

Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu

Načela in prvine procesno naravnane svetovalnega dela

RUDI KOTNIK, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta
rudi.kotnik@gmail.com

● **Povzetek:** Prispevek je prikaz možnosti, ki jih za svetovalno delo ponujajo načela humanistične psihologije. Predstavljenih je nekaj prvin, za katere so značilne procesna, fenomenološka in relacijska orientacija. V procesni orientaciji svetovalka sledi očitnemu in je pozorna na to, kako oseba preusmerja energijo (s predstavo oziroma predvidevanjem posledic) in kako predvideva (s privzetimi sporočili iz okolja). To pomeni, da ne išče vzrokov in odgovora na zakaj, ampak na kako. Tako ozavešča »mehanizem«, ki omogoča posamezniku uvid v to, kar dela in kako dela. Dolgoročno to pomeni uvid v moč, ki mu jo daje možnost svobodne izbire – seveda v okviru omejitev, ki jih predenj postavlja konkretna okoliščina.

Ključne besede: proces, retrofleksija, projekcija, introjeksijska, izobraževanje učiteljev, svetovalno delo

● **Abstract:** The paper presents some of the principles of humanistic psychology which can be used in counseling. Process oriented approach, phenomenological and relational attitude are presented as elements. In the process oriented approach a counselor starts with the obvious and pays attention to how a person holds back the energy (by projecting) and how he or she projects (with introjects). A counselor does not search for causes and answers to why, but to how. By being aware of the how a person can get an insight into what he or she does it and how he or she does it. In a long run

a person can become aware of his or her human agency as a capacity of free choice within given limitations.

Key words: process, retroflection, projection, introjection, teacher education, counselling

Uvod

V tem zapisu želim povzeti izkušnje z dveh področij svojega dela, ki bi lahko bile uporabne na področju šolskega svetovalnega dela. Predstavil jih bom kot načela, ki jim je mogoče slediti. Načela pomenijo nekaj bolj temeljnega kot metodologija in tehnike dela. Članek ne ponuja konkretnih tehnik oziroma načinov odzivanja v svetovalnem delu. Odzivi namreč izidejo iz razumevanja samih načel in metodologije v vsakokratni okoliščini. Zato se bom osredinil predvsem na razumevanje načel, iz katerih bom izpeljal le osnutek metodologije.

Profesionalno sodelujem pri izobraževanju učiteljev in pri izobraževanju psihologov. Nekateri psihologi se kasneje zaposlijo kot svetovalni delavci na šolah in v vrtcih. Zato jim že med študijem omogočamo vpogled v posamezne prvine svetovalnega dela. V prispevku bom predstavil nekaj prvin, za katere je značilna procesna, fenomenološka in relacijska orientacija. Ta izhaja iz načel humanistično naravnanih pristopov in moj namen bo pokazati uporabnost teh načel v svetovalnem delu. Izhajal bom iz teze, da imata pedagoško in svetovalno delo kljub razlikam tudi skupne točke, saj imajo tako učitelji kot psihologi opraviti z eno človeško naravo. Navedel bom nekaj primerov, pokazal na skupne točke razumevanja načel in poskušal izkušnje iz obeh področij zajeti z istimi pojmi.

Proces in pedagoško področje

Prvi primer

Prvi je primer študentke, ki je med predavanji in seminarji zelo malo sodelovala. Ko je bila na vajah v vlogi učiteljice, je bila precej pasivna. V refleksiji, ki je sledila vaji, je povedala, da se zaveda svoje pasivnosti, vendar je izrazila tudi voljo do učenja. Omenila je tudi, da je bilo zanjo na vaji težko. Med pripravami na njen prvi nastop pred dijaki na gimnaziji sem od nje prejel e-pošto s sporočilom:

*Zelo, zelo me je strah, kako bom to izvedla.
Ko pomislim na to, da se bom izgubila in ne bom znala nadaljevati, me boli želodec.
Kaj, če dijaki ne bodo hoteli sodelovati?
Kaj naj storim?
To je moj največji strah - tišina.*

Do tega trenutka sem o njej vedel zelo malo. To sporočilo pa mi je prineslo precejšnjo spremembo v mojem razumevanju njenega položaja.

