

Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: matej.sande@guest.arnes.si

Urednika:

Matej Sande (glavni urednik; Ljubljana)

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Andreas Walther (Nemčija, Germany)
Stephan Sting (Avstrija, Austria)
Jacek Pyżalski (Poljska, Poland)
Walter Lorenz (Italija, Italy)
Ali Rahimi (Iran, Iran)
Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
Antonija Žižak (Hrvaška, Croatia)
Darja Zorc (Slovenija, Slovenia)
Jana Rapuš Pavel (Slovenija, Slovenia)
Olga Poljšak Škraban (Slovenija, Slovenia)
Špela Razpotnik (Slovenija, Slovenia)
Mitja Krajncan (Slovenija, Slovenia)

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:

Nenad Maraš
Beograjsko romsko naselje Deponija,
foto Andreja Gimpelj
Katarina Mihelič
Urša Zavodnik
Tiskarna Vovk

Lektorirala:
Translations by:
Tisk:

Letnik XIII, 2009, št. 1
Vol. XIII, 2009, No. 1
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.zzsp.org>

Naročnina na revijo za leto 2009 je 25 EUR za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2009 finančno podpirata Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociological Abstracts*.

Kazalo/Contents

Članki Articles

- Mateja Pšunder*
Vzdevki učiteljev kot oblika
verbalnega nasilja učencev
nad učitelji z vidika izsledkov
empirične raziskave 1 *Mateja Pšunder*
Teachers' nicknames as a form
of students' verbal violence
against teachers based on
empirical research results
- Ajda Eiselt*
Podporna vloga supervizije 17 *Ajda Eiselt*
Supportive role of supervision
- Urška Doblehar*
Vloga staršev pri
osamosvajanju mladostnika 37 *Urška Doblehar*
The role of parents in the
emancipation of adolescents
- Andreja Grobelšek*
Razvoj ravnotežja med
avtonomijo in povezanostjo:
razvoj sebstva v luči teorije
objektnih odnosov Margaret S.
Mahler in koncepta razvojnih
linij Anne Freud 67 *Andreja Grobelšek*
The development of a balance
between autonomy and connectedness:
development of the self in the light
of the theory of object relations by
Margaret S. Mahler and the concept of
developmental lines by Anna Freud
- Navodila avtorjem 105 Instructions to authors**



Vzdevki učiteljev kot oblika verbalnega nasilja učencev nad učitelji z vidika izsledkov empirične raziskave

Teachers' nicknames as a form of students' verbal violence against teachers based on empirical research results

Mateja Pšunder

Povzetek

Mateja Pšunder, dr. pedagog., Filozofska fakulteta, Koroška 160, 2000 Maribor

Dobri odnosi med učitelji in učenci so v literaturi pogosto označeni kot ključni element učinkovitega vzgojno-izobraževalnega procesa. Vendar pa se tudi v odnosih med učitelji in učenci kdaj porajajo napetosti in konflikti, ki lahko izzovejo negativna čustva. Ta učenci zaradi možnih negativnih posledic izražajo tudi prikrito, na primer z dajanjem vzdevkov. V pričujoči raziskavi so nas zanimali vzdevki osnovnošolskih učiteljev kot oblika verbalnega nasilja učencev nad učitelji. Raziskava je pokazala, da večina vzdevkov osnovnošolskih učiteljev nima negativnega predznaka:

najpogosteje so izpeljani iz imen, temeljna motiva zanje pa sta zabava in naslavljanje učiteljev v njihovi odsotnosti. Približno četrtnina učencev pa vzdevke učiteljev vendarle označuje kot skrajno žaljive in navaja agresivne motive zanje. Takšne vzdevke bi bilo mogoče označiti kot obliko verbalne agresije učencev nad učitelji.

Ključne besede: *odnosi med učitelji in učenci, osnovna šola, verbalno nasilje, vzdevki učiteljev.*

Abstract

A good relationship between teachers and students is often referred to as one of the key elements of a successful educational process. Nevertheless, tensions and conflicts still sometimes appear in teacher-student relationships, which may cause negative emotions. Due to possible negative consequences students also express these negative emotions in a concealed way, for example, by giving teachers nicknames. The research presented here focuses on the nicknames of primary school teachers as a form of students' verbal violence against teachers. The research has shown that most of the nicknames of primary school teachers do not have a negative connotation as nicknames are usually derived from teachers' names and created for fun to address the teachers in their absence. Still, approximately a quarter of the students marks the nicknames as extremely offensive and states aggressive motives for creating them. Such nicknames could be labelled as a form of students' verbal violence against the teachers.

Key words: *teacher-student relationship, primary school, verbal violence, teachers' nicknames.*

Uvod

Številne raziskave so potrdile, da kakovost medosebnih odnosov med učitelji¹ in učenci vpliva na učne dosežke in vedenje učencev. Kljub navedenemu dejstvu pa odnosi med učitelji in učenci niso vselej po pričakovanjih. V medosebnih odnosih se kdaj porajajo napetosti in nesoglasja, ki lahko izzovejo negativna čustva. Učenci so v primerjavi z učiteljem v šoli šibkejši člen, zato občutkov vedno ne izražajo neposredno, saj se bojijo morebitnih negativnih posledic. Ena izmed oblik prikritega načina izražanja čustev je dajanje vzdevkov (Shapiro, Baumeister, Kessler, 1991). Vzdevki, ki jih dajejo učenci učiteljem, lahko razkrijejo dragocene socialne vidike šolskega življenja, zato smo se odločili, da jih raziščemo. Pri tem nas niso zanimali le sami vzdevki, temveč tudi nekatere okoliščine podeljevanja vzdevkov.

Odnosi v vzgojno-izobraževalnem procesu

Glede na vsesplošen hiter družbeni razvoj in demokratizacijo družbe postajajo vzgojno-izobraževalni cilji sodobne šole vedno zahtevnejši. Da bo učitelj kos vsem nalogam, ki jih sodobna šola postavlja pred njega, potrebuje široko splošno izobrazbo, ustrezen obseg strokovnega in psihološko-pedagoškega znanja, prav tako pa tudi »širok akcijski repertoar, ki mu omogoča hitro in ustrezno odločanje v kompleksnih učnih situacijah. Gre za obvladovanje raznolikih, zlasti interaktivnih učnih metod, modelov komuniciranja z učenci, načinov miselnega in čustvenega aktiviranja, motiviranja, discipliniranja, vzpostavljanja sodelovalnih odnosov /.../« (Bauer, 2000, v Marentič Požarnik, 2003: 183).

Medosebni odnosi med učitelji in učenci se oblikujejo v različnih vsakodnevnikih situacijah, ko se srečujejo, izmenjujejo informacije, oblikujejo pričakovanja in razrešujejo konflikte. V vsakodnevnem medsebojnem komuniciranju med učitelji in učenci se torej ne izmenjujejo le informacije, temveč se opredeljujejo tudi medosebni odnosi, zato ni pomembna le vsebina sporočila, ampak tudi, kako

¹ V prispevku zaradi poenostavitve za poimenovanje učiteljev in učiteljic uporabljamo moški spol.

je sporočilo posredovano. Na primer, z načinom discipliniranja učitelj učencem ne sporoča le informacij o pričakovanem vedenju in posledicah neustreznega vedenja, temveč opredeljuje tudi odnos do njih – sporoča, ali jih spoštuje, jim zaupa, verjame vanje in podpira njihova avtonomna prizadevanja k samodisciplini in odgovornosti ali ne (Lewis, 2001; Pšunder, 2005). Vedenje učiteljev in učencev pa je soodvisno. Raziskave (Emmer, Evertson, Clements in Worsham, 1994; Lewis, 2001) so npr. pokazale, da je učiteljevo ofenzivno vedenje tesno povezano z neprimernim vedenjem učencev.

Avtorji (Dreikurs in Cassel, 1972; Glasser, 1990; Maslow, 1982), ki v svojih delih pozornost namenjajo temeljnim človekovim potrebam, poudarjajo, da je izkušnja pozitivnih medosebnih odnosov ena temeljnih človekovih potreb, njena nezadovoljitev pa se negativno odraža v vedenju in učnem uspehu učencev. Ni dvoma o tem, da kakovost medosebnih odnosov med učitelji in učenci vpliva na učne dosežke in vedenje učencev (Christophel, 1990; Frymier in Houser, 2000; Teven in McCroskey, 1997). Vzpostavljanje in vzdrževanje dobrih odnosov med učitelji in učenci je zato v literaturi pogosto označeno kot ključni element učinkovitega vzgojno-izobraževalnega procesa (Frymier in Houser, 2000; Pomeroy, 1999; Bonnett, 1996).

Medčloveški odnosi pa niso vselej po pričakovanjih, in odnosi med učitelji in učenci pri tem niso izjema. Zaradi različnih interesov, pogledov in mnenj lahko nastanejo napetosti, ki izzovejo negativna čustva ter spodbudijo konflikte. Glede na to, da so učenci v primerjavi z učiteljem v šoli šibkejši člen, občutkov do učitelja ne pokažejo vselej neposredno, saj se bojijo morebitnih negativnih posledic. Ena izmed oblik izražanja čustev na prikrit način je dajanje vzdevkov. Kot navaja Shapiro s sodelavci (1991), vzdevki omogočajo izražanje čustev, ki jih drugače ni mogoče izraziti.

Vzdevki kot oblika verbalne agresije

Agresivne oblike vedenja so v literaturi (Owens, Shute in Slee, 2000; Salmivalli, Kaukiainen in Lagerspetz, 2000) razvrščene v tri kategorije, in sicer: v direktno fizično agresijo, direktno verbalno agresijo in prikrite oblike agresije. V skupini verbalnih oblik agresije je med drugim mogoče najti zafrkavanje, zbadanje, zmerjanje in dodeljevanju neprijetnih vzdevkov. Kljub navedenemu

pa vendarle ni mogoče povsem brez zadržkov zaključiti, da vzdevki vselej pomenijo verbalno agresijo, saj podrobna analiza pokaže, da to potrebuje dodatno razlago.

Kot pojasnjujeta De Klerk in Bosch (1996), vzdevki ne vsebujejo le elementov agresije, ampak pogosto tudi humor. Zaradi tega so velikokrat dvoumni, nejasni, posledično pa imajo lahko tako pozitivne kot tudi negativne učinke. Ta dvoumnost v interakciji lahko sprejemniku povzroči težave, saj težko presodi, kako naj se nanje odzove (Alberts, Kellar Guenther in Corman, 1996). Zaradi navedenega je seveda nujno treba upoštevati okoliščine oziroma kontekst podeljevanja vzdevkov, kajti brez tega je, kot poudarjata Boxer in Cortés Conde (1997), težko interpretirati sporočilo. Pri tem je poleg poprejšnjih odnosov med vpletenima stranema treba pozornost nameniti tudi temu, s kakšnim namenom podeljevalec daje vzdevek in kako naslovnik interpretira vzdevek. Podobno pojasnjuje tudi Shapiro s sodelavci (1991), in sicer, da mora žrtev razbrati dvoumnost sporočila, z namenom, spoznati storilčev resnični namen, in sicer razbrati, ali je z vzdevkom želel žaliti naslovnika ali pa je bil njegov namen le zabava.

Temeljni namen dajanja vzdevkov še zdaleč ni le naslavljanje oseb, temveč vzdevki razkrivajo številne socialne funkcije (Rymes, 1996). Zbadanje in šale so oblika socialnega nadzora in oblika izražanja identitete med posamezniki. De Klerk in Bosch (1996) razlagata, da vzdevki nosijo pomembna sporočila o medosebnih odnosih, prenašajo sporočila o prijateljstvu in naklonjenosti ali razkrivajo agresijo, zavrnitev. Lahko krepijo vezi med udeleženci in manjšajo konflikte ali pa oddaljujejo udeležence in povečujejo konflikte (Boxer in Cortés Conde, 1997).

Crozier (2002) pojasnjuje, da dajanje vzdevkov navadno izraža neuravnoteženost moči, ko močnejši zmerja in daje vzdevke šibkejšemu. Vendar pa tudi šibkejši pogosto skrivoma uporabljajo vzdevke z namenom, da bi se nasilnežu maščevali. Ob tem de Klerk in Bosch (1997) pojasnjujeta, da je netipičnost žaljivih oziroma poniževalnih vzdevkov v tem, da se ne uporabljajo za naslavljanje oseb, temveč za izražanje zvez, odnosov. Zaradi škodljive, ostre narave pogosto ostajajo skriti pred njihovimi nosilci.

Čeprav so vzdevki vsakodnevno prisotni v šolskem življenju, so slabo raziskani. Posebej vzdevki učiteljev so do zdaj pritegnili

le malo pozornosti. Našli smo le eno raziskavo (Crozier, 2002), v kateri je avtor retrospektivno vprašal 103 študente o vzdevkih srednješolskih učiteljev v Veliki Britaniji. Pri nas raziskave, ki bi pozornost namenila aktualnim vzdevkom osnovnošolskih učiteljev in jih postavila v kontekst medosebnih odnosov, nismo zasledili, zato smo se odločili, da temu namenimo pozornost v tej raziskavi.

Opredelitev problema in metodologija empirične raziskave

Temeljni namen raziskave je bil spoznati aktualne vzdevke osnovnošolskih učiteljev pri nas. Ker pa je, kot smo poudarili že v uvodu, razumevanje vzdevkov, ki so vzeti iz konteksta, pogosto pomanjkljivo, smo podrobneje raziskali tudi kontekst podeljevanja vzdevkov. Zanimalo nas je predvsem, v kolikšnem obsegu so vzdevki osnovnošolskih učiteljev žaljivi, dodeljeni z negativnim motivom in bi jih bilo mogoče označiti kot verbalno nasilje učencev nad učitelji.

Raziskovalna metoda in vzorec

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993). Pri pridobivanju informacij smo se obrnili neposredno na učence, ki vzdevke dajejo in uporabljajo, zato smo menili, da nam o zastavljenem problemu lahko posredujejo najbolj izčrpne informacije. V raziskavo smo vključili učence šestih in osmih razredov iz severovzhodnega dela Slovenije. Na ravni interferenčne statistike je bil zajeti vzorec enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice in je zajemal 246 učencev. Zaradi nepopolnih odgovorov smo iz nadaljnje obdelave takoj izključili osem anketnih vprašalnikov, kar pomeni, da je končni vzorec zajemal 238 učencev. Struktura vzorca gleda na razred je bila naslednja: 124 je bilo učencev šestega razreda (52,1 %) in 114 učencev osmega razreda (47,9 %). Šestošolci so bili v večini stari 11 let, osmošolci pa 13 let. Med anketiranimi je bilo 113 (47,5 %) učencev moškega spola in 125 (52,5 %) ženskega spola.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga izdelali posebej za to raziskavo. Anketni vprašalnik smo preizkusili na manjši skupini učencev, ki niso bili zajeti v raziskavo, ter ga na osnovi sondažnega preizkusa vsebinsko in jezikovno dopolnili.

V prvem delu anketnega vprašalnika smo učence vprašali o nekaterih osebnih podatkih. Drugi del vprašalnika se je nanašal na različne vidike verbalne agresije v šoli. V tem prispevku smo pozornost namenili vzdevkom osnovnošolskih učiteljev in okoliščinam dajanja vzdevkov.

Anketiranje učencev je potekalo med poukom. Učencem smo pojasnili namen raziskave in podali navodila za izpolnjevanje vprašalnika. Zagotovili smo jim anonimnost in jih prosili, da odgovarjajo iskreno. Podatke anketnega vprašalnika smo statistično obdelali s statističnim programskim paketom SPSS. Za ugotavljanje razlik med nekaterimi spremenljivkami smo uporabili Mann-Whitneyev test in χ^2 -preizkus.

Izsledki

Kakšni so vzdevki učiteljev in zakaj jih dobivajo?

Učence smo prosili, da se spomnijo enega učitelja na šoli z vzdevkom, vzdevek zapišejo in pojasnijo, zakaj je izbrani učitelj dobil določen vzdevek. Najprej smo pozornost namenili vzdevkom brez dodatnih pojasnil, zakaj je učitelj dobil določen vzdevek. Vsak učenec je navedel en vzdevek, pri čemer pa so se nekateri vzdevki ponovili. Vse vzdevke smo nato analizirali in identificirali osem osnovnih kategorij (Glaser in Strauss, 1967), ki so prikazane v spodnji tabeli. Pri tem smo se oprli na delitev vzdevkov, ki sta jo izdelala Crozier in Skliopidou (2002), vendar pa smo morali zaradi specifičnosti vzorca raziskave to delitev preoblikovati. Nastala je delitev vzdevkov, ki je prikazana v tabeli 1.

Pri analiziranju vzdevkov je bilo v nekaterih primerih že iz vzdevka brez dodanega pojasnila mogoče precej natančno prepoznati, kaj vzdevek dejansko označuje. Največkrat je bilo

to mogoče pri vzdevkih, ki izhajajo iz imena (npr. Kovačka iz priimka Kovač), in pri vzdevkih, ki neposredno označujejo videz (npr. Debela, ki je domnevno označeval učiteljevo debelost). Pri mnogo drugih vzdevkih pa brez dodatnega pojasnila ni bilo mogoče natančno ugotoviti, kaj vzdevek označuje, o tem smo lahko le domnevali. Vzemimo za primer vzdevek Mravlja. Učitelj bi lahko ta vzdevek dobil zaradi priimka, prav tako bi lahko vzdevek označeval učiteljevo delavnost, marljivost, pridnost, njegovo nizko rast ipd.

Tabela 1: Kategorije vzdevkov brez pojasnila, zakaj je učitelj dobil določen vzdevek

Kategorije vzdevkov	Primeri	f	f %
Izpeljanke iz imen	Kovačka, Ferla	118	49.6
Fizične značilnosti	Bajsa, Debela	39	16.4
Rastline in hrana	Hruška, Čebula	22	9.2
Živali	Medved, Kuščarka	18	7.6
Stvari	Tangica, Lonček	16	6.7
Znane osebe iz resničnega in neresničnega sveta	Hugo, Čarovnica	13	5.5
Psihološke lastnosti	Neurotic, Optimist	7	2.9
Vzdevki s spolno vsebino	Transvestitka, Pedofil	5	2.1

V naslednjem koraku smo vzdevke obravnavali skupaj s pojasnili, zakaj je določen učitelj deležen določenega vzdevka. Pokazalo se je, da je mogoče vzdevke glede na to, kaj dejansko označujejo, razvrstiti v tri osnovne skupine. Največ vzdevkov je bilo uvrščenih v kategorijo vzdevkov, ki izhajajo iz imena (133 ali 55,9 %). Na drugem mestu so glede pogostosti pristali vzdevki, ki se nanašajo na videz učiteljev (91 ali 38,2 %) in na tretjem mestu vzdevki, ki se nanašajo na vedenjske značilnosti učiteljev (14 ali 5,9 %). Takšna spoznanja so drugačna od spoznanj Crozierjeve raziskave (2002), v kateri je avtor ugotovil, da med učitelji, ki poučujejo na srednji šoli, prevladujejo vzdevki, ki označujejo videz (58 %), sledijo vzdevki, ki označujejo vedenje (19 %), in šele na tretjem mestu so vzdevki, izpeljani iz učiteljevega imena (20 %). Glede na različnost vzorca v obeh raziskavah razlika v rezultatih ni presenetljiva.

V nadaljevanju smo primerjali zastopanost posameznih kategorij vzdevkov v primeru nepoznavanja in v primeru poznavanja razlogov za dodelitev vzdevkov. V obeh primerih je bila najpogosteje zastopana kategorija vzdevkov, ki izhajajo iz izmena, vendar pa je

bila zastopanost te kategorije pri vzdevkih v primeru nepoznavanja razlogov za dodelitev nižja (49,6 %) kot v primeru poznavanja razlogov (55,9 %). Navedene razlike je mogoče povezati z dejstvom, da so nekateri vzdevki v primeru nepoznavanja vsebine označevali npr. živali ali predmete (Medved, Lonček), ob dodanem pojasnilu o vsebini pa se je pokazalo, da se nanašajo na učiteljev priimek.

Podobna situacija se je pokazala tudi v primeru zastopanosti kategorije vzdevkov, ki se nanašajo na učiteljev videz. Zastopanost te kategorije vzdevkov v primeru nepoznavanja razlogov je bila nižja (16,4 %) kot v primeru poznavanja razlogov za dodelitev vzdevkov (38,2 %). Takšni rezultati kažejo, da večina vzdevkov iz kategorij: Živali, Znane osebe iz resničnega in neresničnega sveta, Predmeti, Rastlina in hrana in Psihološke lastnosti posredno označuje učiteljev videz. Ponazorimo navedeno s primeri. Vzdevek Čarovnica, ki smo ga v primeru nepoznavanja vsebine uvrstili v kategorijo Znane osebe iz resničnega in neresničnega sveta, je učiteljica dobila zaradi oblačenja v črno barvo. Vzdevek Hruška, ki smo ga brez poznavanja vsebine uvrstili v kategorijo Rastline in hrana, je učiteljica dobila zaradi oblike glave.

Kakšni so motivi za vzdevke in način uporabe vzdevkov

V uvodnem delu prispevka smo poudarili, da podeljevanje vzdevkov nima vselej nujno negativnega predznaka, ga pa lahko ima. O namenu težko govorimo zunaj konteksta, pri njegovem pojasnjevanju je treba nujno upoštevati predhoden odnos med storilcem in žrtvijo zbadanja, namen oziroma motiv storilca ter interpretacijo z vidika žrtve (Boxer in Cortés Conde, 1997). Da bi ugotovili temeljne motive podeljevanja vzdevkov osnovnošolskim učiteljem, smo učence vprašali, zakaj oziroma s kakšnim motivom dajejo vzdevke učiteljem. Na voljo so imeli možnih več odgovorov, ki smo jih združili v tri temeljne kategorije motivov: agresivni, nevtralni in dobronamerni motivi. V prvem primeru učenci uporabljajo vzdevke zato, da bi učitelju izrazili odpor ali se mu maščevali. V drugem primeru se želijo učenci le zabavati oziroma uporabljajo vzdevke za poimenovanje učiteljev ob njihovi odsotnosti. V tretjem primeru učenci uporabljajo vzdevke zato, da bi učitelju izrazili naklonjenost.

Učenci so podali naslednje odgovore: največ učencev (157 oziroma 66,0 %) je navedlo nevtralne motive za vzdevke učiteljev. Takšni odgovori kažejo, da osnovnošolci učiteljem največkrat dajejo vzdevke brez negativnega ali pozitivnega razloga, njihov namen je zgolj zabava oziroma naslavljanje učiteljev ob njihovi odsotnosti. V teoretičnem uvodu smo citirali Crozierja (2002), ki pojasnjuje, da zlasti šibkejši posamezniki v odnosu uporabljajo vzdevke z namenom, da bi se prikrito maščevali močnejšemu. V našem vzorcu je bil razlog uporabe vzdevkov z namenom izraziti odpor oziroma se maščevati učiteljem postavljen na drugo mesto (61 oziroma 25,6 %). Najmanj učencev pa je navedlo, da učitelji prejemajo vzdevke z dobronamernim motivom, in sicer, da bi jim izrazili naklonjenost (20 oziroma 8,4 %).

Takšni rezultati se razlikujejo od rezultatov že omenjene raziskave o vzdevkih učiteljev v srednji šoli (prav tam). V njej so študenti v večini navajali predvsem negativne razloge za podeljevanje vzdevkov, le majhen odstotek jih je navedlo, da vzdevki izražajo naklonjenost. O tem, kako pogosto so bili motivi dajanja vzdevkov nevtralni, navedena raziskava ne poroča. Razliko med raziskavama je po našem mnenju mogoče pripisati različnima vzorcema, pri čemer so srednješolci v odnosu do učiteljev bržkone pogosteje bolj drzni kot osnovnošolci.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali po mnenju učencev učitelji vedo za vzdevke. 61,3 % učencev je odgovorilo, da mislijo, da učitelji ne vedo za vzdevke, drugi (38,7 %) pa so navedli, da mislijo, da učitelji vedo za vzdevke. Na osnovi takšnih rezultatov je mogoče sklepati, da se vzdevki učiteljev v osnovni šoli uporabljajo najpogosteje brez učiteljevega vedenja, torej anonimno.

Kako žaljivi so po oceni učencev vzdevki učiteljev?

Da bi lahko odgovorili na osnovno vprašanje, ki smo si ga zastavili v raziskavi, ali so vzdevki osnovnošolskih učiteljev oblika verbalne agresije učiteljev nad učenci, smo učence povprašali o tem, kako žaljiv se jim zdi vzdevek izbranega učitelja. Učenci so odgovorili tako, da so na petstopenjski lestvici označili, kako žaljiv se jim zdi učiteljev vzdevek. Odgovorom smo pridali numerične vrednosti, in sicer: 0 – nikakor ni žaljiv, 1 – malo žaljiv, 2 – srednje žaljiv, 3 – zelo žaljiv in 4 – skrajno žaljiv. Odgovore učencev prikazuje tabela 2.

Tabela 2: Kako žaljivi so po oceni učencev vzdevki učiteljev?

	Žaljivost vzdevkov	
	f	f %
Nikakor ni žaljiv	67	28,2
Malo žaljiv	28	11,8
Srednje žaljiv	40	16,8
Zelo žaljiv	47	19,7
Skrajno žaljiv	56	23,5
Skupaj	238	100,0

Na osnovi dobljenih odgovorov vidimo, da so vzdevki osnovnošolskih učiteljev po ocenah učencev z vidika žaljivosti zelo različni, in sicer se gibljejo vse od nedolžnih do skrajno žaljivih. Iz tabele lahko vidimo, da sta najpogosteje zastopani skrajni kategoriji, da vzdevki nikakor niso žaljivi (28,2 %) in da so vzdevki skrajno žaljivi (23,5 %). Druge kategorije – malo žaljiv, srednje žaljiv in zelo žaljiv – so zastopane manj pogosto.

Spomnimo na navedbe De Klerka in Boscha (1997), da je netipičnost žaljivih oziroma poniževalnih vzdevkov v tem, da se ne uporabljajo za naslavljanje oseb, temveč za izražanje zvez, odnosov. Navedene ugotovitve je potrdila tudi naša raziskava. Učenci, ki so vzdevke ocenili kot bolj žaljive, so zanje pogosteje navajali agresivne motive, torej željo po izražanju odpora oziroma maščevanju učitelju (test Mann Whitney, $z = 5.026$, $p = .000$).

Preverili smo, ali obstaja zveza med posameznimi kategorijami vzdevkov in oceno žaljivosti vzdevkov. Pokazalo se je, da so učenci, ki so vzdevke ocenili kot bolj žaljive, pogosteje navedli vzdevke iz videza ali vzdevke, ki se nanašajo na učiteljeve vedenjske značilnosti (test Mann-Whitney, $z = 6,92$, $p = 0,000$).

Zgoraj navedena avtorja (prav tam) pa sta opozorila tudi na to, da žaljivi vzdevki zaradi škodljive, ostre narave pogosto ostajajo skriti pred njihovimi nosilci. Navedenega naša raziskava ni potrdila. Med načinom uporabe vzdevkov (učitelj ve/ne ve za vzdevek) in učenčevo oceno žaljivosti vzdevkov se ni pokazala statistično pomembna razlika (test Mann-Whitney, $z = 1,790$, $p = 0,074$).

Kakšni so po mnenju učencev odnosi med učitelji z vzdevki in učenci?

Ob koncu smo želeli vzdevke osnovnošolskih učiteljev vpeti še v kontekst medosebnih odnosov med učitelji in učenci. Zanimalo nas je, kako na podeljevanje vzdevkov učiteljem vpliva odnos, ki ga učitelj vzpostavi z učenci. Učence smo prosili, da na petstopenjski lestvici ocenijo, kakšen je odnos učitelja z vzdevkom z učenci. Odgovorom smo tudi tokrat pridali numerične vrednosti od 0 do 4, in sicer: 0 – zelo slabi, 1 – slabi, 2 – dobri, 3 – zelo dobri in 4 – odlični. Kako so odgovarjali učenci, je prikazano v tabeli 3.

Tabela 3: Ocena odnosa učiteljev z vzdevki z učenci

Odnosi z učenci	f	f%
Zelo slabi	50	21,0
Slabi	51	23,1
Dobri	39	16,4
Zelo dobri	45	18,9
Odlični	49	20,6
Skupaj	238	100,0

Iz odgovorov učencev je mogoče razbrati, da vzdevkov v osnovni šoli ne dobivajo le učitelji, ki imajo z učenci po njihovem mnenju slabe odnose, temveč tudi učitelji, ki imajo z učenci zelo dobre odnose. Med učitelji, ki imajo vzdevke, je celo precej takih, za katere učenci menijo, da imajo z njimi odlične odnose (20,6 %).

Ob tem se nam je zastavilo vprašanje, ali pri podeljevanju vzdevkov med učitelji, ki imajo po ocenah učencev z učenci boljše oziroma slabše odnose, vendarle obstaja kakšna razlika. Izračunana vrednost testa Mann-Whitney je pokazala glede tega zanimive ugotovitve, in sicer, da slabše ko učenci ocenjujejo odnos učitelja z učenci, pogosteje dajejo učiteljem vzdevke, ki označujejo videz ali vedenjske značilnosti kot pa vzdevke, izpeljane iz imena ($z = 3,86$, $p = 0,001$). Raziskava je prav tako pokazala, da imajo po mnenju učencev učitelji s slabšimi odnosi z učenci bolj žaljive vzdevke ($r_s = -0,540$, $p = 0,000$), motivi zanje pa so pogosteje agresivni kot pa nevtralni oziroma pozitivni (test Mann-Whitney; $z = 4,448$, $p = 0,000$).

Med lastnostmi učiteljev z vzdevki nas je zanimal njihov spol. Učenci so imeli v navodilih anketnega vprašalnika zapisano, naj se

spomnijo enega učitelja ali ene učiteljice z vzdevkom. Kljub možnosti izbire je velika večina učencev (88,7 %) izbrala učiteljico z vzdevkom, le 11,3 % učencev je izbralo učitelja. Razlika je statistično pomembna ($p = 0,000$), vendar pa je takšne rezultate treba obravnavati v kontekstu feminizacije učiteljskega poklica, ki je še posebej izrazita na nižjih stopnjah izobraževanja. V zvezi s starostjo učiteljev z vzdevki pa se je pokazalo, da so vzdevkov najpogosteje (46,2 %) deležni učitelji srednjih let, in sicer med 35 in 45 let, sledijo starejši učitelji – nad 45 let (35,3 %) in mlajši učitelji – pod 35 let (18,5 %). Tudi v teh primerih je razlika statistično pomembna ($p = 0,000$).

