

MNOGOVRSTNOST VLOG V SUPERVIZIJI

243

MULTIPLE ROLES IN SUPERVISION

Ajda Eiselt, *prof. defektologije, spec. supervizije*
CIRIUS Kamnik, Novi trg 43a
ajda.eiselt@gmail.com

POVZETEK

Podpora, konfrontacija ali kritika? Ustvarjanje pogojev za učenje z napakami ali poučevanje? Podpora, krizna intervencija ali morda celo terapija v stresni situaciji? Supervizorji pri svojem delu pogosto zaidejo v situacije, ko si postavljajo zgornja vprašanja in svojo vlogo prilagodijo supervizantovim potrebam. Vendar pa znata biti vloga, ki jo privzamejo, in njena intenzivnost etično sporni. V članku se avtorica problema mnogovrstnih vlog dotika z vidika etičnih dilem. Govori o iskanju ravnovesja med edukativno in podporno vlogo, o uporabi terapevtske vloge, o nudenju administrativne in edukativne supervizije ter o vlogi poučevanja v superviziji.

KLJUČNE BESEDE: *vloga supervizorja, edukativna vloga, podporna vloga, administrativna supervizija, etične dileme*

ABSTRACT

Support, confrontation or criticism? Creating conditions with mistakes in learning or teaching? Support, crisis intervention or perhaps even therapy in a stressful situation? Through their work supervisors often meet the situations, when they ask themselves the above questions and adapt their role to the needs of the supervisees. However, the adapted role and its intensity may be ethically questionable. The article discusses the issue of multiple roles from the angle of ethical dilemmas. It is about searching the balance between educative and supportive role, about the use of the therapeutic role, offering the administrative and educative supervision and about the role of teaching in the supervision.

KEY WORDS: *the role of the supervisor, educative role, supportive role, administrative supervision, ethical dilemmas*

UVOD

Veliko situacij v superviziji kaže na kompleksnost supervizijskega procesa. V tem članku je pozornost posvečena kompleksnosti mnogovrstnih vlog in odgovornosti supervizije. Dejstvo, da ima supervizor dvojno vlogo, zahteva razmislek o napetostih in problemih, ki izhajajo iz situacij mnogovrstnih vlog. Iskanje ravnovesja med njimi je dostikrat težka naloga supervizorja, včasih pa celo etična dilema. Vloga, v kateri supervizor nastopa do supervizanta, lahko odločilno vpliva na supervizantov poklicni in osebni razvoj.

Ali supervizanta pri reflektiranju neke poklicne situacije v večji meri podpreti (v večji meri nuditi podporno vlogo) ali ga konfrontirati (v večji meri poskrbeti za njegovo učenje) ali celo neposredno izraziti kritiko neprimernosti njegovega dejanja? Potrebno se je zavedati, da je konfrontacija po eni strani silno tvegano dejanje (kaj šele neposredna kritika), po drugi strani pa je lahko zelo učinkovita metoda. Konfrontacija je lahko način, na katerega supervizor supervizantu pomaga odpirati nove vidike neke situacije. Zahteva pa pretanjeno delovanje supervizorja, saj nenehno obstaja nevarnost, da bo supervizant supervizorja napačno razumel. Kaj je torej bolj pametno, kakšne so lahko

posledice teh intervencij za supervizorja in za njegovega supervizanta, kakšno sporočilo podajamo supervizijski skupini z enim, drugim ali tretjim dejanjem? Iskanje ravnovesja med edukativno in podporno vlogo izpostavljam kot prvo etično dilemo.

Podporna vloga supervizije je v veliki meri usmerjena v spoznavanje osebnostnih značilnosti in usklajevanje le-teh z zahtevami dela. Ali je vloga supervizorja tudi v tem, da se posameznika razbremeni napetosti in se ga – kadar gre za porušeno kognitivno delovanje – lahko ob ustrezni usposobljenosti supervizorja vodi skozi krizno intervencijo, kjer se supervizor postavi v vlogo svetovalca ali celo terapevta? Je lahko tako dejanje zaradi različnih vzrokov sporno? Sta ti dve vlogi sporni v vseh primerih ali le v nekaterih? Ali lahko supervizor prevzema tudi vlogo terapevta, je vprašanje, ki ga izpostavljam kot drugo etično dilemo.

Supervizor naj bi torej na eni strani nudil podporo, na drugi strani pa omogočil atmosfero, v kateri se lahko supervizant uči iz lastnih izkušenj, predvsem napak. Ali je taka vloga iz kateregakoli zornega kota združljiva z nalogami nadzora? Sme supervizor opravljati dve že v osnovi konfliktni vlogi: nadzor nad kakovostjo dela in pristojnost dodelitve licence bodočemu strokovnjaku na nekem področju? Ali obstajajo zagovorniki mnenja, da obstajajo zelo tehtni razlogi, da ti dve vlogi opravlja ena oseba namesto dveh? Kot tretjo etično dilemo torej izpostavljam vprašanje, če lahko ista oseba nudi administrativno in edukativno supervizijo.

Supervizijska skupina naj bi pri svojih članih stimulirala mentalne dosežke in spodbujala kognitivne spremembe. Vendar je napačno sklepati, da odrasli v učnih situacijah ne potrebujejo podpore skupine ali tankočutnih odnosov s supervizorjem. Tudi pri odraslem človeku je psihološka varnost temeljni pogoj za učenje. Kot zadnjo etično dilemo zato izpostavljam poučevanje v superviziji. Učenje odraslih ima svoje zakonitosti in zahteve, kar še ne pomeni, da je poučevanje neetično. Lahko pa bi rekli, da ni najboljše sredstvo učenja. Kaj je tisto, kar dela poučevanje etično sporno? Kdaj lahko supervizor poučuje in v kolikšni meri?

ISKANJE RAVNOVESJA MED EDUKATIVNO IN PODPORNO VLOGO

Iskanje ravnovesja med edukativno in podporno vlogo je pogosta dilema marsikaterega supervizorja. Kaj je bolj pametno: v večji meri skrbeti za klienta ali za supervizantovo rast? Kakšne so lahko posledice dejanj (kritike, konfrontacije ali podpore) za supervizanta in za njegovega klienta, kakšno sporočilo podajamo supervizijski skupini z različnimi dejanji? Kje je in kje bi lahko bila meja supervizorjeve tolerantnosti za supervizantovo neizkušenost, neadekvatnost in napake? In kdaj je preveč supervizorjeve pozornosti usmerjene v supervizantove težave in neizkušenost?

Ne eni strani želimo pri superviziji preprečiti, da bi posameznika preplavila čustva, saj je možnih izvorov čustvene razdraženosti na delu veliko: organizacijski procesi in strukture, odnosi s sodelavci, razmerja do klientov ter razmerja in življenje izven dela. Težava je lahko tudi v tem, da se strokovnjak začne pretirano identificirati s klientom ali pa se ga izogiba, ker mu le-ta vzbuja boleče emocije (Kobolt in Žorga, 2000). Ker je eden od ciljev supervizije, da preprečuje odzivanje na fiksno predstavo o dogodkih pod vplivom emocij in prezgodnje interpretiranje, je potrebno, da supervizant ta čustva ozavešči. Temu je na superviziji potrebno nameniti čas (Scaife, Inskip, Proctor, Scaife in Walsh, 2001). Na drugi strani pa je supervizor odgovoren, da zagotovi obravnave, ki dosegajo standarde skrbi stroke in izpolnjujejo etične zahteve, ki jih stroka zahteva, ter skrbi za klienta (Shimshon Rubin, 1997). Res je, da ni izobraževanja, ki bi lahko pripravilo prak-tika na nadaljnje neodvisno delo, ne da bi bil strpen do napak, ki so del učnega procesa.

