



UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Vloga transferja in kontratransferja v vzgojnem procesu

DIPLOMSKO DELO

Mentor:
Prof. Marjanca Pergar Kuščar

Andreja Ličen

Ljubljana, oktober 2005

Zahvalim se staršem, ki so me vzgajali v veselju do življenja,
sestri in bratoma za vse norčije, ki smo jih počeli skupaj,
mladim, ki so sodelovali pri raziskovalnem delu naloge,
mentorici, ki me je s strokovno in odprto besedo usmerjala
v odkrivanju in reševanju vprašanj
in nenazadnje
vsem, ki so ob meni in z menoj odkrivajo lepote
odnosov, življenja in ljubezni.

Povzetek

V diplomskem delu obravnavam pojav in delovanje dveh procesov, ki pomembno vplivata na medsebojne odnose. To sta transfer in kontratransfer. S pomočjo razvojno relacijske teorije pojasnjujem zakaj in kako se podobna doživetja prenašajo iz družine v razred.

V teoretičnem delu naloge predstavim razmere v družini in nastanek prvih izkušenj ter proces transferja in kontratransferja. Ta dva procesa potekata preko interakcije. Pretekle izkušnje, ki nastajajo v prvih interakcijah, pomembno vplivajo na kasnejše odnose. Nato osvetlim pojma transfer in kontratransfer, delovanje v razredu ter vpliv na vedenje učencev in učiteljev in s tem na vzgojni proces.

V empiričnem delu naloge, na podlagi risanja preteklih izkušenj iz otroštva in igre vlog, ter kvalitativne primerjave obojega, prepoznavam transferni in kontratransferni proces oz. vpliv preteklih izkušenj mladostnikov na odnose v razredu in s tem posredno na vzgojni proces. Transferni proces skušam prepoznavati z obujanjem spominov na konfliktno izkušnje s starši in konfliktnih situacij v razredu. Pri tem opazujem transfer preteklih izkušenj od doma v razred, ne pa transferja in kontratransferja med posameznim učencem in učiteljem.

Izkazalo se je, da posamezniki konfliktno situacijo iz otroštva podobno predstavijo, kot situacijo v razredu v igri vlog. Ta podobnost predstavitev kaže na to, da se pretekle izkušnje prenašajo v drug prostor in čas in posredno vplivajo na potek dogodkov.

Ključne besede

transfer, kontratransfer, medsebojni odnosi, interakcija

Summary

This diploma thesis presents the phenomenon and function of transference and contratransference, i.e. two processes which exert an important influence on interpersonal relations. By referring to developmental relational approach it is explained why and how similar experiences are projected from family life into the classroom.

The theoretical part of the thesis includes the presentation of family relations, the formation of the first experiences and the processes of transference and contratransference. These two processes are enabled via interaction. The past experiences which take shape in the first interactions have a significant influence on future relations. The discussion then proceeds with the presentation of the notions of transference and contratransference, the explanation of how they function in the classroom and how they influence the behaviour of both pupils and teachers and thus the educational process.

The empirical part of the thesis is based on the technique of drawing past experiences and role play and the qualitative comparison of both. It contains the identification of the processes of transference and contratransference or, in other words, it explains how the youth's past experiences influence the relations in the classroom and thus indirectly the educational process, as well. The process of transference is identified by recalling the memories of unpleasant experiences with parents and unpleasant situations in the classroom. Only the transference of past experiences from home life into the classroom is observed, whereas the transference and contratransference between an individual pupil and teacher is ignored.

It turned out that individuals present the unpleasant situations from their childhood in a similar way as they do with those in the classroom in role play. This similarity in presentation points to the fact that past experiences are projected into another place and time, and they influence the course of events in an indirect way.

Keywords

Transference, countratransference, mutual relations, interaction

Kazalo

POVZETEK.....	3
SUMMARY.....	4
1 UVOD	7
2 TEORETIČNI DEL	9
2.1 DRUŽINA – VZORCI VEDENJA OD DOMA.....	9
2.1.1 Družina kot sistem	10
2.1.2 Interakcija.....	10
2.1.3 Interakcija starši-otrok.....	11
2.1.4 Razvoj temeljnih tem.....	12
2.1.5 Otrokove izkušnje s starši	21
2.1.6 Otrok – del družinskega sistema	25
2.2 KAJ STA TRANSFER IN KONTRATRANSFER?.....	27
2.2.1 Transfer in kontratransfer v razredu	28
2.2.2 Kako prepoznati transfer?	29
2.2.3 Kontratransferna čutenja	30
2.2.4 Delovanje transferja in kontratransferja	31
2.2.5 Obvladovanje transferja in kontratransferja v razredu	33
2.2.6 Opredelitev problema in hipoteze.....	35
3 METODA.....	37
3.1 VZOREC.....	37
3.2 PRIPOMOČKI	37
3.3 POTEK DELA	38
3.4 OBDELAVA PODATKOV.....	40
4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	41
4.1 PREDSTAVITEV POSAMEZNIH PRIMEROV	44
4.1.1 Primer 1.....	44
4.1.2 Primer 2.....	47
4.1.3 Primer 3.....	49
4.1.4 Primer 4.....	52
4.1.5 Primer 5.....	54
4.1.6 Primer 6.....	57
4.1.7 Primer 7.....	60
4.1.8 Primer 8.....	62
4.1.9 Primer 9.....	64
4.1.10 Primer 10.....	67
4.1.11 Primer 11.....	70
4.1.12 Primer 12.....	72
4.2 INTERPRETACIJA REZULTATOV	75
5 ZAKLJUČEK.....	79
6 LITERATURA	81
7 PRILOGE	84
VPRAŠALNIK	84

1 Uvod

Vsako osebno srečanje z drugim, vsak odnos, ustvarja prostor, kjer se izražajo notranja doživljanja in čustvovanja, želje in pričakovanja. Tako srečanje z drugim pomeni kraj, kjer se izražajo pričakovanja do drugega, kjer se uresničujejo hrepenenja, kjer sem jaz lahko mama, sestra, hčerka, teta, zdravnica, učiteljica, učenka... vse v eni osebi in različnih vlogah. Kaj prinašam v odnos z drugim, od kod prihajajo moja pričakovanja, moje želje, hrepenenja, strahovi... čutenja, vse moje notranje doživljanje in čustvovanje, ki se v odnosu prebujata? Kako se bom odzvala na tvoje notranje doživljanje in čustvovanje, ki ga ti, kot moj brat, sošolec, učitelj... prinašaš v odnos?

V šestnajstih letih šolanja sem se srečala z mnogimi profesorji in učitelji. V zadnjih letih študija, ko sem se z določenimi šolskimi predmeti srečala že drugič ali tretjič, sem opazila, da mi je na primer določen predmet postal bolj všeč, kot mi je bil in da učitelj, ki podaja enako snov, vpliva na moje dojemanje te snovi.

Na fakulteti sem poglobljala svoje znanje s spoznanji iz razvojne in pedagoške psihologije ter z znanji iz teorije vzgoje in spoznavala, da ima pri podajanju učnih vsebin, pomembno vlogo učiteljeva osebnost in njegova naravnost do učencev. Študentke smo v vseh štirih letih študija imele precej nastopov, tako pred svojimi sošolkami, kot med učenci v šoli. Tu sem se začela srečevati s problemi, ki jih kljub dobrim učnim pripravam imamo kot učitelji. Zgodilo se je, da je bil moj nastop sicer izpeljan po načrtih, a je vzdušje v razredu in učinek nastopa na sošolke ali učence kazal na to, da se je poleg načrtanih ciljev, ki so bili doseženi, odvijalo še nekaj drugega, kar je celotni vtis spremenilo.

V zadnjem letu študija sem se poglobljeno začela zanimati za dogajanje v skupini. S prebiranjem literature o psiholoških dogajanjih v medsebojnih odnosih, sem se seznanila tudi z delovanjem transferja in kontratransferja, kot ga razlaga razvojno relacijska teorija. Spoznala sem, da ta dva procesa odločilno vplivata na potek medsebojnih odnosov. Kot bodoči učiteljica pa se mi zdi pomembno, kako omenjena procesa delujeta v odnosu učenec-učitelj.

Ker v zgodnjem otroštvu nastanejo mentalni vzorci odnosa, v teoretičnem delu govorim o prvih medsebojnih odnosih in nastajanju vzorcev vedenja v družinskem okolju, ter o delovanju transferja in kontratransferja v teh in vseh nadaljnjih odnosih. V prvem delu naloge opozarjam na to, kako sta oba procesa za odnos pomembna. Ustvarjata vzdušje v odnosu, usmerjata potek dogodkov in naše odzive, če se njunega delovanja zavedamo, ali pa ne. Avtorji razvojno relacijskega pristopa trdijo, da se procesa odvijata v vsakem odnosu in pomembno vplivata na naše odzive v vseh situacijah. Učitelj, ki se zaveda tega delovanja, se lahko bolj odgovorno in bolj razumevajoče odziva na čustvene reakcije učencev v razredu. Z refleksijo lastnega delovanja in dogajanja v razredu, lahko razume potrebe učencev in s tem ustvarja boljšo klimo za izvajanje predpisanega učnega načrta.

2 Teoretični del

2.1 Družina – vzorci vedenja od doma

Družina prinaša otroku prednosti in pomanjkljivosti, izzive in velike potenciale, ki gradijo njegovo osnovo za nadaljnje odnose. Razvojno relacijska teorija razlaga (Schaff 2000, Stern 1995, Žakelj 2003), kako se ti odnosi vzpostavljajo, nastajajo in kako vplivajo na vse nadaljnje odnose. Zato v diplomskem delu povzemam avtorje, ki kažejo na to, kako pomembni so prvi odnosi v družini in kako ti odnosi vplivajo tudi na vedenje učencev v šoli.

V marsičem je šola za otroka »drugi dom« in lahko ustvarja podobne procese, kot se odvijajo v družini. Ko šola in družina iz kakršnih koli razlogov ne moreta sodelovati, je s tem najbolj prikrajšan otrok. Pomembna naloga učitelja je, da se nauči prepoznavati medsebojno vplivanje obeh sistemov in pri tem spreminjati predvsem nefunkcionalne vzorce vedenja, ki jih otrok prinaša v šolo.

»Nefunkcionalno vedenje je tisto vedenje, ki problema ne rešuje konstruktivno.« (Garandzini 1995,165.) Otrok se nefunkcionalnih vzorcev vedenja nauči doma. Če družinski sistem deluje nefunkcionalno, to pomeni, da se na potrebe posameznikov in ovire iz zunanjega okolja ne zna pravilno odzvati. Isti avtor ugotavlja: »Družina postane nefunkcionalna takrat, ko odrasli, ki so odgovorni za otroka, iz katerega koli vzroka niso sposobni pravilno odgovoriti na otrokove potrebe.« (prav tam)

Ker je otrok član obojega tako družinskega kot šolskega sistema, je pogostokrat prvi stik z nefunkcionalno družino prav nefunkcionalno obnašanje otroka v šoli. Otrokovo nesprejemljivo vedenje je nezavedni prenos, ki povezuje oba sistema, družino in šolo. Učitelj, ki se pogosto srečujejo s starši, bo hitro odkril to povezavo, ki kaže na napake, bodisi v družinskem ali šolskem sistemu.

2.1.1 Družina kot sistem

Novejša pojmovanja opredeljujejo družino kot sistem (Foley 1974, Tomori 1994, Stritih 1994, Satir 1995). Družina je sistem z notranjim dogajanjem, povezan z okoljem. Ima svojo sestavo, svoja socialna pravila in notranja razmerja moči. Sistem družine ni vsota posameznikov, ampak gre za interakcijo med njimi – za oblikovanje odnosa med družinskimi člani (Kristantič 1995, po Intihar, Kepec 2002). Na kakšen način ta interakcija med družinskimi člani poteka, je po razvojno relacijski teoriji (Stern 1995, Scharff 2000, Žaklejš 2003) odvisno od preteklih izkušenj iz otroštva.

V knjigi Partnerstvo med domom in šolo beremo: »Sestava družine samo do neke mere vpliva na okoliščine, ki določajo osebnostno rast posameznika. Veliko večjo težo imajo notranja dogajanja v družini, medsebojni odnosi, ki se izražajo z osebnostnimi lastnostmi posameznikov. To so pomembni dejavniki razvoja posameznika in tudi družinske dinamike. Vse, kar se dogaja z enim članom družine, se na tak ali drugačen način odraža tudi na drugih članih. Podobno velja tudi za dogodke in spremembe, ki jih doživi družina kot celota. V življenju posameznega družinskega člana puščajo posebne sledi, ki ga spremljajo skozi vse življenje. Vlogo, ki jo živi posamezen član v družini, prepoznavamo v njegovem odnosu do drugih. Vsak član ima hkrati različne vloge, ki jih določajo splošni in osebni dejavniki (oče, mati, mož, otrok, brat, sestra...) različne vloge, ki jih posamezniki odigravajo v družini, so priložnost za razvoj osebnostnih potez, za pridobivanje različnih življenjskih izkušenj, za obvladanje komunikacijskih spretnosti in veščin. Neposredno pa lahko različne družinske vloge odločilno vplivajo tudi na to, kakšno vlogo imajo v odnosih z ljudmi, ki jih vzpostavljajo zunaj družine. Različne vloge, ki jih je posameznik imel in doživel v svoji družini, mu pomagajo, da se v življenju lažje znajde, lahko pa mu popolnoma zapletejo življenje.« (Intihar, Kepec 2002, 43).

2.1.2 Interakcija

Tako kot interakcija v družini ustvarja sistem in vedenje posameznikov, podobno interakcija v razredu močno določa koncept razreda (Marentič 2000). Gre za način, kako člani vplivajo na obnašanje drugega.

Kaj pravzaprav določa potek interakcije oz. oblikovanje odnosov, sprva v družini in kasneje drugje, tudi v razredu? Nekatere psihološke značilnosti, ki narekujejo človekovo vedenje lahko po Ajdukoviču (1994) na kratko povzamemo takole;

Na interakcijo vplivajo:

- spoznanja o osebi s katero smo v interakciji,
- pričakovanja ki jih ima oseba do nas,
- pretekle in pravkar nastajajoče izkušnje,
- motivi in stališča,
- ter socialno okolje s specifičnimi vrednotami in normami v katerem interakcija poteka.

V diplomskem delu želim poudariti predvsem vpliv preteklih izkušenj na interakcijo. Da bi bolje razumeli kako pretekle izkušnje vplivajo na nove odnose (sem sodijo tudi odnosi v razredu) bom predstavila nastanek prvih interakcij v družini. Po mnenju mnogih avtorjev so prve interakcije v družini odločilne za vse nadaljnje interakcije.

2.1.3 Interakcija starši-otrok

Intihar in Kepec (2002) poudarjata, da je družina prva šola za učenje socialnih in čustvenih odnosov. V krogu družinskih povezav se otroci, v različnih okoliščinah, učijo socialnih spretnosti v ravnanju z ljudmi. Učijo se, kako naj čutijo sebe in kako se drugi odzivajo na njihova čustva, kako naj o svojih čustvih razmišljajo, kakšne imajo možnosti pri izbiranju odzivov, kako naj čustva prepoznavajo.

Kaj se dogaja v začetku našega razvoja? Kaj in kako se prenaša iz prvih odnosov v nadaljnje odnose?

Na samem začetku človeškega življenja se prva *interakcija* vzpostavlja med otrokom in materjo. Na tem mestu najprej predstavim kako se oblikujejo otrokove izkušnje v družinskem okolju, kasneje pa predstavim, kako te izkušnje vplivajo na šolsko situacijo.

Po Sternu (1995) so: zaupanje, navezanost, odvisnost, neodvisnost, kontrola, avtonomnost, gospodovalnost, individuacija in samoregulacija, stalne življenjske vsebine, kar pomeni, da so odločilne za potek medsebojnih odnosov v vsakdanjem življenju. Te vsebine se razvijajo v ranem otroštvu, kakor pravi Stern (1995, po Žakelj 2003, 202): »Ni kritičnega oz. občutljivega obdobja v prvih letih življenja, v katerem bi se nepovratno utrdile, ampak se izgrajujejo ves čas.« Kljub temu, se način obdelovanja teh vsebin spreminja glede na razvojne dobe. Stern pravi: »Bojišče se stalno menja, boj pa ostaja isti.« (Stern 1995, po Žakelj 2003, 202). Kakor se v otroštvu »bojišče« stalno menja, »boj« pa ostaja isti, se tudi kasneje v življenju dogaja podobno. Življenjske situacije se sicer spreminjajo, čutenja, izkušnje, pričakovanja... človek z vsem kar je, pa ostaja isti in z vsem kar ima vstopa v druge odnose.

2.1.4 Razvoj temeljnih tem

Da bi bolje razumeli, kako te vsebine nastajajo in kako kasneje vplivajo na interakcije bom na tem mestu predstavila nastanek teh vsebin oz. kakor jih poimenuje Stern (1995, po Žakelj 2003) **temeljnih tem**. On poudari, da ne glede na to, iz katerega zornega kota gledamo, vedno najdemo glavne spremembe v razvoju otroka v prvih dveh letih, in sicer v naslednjih razdobjih: med 2. in 3. mesecem, med 5. in 6. mesecem, med 8. in 12. mesecem ter pri 18 mesecih. To pomeni (Žakelj 2003), da se v teh obdobjih iste vsebine, kot so neodvisnost in sposobnost za odnos, različno odražajo in dobivajo nove oblike. Da bi bolje razumeli te časovno pogojene oblike, je dobro poznati čas in način spreminjanja otrokovih sposobnosti za odnos in prehajanja v novo interaktivno polje. Stern (1995, po Žakelj 2003) na osnovi raziskav različnih avtorjev - kakor tudi na temelju lastnih raziskav in kliničnih podatkov, ki jih je iz tega izpeljal - predstavlja izrazito empirično-znanstveni pogled na otrokov razvoj.

Ta pogled na otrokov razvoj je pomemben, ker predstavi konkretno interakcijo, ki je za določeno obdobje temeljnega pomena in kasneje vpliva na vse druge interakcije. Preko, za otroka v določenem obdobju temeljne interakcije, avtor predstavi razvoj čustvenega dojemanja sveta in vedenjskih vzorcev obnašanja, ter nastanek prvih

izkušenj biti v odnosu. Kako te prve izkušnje vplivajo na interakcije v drugih odnosih, pa bom predstavila v poglavju *Otrokove izkušnje s starši*.

Prva dva meseca in pol:

V prvih tednih otrokovega življenja so hranjenje in spanje ter epizode jokanja in tolaženja glavni dogodki, ki gradijo prvo obdobje. Glavna interaktivna naloga v tem obdobju zadeva reguliranje otrokovega hranjenja, spanja oz. zbujanja. Dejavnostni cikel ter glavna socialna izmenjava se dogaja okrog teh aktivnosti in v njih. Bolj specifične, socialne in afektivne izmenjave, nasmeh staršev in otrokov govor so večinoma instrument za uravnavanje teh dogodkov. Gre za urejanje in popraviljanje oz. dopolnjevanje osnovnih aktivnosti. Nadvse pomembno je, ali mati pravilno ravna z otrokom, ko je lačen, ali mu zna s tihim sodelovanjem dopustiti, da z navdušenjem vzame hrano. Ko je otrok v lakoti že delno potešen, ga mora znati navdušiti, da nadaljuje s hranjenjem. Pomembno je, da opazi, kdaj je otrok sit in da zna na to pravilno reagirati. Pri vseh teh dejavnostih je opaziti, kako mati odgovarja na otrokove potrebe: s senzitivnostjo, s preveč ali premalo kontrole, reagira z nezadovoljstvom, neprimernimi čustvi in s čudnimi izrazi.

Ker se regularni proces hranjenja velikokrat prekine in otrok ob tem joka, se od staršev pričakuje veliko poskusov ponovnega vzpostavljanja rutine hranjenja. V tem obdobju je zato pomembno, kako starši tolažijo in umirijo otroka; kako reagirajo na otrokov jok; ali jih vznemirja, razburja, ali postanejo apatični, odgovorijo s pretirano zaskrbljenostjo, ali otroka ignorirajo - ali pa odgovarjajo na otrokove potrebe z občutkom, spontanostjo, z ustvarjalnostjo in s prilagodljivostjo. Če otroka npr. prisilijo, da sprejema hrano, bo v odrasli dobi vedno doživljal velike nevšečnosti, ko se bodo v njem porajala občutja, da ga hoče nekdo k nečemu prisiliti ali z njim manipulirati. Zaradi neujemanja med otrokovimi potrebami in materinimi odzivi postane otrok negotov. Strah, da ne bo slišan, groza pred neprimernimi reakcijami sta lahko med osnovnimi elementi, ki bodo vodili nadaljnje odnose.

