

S O C I A L
N A P E D A
G O G I K A

številka **3-4**

letnik **18**

december **2014**

TEMATSKA ŠTEVILKA: SUPERVIZIJA IN KOUČING



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko – slovenska nacionalna sekcija FICE. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

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

ISSN 1408-2942

Naslov uredništva / *Address of the editors:* Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: matej.sande@guest.arnes.si
SPLET: www.revija.zzsp.org

Urednik / Editor: Matej Sande (*glavni urednik, Ljubljana*)

To številko uredili / This issue edited by: Alenka Kobolt in Sonja Žorga

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

Lektorirala / Proof reader: Simona Kepic

Prevodi / Translations: Tadej Karoli

Oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa

Tisk / Print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2015 je 25 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino

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

Izdajanje revije v letu 2014 finančno podpira Agencija za raziskovalno
dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA /TOC

<i>Sonja Žorga in Alenka Kobolt</i> Uvod v tematsko številko Supervizija in koučing	149
<i>Vesna Selan Kure</i> Model narativnega in NLP koučinga: oris in primerjava <i>Narrative and NLP Coaching Model: Description and Comparison</i>	153
<i>Janko Stergar</i> Nekateri vidiki uporabe koncepta individuacije C. G. Junga <i>Some Aspects of Application of the C. J. Jung's Individuation Concept in the Process of Supervision</i>	193
<i>Brigita Rupar</i> Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije <i>The Development of Professional Competencies of the Teachers Through Supervision</i>	223
<i>Ajda Eiselt</i> Mnogovrstnost vlog v superviziji <i>Multiple Roles in Supervision</i>	243
<i>Liljana Miteva</i> Odpor in ovire v superviziji <i>Resistance and Obstacles in Supervision</i>	267
<i>Maja Toroš</i> Pomen supervizije za profesionalni razvoj likovnih terapevtov <i>The Importance of Supervision for the Professional Development of an Art Therapist</i>	281
<i>Ajda Eiselt</i> Etične smernice za supervizorje <i>Ethical Guidelines for Supervisors</i>	299
Dodatek: Etične smernice za supervizorje slovenskega Društva za supervizijo	317

UVOD V TEMATSKO ŠTEVILKO SUPERVIZIJA IN KOUČING

149

Sonja Žorga, *dr. psih., spec. superv.*
Tabor 8, 1000 Ljubljana

Alenka Kobolt, *dipl. psih., mag. ped., dr. soc. ped.,
spec. superv., družinska terapevtka*
Jenkova 5, 1000 Ljubljana
alenka.kobolt@guest.arnes.si

Pred nami je že peta tematska številka Socialne pedagogike, ki se posveča izključno superviziji in koučingu. Kljub skupni osnovni temi so prispevki avtoric in avtorja zelo raznoliki v vsebinskih poudarkih.

V prispevku **Model narativnega in NLP koučinga: oris in primerjava** avtorica Vesna Selan Kure teoretično raziskuje, katere prvine modelov narativnega in NLP koučinga prispevajo k učinkovitosti procesa. Na osnovi ugotovitev išče stičnosti in različnosti med obema modeloma glede na šest kriterijev: temeljne značilnosti in predpostavke, načela in proces, cilji in naloge v procesu koučinga, kompetence, veščine, lastnosti in vloga kouča, intervencije in kriteriji uspešnosti procesa. Oriše torej značilnosti, prednosti, pomanjkljivosti in omejitve obeh pristopov.

Janko Stergar v prispevku z naslovom **Nekateri vidiki uporabe koncepta individuacije C. G. Junga** v supervizijskem procesu aplicira Jungov koncept individuacije (koncept procesa rasti in razvoja posameznika) na področje supervizije. Meni, da proces individuacije supervizanta lahko vidimo kot enega od ciljev supervizije, sam koncept individuacije pa lahko služi supervizantom pri spremljanju in prepoznavanju svoje umeščenosti in smeri razvoja v lastnem individuacijskem procesu. V

empiričnem delu prispevka avtor preko analize treh letnih poročil supervizijskega procesa ter analize lastne supervizijske izkušnje pokaže, da lahko pri supervizantu v procesu supervizije prihaja do neke vrste individuacijskih premikov oz. procesov.

V prispevku **Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije** avtorica Brigita Rupar ugotavlja, da usposabljanje učiteljev s pomočjo supervizije pripomore k hitrejšemu napredku poklicnih kompetenc učiteljev. Predstavi raziskavo, v kateri s pomočjo kvantitativne in kvalitativne metodologije primerja dve skupini osnovnošolskih učiteljev, prvo z izkušnjo supervizije, drugo pa brez te izkušnje. Primerjavo med skupinami izpelje glede na štiri dimenzije poklicnih kompetenc (subjektivno doživljanje odgovornosti in vlog, reflektivno mišljenje, emocionalna kompetentnost in spoprijemanje s stresnimi situacijami).

Prispevek Ajde Eiselt z naslovom **Mnogovrstnost vlog v superviziji** se kompleksnega problema različnih vlog, ki jih supervizor zaseda v supervizijskem procesu, loteva z vidika etičnih dilem. Avtorica razpravlja o iskanju ravnovesja med edukativno in podporno vlogo, o uporabi terapevtske vloge, o združljivosti administrativne in edukativne supervizije ter o vlogi poučevanja v supervizijskih procesih. Zaključuje, da sta za uspešno krmarjenje med mnogimi vlogami, ki jih lahko zavzame supervizor, pomembna dober supervizijski dogovor in ozaveščenost vseh vpletenih o posameznih možnih vlogah.

Avtorica Liljana Miteva v prispevku **Odpor in ovire v superviziji** pojasnjuje nekatere ovire in odpore, ki se pojavljajo v supervizijskem procesu v komunikaciji med supervizorjem in supervizantom oziroma supervizijsko skupino. Predstavlja načine, na katere jih je mogoče premagati ob pomoči pogovora in natančnega načrtovanja. Poudari, da na ovire in odpor v superviziji lahko gledamo tudi kot na nekaj pozitivnega, saj so dober pokazatelj tega, kje so težave v poklicnem in osebnem življenju tako supervizorja kot supervizanta/tov. Le če se zavedajo svojih težav, obstaja možnost, da jih začnejo razreševati in se spreminjati. **Pomen supervizije za profesionalni razvoj likovnih terapevtov** je naslov prispevka, v katerem avtorica Maja Toroš predstavlja supervizijo kot proces, ki omogoča likovnemu terapevtu,

da se uči tako prek izkustva kot prek opazovanja. Prvi vidik, ki je v literaturi pogosteje omenjan, obravnava likovnega terapevta v vlogi supervizanta, ki se v procesu izkustvenega učenja uči kot član v supervizijski skupini. A za učenje je pomemben tudi drugi, pogosto zanemarjen vidik, ki ga avtorica v članku poudarja. V njem je likovni terapevt v procesu supervizije tudi opazovalec supervizorja, torej njegove praktične uporabe različnih teoretičnih konceptov, metod in tehnik, ki so skupni obema strokama.

V svojem drugem prispevku v tej številki, naslovljenem **Etične smernice za supervizorje**, se avtorica Ajda Eiselt ponovno ukvarja z etiko v superviziji, vendar iz drugega zornega kota. Sistematično analizira in tabelarično prikaže primerjavo etičnih kodeksov oz. etičnih smernic različnih strok, v katerih zaseda supervizija pomembno mesto. Poudarja, da sam obstoj etičnega kodeksa še ne zagotavlja boljše supervizijske prakse z vidika etičnosti, je pa lahko supervizorju, ki poseže po njem, v pomoč pri zavzemanju etične drže in usmerjanju v konkretnih situacijah, ki so značilne za supervizijo. V **Dodatku** k prispevku predstavlja Etične smernice za supervizorje, ki jih je oblikovala na osnovi v prispevku predstavljene analize. Smernice je leta 2012 sprejelo slovensko Društvo za supervizijo kot legitimne usmeritve supervizijskega delovanja.

Pričujoča številka Socialne pedagogike bo zanimivo branje. Ne le za tiste, ki se s supervizijo ukvarjajo in so v supervizijski proces vključeni kot supervizorji ali/in supervizantje, temveč tudi za vse druge strokovnjake, pri katerih tesnejši odnosi z ljudmi predstavljajo pomembno delovno prvino. Vsebinsko prispevkov in nekatere predstavljene elemente supervizije in koučinga lahko bralec ob skrbnem razmisleku nedvomno prenese tudi na druga strokovna področja. To je zanimivo branje tudi zato, ker prispevki prinašajo raznolike, a aktualne in sodobne teme (na primer primerjavo koučing modelov, analizo vplivov supervizije in refleksije na razvoj poklicnih kompetenc, uporabo koncepta individuacije v supervizijskih procesih, zavedanje raznovrstnosti vlog ter raznolikosti supervizijskih in koučing procesov). S tem prispevki pričajo o prepletanju spoznanj različnih strokovnih tokov, ki se lotevajo razumevanja človekovega doživljanja in ravnanja.

MODEL NARATIVNEGA IN NLP KOUČINGA: ORIS IN PRIMERJAVA

153

NARRATIVE AND NLP COACHING MODEL: DESCRIPTION AND COMPARISON

Vesna Selan Kure, *univ. dipl. iur.*
Intia, d. o. o., Lepi pot 4, 1000 Ljubljana
vesna@intia.si

POVZETEK

V prispevku opredelim model narativnega in NLP koučinga glede na šest kriterijev: temeljne značilnosti in predpostavke, načela in proces, cilji in naloge v procesu koučinga, kompetence, veščine, lastnosti in vloga kouča, intervencije in kriteriji uspešnosti procesa. Osredotočim se na primerjavo stičnosti in različnosti modelov, tako da podrobno opišem in primerjam modela med sabo. S prepoznavanjem stičnosti in različnosti prispevam k boljšemu razumevanju njunih lastnosti, kar daje podlago za uporabo obeh pristopov v praksi.

KLJUČNE BESEDE: *NLP koučing, narativni koučing, primerjava modelov, načela in proces, kompetence in posegi kouča.*

ABSTRACT

The present article describes narrative and NLP coaching model considering six criteria: basic characteristics and assumptions, principles and process, objectives and tasks in the coaching process, competences, skills, features and role of the coach, interventions and process success criteria. It focuses on the

comparison of similarities and differences of both models, in terms of their detailed description and comparison. By identifying their similarities and differences the understanding is deepened, which provides the basis for the implementation of the models in practice.

KEYWORDS: *NLP coaching model, narrative coaching model, comparison of coaching models, principles and coaching process, coach's competences and skills, interventions.*

UVOD

Po definiciji Mednarodne zveze koučev (International Coach Federation - ICF) je koučing interaktiven proces, ki pomaga posameznikom, podjetjem in organizacijam, da dosežejo hitre in odlične rezultate z uporabo tehnik, ki vodijo do osebnega razvoja. Kouč s poslušanjem in postavljanjem vprašanj v procesu omogoči, da klient sam najde najboljše rešitve zase brez ponujanja nasvetov in dajanja receptov (Coaching, b. d).

Etimološko koučing izhaja iz angleške besede coaching. Izvor glagola ‚to coach‘ se nanaša na ‚pripeljati pomembno osebo z mesta, kjer se nahaja, tja, kamor si želi priti‘. Sprva so bili kouči podporni konzultanti in zasebni tutorji, ki so študente vodili skozi študij in učenje, torej akademski kouči. Kasneje se je dejavnost koučinga prenesla na šport in tudi širše, na področja, kjer se izboljšuje učinek izvajalcev. Zato je definicij koučinga mnogo. Van Kessel (2010) navaja, da so definicije predmet mnogih razprav: nekateri poudarjajo, da je pomen koučinga v namernih učinkih, ki jih povzročajo (povečana učinkovitost s pomočjo usmerjenega učenja in uresničevanja potencialov), v načinu dela (umeštnost in spretnost koučevega postavljanja raziskovalnih vprašanj) ali v z dogovorom formaliziranim odnosu med koučem in klientom, ki mu pomaga k doseganju osebnih in strokovnih ciljev in izboljševanju različnih vidikov življenja. Kot pomembno ocenjujem spoznanje, da je koučing primeren za posameznike, ki nimajo klinično pomembnih težav z duševnim zdravjem ali neobičajno visokega nivoja stresa.

Oče koučinga W. Timothy Gallwey je v svoji prvi knjigi *Notranja igra tenisa* iz leta 1974 opisal bistvo koučinga: igralce tenisa je **treniral s postavljanjem odprtih vprašanj** namesto s popraviljanjem njihovih napak, kar se je pokazalo za zelo uspešno. Sledil je predpostavki, da človek pride na svet z vsemi potenciali, ki jih je potrebno samo še razviti v primernem in spodbudnem okolju. Ni želel poučevati, ampak pomagati se učiti, zato ni dajal navodil, temveč je spodbujal k učenju z lastno izkušnjo (Pogosta vprašanja, b. d.).

Koučing je torej mlada veja pomoči ljudem, zato še ni podkrepljena s teorijami in empirično zbranimi podatki. Opredeljuje se kot eklektična mešanica konceptov in metod. Pogosto je prikazan kot industrija dobrega razpoloženja, usmerjen v prihodnost in v močne točke klienta. Rogers (2004, v Van Kessel, 2010) celo pravi, da je koučing zgolj preoblečeno svetovanje. Tudi sicer se v kratki predstavitvi naslanjam na Van Kessla (prav tam), ki pregledno predstavi pristop, ki pridobiva na popularnosti in razširjenosti.

Van Kessel (2010) se sprašuje, če koučing morda - glede na to, da se se kouči reklamirajo z laskavimi nazivi kot vsemogočni in vsestranski - odpira svet čudežev. V tekmovalnem in neprestano spreminjajočem se svetu ob soočanju s kompleksnimi življenjskimi zahtevami dejansko obstaja potreba po podpori v trajnem izkustvenem učenju, ki jo zadovoljuje koučing, ki je po britanskih raziskavah mnogo bolj učinkovit od enkratnih usposabljanj, seminarjev in delavnic (prav tam).

Značilnosti koučinga se razlikujejo glede na model. Nekaj skupnih imenovalcev je v usmeritvi na sedanosti in prihodnost (ne ukvarja se s preteklostjo), predpostavki, da klient že ima vse odgovore (ki jih ozavesti s koučevim postavljanjem vprašanj), usmerjenosti k cilju (največkrat otipljivi dosežki v zunanjem svetu in subjektivno merljivi učinki v notranjem svetu vrednot, prepričanj, samopodobe, zadovoljstva, odnosov) (Pogosta vprašanja, b. d.). Van Kessel (2010, str. 16) navaja, da je za koučing značilno, da gre za individualizirano sodelovalno aktivnost, ki je usmerjena h klientu in rezultatu, h konstruiranju rešitve in ne analiziranju problemov. Koučing je usmerjen v spodbujanje stalnega samorefleksivnega učenja, ki vodi k napredku in stabilnim spremembam.

Koučing se je uveljavil na raznolikih področjih od športa in izobraževanja do zdravja, osebnega življenja in kariere. Klasifikacije razlikujejo koučing pri razvoju organizacij in poklicnih vlog, koučing kot dejavnost poslovodnega menedžmenta, poslovni in upravni koučing. Zato je tudi vrst koučinga več. Van Kessel (2010) navaja ciljni, vsebinski in intenzivni koučing, koučing za dajanje povratnih informacij ter koučing, namenjen globljemu razvoju (kot na primer narativni koučing).

V prispevku opisujem in primerjam narativni koučing in koučing nevrolingvističnega programiranja (NLP). Van Kessel (2010, str. 31) navaja, da kljub temu, da se vrste koučinga med seboj zelo razlikujejo, jih povezujejo naslednji principi, ki so sorodni tudi **superviziji**. Klienta se vidi kot sposobnega, ki razpolaga z možnostmi in je zmožen reševati svoje probleme. Klient želi nekaj spremeniti in postati bolj učinkovit. V središču je proces: vsebino določa klient, kouč skrbi za proces, ki podpira klientovo vsebino. Delovni odnos med koučem in klientom je sodelovalen in enakopraven, kouč ne vrednoti klientovega vedenja. Van Kessel (2010) navaja, da kouč pomaga klientu pri večanju osebne učinkovitosti in razvijanju spretnosti, tako da postavlja prodorna vprašanja, daje povratne informacije in ne nasvetov. Kouč zagotavlja strukturo, vodenje, opolnomočenje in podporo, da klient zastavi dosegljive cilje, da se nauči samorefleksije in da izmenjuje povratne informacije z drugimi. Menim, da sta si **koučing in supervizija** po razvojno-edukativnem modelu v mnogočem podobna: usmerjena sta v klientov razvoj, imata edukativno, vodstveno in podporno funkcijo, oba uporabljata široko paleto metod in tehnik. Stičnosti med njima je tako več kot razlik, ki so zlasti ciljna usmerjenost koučinga k merljivemu rezultatu in praviloma individualni setting za koučing.

Kot osnova prakse koučinga se uporabljajo različni pristopi (van Kessel, 2010, str. 34): ontološki, integrativni, psihodinamski, sistemski, behavioralni, kognitivno-behavioralni, razvojni, direktivni, na rešitev orientirani, model izkustvenega učenja. Prisotne so tudi prilagoditve terapij: realitetne, multimodalne, družinske, psihoanalitične in teorije izbire.

Koučing je tesno povezan z učenjem: številni avtorji se strinjajo, da je koučing neprekinjen tok globinskega učenja, ki deluje transformacijsko. Zadnji cilj učenja v procesu koučinga je, da tisti, ki se uči

(klient), na koncu internalizira učiteljsko vlogo kouča in tako postane svoj lastni učitelj, z drugimi besedami svoj lastni kouč. V prihodnjih podobnih situacijah črpa spoznanja iz že zaključenega koučing procesa. Na ta način koučing ustvarja trajno učenje. Spodbujanje učenja in rezultatov pa je ena od štirih ključnih kompetenc koučinga, ki jih definira ICF (International Coach Federation – Mednarodna zveza koučev), kot navaja van Kessel (2010, str. 35).

NAMEN

Namen prispevka je teoretično raziskati stičnosti in različnosti med modelom narativnega in NLP koučinga, njune značilnosti, prednosti, pomanjkljivosti in omejitve. Raziščem, katere prvine modelov prispevajo k učinkovitosti procesa, nadaljujem z iskanjem stičnosti in različnosti obeh modelov na poti do doseganja klientovih ciljev.

METODA

Narativni koučing in NLP koučing najprej orišem glede na njune temeljne značilnosti in predpostavke. Modela primerjam po sledečih elementih: načela in proces koučinga, temeljne predpostavke, cilji in naloge v procesu, kompetence, veščine, lastnosti in vloga kouča, intervencije in kriterij uspešnosti. Primerjave skiciram v tabelah in raziščem stičnosti in različnosti med modeloma.

IZSLEDKI

TEMELJNE ZNAČILNOSTI IN PREDPOSTAVKE

Osrednja prvina **narativnega koučinga** so zgodbe, ki jih klient pripoveduje o sebi, o dogodkih iz življenja in o svetu. Preko zgodb se dogajajo rast, razvoj odnosov in izražanja sebe. Zato je narativni koučing holističen pristop, ki pomaga klientom, da najprej spremenijo zgodbe

o sebi, drugih in življenju ter kasneje spremenijo tudi svojo realnost. Drake (2009) navaja, da se preko pripovedovanja začnejo zavedati svojih implicitnih in eksplicitnih zgodb, prepoznajo, kako zgodbe oblikujejo njihovo identiteto in vedenje na zavedni ter nezavedni ravni. V narativnem koučingu tudi oblikujejo nove zgodbe o tem, kako želijo biti in delovati v svetu.

Pot v procesu narativnega koučinga vodi preko odnosa med koučem in klientom. Kouč vzpostavi dober stik, gradi medosebno strukturo odnosa v koučingu in strukturo naracije, v kateri se klient varno in v celoti posveti svoji zgodbi. Kouč je strokovnjak za proces, ki povezuje klienta od tam, kjer trenutno je, s tistim, kar si želi postati. Pomemben element narativnega koučinga je, razviti občutek varne navezanosti, da klient opusti potrebo po obrambnih mehanizmih. Pomembno je, da klient svojo pozornost preusmeri na zgodbe, ki ga krepijo, in tako razvije večje zavedanje, pridobi več zaupanja vase, izbira bolj zavestno in dosega boljše rezultate.

Narativni koučing po Draku (2012) v svojem temelju predpostavlja, da klienti lahko vidijo svoje življenje v okviru svojih zgodb in delujejo le tam, kjer jih zgodbe podpirajo. Kouč pomaga uvideti stare vzorce in nove možnosti glede povezovanja identitete, zgodbe in vedenja. Če želi klient razviti novo vedenje ali doseči nove rezultate, mu kouč pomaga zgraditi prenovljeno identiteto in novo zgodbo. Da lahko trajno ohrani želeno identiteto, se mora učiti in vztrajno ponavljati nova vedenja ter nove zgodbe.

Narativni pristop izvira iz humanističnih in narativnih osnov, ki so se razvile tako v svetovanju kot v diagnostiki (narativni diskurz). Vse bolj je uporabljan v različnih kontekstih, od socialnopedagoške diagnostike do fenomenološkega raziskovanja.

Drake (2012) navaja temeljne predpostavke narativnega koučinga:

1. Zgodbe so metafore življenja.

Drake (2012) navaja, da je bistvena predpostavka narativnega koučinga, da obstaja povezava med načinom, kako klient vidi sebe, in načinom, kako govori o svojem vsakodnevem življenju, ter vedenjem. Zgodbe so odlične metafore za odkrivanje povezav, saj na površino prinesejo material, ki je vir za spreminjanje vedenja.

2. Razumevanje umeščenosti razširi možnosti.
 Pozicioniranje klienta v notranjih konstruktih resničnosti in v zunanjih interakcijah je ključno za razumevanje njegovega sveta. Klienti neprestano pojasnjujejo in prepričujejo o svoji identiteti s pozicioniranjem. Kouč z razumevanjem in interpretiranjem pozicioniranja pomaga klientu, da poveča število možnosti, ki so mu na voljo.
3. Konflikti v zgodbi vodijo k spremembam.
 Tretja predpostavka (prav tam) se nanaša na konflikte v klientovi zgodbi. Klient iz konflikta v svoji zgodbi črpa moč za spremembo, saj je konflikt os, na kateri se zgodba obrne in razreši. Namen ni le razrešitev konflikta, ampak povečanje klientove sposobnosti, da se sooči z močnejšimi interpersonalnimi in transpersonalnimi silami ter jih preseže na višji ravni. Cilj narativnega koučinga je torej, da se klient premakne v jedro konflikta, ugotovi, kaj resnično želi, se sooči s sabo in doseže svoje cilje s spremenjenim vedenjem.
4. Kontekst določa identiteto.
 Narativni koučing ne analizira preteklosti in ne načrtuje prihodnosti, temveč je osredotočen na dinamiko v sedanjosti, ko klient pripoveduje svojo zgodbo. Drake (prav tam) poudarja, da kouč ostaja pri tem, kar je, in se ne dotika tistega, kar bi lahko bilo. Preden lahko zgodbe, identitete in vedenje spremenimo, jih moramo ponovno doživeti in spoštovati. Kouč zato povabi klienta, da v celoti afirmira dejansko stanje, kar je prvi korak na poti k spremembi. Zgodbe so pri tem pomemben vir, ker osvetlijo celotno situacijo, povezavo med dimenzijami identitete, zgodbe in vedenja.
5. Rast se zgodi v mejnih točkah.
 Klient s strategijo sestavljanja zgodbe osmisli izkušnje, opredeli identiteto in vrednote. Strategije delujejo predvsem na nezavedni in somatski ravni, zato je ključno, da jih klient v procesu koučinga ozavesti. Kouč je pozoren na neskladja v zgodbi, saj takrat klientova strategija ne deluje, in tam je priložnost za rast. Cilj pripovedovanja zgodb je zmanjšati napetost, ki je nastala zaradi razlike med tem, kar se je zgodilo, in med klientovimi

pričakovanji, ter na ta način integrirati klientov svet. Pogosto je rezultat učinkovitega narativnega koučinga v tem, da klient na novo opredeli, kaj je zanj normalno in sprejemljivo.

6. Pogovor ima moč.

Zgodbe razkrijejo vrednote, nezavedne sheme in koncepte, po katerih klient deluje. Da bi usvojil nove koncepte in dosegel nove rezultate, mora usvojiti novo identiteto in zgodbo, iz katere želeno vedenje izvira po naravni poti. Da bi zadržal novo identiteto, mora redno ponavljati nova vedenja in zgodbe, ki podpirajo nova vedenja. Ko klient uvidi omejitve v svojih zgodbah, se lahko od zgodbe distancira, jo vidi jasneje in na površino pridejo druge plasti osebnosti. Narativni koučing omogoči klientu, da preokviri in zavzame drugačno pozicijo glede na razpoložljive zgodbe, in na ta način kreira več potencialnih zgodb.

7. Zgodbo povemo znova, da postane temelj za spremembo.

Klient lahko svojo zgodbo pove na novo in v tem procesu na novo poveže identiteto, zgodbo in vedenje z namenom, da bo drugačen in da se bo vedel in ravnal drugače. Ko se klientovo zavedanje o svojih trenutno obstoječih naracijskih vzorcih, o njihovih vzrokih in posledicah poveča, se odprejo možnosti za nove zgodbe. Da bi se zgodil tak preskok, mora klient najprej razrahljati fiksiranost svoje zgodbe na preteklost ali prihodnost, da naredi prostor za nove zgodbe o sebi in o drugih. Kouč v ta namen uporabi eksperimentalne in ustvarjalne intervencije, da pomaga klientom razbiti okostenele vezi, ki ga vežejo na vedno iste zgodbe. S tem razkrije upanja in strahove ter tudi svoje tipične naracijske vloge in stile. Kouč na primer postavi vprašanje: „Kaj želite doseči z zgodbo, ki jo trenutno pripovedujete? Kaj bi morali dobiti, da bi zaključili svojo zgodbo? Za katero vrednoto gre?“ Odgovor se skriva tam, kjer se mora klient soočiti s svojimi največjimi strahovi in izzivi, odgovoriti na najbolj bistveno vprašanje, narediti najtežjo odločitev. Ko klient zgodbo pove znova na nov način, s tem postavi temelj za spremembo v svojem življenju.

Osnove **NLP koučingu** sta zakoličila lingvist John Grinder in nevroznanstvenik Richard Bandler, ki sta se gledovala po znanih terapevtih: geštalt terapija in Fritz Perls, Virginia Satir s

področja družinske terapije in Milton Erickson, hipnoterapevt. NLP koučing se zato bolj nagiba v smer vedenjsko-kognitivnega terapevtskega pristopa.

Ključne značilnosti NLP koučinga opišeta McDermott in Jago (2001), ki navajata, da NLP ustvarja sodelujoč odnos. Ta je temelj za klientove dosežke in povečano učinkovitost, kar je po NLP najpomembnejša prvina koučinga. Že od samega začetka so NLP praktiki usmerjeni v to, kar deluje, kar klientom prinaša rezultate tako navzven v obliki merljivih dosežkov kot navznoter v miselnem in čustvenem svetu.

NLP se ukvarja s temami, kot so izboljšanje samospoštovanja, grajenje dobrih odnosov, večanje možganske moči, krepitev zdravja, ustvarjanje bogastva, občutek izpolnjenosti ob delu, krepitev duhovne budnosti in prisotnosti. Mc Dermott in Jago (2001) navajata, da se NLP koučing osredotoča na rezultat in med procesom kouč periodično zastavlja vprašanje „Kaj resnično želite?“ Proces in način dela kouča je v celoti prilagojen potrebam klienta, saj gre za individualni pristop. Kouč širi polje možnosti izbire, tako da klient začuti, da je on tisti, ki ima v rokah niti svojega življenja. Eksperimentiranje s tehnikami razvija klientovo samozavest in občutek neodvisnosti pri upravljanju z notranjimi stanji.

