

Na poti k zrelejši identiteti³

On the way to a maturer identity

Matejka Koršič

Povzetek

Matejka Koršič,
dipl. soc. ped.,
Uršulinški
samostan,
Josipine
Turnograjske 8,
pp 392, 1001
Ljubljana

Članek skuša ugotoviti ključne korake, ki vodijo k zrelejši identiteti, in odkriti možnosti, ki jih na tej poti lahko ponudi socialni pedagog kot spremljevalec v študentskem domu. Uporabljena je bila študija primera po metodi kvalitativnega raziskovanja na podlagi esejev in anekdotskih zapisov. Ugotovili smo, da je sprejemanje odločitev ključni korak k zrelejši identiteti. Socialni pedagog lahko s spremljanjem študentov spodbuja refleksijo (uvid in presojo) izkušenj, ki lahko vodi k odločitvi. Spremljanje je vmesni prostor med odvisnostjo v domači družini in samostojnostjo.

Ključne besede: identiteta, odločanje, spremljanje, študentski dom, študentsko obdobje

Abstract

The purpose of this article is to determine the major steps that lead towards a more mature identity as well as to dis-

³ Prispevek povzema vsebino istoimenskega diplomskega dela, ki ga je avtorica izdelala pod mentorstvom prof. Sonje Žorge.

cover the more open possibilities a social pedagogue can offer in the course of his work on a student campus. A case-study using the qualitative research method on the basis of essays and anecdotal data collecting was also used. We have established that decision making is a key step towards a more mature identity. Through his/her working (or professional accompaniment) with students a social pedagogue can encourage reflection (judgement and insight) on experience, which can lead to a decision. Professional accompaniment represents the space between dependency within the family and independence.

Key words: *identity, decision making, professional accompaniment, student boarding home, adolescence*

1. Uvod

Matura, ki so jo imenovali tudi zrelostni izpit, je nekoč pomenila vrata v svet odraslih. Študentje naj bi bili potemtakem že povsem odrasli. Je danes še vedno tako? Svetovna zdravstvena organizacija, ki je leta 1980 umestila čas adolescence med 10.—19. leto, je ob svetovnem letu otroka 1985. adolescenco "podaljšala" do 24. leta. Razlog za premik zgornje meje utemeljuje dokument s tem, da mladostniki sicer dosegajo telesno in psihološko, ne pa tudi ekonomske in socialne zrelosti (Kapor—Stanulović, 1988: 31).

Razvoj identitete, ki je ena od temeljnih razvojnih nalog adolescence, ostaja pomembna naloga tudi za študente.

Identiteta daje posamezniku odgovor na vprašanje: Kdo sem? Erikson jo pojmuje kot sestavljeno celoto posameznikovih sposobnosti, potencialnih vlog in predstave o sebi. Pomeni pa tudi zvestobo možnostim in smerem, ki jih posameznik svobodno izbere, brez tveganja, da bi ti izbori pomenili izgubo sebe (Erikson po Donahue, 1992). Proces oblikovanja - preoblikovanje in integracije dosedanjih izkušenj je posebno živahen v adolescenci in doseže v pozitivni smeri identiteto, v negativnem izhodu pa zmedenost.

James Marcia je izhajal iz Eriksonovega petega stadija: psihosocialnega razvoja. Oblikovanje identitete je pot, ki se začne že s prvimi izkušnjami v otroštvu, ko otrok zmore ločiti sebe od objekta (mame), in doseže svoj polni razcvet v adolescenci. Marcia identificira štiri načine reševanja identitetne problematike. Razširil je Eriksonovo bipolarno shemo identitete nasproti zmedenosti in ugotovil, da so stili reševanja pogojeni z dvema meriloma:

- s krizo - opredelil jo je kot preizkušanje in izbiranje med pomembnimi alternativami; gre torej za iskanje odgovorov;
- z zavezo (commitment) - opredeli jo kot stopnjo osebnega vlaganja k določenim vrednotam, stališčem, socialnim vlogam, ki jo pokaže posameznik in pomeni pomembno izbiro, ki uravnava njegovo vedenje (Marcia po Adams, 1994: 272).

Glede na navzočnost krize in zavezanosti je Marcia določil štiri načine reševanja identitete – glej tabelo 1.

Tabela 1: Merila, ki opredeljujejo identitetne statuse (Marcia, po Poljšak-Škraban 1996: 2)

| IDENTITA | RAZPRŠENA | PRIVZETA | MORATORIJ | OBLIKOVANA |
|----------|-------------------|----------|-------------------|------------|
| KRIZA | prisotna /odsotna | Odsotna | prisotna v toku | prisotna |
| ZAVEZA | odsotna | Prisotna | prisotna —nejasna | prisotna |

V stadiju **razpršene identitete** oseba še ne doživlja krize in tudi zavezala se ni še ničemur. Marcia ugotavlja, da oseba v tem stadiju jemlje življenje površno, z lahkoto ali pa ga doživlja zelo nesrečno, pogoste so tudi psihopatološke težave in občutek velike osamljenosti (Marcia, po Kroger, 1989: 58). Mladi rešujejo krizo identitete tako, da se na nek način umikajo iz družbe, z manipulativnim vedenjem ali pa z visoko konformnostjo. Zelo redko jim uspe zgraditi trajne in intimne odnose s prijatelji in partnerji. Poljšak-Škrabanova (1996:27) opozarja tudi na dejstvo, da je takšen način reševanja identitete nekaj povsem običajnega v zgodnji adolescenci. Težave nastanejo, če ta proces traja predolgo.

Privzeto identiteto imajo osebe, ki so se brez možnosti izbire zavezale določenim vrednotam, življenjskim vlogam in ciljem. Zanje je značilna velika navezanost na starše. Ravnavajo se po načelu: Kar je bilo dobro za moje starše, je dobro tudi zame. Marcia (po Adams, 1994: 275) ugotavlja, da imajo tih, reden in marljiv način življenja in močno pritrjujejo vrednotam avtoritete. So nepremakljivi v svojem prepričanju o "pravem načinu", ki so ga prevzeli od staršev ali pomembnih drugih (Marcia, po Kroger, 1989: 57).