Od 2. meseca in pol do 5. meseca in pol:

Obrazna, zrcalna socialna interakcija brez igrač oz. drugih objektov predstavlja naslednjo stopnjo v otrokovem razvoju. Otrok je sedaj po svoji konstituciji povsem sposoben in prilagojen, da pokaže svoje socialne in afektivne zmožnosti ter obenem

spodbudi starševski odgovor na igro obraz-obraz. Po Toličiču (1979) je prva igrača, ki jo otrok začne uporabljati, njegovo lastno telo in telo njegovih staršev, pri tem je najbolj občutljiv del telesa obraz.

Otrok je namreč v svojem temelju usmerjen k človeškemu obrazu, glasu in dotiku. Motorično gibanje postane v tem obdobju eden izmed osnovnih elementov otrokove igre. Ničesar na svetu ni, kar bi lahko tekmovalo s temi dražljaji, ki na tako enkraten način privlačijo otrokovo pozornost in zanimanje njegovih staršev. Na tej stopnji je tudi živčni sistem dovolj razvit, da je sposoben igre obraz-obraz. Še več, socialno in afektivno vedenje, ki ureja interakcijo obraz-obraz, to je kontrola gledanja, odgovora z nasmehom in vokaliziranjem, postane zrelejše. Ker so otrokovi vedenjski vzorci v tem obdobju še zelo krhki, sta v interakciji obraz-obraz med starši in otrokom v enaki meri prisotna kontrola iniciativnosti, ohranjanja, moduliranja, prekinitve ali izogibanja obrazne igre in spodbuda k tem dejavnostim. Začenja se torej vzajemno uravnavanje socialne interakcije.

Otrok je v tej dobi še zelo omejen v svojem gibanju. Njegova koordinacija oko-roka še ni dovolj razvita, da bi se otrok lahko zanimal za nežive predmete ali da bi jih dosegel oz. se z njimi igral. Ne more še vstati, se premikati ali zapustiti prostora; po svoji naravi je ujetnik obrazne komunikacije.

Hranjenje in spanje je do te dobe že urejeno in je postalo del rutine. Aktivnost in želja sta sedaj prenesena na igro obraz-obraz in v tej dobi je spet možno opaziti iste teme interakcije, ki smo jih videli že pred meseci pri hranjenju. Če je bila materina kontrola prestroga ali skrb v času hranjenja prevelika, bo sedaj ta mati pretirano regulirala interakcijo obraz-obraz. Potem bo mati tista, ki bo spodbujala večino dialogov obraz-obraz. Ona bo odločala, ali je interakcije preveč ali premalo; ona bo določila, kdaj se bo določena igra prekinila. Če se otrok odloči, da bo prekinil vzajemni pogled, se preveč 'skrbna' mati odloči in ponovno poišče otrokove oči, s tem pa ignorira otrokovo željo po prekinitvi. Pozneje ona prekine to vzajemno interakcijo pogleda, in sicer v času, ki ga odredi sama.

Oči so eden najbolj občutljivih organov človeškega telesa. V njih je mogoče prepoznati najgloblje vsebine človeškega doživljanja: vse od strahu, groze,

razočaranja, jeze, besa, zavisti, žalosti - pa do veselja, sreče, hrepenenja, zadovoljstva in ljubezni. Pri otroku so v tem obdobju tudi izredno pomemben organ njegove razvijajoče se psihe. Oči so v tem obdobju poleg telesnega zaznavanja osnovni instrument dožemanja in organiziranja njegovega okolja. Če so se starši vedli vsiljivo in otroku niso dovolili, da bi na svoj način odražal potrebo po pogledu, se bo ta otrok tudi v odrasli dobi izogibal očesnemu stiku zlasti tedaj, ko bo na osnovi teh doživetij doživljal nove življenjske situacije in človeško bližino kot vsiljive in ogrožajoče.

Otrok se bo obenem zgodaj naučil, da so njegove potrebe nepomembne, celo sram ga bo, da potrebe sploh ima, ker bo v tem videl grozečo nevarnost zavrnitve. V svoji notranjosti se bo prepričal, da mora najprej zadovoljiti potrebe drugih in šele potem bo smel upati, da ga bodo morda opazili in uresničili tudi tisto, kar si on želi in pričakuje. Vedno bo s svojimi očmi dobesečno premeril in obkrožil svojo okolico ter skušal odkriti, če je za vse poskrbljeno in obenem potihoma upal, da ga bodo opazili. In če ga ne bodo, bo ponovno prešel v proces razočaranega samoobtoževanja in podcenjevanja samega sebe.

Iz tega je jasno, kaj pomeni neprekinjeno nadaljevanje oz. ponavljanje tem, kot so materina prevelika skrbnost, kontrola v soočenju s prekinitvijo prejšnjih oblik interakcije, npr. hranjenje ter igra obraz-obraz. Pri tem lahko opazimo, da gre v resnici za ponavljanje iste teme, le da je organizacija ob vsakem kvalitativnem skoku razvoja drugačna in zato se zdi, da nov način interakcije prekrije staro oz. osnovno temo.

Če je v tem obdobju mati pretirano regulirala interakcijo obraz-obraz oz. prekinjala očesne stike, se je v otroku lahko razvijal strah pred stikom s svetom in navezovanjem novih odnosov. Nepredvidljive reakcije prekinjanja zbuja v otroku občutek negotovosti. Če se je otrok moral naučiti, da so edino potrebe staršev pomembne, njegove pa vredne celo prezira ali še več, vredne kazni, se bosta v njem razvijala negativna samopodoba in občutek manjvrednosti.

Od 5. in pol do 9. meseca in pol:

To obdobje je zaznamovano z vzajemno igro: mati in otrok se skupaj igrata s predmeti, kar postane temeljna interakcija te dobe. Otrok si je doslej pridobil dovolj koordinacijskih sposobnosti v smislu obvladovanja aktivnosti oko-roka ter roka-roka in se začne vidno zanimati za svet okrog sebe. Pomembno je, kako starši in otroci uglasijo smer, čas, prostor, fokus, izvedbo, razvoj, spremembe in prekinitev igre. Vse to ponovno prinaša na plan iste teme, ki jih je bilo mogoče opazovati že pred meseci, in sicer v obdobju hranjenja ter igri obraz-obraz.

Vsiljivost, na primer, je sedaj vidna v novi obliki v novem prostoru: mogoče jo je opaziti v materinem omejevanju in prekomerni kontroli otrokovega igranja. Medtem ko je otrok ves prevzet z igro z določeno igračo, se mati odloči, da je neka druga igrača bolj zanimiva. To naj bi bila igrača, ki je bolj spodbujajoča in vzgojna ter materi bolj ugaja, zato mu odvzame prvo igračo in ponudi drugo. Otrok jo sprejme in raziskuje, nato mu postane dolgočasna in se odloči za naslednjo. Mati čuti, da otrok ni porabil dovolj časa s to igračo, zato mu skuša pokazati na igrački nov vidik, ki ga ni opazil. Mati vztraja, da bi na vsak način ponovno vzbudila pri otroku zanimanje, ne opazi pa, da se otrok vidno dolgočasi.

Otrok se tudi v tem obdobju nauči, kakšne so starševske potrebe in na kakšen način se jim mora prilagajati, da bo od staršev dobil osnovno pozornost, ki jo nujno potrebuje. Gre tudi za načrten vpliv na otroka, ki naj bi se že v najzgodnejši dobi igral z igračami, ki nosijo poseben pomen: igrače z bodočo profesionalno usmerjenostjo, igrače, ki vzbujajo strah in grozo ter otroke izpostavljajo nevarnosti.

Primeri, ko starši odprto kaznujejo otroke, ker se po njihovem mnenju predolgo igrajo z določeno igračo, jim jo nasilno odvzamejo in nanje vpijejo, jih zmerjajo in celo pretepajo, imajo lahko katastrofalne posledice na otrokov razvoj. Otrok bo s strahom ocenjeval okolico in se bal vsake samostojne pobude. V njem se bo porajal občutek negotovosti, prevevalo ga bo občutje, da je vsaka samostojnost staršem neprijetna in ker ni v skladu s starševskimi principi, zanj ogrožajoča.

Ta pretirana regulacija otrokove igre je v bistvu enaka kot pretirana regulacija odnosa obraz-obraz ter interakcije pred nekaj meseci. Gre za vprašanje, kdo spodbudi

kaj, kdo prekine kaj in kdaj. Vendar je tokrat odnos med starši in otrokom že veliko bolj ustaljen in živahen, pretirane oblike interakcije pa veliko bolj opazne. Vsekakor je pri tem treba omeniti tudi druge oblike interakcije med starši in otrokom, npr. premajhno skrb za otroka, zanemarjanje, nestrukturirano okolje ali okolje brez pravil in regulacij, kjer je vse dovoljeno.

Prve oblike socializacije utrjujejo že vzpostavljene sheme-bivanja-z. Nepredvidene kazni lahko v otroku zbudijo občutek, da se mu vedno godi krivica, tudi takrat namreč, ko ga ljubljena oseba, ki ni nepredvidljiva in katere odnosi niso labilni, 'kaznuje' utemeljeno in dobronamerno.

Od 8. do 12. meseca:

V tem obdobju govorimo o dveh glavnih temah, in sicer o navezanosti ter intersubjektivnosti. Proti koncu prvega leta starosti otrok pokaže jasne karakteristike navezanosti in separacije, ki se nanaša na starše. Ta proces se še pospeši z otrokovo rastočo sposobnostjo gibanja, ki pomeni odhajanje od matere in vračanje k njej. Model navezanosti, ki je vzpostavljen med starši in otrokom, je eden izmed najboljših kazalcev kvalitete odnosa med starši in otrokom. Klinični pogled na temo navezanosti kaže na široko uporabnost možnih kliničnih problemov, ki ne zadevajo le teme navezanosti na starše in povezanosti z njimi, ampak imajo lahko globoke in trajne ter mnogovrstne posledice.

Če samo opazujemo, kako otrok in starši organizirajo odhode in prihode, oddaljevanje in približevanje, kar je neizogibno v tem obdobju, lahko odkrijemo osnovni material otrokovega psihičnega življenja. Ta predstavlja temelj njegovim interaktivnim ter interpersonalnim odnosom do staršev in ostale okolice. Če se starši otroku skrijejo, da jih otrok s strahom in jokom išče, jih bo le s težavo zapuščal, ker se bo bal, da jih ne bo več, ko se bo vrnil. V nasprotnem primeru, ko mu ne pustijo, da se svobodno giblje, da odhaja in prihaja, bo čutil, da je njegova samostojnost gibanja prepovedana in bo zato vedno s strahom odhajal, saj se bo bal, da bo s tem prizadel starše. Tudi v odrasli dobi bo čutil, da jim dela krivico, jih zanemarja in zavrača ter jim ne izkazuje dovolj spoštovanja in pozornosti. Že v zgodnji dobi se bo torej naučil, da je njegova prisotnost staršem življenjskega pomena in da so njegove potrebe po samostojnosti nepomembne in za starše ogrožajoče.

Poleg tem o separaciji so seveda še druge oblike obnašanja, ki so odločilne pri ocenjevanju navezanosti, npr. razodevanje čustev iskanje ugodja, odnos do pomoči drugih in sodelovanje, kar pa vsekakor le povečuje pomembnost interakcijskih odnosov med starši in otrokom.

Naslednja tema, ki prevladuje v tem obdobju, je vznik intersubjektivnosti. Na kratko bi temu rekli, da otrok spozna, da ima mati lahko v svojem razumu tudi elemente, misli, vsebine, kot so namen, pozornost do nečesa, afekt. Prav tako dojamemo, da ima tudi sam določene elemente v svojem razumu ter da je vsebina tistega, kar je v materinem razumu, lahko enaka ali pa drugačna. Če elementi niso enaki, je kljub temu možno, da se povežejo. Pomembno je, da se v vseh teh oblikah vzpostavi medosebna povezava med starši in otrokom, preko katere se ta vključuje v svet univerzalnih duševnih pojavov: kaj je javno in kaj mora ostati v zasebnosti, kaj se je zgodilo, pa ne sme postati del drugih in kaj se sme deliti z drugimi.

Če nadaljujemo z našim primerom o materini pretirani regulaciji, se bo ta v tej dobi odražala na različne načine. Mati lahko na primer otrokovo raziskovanje omeji, se v čustvenem, spoznavnem in intencionalnem oziru oddalji od otroka ter prvenstveno sledi svojim pogledom na zadovoljevanje potreb oz. zadovoljuje lastne potrebe in zanemari otrokove želje in potrebe po navezanosti nanjo. Glede na intersubjektivno razsežnost vidimo starše, ki v celoti določajo, na katera emocionalna doživljanja bodo odgovorili, jih imeli za legitimna in vredna deliti in na katera ne bodo odgovorili oz. jih ne bodo delili z otrokom. Če je otrok na primer premalo navdušen glede določene stvari, mati pa čuti, da bi moral biti nad njo vzhičen, potem sozvočje med seboj in otrokom prenese na višjo raven, tako da pokaže vzhičenost, ki jo pričakuje od otroka. Otrok se mora temu prilagoditi in je tako prisiljen v 'lažno reakcijo'. Taka mati ni dovolj občutljiva na otrokovo doživljanje, in tudi ne na to, kaj bi rad delil z njo.

Semkaj bi lahko šteli tudi starševsko impulzivno prekinjanje otrokovih želja in potreb po določeni igri, ki staršem ne odgovarja oz. pretirano navdušenje in siljenje v igro, ki si je otrok ne želi in jo s strahom zavrača. Primeri tega so objemanje in žgečkanje otroka, ko si on tega ne želi in ga to vznemirja. Tudi tokrat so v izrazitem

ospredju starševske potrebe in želje, otrok pa se mora prilagoditi, saj ga njihovo razočaranje zastrašuje. V odrasli dobi se bo vedno prilagajal; sprejemal bo na primer oblike zabave, ki mu v resnici niso všeč, se prilagajal in hlinil zadovoljstvo, dejansko pa se bo dolgočasil in mu bo neprijetno. Vsekakor pa bo sprejemal želje in okuse drugih, ker se bo bal, da ga bodo sicer zavrnili in pustili samega.

Otrok lahko v tem obdobju ponotranji reakcijo staršev, ki govori o tem, da so njegove potrebe po samostojnosti nepomembne in ogrožajoče. V odnosih, ki jih gradi kasneje, lahko s shemo, ki jo je povzel po starših, sam doživlja potrebe drugega kot nepomembne in ogrožajoče. Če se je v otroštvu naučil hliniti zadovoljstvo, se zbuja zavist, ko vidi, da drugi v npr. drugih odnosih resnično uživa.

Od 18. do 24. meseca:

V drugem letu otrokove starosti se pojavijo pomembne razvojne sestavine: jezik in fizične sposobnosti, med katere spada mobilnost. Klinično gledano je učenje jezika podobno učenju igranja z objekti. Oboje se bo zgodilo, četudi bodo starši pri tem le minimalno sodelovali. V normalnih okoliščinah gre za bogato interakcijo, kjer starši sodelujejo in pomagajo, strukturirajo in prilagajajo svoje odgovore otrokovi senzitivnosti, željam in zmožnostim. V nekem smislu je to klinična triada med otrokom, starši in besedo ter njenim pomenom. Kakor lahko klinično opazujemo tovrstno triado s stvarnimi objekti pri šestih mesecih otrokove starosti, tako lahko sedaj vidimo triado z 'zvočnimi objekti', to je z besedami. Tudi v tem obdobju nastopajo podobne interpersonalne teme kontrole, približevanja in oddaljevanja, ki so v vsakem obdobju strukturirane na drugačen način.

Starši, ki se otroku posvečajo, sodelujejo in vzpodbujajo njegovo govorico s tem, da so z govorico v sozvočju in nanjo odgovarjajo, ne spodbujajo samo razvoja njegovih lingvističnih sposobnosti, ampak predvsem gradijo odnos. Otrok se bo s pomočjo jezikovnih sposobnosti začel učiti, da je govorica tisti instrument, s pomočjo katerega je mogoče razreševati čustvene zaplete, konflikte in kompleksne odnose z okoljem. V nasprotnem primeru pa bo otrokova najmočnejša govorica izražanja konfliktnih čustev ostala na ravni vedenjskega odigravanja; namesto da bi zapletena čustva izgovoril, jih bo vedenjsko uprizarjal z impulzivnim vedenjem, ki se bo izražalo prek jeznih izbruhov razmetavanja igrač in drugih predmetov, vpitja, joka ali pa se bo z

namrščenim obrazom metal ob tla, se zvijal, grizel najrazličnejše predmete, ki mu bodo na voljo, in trmasto sedel v kotu sobe, pod mizo oz. brezglavo dirjal po stanovanju.

Starši, ki so v takih primerih v zadovoljivem čustvenem sozvočju z otrokom, bodo kmalu opazili stisko ter v njegovem vedenju prepoznali čustvena stanja, ki jih otrok ne obvlada, ter mu pomagali, da jih bo izrazil z besedo in jih s tem skušal razrešiti. V otroku se bo s tem počasi utrdil občutek, da ga njegovi starši jemljejo resno, da so njegove težave in problemi staršem pomembni ter da njegove potrebe in želje staršem niso odveč. Povsem drugačna občutja pa bodo navdajala otroka, ki se mu starši ne posvečajo, ga zanemarjajo in odrivajo ter kaznujejo, kadarkoli se ne obnaša v skladu z njihovimi prepričanji oz. čustvenimi stanji. Ta otrok bo kmalu začel doživljati, kot da je staršem odveč, zato se bo zaprl vase oz. s pretiranim in grobim obnašanjem opozarjal nase. Če mu bodo odgovorili z grobstjo, vpitjem in grožnjami, bo v teh oblikah starševskih odzivov iskal navezanost in pozornost; ponavljal bo iste nesprejemljive vedenjske modele, saj se bo naučil, da je to edini način, da vzbudi pozornost.

Naslednja razvojna sprememba v tej dobi je povečana mobilnost in večje fizično-motorične zmožnosti, ki pa zahtevajo omejitve. Otroku lahko rani sebe in druge, poleg tega pa družba v tem obdobju zahteva od staršev, da otroka začno učiti osnovnih socialnih norm. Pri tem nastopijo velikokrat težave, saj ga ni lahko omejevati v njegovih interakcijah in samostojnem obnašanju. Ker mu pravil ne morejo vsiliti, morajo z njim vzpostavljati oblike obnašanja neposredno, ob vsakem primeru posebej. Tako starši kot otroci so v tem oziru na trhlih tleh. Otroci so v tej dobi izredno dejavni, ustvarjalni in spontani, kar vodi starše v vznemirjajoča stanja. Ta doba je zato izreden izziv starševskih vzgojnih sposobnosti ter odkriva temeljno dinamiko odnosa med starši in otrokom ter strukturo njihovega medsebojnega funkcioniranja.

Pri tem velja poudariti, kako pomembna je starševska vztrajnost in kontinuiteta odnosa z otrokom. Otroku se ob jasnih razmejitvah in omejitvah vedenja uči tistih začetnih struktur obnašanja, ki ne vodijo samo k prepoznavanju, kaj je dovoljeno in kaj ne, kaj je dobro, sprejemljivo, želeno, hoteno in kaj ne, ampak se ob jasno

definiranih strukturah obnašanja začne počutiti varnega in zavarovanega. Nepredvidljivi, impulzivni starši, ki pravila obnašanja nenehno spreminjajo, v otroku povzročajo občutek, da ni nič stalnega in da se ne more na nič zanesti, s tem pa ob starših izgublja občutek varnosti in zavarovanosti. Hitre, nepredvidljive in stalne spremembe brez jasnih meril in razlogov bodo v otroku pustile trajne posledice. Tudi v odrasli dobi se bo bal vsake hitre spremembe, ker bo v njem povzročala grozo in strah, nevarnost in ogroženost.

Temeljni elementi razvoja so torej neprekinjene in ponavljajoče se teme, kot jih poimenuje Stern (1995, po Žakelj 2003), ki so prisotne skozi vse življenje. Njihova oblika se spreminja in ponovno vzpostavlja z vsakim kvalitativnim razvojnim skokom, ki prinaša nov način obnašanja, nov način interakcij z novim načinom ponavljanja starih tem. Ob vsaki razvojni dobi posebej, se iste stare teme ponavljajo v novih oblikah.

Če je otrok doživljal, da so ga starši zanemarjali in jim je bil odveč, bo lahko z grobim obnašanjem opozarjal nase. Cilj takega obnašanja je, biti opažen, biti ljubljen.