Temeljne predpostavke NLP koučinga orišeta Schwarz in Schweppe (2005), ki jih povzameta v obliki desetih pravil:

1. Ljudje se ravnamo po individualnem mentalnem zemljevidu.
2. Najboljši zemljevid je tisti, na katerem je vrisanih kar največ poti.
3. Vsako vedenje in delovanje temelji na pozitivnem izhodišču.
4. Vsaka izkušnja ima svojo strukturo.
5. Za vsak problem je rešitev.
6. Vsak človek razpolaga z vso močjo, ki jo potrebuje.
7. Telo in duševnost sta dela enotnega sistema.
8. Komunikacija dobi svoj končni pomen z rezultatom.
9. Neuspeh ni nič drugega kot povratno sporočilo.
10. Če nekaj ne deluje, poskusi kaj drugega.

Schwarz in Schweppe (prav tam) poudarita, da je ena izmed bistvenih predpostavk NLP, da ima klient na razpolago vse vire, ki jih potrebuje

za doseganje svojih ciljev. S tehniko modeliranja in drugimi tehnikami NLP klient aktivira in uporabi svoje potencialne, čeprav se jih sprva sploh ne zaveda. S tem je povezana tudi predpostavka, da se lahko vsakdo, ki se zares odloči za spremembo v svojem življenju, vključi v NLP koučing proces. NLP predpostavlja, da so spremembe v življenju postopne in da so realistični cilji dosegljivi postopoma, korak za korakom. Klient lahko doseže več kot kdajkoli prej v življenju, če ga kouč previdno vodi od prvega do drugega koraka.

Schwarz in Schweppe (prav tam) razširita temeljne predpostavke in navajata, da NLP nudi način razumevanja mišljenja in vedenja sebe in drugih ter daje tehnike, orodja za spremembe v smer doseganja višje kakovosti in učinkovitosti. Klientu pomaga, da prepozna in preseže samoomejujoča prepričanja.

Izhajajoč iz temeljnih predpostavk opažam, da se NLP koučing ukvarja s strukturo in spreminjanjem vzorcev vedenja in delovanja. Do klienta in do njegove življenjske situacije je neobsojajoč, nudi opolnomočenje. Neuspeh vidi kot povratno informacijo, kot vir dragocenih spoznanj, kako nekaj ne deluje, in kot spodbudo za spremembo prepričanja, strategije ali navade.

Zanimivo se mi zdi, da se NLP izogiba pohvali, kajti tudi pohvala lahko omeji rast in razvoj polnega potenciala. Pripravljenost za preizkušanje novih možnosti je ključni dejavnik uspeha, ker vodi k odkrivanju novih načinov vedenja in k novim rešitvam, vendar lahko poizkušanje pomeni tudi kratkoročni neuspeh. Med NLP kouči velja ugotovitev, da ima oseba z najbolj fleksibilnim vedenjem največji vpliv na svoje življenje.

STIČNOSTI IN RAZLIKE MODELOV GLEDE NA KRITERIJ TEMELJNE ZNAČILNOSTI IN PREDPOSTAVKE

Analiza stičnosti in razlik modelov narativnega koučinga mi pokaže, da se modela v temelju razlikujeta glede na svoje značilnosti in predpostavke. Narativni koučing (Drake, 2012) ponuja filozofska izhodišča, ki dajejo podlago za delo kouča. Široko zajema več opcij narativnega delovanja. NLP koučing (Schwarz in Schweppe, 2005) pa med temeljnimi predpostavkami konkretno in ozko usmerja kouča v operativno

delovanje. Nabor pravil je zaprtega tipa, ki me spominjajo na usmeritve pozitivne psihologije. Za razliko od narativnega koučinga NLP koučing ne usmerja pozornosti na zgodbo, ampak išče strukturo specifičnega vzorca, ki klienta sili v določen način vedenja.

Temeljne predpostavke obeh modelov v nadaljevanju strnjeno povzamem in s tem opišem zgoraj navedene zaključke. **Narativni koučing** (Drake, 2012) predpostavlja, da so zgodbe metafore življenja, zato klient spremeni zgodbo, da bi spremenil življenje. V zgodbi se klient pozicionira in ko to v procesu koučinga ozavešči in razume, si razširi možnosti izbiranja. Konflikti v zgodbi vodijo k spremembam, ker konflikt predstavlja os, na kateri se zgodba razreši. Najprej pa seveda klient ugotovi, kaj si resnično želi, se sooči s sabo, ponovno doživi, spoštuje in doseže svoje cilje s spremenjenim vedenjem. Kouč zato povabi klienta, da v celoti afirmira dejansko stanje, kar je prvi korak na poti k spremembi. Rast se zgodi v mejnih točkah, napetost zaradi razlike med tem, kar se je zgodilo, in med klientovimi pričakovanji se uporabi za integriranje klientovega sveta. Pogovor ima moč, ker zgodbe razkrijejo vrednote, nezavedne sheme in koncepte, po katerih klient deluje. Da bi usvojil nove koncepte in dosegel nove rezultate, mora klient usvojiti novo identiteto in zgodbo, iz katere želeno vedenje izvira po naravni poti. Da bi zadržal novo identiteto, mora redno ponavljati nova vedenja in zgodbe, ki podpirajo nova vedenja. Poleg tega mora klient najprej razrahljati fiksiranost svoje zgodbe na preteklost ali prihodnost, da naredi prostor za nove zgodbe o sebi in o drugih. Kouč v ta namen uporabi eksperimentalne in ustvarjalne intervencije, da pomaga klientom razbiti okostenele vezi, ki ga vežejo na vedno iste zgodbe. Ko klient zgodbo pove znova na nov način, s tem postavi temelj za spremembo v svojem življenju.

Model NLP koučinga (Schwarz in Schweppe, 2005) predpostavlja, da se ljudje ravnamo po individualnem mentalnem zemljevidu, na katerega je vrisanih kar največ poti. Vsako vedenje in delovanje temelji na pozitivnem izhodišču in vsaka izkušnja ima svojo strukturo. NLP kouči so mnenja, da za vsak problem obstaja rešitev in da vsak človek razpolaga z vso potrebno močjo in viri za doseganje svojih ciljev, saj sta telo in duševnost dela enotnega sistema, ki ga je potrebno le postopno aktivirati in uporabiti speče potenciale.

TABELA 1: Stičnosti in razlike modelov narativnega in NLP koučinga glede na kriterij temeljne značilnosti in predpostavke

stičnosti in različnosti	narativni koučing	NLP koučing
temeljne predpostavke	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zgodbe so metafore življenja. 2. Razumevanje pozicioniranja razširi možnosti. 3. Konflikti v zgodbi vodijo k spremembi. 4. Kontekst določa identiteto. 5. Rast se zgodi v mejnih točkah. 6. Pogovor ima moč. 7. Zgodbo povemo znova, da postane temelj za spremembo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ljudje se ravnamo po individualnem mentalnem zemljevidu. 2. Najboljši zemljevid je tisti, na katerega je vrisanih kar največ poti. 3. Vsako vedenje in delovanje temelji na pozitivnem izhodišču. 4. Vsaka izkušnja ima svojo strukturo. 5. Za vsak problem je rešitev. 6. Vsak človek razpolaga z vso potrebno močjo. 7. Telo in duševnost sta dela enotnega sistema. 8. Komunikacija dobi svoj končni pomen z rezultatom. 9. Neuspeh je le povratno sporočilo. 10. Če nekaj ne deluje, poskusi kaj drugega.
stičnost modelov: vloga kouča	Kouč je strokovnjak za proces, zato nudi varno okolje in opolnomočenje, da klient oblikuje novo zgodbo, ki ga podpira v novem vedenju ter povezuje klienta od tam, kjer trenutno je, s tistim, kar si želi postati.	Kouč je strokovnjak za proces definiranja aktivnosti, ki vodijo klienta do doseganja njegovih ciljev.
stičnost modelov: odnos med klientom in koučem	V odnosu klient razvije občutek varne navezanosti, zato opusti potrebo po obrambnih mehanizimih in svojo pozornost preusmeri na zgodbe, ki ga krepijo. Tako izbira bolj zavestno in dosega boljše rezultate.	Sodelujoč odnos med klientom in koučem je temelj za učinkovitost procesa.
razlika med modeloma: značilnosti predpostavk	Predpostavke so izhodišča, ki dajejo podlago za delo kouča. Široko zajema več opcij narativnega delovanja.	Predpostavke konkretno in ozko usmerjajo kouča v operativno delovanje. Zaprt nabor pravil.

stičnosti in različnosti	narativni koučing	NLP koučing
razlika med modeloma: lastnosti pristopov	Holistični pristop, ki pomaga klientom, da najprej spremenijo zgodbe o sebi, drugih in življenju ter kasneje spremenijo tudi svojo realnost.	Direktiven pristop, ki ponuja širok spekter intervencij, ki reprogramirajo klientov način odzivanja in doživljanja, z namenom povečanja učinkovitosti njegovega delovanja, ki se meri v obliki doseganja ciljev.
razlika med modeloma: usmerjanje pozornosti kouča	Pozornost usmerja na strukturo zgodbe.	Pozornost usmerja na vzorec vedenja.
razlika med modeloma: temeljne značilnosti procesa	Preko zgodb o sebi, o dogodkih iz življenja in o svetu se dogaja rast, razvoj odnosov in izražanja sebe. Klient prepozna, kako zgodbe oblikujejo identiteto in vedenje na zavedni in nezavedni ravni, ter oblikuje nove zgodbe o tem, kako želi biti in delovati v svetu.	Najpomembnejša prvina procesa je povečana klientova učinkovitost in njegovi rezultati v obliki merljivih dosežkov in sprememb v miselnem in čustvenem svetu.
Razlika med modeloma: razumevanje klientovih virov in potencialov	Klient svojo pozornost preusmeri na zgodbe, ki ga krepijo, in tako razvije večje zavedanje, pridobi več zaupanja vase, izbira bolj zavestno in dosega boljše rezultate. Kouč mu pomaga zgraditi prenovljeno identiteto in novo zgodbo, ki jo ponavlja, da bi trajno ohranil želeno identiteto.	Klient ima na razpolago vse vire, ki jih potrebuje za doseganje svojih ciljev. S tehniko modeliranja in drugimi NLP tehnikami klient aktivira in uporabi svoje potenciale, čeprav se jih sprva ne zaveda.

NLP temelji na komunikaciji, učinkovitosti in doseganju realističnih ciljev, zato predpostavlja, da komunikacija dobi svoj končni pomen z rezultatom. Neuspeh NLP kouči prepoznajo kot povratno sporočilo o tem, kar ne deluje, zato dajo smernice za delovanje v prihodnje.

Vzporednico med narativnim in NLP koučem opazim tudi v tem, da noben od njiju ni strokovnjak na področju, na katerem klient deluje, ampak je strokovnjak za proces definiranja aktivnosti, ki vodijo klienta do doseganja ciljev (prav tam), oziroma povezuje klienta od tam, kjer trenutno je, s tistim, kar si želi postati (Drake, 2009). Narativni kouč (Drake, 2012) nudi varno okolje in opolnomočenje, da klient oblikuje novo zgodbo, ki ga podpira v novem vedenju; narativni kouč pa je v procesu neobsojajoč in prav tako podpirajoč do klienta. Obema modeloma je skupno, da je odnos med klientom in koučem tisti, ki daje podlago za učinke koučinga najprej v klientovem notranjem svetu in zatem še v zunanjem. V narativnem modelu je celo izpostavljeno (Drake, 2011), da je ključno razviti občutek varne navezanosti, da klient opusti potrebo po obrambnih mehanizmih in svojo pozornost preusmeri na zgodbe, ki ga krepijo, saj tako izbira bolj zavestno in dosega boljše rezultate.

Oba modela se ukvarjata s spreminjanjem vzorcev vedenja in delovanja, vendar vsak na svoj način. Razlika v načinih med modeloma je v njunem pristopu: narativni koučing (Drake, 2009) je holističen pristop, ki pomaga klientom, da najprej spremenijo zgodbe o sebi, drugih in življenju ter kasneje spremenijo tudi svojo realnost. NLP model pa ponuja širok spekter direktivnih intervencij, ki reprogramirajo klientov način odzivanja in doživljanja, z namenom povečanja učinkovitosti njegovega delovanja, ki se meri v obliki doseganja ciljev (McDermott in Jago, 2001).

NAČELA IN PROCES IZVEDBE

Proces koučinga poteka po korakih (van Kessel, 2010): postavljanje ciljev, načrtno delovanje k uresničevanju ciljev, širjenje realnosti k viziji prihodnosti, vzdrževanje doseženega, strukturiranje podpore, konstruktivna ocena in povratne informacije.

Čeč (2007) proces koučinga razdeli na štiri faze:

1. vzpostavlanje partnerstva med koučem in klientom,
2. akcijsko načrtovanje,
3. cikel koučinga,

4. vrednotenje in naknadno srečevanje.

Čas, ki je potreben za izvedbo faz, je odvisen od klienta, od kompleksnosti zadeve in od lastnosti, spretnosti in znanja kouča.

Starr (2003) navaja, da je koučeva zaveza vztrajne podpore klientovega razvoja osrednjega pomena za proces koučinga. Odnos naj temelji na zaupanju, odprtosti in usklajevanju razumevanja resnic ter enakovrednosti kouča in klienta. V središču procesa so klientove misli in izkušnje, saj je on sam sposoben generirati najboljše učinke, za katere je sam odgovoren. Strukturo procesa razčleni na štiri faze: vzpostavljane konteksta in settinga za koučing, kreiranje razumevanja in skupne usmeritve, pregled in potrjevanje naučenega, zaključevanje.

Drake (2012) navaja šest načel **narativnega koučinga**:

1. **Načelo nedirektivnosti:** nedirektiven pristop h klientu - osredotoča se na zadeve, pomembne v sedanjem trenutku procesa, in vsebine, ki so pot k rezultatu.
2. **Načelo varnosti:** zagotavljanje varnega prostora v medosebnem in naracijskem odnosu med koučem in klientom.
3. **Načelo pravočasnosti:** vse, kar je potrebno za proces, je na razpolago v sedanjem trenutku; klient začne z vprašanjem, na katerega je pripravljen; kritične teme se razgrnejo ob pravem času.
4. **Načelo nevtralnosti:** prisotnost kouča brez presojanja kot temelj za učenje in rast, kar klientu da zgled, da se enako vede do sebe, da svoje zgodbe ne obsoja.
5. **Načelo postopnosti in izkustvenosti:** poudarek je na generiranju izkušenj in ne na hitenju k interpretaciji, pomenu in akciji; kouč se osredotoči na eno stvar naenkrat, deluje na ravni identitete in dinamike ter ne simptomov.
6. **Načelo vsestranskosti in večplastnosti:** kalejdoskopski pogled kouča na klientovo situacijo in zgodbe.

McDermott in Jago (2001) navajata načela, ki izhajajo iz prakse **NLP koučev**:

1. **Načelo odgovornosti:** klient je odgovoren za rezultat, kouč je odgovoren za proces.

2. **Načelo nevtralnosti:** kouč vodi proces s pozicije nevtralnega opazovalca; ne sodi, ne vrednoti in ne obsoja.
3. **Načelo zaupanja:** odnos med koučem in klientom temelji na zaupanju, čemur služi tudi komuniciranje brez uporabe strokovne terminologije.
4. **Načelo virov:** v procesu kouč pomaga klientu, da aktivira svoje speče potencialne.
5. **Načelo razlikovanja med osebo in njenim vedenjem:** kouč spoštuje osebnost klienta, tudi če se ne strinja z njenim vedenjem.
6. **Načelo povratnega sporočila:** morebitni neuspehi v procesu niso obremenilni, temveč so le povratno sporočilo kouču in klientu za regulacijo notranjih stanj in delovanja v prihodnje.

STIČNOSTI IN RAZLIKE MODELOV GLEDE NAČEL PROCESA

Ob orisu načel obeh modelov vidim, da med njima obstaja nekaj podobnosti in razlik. Edino načelo, ki je obema modeloma koučinga skupno, je načelo nevtralnosti kouča, kar narativni koučing (Drake, 2012) interpretira kot temelj za učenje in rast, NLP koučing pa kouča zavezuje, da vodi proces s pozicije nevtralnega opazovalca: ne sodi, ne vrednoti in ne obsoja (Schwarz in Schweppe, 2005). Načelo zaupanja NLP se po mojem mnenju povezuje z načelom varnosti pri narativnem koučingu. Menim, da je zaupanje predpogoj za varnost, ki jo klient čuti v odnosu; če zaupa, tudi razvije občutek varnosti. Velja tudi obratno: ko se čuti varnega, lahko še bolj zaupa.

Po načelu virov NLP kouč pomaga klientu, da aktivira svoje speče potencialne, kar vidim povezano z narativnim načelom pravočasnosti, po katerem je vse, kar je potrebno za proces, na razpolago v sedanjem trenutku, tudi kritične teme se razgrnejo ob pravem času, kar pomeni, da klient aktivira speče potencialne, ko je zanj pravi čas.

Največjo razliko opazim pri narativnem načelu nedirektivnosti in načelu postopnosti ter izkustvenosti. Narativni koučing se namreč opira na nedirektiven prostop h klientu, deluje na ravni identitete in dinamike ter ne simptomov, zato postopoma generira izkušnje. NLP koučing pa je osnoval cel spekter orodij za direktivno delo s klientom,

ki jih kouč selektivno uporablja kot intervencije z namenom čim bolj učinkovitega doseganja ciljev.

Načelo razlikovanja NLP med osebo in njenim vedenjem prepoznam v povezavi z načelom zaupanja NLP, saj je koučevo spoštovanje osebnosti klienta, tudi če se ne strinja z njegovim vedenjem, pomembno za vzpostavitev zaupanja. Med narativnimi načeli ne prepoznam podobnega načela, morda mu je najbližje načelo vsestranskosti in večplastnosti, ki usmerja kouča k prepoznavanju razlik med osebo in njenim vedenjem.

Za načelo odgovornosti v NLP, po katerem je klient odgovoren za rezultat, kouč pa za proces, mislim, da velja tudi za narativni koučing, čeprav ni eksplicitno navedeno med načeli, saj je to načelo skupni imenovalec različnih modelov koučinga.

Posebni načeli, med katerima ne najdem povezav, sta načelo povratnega sporočila NLP, po katerem so neuspehi povratno sporočilo za regulacijo notranjih stanj in delovanja, ter načelo narativnega koučinga, ki uvaja vsestranskost in večplastnost kot kalejdoskopski pogled kouča na klientove zgodbe.

TABELA 2: Primerjava stičnosti in razlik modelov narativnega in NLP koučinga glede na kriterij načela procesa

stičnosti in različnosti	narativni model	model NLP
isto načelo	načelo nevtralnosti kouča	načelo nevtralnosti kouča
povezani načeli	načelo varnosti	načelo zaupanja
povezani načeli	načelo pravočasnosti	načelo virov
razlike med načeli	načelo nedirektivnosti	načelo razlikovanja med osebo in njenim vedenjem
posebni načeli	načelo postopnosti in izkustvenosti	načelo odgovornosti
načeli kot posebnost	načelo vsestranskosti in večplastnosti	načelo povratnega sporočila

PRIMERJAVA CILJEV IN NALOG V PROCESU

Drake (2011) navaja, da je ključni cilj v **narativnem koučingu** prepoznavanje elementov v klientovih zgodbah, ki so primerni za redefiniranje ali alternativno interpretacijo. Tako se oblikuje nova definicija problema. Koučeva naloga je poslušanje, ki temelji na zavezi k čuječnosti, pozornosti in prisotnosti. Kouč povabi klienta, da vidi svoje zgodbe z različnih perspektiv, da prepozna zgradbe zgodb, da opredeli svoje omejitve in da odkrije nove možnosti.

Pri tem se sprašuje: „Kaj želi klient doseči s pripovedovanjem svoje zgodbe? Kako trenutne naracijske strategije delujejo zanj?“ Klient kreira nove možnosti, kouč ga pri tem podpira in predstavi nov pogled na to, kdo klient je in kdo hoče biti v svetu. Osredotoči se na podobnosti med obstoječo in želeno zgodbo, tako da vzpostavi stik in v klientu prebudi moč za spremembo.

Schwarz in Schweppe (2005) navajata, da je poglobljena naloga v **NLP koučingu** v procesu vzbuditi razumevanje vzorcev uspeha in neuspeha ter prepoznati način, kako vključiti učinkovite strategije v klientov nabor možnosti odzivanja. Ključna vprašanja so: kako se odzivati na neuspeh, kakšen odnos zavzeti do uspeha, kako krepiti spretnosti komuniciranja, medosebne in mentalne spretnosti, kako okrevati po čustvenih travmah. Kouč je pozoren na to, kako se klient pogovarja sem s sabo in kakšne so prvine notranjega dialoga. Schwarz in Schweppe (prav tam) izpostavita, da je naloga klienta modeliranje sebe: vzorce vedenja iz življenjskih področij, kjer je uspešen, prenese na področja, kjer ni uspešen. Na ta način izboljša svoje delovanje in poveže dele sebe v celoto.

STIČNOSTI IN RAZLIKE V CILJIH IN NALOGAH V PROCESU

Ob analizi modelov narativnega in NLP koučinga glede na kriterij ‚cilji in naloge‘ ugotavljam, da obstajajo med modeloma same razlike. Naloga v procesu narativnega koučinga (Drake, 2011) je preko prepoznavanja elementov za redefiniranje in alternativno interpretacijo oblikovanje novih definicij problema. NLP pa vidi svojo nalogo v prepoznavanju vzorcev uspeha in neuspeha na področjih komuniciranja,

medosebnih spretnosti in notranjega dialoga (Schwarz in Schweppe, 2005).

Naloga narativnega kouča je, da z vzpostavljanjem stika, aktivnim poslušanjem, postavljanjem vprašanj in dajanjem podpore spodbuja klienta (Drake, 2011), medtem ko je naloga kouča NLP, da je pozoren na to, kako se klient pogovarja sem s sabo in kakšne so prvine notranjega dialoga (Schwarz in Schweppe, 2005). To pomeni, da med procesoma obstajajo razlike glede na koučevo nalogo.

Razliko opazam tudi pri nalogah klienta: klient v narativnem procesu na svojo situacijo pogleda z druge perspektive, v sebi prebudi moč za spremembo in prepozna nove možnosti (Drake, 2011). V procesu NLP pa je klientova naloga, da razvije nove učinkovite strategije za odzivanje na neuspeh in za soočanje s čustvenimi travmami, da bi integriral vse dele sebe in preko modeliranja sebe prenesel svoj uspeh na področja, kjer še ni uspešen (Schwarz, 2005).

TABELA 3: Stičnosti in razlike modelov narativnega in NLP koučinga glede na kriterij „cilji in naloge“

stičnosti in različnosti	narativni koučing	NLP koučing
razlika med modeloma: naloga v procesu	Preko prepoznavanja elementov za redefiniranje in alternativno interpretacijo oblikovati nove definicije problema.	Prepoznati vzorce uspeha in neuspeha na področjih komuniciranja, medosebnih spretnosti in notranjega dialoga.
razlika med modeloma: naloga kouča	Kouč z vzpostavljanjem stika, aktivnim poslušanjem, postavljanjem vprašanj, dajanjem podpore spodbuja klienta.	Kouč je pozoren na to, kako se klient pogovarja sem s sabo in kakšne so prvine notranjega dialoga.
razlika med modeloma: klientov cilj v procesu	Klient na svojo situacijo pogleda z druge perspektive, v sebi prebudi moč za spremembo in prepozna nove možnosti.	Klient razvije nove učinkovite strategije za odzivanje na neuspeh in za soočanje s čustvenimi travmami, da bi integriral vse dele sebe in preko modeliranja sebe prenese svoj uspeh na področja, kjer še ni uspešen.
razlika med modeloma: odnos do omejitev	Model spodbuja klienta, da prepozna svoje omejitve, jih sprejme in načrtuje svojo prihodnost v skladu z realnimi možnostmi.	Model omejitev ne priznava, saj navaja, da ima klient na razpolago vse vire za doseganje svojih realističnih ciljev.

Še zadnjo razliko med modeloma opazim v odnosu do omejitev: narativni koučing spodbuja klienta, da prepozna svoje omejitve, jih sprejme in načrtuje svojo prihodnost v skladu z realnimi možnostmi (Drake, 2011). NLP koučing pa omejitev ne priznava, saj med temeljnimi predpostavkami navaja, da ima klient na razpolago vse vire za doseganje svojih realističnih ciljev (Schwarz in Scheweppe, 2005).

KOMPETENCE, VEŠČINE, LASTNOSTI IN VLOGA KOUČA

Kompetence kouča so za uspeh koučinga ključnega pomena. Van Kessel (2010) povzema, da je kouč strokovnjak za uporabo metodologije in tisti, ki razume klientove dileme in kontekst. Strokovna znanja uporablja v koučing odnosu in s tem klientu pomaga doseči njegove cilje v konkretnem procesu, kjer dosega ravnotežje med procesom spodbude in podpore samo-usmerjajočega učenja z vsebino ali dajanjem informacij. Slednje se uvršča med najpomembnejše kompetence izkušnega kouča. Poleg tega ima kouč mnogo veščin in lastnosti: dostopnost, toplino, sprejemanje, strpnost, veščine dobrega sporočanja in poslušanja, sposobnost izražanja empatije, kreativnost, prilagodljivost pri kreiranju idej, zavzetost k napredovanju in doseganju rezultatov, odprtost do klientovih reakcij, bistroumnost, poznavanje sebe, razumevanje lastnih močnih in šibkih točk, omejitev in priložnosti. Še posebej zanimiva se mi zdi lastnost ne-prevzemanja odgovornosti za področja izven lastne strokovnosti.

Čeč (2006) navaja, da govorica telesa sodi med osnovne veščine kouča, ki služijo dajanju videza sproščenosti in vključenosti v odnos. Med specifične veščine pa uvršča aktivno poslušanje, sposobnost spravevanja, zaznavanja, gradnjo zaupanja, objektivnost in motiviranje. Drugje Čeč (2007) navaja, da so za kouča pomembna pravilna in navdihujoča uporaba besed, pozorno poslušanje, ohranjanje razsodnosti, pretehtano ocenjevanje in oblikovanje učinkovitega programa koučinga. Med koučeve osebne kvalitete uvršča strogost, potrpežljivost, konsistentnost, kreativnost, fleksibilnost in doseganje visokih etičnih standardov.

Zanimiva je klasifikacija koučevih veščin po Starr (2003), ki jih razdeli med veščine vzpostavljanja koučing odnosa, delovanje na različnih ravneh poslušanja, večino intuicije, večino postavljanja vprašanj in dajanja podpirajočih povratnih sporočil.

Osrednja veščina **narativnega kouča** je osredotočenost na proces pripovedovanja zgodb in na strukturo vsebine: je prisoten, se primerno odziva in ima širok repertoar možnosti odzivanja. Kalejdoskopsko gleda na situacijo in zgodbo klienta (Drake, 2011). Zaveda se svojih močnih točk in slepih peg, uporablja somatske in dihalne tehnike. Pozoren je na moč osebnega konteksta in vpliva jezika; nenehno dela na svojih nezavednih predsodkih glede spolnih vlog, narodnosti in epistemologije.

Drake (prav tam) vidi vlogo kouča v tem, da zgodbo klienta razširi in poglobi ter tako sprosti energijo, ki je ujeta v njej. Kouč išče vzvode, da podpira razvoj klienta, iz zgodbe izlušči elemente, ki vodijo h globljim temam. Zgodba se namreč dinamično soustvarja med klientom in koučem, čigar naloga je, da ustvari primeren in varen prostor, v katerem se proces zgodi. Klient lahko le v ugodnih pogojih v celoti raziše svoje obstoječe zgodbe in kreira nove kot avtor svojega življenja. V nasprotnem primeru se proces degradira na abstraktno analiziranje in kronološko nizanje dogodkov, kar pa ni produktivno za koučing. Kouč lahko celo vizualno ponazori elemente zgodbe, kot da jih simbolično drži v rokah, klient pa išče nove povezave med njimi (prav tam).