V stadiju **moratorija** pride do močnega doživljanja krize — iskanja med alternativami in poizkušanja med različnimi dejavnostmi, poklici, vrednotami, usmeritvami... vendar do končne opredelitve še ne pride. Človek izbira svoj pogled na svet. Raziskave kažejo, da osebe v stadiju moratorija doživljajo sicer večjo anksioznost (Marcia, po Kroger, 1989: 56), ven-

dar imajo tudi višjo in trdnjšo samopodobo kot tisti z doseženo identiteto in višjo stopnjo moralnega presojanja ter razvoja jaza (Marcia, po Adams, 1994: 276)

Mladostnik z **oblikovano identiteto** je doživel krizo izbiranja in odločanja med možnostmi in se po temeljitem premisleku na podlagi izkušenj opredelil za neko pot, vrednoto. Sposoben je izbirati med življenjskimi možnostmi. Ima visoko prilagodljivo osebnostno strukturo. Dosega najvišje stopnje razvoja jaza in samospoštovanja (Adams, 1994: 279), prav tako tudi najvišje stopnje moralnega presojanja, presoja po moralnih načelih, ki si jih je sam izbral (Marcia, po Adams 1994:278). Odlikuje ga sposobnost reflektivnega in analitičnega kognitivnega stila. Dobro funkcionira pod stresom in ima smisel za humor ter je odprt za nove izkušnje, kar mu omogoča presojanje na podlagi notranjih standardov (Marcia, po Kroger, 1989: 35). Z drugimi besedami: ve, kaj hoče.

Na proces oblikovanja identitete vplivajo izkušnje, ki smo jih deležni v lastni družini, odnosi s pomembnimi drugimi, ne smemo prezreti vpliva študija in dela ter vpliva medijev. Vendar pa v končni fazi posameznik sam svobodno oblikuje lastno identiteto. Okoliščine so resničnost, toda kot pravi O'Connell, če jih že ne moremo spremeniti, lahko spremenimo svoje razumevanje teh okoliščin in naredimo iz njih možnost za lastno prihodnjo rast (O'Connell, 1992:399). Za rast pa se je potrebno odločiti.

2. Zaveza - odločitev

Z Marciajevimi stadiji identitete bi lahko opisali pot k zrelejši identiteti kot pot od razpršene k privzeti identiteti, nadalje v stadij moratorija in končno k oblikovani identiteti. Raziskava, ki jo je med študenti socialne pedagogike opravila Poljšak—Škrabanova, je pokazala, da je kar 60 % študentov na stopnji moratorija. Rezultat potrjuje, da je čas študija privilegirani čas za iskanje in oblikovanje identitete. Nekoliko pa presenečajo podatki, kako se z višjim letnikom študija spreminjajo stadiji identitete: moratorij ves čas raste, stadij privzete identitete najprej raste, potem pa pada, razpršena identiteta niha, vendar je glavni trend v rasti, oblikovana identiteta pa najprej raste in v višjih letnikih spet pada (Poljšak—Škraban, 1996: 99). Pri razpršeni in oblikovani identiteti bi pričakovali nasprotni trend.

Preseneča predvsem dejstvo, da študijski proces ne spodbuja prehoda k oblikovani identiteti. Pričakovali bi namreč, da se bo v višjih letnikih delež študentov z oblikovano identiteto povečal, dogaja pa se ravno nasprotno. Avtorica opozarja na dejstvo, da so lahko nekateri rezultati bolj

specifični za socialne pedagoge, ki so bili zajeti v tej raziskavi (Poljšak—Škraban, 1996: 125).

Težava je torej v prehodu k oblikovani identiteti. V čem je ta prehod?

Posameznik z oblikovano identiteto je sprejel zavezo, ki je v stadiju moratorija še ni mogel ali mu je še ni bilo treba. Zaveza je, kot smo že videli, stopnja osebnega vlaganja k določenim vrednotam, stališčem, socialnim vlogam, zaveza, ki jo pokaže posameznik in predstavlja pomembno izbiro, ki uravnava njegovo vedenje (Marcia, po Adams, 1994: 272). Z drugimi besedami bi lahko rekli, da se je posameznik po doživetju krize, soočenju z različnimi možnostmi, odgovori, vsebinami... odločil — izbral eno in se angažiral za tisto.

Odločitve, večje ali manjše, so del našega vsakdanjega življenja. Toda človek se ne odloča rad, odločitve doživljamo kot breme, zato jih često prelagamo, radi bi odgovornost za odločitve prepustili drugim: svetovalcu, skupini, usodi, naključju...

Težko se odločamo, ker svet, v katerem živimo, ni preveč trden in zanesljiv. Drugo vprašanje pa je končnost, ki jo doživljamo pri odločitvah. Ali ne tvegamo preveč, s tem ko se za nekaj odločimo, ker to pomeni, da se ne odločimo za vse ostale možnosti. To vprašanje je tesno povezano s posebnostmi današnje postmoderne družbe, za katero je značilna psihologija stalnega razvoja. Paradoks je v tem, da nam ravno zavestne odločitve odpirajo nove možnosti razvoja.

Verjetno je težava prevzemanja odgovornosti za svoje ravnanje, za to, da se za nekaj odločimo, vzrok, da nekateri študenti ne morejo končati študija in vlečejo kak nepomemben izpit v nedogled. Toda končati študij, najti svoje mesto v družbi, je pogoj, da lahko posameznik raste in se razvija, integrira izkušnje v to, kar se je naučil, se distancira zgolj od teorij.

3. Pot odločanja

Kako se torej odločamo? Različne teorije poudarjajo različne vidike: vpliv ekonomskih in situacijskih dejavnikov, pomen psiholoških lastnosti posameznika, nekatere pa menijo, da so odločitve zgolj naključne (Kump, 1990: 30).

Predstavila bom pot odločanja oziroma spoznavno pot, ki pripelje od izkušnje preko uvida in presoje do odločitve, kakor jo je opisal B. Lonergan (po Rulla, 1986: 140—141). Za Lonergana ni vir motivacije le v potrebah, ampak tudi v vrednotah, ki so prav tako kot potrebe vrojene. Potrebe usmerjajo k temu, kar je pomembno za posameznika, kar je prijetno in zadovoljujoče, vrednote pa težijo k temu, kar je pomembno samo na sebi,

kar vodi k samopreseganju. Razporejenost vrednot in potreb v človeku, njihova večja ali manjša središčnost, vplivajo na drže. Drža je mehanizem, ki vodi naše delovanje, je neka stalna pripravljenost delovati v določeni smeri.