Supervizorji se torej pri svojem delu ne srečujejo le z dolžnostmi do svojih supervizantov, temveč gre tudi za etične dolžnosti do supervizantovih klientov¹. Ob tem naj bi se upoštevalo *načelo uravnotežene dolžnosti* do supervizanta in njegovega klienta v supervizijskem odnosu.

¹ Avtorica Shimshon Rubin uporablja izraza terapevt in klient; za ohranjanje pristnosti besedišča izraza obdržim. V članku z naslovom *Balancing Duty to Client and Therapist in Supervision: Clinical, Ethical and Training Issues* piše o specifični odnosa, vendar je terapevt pogosto lahko zamenjan z drugim delavcem v poklicih pomoči (npr. učitelj; v tem primeru je klient učenec, sodelavec ali kdo drug).

V supervizijskem procesu se supervizor sreča z dvojnimi odnosom: enega ima do svojega supervizanta, drugega pa do supervizantovega klienta. Vse tri strani so povezane s tanko, nevidno nitko. Hkrati so med seboj odvisne in zelo vplivajo druga na drugo. Ta 'trojnost' odnosa kaže na kompleksnost supervizijskega procesa, ki vselej vsebuje vprašanja, ki se dotikajo etičnega ravnanja (Hvala, 2003).

Kakšnim pogojem morajo torej zadostiti udeleženci v tej zmešnjavi odnosov, da bo njihovo sodelovanje plodno in brez konfliktov?

Osnovne zahteve za dobrega delavca v poklicih pomoči

Literature, ki bi opisovala oz. določala, katere kvalitete določajo dobrega terapevta, močno primanjkuje. Obstajajo sicer smernice, vendar je zaradi nepregledne množice različnih izobraževalnih modelov in pomanjkanja dogovora o skupnih kriterijih prisotna precejšnja raznolikost na tem področju. Odsotnost važnejših psihopatologij (ki bi lahko motile skrb za klienta), določena mera empatije, pristen čustveni kontakt, učljivost in volja do učenja so lahko izhodišče. Pričakovana lastnost je tudi občutek za etiko. Vsaj en razlog za to je kompleksnost terapevtskega okolja (Casement, 1985, v Shimshon Rubin, 1997). Naštete lastnosti so tudi kvalitete, ki označujejo dobrega delavca v drugih poklicih pomoči.

Odgovornost supervizorja

V superviziji terapevtov v izobraževanju je tako, da dokler terapevt ni popolnoma vreden zaupanja za pridobitev strokovne licence neodvisnega strokovnjaka, bo supervizijski odnos vključeval tudi odgovornost supervizorja za primeren potek terapevtskega procesa. Zagotovljeni morajo biti standardi skrbi in hkrati ustvarjeni pogoji za terapevtovo strokovno rast. Ta pogoja se nekoliko izključujeta. V superviziji delata supervizor in terapevt skupaj, da bi spremljala klienta in da bi terapevt povečal svojo terapevtsko učinkovitost (Shimshon Rubin, 1997). Supervizorjeva odgovornost pa je tudi skrb za terapevta. Terapevt v izobraževanju mora oz. ima pravico biti spremljan, da lahko doseže optimalni nivo terapevtske skrbi za kliente, ki jih obravnava (prav tam).

V šolstvu in socialnem varstvu pri nas je praksa glede odgovornosti supervizorja nekoliko drugačna. Supervizor prevzema odgovornost za svoje delo s supervizantom, ne prevzema pa odgovornosti za

supervizantovo delo s klientom. Pri takšni porazdelitvi odgovornosti se predpostavlja, da je strokovnjak kompetenten za svoje delo. Supervizija terapevtov, ki se še izobražujejo, se torej osredotoča predvsem na to, da bi terapevt izboljšal svoje kompetence in povečal učinkovitost v terapiji. Cilj supervizije v šolstvu in socialnem varstvu pri nas pa je predvsem profesionalna rast ali – drugače rečeno – povečanje strokovnjakove učinkovitosti pri delu.

V mnogih supervizijskih odnosih, npr. med supervizorjem in supervizantom, ki je učitelj pripravnik, formalno ne gre za tako porazdelitev odgovornosti kot pri terapevtih začetnikih (supervizor ni odgovoren za učiteljevo ravnanje), vendar supervizor kljub temu v mnogih situacijah krmari med različnimi cilji supervizije, ki fokus obravnave premikajo od skrbi za klienta do skrbi za supervizanta oz. strokovnjaka. Drugače bi to lahko pojasnili, da krmari med edukativno in podporno vlogo supervizije. V superviziji se poudarja edukativna vloga. Edukativna vloga se nanaša na razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti superviziranega s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela s klientom. Pri tem supervizor pomaga delavcu bolje razumeti klienta in odnos z njim, osvešča ga o reakcijah, ki jih ima v zvezi s klientom, o tem, kako intervenira in kakšne posledice imajo te intervencije, ter mu pomaga pri proučevanju drugih možnih načinov dela (Kobolt, Žorga, 2000).

PRIMERI IZ PRAKSE

Pomembno je, da je terapevt primeren za naloge, ki so mu dane. Pomembno pa je tudi, da na superviziji razkriva svoja čustva v zvezi s klientom, saj to omogoča osebno in poklicno rast. Supervizorjeva vloga je zagotavljanje podpore, pospeševanje razumevanja in omogočanje supervizantu, da se iz teh občutkov uči. Skrivanje takšnih občutkov lahko pripelje terapevta in klienta v razmerja, ki so lahko škodljiva za oba.

Kot je pomembno, da je terapevt kos nalogam in da je sposoben reflektiranja svojih čustev, je pomembno tudi, da je klient primeren za terapevta, od katerega prejema terapijo. Če se zgodi, da supervizant in supervizor menita, da je klient ‚prezahteven‘ za supervizirano

terapijo, morata poskrbeti, da dobi ustreznejšo strokovno podporo (Shimshon Rubin, 1997). Primerno je, da supervizija prevzame skrb za ugotavljanje, ali je terapevt ustrezen za klienta in obratno. Naslednji primer bo ilustriral neustreznost klienta za terapevtko in s tem tudi uravnavanje med podporno in edukativno vlogo supervizije skozi supervizijski proces.

PRIMER 1: JE KLIENT PRIMEREN ZA TERAPEVTKO?