Zaključki

Osnovni namen raziskave je bil spoznati, v kolikšnem obsegu so vzdevki osnovnošolskih učiteljev žaljivi, dodeljeni z negativnim motivom in bi jih bilo mogoče označiti kot obliko verbalnega nasilja učencev nad učitelji. Raziskava je hkrati razkrila številne druge zanimivosti o vzdevkih osnovnošolskih učiteljev in okoliščinah podeljevanja le-teh.

Poglejmo najprej nekaj osnovnih dejstev o vzdevkih osnovnošolskih učiteljev. Raziskava je pokazala, da je največ vzdevkov osnovnošolskih učiteljev, več kot polovica, izpeljanih iz imena. Na drugem mestu so glede pogostosti vzdevki, ki se nanašajo na videz učiteljev, in na tretjem mestu vzdevki, ki se nanašajo na vedenjske značilnosti učiteljev. Vzdevke pogosteje prejemajo učiteljice kot učitelji, glede na leta pa so vzdevkov najpogosteje deležni učitelji srednjih let.

V uvodnem delu prispevka smo se oprli na dejstva, ki jih navajata Boxer in Cortés Conde (1997), in sicer, da je vzdevke težko razumeti zunaj konteksta. Za njihovo razumevanje je potrebno poznavanje poprejšnjih odnosov med vpletenima stranema, potrebno pa je tudi poznavanje namena podeljevalca vzdevkov in interpretacije z vidika žrtve. Glede na to, da smo v tem prispevku informacije o vzdevkih pridobivali od učencev, ki vzdevke podeljujejo, smo se oprli na njihova mnenja o navedenem. Raziskava je pokazala, da temeljni motiv dajanja vzdevkov po navedbah osnovnošolcev ni izražanje odpora ali maščevanje učiteljem, temveč zabava oziroma poimenovanje učiteljev v njihovi odsotnosti. Glede žaljivosti so vzdevki po ocenah učencev precej raznovrstni, od nedolžnih pa vse do skrajno žaljivih.

Raziskava je razkrila tudi, da vzdevkov v osnovni šoli nimajo le učitelji, ki imajo po ocenah učencev z učenci slabe odnose, temveč tudi učitelji, ki imajo z učenci celo zelo dobre odnose.

Glede na zastavljen osnovni cilj raziskave je zanimiv podatek, da približno četrtnina učencev vzdevke učiteljev označuje kot skrajno žaljive, hkrati pa učenci v približno enakem odstotku navajajo tudi agresivne motive za podeljevanje vzdevkov. Takšni odgovori bržkone potrjujejo, da vzdevki učiteljev niso vedno nedolžni, temveč so lahko tudi precej žaljivi, agresivni in podeljeni z negativnim motivom ter jih je kot takšne mogoče označiti kot obliko verbalne agresije učencev nad učitelji. Da bi dobili popolnejšo sliko o vzdevkih kot obliki agresije učencev nad učitelji, bi bilo treba raziskati vzdevke in njihovo dojetje še z vidika učiteljev kot naslovnikov vzdevkov. Zavedamo pa se, da bi pri tem lahko naleteli na težave vsaj iz dveh razlogov. Najprej zaradi načina uporabe vzdevkov učiteljev – naša raziskava je namreč pokazala, da se vzdevki osnovnošolskih učiteljev najpogosteje uporabljajo brez učiteljeve vednosti. Drugi razlog pa bi po našem mnenju lahko bil občutljivost tematike, zaradi česar obstaja možnost, da učitelji ne bi želeli posredovati informacij, še posebej ne v zvezi z žaljivimi, agresivnimi vzdevki.

Po besedah De Klerka in Boscha (1996) vzdevki nosijo pomembna sporočila o medosebnih odnosih – prenašajo sporočila o prijateljstvu in naklonjenosti ali razkrivajo agresijo, zavrnitev. Naša raziskava je razkrila, da imajo učitelji s slabšimi odnosi z učenci po navedbah učencev pogosteje vzdevke, ki se nanašajo na njihov videz ali vedenjske značilnosti, ti vzdevki pa so tudi bolj žaljivi kot vzdevki, izpeljani iz imena. Prav tako ne velja spregledati, da so tudi motivi za žaljive vzdevke pogosteje agresivni kot pa nevtralni ali pozitivni.

V raziskavi, ki jo je izvedel Shapiro s sodelavci (1991), je kar 91 % učiteljev odgovorilo, da je najboljši odgovor učencev na vrstniško zbadanje ignoriranje. Zanimivo bi bilo raziskati, kako bi bilo po mnenju učiteljev najbolje reagirati v primeru, ko so vzdevkov deležni sami, še posebej takrat, ko so ti žaljivi, podeljeni z negativnimi, agresivnimi motivi. Glede na to, da se, kot je pokazala raziskava, vzdevki pogosto uporabljajo anonimno, učitelji zanje ne izvedo. Upamo, da je naša raziskava pripomogla vsaj delno k vpogledu v vzdevke osnovnošolskih učiteljev ter razkrila tudi tiste vzdevke in okoliščine njihovega podeljevanja, ki so žaljivi in podeljeni z negativnimi motivi. Čeprav rezultatov raziskave zaradi majhnega vzorca ni mogoče posploševati, so kljub temu zanimivi, saj razkrivajo nekatera izhodiščna spoznanja o

tematiki, ki je še relativno slabo raziskana. Morda smo z raziskavo pri učiteljih spodbudili razmislek o tem, kakšnih vzdevkov so deležni in ali imajo le-ti po njihovih ocenah negativen predznak ter o morebitnih razlogih zanje. Glede na to, da vzdevki še zdaleč niso namenjeni le naslavljanju oseb, temveč razkrivajo številne socialne funkcije (Rymes, 1996), menimo, da jih ne bi kazalo preprosto spregledati in bi jim bilo v prihodnosti smiselno nameniti še kakšni raziskavo.

Literatura

Alberts, J. K., Kellar Guenther, Y., Corman, S. R. (1996). That's not funny: Understanding recipients' responses to teasing. *Western Journal of Communication*, 60, 337–357.

Bonnett, M. (1996). »New« era values and the teacher-pupil relationship as a form of the poetic. *British Journal of Educational Studies*, 44, 27–41.

Boxer, D., Cortés Conde, F. (1997). From bonding to biting: Conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics*, 27, 275–294.

Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviours, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323–340.

Crozier, W. R. (2002). Donkeys and dragons: recollections of schoolteachers nicknames. *Educational Studies*, 28, 133–142.

Crozier, W. R., Skliopidou, E. (2002). Adult Recollections of name-calling at School. *Educational psychology*, 22, 113–124.

De Klerk, V., Bosch, B. (1996). Nicknames as sex-role stereotypes. *Sex Roles*, 35, 525–541.

Dreikurs, R., Cassel, P. (1972). *Discipline without tears: What to do with children who misbehave*. New York: Hawthorn.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., Clements, B. S., Worsham, M. E. (1994). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Frymier, A. B., Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207–219.

Glaser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper and Row.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Macmillan.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teachers Education*, 17, 307–319.

Marentič Pozarnik, B. (2003). *Izobraževanje učiteljev med izzivi časa in akademsko tradicijo. V: Slovenski jezik, literature in kultura v izobraževanju*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, s. 177–185.

Maslow, A. H. (1982). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Owens, L., Shute, R., Slee, P. (2000). »Guess what I just heard«: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83.

Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 465–482.

Pšunder, M. (2005). How effective is School Discipline in preparing Students to become Responsible Citizens? Slovenian Teachers' and Students' Views. *Teaching and Teacher Education*, 21, 273–286.

Rymes, B. (1996). Naming as social practice: The case of Little Creeper from Diamond Street. *Language in Society*, 25, 237–260.

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: ZRŠŠ.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Lagerspetz, K (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 117–124.

Shapiro, J. P., Baumeister, R. F., Kessler, J. W. (1991). A three component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 459–472.

Teven, J. J., McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1–9.

Podporna vloga supervizije

Supportive role of supervision

Ajda Eiselt

Povzetek

Ajda Eiselt, univ. dipl. defekt., ZUIM Kamnik, Novi trg 43a, 1241 Kamnik

Članek osvetljuje pomen podporne vloge supervizije. Ker je supervizija učni proces, človek pa miselno, učeče in čustveno bitje, avtorico zanima, kako voditi ta proces (česa se mora supervizor zavedati in na kaj mora biti pozoren), da supervizija doseže svoj namen, hkrati pa človek v njem obdrži potrebno ravnotežje, dobi občutek varnosti in se razbremeni. V prispevku se ukvarja tudi z ugotavljanjem podobnosti in razlik med krizno intervencijo in supervizijo ter stanjem, ko je priporočljivo, da supervizor uporabi krizno intervencijo kot tehniko v superviziji.

Ključne besede: supervizija, čustva, kognicija, podporna vloga, krizna intervencija.

Abstract

The article sheds light on the significance of the supportive role of supervision. Since supervision is a learning process and man is a thinking, learning and emotional being, the author is interested in how to run this process (what the supervisor must be aware of and what he or she must be focused on) in order for the supervision to achieve its purpose, while at the same time the human being in it maintains the necessary balance, gains a feeling of safety and is disburdened. In the contribution the author is also concerned with determining the similarities and differences between crisis intervention and supervision and the state when it is advisable that the supervisor use crisis intervention as a technique in supervision.

Key words: *supervision, emotions, cognition, supportive role, crisis intervention*

Uvod

Človek se najbolj kakovostno uči iz svojih izkušenj, vendar samo izkušnja ni dovolj za to, da bo učenje tudi steklo. O izkušnji je treba razmišljati in se naučiti iz nje učiti. Supervizija nudi model, kako naj to učenje poteka, poleg tega pa naj bi se pri superviziji zagotavljala prijazen prostor, kjer se posameznik počuti varnega in se je zaradi tega pripravljen iz izkušnje učiti. Kadarkoli se govori o uspešni superviziji, se govori o podporni vlogi in o psihični varnosti.

Prispevek se osredotoča na iskanje odgovorov na vprašanja, ki se porajajo ob pojmu podporne vloge supervizije. Kaj sploh je podpora vloga? Kakšno je njeno mesto v superviziji in kako jo zagotoviti? Česa se mora supervizor zavedati in na kaj mora biti pozoren pri svojem delu, da dá pravi pomen čustvom, ki se pojavijo ob delu ali v supervizijski skupini? Dotikam se podporne vloge z zavestjo, da supervizija ni terapija in da se nudi supervizantu toliko podpore, da ostaja dolgoročni fokus pozornosti v globalnem procesu

na profesionalnem razvoju posameznika. Pri tem pa me zanima tudi, ali lahko v superviziji z namenom vzpostavljanja psihičnega ravnotežja začasno 'zanemarimo' učenje.

Vloga supervizije

V tem delu želim osvetliti tiste vloge supervizije, za katere sodim, da zasedajo v kontekstu osvetljevanja podporne vloge pomembno mesto – edukativno in obnavljalno vlogo.

Podporno vlogo supervizije bom razložila tudi skozi razlago pojma podpora in ga navezala na supervizijo, kot razumem to besedno zvezo. Pojem podpora v povezavi z vlogo supervizije lahko razumem na tri načine. Podpora supervizantu:

- pomaga, nudi oporo – dela nekomu nekaj manj neprijetno, manj hudo, mu olajšuje težave, trpljenje, mu pomaga iz neugodnega položaja ali stanja (npr. stresa ali stiske). Pri predstavitvi problema se v superviziji lahko zazna stisko ali katero drugo obremenjujoče psihično stanje supervizanta. Da mu zagotovimo občutek varnosti, je zelo pomembno, da se zaveda, da so njegova čustva sprejeta in upoštevana. V tem primeru gre torej za podporo supervizantovemu čustvenemu stanju.
- omogoča določeno dejanje. Supervizija je proces, v katerem se posamezniku omogoči in pomaga, da razmišlja (reflektira, evalvira, analizira, sintetizira) in s tem prihaja do novih uvidov. Supervizor ne razmišlja namesto supervizanta, ampak mu pomaga razmišljati, ne išče alternativne rešitve, ampak pomaga, da jih supervizant išče sam.
- dejavnost lajša, dela manj naporno. Supervizija poteka strukturirano, ciljno usmerjeno, podpora pa pripomore k temu, da se posameznik počuti varno in se tako lažje uči.

Medtem ko gre v prvem primeru za podporo supervizantovemu čustvenemu stanju, gre v zadnjih dveh primerih za podporo supervizantovemu miselnemu stanju.

Pri podporni vlogi avtorji govorijo o tem, da se ta nanaša na ozaveščanje čustev, ki se pojavijo ob delu s klientom. Funkcija pozitivnega čustva je v približevanju določenemu dogajanju, ki je vzbudilo posamezno čustvo, funkcija negativnih čustev pa je v

izogibanju dogajanja (Smrtnik Vitulič, 2004). Pri superviziji se želi preprečiti, da posameznika čustva preplavijo in da se posledično ne začne pretirano identificirati s klientom ali pa se ga izogibati, ker mu ta vzbuja boleče emocije (Kobolt in Žorga, 2000). Ker je cilj supervizije, da preprečuje odzivanje na fiksno predstavo o dogodkih pod vplivom emocij in prezgodnjih interpretacij, je potrebno, da supervizant ta čustva ozavesti. Da sploh lahko pride do razkrivanja čustev, pa je treba zagotoviti prijazen prostor, kjer se posameznik počuti varnega.

V kontekstu podporne vloge Scaife, Inskipp, Proctor, Scaife in Walsh (2001) pišejo o obnavljalni vlogi supervizije. Ta priznava čustvene učinke dela na posameznika, še posebej kadar gre za delo z ljudmi, ki so pod stresom. Znotraj institucij so socialne, politične in ekonomske sile, ki lahko močno vplivajo na zaposlene. Ljudje imajo do svojih sodelavcev razmerja in ta razmerja imajo lahko vsaj toliko močan vpliv kot razmerja do klientov. Podobno imajo ljudje razmerja tudi zunaj službe in stvari, ki se v njih dogajajo, vplivajo na njihov 'službeni jaz'.

Možnih izvorov čustvene razdraženosti na delu je torej več: organizacijski procesi in strukture, odnosi s sodelavci, razmerja do klientov, razmerja in življenje zunaj dela. Katerikoli od teh je lahko ustrezno in primerno žarišče supervizije. Cilj supervizije je raziskati stopnjo in izvore razdraženosti ter njihov vpliv na delo in preprečiti odzivanje na fiksno predstavo o dogodku pod vplivom emocij ter njegovo prezgodnjo interpretacijo.

Za ilustracijo obnavljalne vloge navajam primer Mollona (v Scaife, Inskipp, Proctor, Scaife in Walsh, 2001). V dogajanju med terapevtom začetnikom in klientom je prepoznal negativna čustvena doživetja terapevtov začetnikov, ki so svoja čustva, ki si jih niso hoteli priznati, razumeli kot 'narcisoidne žalitve'. Terapevti so bili sovražno razpoloženi do klienta ali pa jih je oseba, ki naj bi ji pomagali, spolno vzburljala, kar jim je vzbujalo močan občutek sramu. Zelo običajen odziv na občutek sramu je molk in prikritje. Ko se superviziji prizna obnavljalno funkcijo, je razkritje takšnih občutkov popolnoma dopustno. Supervizorjeva vloga je zagotoviti podporo, pospešiti razumevanje in omogočiti supervizantu učiti se iz teh občutkov. Skrivanje takšnih občutkov lahko pripelje terapevta in klienta v razmerja, ki so lahko škodljiva za oba.

Inskipp in Proctor (prav tam) za prikaz obnavljalne funkcije supervizije uporabljata analogijo rudarjev, ki delodajalca prosijo za dovoljenje, ali smejo sprati prah s svojih delovnih oblek med delovnim časom. Supervizanti v procesu učenja težko dojamejo, da se supervizija lahko uporablja v ta namen.

V superviziji je poudarjena tudi njena edukativna vloga. Edukativna vloga se nanaša na razvijanje spretnosti in sposobnosti supervizantov, ki še ugotavljajo, kakšno je delo s klienti. Supervizantu se pomaga razumeti klienta in njun odnos tako, da ozavešča reakcije in se zaveda intervencij do klienta, pomaga se mu razmišljati o posledicah intervencij in proučevati alternativne načine dela (Kobolt in Žorga, 2000).

Težko bi razmejila edukativno od podporne vloge, saj so čustva sestavni element nekega pojava. Rekla bi, da podporna vloga dela v prid edukativne – če želimo v večji meri zagotoviti edukativno vlogo, mora biti zagotovljena podporna vloga supervizije. Glede na cilj je edukativna vloga na prvem mestu, podporna pa je tista, ki je nujna za to, da se lahko dosežejo zastavljeni cilji, saj so emocionalni procesi nerazdružljivo povezani z drugimi psihičnimi procesi.

Čustva v superviziji

Menim, da bi se morala pozornost v superviziji osredotočiti na dve skupini čustev. Prva so tista, ki jih posameznik doživlja ob svojem delu, druga pa so tista, ki nastanejo med udeleženci supervizijske skupine ali med supervizorjem in udeležencem.

O čustvih, ki jih doživlja delavec na svojem delovnem mestu, sem govorila že pri obnavljalni funkciji supervizije. O razponu občutkov razmišljata tudi Scaifova in Walshova (Scaife, Inskipp, Proctor, Scaife in Walsh, 2001). Menita, da lahko to, kar doživljamo do ljudi zunaj delovnega časa, doživljamo tudi do klientov. Lahko se počutimo vzneseno, jezno, nekoristno, spolno vzburljeno, zmedeno, zamorjeno, zabavno, zgroženo in podobno. S temi občutki je včasih v odnosu do klientov zelo težko ravnati. Še posebej težko si je priznati dolgčas, jezo ali celo sovražnost do klienta, saj naj bi bili topli in sočutni. A klientov, ki nam zlezejo pod kožo, ki jih v mislih nosimo domov in neprenehoma tuhtamo o njih, ne manjka.

Čustva, ki se porodijo v supervizijski skupini, imajo velik vpliv na uspeh supervizije, saj ima interakcija v supervizijski skupini dva temeljna cilja: prvi je, da ustvarja in vzdržuje odnose, ki zmanjšujejo strahove in defenzivnost v učečem ter mu pomagajo, da se odpre za učenje, drugi pa je, da povzroča učenje in spreminjanje.

Supervizor ob tem, ko supervizant pripoveduje, nekaj doživlja. Da ne pripelje do kontratransfernih reakcij (to so iracionalne reakcije supervizorja), se mora supervizor zavedati svojega razpoloženja. Slediti mora tudi lastnemu doživljanju, dobro je, da se sprašuje: Kaj zdaj čutim? in Zakaj postajam nestrpen? Ne sme odreagirati na svoje doživljanje. Kakšna čustva supervizor občuti do supervizanta ali do njegovega klienta, je odvisno tudi od tega, ali mu je supervizant simpatičen ali ne.

Salzberger-Wittenberg (prav tam) trdi, da so za odraslo osebo, ki se ponovno spušča v odnos z učiteljem (supervizorjem), občutki tesnobe neizogibni in da se mu bodo spet prebujala čustva, povezana s preteklimi odnosi do avtoritete. »Vsak nov odnos vzbuja upanje in strah, ki nato sočasno bivata v naših mislih.«

Pri timski superviziji so odnosi del odnosov s kolegi in nekateri avtorji menijo, da supervizija doda še dodatno raven v odnosih, kjer imajo udeleženci različne statuse (prav tam). Ta lastnost je za udeležence pomembna. Glavno supervizijsko dogajanje je v kontekstu treninga odnosov s kolegi, v katerem ima supervizor formalno in ključno ocenjevalno vlogo. Strokovnjaki menijo, da takšne strukturne lastnosti supervizijskih odnosov neizogibno povzročijo razvoj močnih čustvenih reakcij na eni ali na obeh straneh (prav tam). Ko se dela dobro, supervizija nudi možnost, da se dela na odnosih. Odnosi se lahko koristno raziščejo, in to omogoča velik napredek – tudi v odnosih med kolegi. A vseeno je lahko včasih supervizijski odnos izvor bolečine za eno ali obe strani. Ladany, Hill, Corbett in Nutt (prav tam) so ugotovili, da je bil eden pogostejših razlogov za nerazkritje v superviziji slaba povezanost udeležencev in da je negativna reakcija na supervizorja najbolj pogost odziv v takih primerih. Ugotovitev ni presenetljiva, če upoštevamo strukturne lastnosti različnih statusov udeležencev v mnogo supervizijskih sestavih. V študiji Ladanyja in sodelavcev (prav tam) so o večini nerazkritij razpravljali drugje, najraje z ljudmi s podobnim statusom.

Različnega statusa udeležencev, še posebej med procesom supervizije, ne moremo zanikati. A vendar lahko njegov vpliv omilimo s priznanjem njegovih možnih posledic in z debato, kako te vplive preprečiti. Pomembno se je zavedati tudi drugih grozečih razpok v odnosu, na primer trenutka, ko mora supervizor supervizantu posredovati negativno povratno informacijo. Takšne izkušnje so za supervizanta neprecenljive, in če jih dobro speljemo, lahko ustvarijo stabilno vzdušje upanja in zaupanja v odnosu, tako da gresta potem odprtost in dostopnost z roko v roki. Ker so začetki ključni za nadaljnji potek, je zelo pomembno, da smo previdni v procesu začetnih pogajanj in se zavedamo, da je spoštljiv odnos do supervizantov velik korak do vzpostavitve zaupnega ozračja v superviziji (prav tam).

Prepoznavanje čustev v superviziji

Supervizanti v procesu učenja težko dojamejo, da se supervizija lahko uporablja v namen 'obnavljanja'. Raziskave kažejo, da je skrivanje stvari pred supervizorjem precej utečena praksa (prav tam). Supervizorji bi običajno raje vedeli, kaj supervizanti zamolčijo, ter bolj pozitivno ocenjujejo odprtost v superviziji in proces učenja na napakah.

Supervizijska srečanja, ki imajo izdatnejšo obnavljalno vlogo, so lahko doživeta kot manj strukturirana (v primerjavi z drugimi). Včasih se začnejo tako, da supervizant sploh ne ve, kaj je problem, in supervizor pozorno sledi supervizantovemu zmedenemu podajanju slike, ki lahko vključuje bežno zavedanje, da mogoče nekaj ni v redu. Supervizor išče znake o tem, kaj se dogaja s supervizantom, in poskuša uporabiti svoje komunikacijske sposobnosti, da najde stik z njim (prav tam).

Supervizor mora biti sposoben razumeti pomen vseh vrst komunikacij – simbolično, neverbalno in verbalno. Ravno neverbalne oblike komunikacije o posamezniku včasih povedo več kakor verbalne, supervizanti včasih tako izražajo svoje vrednote, predsodke in stiske, ki jih ne znajo ali ne zmorejo izraziti v neposredni komunikaciji. Izražena čustva so zelo pomembna (Žorga, 2000) .

Prepoznavanje čustev drugih je izredno kompleksen, večdimenzionalen proces, ki je v pretežni meri rezultat učenja.

Vključuje znanje o pomenu različnih situacij, gest, lastnih emocionalnih izrazov itd., ki si ga večinoma pridobimo z izkušnjami. Pri prepoznavanju emocij poleg znanja pogosto sodelujejo tudi zahtevnejše oblike mišljenja: ustvarjanje hipotez in njihovo preverjanje, sklepanje po analogiji, primerjava s preteklimi izkušnjami itd. (Lamovec, 1991: 294).

Če se supervizor in supervizanti 'nalezejo' emocije od superviziranega in jo tudi sami izražajo, se govori o empatiji. To se zgodi po navadi takrat, ko uvidijo smiselno povezavo emocije s situacijo. Če pa situacije ne opažajo enako kot supervizirani, emocionalni izrazi superviziranega v supervizorju in ali supervizantih navadno ne vzbudijo podobne emocije.

Če predvidevamo vedenje superviziranega ali njegovega klienta, pri čemer pa ni nujno, da zaznamo emocije, ki jih doživljata ali izražata, govorimo o intuiciji. Intuicijo lahko bistveno izboljšamo z ustreznim znanjem in vajo. Poleg teoretičnega poznavanja različnih struktur osebnosti je potrebno, da supervizor dobro pozna samega sebe, predvsem svoje obrambne reakcije in individualne posebnosti. Z vajo si lahko močno poveča sposobnost opažanja neverbalnih in drugih znakov emocij.

Dobro razvita empatija je predpogoj za dobro intuicijo. Empatija ne pomeni doživljanje emocije drugega, temveč doživljanje lastne emocije, ki je tej bolj ali manj podobna. O doživljanju drugega vedno sklepamo le posredno, s projekcijo, ki je lahko ustrezna ali neustrezna. Ustrezna projekcija je tista, pri kateri supervizor upošteva razlike med lastnim doživljanjem in doživljanjem superviziranega. Intuicija torej ne pomeni, da se postavimo v položaj superviziranega in razmišljamo o tem, kaj bi sami storili na njegovem mestu. Vključuje sposobnosti videti svet z očmi superviziranega, hkrati pa ohraniti lastno perspektivo (Lamovec, 1991).

Vpliv čustev na kognicijo

Pri superviziji gre za reflektiranje čustveno zelo intenzivnih izkušenj, zato se mi zdi razumevanje čustvenega dogajanja ter vpliv le-tega na mišljenje in učenje pomembno vedenje.

S pojmom kognicija označujemo višje spoznavne procese, ki jih uporabljamo pri mišljenju, odločanju in učenju, kot so zaznavanje, predstavljanje, presojanje, spomin in jezik. Ti procesi ljudem omogočajo razumevati svet, ki jih obdaja. Razumevanje lahko opredelimo kot sposobnost hkratnega povezovanja vseh relevantnih informacij o nekem fenomenu (Smrtnik Vitulić, 2004). Piaget (prav tam) je govoril o trojnem odnosu med čustvenimi in kognitivnimi procesi: neločljivost omenjenih procesov, funkcionalni paralelizem in stalna medsebojna interakcija.

Posameznik bo znotraj svojega poklica obračal pozornost na tiste stvari, ki so mu pomembne, o njih tudi bolj ali manj konstruktivno razmišljal, saj emocije organizem bodisi vzburijo ali pa ga paralizirajo. Šibke emocije spodbujajo in integrirajo miselne procese. Poveča se hitrost mišljenja, število idej, ustvarjalnost, iniciativnost, iznajdljivost itd. Vsebinsko, ki nas emocionalno pritegne, si hitreje in trajneje zapomnimo, zato je lahko učenje iz lastnih izkušenj izredno učinkovito.

O vplivu emocij na mišljenje in človekovo delovanje je razmišljalo veliko avtorjev. Za ilustracijo navajam nekaj razmišljanj, razmislek o njih pa nam lahko olajša razumevanje supervizantov in vodenje supervizije.

Clapared (v Lamovec, 1991) se sprašuje, čemu služijo čustva in emocije. Meni, da ne služijo ničemur, so neprilagojene in škodljive. Nastopijo ravno takrat, ko je prilagajanje že tako ovirano, da naredijo organizem povsem nesposoben za soočanje z okoljem. Pojem emocija uporablja v smislu emocionalnega šoka, ta pa je rezultat naglih sprememb v zunanji situaciji, ki je intenzivna in kratkotrajna ter poruši kognitivno delovanje. Predstavljajo regres, pomote vedenja. Če že imajo kakšno funkcijo, je to sproščanje, ki pomiri živčni sistem. Čim bolj je emocija podobna šoku, toliko bolj je neprilagojena.

Do regresa pripeljejo tudi nezadovoljene potrebe po sprejetju, spoštovanju in zadovoljivi odvisnosti. Nezadovoljene potrebe delavca lahko pripeljejo do iracionalnih (transfernih) reakcij. Pri teh gre za to, da človek v ljudi iz sedanjega življenja nezavedno in neadekvatno prenaša vzorce vedenja in čustvene reakcije iz svojega otroštva. Supervizor se mora zavedati, da čustveno obremenjujoče situacije pospešijo transferne procese, saj je takrat supervizant v

regresu. Supervizor bo lažje odigral svojo vlogo, če bo prepoznal in sprejel iracionalne (transferne) reakcije supervizanta. Menim, da je v takem primeru pomembno tudi, da se supervizor zaveda šoka in se odloči, kakšne vrste intervencij bo izbral, ter morda kot intervencijo uporabi celo krizno intervencijo.

Guillaume (prav tam) razlaga, da pod vplivom emocije že vnaprej postavimo sklep, potem pa selektivno izbiramo dokaze, da bi ga potrdili. Tako npr. ljubosumen človek zlahka najde razloge, ki potrjujejo njegova sumničenja. Vsakemu posebej morda ni kaj oporekati, celotna komunikacija pa je absurdna. Tak način sklepanja je Guillaume imenoval afektivna logika, kar pa ni najbolj ustrezno, saj označuje zmotno mišljenje, ki ga motivirajo emocije. V tem primeru menim, da je pomembno, da supervizor supervizanta sooča s protislovji, s povezavami, ki jih je supervizant naredil, da preverja povezave med dogodki in razmišljanji ter da spodbuja razmišljanja o alternativnih razlagah nekega dogodka.

V poklicih, kjer je 'orodje dela' odnos in kjer se izbira supervizija kot podporna metoda, neredko prihaja do emocionalne izčrpanosti. O posledicah emocionalne izčrpanosti je razmišljal Maslach (Tancig, 1999: 53). Meni, da je izgorevanje sindrom emocionalne izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšanja osebne uresničenosti ter samospoštovanja. Prva značilnost izgorevanja je občutek emocionalne utrujenosti. Oseba ima občutek, da ji je ostalo zelo malo tega, kar bi lahko dala drugim. To vodi v drugo stopnjo, tj. depersonalizacijo klienta, ki se kaže v umiku od dela z ljudmi, občutku alienacije in razvoju negativnih čustev do klientov. Pojavi se lahko tudi ciničen odnos do klientov in negativen odnos do samega sebe. V tretji stopnji oseba doživlja izgorevanje z občutkom, da je zelo malo dosegla. V nekaterih primerih je to celo res, v drugih pa negativna stališča vodijo v nesposobnost samoocene in evalvacije delovnih dosežkov. Izgorele osebe začnejo čutiti, da je vse, kar so naredile, brez vrednosti. To je tista točka, na kateri jih mnogo zapusti poklic in začne iskati delo, kjer se lahko izognejo stikom z drugimi ljudmi.