Lonergan izhaja iz predpostavke, da je človeku lastna težnja po preseganju samega sebe. Osebek je notranje in bitno naravnano k predmetu lastnega samopreseganja. Drugo ali drugi mu ne pomenijo le sredstva za zadovoljevanje lastnih potreb, ampak vidi v njih svojo lastno vrednost. Pot k samopreseganju vodi preko zavestnih in namenskih človekovih dejavnosti: izkušnje, uvida, presoje in odločitve. Vsaka stopnja presega in dopolnjuje prejšnjo stopnjo.

Druga Lonerganova predpostavka pa je človekova omejenost. V posamezniku namreč prihaja do napetosti, nasprotja med težnjo po preseganju sebe in lastno omejenostjo. Človek se srečuje z omejenostjo na treh ravneh: na zavestni ravni poteka razkorak med idealnim in resničnim jazom, interakcija in razkorak med zavestnim in nezavednim delom sebe ter patologija selfa. Vse te napetosti vplivajo na naša čustva in na način, kako sprejemamo in razumemo tako stvarnost kot tudi vrednote (Rulla, 1986: 195).

Vsak proces učenja se začne z **izkušnjo**. Izkušnja obsega vse, kar znamo, čutimo, si predstavljamo, doživljamo, govorimo, vse naše telesne in duševne dejavnosti. Izkušnja pomeni našo čustveno reakcijo in težnjo, je naš stik s svetom in z nami samimi. Rulla (prav tam) dodaja, da je izkušnja navzoča v celotnem procesu samopreseganja na vseh štirih stopnjah — sam proces namreč predstavlja za nas novo izkušnjo. Miller (1992: 134) je Lonerganovo prvo stopnjo poti odločanja in pravzaprav vsega učenja imenoval z imperativom: **bodi pozoren!** Delors je v poročilu o izobraževanju za 21. stoletje opozoril na štiri poti do znanja: učenje, delo, človeške skupnosti in samo bivanje (Delors, 1996: 20). To so področja, kjer nabiramo izkušnje za učenje, za sprejemanje odločitev in končno za samopreseganje.

Izkušnje same zase ne zadovoljujejo. Vprašanje o razumljivosti nam omogoča, da presežemo zbrane podatke in pridemo k oblikovanju pogleda na svet. To pa je že naslednja stopnja. Uvid, ki poteka na intelektualni ravni, je odgovor na vprašanja, kaj bi ta izkušnja lahko bila. Kako naj gledam na ta pojav, kaj mi sporoča, kaj o tem že vem? Kakšne možne poti imam ob tej izkušnji? To so vprašanja o celoti podatkov ali pa samo o posameznem delu podatkov. Millerjev imperativ za to stopnjo se glasi: **bodi bister!** To vključuje razumevanje, raziskovanje, izražanje tega, kar smo razumeli (Miller, 1992: 134).

Uvid je vedno nepopoln in postavlja novo vprašanje, ki mu sledi nov

uvid. To je krožni proces učenja. Veliko število uvidov pa ne prinaša nujno točnih rezultatov. Uvidi niso nujno koherentni in nekateri so lahko napačni.

Zahteva po razumljivosti, ki je omogočila preseganje podatkov na stopnjo uvida, je avtentična. Preseganje uvidov na stopnjo presoje pa nam omogoča druga avtentična zahteva, zahteva po brezpogojnosti.

Presoja vključuje sposobnost refleksije, presojanje pravilnosti in resničnosti dejstev. Zahteva po brezpogojnosti, ki vodi k presoji, omogoča preseganje naših predstav k temu, kar obstaja samo na sebi. Presegamo torej lastno subjektivnost. Presojamo resničnost vrednot in vseh morebitnih akcij z motivi in posledicami zanje.

Millerjev imperativ za to stopnjo se glasi: *bodi razumen!* (Miller, 1992: 135). Ta imperativ je zanimivo razširil Johnson v svojem Priročniku za boljše odločanje. Podobno kot Lonergan namreč spodbuja pot odločanja z vprašanji. "Vprašanja so kot budilke, vprašanja nas prebudijo za resničnost tistega, kar se dogaja okoli nas in znotraj nas" (Johnson, 1994:53). Vprašanje razumnosti in brezpogojnosti je razširil na vprašanja za glavo in srce. Z razumom se vprašuje o resničnosti potrebe, zbira informacije o možnih izbirah in dobro presodi vse izbire. Johnson opozarja, da se presojanja najlažje naučimo z opazovanjem lastnih odločitev. Z osebnim vprašanjem (za srce) pa posameznik preverja, ali je resnično odkrit do samega sebe, ali zaupa svoji intuiciji in kakšno je njegovo samovrednotenje (prav tam: 30-85).

Na ravni odgovornosti je **odločitev** prehod od vedenja k dejanju. Ko se posvetujemo sami s seboj o poti odločanja, o ciljnih in možnih poteh akcije, se odločimo in izvedemo odločitev. Millerjev imperativ za to stopnjo se glasi: *bodi odgovoren!* (Miller, 1992: 135). Odločitev vedno poteka na ravni volje. Lonergan (po Rulla, 1986: 196) razlikuje tri ravni volje. Prva je -pripravljenost (willingnes), na tej stopnji presoja ni potrebna. Odločitev lahko nastane na podlagi nezavednih vplivov. Druga stopnja volje predstavlja sposobnost za odločanje — željo (will), ki lahko dobi svoj izraz v dejanju odločitve - voljnosti (willing), ki je tretja stopnja volje. Dejanje odločitve pa pomeni že novo izkušnjo, s čimer se lahko začne nov krog.

3.1. Vrednote kot usmerjevalci odločitev

Prehod od uvida in presoje k odločitvi omogoča zahteva po tem, da se odločimo, kaj je resnično vredno (Miller, 1992: 137). Odločitev pomeni, da se zavežemo resnični vrednoti. Z besedami Marcie bi lahko rekli, da vlagamo svojo energijo v določene vrednote, stališča, socialne vloge, kar

nam omogoči, da preidemo iz stanja moratorija v stadij oblikovane identitete.

Zahteva po resnično vrednem nujno trči na vprašanje vrednot oziroma vprašanje subjektivnega in objektivnega vrednotenja.

Na podlagi subjektivnega vrednotenja vzpostavim enostranski odnos; objekt, ki ga vrednotim, je le predmet moje potrebe. Do tega, kar je pomembno zame, pridem po intuitivnem vrednotenju na temelju čutov (Šinkovec, 1996: 95). Z drugimi besedami lahko rečemo, da odločitev intuitivno sledi izkušnji.