Shimshon Rubin (1997) navaja primer tridesetletne terapevtko, ki ji je bil dodeljen mlad moški. Na začetnem srečanju ji je govoril o svoji privlačnosti do žensk ter o svoji potrebi po dominiranju. Vprašal je terapevtko, če „bi bila kos tako mogočnemu moškemu, kot je on“. Terapevтка je na superviziji predstavila material z začetnega srečanja in izrazila zaskrbljenost. Klienta je dojemala kot osebo z moteno individualnostjo, s težavo kontroliranja seksualnosti in nagonov. Supervizor je menil, da je terapevtkina privlačnost izzvala klientovo „macho“ obnašanje. Tako supervizor kot terapevтка sta menila, da je nadaljnja analiza potrebna, vendar je supervizor dodal, da za terapevtko ne bo težav z nadaljnjo evalvacijo klienta. Terapevтка je podvomila, vendar se je zaradi spoštovanja do supervizorja strinjala z njegovim načrtom in nadaljnjo evalvacijo. Tudi na naslednjem srečanju sta se njuni mnenji razlikovali. Supervizor je bil prepričan, da gre za „macho“ obnašanje, medtem ko je terapevтка menila, da je klientovo obnašanje rezultat psiholoških težav. Na tretjem srečanju sta deterioracija in neobvladljivo obnašanje zaskrbeli tudi supervizorja. Zasledovanje terapevtko, nepotrpežljivost med čakanjem na njuno naslednje srečanje in klientove fantazije o nasilnem napadu na nekoga so mu vzbudile skrb. Supervizor je ponudil, da se terapevтка in klient ponovno srečata. Medtem se je posvetoval s kolegi. Končalo se je s takojšnjo premestitvijo klienta v drugo kliniko, namenjeno delu s težje psihiatrično motenimi osebami (prav tam).

Pri ustvarjanju dobrega odnosa med supervizorjem in supervizantom naj bo supervizant deležen podpore. Hkrati pa naj supervizor pazljivo sledi njegovemu delu. Potrebna je strpnost brez prevelike kritike. Opazovanje dela naj ne bo vsiljivo. Gre za paradoks, kako podpreti ljudi in ob tem ostati nevtralen, previden. Supervizor lahko

v procesu nehote napravi škodo ali napako. Ko supervizant – terapevt dela s posamezniki v krizi ali s težkimi patologijami in ko ne more več ohranjati primerne terapevtske drža, je previdnost lahko tista, ki nudi vpletenim zaščito ali celo olajšanje (prav tam).

PRIMER 2: TERAPEVTOVA RANLJIVOST

Kot je na eni strani pomembna podpora supervizantu, je na drugi strani pomembna ustrezna mera kritičnosti ob nesprejemljivih dejanjih. Naslednji primer izpričuje, kje so meje tolerantnosti in kritičnosti ter kako ustrezno intervenirati pri postavljanju te meje.

Shimshon Rubin (prav tam) piše o dvaintridesetletnem terapevtu, ki je na superviziji predstavil svojo trenutno psihoterapevtsko obravnavo. Analiziral in interpretiral je preteklost klientke ter predstavil podatke petmesečne obravnave. Priznal je, da je klientko po terapevtskem srečanju pogosto z avtom odpeljal do njenega doma. Povedal je, da se je to začelo nekega deževnega dne in se neprekinjeno nadaljevalo. To dejstvo je omenil mimogrede, brez znakov napetosti, ne da bi se zavedal, da to lahko postane problem. V debati so člani skupine to dejstvo preslišali in se začeli odzivati na druge točke predstavitve. Supervizor je kmalu interveniral. Želel je pokazati na možne zamegljene meje v obravnavi in usmeril pozornost na nevarnost dvojnega odnosa s klientom, ki ga je terapevt spodbujal (prav tam). Supervizor je spoznal, da tako obnašanje ogroža neoporečnost sporazuma glede obravnave.

Neposreden komentar supervizorja je bil: „Če želim poslušati in slediti vsebini in če želim biti nepristranski, me skrbi vožnja domov. Menim, da boste s tem morali prekiniti in to obnašanje tudi raziskati ter razumeti. Tovrstno obnašanje je lahko zelo težavno in pelje v skušnjava. Ne nazadnje lahko ogrozi osnovni dogovor o obravnavi.“

Terapevt – supervizant je postal defenziven, opravičeval se je in nekako poskušal racionalizirati svoje obnašanje, vendar neprepričljivo. Naredil je zahtevano, vendar ni razložil klientki, v čem je težava. Problema ni znal razložiti niti v supervizijski skupini. Kasneje se je v skupini nekajkrat govorilo o kritiziranju supervizorja. Ta dogodek je pustil močan pečat. V skupini je bilo čutiti mešanico varnosti in grožnje. Ta supervizorjeva intervencija je zaostila anksioznost pri

članih skupine in prispevala k povišanju njihove defenzivnosti. Kljub temu da so supervizanti zelo dobro sprejeli podporne vidike supervizije, niso mogli preboleti negativnega priokusa ‚stroge‘ supervizorjeve intervencije (prav tam).

Ne preseneča dejstvo, da je negativna povratna informacija supervizorja prestrašila vpletene, kljub temu da se je to pripetilo precej zgodaj po nastanku supervizijske skupine. Mogoče je imela njegova intervencija oziroma kritika zaradi tega še večji pomen. Bila je namreč obsodba. Če bi jo supervizor izrekel na lepši način, bi morda ohranil enak sporočilni namen. Vendar bi v zadnjem primeru supervizanti svoje meje morda dojemali premehko. Vodilni raziskovalci na področju spolnih fantazij terapevtom pri psihoterapevtskih obravnavah vseeno predlagajo sproščeno atmosfero (prav tam).

Nekateri strokovnjaki zagovarjajo alternativne načine obravnave te problematike. En način je npr. pogovor supervizantov o mehko postavljenih mejah in o morebitnih posledicah. Zagovorniki tega predloga menijo, da to lahko deluje manj vsiljivo in manj zastrašujoče ter da gre bolj za izobraževanje kot za postavljanje meja. Drugi zagovarjajo način, ki je opisan zgoraj, in sicer jasno in trdno postavljene meje o sprejemljivem terapevtskem obnašanju.

Študentje in strokovnjaki na začetku svoje poklicne poti razvijajo svojo individualno profesionalno identiteto in so upravičeni do podpore in spodbude tudi v situacijah, ki vzbujajo stisko. Razlogov za neuspeh pri začetniku je več in se med seboj prepletajo. Del neuspeha lahko kdaj pripišemo tudi klientovi potrebi, da doživi neuspeh svoje avtoritete. Po drugi strani pa se lahko neuspeh zgodi enostavno zaradi nezmožnosti, povezati se s klientom in mu pomagati. Od začetnikov je potrebno pričakovati manj kot od bolj izkušenih. Vsak supervizor ima svoje standarde kompetenc, a za vsako supervizorsko trojko mora vedno znova oceniti prispevke vsakega posameznika. V nekaterih kombinacijah supervizor – supervizant ali strokovnjak – klient se skrivajo razlogi za težave, zdrse in neuspehe. Težko je zanikati, da klient kdaj zaradi svojih težav, osebnosti, motivacije ali kakšnih drugih razlogov noče sodelovati pri zadolžitvah. Po drugi strani pa se od strokovnjaka pričakujeta primerna interpretacija in intervencija. Ko supervizant – strokovnjak ne more več delati na način, ki se mu zdi primeren, je za supervizanta in supervizorja zelo pomembno, da na

neki točki prepoznata neprimernost obravnave in z ustreznimi ukrepi popravita situacijo (Shimshon Rubin, 1997). Če se ti ukrepi izkažejo za neuspešne, je potrebno razmisliti o alternativnih načinih in tudi o tem, kdo izvaja delo/obravnavo in/ali supervizira delo.