Domneval sem, da se

dogaja nekaj, kar je zanjo zelo pomembno. Med najinim nadaljnjim dopisovanjem sem prejel tudi tole sporočilo:

Nisem tiho zaradi pomanjkanja znanja, ampak zato ker se bojim izraziti svoje mnenje. Vedno se sprašujem: »Kaj pa, če bom rekla kaj narobe ali zunaj konteksta? Kaj pa, če se mi bodo smejali? Raje sem tiho, kot da se osmešim.« Zdaj se počutim bolje v svoji duši.

Zgodba se me je dotaknila - še posebno študentkina iskrenost. Začenjal sem razumeti pomen njene tišine in pasivnosti. Do tedaj sem vedel le to, kar sem lahko opazil - da se v nečem zadržuje in energijo namesto navzven obrne navznoter. Ta proces imenujemo retrofleksija. Iz njenega zapisa sem razbral, kako to počne - s predvidevanjem, da jo bo sram. Ta proces imenujemo projekcija (Perls idr., 1951, str 453-455). Študentka je tudi zapisala, da se je počutila bolje, ko je svoje doživljanje izrazila v zapisu, in ta proces lahko razumemo kot delček razgradnje retrofleksije. Kar je povedala, je tudi vse, kar sem lahko vedel, in to je bilo izhodišče za moje nadaljnje ravnanje.

Do tedaj sem vedel le to, kar sem lahko opazil - da se v nečem zadržuje in energijo namesto navzven obrne navznoter. Ta proces imenujemo retrofleksija. Iz njenega zapisa sem razbral, kako to počne - s predvidevanjem, da jo bo sram.

Študenti v položajih, v katerih občutijo strah ali tesnobo, potrebujejo oporo v okolju in v sebi, kar je seveda povezano. Svojo vlogo sem videl v tem, da razmislim, kako bi ji za njen prvi nastop organiziral čim bolj varno okolje. Zato je dobila razred, ki rad sodeluje. Preveril sem tudi, če potrebuje še kaj. Med učno uro se je zgodilo nekaj zanimivega. Dijaki res niso sodelovali toliko, kot po navadi. Ko sva kasneje s študentko skupaj poslušala zvočni posnetek ure, ki ga je pred tem že prejela in poslušala, sem skupaj z njo preveril moja opažanja.

Dijaki res niso sodelovali toliko, kot po navadi. Ko sva kasneje s študentko skupaj poslušala zvočni posnetek ure, ki ga je pred tem že prejela in poslušala, sem skupaj z njo preveril moja opažanja.

- Opazil sem, da ni pokazala svojih občutkov ali govorila o njih.
- Opazil sem, da je bolj gledala v svoje zapiske, kot pa sledila diskusiji v razredu.
- Opazil sem, da je govorila zelo tiho - tako tiho, da je bilo na posnetku težko razločiti, kaj govori.

Tudi sama je vse to potrdila. Ta opažanja so bila izhodišče za najino diskusijo, v kateri me je med drugim zanimalo:

- Kaj bi se zgodilo, če bi dijakom nekaj malega povedala tudi o svojih občutkih? To sem omenil zato, ker sem bil prepričan, da je bilo tisto okolje dovolj varno, sicer tega ne bi omenjal.
- Ali je njeno tiho govorjenje kaj pripomoglo k manjšemu sodelovanju dijakov?

Pri teh dveh vprašanih sem bil manj gotov. Bolj gotov sem bil glede vprašanja, koliko je večja pozornost na zapiskih prispevala k težavam v kakovosti diskusije. Omenjena opažanja so bila podlaga za nadaljnje delo, ki je pripomoglo k učenju.