Lonerганova pot pa spodbuja posameznika, da sicer upošteva in izhaja iz izkušnje (tudi s čustveno komponento), toda na podlagi reflektivnega vrednotenja pride k temu, kar je pomembno samo po sebi. Odnos, v katerem morem v drugem (osebi, stvari) spoznati in priznati njegovo notranjo pomembnost kot vredno samo po sebi, nujno zahteva, da do tega vzpostavim vzajemen odnos. Z filozofom Bubrom lahko rečemo, da vzpostavimo odnos jaz — ti, odnos, kjer ni več merilo le moja potreba, ampak je merilo tudi drugi. Tak način vrednotenja vodi k samopreseganju. S tem, kar človek izbere, presega sebe.

Postavlja se nam vprašanje, ali ni samopreseganje ne nek način zanimanje sebe, svojih želja in potreb? Mislim, da nam pri odgovoru na to vprašanje lahko pomaga hierarhična lestvica motivov, kakor jo je oblikoval Abraham Maslow. Najvišji, lahko bi tudi obrnili in rekli najgloblji človekov motiv je težnja po samoaktualizaciji. Maslow (po O'Connell, 1992: 15) pojmuje samoaktualizacijo kot potrebo, da izrazimo in uporabljamo svoje najgloblje potenciale, svoje darove in sposobnosti na najbolj ustvarjalen, dinamičen in svoj način. Ostali motivi včasih to težnjo zakrivajo. Na nek način pa moremo v vseh ostalih hierarhičnih motivih odkriti človekovo hrepenenje po rasti, po samopreseganju, po uresničitvi njegovih najglobljih želja.

3.2. Identiteta kot poklicanost

Odkriti svoje najgloblje želje pomeni najti smisel svojemu življenju, odkriti svojo identiteto. Odkrivanje smisla življenja je zelo blizu krščanskemu razumevanju človekove identitete v smislu poklica (poklicanosti). Človek odkrije svoje mesto v svetu, kjer je on sam lahko najbolj on sam, in mesto, kjer je lahko tudi najbolj v službi drugim. Ideja poklica pomeni, da posameznik pregleda svojo pot in smer v odnosu do sebe, do širše skupnosti in končno v odnosu do presežnega. Poklic omogoča preseganje prepada med individualizmom in kolektivizmom na drugi strani. Doživlja-

nje poklicanosti omogoča integriranje preteklosti, prihodnosti in sedanjosti. Posamezniku daje občutenje istovetnosti, smisla in namena svojega življenja (Donahue, 1992: 196). Na podlagi življenjske odločitve (svojega mesta v odnosu do širše skupnosti) potekajo tudi vse druge konkretne majhne odločitve.

4. Študentski dom — ponudba na poti k zrelejši identiteti

Za sorazmerno velik odstotek študentov (v študijskem letu 1989/90 je v študentskih domovih ali pri zasebnikih stanovalo 44 % vseh študentov - Selič, 1990: 28) je pričetek študija na univerzi nujno povezan tudi z odhodom od doma in iskanjem sobe v študentskem domu oziroma pri zasebnikih.

Ponujajo študentski domovi še kaj več kot le reševanje stanovanjske stiske? Omenila sem že, da je odhod od doma lahko velika spodbuda na poti osamosvajanja, tako za študente kot tudi za starše. Skupnost in odnosi s sostanovalci so pomembna izkušnja. Izkušnja pa je, kot smo videli, le prva stopnja Lonerganove poti do odločitve. Obstajajo v študentskem domu možnosti, ki spodbujajo pot naprej, preko uvida in presoje do odločitve?

“Zgodba o grajskem stolpu“: Leta 1990 se je redovna skupnost v samostanu uršulink v Ljubljani nekoliko zmanjšala, tako da smo imeli prosto sobo in sprejeli dve študentki, ki sta iskali nastanitev. Še isto leto sta se jima pridružili še dve drugi in čez dve leti še sedem. Ker so prostori, kjer so njihove sobe, ob okroglem stopnišču, so jih imenovala grajski stolp. Že takoj na začetku se je pokazala potreba po tem, da je ena od redovnic odgovorna za stike z njimi. Pred petimi leti sem to odgovornost prevzela sama.

Postavljalo se mi je vprašanje, kaj ta vloga pomeni? Je to formalna vloga pobiranja stanarine, prenos sporočil in obvestil, ko se kaj pokvari, ko je treba kaj spremeniti...? Lahko ponudim kaj več?

Model vzgojne skupine, ki sem ga spoznavala pri študiju in praksi v vzgojnih zavodih in dijaških domovih, mi je sicer marsikaj povedal o dinamiki med člani skupine (delitev vlog in statusov, faze v dinamiki skupine itd.), toda svoje vloge nisem mogla enačiti z vzgojiteljevo. Vzgojitelj na nek način nadomešča starše, to pa pri študentih ni več potrebno in tega tudi ne bi sprejeli.

Svoje vloge tudi nisem videla v tem, da prevzamem odgovornost za funkcioniranje skupine. Mislim na določanje študijskega časa in tega, kdo bo pospravljal, ter tisoč drugih malenkosti, ki se jih je treba dogovoriti v

vsaki skupini, ki živi skupaj, čeprav je kdaj kakšna študentka tudi izrazila takšno željo.

Ponujeno prijateljstvo, iskreno zanimanje in pripravljenost pomagati, če me za to prosijo, je element, ki ga lahko ponudim študentkam z enim samim ciljem — če ga potrebujejo na svoji poti k zrelejši identiteti. Z eno besedo lahko ta pristop imenujem SPREMLJANJE. To je bilo videti tako, da sem enkrat tedensko, ko so bile najbolj proste, prihajala na obisk in se zanimala za to, kaj delajo, se vključila v pogovor, ki je že potekal, praznovala skupaj z njimi... ob tem pa dala vedeti, kje me lahko dobijo, če me potrebujejo.

Številne prošnje za bivanje pri nas, na katere nismo mogle odgovoriti, in možnost, da z denacionalizacijo dobimo več prostora, so nas spodbudile k načrtovanju študentskega doma. Naša želja je, da bi v študentskem domu omogočili okolje, ki bi pomagalo k celostni rasti osebnosti, natančneje okolje, ki spodbuja k Lonerганovi poti od izkušnje k odločitvi in s tem k zrelejši identiteti

S to nalogo želim pregledati in ovrednotiti sedanji način spremljanja študentk in iskati pot naprej v pripravi programa za Študentski dom "Uršula".