V superviziji je mnogo situacij, ko ne gre le za to, da se iščejo alternativne poti. Supervizor se nemalokrat znajde pred dilemo, ali bo proces usmeril v podporo ali konfrontacijo ali celo kritiko, oziroma pred dilemo, koliko česa odmeriti. Težko je razmejiti edukativno vlogo od podporne, hkrati pa je to tudi dilema, pred katero se znajde supervizor. Res je, da so napake sestavni del učnega procesa. Še več, 'napake' v obravnavi so bistveni del napredka in jih je potrebno sprejeti, vendar je do neetičnih in premalo strokovnih dejanj potrebna kritičnost. Lahko rečemo, da podporna vloga dela v prid edukativne. Če želimo v večji meri zagotoviti edukativno vlogo, mora biti zagotovljena podporna vloga supervizije. Vendar pa se ti vlogi včasih tudi izključujeta.

ALI SE LAHKO SUPERVIZOR OBNAŠA KOT TERAPEVT?

V tem poglavju bo pozornost usmerjena v podporo strokovnjaku. Supervizija bi morala podpreti nadobudne strokovnjake v njihovem osebnem, strokovnem razvoju in vzdrževanju osebnega ravnotežja v npr. etično spornih situacijah. Poraja se vprašanje, kaj naredi supervizor, ko supervizant predstavi primer, v katerem se zazna stiska ob predstavitvi problema. Ali je izpeljava supervizije takrat smiselna? Kako ravnati? Kakšno postopanje je takrat primerno?

Kako ravnati, ko na supervizijo pride supervizant, ki je v psihični stiski? Glede na to, da je za uspeh supervizije pomembno, da supervizant dobro kognitivno funkcionira, je jasno, da je, ko je supervizant v slabšem psihičnem stanju (kar pomeni, da kognitivno ne funkcionira najbolje), potrebno med supervizijo izvesti nek drugi postopek, ki nudi večjo mero opore kot supervizija. Taka potreba se pojavi npr. zaradi različnih situacij groženj ali napada, ki jim je bil supervizant izpostavljen, ali pa gre za lastno neljubo situacijo ali tragedijo klienta. V takih primerih je izziv uporaba terapevtskih tehnik v superviziji.

V tem delu bo torej pozornost posvečena etičnemu izhodišču, ki določa, kdaj terapevtsko obnašanje ni primerno in kdaj je pomembno orodje v superviziji. Da je supervizorjevo delo odgovorno, mora vstopiti v emocionalni svet supervizanta. To mora narediti na etičen način, brez tega, da bi supervizijo spremenil v psihoterapijo. To je zahtevna naloga, ki jo supervizor doseže z zavedanjem, zakaj je izbral določeno intervencijo. Navajam primer, ko terapevtsko obnašanje ni primerno za supervizijo, in primer, ko je.

KDAJ TERAPEVTSKO OBNAŠANJE V SUPERVIZIJI NI PRIMERNO

Supervizor ne sme ustvariti terapevtskega odnosa kot nadomestek za supervizijskega. Osebnih težav supervizanta se v superviziji lotevamo samo, če vplivajo na klienta in na supervizantovo profesionalno delovanje (Allstetter Neufeldt in Lee Nelson, 1999).

Whiston in Emerson (1989, v Allstetter Neufeldt in Lee Nelson, 1999) obravnavata problem ne-možnosti izbire pri terapevtih v izobraževanju. Kadar klient na primer potrebuje svetovanje ali psihoterapijo, ima možnost izbirati terapevta (četudi iz majhne populacije). Pri študentih – bodočih strokovnjakih pa je situacija nekoliko drugačna. V procesu šolanja pogosto nimajo možnosti izbire supervizorja. Bodoči strokovnjak – supervizant torej tudi ni v poziciji, da bi zavrnil terapijo v superviziji. Na to kaže študija pri socialnih delavcih s kolumbijske univerze za socialno delo, kjer v poročilu študentje omenjajo nezadostno upoštevanje osebnostnih karakteristik supervizantov in delo z njimi na terapevtski način (prav tam). Študentje dobijo od iste osebe (supervizorja) evalvacijo in terapijo. Etična dilema, ki se tukaj pojavi, je, ali je primerno, da osebnostno evalvacijo delajo isti ljudje, ki izvajajo tudi terapijo. Odvisno je sicer od vloge supervizorja, vendar ima v supervizantovem razvojnem procesu supervizor pogosto ogromno moč, ki vpliva na orientacijo supervizanta. Če superviziranci niso v skladu s supervizorjevimi pričakovanji, lahko s tem tvegajo negativno evalvacijo, ki pa lahko za vedno ogrozi njihovo poklicno pot. Zato je boljša rešitev, da v primeru, če supervizor verjame, da je sprememba potrebna, supervizanta napoti k terapevtu, ki lahko prevzame neevalvacijsko pozicijo, potrebno za takšno spremembo (Allstetter Neufeldt

in Lee Nelson, 1999). Ne gre za domišljanje, da supervizor ni dovolj močan, da bi vplival na osebnostne spremembe, gre preprosto za to, da je potrebno zaščititi osebo v procesu izobraževanja, ker naj bi osebnostne spremembe ne bile primarni cilj supervizije.

Obstajajo še drugi vidiki, ki kažejo na to, da prevzemanje terapevtskega obnašanja lahko pripelje do neljube situacije. Če se supervizor dobronamerno odloči, da bo nudil supervizantu terapijo, in če pričakuje, da je supervizant sposoben jasno ločiti vlogi supervizorja in terapevta, lahko to vodi k napetostim med vlogama. Supervizor in svetovalec imata konfliktne odgovornosti. Supervizor, ki nudi supervizijo bodočim strokovnjakom, ima med drugim tudi odgovornost do stroke in do javnosti. To vključuje evalvacijo supervizantovih kompetenc. Na drugi strani je terapevtova primarna odgovornost odgovornost do klienta (v tem primeru do bodočega strokovnjaka). Medosebna drža mora biti taka, ki ne daje sodb. Celo v situacijah, ko je supervizorjeva vloga jasno opredeljena kot inštrukcijska, evalvacijska in nezaupna, še vedno prihaja do situacij, ko želimo zaščititi klienta (v tem primeru strokovnjaka v izobraževanju in supervizanta) in javnost. Predvidevamo na primer, da supervizant (študent) razloži nedavno neuspelo svetovalno obnašanje z razkritjem, da trenutno prestaja manično epizodo, pri kateri zdravlila niso učinkovita. V takem primeru mora supervizor evalvirati dejanje, čeprav je to lahko v konfliktu s supervizantovim najpomembnejšim interesom – dokončati diplomu šole ali zdravniškega staža v načrtovanem času. Če je supervizor v nekem trenutku deloval kot terapevt za osebo v izobraževanju, se ta v tem trenutku lahko počuti kot klient in lahko potemtakem pričakuje, da bo supervizor začasno odložil sodbo, ki gre v prid ali škodo njegovi poklicni poti. Po drugi strani pa bi taka dobronamerna poteza (terapija, ki je imela težo na supervizantovih osebnostnih problemih, boleznih in rasti) supervizorja zagotovo puščala v *izgubljeni situaciji* (prav tam).