Ta primer kaže, kako osebni proces lahko ovira »pedagoški tok« (Korthagen in Vasalos, 2005). Je *razviden* v *ospredju* - v študentkinih besedah in njenem ravnanju - in ga ni treba iskati nekje v *ozadju* - z interpretiranjem. Omenili smo že, da proces, ki ga opisuje študentka, imenujemo retrorefleksija - obračanje energije proti sebi, navznoter namesto navzven. Izvor pojma je sicer že pri Wilhelmu Reichu kot telesni oklep, vendar je sistematično obdelavo in sedanje imenovanje doživel kasneje (Perls idr., 1951, str. 146, 455).

Drugi primer

S študentko, ki se je pripravljala na nastop na gimnaziji, sva intenzivno delala na analizi odlomkov dveh besedil. Med pripravo na nastop je študentka postala sposobna podrobno analizirati oba odlomka. Manj se je uspela pripraviti za poznavanje širšega vidika tematike in razumevanje samih avtorjev. Pomembno je poudariti, da je njena priprava vsebovala tudi omenjeno podrobno analizo odlomkov.

Ko je študentka predstavila vsebino in cilje učne ure, so ji dijaki omenili, da enega od odlomkov že poznajo. To je bil zanj nov podatek, čeprav bi se o tem lahko prepričala že prej. V kasnejši refleksiji je ta dogodek postal koristna izkušnja za druge študente. Spoznali so, da se o takih stvareh lahko pravočasno pozanimajo ali pa da se pripravijo tudi za tak primer. Med opazovanjem njenega vodenja učne ure mi je pozornost zbudilo študentkino mehanično zapisovanje povzetkov izjav dijakov na tablo. Šlo je za posamezne ključne pojme iz besedila, kot so jih razumeli dijaki. Dijaki nekaterih pomembnih pojmov niso opazili, študentka pa nanje ni opozorila. Študentka ure ni izvedla povsem tako, kot si jo je zamislila, vendar temu nisem pripisoval večjega pomena. Pomembnejša se mi je zdela sama učna izkušnja. V refleksiji po uri sem jo vprašal o njenih vtisih. Med drugim me je zanimalo, kaj se je dogajalo takrat, ko je na tablo zapisovala povzetke izjav dijakov. Povedala je nekaj nepričakovanega, kar je bilo kasneje moč povezati v smiselno celoto. Izkazalo se je, da podatek o poznavanju odlomka zanj ni bil zgolj podatek. Rekla je:

»Takrat se mi je vse podrlo. /.../ Se mi je podrlo vse. /.../ Sem vedela, da sem v riti. /.../ Ker ne morem izvesti tako, kot sem želela.«

Zanj je bilo to burno dogajanje, ki je tako kot v prvem primeru, oviralo učenje oziroma »pedagoški tok«. Namesto navzven je energijo usmerjala vase z destruktivno naravnano do same sebe. Spet govorimo o procesu retrorefleksije. Zato me je zanimalo, kako retrofektira oziroma kako poteka ta motnja procesa, ali še drugače: kako si študentka preprečuje stik z dijaki in z učno snovjo. Na vprašanje, kaj si je predstavljala, da bi se ji lahko zgodilo, je takoj vedela odgovor: »Pojedli me bodo za malico.« Tako sem torej spoznal njen »mehanizem« projiciranja in njeno projekcijo v tem procesu. Tudi to projiciranje ima svojo podlago, vendar v to smer nisva nadaljevala, ker presega pedagoško področje. Že v sami refleksiji, pa tudi v izkušnji z dijaki med uro in po uri, se ji je pokazalo, da ta projekcija ni bila v skladu z resničnostjo, saj so bili dijaki kooperativni, uvidevni in razumevajoči. Že sam uvid v refleksiji je bil dovolj, da smo diskusijo lahko nadaljevali v smeri iskanja možnih alternativ, ki bi v takih okoliščinah dijakom vseeno lahko omogočale učenje česa novega. Naj le kot zanimivost dodam še študentkin komentar, ki mi ga je poslala po branju tega rokopisa:

Dodala bi le komentar k moji celotni izkušnji v zvezi z nastopom: upam si trditi, da sem bila pravič v življenju med svojim šolanjem tako celostno obravnavana (čisto vsi javni nastopi so mi povzročali preglavice) in zame je bila to izredno pozitivna izkušnja kljub ne ravno preveč posrečenemu nastopu.