Žakelj pravi: »Vsako obdobje posebej na svoj način razvija temeljne teme medčloveških odnosov. Vzgoja je torej izrednega pomena. Otrok je po zasnovi bitje odnosov in hkrati skozi odnose razvija sheme, s katerimi stopa v vedno nove odnose. Vplivov na razvoj shem je veliko. Prvi in najbolj neposreden vpliv predstavljajo starši. Pomembno vlogo pa imajo tudi drugi člani družine in ne nazadnje podporni sistem, v katerem ima šola pomembno mesto.« (Žakelj 2003, 68)

2.1.5 Otrokove izkušnje s starši

Kakor sem že v prejšnjem poglavju omenila, so prve izkušnje, ki se oblikujejo v odnosu s starši in otrokom, najpomembnejše in se v poznejšem odnosih ponovno aktivirajo. Ko sem v prejšnjem poglavju predstavila razvoj temeljnih tem, je bilo v določenih obdobjih že opozorjeno na nekatere možne posledice. Žakelj (2003) na

podlagi razvoja otroka poudarja, da s tem otrok v prvih donosih zgradi način stopanja v nadaljnje odnose. V otroku se razvijejo sheme, ki vodijo vse odnose, tudi vedenje otroka v šoli.

V naslednjih odstavkih predstavljam nekaj izkušenj otroka z materjo in očetom, ter poudarjam, kako otrokova doživetja teh odnosov vplivajo, preko naučenih shem, na kasnejše odnose v razredu.

Otrokova izkušnja neodzivne matere

Prvo obdobje, ki še posebej zaznamuje otroka, se vrti okrog hranjenja. Na otroka ima materino odzivanje v tem obdobju izredno močan vpliv. Če otrok doživlja, da se mati na njegovo lakoto ne odzove v primernem času oz. nikoli ni v sebi gotov, ali se bo odzvala ali ne, potem se začne izoblikovati shema, v katero je vnesen stalen strah pred neodzivnostjo in razočaranjem. Ta shema se potrjuje in utrjuje v naslednjih obdobjih, ki jih zaznamuje obrazna igra, potem igra s predmeti in nato besedna igra ter obdobje fizičnega približevanja in oddaljevanja. V teh obdobjih je ena od tem materina odzivnost na otrokove potrebe. Otrok išče stik z materjo. Če se ta iz različnih razlogov ne odziva, se pri otroku izoblikuje shema strahu in negotovosti. Ker je vedno negotov, ali bo prošnja dobila ustrezen odgovor, je v odnosih s svetom negotov in sumničav. V odnosu do matere ostaja bolj navezan in odvisen od tega odnosa. Teže vzpostavlja nove odnose, kar mu daje manjšo samozavest o sposobnosti za navezovanje stikov. Težil bo k posedovanju in bo nenehno v strahu, da bi mu kdo ta odnos 'ukradel'.

Ustvarja se otrokova negativna samo-podoba, ki pomembno vpliva tudi na njegovo vlogo biti učenec. Tako bo lahko tak učenec v šoli negotov, prestrašen. Težko bo vzpostavljati odnose s sošolci, bo nezaupljiv in asocialen. Po drugi strani se tak otrok lahko neverjetno naveže na določenega sošolca ali svojega učitelja in postane posesiven, nadležen, vedno je ob osebi na katero se je navezal in brez nje ne zmore delovati v razredu, sodelovati pri pouku.

Otrokova izkušnja stroge oz. labilne matere

Otrok doživlja mater skozi obdobja hranjenja, obrazne igre, igre s predmeti ... kot strogo oz. nestabilno. Mati ne zna prisluhniti njegovemu notranjemu doživljanju. Otrok hitro razume, da njegove želje niso upravičene in da je uresničitev njegovih potreb odvisna od materinega razpoloženja. Prilagajati se ji mora, zato pozablja na svoje potrebe in čutenja. Nikoli ni prav v celoti sprejet s svojimi željami in potrebami.

Materine reakcije so pretirano stroge in nepredvidljive ali pa popustljive in nepredvidljive. Njeno ljubezen otrok doživlja kot pogojno. Kazni in nagrade so nepredvidljive. Od matere se čuti sprejet samo, če uresniči njena visoka in nepredvidljiva pričakovanja. Razvija se v perfekcionista, a ostaja nepotrjen v ljubezni.

Otrok se vedno znova prizadeva, da bi bil slišan, a je pogosto neuspešen. Vse naredi, da bi ustrezal materinim predstavam, hkrati pa se čuti nevrednega prave ljubezni. V strahu je, da bo izgubil ljubezen, ki jo je na neki način odkupil z uspehom.

Učenec, ki je doživel izkušnjo stroge oz. labilne matere bo lahko v razredu naredil vse, da bo opažen. Poznamo dve skrajnosti vedenja takih učencev. Na eni strani so perfekcionisti, »odličnjaki«, ki naredijo vse za dobre ocene, ki so neskončno užaljeni ob vsakem neuspehu in poraz težko sprejmejo. Na drugi strani so učenci, ki s svojim agresivnim vedenjem in nenehnim motenjem pouka opozarjajo nase. Ti so lahko izredno inteligentni in bi lahko bili uspešni učenci, vendar želijo s svojimi negativnimi ocenami pritegniti pozornost učiteljev in staršev. Želijo si, da bi jih kdo slišal, se z njimi ukvarjal, jih ljubil zato, ker so.

Otrokova izkušnja čustveno odvisne matere

Mati ne uspe vzpostaviti pristnega odnosa s svojim možem. Med njima se odigrava drama približevanja in umikanja. Kadar mati ne 'doseže' moža, se naslanja na otroka. Otrok v takih trenutkih doživlja materino bližino. Mati ga občuduje, v njem vidi tisto, kar bi rada videla v možu, ki pa je v tistem trenutku čustveno nedosegljiv.

Ko pride do ponovnega zbližanja med možem in materjo, otrok doživlja zapostavljenost, nerazumevanje in odtujenost. Mati se ne zmeni za njegovo iskanje pozornosti. V razmerju do očeta, ki mu je prevzel mater, se razvije (prikrita) tekmovalnost in sovražnost. Bolj ko je mati čustveno nestabilna in nesposobna ostati pri odnosu z možem, bolj učinkovito je otrokovo moledovanje za pozornostjo. Otroku lahko izsili pozornost, mati se ponovno obrne k njemu, vendar otrok doživlja to naklonjenost kot prisiljeno in brez ljubezni.

V razredu lahko tak otrok nenehno vzbuja pozornost s svojim agresivnim vedenjem, nesposobnostjo vzpostavljanja odnosov s sošolci in učiteljem. Tak učenec je v razredu lahko izredno moteč. Je nezaupljiv, agresiven, težko se mu približamo, je izredno tekmovalen s sošolci in vsak odnos jemlje kot bojišče, kot tekmo za prevlado.

Otrokova izkušnja očeta kot tekmeca

Otrok potrebuje očeta in v odnosu z njim izgraja nove sheme-bivanja-z, ki močno vplivajo na vse kasnejše odnose. Zgodi se, da se oče ni znašel v novonastalem položaju. Njegove predstave o sinu-svojega-očeta se še niso spremenile v predstave o očetu-svojemu-sinu, prav tako ima težave s predstavami o ženi kot materi. Zato doživlja otroka kot tekmeca. Ko otrok stopa med očeta in mater, doživlja, kako ju moti. Čeprav otrok ne razume, za kaj gre, se čuti nezaželenega. Lahko se zgodi, da s pomočjo projekcijske introjekcijske identifikacije očetovo doživljanje njega kot tekmeca postane njegovo doživljanje. Otroku to doživljanje razume tako, da oče postane tekmeček, ki ga boleče doživlja kot tistega, ki ga izriva iz primarnega odnosa otrok-mati.

Ta shema se lahko z rojstvom novega otroka spremeni na boljše ali na slabše, kar je seveda odvisno od številnih dejavnikov.

Tak otrok se lahko v razredni situaciji kaže kot upornik, kot tekmovalec, kot nekdo, ki mora nujno zmagati in je ljubosumen, če so sošolci uspešnejši kot on. Taki učenci v veliki meri odgovarjajo učitelju, se z njim prepirajo, tekmujejo, se arogantno vedejo in na vsak način skušajo motiti učno uro.

2.1.6 Otrok – del družinskega sistema

Iz prejšnjih poglavji je jasno razvidno, da je otrokov in kasneje tudi mladostnikov razvoj in napredek, zelo odvisen od vzgojnih vzorcev in vzgojnega stila družine. Raziskave kažejo, pravi Bergant (1979, po Intihar, Kepec 2002), da se otroci, ki izhajajo iz urejenih družin, v katerih poteka uspešna socializacija, veliko bolje razvijajo na kognitivnem (spoznavnem), konativnem (vrednote, socialno, čustveno in voljno področje) in psihomotoričnem področju, kar prispeva k celostnemu razvoju osebnosti.

Najpomembnejša naloga družine je socializacija. Opredeljena je, »kot proces s katerim se otrok vključuje v neko družbeno skupino, v kateri pridobiva način mišljenja, govor, čustva, načine medsebojne komunikacije, znanje, zaupanje, sistem vrednot, ki so značilne za to skupino in so del širše družbe.« (Intihar, Kepec 2002, 27)

Starši, kot je bilo že večkrat omenjeno, so najpomembnejši vzgojni dejavniki svojih otrok. Nanje vplivajo z vzgojnim ravnanjem, s svojo osebnostjo, s socialno in čustveno zrelostjo, s samostojnostjo... vse to prenašajo na otroke v vsakodnevni družinskih situacijah, v medsebojnih odnosih.

Intihar in Kepec pravita: »Starša sta uspešna vzgojitelja, če njun odnos temelji na ljubezni, spoštovanju in zaupanju, če v družini nastopata povezano, enotno in harmonično. Takšnega odnosa pa ne moreta oblikovati samo na osnovi starševskih vlog, ampak predvsem na kvaliteti partnerskega zakonskega odnosa.« (Intihar, Kepec 2002, 27)

Enotna vzgoja staršev poudarjata Intihar in Kepec (2002) pomeni za otroke in mladostnike trdnost, varnost, oporo in jasno usmeritev. Pomen družinske vzgoje je v razvoju otrokove osebnosti nezamenljiv. Med nezamenljive dejavnike sodijo zlasti čustveni odnosi, ki temeljijo na ljubezni in pripadnosti med starši in otroki, na razvijanju medsebojnega zaupanja in individualen pristop k otrokovi osebnosti. Z vzgojo starši usmerjajo in nagrajujejo otrokovo vedenje in korigirajo vrednostno neustrezno vedenje. Pri vzgoji potrebuje otrok zelo jasne napotke in predstave o tem, kaj je prav in kaj narobe in jasno postavljene meje različnih oblik vedenja. Na ta

način si otrok oblikuje ustrezne vzorce vedenja in tudi prevzema odgovornosti za svoja dejanja.

Če se torej otrok v šoli vede neprimerno, če v razredu ustvarja konfliktno situacijo in se redno pojavljajo napetosti med njim in sošolci in med njim in učitelji, kaže na to, da zavedno ali nezavedno ponavlja vzorce vedenja, ki jih pozna in prenaša iz svojega družinskega sistema.

Po pojmovanju psihoanalitikov, terapevtov in drugih, ki se ukvarjajo z medsebojnimi odnosi, ta proces v psihologiji, imenujemo transfer. Proces zaznave tega prenosa pa kontratransfer. Ta dva procesa ponavadi potekata istočasno in ustvarjata značaj in potek interakcije. V naslednjih poglavjih si podrobneje pogledajmo ta dva procesa.

2.2 Kaj sta transfer in kontratransfer?

Na kratko razumemo transfer in kontratransfer kot obojestransko izkušnjo vsakega odnosa. Transfer je prenos čutenj in naučenih vzorcev shem, ki potekajo v odnosu. Kontratransfer pa je v prvi vrsti zaznava transfernih občutkov in odziv na te občutke. Preprosto povedano: »Vse, kar smo, nosimo s seboj, kamorkoli gremo. Vsako srečanje, razmišljanje, pogovor prinaša na dan izkušnje, naše dosedanje sheme in vzorce odnosov.« (Žakelj 2003, str. 269)

O'Brien transfer predstavi tudi v razredu in pravi da je: »V razredni situaciji transfer pripomoček, ki pomaga učencu, da se zave tem in situacij, ki se ponavadi ponavljajo.« (O'Brien 1995, 51-54). Garandzini (1995) pa pokaže, da jeza ali strah, ki ju čuti učitelj ob samem pretepu in po njem kaže na to, da tudi učenec doživlja jezo in strah. Učenec, ki povzroči v učitelju zmedenost in negotovost, kot tudi nebogljenost in nemoč, to počne s pomembnim a največkrat nezavednim razlogom. Želi si, da z njim deli enaka čutenja. Kot bi učenec hotel reči: »Sedaj veš, kako se počutim.« Včasih, kot poudarja Symington (1990), se ta pozitivna ali negativna čutenja pojavijo samostojno, neodvisno od učitelja, toda včasih se ta čutenja pojavijo zaradi fantazij, ki jih učenec ima o učitelju.

Transfer je torej prenos različnih shem, ki so se ustvarile v otroštvu oz. v odnosih s pomembnimi odraslimi. Po logiki razvojno relacijske teorije iščemo in ustvarjamo situacije, ki jih že poznamo in katerih sheme reakcij smo »pridobili« v odnosih s pomembnimi odraslimi.

Kontratransfer pa je v prvi vrsti zaznava transfernih občutkov. Kako na te občutke odreagiramo je odvisno od našega prepoznavanja in interpretiranja transfernih čutenj.

Transfer in kontratransfer se pojavljata v vsakem odnosu in v vsakem osebnem srečanju ne glede na starostno razliko med osebama oz. več osebami. Kakor pravi Gostečnik (1999) so vsi najpomembnejši odnosi in njihova občutja ter prenosi čustvenih in miselnih vsebin v otroštvu v nas pustili svoja znamenja. Določene

sheme se ponavljajo v vseh starostnih obdobjih, to pomeni, da se odzivi na transfer bistveno ne spremenijo od prvega odnosa mati-otrok in odnosa s pomembnimi drugimi.

Ta dogajanja v posameznem odnosu se prenašajo tudi v razred in vplivajo na dinamiko v razredu. Ta skoraj nezavedna sila, ki nastopa v odnosih in odnose vodi, ima pomembno vlogo tudi pri vzgojnem procesu. Boljše poznavanje delovanje teh dveh dejavnikov omogoča boljše izvajanje učnega programa.

2.2.1 Transfer in kontratransfer v razredu

Garandzini pravi, »da ima učenčevo vedenje, prepričanje in čutenje do določenega učitelja mnogo virov.« (Garandzini 1995, 138) Ti gotovo prihajajo iz neposrednega odnosa z učiteljem, pa tudi iz učenčevih predstav, ki imajo podlago v prejšnjih izkušnjah z drugimi učitelji in pomembnimi drugimi. Ta prepričanja so obarvana s tem, kaj si drugi učenci mislijo in čutijo glede določenega učitelja in kaj učenčevi starši čutijo glede določenega učitelja oz. do učiteljev na splošno.

V odnosu z učenci, ki v razred prinašajo svoja nepredelana čutenja – notranja doživljanja in čustvovanja, imajo učitelji na voljo enako orodje in tehnike, kot socialni delavci.

Garandzini (1995, 139) navaja dve »orodji« pri vzpostavljanju odnosov z učenci in pri ravnanju s transferjem:

1. Prvo »orodje« je učiteljeva človečnost. Hlad in distanca, ki ju učitelj opravičuje z nujno profesionalnostjo, v učencu ojači stare rane in oživi stare bolečine. Vzvišen odziv do učenca ponovno kaže, da ni vreden globoke skrbi in podpore.
2. Drugo pomembno »orodje« je v 'neobrambni' drži. Ko se učitelj počuti napadenega je prvo pravilo, da ne napade nazaj. Graja, očitek, kazni, odstranitev učenca iz razreda ali šolske institucije naj bo zajamčen toda zadnji izhod. Kadarkoli je možno naj učitelj do učenca zavzame položaj odprtosti in učljivosti. Vpraša naj se, kaj ta učenec govori in zakaj on, kot učitelj, tako doživlja dogodke, ki se dogajajo.

Kontratransferne občutke učitelj težko prepozna, toda zelo pomembno je vedeti, kaj se dogaja v učencih – z drugimi besedami, ni lahko to kar se dogaja v učitelju, je pa izredno pomembno pravi Garandzini (1995). Pomembno je spoznati, kaj želi učenec s svojim obnašanjem sporočiti, kaj sporoča s čutenji, ki jih prenaša na učitelja. Garandzini (1995) navaja primer učenca, ki se je ravno začel pretepati. V tem primeru se v učitelju mogoče zbudi bes, da ta učenec nekoga muči. Mogoče je učitelj jezen, ker je pretep zmotil in prekinil aktivnosti v razredu. Ali pa je razočaran, ker je celoten razred razburjen in raztresen. Mogoče pa se vse navedeno odvija v učiteljevem odzivu na pretep. Učitelj je poleg vsega še odgovoren za varnost učencev in mora tako vedenje preprečiti. Ta učenec lahko učitelju predstavlja tudi grožnjo osebni varnosti, učencem in njegovi profesionalnosti.

Kako torej prepoznavati transfer in kako nanj reagirati? Kako naj učitelj v navedenem primeru ravna in kako naj čutenja, ki jih pri tem doživlja, interpretira in ovrednoti?

2.2.2 Kako prepoznati transfer?

V terapiji pravi Žakelj (2003), je temeljno pravilo, da je kontratransfer edini kompas za odkrivanje transferja, ker gre v terapiji samo za sledenje močnim čustvom in iskanje, kje se v odnosu nekaj zgodi. Edini način, kako terapevt to odkriva, je v njegovem lastnem čutenju - ko zanj nekaj zaživi, ko se začne ob neki temi zares zanimati za pacienta in se ob njegovih zgodbah sprosti ter hoče izvedeti še več.

Učitelj (Garandzini 1995) v razredu prepozna transfer po tem, ko ga določeno vedenje učencev še posebej prizadene, navduši, ko čuti z učenci navdušenje ob spoznavanju novih učnih vsebin, ali nelagodje ob pretepu dveh učencev, strah učencev pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja, nezadovoljstvo učencev ob njegovih zahtevah...

Terapevt, pravi Žakelj (2003), mora dovoliti sam sebi, da ob pacientu začne čustvovati, doživljati, ga čutiti, ker je to edini način, da bo ostal z njim v stiku. Tako

bo mogel slediti razpoloženju, ki ju bo pripeljalo do tistih nekaj točk, na katerih temelji vzajemnost njunega odnosa.

Učitelj (Garandzini 1995) mora ravno tako dovoliti sebi, da čuti z učenci, da bo lahko primerno in profesionalno reagiral na njihovo doživljanje učno-vzgojnega procesa, ter na vzpostavljanje odnosov in bo s tem posredovanje učnih vsebin maksimalno uspešno in življenje v razredu prijetno.

2.2.3 Kontratransferna čutenja

Garandzini (1995) razlaga, da so čutenja – notranja doživljanja in čustvovanja, ki jih učenci zbujajo v učitelju signali, ki lahko kažejo na pretekle izkušnje učitelja. To kar učenci prenesejo v učitelja, prebudi čutenja iz različnih obdobji učiteljevega življenja. Učiteljeva zgodovina odnosov vpliva na to, kako bo učitelj odreagiral na neko učenčevo reakcijo. Kontratransferna občutja, ki jih učitelj zaznava, pa prihajajo tudi od učencev samih. Učenec, ki je začel pretep, prenaša svoja čutenja v učitelja, s katerimi želi sporočiti, kaj pomeni biti v njegovi koži. Jeza ali strah, ki ju čuti učitelj ob samem pretepu in po njem, kaže na to, da tudi učenec doživlja jezo in strah. Učenec, ki povzroči v učitelju zmedenost in negotovost, kot tudi nebogljenost in nemoč, to počne s pomembnim a največkrat nezavednim razlogom. Želi si, da z njim deli enaka čutenja. Učitelj, pravi Garandzini (1995), ki želi biti v pomoč učencu mora v tej situaciji vživeto in neobremenjujoče 'poslušati' ter si dovoliti svobodno čutiti, kar čuti učenec.

Da posameznik zazna kontratransferna občutja, pravi Garandzini (1995), se mora najprej zavedati delovanja svojih čutenj – notranjih doživljanj in čustvovanj, ki govorijo o preteklih izkušnjah in hkrati še reakcij, občutji in prepričanj učenca, ki jih mora dojemati take kot so.