KDAJ JE TERAPEVTSKO OBNAŠANJE V SUPERVIZIJI PRIMERNO?

Terapevtsko obnašanje se v superviziji praviloma ne odobrava, ker pospešuje odnose z dvojno vlogo. Izjemoma pa je lahko primerno v primerih, ki so eksplicitno opisani spodaj.

Varuh stroke. Pomembna vloga za supervizorja je, da opazuje. Glavna vloga opazovalca je ‚paziti, da se ne dela škoda‘. Likewise in Vasquez (1992, v Allstetter Neufeldt, Lee Nelson, 1999) sta dejala, da je ena od najpomembnejših odgovornosti do supervizantov (ki so že strokovnjaki s pridobljeno diplomo) ocenitev omejitev, slepih peg in poslabšanj zato, da se zaščiti dobrobit supervizantovih klientov. Allstetter Neufeldt in Lee Nelson navajata, da Burns in Holloway (1989), Whiston in Emerson (1989) ter Herlihy in Corey (1992) predlagajo supervizorju raziskati problem, kadar se pojavi neadekvatno vedenje kot rezultat osebnih problemov supervizanta. Raziskovanje se lahko začne z opazko, kot je: „Izgledate presenetljivo odsotni in ravnodušni – pri večini srečanj niti niste reagirali na mogočo zlorabo otroka.“ Ko oseba poda odgovor, supervizor nadaljuje s poskusom, kot je: „Kako ste se počutili med srečanji?“ Supervizor nadaljuje z raziskovanjem, da potrdi ali zavrže obstoj osebnega problema, ki ovira in preusmerja pozornost supervizanta (Allstetter Neufeldt in Lee Nelson, 1999). Vmešavanje v takšne zadeve je lahko primerno, ker so lahko vzrok za nesposobnost empatije lastni problemi, saj je supervizantova pozornost primarno usmerjena vase. Takrat lahko supervizor predlaga, da se uporabi krizna intervencija, vendar pod pogojem, da to tehniko obvlada.

Prehodni supervizantovi problemi. Na superviziji se obravnavajo tudi prehodni osebni problemi supervizanta, kadar ga ovirajo pri njegovem delu in je zaradi njih manj učinkovit kot običajno. Terapevt v izobraževanju je na nekem supervizijskem srečanju začel govoriti o primeru s terapije, ko mu je neko dekle izpovedalo svojo stisko, ki jo je doživelo ob odločitvi fanta, da prekineta razmerje. Na superviziji je povedal, da mu je bilo ta primer težko voditi, saj mu je njegovo dolgoletno dekle istočasno povedalo, da ne želi nadaljevati njune zveze. Ko je povedal zgodbo, je začel jokati in je kar nekaj časa pripovedoval o svojih občutkih. Drugi supervizanti (študentje v izobraževanju) so dopustili, da izrazi svoja čustva obupa in nemoči. Po petnajstih minutah se je supervizant zbral, se zahvalil skupini in izrazil željo, da bi skupina nadaljevala z delom, in sicer z gledanjem posnetka z njegove terapije. Sposoben je bil prepoznati, kako je njegov problem oviral njegove naloge. Šele ko je svoje občutke izrazil, je bil sposoben

zaključiti omenjeni primer in se vrniti k dejavnosti (Allstetter Neufeldt in Lee Nelson, 1999).

Terapija in supervizija sta dolgotrajna in kontinuirana procesa, zato se supervizor ne sme odločiti, da bo supervizijska srečanja spremenil v terapevtska. So pa terapevtska znanja vsekakor dobrodošla v superviziji. Supervizor lahko s pridom uporabi npr. znanje krizne intervencije v superviziji, kadar se pri supervizantu sproži prehodna psihična reakcija, podobna tisti, ki jo ima človek v stanju psihične krize. Takrat je supervizorjeva naloga, da supervizijo prekine in da supervizantu predlaga razgovor, kakršen je v navadi pri krizni intervenciji (Eiselt, 2009). Neizvajanje krizne intervencije med supervizijo, kadar so indikacije, ima lahko negativne posledice. Najpomembneje je, da supervizor odkrije pokazatelje, če supervizant ne uvidi dejstva lastne krize (Arambašič, 2004). Zavedati pa se je potrebno, da sta cilja obeh procesov različna. Pri superviziji je cilj povečanje profesionalne kompetentnosti, pri kriznih intervencijah pa gre le za posreden cilj. Osnovni cilj krizne intervencije je nudenje podpore po dogodku, ki je povzročil krizo, tako da skušamo ublažiti trenutno stanje, preprečiti težje posledice in pomagati, da se oseba vrne v svoje normalno delovanje. Kadar gre za prehodne supervizantove težave, sta samo pogovor in reflektiranje supervizantovih čustev pogosto dovolj, da supervizant prepozna posledice in normalno deluje naprej.

Uporaba terapevtskih znanj v superviziji je v veliko primerih dobrodošla. V določenih primerih, ko uporaba le-teh pripelje do konflikta vlog, pa jo avtorja Allstetter Neufeldt in Lee Nelson (1999) odsvetujeta.

Supervizor v pedagoški in socialnovarstveni dejavnosti (za razliko od supervizorja terapevtom) ne diagnosticira. Zato intervencije v smislu kakršnekoli diagnostike (najsi gre za somatsko diagnozo ali pa diagnozo psihičnega statusa supervizanta) niso na mestu (Rupnik Vec, 2004). Lahko pa supervizor prognozira verjetne izide ponavljajočega se nefunkcionalnega ravnanja ali funkcionalne alternative in o tem polemizira s supervizantom. To lahko uporabi v situacijah, ko se supervizant že poda v anticipacijo različnih izidov ravnanj, supervizor pa prispeva eno izmed empirično ali teoretsko utemeljenih alternativ razmišljanja (prav tam). Ko supervizant presoja učinkovitost posamezne alternative, se supervizor vključuje in dopolnjuje supervizantovo

razmišljanje z anticipacijo posledic, ki so glede na teoretsko osnovo (npr. upoštevanje konceptov psiholoških iger) najverjetnejše.

LAHKO EDUKATIVNO IN ADMINISTRATIVNO SUPERVIZIJO OPRAVLJA ENA OSEBA?

V prejšnjih dveh poglavjih smo se ukvarjali z etičnimi dilemami, ki se porajajo ob iskanju ravnovesja med edukativno in podporno vlogo supervizije. V tem poglavju je v ospredju razmislek o zadevah, ki ustvarjajo konfliktnost zaradi združevanja administrativne in edukativne vloge v eni osebi. Ali gre za etično spornost zaradi nezdržljivosti teh dveh vlog? Ali lahko združevanje teh dveh vlog v eni osebi pomeni tudi prednost?