Na vprašanje, zakaj loviti ravnotežje med razumskim in emocionalnim v supervizijskem procesu, sem delno odgovorila zgoraj. Res je, da je za doseg dolgoročnih ciljev treba zanemariti emocionalne vidike neposredne stvarnosti, vendar pa je tudi res, da je to v nekaterih primerih za organizem usodno. Vztrajanje na izključno

razumskih položajih vodi v nerazumnost. Mišljenje je namenjeno načrtovanju in je povezano z dolgoročnimi smisli, emocije pa so reakcije na neposredno stvarnost. Z razvojem civilizacije, ki je usmerjena v prihodnost, so se pojavile številne psihosomatske motnje, ki so rezultat neupoštevanja trenutnih zahtev organizma po sprostitvi (Lamovec, 1991). Supervizor naj bi se zavedal tega in tako dajal spodbude za vzpostavljanje distance, hkrati pa ne pretiraval s spodbujanjem preveč razumske pozicije.

Zagotavljanje podpore

Ali bo in kakšna bo podpora supervizorja supervizantu, je na eni strani odvisno od supervizorjevega znanja, stila dela in osebnostnih lastnosti, na drugi strani pa od supervizanta.

Stopnja negotovosti in s tem potreba po podpori ni odvisna samo od izkušenj in stopnje izobrazbe, ampak tudi od občutkov odgovornosti, ki jih ima vsak posameznik v odnosu do tistega, kar dela in s komer dela, svojega občutka varnosti, slike o sebi kot strokovnjaku in svoji strokovni identiteti. Gre za zelo kompleksno področje osebnostne strukture strokovnjaka, njegovega superega, njegove slike o sebi, za stopnjo samospoštovanja in v zvezi s tem pričakovanj od sebe (Janković, 2004).

Oseba z negativno samopodobo in z nizkimi pričakovanji ne bo močno trpela zaradi občutenja odgovornosti, ker tudi od sebe ne pričakuje veliko. To se bo zgodilo tistim, ki imajo močan superego in si postavljajo visoke zahteve. Te osebe imajo visoko stopnjo odgovornosti in pričakujejo od sebe, da bodo uspešne (prav tam).

Preveč močan superego strokovnega delavca pripelje do tega, da ima nerealno visoke zahteve, ki so mu jih starši vcepili v času procesa socializacije tako globoko in močno, da se jih nikakor ne more osvoboditi. Za primer Janković navaja učitelja, ki se bo izčrpaval do take mere, da to ne bo obremenjevalo samo njega, ampak tudi sodelavce in uporabnike. Pri tem bo ves čas nezadovoljen, ker je nemogoče biti popoln. Mučil ga bo občutek, da je slabo ocenil situacijo, izbral napačen pristop ali metodo, mučila ga bo slaba vest za tisto, kar bo naredili več kot dobro, dosledno, v skladu z novo paradigmo, pravili stroke ter v skladu z najvišjimi kriteriji etičnega

kodeksa. To je sicer bolje (razen če zaradi previsokih pričakovanj ne odnehajo), kot da je strokovnjak preveč samozavesten in se mu zdi, da je vse, kar dela, popolno, čeprav je realnost popolnoma drugačna.

Supervizija bi morala podpreti nadobudne strokovnjake v njihovem osebnem in strokovnem razvoju ter vzdrževanju osebnega ravnotežja v npr. etično spornih situacijah.

Supervizija in krizne intervencije

V tem delu me bo zanimal odnos med supervizijo in krizno intervencijo, kadar ima krizna intervencija vlogo podporne tehnike v supervizijskem procesu. Skupna lastnost obeh metod je, da obe zagotavljata podporo strokovnemu delavcu. Poraja se mi vprašanje, kaj naredi supervizor, ko supervizant predstavi primer, v katerem se zazna močna stiska ob predstavitvi problema. Ali je izpeljava supervizije takrat smiselna? Kako ravnati takrat?

Kriza nastane v trenutku, ko posameznikovi običajni mehanizmi za obvladovanje težav ne ustrezajo ali ne zadoščajo in oseba ne more rešiti problema, ki je zanjo zelo pomemben. Takrat se zmede, ne ukrepa ustrezno in kriza se ne razreši, ampak poglobi (Tekavčič Grad, 1994).

Krizna intervencija (pomoč v stiski) je sklop postopkov pomoči, ki se po kriznem dogodku nudijo ljudem, da lažje prebrodijo, kar so doživeli. To predvsem pomeni nudenje podpore in pomoči za to, da oseba doseže avtonomijo in nadzor nad življenjem. S tem se zmanjša občutek nemoči (Arambašič, 2004).

Strateške točke krizne intervencije

Preobilica čustev, ki jih lahko zliva posameznik v stiski na tistega, ki nudi pomoč, in občutek, da mora takoj nekaj ukreniti, lahko upravičeno zmede. Takrat pomaga, da se terapevt spomni strateških točk intervencije v krizi (Tekavčič Grad, 1994):

1. Vzpostaviti odnos s človekom v krizi:
 - Sprejeti človeka, biti empatičen, topel in razumevajoč.
 - Potrditi, da je prav, ker je človek poiskal pomoč.
 - Povabiti k skupnemu reševanju stiske.

- Določiti stil sodelovanja med terapevtom in osebo v stiski (sodelujoč, bolj direktiven), ki je odvisen od stopnje stiske in sposobnosti sodelovanja.
2. Določiti in oceniti bistveni problem:
 - Izbrati in določiti najpomembnejši problem.
 - Biti čim bolj konkreten.
 - Osredotočiti se na *zdaj* in *kako*, ne pa na *takrat*.
 3. Ugotoviti čustva človeka v stiski:
 - Ugotoviti, katera so prevladujoča posameznikova čustva, in jih sprejeti.
 - Potrditi, da je upravičen do takih čustev.
 - Ugotoviti posledice čustev.
 - Zmanjšati tesnoba.
 - Zmanjšati zanikanje in krivdo.
 4. Ugotoviti pretekle uspešne mehanizme reševanja kriz:
 - Ugotoviti posameznikov stil reševanja problemov.
 - Raziskati, kako lahko posameznik svoje pretekle izkušnje prenese na sedanji problem.
 - Ugotoviti zunanje vire pomoči.
 - Izogniti se že preizkušenim neuspešnim rešitvam.
 5. Raziskati možnosti in razviti akcijski načrt:
 - Spodbujati, da oseba sama išče možnosti rešitve.
 - Ugotoviti, kaj občuti ob posameznih predlaganih rešitvah.
 - Sprejeti skupno odločitev za določen načrt.
 - Vaditi v pogovoru, kako bo izpeljal načrt.
 - Spodbujati 'prve' korake.

Podobnosti med supervizijo in krizno intervencijo

Arambašič (2004) in Klemenčič (2005) navajata naslednje podobnosti med supervizijo in krizno intervencijo:

- Podporna metoda (ker omogočata refleksijo misli, čustev, čutenj,

izkušenj). Pri superviziji kontinuirano izboljšuje profesionalno kompetentnost, v kriznih intervencijah pa olajša prenašanje psihičnega stanja krize.

- Tesen odnos med supervizorjem in supervizantom ter svetovalcem in klientom. Supervizant/klient ima v procesu občutek, da ga supervizor/svetovalac razume, da mu nudi podporo in da mu je pomemben.
- Jasno izdelan koncept metod.
- Skupinska izvedba (možna tudi individualna).
- Metodi temeljita na aktivni udeležbi udeležencev.
- Prostovoljna udeležba.
- Pojav izredno močnih emocij. V procesu krizne intervencije je to pravilo, medtem ko se lahko enako pričakuje v procesu supervizijskega srečanja, kajti soočenja z lastno težavo pri delu s klientom supervizantu praviloma ni lahko sprejeti.

Razlike med supervizijo in krizno intervencijo

Arambašič (2004) in Klemenčičeva (2005) navajata naslednje razlike med supervizijo in krizno intervencijo:

- **Cilj.** Pri superviziji je to povečanje profesionalne kompetentnosti, pri kriznih intervencijah pa je to eventualno posredni cilj. Osnovni cilj krizne intervencije je nuditi podporo po dogodku, ki je povzročil krizo, tako da skušamo ublažiti trenutno stanje, preprečiti težje posledice in pomagati, da se oseba vrne v svoje normalno delovanje.
- **Kontinuiranost srečanj.** Eden od pomembnih pogojev za učinkovito supervizijo je rednost srečanj. Bolj pomembno od pogostosti srečanj je to, da so redna, saj to daje udeležencem občutek varnosti. Krizne intervencije so organizirane posamezno, po potrebi. To je v protislovju s tem, kar je bilo povedano glede občutka varnosti pri superviziji.
- **Trajanje srečanja.** Čas trajanja supervizije je določen vnaprej. Trajanje razgovora v krizni intervenciji ni vnaprej določeno.
- **Prioritetna znanja.** Supervizor naj bi imel po mnenju nekaterih avtorjev izkušnje oz. poznavanje dela posameznikov, ki so

vključeni v supervizijo. Izvajalec krizne intervencije pa naj bi dobro poznal tematiko akutne travmatične stresne reakcije in kroničnega posttravmatičnega stresnega sindroma (Klemenčič, 2005).

- **Stopnja aktivnosti supervizanta/klienta.** Pomemben element, ki naj bi ga pomoč v stiski vsebovala, je predajanje človeka v krizi. To pomeni skrajno zaupanje in predajanje osebe v krizi tistemu, ki mu nudi pomoč in ki mora biti v začetku reševanja stiske aktivnejši partner. To pa ne pomeni, da je oseba v stiski lahko pasivna, k čemur so ljudje v stiski marsikdaj nagnjeni (Tekavčič Grad, 1994). Pri superviziji se od supervizantov zahteva večja mera aktivnosti.
- **Odgovornost za klienta.** Pri superviziji je supervizant odgovoren za klienta, in ne supervizor (izjema je administrativna supervizija). Pri kriznih intervencijah pa večji del odgovornosti pripada strokovnjaku, saj dela z osebo v stiski, glavna lastnost stanja stiske pa je oslABLJENO kognitivno funkcioniranje. Ob tem, ko so jo preplavile močne emocije, je jasno, da oseba v stiski začasno ni sposobna kakovostnih odločitev, tj. prevzeti popolne odgovornosti za posledice svojih dejanj (pogosto niti za svoje postopke ne). Ta predpostavka postavlja strokovnjaka, ki nudi krizno intervencijo, v zelo zahteven položaj, ker dajanje nasveta osebi v krizi o tem, kaj naj (ne) naredi, pomeni tudi prevzemanje dela odgovornosti za možne posledice. Pomembno je, da se ve, da je prevzemanje odgovornosti začasno. V nasprotnem primeru taka pomoč žrtev oslabi, in ne okrepi.
- **Posrednost oz. neposrednost dela s klientom.** Iz zgornje alineje o odgovornosti je razvidno, da supervizor ne dela neposredno s klientom, spoznava ga le posredno – prek supervizanta. Supervizor samo posredno pomaga tudi klientu, v krizni intervenciji pa strokovnjak dela neposredno s klientom.
- **Določanje vsebine pogovora oz. srečanja.** Pri superviziji supervizant določa vsebino, saj je on tisti, ki ima težavo. Supervizor ima nalogo, da vsebino razgovora sprejme. Samo v določenih okoliščinah vsebino pogovora predlaga supervizor: ko opazi nesoglasja med člani skupine ali ko opazi, da je supervizant zaradi nečesa vidno razburjen in vzrok temu ni jasen. V nasprotju s tem vsebino pogovora med krizno intervencijo vedno določajo

okoliščine, zaradi katerih je prišlo do kriznega dogodka. To je ena od bistvenih značilnosti kriznih intervencij – vsebino določa izključno tisto, kar se je zgodilo, in posledice tega dogodka, ne pa možne predhodne težave, ki so jih udeleženci imeli v svojem osebnem in profesionalnem življenju.

- **Vsebina dela.** Vsebina supervizije je odvisna od dela, ki ga supervizant opravlja, posredno tudi od tega, kako to delo nanj vpliva. V superviziji je govora o tem, kakšen vpliv ima supervizantova kontinuirana dejavnost nanj kot strokovnjaka in človeka. Vsebina dela v okviru kriznih intervencij je primarno usmerjena na psihično stanje žrtve. Normalno je, da kriza ovira opravljanje klientovega dela, vendar to ni primarna vsebina pogovora, o tem se praviloma pogovarja na koncu pogovora ali na začetku drugega srečanja. Žrtev mora vedeti, da je na prvem mestu pogovora ona sama, tj. njena osebna reakcija, in da bodo vsebine, ki se tičejo (ne)uspešnosti opravljanja dela, prišle na vrsto pozneje.
- **Način dela.** Supervizija je bolj raziskovanje supervizorja in supervizanta kot poučevanje supervizanta s strani supervizorja. Poučevanje je lahko le občasno prisotno in ob tem je pomembno, da oba, supervizor in supervizant, vesta, da gre za poučevanje (in ne za supervizijo). Pri krizni intervenciji pa je poučevanje pomemben del. Z njim se doseže nekaj pomembnih ciljev: normalizacija stanja po kriznem dogodku, poučevanje o (ne)želenih aktivnostih, tj. o tistih, ki otežujejo ali olajšajo rehabilitacijo. Poleg tega je pri superviziji poučevanje bolj posredno in časovno zelo omejeno, medtem ko je pri krizni intervenciji povsem neposredno in zaseda pomemben del intervencije.

Krizna intervencija kot tehnika v supervizijskem procesu

V tem delu prispevka me zanima, ali je vsak korak supervizije vztrajanje na profesionalnem razvoju in ali je lahko ta v nekem trenutku supervizije zasenčen ali celo pozabljen (z namenom, da vzpostavi psihično ravnotežje in da se bo supervizant pozneje

lažje vrnil na primarni cilj). Ker nudenje podpore v smislu razbremenjevanja superviziranega lahko pomeni stati na eni točki v kontekstu razvoja, se pojavi dilema, kako supervizorji ocenijo, da dani trenutek ni primeren za iti naprej proti cilju. Kako ravnati, ko na supervizijo pride supervizant, ki je v psihični stiski?

Glede na to, da je za uspeh supervizije pomembno, da supervizant dobro kognitivno funkcionira, je jasno, da je, ko je supervizant v psihičnem stanju krize (kar pomeni, da kognitivno ne funkcionira najbolje), potrebno med supervizijo izvesti krizno intervencijo. Taka potreba se pojavi npr. zaradi različnih situacij groženj ali napada, ki jim je bil supervizant izpostavljen. Delavci na področju socialnega skrbstva so izpostavljeni različnim tragičnim dogodkom, ki jih posredno ali neposredno ogrožajo, ali pa gre za tragedije klientov.

Spodaj navajam nekaj primerov (Arambašič, 2004):

Težava s krizno intervencijo v supervizijskem procesu izhaja iz dejstva, da supervizor najpogosteje ne bo vedel, da je supervizant doživel kakšen krizni dogodek, dokler tega sam ne pove oziroma dokler to ne postane jasno v procesu supervizije. V prvem primeru je stvar nekoliko preprostejša – če supervizant takoj na začetku pove, da je doživel tragičen dogodek, se lahko supervizor odloči, da bo izvedel razgovor v okviru krizne intervencije.

Tako je na primer članica neke supervizijske skupine na začetku supervizijskega srečanja povedala, da se je otrok iz njene ustanove utopil. Razložila je, da jo je ta dogodek prizadel. Supervizantka je uporabila enega izmed postopkov, ki se ga uporablja v kriznih intervencijah, in šla skozi sedem faz pogovora, ki so del tega postopka. Po pogovoru se je supervizantka počutila bolje in mirneje.

Po takem pogovoru se včasih zgodi, da s supervizijo ne bo mogoče nadaljevati, še posebej ne, če so člani supervizijske skupine po slišanjem zelo prizadeti. Pogovori o tragičnem dogodku namreč lahko vznemirijo in obstaja verjetnost, da supervizant po tem ne bo sposoben preiti na supervizijo svojega dela.

Možno je tudi, da supervizant na začetku ne omeni, da je šlo za npr. nasilje do njega. Lahko se torej zgodi, da v času supervizijskega srečanja pride na dan to, da je klient supervizanta napadel in da govorjenje o tem v njem sproži psihično reakcijo, podobno tistim, ki jih ima človek v stanju psihične krize. Takrat je supervizorjeva

naloga, da supervizijo prekine in supervizantu predlaga razgovor, kakršen je v navadi v krizni intervenciji.

Neizvajanje krizne intervencije med supervizijo, kadar za to obstajajo indikacije, ima lahko negativne posledice. Najpomembnejše je to, da bo imel supervizant občutek, da supervizor ne uvidi dejstva, da je on v stanju krize. To lahko podkrepi sporočila, ki jih supervizant (na žalost) dobiva od svoje okolice: ni dobro, da se on kot strokovnjak počuti tako, to ni normalno, saj se morajo strokovnjaki znati kontrolirati in upreti takim stanjem ... Poleg tega supervizor s takšnim ravnanjem modelira obnašanje izmikanja pogovoru o tragičnih dogodkih in njihovih posledicah, ki ga bo supervizant prenesel v svoje delo s klientom. Posledica je lahko tudi občutek izgube varnega prostora.

Avtorica Arambašičeva se sprašuje, zakaj se dogaja, da supervizor ne izvede krizne intervencije. Meni, da se to dogaja na eni strani zato, ker supervizor ne prepozna indikacij za izvedbo kriznih intervencij, ne prepozna torej, da je supervizant osebno v stanju psihične krize. Možen razlog je tudi, da supervizor ni izobražen za izvedbo krizne intervencije (oziroma da strokovnjaki, ki so izobraženi za izvedbo, ne vodijo supervizije). Naslednji razlog je neznanje, napačno prepričanje oziroma strah, da bo razgovor o tragediji še poslabšal supervizantovo stanje (in to trajno). Avtorica meni, da je najnevarnejši razlog napačno prepričanje, da supervizanta strokovnjaka krizne situacije v njegovem delu ne bi smele pripeljati do kriznega stanja. Tako prepričanje, meni avtorica, je prava iluzija, saj predpostavlja, da so svetovalci nadljudje, ki se, zahvaljujoč svojemu strokovnemu oklepu, lahko obranijo grožnje, ki visi nad njihovim in tujim življenjem; da jih grožnja lahko pusti 'nedotaknjene'. Dokler smo na področju iluzij, porabljammo energijo za neobstoječe, namesto da energijo usmerimo v tisto, kar je mogoče doseči (Arambašič, 2004).

Iz opisanih primerov je razvidno, da se lahko tudi na superviziji zgodi, da bo treba izpeljati drugačno strukturo procesa, kot jo narekuje supervizija, npr. krizno intervencijo. Kaj bo v tem primeru storil supervizor, ali bo sam nudil pomoč ali pa bo supervizanta usmeril v drugo obliko pomoči, je verjetno odvisno od njegovega znanja in izkušenj.

Sklep

Supervizijska skupina stimulira mentalne dosežke in spodbuja kognitivne spremembe, vendar to ni dovolj za uspešno delovanje skupine. Napačno je sklepati, da odrasli v učnih situacijah ne potrebujejo podpore skupine ali občutljivih odnosov z supervizorjem. Psihološka varnost je torej temeljni pogoj tudi za učenje odraslega človeka. Podporna vloga supervizije je v veliki meri usmerjena v spoznavanje osebnostnih značilnosti in usklajevanje le-teh z zahtevami dela. Tako deluje tudi preventivno pred izgorevanjem, na drugi strani pa deluje tako, da se posameznik lahko razbremeni napetosti in se ga, kadar gre za porušeno kognitivno delovanje, lahko ob ustrezni usposobljenosti supervizorja vodi skozi krizno intervencijo.

Supervizija ustvarja pogoje za reflektiranje, ta pa omogoči predelavo emocij, prepoznavanje osebnostnih lastnosti in obrambnih mehanizmov. Vse to vodi v bolj učinkovito vedenje ter preventivo pred psihosomatskimi boleznimi in izgorevanjem.

Če je bilo v procesu supervizije vzpostavljeno ustrezno ozračje zaupanja, bo supervizant izrazil svoje frustracije in razočaranja. Zato je pomembno vedeti, da dober začetek supervizije postavi temelje za razvoj zaupanja, kar sčasoma omogoči odprtost in tveganje v odgovorih in dejanjih supervizantov. V splošnem je spoštljiv odnos supervizorja do supervizantov in supervizantov med seboj velik korak do vzpostavitve zaupnega ozračja v superviziji. Vendar to pogosto ni dovolj in zavedati se je treba, da je razvoj zaupanja trajen, stalno razvijajoč se proces.

Za konec še Sartrove misli: *»Emocija je v nekem smislu magično vedenje.« Zavest, ki je novi svet konstruirala, tega hkrati tudi doživlja. V emocionalnem doživljanju zavest ukinja ali uspava samo sebe, kar se zgodi s pomočjo telesnih sprememb. Je žrtev lastnih pasti in preslepi samo sebe, vendar se tega ne zaveda. Ker doživlja novi videz sveta in ker vanj verjame, je ujeta v lastno verovanje. Ujetosti ne doživlja v sebi, temveč jo projicira na objekte. Osvobodi jo lahko le refleksija ali popolna ukinitvev vznemirljive situacije. Ko z refleksijo dojamemo emocijo kot tvorca magičnega sveta, preidemo od trditve: »Jezem sem, ker je svet sovražen« na racionalno trditve: »Ker sem jezen, se mi zdi svet sovražen.« (Lamovec, 1991: 131.)*

Literatura

Arambašić, L. (2004). Supervizija i krizne intervencije. V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, Sveučilište u Zagrebu.

Jankovič, J. (2004). Supervizija posebnih psihosocialnih programov – osebna perspektiva. V M. Ajduković in L. Cajvert, (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, Sveučilište u Zagrebu.

Klemenčič M. (2005). Primerjalna analiza supervizije, moderacije in debriefinga kot suportivnih metod pri strokovnem delu. *Socialna pedagogika*, 9 (1), 1–20.

Kobolt, A., in Žorga, S. (2000). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Lamovec, T. (1991). *Emocije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.

Tancig, S. (1999). Supervizija – metoda soočanja s stresom in metoda razvoja človekovih potencialov. *Defectologica slovenica*, 7 (2), 52–56.

Tekavčič Grad O. (1994). Kriza in intervencija v krizi. *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana: Litterapicta.

Scaife, J., Inskipp F., Proctor B., Scaife, J., in Walsh S. (2001). *Supervision in the Mental Health Professions*. Philadelphia: Brunner – Routledge.

Smrtnik Vitulič, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Žorga, S. (2000). Supervisor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 219–236.

Strokovni članek, prejet januarja 2008.

Vloga staršev pri osamosvajanju mladostnika

The role of parents in the emancipation of adolescents

Urška Doblehar

Povzetek

Urška Doblehar, univ. dipl. soc. ped., dipl. fiziot., Skalniška c. 21, 5250 Solkan

V članku predstavljamo teoretične preglede na osamosvajanje v mladosti, oblike osamosvajanja in vlogo staršev v tem procesu ter vrste pomoči staršem. Osamosvajanje v mladosti je iskanje ravnotežja med procesom osvobajanja odvisnosti od staršev in procesom navezanosti na njih. V tej razpetosti mladostnika je vloga staršev dati mu varnost, stabilnost, meje v območjih, na katerih se bo varno gibal in iskal svoj življenjski model. Vloga mame je naučiti mladostnika pripadnosti, povezanosti, lojalnosti in zaveze, oče pa prinaša v družino varnost, stabilnost, razumnost, zaupanje, občutek samozavesti in pomembnosti. V času osamosvajanja mladostnika bosta morala starša prerezati popkovino z otrokom, zmanjšati navezanost nanj (predvsem mama), se soočiti z njegovim odhajanjem ter najti eden v drugem dovolj varen prostor za izražanje vse bolečine, stiske, osamljenosti in jeze. Šola za starše je staršem pomoč pri preventivnem vzgojnem delu, celostni osebni rasti in vseživljenjskem izobraževanju. Temeljna ugotovitev teoretične raziskave je pomembna,

nenadomestljiva in odločilna vloga staršev pri osamosvajanju mladostnikov.

Ključne besede: *mladostnik, osamosvajanje, vloga staršev, mama, oče, šola za starše.*

Abstract

In the article we try to present the theoretical reviews of the emancipation in youth, the forms of emancipation and the role of the parents in this process, as well as the type of help offered to parents. The emancipation in youth is a search for a balance between the process of liberation from the dependence on one's parents and the process of attachment to them. The role of the parents in the adolescent's dilemma is to give the adolescent safety, stability and the limits within which an adolescent can safely move and look for his/her model of life. The role of the mother is to teach the adolescent belonging, connectedness, loyalty and obligation; the father brings to the family safety, stability, rationality, trust, a sense of self-confidence and significance. In the time of the adolescent's emancipation the parents will need to cut the umbilical cord with the child and reduce their attachment to him/her (especially the mother). They will need to face the departure of the child and find in each other a safe enough place for the expression of all the pain, distress, loneliness, and anger. The School for parents offers parents help with preventive educational work, integral personal growth and life-long learning. The basic conclusion of the theoretical research is that the parents have an important, irreplaceable and decisive role in the emancipation of adolescents.

Key words: *adolescent, emancipation, role of parents, mother, father, school for parents.*

Uvod

V času postmoderne, ko prihaja do vse večje globalizacije, fragmentacije, pluralizacije in individualizacije, družina izgublja svoj pomen. Nastran Uletova (2000) poudarja, da sodobna družba močno vpliva na družinsko življenje. Današnja tržna družba ponuja posamezniku vse. Tehnične inovacije nam res omogočajo neslutene možnosti, toda čim več stvari ima posameznik, v večjo odvisnost gre. Prav to socialno zasičenje, ki ga povzroča vsa nova tehnologija, prinaša s seboj domnevo o tem, kdo v resnici smo. Vsaka resnica je namreč relativizirana, je le začasen konstrukt, ki je resničen le za določen čas in odnos. Mladostnik tako ostaja prepuščen samemu sebi, zato si išče primerne rešitve, ki se velikokrat spreobrnejo v neprimerne. V tej napetosti tudi starši iščejo rešitve, ki bi jim pomagale pri razreševanju starševstva. V naglici današnjega časa se ne zmorejo ustaviti in dati otroku sebe, svoj čas, ampak se znajdejo v kolesju nemoči in se obložijo z občutki krivde.

Kljub današnjemu načinu življenja, kot nam ga narekuje družba in kakor si ga oblikujemo sami, pa mladostnik v svojem odraščanju potrebuje starše, ki bi ga varno vodili skozi to razpršenost časa in obdobje osamosvajanja. Čeprav se mladostniki v svojem iskanju v večji meri približujejo svojim vrstnikom, so starši v ključnih trenutkih še zmeraj tisti, ki dajo mladostniku popotnico in odriv za življenje. Kot pravi mnogo avtorjev, je to obdobje pomembno, ker starši lahko popravijo stvari, ki so jih spregledali, zamudili v otroštvu. Izpit zrelosti za starše je v tem, da morajo otroke v obdobju mladostništva izpuščati iz svojega 'naročja', prerezati popkovino in jih spustiti v svet samostojnosti, kjer bodo lahko zaživel svoje lastno življenje z izkušnjo življenja, ki so ga živeli v družini.

Osamosvajanje v mladosti

Ryan in Deci (2000, v Puklek, 2001) poudarjata, da avtonomija ne pomeni popolne neodvisnosti, samozadostnosti in neodgovornosti do socialnih zahtev, ampak avtonomijo bistveno definira občutek lastne volje, ki spremlja katerokoli posameznikovo dejanje ne glede na to, ali je avtonomno ali prihaja zahteva za njegovo izvršitev iz

socialnega okolja.

»Razvoj avtonomnega selfa, koherentne identitete in samostojnega funkcioniranja tako predstavlja pomembno razvojno nalogo v obdobju adolescence,« piše v svojem delu Puklekova (2001: 2), ki pravi tudi, da » /.../ avtonomijo posameznika lahko opredelimo tako z vidika posameznikovih predstav o sebi (selfa), njegovega urejanja odnosov s socialnim svetom, kot tudi z vidika agensov, ki spodbudijo, usmerjajo in regulirajo njegovo vedenje. Avtonomnost je stvar osebne konstrukcije notranje in zunanje realnosti.« (prav tam)

Kapor Stanulovičeva (1988: 72–74) je definirala osamosvajanje v mladosti kot »proces, s katerim se mladostnik osvobaja stanja odvisnosti od staršev, hkrati pa ostane v navezanosti z njimi«. Po Josselsonu (prav tam) individualizacija mladostnika poteka skozi naslednje razvojne faze:

- faza: diferenciacija od staršev – mladostnik zavzame kritično stališče do staršev,
- faza: prakticiranje svoje neodvisnosti od staršev – mladostnik preizkuša lastne odločitve in usmeritve,
- faza: približevanje staršem – gre za vzpostavitev obojestranske avtonomnosti,
- faza: sprava – odnosi med mladostnikom in starši se ustalijo, mladostnik utrjuje identiteto z izkušnjami in identifikacijo iz otroštva ter z izkustvom predhodnih treh faz.

Ena izmed glavnih nalog v času osamosvajanja mladostnika je oblikovanje sposobnosti odločanja, kar vključuje lastno mnenje, sposobnost abstrakcije, sposobnost integracije misli in čutenja na višji ravni. Kompan Erzarjeva (2003b) poudari, da je sposobnost razmišljanja o čustvih ključno dejstvo, ki ga mora mladostnik osvojiti do konca mladostništva.

Raziskave so pokazale (prav tam), da so otroci, ki so bili vključeni v proces sprejemanja odločitev, čeprav so odločitve na koncu sprejeli starši, bolj avtonomni in bolj sposobni razmišljati o čutenjih ter se odgovorno odločati kot otroci, ki niso imeli možnosti sodelovanja pri odločitvah. Prvi mladostniki so bolj samozavestni, trdni, več zaupajo vase, sposobni so navezati tople in tesne odnose.