Učitelj bo v mnogih primerih odreagiral tako kot pač zna in se pri tem spraševal ali ne bi vsi tako odreagirali. Toda reakcije drugih, pravi Garandzini (1995) so v istem položaju, pogostokrat drugačne. Drugi učitelji, ki poučujejo iste učence, bodo lahko v istih situacijah odreagirali popolnoma drugače. Zgodovina učitelja in njegove

potrebe, pravi Garandzini (1995), vplivajo na njegove reakcije in zaznave. Vsaka situacija, ki zajema interese in pozornost posameznika, je mešanica različnih virov kontratransfernih občutkov.

2.2.4 Delovanje transferja in kontratransferja

McAuley (2003), transferni pojav predstavlja kot delovanje na dveh ravneh – zavedni in nezavedni. »Na splošno to razložimo kot čutenja, ki so značilna za odnose s pomembnimi odraslimi, posebno s starši ali predhodnimi učitelji. Ta čutenja se prenašajo v razred in so lahko pozitivna ali negativna. Ko smo naivno vključeni v odzivanje na ta čutenja in sebe razumemo kot direkten objekt teh čutenj, pride do težav.« (McAuley 2003, 11)

Kontratransfer pa po McAuleyju (2003), opozarja na pozitivna in negativna čutenja, ki jih učitelj doživlja v odnosu z otroki. Ta čutenja lahko vključujejo občutja kot so: biti privlačen ali neprivlačen, počutiti se navdušenega ali zavrženega, srečnega ali jeznega... in govorijo tako o učitelju, kot o učencu. Vir teh čutenj je mogoče kombinacija učenčevega prenosa (njegova reakcija na učitelja, ki je povezana z doživetji iz družinskega okolja) in nekaj kar učitelj prinese v odnos iz svojih zavednih ali nezavednih izkušenj preteklih odnosov.

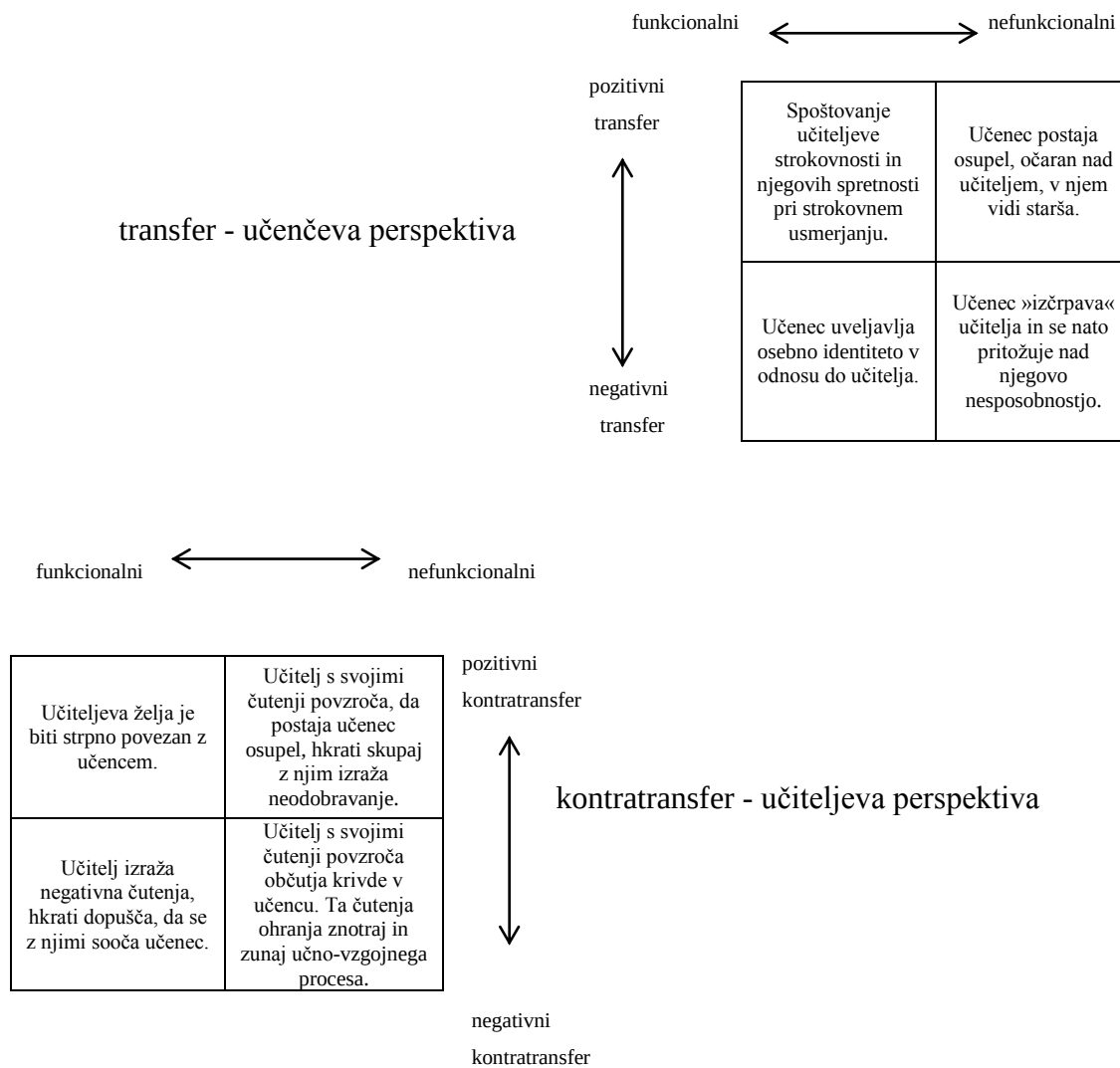
Kot pravi Garandzini (1995) odgovoriti na čutenja ni težko. Težje je razložiti, kaj se dogaja in zakaj? Učitelj mora vztrajno 'poslušati' in preiskovati samega sebe, ter s tem preprečiti odzive, ki nastopajo nepremišljeno.

Ko se transfer pojavi, pravi Symington (1990), lahko sklepamo, da sheme vstopajo v interakcijo, v kateri učenec lahko prenaša svoja pozitivna ali negativna čutenja na učitelja. McAuley (2003) pravi, da sta tako negativni kot pozitivni transfer pomemben vir informacij za razvoj samo-razumevanja in sicer takrat, ko delujeta tako v korist učitelja kot v korist učenca. V učno-vzgojnem procesu, poudarja McAuley (2003), lahko pri tem funkcionalni pozitivni transfer omogoča učencu doseči spoštovanje in razumevanje učitelja; negativni transfer pa ustvarja pozitiven dvom, skepticizem ter brani učenčevo samostojnost in neodvisnost. Po drugi strani

pa nefunkcionalni elementi v odnosu lahko pomenijo preveliko navezanost na učitelja, to je takrat, ko je negativni transfer nefunkcionalen in lahko vzbuja željo napasti in uničiti učitelja.

Nazoren prikaz pozitivnega in negativnega transferja učenca in pozitivno in negativno zaznavo – kontratransfer učitelja podaja McAuley (2003) v spodnji shemi.

Shema 1: Transfer in kontratransfer v učno-vzgojnem procesu (McAuley 2003, str. 13)



Iz zgornje sheme lahko razberemo, kako se učitelj na transfer učenca odzove:

- Ko je transfer učenca pozitiven in funkcionalen, se pravi, da učenec spoštuje učitelja, se učitelj na ta čutenja odzove z željo, da z njim sodeluje.

- Ko je transfer učenca pozitiven, vendar nefunkcionalen, se pravi, da učenec v učitelju vidi starša, se učitelj na ta čutenja odzove tako, da s svojimi čutenji povzroča v učencu osuplost in hkrati neodobravanje teh občutji.
- Ko je učenčev transfer negativen, vendar funkcionalen, se pravi, da učenec uveljavlja svojo osebno identiteto v odnosu do učitelja, se učitelj na to odzove z negativnimi čutenji.
- In nazadnje, ko je učenčev transfer negativen in nefunkcionalen, se pravi, da učenec »izčrpava« učitelja in se pri tem pritožuje nad njegovo nesposobnostjo, učitelj pri tem v učencu povzroča občutja krivde.

Da bi učitelj na negativni in pozitivni nefunkcionalni transfer znal in zmogel pravilno odreagirati si mora, kakor sem že omenila, dovoliti čutiti to, kar mu učenec sporoča in konstruktivno ravnati. Pri tem mora učitelj poznati razvojne potrebe otroka, otrokovo družinsko situacijo in vpliv samega sebe na učenca.

2.2.5 Obvladovanje transferja in kontratransferja v razredu

Večkrat se pojavi primer, pravi Garandzini (1995), ko se učitelj zaplete z učencem, v neko dogajanje ali postane objekt pozornosti, pozitivne ali negativne, preden se zavestno odloči, da bo vpleten. Take učitelje izberejo učenci, ki zavedno ali nezavedno skušajo v šolskem okolju obnoviti prvotna-primitivna čutenja, ki jih prinašajo iz družinskega okolja. Ker domače razmere ne zadovoljijo osnovnih potreb otroka, je šola najprimernejši kraj za ponovno doživljanje teh čutenj. Če so čutenja pozitivna, nihče ne bo iskal pomoči. Ko pa so ta čutenja negativna, mnoge sposobnosti učiteljev odpovedo. V tem primeru se postavi vprašanje profesionalne odgovornosti pri delu s težavnimi učenci.

Garandzini (1995) se sprašuje, kako naj učitelj ravna z negativnim transferjem, ki prihaja s strani učencev. Kako naj učitelj uspešno vodi močno negativna čutenja, ki vstopajo v šolsko situacijo, še posebno, ko ta čutenja izražajo razočaranja in bolečine nerazumevanja staršev in domačega okolja.

Učiteljeva lastna čutenja, pravi Garandzini (1995) so pri tem najboljše merilo tega, kar se dogaja v učencu in v odnosu. Čutenja, ki se pojavijo v učitelju lahko, namesto

prestrašenosti in dojemanja sebe kot neprofesionalnega, učitelj dojema kot okna v učenčevo doživljanje. Ta čutenja učitelju pomagajo tudi pri pojavljanju težav v učno-vzgojnem procesu.

Marsikdaj, pravi Garandzini (1995), učitelji ne uspejo vzpostavljati najustrežnejšega odnosa z učenci in njihovimi starši ali člani družine. Postavlja se namreč vprašanje, kako naj učitelj interpretira signale, ki ustvarjajo zmedo in frustracije. Kako naj se sooči s strahom ali jezo, ki se porajata v odnosu z učenci ali njihovimi starši? Izguba učiteljeve samozavesti zelo oslabi vzgojni proces. Pri tem izguba samozavesti učitelju jemlje pogum za delo in prizadevanje za reševanje učenčevih težav.

Ko tehnike in strategije, ki potrjujejo uspešnost dela z drugimi učenci in njihovimi družinami odpovedo, si lahko učitelj želi, kot pravi Garandzini (1995), pod pritiskom konfliktnih čutenj izboljšati samega sebe. Največja nevarnost pri tem je, ko učitelj prenatlo reagira na ta čutenja. Brez jasnega prizadevanja in zavestnega delovanja, lahko učitelj z impulzivno reakcijo položaj še poslabša. Zgodi se tudi, da učitelj v določeni konfliktni situaciji prav reagira, ne da bi se zavedal, zakaj je bila določena metoda ali strategija uspešna. Negativne posledice reakcij pa lahko prinaša tudi napačna interpretacija uspešnega posredovanja, ki lahko pripomore k nastanku novih, a že znanih problemov.

»Ukvarjanje s težavnimi učenci ali njihovimi starši in problemi zahteva tenkočutno učiteljevo ravnanje in spoštovanje sporočil in čutenj, ki jih učenec pošilja in sproža v učitelju. Učitelj se mora zavedati zmede in frustracij, ki jih transfer učencev povzroča. To zahteva od njega veliko volje in odprtosti za razumevanje, kaj se dogaja v njem in v drugih. Potrebna sta sposobnost in želja poslušati s 'tretjim ušesom'. Vprašati se mora, kaj se v meni dogaja? Kaj ta učenec oz. situacija v meni povzroča in zakaj odreagiram tako kot odreagiram?« (Garandzini 1995, 154)

Da bi bolje razumeli učenca, pravi Garandzini (1995), ne zadošča zbiranje podatkov o njem in njegovi družini. Ne moremo razumeti, kaj se dogaja z otrokom če poznamo le njegovo preteklost in nekatera očitna dejstva. S poslušanjem otrokovih besed in iz poročil o otroku, ne moremo sestaviti celotne zgodbe. Če hočemo pravilno oceniti učenca in družinsko situacijo, moramo 'poslušati' čutenja, ki se izražajo v nas samih.

Sposobnost poslušanja oz. razumevanja 'jezika čutenj' drugega, omogoča učitelju pravilno razumevanje učenca in celotne situacije ter pravilno reagiranje. Ko ta čutenja učitelj sprejme, lahko z njihovo pomočjo prepozna povezavo med učencem in njegovimi straši, kot tudi dogajanja v njem samem. To prepoznavanje izboljša razumevanje in poveča zaupanje v lastno presojo. Zaradi novega uvida je bolj potrpežljiv in sposoben preskusiti metode, ki bi bile sicer zanj čustveno preveč izčrpavajoče ali bi jih smatral za nemogoče, ker bi se ob njih počutil poraženega in zmedenega.

2.2.6 Opredelitev problema in hipoteze

V teoretičnem delu naloge predstavljam procese, ki vplivajo na medsebojne odnose. Prikazujem, kaj vpliva na interakcijo v razredu in kakšen pomen imata pri tem transfer in kontratransfer.

Pojma transfer in kontratransfer so prvič začeli uporabljati v terapevtski praksi, da bi z njima pojasnili pomembnost obojestranske izkušnje odnosa. Transfer tako pojmujejo kot prenos doživetij in naučenih vzorcev, kontratransfer pa kot zaznavo tega prenosa in odziv nanj. Pretekle izkušnje odnosov s starši in drugimi pomembnimi odraslimi, vplivajo na vse druge odnose, tudi na medsebojne odnose v razredu.

Čeprav v ožjem pedagoškem smislu transfer razumemo kot prenos in vpliv naučenih vsebin na nove učne vsebine, se v diplomski osredotočam na transfer izkušenj, občutkov in doživetij, kot ga razumejo v terapevtski praksi, in kako ta vpliva na vedenje in doživljanje učencev in učiteljev v razredu in s tem na učno-vzgojni proces.

V empiričnem delu naloge, na skupini mladostnikov proučujem vpliv izkušenj iz otroštva (doma in v šoli) in sedanje razumevanje vzgojnega procesa. Z metodo igre vlog in risanja časovnega traka življenjskih dogodkov sem zbrala podatke za interpretacijo odgovorov, dobljenih z vprašalniki o njihovem doživljanju interakcij v vzgoji in izobraževanju.

Hipoteze

S kvalitativnim delom sem na podlagi osvojenega teoretičnega znanja o transferju in kontratransferju lahko preko risanja časovnega traka življenjskih dogodkov posameznika vpogledala v njegovo življenje tj. v njegov vzajemni odnos s starši, preko igre vlog pa v konkretne problemske situacije posameznika iz šolskega okolja in tako dobile kompleksnejši vpogled v pojav in proces transferja.

Pri kvalitativnem delu sta me vodili naslednji hipotezi:

1. Izkušnje iz otroštva s starši, vplivajo na mladostnikovo razumevanje vzgojnega procesa.

Glede na to izhodišče predvidevam, da se izkušnja iz otroštva posameznika s starši prenaša v šolski sistem in vpliva na njegovo razumevanje vzgojnega procesa. Pojem razumevanje vključuje celostno odzivanje mladostnika v vzgojnem procesu. V raziskavi bom ugotavljala ali se izkušnje iz otroštva iz družine prenašajo v šolski prostor. Predpostavljam, da bo mladostnik sam zaznal podobnost situacij doma in v šoli.

2. Izkušnje iz otroštva z učiteljem, vplivajo na mladostnikovo razumevanje vzgojenega procesa.

V tem raziskovalnem vprašanju predpostavljam, da posameznikove izkušnje iz otroštva v odnosu z učitelji, vplivajo na mladostnikovo razumevanje vzgojnega procesa. Pojem razumevanje tudi tu vključuje celostno odzivanje mladostnika v vzgojnem procesu. V raziskavi bom ugotavljala ali se izkušnje iz otroštva iz šole prenašajo v nove odnose z učitelji.

3 Metoda

3.1 Vzorec

V svojo raziskavo sem vključila mladostnike iz Mirna in okolice, s katerimi se že dve leti redno srečujemo vsakih štirinajst dni na mladinskem srečanju. Sodelovalo je 12 mladostnikov v starosti od 15 – 18 let.

3.2 Pripomočki

Za pridobivanje izkušenj iz otroštva sem uporabila metodo risanja življenja. **Risanje življenja** je metoda, ki jo uporabljajo v Gestalt terapiji za odkrivanje neozaveščenih teženj. Kakor pravi Lamovec (1995), nam te metode omogočajo, da izostrimo zavedanje vsega, kar se dogaja zunaj in znotraj nas, pomagajo nam odkriti neprepoznavne dele sebe. Metoda risanja življenja v slikah posamezniku pomaga, da ozavesti ključne dogodke svojega življenja, ki so nanj pomembno vplivali.

Udeleženec dobi papirnat trak, ki ga razdeli na več delov. Vsak del predstavlja pomemben dogodek v življenjskem obdobju. Vsak posameznik svoj življenjski trak predstavi in razloži.

Da bi mladostniki podoživeli situacije v razredu, so jih s pomočjo igre vlog uprizorili in se tako vživeli v vlogo učenca, ki jo zelo dobro poznajo in se skušali vživeti v vlogo učitelja. Z **igro vlog** (Moreno 2000) se lahko osredotočimo na pet dejavnikov, ki so odločilni za odnose in sicer:

- doživljanje sebe
- čutenje drugega
- dojemanje drugega
- integriranje
- razmerja vlog

Igra vlog (Moreno 2000) je dinamika skupine ali dveh oseb, ki se vživijo v določeno vlogo, ki jo odigrajo. Pri vživljanju ne gre za napisan tekst, opredeljen prostor ali točno določeno situacijo. Situacija in prostor sta postavljena zgolj okvirno, sicer pa

se situacija, tekst in prostor vzpostavljajo v času igre ali bolje rečeno v času vživljanja v vlogo.

Pri tem vživljanju je vsak posameznik čustveno vpleten v dogajanje, kar je bilo za mojo raziskavo ključnega pomena. V igri vlog se namreč vzpostavljajo medsebojni odnosi na podlagi shem, vzorcev obnašanja, ki jih vsak posameznik prinaša v igro iz preteklih odnosov in izkušenj.

Po igri vlog je vsak mladostnik dobil **vprašalnik**. Vprašalnik je bil razdeljen na več delov. Vključeval je vprašanja za vlogo učenca, za vlogo učitelja ter vprašanja o mladostnikovi povezavi preteklih izkušenj s sedanjimi situacijami v razredu (v prilogi). Vprašanja so bila kombiniranega tipa, zaprta in odprta.

Uporabila sem tudi metodo **vodenega pogovora**, kot jo uporablja Gestalt terapija. Ta namreč omogoča poglobljanje vase, ovrednotenje čutenj in ozaveščanje lastnega delovanja. S to metodo so mladostniki ovrednotili svoje razumevanje prenosa čutenj iz družinskega okolja v šolsko situacijo

3.3 Potek dela

Raziskavo sem opravljala v dveh srečanjih. V prvem srečanju smo se pogovarjali, razmišljali in obujali spomine na doživetja od doma ter ta doživetja narisali, pri tem sem uporabila metodo risanja življenja, v drugem srečanju pa smo se pogovarjali in uprizarjali doživetja in šolske razmere današnjih dni, pri tem sem uporabila metodo igre vlog. Drugo srečanje je vključevalo tudi voden pogovor in reševanje vprašalnika.

1. srečanje

V prvem srečanju sem z mladostniki, s pomočjo metode **risanja življenja**, ozavestila njihove spomine. Vsak mladostnik je narisal šest ključnih konfliktnih dogodkov iz otroštva (dogodkov/izkušenj s starši in prvimi učitelji), ki se jih je spomnil in ki so po njegovem mnenju pomembno vplivali nanj. Po eni uri osebnega dela je vsak

posameznik svoje risbe predstavil. Vsak zase je povedal, kaj določena risba predstavlja in kako je na splošno doživljal otroštvo. Pri tem sem upoštevala načela Gestalt teorije, ki: »Terapevtu ne dopušča nikakršnih razlag ali interpretacij, ampak pomaga posamezniku, da sam odkriva in predstavlja, svoj svet.« (Lamovec, 1995, 15). Mladostnikovo razlago posamezne risbe sem zapisala tako kot jo je on predstavil.