5. Opredelitev problema

Študentski dom, ki deluje na že zgoraj opisani način, se od državnih študentskih domov razlikuje po tem, da ima spremljevalko za nastanjene študentke. Pod spremljanjem razumem iskreno zanimanje za drugo osebo, ki lahko vodi v prijateljstvo. Pomoč je ponujena le, če študentka izrazi željo in potrebo.

Tisto, ki študentke spremlja, sem poimenovala spremljevalko.

Zanima me, ali tak način spremljanja, kakor sem ga opisala v poglavju "Zgodba o grajskem stolpu", podaljšuje in nadomešča odvisnost od družine ali spodbuja rast in samostojnost osebnosti?

Študij literature me je spodbudil, da sem bila ob spremljanju študentk pozorna na štiri področja učenja, ki jih opisuje J. Delors: učenje, delo, skupno življenje in končna integracija vseh izkušenj v osebnosti. V svojih srečanjih in pogovorih sem poskušala spodbujati pot od izkušnje naprej. Raziskati želim, ali in kako je moje spremljanje spodbujalo rast študentk na teh področjih.

Postavljata se mi torej dve raziskovalni vprašanji:

1. Ali spremljanje študentov podaljšuje odvisnost ali spodbuja samostojnost in rast osebnosti?

2. Ali in kako je spremljanje spodbujalo rast osebnosti na področjih učenja:

- da bi vedeli,
- da bi znali delati,
- da bi znali živeti v skupnosti in drug z drugim,
- da bi znali biti?

6. Metodologija

6.1. Vrsta raziskave:

Raziskava je kvalitativna analiza primera.

6.2. Viri podatkov in način zbiranja

Kot vir podatkov sem uporabila:

A: anekdotske zapise posameznih srečanj s študentkami

B: esej študentk na določeno temo (glej spodaj!).

A: anekdotske zapise sem zapisovala po posameznih srečanjih s študentkami od 14. aprila do 8. septembra 1997.

B: študentke so pisale esej ob temi:

“Ali in kako je moje prihajanje k vam spodbujalo ali zaviralo tvojo rast in razvoj osebnosti. Prosim, če lahko razmišljaš in pišeš o štirih področjih:

učite se - da bi vedeli (študij, učenje, uspehi...);

- da bi znali delati (praktične delovne izkušnje);

- da bi znali živeti v skupnosti (vaša skupnosti);

- biti (doživljanje celote življenja glede perspektive — prihodnosti – odkrivanja svojega mesta v svetu)

Prosim, če si lahko konkretna.”

Pismo s temo sem poslala 28. junija 1997 vsem enajstim študentkam, ki so v tem letu stanovale v študentskem domu. Prosila sem, naj mi pošljejo odgovore do 20. julija 1997, vendar sem morala zaradi izpitnega obdobja čas zbiranja esejev podaljšati. Do konca avgusta istega leta sem prejela osem esejev. Študentke so mi sicer obljubile, da mi bodo poslale manjkajoče tri eseje, vendar jih do konca septembra 1997 nisem dobila. Zato sem sklenila, da jih iz obdelave izpustim.

6.3. Obdelava podatkov

Za podatke sem uporabila vse eseje in anekdotske zapise.

Eseje študentk sem vzela kot temeljno raziskovalno gradivo. Po večkratnem prebiranju sem povedi vsakega eseja izpisala posebej in dodala asociacije — pojme, za lažje predstavljanje vsebine in razsežnosti, ki jih esej prinaša. Eseje sem označila z zaporednimi številkami po vrstnem redu, kakor sem jih dobila, in sicer od E1 do E8. Nadaljnjo obdelavo sem prilagodila glede na raziskovalno vprašanje. Potek opisujem pri rezultatih in razpravi.

Anekdotske zapise sem vlagala v skladu z vsebino raziskovalnega vprašanja že ob zapisovanju v štiri sklope: študij, delo, skupnost—odnosi, jaz—moja identiteta—prihodnost. Označila sem jih z veliko črko A in z dnem ter mesecem zapisa (npr. A14.4 — anekdotski zapis 14. 4. 1997. Letnice ne pišem, ker so vi zapisi iz leta 1997). Anekdotским zapisom sem dodala pojme, ki jih obravnavajo oziroma odpirajo.

7. Rezultati in razprava

V tem poglavju bom predstavila metodologijo, rezultate in razpravo o prvem raziskovalnem vprašanju: Ali je spremljanje spodbujalo rast k samostojnosti? Obdelava drugega raziskovalnega vprašanja - o vplivih spremljanja na različnih področjih posameznikovih izkušenj - je predstavljena v diplomski nalogi Na poti k zrelejši identiteti. V diplomski nalogi so tudi vsi prikazi in tabele analiz esejev in anekdotskih zapisov (Koršič, 1997).

7.1. Spremljanje — podaljševanje odvisnosti ali spodbuda k rasti

Študentke v esejih niso pisale le o odzivih na moje prihajanje, ampak še mnogo drugih stvari, zato sem v esejih označila vsa tista mesta, ki se nanašajo neposredno na raziskovalno vprašanje, torej odzive na moje prihajanje. Povedi sem izpisala in po metodi asociacij dodala pojme (tabela 2).

Tabela 2: Pripisovanje pojmov posameznim delom besedila, ki so v zvezi z vplivom spremljevalke na prevzemanje oziroma prelaganje odgovornosti