Poleg osamosvajanja v majhnih stvareh pomeni osamosvajanje

tudi odhod od doma. Noller in Callan (1991) opisujeta, da mladostniki danes v primerjavi s preteklostjo hitreje odhajajo od doma in živijo skupaj s prijatelji ali z dekletom oz. fantom. Kljub temu pa veliko mladostnikov oz. mlajših odraslih še vedno živi pri svojih starših, kar bi lahko pogojevali s podaljševanjem dobe izobraževanja, ekonomske odvisnosti, hkrati pa tudi s strahom pred sprejemanjem odgovornosti pred odraslostjo in zrelostjo.

Fenwick in Smith (1997) pišeta, da je prehod v popolno samostojnost težak za vse mladostnike in tudi za starše, vendar se v družinah s trdnimi in prisrčnimi odnosi mladostniki lažje osamosvojijo in gredo od doma, saj se zavedajo, da lahko računajo v trenutkih negotovosti na pomoč in podporo domačih.

Helm Stierlin (v Čačinovič Vogrinčič, 1998) v svojem konceptu družinske dinamike omenja temeljno dramo vsake družine: drama ločitve staršev in otrok, ločitve, ki je v drami generacij ne more biti. Mladostnik dobi le pogojno dovoljenje za osamosvojitve, saj ostane vse življenje privezan na dolgi vrvice. Vse življenje ostajajo vezi med starši in otroci – vezi hvaležnosti, maščevanja, občutkov krivde in sramu, obveze in zadolževanja, zahteve po prekinitvi in nepopravljivi krivici. Posameznik se zaplete v neskončni obračun z generacijami, ki »ga ni mogoče poravnati, v obračun ljubezni, pravic in neporavnanih dolžnosti, prizadetosti, krivde, sramu ... /.../ Neodvisnost posameznik doseže le, če se od nje razmeji, to pa pomeni, da je z njo dosegel spravo, da je odstopil od tega, da bi se z njo boril, da bi z njo obračunal« (Čačinovič Vogrinčič, 1998: 65).

Oblike osamosvajanja

Poznamo več različnih konceptov avtonomije, ki se nanašajo na razvoj mladostnika. V članku bomo povzeli le nekatere: emocionalno, psihološko in socialno osamosvajanje, ki bodo pojasnjeni s strani različnih diskurzov oz. paradigem.

Emocionalno osamosvajanje

Steinberg in Silverberg (1986) definirata emocionalno avtonomijo kot proces individualizacije. Mladostnik se osamosvaja od otroških odvisnosti, deidealizacije staršev in pridobiva občutek lastne

kontrole ali samoiniciativnosti. To privede do konflikta med starši in mladostniki. Mladostniki, ki so v preteklosti sprejeli nasvete staršev, zdaj z njimi stopajo v dialog in se upirajo njihovim nasvetom. Za starše, ki bodo prepoznali vir mladostnikovega kljubovanja, in kar je še pomembneje, da bodo dovolili zmanjšanje otrokove odvisnosti od njih, bo to obdobje konfliktov manj naporno.

Noom, Deković in Meeus (2001) pa ugotavljajo, da imata Steinberg in Silverberg negativno konotacijo emocionalne avtonomije in da bi bilo bolje, če bi avtonomijo nadomestili z odcepitvijo oz. ločenostjo. Negativna konotacija je v pretrganju vezi mladostnika s starši. Nasprotna tej definiciji oziroma pozitivna definicija se glasi, da je emocionalna neodvisnost »splošno zaupanje in odgovornost pri svojih izbirah« (prav tam: 592). Emocionalno avtonomijo mladostnik doseže, ko zaupa v lastno odločitev, ne glede na to, kaj si zanj želijo starši in vrstniki.

Mladostnik si v času odraščanja želi pridobiti zaupanje v cilje, ki si jih postavi, hkrati pa je tudi pozoren na cilje drugih. Čeprav je v tem obdobju bolj introvertiran, egoističen, je še vedno odprt za druge, čeprav to velikokrat ne izrazi, še manj pokaže. Tako starši kot tudi vrstniki pritiskajo nanj, da bi omejil svoje želje. Prav ta občutek zaupanja svojim izbiram in ciljem pa daje mladostniku emocionalno osamosvojenost tako od staršev kot od vrstnikov.

Douvan in Gold (1966, v Noom, Deković in Meeus, 2001) sta prišla do sklepa, da ni povezave med emocionalnim osamosvajanjem od staršev in starostjo, čemur pa Steinberg in Silverberg (1986) nasprotujeta. Emocionalno osamosvajanje je odvisno tudi od spola. Kompan Erzarjeva (2003b: 143) opisuje raziskavo Gilliganove (1982), v kateri so rezultati pokazali, da »dečki v adolescenci ponovijo svoj prvi vedenjski vzorec, t.j. čustveno se osamosvojijo dosti prej kot deklice, medtem ko ostajajo v svojem vedenju dosti dalj časa odvisni od staršev kot deklice«. To so potrdile tudi raziskave Moora (1987), ko je prišel do ugotovitev, da so dekleta veliko bolj emocionalno navezana na starše kot fantje in ostanejo v tesnejših odnosih z njimi, zato piše Steinberg (1987, v Geuzaine, Debry in Liesens, 2000), da je temeljna naloga za dekleta osvoboditi se vezi s starši, za fante pa te vezi obdržati. Steinberg in Silverberg (1986) pravita, da je povezanost hčere s starši zdrav element za psihosocialni razvoj. Surrey (1985, v Geuzaine, Debry in Liesens, 2000) pa doda, da se razvoj pri dekletih pokaže kot poglobljanje

emocionalne povezanosti z družino, še posebno z mamo. Tako v času osamosvajanja v mladostništvu velja pri dekletih poudariti večjo emocionalno povezanost kot pa ločevanje. Surrey (prav tam) pride do sklepa, da je temelj spolnega razlikovanja pri osamosvajanju v socialni okrepitvi.

Psihološko osamosvajanje

Psihološko osamosvajanje od staršev je ena izmed največjih nalog mladostnika v času adolescence. Blos (1967, v Geuzaine, Debry in Liesen, 2000) trdi, da gre v obdobju adolescence za sekundarno individualizacijo, kar pomeni, da mora mladostnik preseči internalizirani infantilni objekt – starše – in si mora poiskati nov objekt zunaj družine. Pomembno je, da v tem obdobju, v času razvoja neodvisnosti in razvoja lastne identitete, ne gre za popolno prekinitev vezi s starši. Pomembno je tudi, da se v obdobju od zgodnje do pozne adolescence interakcija med mladostnikom in starši zmanjšuje, s tem pa pride postopoma do vse večje distance.

»Psihološko osamosvajanje (angl. psychological individuation) predstavlja razvojni proces pridobivanja vse večje avtonomije od socialnega okolja, ki se izraža v izgradnji neodvisnega koncepta sebe ter lastnega sistema vrednot in prepričanj, v prevzemanju samoregulacije vedenja, razvijanju voljne aktivnosti, iskanju notranjih virov za potrjevanje lastne vrednosti, hkrati pa psihološko osamosvajanje pomeni proces izgrajevanja odnosa soodvisnosti s pomembnimi drugimi na kvalitativno drugačnih ravneh v skladu z razvojnim napredkom posameznika,« pravi Puklekova (2001: 2) ter v nadaljevanju ločuje tri pomembne procese, ki se nanašajo na psihološko osamosvajanje:

proces ločevanja od oseb, na katere je posameznik odvisno ali infantilno navezan;

proces doseganja osebne neodvisnosti (tj. na izgradnjo lastne neodvisne identitete in zaupanja v lastno kompetentnost, vzpostavitev samostojnega sprejemanja odločitev, izgradnjo lastnega sistema vrednot in prepričanj ter vzpostavitev lastne regulacije učenja in pridobljenega znanja);

proces doseganja odvisnosti na novi ravni (vzajemna odvisnost ali soodvisnost) tako z osebami, s katerimi je bil posameznik v infantilnem odnosu, kot z osebami, ki so nove referenčne osebe ali

objekti navezanosti (prijatelji, intimni partnerji).

Avtorji, ki se ukvarjajo s konceptom psihološke avtonomije posameznika, uvrščajo psihološko avtonomijo med odločilne dejavnike zdravega psihološkega razvoja. Tako Barber (1997, v Puklek, 2001) v svojem raziskovanju značilnosti psihološke avtonomije v multiplih socialnih kontekstih opredeli tri najpomembnejše socializacijske dosežke: psihološko avtonomijo, čustveno povezanost in regulacijo vedenja.

Z vidika teorije družinskega sistema pomeni osamosvajanje v mladostništvu postopen proces, ki zahteva spremembo v odnosu med starši in mladostnikom. Mladostnik mora spremeniti svojo psihološko povezanost z družino. Otresti se mora zlitosti (angl. fusion) s pomembnimi drugimi (starši, vrstniki, zvezdniki), torej vzpostaviti meje lastnega ega ter zmanjšati odvisnost in identifikacijo z drugimi, hkrati pa mora ohranjati povezanost s pomembnimi osebami. Tako mladostnik razvija sposobnost, kako zadovoljevati svoje lastne interese in biti hkrati občutljiv za interese pomembnih drugih. Psihološko osamosvajanje ni le razvojna naloga adolescenta, ampak razvojna naloga celotne družine, ki zahteva spremembe v načinu interakcije med posameznimi družinskimi člani.

Socialno osamosvajanje

Prva in najprimernejša socializacijska skupina za otroka je družina, ki je »kompleks elementov v interakciji« (Bradshaw, 1988: 27, v Gostečnik 1998: 99). Povezuje psihodinamične vidike posameznih članov družine, globoka notranjepsihična in medosebna doživetja iz mladosti z medosebno plastjo družinskih odnosov. Lahko bi tudi rekli, da gre za vse tisto, kar se dogaja in prebuja v medosebnih odnosih – kakšna čustva se vzbujajo in kakšen je njihov pomen. Družina je tista celica oz. skupnost ljudi, kjer se najbolj izrazijo pripadnost, identifikacija, enotnost ciljev in vedenja ter moč vplivanja sistema na člana (Puklek, 2001).

Gostečnik (2002) opredeli družino kot prostor, kjer se odigravajo najpomembnejše življenjske zgodbe, kot kraj, ki je zaznamovan z najsilovitejšimi doživetji, ki za vselej vtisnejo svojski pečat na vse člane družine. Vsaka družina je na neki način mehanizem čutenjskih, mišljenjskih in vedenjskih vzorcev, ki se ponavljajo iz generacije v generacijo.

Vpetost v družinski sistem, v njegove vrednote, mišljenje, cilje itd. mladostnika omejuje pri njegovem celostnem razvoju, zato naredi vse, da se socialno osamosvoji. Šele ta korak pomeni, da bo on postal zares on, da bo z vsem, kar je v družini dobil, lahko postavil svoje temelje in odšel varno v svet. Zato mora priti do diferenciacije s starši, kar pomeni, da bo moral sprva zavreči nasvet, predlog s strani staršev, da bo lahko oblikoval svet svojih vrednot, vrlin, mnenj, ki pa bodo zagotovo temeljili na starševskih, čeprav se tega mladostnik ne bo zavedal. Kajti starši pustijo v mladostniku neizbrisno sled, ki ga spremlja vse življenje.

Mladostnik je neprestano razpet med družino in vrstniki. Varna navezanost, sprejetost in pripadnost družini celo povečujejo možnost, da bo z vrstniki vzpostavil ugoden vzorec navezanosti in kot odrasel postal uspešen v socialnih odnosih. Kljub mladostnikovemu osamosvajanju in preseganju družine, družina ostaja za njegovo osebno izgraditev pomembna. To potrjuje tudi Kapor Stanulovičeva (1988: 61–66), ko navaja rezultate raziskav, ki so pokazale, da so starši za mladostnika še zmeraj pomembni, predvsem pri najbolj intimnih stvareh, pri odločanju za prihodnost ter pri pomembnih odločitvah in situacijah v življenju. Kljub temu mladostnik čuti, da se mora ločiti od staršev in se osamosvojiti, kar pomeni, da mora najti načine, da bo lahko zavrnil njihove želje in zahteve.

Raziskave (Spear in Kulbok, 2004) so pokazale, da mladostniki, ki jim starši omogočajo razvoj avtonomije, osnujejo pozitivnejše socialne odnose z vrstniki in v družini ter imajo pozitivnejše socialno delovanje. Obenem imajo taki mladostniki manjšo možnost za negativno vedenje. To potrjuje tudi druga raziskava, ko pravi, da se tisti mladostniki, ki imajo možnost treniranja v odgovornosti in samostojnosti, izogibajo negativnemu vedenju, npr. kajenju.

Kordeševa (2001) pravi, da mladi željo po samostojnosti razvijajo tam, kjer jim družba to samostojnost priznava. Ker to po navadi ni ne doma ne v šoli, si mladi iščejo svoj svet vrstnikov, medijev in potrošništva. Mladostnik se med vrstniki počuti bolj varno in gotovo, ker so enako negotovi kot on, z njimi se lahko enakovredno pogovarja, se uri v novi prihajajoči vlogi odraslega, vežejo jih skupni interesi, skrivnosti in tabuji. Ta skupna doživetja so za nekatere mladostnike temeljni nosilci prihodnosti in vedno pogosteje določajo smisel življenja (prav tam).

Na prelomu tisočletja je prišlo do novih oblik odraščanja, ki so odsev sprememb v družbi. Od mladih se zahteva zmeraj višja izobrazba in visoka kulturna raven, da bodo prišli do družbene promocije, kariere in podobnih stvari. Vse to vpliva na podaljševanje mladosti. Ob tem se krepi vloga družine, ko starši »svoj čas in materialna sredstva vlagajo v socializacijo otrok in se hkrati zmanjšuje prostor avtonomne socialne dejavnosti samih mladih« (Ule, 1997: 34). Tako je glavni medij za socializacijo mladih postala spet družina. Uletova (prav tam) omenja dva dejavnika, ki mlade ovirata pri razvoju avtonomnih življenjskih stilov. Prvi dejavnik je vse »daljša ekonomska in socialnovarstvena odvisnost od izvorne družine, pritiskov nezaposlenosti in vse daljšega procesa izobraževanja. /.../ Drugi dejavnik je odsotnost avtonomnih vrstniških skupin in družbeno dejavnih mladinskih kultur« (prav tam: 35), kar povzroča prepuščenost mladih samim sebi in svojim osebnim projektom. S tem pride v družbi do poudarka individualne identitete, ne pa socialne ali skupinske identitete.

Osamosvajanje kot pot k zrelosti

Čeprav govorimo o osamosvajanju, je mladostnik neprestano v precepu in napetosti dveh procesov: odvisnosti in avtonomnosti. Najti ravnotežje v teh dveh procesih je bistvena naloga mladostnika v času odraščanja. S starši smo namreč vedno povezani in treba je ustvariti ravnotežje, da bo lahko vsak posameznik živel v svobodi svojo intimo in poklicanost, hkrati pa bodo odnosi tako svobodni, da bo vsaka navezanost hkrati tudi nenavezanost.

V času najnežnejšega otroštva otrok išče samostojnost, hkrati pa je popolnoma odvisen od matere. Ta odvisnost zahteva od matere prepoznavanje otrokovih vzgibov in potreb. Pri tem mora mati zaznati subtilne vzgibe otroka kot ločene od njenih čustvenih vzgibov. Čustveno ujemanje mame in otroka predpostavlja enost oziroma njuno simbiozo. Na tem mestu, piše Kompan Erzarjeva (2001), se srečamo s paradoksom samostojnosti in odvisnosti, ki eden drugega pogojujeta in se eden ob drugem krepita. Mati je otrokov ojačevalec jaza oziroma, kot pravi Winnicott, zrcali njegove potrebe, želje in čustva ter jih ubesedi. Prav enako se dogaja z mladostnikom. Je hkrati v tesni navezanosti s starši in je hkrati samostojna oseba oziroma to išče. Tudi v tem obdobju mu

starši morajo prevajati, zrcaliti njegova čustva, ker bo le tako prišel mladostnik v stik s seboj. Hkrati pa mladostnik potrebuje starše, ki mu nudijo varnost in stabilnost, saj nasprotje med potrebami odvisnosti in neodvisnosti spravi mladostnika v konfliktno stanje in mu povzroči nenadne ter nenapovedljive preobrate v vedenju in razpoloženju (Conger, 1985).

Gostečnik (1997) o tem principu odvisnosti oz. avtonomnosti pravi, da je kljub usmerjenosti v avtonomijo in individualnost nemogoče ločiti posameznika od interakcijske dinamike z drugimi, saj sta čut jaza in posameznikova identiteta bistveno odvisna od odnosov z drugimi, ti pa so neizogibno potrebni za mentalno zdravje, fiziološki napredek in tudi za preživetje samo na sebi. Potrebujemo eden drugega, da smo lahko in da ostanemo zares 'mi' v vsem svojem bistvu. Iskanje lastne identitete, lastnega življenja je ena izmed primarnih potreb mladostnika, vendar se moramo pri tem zavedati, da ne gre za prekinitvev odnosa s starši, ampak za postopno rahljanje vezi ter premikanje k avtonomiji in osamosvojitvi, hkrati pa gre za predrugačenje in poglobljanje vezi s starši (Gostečnik, 1997, Noller in Callan, 1991).

Avtonomija in separacija sta dve temeljni sposobnosti, ki sta vključeni v psihološko zrelost. Proti koncu obdobja osamosvajanja je za mladostnika značilno bolj ali manj stabilno ravnovesje med separacijo – avtonomijo in povezanostjo – intimnostjo. Pod temi pogoji lahko mladostnika obravnavamo kot psihično zrelo osebo. Viden dokaz zrelosti je sposobnost spoznati oba procesa. Separacija – avtonomija, piše Lewis (1997, v Gostečnik, 2001), pomeni zmožnost delovati samostojno, skrbeti zase, kar pa je lahko povezano z občutji svobode, samostojnosti ali pa izolacije in osamljenosti; sistem povezanost – intimnost je opisan kot doživljanje posameznika, ki čuti, da je povezan z drugim, da mu je drugi blizu in da je sam blizu drugemu, da je zmožen biti v odnosu z drugim.

Separacija – avtonomija in povezanost – intimnost veljata za temeljni komponenti človeškega vedenjskega sistema. Predpostavljata, da sta oddaljenost in bližina razsežnosti, ki sta ločeni in obenem skupaj prisotni v vsakem posamezniku. Ta dva sistema sta temeljna, saj sta zelo globoko ukoreninjena in široko prisotna v celotnem razvoju odraščanja. Njuna moč je v vsakem posamezniku določena na osnovi kompleksnega razvoja in povezanosti med genetskimi predispozicijami, razvojnimi

izkušnjami ter družino z vso njeno etnično, vrednostno in socialno razsežnostjo ter najrazličnejšimi vplivi. Pri tem lahko dodamo, da gre za t. i. ekstravertiranost in introvertiranost sistemov, približevanje in izmikanje ter zasebnost in družbenost. Če vzamemo vsakega izmed teh polov za samostojen sistem, kar v resnici je, potem lahko uvidimo, da imajo ti sistemi velik medsebojni vpliv, se lahko celo medsebojno pogojujejo in imajo med seboj zelo dobro dodelana razmerja.

Družina z mladostnikom

Tako kot vsak posameznik se tudi družina kot celota razvija prek zaporednih obdobij. Vsako od teh obdobij ima svoje značilnosti, s seboj prinaša posebne razvojne zahteve in naloge. Te naloge mora družina v vsakem obdobju izpolniti, da lahko preide na novo, višjo raven zrelosti. V vsaki fazi so potrebna drugačna pravila, drugačne so povezave z zunanjim svetom. Spreminja se prav tako potreba po notranji bližini, razporeditvi v prostoru in urniku.

Tomorijeva (1994) opiše sistem delovanja družine kot visoko prevoden, kar pomeni, se da vse, kar se dogaja z enim članom družine, tako ali drugače zrcali na vseh preostalih. Vsaka sprememba, ki jo doživi družina kot celota, pusti v življenju vsakega posameznika svojo posebno sled, kajti razvoj enega člana je povezan z razvojem vseh drugih.

Če starši doživljajo osamosvajanje kot normalen razvojni proces, potem to zanje ne pomeni izgube, temveč ustrezen in spodbuden korak k razvoju celotne družine.

Kompan Erzarjeva (2003b) piše, da se mora družinski sistem ob prehodu otrok v mladostništvo transformirati. V prvi vrsti mora priti do fleksibilnosti sistema, saj že starost otrok narekuje drugačne vezi, bolj specifične – ustvariti mora primeren prostor za odraščanje, drugače pride do anomalij, kot so čustvena in miselna zavrtost, prekinitve spolnega dozorevanja in drugo. Sistem mora ob prehodu v mladostništvo vključiti otrokove potrebe in želje po neodvisnosti. Odnosi v družini se morajo premakniti v smer, ki bo dovoljevala mladostniku, da odhaja iz družine in se vanjo vrača.

Družina kot sistem bo morala v obdobju mladostništva opustiti

toliko znanih, preizkušenih, in zato udobnih poti, ter se bo morala odpraviti na nove, še neznane in morda težavne poti. Preoblikovati bo treba sistem medsebojnih odnosov, svojo samopodobo bo treba prilagoditi novim razmeram in pri tem krmariti z občutki neodvisnosti in bližine, samostojnosti in pripadnosti. Tako je prehod v mladostno obdobje stres in hkrati izziv pred novim ter pomembna preizkušnja ne samo za posameznika – mladostnika –, ampak za vso družino.

Ker mladostnik še nima razsodnosti in zrelosti za samostojnost in je izrazito čustveno ranljiv, potrebuje ljubeče starše, ki mu pomagajo razviti in utrditi njegovo identiteto. Tako je vloga staršev v času mladostništva velika, pomembna in nenadomestljiva, hkrati pa tudi pogoj za odraščanje njega in cele družine.

»Mladostništvo nastavi zrcalo odnosu med starši in mladostniki, pokaže vse tisto, kar je bogastvo tega odnosa in tudi kar v tem odnosu manjka.« (Gostečnik, Pahole in Ružič, 2000: 199.) Simptomi mladostnika so kazalci nerazrešenih odnosov prejšnjih generacij. Ko se tam razreši čustveni voz, potem dobi mladostnik prostor za izgradnjo lastne identitete. Tako je v tem obdobju ena izmed bistvenih nalog zakoncev, da se srečajo s svojo adolescenco in s tem odprejo vrata v svet svojemu mladostniku.

Imeti mladostnika v družini pomeni novo preizkušnjo za vso družino. V tem obdobju se neha miren razvoj posameznika, konec je uravnoteženega življenja celotne družine. Začne se iskanje samostojnosti, ki je ena temeljnih razvojnih nalog mladostnika. »Samostojnost in zdrava neodvisnost pa se ne razvijeta hitro in zlahka, temveč postopno, naporno in viharo. Ločitev od udobnosti otroštva je boleča.« (Žmuc Tomori, 1983: 111.) Boj za samostojnost se kaže velikokrat z uporomo in kljubovanjem, zato starši osamosvajanju nasprotujejo. »Če ga (osamosvajanje namreč, op. a.) razumejo kot nekaj neizogibnega v zdravem duševnem razvoju, tedaj ta proces olajšajo ne le sebi, temveč tudi svojemu otroku.« (prav tam: 112.)

Starši, kje ste?

V vsakogar je položena materinska oz. očetovska narava, ki se razvije skladno z izkušnjami predvsem iz otroštva in mladostništva. Kar je najpomembnejše in kar nas najbolj zaznamuje ter nas oblikuje v mamu oz. očeta, je podoba lastne mame in očeta, ki se je

vtisnila v nas. Kar imata zakonca, je njuna psihofizična naravnost na otroka. Kompan Erzarjeva (2001), ki povzema Winnicotta, opisuje, da je materinstvo naravna sposobnost, ki se mami zgodi ob stiku z otrokom, če si le upa odpreti se svoji lastni kreativnosti in spontanosti. Enako lahko trdimo za očetovstvo. Mama oz. oče v vsej polnosti postane šele takrat, ko preseže svoje lastne starše in kreira lasten, nov odnos do otroka. Preseganje pomeni pozitiven moment, kjer damo prostor čutenju in doživljanju ter šele s tem naredimo prostor tudi za otroka.

»Osnovno poslanstvo staršev je otroku dati izkušnjo, da ga imamo radi zato, ker je, ter ga usposobiti za srečno, samostojno in odgovorno življenje s samim seboj in v odnosih z drugimi ljudmi.« (Pahole, 2003: 56.)

Vloga staršev oz. zakoncev je bistvena v sistemu družine, saj z odnosom do samega sebe in eden do drugega ustvarjata dinamiko, ki je prevladujoča sila celotnega sistema odnosov v družini. Če je zakon funkcionalen, se otrokom omogoči možnost razvoja v zrele in samostojne osebnosti, v nasprotnem primeru pa morajo otroci prevzeti nezdrave vloge in tako vzdržujejo sistem družine v ravnotežju ter sami sebi omogočajo preživetje.

»Odgovorno starševstvo se začneja z odgovornim odnosom do sebe. Pokazatelji zrelosti in odraslosti staršev so ozaveščen odnos do sebe, lastnih sistemov vrednot in prepričanj ter odgovornost v lastnih dejanjih.« (Pahole, 2003: 57.) Kompan Erzarjeva (2003a) omenja še, da »otrok potrebuje starše, ki so v stiku z lastnimi čutenji, potrebami in željami, ki spoštujejo sami sebe in ki so med seboj povezani v pristnih odnosih brez lažne prijaznosti, navideznega ujemanja in strahu pred bližino« (prav tam: 41).

Eden izmed najpomembnejših temeljev, ki ga morata starša dati otroku, je to, da je otrok lahko otrok. Kar pomeni, da morata starša kot partnerja razmejiti in potegniti črto med njima kot staršema in otrokom. »Razmejitve se doživlja kot pravilo, ki ureja prenose čutenja, mišljenja, oblike vedenja in vrednost od enega posameznika na drugega; ti prenosi se vzpostavijo v medsebojnih odnosih med člani družine skozi določen čas« (Gostečnik, 1998: 105). Avtor nadaljuje, da ta prenos poteka prek mehanizma projekcijske identifikacije. Razmejitve pomagajo doseči, opredeliti in določiti meje med podsistemi v celotnem sistemu. Prav razmejitve omogočajo

progresivno ločevanje. Ta črta mora biti neprepustna, če želimo, da se bo otrok razvijal nemoteno in v primernih razmerah. Samo v tem primeru bo otrok lahko imel svoje želje, potrebe, misli in doživljanja ter mu ne bo treba nositi bremena staršev. To je temeljno dejstvo in glavna korenina vsake vzgoje.

Tako smo prišli do dveh osnovnih komponent in jedra vsake vzgoje, to sta: razmejitve odnosov med starši in otroci ter srečanje mame in očeta s seboj kot otrokom oz. mladostnikom.

»Vzpostavljanje in negovanje odnosa z otrokom je tista smer in tisti pogoj, ki vodi starše v vzgoji. Vemo, da odnos ni nekaj vnaprej danega, ampak je živ organizem, ki zahteva nenehno prisotnost, ljubezen, skrb, odgovornost.« (Gostečnik, Pahole in Ružič, 2000: 197.)

Oče in mati naj bi v vzgoji sodelovala, se medsebojno podpirala in dopolnjevala. Vsak ima pri vzgoji nenadomestljivo vlogo. Mama ne more nadomestiti očeta in obratno. V takem primeru otrok nima ne mame ne očeta. Moč za sodelovanje pri vzgoji starša črpata iz partnerskega odnosa. Odnos med staršema daje otroku vzdušje varnosti, ljubljenosti, sprejetosti, vendar le, če je odnos med materjo in očetom trden in globok.

Mladostniki spoštujejo avtoriteto staršev, ki se kaže tako, da imajo starši mladostnika radi, so dosledni, vztrajni, primerno strogi, znajo primerno izražati čustva, ustrezno rešujejo probleme, jim postavljajo meje, jih primerno omejujejo. Avtoriteta staršev pomeni tudi, da »živijo po določenih vrednotah, priznajo tudi napake in mladostniki začutijo, da jih spoštujejo in so z njimi v stiku, odnosu. Avtoritete ne predstavljajo popolni, temveč dobri starši« (Gostečnik, Pahole in Ružič, 2000: 198).

Eden izmed glavnih pričevalcev mladostništva je nasprotovanje, ki pomeni za mladostnika možnost, da ga kdo sliši, še posebno v trenutkih, »kadar smo odvisni od podobe, načrta in želje drugih, zlasti staršev« (Forget, 2002: 26). Bistvo nasprotovanja je pogosto ideal, ki ga starši gojijo v zvezi s svojim otrokom. Prav ta starševska projekcija lastnih želja, ki so v nasprotju z mladostnikovimi, prinaša vanj negotovost v zvezi s samim seboj in prihodnostjo. Starši morajo v tem primeru ugotoviti, čemu mladostnik nasprotuje. Ko mladostnik dobi vsaj malo maneverskega prostora, bo nemudoma začel upoštevati pravila. Poleg projekcije, ki prinaša starševsko vsiljevanje ideala, gre na drugi strani za zanikanje individualnosti

posameznika. Na to mladostnik po navadi odgovori s konfrontacijo, agresivnostjo, odporom ali uporom. Prav vsi ti odgovori mladostnika kažejo na njegovo nemoč, da bi uveljavil svojo željo in se osvobodil želje staršev.

Noller in Callan (1991) opisujeta dve vlogi staršev pri osamosvajanju mladostnika: da opazijo svojega otroka, ki se razvija v odraslo osebo, in vzamejo njegove potrebe zares, ter da mu pri osamosvajanju naredijo prostor za zrelo in funkcionalno odraščanje. S tem se izognejo velikim konfliktom. Zmanjšan nadzor staršev prinese dekletom možnost za hitrejši razvoj zrelosti, avtonomije in izgradnjo identitete. Pri takšni vzgoji pride do visoke stopnje psihološkega in psihosocialnega razvoja. Na drugi strani pa lahko starši razvoj zablokirajo, se ustrašijo svojih odraščajočih mladostnikov in obdržijo popoln nadzor nad njimi. To pripelje do konfliktov, do upora mladostnikov, kar doseže pri starših nerazumevanje, skrajna posledica vsega pa je lahko odhod mladostnika od doma. Starši zablokirajo, takrat ko želijo imeti vse niti vzgoje v svojih rokah, kar pomeni, da mladostnika nadzirajo in mu ne pustijo odhoda v svet. S tem onemogočijo proces osamosvajanja.