2. srečanje

Drugo srečanje, v sklopu raziskave, sem izvedla čez štirinajst dni. Vse mlade sem, s preštevanjem, razdelila v tri skupine. Mladostniki so s pomočjo **igre vlog** odigrali probleme in konflikte s katerim se sedaj srečujejo v šoli. Na konfliktne situacije sem se omejila zato, da bi izključila ostale spremenljivke (možnost drugih situacij – pozitivnih) in ker so čutenja v konfliktnih situacijah bolj izrazita. Odigrali so problem, ki si ga je vsaka skupina posebej izbrala. Vsak mladostnik je bil v treh vlogah, v vlogi učenca, v vlogi učitelja in v vlogi opazovalca. Po tej igri vlog je mladostnik dobil **vprašalnik**, razdeljen na tri sklope enega za njegovo vlogo učenca, enega za njegovo vlogo učitelja in enega za njegovo mnenje o tem ali vidi povezavo med čutenji doma in čutenji v šoli. Vprašalnik vsebuje vprašanja o njegovem doživljanju interakcije v njegovih vlogah učenca in učitelja in o tem ali so ključni spomini iz otroštva vplivali na njegovo sedanje doživljanje te interakcije.

Po končanem reševanju vprašalnikov, je sledil še **voden pogovor**. Vsakega posameznika sem prosila, če mi lahko v dveh stavkih pove, ali vidi povezavo med tem, kako rešuje probleme doma in kako jih rešuje v šoli, ali se tako doma, kot v šoli srečuje s podobnimi situacijami, s podobnimi konflikti. Kaj je doma drugače kot v šoli in obratno. Vse kar so povedali, sem si zapisala.

3.4 Obdelava podatkov

Pri kvalitativni obdelavi podatkov sem primerjala, če in kako spomini vsakega posameznika, vplivajo na njegovo doživljanje in vedenje v sedanji interakciji v igri vlog. Pregledala sem, kako mladostnik dela povezave med spomini in izkušnjami iz preteklosti s sedanjim doživljanjem in vedenjem.

4 Rezultati in interpretacija

Rezultate, ki jih predstavljam v empiričnem delu, sem dobila z metodo risanja življenja, s pogovorom, igro vlog in vprašalnikom. Interpretacijo sem izvajala na podlagi kriterijev, ki jih navajam v naslednjih odstavkih.

Kriteriji merjenja in preverjanja rezultatov

Pri metodi **RISANJA ŽIVLJENJA** sem predstavila čutenja, ki jih posameznik izraža preko risb. Pri tem sem upoštevala in podala zgolj njihovo osebno predstavitev risb. Ta metoda je bila pripomoček za vživljanje posameznika v svoje otroštvo. Posamezne risbe predstavljajo pomembnejše dogodke v življenju posameznika. Z njimi sem ugotovila, katere situacije so bile za mladostnika v družini konfliktno.

Posameznikovo mnenje, ki ga je podal v **VODENEM POGOVORU**, v drugem srečanju na vprašanje ali vidi povezavo med tem, kako rešuje probleme doma in kako jih rešuje v šoli, ali se tako doma, kot v šoli srečuje s podobnimi situacijami, s podobnimi konflikti, kaj je doma drugače kot v šoli in obratno, sem v diplomu zapisala pod alineo ***Povezava šola-doma, kot jo vidi posameznik***. S pomočjo mnenja vsakega posameznika sem tako ovrednotila in interpretirala prenos čutenj iz enega prostora v drug prostor in iz preteklosti v sedanjost.

IGRA VLOG mi je v služila za obujanje in podoživljanje, v mojem primeru, konfliktnih situacij v razredu. Pri tem vživljanju je vsak posameznik čustveno vpleten v dogajanje, kar je bilo za mojo raziskavo ključnega pomena. V igri vlog se namreč vzpostavljajo medsebojni odnosi na podlagi shem, vzorcev obnašanja, ki jih vsak posameznik prinaša v igro iz preteklih odnosov in izkušenj (Moreno 2000). Igra vlog je tako bila pripomoček za lažje reševanje vprašalnika.

VPRAŠALNIKE sem jemala celostno, nisem se opirala zgolj na določeno vprašanje ampak sem analizirala vprašalnik kot celoto, katera čutenja je v večini posameznik obkrožal, kaj je pisal, kako se to, kar je pisal v vprašalniku povezuje s tem, kar je kasneje povedal v pogovoru.

Da sem dobila **splošno počutje posameznika** v določeni vlogi, sem se;

- za vlogo učenca opirala na: 1., 2., 3. in 5. vprašanje
- za vlogo učitelja pa na : 10., 12. in 14. vprašanje

Da sem ugotovila, **kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja** v vlogi učenca, sem se opirala na: 4., 5., in 7. vprašanje.

Da sem ugotovila, **kakšen odnos zavzema posameznik do učencev** v vlogi učitelja, sem se opirala na: 12., 13. in 14. vprašanje.

Da sem ugotovila ali posameznik vidi povezave v tem kar se mu je že nekoč dogajalo in kar se mu dogaja sedaj in povezave v tem, **kar je nekoč že doživiljal in kar doživlja sedaj**, sem se opirala na vprašanja;

- za vlogo učenca na: 6., 7. in 8. vprašanje
- za vlogo učitelja pa na podlagi 15. vprašanja v vprašalniku in kako v risbah svojega življenja predstavi svoje starše in njihov odnos do njega

Hipoteze preverjam na podlagi naslednjih kriterijev:

1. Hipotezo, ki pravi, da: »Izkušnje iz otroštva s starši, vplivajo na mladostnikovo razumevanje vzgojnega procesa,« preverjam z naslednjimi kriteriji:
 - Katera čutenja pri risbah življenja posameznik omenja in, ali se podobna čutenja kažejo v analizi vprašalnika za vlogo učenca.
 - Ali posameznik sam v govorni refleksiji vidi povezavo med tem, kako rešuje probleme doma in kako jih rešuje v šoli, ali se tako doma, kot v šoli srečuje s podobnimi situacijami in s podobnimi konflikti.
2. Hipotezo, ki pravi, da: »Izkušnje iz otroštva z učiteljem, vplivajo na mladostnikovo razumevanje vzgojenega procesa,« preverjam z naslednjimi kriteriji:
 - Ali posameznik pri sklopu vprašanj za vlogo učenca, na sedmo vprašanje, ki sprašuje: »Ali te odzivi učiteljev, njihovo vedenje, spominja na odzive učiteljev iz nižjih razredov?«, odgovarja pritrdilno.

Rezultati opravljene raziskave so predstavljeni v poglavju *Interpretacija rezultatov*, predstavitev posameznih primerov pa sem uredila v naslednjem zaporedju:

- Na začetku predstavitve vsakega posameznika je njegovo **ime, ki si ga je posameznik sam izbral**.
- Pod izmišljenim imenom je **življenjski trak posameznika**, predstavljen v šestih risbah, ki jih je sam narisal.
- Pod risbami so **razlage mladostnika posameznih risb**, ki so oštevilčene od ena do šest. Ena je tako razlaga k prvi risbi, dva k drugi itd.
- Pod razlage sem podala **mnenje** tega mladostnika, ki ga je podal v vodenem pogovoru po igri vlog na drugem srečanju in sicer ali vidi povezavo med tem, kako rešuje probleme doma in kako jih rešuje v šoli, ali se tako doma, kot v šoli srečuje s podobnimi situacijami, s podobnimi konflikti. Kaj je doma drugače kot v šoli in obratno.
- Nato sledi **analiza vprašalnika**. Kako in kaj sem v vprašalniku preverjala in katere kriterije sem pri tem upoštevala, opisujem v *Kriterijih merjenja in preverjanja rezultatov*.
- Nato sem iskala **povezave** z risbami življenjskih dogodkov in čutenji, ki jih je doživljal v vlogi učenca, pa tudi čutenji v vlogi učitelja. Po kakšnih kriterijih sem te povezave delala, ravno tako opisujem v *Kriterijih merjenja in preverjanja rezultatov*.

V poglavju *Interpretacija rezultatov* **preverjam in interpretiram posamezne hipoteze**, pri tem se ravnam po kriterijih, ki sem jih podala v *Kriterijih merjenja in preverjanja rezultatov*.

4.1 Predstavitev posameznih primerov

4.1.1 Primer 1

»Tomaž«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Prvo sliko je poimenoval kot: »Svet brez mojih premišljenih problemov.« Nadalje pa dejal: »To ni tarča, to sem jaz«. Pravi : »Na začetku, v tesnem okviru družine ni mogoče narediti nič narobe. Družina je ob meni«.
2. Drugo sliko poimenuje kot: »Nadaljevanje« in dodaja, : »Vse je bilo v redu, nič posebnega«.
3. Ob tretji sliki pa: »Prebujanje mene«. Razložil jo: »Ko sem začel razmišljati, je začelo prihajati do prvih nesoglasij. Nastaja prazen prostor okrog rdeče pike«.
4. Četrto sliko poimenuje kot: »Prve neskupne misli«.
5. Peto sliko poimenuje kot: »Pridobivanje pravic«. In dodaja, »tu je en kup nesoglasij preprirov in vse to zato, ker razmišljam s svojo glavo«.
6. Zadnjo sliko poimenuje kot: »Svoje mišljenje« in dodaja, »tu je eno nesoglasje več«, »tarča« dobi še tretjo vrzel.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Ob vprašanju ali vidi povezavo med tem, kako rešuje probleme doma in kako jih rešuje v šoli, ali se tako doma, kot v šoli srečuje s podobnimi situacijami, s podobnimi konflikti je dejal, da zaradi konfliktov v šoli oz. zaradi slabih ocen v šoli, nastajajo konflikti tudi doma. V šoli, pravi, je jezen, a tega ne pokaže. Doma pa jezo pokaže, in pravi, da je potem zaradi tega nanj jezna mama.

Povezave

Iz podanega lahko vidimo, da deček, sam vidi povezave med čutenji doma in čutenji v šoli, saj pravi, da je v mnogih primerih tudi zaradi stanja v šoli, podobno stanje doma. Zaradi konfliktov v šoli, so konflikti doma.

V prvem delu, pri risbah življenja pravi, da se konflikti začno pojavljati, ko začne razmišljati s svojo glavo. Povezava s šolo je v tem, da je v šoli že toliko zrel in odrasel, da razmišlja s svojo glavo. Zaradi tega nastajajo konflikti v šoli in se, kakor lahko razberemo iz analize vprašalnika, kot učenec počuti napadeno in pohojeno. Da se podobno počuti doma razberemo iz njegove trditve, ki jo poda ob tretji risbi, ko pravi: »Ko sem začel razmišljati, je začelo prihajati do prvih nesoglasij. Nastaja prazen prostor okrog rdeče pike«. Ta občutja se z razlagami ostalih risb stopnjujejo.

Kot lahko vidimo pa so čutenja, ki jih doživlja v vlogi učitelja prav nasprotna čutenjem v vlogi učenca. V vlogi učitelja je hotel biti pomemben, opažen, zato ker je vendarle profesor in ga morajo učenci prenašati in spoštovati. Iz risb in pogovora lahko razumemo, da tako doživlja svoje starše. Pri peti risbi, ki jo poimenuje Pridobivanje pravic, namreč pravi: »Tu je en kup nesoglasji, prepиров in vse to zato, ker razmišljam s svojo glavo. Krog še enkrat počí, se še enkrat pretrga. Še ena luknja več v odnosu do staršev.«

Čutenja, ki se odpirajo ob njegovi razlagi risb, se pojavljajo tudi pri vlogi učenca. Vse kaže na to, da se podobna čutenja prebujajo tako ob starših, kot ob učiteljih v razredu. Glede na to, da je v vlogi učitelja doživljal vso situacijo čisto nasprotno kot v vlogi učenca kaže na to, da se vzorec obnašanja nadrejenih prenaša naprej, ko je sam v nadrejeni vlogi, čeprav pri šestnajstem vprašanju za vlogo učitelja pravi, da take vzvišene, pomembne drže drugače v resničnem življenju ne izraža do mlajših.

4.1.2 Primer 2

»Mateja«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Prvo risbo je poimenovala Spanje. Razlaga, : » nisem mogla spati, starši so se zelo trudili, da bi zaspala (vozili so me po pesku ipd.)«.
2. Pri drugi risbi, ki jo je poimenovala Prva risba, se spominja: »Narisala sem prvo risbo, spominjam se detajlov, ki so na njej – rožice in oblaki«.
3. Tretjo risbo poimenuje Šola: »Ljubila sem knjige«. Spominja se tudi, »v šoli mi je bilo na začetku lepo«.
4. Četrto risbo poimenuje Nezadovoljstvo, žalost, skrb, strah in pravi: »V 7. in 8. r. me starši ne razumejo več in prihaja do nesoglasji«.
5. Pri peti sliki, ki jo poimenuje Pomoč mami, veselje, sreča,...poudarja: »Začela sem pomagati mami z njo se bolj razumem, se ne prepiram več z njo«. Pravi: »Staršem dam prav. V kuhanju sem odkrila nekaj lepega, zato sem se odločila tudi za ta poklic«.
6. Zadnji sliki da naslov Mavrično življenje: »Veliko razmišljam o prihodnosti o tem, kako bo jutri.«

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Ob vprašanju ali vidi povezavo med tem, kako rešuje probleme doma in kako jih rešuje v šoli, ali se tako doma, kot v šoli srečuje s podobnimi situacijami, s podobnimi konflikti je dejala, da: »Se profesorji ne krega, ker se jih da vrteti okrog prsta, doma pa se nima zakaj kregati.«

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- zavrnjeno
- napadeno

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavila odnos do učitelja, pravi, da ga je sprejela, zato da ji dajo mir.

Pri petem vprašanju, ko sprašujem, ali vidi razloge za svoje obnašanje v igri vlog, v reakcijah učiteljev do nje, pravi DA in sicer zato, ker so jo napadli.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživiljal in kar doživlja sedaj:

Dekle na šesto in sedmo vprašanje pravi, da niti doma niti v šoli ni imela razlogov za prepire.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- ježno
- vzvišeno

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Pri trinajstem vprašanju označuje, da se ni hotela izpostavljati zato, ker je tako ali tako ona imela prav. Razlogov za njeno obnašanje do učencev ne vidi v reakcijah učencev do nje in pri zadnjem vprašanju pravi, da so njeni sodelavci v tej igri odločilno vplivali na njeno obnašanje.

Povezave

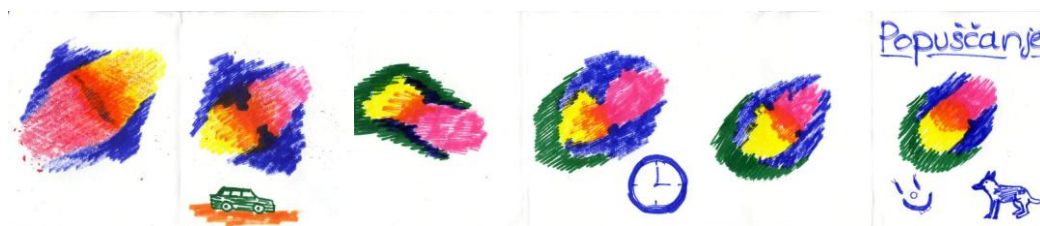
Dekle sprejme vse, ter se ne spušča v konflikt. Tako pri svojih risbah razlaga, da se spoprijatelji z mamo in ji pomaga v nasprotju s predhodno risbo, ko pravi, da jo starši niso razumeli več. Povezava s podobnimi čutenji v šoli je v tem, ko pri vprašalniku v vlogi učenca pravi, da je učitelja sprejela zato, da ji da mir. V igri za vlogo učenke kot splošno počutje navaja zavrnenost in napadenost. Glede na prvo in četrto risbo iz

otročstva, ko govori o neutolažljivem jok, nezadovoljstvu, žalosti, strahu, in glede na to, da sebe nikjer dejansko ne nariše, se občutek zavrženosti ujema s tem, da je starši ne znajo potolažiti.

Kot učiteljica podaja drugačno splošno počutje in sicer govori o jezi in vzvišenosti, navaja, da se v vlogi učiteljice ni hotela izpostavljati, ker je tako ali tako imela prav. Glede na to, da je v vlogi učitelja doživljala vso situacijo čisto nasprotno kot v vlogi učenca zopet kaže na to, da se vzorec obnašanja nadrejenih (njihovih staršev) prenaša naprej. Ko je mladostnik sam v nadrejeni vlogi nezavedno povzema vzorce vedenj, ki jih pozna od drugod. Odločilni vpliv na to imajo starši. To se kaže v tem, da se to dekle ni izpostavljalo v vlogi učiteljice, saj je, kot pravi, imelo tako ali tako prav. Tudi doma ne vidi razlogov za prepir, ker pravi, da imajo prav.

4.1.3 Primer 3

»Simon«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

Ta fant svojih risb ni poimenoval, podal je le razlago.

1. Pri prvi sliki pravi: »V začetku je bilo lepo. Ni konfliktov, ne čutim se omejenega.«
2. Pri drugi sliki razlaga: »Hotel sem imeti igrače, a vsega nisem dobil in so zaradi tega nastajali konflikti. Veliko sem se trmal.«
3. Za tretjo sliko pravi: »Starše moraš ubogati, drugače ne gre.«
4. Pri četrti sliki razlaga: »Čutim se še bolj omejenega, še bolj usmerjenega. Težave se pojavljajo pri usklajevanju ure in prihodov domov.«
5. Peta slika predstavlja prepire zaradi najrazličnejših stvari. »Veliko sem se jezil tako doma kot v družbi.«

6. Pri šesti sliki pa pravi: »Spoznal sem, da je boljše najti skupen jezik. Naučiti se je potrebno popuščati in sprejeti voljo staršev. Starši postajajo manj zahtevni. Edini resen prepir, ki ostaja je okrog psa.«

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Simon vidi močno povezavo v tem kar se dogaja doma in kar se odvija v šoli in to utemelji s tem, ko pravi, da: »Učitelji imajo glavno vlogo tako v šoli, kot starši doma«. Dalje razlaga, da se v določenih situacijah zelo podobno počuti, tako v šoli kot doma. Čustvo, ki se pojavlja, je jeza.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|-------------|--------------|
| - prezrto | - zgubljeno |
| - zavrnjeno | - pohojeno |
| - žalostno | - nesprejeto |
| - izločeno | |

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavil odnos do učitelja, pravi, da ga je sprejel zato, ker je le neka spoštovana osebnost. Pravi, da mu ni bilo do sodelovanja in akcije, ker se mu ni dalo in je bil jezen.

Pri petem vprašanju, ko sprašujem, ali vidi razloge za svoje obnašanje v igri vlog, v reakcijah učiteljev do njega, pravi DA in sicer zato, ker so ga prezrli in mu nočejo pomagati.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživljal in kar doživlja sedaj:

Pri šestem vprašanju pravi, da ga odzivi učiteljev spominja na odzive staršev in sicer v tem, da oboji ne popustijo. Pri sedmem vprašanju obkroži NE in pravi, da so učitelji v nižjih razredih bili bolj popustljivi, da bi te ne zamorili že v otroštvu.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|------------|-------------|
| - pomembno | - osamljeno |
| - svobodno | - vzvišeno |

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Pri trinajstem vprašanju označuje, da je hotel biti pomemben, opažen, ker je take narave in mu je bilo zanimivo. Pri štirinajstem pa pravi, da vidi razloge za svoje obnašanje v igri vlog v reakcijah učencev in komentira, da je on vzvišen in ga učenci morajo ubogati.

Povezave

Iz risb in njegove razlage razberemo, da je v konfliktu s starši zato, ker mu nenehno postavljajo omejitve in ga omejujejo. Pri tretji risbi pravi, da moraš starše ubogati, drugače ne gre. Povezava s čutenji v vlogi učenca pa se kaže v tem, da v vprašalniku pri četrtem vprašanju navaja, da je učitelje sprejel zato, ker so le neke spoštovane osebnosti in jih je potrebno ubogati. Dodaja, da imajo tako učitelji kot starši glavno vlogo, sam pa očitno pri vsem skupaj nima besede. Vzporednico lahko naredimo tudi s prvo risbo, ko pravi, da je v začetku bilo lepo in s tem, ko pri vprašalniku razlaga, da ga sedanjí odzivi učiteljev ne spominjajo na odzive učiteljev v nižjih razredih, saj so bili učitelji v nižjih razredih bolj popustljivi, da bi te ne zamorili že v otroštvu. Tako doma, kot v šoli je bilo v začetku lepo. Ni se čutil tako omejenega.