Pri administrativni superviziji so v ospredju nadziranje, vodenje in vrednotenje dela strokovnega delavca v okviru določene organizacije. Namen administrativne supervizije je predvsem omogočiti organizaciji, da deluje tekoče in učinkovito. Namen edukativne supervizije pa je predvsem profesionalni razvoj supervizirance. Pri tem imata tako edukativna kot administrativna supervizija pravzaprav isti temeljni cilj – izboljšati kakovost strokovnega dela in s tem nuditi najboljše možne usluge uporabnikom supervizirancev (učencem, dijakom, prestopnikom in njihovim staršem itd.) (Kobolt in Žorga, 2000). Medtem ko „administrativna supervizija ustvarja strukturo, ki vodi proti omenjenemu cilju, nudi edukativna supervizija trening (znanje in instrumentalne spretnosti), ki omogoča delavcem učinkovito prakso“ (Kadushin, 1985, v Kobolt in Žorga, 2000).

Supervizija na področju socialnih in pedagoških dejavnosti je bila pri nas na začetku razumljena kot nadzor in poklicno svetovanje, ki so ga izvajali državni uslužbenci (pri nas v šolstvu svetovalci zavoda za šolstvo). Danes pa v Sloveniji vse bolj vpeljujemo supervizijo kot metodo, ki se osredotoča zlasti na edukativno funkcijo in je ločena od administrativnega nadzora (Kobolt in Žorga, 2000). Bistvo supervizije, ki jo uporabljamo pri nas v šolstvu in socialnem varstvu, torej ni v kontroli, čeprav lahko v večji ali manjši meri zajema tudi ta element.

O prehajanju iz v večji mere administrativne vloge v edukativno vlogo supervizorja razmišlja Kadushin (1985, v Kobolt in Žorga, 2000). Poudarja, da razvoj poklicnega znanja in spretnosti, ki ga spodbuja

edukativna supervizija, omogoča postopno opuščanje administrativnega nadzora. Supervizant tako prehaja iz vloge laika v vlogo profesionalca in si oblikuje profesionalno identiteto strokovnega delavca. Strokovni delavec se namreč počuti vedno bolj osebno odgovornega za to, da bo opravil svoje delo dobro. V procesu supervizije pa pridobi tudi potrebno znanje in zmožnost, da to uresniči. Več edukativne supervizije torej posledično implicira manj administrativne supervizije oz. nadzora (prav tam).

Donna Tromski-Klingshirn (2006) v svojem članku *Je lahko klinični supervizor tudi administrativni supervizor? Etika proti realnosti* razmišlja ravno o tej etični dilemi. Drugi del naslova takoj pojasni z argumentom, da je eden glavnih etičnih izzivov, s katerimi se sooča supervizija, realnost, da približno polovica praktikov v ZDA prejema klinično supervizijo od svojih administrativnih supervizorjev, kar dokazujejo tudi raziskave (Tromski, 2000, Evans, 1993, Kenfield, 1993, vsi v Tromski-Klingshirn, 2006). Sama je mnenja, da veliko konfliktov izvira iz nejasnosti vlog, kadar ena oseba deluje kot administrativni in klinični (edukativni) supervizor, kar je neizbežno problem za supervizanta in supervizorja. Določanje razlik med vlogama je težavno, ker ni skupne opredelitve ‚klinične supervizije‘, ‚administrativne supervizije‘, ‚kliničnega supervizorja‘ ali ‚administrativnega supervizorja‘ (Tromski-Klingshirn, 2006).

Tromski-Klingshirnova (2006) meni, da je administrativni supervizor terapevtov vodja v konkretnem procesu (skrbi za produktivnost, časovno razporeditev, birokratsko delo za zagotovitev kakovosti, povišice, zaposlovanje, disciplinske ukrepe ter odpuščanja) in se tudi ukvarja s problemi v odnosu zaposleni – delodajalec. Tromski-Klingshirnova (prav tam) se ravno tako strinja z različnimi definicijami kliničnega supervizorja, ki poudarjajo ‚klinične‘ funkcije in tisto, kar vpliva na etične vidike obravnave (profesionalni razvoj, biti varuh stroke).

Tromski-Klingshirnova (prav tam) definira naslednje pojme:«

Klinična supervizija je supervizija iz oči v oči, ki pripomore k razvoju supervizanta in/ali k vzdrževanju svetovalnih/psihoterapevtskih veščin na naslednjih področjih: svetovalni odnos, dobrobit klienta, klinično ocenjevanje, intervencijski ukrepi, klinične spretnosti in prognoza. Klinična supervizija je lahko individualna ali skupinska.

Klinično supervizijo enačim v tem pogledu z edukativno supervizijo v šolstvu in socialnem varstvu (op. avtorice prispevka).

Administrativna supervizija pripomore h kliničnemu programu organizacije in koordinaciji klinične storitve ter evalvacijskim mehanizmom (Kenfield, 1993, v Tromski-Klingshirn, 2006). Njen cilj je pomagati supervizantovi funkciji kot zaposlenemu v organizaciji.

Klinični supervizor je klinični ali neodvisni strokovnjak za mentalno zdravje s priznano licenco Ohio Counselor and Social Worker Board. Ta organizacija supervizira strokovne svetovalce, ki si poskušajo pridobiti državno licenco. Klinični supervizor je oseba, ki supervizira svetovalca in ki izvaja diagnostiko ter obravnavo oseb z motnjami v osebnostnem in čustvenem delovanju. Klinični supervizor pregleduje svetovalčeve primere s pomočjo posnetkov in je pooblaščen, da potrdi (podpiše) diagnostične zaključke in načine obravnave. V tem pogledu nikakor ne moremo enačiti vloge kliničnega supervizorja s priznano licenco Ohio Counselor and Social Worker Board in vloge supervizorja, ki jo poznamo pri nas v socialnem varstvu in šolstvu. Supervizor pri nas nikoli ne diagnosticira, njegova naloga je predvsem razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti superviziranega, in sicer s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela s klienti. Pri tem supervizor pomaga delavcu bolje razumeti klienta in odnos z njim. Osvešča ga pri reakcijah, ki jih ima v zvezi s klientom, o tem, kako intervenira in kakšne posledice imajo te intervencije. Pomaga mu tudi pri proučevanju drugih možnih načinov dela (Kobolt in Žorga, 2000).

Administrativni supervizor je oseba, ki upravlja in pomaga supervizantom delovati bolj učinkovito znotraj organizacije. Glavni cilj je pomagati organizaciji, da deluje brez zapletov (Powell, 1993, v Tromski-Klingshirn, 2006). Administrativni supervizor nadzira posnetke primerov, skrbi za izvedbo notranjih pravilnikov, zagotavlja kakovost in verodostojnost, zaposluje in odpušča klinično osebje, evalvira delo zaposlenih. Administrativni supervizor je oseba, ki jo bo imel supervizant (svetovalec) za svojega vodjo.

DVOJNA VLOGA: ETIČNI IN ODNOSNI PROBLEMI TER KONFLIKT VLOG

Etične smernice za klinično supervizijo ameriške zveze za svetovalno izobraževanje in supervizijo (ACES, 1993) določajo naslednje:

Supervizor, ki ima mnogovrstne vloge (učitelj, klinični supervizor, administrativni supervizor, ...) s supervizanti, mora do skrajnosti zmanjšati potencialni konflikt. Kjer je mogoče, morajo biti vloge porazdeljene med več supervizorjev. Kjer to ni mogoče, se je potrebno z vsemi udeleženci (s supervizorjem in s supervizanti) dogovoriti, kakšna so pričakovanja in odgovornosti, povezane z določeno vlogo.