Starši morajo mladostniku pomagati prepoznavati čustva, ki ga silijo v določeno vedenje, mišljenje in delovanje. Mladostnik ne dohaja samega sebe v izražanju lastnih čutenj. Ne zna se izražati z govorico čutenj, ampak so mu bližje geste, kričanje, zmerjanje, moteče, samodestruktivno vedenje. To je edini način komuniciranja, ki ga je mladostnik sposoben, vsaj v začetni fazi. S tem v starših vzbudi jezo, strah, nemir, nezadovoljstvo. »Starši zato preko svojega razumevanja čutenj in preko svojega odnosa ter globine čustvenega stika omogočajo mladostniku, da se spet nauči govoriti, tokrat na globlji ravni.« (Forget: 156.) Hkrati pa morajo starši mladostniku njegove »telesne občutke in stanja prevesti v sporočila o čustvenem stanju, o potrebah po varnosti, pripadnosti, bližini, čustveni globini, razumevanju samega sebe in drugih, po dojemanju in sprejemanju ter zaznavanju sveta« (prav tam: 139). Nastran Uletova (2000) poimenuje prevajanje čustvenega stanja otroka kot odsevanje. Starši odsevajo otroku čustva in mu s tem pomagajo, »da prepozna svojo lastno afektivnost in razvije občutek sebstva, ki je bil poprej le nejasen ali delen. V odsevanje, ki ga omogoči mati/oče, vstopajo vedno tudi materine/očetove fantazije in predstave o otroku /.../ ter nezavedne želje matere in očeta« (prav tam: 116.)

Prav predelava čustev, zrcaljenje njihovih doživetij in učenje predelave vsebin so med bistvenimi vzgojnimi nalogami staršev v obdobju mladostništva. S predelavo čustev starši mladostnikom omogočijo, da bodo predelana čustva zmogli zdravo sprejeti ter se začeli učiti iz lastnih doživljanj sveta in drugih.

Vloga mame

Mati je srce družine. Je tista, ki ljubi, brezpogojno sprejema in vedno odpušča. Gostečnik (1999) piše, da se od matere naučimo, kaj je ljubezen, nežnost, naklonjenost in zlasti, kaj pomeni biti zares ljubljen in sprejet. Mati je stkala vezi z otrokom že od spočetja dalje. Od takrat ga čuti, doživlja skupaj z njim, čuti veselje in žalost, jezo in navdušenje, padce in vzpone. Mati zmeraj začuti svojega otroka, saj je z njim povezana na nek skrivnosten, intimen način, in ta vez ostane doživljenjska. Je tista oseba, h kateri se bo otrok vedno vračal.

V času odraščanja je ena izmed bistvenih razvojnih nalog izgradnja identitete. Mati dá občutek pripadnosti, povezanosti ter uči mladostnika lojalnosti in zveze. S svojo žensko spolno vlogo omogoča hčerki, da postane spolno bitje. Najmočnejši model razvoja v tem obdobju so za hčerke matere, za fante pa očetje. »Hči želi od matere izvedeti, kako je v resnici biti ženska, se soočiti s svojimi občutki, čutenji in telesnostjo. /.../ Tako mora mati najprej prečistiti svojo spolnost, zadovoljstva in razočaranja in pri sebi ugotoviti, kaj dejansko želi za svojo hčer na tem področju.« (Kompan Erzar, 2003b: 142.)

Žmuc Tomorijeva (1989) poudari, da je mami težko puščati otroke iz svojega gnezda, da ji je težko prerezati popkovino in spustiti otroke v svet. Zgodi se celo, da mladostnika nagradi za njegova prizadevanja doma. Mati mora mladostniku dovoliti odraščanje, odhod v samostojnost, zato je pomembna njena drža umika in nenavezovanja. Pri tem ji mora pomagati mož oz. oče otrok, saj je on tisti, ki ima to vlogo, da vodi otroke v svet.

Kompan Erzarjeva (2003a) piše, da bodo starši, še posebno matere, ki se soočajo s čustveno lakoto in je ne razrešujejo v svojem partnerskem odnosu, zaradi otrokovega odhoda v samostojnost pretirano občutljivi in ogroženi. Čustvo lakote je »nezavedni mehanizem, ki ga starši zlahka zamenjajo za pristno ljubezen do

otroka in v dobri veri, da otroku dajejo največ, kar lahko, v resnici samo težijo svojo čustveno podhranjenost na otrokov račun« (Kompan Erzar, 2003a: 43). Pri tem starši zlorabijo otroka na račun lastne čustvene praznine ter blažitve občutja zavrženosti in osamljenosti. Prav zaradi svoje ogroženosti bo mati otrokov odhod v samostojnost zavirala ter mu ne bo nudila dovolj izzivov in možnosti za samostojno življenje. Gostečnik (2003) pravi, da taka mati, ki ni v stiku s svojimi otroki in ne razume mladostnikovih teženj po osamosvajanju, dobi še dodatno potrdilo, da je otroci ne marajo in da je odveč.

Materina vloga je odvisna od kakovosti zakonskega odnosa. »Če se mati v odnosu s partnerjem ne počuti dovolj sprejeta niti potrjena kot ženska, se lahko začne pretirano navezovati na otroke« (Tomori, 1994: 25), kar pomeni, da otrok postane materin čustveni partner, kar pa pomeni zlorabo. To zavira razvoj mladostnikove samostojnosti in pride do infantilizacije odraščajočega otroka. Tako se v mladostniku ob normalnih željah po osamosvajanju zbuja občutek krivde in tesnobe, da zapušča mater, njegova čustva do matere postanejo ambivalentna. Hkrati pa se tudi v materi ob mladostnikovem osamosvajanju prebudijo prav tako občutki krivde, saj le ob mladostniku čuti, da je pomembna in nekomu potrebna, zdaj jo pa še on zapušča. Tako bo mladostnikovo zdravo zavračanje njene bližine pomenilo zanjo osebno tragedijo, saj bo to gesto razumela kot zavračanje nje kot človeka – ves mladostnikov upor in nasprotovanje bo razumela kot njen vzgojni neuspeh.

Mati kot čustveno bitje ima pred očmi mladostnikovo pomanjkanje izkušenj, njegovo ranljivost in občutljivost. Želi zavarovati svojega otroka pred vsemi nevšečnostmi in še tako majhnimi neprijetnostmi. Boji se njegovih čustvenih ran, razočaranj, nevarnosti za njegovo zdravje, groza jo je slabih vplivov. Boji se tvegati in mladostniku dovoliti, da bi se lahko učil tudi iz lastnih izkušenj in napak. V tem primeru je oče tisti, ki dovoli mladostniku več tveganja pri njegovem osamosvajanju. Seveda pa mladostnik pri svojem dozorevanju potrebuje oba, tako mamo kot očeta, ker se tako dva pogleda smiselno povežeta in se naredi za mladostnika ravno pravnja pot.

Mati, ki ni v stiku s seboj in ki izhaja iz svojih potreb, in ne potreb otroka, pride do deprivacije in psihološkega izkoriščanja

otroka. V taki vlogi je mati, ki želi dati otroku nekaj, kar sama kot otrok ni dobila oziroma je pogrešala. Kolikor je močnejša potreba po lastni zadovoljitvi, toliko močnejši je njen neuid v otrokove potrebe. Tu vidimo, kako pomembno je, da mati svoje pretekle nerazrešene stvari razrešuje v zakonskem odnosu, saj je le tam prostor, ki lahko prinese odrešenje. Mati, ki zaradi svoje ranjenosti in čustvene odsotnosti ne zna sprejemati svojih otrok in jih brezpogojno ljubiti, povzroči, da bodo otroci in mladostniki pozneje težko zaupali in se predali komu, ki jih bo dovolj ljubil. Neprestano bodo iskali dovolj varno okolje in težko bodo navezali globlje odnose.

Vloga očeta

Oče je steber družine. S svojo moškostjo prinaša v družino varnost in stabilnost. Njegova prisotnost je pomembna, kadar je v družini nemir in vznemirjenost, saj s svojo razumnostjo in organiziranostjo spet vnese mir (Gostečnik, 1999). Očetova vloga je prinašanje pravil, norm, omejitev. »Oče popelje otroka v svet in mu s svojo avtoriteto omogoči, da razvija svojo individualnost« (Gostečnik, Pahole in Ružič, 2000: 199), zato je njegova vloga zelo pomembna v obdobju mladostništva, ko mladostnik išče svojo identiteto, hkrati pa odhaja v svet in tam išče svoje mesto. Zunaj družine bo mladostnik uspel, če mu bo oče dal temeljno varnost, pogum, smiselnost in zaupanje vanj, saj bo s tem mladostnik pridobil občutek samozavesti in pomembnosti ter občutek, da se bo v svetu znašel in se bo lahko z njim spoprijel. Tudi Žmuc Tomorijeva (1989) poudari, da oče nudi mladostniku tisto spodbudo in oporo, ki mu omogoči lažjo pot v samostojnost. Oče v nasprotju z materjo spodbuja samostojno dejavnost ter se ne ustraši tveganj in izzivov, medtem ko mati želi zavarovati svojega otroka pred različnimi bremenami in preizkušnjami, kar pa ne vodi v samostojnost.

Pri izoblikovanju mladostnikovega vedenja oče pomeni osebo, s katero se mladostnik identificira. Če mladostnik dobi ob očetu pozitivne izkušnje s samim seboj, potem mu ne bo treba iskati ugodja in samopotrditve na zanj škodljiv način.

Oče je spodbuden vzor in neposreden vir vzgojnih sporočil o moški identiteti. Oče, ki se v svoji spolni vlogi dobro počuti, olajša

ustrezni razvoj spolne vloge hčerki in sinu. Tako bo sin pozitivno vrednotil svojo moško vlogo, bo samozavesten, verjel bo vase, konstruktivno bo sodeloval v skupini vrstnikov. Hčerki daje oče potrditve pri razvoju njene ženskosti, potrdi njeno najstniško lepoto in privlačnost ter ji omogoča vrsto pozitivnih temeljnih izkušenj za poznejše oblikovanje odnosov z moškimi.

Odsotnost očeta, piše Gostečnik (1999), fizična ali psihična, pomeni, da bodo otroci s strahom odhajali v svet, dvomili bodo o sebi, saj jim bosta manjkala samozavest in občutek pomembnosti. Svet bo za njih nepredvidljiv, sovražen in poln nezaupanja. Težko bodo sprejemali nove izzive. Z veliko težavo bodo zagovarjali svoje ideje in utemeljevali svoje mišljenje, saj se bodo bali, da zaradi svoje drugačnosti ne bodo sprejemljivi. Žmuc Tomorijska (1989) še dodaja, da odsotnost očeta pusti otroka negotovega, zbezanega, prešibko opredeljenega. Za sina bo odsotnost pomenila pomanjkanje moške identifikacije, težave bo imel pri navezovanju stikov z dekleti, pri sprejemanju norm, pravil, avtoritete. Pri dekletu se bo odsotnost očeta poznala pri izogibanju socialnim stikom, nesprejemljivem vedenju, težave bo imela pri oblikovanju spolnosti.

Sociološki diskurz na drugi ravni opredeli očetovstvo oz. vlogo očeta v družini in v družbi. Če je oče v času moderne skrbel za materialno preskrbljenost družine in je pomenil avtoriteto, pride v času postmoderne do preobrata očetove vloge v družini. Švabova (2001) pravi temu novo očetovstvo, torej večja vpletenost očetov v razmerja z otroki. Gre za obrat od komplementarnega modela starševstva k participativnemu modelu, kar pomeni, »da se spolna delitev dela (navidezno) simetrično zabriše z dvema nasprotnima procesoma, z zaposlovanjem žensk ter aktivno vključenostjo moških v nego in skrb za otroke« (prav tam: 127).

Ne moremo in ne smemo govoriti, da je v času postmoderne prišlo do enakosti med materjo in očetom. Oče bo vedno oče in mama bo vedno mama. Tudi če delata enake stvari, vsak vnese že iz svoje strukture moškosti oz. ženskosti tako svojski pristop, da ne bomo mogli nikoli govoriti o enakosti. Ko začuti moški sebe kot moškega in reagira iz tega, bo njegov vpliv in doprinos pri vzgoji drugačen. Gre za komplementarni element, kar pa nasprotuje miselnosti, ki jo razvija Švabova (2001). Tako je pri enostarševskih družinah, ko mati ne more nadomestiti očeta, čeprav bi ga želela

in se trudi, a s tem izgubi vlogo matere. Vlogi očeta in matere sta nenadomestljivi vlogi.

Še nekaj je treba poudariti. Oče je ravno tako oče, čeprav ga v nekem trenutku ni doma pri svojih otrocih. Pomembno je, da je v času, ko je z njimi, čustveno prisoten, zadovoljen, sproščen, poln elana, kajti le takega očeta bodo otroci vsrkavali. Poleg tega je eden bistvenih elementov očetovstva prav podpora materi, s tem pa se odpira drugi vidik – pomembnost partnerske vloge, ki je dopolnilo starševski.

Vloga staršev pri osamosvajanju

Vloga staršev, kot pravita McElhaney Boykin in Allen (2001), je v prizadevanju najti ravnotežje med potrebami, kako postaviti meje v vedenju, ter potrebami, s katerimi bi poskrbeli za mladostnikovo svobodo, da bi razvil novo vedenje in se učil na napakah. Prav ta vedenjska avtonomija je za starše izzivalna, kar pomeni, da je staršem lažje, če uporabijo strategije dosedanjih metod vzgoje, vendar s tem ne pomagajo pospeševati samostojnosti in avtonomije. Do enakega izida pridemo tudi, če so starši preveč avtoritarni, saj pride do omejevanja avtonomije (prav tam).

Sámo vedenje staršev, predvsem pa odnosni vidik mož–žena, vplivajo na vedenje mladostnika, vsekakor pa ne smemo zanemariti konteksta socialnega okolja, saj se mladostniki želijo osamosvojiti od staršev, a je okolje nevarno in lahko povzroči problematično vedenje, zaradi tega imajo veliko težje pogoje za osamosvajanje (prav tam).

Ob odraščanju in osamosvajanju mladostnika se bodo starši soočali s samim seboj, predvsem s svojim otroštvom in svojo mladostjo. Prav v obdobju mladostništva svojih otrok se bo pokazalo, kar so doživljali sami kot mladostniki. »Če je bilo njim težko predelati teme, kot so spolnost, avtoriteta, agresivnost in neodvisnost, jih lahko adolescence njihovih otrok spravlja v hude stiske. Kompromisi in odrivanje bolečih in tesnobo zbujujočih vsebin so obrambe, h katerim so se zatekli, da bi obdržali svoje osnovno notranje ravnovesje. Ko pa jih pred te probleme postavijo njihovi lastni otroci, te obrambe ne pomagajo več.« (Tomori, 1994: 50.) Način, kako so se od svojih staršev osamosvojili sami, vpliva na njihove predstave o potrebah in čustvovanju njihovih otrok. V tem lahko prepoznamo mehanizem kompulzivnega ponavljanja,

kar pomeni, da se nepredelane stvari na življenjski poti vedno ponavljajo, če nekdo temu ne naredi konca.

Hock, Eberly, Bartle Haring, Elwanger in Widaman (2001) pišejo, da se morajo starši ob odraščanju svojih otrok soočiti s konflikti z mladostnikom, njegovimi pomembnimi odločitvami in osebno odgovornostjo, včlanjenjem mladostnika v vrstniško družbo ter še drugimi komponentami, ki zadevajo odnose v družini. Tako pride do sprememb v odnosih med starši in mladostnikom. Struktura ločevanja staršev in otrok privede do spremembe v reakciji v razvijajočem se medosebnem odnosu. Strah staršev pri separaciji svojih otrok je pomemben objektivni element pri osamosvajanju mladostnika.

Šola za starše

Staršem je v obdobju mladostništva pri vzgoji težko, saj kot pravijo, jih je to obdobje prehitelo in se pri vzgoji nekako ne znajdejo preveč. Otroci jim zbežijo iz varnega doma in si v zunanjem svetu iščejo sebi primerne rešitve za svoje potrebe in želje. Poleg tega Šinkovec (1998) poudarja pomen oblike družine in pritisk sodobne družbe na družino, kar zajema prezaposlenost staršev in otrok, deljen delovni čas, pomanjkanje kulture pogovora in dialoga med člani družine, vrednostno zmedenost, poseganje v družinski sistem od zunaj – televizija in drugi mediji. Prav ta starševska nemoč rodi potrebo, da bi staršem vrnili moč, da bi jih osvestili, kdo so, kakšna je njihova vloga, kdo je zares mladostnik ter kaj so njegove prvenstvene razvojne naloge in želje. Iz te potrebe je vzniknila preventivna pomoč staršem pri njihovi vzgoji v obliki šole za starše.

Šola za starše je izziv in možnost »vseživljenjskega izobraževanja, učenja, sodelovanja pri vzgoji različnih strani, osebnega zorenja, učenja komunikacije ter preventivno - vzgojnega dela. Vsekakor pomeni dopolnilni program v sklopu celostne rasti osebnosti« (Šinkovec, 2001: 52), kajti vse, kar starši storijo zase, storijo tudi za ljudi, s katerimi živijo in za katere delajo. S tem je omogočena boljša in kakovostnejša kultura bivanja.

Namen šole za starše

Glavni cilji šole za starše, ki jih navajata Šinkovec (1995) in Glušičeva (2003), so:

- izboljšanje odnosov med starši in otroki, kajti vzgoja je mogoča le v duhu spoštovanja in zaupanja,
- pridobitev psihološkega in pedagoškega znanja staršev, ki je potrebno za njihovo vzgojno delo,
- rast obeh staršev v zrelosti,
- izboljšanje odnosa med staršema, kajti otroci so srečni in se normalno razvijajo, če se imata starša rada, se spoštujeta in razumeta,
- izmenjava izkušenj staršev o vzgojni problematiki,
- prepoznavanje potrebe po neprestanem izobraževanju za starševstvo,
- spoznanje, da je najučinkovitejše vzgojno sredstvo lasten zgled in da je treba skladno s tem tudi ravnati,
- doživljanje starševstva kot pomembnega dela lastne sreče in potrjevanja.

Nekatere šole za starše so se začele prav z namenom preprečevanja zasvojenosti. Tako je Urad za preprečevanje zasvojenosti na oddelku za predšolsko vzgojo, izobraževanje in šport v okviru Mestne občine Ljubljana pripravil mesečna srečanja s skupnim naslovom Ali je tudi moj otrok lahko zasvojen?. Iz tega so se razvile šole za starše po številnih ljubljanskih vrtcih in šolah (Glušič, 2003).

Vsebina šole za starše

Šola za starše vključuje različna področja. Odvisno je, za starše koliko starih otrok je namenjena. Mestna občina Ljubljana prek Oddelka za predšolsko vzgojo, izobraževanje in šport ter Urad za preprečevanje zasvojenosti (Šola za starše, 2005) sta razdelila šolo za starše v šolo za starše predšolskih, osnovnošolskih in srednješolskih otrok ter za starše zasvojenecv. Vsako področje je specifično, tako so tudi teme temu primerne. Šinkovec (1998) opozarja, da moramo v vsebine zajeti vse ravni razvoja: telesni, čustveni, intelektualni, spolni, moralni, religiozni. Le malokatero šole za starše zajamejo vse aspekte človeka. Ne glede na različno

starost otrok oz. problematiko je pomembna zavest o vplivu družine na vzgojo otroka oz. mladostnika – s tem so povezani komunikacija v družini, zdravi odnosi, vloga starševstva, poznavanje osnovnih razvojnih značilnosti posameznega obdobja, postavljanje mej in reševanje sporov oz. konfliktov.

Pri vsebinskih vprašanjih se moramo zavedati, da gre za preventivno delo, s katerim se lahko staršem pomaga do temeljev humanistične vzgoje in globljega razumevanja osnovnih vrednot. Ker pa starši prihajajo v šolo za starše tudi zaradi stisk vzgajanja, lastne nemoči itd., lahko rečemo, da gre tudi za kurativni vidik izobraževanja. V nadaljevanju bodo predstavljene različne oblike šole za starše.

Aktivna šola za starše

Ta oblika šole za starše je inovativna, saj nima frontalnega značaja, ampak je zanjo značilna aktivnost staršev, zato se tudi imenuje Aktivna šola za starše. Ta šola se je začela leta 1973 na strokovno-tehnični šoli v Barceloni z namenom, pomagati staršem, da bi bili dobri vzgojitelji. Glavni cilji tovrstne šole so izboljšanje odnosov med starši in otroki, pridobitev psihološkega in pedagoškega znanja staršev, rast obeh staršev v zrelosti ter izboljšanje odnosa med staršema. Celoten potek traja šest let, delo poteka v majhnih skupinah. V šestletnem ciklusu je vključen tudi duhovni vikend, ki ga vodi en par izmed staršev. Teme so že vnaprej znane, tako da se lahko starši ob gradivu, ki ga dobijo, predhodno pripravijo (Šinkovec, 1997a in 1997b).

To obliko Šole za starše je v slovenski prostor prinesel Silvo Šinkovec, ki jo v prilagojeni obliki izvaja po različnih šolah in župnijah.

Škofijska klasična gimnazija Šentvid

Silvo Šinkovec je kot šolski psiholog na omenjeni gimnaziji leta 1995 začel šolo za starše s šestimi srečanji v letu. Sprva so imeli zunanje predavatelje, pozneje so spremenili metodo (Šinkovec, 1997b). Izbrali so določeno knjigo, ki so jo starši doma brali, na srečanju pa so se o njej pogovarjali, izmenjavali izkušnje. Uporabljali so različne aktivne metode dela in obdelovali različne teme, npr. učenje, družina, zasvojenost, mladi in mediji, vrednote (Šinkovec, 2001).

Inštitut za razvijanje osebnih kakovosti

Inštitut pripravlja različne programe, ki nudijo pedagogom, svetovalcem, učiteljem, vzgojiteljem in staršem nova znanja ter spodbude pri vzgajanju samodiscipliniranih in odgovornih osebnosti. Eden od programov je tudi Šola za starše, ki je začela delovati leta 1998, in ga izvajata dve svetovalni delavki, največkrat na šolah. Šola za starše obsega tri različne programe: kako krepiti osebnost svojega otroka, kako postaviti zdrave meje in kako prisluhniti otrokovim čustvom (Mašanovič, 2000b).

Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije (MISSS) – Skupaj proti drogi

Tudi tu je med drugimi programi, ki jih izvajajo, pomembna Šola za starše. Opažajo, da je mladih odvisnikov vse več, družba pa nanje neustrezno reagira. Svojo pozornost usmerja v že zasvojenega, ne podpira pa programov, ki so usmerjeni v preventivno delo, s katerim se želi preprečiti, da bi mladi sploh posegli po drogah. Na MISSS-u pripravljajo različne delavnice, v katerih se starši soočijo sami s seboj, razmišljajo o medsebojnih odnosih itd. (Mašanovič, 2000a).

Društvo Vezi

Društvo Vezi, ki se je oblikovalo iz Združenja učiteljev, vzgojiteljev in staršev za boljšo šolo, ima svojo Šolo za starše, ki nudi staršem številna predavanja, prilagojena otrokovi starosti in potrebam staršev pri vzgoji otrok. Obsega programe, ki so v pomoč pri vzgoji otrok od rojstva do konca srednje šole. Nudijo različna predavanja, ki so namenjena staršem predšolskih otrok, staršem osnovnošolcev, učiteljem in svetovalnim delavcem ter staršem mladostnikov in njihovim profesorjem (Mašanovič, 2001).

Večeri za starše

Večeri za starše so organizirani pod okriljem Duhovno izobraževalnega središča Tau na Sveti Gori nad Novo Gorico. Vodi jih Mateja Kraševac, ki je po osnovni izobrazbi socialna pedagoginja. Temelji Večerov za starše so postavljeni na sistemsko-relacijskem modelu, ki nam skuša razložiti, »kako se relacijske vezi medsebojno tkejo v sistemu družine, kaj jih vzdržuje in zakaj se vedno znova

ustvarjajo in poustvarjajo» (Gostečnik, 2002: 283). Večere za starše sestavlja ciklus štirih predavanj: srečanje staršev s samim seboj; obdobje dojenčka do drugega leta; obdobje mladostništva in materinstvo oz. očetovstvo.

Zaključki

Mladostnik v iskanju svojega mesta, identitete potrebuje pomembne druge – starše, ki mu bodo njegovo lastno razpršenost in nestanovitnost osmislili in vsemu temu dali trdne temelje. Starši naj bi tako omogočili mladostniku varen prostor, kjer bo lahko preizkušal svoja hrepenenja in izume, ter mu omogočili, da se bo vedno znova lahko vračal, saj bistvo osamosvajanja ni samo osvoboditi se odvisnosti od staršev, ampak najti primerno ravnovesje med avtonomijo in navezanostjo hkrati.

Ugotovili smo, kako pomembno in odločilno vlogo pri osamosvajanju imajo starši, vzporedno s tem pa je pomemben partnerski odnos med staršema. Čeprav smo v članku poudarjali vlogo staršev pri osamosvajanju, ne smemo obiti dejstva, da k temu procesu doprinesejo tudi socialna okolica, politična naravnost države, vzgojne in izobraževalne institucije ter tudi drugi dejavniki, ki pa so vendarle sekundarnega pomena. Starši so torej tisti prvi vzgojitelji, ki otroku utirajo pot, da lahko postane odgovoren in zrel človek. To misel lahko sklenemo z besedami Congerja (1985: 47), ki pravi, »da so starši najpomembnejši dejavnik, ki povprečnemu mladostniku pomagajo pri obvladovanju razvojnih zahtev mladostnega obdobja v današnjem svetu in pri tem niso ovira«.

Če želimo, da bo imela družba zdrave in uspešne mladostnike, mora najprej poskrbeti za starše. Treba jim je dati tisti potreben prostor, kjer bodo razvili svojo lastno osebnost in si bodo upali živeti svoje življenje. Le tako bodo postajali uspešni starši svojim otrokom in jim omogočali pozitiven osebni razvoj.

Literatura

Conger, J. (1985). *Mladostniki*. Ljubljana: Pomurska založba Murska Sobota in Centralni zavod za napredek gospodinjstva Ljubljana.

Čacinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Fenwick, E., in Smith, T. (1997). *Adolescenca: priročnik preživetja za starše in mladostnike*. Ljubljana: Kres.

Forget, J. M. (2002). *Poti adolescence*. Ljubljana: Oka Otroška knjiga.

Geuzaine, C., Debry, M., in Liesens, V. (2000). Separation from parent in late adolescence: the same for boys and girls?. *Journal of youth and adolescence*, 29 (1), s. 79–91. Pridobljeno 7. februarja 2006 s svetovnega spleta <http://nukweb.nuk.uni-lj.si.2099/direct.asp?ArticleID=NWYYJYXUYEB20XU3VNB8>.

Glušič, N. (2003). Šola za starše – osveščanje o vzgoji in problematiki odvisnosti. V: Čebašek Travnik, Z. (ur.), *Preprečimo odvisnosti od kajenja, alkohola, drog, hranjenja, dela, iger na srečo ...* Ljubljana: Društvo za zdravje srca in ožilja, s. 143–149.

Gostečnik, C. (1997). *Človek v začaranem krogu*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gostečnik, C. (1998). *Ne grenite svojih otrok*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gostečnik, C. (1999). *Srečal sem svojo družino*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gostečnik, C. (2001). *Poskusiva znova*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Gostečnik, C. (2002). *Sodobna psihoanaliza*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Gostečnik, C. (2003). *Srečal sem svojo družino II*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Gostečnik, C., Pahole, M., in Ružič, M. (2000). *Biti mladostnikom starš*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Hock, E., Eberly, M., Bartle Haring, S., Elwanger, P., in Widaman, K. F. (2001). Separation anxiety in parents of adolescents: theoretical significance and scale development. *Child development*, 72 (1), s. 284–298.

Kapor Stanulović, N. (1988). *Na putu ka odraslosti. Psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravja mladih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kompan Erzar, K. L. (2001). *Odkritje odnosa*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Kompan Erzar, K. (2003a). Šibke točke partnerskega odnosa slabijo moč starševstva. V: Čebašek Travnik, Z. (ur.), *Preprečimo odvisnosti od kajenja, alkohola, drog, hranjenja, dela, iger na srečo ...* Ljubljana: Društvo za zdravje srca in ožilja, s. 38–47.

Kompan Erzar, L. K. (2003b). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Kordeš, M. (2001). Institucionalna vzgoja mladih v postmoderni. *Socialna pedagogika*, 5 (4), s. 393–411.

Mašanovič, A. (2000a). Skupaj proti drogi. *Vzgoja*, 7, s. 28–31.

Mašanovič, A. (2000b). Zaupajmo svojim otrokom. *Vzgoja*, 8, s. 36–37.

Mašanovič, A. (2001). Biti srečni in uspešni starši. *Vzgoja*, 10, s. 36–37.

McElhaney Boykin, K., in Allen, P. J. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: the moderating effect of risk. *Child development*, 72 (1), s. 220–235.

Nastran Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Noller, P., in Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London in New York: Routledge.

Noom, J. M., Deković, M., in Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of youth and adolescence*, 30 (5), s. 377–395.

Pahole, M. (2003). Odgovorno starševstvo. V: Čebašek Travnik, Z. (ur.), *Preprečimo odvisnosti od kajenja, alkohola, drog, hranjenja, dela, iger na srečo ...* Ljubljana: Društvo za zdravje srca in ožilja, s. 143–149.

Puklek, M. (2001). *Razvoj psihološkega osamosvajanja mladostnikov v različnih socialnih kontekstih*. Doktorsko delo: Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Spear, J. H., in Kulbock, P. (2004) Autonomy and adolescence: a concept analysis. *Public health nursing*, 21 (2), s. 144–152.

Steinberg, L., in Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development*, 57 (4), s. 841–851.

Šinkovec, S. (1995). Šola za starše. *Iskanja: glasilo Društva katoliških pedagogov I*, 12, s. 10.

Šinkovec, S. (1997a). Aktivna šola za starše. *Iskanja: glasilo Društva katoliških pedagogov III*, 19, s. 15–17.