Tudi pri tem dečku se kaže popolnoma drugačna slika, ko je bil v vlogi učitelja. Tako v vlogi učitelja trdi, da ga učenci morajo ubogati. Pri tem lahko naredimo vzporednico s tem, ko pri risbah pravi, da starše moraš ubogati, drugače ne gre. Tudi on prevzema vzorec vedenja, oz. misel, ki jo pozna in sicer, da so odrasli avtoriteta, ki jo je potrebno spoštovati ne glede na to ali imajo prav ali ne, in se, v vlogi odraslih postavlja v držo, ko naj bi ga učenci spoštovali. To trditev lahko potrdimo tudi s petnajstim vprašanjem pri vlogi učitelja, ko pritrjuje, da podobno vlogo zavzema tudi drugače na splošno v življenju do mlajših oseb.

4.1.4 Primer 4

»Jan«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Prvo risbo je poimenoval Sankanje s starši. »Spominjam se, da je to bilo lepo doživetje«.
2. Drugi risbi da naslov Srečno otroštvo. »Vse se zdi popolno«.
3. Pri tretji risbi, ki jo poimenuje Premagamo vse ovire, razlaga: »Kljub prepirom gremo skupaj 'skozi gozd' življenja«.
4. Četrto sliko poimenuje Včasih pada dež. »V družini se pokažejo tudi užaljenost in prepiri, vendar držimo skupaj«.
5. Peto sliko predstavi kot Nevihta nas ustavi, a nikoli loči. »Pojavijo se prepiri in užaljenost zaradi šole. Kot družina vseeno vztrajamo skupaj«.
6. Zadnjo risbo poimenuje kot Življenje danes. »Danes doživljam veliko lepega«, pri tem nežno pogleda svoje dekle in se ji nasmehne.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Jan pravi, da ni konfliktov v šoli. Včasih, ko so v šoli problemi zaradi ocen, so problemi potem tudi doma. Z razredničarko se lahko pogovori, problemi se rešijo s pogovorom, tako v šoli kot doma.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|-------------|--------------|
| - sprejeto | - prezrto |
| - razigrano | - zavrtno |
| - veselo | - nesprejeto |

- izločeno
- neupoštevano

Kaže se stalna napetost med željami in resničnostjo, med sprejetostjo in prezrtostjo.

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavil odnos do učitelja, pravi, da je bil nespoštljiv, zato ker je bil jezen in jih je tudi sprejel, da bi mu le zvišali oceno.

Pri petem vprašanju, ko sprašujem, ali vidi razloge za svoje obnašanje v igri vlog, v reakcijah učiteljev do njega, pravi DA in sicer zato, ker ga niso upoštevali.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživeljal in kar doživlja sedaj:

Pri šestem vprašanju pravi, da ga odzivi učiteljev ne spominjajo na odzive staršev. Pri sedmem vprašanju obkroži Da in pravi, da ga odzivi spominjajo na podobne situacije iz nižjih razredov.

Pri osmem vprašanju je ravno tako pritrdil, da vlogo, ki jo je zavzel v igri do učiteljev, zavzema tudi na splošno do staršev in drugih odraslih.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- pomembno
- vzvišeno
- sprejeto
- razumljeno

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Pri trinajstem vprašanju označuje, da je bil nespoštljiv, da bi jih podučil.

Povezave

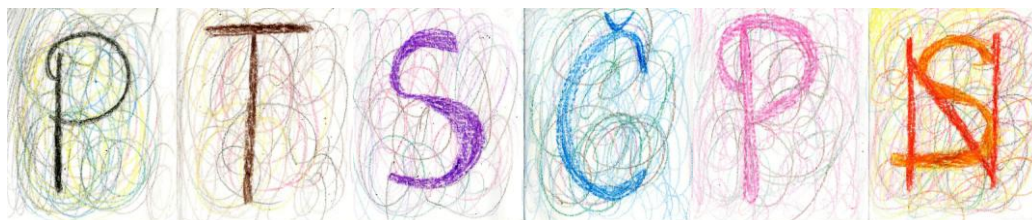
Pri tem fantu se kaže stalna napetost med željami in resničnostjo. Že pri risbah se vidijo nesoglasja ob tem, kar za posamezno risbo razlaga in tem, kar je na risbi

narisan. Tako je na peti risbi, narisana družina, kislih obrazov, zaprta v rožnatem oblaku, ki je videti kot kletka, zunaj pa divja nevihta. Fant ob tej sliki pravi, da so doma prepiri, vendar držijo skupaj. V vlogi učenca doživlja tako sprejetost kot nesprejetost, veselje kot prezrtost in zavrnjenost. Tako kot se kažejo nasprotja pri njegovih doživetjih v vlogi učenca, se kažejo nasprotja v tem, kar je risal in kako je svoje risbe razložil. Zanimivo je tudi osmo vprašanje za vlogo učenca, pri katerem pritrди, da vlogo, ki jo je v igri zavzel do učiteljev, zavzema tudi na splošno do staršev in drugih odraslih..

Tudi pri tem fantu se kaže nasprotje v doživljanju sebe v vlogi učitelja. Tu se odpirajo čutenja kot so pomembnost, razumljenost in vzvišenost. Pri trinajstem vprašanju pravi, da je bil nespoštljiv, da bi jih podučil. S tem sicer ne morem zagotovo potegniti vzporednice, da vzorec vedenja od doma vpliva na vlogo učitelja v igri, saj v nobeni razlagi risb ni jasno izražen, odnos staršev do njega, lahko pa to domnevamo.

4.1.5 Primer 5

»Martina«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

Preden je razložila svoje risbe je rekla: »Doživetij od doma se ne spominjam, s starši smo se dobro razumeli, sicer pa je bilo pomanjkanje časa. Malo smo bili skupaj, a ko smo bili, je bil ta čas izkoriščen«. Svoj življenjski trak je drugače poimenovala po dnevih v tednu.

1. Prvo risbo je poimenovala Ponedeljek. »Naporen začetek. Nekaj svetlobe in upanja«.
2. Drugi risbi da naslov Torek. »Nekatera upanja in prizadevanja kmalu umrejo«.

3. Tretji risbi je naslov Sreda. »Depresija«, pravi.
4. Četrta risba, Četrtek. »Zasanjanost, iskanje modrine neba«.
5. Peta risba je Petek. »Čas za zaljubljenost in romantiko«.
6. Zadnja risba predstavlja Soboto in Nedeljo. »Tu je čas za toplo in prijetno občutje. Življenje se odvija takrat, kadar se praznuje. Samo takrat se nekaj dogaja«.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Martina pravi, da povezave med domom in šolo ni, saj z učitelji ne smeš biti v konfliktu, ni pa povedala, če si s starši lahko.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- prezrto
- mirno

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavila odnos do učitelja, pravi, da se ni hotela izpostavljati, zato ker lahko samo en učenec govori.

Pri petem vprašanju, ko sprašujem, ali vidi razloge za svoje obnašanje v igri vlog, v reakcijah učiteljev do nje, pravi DA in sicer zato, ker je vedela, da se bo učitelj tako ali tako osredotočil samo na enega učenca.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživljal in kar doživlja sedaj:

Dekle te povezave ne vidi.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- pomembno
- sprejeto
- vključeno
- opaženo

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Pri trinajstem vprašanju pravi, da je učencem hotela dokazati, da ne znajo.

Povezave

Dekle pravi, da se otroštva ne spominja. Prevladujoča čutenja v igri vlog, pri vlogi učenca so mirnost in prezrtost. Pravi, da se je počutila prezrto in se ni hotela izpostavljati, ker je tako ali tako moral govoriti en učenec. Pri povezavi šola – dom je rekla, da z učiteljem ne smeš biti v konfliktu, konfliktov iz otroštva pa se ne spomni. Govori le o tem, da so kot družina malo časa preživeli skupaj, vendar da je bil ta čas dobro izkoriščen. Tako pri risbah kot v vlogi učenca se ne izpostavi.

Tudi pri njej se kažejo drugačna čutenja, ko nastopa v vlogi učitelja. Tu se je počutila pomembno, opaženo, vključeno in kot sama pravi, je hotela učencem dokazati, da ne znajo. Pri njej je zanimivo, ko pravi, da z učitelji ne smeš biti v konfliktu, sama pa v vlogi učiteljice do učencev nastopi zelo napadalno in pomembno. Zopet s tem ne morem potegniti gotove vzporednice, da njena želja po dokazovanju prihaja od doma in vpliva na vlogo učitelja v igri, želela pa bi opozoriti na prve besede ob njeni razlagi risb, ko pravi, da so starši bili malo časa skupaj, a da je bil ta čas izkoriščen in da se pravzaprav otroštva ne spominja. Mogoče se v teh njenih besedah kaže želja po sprejetosti, po opaženosti in pomembnosti, ker doma ni bilo časa za igro, za skupno preživljanje prostega časa.

4.1.6 Primer 6

»Petra«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Prvo risbo poimenuje Mamina žaba. »To je bila mamina vaza, ki se je razbila. Nastal je prepir, kdo jo je razbil in sledilo je iskanje krivca«.
2. Drugo risbo poimenuje Okno v stari sobi. Razložila je: »Okno je bilo zanimivo. Skozenj sem lahko videla psa, ki je vedno lajal. Z njega sem lahko skočila na peč. Enkrat pa je moj bratec padel na radiator pod oknom in se poškodoval. Zopet je sledilo iskanje krivca, zakaj je bil na oknu, kako je prišel gor...«
3. Tretjo risbo poimenuje Kopalnica. Razložila je: »V prepiru sem se lahko skrila v kopalnico in prestrašena čakala, da mine. Nisem dovolila, da bi drugi prišli zraven mene«.
4. Četrto risbo naslovi Začetki. Povedala je: »Tu so se začeli prepiri z mojim bratom. Sama nisem smela ven s prijatelji, on pa je lahko šel«.
5. Peto risbo poimenuje Pohajanje. »Tu nastopi obdobje, ko sem lahko šla tudi sama s prijatelji ven, vendar so me starši vedno pospremili s kritikami in pripombami«.
6. Zadnja risba predstavlja sedanjost in jo tako tudi poimenuje. »Starši so v ozadju, še vedno z istimi kritikami in opombami«.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Odnos v šoli je isti kot doma. Boji se učiteljice angleščine in, ko na primer sprašuje, gleda v mizo, da je le ne bi vprašala. Pri učiteljici za kemijo pa ve, da jo lahko vrti okrog prsta.

Doma in v šoli preverja do kod lahko gre, preskuša meje. Tako doma pobere vse kritike, ki so namenjene bratu in jih upošteva namesto njega.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|-------------|--------------|
| - pohojeno | - izločeno |
| - prezrto | - nesprejeto |
| - zavrnjeno | - žalostno |

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavila odnos do učitelja, pravi, da je bila nespoštljiva, ker se je celo leto učila za popravni test in so jo nepravilno ocenili.

Pri petem vprašanju, ko sprašujem, ali vidi razloge za svoje obnašanje v igri vlog, v reakcijah učiteljev do nje, pravi DA in sicer zato, ker so jo prezrli, niso je upoštevali.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživiljal in kar doživlja sedaj:

V sedmem odgovoru potrjuje, da so odzivi učiteljev, njihovo vedenje podobni odzivom učiteljev iz nižjih razredov in sicer v tem, da so profesorji nekaj obljubili in potem obljubo požrli.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- nelagodno

- dobesedno »škifo«

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

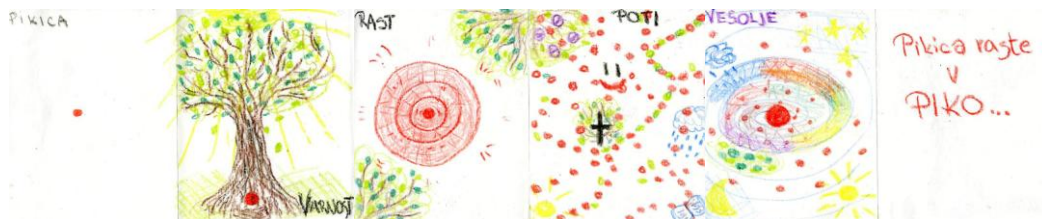
Pri trinajstem vprašanju označuje, da se je učencem posmehovala, zato ker niso znali povedati vsega, kot je potrebno.

Povezave

Doma, kot opisuje dekle, se vedno za vsak prekršek išče krivca. Dekle se skriva v kopalnico, ko je prestrašeno in čaka, da strah in prepiri minejo. Nikomur ne pusti blizu. Tako doma, kot v šoli preverja do kod lahko gre. Doma tako sprejema okvire, kritike, ki so sicer namenjene bratu. V šoli ve, da se učiteljico za kemijo da vrteti okrog prsta, ker njenih okvirov nihče ne upošteva. Boji pa se učiteljice za angleščino in se s pogledom skriva, podobno se je skrivala tudi doma v kopalnico, ko je čutila nevarnost, ko je bila prestrašena. Čutenja, ki prevladujejo v njeni vlogi učenca se zelo ujemajo s tem, kar se dogaja doma. Doma se vedno išče krivca, prestrašena je, pobere vse kritike, ki so namenjene njenemu bratu...v vlogi učenke pa se počuti prezrto, pohojeno, izločeno, zavrnjeno, nesprejeto. To dekle, se je tudi v vlogi učiteljice počutilo nelagodno in kot samo pravi: »Dobesedno škifo.« Pri trinajstem vprašanju pa piše, da se je učencem posmehovalo, ker niso vsega znali. Ni jasnega pokazatelja, da se tudi njeni starši podobno vedejo do nje in da se vzorec vedenja in občutje do starejših prenaša na vlogo do mlajših. To lahko potrdimo tudi s petnajstim vprašanjem za vlogo učitelja, ko pravi, da take vloge v življenju na splošno ne igra do mlajših.

4.1.7 Primer 7

»Lucija«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Prvo risbo poimenuje Pikica. »Nastajala sem po neki odločitvi dveh«.
2. Drugi risbi da naslov Varnost. »V zavetju drevesa - staršev, sem se počutila sprejeto in varno«.
3. Tretji risbi je naslov Rast. »Med dvema vejama, raste mala pika«.
4. Četrta risba: Poti. »Starši me v vsem podpirajo. V vrtcu in šoli mi veliko pomenijo skupna kosila. Spremlja me križ – vere in težav«.
5. Peta risba: Vesolje. »Tudi v osamosvajanju so mi starši ob strani«.
6. Zadnja risba ima naslov: Pikica raste v piko.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Lucija je rekla, da je v šoli sploh ne opazijo. Če že nastajajo konflikti jih doma lažje razreši kot v šoli, čeprav dodaja, da so doma preveč zaščitniški. Doma lahko več poveš in si upa več povedati in se bolj skrega kot v šoli. V šoli je tako, da te profesorji tako ali tako sodijo po prvem vtisu, ki ga narediš nanje. Povezavo med šolo in domom čuti v tem, da se tako doma kot v šoli srečuje s krivičnostjo.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|---------------|--------------|
| - prestrašeno | - izločeno |
| - prezrto | - pohojeno |
| - zavrnjeno | - nesprejeto |
| - žalostno | |

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavila odnos do učitelja, pravi, da je bila spoštljiva, da bi ji učitelji dali višjo oceno.

Pri petem vprašanju, ko sprašujem, ali vidi razloge za svoje obnašanje v igri vlog, v reakcijah učiteljev do nje, pravi DA in sicer zato, ker je niso upoštevali.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživiljal in kar doživlja sedaj:

Pri šestem vprašanju pravi, da jo odzivi učiteljev spominjajo na odzive njenih staršev in sicer v tem, da če ne delaš po njihovo te zavrnejo, kričijo nate.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- zavrnjeno
- izločeno

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Odnos med njo in drugimi učitelji, bi opisala kot kar neki.

Pri trinajstem vprašanju pravi, da ji ni bilo do sodelovanja z učenci, ker je lažje dati popravni izpit.

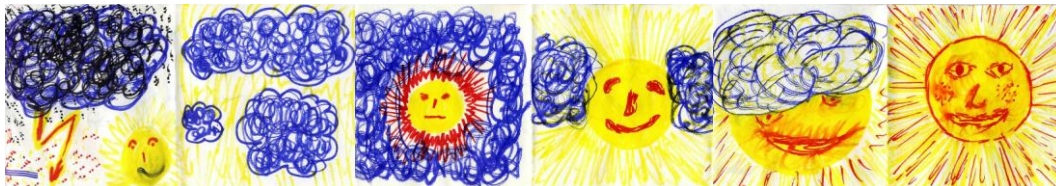
Povezave

Iz risb in razlage lahko vidimo, da ne izključuje ne sebe, ne staršev, vsi so prisotni. Sebe oriše kot Pikico, majhno neznatno podobo, starše kot mogočno zavetje ali vsemogočnost ob tako majhni Pikici. V vlogi učenke se počuti prestrašeno, prezrto, zavrnjeno, žalostno, izločeno, pohojeno, nesprejeto. Pri odgovoru na četrto vprašanje sama popravi postavko, ki je sicer nisem navedla v vprašalniku in pravi, da je bila do učiteljev spoštljiva, da bi ji zvišali oceno, pri razlagi risb pa je povezava v tem, da starše spoštuje, saj ji dajejo zavetje in varnost. Zelo zgovoren je tudi šesti odgovor, ko pravi, da jo odzivi učiteljev spominjajo na odzive njenih staršev in sicer v tem, da če ne delaš po njihovo te zavrnejo in kričijo nate. Tudi ona se v vlogi učiteljice ne

znajde in pravi, da ji je bilo 'kar neki'. Pri trinajstem vprašanju pravi, da ji ni bilo do sodelovanja z učenci, ker je lažje dati popravni izpit.

4.1.8 Primer 8

»Luka«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

Risbe so brez naslovov. Risal je iz desne proti levi.

1. »Na prvi je majhen, lep sonček. Brez oblakov. Ni bilo nobenih konfliktov«.
2. Pri drugi risbi pravi, »Na enkrat je padel oblak na sonček«. Pravi: »Tu sem že bil malo poreden.«
3. Za tretjo risbo pravi: »Sonce ogluši med dvema oblakoma. Oblaka sta starša, ki zahtevata od mene več kot zmorem«.
4. Pri četrti sliki pravi: »Vse povsod so oblaki, na sredini pa leno sonce, to sem jaz.«
5. Pri peti risbi pravi: »Sonce izgine, ni ga več, je samo še nekaj svetlobe.«
6. Za zadnjo risbo pravi: »Malo sonce je v jami in se trudi priti ven, okrog mene pa je nevihta«.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Ko mu gre kdo v šoli na živce ima toliko misli in čustev v glavi, da ne ve kaj naj razmišlja. Ko mu gre slabo doma se počuti podobno.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- prestrašeno
- prezrto

- nelagodno
- izločeno
- pohojeno
- nesprejeto

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavil odnos do učitelja, pravi, da so mu bili odveč in jim je to tudi pokazal.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživljal in kar doživlja sedaj:

Pri sedmem vprašanju pravi, da ga odzivi učiteljev spominjajo na odzive učiteljev iz nižjih razredov in sicer v tem, da od njega zahtevajo vedno več in vedno več pričakujejo.

V vlogi učitelja:**Splošno počutje posameznika:**

- opaženo
- vključeno
- spoštovano
- zadovoljno

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Kot učitelj bi učence pripravil do tega, da ne bi mislili, da nekaj znajo.

Povezave

Luka je v nenehnem konfliktu s starši. Že pri drugi sliki, se ob sončku pojavijo temni oblaki. Pri tretji sliki pove, da sta oblaka starša, ki od njega vedno več zahtevata, on pa ogluši. Tu se pokaže vzporednica, ko pravi, da tudi učitelji v šoli vedno več zahtevajo od njega. Podobnost med doživljanjem v šoli in doma je tudi v tem, ko mu gre kdo na živce. Takrat, pravi, ima toliko misli in čustev v glavi, da ne ve kaj naj razmišlja. Počuti se nemočnega in nezmožnega sprejemati vse informacije - ogluši. Starše doživlja kot prezahtevne, učitelji v šoli so mu odveč, kot sam pravi pri četrtem vprašanju za vlogo učenca. Pri Luku naletimo na mnoge vzporednice med tem, kaj doživlja doma in kaj v šoli kot učenec in da so si ta čutenja in odzivi zelo podobni. Tako kot ga starši ne upoštevajo, tako ga tudi učitelji ne in vedno več zahtevajo od njega, on pa je zmeden in ne more niti razmišljati.

V vlogi učitelja se počuti zadovoljnega, spoštovanega in opaženega. Učence hoče pripraviti do tega, da ne bi mislili, da nekaj znajo. Tu se jasno kaže princip njegovih staršev do njega. Starši od njega zahtevajo več kot zmore in mu vlivajo nezaupanje vase. Zopet lahko potrdimo, da se vzorec obnašanja nadrejenih prenaša naprej, ko je sam v nadrejeni vlogi.