Že sam uvid v refleksiji je bil dovolj, da smo diskusijo lahko nadaljevali v smeri iskanja možnih alternativ, ki bi v takih okoliščinah dijakom vseeno lahko omogočale učenje česa novega.

Tak način dela s študenti jim lahko zelo olajša negotovost pri prvih korakih v poučevanje. Ali vpogled oziroma zavedanje tega, kako prekinjajo stik z dijaki in samo snovjo (ker so v stiku s svojimi mislimi in neprijetnimi

občutki) lahko pripomore k ponovni vzpostavitvi stika, je vprašanje, ki ni cilj tega prispevka. Osredinil se bom le na skupne značilnosti obeh primerov. Ohranjati stik pomeni, da je pedagoški tok, v katerem poteka učenje, nemoten. Če je ta tok oviran ali prekinjan, nas zanima, *kako* se to v samem procesu »tu in zdaj« dogaja. Posebej bi rad poudaril, da nas pri tem ne zanimajo vzroki. Ne zanima nas *zakaj*, ampak *kako*. Ta *kako* pa lahko prepoznamo v procesu »tu in zdaj«, tako da sledimo fenomenološkemu načelu, da izhajamo iz tega, kar je očitno. To pomeni, da smo pozorni na tisto, kar je razvidno: kar opazimo, slišimo in vidimo, ne da bi to interpretirali. V obeh navedenih primerih izhajamo iz izjav študentk. V prvem primeru je to, kar pravi sama študentka: ona pravi, da je tiho, se pravi, da

ne govori. Ne govori, se zadržuje. Zanima nas, kako to dela. S predstavo, strahom, da jo bo sram - z »mehanizmom«, ki mu pravimo projekcija. To je odgovor na vprašanje *kako*. Ozaveščanje tega »mehanizma« omo- goča uvid v to, kar dela sama, in ne nekaj, kar »se ji do- gaja« ali »ji dela nekdo drug«. Dolgoročno ta uvid lah- ko pripelje v spoznanje, da lahko s svojo dejavnostjo doseže spremembo. Gre za temeljno načelo humanis- tične psihologije, ki obravnava človeka kot dejavnika, kot posameznika, ki ima možnost uveljavljanja svoje volje in s tem samoaktualizacije.

Načela procesne naravnosti v svetovalnem delu

Pri delu s študenti psihologije imamo na prvi stopnji njihovega študija na voljo izbirni predmet, ki obsega 15 ur. Delamo v izkustvenih skupinah - vsaki so na vo- ljo tri do štiri srečanja po dve šolski uri. Delo po načel- nih izkustvenega učenja pomeni, da osebno izkušnjo povežemo s teorijo oziroma poskušamo konceptua- lizirati proces. Zanima nas, kaj se v procesu »tu in zdaj« dogaja oziroma kako to opisati z ustrezni- mi pojmi. Navedeno omenjam tudi zato, ker je časovna omejenost pomemben dejavnik, saj je za izkustveno delo na tem podro- čju potreben čas za oblikovanje skupine, občutka varnosti in medsebojnega zau- panja, da udeleženci lahko delijo svoje izkušnje kot podlago za profesionalno učenje. Omenjeni dejavnik sooblikuje položaj, kar bo moč opaziti v naslednjih dveh primerih, ki sta opisana v esejih, v katerih je sicer končna naloga študentk in študentov povezati osebno izkušnjo s po- znovanjem in razumevanjem teorije, tako da konceptualizirajo svoj proces. Moja naloga je, da jim konceptualizacijo olajšam, tako da jim po izkuš- nji (ali vmes) povem, kaj se dogaja v procesu.