Kouč je aktivno vpleten, vendar nenavezan na rezultat. Opazi, kar se pojavi, in ostane povezan s klientom tudi v tišini. Več poudarka nameni generiranju izkušenj, zato ne hiti k interpretaciji in akciji. Drake (prav tam) poudarja, da naj kouč nudi varno okolje in resno prisluhne klientu brez obsojanja, avtentično in brez domnev, saj ima klient pravico, da na svoj način pove in spremeni svojo zgodbo, sebe in svoje življenje tako, kot si izbere. Drake (prav tam) navaja, da kompetence kouča obsegajo štiri različna znanja: osebno, kontekstualno, temeljno in strokovno, ki vodijo do zavedanja, odgovornosti, pozornosti in prilagajanja.

Bistvena kompetenca **kouča NLP** je vzpostavljanje pristnega in razumevajočega odnosa s klientom, ki omogoča sodelovanje v procesu. NLP imenuje sodelujoč ‚rapport‘ (izg.: rapo) in McDermott in Jago (2001) navajata, da rapport pomeni, da kouč sprejme, da ima klientova

izkušnja posebno vrednost zanj. Na ta način kouč sreča klienta v njegovem modelu sveta, kar pa ne pomeni, da se strinja z njim. Prvina takšnega odnosa je pristna in neobsojajoča komunikacija, ki omogoči, da je klient sproščen v dialogu s koučem, ki se prilagaja njegovim potrebam in ciljem.

Kouč NLP v procesu ostaja osredotočen na cilje, ki jih dogovorita s klientom na začetnem srečanju. Pri določanju ciljev je kouč pozoren, da so postavljeni v skladu s kriteriji učinkovitosti in da so realistični. Schwarz in Schweppe (2005) poudarjata, da je za učinkovit koučing proces pomembno razmejevanje odgovornosti med klientom in koučem, torej je koučeva veščina vzdrževanja jasnih meja ključna.

Ključna kompetenca kouča NLP je, da lahko klientu nudi podporo in opolnomočenje pri doseganju ciljev in premagovanju notranjih in zunanjih ovir. McDermott in Jago (2001) opozarjata na pomen prisotnosti, budnosti, iskrenosti, integritete in pristnosti kouča, ki jemlje klienta in njegov svet resno.

Oblike koučing srečanj po NLP so ne le osebna srečanja, ampak tudi pogovori po telefonu, elektronski pošti, skypu, internetnih klepetalnicah, torej je pomembno, da kouč obvlada vse komunikacijske poti (McDermott in Jago, 2001).

STIČNOSTI IN RAZLIKE V KOMPETENCAH, VEŠČINAH IN VLOGI KOUČA

Ko presojam modela narativnega in koučinga NLP glede na kriterij kompetenc in lastnosti, opazim, da modela govorita o različnih vidikih istega. Kompetence kouča se nanašajo na obvladovanje sebe, odnosa in komunikacije. Bolj detaljno so v narativnem koučingu (Drake, 2011) opredeljene kot dobro poznavanje in obvladovanje sebe kot instrumenta za delo (zavedanje o svojih močnih točkah, nezavednih predhodkih in slepih pegah); usmerjenost na jezik in na moč osebnega konteksta (prepoznavanje mehanizmov transferja in kontratransferja); sposobnost ustvarjanja varnega prostora in poslušanja brez domnev in sodb. V NLP koučingu (McDermott in Jago, 2001) pa so koučeve kompetence vzpostavljanje pristnega, razumevajočega in sodelujočega odnosa s klientom (rapport); pristna in neobsojajoča komunikacija; prilagajanje klientovim potrebam in ciljem; razmejevanje odgovornosti.

TABELA 4: Primerjava modelov narativnega in NLP koučinga glede na stičnosti in razlike v kompetencah, veščinah in vlogi kouča

stičnosti in različnosti	narativni koučing	NLP koučing
stičnosti: kompetence kouča	Dobro poznavanje in obvladovanje sebe kot instrumenta za delo (zavedanje o svojih močnih točkah, nezavednih predsodkih in slepih pegah); usmerjenost na jezik in na moč osebnega konteksta (prepoznavanje mehanizmov transferja in kontratransferja); sposobnost ustvarjanja varnega prostora in poslušanja brez domnev in sodb.	Vzpostaviti pristen, razumevajoč in sodelujoč odnos s klientom (rapport); pristna in neobsojajoča komunikacija; prilagajanje klientovim potrebam in ciljem; razmejevanje odgovornosti.
stičnosti: lastnosti kouča	Zavedanje, odgovornost, pozornost in prilagajanje.	Prisoten, buden, v integriteti sam s sabo, pristen, klienta in njegov svet jemlje resno.
razlika: veščine kouča	Biti osredotočen na proces pripovedovanja zgodb in na strukturo vsebine; večšina kalejdoskopskega pogleda na klienta in njegovo zgodbo; biti aktivno vpleten, vendar nenavezan na rezultat; večšina postopnega generiranja izkušenj.	Nuditi podporo in opolnomočenje pri doseganju ciljev in premagovanju notranjih in zunanjih ovir; večšina vzdrževanja jasnih mej; obvladovanje različnih komunikacijskih poti.
razlika: vloga kouča	Razširiti in poglobiti klientovo zgodbo; mu omogočiti, da najde nove povezave med svojimi zgodbami in nove načine delovanja.	Ostajati osredotočen na cilje, ki so postavljeni v skladu s kriteriji učinkovitosti in realnosti.

Nadalje opažam, da so lastnosti kouča v narativnem koučingu zavedanje, odgovornost, pozornost in prilagajanje, kar je podobno lastnostim kouča NLP, kjer je kouč prisoten, buden, v integriteti sam s sabo, pristen, klienta in njegov svet jemlje resno.

Razliko med modeloma prepoznam pri kriteriju ‚veščine in vloga kouča‘, saj je oboje povezano z razlikami pri temeljnih značilnostih in predpostavkah modelov. Veščine kouča (Drake, 2011) v narativnem koučingu so: biti osredotočen na proces pripovedovanja zgodb in na strukturo vsebine; večšina kalejdoskopskega pogleda na klienta in njegovo zgodbo; biti aktivno vpleten, vendar nenavezan na rezultat; večšina postopnega generiranja izkušenj. V NLP koučingu (Schwarz in Scheweppe, 2005) pa so koučeve veščine nudenje podpore

in opolnomočenje pri doseganju ciljev ter premagovanju notranjih in zunanjih ovir; večina vzdrževanja jasnih meja; obvladovanje različnih komunikacijskih poti. Vloga kouča v narativnem koučingu (Drake, 2011) je, razširiti in poglobiti klientovo zgodbo, mu omogočiti, da najde nove povezave med svojimi zgodbami in nove načine delovanja. V NLP koučingu pa je vloga kouča, ostajati osredotočen na cilje, ki so postavljeni v skladu s kriteriji učinkovitosti in realnosti (Schwarz in Schweppe, 2005).

INTERVENCIJE V MODELU NARATIVNEGA IN NLP KOUČINGA

Veščine uporabe širokega spektra intervencij se uvrščajo med ključne dejavnike, ki vodijo do učinkovitega in uspešnega koučinga. Čeč (2007) navaja področja, na katerih mora kouč z uporabo intervencij skrbeti za potek procesa koučinga: koučing odnos med klientom in koučem (intervencije: lestev razgovora, krogi razkrivanja), postavljanje ciljev (preko ustvarjanja vizije in vzpostavljanja trenutne realnosti), razjasnjevanje in razumevanje situacij (z intervencijo risanja zemljevida situacij), gradnja znanja o sebi (intervencija odkrivanje vrednot in raziskovanje prepričanj), razumevanje vedenja drugih (s preokvirjanjem in raziskovanjem stereotipov) in obvladovanje zastojev (intervencija ločene osebnosti in model upravljanja z viri).

Težnja po učinkovitosti nikakor ne sme in ne more zasenčiti primarnega kriterija za koučing, ki je etičnost. Mednarodno združenje koučev ICF postavlja etične standarde v etičnem kodeksu (ICF code of ethics, 2005), ki se nanaša na zaupnost, zasebnost in na profesionalno ravnanje kouča. Sklicuje se na ključne vrednote poštenosti, integritete, transparentnosti, odličnosti, profesionalnosti in odgovornosti.

Drake (2011) navaja, da so zgodbe v **narativnem koučingu** poti do mentalnih modelov, verovanj in domnev o tem, 'kako naj bi bilo'. Vse, kar kouč potrebuje, je pred njim, zato s pozornim poslušanjem in postavljanjem vprašanj vodi klienta do uvidov.

Poslušanje je torej ključna intervencija narativnega kouča. Hkrati je pozoren nase, na klienta, na odnos in na zgodbe, ki se pojavljajo. Pri tem je osredotočen na izkušnjo pogovora in dela z materialom, ki se

pojavi. Narativni koučing je v vidiku načina uporabe intervencij podprt s spoznanji in raziskavami o navezanosti, čuječnosti in prisotnosti.

Drake (2011) predstavi narativni diamantni model, ki ponazarja vsebine, na katere je kouč pozoren pri poslušanju. To so:

- kaj je klient povedal;
- česa klient ni povedal;
- kaj klient želi povedati – v čem je vizija novih možnosti in prostor za spremembo;
- kaj je klient povedal drugače kot prej.

Kouč zaupa, da klient začne tam, kjer je pripravljen, in da se ključne teme pojavijo pravočasno ne glede na to, katere zgodbe pridejo prej na vrsto. Kouč sledi zgradbi zgodbe: prisluhne, kako je zgodba sestavljena, kateri dogodki so vključeni, katere teme so centralne, kateri karakterji so pomembni bolj in kateri manj. Pozoren je tudi na luknje v zgodbi, kjer se tok pripovedi prekine ali je moten. Prav na tem mestu lahko klient oblikuje novo zgodbo in kreira drugačen rezultat, saj se zgodi rast, kjer se stara zgodba poruši, nova pa še ni oblikovana. Tak način poslušanja omogoča klientu, da se bolj zaveda svojih zgodb in jih preokviri ali pa preokviri le svoj odnos do njih; odkriva in oblikuje nove možnosti; zasnuje novo zgodbo, ki pomaga uresničiti njegova prizadevanja in vzdržati v procesu spreminjanja. Sprememba se namreč zgodi z integracijo novega materiala v zgodbo.

Kouč usmerja klienta preko štirih kanalov, ki jih Drake (2011) simbolično ponazori z usmerjanjem položaja rok na določene dele telesa, kar sproži aktivacijo misli, čutenj in čustev. Shematski prikaz usmerjanja klienta je sledeč:

Misli!: roke položi na glavo – „Situacijo poglej na nov način!“

Čuti!: roke položi na srce – „Začuti svoje vrednote!“

Bodi!: roke položi na trebuh – „Ustvari več energije! Bodi osredotočen!“

Delaj!: roke položi na boke – „Prilagodi svojo držo in dejanja!“

Drake (prav tam) poudari, da je naracijski proces stopenjski. Klient najprej predstavi svoje cilje, potem pove zgodbo. Skupaj s koučem iz

zgodbe izluščita teme in vzorce ter identificirata ključno metaforo in vodilni element zgodbe. V konverzacijskem polju analizirata vodilni element in ključne metafore, saj poglobljeno in sistematično ukvarjanje z njima vodi do rešitve, ki se pojavi pogosto na način, ki presega prvotno polarnost ali sporno zadevo.

Drake (2012) proces narativnega koučinga opiše kot periodično vračanje preko štirih faz:

1. Uvid v lastno situacijo in identiteto
Ključna vprašanja: „Kdo sem? Kaj puščam za sabo?“
V tej fazi klient pridobi nove uvide v svojo situacijo in večje zavezanje tega, kar je.
2. Razjasnjevanje vrednot
Ključna vprašanja: „Kaj cenim? Kaj so moje ključne vrednote? Kakšne priložnosti imam?“
Klient pridobi motivacijo za spremembe in jasnost.
3. Sprememba
Ključna vprašanja: „Kaj moram spremeniti? Kaj se od mene zahteva in pričakuje?“
Klient prepozna svoje sposobnosti in sprejme zahteve.
4. Vztrajanje v spremembi
Ključna vprašanja: „Za čem stojim? Kaj bom storil najprej?“
Klient prepozna nove vidike prihodnjih aktivnosti in s sabo sklene zavezo za spremembo.

K posamezni fazi se kouč v procesu vrne in znova zavrti krog od uvida v lastno situacijo preko razjasnjevanja vrednot do spremembe in vztrajanja v spremembi. Ključne koučeve intervencije so v vseh fazah vprašanja, ki usmerjajo klienta na različne ravni (Drake, 2012). Preprosto vprašanje „Kaj se je zgodilo?“ vodi klienta na informacijsko raven, ki ji sledi raven znanja: „Kaj veš o tem, kar se je zgodilo?“ Več o ravni klientovega razumevanja kouč izve z vprašanjem „Kako čutiš glede tega in kakšen smisel ti daje?“ Raven pomena oriše z vprašanjem „Kaj je pomembno zate glede tega, kar se je zgodilo?“ Razjasnjevanje na vseh ravneh vodi k spremembi, še posebej transformacijska raven z vprašanjem „Kako je to, kar se je zgodilo, vplivalo nate?“.

Drake (2012) predlaga nekaj drugih pomembnih vprašanj za klienta, ki jih kouč uporabi v skladu z razvojem procesa: „Kaj je res pomembno zate? Kaj je potemtakem tvoja motivacija, da narediš nekaj drugače? Kako boš sledil svojemu napredku? Kaj še rabiš vedeti, da lahko začneš? Kako boš vedel, da si uspel?“.

Pri postavljanju vprašanj je pomembno, da se narativni kouč zaveda usmeritev (prav tam):

- Poslušanje in spraševanje sta dve plati istega; vprašanja naj izhajajo iz tega, kar je kouč slišal, ne iz njegovih pričakovanj in implicitnih domnev.
- Vprašanja naj višajo raven zavedanja klienta in ne razumevanje kouča, saj gre pri narativnem koučingu za večanje samozavedanja in vere vase.
- Vprašanja naj generirajo izkušnje in ne razlag; tudi ko se vprašanja nanašajo na preteklost ali prihodnost, naj bodo zastavljena v sedanjiku.
- Odprta vprašanja sodijo na začetek srečanja, zaprta vprašanja pa v fazo, ko klient prihaja do končne izbire.
- Hkrati naj bo postavljeno le eno vprašanje, kratko, enostavno, usmerjeno k bistvu. Večdelna, dolga ali zavajajoča vprašanja so nesprejemljiva.
- Vprašanja naj klientu pomagajo razjasniti nove perspektive, saj ne iščemo razlogov za napako, ampak raziskujemo, kaj se lahko iz izkušnje naučimo.

NLP koučing ponuja širok spekter tehnik, ki jih poimenuje orodja. Naravnani je k cilju, zato je določanje ciljev ključna intervencija. McDermott in Jago (2001) poudarjata, da je sprejemljiv le realističen in dosegljiv cilj, če želimo, da ima koučing dolgoročne učinke. Določanje ciljev poteka po korakih:

- Kaj je cilj? (konkretno, brez negacije in primerjav, s časovnim okvirom, znotraj lastnih sposobnosti)
- Katere vrednote ta cilj uresničuje?
- Kaj kaže, da smo cilj dosegli? (dejavnosti, občutki)
- Kaj se zaradi uresničitve tega cilja v življenju spremeni?

- Kaj zaradi uresničitve tega cilja v življenju izgine? (negativne posledice)
- Katera sredstva in vire potrebujem za uresničenje tega cilja? (izkušnje, znanja, sposobnosti)
- Kakšen razlog imam, da se na pot k temu cilju ne odpravim takoj, ta hip? Kaj me ovira?

Nevrolingvistično programiranje (NLP) usmerja klienta v uporabo vseh zaznavnih kanalov, tudi kinestetičnega, in s tem krepi učinkovitost intervencij. Mentalno sidro sproža reflekse, zato klient v situaciji, ko se počuti na višku svojih moči, zasidra zmagovit občutek s krettnjo (npr. stisne prvi in tretji prst ali pritisne na točko ob očesu). Občutek lahko priključimo v drugi, manj ugodni situaciji, z isto krettnjo, ki sproži občutek. Sidra so lahko tudi vizualna (oprema v prostoru, narava), vohalna (vonj po parfumu, začimbi), gibalna (plesni korak), slušna (glasba, ritmi). Čim večkrat klient sidra občutke z določenim sprožilcem, tem močnejše je sidro in tem bolj intenziven je ponoven priklic občutka. Sidranje usmeritve k cilju je namenjeno vzdrževanju povezanosti s ciljem (Schwarz in Schweppe, 2005). Tudi besede so sidra in sprožajo asociacije, zato NLP predlaga preoblikovanje negativnega izražanja v pozitivno.

Vključenost (asociiranost) in izključenost (disociiranost) iz situacije je po NLP možno regulirati in uravnavati vpletenost in doživljanje. V čustveno težki situaciji se klient odmakne in pogleda zviška ter tako ohrani mirnost. Kasneje se je pomembno vključiti nazaj, izkušnjo predelati, se iz nje naučiti ter ohraniti zmožnost čutenja. Izključenost (disociiranost) je koristna pri strateškem načrtovanju, kjer sta potrebna distanca in širši pogled. Vključenost (asociiranost) kouč spodbuja, ko klient želi bolj intenzivno čutiti in se vključevati v življenje. Razlikovanje med vključenostjo in izključenostjo pomeni, da klient pridobi zavedanje, da lahko izbira življenjske izkušnje s svojo usmerjenostjo namere (McDermott in Jago, 2001).

Za uresničevanje realističnih načrtov, nastalih na podlagi vizij, NLP predlaga tehniko Walt Disney, ki sta jo oblikovala utemeljitelja NLP Dilts in Epstein (prav tam). Klient identificira

sanjača, realista in kritika kot njegove podosebnosti. Sanjač je ustvarjalen, domišljjski del osebnosti, ki je razigran in misli v slikah. Realist je razmišljujoč del osebnosti, ki preudarno in urejeno gleda na svet. Kritik prepoznava šibke točke in se rad ponorčuje. Potem uporabi sidranje v prostoru (sanjač se aktivira v postelji, v delovni sobi realist in v predsobi kritik) ali v telesu (roka na trebuh za sanjača, roka na srce za realista in roka na glavo za kritika). V tretjem koraku klient aktivira sanjača – razvija zamisli, sanje, vizije; zatem aktivira realista: predloge sanjača oblikuje v načrt; na koncu aktivira kritika: razišče probleme, vrzeli in pasti v načrtu. V četrtem koraku rezultate kritične presoje vključi v načrt sanjača. Postopek od tretjega koraka naprej ponavlja, dokler kritik nima več nobenega ugovora. Tehnika Walt Disney je uporabna za pospeševanje ustvarjalnosti, testiranje idej in širjenje polja možnosti klientovega delovanja.

Modeliranje je tehnika NLP, ki je namenjena krepitvi uspeha klienta pri doseganju ciljev s posnemanjem ljudi, ki so tak cilj že dosegli. McDermott in Jago (2001) predlagata, da klient najprej ponovno opredeli zeleni cilj in si izbere nekoga, ki je ta cilj že uresničil. Zatem opazuje njegovo vedenje, gibe, način govora in oblačenja ter ga posnema. S spreminjanjem zunanjih znakov se spremenijo tudi notranji občutki, ki ga peljejo bliže k cilju.

NLP predlaga, da klient zgradi več spoštovanja do lastne osebnosti, saj iz tega izvirata samozaupanje in samozavest, ki sta ključna pri doseganju ciljev, pri doseganju notranjega miru, zadovoljstva in sreče. Samozavest poškodujejo stavki, ki omejujejo duha («nihče me ne mara, nikoli ne bo nič iz mene»), nepreseženi notranji konflikti, notranja razklanost med deli osebnosti in pomanjkanje pozitivnih izkušenj. Posledica neprimerne notranjega dialoga je, da je na klientovem mentalnem zemljevidu popačena slika. NLP ponuja intervencijo spreminjanja omejujočih prepričanj: klient izreče svoj omejevalni stavek naglas in preveri, kakšne občutke mu povzroča. Zatem sidra stanje vira, kar pomeni, da poišče situacijo, v kateri se je res dobro počutil, si jo zelo živo predstavlja in se postavi v središče dogajanja ter dobre občutke zasidra avditivno (z glasom) in kinestetično (s kretnjo). Nato omejevalni stavek izgovori na drug način in preveri, kakšne

občutke mu sproža normalno izgovorjeni omejevalni stavek. Ko klient doživi omejevalni stavek kot nevtralen in celo nesmiseln, pomeni, da je izgubil moč nad njim. Povezanost med omejevalnim prepričanjem in negativnim občutkom glede samopodobe je tako prekinjena.

Podobno NLP povezuje telo z občutki preko telesne drže. Iz metode osebne integracije izhaja intervencija telesnega spomina, ki omogoča dostop do omejujočih prepričanj in nezavednih vzorcev. Telesna drža namreč odslikava kinestetična sidra, ki so pogosto povezana z negativnimi občutki. Telo ima spomin, kar pomeni, da se v telo in njegove gibalne vzorce vtisnejo občutki, ki so rezultat prepričanj. Tehnika telesnega spomina obsega sedem korakov: pozitivna drža s pravilnim dihanjem, prekinitev pozitivne drže in vrnitev v trenutno situacijo, vizualiziranje negativnih občutkov z osebno vključenostjo, tako da klient poišče telesno držo za negativno stanje in negativno držo postopno spremeni v pozitivno. Obenem spremlja, kako se spreminjajo občutki. Spreminjanje drže klient vadi in avtomatizira. Namen tehnike je odpravljanje pomanjkanja samozaupanja.

Za grajenje pozitivne samopodobe NLP predlaga intervencijo osebne integracije, ki vodi do večjega samozaupanja (prav tam). Klient z asociacijo (vključenostjo) vizualizira aktualno samopodobo („kako je biti jaz sam“; sprejemanje telesa, drža, samokritične opazke), iz disociiranega položaja vizualizira aktualno samopodobo (klient izstopi iz samopodobe, se opiše z razdalje), vizualizira kopijo disociirane samopodobe (klient ima pred sabo dve enaki sliki sebe), pozitivno spremeni zaznavne odtenke kopije (izpopolni jo z barvami, zvoki, gibi), asociirano doživi spremenjeno kopijo (na ta način se obe podobi spremenita), ekološki vidik (klient prisluhne ugovorom zoper novo samopodobo, se vrne in si ogleda spremembe v disociirani podobi), korak v prihodnost (klient prikliče morebitno negativno sliko iz prihodnosti in preveri, če je kaj drugačna – če je tehnika uspela). Pozitivna samopodoba pomeni, da klient ljubeče ravna s sabo in je posledično prijaznejši in zaupljivejši do drugih.

Za premagovanje strahov NLP uporablja intervencijo preokvirjanja, ki pomeni drugačno interpretacijo istega stanja,

situacije, doživljanja ali dogodka, ki vzbudi drugačne občutke. Z novim okvirjem se namreč situacija, ki klientu vzbuja neprijetne občutke, popolnoma drugače osvetli in pomen se spremeni. Druga interpretacija prikaže isti dogodek v popolnoma drugačni luči, tako da klient problematično situacijo vidi drugače. Kouč klienta spodbuja k preokvirjanju z vprašanji: „Obstaja še drugačen pogled na to? Raziščiva še druge načine razmišljanja o istem!“ Na ta način klient uravnava svoja notranja stanja in prevzame nadzor nad svojim notranjim svetom. Pozitivne referenčne doživljaje poišče v preteklosti, se postavi v problematično preteklo situacijo in jasno začuti pozitiven občutek. Vsakič, ko najde vir in si prikliče referenčni doživljanje, ga sidra z majhnim gibom in kretnjo, ki sta sprožitelj dobrih občutkov tudi kasneje, ko jih potrebuje na priklic (prav tam).

NLP se loteva tudi tem osebnostne integracije preko analize osebne časovne črte. Klient lastno življenje vizualizira v času in ga pozitivno strukturira ter tako veliko ugotovi o svojem trenutnem položaju. Preko rekonstrukcije preteklosti isti dogodek doživlja drugače, kar posledično vpliva na sedanost in prihodnost (Schwarz in Scheweppe, 2005). Tehnika spremembe osebne zgodovine zamenja stare izkušnje z novimi, ki drugače vplivajo na vedenje v sedanosti.

Ne glede na vrsto orodja, ki ga uporabi kouč NLP, se vedno izvaja intervencija ‚ekološki vidik‘, ki preverja učinke spremembe vedenja in delovanja v širšem kontekstu, preden se sprememba dejansko zgodi. McDermott in Jago (2001) poudarjata, da se preverja učinek spremembe na celotni sistem, v katerega je klient vključen. Pri presojanju systemskega vidika so pomembni intuitivni občutki, saj so posledično učinki aktivnosti trajnejši in klient si zagotovi, da so učinki dejansko taki, kot želi, da bi bili. Preverjanje po ekološkem vidiku se priporoča pred sprejemanjem večjih odločitev in pri načrtovanju, ko se klient zaveda konflikta med vrednotami in cilji. Vprašanja, ki spodbujajo klienta k presojanju ekološkega vidika: „Kakšne so posledice odločitve za vse sisteme, v katere je klient vključen (družina, delovni kolektiv, prijatelji, širša skupnost)? Je ta odločitev sprejeta s spoštovanjem integritete vseh vključenih? Imam dober intuitivni občutek glede tega?“

STIČNOSTI IN RAZLIKE V INTERVENCIJAH

Ob analizi intervencij narativnega in NLP modela koučinga ugotavljam, da modela zajemata precejšen del intervencij, ki se razlikujejo. Vzrok za to vidim v tem, da sta modela različna v svoji srži, v značilnostih in temeljnih predpostavkah, saj iz tega izhajajo intervencije in način njihove uporabe. Narativni model (Drake, 2011) uvaja narativni diamantni model poslušanja, usmerjanje klienta preko štirih kanalov ter sistematično in poglobljeno analiziranje vodilnega elementa in ključne metafore zgodbe. Model NLP pa v duhu reprogramiranja klientovih misli in vedenja ponuja direktivno obarvane intervencije (Schwarz in Schweppe, 2005): sidranje, vključenost (asociiranost) in izključenost (disociiranost) iz situacije, intervencijo Walt Disney, modeliranje, intervencijo spreminjanja omejujočih prepričanj, intervencijo telesnega spomina in osebne integracije.

Intervenciji, ki sta obema modeloma skupni, sta narativno zavedanje zgodb in njihovo preokvirjanje ter narativna intervencija preokvirjanja klientovih stališč in doživljanja (Drake, 2011). Drugačna interpretacija istega ponuja drugačne rezultate, kar pa je cilj obeh modelov, zato menim, da je uporabna obema. Poleg tega je narativno postavljanje vprašanj intervencija, ki se jo lahko uporabi kot krovno, v različnih vidikih uporabe NLP intervencij (Schwarz in Schweppe, 2005), še posebej pri določanju ciljev, analizi osebne časovne črte in tudi pri preokvirjanju.

Posebnost zgradbe procesa narativnega koučinga v smislu uporabe intervencij je periodično vračanje preko faz, da klient pridobi nove uvide, večje zavedanje, motivacijo za spremembe, da prepozna svoje sposobnosti in nove vidike sprememb (Drake, 2011). To pomeni, da kroži od uvida v lastno situacijo preko razjasnjevanja vrednot, do spremembe in vztrajanja v spremembi. V modelu NLP (Schwarz in Schweppe, 2005) podobne intervencije ne najdem, saj je proces zamišljen bolj kot nizanje ciljno usmerjenih intervencij.

Način uporabe intervencij se med modeloma razlikuje: Drake (2011) poudarja, da se narativne intervencije uporabljajo v skladu s spoznanji o navezanosti, čuječnosti in prisotnosti. Schwarz in Schweppe (2005) pa navajata, da ekološki vidik preverja učinke spremembe

vedenja in delovanja na celotni sistem, v katerega je klient vključen, preden se sprememba dejansko zgodi.