Falvey (1987, v Tromski-Klingshirn, 2006) piše, da supervizor ne sme prevzeti dvojne vloge, če je to kompromis za 'zaupanje', 'avtonomnost' ali 'neodvisnost' supervizanta. Disney in Stephens (1994, v Tromski-Klingshirn, 2006) predlagata, naj se posameznik izogne temu, da bi bil tako klinični kot administrativni supervizor. Če to ni mogoče, mora supervizor s supervizanti razpravljati o 'potencialnih konfliktih' in konkretne dogovore zapisati v supervizijski dogovor.

Klinični supervizor je varuh stroke. Zato naj s supervizanti ustvari okolje, ki olajša in spodbuja supervizante, da v superviziji odkrito povedo, kaj delajo s klienti. Vendar je razumljivo, da je supervizantu težko zaupati delikatne vsebine osebi z dvojno (klinično in administrativno) vlogo, saj se lahko boji administrativnih posledic (neplačilo, prenehanje zaposlitve).

Raziskava Tromski-Klingshirnove (2006) ugotavlja, da 18 % anketiranih poroča o problemih z dvojno vlogo supervizorja, in razkriva dejstvo, da supervizanti manj radi delijo skrbi in osebne informacije s supervizorjem. Raziskava, ki si jo izvedli Ladany, Hill, Corbett in Nutt (1996, v Tromski-Klingshirn, 2006), pa razkriva, da supervizorjev način in stil dela pripomoreta k vzroku za supervizantovo prikrivanje. Supervizantovo prikrivanje je bilo neposredno povezano s supervizantovo percepcijo kakovosti supervizije, obsegom potreb, ki jih supervizant zadovolji, ter s tem, kako mu je olajšan razvoj kot svetovalcu.

Kaiser (1997, v Tromski-Klingshirn, 2006) govori o dvojni vlogi kliničnega supervizorja z vidika razlike v moči kliničnega supervizorja in supervizanta. Kaiser vidi problem v moči, uporabljeni v supervizijskem

odnosu. Odgovorna raba supervizorjeve moči zahteva iskanje ravnotežja med zadrževanjem samovoljne uporabe moči na destruktiven način in hkrati priznavanje oziroma nezanikanje njene prisotnosti. Dvojna vloga sama po sebi ne ogroža supervizije, tisto, kar ogroža, je porast moči, ki jo ima supervizor v dvojni vlogi. Ne gre za vrsto moči, ki jo ima vsaka od teh vlog, temveč obseg moči: klinično-administrativna dvojna vloga supervizorja nosi v sebi dvojno moč: vsaka vloga supervizije na svoj način ovrednoti odnos s supervizantom in potencialno postavlja supervizorja v preveč dominanten položaj (Tromski-Klingshirn, 2006).

Poleg etičnih in odnosnih problemov gre lahko tudi za kontekstualne probleme z dvojno vlogo. Falvey (1987, v Tromski-Klingshirn, 2006) meni, da ima administrativni supervizor ‚natlačen‘ urnik. Ko ima ena oseba obe odgovornosti, se lahko pojavi težava z upravljanjem in postavljanjem prioritet te dvojne vloge. Nekaj supervizantov poroča, da je bila njihova supervizija odpovedana, ker je imel njihov supervizor administrativne obveznosti, ki so imele prednost pred klinično supervizijo, ali pa je bilo med klinično supervizijo preveč časa namenjenega problemom, kot so produktivnost in drugi administrativni problemi (Tromski-Klingshirn, 2006).

JE LAHKO DVOJNA EDUKATIVNO-ADMINISTRATIVNA VLOGA SUPERVIZORJA TUDI NAGRADA SUPERVIZANTOM?

Mnogi argumenti kažejo, da je dvojna vloga supervizorja potencialno problematična. Nekateri argumenti pa kažejo nasprotno sliko. Tromski-Klingshirnova (2006) se ukvarja s tem, kaj bi ‚možne koristi‘ dvojne vloge lahko bile.

Njena študija je pokazala, da 73 % supervizantov, ki imajo supervizorja z dvojno vlogo, čuti osebne in strokovne koristi. Nekateri omenjajo koristi za klienta in organizacijo. Tromski-Klingshirnova (2006) navaja naslednje koristi:

- kvalitete dobrega supervizorja so bile učinkovito uporabljene v obeh vlogah,
- konsistentnost,

- vnašanje širše perspektive v supervizijo,
- supervizanti lahko dobijo dodatne strokovne možnosti, znanje in podporo,
- prijetnost,
- tesnejši odnos med supervizorjem in supervizantom,
- administrativni supervizor lahko bolje razume klinične rezultate in supervizantove primere; imeti supervizorja tudi v administrativni vlogi pomaga supervizantom, da so bolj iznajdljivi pri pomoči klientu, supervizor pa lahko iz prve roke ovrednoti supervizantovo letno delo (npr. povišice).

Razumevanje, da je koristno imeti kliničnega supervizorja tudi kot administrativnega supervizorja, lahko vodi supervizante in supervizorje v nepriznavanje kritičnih etičnih problemov, ki jih taka dvojna vloga lahko prinese. Z upoštevanjem trenutnega stanja dvojne vloge v superviziji in splošne percepcije takšne ureditve kot neproblematične in celo koristne je še bolj ključnega pomena, da se namestijo varovalke za proaktivno reševanje problemov.

Kljub temu da etične smernice večine kodeksov predlagajo, da naj ista oseba ne bo edukativni in administrativni supervizor, je resničnost (v ZDA) drugačna. Pri nas se v tovrstni dvojni vlogi znajdejo profesorji na ljubljanski pedagoški fakulteti na specialističnem študiju supervizije pa tudi na drugih smereh dodiplomskega študija na univerzi, kjer je pomemben del študija refleksija študijske prakse, ki se izvaja v obliki supervizije, profesor ali asistent pa je tudi supervizor.

Tromskijeva (2000, v Tromski-Klingshirn, 2006) je ugotovila, da je to, da imajo supervizorja, ki ima obe omenjeni vlogi, za nekatere supervizante problem. Večina supervizantov pa po lastni izkušnji ocenjuje, da je ta dvojna vloga koristila njim, klientom in/ali sami praksi.

Supervizor uspešno razmeji edukativno (klinično) vlogo od administrativne tako, da:

- obdrži vlogo edukativnega (kliničnega) supervizorja ne glede na karkoli,
- supervizantom in administrativnim supervizorjem mora jasno pojasniti vlogo in nalogo klinične supervizije.

O koristnosti dvojne vloge se torej še vedno ‚lomijo kopja‘. Menim, pa tudi raziskave to potrjujejo, da se da s pravišno mero pazljivosti dvojno vlogo dobro izkoristiti. Ključ do tega cilja je med drugim tudi dober supervizijski dogovor.

ALI LAHKO SUPERVIZOR POUČUJE?

Celo otroštvo in mladost nas v učnih procesih poučujejo, nato pa se že odrasla oseba spet znajde v procesu učenja – v superviziji. Poučevanje, ki je bilo v procesu šolanja popolnoma sprejemljivo, je v tem konkretnem procesu precej nezaželeno in morda z nekega vidika celo etično sporno. Zakaj je tako?