4.1.9 Primer 9

»Ana«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Prvi risbi da naslov Igrivost in negotovost. »Spominjam se, da mi je ata delal piščalke, nikoli pa ni bilo jasno, kdaj bo čas za igro, kdaj bo čas za piščalko, ali bo narejena ali ne«.
2. Drugo risbo poimenuje Morje, sonce, mir, zastonj narava. »Spominjam se družinskih počitnice in tega, da so prednost imeli sprehodi in ne sladoled«.
3. Tretjo risbo naslovi Loputanje z vrati. »Starši se prepirajo in loputajo z vrati«.
4. Četrto risbo poimenuje Raztrgani koščki pesniških verzov. »Brat mi je raztrgal pesniško zbirko, ki sem jo napisala, moj ata pa ni vedel, kaj naj«.
5. Peta risba: Sen poletnih dni. »Želela sem ven s prijatelji pa so mi starši prepovedali, zaradi tega sem se vedno kregala z njimi. Enkrat sem bila pošteno okregana, ker sem se šla kopat s prijatelji«.
6. Zadnjo risbo poimenuje Nepredvidljivost. »Še danes ne vem točno pri čem sem«.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Prizadelo jo je, da jo je učiteljica za angleščino v naprej določila, da ne bo več kot za dve.

Bolj se druží z učiteljicami kot s sošolci. Tako doma, kot v šoli ni dovolj dobra. Nikoli ni nič dovolj dobro, v šoli nikoli odlično, doma nikoli prav narejeno.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|-------------|-------------|
| - žalostno | - osamljeno |
| - prezrto | - zgubljeno |
| - nelagodno | |

Odnos med njo in drugimi učenci opiše kot, da ne sodi v njihov krog.

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavila odnos do učitelja, pravi, da ga je sprejela zato da bi jo opazili, da bi jo pohvalili.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživiljal in kar doživlja sedaj:

Pri šestem vprašanju pravi, da je doma zelo podobno kot v šoli. Doma, ko ata gleda televizijo moraš molčati in so mu vsi odveč, podobno je v šoli, ko želi kaj povedati, kar ni v kontekstu s šolo, se ji zdi, da je učitelju odveč.

Pri sedmem vprašanju pravi, da so tudi učitelji v nižjih razredih bili živčni in so se ukvarjali s svojimi težavami, tako kot se učitelji danes ukvarjajo sami s sabo.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|---------------|-------------|
| - prestrašeno | - zgubljeno |
|---------------|-------------|

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Pri trinajstem vprašanju pravi, da je učencem hotela nagajati, ker so tudi oni njej nagajali in pri štirinajstem vprašanju pravi, da se je tako vedla do učencev zato, ker je niso upoštevali.

Pri petnajstem vprašanju pravi, se podobno počuti tudi na splošno v življenju do mlajših in se med njimi ne znajde in ne ve kako z njimi ravnati.

Povezave

Dekle samo pravi, da nikoli ne ve zagotovo, kdaj bo čas za igro in kdaj tega časa ne bo. Čuti se velika prisotnost staršev, ki so sami zelo negotovi v tem, kako nastopajo do nje. Tako pri četrti risbi, ko ji je brat raztrgal njeno pesniško zbirko, oče ni vedel, kako bi reagiral. Kot sama pravi, nikoli ne ve, pri čem je. Pri njeni razlagi, povezavi šola – dom pravi, da tako doma, kot v šoli ni dovolj dobra, nikoli ni nič dovolj dobro, v šoli nikoli odlično, doma nikoli prav narejeno, po drugi strani pa se bolj družijo z učiteljicami kot s svojimi sošolci. Pri vprašalniku za vlogo učenke pravi, da je učitelja sprejela zato, da bi jo opazil, da bi jo pohvalil. Pri šestem vprašanju pravi, da je tako doma kot v šoli zelo podobno.

V vlogi učiteljice se počuti prestrašeno in zgubljeno, podobno kot njen oče, ko bi moral ukrepati pri prepiru z njenim bratom, pa se ne znajde. Učencem hoče nagajati. Iz risb razberemo, da je starši ne upoštevajo, enako ona v vlogi učiteljice noče upoštevati učencev. Trditev, da se vzorec obnašanja nadrejenih prenaša naprej, ko si sam v nadrejeni vlogi, lahko potrdimo tudi z njenim pritrdilnim odgovorom v šestem vprašanju za vlogo učitelja, ko pravi, da se podobno obnaša tudi na splošno v življenju do mlajših.

4.1.10 Primer 10

»Manja«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. »Prvi spomin, ki se ga spomim je na teto, ko sva skupaj nabirali spominčice«.
2. Pri drugi risbi opisuje svoje veselje nad rojstvom mlajšega brata in pravi: »Morala sem vse poklicati po telefonu in jim povedati to veselo novico«.
3. Pri tretji risbi pravi: »Bila sem okregana zaradi dejanja, ki sem ga naredila in me je bilo grozno sram zaradi tega«.
4. Pri četrti risbi se spominja svojega krsta in spreobrnjenja. Narisala je znamenje krsta – vodo in plamen.
5. Pri peti risbi pravi: »Predstavlja moja razmišljanja, ko sem bila stara 6 – 7 let. Razmišljala sem o življenju o tem, kako čudno je, da živimo. Vesela sem bila, da sem deklica in ne fantek, vesela, da lahko hodim, vidim«.
6. »Zadnja risba prikazuje mojo povezanost z glasbo in možnost umika v nek svoj svet s pomočjo glasbe«.

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Manja pravi, da probleme rešuje na enak način, tako doma kot kje drugje. S podobnimi situacijami doma in v šoli pa se večinoma ne srečuje, oz. zelo redko jo kaj v šoli spomni na domače, dom.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|------------|--------------|
| - žalostno | - spoštovano |
| - opaženo | - pomembno |

- nelagodno

Odnos med njo in drugimi učenci bi opisala kot, da je nekje nad njihovim nivojem, bolj razgledana, izobražena. Velja za razrednega pametnjakoviča, sošolci jo jemljejo kot nekaj več, za zelo pametno, malo se je bojijo.

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pri četrtem vprašanju, ko sprašujem, kako bi predstavila odnos do učitelja, pravi, da ga je sprejela zato, da je bil mir. Hotela je biti pomembna, zato da bi jo končno kdo opazil in da bi spoznali, da nekaj zna in velja. Hotela je nagajati, da bi vedeli, da z njo ni za zobat češenj. Hkrati se ne želi izpostavljati, ker želi ostati neopažena, po drugi strani pa želi vzbujati pozornost.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživljal in kar doživlja sedaj:

Pri sedmem vprašanju pravi, da so se je učitelji v nižjih razredih usmilili in da se danes z nekaterimi učitelji dobro znajde.

V vlogi učitelja:

Splošno počutje posameznika:

- | | |
|---------------|--------------|
| - prestrašeno | - spoštovano |
| - sprejeto | - srečno |
| - vključeno | - svobodno |

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

S strani učencev se čuti sprejeta. Tu se počuti, da nekaj zna, zmore, da ima smisel za poučevanje.

Pri trinajstem vprašanju pravi, da so jo učenci navdušili in je hotela z njimi sodelovati, da bi skupaj zgradili pristen, prijateljski odnos.

Povezave

Pri tem dekletu se kažejo velika nasprotja v doživljanju sebe. Po eni strani se počuti pomembno, opaženo, po drugi strani pa žalostno in prestrašeno. Tako v risbah kot v njenih razlagah so očitna protislovja. Po eni strani se veseli življenja, po drugi pa se čuti prestrašena, okregana, sram jo je, beži in se umika v svoj svet. S svojimi

sovrstniki se ne znajde in se sama postavlja v vzvišen položaj. Ti so jo tudi imeli za nekaj več, ob tem pa pravi, so se je včasih bali. Ravno tako se nasprotja kažejo pri četrtem vprašanju, ko pravi, da je učitelja sprejela zato, da ji da mir, po drugi strani pa je hotela biti pomembna, da bi jo končno kdo opazil, da bi nekdo videl, da obstaja, da nekaj zna in nekaj velja. Sama pravi, da se po eni strani ni hotela izpostavljati, a je hkrati hotela vzbujati pozornost.

V vlogi učiteljice so njena čutenja zelo pozitivna. Počuti se spoštovano, sprejeto, vključeno. Kot sama pravi, se v tej vlogi počuti, da nekaj zna in zmore. Odrasli, se v njenem življenju kažejo v dvojni luči. Ali so taki, ki so z njo in nabirajo rožice – teta, ali taki, ki naj bi ji bili najbližji, pa jo okregajo – starši, da jo je zaradi tega, kar je naredila sram. Tako ves čas, tudi v šoli išče ravnovesje v tem, da bi zaupala in se po drugi strani dokazovala, da bi bila sprejeta in opažena, in da se ji vseeno ne bi bilo potrebno izpostavljati. V tem primeru ne moremo potrditi trditve, da se vzorec obnašanja nadrejenih prenaša naprej, ko si sam v nadrejeni vlogi, čeprav pri sedmem vprašanju za vlogo učitelja pravi, da držo, ki jo je zavzela v igri vlog, zavzema tudi drugače v življenju do mlajših, ne moremo pa reči, da se v vlogi učiteljice potrjuje in izpostavlja, da bi jo le opazili, kot to počne kot učenka.

4.1.11 Primer 11

»Peter«



Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Naslov prve risbe je Pričakovanje. »Spominjam se, da sem bil večkrat zgodaj zjutraj sam, da me je bilo strah, zakaj ni nobenega od staršev. Upal sem, da jih vidim«.
2. Drugo risbo poimenuje Družinska fotografija. »Ker nisem bil razumljen se kujam, jočem, se skrijem. Namesto na družinski fotografiji me ujamejo v objektiv, ko se skrivam«.
3. Tretji risbi da naslov Neobvladljivi nered. »Stvari niso bile urejene tako kot bi po mojem morale biti. Pomladi so tulipani rasli 'neurejeno', živ obup. Nimam oblasti nad tem. Nihče me pri tem ni razumel, nasprotno, posmehovali so se mi«.
4. Četrto risbo poimenuje Izgubljen v vesolju. »Doživljal sem eksistencialne krize, kdo sem in zakaj sem tu, sam v iskanju«.
5. Peto risbo naslovi s Podpora. »Ko se vse uredi, ko stvari dobro tečejo, so starši nekje zraven, čutim podporo staršev«.
6. Zadnji risbo poimenuje V svet. »Starši so tam, vse je v redu...«

Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Najbolj ga prizadene to, da ga učitelj ne razume, da ga ne opazi. To kar boli doma, boli tudi v šoli oz. konfliktna situacija je podobna.

Celostni pregled vprašalnika

V vlogi učenca :

Splošno počutje posameznika:

- prestrašeno
- nelagodno
- pohojeno
- nesprejeto

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pravi, da se je zanimal za to, kar je delal učitelj in sicer zato, da bi bil opazen in sprejet. Razlog za takšno obnašanje vidi v reakcijah učiteljev, ki so ga prezrli.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživiljal in kar doživlja sedaj:

Odzivi učiteljev ga spominjajo na odzive njegovih staršev. Če se zelo potrudi, ga opazijo tako učitelji, kot starši in mu dajo nekaj priznanja.

Tudi v nižjih razredih je bilo tako, le da je bilo nekoliko lažje pritegniti pozornost.

V vlogi učitelja:**Splošno počutje posameznika:**

- prestrašeno
- nelagodno
- negotovo
- odgovorno

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Fant meni, da so učenci preizkušali meje in poskušali izsiliti čim več, ker so opazili njegovo negotovost.

V odnosu do učencev pravi, da je bil zahteven, zato, ker se čuti za učence kot učitelj odgovoren. Ta drža ni pogojena z držo učencev. To je vloga, ki jo ima običajno do mlajših. Meni, da sodelavci niso imeli odločilnega vpliva na njegovo vlogo.

Povezave

Staršev ni nikjer na sliki, čeprav je o njih razmišljal. V tem, da je sam, se kaže izvor njegove negotovosti. Skuša prevzemati odgovornost za svoja dejanja, vendar ga je hkrati strah, da ne bo dovolj dober. Fant sam pravi, da vidi povezavo med domom in šolo in sicer, da ga tako doma kot v šoli ne opazijo in ne razumejo. Pri vprašalniku za vlogo učenca pravi, da ga tako učitelji, kot starši opazijo, če se zelo potrudi in mu potem dajo tudi nekaj priznanja. V vlogi učitelja se podobno kot v vlogi učenca

počuti negotovo, nelagodno, je pa bil do učencev zahteven, ker se zanje čuti odgovornega. Fant vidi povezava med čutenji, doživetji iz slike svojega življenja in čutenji ter doživetji v igri vlog. Prevladujoča občutja so negotovost in prezrtost ter na drugi strani želja po priznanju in zavzetem prevzemanju odgovornosti. Tako se v vlogi učitelja čuti odgovornega za učence in od njih veliko zahteva, pri tem se kaže princip njegovih staršev, saj lahko razberemo, da od njega veliko zahtevajo in se mora potruditi, da ga opazijo ter se boji, da ne bo dovolj dober. Podobno on, v vlogi učitelja, veliko zahteva, je pa pri tem negotov in prestrašen, ter se čuti odgovornega, če učenci ne bodo znali.

4.1.12 Primer 12

»Kaja«

Razlaga risb, ki jo posameznik poda

1. Ne bom! Pri prvi risbi razlaga: »Nisem hotela jesti«.
2. Ne še! Za drugo risbo pravi: »Nisem hotela v posteljo in sem si želela gledati televizijo, vendar mi starši tega niso dovolili«.
3. Ne grem! Za tretjo risbo pravi: »Nisem hotela v šolo in sem se kujala, trmala in jezila, da ne bom šla«.
4. Ljubosumna. Pri četrti risbi razlaga: »Mama je imela raje mojega mlajšega bratca, kot mene. Samo moj pes me je razumel«.
5. Peto risbo poimenuje Pospravi sobo!!! Tu razlaga: »Nisem hotela pospravljati svoje sobe in sem se zaradi maminih ukazov jezila«.
6. Za zadnjo sliko pravi: »Nisem se hotela učiti in sem bila zaradi domačih nalog in vsega šolskega dela jezna in bi raje šla spat«.

Razložila je še: »Na splošno me en kup stvari jezi, za kar so drugi krivi«.



Povezava šola – dom, kot jo vidi posameznik

Kaja pravi, da se doma lahko bolj razjezi kot v šoli, sicer pa, da je v šoli čisto odvisno od profesorja, z enim se lahko skregaš in jim poveš kar jim gre, z drugimi se ne moreš, ker te imajo potem vedno na piki. Za mnoge profesorje pravi, da imajo probleme sami s sabo in se samo nadirajo nanjo, pri drugih pa, da se na enak način skrega z njimi, tako kot s starši doma.

Celostni pregled vprašalnikaV vlogi učenca :**Splošno počutje posameznika:**

- | | |
|---------------|--------------|
| - prestrašeno | - nelagodno |
| - izkoriščeno | - izločeno |
| - prezrto | - pohojeno |
| - zavrnjeno | - nesprejeto |
| - žalostno | - ježno |

Kakšen odnos zavzema posameznik do učitelja:

Pred učitelji pravi, da se noče izpostavljati, ker se zaveda, da bi bile posledice njenega upora opazne v njenih ocenah. S strani učiteljev se čuti napadena.

Ali posameznik vidi povezave v tem kar je nekoč že doživljal in kar doživlja sedaj:

Pri sedmem vprašanju pravi, da so bili tudi učitelji nižjih razredov podobni sedanjim učiteljem in sicer, da so zahtevali, napadali, kričali nanjo. Pri osmem vprašanju pravi, da vlogo, ki jo je v igri zavzela do učiteljev, tudi sicer zavzema do staršev in drugih učiteljev ter dopolnjuje, da se na isti napad enako odzove ne glede na to ali gre za učitelje ali njene starše. Dodaja še, da izgleda vse skupaj do učiteljev manj napadalno, ker sicer njen odziv vpliva na njene ocene v šoli.

V vlogi učitelja:**Splošno počutje posameznika:**

- | | |
|------------|---------------------------|
| - pomembno | - svobodno |
| - mirno | - imela sem moč nad vsemi |

Kakšen odnos zavzema posameznik do učencev:

Držo učencev do nje je predstavila z besedami: »Upirali so se, vendar brez uspeha, moja volja je prevladala.«

Do učencev je bila nespoštljiva, da bi jim pokazala, da je ona pomembnejša in ima moč nad njimi in se jim je posmehovala, ker so se ji brez veze upirali. Tudi s strani učencev, se čuti napadena in pravi, da je niso upoštevali.

Povezave

Dekle, kot razlaga ob svojih risbah, se stalno upira in jezi. Nič ji ni prav, ničesar noče narediti in moti jo volja tistih, ki ji ukazujejo – njenih staršev. Enaka čutenja se kažejo v njenem odnosu do učiteljev. Za učitelje pravi, da jo napadajo, da od nje vedno nekaj zahtevajo. Vedno znova ponavlja, da se na napad odzove enako, napadalno, pa naj gre za učitelje ali njene starše. Tako doma, kot v šoli se čuti napadena, ponižana, prezrta, zavrnjena in nesprejeta. Doma se čuti zapostavljena, v šoli prav tako in vedno je na nekoga jezna, zdaj na starše, zdaj na učitelje.

V vlogi učiteljice se počuti popolnoma drugače in hoče učencem pokazati in dokazati, da je nekaj več, kot sama pravi: »Imela sem moč nad njimi.« Do njih je nespoštljiva, da bi jim pokazala, da je ona pomembnejša. S strani učencev se čuti napadena. Tudi ona prevzema vzorec vedenja, oz. misel, ki jo pozna in sicer, da so odrasli avtoriteta, ki napada, ima probleme sama s sabo, je krivična in samo ukazuje in se, v vlogi odraslih postavlja v držo, ko naj bi učencem dokazala, kdo je, da je bolj pomembna kot oni in da ima prav, da lahko ukazuje in ima moč nad njimi.

4.2 Interpretacija rezultatov

Ob analizah posameznikov vidimo, da se pri vseh kažejo jasne vzporednice med doživetji doma in doživetji v igri vlog za vlogo učenca. Družinski medsebojni odnosi namreč pomembno vplivajo na razvoj posameznika. »Vse, kar se dogaja z enim članom družine, se na tak ali drugačen način odraža tudi na drugih članih. Podobno velja tudi za dogodke in spremembe, ki jih doživi družina kot celota. V življenju posameznega družinskega člana puščajo posebne sledi, ki ga spremljajo skozi vse življenje. Vlogo, ki jo živi posamezen član v družini, prepoznavamo v njegovem odnosu do drugih« (Intihar, Kepec 2002, 43).

Po drugi stani se je v moji raziskavi, ob analizi posameznikov v njihovih vlogah učiteljev, pokazal pomemben vidik razvojno relacijske teorije, ki pravi, da izkušnje, ki nastajajo preko interakcij s pomembnimi drugimi, odločilno vplivajo na predstave posameznika in s tem na njegovo vlogo v kasnejših odnosih. (Žakelj 2003). Ta vidik se je v moji raziskavi pokazal v primeru, ko so mladostniki v vlogi učiteljev do sovrstnikov pristopali na podlagi izkušenj, ki jih imajo s starši in prvimi učitelji.

V vseh primerih gre v bistvu za temeljna čutenja sprejetosti ali zavrnjenosti, ki se kažejo tako v odnosih med starši in mladostniki, kot potem v odnosih mladostnikov s sovrstniki v vlogah učiteljev in v vlogah mladostnikov kot učiteljev. Tu naj poudarim, da sem spraševala mlade po konflikth v šoli in doma in v čem so si ti konflikti podobni. Pri vseh se v vprašalnikih pojavlja čutenje prezrtosti, prestrašenosti ali zavrnjenosti v razredu, in pri vseh njihovih risbah življenjskih dogodkov se v določenih karakterističnih potezah kažejo podobna čutenja žalosti, prezrtosti. Kljub temu, da sem raziskavo izvajala v dveh delih in mladostnikom nisem nakazala povezave med prvim in drugim delom raziskave, so mladi povezavo med vsebinami sami našli. To kaže, da se prenos čutenj odvija nezavedno. Avtorji sistemske relacijske teorije (Gostečnik 1995, Scharff 2000) ta nezavedni prenos razlagajo s pojmom kompulzivno ponavljanje. Razvojno relacijska teorija pa to razume kot ponavljanje, ki je moč navade, in ne podzavesti, čeprav se ta proces odvija nezavedno. Mladostnikovo vedenje vodijo sheme, ki so se izoblikovale v otroštvu (Žakelj 2003). V raziskovalnem delu sem lahko v igri vlog te sheme opazovala.