| POJEM | BESEDILO | vir |
|----------------|---|--|
| | REVZEMANJE ODGOVORNOSTI | |
| samostojnost | <p><i>*Dobro je da se S. ni vmešavala v naše zadeve.</i></p> <p><i>*Spore smo reševale samostojno.</i></p> <p><i>*Najbolj mi je bilo všeč, da smo bile samosvoje</i></p> <p><i>*Moti me le to, da nam sestre premalo zaupajo. Res je, da smo mlade, toda življenje nam je drago in ga ne bi zapravile, zato zanj skrbimo. Z večjim zaupanjem bi postale še bolj odgovorne.</i></p> | E1 E1 E5 E5 |
| varnos | <p><i>*Po pravici povedano smo S. pogršale, če se ni pojavila.</i></p> <p><i>*V prihodnjih dveh letih bom zbrala dovolj moči za uspešen študij. Lažje se mi zdi, ker vem, da se bom lahko zanesla na sestanovalke, duhovno pa čisto samoumevno računam na S.</i></p> <p><i>*Ponedeljkovi večeri so mi bili zelo všeč, pa čeprav si prišla na obisk le za minutko. To je tisti občutek, ki je zelo pomemben, da je nekomu res mar zate. Da nisi sam, vržen v svet, ampak, da nekdo skrbi zate, čeprav na drugačen, bolj oddaljen način.</i></p> <p><i>*Meni osebno si mnogo koristila s svojim prihajanjem. Vedela sem, da si tam, da se zanimaš za nas, pripravljena pomagati. To je privedlo do prijateljskega odnosa zaupanja, ko lahko poveš, kaj se ti zdi dobro, kaj ne... In ko ti je težko, veš, da nisi sam, da nekdo zate skrbi in si zato še bolj odgovoren za svoje delo. (...) Ne vem, kako bi se to obneslo pri večjem številu študentov v domu. Prav je, da je program in načrt za delo, toda le v prijateljskem odnosu jim lahko pomagaš, pa tudi oni med seboj.</i></p> <p><i>*Mislim, da bi tvoje neprihajanje ponedeljkovemu večeru zadelo neko praznino. Kadar te ni bilo dolgo v večer, smo se začele spraševati, zakaj te vendar ni.</i></p> | E1 E3 E5 E6 E7 |
| nudenje pomoči | <i>*Opisuje doživetje med počitnicami - novo poznanstvo/ki mi je korenito spremenilo pogled na svet, ljubezen, odnose, saj sem z njim doživela to, v kar nisem verjela - resnično prijateljstvo, ljubezen. Čisto me je spremenil. (...) Bo-</i> | E4 |

| | | |
|---------------|---|----------------|
| | <p><i>jim se, ker sem postala odvisna od nekoga, ki živi v drugem svetu, času; s katerim me bodo povezovala le pisma, ki jih bo vedno manj (. . .) S., ko se vidiva, bi te prosila za en pogovor.</i></p> <p><i>*Vedela sem, da si tam, pripravljena pomagati</i></p> | E6 |
| predlogi | <p><i>*Mislim, da bi morale sestre v takšnem domu ponuditi mnogo dodatnih možnosti: od skupnih maš in večerov, do kakšnih delavnic; pa tudi spodbujati mlade pri delitvi svojih talentov s sostanovci. Predvsem pa je treba poizkusiti brez prisile in z "močnim molitvenim ozadjem" ter koristno uporabiti izkušnje.</i></p> | E6 |
| | PRELAGANJE ODGOVORNOSTI | |
| Nerealni svet | <p><i>*Tu sem videla, kakšno bi življenje v skupnosti moralo biti</i></p> <p><i>*Še vedno sem nepopravljivi optimist, ki si življenje predstavlja precej pravičljivo in zato mi je bilo včasih, predvsem po skupnih srečanjih, zjutraj prav težko stopiti ven v realni svet.</i></p> <p><i>*Življenje v samostanu je 100% drugačno, kot če bi živela nekje drugje. Včasih me to prilagajanje moti, počutim se prikrajšana, brez pravic in zato sem tudi nesramna - žal mi je za vse - če se sedaj ozrem nazaj, lahko rečem le - Hvala vsem Vam za vse</i></p> | E2 E3 E4 |

Ko sem prebirala listo povedi in dodanih pojmov, se mi je postavljalo vprašanje, kaj je tisto, kar ločuje podaljševanje odvisnosti od rasti k samostojnosti, kakšno merilo naj vzamem, po katerem lahko ločujem.

Pri nekaterih povedih oziroma pojmi mi je bilo jasno (samostojnosti), za druge pa nisem vedela, kam naj jih uvrstim: "Ko se vidiva, bi te prosila za en pogovor." (E4). Iskanje pomoči lahko pojmuje kot nesamostojnost, ker posameznik ne zmore sam, lahko pa je izraz posameznika, ki se zaveda svojih težav (samostojnost ne pomeni, da težav ni) in išče pomoč, da bi se z njimi odgovorno spoprijel. Odgovornost za spoprijemanje s težavami oziroma prevzemanje odgovornosti za svoje življenje lahko tako postavim za merilo, ki ločuje rast k samostojnosti od podaljševanja odvisnosti. Če razmišljamo širše v luči Lonerganove teorije, lahko rast k zrelejši identiteti opredelimo kot prevzemanje odgovornosti za pot od neposrednih izkušenj prek refleksije (uvida in presoje) do odločitve. Podaljševanje odvisnosti pa je vsako nekritično prelaganje odgovornosti na druge.

Besedila, v katerih sem zaznala prevzemanje odgovornosti za svoje

življenje, sem razvrstila po sorodnih pojmi in oblikovala tri skupine: samostojnost, varnost in nudenje pomoči.

Samostojnost. Že sam odhod od doma spodbuja sprejemanje odgovornosti, ki je ne moreš več *kar preložiti na drugega, kakor si to še lahko naredil doma, pri starših (E5)*. Študentke torej ne doživljajo vloge spremljevalke kot podaljšanje starševske vloge.

Občutek samostojnosti (*všech mi je, da smo samosvoje (E5), dobro je, da se nisi vmešavala v naše zadeve, spore smo reševale samostojno (E1)*), je zanje zelo pomemben in želijo si še več zaupanja in samostojnosti: *“Z večjim zaupanjem bi postale še bolj odgovorne” (E5)*.

Varnost. Videti je skoraj izključujoče, toda kot so vesele samostojnosti, cenijo tudi dejstvo, da je nekdo, ki jih spremlja, kar jim daje občutek varnosti. Občutek, ki ga takole opisujejo: *Vedela sem, da si tam, da se zanimaš za nas, pripravljena pomagati (E6)*. Občutek, ki je zelo pomemben, da je nekomu mar zate. *Da nisi vržen v svet, ampak da nekdo skrbi zate, čeprav na drugačen, bolj oddaljen način (E5)*.

Zanimivo, da z zanimanjem, ki ga ima spremljevalka do študentk in jim omogoča varnost, povezujejo prevzemanje odgovornosti: *veš, da nisi sam, da nekdo skrbi zate in si zato še bolj odgovoren za svoje delo (E6)*. Lahko rečemo, da se odgovornosti lahko učimo le v odnosu oziroma, kot pravi Mlinar: *“Ne moreš biti odgovoren, če nisi nagovorjen v pristnem odnosu” (Mlinar, 1991: 27)*.