TABELA 5: Stičnosti in razlike modelov narativnega in NLP koučinga v intervencijah

stičnosti in različnosti	narativni koučing	NLP koučing
različne intervencije	<ul style="list-style-type: none"> • narativni diamantni model poslušanja • usmerjanje klienta preko štirih kanalov: misli, čuti, bodi, delaj • sistematično in poglobljeno analiziranje vodilnega elementa in ključne metafore zgodbe 	<ul style="list-style-type: none"> • sidranje • vključenost (asociiranost) in izključenost (disociiranost) • intervencija Walt Disney • modeliranje • intervencija spreminjana omejujočih prepričanj • intervencija telesnega spomina • intervencija osebne integracije
stični intervenciji	<ul style="list-style-type: none"> • zavedanje zgodb in preokvirjanje zgodb 	<ul style="list-style-type: none"> • intervencija preokvirjanja
stični intervenciji	<ul style="list-style-type: none"> • postavljanje vprašanj 	<ul style="list-style-type: none"> • določanje ciljev • analiza osebne časovne črte
intervencija kot posebnost zgradbe procesa	Periodično vračanje preko faz : <ul style="list-style-type: none"> • uvid v lastno situacijo in identiteto • razjasnjevanje vrednot • sprememba • vztrajanje v spremembi 	Ostajati osredotočen na cilje, ki so postavljeni v skladu s kriteriji učinkovitosti in realnosti.
razlika: način uporabe intervencij	Intervencije se uporabljajo v skladu s spoznanji o navezanosti, čuječnosti in prisotnosti.	Ekološki vidik preverja učinke spremembe vedenja in delovanja na celotni sistem, v katerega je klient vključen, preden se sprememba dejansko zgodi.

KRITERIJI USPEŠNOSTI KOUČINGA

Naročnika koučinga ponavadi zanimajo predvsem koristi, ki jih koučing prinaša. Zato so elementi, ki vodijo v učinkovit koučing, toliko pomembnejši. Van Kessel (2010) navaja: moč, zaupanje, zaupnost v odnosu, koučevu aktivno poslušanje in zmožnost postavljanja prodornih vprašanj; dajanje povratnih informacij; samo-usmerjajoče in

samo-opazovalno premikanje skozi krog koučinga, samo-oceno in samo-ozaveščanje; delo na vsebinah, ki jih določa klient, ter na njegovi odgovornosti; razvoj tehnik reševanja problemov; zagotavljanje podpornega sistema za konkretno delovanje in prakso; delo na različnih vidikih samo-sabotaže, odporih in čustvih.

Čeč (2006) trdi, da so koristi koučinga jasnejše razmišljanje, bolj polno življenje, enostavnejše reševanje problemov, večja odločnost in samozavest, hitrejši osebni razvoj.

Van Kessel (2010) navaja, da je norma za rezultate v koučingu klientovo zaznavanje, da je spremenil vedenje zaradi koučinga. Rezultate koučinga razporedi med izide, ki so povezani z določenimi cilji (učinki na področju kariere, upravljanja časa, odnosov, družine, zdravja, duhovnosti, osebnosti, financ), ter izide, ki so splošni (povečano samozavedanje, samo-sprejemanje, samozaupanje, dobro počutje, življenjsko ravnotežje, manj stresa, boljša komunikacija in kakovost življenja, širša življenjska perspektiva in uvid). Mnogi avtorji so na podlagi kvalitativnih in kvantitativnih raziskav zaključili, da so rezultat koučinga povečana čustvena stabilnost klientov, okrepljene vrednote in večja odprtost za nove izkušnje.

Drake (2011) navaja, da je **narativni koučing** najbolj učinkovit pri klientih in koučih, ki so sposobni samorefleksije in so pripravljeni delati na čustveni, metaforični in neracionalni ravni ter so se sposobni razkrivati v svojih zgodbah. Pomembno je, da so pripravljeni delati s tišino in imajo sposobnost artikulirati svoje izkušnje. Če katerikoli izmed teh pogojev pri klientu ali kouču ni izpolnjen, je proces bolj zahteven.

Proces narativnega koučinga vodi k uvidom, ki so temelj in okvir spremembe, vendar je po filozofski usmeritvi nedirektiven, zato ga je potrebno dopolniti z drugimi metodami, ko je potrebna večja direktivnost ali taktičnost.

Drake (2011) poudari, da narativni koučing temelji na zavezi narativnih koučev, da so čuječi in sočutni, da poslušajo globoko in spoštljivo, da se posvetijo v celoti in tekoče zgodbam v konverzijskem polju. Kouči dajejo več poudarka ustvarjanju izkušenj in manj hitenju k interpretaciji, pomenu ali akciji. Ni pomembno, katere zgodbe si klienti izberejo, da jih najprej povejo. Narativni kouč zaupa, da bo klient začel na tisti ravni, kjer je pripravljen, in da bodo kritične teme

sledile kasneje. Zato je cilj, ustvariti bogato naracijsko polje, opazovati, kaj se pojavi, ostati povezan tudi v tišini, se aktivno vključevati v naracijski material, ko se pojavi, in zaupati, da je ena zgodba ali set zgodb portal v globlje razloge, ki ovirajo klienta pri doseganju svojih ciljev in izpolnjevanju želja. Obenem se narativni kouč zaveda, da mora nova zgodba preživeti ponovno upovedovanje, da bo lahko temelj za spremembe, ki jih je klient zasnoval.

Narativni kouč pomaga klientu, da poveže svoje osebne zgodbe z družbenim kontekstom, iz katerega so prišle in v katerega se vračajo na nov način, na koučing srečanju in po njem. Narativni pristop h koučingu je močna metoda, ki pomaga klientom, da se bolj zavedajo svojih zgodb, da prepoznajo, kako zgodbe oblikujejo njihovo identiteto in vedenje na zavedni in nezavedni ravni, da razumejo, da so zgodbe osebno in družbeno pogojene ter da so klienti aktivni avtorji pri vzporejanju svojih zgodb z identitetami in akcijami, ki jim omogočajo, da na nov način avtentično delujejo v svetu.

Posebna pozornost je v **NLP koučingu** namenjena raziskovanju uspešnosti in modeliranja odličnosti v vedenju (McDermott in Jago, 2001). Teži k odkrivanju tistega, kar klienta naredi najboljšega v zeleni smeri in vlogi. Ne zanimajo ga pomanjkljivosti, ampak se usmerja k realizaciji ciljev. Dinamične intervencije, metode in tehnike so namenjene doseganju kreativnih stanj zavesti in doseganju ciljev, zato je pomembno, da so klientu blizu in da jih sprejme.

NLP odkriva modele mišljenja, učenja, motivacije in osebnega razvoja. Predstavi načine, na katere sprejemamo in obdelujemo informacije, ter načine, kako le-te vplivajo na naše vedenje s prepoznavanjem omejitev in možnosti ter reguliranjem izbiranja in odločanja. McDermott in Jago (2001) poudarita, da je NLP koučing uspešen, ko klient poveča svojo učinkovitost in izboljša strategije za doseganje svojih ciljev.

STIČNOSTI IN RAZLIKE GLEDE NA KRITERIJ USPEŠNOSTI KOUČINGA

Pri vprašanju, kdaj je koučing uspešen, se pokaže temeljna razlika med modeloma. Po narativnih merilih (Drake, 2011) je narativni koučing uspešen, ko klient razišče in preseže globlje razloge, ki ga ovirajo pri

doseganju ciljev, in ko zaradi uvidov v procesu in zaradi nove zgodbe, ki je temelj za spremembe, na nov način pristno deluje v svetu. NLP koučing pa je uspešen (McDermott in Jago, 2001), ko klient poveča svojo učinkovitost, motivacijo, učenje in izboljša strategije za doseganje svojih ciljev.

TABELA 6: Stičnosti in razlike modelov narativnega in modela NLP koučinga glede na kriterij uspešnosti koučinga

stičnosti in različnosti	narativni koučing	NLP koučing
razlika med modeloma pri vprašanju „Kako vemo, da je koučing uspešen?“	Klient raziše in preseže globlje razloge, ki ga ovirajo pri doseganju ciljev, in zaradi uvidov v procesu in nove zgodbe, ki je temelj za spremembe, na nov način pristno deluje v svetu.	Klient poveča svojo učinkovitost, motivacijo, učenje in izboljša strategije za doseganje svojih ciljev, ki jih tudi dejansko dosega.
razlika med modeloma: pot do uspeha	Preko krepitev klientovega zavedanja svojih osebnih zgodb in njihovega ozadja. Prepozna, da zgodbe oblikujejo identiteto in vedenje na zavedni in nezavedni ravni. Z uvidi pride do odločitve in do dejanske spremembe vedenja, kar vodi do boljše kakovosti življenja.	Preko raziskovanja uspešnosti in modeliranja odličnosti vedenja ter preko odkrivanja in aktiviranja potencialov vse do realizacije klientovih ciljev. Dinamične intervencije so namenjene krepitevi kreativnosti pri doseganju ciljev.
Razlika: „Pri kom je koučing uspešen?“	Pri klientih in koučih, ki so sposobni samorefleksije in so pripravljeni delati na čustveni, metaforični in neracionalni ravni ter so se sposobni razkrivati v svojih zgodbah.	Pri klientih, ki so jim blizu kreativne intervencije, ki so pripravljeni iti po poti osebnega razvoja z učenjem tehnik, ki jih prakticirajo v vsakodnevnem življenju.
Razlika: omejitev uspešnosti	Po filozofski usmeritvi je nedirektiven, zato ga je potrebno dopolniti z drugimi metodami, ko je potrebna večja direktivnost.	Zaradi pomanjkanja poglobljene analize vzrokov neuspeha je vprašljiva dolgoročnost rezultatov pri doseganju ciljev.

Razlike med modeloma se kažejo tudi pri razumevanju poti do uspeha: v narativnem koučingu (Drake, 2011) ta vodi preko krepitev klientovega zavedanja svojih osebnih zgodb in njihovega ozadja. Prepozna, da zgodbe oblikujejo identiteto in vedenje na zavedni in nezavedni ravni. Z uvidi pride do odločitve in do dejanske spremembe vedenja,

kar vodi do boljše kakovosti življenja. V NLP koučingu (McDermott in Jago, 2001) pa uspeh pomeni doseganje ciljev preko raziskovanja uspešnosti in modeliranja odličnosti vedenja ter preko odkrivanja in aktiviranja potencialov. Dinamične intervencije so namenjene krepitvi kreativnosti pri doseganju ciljev.

Iz navedenega izhaja, da je narativni koučing uspešen pri klientih in koučih, ki so sposobni samorefleksije in so pripravljeni delati na čustveni, metaforični in neracionalni ravni ter so se sposobni razkrievati v svojih zgodbah. Če tega ni, je verjetnost za uspešnost manjša, zapiše Drake (2011). NLP koučing pa je uspešen pri klientih, ki so jim blizu kreativne intervencije, ki so pripravljeni iti po poti osebnega razvoja z učenjem novih tehnik, ki jih prakticirajo v vsakodnevnem življenju (Schwarz in Schweppe, 2005).

Uspešnost koučinga ima seveda svoje omejitve. Drake (2011) navaja, da narativni kouči dajejo več poudarka ustvarjanju izkušenj in manj hitenju k interpretaciji, pomenu ali akciji. Proces narativnega koučinga vodi k uvidom, ki so temelj in okvir spremembe, vendar je po filozofski usmeritvi nedirektiven, zato ga je potrebno dopolniti z drugimi metodami, ko je potrebna večja direktivnost. NLP koučing (Schwarz in Schweppe, 2005) klientove težave obravnava predvsem tehnično, kot ovire na poti k učinkovitosti. Menim, da je zaradi pomanjkanja poglobljene analize vzrokov neuspeha vprašljiva dolgoročnost rezultatov pri doseganju ciljev.

SKLEP

V sklepnem razmišljanju o primerjavi modelov ugotavljam, da je narativni koučing osredotočen na sedanost, k eksperimentu, na metafore v klientovi zgodbi, ki so portal do globljih sprememb navzven in navznoter. NLP koučing pa je usmerjen v prihodnost, k akciji in ciljem, ki se opredelijo na začetku procesa.

Transformativni učinek v narativnem koučingu ima upovedovanje nove zgodbe, ki preseže stare vzorce in klienta na novo postavi v svet. Sprememba v klientovi učinkovitosti in doseganju ciljev pa v NLP koučingu izvira iz pravilno izpeljanih intervencij. Zato je narativni kouč naravnano k poslušanju, sledi ritmu klienta in zaupa, da se prave stvari

TABELA 7: *Sklepna primerjava stičnosti in razlik modelov narativnega in NLP koučinga*

stičnosti in različnosti	narativni koučing	NLP koučing
osredotočenost	na sedanjost, k eksperimentu, na metafore v klientovi zgodbi, ki so portal do globljih sprememb navzven in navznoter	na prihodnost, k akciji, k ciljem, ki se opredelijo na začetku procesa
transformativni učinek	k spremembi pelje upovedovanje nove zgodbe, ki preseže stare vzorce	k spremembi vodijo pravilno izpeljane intervencije
kouč	Naravnost k poslušanju. Sledi ritmu klienta. Zaupaj, da se prave stvari pojavijo od pravem času.	Naravnost k akciji. Usmerjen k ciljem. Spodbuja klienta k aktivnostim.
refleksivnost klienta	se spodbuja, gradi se na razvoju samorefleksije	se ne spodbuja
primer: intervencija modeliranja	Poudarja avtentičnost klienta in se ne poslužuje tehnike modeliranja.	Posnemanje zunanjega vedenja z modeliranjem ne pomeni, da se spremeni tudi notranja struktura sveta in klientova prepričanja, ki so ključna za njegov (ne)uspeh.
učinek	poglobljen proces, ki vključuje moč nezavednega in ga aktivira preko simbolov osebnih zgodb	preko uravnavanja notranjih stanj usmerjen k zunanjim rezultatom
možna pomanjkljivost	kouč, ki ni dovolj asertiven, se pusti zapeljati klientovi zgodbi in tako proces odjadra v smer, ki ni učinkovita	dovzetnost za zlorabe v manipulativne namene, še posebej v poslovnem svetu zaradi interesov kapitala
odpravljanje pomanjkljivosti	redna supervizija za kouča	redna supervizija za kouča

pojavijo od pravem času. NLP kouč pa je naravnan k akciji, usmerjen k ciljem in spodbuja klienta k aktivnostim. Refleksivnost klienta se v narativnem koučingu spodbuja, saj je ključna za premike v klientovi notranjosti, NLP koučing pa ji ne namenja posebne pozornosti.

Razlika med modeloma se kaže tudi pri vrsti intervencij, ki se jih poslužujeta. Za ilustracijo navajam primer intervencije modeliranja: ker narativni koučing poudarja avtentičnost klienta, je ne uporablja, v NLP koučingu pa je modeliranje ena izmed ključnih intervencij. Vendar posnemanje zunanjega vedenja z modeliranjem ne pomeni, da se spremeni tudi notranja struktura sveta in klientova prepričanja, ki so ključna za njegov (ne)uspeh, zato je po mojem mnenju dolgoročno učinkovitost NLP koučinga vprašljiva.

Narativni koučing vidim kot poglobljen proces, ki vključuje moč nezavednega in ga aktivira preko simbolov osebnih zgodb. NLP pa je preko uravnavanja notranjih stanj usmerjen k zunanjim rezultatom, zato je lahko dovzeten za zlorabe v manipulativne namene, še posebej v poslovnem svetu zaradi interesov kapitala. Tudi narativni kouč mora biti pazljiv, saj menim, da če se pusti zapeljati klientovi zgodbi, lahko proces odjadra v smer, ki ni učinkovita. Kot način odpravljanja možnih pomanjkljivosti in za višanje kakovosti dela bi narativnemu in kouču NLP priporočala redno supervizijo.

LITERATURA

- Coaching*. (b. d.). Pridobljeno 8. 11. 2014 s svetovnega spleta: <http://www.coaching.si>.
- Čeč, F. (2006). *S coachingom do večjih poslovnih in osebnih dosežkov*. Zagorje ob Savi: Regionalni center za razvoj.
- Čeč, F. (2007). *Coaching za managerje*. Radeče: Inštitut za coaching.
- Drake, D. B. (2009). *Narrative Coaching. The Sage Handbook of Coaching*. Pridobljeno 28. 8. 2009 s svetovnega spleta: <http://narrativecoaching.com/>.
- Drake, D. B. (2011). What do coaches need to know? Using the Mastery Window to Assess and Develop Expertise. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), str. 138–155.

- Drake, D. B. (2012). *Narrative Coaching - Narrative Design Labs*. Pridobljeno interno gradivo na seminarju/delavnici s strani avtorja, november 2012. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani: Podiplomski študij Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje.
- ICF code of ethics (2005). Washington: International Coach Federation.
- McDermott, I. in Jago, W. (2001). *The NLP Coach: A Comprehensive Guide to Personal Well-Being & Professional Success*. London: Judy Piatkus Publishers.
- Pogosta vprašanja. (b. d.). Pridobljeno 8. 11. 2014 s svetovnega spleta: <http://www.svetovanjeincoaching.si/pogosta-vprasanja/>.
- Schwarz, A. in Schweppe, R. (2005). *Moč podzavesti: nevrolingvistično programiranje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Starr, J. (2003). *The coaching manual*. Harlow: Pearson Education.
- Van Kessel, L. (2010). Koučing, področje dela poklicnih supervizorjev? V A. Kobolt (ur.). *Supervizija in koučing* (str. 7–58). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET NOVEMBRA 2014.

NEKATERI VIDIKI UPORABE KONCEPTA INDIVIDUACIJE C. G. JUNGA 193

SOME ASPECTS OF APPLICATION OF THE C. G. JUNG'S INDIVIDUATION CONCEPT IN THE PROCESS OF SUPERVISION

Janko Stergar, *prof. soc. in zgod.*,

podipl. štud. prog. Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje

Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Strossmayerjeva 11, 2000 Maribor

janistergar@gmail.com

POVZETEK

V prispevku je predstavljen poskus aplikacije teoretskega koncepta individuacije v polje supervizije. Individuacija je koncept procesa rasti in razvoja posameznika. Razvil ga je C. G. Jung s svojimi učenci v krogu analitične psihologije. V prispevku je prikazan vpliv supervizijskega procesa na proces individuacije pri supervizantih. Teoretično so predstavljeni posamezni cilji supervizije, ki so interpretirani z individuacijskega zornega kota. V empiričnem delu so analizirana letna poročila supervizijskega procesa, kjer so bili prepoznani nekateri pokazatelji, da je med supervizijo prihajalo do procesa individuacije pri supervizantih. Na koncu podam tudi svojo prvo izkušnjo s supervizijo, kjer je prav tako prišlo do nekaterih individuacijskih premikov. Koncept individuacije lahko apliciramo v polje supervizije kot pripomoček supervizantom pri prepoznavanju svoje umeščenosti in smeri razvoja v individuacijskem procesu.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, individuacija, proces.*

ABSTRACT

This article presents an attempt of application of theoretical individuation concept in the field of supervision. The concept of individuation is a process of growth and development of the individual. It was developed by C. G. Jung and his students in a circle of analytical psychology. The article presents the impact of the supervision process on the process of individuation in the supervisee. Specific objectives of supervision, interpreted from the individuation angle/point of view, are presented in theoretical part. Empirical part includes analysed annual reports of the supervision process. Some indications of individuating process in supervisee that arose during the course are identified. At the end, my first experience with supervision is introduced, where also some shifts of individuation process were detected. The individuation concept can be applied in the field of supervision as a tool for supervisee in identifying their location and the direction of development in the individuation process.

KEYWORDS: *supervision, individuation, process.*

UVOD

Prispevek s tem naslovom sem¹ si izbral z razlogom². Ne gre za ‚klasičen‘ znanstveni prispevek, ampak prej za eksperiment, poskus aplikacije koncepta individuacije v polje supervizije. Skušal bom zlit polje nekdanjega interesa za analitično psihologijo³ s poljem supervizije. Pri

¹ V seminarski nalogi bom za svoje videnje posamičnih fenomenov, konceptov uporabil prvo osebo ednine. Pridružujem se Kordešu (2004), ki pravi, da gre pri vsakem pisanju, tudi znanstvenem, za osebno pričevanje. Nismo vsemogočni opazovalci objektivnih resnic, ampak smo opazovalci in razlagalci svojega videnja le-te, pri čemer ne gre za negacijo razuma.

² Naslov, ki sem si ga izbral, ni bil nikakršno naključje. Carl Gustav Jung je ‚moj spremljevalec‘ že kar nekaj let. Med dodiplomskim študijem sociologije mi je predstavljal izziv, kako njegovo teorijo, koncepte vpeljati v polje sociološkega.

³ Analitična psihologija: jungovska smer psihoanalize. Glavni predstavnik in njen ‚ustanovitelj‘ je C. G. Jung. Smer se je utrdila po razhodu Junga in Freuda zaradi različnega pojmovanja nekaterih konceptov (npr. libido, narava nezavednega in psihičnega), pa tudi uporabljenih metod in pristopov.

pisanju prispevka je, če parafraziram Trstenjaka (1992), svetovnonazorska strast prebila znanstveno zadržanost. Dodatno motivacijo za pisanje pričujočega dela sem začutil, ko sem čisto po naključju prebral intervju Mete Kušar (2001, str. 53) z Damjanom Ovsцем, ko ta pravi:

„Življenjskosti ne bodo držali pokonci najnižji, tisti, ki se ne zavedajo samih sebe, ne okolja ne preteklosti in ne sedanjosti. Samo resnično zelo razvit individuum lahko dela v prid družbe. Individuacija pomeni razširjanje zavesti, da vemo, kaj smo in kdo smo, ter to zavestno živimo. Nikamor naprej ne vidimo, če ne širimo zavestnega življenja.“

V trenutni družbi tveganja, kot nam jo opisuje Ulrich Beck (2001), kjer gre za popolno dezorientacijo družbe in njej pripadajočega posameznika, „se pot individuacije lahko razume kot resen poskus pariranja tej dezorientaciji z aktiviranjem ustvarjalnih sil njegovega nezavednega in njihovim zavestnim vključevanjem v psihično celoto“ (Jacobi, 2000, str. 192).

V prispevku predstavim koncept individuacije, da bi bil ta razumljivejši. Nato se osredotočim na nekatere lastnosti koncepta, ki bi nam lahko pomagale pri njegovi aplikaciji v polje supervizije (Sebstvo, združevanje nasprotij). Predstavim tokove in poti individuacije, kjer se za trenutek dotaknem Jungovih za nekatere najbolj kontroverznih pojmov arhetipov in kolektivnega nezavednega.

V nadaljevanju je raziskana supervizija; predstavljena je široka paleta razumevanja samega koncepta, preko njenih ciljev so vpeljeni tudi nekateri vidiki individuacije, s čimer sem skušal raziskati, če lahko na teoretičnem nivoju govorimo o sproženih individuacijskih procesih pri supervizantih. Pregled ugotovitev nekaterih raziskav je interpretiran iz ‚individuacijskega‘ zornega kota.

V analizi evalvacij so analizirane tri letne evalvacije/poročila supervizijskega procesa, ki je potekal s študentsko populacijo v sklopu izbirnega predmeta na pedagoški fakulteti v Ljubljani. Zavedam se, da analiziran vzorec ni v popolnosti (strogo znanstveno) takšen, s kakršnim naj bi razpolagal, in tudi da ne zagotavlja možnosti poenostavitve ugotovitev na širšo populacijo, pa še kaj bi se našlo. Kot rečeno, gre bolj za poskus, za neko ‚tipanje terena‘ in zarisovanje nekaterih vzporednic in ne za strogo dokazovanje.

V nadaljevanju empiričnega dela opišem svoje videnje supervizijskega procesa, nekaterih dogodkov, občutij, ki bi lahko nakazovali, da je šlo vsaj za ‚zametke na moji poti individuacije‘. Spolzosti terena, na katerega se podajam, se zavedam, kar se bo opazilo tudi v sklepnih ugotovitvah.

NAMEN

V prispevku sem si zastavil raziskovalno vprašanje, ki se glasi: *Kako lahko koncept individuacije C. G. Junga apliciramo v supervizijski proces?* Izhajajoč iz zastavljenega raziskovalnega vprašanja, je bila zastavljena tudi naslednja teza: *Proces individuacije supervizanta lahko vidimo kot enega izmed ciljev supervizije.* Namen analize evalvacij je pokazati, da lahko tudi v superviziji govorimo o neke vrste individuacijskem procesu supervizantov.

METODE

V prispevku sem se v večji meri posluževal teoretskega načina dokazovanja zastavljene teze in orisa odgovora na zastavljeno raziskovalno vprašanje. V analiznem delu sem sledil fenomenološkimi izhodiščem razumevanja znanosti in znanstvenega aparata. Analiziral sem tri zaključna letna poročila o supervizijskem procesu in svoje poročilo: v pregledanem gradivu sem skušal zaznati posamezne ‚elemente‘ individuacije, pri čemer se zavedam težavnosti iskanja njenih ‚indikatorjev‘, ki bi dokazovali, da supervizijski proces vzpodbuja njen razvoj.

IZSLEDKI

KAJ JE IN KAJ NI INDIVIDUACIJA?

Na začetku velja narediti razmejitev v razumevanju pojmov: nekateri namreč zamenjujejo pojma individuacija in individualizacija – individualizacija je v socialnopsihološki literaturi označena kot proces

oblikovanja subjekta v času pozne moderne, kjer gre za uvajanje pluralne in decentrirane oblike subjektivnih struktur. Proces, ki je v sebi globoko protisloven (Nastran Ule, 2000). Jung (1984) je mnenja, da prihaja zaradi nerazlikovanja obeh konceptov do zmede; pri individualizaciji naj bi šlo za namerno poudarjanje in izpostavljanje posameznikovega položaja napram kolektivnim obvezam, medtem ko individualizacija pomeni dokončno, boljše, popolnejšo izpolnitev obenem vseh kolektivnih določil v človeku (Jung, 1984; Trstenjak, 1992). V nekem smislu je individualizacija izkušnja rasti makrokozmosa, ki se dogaja v mikrokozmosu – vesoljnega, ki se pojavlja v posamezniku (Pascal, 1999).

Jung vidi v individualizaciji osrednji pojem poznavanja samega sebe in s tem psihoterapije nasploh. Individualizacija kot smisel in vrednost ozaveščanja v nezavednem ostalih delov osebnosti, kar človeka vzpodbuja, da se zavestno odloča, in mu pomeni hkrati izziv za etično ravnanje, s tem pa se usmeri k prenovi celotne osebnosti (Trstenjak, 1992).

Jungova glavna preokupacija je bila, kako pride človek do celote, do samega sebe, kako se uresniči osebnost. Človek je zanj vselej na poti do uresničenja celote, do popolnosti, je na poti k uresničenju človeških sanj o večnem blaženstvu (prav tam). Če mu uspe do tja priti, pa je že drugo vprašanje. Jung ni želel meriti človekovih karakteristik kot takih, ampak je teoretsko in izkustveno proučeval poti, na katerih človek najde samega sebe. Iskanje, ki lahko traja vse življenje - tudi za individualizacijo velja podobno (Jung, 2011).

Z individualizacijo postane človek enkratno bitje, doseže svojo enkratnost na ravni posameznika in družbe ter svojo nezamenljivost in neponovljivost. Smisel individualizacije je razvitje prvotne, potencialne celote, ki je položena v človeško naravo, v njej utemeljena. Gre za skladnost med logosom in erosom, gre za prevrednotenje nasprotujočih si življenjskih polov (Trstenjak, 1992).

Individualizacija je za večino ljudi bolj proces kot dosegljiv cilj. Proces individualizacije je po eni strani spontan, naraven in avtonomen proces, vsakemu človeku vrojen pretok psihe, čeravno se tega ne zaveda. Pod določenimi okoliščinami, kot je npr. analitična aktivnost, se lahko pospeši, intenzivira, naredi zavesten, se zavestno doživlja in obdeluje z različnimi metodami, ki pomagajo človeku doseči večjo zaokroženost, popolnost (Jacobi, 2000).

Namen individuacije je z ene strani osvobajanje Sebstva od napačnega plašča Persone⁴ in z druge strani od sugestivne moči nezavednih slik (Jung, 1984).