Odrasli si ne želijo poučevanja, temveč se želijo učiti sami. Imajo že veliko akumuliranih izkušenj, zato učenje pri odraslih večinoma poteka na podlagi izkušenj in ne toliko s formalnim izobraževanjem. So bolj psihosocialno zreli ter samostojni, sposobni refleksije lastne izkušnje. Svoje znanje želijo prenašati v konkretne življenjske situacije. Z neko učno dejavnostjo želijo nekaj doseči (Žorga, 1999). To je odgovor, zakaj je poučevanje v superviziji nezaželeno.

Če supervizor poučuje, lahko celo zamegli sliko neke situacije, preusmeri pozornost ali – drugače rečeno – ‚ukrade‘ priložnost za učenje, saj kaže na vidike dane situacije, ki se njemu samemu zdijo pomembni. S tega zornega kota se mi zdi poučevanje v superviziji etično sporno.

SKLEP

Napake so neizogiben del profesionalnega razvoja. Še več: supervizant lahko skupaj s supervizorjem z učenjem iz teh napak oplemeniti svoj običajni napredek. Seveda je od narave napake odvisno, kakšen bo odziv supervizorja, ali bo proces usmeril v podporo ali konfrontacijo ali celo kritiko, v vsakem primeru pa je do neetičnih in premalo strokovnih dejanj obvezna kritičnost.

Seveda pa se tukaj skrivajo tudi pasti za supervizorja – zlahka namreč podleže skušnjavam, ki jih ponujajo sladkosti mentorskega odnosa, in supervizijski odnos nadomesti z nasvetovanjem. Supervizantu dejansko ‚ukrade‘ priložnost za učenje, ker odvrta supervizanta

od lastnega miselnega toka. Poleg tega pa se ustvarijo še pogoji za nastanek konflikta, saj si odrasli večinoma ne želimo direktnega poučevanja, temveč se želimo učiti sami, sami analizirati svoje poklicne situacije in sami prihajati do razumevanja strokovnih resnic. Je torej tudi koncept poučevanja v superviziji lahko etično sporen? Brez dvoma.

In če supervizor poučuje – kdaj da in kdaj ne? Da, kadar je učenje povezano z očitnimi potrebami supervizanta. Namen poučevanja je nudenje novih informacij, novega vedenja, novega znanja in pomenov. Kadar govorimo o poučevanju v superviziji, govorimo o informativnih intervencijah. Supervizor lahko informira supervizanta na različne načine: s poučevanjem, s pojasnjevanjem, z interpretiranjem (Rupnik Vec, 2004).

Informiranje je lahko za supervizantov napredek, razumevanje in znajdenje ključnega pomena, ne sme pa biti prevladujoče, saj gre podajanje informacije vedno na račun supervizantove avtonomije in razvoja sposobnosti ter izrabe potenciala, da določene zakonitosti in pomene odkrije sam. Žankova (1996, v Rupnik Vec, 2004) pri odkrivanju interpretacij sugerira, naj supervizor čim večkrat spodbuja in usmerja supervizanta, da jih odkriva sam. Vešče balansiranje med informativno in katalitično (pospeševalno) vlogo naj bo po mnenju Žankove vedno v funkciji povečevanja klientove avtonomnosti in sposobnosti (ne glede na to, na kaj se nanaša).

Supervizija je progresivno spreminjanje posameznika na podlagi izkušenj. Zato se večino časa v superviziji namenja refleksiji dela in supervizantovemu razmišljanju, a kljub temu mora supervizor vstopiti v emocionalni svet supervizanta. To mora narediti na etičen način, ne da bi supervizijo spremenil v psihoterapijo. Osebnih težav supervizanta se v superviziji supervizor loteva samo, če vplivajo na supervizantovo profesionalno delovanje in če ima potrebna znanja. Osnovni cilj vnosa terapevtskih znanj v supervizijo je podpora po dogodku, ki je povzročil krizo, in sicer tako, da se skuša ublažiti trenutno stanje, ki pomaga, da se supervizant vrne v svoje normalno delovanje. Nikakor pa terapevtsko obnašanje ni primerno, kadar pospešuje odnose z dvojno vlogo. Korekten vnos terapevtskih znanj doseže supervizor z zavedanjem o izboru določene intervencije.

V organizacijah se zaradi pomanjkanja resursov, financ ali pa preprosto zaradi enostavnosti pogosto zgodi, da supervizor do svojih

supervizantov nastopa v različnih vlogah (učitelj, klinični supervizor, administrativni supervizor, ...). Je to sploh etično sprejemljivo? Ekonomsko gotovo je, saj prispeva k znižanju stroškov, zato je bil v času finančnih težav to v tujini močan argument za. Tromski-Klingshirnova (2006) o združljivosti administrativne in edukativne vloge meni, da je bolje, če supervizijski poziciji ostaneta ločeni tako, da imamo polno zaposlenega administrativnega supervizorja, ki opravlja administrativno supervizijo, in pogodbenega supervizorja, ki prihaja in opravlja v prvi vrsti edukativno supervizijo. Poudarja tudi, da morajo srečanja in problemi klinične supervizije ter srečanja in problemi administrativne narave ostati ločeni. Oboje pomaga pri zmanjšanju ‚konflikta interesov‘. Po drugi strani pa raziskave kažejo (in tudi sama sem tega mnenja), da se lahko s pravšno mero pazljivosti dvojno vlogo dobro izkoristiti. Ključ do uspeha pa je dober supervizijski dogovor in zavedanje vseh vpletenih o posameznih vlogah.

LITERATURA

- Allstetter Neufeldt, S. in Lee Nelson, M. (1999). When is Counseling an Appropriate and Ethical Supervision Function? *The Clinical Supervisor*, 18(1), str. 125–135.
- Arambašić, L. (2004). Supervizija i krizne intervencije, V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu* (str. 253–280). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, Sveučilište u Zagrebu.
- Eiselt, A. (2009). Podporna vloga v superviziji. *Socialna pedagogika*, 13(1), str. 17–36.
- Ethical Guidelines for Counseling Supervisors - ACES (Ameriška zveza za svetovalno izobraževanje supervizijo) (1993). Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: http://www.acesonline.net/ethical_guidelines.asp.
- Hvala, E. (2003). Etika v superviziji. *Socialna pedagogika*, 7 (1), str. 83–104.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Rupnik Vec, T. (2004). Intervencije v superviziji na področju vzgoje in izobraževanja. V A. Kobolt, *Metode in tehnike supervizije* (str. 147–173). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Scaife, J., Inskipp, F., Proctor, B., Scaife, J. in Walsh, S. (2001). *Supervision in the Mental Health Professions*. Philadelphia: Brunner – Routledge.
- Shimshon Rubin, S. (1997). Balancing Duty to Client and Therapist in Supervision: Clinical, Ethical and Training Issues. *The Clinical Supervisor*, 16(1), str. 1–21.
- Tromski-Klingshirn, D. (2006). Should the Clinical Supervisor Be the Administrative Supervisor? The Ethics versus the Reality. *The Clinical Supervisor*, 25(1&2), str. 53–67.
- Žorga, S. (1999). Kako se razvijamo odrasli? *Socialna pedagogika*, 3(3), str. 299–317.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2014.