Šinkovec, S. (1997b). Šola za starše. *Šolsko svetovalno delo*, 2, s. 17–19.

Šinkovec, S. (1998). Šola za starše si utira pot. V: Žerovnik, A. (ur.), *Družina - šola*. Ljubljana: Založba Družina, Pedagoški inštitut: s. 123–128.

Šinkovec, S. (2001). Vredno je. V: Curk, A. (ur.), *Zbornik 3. konference lokalnih skupin (LAS)*. Ljubljana: Urad vlade RS za droge, s. 47–52.

Šola za starše. Katalog za šolsko leto 2005/06. (b. d.) Mestna občina Ljubljana, Oddelek za predšolsko vzgojo, izobraževanje in šport in Urad za preprečevanje zasvojenosti. Pridobljeno 15. januarja 2006 s svetovnega spleta <http://www.ljubljana.si/file/344803/file.html>.

Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.

Ule, M. (1997). Oblikovanje življenjskega sveta mladih. *Socialna pedagogika*, 1 (1), s. 27–36.

Žmuc Tomori, M. (1983). *Pot k odraslosti: Kaj je in kaj ni motnja v otrokovem duševnem razvoju*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Žmuc Tomori, M. (1989). *Klic po očetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Razvoj ravnotežja med avtonomijo in povezanostjo: razvoj sebstva v luči teorije objektnih odnosov Margaret S. Mahler in koncepta razvojnih linij Anne Freud

The development of a balance
between autonomy and
connectedness: development of
the self in the light of the theory
of object relations by Margaret
S. Mahler and the concept of
developmental lines by Anna Freud

Andreja Grobelšek

Povzetek

Andreja Grobelšek, univ. dipl. soc. ped., Seliškarjeva ulica 4, 3000 Celje

Članek se ukvarja z dilemo umestitve posameznika in njegovega osebnostnega razvoja na kontinuum med avtonomijo in povezanostjo. Tako je naš interes poleg individualizacije usmerjen tudi v odnosnost. Sprašujemo se, kako odnosi s pomembnimi drugimi vplivajo na razvoj sebstva, individuacijo in kako se sami objektni odnosi razvijajo. Odgovore na ta vprašanja skušamo najti in jih osvetliti s stališča psihodinamske usmeritve

oziroma moderne psihoanalitične razvojne psihologije, znotraj katere se osredotočamo na teorijo objektnih odnosov in avtorico Margaret S. Mahler ter na koncept razvojnih linij Anne Freud. Margaret S. Mahler večji del organizacije intrapsihičnega in vedenjskega življenja pojasnjuje s procesi separacije in individuacije. Anna Freud pa je uvedla koncept razvojnih linij, s katerim skuša razložiti potek egorazvoja ter osnovne interakcije med idom, egom in njunima različnima razvojnima stopnjama. Po predstavitvi razvojnih teorij se ustavimo pri procesih separacije in individuacije v obdobju adolescence, kar se navezuje na kratek aplikativni del, v katerem skušamo pogledati uporabno vrednost izbranih teorij pri delu svetovalke – prostovoljke z mladoletnimi prestopniki.

Ključne besede: razvoj sebstva, objektni odnosi, Margaret S. Mahler, teorija separacije in individuacije, Anna Freud, koncept razvojnih linij.

Abstract

The article deals with the dilemma of placing an individual and his or her personal development in the continuum between autonomy and connectedness. Thus our interest, in addition to individualisation, is also focused on relations. We ask ourselves how relations with significant others affect the development of the self, the individuation, and how the object relations themselves develop. We try to find the answers to such questions and illuminate them from the point of view of the psychodynamic model or modern psychoanalytic developmental psychology, within which we focus on the theory of object relations and the author Margaret S. Mahler, and on the concept of developmental lines by Anna Freud. Margaret S. Mahler explains a major part of the organisation of the intrapsychical and behavioural life

with the processes of separation and individuation. Anna Freud, on the other hand, has introduced the concept of developmental lines, with which she tries to explain the course of the ego development and the basic interaction between the id, ego and their different developmental stages. The presentation of developmental theories is followed by a description of the processes of separation and individuation during adolescence, which is related to a short applicative section in which we try to establish the applicable value of the chosen theories in the work of an adviser – volunteer with juvenile delinquents.

Key words: *development of the self, object relations, Margaret S. Mahler, theory of separation and individuation, Anna Freud, concept of developmental lines*

Uvod

Mislím, da vprašanje odnosa med avtonomijo in bližino nikoli ne bo prenehalo biti zanimivo in aktualno. To vprašanje na eni strani združuje individualnost, ločenost od drugih, samostojnost, po drugi pa povezanost, soodvisnost, emocionalno intimnost.

Pogosteje se s tem vprašanjem srečujemo na področju socialne psihologije, ko govorimo o partnerskem odnosu, družini in družinskih vezeh, timskem delu, vendar pa lahko na ravnotežje med avtonomijo in povezanostjo pogledamo tudi s perspektive razvojne psihologije.

V ozadju se skriva dilema med individualnostjo in kolektivnostjo ter s tem vprašanje umestitve posameznika in njegovega osebnostnega razvoja na kontinuum med avtonomijo in povezanostjo. Z vidika razvojne psihologije nas namreč zanimata razvoj in oblikovanje avtonomnega in hkrati povezanega sebstva (self). Se pravi, da je naš interes poleg individualizacije usmerjen tudi v odnosnost. Sprašujemo se, kako odnosi s pomembnimi drugimi vplivajo na razvoj sebstva in individuacijo ter kako se sami objektni odnosi razvijajo. Pri tem objektni odnos razumemo kot »način subjektovega odnosa s pomembnimi drugimi (referenčnimi) osebami, v katerem subjekt gradi svoj lastni psihični aparat« (Praper, 1996: 23).

Tako bomo na to pogledali s stališča psihodinamske usmeritve oziroma moderne psihoanalitične razvojne psihologije, znotraj katere postavljamo fokus na *teorijo objektnih odnosov in avtorico Margaret Mahler ter na koncept razvojnih linij Anne Freud*.

Mahlerjeva v svoji teoriji separacije in individuacije izhaja iz egopsihologije, Anna Freud pa iz teorije psihoseksualnega razvoja, vendar je ozadje obeh usmeritev psihoanalitično.

Po poglobljeni predstavitvi izbranih razvojnih teorij se bomo na kratko ustavili pri procesih separacije in individuacije v obdobju adolescence, kar se navezuje na kratek aplikativni del, v katerem bomo skušali pogledati uporabno vrednost izbranih teorij pri delu svetovalke – prostovoljke z mladoletnimi prestopniki v mladoletniškem zaporu.

Ozadje izbranih teorij in konceptov

Izhajali bomo iz psihodinamskega pristopa, zato najprej pogledjmo teoretično ozadje izbranih konceptov.

Praper (1995) pravi, da je psihoanaliza pravzaprav dala dve razvojni teoriji. Prva je Freudova teorija psihoseksualnega razvoja, druga pa izhaja iz sodobne smeri – egopsihologije in teorije objektnih odnosov. Teorijo psihoseksualnega razvoja je Freud oblikoval na osnovi raziskovanja zorenja teženj, gonov. Tako vnaša razvojni vidik v razumevanje psihodinamike – gre namreč za vprašanja, kako pretekle izkušnje ter sedanji specifični razvojni trenutek vplivata na stanje naših teženj in konfliktov. Druga razvojna teorija se ukvarja predvsem z vprašanji, kako se oblikuje notranja struktura psihičnega aparata in s tem sposobnost aktivne adaptacije. »Razumljivo je, da se oba razvojna vidika prepletata v procesu, ki ga imenujemo tudi socializacija.« (Praper, 1995: 25.)

Prve razvojne teorije se dotikamo s konceptom razvojnih linij Anne Freud, druge pa s teorijo separacije in individuacije Margaret S. Mahler pod dežnikom *moderne psihoanalitične razvojne psihologije*.

Praper (1996) pojasnjuje, da ima izraz objektni odnos danes v psihoanalizi veliko veljavo in ga široko uporabljajo.

Na pomembnost objektnih odnosov je opozoril že Freud (Praper, 1995) sam, ko je dejal, da ima gon svoj izvor, cilj in objekt. Izvor

je v organskem sistemu, erogeni coni, v katero je usmerjena libidna energija, cilj doživljanja ugodja, objekt pa tisti ali tisto, od kogar otrok pričakuje zadovoljitev potrebe. Izraz "objektni odnos" se torej nanaša na interakcijo med otrokom in njemu pomembno drugo osebo (ali igračo kot nadomestkom), za katero je značilna sprva libidna, kmalu pa tudi agresivna izmenjava. Zaradi spremljajočih izkušenj ugodja ali neugodja objektni odnos kmalu pomeni čustveno izmenjavo.

V nekaterih oblikah je teorija objektnih odnosov uperjena proti Freudovi teoriji gonov, večina sodobnih konceptov pa jo prej dopolnjuje kot revidira, ugotavlja Praper (1996). Če nam Freudov pristop odkriva razvoj v sferi ida, teorija objektnih odnosov raziskuje razvoj v sferi ega, vključno z identifikacijskimi procesi in oblikovanjem sebstva. Vse je torej odvisno od tega, kam postavimo akcent – na id ali ego, na intrapsihično ali interpersonalno. Bistveni premik s teorijo objektnih odnosov je v tem, da pojasnjuje, kako v interakciji s pomembnimi osebami v razvoju nastaja psihični aparat v razvijajočem se posamezniku. Objektni odnos je po definiciji odnos s tisto osebo, s katero v pomembni emocionalni izmenjavi potekajo identifikacijski procesi, ob katerih ego angažira vse svoje zmožnosti in tako gradi tudi lastno strukturo. Tako je teorija objektnih odnosov kot najpomembnejša sodobna psihoanalitična teorija tista, ki je s konceptom, da se v medosebni interakciji (vendar ne s komerkoli, temveč z objektom) gradi notranji psihični aparat, premostila prepad med intrapsihičnim in interpersonalnim.

Vendar pa Praper (1990) dodaja, da teorija objektnih odnosov še do danes ni neka konsistentna teorija. Če je temeljna karakteristika Fairbairnove angleške skupine to, da je usmerjena proti Freudovi psihoanalizi in se opira na delo M. Klein, je karakteristika ameriških predstavnikov teorije objektnih odnosov ta, da nadaljujejo svojo pot iz tradicije Hartmannove egopsihologije, ki ji ni bilo do obračunavanja s Freudom. »Iz teh tradicij so raziskovalci ugotavljali, da niti samo zadovoljevanje potreb, niti iskanje objekta samo zase nista tako pomembna, kot je bistveno to, da otrok v interakciji z okoljem gradi svoj notranji psihični aparat. Vse bolj postaja osebnost, ki se je zmožna aktivno poravnati z zunanjim okoljem in ustvarjati neko notranje ravnotežje.« (Praper, 1995: 33.)

Tako pomemben korak kaže pripisati Hartmannu (1937, v Praper, 1996), ki je takrat novo Freudovo strukturno teorijo razširil

v egopsihologijo. Ego, katerega poglobitna naloga je integrirati in organizirati adaptacijske zmožnosti organizma, ima svoj specifični razvoj. Razvojni deficiti na tem področju vnašajo v strukturo psihičnega aparata vrzeli, ki so celo bolj usodne kot ponotranjeni konflikti.

Tretji korak v oblikovanju psihoanalitične razvojne psihologije pripisujemo Eriksonovi (1959, v Praper, 1996) teoriji psihosocialnega razvoja. Erikson vnaša vidike pomembnih odnosov in vprašanja formiranja lastne identitete.

Četrti korak po Praperju (prav tam) predstavlja razvoj teorije objektnih odnosov na temelju neposrednega opazovanja otrok, pri čemer gre zasluga predvsem znani trojici ameriške tretje generacije psihoanalitikov, Reneju Spitzu, Margaret Mahler in Edith Jacobson. Matjanova (1992) pa te avtorje prišteva med pozne egopsihologe in pravi, da so sodobniki, ki so delali ločeno, vendar so pogosto prišli do enakih ali podobnih odkritij. V tem dejstvu bi lahko iskali razlog, zakaj se med seboj tako redko citirajo, čeprav je jasno, da medsebojna dela dobro poznajo. 1975 je Margaret Mahler objavila svoje delo Psihološko rojstvo človeškega otroka, v katerem večji del organizacije intrapsihičnega in vedenjskega življenja pojasnjuje s procesi separacije in individuacije. S tem delom postaja egopsihologija pravzaprav totalna psihoanalitična razvojna psihologija.

Dodajamo še koncept razvojnih linij Anne Freud, ki je izhajala iz spoznanj svojega očeta, vendar jih je tudi dopolnjevala, predvsem na področju dela z otroki. »Presenetljivo je to, da je oddaljena od ameriške ego psihologije vseeno močno vplivala na oblikovanje egopsihološke misli.« (Praper, 1996: 111.)

Margaret S. Mahler

Margaret S. Mahler (1897–1985) je bila rojena v majhnem madžarskem mestu blizu avstrijskega Dunaja. Po diplomu iz medicine je delovala kot pediatrinja in otroška psihiatrinja ter zaključila psihoanalitično izobraževanje. Pred nemško okupacijo v drugi svetovni vojni se je z možem umaknila v ZDA, kjer je nadaljevala kariero kot raziskovalka in tudi profesorica na inštitutih in univerzah (Crain, 2000).

Po letu 1970 je Margaret Mahler (1975, v Praper, 1996) brez dvoma med tistimi, ki so najmočnejše vplivali na razvoj psihoanalize. Prispevala je novo znanje tako za razumevanje normalnega razvoja kakor tudi etiologije motenj pri ljudeh z mejnimi strukturami.

Delo Mahlerjeve (1975, po Blanck in Blanck, 1979) se je skozi leta preusmerilo od preučevanja otroških psihoz do normalnega razvoja. V teh raziskavah je odkrila tri faze zgodnjega razvoja. Kasneje je dopolnila svoje ugotovitve ter v okviru faze separacije in individuacije osvetlila še štiri podfaze. Preučevanje teh podfaz jo je pripeljalo do zaključka, da se večina intrapsihične organizacije in vedenja razvije okoli tem, povezanih s separacijo in individuacijo. Tako je preučila »pot od odvisnosti do določene stopnje samostojnosti, ki jo otrok doseže pri približno treh letih in jo Mahlerjeva imenuje ‘psihološko rojstvo’« (Batistič Zorec, 2000: 37).

Kot vsak intrapsihični proces se tudi ta odraža kasneje v življenju, pravijo Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975). Nikoli ni končan in ostaja vseskozi aktiven. Tako v novih fazah v življenjskem krogu opazamo, kako derivati najzgodnejših procesov še vedno delujejo. Vendar se prvotni psihološki dosežki tega procesa odvijajo v času od četrtega ali petega meseca do tridesetega oz. šestintridesetega meseca – obdobje, ki ga imenujemo faza separacije in individuacije. Avtorji pravijo, da želijo poudariti zgodnje otroštvo, ne namigujejo pa, kot je to včasih površno razumljeno, da je vsaka nova separacija in korak k razširjenemu občutku sebe del prvotnega procesa separacije in individuacije. S tem bi namreč zanikali zgodnje intrapsihične dosežke, ki jih vidimo kot jedro v tem procesu. Vendar se stari, nerešeni konflikti, občutki o lastni identiteti lahko reaktivirajo v katerikoli kasnejši fazi v življenju.

Teorija separacije in individuacije M. Mahler

Obstaja hipoteza o tretjem izvoru energije, ki nadomešča energijo, ki izhaja iz gonov seksualnosti in agresivnosti. V zgodnjih formulacijah je Mahlerjeva to silo označila kot gon k separaciji (Mahler in Gosliner, 1955, v Greenberg, 1991). Kasneje je svoje poglede dopolnila in predlagala, da je prvoten gon usmerjen k individuaciji, separacija pa predstavlja dopolnilni vidik tega procesa (Mahler, Pine in Bergaman, 1975).

Za Mahlerjevo (Mahler in Gosliner, 1955, v Greenberg, 1991) obstaja odnos pred gonom. Še več, narava odnosa celo vpliva na značaj samega gona. Libido in agresivnost se razvijeta iz začetne nediferencirane energije, ko je otrok sposoben razlikovati med dobrimi in slabimi predstavami o materi in sebi. S tem Mahlerjeva pojasnjuje, da obstaja odnos z materjo, ki ga označujejo kvalitete izkušenj (odnos je dober ali slab), preden obstaja libido ali agresivnost.

Praper (1996) pravi, da Mahlerjeva pri svojih skrbno zasnovanih raziskavah izhaja iz Hartmannove predpostavke o nediferencirani matrici ega in vrojenih aparatih primarne avtonomije, »kar pomeni, da temeljne funkcije ega podedujemo« (Praper, 1995: 41).

Osrednji predmet njenih raziskav je bila ena najpomembnejših razvojnih linij, to je proces strukturiranja ega in formiranja identitete – proces separacije in individuacije. Njene ugotovitve (1975, v Engler, 2006) potrjujejo, da biološko in psihološko rojstvo nista isto. Slednje je postopoma razvijajoč se proces. Skozi študije otrok z motnjami in študije normalnih otrok je Mahlerjeva konstruirala zaporedje stopenj, skozi katere gre ego v procesu nastajanja individuuma. Interakcija med dvema partnerjema v diadi je tista, ki določa izid – obliko organizacije otrokovega duševnega aparata, dodajata zakonca Blanck (1979). Prav tako je proces razvoja in organizacije kontinuiran. Začne se s prvim dnevom novorojenčka in ga skozi interakcijo z okoljem; če je okolje naklonjeno razvoju, pripelje do psihološkega rojstva približno tri leta kasneje. S psihološkim rojstvom identiteta in psihična struktura dobita svojo osnovno obliko in predstavljata osnovo, nujno za soočanje z nalogami kasnejšega razvoja.

Pred separacijo in individuacijo se zgodita še dve predhodni fazi – faza normalnega avtizma in normalne simbioze, skozi kateri se ego razvije od stanja absolutnega primarnega narcizma do prepoznavanja zunanjega sveta (Engler, 2006).

V nadaljevanju si pogledjmo faze v teoriji separacije in individuacije.

Normalna avtistična faza

Faza normalnega avtizma traja od začetka do drugega meseca, ko še ne obstaja jasna distinkcija izmed "znotraj" in "zunaj" niti med otrokom in neživo okolico (Urlič, 1988). Mahlerjeva (1975, v

Matjan, 1992) meni, da otrok preživi prve tedne svojega življenja v stanju primitivnega, halucinatornega neznajdenja, ko mu je cilj predvsem homeostaza. V tem obdobju otrok nima objekta. V drugem mesecu pričanja zaznavati objekt, ki ga zadovoljuje, in pričanja se faza simbioze.

Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975) menijo, da avtistična faza predstavlja ostanke prvotnega stanja, ki je prevladovalo nad življenjem v maternici. Fiziološki procesi so dominantni. V tem času lahko prepoznamo dve stopnji primarnega narcizma. V prvih tednih življenja prevlada stanje absolutnega primarnega narcizma, ki ga zaznamuje otrokovo pomanjkljivo zavedanje matere. To je stopnja, ki so jo poimenovali normalni avtizem. Temu sledi stopnja meglenega zavedanja, da sam ne more zadovoljiti lastnih potreb, ampak zadovoljitev prihaja od zunaj (primarni narcizem v začetku simbiotične faze). Vendar pa novorojenček prihaja na svet popolno opremljen za primarno avtonomijo (Hartmann, 1939, v Mahler, Pine in Bergmann, 1975), »toda v normalni avtistični fazi ti aparati primarne avtonomije ubogajo pravila centralnega živčnega sistema« (Mahler, Pine, Bergmann, 1975: 43).

Podobno avtistični fazi je Freud (1920, v Stern, 1985) videl dojenčka kot zaščiteneza pred odnosnostjo s tako imenovano "bariero pred stimulusi", ki dojenčka ščiti pred zaznavanjem in soočanjem z zunanjimi dražljaji, kar vključuje tudi druge ljudi. V obeh pogledih so dojenčki povezani z drugimi le posredno. Tako ostajajo v nekem podaljšanem stanju nediferenciacije, v katerem ne obstaja socialni svet. Po drugi strani pa so nestalna čustva in psihološke napetosti, ki doletijo dojenčka, tiste, ki predstavljajo vir izkušenj, ki v končni fazi definirajo občutek o sebi. Te izkušnje zaznamujejo obdobje prvih dveh mesecev.

Podobno kot Freud Mahlerjeva (1975, v Blanck in Blanck, 1979) celo zaključuje, da v začetku otrokova nezmožnost, da vzpostavi odnos z okoljem, otroka ščiti pred prezgodnjim vstopom v diadno interakcijo in pred prezgodnjim razvojem egofunkcij, ki bi lahko bile v škodo splošni strukturi. Otroku potrebuje postopne frustracije in druge izkušnje, ki podpirajo separacijo, da je pripravljen na velik korak k individuaciji.

Kasneje sta Brazelton (1965, v Matjan, 1992) in Stern (1976, v Matjan, 1992) na podlagi raziskav ugotovila, da se novorojenček

prej odziva na zunanji svet, kot pa se je to kdajkoli verjelo. Pokazala sta, da se novorojenček že selekcionirano odziva na materin glas. Danes tudi vemo, da se fetus zanesljivo odziva na določene dražljaje že v materinem trebuhu. Stern (1985) pravi, da normalni dojenčki niso nikoli v fazi avtizma. Res je, da dojenčki postajajo vse bolj socialni, vendar to ni isto, kot da postajajo vse manj avtistični. Ta proces pomeni kontinuirano razkrivanje intrinzično determinirane socialne narave. Tudi Mahlerjeva (neobjavljeno, prav tam) se je zavedala novejših odkritij in je nekoliko modificirala svojo konceptualizacijo normalne avtistične faze, ki jo je prilagodila tem odkritjem. V kasnejši razpravi je predlagala, da bi lahko bila ta začetna faza poimenovana tudi "prebujenje" (angl. awakening). Tako v nasprotju s konceptom normalnega avtizma ta koncept predvideva, da je dojenček od trenutka rojstva globoko socialen.

Faza normalne simbioze

Faza normalne simbioze traja od drugega do sedmega oz. devetega meseca in to stanje predstavlja osnovo, od koder se dojenček postopoma ločuje in individualizira ter prihaja do končnega občutka o sebi in drugih (Crain, 2000).

Na začetku je treba pojasniti razliko med simbiozo in stapljanjem oz. zlitjem. Fonda (1997) meni, da se te termine pogosto uporablja brez pravega razločevanja, še posebej v nediferencirani uporabi terminov "simbiotična vez" ali "fuzionalna vez". Razlika je v tem, da je stapljanje ena od elementarnih modalitet odnosa med subjektom in objektom, ki je lahko trenutna ali trajna. Simbioza je relativno stabilna, trajna in kompleksna organizacija načina bivanja v odnosu z določenim objektom. V simbiozi pa ima stapljanje kot osnovni mehanizem obširno vlogo.

Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975) ugotavljajo, da se v fazi normalne simbioze dojenček vede in da funkcionira, kot da sta z mamo vsemogočni sistem – diada znotraj ene skupne meje. Termin simbioza opisuje stanje nediferenciranosti, zlitje z materjo, kjer "jaz" ni diferenciran od "nejaza" in kjer znotraj in zunaj postopoma postajata zaznana kot različna. Očitno je, da je dojenček popolnoma odvisen od simbiotičnega partnerja v tej fazi, vendar pa ima simbioza popolnoma drugačen pomen za odraslega partnerja v diadi. Dojenčkova potreba po materi je absolutna, materina potreba

pa relativna. Osnovni (še ne delujoči) ego novorojenčka oz. majhnega otroka mora dopolnjevati emocionalni odnos matere skrbi; gre za vrsto socialne simbioze. Znotraj te matrice fiziološke in sociobiološke odvisnosti od matere se odvije strukturna diferenciacija, ki vodi k posameznikovi organizaciji delujočega ega.

Tukaj prihaja do ustanavljanja »spominskih otokov« (Mahler in Gosliner 1955, v Mahler, Pine in Bergmann, 1975), vendar še ne prihaja do diferenciacije notranjega in zunanjega. Avtorici postavljata tezo, da se predstave objekta ljubezni kot tudi predstave telesnega in kasneje psihičnega jaza izoblikujejo iz spominskih sledi ugodnih ("dobrih") in neugodnih ("slabih") instinktivnih, emocionalnih izkušenj in zaznav, s katerimi so bile le-te povezane. »Psihično zdravje v veliki meri sloni na ponotranjenju dovolj dobrih vsebin. V prvem življenjskem letu otrok še ni zmožen dojeti, da je mama en in isti objekt, takrat ko zadovoljuje potrebe, neguje, in takrat, ko je huda. Postopoma utegne ta razcep uporabljati kot obrambo. Pogosto predstave o slabem objektu požira vase, da bi dober del obdržal. Kasneje v življenju ta mehanizem uporabljajo ljudje, ki se hitro ponudijo za krivca ob medosebnih zapletih, samo da ohranijo dobre odnose.« (Praper, 1995: 70.)

Praper (prav tam) pravi, da otrok v prvem letu uporablja tako imenovano "primitivno čustveno identifikacijo". S pomočjo imitacije povzema po objektu celotne vedenjske vzorce in jih ponotranja. Tako postajajo številni prilagoditveni mehanizmi objekta del njega. Ta prvotna čustvena identifikacija kot ponotranjeni del objekta je temelj kasnejše sposobnosti empatije.

Skozi simbiotično fazo se otrok spozna s svojo drugo polovico – materjo, kar prepoznamo v značilnem socialnem nasmehu. Nasmeh postopno postane specifičen odziv na mater, kar je najpomembnejši znak, da se je oblikovala vez med materjo in otrokom (Bowlby, 1958, v Mahler, Pine in Bergmann, 1975). »Preseneča, kako večina mater zlahka ustvari kontakt z novorojenčkom. Pravimo, da "zmorejo konstruktivno regresijo", kar pomeni, da gredo v svojem doživljanju in akcijah tako globoko nazaj, da lahko z otrokom komunicirajo.« (Praper, 1995: 49.) Mahlerjeva (1975, v Blanck in Blanck, 1979) je odkrila, da otrok z nižjimi prirojenimi sposobnostmi morda ne bo mogel vstopiti v simbiotično izkušnjo, ali pa so sposobnosti dovolj razvite, vendar se otrok slabo ujema z materjo. Prav tako je morda stopnja otrokove inteligentnosti dovolj

dobra za eno družino, medtem ko ne doseže zahtev druge družine. Otroci, ki imajo visoke prirojene sposobnosti, pa so izpostavljeni tveganju prezgodnjega razvoja. Srečujemo se tudi z ljudmi, ki so se srečevali z mnogimi ovirami na poti razvoja: odsotni oče ali mati, neporočene matere, ki so še same otroci, težko bolni starši ali smrt staršev. Tudi otrok sam je morda imel kakšno hujšo bolezen, nesrečo, fizični hendikep, lahko je doživel neobičajno travmatično izkušnjo, katastrofo ali celo vojno. Tako se potencialno neujemanje lahko pojavi v nešteto kombinacijah.

Vendar Praper (1995) poudarja, da je simbioza ena najpomembnejših izkušenj v življenju. »Vstop in izstop sta torej ključnega pomena. Kadar otrok ne more vstopiti je psihoza skoraj neizbežna. Kadar ne more izstopiti se sicer običajno izogne najhujšemu, še vedno pa ima šibko strukturo, motnje v adaptaciji in megleno predstavo o sebi kot avtonomnem bitju.« (Praper, 1995: 55.)

Novejše ugotovitve (Stern, 1985) izzivajo te splošno sprejete urnike in sekvence v razvoju. Nagibajo se k temu, da je dojenček že zmožen imeti integriran občutek o sebi in drugih. Podpirajo pogled, da otrok najprej oblikuje nekakšen jedrni občutek o sebi in drugih, kar doseže v obdobju med drugim in sedmim mesecem. Šele potem, ko je ta občutek oblikovan, so izkušnje zlitja z materjo možne, kar pa dramatično spremeni zaporedje razvojnih nalog. Druga kritika se nanaša na pomembnost ritma frustracije-gratifikacije, kar izpostavljata Lešnik in Lunaček (1988) in pravita, da na zadovoljevanje otrokovih potreb močno vpliva tudi materin lastni ritem.

Mahlerjeva sama (Mahler, Pine in Bergmann, 1975) poudarja, da njen interes ni bil usmerjen v prve mesece otrokovega življenja in da poglobljeno študijo novorojenčka, se pravi normalne avtistične in simbiotične faze, prepušča drugim avtorjem, sama pa se s sodelavci poglobi v proces separacije in individuacije, ki sledi.

Preden spregovorimo o procesu separacije in individuacije, se ustavimo še ob vprašanju o vlogi očeta. Praper (1995) pojasnjuje, da otrok v prvih letih življenja nujno potrebuje eno konstantno referenčno osebo. Seveda to ne pomeni, da ne potrebuje očeta, bratov, sester, vendar je otrok v prvih letih diaden, kar pomeni, da mentalno živi kot del para. Iz te diade otrok postavlja odnose z drugimi. Oče torej ni nepomemben, drži pa, da običajno ni primarni

objekt. Vprašanje je tudi, ali sta starša vzpostavila partnerski odnos dveh odraslih, ki sta sama šla ustrezno skozi proces separacije in individualizacije. Kadar je ta pogoj izpolnjen, moški lahko opravlja pomemben del očetovstva, ki je sprva v tem, da partnerici omogoči nemoteno regresijo v simbiozo z otrokom. Otrokovo opažanje, da je mama občasno v simbiotičnem odnosu tudi z očetom, bratom, sestrico, mu v pogojih, ko je že zgradil temeljno zaupanje, omogoča, da tudi sam občasno vzpostavlja dobre emocionalne odnose z drugimi člani. Tako kmalu zdrži kratka varstva, premosti odsotnost mame z medvedkom ipd.

Tudi zakonca Blanck (1979) menita, da oče in sorojenci pomembno prispevajo k otrokovemu razvoju, saj omogočajo objektne izkušnje v širšem dometu, kot so tiste v diadnem odnosu, in tako spodbujajo napredek skozi različne podfaze separacije in individuacije.

Proces separacije in individuacije

Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975) proces separacije in individuacije delijo na štiri podfaze: diferenciacijo, prakticiranje, približevanje in "na poti k libidinalni konstantnosti objekta".