V raziskavo je bilo vključenih 12 mladostnikov. Pri vsakem posamezniku sem opazovala ali je mogoče zaslediti podobnost med njegovo razlago risb in doživljanjem v igri vlog, tako za vlogo učenca kot za vlogo učitelja. Iz podobnosti lahko sklepamo na prenos čutenj.

Posebno pomembni so bili odgovori posameznikov v vodenem pogovoru na zastavljeno vprašanje, ki se je glasilo: »Ali vidiš povezavo med tem, kako rešuješ probleme doma in kako jih rešuješ v šoli, ali se tako doma, kot v šoli srečuješ s podobnimi situacijami, s podobnimi konflikti?« S tem vprašanjem sem od posameznika izvedela ali zaznava in razume, da izkušnje od doma vplivajo nanj in na nadaljnje odnose, v katere vstopa. Na to vprašanje mi je 10 mladostnikov odgovorilo z DA in razložilo, kako se ta povezava izraža. Eno dekle je reklo, da ne vidi povezave med situacijami doma in v šoli, eno dekle pa samo določene probleme rešuje na enak način tako doma kot v šoli, oz. da jo redko kaka situacija v šoli spominja na to, kar se dogaja doma.

Glede na odgovore v vprašalnikih za vlogo učenca se pri večini posameznikov kažejo vzporednice v podobnosti čutenj doma, v doživljanju staršev v otroštvu in v doživljanju učiteljev danes. Prenos čutenj tako vpliva na posameznikovo vedenje v vzgojnem procesu in posredno na razumevanje vzgojnega procesa. To prepoznavam v vedenju posameznika v igri vlog, ki odseva dejanske odnose v razredu. Odnosi v igri vlog odražajo izkušnje iz družine. Vpliv preteklih izkušenj (doma in v šoli) na razumevanje vzgojnega procesa se v mojem primeru kaže tudi v odgovorih mladostnikov na vprašanje ali vidijo povezavo med dogodki, čutenji, podobnimi situacijami doma in v šoli. Tu gre za paralelnost procesov, ki jih predpostavlja prva hipoteza, ki pravi, da *izkušnje iz otroštva s starši, vplivajo na mladostnikovo razumevanje vzgojnega procesa*.

Druge hipoteze, ki se glasi: »*Izkušnje iz otroštva z učiteljem, vplivajo na mladostnikovo razumevanje vzgojenega procesa*,« zaradi nezadostnega števila vprašanj, ki se nanašajo na to hipotezo ne morem zadovoljivo interpretirati. Na podlagi enega vprašanja v vprašalniku, ki se nanaša na dano hipotezo, pa lahko razberem, da mladostniki ugotavljajo, da pretekle izkušnje z učitelji vplivajo na

vzgojni proces v sedanjosti. To se kaže v odgovorih posameznih mladostnikov, ki pravijo, da so učitelji v otroštvu tudi npr. požrli obljube, kot jih požirajo sedanji učitelji (primer 6). Podobno ugotavlja mladostnik, ki pravi, da so učitelji že v nižjih razredih zahtevali več kot so zmogli, enako kot to delajo učitelji sedaj (primer 8). Odgovori na to vprašanje kažejo, da mladostniki odnos učiteljev sedaj podobno doživljajo in razumejo podobno kot so jih v nižjih razredih.

Na podlagi odgovorov v vprašalniku (12., 13. in 14., 15. vprašanje), ki se nanašajo na mladostnikovo vlogo učitelja v igri vlog in razlagi risb, sem prišla do zanimive ugotovitve. Izkušnje posameznika v odnosu s starši in učitelji v otroštvu, vplivajo na mladostnikove predstave o vlogi učitelja. To se kaže v mladostnikovi vlogi učitelja v igri vlog. Na podlagi odzivov, čutenj in odnosov mladostnikov v vlogi učitelja, se izraža pomemben vidik razvojno relacijske teorije, ki pravi, da izkušnje, ki nastajajo preko interakcij s pomembnimi drugimi, odločilno vplivajo na predstave posameznika in s tem na njegovo vlogo v kasnejših odnosih. (Žakelj 2003). Pri sedmih mladostnikih lahko potegnemo vzporednico, ki kaže na podobnost med njihovimi odnosi do sovrstnikov v vlogi učencev in preteklimi odnosi staršev in prvih učiteljev do njih. Ta povezava kaže na to, da posameznikove izkušnje iz otroštva v odnosu s starši in učitelji, vplivajo na njegove predstave vloge učitelja. Pri tem gre za posameznikove predstave o učitelju, ki so sestavljene iz izkušenj in doživetij iz preteklosti. V mojem primeru se to kaže v risbah ključnih konfliktnih dogodkov življenja, in razlagi teh risb. Podobno je mogoče razbrati iz odgovora na vprašanje ali se podobne situacije in doživetja pojavljajo tako doma kot v šoli. Mladostnikovo vedenje in doživljanje v vlogi učitelja odraža odnose, ki jih je mladostnik doživljal s strani staršev in učiteljev. Mnogi mladostniki so tako v vlogi učitelja vzvišeni, se čutijo pomembne, hočejo dokazati, da imajo prav, počutijo se, kot da imajo moč nad učenci, se jim posmehujejo in podobno ali pa so negotovi in zmedeni. Te vloge so jim poznane iz odnosa staršev do njih.

Dobljeni rezultati potrjujejo teoretično izhodišče moje diplomske naloge. Izkušnje, ki jih posameznik pridobi v otroštvu v prvih odnosih s starši in pomembnimi drugimi, pri tem imajo pomembno vlogo tudi učitelji v prvih razredih osnovne šole, vplivajo na vse nadaljnje odnose v katere posameznik vstopa. Te izkušnje odločilno zaznamujejo tudi njegovo razumevanje, dojemanje in ravnanje v različnih življenjskih situacijah. Vlogo,

ki jo bo posameznik pri vstopanju v odnose zavzel, določajo pretekle izkušnje in poznanja vloge njihovih pomembnejših vzgojiteljev.

5 Zaključek

Z diplomskim delom želim učitelje na vseh stopnjah poučevanja opozoriti na pomen transfeja in kontratransferja v šolski situaciji. Boljše poznavanje delovanje transferja in kontratransferja omogoča boljše izvajanje učnega programa.

Transfer in kontratransfer najdemo najprej v otrokovem razvoju znotraj družine. Zato sem predstavila, kako starši prek vsakodnevnih družinskih situacij in v medsebojnih odnosih, ne prenašajo le socialnih pravil, ampak tudi čutenja in odzive, ki jih avtorji razvojno relacijske teorije povzemajo z izrazom - temeljne teme, vsebine. Zaupanje, navezanost, odvisnost, neodvisnost, kontrola, avtonomnost, gospodovalnost, individualizacija in samoregulacija so stalne življenjske vsebine, ki se oblikujejo v prvih interakcijah s starši. To, kar otroci doživljajo in se naučijo doma, prenašajo v svet, v druge odnose in nenazadnje tudi v razred. V raziskovalnem delu sem potrdila, da se temeljne teme iz družine prenašajo v razred, pri tem ne gre samo za spremembo prostora, ampak tudi časa.

V teoretičnem delu sem predstavila, kako preko konkretnih interakcij, te vsebine nastajajo in kako se skozi razvoj, preko drugačnih interakcij s starši, utrjujejo. V razredu se temeljne teme iz otroštva odvijajo v novih okoliščinah, v interakcijah z učitelji. Čutenja, ki se v razred prenašajo, s strani učencev in s strani učiteljev, so lahko pozitivna ali negativna. Naloga učitelja je, da prepozna prenesene temeljne vsebine posameznega učenca in kaj učenec s svojim obnašanjem sporoča. Upoštevanje transfernih in kontratransfernih čutenj tako pomembno vpliva na posredovanje učno-vzgojnih vsebin.

Ker je družina prva, ki lahko odločilno vpliva na vzgojni proces posameznika, sem v raziskavi iskala temeljna čutenja, vsebine, ki jih mladostniki doživljajo doma in se pojavljajo v interakcijah v razredu. Pri tem sem izbrala konfliktno situacijo, ker se prenos teh vsebin v konfliktih jasneje kaže.

Raziskavo sem izvedla s skupino mladostnikov, s katerimi se redno srečujemo že dve leti. Ti mladostniki nosijo s seboj izkušnje odnosov s starši, učitelji iz osnovne šole in

sedanjimi učitelji srednjih šol. Z empiričnim delom naloge sem potrdila prenos čutenj iz družinskega sistema v šolski sistem. Prenos oz. transfer in kontratransfer, ki poteka med učencem in učiteljem, pa bi zahteval bolj poglobljeno in dolgotrajnejše proučevanje skupine ljudi.

Kako je posameznik doživljal svoje otroštvo in kako še vedno doživlja starše sem izpeljala na podlagi njihovih razlag risb. Z igro vlog, sem osvežila doživetja v razredu in postavila mladostnike v vlogo učencev in učiteljev. Odgovori v vprašalniku, ki se nanašajo na omenjena dogajanja kažejo, da se izkušnje, doživetja, čutenja od doma prenašajo v razred in zato vplivajo na potek dogodkov v razredu.

Rezultati moje raziskave kažejo, kako pomembno je, da se učitelj zaveda vpliva preteklih doživetij in čutenj na vzgojno-izobraževalni proces. Učitelj, ki se zaveda delovanja transferja in kontratransferja, je lahko bolj prilagodljiv in ustvarjalen pri podajanju učne snovi, ter zmore tudi v težkih situacijah reagirati strokovno in profesionalno.

6 Literatura

- Ajdukovič, M., Pečnik, N. (1994). *Nenasilno reševanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Bergant, M. (1979). *Teme iz pedagoške psihologije*. Ljubljana: Cankarjeva Založba.
- Gostečnik, C. (1999). *Srečal sem svojo družino*. Ljubljana: Brat Frančišek in frančiškanski družinski inštitut.
- Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med domom in šolo: priročnik za učitelje, svetovanje delavcev in ravnateljev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Klauber, J. (1986). *Difficulties in the Analytic Encounter*. London: Transacion Books.
- Kristantič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev.
- Lamovec, T. (1995). *Načela Gestalt terapije za vsakdanje življenje*. Ljubljana: Arx.
- Marentič, P. B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Moreno, J. L. (2000). *Skupine, njihova dinamika in psihodrama*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Scharff, J. and D. (2000). *Object Relations Individual Therap*. Northvale, New Jersey, London: Jason Aronson.
- Stern, D.N. (1995). *The motherhood consellation: a unified view of parent-infant psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Toličič I., Smiljevič V.: (1979). *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska Knjiga.
- Žakelj, P. (2003). *Psihološko teološka razlaga Ljubosumja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Teološka Fakulteta.
- Žerovnik, A. (1996). *Pedagogika družinskega ognjišča*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Literatura z interneta

- Aryee, S. & Chay, Y.W. & Chew, J. (1994). *An examintopn of the impact of career-oriented mentoring on work commitment attitudes and career satisfaction among professional and managerial employees*. British Journal of Management, 5, 241-249, <http://web29.epnet.com/citation.asp>, (10.1.2005).
- Aryee, S. & Chay, Y.W. & Chew, J. (1996). *The motivation to mentor amnog managerial employees: an interactionist approach*. Group and organizational Management, 21, 261-277, <http://web29.epnet.com/citation.asp>, (10.1.2005).
- De Vries, K. & Miller, B. (1994). *The Neurotic Organization*. New York: Jossey Bass, <http://web29.epnet.com/citation.asp>, (10.1.2005).
- Douglas, L. R. (1999). *Unconscious displacements in College Teacher and Student Relationship: Conceptualizing, Identifiying, and Managing Transference*. Inovative Higer Education, Vol. 23, No. 3, pp. 151 – 169, <http://web29.epnet.com/citation.asp>, (10.1.2005).
- Garandzini, M.J. (1995). *Child-Centerd, Family- Sensitive School: An educarotr's Guide to Family Dynamics*. Washington: Chatolic Educational Association.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/a8/4d.pdf, (10.1.2005).
- McAuley, M.J.(2003). *Transference, contratransference and mentoring: the ghost in the proces*. British Journal of Guidance & Conselling, Vol. 31, No. 1, pp. 11. – 23. <http://web29.epnet.com/citation.asp>, (10.1.2005).
- O'Brien, J. (1995). *Mentoring as change agency – a psychodynamic approach*. British Journal of Guidance & Conselling, February, pp. 51 – 54, <http://www.ingentaconnect.com/conect/routledg/rejp/2002>, (11. 1. 2005).
- Symington, N. (1990). *The Analytic Experience: Lectures from the Tavistock*. London: Free Association Press, <http://web29.epnet.com/citation.asp>, (10.1.2005).
- Weiss, S. (2002). *How teachers' autobiographies influence their responses to children's behaviors: The psychodynamic concept of transference in classroom*

life, Emocional & behavioural Difficulties, Vol. 7, No. 1, pp. 9 – 18,
<http://ebd.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/1/9>, (11.1.1005).

- Wilson, D. (1992). *The transference Relationship in Teaching*. School of Education, Manchester: Metropolitan university,
http://s13.math.aca.mmu.ac.uk/Chreods/Issue_8/Dave_W/dave_W.html, (11.1.2005).

7 Priloge

Vprašalnik

Vprašanja o doživljanjih igre vlog

Potem ko si s prijatelji odigral svojo vlogo učenca in učitelja, te prosim, da odgovoriš na spodnja vprašanja. Tvoji odgovori mi bodo pomagali pri raziskovalnem delu moje diplomske naloge. Te odgovore bom primerjala s tvojimi spomini, izkušnjami in doživetji iz otroštva, zato je pomembno, da si pozoren/a predvsem na svoja čutenja: občutje strahu, sprejetosti, jeze, veselja, zmedenosti...

Ko opazuješ svojo vlogo z odmikom, skušaj opisati, kakšen položaj in vlogo si zavzel/a do skupine in v posameznih odnosih. Pomembno je predvsem tvoje osebno doživljanje in ne toliko, opis dogajanja.

Vprašalnike podpiši z istim izmišljenim imenom, kot si ga izbrali pri slikanju svojega življenja.

Izmišljeno

ime: _____

Spol: ženski moški

Starost: _____

V VLOGI UČENCA:

Naslov situacije v kateri si igral/a vlogo učenca:

1. Kako bi opisal/a svoje splošno počutje v igri? (označi tista čutenja, ki bi najbolje opisala tvoje počutje)

Počutil/a sem se:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Sprejeto | ☐ Mirno |
| ☐ Razigrano | ☐ Srečno |
| ☐ Prestrašeno | ☐ Svobodno |
| ☐ Veselo | ☐ Osamljeno |
| ☐ Izkoriščeno | ☐ Izločeno |
| ☐ Opaženo | ☐ Zadovoljno |
| ☐ Prezrto | ☐ Pomembno |
| ☐ Zavrnjeno | ☐ Pohojeno |
| ☐ Razumljeno | ☐ Vključeno |
| ☐ Žalostno | ☐ Nesprejeto |
| ☐ Spoštovano | ☐ Drugo _____ |
| ☐ Nelagodno | _____ |
| ☐ Zgubljeno | |

2. Kako bi opisal/a odnos med teboj in drugimi učenci? (Pomagaj si z zgoraj naštetimi čutenji, počutji).

3. Kako bi označil/a oz. opisal/a držo prijateljev, ki so bili v vlogi učitelja, do tebe? Obkroži ustrezna občutja.

Z njihove strani sem se počutil/a:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Sprejeto | ☐ Vključeno |
| ☐ Pomembno | ☐ Spoštovano |
| ☐ Opaženo | ☐ Razumljeno |
| ☐ Zavrnjeno | ☐ Nesprejeto |
| ☐ Prezrto | ☐ Izločeno |
| ☐ Izkoriščano | ☐ Pohojeno |

☐ Drugo:

4. Kako bi predstavil/a tvoj odnos do teh učiteljev?

Do njih sem bil/a: Odgovori na alineo, ki ti najbolj ustreza.

- Nespoštljiv/a, zato da

- Sprejel/a sem jih, zato da,

- Sem se jim posmehoval/a, zato da,

- Odveč so mi bili in sem jim to tudi pokazal/a, zato da,

- Hotel/a sem biti pomemben/a, opažen/a, zato da,

- Hotel/a sem jim nagajati, zato da,

- Navdušili so me in sem z njimi hotel/a sodelovati, zato da

- Nisem se hotel/a izpostavljati, zato ker,

- Ni mi bilo do sodelovanja, do akcije, zato ker

- Zanimal/a sem se za to kar so delali, zato ker

- Drugo:

5. Ali vidiš razlog za tvoje obnašanje v tej igri, v reakcijah učiteljev do tebe?

- NE

- DA

Razlog je v tem da so me :

- navdušili,
- sprejeli,
- prezrli,
- napadli,
- niso me upoštevali,
- so me znali vključiti,
- Drugo:

6. Ali te odzivi učiteljev, njihovo vedenje, spominja na odzive tvojih staršev?

- NE

- DA Na kaj te odzivi spominjajo?

7. Ali te odzivi učiteljev, njihovo vedenje, spominja na odzive učiteljev iz nižjih razredov?

- NE

- DA Na kaj te odzivi spominjajo?

8. Ali je tvoja vloga, ki si jo v igri vlog igral/a v odnosu do učiteljev, tudi vloga, ki jo na splošno igraš v življenju npr. do staršev, drugih odraslih?

- DA

- NE

9. Ali meniš, da so te vrstniki vzpodbudili, da si se v tej igri tako obnašal do učiteljev?

- NE

- DA S čim so te k temu vzpodbudili?

V VLOGI UČITELJA:

Naslov situacije v kateri si igral/a vlogo učitelja:

10. Kako bi opisal/a svoje splošno počutje v igri?

Počutil/a sem se:

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Zavrnjeno | ☐ Zgubljeno | ☐ Spoštovano |
| ☐ Prezrto | ☐ Osamljeno | ☐ Veselo |
| ☐ Pohojeno | ☐ Izkoriščano | ☐ Zadovoljno |
| ☐ Prestrašeno | ☐ Sprejeto | ☐ Mirno |
| ☐ Nelagodno | ☐ Pomembno | ☐ Srečno |
| ☐ Nesprejeto | ☐ Opaženo | ☐ Svobodno |
| ☐ Žalostno | ☐ Razigrano | ☐ Razumljeno |
| ☐ Izločeno | ☐ Vključeno | |
| ☐ Drugo: _____ | | |

11. Kako bi opisal/a odnos med teboj in drugimi učitelji v igri? (Pomagaj si z zgoraj naštetimi čutenji, počutji).

12. Kako bi predstavil/a držo učencev do tebe? (Kako si doživljal njihove reakcije?)

Obkroži ustrezna občutja.

- | | |
|-----------------------|---|
| ☐ | Sprejeto - so me sprejeli. |
| ☐ | Odzvano - so se odzvali na moje povabilo, predloge. |
| ☐ | Zadovoljno – sem imela vtis, da so bili zadovoljni |

- ☐ Veselo - sem jih doživljal/a kot vesele.
- ☐ Odbijajoče - niso me sprejeli, niso sodelovali.
- ☐ Zasmehovano - so me žalili.
- ☐ Navdušeno - so dajali svoje pobude.

Drugo: _____

13. Kako bi opisal/a svoj odnos do učencev v igri?

Do njih sem bil/a: Odgovori na alineo, ki ti najbolj ustreza.

- Nespoštljiv/a, zato da,

- Sprejel/a sem jih, zato ker,

- Sem se jim posmehoval/a, zato ker

- Odveč so mi bili in sem jim to tudi pokazal/a, zato da,

- Hotel/a sem biti pomemben/a, opažen/a, zato ker,

- Hotel/a sem jim »nagajati«, zato ker,

- Navdušili so me in sem z njimi hotel/a sodelovati, zato da,

- Nisem se hotel/a izpostavljal, zato ker,

- Ni mi bilo do sodelovanja, do akcije, zato ker,

- Zanimal/a sem se za to kar so predlagali, zato ker,

Drugo:

14. Ali vidiš razloge za tvoje obnašanje v tej igri v reakcijah učencev do tebe?

- NE
- DA

Razlog je v tem da so me:

- navdušili,
- sprejeli,
- prezrli,
- napadli,
- niso me upoštevali,
- so me znali vključiti,
- Drugo:

15. Ali je vloga, ki jo prepoznaviš v odnosu do učencev, tudi vloga, ki jo na splošno igraš v življenju, npr. do mlajših?

- DA
- NE

16. Ali meniš, da so tvoji sodelavci odločilno vplivali na tvoje obnašanje v igri?

- DA
- NE

17. Vidiš povezavo med čutenji, doživetji iz slik svojega življenja in čutenji in doživetji v igri vlog?

- NE
- DA

Opiši ta občutja.

Hvala za sodelovanje in pomoč.
Andreja Ličen