Prvi primer

Študentka v izpitnem eseju piše o svoji izkušnji v izku- stveni skupini, v kateri je, kot pravi,

nastopila krajša tišina, v kateri sem se zavedala svoje potrebe po aktivni udeležbi v terapevtskem procesu ter učenju na lastnih izkušnjah, na oseb- no relevantnih primerih. Porodil se je impulz, da bi s skupino in terapevtom delila svoj primer, ven- dar sem ga skoraj avtomatično zatrla, saj sem bila prepričana, da bi skupina na to reagirala z odkri- tim ali prikritim neodobravanjem (češ da tratim čas skupine ter jih bremenim s svojimi problemi, kateri povrh vsega še nobenega ne zanimajo) ter da me bo terapevt videl kot nesposobno in šibko, saj bi si mislil, da sama nisem sposobna predela-

ti osebnih problemov. Takšno zatiranje impulzov oziroma »proces pri katerem se energija, ki bi po naravni poti bila usmerjena navzven, obrne nav- znoter« (Sills, Fish in Lapworth, 1995; str. 64), se /.../ imenuje »retrorefleksija« in je ena izmed najpo- gostejših motenj izkustvenega cikla.

Primer je zanimiv z več vidikov. Če preskočimo ča- sovno omejenost, je prvi vidik navzočnost načela »tu in zdaj«. V izkustveni skupini je prostor in možnost za delitev osebne izkušnje, ki je trenutno v ospredju kot lik v odnosu do ozadja, iz katerega vznikne. Ni po- trebe, da bi bila to izkušnja osebne narave, ki je veza- na na odnose z bližnjimi in kot taka preveč intimna za delitev v novonastali skupini. Če je v tistem hipu v ospredju potreba po aktivni udeležbi v zvezi z neko temo »tam in takrat«, ki jo posameznik z nečim za- držuje, potem je to tisto »tu in zdaj«, kar je smiselno raziskovati. Seveda je kriterij to, kaj od tega ima v sebi »več energije«, se pravi, kaj je v tistem hipu lik v od- nosu do ozadja. Če se zgodi, da posameznik spregovo- ri o svoji dilemi potreba/zadrževanje, je to lahko prvi korak v raziskovanje, *kako* to počne, ali pa je to celo zanj že dovolj, da se ta lik umakne v ozadje in pri- de v ospredje prvotna potre- ba oziroma tema. V tem primeru se študentka ni odločila za aktivno ude- ležbo, vendar se je v tej »tišini« vseeno nekaj dogajalo in ta proces je potem v eseju obširno opisala in ga tudi uspe- šno konceptualizirala. V zgornjem navedku go- vori o tem, kako retroflek- tira - s projiciranjem, kako bi se odzvala skupina, kaj bi si mi- slili posamezniki in kako naj bi jo videl jaz. V naslednjem navedku navajam za nas zanimiv delček, v katerem pojasni tudi, *kako* projicira. Govori o sporočilih, ki jih je introjicirala, in o tem, kako z njimi projicira.

Prvi introjekt, (iz katerega so izvirale projekcije in posledično retrorefleksije, ki so ovirale moje aktiv- no sodelovanje v terapevtskem procesu), je prepri- čanje, da je iskanje pomoči znak šibkosti oziroma da moramo biti kar se da samozadostni, če želimo biti v življenju uspešni. /.../ Drugi (povezani) in- trojekt pa je prepričanje, da z razkrivanjem svojih osebnih težav obremenjujem druge, saj jih impli- citno prosim, naj mi jih pomagajo rešiti, kar pa jih spravlja v neprijeten položaj, saj imajo že sami do- volj problemov. /.../ Starši in babica so (po mojem takratnem mnenju) neupravičeno izgubili zaupa- nje vame in po nepotrebem skrbeli za mojo var- nost. V tistem trenutku sem sklenila, da je proble-

Dolgoročno uvid lahko pripelje v spoznanje, da lahko s svojo dejavnostjo doseže spremembo. Gre za temeljno načelo humanistične psihologije, ki obravnava človeka kot dejavnika, kot posameznika, ki ima možnost uveljavljanja svoje volje in s tem samoaktualizacije.

me najbolj reševati sama, saj (1) drugi pri tem ne morejo pomagati (kot sem ugotovila že na podlagi prvega introjekta), ter (2) da s tem, ko razkrivaš probleme z namenom pridobivanja pomoči, ljudi po nepotrebnem razburjaš in jih poleg vseh obveznosti in problemov, s katerimi se ukvarjajo, še dodatno obremenjuješ.