INDIVIDUACIJA - PRESEGANJE IN ZDRUŽEVANJE NASPROTIJ - ENOST TER NASTANEK SEBSTVA

Individuacija je proces, ki pelje k najvišji smiselnosti v življenju, potem ko se je naš ego sporazumel z različnimi obrazi nezavednega. Psihična celost namreč ne more nastati, če obstaja konflikt med interesi zavestnega in nezavednega. Oboje je pomembno. Upoštevati je potrebno zavestno sfero z logičnimi in razumnimi zanimanji, manj organiziranemu življenju nezavednega pa bi morali dovoliti, da se izrazi. Srečevanje in spoprijemanje obeh polovic je Jung imenoval individuacijski proces (Pascal, 1999).

Sebstvo je sestavljeno iz vseh prvin, ki določajo psiho, ima lastno namenskost ne glede na želje in predstave ega. Sebstvo je subjekt celovitosti, torej vključuje tudi nezavedno psiho. V nezavedni domišljiji se Sebstvo pogosto pojavlja kot t. i. izdelana osebnost. Sebstvo je v nekem smislu nezaveden načrt, kakšen naj bi bil ego v realnem svetu.⁵ Ego dobi jasen vtis, da je zgolj odsev nečesa večjega v globinah

⁴ Persona je del Jaza, ki je obrnjen proti okolju, navzven, proti družbi. Je neke vrste socialni jaz in predstavlja kompromis med posameznikom in družbo. Persona mora upoštevati tri faktorje: 1. o idealnem Jazu oziroma o željeni sliki, ki jo vsak človek nosi v sebi, po kateri je ustvarjen in v skladu s katero želi delovati; 2. o splošni sliki, ki si jo dotično okolje ustvarja od človeka, ki odgovarja njenemu okusu in idealu; 3. o psihično in fizično danih okoliščinah, ki ostvaritvi Jaza postavljajo svoje meje (Jacobi, 2000).

⁵ Tukaj me zadeva spominja na Webrovo pojmovanje t. i. idealnih tipov v polju sociologije (prim. Haralambos in Holborn, 2001), ki so nek teoretični konstrukt, ki ga ni možno v popolnosti doseči tudi v realnem življenju. Obstajajo pa naši poskusi približevanja.

nezavednega, in ni več absolutno avtonomen in središče osebnosti.⁶ Jung je bil mnenja, da so vsi naši najvišji in poslednji nameni ter prizadevanja usmerjeni k točki doseganja Sebstva. Sebstvo spodbuja individuacijo. Na različne načine skuša povezati ego z vsemi zmožnostmi psihe, z vsem, kar bi sploh lahko postali. Na grobi biološki ravni se Sebstvo kaže v organskih delih možganov, ki zahtevajo integracijo in zavestno orkestracijo, katerih prave narave ni mogoče opisati z besedami ali dojeti z razumom; ta proces je mogoče opisati le z vidika desne polovice možganov – s prisposodobami, poezijo, miti, analogijami, alegorijami, simboli (Pascal, 1999). Ko skuša Sebstvo združiti dozdevno nespravljiva protislovja, se ne more vedno izogniti bolečini. Ego se postopoma umika in Sebstvo zavzema središče osebnosti. Sebstvo ima kompenzacijsko funkcijo med znotraj in zunaj, pri čemer gre za nekakšen postulat, ki nam je psihološko blizu, se ga pa znanstveno ne da dokazati (Kosovel, 1996; Trstenjak, 1992).

Pascal (1999) je mnenja, da lahko z resno in odločno psihospiritalno disciplino, predanostjo in iskrenostjo pridemo do osvobajajočega samospoznanja. Preko znanja o sebi nastaja zavest, ki ni več zaprta v majhnem svetu ega, temveč svobodno sodeluje v širšem svetu objektivnih interesov. Ta širša zavest ni nič več tisti občutljivi, sebični sveženj osebnih želja, strahov, upov in ambicij, ki so ga nezavedne nasprotno težnje morale vedno kompenzirati ali popravljati; zdaj je to funkcija odnosov s svetom objektov (torej z zunanjo objektivno realnostjo), ki posameznika pripelje v popolno, zavezujočo in trajno zvezo z velikim svetom. Napetost med »zunaj in znotraj« izgine. Trstenjak (1992) pravi,

⁶ Na tem mestu velja vpeljati malodane poetični opis tega: „Ko prestopimo ozke meje ega, se naša individualnost ne izgubi, temveč se širi v neskončnost. Gre za spiralni dvig na novo gledišče, od koder imamo nov, objektivnejši pogled nase, na druge in na dogajanje. To je odrešitev. To je individuacija. Kar smo imeli za uničujočo katastrofo in čustveno zmešnjavo, smo preprosto prerasli – s potrpljenjem in pripravljenostjo mirno sprejeti še posebej kritične okoliščine. Smo odsev boga – a delec ne more nikoli razumeti celote, celoto lahko le izkusi; zato mora najprej umiriti in utišati razpravljajoči um in čustva, funkciji vrednotenja. Ko bomo našli notranjo tišino, se bomo prebudili in spoštljivo gledali na svoje življenje. Zajela nas bo vedrina in mirnost. A usmerjeni moramo biti k enem cilju. Individuacija je zavestno utelešenje enkratnosti božje misli, s katero je bil ustvarjen vsak izmed nas. Skrita je v jedru našega bitja, le dovolj globoko moramo pogledati in v pravi prostor, da jo vidimo. Gledanje jo vzpodbudi k dejavnosti in odpiranju, kot da bi jo napolnili z energijo osredotočene pozornosti“ (Pascal, 1999, str. 220, 221).

da naj bi človek tudi v prizadevanju za prilagoditvijo notranjosti z zunanjim svetom uresničeval sam sebe. Gre za postopno prepuščanje zavestnega jaza podzavesti in njenim arhetipom.

Celovitost osebnosti se doseže, ko so nasprotni protipari relativno izdiferencirani, ko sta oba dela psihe – zavedno in nezavedno – vzajemno povezana in stojita eden proti drugemu v življenjskem odnosu. Nezavedno se nikdar ne more v popolnosti narediti zavestno, kar zadržuje nek energetski potencial. Celovitost je kot nedosegljiv ideal, h kateremu gre stremeti, in ni nujno cilj, ampak bolj smer, kaŕipot. Da se lahko razvoj nadaljuje, se mora vsaka nova stopnja integracije podrediti nadaljnji transformaciji. Individuacijski impulz ustvarja stanje, v katerem se jaz s Sebstvom poveže, ne da bi se z njim poistovetil. Iz tega stanja se rodi bolj ali manj trajen dialog med zavestnim jazom in nezavednim ter hkrati tudi med zunanjo in notranjo izkušnjo. Dvojni razcep (zavedno in nezavedno, subjekt in objekt) se torej zaceli, ko dosežemo stopnjo individuacije, enotno stvarnost (Edinger, 2004).

Izvorna nezavedna popolnost in enost z življenjem, iz katere smo izšli, se lahko delno obnovi na zavestni stopnji. Sodobni človek naj bi obnovil stik z naravno plastjo svoje duše, ki doumeva življenje kot organsko celoto. Bežen pogled v proces odstre posamezniku nov pogled na spremenljivost človeškega življenja (Edinger, 2004).

Individuacija je duhovno potovanje k celoti; gre za novo sintezo med zavednim in nezavednim, občutek pomirjujočega sprejemanja in hkratne odtujenosti ter zavedanje pomena življenja. Škamperle (1996) je mnenja, da je izraz Sebstvo možno prevajati kot samstvo,⁷ a ima ta pojem patrističen značaj in s tem asociira na puščavniško askezo, medtem ko je Jung skušal predvidevati integracijo nezavednega v zavest in s tem očiščenje potlačenega materiala, ki prek arhetipskih form transcendirata individualni personalni jaz v smeri nove psihološke enote: združitev individualne duše z dušo sveta.

⁷ Zanimiva je primerjava s konceptom samosti, ki pa ga ne smemo zamenjevati z osamljenostjo. Prepričan sem, da je Jacobijeva imela v mislih samost, kot jo vidi Svetlana Makarovič. Besedo je razložila kot presežek, ki ti omogoča nemoteno ustvarjanje. Pravi, da samost dejansko živi, da gre za odzivanje na impulze, za usklajenost s seboj, samosvojost, spontanost (Vistoropski, 2009).

POTI IN TOKOVI V INDIVIDUACIJI

Po mnenju Junga lahko človek doseže individuacijo na dva načina⁸: prvi je intuitivno nezaveden z naravno zanesljivostjo (lahko tudi pod vplivom višjih, religioznih nagibov), kjer analiza ni potrebna. Drugi je zavestna pot pod vplivom analitične izkušnje, kjer gre za dialog med analizandom in analitikom.⁹ V tem dialektičnem procesu gre predvsem za razumevanje samega sebe, ozaveščanje posameznih vsebin pa tudi za delo na nezavednih vsebinah. Pri tem ne moremo pričakovati hitrih in nebolečih poti do spoznanja. V teh primerih gre za intenzivno analitično delo, ki se koncentrira na notranji psihični proces, kjer se z maksimalnim aktiviranjem vsebin nezavednega mehča vsa nasprotja, spoznava njihova struktura in vodi skozi vse nevarnosti, sloj za slojem proti jedru, Sebstvu (Jacobi, 2000).

Tok procesa ni linearen, temveč gre za labirint. Jakobijeva (prav tam) je mnenja, da ni vezan na točno določeno časovno obdobje, ampak je to stvar posameznika. Do procesa lahko prihaja spontano ali pa preko analize. K procesu individuacije lahko človeka pripeljejo tudi nenadne in hude izgube v življenju in fizična bolezen, psihološke in fiziološke spremembe sredine življenja; proces staranja, zavedanje smrtnosti, spremembe v odnosih, razlike v preferencah in interesih zahtevajo od posameznika, da se posveti psihološko globljim zadevam, ki imajo idiografski in univerzalni pomen (Freedle, 2006).

Tok individuacije je nakazan v grobih črtah in kaže znake formalne zakonitosti. Sestoji iz dveh delov, ki imata nasproten predznak in se vzajemno pogojujeta ter dopolnjujeta: iz prve polovice in iz druge polovice življenja.

Cilj prvega dela je posvetitev v notranjo stvarnost, ki se konča s čvrstim formiranjem ega, diferenciranjem osnovne funkcije in dominantnega načina zavzemanja stališč ter z razvojem ustrezne Persone (več o tem v nadaljevanju); gre torej za prilagajanje in vključevanje človeka v njegovo okolico.

⁸ Fordhamova (1975) se s tem ni strinjala: po njenem mnenju obstaja zgolj ena pot individuacije in ne dve, kot je trdil Jung. Proces je lahko izkrivljen ali skrit ali oviran ali pa doseže poseben namen šele takrat, ko je ozaveščen.

⁹ Poimenovanja analitik, analizand, terapija, analiza se nanašajo na t. i. Jungovo analitično psihologijo in ne freudovsko psihoanalizo.

Cilj drugega dela je poglobljen uvid v samega sebe in poznavanje človeka, k refleksiji dotlej nezavedno zaostalih in preostalih črt bitja, k njihovemu ozaveščanju in s tem do zavestne notranje ter zunanje odnosnosti človeka v zemeljski in kozmični sklop sveta (Jacobi, 2000).

Poti in označbe individuacijskega procesa se pojavljajo v določenih arhetipskih simbolih, katerih način formiranja in pojavljanja variira – odvisno od posameznika.¹⁰ Potrebno je prepoznavanje in poznavanje raznih mitologij, umetnosti in simbolnega razumevanja zgodovine človeštva. Za podrobnejši opis simboličnih likov, ki so značilni za osnovne etape tega procesa (Senca, Anima in Animus, arhetipi duhovnega in materialnega principa in Sebstvo), tukaj ni prostora.

SUPERVIZIJA IN POSKUSI APLIKACIJE INDIVIDUACIJE V NJENO POLJE

Definicije supervizije

Beseda supervizija ima več pomenov. Izvorno pomeni nadziranje (super=nad, videre=videti), kar lahko razumemo kot neke vrste kontrolo ali pa kot nek pogled, zrenje na naše delo od zgoraj navzdol oziroma z razdalje, kar nam omogoča boljše zaznavanje in razumevanje dogodkov. Opredelitev in uporab besede v različnih kontekstih je veliko (Kobolt in Žorga, 2006).

Najbližja se mi zdi opredelitev, da je supervizija posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela z namenom večjega in boljšega zavedanja lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobivanja novih vidikov; da vidi svoje delovno področje obogateno z

¹⁰ Na tem mestu se velja zgolj površinsko obrniti na Jungova najbolj ‚delikatna‘ pojma, in sicer na pojem kolektivnega nezavednega in pojem arhetipa, ter z njima povezane pojme. Izvor človekovega delovanja je po Jungovem mnenju orjaško območje kolektivnega nezavednega, nekakšen nezavedni rezervoar globinske modrosti celega človeškega rodu, ki ga, neznano kako, podeduje posameznik. V duševnosti posameznika vznika ta nezavedna dediščina v obliki mogočnih prapodob, ki jih je Jung imenoval arhetipi. Med najpomembnejšimi arhetipi, ki vodijo naše delovanje (ponavadi mimo naše volje), so arhetipi Sebstva (prapodoba popolne osebnosti), Sence (prapodoba nagonске in živalske sle in moči), Persone (naš javni, socialni jaz), Anime in Animusa (pralik ženske in moškega, ki je v vsakem izmed nas). Posameznik mora v svojem razvoju uravnovesiti številna notranja nasprotja; tako se lahko usmeri k večji popolnosti in modrosti, ki je značilna za samouresničeno, celovito osebnost (Musek, 1996).

alternativami ter se zmore zavestno odločati za spremembe pri svojem delu. Supervizija se posveča predvsem motnjam in problemom, ki so vezani na poklicno polje. Nekateri pa govorijo o integraciji profesionalnih znanj in spretnosti, profesionalnem in osebnostnem razvoju strokovnega delavca, ki dela na takšnem področju, na katerem so odnosi med njim in drugimi pomembna delovna prvina (prav tam). Prihaja do izgradnje profesionalne identitete, ki se na ta način stabilizira, kar omogoča posamezniku boljše delo na lastnem področju (Wilke, 1995).

Tudi sam sledim ugotovitvam, da se supervizijski proces nanaša prvenstveno na profesionalno področje, da pa gre prav tako za integracijo in razvoj osebnostnega področja. Pridružujem se Gustavu Dreifussu (1995), ki supervizijo razume kot učenje in kot orodje, ki pomaga posamezniku ozaveščati nezavedne vsebine. Supervizant se tako lažje spozna (kot profesionallec) in najde svoj osebni stil pri delu. Napredek (Ulanov, 1995) je rast profesionalnih veščin in profesionalne identitete. Supervizanti najdejo in ustvarijo svoj lasten osebni stil, pri čemer skuša avtor kot supervizor vedno znova ugotavljati, kako so se razvile supervizantove profesionalne veščine in poglobila osebna identiteta. Ulanov (prav tam) se osredotoča na ekspanzijo osebnega stila supervizanta pri opravljanju svojega poklica (v tem primeru analitika). Supervizant naj bi povečal znanje o veščinah pri svojem delu, povečala naj bi se njegova sposobnost, da najde in uporabi znanje drugih. Pokazatelj napredka je sposobnost »kreativne observacije«, ki se vedno prepleta s teorijo. Supervizija pomeni ustvarjanje atmosfere, kamor lahko supervizanti prinesejo svoje napake, nerodnosti, vpglede, inspiracijo, talent. Okolje mora biti torej dovolj varno. Ljudje morajo postati živi v svojem delu, uživati v njem na najbolj osebni način. Ko supervizija uspe, se pokaže tako, da se vsem udeležencem poveča psihični prostor. Počutijo se svobodnejši pri elaboraciji, predstavljanju in reflektiranju svojega dela.

„Napredek v superviziji je zatorej vedno razvoj osebnosti supervizanta“ (Dreifuss, 1995, str. 151). Supervizija je – podobno kot individualizacija – evolucijski, dinamičen proces. V njem naj se ustvarja prostor, kjer se supervizant lahko igra, eksperimentira z idejami, raziskuje možne pristope in se lahko v večji meri zaveda tega, kar že ve, kot tudi tega, kar potrebuje za napredek v vedenju. Gre za prevzemanje profesionalne odgovornosti za svoja dejanja in za bazičen odnos preizpraševanja ter

raziskovanja, kar je bistvo učenja in esencialna substanca supervizije (Reggiori, 1995). To omogoča razvoj tudi na osebnem področju.

Nekatere povezave (ciljev) supervizije in individuacije

V tem poglavju bom poskušal posamezne prvine individuacije povezati s cilji supervizije. Cilji supervizije so mnogostranski. Zajeti so v različnih izrazih: refleksija opravljanja poklica, širjenje in poglobljanje poklicne kompetence, izboljšanje kakovosti poklicnega delovanja.

V nadaljevanju predstavim cilje, ki jih izpostavita Kobolt in Žorga (2006), ter jih skušam pri opredelitvi povezati s posameznimi izhodišči in zastavitvami individuacije:

- Poklicno učenje
- Konstrukcija nove resničnosti
Ukvarjanje s tem, kako zaznavam in dojemam svojo poklicno realnost in ali to, kar vidim jaz, ustreza tistemu, kar vidijo drugi. Če se ti dve percepciji ne ujemata, ponovno sledi vprašanje, ki nam pomaga preveriti ali spremeniti zorni kot gledanja. V superviziji se torej ukvarjamo tudi s t. i. meta-komunikacijo.
- Gledati na svet sistemsko (globalen cilj)
V procesu supervizije naj bi strokovnjak prepoznaval delovanje posameznih sistemov, ugotavljal svojo vlogo in mesto, svojo določenost in tudi možnosti spreminjanja svojega dela ter delovanja subsystemov. Avtorici poudarjata, da se ta cilj navezuje na Lewinovo teorijo polja, ki trdi, da lahko sistem razumemo le, ko ga poskušamo spremeniti.
- Učenje krožnega (cirkularnega razumevanja)
Povezav dejavnosti na področju dela z ljudmi ne moremo razumeti, če upoštevamo zgolj linearne načine razlag (vzrok – posledica). Gre za učenje krožnega razumevanja pojavov, pri čemer uvedemo interaktivni diskurz, ki poudarja pomen povratnih sporočil, internaliziranih pravil in norm, ki bolj kot dejanske okoliščine določajo stil in tip ravnanja, doživljanja sebe in ljudi,

s katerimi delamo. Za odnose med ljudmi velja večrazsežnostna, krožna soodvisnost.

S to ugotovitvijo se strinjam; zdi pa se, da gre za enake procese tudi na nivoju posameznika, o čemer sem govoril pri definiciji supervizije in (ne)ločevanju ‚profesionalnega‘ in ‚osebnostnega‘ dela posameznika.

Tudi pri procesu individuacije ne gre za linearen proces; gre za labirint,¹¹ iskanje prave poti, kjer pa lahko tudi zaideš oz. ne najdeš izhoda.

- Kreativno reševanje poklicnih vprašanj

Supervizant se uči analize svojega sedanjega poklicnega ravnanja in videnja ter iskanja novih rešitev za stare probleme. Išče nove poti, drugačne od tistih, na katerih se je počutil varnega, kjer so stvari potekale utečeno in predpisano.

Kreativnost se nanaša na individuacijski proces, ki zahteva, da se nezavedne ali predzavedne funkcije in vsebine povzpnejo v večje stanje zavesti. Pri individuacijskem procesu se ljudje naučijo priti v stik ne zgolj s svojimi superiornimi funkcijami in odnosi do realnosti, ampak tudi z inferiornimi funkcijami, ki lahko dosežejo veliko stopnjo diferenciacije pri posamezniku, ki je značilna za kreativnega človeka; Jung je bil mnenja, da kreativni človek ni konformen družbenim normam. Za kreativne ljudi naj bi bila značilna fleksibilnost: dobro prenašajo tenzije nasprotij in se znajo soočiti s paradoksi, tako da se pomikajo od ene funkcije do druge, kar pač situacija zahteva (Loomis in Singer, 1978).

- Spraševanje supervizanta o njegovem strokovnem in osebnem deležu ter deležu ustanove v odnosu do tistega, s katerim dela

Gre za supervizantov strokovni in osebni delež v odnosu do tistega, s katerim dela, in delež ustanove, ki sodeluje s pravili in omejitvami ter postavljanjem okvirov. Sprašuje se, kako vnašati v delo novosti, kje lahko pričakuje ovire, odpore.

¹¹ Labirint je bil Jungova priljubljena metafora, s katero je opisoval kompleksno naravo človeške psihe.

Tudi pri procesu individuacije prihaja do združitve delov kolektivnega in osebnega (ne zgolj nezavednega) v integrirano celoto. Schmidt (2005) poudarja, da individuacija zahteva integracijo osebnih in kolektivnih elementov. Pri individuaciji naj bi torej prišlo do odtujitve, razdora z emocionalnimi odnosi, kjer prevladujejo predvsem projekcijski mehanizmi, ki so povezani z emocionalnimi vezmi z drugimi. Tudi vezi same se namreč spremenijo, transformirajo.

- Naloga supervizije je, da oblikuje za vse udeležence varen učni prostor, ki bo omogočil nove uvide o poklicni vlogi v spreminjajočih se pogojih.

Cilj supervizije je torej tudi oblikovanje varnega prostora, kjer bo možno učenje, ki bo omogočilo nove uvide v spreminjajočih se pogojih, ki jih človek ponavadi razume kot nasprotno stalnim, nespreminjajočim se pogojem, ki dajejo (lažen ali vsaj začasen) občutek varnosti v nekem trenutku.

Uvid se nanaša na pridobivanje zavesti, ozaveščanje tega, kar je bilo pred tem nezavedno. Kako do tega priti, je pomembno tudi v superviziji. Gee (1998) se je odločil za sistematično proučevanje tega problema; ugotovil je, da ga je do uvida pripeljal njegov odnos s supervizantom, ki je ključni element njegove vzpostavitve.

Gee (prav tam) je mnenja, da obstajata dva uvida: ‚ego-uid‘ in ‚self-uid‘, pri čemer ne gre za strogo distinkcijo, temveč za način njunega nastanka (in obstanka).

Ego-uid: izvajanje zavestnih povezav aspektov materiala, ki nam ga je dal pacient/supervizant in vsebuje primerjavo med njegovim sedanjim vedenjem in njegovo preteklo izkušnjo.

Self-uid: pri razumevanju tega uvida izhaja Gee (1998) iz intersubjektivnega polja, ki ga razume kot proces, ki vsebuje supervizanta in supervizorja. Oba na začetku izgubita del svojih meja, tako da sta v stanju nezavedne identitete v določenih delih svoje psihe. Med procesom, ki ga je Gee prvotno opazoval v analitični situaciji, sami pa bomo potegnili določene vzporednice s supervizijo, se supervizor počasi loči, diferencira iz stanja nezavedne identitete s supervizantom. Nastane nova identiteta in

izboljšano stanje individualnosti. Interpretacija je torej mesto separacije in diferenciacije. Self-uvид ima po mnenju avtorja večji transformacijski potencial. Kot rezultat separacije od objekta se ego posameznika počasi reintegrira, k čemur pripomore ustrezen odnos med supervizorjem in supervizantom.

Ti self-uvidi vključujejo stanja nezavedne identitete med supervizorjem in supervizantom, ki je pomembno za razvoj uvida. Diferencirani deli osebnosti vzpodbujajo individuacijo, kar pa ni možno brez poprejšnje vpletenosti v intenzivni medosebni odnos (Gee, 1998).

Razvoj v superviziji

Danes vemo, da človekov razvoj poteka¹² celo življenje. Pri razvoju gre za spremembe v psihični organizaciji posameznika. Tudi pri odraslih prihaja do razvojnih sprememb, pri čemer ne mislimo zgolj fizičnega dozorevanja in socialnih pritiskov okolja, ampak tudi želje, pričakovanja in vrednote posameznika, ki se razvija. Sodobni pogled na razvoj se poslužuje kontekstualnega principa; posameznik s svojim okoljem ustvarja kompleksno celoto, zato je pomembno, kako se odvijajo usklajevanje, medsebojno delovanje in združevanje različnih stališč posameznika.

Razvoj je torej proces in ne stanje; izhaja iz stalnega vzajemnega odnosa med posamezniki, ki se učijo, in prav tako aktivno okolico, ki se spreminja. Na človeka vplivajo torej okoliščine, na katere je sposoben reagirati in tudi ustvarjati. Nekateri od ustvarjalnih pristopov so lahko reflektiranje, osmišljanje in integriranje izkušenj, kar je tudi namen profesionalne supervizije (Žorga, 2009).

¹² Pri konceptu individuacije pa tudi pri razumevanju pojma ‚napredek‘ se mi prične vrviti v ospredje ideološkost samega pojma ‚napredek‘ in z njim povezanega ‚razvoja‘; razvoj in napredek kot kaj? Napredek kot nek linearni razvoj človeka? Od slabšega k boljšemu, od manj razvitega k bolj razvitemu, od enostavnega k zapletenemu? Morda bi se kazalo najprej ustaviti in razgraditi oz. razčleniti in kritično pogledati ideološko polje napredka in razvoja, kajti zdi se, da gre za zelo spolzek in na nek način nevaren teren, na katerega lahko stopimo tudi kot bodoči supervizorji. Ali se na ravni psihičnega resnično razvijamo linearno; ali je nujno, da je naše življenje zgolj v smeri boljšega? Življenje je vse kaj drugega kot linearna hoja k boljšemu jazu, je verjetno bolj krožno spiralno pomikanje v neko smer, pri čemer ni nujno, da gre za smer boljšega, višjega ipd.

Žorga (prav tam) opisuje in primerja ciklus prehajanja (Hopson) in krivuljo kompetentnosti (Hayeva), ki nam približata proces individualnih sprememb¹³, ter ugotavlja, da napredovanje pripelje posameznika do spremembe v poznavanju sebe in sveta, v katerem živi. Takšna sprememba zahteva tudi ustrezne spremembe v njegovem obnašanju in v odnosih. Uspešno soočanje s pomembnimi življenjskimi dogodki in njihovo obvladovanje z iskanjem novih rešitev in obrazcev obnašanja omogoča posamezniku rast in duhovni razvoj. Tudi v superviziji superviziranci prehajajo skozi podoben cikel.

Napredek je rast profesionalnih veščin in profesionalne identitete, kjer supervizanti najdejo in ustvarijo svoj lasten osebni stil. Ulanov (1995) skuša kot supervizor vedno znova ugotavljati, kako so se razvile supervizantove profesionalne veščine in poglobila njegova osebna identiteta. Osredotoča se (kot supervizor in analitični terapevt) na ekspanzijo osebnega stila supervizanta pri opravljanju svojega poklica (v tem primeru analitika). Supervizant naj bi povečal znanje o veščinah pri svojem delu, povečala naj bi se njegova sposobnost, da najde in uporabi znanje drugih. Pokazatelj napredka je sposobnost »kreativne observacije«, ki se vedno prepleta s teorijo.

Procesi ozaveščanja, integracije in samorazvoja v superviziji v luči analitične psihologije

Supervizija je proces, ki vzpodbuja razvoj v odraslosti (Žorga, 2007), rast in razvoj profesionalnih in osebnih selfov supervizantov.¹⁴

Posameznikov razvoj je kompleksen, multideterminiran in integriran proces, ki poteka progresivno od spočetja do smrti. Pri odraslem psihični razvoj teži k večji diferenciranosti in integriranosti nekaterih

¹³ Proces sprememb naj bi šel skozi sedem faz. Na začetku je odrevenelost (šok, imobilizacija), ki ji sledita evforija/obup in nato zanikanje dogodka. Skladno s tem raste in pada (ali obrnjeno) občutek kompetentnosti, učinkovitosti oz. samospoštovanja. Krivulja spremeni smer šele, ko se je posameznik pripravljen soočiti z realnostjo in jo sprejeti; tedaj se občutek kompetentnosti, razpoloženje in učinkovitost ponovno popravijo. Proces se nadaljuje s preizkušanjem novih obrazcev vedenj, njihovega osmišljanja (uporabe) in integracije. V zaključni fazi se običajno ponovno vzpostavita kompetentnost in samospoštovanje na višji ravni, kot sta bila pred začetkom procesa (Žorga, 2009).