Diferenciacija

Iz dela Mahlerjeve (1975, v Blanck in Blanck, 1979) vemo, da trend k separaciji in individuaciji postane dominanten, ko začne simbioza bledeti. To je v skladu s Freudovim prepričanjem, da agresivni gon služi prekinitvi povezanosti. V tej pomembni fazi razvoja namreč prav agresija deluje kot tista sila, ki potisne otroka naprej na njegovi poti k psihološkemu rojstvu.

Prva podfaza procesa separacije in individuacije, ko otrok seže čez rob simbioze, je diferenciacija, kar pomeni »postopno ločevanje najprej med različnimi ljudmi in predmeti v okolju, nato pa bolj delikatno ločevanje predstav o sebi in predstav o objektu – torej izkušenj v diadi« (Praper, 1995: 61).

Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975) pravijo, da se pri približno 4–5 mesecih, na vrhuncu simbioze, začne nakazovati prva podfaza. V tem času je otrok že sposoben daljše usmerjene pozornosti. Obstajajo znaki, ki kažejo, da otrok začne razlikovati med svojim telesom in telesom matere. V šestem in sedmem mesecu

otrok podrobno vizualno in z dotikom raziskuje materin obraz, roke, njena očala, verižico ipd. – začne mambo boljše prepoznavati od drugih in jo razlikovati. V literaturi zasledimo, da se v tem času pojavi strah pred tujci, ki pa se velikokrat dojema preveč enostavno. Otrok je namreč v tem času osredotočen na mambo in njene obrazne, telesne poteze, ko pa se nauči prepoznati mambo in ko spozna njeno splošno razpoloženje, se obrne tudi k drugim in z navdušenjem raziskuje tuje obraze, kot da preverja in primerja poteze tujcev z materinimi potezami. To z večjim navdušenjem in manj strahu počnejo otroci, ki so bili v zdravi simbiozi z materjo.

Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (prav tam) poudarjajo, da okoli enega leta in v začetku drugega lahko opazimo, da intrapsihični proces separacije in individuacije poteka v dveh razvojnih smereh. Prva je smer individuacije – evolucija intrapsihične avtonomije, zaznavanje, spomin, kognicija. Druga je smer separacije, ki zajema diferenciacijo, oddaljevanje, oblikovanje meja. Tako otrok »do konca prvega življenjskega leta izpelje diferenciacijo ter prične s prakticiranjem« (Praper, 1995: 61).

»V nadaljnjem otrokovem razvoju se tudi vloga telesnega kontakta postopoma umika in prepušča prostor vidu in sluhu ter govoru – sredstvom, ki so ustrežnejša za komunikacijo na razdaljo in na simboličnem nivoju, kar bo utrjevalo občutek separiranosti.« (Fonda, 1997: 23.)

Practiciranje

Praper (1996) pravi, da se po desetem mesecu razvoj nadaljuje v praticiranje, kamor otroka žene predvsem dozorevanje progastih mišic in vse boljša gibljivost (otrok shodi), pa tudi napredujoč kognitivni razvoj (Piaget otroka v tem obdobju vidi kot majhnega radovednega eksperimentatorja). Mahlerjeva (1968, 1975, v Stern, 1985) kot odločujoč moment za avtonomijo in samostojnost postavlja otrokovo zmožnost hoditi, odtavati stran od matere na lastno iniciativo, kar se začne nekje pri 12 mesecih. Spitz (1957, prav tam) ta moment postavlja v zmožnost reči ‘ne’ nekje pri 15 mesecih. Erikson (1950, prav tam) in Freud (1905, prav tam) menita, da je pri tem ključen nadzor nad funkcijami izločanja, ki se vzpostavi nekje pri 24 mesecih. Med avtorji opazimo precejšnjo časovno razliko, vendar lahko sklepamo, da imajo vsi prav, kar podpiramo

z mnenjem, da imajo vsi ti dosežki velik pomen za otroka in razvoj avtonomije, ki je postopoma razvijajoč se proces.

Čeprav različne ravni avtonomije prinašajo različne izkušnje, pa je v fazi prakticiranja med njimi marsikatera zastrašujoča, kadar otrok opazi, da se je na nekem mestu znašel sam brez objekta.

Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975) podfazo prakticiranja razdelijo v dva dela:

- 1 Zgodnja faza prakticiranja, ki jo zaznamujejo prve otrokove izkušnje fizičnega oddaljevanja od matere, ko se začne otrok plaziti, plezati, postavljati na noge, vendar se matere še drži.
- 2 Drugi del predstavlja otrokova prosta lokomocija in zravnanost drža.

Zdaj otrok kaže zanimanje tudi za druge stvari, ki so povezane z mamo: odejo, plenico, igračko, ki jo mama ponudi, ipd. Otroku se svet razširi – več je videti, slišati, se je mogoče dotakniti. Kako bo otrok doživel te nove izkušnje, je odvisno tudi od matere, ki je še vedno center njegovega sveta, poudarjajo avtorji. Namreč »v fazi prakticiranja se odloča, koliko se bo človek kasneje upal preizkušati in koliko ga bo pri tem preplavljal strah, da ga bo uspešno nadaljevanje oddaljilo od drugih« (Praper, 1995: 63).

Z razvojem lokomotorne aparata se začne otrok fizično oddaljevati od matere in včasih mine precej časa, ko je vpet v nove aktivnosti, preden se vrne k njej, pojasnjujejo Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975). Samostojna hoja mu da občutek neodvisnosti. Otrok se vrača k materi, da se ponovno napolni z energijo (angl. refuel) – z dotikom, stiskom v materino naročje ipd. Materin občutek in zaupanje, da zdaj otrok zmore sam, pa daje otroku lastni občutek varnosti in začetni pogum. Tukaj se začne »otrokova ljubezenska zveza s svetom« (Greenacre, 1957, v Mahler, Pine in Bergmann, 1975).

Približevanje

Od približno leta in pol do tretjega leta otrokove starosti traja obdobje približevanja. Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975) ugotavljajo, da otrok postaja vse bolj avtonomen, tudi emocionalno se vse bolj diferencira od matere, njegove kognitivne sposobnosti so vse večje.

Matjanova (1992) pravi, da otrok zdaj opaža, da je s tem, ko zapušča simbiozo in obdobje primarnega narcizma, pravzaprav majhen in nebogljn. Pričenja se pojavljati separacijska anksioznost. »Otrok išče pomiritve pri materi, kadar je pri svojem gibanju ne vidi več.« (Batistič Zorec, 2000: 37.) »Zdi se, kot da bi otrok bil ves čas zaskrbljen glede tega, kje se njegova mama nahaja. Prav tako se zdi, da ima večjo potrebo, željo, da z mamo deli vse svoje nove sposobnosti in izkušnje.« (Mahler, Pine in Bergmann, 1975: 76–77.) To obdobje lahko prinese otroku velika razočaranja, če mati njegovo vračanje v naročje napačno razume in ga prehitro poriva v stran.

Praper (1996) pravi, da je videti, kot da otroka občasni telesni kontakt napolni z energijo in pogumom za njegove motorične podvige. Ker otrok še nima konstantnosti objekta, s približevanjem nadzoruje obstojnost objekta in s tem samega sebe. V tem obdobju že nakazuje prve znake nestrinjanja, včasih tudi z uporabo "ne", večkrat pa z izbruhi jeze. Matere, ki so otroku v tem obdobju še naprej fizično in emocionalno dosegljive, mu seveda močno olajšajo to nelahko fazo, od katere je odvisno, koliko si bo otrok kasneje drznil poskušati in preizkušati se. Hiperprotektivnost in prepogosta svarila, pa tudi brezbržnost, utegnejo otroka močno zavreti na tem področju.

Mahlerjeva, Pine in Bergmannova (1975) opažajo, da se pojavita dva značilna vzorca otrokovega vedenja. V tem času otrok po eni strani mamo spremlja kot senca (angl. shadowing), po drugi pa se od nje oddaljuje na svojih "izletih" (angl. darting away). Avtorji podfazo približevanja celo razdelijo na tri obdobja:

1. Začetek približevanja. Okoli 15. meseca mama postane oseba, s katero otrok želi deliti svoja odkritja v svetu, zato ji prinaša različne stvari, ki jih je našel. Skupaj s separacijo od matere otrok spoznava, da materine želje niso vedno v skladu z njegovimi. To predstavlja poseben izziv za otrokov občutek vsemogočnosti iz obdobja prakticiranja, ko se je počutil kot »kralj sveta«. (Mahler 1966, v Mahler, Pine in Bergmann, 1975.)
2. Kriza približevanja. Traja od 18. oz. 20. do 24. meseca in naprej. Pojavi se strah pred izgubo objekta ljubezni in znaki identifikacije z vedenjem matere ali očeta. Otroci so zelo občutljivi na materino odsotnost, vendar pa kognitivno že lahko spoznajo, da je mama nekje drugje in jo lahko poiščejo. Prav tako so značilne zahteve hkrati po bližini in avtonomiji.

3. Individualne rešitve kriz, ki se kažejo v vedenjskih vzorcih in osebnostnih karakteristikah. Vzpostavljanje optimalne distance omogoča razvoj jezika, proces ponotranjenja, napredovanje v zmožnosti izražanja želja in fantazij skozi simbolično igro. Prav tako lahko prepoznamo začetke oblikovanja spolne identitete.

Praper (1996) poudarja, da ni zanemarljivo vprašanje, kakšno podobo o obdajajočem svetu in sebi si otrok ustvarja ob prakticiranju in približevanju. Slednje pa odločilno vpliva na proces formiranja identitete. Tudi Mahlerjeva (1975, v Blanck in Blanck, 1979) daje poseben poudarek podfazama prakticiranja in približevanja (*rapprochement*), saj meni, da se v teh podfazah določa, ali bo razvoj napredoval v smeri normalnega razvoja ali nevrotičnih formacij oz. drugih težkih patologij. Ta podfaza je kritična tudi zato, ker mora v tem času otrok sprejeti svojo lastno usodo. Otrok in mati namreč drug drugemu nista več tako prilagojena kot v prejšnjih fazah in tudi nikoli več ne bosta. Ali – kot je poetično rečeno v Bibliji – Raj je izgubljen. Zato je otrok prisiljen odkrivati svoje realno bistvo in njegove zmožnosti. Prav tako bolj realno spoznava objektivni svet in to, kaj lahko od njega pričakuje. Kjer so frustracije optimalne, tam faza približevanja postane topilnik za spojitev dveh polov, kot ju je videl Freud, narcizma in objektivnih odnosov. V nasprotnem primeru posameznik ni sposoben integrirati realistične zahteve do objektov z realističnim občutkom lastne vrednosti.

V fazi približevanja, ki je skladna, se pojavi rast občutka lastne vrednosti, ki ga Mahlerjeva (prav tam) označuje kot zdrav sekundarni narcizem. To je mogoče, ko so občudovane lastnosti predstav o objektu ponotranjene v diferencirajoče se predstave o sebstvu v procesu selektivne identifikacije. Medosebno interakcijo, ki ostaja pomembna še za dolgo časa, zamenjajo intrapsihične in medsystemske transakcije, ko je struktura notranjega sveta oblikovana.

Konsolidacija individuacije in začetki konstantnosti objekta

S stališča Mahlerjeve, Pina in Bergmannove (1975) je glavna naloga četrte podfaze v doseganju individualnosti, ki se v določenih pogledih ohrani skozi vse življenje, in doseganje določene stopnje konstantnosti objekta. To drugo je odvisno od postopnega ponotranjenja notranje predstave o materi. Konstantnost objekta ne

pomeni le vzdrževanje reprezentacije odsotnega objekta, temveč tudi združitve dobrega in slabega objekta v eno celotno reprezentacijo. V tretjem letu je intrapsihična predstava matere praktično vedno na voljo, da nudi tolažbo otroku v času materine fizične odsotnosti. Osnova za stabilnost in kakovost te predstave je dejanski odnos med materjo in otrokom in je tako rezultat predhodnih treh podfaz. Grožnje doseženi konstantnosti objekta in individualnemu delovanju prihajajo iz različnih virov. Obstaja pritisk zorenja gonov, ki otroka sooča z novimi nalogami v analni fazi in s toaletnim treningom, z vstopom v falično fazo pa se začne otrok mnogo bolj zavedati spolnih razlik, poleg tega otroci doživljajo različno intenziven strah pred kastracijo.

Praper (1995) dodaja, da otrok vse manj uporablja mehanizme projekcije in introjekcije, ker je postavil temelje lastnih egofunkcij, kot so: nadzor realnosti, obvladovanje in reakcija impulzov, organizacija in regulacija mišljenja in emocij ter podobno.

Praper (1996) poudarja, da bodo osnovni aspekti do treh let formirane identitete za človeka značilni domala vse življenje. Utrjevanje konstantnosti objekta je pri tem odvisno od zmožnosti ponotranjenja (z asimilacijo) karakteristik objekta, od česar sta odvisna tako strukturalizacija ega in pridobivanje zmožnosti adaptacije kakor tudi formiranje sebstva. Tako doseže otrok nekje okrog tretjega leta separacijo. Običajno se v krčih prve trne prebije iz diade. Ta trenutek, ki ga v psihoanalizi imenujemo triangulacija, je Mahlerjeva videla kot "psihološko rojstvo". Razumljivo je, da razvojna linija separacije in individuacije poteka v soodvisnosti z drugimi razvojnimi linijami – značilnostmi identifikacijskega procesa, socializacijo gonov, predvsem pa s kognitivnim razvojem. Tako nam tudi Piaget pomaga razumeti prepletenost teh korakov, ko govori o značilnih podfazah senzomotoričnega stadija, predvsem o eksperimentiranju (ob prvem letu), ki podpira prakticiranje, in o permanentnosti objekta (od 18. do 20. meseca), ki pomeni kot kognitivna komponenta možnost ohranjanja predstav o objektu in možnost prehoda v selektivno ponotranjanje z asimilacijo – do emocionalne konstantnosti objekta.

Tako je otrok »z oblikovanjem lastne identitete zapustil življenje v diadi in prešel v triadni odnos. Z besedami Mahlerjeve bi lahko rekli "otrok je psihološko rojen"« (Praper, 1995: 78).

Triangulacija in Ojdipov kompleks

Klasična psihoanaliza imenuje obdobje četrtega in petega življenjskega leta falična faza.

Praper (1995) pravi, da se četrto in peto leto začne s pomembnim procesom triangulacije objektnih odnosov. To pomeni, da se otrok zdaj, ko je izpeljal separacijo, izloči iz para in stopa v socialni prostor kot individuuum, kar spremeni sistem odnosov v triadne. V odnosu do staršev ni več vezan na le en objekt in z drugimi člani družine ne kontaktira več kot del diade. To seveda ne pomeni, da šele zdaj kontaktira z očetom, toda zdaj se znajde med očetom in materjo, v prvem življenjskem trikotniku.

Razlika je tudi v razvoju in integraciji ega, vključno z razvojem miselnih funkcij, ne nazadnje pa tudi v razvoju superega, kar omogoča boljši stik s tipičnim kulturnim okoljem.

Mahlerjeva se s kasnejšimi fazami po otrokovem psihološkem rojstvu okoli tretjega leta pomembno ne ukvarja, vendar pa Greenberg (1991) opaza med minevanjem Ojdipovega kompleksa, kot ga razume Freud v svojem zgodnjem modelu, podobnost s potjo človeškega razvoja, kot ga predlaga M. Mahler v svoji teoriji o procesu separacije in individuacije. Se pravi, kot pristop k dovoljenim odnosom tudi z drugimi objekti, ki so na razpolago, predstavlja Ojdipov kompleks separacijo, kot ključni element pri formaciji psihične strukture pa predstavlja pot k individuaciji.

Sklepni poudarki teorije M. Mahler

Najpomembnejše korake v razvoju sebstva ponazorimo še v sliki 1.

Jessica Benjamin (1988, v Engler, 2006) pravi, da raziskave Mahlerjeve predstavljajo mejnik v teoriji oblikovanja sebstva, ki je pomembno preusmeril psihoanalitično teorijo in prakso. Vendar poudarja, da druge raziskave zgodnjega otroštva (Stern, 1985) poudarjajo recipročnost in kritizirajo Mahlerjevo zaradi njenega poudarjanja separacije otroka in zanemarjanja matere kot ločene osebe. Mahlerjeva je že leta 1963 (v Mahler, Pine, Bergmann, 1975) izrazila prepričanje, da neformirana, zelo plastična osebnost

dojenčka pravzaprav doprinese levji delež svoji lastni adaptaciji. Ne glede na to, koliko se mama prilagodi otroku in koliko je občutljiva in empatična, je trdno prepričana, da je otrokova sveža in upogljiva zmožnost prilagajanja ter njegova potreba po prilagajanju (da doseže ugodje) mnogo večja od materine, katere osebnost je trdno in rigidno oblikovana.

Slika 1: Potek razvoja sebstva v procesu separacije in individuacije – premik je v podfazi približevanja (Blanck in Blanck, 1979: 72)

Proces separacije in individuacije	
Avtizem ... simbioza ... diferenciacija ... prakticiranje ... približevanje ... konstantnost	
življenje v telesu	→ življenje v mislih (struktura)
medosebna interakcija	→ medsystemske in znotrajsystemske operacije
primarni miselni proces	→ sekundarni miselni proces
sebstvo nediferencirano od objekta	→ diferencirano sebstvo s spolno identiteto
neposredna izpolnitev impulzov	→ ego kot posrednik
strah pred izničenjem... izgubo objekta	
... izgubo ljubezni	→ strah pred kastracijo ... superego
organizmična stiska ... uporaba zunanjih	
pomirjeval, blažilcev ... pomirjanje samega sebe.....	→ signalna anksioznost
zmožnost obrambe še ni organizirana.....	→ zmožnost obrambe in upora
enostavna čustva 'za' in 'proti' ... diferenciacija čustev	→ celoten emocionalni repertoar
razcep predstav o sebstvu in objektu	→ predstave celotnega sebstva in objekta
zadovoljevanje potreb ... objektna ljubezen.....	→ konstantnost sebstva in objekta
iskanje izkušenj primarnega objekta (imitacija)	→ zmožnost za prenos
diadni odnos ... razširjen svet	→ ojdipski objektni odnos

Z vidika raziskovalk skupine Stone Center v ZDA (Engler, 2006) pa se bazična prepričanja o sebi razvijejo znotraj medsebojnih stikov v medosebnih odnosih, in ne v procesu separacije od drugih. Stiki, povezave z drugimi so tisti temeljni izvori rasti in razvoja, prekinitve oz. ločitve pa so tiste, ki posameznika iztirijo in blokirajo rast. Tako predlagajo spremembo paradigme o človeški naravi, ki se oddaljuje od individualnih vrednot in se približa odnosnim ter postavlja stik in povezanost v center naše misli.

Anna Freud

Anna Freud (1895–1982), najmlajša od Freudovih šestih otrok, je bila edina med njimi, ki je postala analitik. Po svoji predhodni izobrazbi je bila učiteljica, pedagoginja. Murray Thomas (1996) prispevek Anne Freud vidi v:

- psihoanalitični terapiji otrok, ko superego še ni dokončno izoblikovan,
- vrednosti neposrednega opazovanja otrok,
- implikaciji psihoanalize za vzgojo normalnih otrok.

Po mnenju Anne Freud (1974, v Thomas, 1992, v Batistič Zorec, 2000) lahko psihoanaliza pomaga pri:

- seksualnem prosvetljevanju otrok,
- prepoznavanju vloge konfliktov in anksioznosti v razvoju otrok, ki ima za posledico omejevanje starševske avtoritarnosti,
- osvobajanje otrok, da izražajo agresivnost,
- razumevanje pomena vezi med materjo in otrokom,
- razumevanju materine vloge kot pomožnega ega za otroka.

Praper (1996) jo imenuje pionirka otroške psihoanalize in psihoterapije. Prvi prispevek Anne Freud na psihoanalitičnem področju je podrobno preučevanje obrambno-varovalnih mehanizmov (*The Ego and the Mechanisms of Defence*). Obdelala je devet različnih in opozorila, da analiza ni mogoča, če ne razumemo v popolnosti vzajemnega delovanja vseh treh sestavov osebnosti – ida, ega in superega. Z obrambnimi mehanizmi se torej analitik ne ukvarja zgolj zato, da bi olajšal analizo gonskih teženj, ampak tudi z namenom, da bi odkril, kako se oblikujejo simptomi, in vplival na adaptacijske zmožnosti ega. »Vplivati na adaptacijske zmožnosti ega je ideja, ki vodi terapevta morda proč od psihoanalize, toda krepko v razvojno usmerjeno psihoterapijo.« (Praper, 1996: 111.)

V letih 1953–54 je Anna Freud vodila skupino, ki je neposredno preučevala razvoj otrok in oblikovala Hampstead Indeks – instrument za razvojno oceno, kar je omogočilo klinični material bolj strukturirati v teoretske okvire. Te izkušnje so vsekakor vplivale, da je Anna Freud (1963, prav tam) uvedla koncept razvojnih linij, že prej pa opozorila na odnos, v katerem otrok zadovoljuje težnje (objektni odnos) kot

zibelko nadaljnega razvoja otroka. Anna Freud ocenjuje, da je teorija psihoseksualnega razvoja zadovoljivo precizna, kar zadeva faze libidnega razvoja, manj pa vemo o egorazvoju. Ocenjuje, da nekaj vemo le o stadijih razvoja realitetnega nadzora, o kronologiji obrambnega delovanja in o oblikovanju smisla moralnosti. Pravi, da »v praksi potrebujemo več kot razvojne lestvice, ki držijo le za posamezne dele otrokove osebnosti. Kar potrebujemo, so osnovne interakcije med idom, egom in njunima različnima razvojnima stopnjama.« (A. Freud, 2000: 61.)

Koncept razvojnih linij

Anna Freud (2000, Praper, 1996) se ustavlja ob naslednjih razvojnih linijah in posebnostih koncepta:

Od odvisnosti do emocionalne samozanesljivosti in odraslih objektnih odnosov

To je osnovna razvojna linija, ki velja kot prototip za vse ostale. To je niz, ki gre od popolne odvisnosti novorojenčka in od materine skrbi do emocionalne in materialne samozadostnosti. Faze dozorevanja v razvoju libida (oralna, analna, falična) predstavljajo osnovo razvojni liniji. »Sklicuje se tudi na raziskave Mahlerjeve, ki so leta 1968 že bile aktualne, pa tudi na Spitzov koncept razvoja objektnih odnosov v sprva anaklitičnem objektnem odnosu.« (Praper, 1996: 112.)

Razvoj po tej linij poteka v stadijih (prav tam):

1. Prvi stadij v tej razvojni liniji se kaže v biološko-psihološki enosti (zlitosti) matere in otroka. Mati se v svojem narcizmu preliva v otroka, otrok pa svojo mater vključuje v svoj notranji »narcistični milje« (Hofer, 1952, v A. Freud, 2000). »Ta doba se glede na M. Mahler deli na avtistično, simbiotično ter fazo separacije in individuacije.« (A. Freud, 2000: 62.)
2. Drugi stadij, ko otrok že vzpostavlja odnos s parcialnimi objekti, je močno odvisen od izpolnjevanja želja, zato ga Anna Freud imenuje »anaklitični odnos« (Praper, 1996: 113).
3. Tretji stadij je stanje konstantnosti objekta (z utrjenimi notranjimi podobami objekta in odpornostjo na frustracije (prav tam).

4. Četrta se kaže v značilni preojdipski ambivalentnosti v objektivnem odnosu z znanimi egostanji oklepanja matere in obenem sadističnega mučenja, dominiranja in nadzorovanja (prav tam).
5. Peti stadij determinira falično ojdipska pozicija otroka, posesivni odnos ter zaščitniško in velikodušno vedenje do starša nasprotnega spola ter ljubosumnost in rivalstvo do starša istega spola (prav tam).
6. Šesti stadij v dobi latence približa vrstnike (pretežno istega spola) kot objekt in druge identifikacijske vzore izven družine (prav tam).
7. Sedmi stadij prinese predadolescentni upor, vračanje na nekatere zgodnje oblike "neprilagojenega" vedenja s ponovnim iskanjem zadovoljevanja teženj ter doživljanjem ambivalence v objektivnem odnosu (zopet so pri tem pomembni starši) (prav tam).
8. Osmi stadij Anna Freud vidi kot adolescentni boj z zanikanjem, obračanjem, rahljanjem vezi in lupine okrog infantilnih objektov (družine kot objekta) (prav tam).

Anna Freud (2000; Praper, 1996) opozarja na dejstvo, da zanemarjamo resnost praktičnih problemov za razvoj otroka, ki nastajajo zato, ker odrasli ne razumemo njegovega "za fazo specifičnega" doživljanja, kljub temu da je vsaj v psihoanalitičnih krogih znanje o tej razvojni liniji močno razširjeno. Podcenjujemo posledice separacijskih situacij v otrokovi drugačni "psihični realnosti".

V vsaki fazi pa lahko pride tudi do motenj in težav. Tako Praper (1996) pravi, da v prvi fazi prekinitev odnosa z materjo prizadene tudi biološko stabilnost. V drugi fazi težave v zadovoljevanju otrokovih potreb lahko zlomijo začetno individualizacijo, povzročijo "anaklitično depresijo" (Spitz, 1946, v Praper, 1996), zavrejo nevtralizacijo med libidom in agresijo, usmerjajo razvoj v lažno sebstvo (Praper, 1996). Motnje v tretjem stadiju vodijo v regresivno zlivanje z objektom. V četrtem stadiju zapleti pogosto usmerjajo še neneutralizirano agresijo v destruktivnost, analni sadizem ali pa v nastajanje hude oblike ambivalence. V peti fazi se gradi vzajemnost v objektivnih odnosih, vendar šele v šesti otrok prestopi prag egocentrične pozicije. Motnje v peti in šesti fazi ga torej oropajo za konstruktivne skupinske izkušnje in ga pehajo v

nevroze. V tem času otrok močno potrebuje dokaze, da je sprejet, saj se zaradi lastnih razvojnih značilnosti v lastni družini počuti kot posvojenec. Obenem postaja vse bolj zmožen sublimacije, kar pa še vedno lahko izgubi ob motnjah v sedmi fazi.

Nerealistično je pričakovati samostojnost in odgovornost, preden adolescent prekorači osmo fazo, poudarja A. Freud (2000). V tej fazi se namreč celo predgenitalni impulzi močno okrepijo zaradi neizbežnosti separacije, ki jo adolescent prav tako nestrpnost želi izpeljati čim prej in včasih prehitro.

V smeri telesne neodvisnosti

»Rojstvo, ki otroku prinese biološko avtonomijo do te mere, da s popkovino ni več povezan z materjo, mu še ne zagotavlja telesne samostojnosti.« (Praper, 1996: 116.) To razvojno pot pokriva nekaj razvojnih linij:

Razvojna linija od sesanja do racionalnega hranjenja

Pri tem najprej izpostavimo opozorilo A. Freud (2000), kako pomembno je otroku pomagati pri regulaciji sprejemanja vase tako pri kvantiteti kot kvaliteti, saj hrano razumemo tudi kot prototip vsebin ponotranjenja.

Tudi po tej razvojni liniji se otrok giblje v fazah (Praper, 1996):

1. Prva faza je dojenje ali hranjenje s stekleničko. Tipično v odnosu v tej fazi je emocionalno zlivanje (lahko zadovoljstvo ali ugodje, lahko pa tudi vzajemno vznemirjanje in negotovost).
2. Za drugo fazo je značilno odstavljanje od prsi in odvajanje od stekleničke. To je lahko boleče, lahko pa tudi podpre otrokovo podjetno iskanje novih okusov.
3. Tretja faza je prehod od tega, da otroka hranijo, do tega, da se hrani sam. Ta prehod ni lahek, saj otrok še vedno zliva hrano in mamo v eno. V primeru, ko sam pije iz stekleničke, ta še vedno predstavlja parcialni objekt (del matere).
4. V četrti fazi začne otrok uporabljati žlico, kmalu tudi vilice. Nasprotovanja med otrokom, ki so se prej pletla okrog vrste in količine zaužite hrane, se zdaj prenesejo na vprašanje olike – navad pri jedi. Odnos otrok - mati se pogosto zaplete. Otrok v tej

fazi pogosto izsiljuje slaščice, da bi tako zapolnil nekaj potrebe po oralnih ugodjih.

5. V peti fazi, ki že sovпада z otrokovo faličnostjo in ojdipsko situacijo, otrok opušča enačenje hrana - mama. Opazna je seksualizacija hranjenja.
6. V šesti fazi otrok opušča seksualizacijo hranjenja. Ugodje ob hranjenju se ob latenci celo poveča.

Po šesti fazi, kot meni Anna Freud (2000), se načini uživanja hrane individualizirajo. Praper (1996) pa iz kliničnega izkustva dodaja, da se v adolescenci, ko se nekatere motnje pokažejo dobesedno v karikirani obliki, zaostrijo problemi hranjenja do skrajnih meja (kot na primer pri anoreksiji, bulimiji). Takšne motnje so seveda povezane z internaliziranimi konflikti.

Pot od močenja in blatenja do nadzora izločanja

Praper (prav tam) meni, da ta linija najbolj zgovorno pokaže, da v razvoju ne gre za čim bolj gladko in brezpogojno zadovoljevanje gonskih teženj, ampak za razreševanje konfliktov med idom, egom in superegom, med otrokom in zunanjim svetom ter za vzpostavljanje optimalnega ravnotežja. Otrok dosega novo raven avtonomije le s prevzemanjem nadzora in odgovornosti.

Tudi tukaj A. Freud prepoznava določene faze (prav tam):

1. Prvo fazo močno določata način in časovno umeščanje toaletnega treninga. Nadzor izločanja je mogoče doseči v nekaj tednih ali celo v nekaj dneh s sistematičnim pogojevanjem in prestrezanjem, sicer pa se proces odvija nekje do tretjega leta.
2. Drugo fazo določa tista stopnja dozorevanja (ki tudi prinese obrat iz oralne v analno fazo), ko prične otrok hote eksperimentirati z zadrževanjem. Doživlja izločkov kaže močno libidno investicijo (kot pomemben del sebe, darilo drugim ...), lahko pa tudi močno agresivno investicijo (orožje za maščevanje, izraz jeze). Po drugi strani ta faza prinese obrat otrokove radovednosti na "notranje vsebine".
3. V tretji fazi se vprašanja "čist/ne čist" povežejo z identifikacijskimi procesi, s tem pa postane vprašanje notranje, in ne zunanje vodilo (del ego- in superegozahtev). To se lahko kaže v predgenitalnih predelavah (od obramb, kot je potlačevanje, do

potez rednosti, varčnosti, zanesljivosti), manj pa se Freudova ustavlja ob genitalnih elementih falične faze, opaža Praper (prav tam). Vsekakor je nadzor še neutrjen skozi vso falično fazo.