Zanimanje za človeka in biti na voljo za pomoč omogočata *prijateljski odnos zaupanja, ko lahko poveš, kaj se ti zdi dobro, kaj ne (E6)*. Študentke poročajo, da so spremljevalko pogrešale, če je ni bilo, in izražajo tudi, da *čisto samoumevno računajo nanjo (E3)*. Lahko zaključimo, da je spremljevalka dajala študentkam občutek varnosti, ki lahko vodi v še večjo odgovornost, lahko pa tudi v občutek nerealnega sveta, ki je tako drugačen od celotne izkušnje, kot bomo videli v nadaljevanju.

Nudenje pomoči. V procesu spremljanja nudenje pomoči ni vsiljeno, ampak zahteva izraženo željo. Odgovornost za lastno življenje se kaže v tem, da posameznik dejavno rešuje težave tudi na ta način, da išče pomoč. Zanimivo, da je že samo pisanje eseja *težka naloga, a hkrati zanimiv izziv (E4)* in je spodbudilo študentko k razmišljanju o svoji izkušnji med počitnicami. Zaključuje z željo: *“Ko se spet vidiva, bi te prosila za en pogovor” (E4)*.

Od tistega, ki pomoč nudi, pa se zahteva, da ne prevzema odgovornosti za rešitev, čeprav spremljevanec to včasih pričakuje, kar izpričuje tudi anekdotski zapis:

Študentka se pritožuje, da ne more študirati, ker se druge pogovarjajo, in zahteva: "Postavite pravila, kdaj mora biti tišina za študij".

Odgovor spremljevalke: "Tega ne morem, tudi če bi hotela. Ne živim z vami in ne morem od zunaj postavljati pravil. Razmisli, kako se lahko sama pogovoriš o svoji upravičeni zahtevi..." (A 14.4.).

Mislím, da moramo doživljanje občutja varnosti nujno povezati z nudenjem pomoči, ki pa ne pomeni samoumevno prevzemanja odgovornosti spremljevalke za študentkine probleme, ampak le možnost za pomoč pri aktivnem spoprijemanju s težavami.

Besedila, v katerih sem lahko zaznala nekritično prelaganje odgovornosti, bi lahko z eno besedo opisala kot doživljanje nerealnega sveta.

Nerealni svet. Doživljanje sprejetosti s strani sostanovalk in spremljevalke, ko si presenečen, da je poslušalcev toliko in da ti resnično želijo pomagati (E2), ustvarja podobo izbrane družbe (E5). Okolje, ki je 100 % drugačno, kot če bi živela drugje (E4), predstavlja nekakšen ideal - kakšno bi življenje v skupnosti moralo biti (E2). Pomeni pa tudi idealiziranost in neko ločenost od "realnega sveta": "Včasih, predvsem po skupnih srečanjih, mi je bilo zjutraj težko stopiti ven v realni svet." (E3).

Lahko opazimo, da doživljanje varnosti in domačnosti ne spodbuja nujno optimizma in zagona za prenašanje tega vzorca odnosov v ostale življenjske položaje. V tem primeru posameznik ne prevzema odgovornosti za to svojo, vsekakor pozitivno izkušno, ampak ostaja v tej svoji izkušnji kot v nekakšem getu, ki ga doživlja kot nerealni svet, ki je tako drugačen od ostalega. Izkušnja ga tako ne oblikuje v smeri večje samostojnosti, ampak mu da za popotnico strah, da je "realni svet" neprijazen.

Vse študentke sicer ne govorijo o idealni skupnosti (*nekateri so šle na živce meni, nekaterim sem šla na živce jaz* (E1)), vendar velja razmisliti o tesnejši povezanosti študentskega doma s širšim okoljem. Možnost vidim v organiziranju različnih dejavnosti, ki bi bile odprte za vse študente. Na ta način bi prihajalo do realnejšega okolja, pa tudi prenosa pozitivne izkušnje skupnosti, ki jo doživljajo študentke.

Spremljanje — most med družino in samostojnostjo

Videli smo, da spremljanje omogoča tako občutek in tudi dejstvo varnosti, ki izvira iz zavesti, da se nekdo zanima zate, kot tudi samostojnosti, ko si moraš sam organizirati življenje, ne da bi te nekdo nadzoroval in se odločal namesto tebe. Nudenje pomoči v procesu spremljanja ne pomeni prevzemanja odgovornosti, ker je povezano s pobudo prosilca. Glede na to sklepamo, da je spremljanje lahko vmesna stopnja med odvisnostjo v izvorni družini in samostojnostjo.

7.2. Področja učenja

Ob prebiranju esejev sem opazila, da so nekatere študentke izgubile pismo z esejem, nekatere pa so prezrle navodila in so razmišljale na splošno o svojem bivanju v študentskem domu, o *tem, kaj mi pomeni grajski stolp (E5)*. Podatki torej niso govorili le o vplivu mojega prihajanja, ampak tudi drugih vplivih. Besedila, ki sicer niso neposredno odgovarjala na raziskovalno vprašanje o vplivu spremljanja spremljevalke na štirih področjih učenja, so odkrivala nekatere pomembne vidike študentskega življenja, zato sem jih vključila v obdelavo. Vsa besedila sem razvrstila v že omenjena štiri področja in poleg vsake povedi dodala poglobljenega povzročitelja spremembe. Identificirala sem štiri poglobljene akterje in jih označila: lastna aktivnost in zorenje (L), vpliv spremljevalke (S), posledice fizičnega okolja — bivanje v samostanu (O), vpliv sostanovalk — ostalih študentk (Š). Znotraj štirih področij učenja sem na podlagi dodanih pojmov razvrstila besedila v več sklopov.

Anekdotske zapise pa sem že ob zapisovanju razvrščala po štirih področjih učenja. Nadaljnja odelava je bilo, podobno kot pri prvem vprašanju, določanje in opredelitev pojmov in odkrivanje povezav glede na vsebino, ki sem jo obdelovala.