¹⁴ Žorga (2007) predvidoma uporablja izraz ‚svetovalec‘ zaradi revije, kjer je omenjeni članek izšel. Menim, da se bistvo in pomen izraza ne bi spremenil, če bi namesto tega uporabljal izraz supervizant.

funkcij (Kobolt in Žorga, 2006). Individuacija kliče po uravnoteženem razvoju vseh funkcij, a popolna integracija vseh štirih¹⁵ funkcij ni mogoča v celoti (Jacobi, 2000).

Ivič (1985, v Kobolt, Žorga, 2006) trdi, da so srž sprememb v dobi odraslosti spremembe v odnosih med posameznimi dimenzijami ene funkcije ali med posameznimi funkcijami. Integriranost posameznih dimenzij osebnosti se povečuje, kar (lahko) vodi k:

- večji celovitosti osebnosti,
- boljšemu funkcionalnemu sodelovanju različnih psihičnih področij,
- večji delovni sposobnosti,
- tistemu, kar (laično) imenujemo modrost, kjer gre za bolj harmonično doživljanje sebe (Žorga, 2007).

Modra oseba bi naj imela nek globlji uvid, kar ji omogoča, da bolje svetuje ali izvede akcijo glede na dane okoliščine. Med supervizijo supervizor pomaga supervizantu izbrati ustrezne akcije, ki so optimalne za njegovo delo in profesionalno rast. Z reflektiranjem uspehov in neuspehov v karieri lahko supervizanti razvijejo metazavedanje procesa. To lahko vodi do modrosti, ki se izkuša kot razširitev ozkega, specializiranega pogleda v širšo perspektivo oz. kontekst (Žorga, 2007).

Gre za pronicljiv in racionalen vpogled v življenje v vseh njegovih aspektih. Self in njegovi mehanizmi niso več povezani z disfunkcionalnimi asociacijami, motečimi čustvi ali nehotenimi avtomatizmi odzivanja, ki prihajajo iz posameznikove preteklosti. Pascual Leone (2000, v Žorga, 2007) izpostavi svoje razumevanje modrosti, ko se naučimo

¹⁵ Tukaj imam v mislih Jungovo pojmovanje funkcij. Psihično funkcijo razume kot psihično delovanje, ki ostane nespremenjeno ne glede na spremembe v okolju in ne glede na vsebino. Loči štiri glavne funkcije; po dve se pojavljata kot izključujoča se para nasprotij, kar pomeni, da se ne moreta uporabljati istočasno. Ta para sta: mišljenje – čustvovanje (racionalni funkciji, ker se obe poslužujeta vrednotenja) in intuicija – čutenje (iracionalni funkciji, saj ne operirata s stališči, ampak s čistim opazovanjem brez osmišljanja). Ena funkcija je superiorna (tj. človek jo pretežno uporablja) – je zavestna, dve funkciji sta delno ozaveščeni, medtem ko je ena funkcija inferiorna – je popolnoma nezavedna. Ta nezavedna funkcija zaradi popolne neizdiferenciranosti in mešanja z nezavednim poseduje infantilni in arhaični značaj ter deluje avtonomno, ko ji to ustreza. Med procesom individuacije naj bi se te funkcije integrirale, tj. ozavestile, potem bi lahko govorili o popolnem, celovitem človeku (Jacobi, 2000).

biti pozorni in poglobljeno, neposredno, spontano, nekonceptualno in na neposreden način dojemamo življenje. K takšni spremembi peljeta po njegovem mnenju dve poti:¹⁶

- zunanja pot z mentorji (npr. supervizorjem),
- notranja pot z meditacijsko prakso.

Z zunanjo pomočjo supervizorja ima supervizant boljše možnosti za eksistenčni in profesionalni uvid, namesto da se bori z disfunkcionalnimi obrambnimi mehanizmi, kar mu preprečuje, da bi neposredno dojel situacijo (prav tam).

Če skušamo videti stvari iz kronološkega zornega kota, lahko vzpostavimo vzporednice s t. i. tokom individuacije: nakazan je v grobih črtah in kaže formalne zakonitosti. Sestoji iz dveh delov, ki imata nasproten predznak in se vzajemno pogojujeta ter dopolnjujeta: iz prve polovice in iz druge polovice življenja.

Cilj prvega dela življenja: posvetitev v notranjo stvarnost, ki se konča s čvrstim formiranjem ega, diferenciranjem osnovne funkcije in dominantnega načina zavzemanja stališč ter z razvojem ustrezne Persone; gre torej za prilagajanje in vključevanje človeka v njegovo okolico.

Cilj drugega dela življenja: poglobljen uvid v samega sebe in poznavanje Človeka, refleksija dotlej nezavedno zaostalih in preostalih črt bitja, njihovo ozaveščanje in s tem zavestna notranja ter zunanja odnosnost človeka v realni in kozmični sklop sveta (Jacobi, 2000). Jung je pri individuaciji mislil zlasti na ta drugi del.

Seveda so razvojne spremembe prisotne tudi v dobi odraslosti, le jasnega biološkega korelata nimajo, kot ga imajo otroštvo, adolescenca, starost. V tem obdobju so pomembne izkušnje in posameznikov življenjski kontekst, kjer gre za medsebojno vplivanje posameznika in socialnega okolja (Žorga, 2007). Na supervizante torej močno vplivajo okoliščine, na katere se morajo kreativno odzvati. Kreativni pristopi

¹⁶ Tukaj je na mestu primerjava z Jungovim dvodelnim razumevanjem individuacije: individuacija kot naravni proces, tj. notranja individuacija, in individuacija kot del analize, tj. zunanja individuacija.

pa lahko vključujejo refleksijo, iskanje smisla in integracijo izkušenj, kar je vse tipično za profesionalno supervizijo (prav tam).

Po Dreifussu (1995) je poleg učenja profesije supervizija prav tako pomembno orodje, da postaneš zavesten. Na tem mestu se je potrebno strinjati s Fordhamom (1969), da mora priti najprej do razvoja zavesti, preden lahko govorimo o kakršnikoli integraciji.

S spreminjanjem in popravljanjem napačnih predpostavk, ki so nas doslej omejevale, prihaja do procesa rasti in razvoja zavesti ter njene transformacije. V procesu supervizije gre pogosto za razvoj zavesti, ker v njem ozaveščamo probleme in negotovosti ter iščemo poti za njihovo razreševanje. A pomembnih življenjskih problemov nikoli ne rešimo dokončno, pravi Jung. Namen in smisel problema je namreč v tem, da se z njim trajno ukvarjamo, in ne v njegovi razrešitvi (Kobolt, Žorga, 2006).

Tudi analitični psihologi (Jacobi, 2000) trdijo, da so največji in najpomembnejši problemi v osnovi nerešljivi. Takšni tudi morajo biti, ker izražajo neizbežno polarnost, ki je imanentna vsakemu avtoregulativnemu sistemu. Človek jih ne more razrešiti, ampak jih lahko zgolj preraste. To preraščanje osebnih problemov posameznika se vzpostavlja kot dvigovanje nivoja zavesti. Višji nivo, na katerem se nahajaš, ti omogoča, da konflikte preprosto pustiš, da obstajajo, jim ne odvzameš njihove realnosti, jih ne potisneš v nezavedno ipd. Vloga razvojnih kriz in konfliktov je razgrajevanje starih struktur vedenja, pri čemer odmirajo manj zrele oblike vedenja in nastajajo nove. To daje vtis neravnotežja, neskladja, a prav v teh obdobjih kriz nastajajo novosti v razvoju oz. njegov konstruktivni del (prav tam).

Supervizija lahko pomaga k ponovnemu uravnoteženju in s tem k osebni in profesionalni rasti (Kobolt in Žorga, 2006), ki jo lahko vidimo tudi kot del procesa hoje za individuacijo.

UGOTOVITVE POSAMEZNIH RAZISKAV, KI NAKAZUJEJO ZAMETKE PROCESA INDIVIDUACIJE V SUPERVIZIJSKEM PROCESU

Žorga (2007) s kvalitativno analizo zaključnih evalvacij superviziorancev ugotavlja, da supervizija stimulira in olajša profesionalno ter osebno rast in razvoj.

Veliko udeležencev raziskave je poročalo, da se jim zdi najpomembnejša posledica supervizijskega procesa osebna rast in razvoj; dobili so globlji uvid v svoje funkcioniranje, razmišljanje in sprejemanje odločitev; pridobili so na samozavesti, razvili so večje samozaupanje; niso iskali odgovor avtoritet, temveč so pričeli iskati svoje odgovore; bolj so se pričeli zavedati svojih močnih plati pa tudi svojih šibkosti in razvili so večjo sposobnost zavestne kontrole. Razlike med posamezniki so pričeli videti kot vir učenja za vsakogar; razvili so zavedanje, da je za vsak problem možno najti več različnih možnih rešitev; razvili so večjo toleranco do razlik in sposobnost večjega distanciranja od problemov na splošno.

Žorga (prav tam) ugotavlja, da so do podobnih ugotovitev prišli še drugi raziskovalci, ki so jih zanimali učinki supervizije na supervizante (prim. Bogataj, 1997; Bečela, 2002; Kobolt, 1998).

Aktivna udeležba v superviziji torej povečuje avtonomijo in fleksibilnost udeležencev pri soočanju s profesionalnimi težavami in izboljša njihovo zavedanje t. i. systemskega. Znanje in izkušnje, ki jih supervizanti pridobijo med supervizijo, se reflektirajo v njihovem osebem in profesionalnem življenju.

ANALIZA EVALVACIJ

Montejeva in Solloda (1995, v Freedle, 2006) ugotavljata, da so jungovski koncepti nomotetska baza za razumevanje človeške izkušnje, nimajo pa opazovalnih, empiričnih referenc, ki bi omogočale predikcijo človeškega vedenja. Povedano drugače: koncepte je težko, skoraj nemogoče prenesti na področje empirije. A kljub temu so bili nekateri poskusi v tej smeri že narejeni.

Batteyeva (1995, v Freedle, 2006) je v svoji raziskavi skušala izmeriti individuacijo: merila je stopnje oz. pogostost projekcij in kognitivne kompleksnosti pri ženskah, ki so šle skozi procese individuacije, ko naj bi šlo za manjšo mero projekcij in večjo kognitivno kompleksnost. Svetovala je pogostejšo uporabo kvalitativnih metod pri tovrstnem raziskovanju. Tudi v doktorski disertaciji, ki je raziskovala pojavljanje individuacije pri bolnikih s poškodbami glave v sklopu terapije s peskom, so bile v kvalitativno-teoretski raziskavi ugotovljene posamezne prvine

individuacije: ozaveščanje nezavednih vsebin, konfrontacija s Senco, manifestacija Sebstva.

Analiza evalvacij obsega dva dela:

1. V analizi treh zaključnih evalvacij supervizijskega procesa študentk socialne pedagogike, ki so v študijskem letu 2005/2006 obiskovale izbirni predmet Supervizija, bom skušal najti posamezna pričevanja, izjave, stavke in besede, ki bi jih lahko razumeli kot ‚pričevalce‘ individuacije. O dokazih v strogo znanstvenem smislu na tem mestu seveda ne moremo govoriti.
2. Podal bom svoje videnje oz. izkušnjo procesa supervizije in poročal o morebitnih ‚vložkih‘ individuacije v njej.

ANALIZA EVALVACIJE 1

Supervizantka je zadovoljna z dejstvom, „da se je ravno v 4. letniku največ naučila“, kar povezuje s tem, da je veliko delovala ‚v praksi‘ oziroma da je ‚povezovala‘ teorijo in prakso. Poroča o svojem videnju življenja, ki ga sestavljata „osebna in profesionalna plat“. Počuti se bolj kompetentno za opravljanje pedagoškega poklica. (*Občutja kompetentnosti govorijo o napredovanju v ciklusu prehoda oz. krogu kompetentnosti, pomeni, da gre za nek razvoj.*) Izraža zadovoljstvo nad tem, da je pridobila komunikacijske veščine in da zna „bolje komunicirati z ljudmi osebno“. (*Torej se lažje ‚povezuje‘ z zunanjim svetom.*) Pravi, da je s pomočjo supervizije „bolje spoznala sebe – celostno“. (*Vzpostavljen je boljši stik s seboj, poznavanje sebe, beseda ‚celostno‘ sama nakazuje krog, celoto, simbol individuacije.*) Izpolnila so se ji vsa pričakovanja. (*Ob tem je bilo v zapisanem čutiti supervizantkino zadovoljstvo.*) Zanimivo se ji zdi, da so se uresničili skupinski cilji, ki so se prekrivali z njenimi osebnimi cilji. (*Prepletanje kolektivnega in individualnega, občutje enosti s skupino.*)

Supervizantka poroča o tem, da se je veliko naučila, da je ugotovila, kaj pomeni, „da si pri svojem delu strokoven“, s čimer je pridobila samozavest. (*Ta del lahko razumemo kot krepitev samozavesti, ki je pomemben dejavnik razvijajočega Sebstva.*) Napiše tudi, da zna poiskati več možnih in različnih rešitev, ko se sooča s težavami. (*Kreativnost pri soočanju s problemi*) Naučila se je „dvigniti nad situacijo“. (*Najbrž lahko sklepamo, da skuša do stvari zavzeti določeno distanco.*) Pravi, da

si sedaj zna ustvariti „celostno sliko o problemu“. (*O problemu ne piše na obremenjujoč način, na tem mestu tretjič uporabi besedo ‚celostno‘.*) V analizi pove, da se je počutila varno (na treh mestih). Zanimiva je bila ugotovitev supervizantke, ki je različnost med članicami v skupini videla kot morebiten vzrok njihovega dobrega sodelovanja in ujemanja v skupini. (*Bipolarnost nasprotij, ki se dopolnjujejo.*) Pove, da jih je supervizorka ‚dobro vodila‘ in da je z postavljanjem pravih vprašanj omogočila uvid v celotno situacijo. (*Ponovno uporabi besedo celota; prišlo je torej tudi do posameznih uvidov med supervizijo.*)

ANALIZA EVALVACIJE 2

Supervizantka daje zanimivo primerjavo na začetku evalvacije, ko skuša orisati svoje počutje v skupini na začetku supervizijskega procesa, strahove, ki so jo spremljali, težave z izpostavljanjem. „Tako sem bila kot želva, ki le z enim očesom kuka ven iz oklepa.“ (*Oklep¹⁷ ponazarja v jungovski psihologiji koncept maske oz. persone, kjer gre za t. i. socialni, prilagodljivi del jaza.*) In nadaljuje, da je „ta želva postala bolj pogumna in je ugotovila, da lahko zaupa skupini, ter prišla iz oklepa“. (*Besede nakazujejo razvoj v smeri večje spontanosti, zaupanje, o katerem smo govorili že v predhodnih poglavjih; gre za proces izginjanje vase zaprte introvertirane pozicije.*) V skupini se je počutila varno, pravi, da je ni bilo strah priznati svojih napak. Prav počutje v skupini („Ne bi mogla biti boljša skupina. Počutila sem se varno.“) je po njenem mnenju pripomoglo, da je lahko bila takšna, kakršna je. (*Pristnost kot izraz delovanja Sebstva, biti to, kar si, brez pretvarjanja in razmišljana o tem, v kakšni luči te bodo videli drugi, kakšen vtis boš nanje naredil.*) Tudi ta supervizantka izpostavlja, da so se ‚karakterji‘ v skupini med seboj razlikovali, da pa so skupaj ‚dobro delovali‘. (*Privlačenje nasprotij in njihova transformacija v Enost; unija nasprotij je termin, ki izhaja iz ‚coincidentie oppositorum‘ - termin, s katerim operirajo številne religije: hinduizem, budizem, taoizem, zen, sufizem. Jung je bil mnenja, da gre za odkritje enosti v stvareh, ki so se pred tem zdele različne; izhajal je iz tradicije religiologov (Mircea Eliade).*) Vedno znova je ugotavljala, „da ni recepta, kako delati z ljudmi“. (*To*

¹⁷ Tukaj najprej pomislimo na Reichovo formulacijo karakternega oklepa: skupek organskih procesov, ki imajo opraviti s psihično obrambo.

nakazuje neko prepuščanje situaciji, toku dogodkov.) S temami, ki so jih obdelovali na superviziji, se je skušala identificirati; z njihovo pomočjo se je pričela zavedati „nekaterih osebnostnih lastnosti, ki so mi všeč, in tudi takšnih, ki si jih želim spremeniti“, dobila je tudi ideje, kako to narediti. *(Ozaveščanje pozitivnih kot tudi senčnih strani je lahko pokazatelj, da se je na nek način ‚dogajal‘ proces individuacije, sebe je razumela na bolj pristen, sprejemajoč način.)* V nadaljevanju zapiše, da je ozavestila svoj strah pred obvezami, da ga sicer še ni razrešila, da pa je zavedanje „že prvi korak k rešitvi“. *(Ozaveščanje nakazuje pot k integraciji posameznih (tudi nezavednih) vsebin v bolj celostno, koherentno celoto.)* Po drugi strani pa zapiše tudi, da se je naučila „osredotočiti na eno stvar“, kar je zanjo zelo pomembno, da se lahko s problemi sooča in jih rešuje. *(Osredotočanje na eno stvar je lahko pokazatelj, da je stopnja razpršenosti zavesti manjša, da se supervizantka na ta način lažje sooča z notranjim (pravi, da se „nič več ne zapleta“) in zunanjim¹⁸ svetom (rešuje probleme.)* Supervizantka poroča o lažjem ‚verbaliziranju‘ svojih počutij in čustev ter zato bolj odprtem oz. neposrednem odnosu z drugimi („Včasih mi je bilo zelo težko nekomu reči, da ga imam rada ali da mi gre na živce, zdaj mi to ne dela večjih težav.“). *(Zanimivo opažanje supervizantke, ki ga lahko razumemo kot nek zametek razvoja Sebstva, kjer izhajaš iz pristnejšega stika s seboj, z bolj pogumnim in odprtim odnosom s samim seboj in preko verbalizacije z okoljem.)* Med supervizijo se je naučila tudi, da „nihče ni popoln, nezmotljiv“ in da ni njena „dolžnost, da vse razume, tolerira, sprejema, da je brez predsodkov“. *(Gre za večje sprejemanje sebe s svojimi napakami, slepimi pegami vred, odstopanje od neke sheme idealiziranega profesionalca k realnejšemu principu razumevanja le-tega.)*

ANALIZA EVALVACIJE 3

Supervizantka je bila zadovoljna z doprinosom supervizije k njenemu osebnemu in poklicnemu področju, ki se ji zdita prepleteni in povezani. Pravi, da skuša vse, kar „ozavesti v procesu učenja in zorenja v tem poklicnem procesu, uporabiti in prenesti v svoje zasebno življenje“. Pravi, da je pridobila samozavest tako osebno kot poklicno, postala

¹⁸ Že predhodno je bilo opozorjeno na problematičnost delitve zunaj – znotraj; tukaj je bila podana zaradi lažjega razumevanja same vsebine.

pozorna na svoje delovanje in reagiranje, ki da ga poskuša reflektirati in o njem aktivno razmišljati. (*Vsekakor gre za nek koherenten odnos do same sebe, sprejemanje različnih delov, prenos naučenega, procesnost učenja in zorenja, kar lahko govori o napredovanju v smislu uveljavljanja Sebstva. Tudi refleksija in večja pozornost na svoje vedenje pričata o tem.*)

Poroča o uvidu, do katerega je prišla med supervizijo: opisuje občutek, „ko se dvigneš nad situacijo in jo pogledaš od zgoraj, z distance“. (*Govori o t. i. metapoziciji, ki priča o širitvi zavesti v smislu napredovanja nase naravnanege jaza v polje Sebstva.*) Seznanila se je s t. i. ‚zakoni življenja‘; gre pa za spoznanja, s katerimi se je soočila med procesom supervizije in ki imajo zanjo „ogromno vsebine in uporabnosti“.

Tudi ona poroča o dobrem počutju v skupini, ki ji je omogočila, da se je počutila varno, sprejeto, „takšno, kot sem – z vsemi svojimi napakami in pomanjkljivostmi, pa tudi z vsemi svojimi dobrimi stranmi“. (*Supervizantka govori o sprejemanju sebe, pozitivnih in negativnih lastnosti, o pomembnosti občutka varnosti v skupini.*)

MOJA (KRATKA) POT INDIVIDUACIJE V SUPERVIZIJI – SPOMINI NA UDELEŽBO V PRVEM SUPERVIZIJSKEM PROCESU

Prvi stik s supervizijskim procesom sem doživel v enem izmed zavodov, kjer sem bil zaposlen kot pedagog. Na superviziji sem bil trikrat s tamkajšnjimi sodelavci v pedagoški službi. Zanimivi spomini, ki so name naredili močan vtis; predvsem ena izmed izvedenih supervizij, ki je bila izvedena zunaj okolja, ki na sam supervizijski proces ni delovalo ravno vzpodbudno (grad, rešetke, stara oprema).

Supervizija je zame v tistem času prišla kot neka pomočnica pri vklapljanju v novo delovno okolje, s čimer sva imela s sodelavko, ki sva prišla na novo, kar nekaj težav. Znotraj pedagoške službe so bile že ustvarjene posamezne podskupine, nad kolektivom je visela medijsko odmevna afera z nekdanjo sodelavko, kar je pustilo na kolektivu močan pečat. Sam sem to občutil kot nenehne zavrnitve moje kompetentnosti in predvsem avtonomije z nenehnim poudarjanjem timskega dela, ki pa je bilo v resnici zgolj metoda za nadzor nad mojimi ravnanji; za naklonjenost kolektiva sem se moral na nek način boriti, si predvsem izboriti svojo strokovno pozicijo in mnenje, ki ga bodo sodelavke upoštevale.

To ni bilo lahko. Situacija je name delovala stresno in v službo sem se vozil s tistim neprijetnim občutkom v želodcu, ki se ga spomniš še dolgo zatem, v razmišljanju se začneš izgubljeni, saj ne veš, kaj se od tebe sploh pričakuje, kaj naj si misliš, kako naj se sploh vedeš. Pot spremembe je bila sicer dolga in mučna, do preloma pa je prišlo prav na omenjenem supervizijskem srečanju, na katerega smo se pedagogi odpeljali nekega petkovega jutra. Ta dan mi je ostal v prav posebnem spominu, saj se spominjam večine detajlov tistega dne. Že vožnja v službo je bila drugačna kot ponavadi, spomnim se sončnega vzhoda, barv sonca in glasbe v ozadju; kot da sem na nek način pričakoval ta prelom, kot da sem se nezavedno odločil, da moram na stvari pričeti gledati drugače, poiskati stik s seboj in ponovno delovati pristno, biti takšen, kot sem, napredovati v duševnem smislu.

Supervizijo smo imeli v planinskem domu v posebni sobi za goste. Po začetnem ogrevalnem krogu s kavico smo se ob tihi meditativni glasbi in vodeni meditaciji pričeli sproščati, meditirati na tleh. Po meditaciji smo se pogovorili o občutjih in skušali podati interpretacije lastnih simbolov v procesu meditacije. Počutil sem se umirjenega, spravljenega s seboj, toplota mi je oblivala telo, bil sem tukaj in zdaj, prepuščen toku dogodkov. Bil sem eno z okolico. V ušesih mi odzvanja Cohenova Hallelujah, ki smo jo v tisti sobi pred začetkom supervizije tudi poslušali. Še danes mi grede mravljinici po roki.

Na srečanju sem se počutil varnega, supervizorki sem zaupal. Pri obravnavi primera sem se oglasil k besedi in podal svoj primer: pred kratkim mi je namreč pri nakupovanju osebnih potrebščin pobegnil mladenič, kar smo potem na skupini predebatirali, se pogovorili o občutkih odgovornosti ipd. Spomnim se, da sem takrat prvič začutil neposredno podporo ostalih sodelavcev. S tem dogodkom sem prešel proces iniciacije, postal eden izmed njih, človek iz mesa in krvi. Zaupanje med nami se je povečalo.

V nadaljevanju smo razrešili še konflikt, ki sem ga imel s sodelavko. Dokaz, da se osebno in profesionalno prepletata, je bil podan: sodelavka je imela v domačem okolju osebne težave, s čimer se je borila tudi v službi. Različni obrambni mehanizmi so se zlomili pod iskrenostjo mojih besed, ki niso bile obtožujoče in napadalne, kot je znala biti sama do mene, ampak na nek način razumevajoče in suportivne. Ostal je krik in njen predirljiv jok. Takrat sem prvič doumel moč srečanja z

drugim človekom. Postal sem bolj odprt v svoji naravnosti in razumevanju drugega. Interpretacije in sklepanja so se umaknile ušesu in sprejemanju. Bil sem tam. Spremenjen. Razumljen. Šele zdaj vidim, da sem takrat spoznal, kaj pomeni zaupati. Pa ne zgolj vase ali v drugega, temveč zaupati v enost in prepletenost vsega, kar me obdaja in kar sem.

Najbrž se je zgodil premik v smeri procesa individuacije. Vem ne, verjamem pa, da je supervizija na tisti točki pripomogla k temu.

SKLEP

Plaut (1995) se sprašuje, kako oceniti napredek v superviziji. Enako bi lahko rekel za individuacijo. Posamezni avtorji (Battey, 1995, v Freedle, 2006) so konceptu individuacije že poskušali poiskati večjo znanstveno težo s tem, ko so iskali njegove indikatorje in jih povezovali z drugimi ugotovitvami. Vprašanje je, koliko so bili v teh poizkusih uspešni.

Če potegnem vzporednico med obema procesoma (supervizije in individuacije), lahko ugotovim, da gre pri obeh konceptih za raznolike definicije in razumevanja, ki niso enoznačna, kar lahko povzroči kar nekaj težav pri raziskovanju. Najbrž bi se bilo potrebno v prihodnje odločiti zgolj za eno definicijo, narediti primerjavo in slediti raziskovalnemu načrtu.

V prispevku je bilo prikazano, da nekatera sovpadanja in soodvisnost obeh procesov obstajajo. Koncept individuacije lahko torej apliciramo v supervizijski proces kot pripomoček tako supervizorju kot supervizantu, da vesta, kje se trenutno nahajata in kam gresta. Ugotovitev nima neke globlje znanstvene vrednosti, se je pa zato povečal uvid v samo (metodološko) problematiko, ki sem jo na začetku pripravljanja prispevka zgolj slutil.

Doseganje individuacijskega vrha samouresničene osebnosti, Sebstva, najbrž ne more biti supervizijski cilj sam po sebi, saj supervizija posega predvsem na polje profesionalnega, na področje dela, zato bi na tej individuacijski poti supervizantu manjkalo del, ki bi razvijal polje osebnega. Postavljena teza (*Proces individuacije supervizanta lahko vidimo kot enega izmed ciljev supervizije.*) torej teoretično ni bila potrjena. Tudi zato ne, ker je individuacija proces in ne more biti cilj kot tak. Lahko je neka pot, h kateri stremimo tudi v supervizijskem

procesu kot neke vrste ‚stranskemu učinku‘, za načrtno delo na tem področju pa je potrebno pustiti prosto pot za to usposobljenim terapevtom. Kar pa lahko ugotovimo, je, da proces supervizije pri tem pomaga. O tem bi lahko pričal tudi sam.

V analizi evalvacij je bilo ugotovljeno, da je za analizo vsekakor najprimernejši kvalitativni pristop, ki izhaja iz fenomenološkega razumevanja znanstvenih metod. Najbrž bi jo bilo potrebno v prihodnje izpiliti. Ugotovil sem, da se iz analize lahko opazijo nekatera prepletanja oz. vsaj vpliv supervizije na ravni osebnostne rasti supervizanta. Gre za določene »zametke« individualizacije, na kar so nakazale določene besede, koncepti supervizantov v poročilih. Ugibam oz. predpostavljam, da bi se z nadaljevanjem procesa supervizije proces individualizacije še poglobljal in bi na koncu lahko pripomogel k samouresnitvi posameznika. Ne gre torej za vzrok, gre za enega izmed pomembnejših dejavnikov, ki bi k temu pripomogel.