4. V četrti fazi se vprašanje nadzora izločanja povsem loči od vprašanja objektivnega odnosa. Takrat je problem povsem nevtraliziran z avtonomnimi funkcijami ega in superega.

Od neodgovornosti do odgovornosti pri upravljanju telesa

Ta razvojna linija zahteva veliko časa; tako otrok dolgo ostaja odvisen od zunanje pomoči in nadzora. Anna Freud (prav tam) opozarja na čuden paradoks: dobro negovan otrok brez zadržkov prepušča skrb za lastno telo materi, medtem ko se slabo negovan otrok ali otrok brez matere nekako prehitro polasti materinske skrbi za lastno telo, pogosto v hipohondrični obliki.

Ugodno napredovanje po tej razvojni liniji prav tako poteka po zaporednih fazah:

1. Prva faza predstavlja obrat iz usmerjenosti agresije (in libida, česar Freudova ne omenja) v svoje telo v usmerjenost navzven. (Obrnjenost v svoje telo se kaže kot grizenje, praskanje samega sebe, libidno pa, na primer, kot ritmično pozibavanje.)
2. V drugi fazi otrok že predvideva neke posledice. Vnaprej se izogiba bolečine, nevarnih situacij in investira več narcistične vsebine v svoje telo.
3. Tretja faza vključuje otrokovo prevzemanje skrbi za lastno higieno, zdravje in izogibanje neprimernim navadam.

Drugi primeri razvojnih linij

Anna Freud (2000, Praper, 1996) se ustavlja še ob nekaterih razvojnih linijah. Zanima jo:

Razvoj od egocentričnosti do tovarštva, ki poteka skozi faze (Praper, 1996):

1. narcističnega dojemanja objektivnega sveta,
2. ravnanje z vrstniki kot s svojimi igrači,
3. ravnanje z vrstniki kot s pomočniki pri svoji igri,
4. faza partnerskega odnosa, kjer se objektu prizna enake pravice.

Otrok je v obdobju dojenčka po naravi asocialen, pravi Praper (prav tam). Tukaj vidimo povezavo z Mahlerjevo (Mahler, Pine in Bergmann, 1975), vendar le z njeno avtistično fazo, in nasprotje s Sternom (1985), ki meni, da je otrok od samega začetka globoko socialen. Praper (1996) glede na to razvojno linijo A. Freud meni, da šele tretja faza predstavlja minimalno socializacijo, toda šele četrta (ki že sovpada s falično fazo) otroka usposobi za tovarištvo.

Razvojna linija od telesa do igrače in od igranja do dela (prav tam):

1. V prvi fazi se igranje pojavlja kot dojenčkova aktivnost, povezana z njegovim iskanjem ugodja.
2. V drugi fazi otrok telesni dotik z materjo že kompenzira s kakšnimi mehкими igračkami – tranzitorni objekt po Winnicottu (1953, v Praper, 1996).
3. V tretji fazi je navezanost na tranzitorni objekt močnejša in bolj diferencirana. Opaziti je mogoče libidno in agresivno investicijo ter ambivalenco.
4. V četrti fazi ostane tranzitorni objekt le prijatelj med spanjem. Čez dan otrok vse bolj uporablja igrače, ki mu omogočajo egoaktivnosti – na primer igrače, ki jih polni in prazni, gibljive igrače, ki mu omogočajo gibanje, igrače za sestavljanje in razdiranje ter igrače in igre za diferenciranje spolne vloge.
5. V peti fazi se jasno izrazi vnaprejšnje predvidevanje cilja in ugodja ob doseganju le-tega. Takšno igro, ki je le sekundarno vezana na objekt, opazimo že v zgodnjem otroštvu. Otrok niti ne potrebuje pohvale ob dosežkih. Ta bi ga utegnila celo odtegniti od ustvarjalnosti in usmeriti v konformizem.

Prepletenost razvojnih linij

Tisto, kar egu daje notranjo strukturo, je vzajemna prepletenost napredovanja po razvojnih linijah, pravi Praper (prav tam). V kliničnem pomenu je neka osebnost harmonična, če doseže ustrezne ravni na vseh razvojnih linijah. Otrok, ki se je približal konstantnosti objekta, na primer doseže ustrezno emocionalno zrelost, telesno neodvisnost, na primer nadzor izločanja in rahljanje povezanosti hrana - mati itd. Veliko je otrok, ki imajo neregularni vzorec v svojem razvoju. Vendar »neravnotežje razvojnih linij postane

patogeni pokazatelj le takrat, ko je to neravnotežje pri osebnosti pretirano« (A. Freud, 2000: 117).

Praper (1996) pravi, da konstitucijski dejavniki ne zadenejo le zorenja v ozadju posamezne razvojne linije. Možno je, da manjkajo ali pa so spremenjeni tudi določeni vrojeni dejavniki tendenc k notranji organizaciji obrambnega reagiranja ali strukturalizacije. Od dejavnikov okolja so najpomembnejši tisti v osebnosti staršev, predvsem matere, vendar so pomembni tudi drugi: družinska atmosfera, družbeni in kulturni dejavniki nasploh. Materina ljubezen, sprejemanje materinstva in samozaupanje v tej vlogi pomenijo otroku le nepogrešljive pogoje za dober start. Toda od ugotovitev A. Freud (po Sayers, 1991) dalje velja, da mati, ki zavrača, ni več edini razlog duševnih bolezni v otroštvu. Namreč vsak otrok kdaj doživi svojo mater kot takšno, ki zavrača, ne glede na njeno dejansko vedenje, kar povzroči neizogibne frustracije.

A. Freud (2000) poudarja, da ne glede na doseženo raven na kateremkoli področju, je le-ta vedno rezultat interakcije med nagonom in razvojem ega, superega ter njenih reakcij na vplive okolja. Razvojne linije so zgodovinska realnost in nudijo prepričljivo sliko otrokovih osebnih dosežkov ali, po drugi strani, njegovih neuspehov v razvoju osebnosti.

Regresija in razvojne linije

Ko regresijo sprejmemo kot normalen proces, s tem sprejmemo tudi dejstvo, da je gibanje po razvojnih linijah v svoji naravi dvosmerno, pravi A. Freud (prav tam). Ugotavlja, da so občasne vrnitve k predhodnim fazam, npr. vrnitev k starim navadam, ko govorimo o spanju in hrani, ter iskanje zaščite in varnosti z vrnitvijo na zgodnje oblike simbiotskega in predodjipskega odnosa z materjo popolnoma normalne. Zato je bolje, da otrokovo okolje ne prepoveduje takšnega vedenja in ne vzpodbuja otrokove notranje represije ter se na tak način izogne vpletanju v pozitivni razvoj. Posamezne razvojne linije napredujejo z različno hitrostjo, obstaja pa tudi neravnovesje v regresijah raznih elementov strukture. Na podlagi tega lažje razumemo odstopanja od pravilne linije in povprečne slike hipotetično "normalnega otroka". »Tako postanejo *variante normalnosti* neštete.« (A. Freud, 2000: 100.)

Sklepni poudarki o delu Anne Freud s poudarkom na oblikovanju in delovanju psihičnega aparata

Prve navezanosti oblikujejo osnovo, na kateri se razvijajo nadaljnji odnosi, poudarjajo A. Freud, Goldstein, Solnit in Goldsteinova (1996). Kjer so ti zgodnji odnosi ustrezni, odnos otrok - starš postane trden s pozitivnimi učinki na otrokov emocionalni in socialni razvoj. Če otrok v otroštvu ne doživi ljubezni, se to lahko kasneje v življenju kaže kot pomanjkanje zanimanja za lastno blagostanje, fizični izgled, oblačenje in podobo, ki jo kaže drugim. Tisto, kar je poškodovano, je ljubezen in skrb zase ter posledično zmožnost ljubiti in skrbeti za druge, tudi lastne otroke.

A. Freud (2000) vztraja pri tem, podobno kot Bowlby, da je materina prisotnost v času otrokovega otroštva prav tako pomembna psihološko, kot so vitamini pomembni za otrokov fizični razvoj. Vendar pa se z Bowlbyjem ne strinja v tem pogledu, ko meni, da navezanost ni le instinktivna, ampak je tudi prežeta s subjektivnimi željami in fantazijami. Z naraščanjem emocionalne navezanosti tudi otrok postaja vse bolj zahteven do matere. Otrok v začetku tudi še ni sposoben obdržati podobe matere v svojih mislih, ko je odsotna. Freudova (prav tam) pravi, da konstantnost objekta otrok razvije šele proti koncu prvega leta in šele takrat je sposoben tolerirati njeno odsotnost. S tem je Anna prehitela tiste, ki so kasneje kritizirali Bowlbyja, da je zanemarjal vpliv starosti na otrokov odziv na separacijo.

Ugotavljamo še, da se v teh pogledih približa Mahlerjevi in prvim fazam v njeni teoriji. Podobnost se še bolj izrazi v Anninih idejah (2000) o otrokovi začetni egocentričnosti, ko pravi, da v otrokovih očeh mati ni bitje za sebe, ki poseduje svojo osebno eksistenco. Otrok to osebo doživlja kot nekoga, katerega edina vloga je, da zadovolji njegove potrebe in želje. Zato vse, kar se dogaja objektu, razume kot zadovoljevanje teh želja.

Prav tako kot Mahlerjava tudi A. Freud (prav tam) opozarja na separacijsko anksioznost. Meni, da se otroci, ki se z lahkoto ločijo od svojih staršev, tako vedejo, ker niso uspeli oblikovati normalnih odnosov. Ko otrok ob nevarnosti izgube objekta ljubezni ne občuti bolečine in tesnobe, to ni znak njegovega zdravja in moči, ampak je pogosto prvi znak avtističnega umika iz objektnega sveta.

A. Freud (2000) je bila prepričana, da razvoj vključuje postopen nadzor ega nad idom – kar poimenuje tudi socializacija gonov. To je odvisno predvsem od prisotnosti matere, zaradi katere otrok najprej začne nadzorovati svoje instinkte. Usmerila je pozornost na odvisnost razvoja v oralni in analni fazi od ponotranjenja materinega načina vzgoje. V tem pogledu se je odmaknila od poudarka na ponotranjenje patriarhalne avtoritete (očeta) v superego. Na mater se je nanašala celo kot na prvo zakonodajalko. Tako se Anna Freud dotakne tudi tretje instance – superega, kar lahko vidimo kot dopolnitev razvoju ega po Mahlerjevi.

Pozitivni premiki s principa ugodja na princip realnosti in s primarnega na sekundarno mentalno funkcioniranje pogojujejo zmanjšanje prepada med notranjimi in zunanji zakoni, pravi A. Freud (prav tam). Nevarnost socializaciji predstavljajo komponente infantilne agresivnosti, in ne seksualnosti. Pravzaprav agresivnost, če je povezana z libidom, predstavlja pozitivne učinke na socializacijo. Agresija postane nevarna za socialno prilagojenost, kadar se libidinalni procesi ne razvijejo dovolj, da bi ublažili agresijo, ali pa izgubijo to sposobnost kot posledico razočaranja nad objektom ljubezni ali njegovo (resnično ali izmišljeno) izgubo. Kar je še pomembneje, takšne agresije v ločeni obliki se ne more nadzorovati – niti od zunaj s strani staršev niti od znotraj s strani ega in superega. Če se povezava z libidom ponovno ne vzpostavi skozi okrepitev libidinalnih procesov in novih objektivnih zvez, te destruktivne tendence postajajo glavni vzrok delinkventnosti in kriminalitete.

Anna Freud (prav tam) pravi, da procesi posnemanja, identifikacije in introjkcije, ki se odvijajo pred Ojdipovim kompleksom, med njim in po njem, lahko otroka pripeljejo le do internalizacije starševskih standardov. Čeprav so ti procesi nujni in predstavljajo stopnico k prihodnjemu prilagajanju skupnosti odraslih, sami po sebi ne zagotavljajo, da bo do adaptacije dejansko prišlo, celo v primerih, ko se standardi družine ujemajo s standardi skupnosti. V okviru svojega doma v otroštvu starši otroku še popuščajo in prilagajajo pravila glede na otrokovo starost in njegove zmožnosti. Z vstopom v šolo teh privilegijev ni več. Dobro prilagojen otrok v družini ni nujno dobro prilagojen otrok v šoli. Tukaj se morajo vsi v določeni starostni dobi prilagoditi in podrediti skupnim normam. Ko pa adolescent

zaključiti s šolanjem in vstopi v skupnost odraslih, zakonske norme postanejo brezosebne. Biti "enak pred zakonom" ni le privilegij. Ta enakost pomeni tudi to, da se posameznik odreče vsem osebnim privilegijem in posebni obravnavi. Če zanemarimo osnovna moralna pravila, ki so vgrajena v superego, zakonske odredbe ne postanejo del posameznikovega notranjega sveta. Kar se od superega pričakuje, ni identifikacija posameznika z vsebino kateregakoli zakona, ampak sprejemanje in internalizacija obstoja vladajočih norm. V tem pogledu stališče navadnega državljana predstavlja infantilno pozicijo poslušnega otroka, ki se sooča z vsemogočnimi starši. Delinkvent oz. kriminallec pa predstavlja stališče otroka, ki ignorira ali se sploh ne ozira na avtoriteto staršev ter se jim upira.

Anna Freud je imela velik vpliv na teorijo in prakso, predvsem po smrti očeta ji je uspelo izstopiti iz njegove sence. Njeno delo je vplivalo na različna področja: pravo, socialno skrbstvo in politiko, vzgojo in obravnavo otrok. V nasprotju z Mahlerjevo, ki je velik del svoje kariere posvetila načrtnemu in sistematičnemu proučevanju in raziskovanju, je Anna Freud ostajala aktivna v vsakodnevni praksi, iz katere je izhajala. S svojim konceptom razvojnih linij je postavila tudi celostno teoretično podlago za opazovanje in terapijo otrok. A. Freud (1974, v Thomas, 1996) je zagovarjala terapevtsko delo tako z otrokom kot z njegovimi pomembnimi drugimi iz okolja, saj s spreminjanjem starševskih pričakovanj do otroka in terapije terapevt vpliva na vsebino superega, ki je še odvisen. Tako analitik, ki dela z otrokom, manipulira tudi z njegovim okoljem, zato da se odnosi med idom, egom in superegom v otrokovi osebnosti preoblikujejo.

Freudova je spodbujala tudi materino prisotnost v času otrokove hospitalizacije; po njenem mnenju naj bi bila tudi mama v času medicinskih posegov in pregledov prisotna in v pomoč pri skrbi za lastnega otroka (Sayers, 1991: 175).

Usoda individuacije v adolescenci

Miletinova (1988) poudarja, da je usoda individuacije v kasnejših obdobjih odvisna od razvoja primarnega procesa separacije in individuacije. Znana je tudi formula angleškega psihoanalitika in psihiatra E. Jonesa že iz leta 1922 (v Nikolić, 1988): adolescenca je

rekapitulacija zgodnjega otroštva. Parkes (1982, v Kraigher Guzina, Popović Štajner, 1988) dodaja, da ljubezen sicer ne more premakniti sveta, vendar ne moremo dvomiti, da je otrokovo prvo navezovanje na drugo osebo velikega pomena za njegovo spoznavanje sveta in pričakovanja do drugih; posledice teh prvih povezanosti se občutijo skozi celo življenje. To je tudi v skladu s prepričanjem Mahlerjeve in njenih sodelavcev.

Separacija je metafora za samo adolescenco, pravi Tomorijeva (1988). Individuacija v adolescenci predstavlja odraz tistih strukturnih sprememb v organizaciji osebnosti, ki jih spremlja emocionalno osvobajanje od internaliziranih infantilnih objektov. Tako je separacija pogoj za proces individuacije, vendar pa je formiranje identitete neizbežno, da je separacija mogoča.

Za obdobje adolescence pa A. Freud (1971) pravi, da medtem ko smo pri motnjah v otroštvu priča spremembam na enem ali več področjih otrokove osebnosti, gre v adolescenci za spremembe vzdolž celotne razvojne linije. Srečujemo se s spremembami v gonih, v organizaciji ega, v odnosu do objektov, v idealih in medosebnih odnosih. Boj s starši se kaže na mnogo različnih načinov: skozi zanikanje njihove pomembnosti, nestrinjanje z njimi, upor proti njihovim prepričanjem, zmanjšanje superegove internalizacije starševske avtoritete, ki se kaže v disocialnem vedenju, obrat iz ljubezni do staršev v sovraštvo do drugih in sebe, samopoškodbe, emocionalni umik v narcistično zaljubljenost vase ipd. To obdobje je naporno tudi za starše. Po eni strani morajo imeti debelo kožo in ostati zadržani, po drugi pa v primernih trenutkih sočustvovati in pomagati kot v prejšnjih obdobjih. Čvrstejša kot je bila vez med otrokom in starši, bolj močan bo boj proti njim v adolescenci.

Vendar pa Anna Freud (2000) vztraja in poudarja, da so takšne obrambe v adolescenci povsem normalne in služijo prilagajanju. Duševne bolezni se pojavijo le v primeru, ko se pretirano in ekskluzivno uporablja le ena vrsta obrambnega mehanizma.

Aplikacija izbranih teorij

V tem poglavju bomo ilustrativno skušali povezati izbrano teoretično usmeritev s prostovoljnim delom svetovalke v

mladoletniškem zaporu.¹ Pri svojem delu se srečuje predvsem z mladostniki v obdobju adolescence. Že v prejšnjem poglavju smo videli, da takrat nastopijo velike spremembe in tudi pri mladostnikih, pri katerih je razvoj potekal optimalno, se pojavijo določene težave.

Naj ponovimo: v zgodnjem razvoju je libido tisti, ki išče povezanost, medtem ko agresivnost išče in vzdržuje separacijo in individuacijo. Tudi v adolescenci potrebo po separaciji zaznamuje sunek agresivnosti, dominanten v tej fazi. Temu pa sledi iskanje povezanosti z novim objektom, ki jo podpira moč libida (Blanck in Blanck, 1979). Poudariti moramo, da so adolescentne težave pri populaciji iz mladoletniškega zapora še bolj izražene, prav tako imajo ti mladostniki praviloma za sabo življenje v družinah, ki jih zaznamujejo motnje v odnosih med družinskimi člani.

Svetovalka pogosto postane zaupna oseba. S tem pridejo na dan še mnoge druge stvari in razvije se posebne vrste objektni odnos. Kljub temu da je svetovalka v odnosu aktivna, še vedno ni tesna prijateljica, po drugi strani pa tudi ni terapevtka.

Postavljamo tezo, da se tudi v odnosu svetovalka - obsojenec odvijajo procesi separacije in individuacije, vendar na drugi ravni. Velikokrat se z graditvijo zaupnega odnosa razvija navezanost obsojenca na svetovalko. V tem času odnos poteka precej gladko in brez večje kritičnosti s strani obsojenca. Zakonca Blanck (prav tam) pravita, da obstaja čas v tretmaju, ko se lahko izrazijo negativna (neprijetna) čustva. Podobno je tudi v tem odnosu. Ta čas nastopi takrat, ko je ustanovljen zadosten rezervoar pozitivne objektno katekse, saj takrat lahko mladostnik tolerira jezo in bes brez strahu pred izgubo objekta. Šele takrat lahko pride do napredka na razvojni liniji objektnih odnosov, tudi s stališča konceptov Anne Freud. V tem času pride tudi do trenutka, ko obsojenec spregovori o stvareh iz otroštva in jih včasih celo podoživi. Z vidika izbranih teoretičnih

¹ Stovičjeva (2000) svetovanje kot obliko prostovoljnega dela opredeli kot eno izmed oblik pomoči osebami, ki so bile obsojene zaradi storitve kaznivnega dejanja na kazen zapora, mladoletniškega zapora ali jim je bil izrečen ukrep oddaje v prevzgojni dom, in kot dopolnilni program, ki se izvaja ob socialnoterapevtskem modelu dela z osebami, ki jim je odvzeta prostost. Namen svetovanja je osebami v zaporu ponuditi možnost, da se z nekom, ki ni niti del družine niti del sistema, pogovarjajo o čemerkoli, kar se jim zdi pomembno. Naloga svetovalcev pa je predvsem prisluhniti osebami in jih vzpodbujati v prizadevanjih za višjo kakovost življenja.

usmeritev se svetovalka takrat razlikuje od primarnega objekta v tem, da razume, včasih tudi osvetljuje stvari, ki jih obsojenec ni mogel razumeti. Ni pa vloga svetovalke »skrbeti za "popravljalne emocionalne izkušnje"« (Sayers, 1991: 198).

Vendar Greenacrova (1954, v Blanck in Blanck, 1979) dodaja, da topel odnos, ki še vedno ohranja strokovnost, prispeva k terapevtskemu delu. Analitikova nevtralnost se nanaša na odsotnost vrednostnih sodb in ni kršena s tem, če je terapevtu mar za pacientovo ozdravitev. Menimo, da se podobno zgodi tudi v svetovalnem odnosu. Toda glede na dejstvo, da je svetovalka prostovoljka in velikokrat ni profesionalno usposobljena za svetovanje, smo dostikrat priča nezavednemu kontratranferju, ki ga zakonca Blanck (prav tam) razumeta kot odsev slepih peg svetovalke, ki izvirajo iz infantilnih potreb.

Pri tem nas Trampuž (1997) izziva z vprašanjem, ali ljubimo svoje paciente oziroma v našem primeru obsojence. Pravi, da ko spoznamo njihova intimna in skrita občutja, želje in doživetja, ko spoznavamo njihovo bolečino in njihova hrepenenja in aspiracije, težko sledimo Freudu in se odpovemo čustvovanju in sočustvovanju z njimi. Verjetno se to od svetovalke niti ne pričakuje, dokler zna vzdrževati tudi optimalno mero distance.

Kadar je odnos med svetovalko in obsojencem intenziven, je separacija toliko težja. Vendar po drugi strani lahko opazimo, kot pravi Mahlerjeva, da kjer je bil odnos kakovosten, obsojenec z večjim zaupanjem v občutek lastne vrednosti vstopa v nove odnose in se loči od svetovalke. Če se izrazimo v terminih Mahlerjeve, smo tudi po koncu prestane kazni velikokrat priča obdobju nekakšnega ponovnega približevanja. Obsojenec namreč v prvih tednih prostosti občasno še išče stik s svetovalko, ko se skuša na novo integrirati v svoje okolje. Velikokrat pa je obsojenec "prisiljen" k nenadni prekinitvi odnosa zaradi premestitve v drug zavod, pogojne kazni ipd. Takrat nastopijo določene motnje, kljub prej kakovostnemu odnosu. A. Freud bi verjetno te težave povezala z obrambnim vedenjem, ko posameznik skuša zaščititi samega sebe.

Ob koncu izpostavimo misel Anne Freud in njenih sodelavcev (1996) da dobro delo zahteva tako človečnost kot tudi strokovnost. Drugače rečeno, v našem primeru mora biti svetovalka sočutna in hkrati realistična, preudarna. Te lastnosti si niso toliko nasprotne,

ampak se komplementarno dopolnjujejo. Tako lahko sprejema tudi težke odločitve, vendar jih implementira z empatijo in prijaznostjo. Če zaključimo s parafrazirano mislijo Žunter Nagyjeve (2000), recimo, da mora svetovalka pri napornem in emocionalno obremenjujočem prostovoljnem delu z obsojenci poznati svoje meje vzdržljivosti in znati zaščititi tudi sebe. V veliko pomoč ji bodo supervizija, intervizija, razprave s kolegi in seveda lastna analiza, če je to mogoče.

Zaključek

Psihoanalitična psihologija ne pušča nobenega dvoma o tem, da so otroci emocionalno odvisni od svojih staršev in da je ta odvisnost potrebna za otrokov normalni razvoj.

V teoriji objektnih odnosov je človeški razvoj vseživljenjski proces, za katerega je najprej značilen odvisen odnos dojenčka in matere, ki kasneje preraste v zrel, odrasel medosebni odnos.

Spoznali smo, da ne gre preprosto za socialni vidik v stikih med otrokom in okoljem, ampak za interakcijo z objektom, ki otroku omogoča strukturiranje lastne osebnosti. Ta interakcija temelji na čustveni izmenjavi s pomembno drugo osebo. Otroci na osnovi svojih individualnih notranjih značilnosti vstopajo v interakcijo z okoljem in prav interakcija, ne le reakcija, je tista, ki je odgovorna za variacije v človeškem značaju in osebnosti.

V tem nenehnem prepletanju otrok išče ravnotežje med avtonomijo in povezanostjo. Skozi to iskanje teče razvoj in se oblikuje posameznik kot samostojna osebnost, ki živi tudi v odnosih z drugimi.

Literatura

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Blanck, G., Blanck, R. (1979). *Ego psychology II. Psychoanalytic Developmental Psychology*. New York: Columbia University Press.

Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and Applications*, 4th Edition. New Jersey: Prentice Hall.

Engler, B. (2006). *Personality Theories. An Introduction*, 7th Edition. New York: Houghton Mifflin Company.

Fonda, P. (1997). O vlogi stapljanja v ljubezni. V P. Praper (ur.). *Ljubezen. Koncepti v psihoterapiji: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Psihoterapevtska sekcija SZD: Sekcija za klinično psihologijo in psihoterapijo, 17–36.

Freud, A. (1971). The Writings of Anna Freud, volume 7. *Problems of Psychoanalytic Training, Diagnosis, and the Technique of Therapy*. New York: International Universities Press.

Freud, A. (2000). *Normalnost in patologija djece*. Zagreb: Prosvjeta.

Freud, A., Goldstein, J., Solnit, A. J., Goldstein, S. (1996). *The Best Interests of the Child*. New York: The Free Press.

Greenberg, J. (1991). *Oedipus and Beyond*. London: Harvard University Press.

Kraigher Guzina, A., Popović Štajner, T. (1988). Normalno i patološko u procesu separacije-individuacije u ranom dečjem dobu. *Psihoterapija 18 (2)*, 11–16.

Lešnik, B., Lunaček, M. (1988). Simbioza, separacija, individuacija u dinamici psihičkih poremećaja (fragmenti opće psihopatologije). *Psihoterapija 18 (2)*, 39–46.

Mahler, M. S., Pine, F., Bergmann, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*. London: Maresfield Library.

Matjan, P. (1992). Nekatere značilnosti in potek individualne psihoterapije pacienta z razvojnimi deficiti ega. *Psihološka obzorja 1 (1)*, 32–36.

Miletin, N., (1988). Sudbina individuacije u latenciji. *Psihoterapija 18 (2)*, 17–22.

Nikolić, S. (1988). Problematika separacije-individuacije s razvojnog i kliničkog aspekta. *Psihoterapija 18 (2)*, 1–10.

Praper, P. (1990). Dalje od Freudovog (tumačenja) Edipovog kompleksa. *Psihoterapija 20 (1)*, 71–79.

- Praper, P. (1995). *Tako majhen, pa že nervozen!?* Nova Gorica: Educa.
- Praper, P. (1996). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- Sayers, J. (1991). *Mothering Psychoanalysis*. London: Penguin books.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Stovičej, G. (2000). Delo prostovoljcev z zaporniki – svetovanje osebam v zaporu. V T. Martelanc (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri*. Ljubljana: Slovenska filantropija, 126–132.
- Thomas, R. M. (1996). *Comparing Theories of Child Development*. Washington: Brooks/Cole Publishing Company.
- Tomori, M. (1988). Separacija i formiranje identiteta u adolescenciji. *Psihoterapija 18* (2), 23–28.
- Trampuž, D. (1997). Ali ljubimo svoje paciente? V P. Praper (ur.). *Ljubezem. Koncepti v psihoterapiji*, zbornik prispevkov. Ljubljana: Psihoterapevtska sekcija SZD: Sekcija za klinično psihologijo in psihoterapijo, 161–172.
- Urlić, I. (1988). Traumatski efekti separacije u transferu. *Psihoterapija 18* (2), 85–94.
- Žunter Nagy, A. M. (2000). Transfer in kotratransfer v psihoterapiji oseb s psihozo. V P. Praper (ur.). *Moč. Transfer in kotratransfer v psihoterapiji*, zbornik prispevkov. Ljubljana: Združenje psihoterapevtov Slovenije, 251–259.

Pregledni znanstveni članek, prejet januarja 2008.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne

In empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

Oblika prispevkov

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jednat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.

4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35.000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikonu naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI

uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

Citiranje in reference

1. Od leta 1999 dalje v reviji *Socialna pedagogika* upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh Pedagoške fakultete www.pef.uni-lj.si/knjiznica/citiranje.html.
2. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. »To je dobesedni navedek.«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992.).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

Oddajanje in objava prispevkov

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.
3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi

(anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.

4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva pl. 16

1000 Ljubljana

ali na e-pošto: matej.sande@guest.arnes.si



Kazalo/Contents

Članki Articles

- Mateja Pšunder* *Mateja Pšunder*
Vzdevki učiteljev kot oblika Teachers' nicknames as a form
verbalnega nasilja učencev of students' verbal violence
nad učitelji z vidika izsledkov against teachers based on
empirične raziskave 1 empirical research results
- Ajda Eiselt* *Ajda Eiselt*
Podporna vloga supervizije 17 Supportive role of supervision
- Urška Doblehar* *Urška Doblehar*
Vloga staršev pri The role of parents in the
osamosvajanju mladostnika 37 emancipation of adolescents
- Andreja Grobelšek* *Andreja Grobelšek*
Razvoj ravnotežja med The development of a balance
avtonomijo in povezanostjo: between autonomy and connectedness:
razvoj sebstva v luči teorije development of the self in the light
objektnih odnosov Margaret S. of the theory of object relations by
Mahler in koncepta razvojnih Margaret S. Mahler and the concept of
linij Anne Freud 67 developmental lines by Anna Freud

Navodila avtorjem 105 Instructions to authors