Iz zapisanega lahko sodimo, da študentka zna sama slediti svojemu procesu, ki se je dogajal v preteklosti, in ga konceptualizirati, kar je prvi korak v možnost procesnega pristopa v svetovanju. Pri tem bi rad opozoril na dva vidika ravnanja s tem teoretskim modelom. Prvi je razvojni vidik in drugi je svetovalni. Z vidika razvojne psihologije otrok že zelo zgodaj začenja sprejemati iz okolja vse, kar potrebuje za življenje in za rast. Poleg hrane, ki jo najprej (ko je brez zob) le požira in kasneje z zobmi prežveči, na neposreden ali posreden način dobiva tudi sporočila in imperitive (moraš, ne smeš), ki jih samo sprejema oziroma »požira« ali pa jih »prežveči« in asimilira glede na to, ali njegovo osebno rast omogočajo ali pa ovirajo. Nekritično sprejeta sporočila, ki ovirajo rast, imenujemo introjekti (Perls idr., 1951, str. 352).

Drugi so tisti, ki tvorijo odnos, v katerem se lahko dogaja »celjenje ran«. To je torej relacijski (odnosni) vidik procesa. V opisanem primeru je bila v tistem trenutku realno mogoča delna razgradnja retrofleksije.

Če jih otrok ne upošteva in je kaznovan, mu je odtegnjena pozornost, ljubezen itd., potem to neprijetno izkušnjo predvidi ali drugače povedano projicira in se ob tem odreka temu, kar bi bilo hranljivo oziroma bi mu omogočalo rast, se pravi, se zadržuje ali retrofektira. To bi lahko gledali tudi kot vzročno-posledični niz, ki je sicer lahko zanimiv

z razvojnega vidika, ni pa produktiven s svetovalnega vidika. Drugi vidik je svetovalni in s tega vidika nas zanima, kaj deluje. Izkušnje kažejo, da iskanje vzrokov ne deluje. Zato svetovalec začne pri retrofleksiji in ne sprašuje, kaj je njen vzrok, ampak *kako* poteka ta proces, da bi z njegovim ozaveščanjem posameznik uvidel in doživel sebe kot dejavnika. Za študente je preklon na drugačno paradigmo težji, saj so vajeni vzročno-posledične paradigme.

Drugi primer

Med poslušanjem izkušnje svoje kolegice na drugem srečanju /.../ večkrat pomislim na skrb, povezano z očetovim zdravjem. /.../ Ponovno občutim razočaranje in jezo nad očetovo resignacijo in nezadovoljstvo oditi do katerega koli zdravnika. /.../ Ob tem občutim vznemirjenje in predhodna odločitev deliti zgodbo drugim kar naenkrat ni več tako

pomembna. Čez kratek čas me čedalje bolj stiska v trebušnem predelu, zato se zavem, da moram povedati drugim in sploh profesorju svojo izkušnjo in ga tako nehote prositi za nasvet. To tudi storim. Po povedanem me preseneti tišina in počutila sem se neprijetno zaradi toliko oči, ki so zrle vame. Profesorjev glas, ki mi pove, da se zaveda, da mora biti zame težak položaj, deluje name pomirjajoče. Zdramim se, saj se zavem, da izkušnje ne bi smela povedati. Pri vprašanju, kaj želim od tega položaja odnesti, mi pride na misel, da od profesorja sedaj ne pričakujem več nasveta oziroma neke magične rešitve, ampak se počutim bolje že s tem, ko sem prvič mojo bolečino in dvom vase in v moje sposobnosti ubesedila in ga tako razkrila drugim. /.../ Sedaj se zavedam, da nosim na plečih preveč bremena in na misel mi pride, da družina od mene pričakuje veliko več, kakor sem ji sposobna dati.