Če sklenem, individualizacijo razumem bolj kot premik v širino in globino, v neko zaobjemanje sveta, njegovo ponotranjanje, sprejemanje, s čimer se poglobi zaupanje vanj in vase. Supervizorja in supervizanta. Zaupanje je torej ključno. In zaupanje kaže razumeti kot dejavno življenjsko držo, način aktivne soudeležbe pri ustvarjanju sveta, ki se lahko kaže tudi kot zaupanje ‚v‘. Takšno zaupanje pomeni usmerjenost v tu in zdaj in omogoča neintencionalno opazovanje dogajanja, hkrati pa stalno pripravljenost na spremembe (Kordeš, 2004).

Zanimivo bi bilo v prihodnje raziskovati, katere analitične metode in obdelave vsebin jungovskih analitikov bi lahko prilagodili delu v superviziji. In kakšno vlogo igra pri vsem tem zaupanje? Vsekakor bi se lahko dotaknili joge, metode aktivne imaginacije in oblikovanja mandale. A o tem morda prihodnjič.

LITERATURA

- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Dreifuss, G. (1995). *Assesing Progress in Supervision*. V: P. Kugler (ur.), *Jungian perspectives on clinical supervision* (str. 148–151). London: Routledge.

- Edinger, E. F. (2004). *Jaz in arhetip. Individualizacija in religijska funkcija psihe*. Ljubljana: Študentska založba.
- Fordham, F. (1969). *Some Views of Individuation*. *Journal of Analytical Psychology*, 14(1), str. 1–12.
- Fordham, M. (1995). *Suggestions Towards a Theory of Supervision*. V: P. Kugler (ur.), *Jungian perspectives on clinical supervision* (str. 41–50). London: Routledge.
- Freedle, L. R. (2006). *Sandplay Therapy and the Individuation Process in Adults with Moderate to Severe Traumatic Brain Injury: An Exploratory Qualitative Study*. Doktorska disertacija. Fielding Graduate University.
- Gee, H. (1998). *Developing insight through supervision: relating, then defining*. V: P. Clarkson (ur.), *Supervision: Psychoanalytic and Jungian Perspectives* (str. 9–33). London: Whurr Publishers Ltd.
- Haralambos, M. in Holborn, M. (2001). *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Jacobi, J. (2000). *Psihologija Karla Gustava Junga. Uvod u celokupno delo*. Beograd: Dereta.
- Jung, K. G. (1984). *O psihologiji nesvesnog*. Novi Sad: Matica Srpska.
- Jung, C. G. (2011). *Spomini, sanje, misli*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kobolt A. in Žorga S. (2006). *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kordeš, U. (2004). *Od resnice k zaupanju*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Kosovel, I. (1996). *Jungova znanost odrešitve*. V: A. Fištravec in B. Vežjak (ur.), *Recepcija C. G. Junga pri Slovencih* (str. 41–59). Maribor: Dialogi.
- Kušar, M. (2001). *Pogovori. Meta Kušar se je pogovarjala z Damjanom Ovsцем*. *Sodobnost*, 65(1/2), str. 45–58.
- Loomis, M. in Singer, J. (1978). *Testing the Bipolar Assumption in Jung's Typology*. Chicago.
- Musek, J. (1996). *Problemi razumevanja C. G. Junga*. V: A. Fištravec in B. Vežjak(ur.), *Recepcija C. G. Junga pri Slovencih II* (str. 48–55). Maribor: Dialogi.
- Nastran Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Pascal, E. (1999). *Živeti z Jungom. Vodnik po dognanjih jungovske analitične psihologije v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Plaut, A. (1995). Assessing Progress in Supervision. V P. Kugler (ur.), *Jungian perspectives on clinical supervision* (str. 145–148). London: Routledge
- Reggiori, J. (1995). Some Thoughts in the Clinical Process. V P. Kugler (ur.), *Jungian perspectives on clinical supervision* (str. 128–142). London: Routledge.
- Schmidt M. (2005). Individuation: finding oneself in analysis – taking risks and making sacrifices. *Journal of Analytical Psychology*, 50(5), (str. 595–616).
- Škamperle, I. (1996). Jungova psihologija: Pater eius sol, mater eius luna. V A. Fištravec in B. Vežjak (ur.), *Recepcija C. G. Junga pri Slovencih* (str. 15–23). Maribor: Dialogi.
- Trstenjak, A. (1992). *Pet velikih*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Ulanov, A. B. (1995). Assessing Progress in Supervision. V P. Kugler (ur.), *Jungian perspectives on clinical supervision* (str. 167–175). London: Routledge.
- Vistoropski, N. (10. 9. 2009). Svetlana Makarovič. Pridobljeno 3. 11. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.delo.si/clanek/77225>
- Wilke, H.-J. (1995). Assessing Progress in Supervision. V P. Kugler (ur.), *Jungian perspectives on clinical supervision* (str. 175–181). London: Routledge.
- Žorga, S. (2007). The Development of Consciousness Through the Supervision Process. *International Journal for Advancement of Counselling*, 29(3-4), (str. 203–211).
- Žorga, S. (2009). Specifičnost procesa učenja u superviziji. V M. Ajduković (ur.), *Refleksije o superviziji: mednarodna perspektiva* (str. 7–39). Zagreb: Pravni fakultet u zagrebu i Društvo za psihološku pomoč.

RAZVOJ POKLICNIH KOMPETENC UČITELJEV S POMOČJO SUPERVIZIJE 223

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE TEACHERS THROUGH SUPERVISION

dr. Brigita Rupar

*Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, Ljubljana
brigita.rupar@zrss.si*

POVZETEK

Članek predstavlja rezultate raziskave, v kateri sta bili zajeti dve skupini osnovnošolskih učiteljev, prva z izkušnjo supervizije, druga pa brez te izkušnje. Med njima je bila narejena primerjava na naslednjih dimenzijah poklicnih kompetenc: subjektivno doživljanje odgovornosti in vlog, refleksivno mišljenje, emocionalna kompetentnost in spoprijemanje s stresnimi situacijami. Rezultati v kvantitativnem delu so pokazali, da udeleženci supervizije doživljajo kot svoje pomembnejše naloge, ki spodbujajo celostni razvoj in višje miselne procese učencev. Supervizanti so izkazali višjo stopnjo refleksivnosti in so statistično pomembno učinkovitejši pri izražanju in poimenovanju emocij. Pri pogostnosti uporabe strategij aktivnega spoprijemanja s stresnimi situacijami se med obema vzorcema niso pokazale pomembne razlike. Poglobitev raziskave s fokusnimi skupinami je podkrepila

ugodne učinke supervizije pri bolj ozaveščenih stališčih učiteljev do načina didaktične izvedbe pouka in njihovega vpliva na kakovostno znanje učencev. Sklepna ugotovitev raziskave je, da usposabljanje učiteljev s pomočjo supervizije pripomore k hitrejšemu napredku poklicnih kompetenc učiteljev.

KLJUČNE BESEDE: *učitelji, refleksija, supervizija, izobraževanje, učenje.*

ABSTRACT

This article presents the results of the study, in which two groups of elementary school teachers were included. The first group was familiar with the supervision, while the other had no such experience. The aim of the study was to investigate the degree to which the participation in the supervision process affects teachers' reflective and emotional efficiency, whether it affects their increased use of active strategies for coping with stressful situations, and the degree to which it raises their awareness of what tasks are essential, with regard to the achievement of educational outcomes. The results of the quantitative research analysis revealed that the participants of the supervision process experience their professional tasks, which they encourage a whole-child development with, they develop higher-order thinking skills in their pupils as more important than their other professional tasks. The data revealed that the participants of supervision process demonstrated a higher level of reflection and were according to statistics significantly more effective in expressing their emotions, than the participants who were not included in the supervision process. After analysing the findings of the quantitative part, the author used a qualitative approach. Supervisees demonstrated a higher level of awareness about the important role of didactics and differentiated instruction for high-quality knowledge acquisition. The conclusion of the study indicates that teacher training with the help of supervision contributes to faster development of professional competencies.

KEY WORDS: *teachers, reflection, supervision, education, learning.*

UVOD

Obstajajo različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja. V pričujoči raziskavi poklicni razvoj učiteljev pojmem kot izkustveno učenje, pri katerem učitelji odkrivajo in osmišljajo svoja pojmovanja, kritično reflektirajo svojo prakso, s čimer pridobivajo vpogled v svoje vedenjske vzorce, ki jih posledično spreminjajo in nadgrajujejo. Stopnja poklicnega razvoja je vidna v stopnji obvladovanja poklicnih kompetenc, ki so kompleksni sistemi znanj, veščin, stališč, vrednot in motivacije, s katerimi posamezniki rešujejo probleme. Kot pišeta Valenčič Zuljan in Vogrinc (2007), je poklicni razvoj učiteljev enoten proces, ki združuje dve ravni: nivo pojmovanj, stališč in prepričanj ter nivo ravnanj. Borko (2004, v Opfer, Pedder in Lavicza, 2011) meni, da se učitelji učijo v različnih situacijah: v razredu, v širši skupnosti, na hodnikih, med klepetom s kolegi itd. Če želimo razumeti njihov proces učenja, moramo upoštevati tako posameznike kot tudi socialni sistem, v katerem delajo. Opfer in drugi (2011) predpostavljajo, da usmerjenost učiteljev k učenju prispeva k uspešnim spremembam njihovega vedenja. Avtorji definirajo usmerjenost kot skupek stališč, prepričanj in praktičnih izkušenj. Prepričanja učiteljev temeljijo na izkušnjah in so po ugotovitvah Smylie (1988, v Opfer idr., 2011) najpomembnejši napovedovalec spremembe. Prepričanja v interakciji z izkušnjami učenja in poučevanja sestavljajo usmerjenost učitelja k učenju. Raziskave kažejo, da lahko z večjo verjetnostjo pričakujemo spremembe v učenju pri učiteljih v okoliščinah, ko izhajajo iz izkušenj v razredu, kadar imajo možnost reflektirati svoje izkušnje, kadar uporabijo znanje iz poučevanja, kadar sodelujejo z drugimi učitelji in kadar raziskujejo svojo prakso. Tillema (2000, v Opfer idr., 2011) poudarja, da ima refleksija o izkušnji pozitiven učinek na spremembo prepričanj v nasprotju z refleksijo pred izkušnjo, ki ne vodi do sprememb. Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da kot motivacijska elementa sprememb lahko nastopita nezadovoljstvo in kognitivni konflikt v smislu disharmonije med idealnim in realnim stanjem (prav tam). Odnosne povezave med prepričanji, prakso, učenjem in spremembami tvorijo usmerjenost učitelja k učenju.

Do podobnih zaključkov so prišli tudi Knezic, Wubbels, Elbers in Hajer (2010), ki povzemajo različne študije, narejene v sodelovanju s

študenti pedagoških programov. Ugotovijo, da je spremembo prepričanj možno doseči z izpostavljanjem učiteljev avtentičnim situacijam, se pravi poučevanju. Le spremembe v prepričanjih lahko sprožijo spremembe v vedenju. Spremembe pri učiteljih niso zaporedne, temveč prepletene in vzajemno povezane. Raziskovalci tudi ugotavljajo, da je učinkovitost sprememb močno odvisna od organizacijskih pogojev, v katerih delajo.

Kuijpers, Houtveen in Wubbels (2010) so analizirali tri modele profesionalnega razvoja učiteljev s ciljem, da razvijejo integriran model za učinkovito poučevanje. Njihov model nima linearne strukture, temveč dva vzporedna in prepletajoča se cikla. Prvi je individualni supervizijski ali koučing cikel, drugi pa je skupinski proces učenja. Individualni cikel obsega pripravo na opazovanje učitelja v razredu, neposredno opazovanje in razgovor po opazovanju, ki je že začetek drugega cikla. Ta proces vodi zunanji supervizor. Skupinski proces učenja je sestavljen iz štirih elementov: predstavitve teorije, demonstracije veščin, izvajanja prakse v varnem okolju in zaključne konference s poudarkom na evalvaciji učinkov. Zaključno srečanje je hkrati tudi začetek novega cikla učenja in ga običajno vodi zunanji strokovnjak. Oba procesa vplivata drug na drugega. Končni cilj procesa je usmerjen na izboljšanje načina poučevanja ter na izboljšanje dosežkov učencev. Omenjeni model predstavlja integrirano celoto dveh pristopov k izobraževanju učiteljev in razvija tako transfer učiteljskih veščin kot tudi reflektivno mišljenje učiteljev. Od drugih modelov se razlikuje v tem, da na temelju sprotnih ugotovitev načrtuje nove spremembe in ves čas prilagaja cilje glede na dosežke.

Na Nizozemskem so raziskovalci naredili tri raziskave o učinkovitem izobraževanju učiteljev na pedagoških fakultetah (Lunenberg in Willemse, 2006) in prišli do petih faktorjev, ki spodbujajo njihov profesionalni razvoj: praktične izkušnje, reševanje konkretnih problemov, sodelovalno učenje, učenje znotraj institucije in raziskovanje ter refleksija stališč in vedenja učiteljev.

Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS (2009) je pokazala, da so pri profesionalnem razvoju učiteljev zelo pomembne povratne informacije o njihovem delu, saj vplivajo na dvig občutka zadovoljstva z delom ter tudi občutka varnosti zaposlitve. V svetu zato zelo narašča zanimanje za evalvacijo dela učiteljev.

VPLIV SUBJEKTIVNIH POJMOVANJ NA POKLICNI RAZVOJ UČITELJEV

Subjektivna pojmovanja so ne povsem zavestni in med seboj skladni konstrukti, ki vplivajo na ravnanja učiteljev. Njihova značilnost je, da so neozaveščena in zelo odporna na spremembe. Del subjektivnih pojmovanj je predstava učiteljev o njihovi vlogi, ki se je oblikovala skozi celo življenje. Če želimo, da bo učitelj sposoben izpeljati učinkovit, v učenca usmerjen pouk, si mora najprej razjasniti pojmovanje svoje vloge, šele nato lahko razreši tudi pojmovanja učenčeve vloge (Valenčič Zuljan, 2004). Bodoči učitelj ima torej v trenutku, ko se vključi v izobraževanje, že zgrajen sistem prepričanj, stališč, mnenj in subjektivnih teorij o tem, kaj so pouk, poučevanje, učenje, vloga učitelja, učencev in drugih, ki v veliki meri temeljijo na njegovih lastnih izkušnjah iz procesa šolanja in odnosov, ki jih je v tem procesu vzpostavljala. Ta celosten sistem zaznav in predstav močno vpliva na oblikovanje njegove bodoče poklicne vloge. Zato je zelo pomembno, da se že na začetku izobraževalnega procesa v edukacijski program vključi analiza in refleksija njegovih teorij s ciljem, da bodoči učitelj nefunkcionalna prepričanja in teorije nadomesti z bolj objektivnimi in funkcionalnimi. Zanimivo raziskavo o povezavi subjektivnih pojmovanj in prakse učiteljev sta izvedla Olafson in Schraw (2006). Učitelje sta glede na njihova pojmovanja o učenju in poučevanju razdelila v tri skupine (tiste z realističnim, druge s kontekstualističnim in tretje z relativističnim pogledom¹), ki sta jih preverjala skozi načine in stile njihovega poučevanja. Glede na opisane značilnosti bi realistični pristop uvrstili k tradicionalnemu modelu, kontekstualističen stil je najbolj podoben konstruktivističnemu načinu poučevanja, medtem ko ima relativističen stil značilnosti individualističnega pristopa k izobraževanju ali personaliziranega učenja (Hopkins, 2007). Rezultati so pokazali, da imajo učitelji, ki uporabljajo realističen način poučevanja, več naivnih prepričanj oziroma neozaveščenih subjektivnih teorij kot

¹ Realisti verjamejo, da je transmissijski način (prenos od eksperta do učenca) pridobivanja znanja najučinkovitejši. Kontekstualisti menijo, da učeči se konstruirajo nova spoznanja v podpornem okolju, kjer imajo učitelji pretežno vlogo spodbujevalca. Relativisti pa poudarjajo vlogo učitelja v ustvarjanju okolja, v katerem se učenci učijo misliti neodvisno (Olafson in Schraw, 2006, str. 72–73).

učitelji drugih dveh skupin, katerih prepričanja so bolj sofisticirana, ozaveščena in reflektirana (prav tam). Učitelji drugih dveh skupin so tudi bolj notranje motivirani kot učitelji prve skupine.

V kontekstu raziskave me je zanimalo, v kolikšni meri usposabljanje učiteljev s pomočjo supervizije in njenega temeljnega orodja (refleksije) vpliva na oblikovanje njihove profesionalne identitete. To vprašanje naj bi, kot pravi Bullough (1997, v Korthagen, 2004), postalo pomemben del raziskav o učinkih izobraževalnih procesov. Identiteta učiteljev je v veliki meri odvisna od tega, kako vidijo sebe v odnosu s pomembnimi drugimi, torej učenci in kolegi. S pomočjo refleksije je proces spreminjanja identitete možen, vendar bi morala refleksija postati del zgodnjega izobraževanja učiteljev. Vloga učitelja se čedalje bolj profesionalizira, kar zahteva drugačno izobraževanje bodočih učiteljev. Tradicionalni pristop je temeljil na predpostavki, da učitelji pri svojem delu izhajajo iz teorije in reagirajo v skladu s temi spoznanji. To je deduktivni pristop, saj so vsebine izpeljane neposredno iz znanstvenih spoznanj. Pokazalo se je, da to ni res. Učitelji reagirajo iz svojih najglobljih prepričanj, vrednot, kulturnih okvirov.

Učinkovitost izobraževanja učiteljev je v zadnjih letih predmet številnih raziskav, ki kažejo, da je kakovost znanja in veščin učiteljev neposredno povezana z dosežki učencev (Cochran-Smith, 2001; Marzano, Robert, Waters, McNulty in Brian, 2005). Če želimo, da bodo učitelji pri pouku uveljavljali konstruktivistična načela, mora tudi njihovo izobraževanje temeljiti na takšnih načelih. Premik k večji učinkovitosti izobraževanja učiteljev pomeni predvsem drugače pojmovan in uresničevan odnos med teorijo in prakso (Plut-Pregelj, 2004; Marentič Požarnik, 2004). To pomeni, da ni v ospredju poučevanje sistematike pedagoških disciplin, temveč je študent spodbujen k refleksiji, dograjevanju in spreminjanju obstoječih idej in prijemov. Plut-Pregelj (2004, str. 32), povzemajoč raziskavo Jenningsove (1994) o uvajanju novih bralnih pristopov, ugotavlja, da „tako učenci kot učitelji niso lijaki“, v katere lahko vlivamo znanje, temveč znanje oblikujejo v skladu s svojimi izkušnjami, lastnostmi in okoljem. Trdi tudi, da mora učitelj razumeti nova pojmovanja znanja, vedeti, kako se učenci učijo in kaj pomeni znanje z razumevanjem, kajti le tako bodo znali konstruktivistična načela udejanjiti v vsakodnevni praksi. Dober primer konstruktivizma pri izobraževanju učiteljev je koncept realističnega

izobraževanja, ki ga izvajajo na univerzi v Utrechtu (Korthagen, 2009). Njegove temeljne značilnosti so, da študenti delujejo v resničnih okoliščinah, s katerimi se srečujejo med poučevanjem, in da stalno potekata poglobljena refleksija in interakcija med študenti in njihovimi mentorji ter učitelji.

REALISTIČEN PRISTOP K IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

Značilnost tega pristopa je nenehno menjavanje teorije in prakse. Razvili so ga na nizozemski univerzi v Utrechtu. Med utemeljitelji tega pristopa so Korthagen, Vasalos, Kessels, Loughran in drugi. Značilnosti pristopa (Korthagen in Kessels, 1999; Korthagen in Vasalos, 2005; Korthagen, Loughran, Russell, 2006; Korthagen, 2009) so: temelji na resničnih okoliščinah in problemih, s katerimi se srečujejo študenti, med študenti in njihovimi mentorji potekata nenehna refleksija in interakcija, študenti imajo možnost stalne konzultacije s svojimi mentorji in profesorji, študenti na konstruktivističen način prihajajo do svojih spoznanj, kar pomeni, da jim teoretski koncepti niso posredovani vnaprej, temveč jih sami odkrivajo skozi prakso in refleksijo svoje prakse.

Korthagen in Vasalos (2005) ta pristop k izobraževanju učiteljev imenujeta ‚od spodaj navzgor‘ ali metaforično ‚kakovost od znotraj‘. Poudarjata, da je treba izhajati z močnih področij učiteljev, iz njihovih kvalitet in navdiha. Polemizirata s konceptom kompetenc in menita, da jih je smiselno razvijati tako, da vzdržujejo notranjo motivacijo posameznikov za razvoj in ne obratno. Pristop ‚kakovost od znotraj‘ temelji na učiteljevih lastnih izkušnjah, interesih in zmožnostih in ne toliko na teoretskih konceptih, ki naj bi jim sledili učitelji. V omenjenem modelu izobraževanja učiteljev gre za ciklično izmenjavo praktičnega izvajanja pouka in teoretičnih blokov ter tesnega sodelovanja med študenti - bodočimi učitelji, univerzitetnimi supervizorji in učitelji iz prakse (Brouwer, 2007; Koster, Korthagen in Wubbels, 1998). Pomembno mesto med njimi ima učitelj iz prakse, ki so mu raziskovalci pripisali osem vlog (Koster idr., 1998, str. 79): pospeševalec procesa učenja pri študentu, spodbujevalec refleksivnih veččin,

razvijalec novega kurikula, selektor učiteljev, raziskovalec, spodbujevalec profesionalnega razvoja bodočega učitelja, član tima, sodelavec z zunanjimi institucijami.

Korthagen je s sodelavci (2006) analiziral tri študijske programe za izobraževanje učiteljev v treh državah (Avstraliji, Kanadi in na Nizozemskem). Cilj raziskave je bil ugotoviti, kateri temeljni principi oblikujejo programe za izobraževanje učiteljev na način, da zadovoljijo tako pričakovanja študentov kot njihovih učiteljev. Avtorji raziskave so bili hkrati učitelji v teh ustanovah, s čimer je bila zagotovljena ‚notranja‘ perspektiva študije. Vsi trije programi so imeli nekatere skupne značilnosti, poleg tega pa so bili predmet številnih študij, tako da so se raziskovalci odločili za metaanalizo in ne za novo študijo. Poudarjajo, da je v sami srčiki takšnih programov najpomembnejše mesto dodeljeno neposrednim praktičnim izkušnjam bodočih učiteljev, oplemeniteneno s kritično refleksijo (prav tam).

RAZISKAVE O UČINKIH SUPERVIZIJE

Programi izobraževanja, ki so usmerjeni zgolj na razvoj metod in tehnik poučevanja, so zastareli in ne prinašajo ustrezne usposobljenosti učiteljev. Supervizija je način učenja, ki pri učiteljih razvija osebno dimenzijo, ki je izjemno pomembna pri njihovem delu, saj učitelj uči z vsem svojim bistvom. Supervizija pripomore k dvigu strokovne kompetence in kakovosti dela preko refleksije. Analize in raziskave med slovenskimi učitelji so pokazale podobne izsledke (Kobolt, 1998; Žorga, 1997; Rupar, 2002; Rupar, 2007). Supervizija jim je pomagala h globljim uvidom v način dela, mišljenja in ravnanja. Postali so samozavestnejši, dvignil se je nivo njihovega samospoštovanja, začeli so se zavedati svojih močnih in šibkih lastnosti, iskati so začeli odgovore na svoja vprašanja, dobili so potrditev svojega dela. Raziskava Ebmeierja (2003) pa je pokazala še en vidik supervizijskega procesa, in sicer vpliv na izboljšanje percepcije sodelavcev, kar dokazano vpliva na večjo učinkovitost učiteljevega dela.

Miller in Dollarhide (2006) sta napravila povzetek člankov posebne izdaje revije Counselor Education and Supervision, ki je bila namenjena superviziji šolskih svetovalcev in temam, kot je usposabljanje šolskih svetovalcev, raziskavam s tega področja, standardom dela

in podobno. Ugotovila sta, da svetovalci, ki so bili deležni supervizije v času izobraževanja, kažejo večji interes do vključitve v supervizijo, ker vedo, kakšne možnosti za profesionalni razvoj jim supervizija omogoča. Vogt in Rogalla (2009) sta izvedli raziskavo o razvoju učnih kompetenc učiteljev na štirih področjih: predmetnem znanju, pri oceni predznanja učencev, metodah poučevanja in vodenju razreda. Učitelji so bili deležni posebne vrste treninga, West in Staub (2003, prav tam) ga imenujeta ‚koučing s poudarkom na vsebini‘, ki so ga izvajali izkušeni učitelji istega predmeta, kot ga je poučeval učitelj v raziskavi. Rezultati so pokazali, da se je dvignil nivo kompetenc pri učiteljih ter se hkrati odrazil v višjih učnih dosežkih učencev.

Izjemno pomemben element učinkovitega poučevanja, ki je v pedagoških raziskavah še premalo raziskan in ki mu v supervizijskem procesu namenjamo veliko pozornosti, so čustva učiteljev in njihov vpliv na pedagoški proces. Supervizija kot proces učenja je v veliki meri čustvena izkušnja in če želimo, da je proces uspešen, mora potekati v varnem in zaupljivem vzdušju, saj se določenih stvari naučimo samo v osebnem odnosu, pravi Žorga (v Kobolt in Žorga, 1999). Hargreaves (1998), ki je med najbolj znanimi raziskovalci spreminjanja šol v učeče se organizacije, pravi, da so čustva v sami srčiki poučevanja in da so dobri učitelji čustveni in predani ljudje, ki so povezani s svojimi učenci in napolnjujejo učilnice s prijaznostjo, kreativnostjo, izzivi in sproščenostjo. Avtor se sklicuje na van Manena (1995, prav tam) in pravi, da obzirni učitelji dobro ‚berejo‘ notranje življenje svojih učencev in vedo, kdaj lahko zahtevajo sodelovanje od njih in kdaj ne (prav tam). Hargreaves izpostavlja štiri trditve, na katerih temelji učiteljev odnos z učenci:

- poučevanje je čustvena praksa,
- poučevanje in učenje vključujeta čustveno razumevanje,
- učiteljevih čustev ni mogoče ločiti od njegovih moralnih namenov in sposobnosti, da te namene doseže.

Hargreaves v tem kontekstu tudi poudarja, da si učitelji pod težo kurikularnih vsebin, ki jih morajo predelati, in posledično pomanjkanjem časa za odnose z učenci pogosto napačno razlagajo njihovo vedenje, kar vpliva na učiteljevo sposobnost, pomagati učencem učiti se (prav

tam). Po njegovem mnenju so šolske reforme preveč usmerjene zgolj v racionalne dimenzije človekovega vedenja in premalo upoštevajo čustvene, ki bi morale biti v središču teh procesov.

Poleg učenja je supervizija pomembna tudi za razbremenjevanje napetosti in stresa, kar so ugotovili domači in tuji raziskovalci supervizije (Bogataj, 1997; Klemenčič Rozman, 2010; Hawkins in Shohet, 1989; Hawkins in Smith, 2006).

NAMEN RAZISKAVE

Poleg lastne prakse, iz katere učitelji črpajo nova spoznanja in uvide ter oblikujejo strategije poučevanja in dela z razredom, ter ostalih bolj praktično usmerjenih treningov je tudi supervizija lahko dobrodošel in koristen način izkustvenega učenja. V njej lahko učitelji s pomočjo sistematično vodene in poglobljene refleksije ozaveščajo svoje predpostavke, pričakovanja, procese razmišljanja, čustvovanja in vedenja, se dodatno učijo iz lastnih izkušenj in s pomočjo kolegov in supervizorja oblikujejo nova spoznanja, ki jih v praksi preizkušajo.

V raziskavi sem iskala odgovore na naslednja vprašanja:

- Ali in kako vključenost v supervizijski proces vpliva na večje zavedanje pomena vlog in odgovornosti učiteljev za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev? Katere naloge učitelji ocenjujejo kot najpomembnejše?
- Ali vključenost v supervizijski proces prispeva k razvoju refleksivnosti v njihovi pedagoški praksi? Kako se refleksivnost kaže v njihovem razmišljanju, čustvovanju in vedenju?
- Ali vključenost v supervizijski proces vpliva na stopnjo emocionalne kompetentnosti učiteljev? Kako se to kaže v njihovi pedagoški praksi?