8. Povzetek in zaključki

1. Na prvo raziskovalno vprašanje, ali proces spremljanja podaljšuje odvisnost od izvorne družine ali spodbuja samostojnost in rast osebnosti, lahko odgovorimo, da je spremljanje vmesni korak med družino in samostojnostjo. Daje tako občutek samostojnosti kot tudi varnosti. Iz doživljanja varnosti se poraja občutek odgovornosti, ki je pogoj za oblikovanje identitete. V procesu spremljanja je ponujena pomoč nevsiljena in ne pomeni prevzemanja odgovornosti za reševanje težav. V nasprotnem primeru pa ne moremo govoriti o procesu rasti, ampak o podaljševanju odvisnosti.
2. Na drugo raziskovalno vprašanje, ali je spremljanje spodbujalo rast osebnosti na različnih področjih učenja, lahko odgovorimo pritrdilno, čeprav je, kot je razvidno iz rezultatov, glavni dejavnik oblikovanja skupnost študentk.
 - Pri učenju, da bi vedeli, je spremljevalka spodbujala k učenju iz lastne izkušnje in k medsebojni pomoči sostanovalk, svetovala je pri organizaciji študija, prinašala različne informacije in ideje. Samostansko okolje pa je veliko pripomoglo k umirjanju.
 - Učiti se, da bi znali delati, ni mogoče brez izkušenj. Z zanimanjem,

s katerim je pristopala k prvim delovnim izkušnjam študentk, je spremljevalka spodbudila, da ni ostalo le pri izkušnji, ampak je prišlo do uvida, presoje, kar predstavlja korak na poti k odločitvi.

- Učenja, da bi znali živeti v skupnosti in drug z drugim, so se študentke učile predvsem v vsakdanjem življenju skupaj s sostanovalkami študentkami. Spremljevalka je pomagala pri vključevanju novih študentk s pogovori in spodbujanjem odgovornosti študentk do svojih sostanovalk. Njena vloga je bila tudi povezovanje skupnosti študentk s skupnostjo sester.
- Učiti se biti, pomeni integracijo vseh izkušenj v celoto. Spremljevalka spodbuja ta proces z zanimanjem, ki sproži verbalizacijo izkušnje in (po Lonerganu) pot do uvida. S spodbudo k distanciranju in z odpiranjem možnosti pa pripomore k ustvarjanju prostora za presojo.

Ker je pričujoče ovrednotenje spremljanja študentk v študentskem domu načrtovano kot prva stopnja v pripravi programa za Študentski dom Uršula, je prav, da na podlagi izkušnje razmišljamo korak naprej, kam in kako zastaviti načrtovanje in nadaljnje raziskovanje.

V prvem koraku smo raziskovali vpliv spremljanja. Na temelju rezultatov lahko sklenemo, da velja tak način ohraniti tudi še naprej. Raziskava je potekala na študiju primera, torej na zelo majhnem vzorcu, zato se nam postavlja vprašanje, kako bi se tak način spremljanja obnesel pri večji skupini študentov. Odgovor lahko iščemo tudi v smeri tutorstva — neke oblike mentorstva starejših študentov mlajšim.

Že v razpravi smo videli, da študentke pogrešajo tesnejšo povezavo z okoljem, z drugimi študenti. Vrzel bi lahko zapolnile različne interesne skupine, ki bi bile odprte za vse študente. V obdelavi podatkov so se že pokazale nekatere možnosti:

- "stanovske" skupine, v katerih bi se lahko soočali z aktualnimi temi svojega poklicnega področja;
- praktične skupine: kuharski tečaj, šiviljski tečaj;
- delavnica intenzivnega dnevnika.

Razmisliti je potrebno tudi o drugih ponudbah:

- rekreacijska skupina,
- duhovno molitvena skupina,
- skupina za kulturno udejstvovanje.

Odpirajo pa se tudi nova vprašanja, ki terjajo nadaljnjo raziskavo. Za-

stavlja se mi vprašanje, ali se z višjim letnikom študija zmanjšuje iskanje pomoči pri spremljevalki? Dalje se odpirajo vprašanja, kakšna je razlika v procesu osamosvajanja med študenti, ki živijo pri starših, in tistimi, ki bivajo v študentskem domu?

Pogledali smo si nekatere zakonitosti oblikovanja identitete, ki ostaja še vedno ena pomembnejših nalog študentskega obdobja. Razmišljali smo o spodbudah in možnostih, ki jih lahko ponudi posamezniku na poti k zrelejši identiteti okolje študentskega doma oziroma spremljevalec v študentskem domu.

Ne nazadnje pa ostaja vprašanje rasti k zrelejši identiteti predvsem vprašanje za vsakega posameznika. Vsak študent sprejema ali zavrača določene ponudbe ter se odloča sam, in prav je tako. Če v vzgoji ni prostora za svobodno odločitev sprejetja ali zavrnitve določene ponudbe, potem ne moremo več govoriti o vzgoji kot o prostoru rasti, ampak imamo opraviti z manipulacijo.

9. Literatura

Adams, G. R., Gullotta, T. P. (1994). *Adolescent Life Experiences*. Third Edition. Pacific Grove, California, Books/Cole Publishing Company.

Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.

Donahue, J. A. (1992). Jesuit education and cultivation of virtue. V: *Thought, A Review of Culture and Idea*. Fordham University Quarterly. No 265, June str.192—206.

Johnson, S. (1994). *Da ali Ne. Priročnik za sprejemanje boljših odločitev*. Ljubljana, Julija Pergar.

Kapor — Stanulovč, N. (1988). *Na putu ka odraslosti*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. str. 27-44.

Koršič, M. (1997). *Na poti k zrelejši identiteti*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za Socialno pedagogiko. /diplomsko delo/

Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence*. London and New York, Routledge.

Kump, S. (1990). *Dostop do visokega šolstva*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Center za razvoj univerze.

Miller, E. J. (1992). The Role of Moral Dispositions in the cognitional

Theories of Newman and Lonergan. V: *Thought, A Review of Culture and Idea*. Fordham University Quarterly. No 265, June, str.128—147.

O'Connell, A., O'Connell, V. (1992). *Choice and Change, The Psychology of Holistic Growth, Adjustment and Creativity*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall. str. 1-92, 397-428.

Poljšak—Škraban, O. (1996). *Vloga družine v razvoju in oblikovanju identitete mladostnikov v pozni adolescenci*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo. /magistrsko delo/.

Rulla, L. M. (1986). *Antopology of Cristian Vocation. Volume I. Interdisciplinary bases*. Rome, Gregorian University Press, str.140—147, 155—167, 195—199.

Selič, P. (1992). Kriza identitete in začetek študija. *Antropos*, letnik 24. št. 5—6, str. 210—222.

Šinkovec, S. (1996). Ego funkcija — avtonomno ravnanje z vidika vrednot. V: *Vzgoja, vrednote, cilji. Zbornik simpozija v Cankarjevem domu 7. oktobra 1995*. Ljubljana, Družina, str. 86—106.