Dogaja se, da ljudje pridejo po nasvete v zvezi s položajem »tam in takrat«, ob opisovanju in podoživljanju pa se dogaja proces »tu in zdaj«, v katerem je za svetovalca mnogo bolj učinkovit vzvod. Opisana zgodba najprej opozori na stiskanje v trebušnem predelu. To je tisto očitno, česar ni treba interpretirati. Je proces retrofektiranja »tu in zdaj«. Energijo, ki teži navzven, študentka preusmeri nase, navznoter do te mere, da jo čuti kot stiskanje. To stiskanje je lahko tako intenzivno, da postane boleče. Neka druga študentka je omenila, da si je tako »pridelala ulkus«. Razumljivo je, da si v takih stiskah ljudje želijo nasvet, ki lahko pomaga ali pa tudi ne. Ljudje še vedno ostajajo s stiskami oziroma z načinom, kako si jih ustvarjajo. Zato je trajnejša rešitev v ozaveščanju procesa »tu in zdaj«. Vendar je za to potreben čas, saj se »mehanizmu«, ki se je ustvarjal in utrjeval celo življenje, ni mogoče »odreči« v kratkem času. Pogosto ljudje težko sprejmejo, da so si ta mehanizem ustvarili sami. Tudi to zahteva svoj čas in odprtost za samospoznanje. Svetovalčeve besede, da si to dela sam, lahko stik le oslabijo ali celo prekinejo. Ta čas pomeni tudi možnost za samorealizacijo, o kateri govorijo načela humanistične psihologije, ko omenjajo človeka kot dejavnika. Če si človek sam ustvarja stisko ali bolečino, potem lahko sam (ob opori svetovalca) tudi ozavesti način, kako to dela, in postopno ta »mehanizem« razrahlja oziroma se ta na daljši rok izkaže kot nepotreben. Vloga svetovalca je, da spremlja proces in se odziva toliko, kolikor je v danem trenutku oseba za to odprta - in nič več. V omenjenem primeru, ki ga opisuje študentka, je mogoče videti, kaj je v enem srečanju realno mogoče. V predzadnjem stavku lahko preberemo, kaj ji je tisto srečanje prineslo: »... počutim se bolje že s tem, ko sem prvič svojo bolečino ter dvom vase in v svoje sposobnosti ubesedila in ga tako razkrila drugim«. Študentka s temi besedami opiše še en vidik tega procesa - razgradnjo retrofleksije. Če je pred tem retrofektirala, je z ubeseditvijo svoje stiske nekaj te energije namesto navznoter že preusmerila navzven. Za razgradnjo je potrebno varno okolje. Štu-

dentka omenja, da »je to povedala drugim«. Drugi so tisti, ki tvorijo *odnos*, v katerem se lahko dogaja »celjen-je ran«. To je torej relacijski (odnosni) vidik procesa. V opisanem primeru je bila v tistem trenutku realno mogoča delna razgradnja retrofleksije. To je bil delček njenega procesa osebne rasti.

Z vidika profesionalne rasti je njena učna izkušnja vidna iz uspešne konceptualizacije tega procesa:

»Govoriti o osebnih zadevah pred tujci« je introjekt, ki sem ga ponotranjila in tako svojo potrebo zamenjam s potrebo mame (introjeksija). Nadalje projiciram introjekte na prisotne in menim, da mojega vedenja ne odobravajo, in tako svoje doživljanje prepisujem drugim (projekcija). Namesto da delujem navzven in tako ne prekinjam kontakta s svojim notranjim doživljanjem, sem energijo usmerila vase (retrofleksija), tj. čutim sram in samoobtožujoča čustva.

Za svetovalca je torej pomembno, da izhaja iz očitnega - samo iz povedanega in iz tistih opazanj, ki še niso interpretacija. V opisanih primerih je to retrofleksija, ki ji lahko sledi raziskovanje, *kako* retrofleksija (s projekcijo) in *kako* projicira (z introjekti).

V zadnjem opisanem primeru je še en vidik, ki ga študentka sama kasneje v eseju jasno konceptualizira:

Moja potreba za rast je povedati očetu svojo žalost in razočaranje, a z molkom delujem proti sebi. Projekcija /.../ je, kaj si bo mislil oče, če mu razkrijem svoja čustva (me bo okaral, se bo zaprl vase, me ne bo več sprejel). Introjekt zaznavam v »pravilu«, da moram spoštovati starše in se strinjati z vsemi njihovimi dejanji. Introjeksijo torej projiciram na položaj, vse skupaj pa se izraža kot retrofleksija.

Ker ima ta zgodba zanimivo nadaljevanje, ki ga študentka opiše v eseju, za konec predstavitev primera navajam še krajši odlomek:

Od izkustvene terapije so minili trije meseci in pri sebi opažam, da mi je omenjena terapija spremenila pogled na samo sebe, natančneje, velikokrat se namreč vprašam, kaj želim od neke okoliščine in kako jo občutim »tukaj in zdaj«, predhodno pa sem bila bolj osredinjena na ljudi okoli sebe in na doživljanja v preteklosti. Na vse okoliščine v zvezi

z očetovo težavo sedaj gledam z drugačnega zornega kota; počutim se manj odgovorno za očetovo depresiranje, odgovorna sem le za svoja doživljanja in zaznavanja. Opazim, da še zmeraj želim pomagati očetu, a spoštujem njegovo vedenje ter se velikokrat posvetim le svojim sedanjim občutkom in čustvom ter se ne spominjam več preteklih doživljanj. Pri sebi zaznam, da ne iščem več nasveta, kaj storiti, bolj pomemben mi je proces, kako in ne več zakaj.

Zavedam se, da je kratka izkušnja, ki sem jo doživela, le majhen korak k moji osebni rasti, a sem s pomočjo nje zagotovo spremenila zavedanje notranjih občutij in zunanje okolice.

Poskus vpogleda v celoto in sklep

S prikazom primerov s pedagoškega in svetovalnega področja sem hotel pokazati na širši pomen osredinjenosti na proces *tu in zdaj*, hkrati pa tudi na to, kako je taka osredinjenost uporabna v praksi. Za svetovalno delo so načela humanistične psihologije po eni strani preprosta, a hkrati tudi zahtevna. Eden od izzivov je, kako ostati z vsebino, da ne spregledamo pomembnosti tega, kar ponuja proces. Drugi izziv je preklon na paradigmo, ki pušča ob strani vzroke in vidi vzvod v *kako* namesto v *zakaj*.

Paradoks svetovalnega dela je v tem, da je v procesno in relacijsko naravnanim svetovalnem delu, ki temelji na fenomenoloških načelih, svetovalka (ali svetovallec) uspešnejši (in lažje ostane v stiku), če bolj kot dajanju nasvetov sledi očitnemu v procesu.

Ne vem, koliko so moje zapisane izkušnje o osredinjanju na proces lahko uporabne pri svetovalnem delu. V delu s študenti tako jaz kot oni opažamo, da so uporabne in koristne kot prvi korak, ki se mora nadgraditi z nadaljnjim usposabljanjem.

V opisanih primerih imamo opravka z retrofleksijo, vendar vedno ni tako. Tudi pristop h konceptualizaciji procesa je lahko drugačen, saj sem za lažje razumevanje predstavil poenostavljeno verzijo (retrofleksija - projekcija - introjeksija) enega od mogočih teoretskih modelov. Za kaj več, zlasti za uporabo procesnega dela v praksi, pa sama teorija ne zadostuje, ampak je nujno usposabljanje skozi izkustveno delo.

Viri

1. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, letnik 11, št.1, str. 47-71.
2. Perls, F., Hefferline, R., F. in Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: A Delta Book.
3. Sills, C., Fish, S. in Lapworth, P. (1995). *Gestalt Counselling*. Oxford: Winslow Press.