Ali vključenost učiteljev v supervizijski proces vpliva na uporabo aktivnih in direktnih metod spoprijemanja s stresnimi situacijami v pedagoškem procesu?

METODE

Raziskava ima dva dela. V prvem delu sem podatke zbrala z vprašalniki v dveh skupinah osnovnošolskih učiteljev. V raziskovalno skupino sem vključila 75 udeležencev supervizijskih skupin, v primerjalno skupino pa 69 učiteljev, ki niso imeli izkušnje s supervizijo. Moj namen je bil, primerjati rezultate obeh skupin in ugotoviti, ali so se med njima pojavile statistično pomembne razlike v dimenzijah doživljanja pomembnosti nalog in odgovornosti, reflektivnosti, emocionalne kompetentnosti in v uporabi aktivnih strategij pri spoprijemanju s stresom.

Uporabila sem naslednje vprašalnike:

- Naloga in odgovornosti pedagoških delavcev

Lestvico sem razvila sama z namenom raziskovanja pojmovanj učiteljev o doživljanju vlog in odgovornosti. Zanimalo me je, kako učitelji ocenjujejo posamezne naloge in odgovornosti glede na njihov pomen za uresničevanje učno-vzgojnih ciljev. Ugotovljene kategorije nalog in odgovornosti sem primerjala s koncepti učiteljskih kompetenc, kot so navedeni v različnih domačih in tujih virih ter raziskavah. Želela sem dobiti odgovor na vprašanje, kako vključenost v supervizijski proces vpliva na doživljanje posameznih vlog za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in ali so kakšne razlike med udeleženci in neudeleženci.

- Refleksija in ruminacija

To je samoocenjevalni vprašalnik (Reflection – Rumination Questionnaire, Trapnell in Campbell, 1999 v Avsec, 2007) s 24 postavkami, ki je bil oblikovan z namenom merjenja motivacije za usmerjanje pozornosti nase. Vsebuje dve lestvici. V lestvici refleksije gre za spoznavno ali konstruktivno usmerjanje pozornosti nase, ki se kaže kot posameznikova odprtost za izkušnje, radovednost, potreba po razumevanju, intrinzični interes za abstraktno in filozofsko razmišljanje. V lestvici ruminacije gre za nekonstruktivno usmerjanje pozornosti nase, ki je povezano z nevroticizmom (predvsem z anksioznostjo in depresivnostjo) ter pretirano pozornostjo na ogrožajoče dražljaje. Ta oblika samozavedanja je prvenstveno usmerjena v preteklost.

- Emocionalna kompetentnost ESCQ
Vprašalnik Emocionalna kompetentnost ESCQ² (Akšič, Mohorovič in Duran, 2009; Avsec in Taksić, 2007) izhaja iz modela emocionalne inteligentnosti (Mayer in Salovey, 1997 v Takšič idr., 2009), sestavlja jo 16 lestvic. Faktorska analiza 136 postavk je pokazala obstoj treh latentnih faktorjev: faktor percepcije, poznavanja in razumevanja emocij, faktor regulacije in kontrole emocij, faktor izražanja in poimenovanja emocij.
- Spoprijemanje s stresom
Vprašalnik Spoprijemanje s stresom sem povzela po Slivarju (2003), ki ga je uporabil v svoji doktorski disertaciji. Slivar (prav tam) je priredil Folkmanovo in Lazarusovo multidimenzionalno lestvico Načini spoprijemanja s stresom (angleško Ways of Coping)³. Slivar (prav tam) je na osnovi faktorske analize dobil dva faktorja, ki ju je poimenoval ‚usmerjenost na problem‘ in ‚usmerjenost na uravnavanje čustev‘.

Podatke sem obdelala z računalniškim programom SPSS za Windows, verzija 14.0. Uporabila sem deskriptivno ter inferenčno statistično analizo. Znotraj deskriptivne statistike so bile izračunane mere srednjih vrednosti in razpršenosti rezultatov, normalnost porazdelitve spremenljivk pa je bila preverjena z Levenovim testom. Znotraj inferenčne statistike je bila izračunana faktorska analiza za ugotavljanje latentne strukture lestvic (za prvo lestvico) in pri drugih lestvicah ter podlestvicah za primerjavo s standardiziranimi rezultati. Zanesljivost lestvic in podlestvic je bila preverjena s Cronbachovim koeficientom alfa.

V drugem delu raziskave sem izvedla fokusne skupine s štirimi skupinami učiteljev. Učitelji iz prvih dveh skupin (skupaj 9) so bili

² ESCQ pomeni Emotional Skills and Competence Questionnaire (Takšič idr., 2009).

³ Folkman in Lazarus sta lestvico razvila leta 1980 kot ček-listo z 68 postavkami, ki so opisovale široko področje kognitivnih in vedenjskih strategij z namenom merjenja spoprijemanja kot epizode. Kasneje sta jo spremenila v štiristopenjsko Likertovo lestvico, kjer so morali vprašanci označiti, v kolikšni meri so uporabili določeno strategijo oziroma kako delujejo, kadar se znajdejo v stresnih situacijah (Slivar, 2003, str. 107).

vključeni v supervizijo, učitelji iz drugih dveh skupin (skupaj 10) pa ne. Za poglobitev raziskave s fokusnimi skupinami sem se odločila, ker sem želela natančneje preveriti, katere naloge se učiteljem zdijo najpomembnejše, kako jih uresničujejo, spremljajo in analizirajo. Fokusne skupine naj bi dodatno osvetlile najbolj stresne trenutke v življenju učiteljev in omogočile vpogled v njihove načine razbremenjevanja. V skupinah udeležencev supervizije sem še posebej raziskovala učinke supervizije na njihovo poklicno delo. Želela sem preveriti, ali se s pomočjo supervizije zgodijo spremembe na globljih plasteh učiteljeve osebnosti, kot so prepričanja, vrednote in poslanstvo.

Rezultate fokusnih skupin sem obdelala po kvalitativni metodologiji.

IZSLEDKI

V prvem delu raziskave sem postavila več hipotez. V prvi hipotezi sem ugotavljala, v kolikšni meri vključenost v supervizijo vpliva na bolj diferencirano subjektivno dožemanje pomembnosti nalog in odgovornosti pedagoških delavcev. Rezultati so bili delno v prid udeležencem, in sicer so se na treh poddimenzijah nalog in odgovornosti pokazali statistično pomembni rezultati. Udeleženci supervizije višje kot neudeleženci ocenjujejo pomen celostnega razvoja učencev, višjih miselnih procesov in etike sodelovanja. Na tej lestvici so se pojavile pomembne razlike glede na spol v celotnem vzorcu. Aritmetične sredine učiteljic so bile pri vseh komponentah višje kot pri učiteljih. Največja razlika v korist žensk se je pojavila pri komponenti ‚učinkovito poučevanje‘. Rezultat na skupnem skorju lestvice je statistično značilen v korist žensk. Učiteljicam se torej naštete naloge zdijo pomembnejše kot njihovim moškim kolegom, čustveni vložek je pri njih večji kot pri učiteljih in več so pripravljene narediti za učence kot učitelji.

Glede na delovni staž učiteljev je analiza variance pokazala, da učitelji začetniki veliko pozornosti, energije in pomena dajejo načinu izvedbe pouka z vsemi elementi, kot so diferenciacija pouka, uporaba aktivnih metod, motivacija učencev, posredovanje povratnih informacij učencem itd. Učiteljem z daljšim stažem se ta komponenta dela ne zdi tako bistvena, bolj so avtonomni in samozavestni v svojih odločitvah,

več pomena dajejo svojim izkušnjam in na ta način izbirajo svoje lastne poti poučevanja.

V kvalitativni raziskavi sem želela poglobljeno raziskati, kako učitelji iz obeh skupin dojemajo svoje naloge, katerim pripisujejo večji pomen in zakaj. Izkazalo se je, da so bile med supervizanti in ne-supervizanti v razmišljanju in utemeljevanju manjše razlike. Udeleženci supervizije so v nekoliko večji meri kot neudeleženci odgovornost za ustvarjanje dobrega učnega okolja pripisali sebi, medtem ko so neudeleženci del odgovornosti iskali zunaj sebe, v znanju učencev in v sodelovanju s starši. Ta razlika kaže na to, da so šli udeleženci skozi proces dela na sebi, da so veliko razmišljali o svoji odgovornosti in odgovornosti drugih v pedagoškem procesu in da so na kontinuumu osebnostne in profesionalne rasti naredili določen korak.

Raziskava je potrdila ugotovitve drugih študij, da supervizija vpliva na višjo stopnjo refleksivnosti učiteljev. Učitelji, ki so bili vključeni v supervizijski proces, so pokazali pomembno višjo stopnjo te kompetence kot neudeleženci. Refleksivnost je v tem kontekstu razumljena kot odprtost za izkušnje, pripravljenost za učenje o sebi, radosvednost v spoznavanju svojega razmišljanja in čustvovanja. Ta rezultat je bil pričakovan, saj je v superviziji refleksija temeljno orodje učenja, prek katerega poteka ozaveščanje prepričan in skritih predpostavk, ki usmerjajo vedenje učiteljev. Lestvica refleksivnosti ima tudi drugo stran, ruminacijo, ki je nekonstruktivno usmerjanje pozornosti nase, kjer so se statistične razlike v celotnem vzorcu pokazale na dimenziji spola. Učitelji so izkazali višje vrednosti te negativne komponente samozavedanja, kar pomeni, da so pomembno bolj kot učiteljice usmerjeni v razmišljanje o svojih preteklih dejanjih, da doživljajo več osebnega neugodja v svojem poklicu in da so manj empatični. Ruminacija je glede na dognanja raziskovalcev bolj povezana z nižjim samospoštovanjem, pogostimi neracionalnimi prepričanji o ranljivosti in brezupu ter z manj pozitivnimi prepričanji o svetu.

Za jasnejšo sliko o tem, kako učitelji razumejo refleksivnost in kako se odraža v njihovem vsakdanjem delu, sem to vprašanje vključila tudi v fokusne intervjuje. Njihovi odgovori kažejo, da so z učenjem v superviziji pridobili večjo kompetentnost na dveh dimenzijah: pri zavedanju lastnega razmišljanja in čustvovanja ter pri pridobitvi novih vedenjskih strategij. Izračuni na lestvici Emocionalne kompetentnosti

so pokazali, da so udeleženci supervizije bolj kompetentni samo na podlestvici Sposobnost izražanja čustev, na ostalih dveh podlestvicah pa ne. Pri izračunu razlik v emocionalni kompetentnosti med učitelji z različnim delovnim stažem se je izkazalo, da so učitelji z manj staža bolj sposobni upravljati z emocijami kot učitelji z daljšim stažem. To je na prvi pogled nasprotujoča si trditev. Če pa jo pogledamo iz zornega kota fleksibilnosti, sprejemanja novosti in prilagodljivosti učiteljev (Hargreaves 2000), pa vidimo, da ni tako nelogična. Starejši učitelji imajo več težav s sprejemanjem drugačnosti, so rigidnejši v mišljenju in čustvovanju, kar pomeni, da se manj ukvarjajo z načinom reguliranja čustev kot mlajši kolegi.

Ena od predpostavk raziskave je bila, da udeleženci supervizije v pomembno večji meri kot neudeleženci uporabljajo aktivne in direktne metode spoprijemanja s stresnimi situacijami. Rezultati so pokazali, da to ni res. Odgovor na stres je pogojen s številnimi dejavniki, predvsem s kognitivno oceno dogodka, z osebno kompetentnostjo, s šolsko klimo, načinom vodenja šole (Slivar, 2003).

V kvalitativnem delu raziskave me je zanimalo, katerim svojim nalogam učitelji pripisujejo največji pomen oziroma kateri so elementi dobrega poučevanja in kako spremljajo ter analizirajo svoj pouk. Med elemente dobrega poučevanja so uvrstili ustvarjanje spodbudnega okolja, način izvedbe pouka, vzgojno vlogo in sprotno spremljanje ter analizo pouka. Med odgovori obeh skupin sem našla nekaj filigranskih razlik pri načinu didaktične izpeljave pouka in pri dojemljanju vzgojne vloge. Udeleženci supervizije se zavedajo, da način vodenja pouka pomembno vpliva na učno okolje. Udeleženci so izpostavili svojo odgovornost za razvoj delovnih navad in socialnih veščin učencev, neudeleženci pa so menili, da so odgovorni za razvoj njihovih osebnosti. Učitelji so s pomočjo izobraževanja v superviziji dobili boljši vpogled v to, kaj so njihove odgovornosti, in se naučili novih strategij reševanja problemov. Bistveno pa je, da so ozavestili, da ima način razmišljanja močan vpliv na čustva. To spoznanje jim omogoča spremembo ravnanja in odzivanja v poklicnih situacijah.

SKLEP

Zaključim lahko, da izobraževanje v superviziji vpliva na profesionalno rast učiteljev. V pričujoči raziskavi sem raziskovala, kakšen je ta vpliv na doživljanje temeljnih nalog in odgovornosti učiteljev, na višjo stopnjo refleksivnosti in emocionalne kompetentnosti ter uporabo aktivnih spoprijemalnih strategij. Premiki v smer večje profesionalnosti so zaznani in v nekaterih dimenzijah statistično pomembni. Pri učiteljih udeležencih je opazen napredek v samoregulacijskih veščinah, v načinih razmišljanja in odzivanja. Zgornja ugotovitev je spodbudna za vse, ki izvajamo supervizijo, in za tiste, ki se ukvarjamo z izobraževanjem učiteljev. Kaže pot, kako lahko učinkovito pripomoremo h kompetentnejšemu učitelju, ki ima dobro razvite vse ključne veščine za vzgojo in izobraževanje avtonomnih, razmišljujočih in družbeno-odgovornih mladih ljudi.

LITERATURA

- Avsec, A. (2007). *Psihodiagnostika osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, oddelek za psihologijo.
- Avsec, A. in Taksić, V. (2007). Vprašalnik emocionalne kompetentnosti ESCQ. V: Avsec, A. (ur.) (2007). *Psihodiagnostika osebnosti*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Oddelek za psihologijo, str. 263–268.
- Bogataj, B. (1997). Supervizija v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah. *Socialna pedagogika*, 1(3), str. 47–70.
- Brouwer, N. (2007). Alternative Teacher Education in the Netherlands 2000 – 2005. A standards-based syntesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), str. 21–40.
- Cochran-Smith, M. (2001). The Outcomes Question in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 17(5), str. 527–546.
- Ebmeier, H. (2003). How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment: an Investigation of a Path Model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), str. 110–141.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), str. 835–854.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), str. 811–826.
- Hawkins P. in Shohet R. (1989). *Supervision in the Helping Professions*. Philadelphia: Open University Press.
- Hawkins, P. in Smith, N. (2006). *Coaching, Mentoring and Organisational Consultancy. Supervision and Development*. England: Open University Press.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola. Razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Doživljanje supervizijskega procesa pri (bodočih) strokovnjakih v poklicih pomoči. *Socialna pedagogika*, 14(1), str. 83–100.
- Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E. in Hajer, M. (2010). The Socratic Dialogue and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 26(4), str. 1104–1111.
- Kobolt, A. (1998). *Odnos vzgojiteljev in vzgojiteljic stanovanjskih skupin do supervizije in njihove izkušnje s supervizijskim procesom*. Supervizija v stanovanjskih skupinah, Maribor: Društvo strokovnih delavcev BIVA.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korthagen, F. A. J. in Kessels Jos, P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 4(28), str. 4–17.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), str. 77–97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), str. 47–71.
- Korthagen, F., Loughran, J. in Russel, T. (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education* 22(8), str. 1020–1041.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. Vzgoja in izobraževanje, 40(4), str. 4–14.

- Koster, B., Korthagen, F. A. J. in Wubbels, Th. (1998). Is There Anything Left for Us? Functions of Cooperating Teachers and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), str. 75–89.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M. in Wubbels, Th. (2010). An Integrated Professional Development Model for Effective Teaching. *Teaching and Teacher Education* 26(8), str. 1687–1694.
- Lunenberg, M. in Willemse, M. (2006). Research and Professional Development of Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), str. 81–98.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Nam evropski poudarek na ključni kompetenci ‚učenje učenja‘ prinaša kaj novega? *Vzgoja in izobraževanje*, 35(3), str. 32–37.
- Marzano, Robert J., Waters, T. , McNulty in Brian A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Virginia, USA: ASCD Alexandria.
- Miller, G. M. in Dollarhide, C. T. (2006). Supervision in Schools: Building Pathways to Excellence. *Counselor Education & Supervision*, 45(4), str. 296–303.
- Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: B. Marentič Požarnik (ur), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17–40). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Olafson, L. in Schraw, G. (2006). Teachers' Beliefs and Practices within and across Domains. *International Journal of Educational Research* 45(1–2), str. 71–84.
- Opfer, D. V., Pedder D.G. in Lavicza, Z. (2011). The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), str. 443–453.
- Rupar, B. (2002). *Evalvacija skupinske supervizije med pedagoškimi delavci*. Specialistično delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rupar, B. (2007). Supervizija - priložnost za profesionalni razvoj pedagoških delavcev. *Iskanja (Celje)*, 25(27), str. 62–66.
- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.

- Takšič, V., Mohorović, T. in Duran, M. (2009). Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a Self-Report Measure of Emotional Intelligence. *Psihološka obzorja*, 18(3), str.7–21.
- TALIS, Nacionalno poročilo. Pedagoški institut. Ljubljana 2009. Pridobljeno 16. 12. 2014 s svetovnega spleta: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TALIS/TALIS2008/TALIS2008porocilo.pdf.
- Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V: B. Marentič Požarnik (ur). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 527–544). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2007). Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj. V: M. Valenčič Zuljan, J. Vogrinc, C. Bizjak, Z. Krištof in J. Kalin, *Izzivi mentorstva* (str. 33–37). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogt, F. in Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through Coaching. *Teaching and Teacher Education* 25(8), str. 1051–1060.
- Žorga, S. (1997), Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1(3) str. 9–26.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2014.

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 nudenje 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 neizkušenos, neadekvatnost in napake? In kdaj je preveč supervizorjeve pozornosti usmerjene v supervizantove težave in neizkušenos?

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 izogibati, 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 ozavesti. Temu je na superviziji potrebno nameniti čas (Scaife, Inskipp, 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. Zasedovanje 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 skušnjavo. 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 kritizerstvu supervizorja. Ta dogodek je pustil močan pečat. V skupini je bilo čutiti mešanico varnosti in grožnje. Ta supervizorjeva intervencija je zaostрила 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 osebem, 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 zdravila 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 diplomom) 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 superviziranca. 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 osebnotnem 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 nezanimanje 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 pravnjo 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 dogovor, 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 odvrča 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 pravšnjo 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.

ODPOR IN OVIRE V SUPERVIZIJI

RESISTANCE AND OBSTACLES IN SUPERVISION

267

LILJANA MITEVA, štud. podipl. spec. Pomoč z umetnostjo
Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
liljana.miteva@gmail.com

POVZETEK

Članek pojasnjuje odpor in ovire, ki se pojavljajo v supervizijskem procesu, v komunikaciji med supervizorjem na eni strani in supervizantom oziroma supervizijsko skupino na drugi strani. Nekateri od teh so: nezavzetost ene ali obeh strani supervizijskega procesa; pomanjkanje supervizorjeve podpore, refleksije in svetovanja; neprofesionalen in neetičen odnos; nepristna supervizantova želja po spremembi in delu na sebi; neiskrenost; konfrontacija; nejasna pričakovanja in drugo. V nadaljevanju so predstavljeni načini, kako je mogoče odpor in ovire premagati ob pomoči pogovora in natančnega načrtovanja, kako naj bi srečanja potekala, koliko naj bi jih bilo in kaj lahko pričakujemo, da bomo ob koncu supervizijskih srečanj spoznali ali razrešili z delom na sebi in bogatenjem osebnih lastnosti, ob pomoči različnih stvari in področij, ki ne spadajo v poklicno okolje, v katerem delata supervizor in supervizant.

KLJUČNE BESEDE: *odpor, ovire, supervizija, soočenje, sprememba.*

ABSTRACT

The article discusses resistance and obstacles which appear in the supervision process, in the communication between the supervisor on the one hand and the supervisee or the supervision group on the other hand. Some of the examples are: lack of enthusiasm from one or both sides of the supervision process; lack of the supervisor's support, reflection and advice; unprofessional and unethical attitude; supervisee's false desire for change and self-perfection; insincerity; confrontation; unclear expectations etc. Further the article presents the ways of how it is possible to overcome resistance and obstacles through communication and accurate planning of how the meetings should proceed, how frequent they should be and what could we expect to learn or resolve at the end of the supervision meetings, through working on ourselves and improving our personal qualities, with a help of different things and areas which do not necessarily belong into the professional milieu in which supervisor and supervisee are working.

KEY WORDS: *resistance, obstacles, supervision, confrontation, change*

OVIRE IN ODPOR OBSTAJAJO V VSAKI MEDOSEBNI KOMUNIKACIJI

Tema mojega prispevka so ovire in odpor v superviziji. Na začetku bi rada pojasnila, da se ovire in odpor ne pojavljajo samo v superviziji, temveč v vseh medosebnih odnosih ne glede na to, ali gre za komunikacijo na profesionalni ali na osebni ravni. Ovire in odpor so del komunikacije med terapevti in strankami ali bolniki, so pa tudi del komunikacije med osebama, ki se ljubita, med starši in otroki, direktorji in zaposlenimi, prodajalci in kupci ter tako naprej.

„Supervizijo razumem kot ustvarjalni prostor terapevta, kjer terapevt lahko odpre svoj notranji svet in ima možnost ne le izraziti to, kar misli in čuti, temveč dobiti tudi orodje za razvoj lastnega

profesionalnega načina vedenja. Da bi supervizor terapevtu lahko zagotovil takšen ustvarjalni prostor, mora tudi sam imeti določen prostor, kjer lahko izrazi vse prebujene misli, občutke in odzive, zato da slednjih ne izrazi na srečanju s terapevtom ali v skupini“ (Cajvert, 2001, str. 14). Ovire in odpor se lahko pojavijo na srečanju in v komunikaciji med supervizorji in metasupervizorji, vendar bom v tem članku uporabljala izraze ‚supervizor‘ in ‚supervizant‘ oziroma ‚terapevt‘, poudarjam pa, da se ovire in odpor ne pojavljajo samo med njima.

„Supervizija je interaktiven proces med supervizorjem in supervizantom, njen namen pa je, da supervizant odkrije nove vpoglede, načine razmišljanja in morda nove postopke v svojem delu. Namen supervizije je sprostitvev kreativnega potenciala supervizanta; pomaga mu, da v svojem delovnem procesu ubere novo smer, ali mu omogoči, da določeno situacijo pogleda na nov način. Spremenjeni pogled na situacijo pa omogoča lažje prepoznavanje tistih elementov, ki so zavržali dotedanje delo, in lažje odkrivanje vzorcev dotedanjih motenj. Takšno dojetanje supervizije prinese ‚razvoj‘, ‚osveščanje lastnega kreativnega potenciala‘, ‚razumevanje tega, kar delamo‘, vse skupaj pa prispeva k zaupanju vase in v lastno kompetentnost“ (Bezič, 2007, str. 443-444). Takšna bi morala biti vsaka komunikacija med dvema ali več osebami, da bi prišli do novih spoznanj, ki bi prispevala k pozitivnim spremembam v človeku, k razreševanju dilem ali odgovorom na morebitna vprašanja. Toda ljudje smo kompleksna bitja in v sebi nosimo svet, ki najpogosteje ni enak svetu, ki se vidi navzven. Osebe, katerih poklic je pomagati drugim ljudem, se s tem srečujejo že na začetku svojega izobraževanja in vedo, da nismo vsi ljudje tako odprti, da bi govorili o sebi in svojih težavah. „Med izobraževanjem za terapevta in psihoterapevta spoznavajo teoretične razlage problematike strank, razumevanje dinamičnih procesov med strankami in terapevti ter tehnike pogovora in argumentiranja. Prav tako se učijo, da obstaja tudi v primeru, ko je vsaj en pogovor tehnično dobro opravljen, tveganje, da bo tehnika neuporabna, če se psihoterapevt istočasno ne zavzame in si ne dovoli, da bi se ga zgodba stranke dotaknila. Po mojih izkušnjah je človek kljub temu bolj nagnjen k diagnosticiranju in ocenjevanju strank kot k spremljanju tega, kar se dogaja v njem samem in kako to vpliva na srečanje“ (Cajvert, 2001, str. 13).

Tuđa-Družinec (2011) meni, da je supervizijski sistem struktura, ki nastane s stiki in komunikacijo med supervizorjem in supervizantom, ki v ta sistem prispevata svoje vrednote, ‚individualno‘ realnost, vedenje in mišljenje, zato ta odnos med njima ni objektiven, ampak relativen, intersubjektiv. Poudariti velja, da ta ‚realnost, vedenje in mišljenje‘ vključujejo pogled te osebe na svet, njena razmišljanja o življenju, prijateljstvu, seksualnosti, politiki in podobno ter da je vse to lahko vzrok za nelagodje in neprijetnosti v komunikaciji. Zato mora biti supervizor pripravljen prisluhni vsakomur ne glede na to, kako živi, kaj dela ali je delal in kakšni so njegovi pogledi na svet. „Delati kot terapevt pomeni opredeliti se, da si na voljo, da pomagaš in razumeš tudi tiste, ki druge obsojajo ali prezirajo“ (Cajvert, 2001, str. 73). Odnos se ne zgradi ‚čez noč‘, temveč zahteva čas, potrpežljivost in, kot pravi Ščavničar (2003), napredovanje po korakih z različnimi dejavnostmi do začrtanega cilja. „Profesionalna drža zahteva dvoje. Prvo je zavedanje in razumevanje, da odnos do pacienta ni enakopraven in obojestranski. Za neenakost v odnosu je značilno to, da strokovnjak dovoli, da imajo prednost pacientove potrebe. Pacient ima pravico do svoje bolezni in svojih težav. Tisti, ki pomaga, te pravice nima. Druga zahteva je, da se mora strokovnjak zavedati lastnih potreb in občutkov. Zavedanje omogoča nadzor, da v stiku s pacientom ne prevladajo lastne potrebe in občutki. Za terapevta je supervizija mesto, kjer sam dobi prostor za svoje potrebe in možnost, da spregovori o svojih občutkih, ki so jih prebudila srečanja s strankami“ (Cajvert, 2001, str. 19). Ista avtorica pravi, da se terapevt sooča s številnimi težavami, in to ne le pri samem delu, temveč tudi v svojem delovnem okolju, da nima dovolj podpore pri delodajalcu in strokovni skupini, ki jo iz tega razloga išče na superviziji. Terapevt želi podporo, prostor za refleksijo in sveto vanje o tem, kako naj ravna z občutki, ki jih v njem prebujajo stranka, z občutki, ki v njem vzbujajo nemir, nelagodje in nemoč. Vprašanja, na katera išče odgovore, so povezana z njegovimi občutki ter z vlogo in odgovornostjo terapevta v samem procesu. Supervizor mu mora pomagati najti odgovore na ta vprašanja, da pojasni svoja razmišljanja in se zave svojih možnosti. Supervizija mu mora zagotoviti prostor, da najde stik s svojim notranjim svetom, zavzame boljši pristop do svojega znanja, svoje moči in svojih sposobnosti.

„V literaturi o superviziji obstajajo različna razumevanja tega, kako opredeliti supervizijo, namenjeno strokovnjakom v poklicih pomoči in psihoterapevtom, kaj naj vsebuje in kako naj se oblikuje. Po definiciji je vse od tega, da je supervizor pedagog, ki poučuje tiste z manj izkušnjami, kot jih ima sam, do tega, da se supervizor in terapevt nahajata v kontinuiranem dialogu, v katerem se uči oboje“ (Cajvert, 2001, str. 18). Ista avtorica nekaj strani naprej dodatno pojasni pojem supervizije: „Supervizija za strokovnjake v poklicih pomoči je po mojem mnenju dialog med dvema strokovnjakoma – supervizorjem in supervizantom. Supervizor je prej vodja pogovora kot pa strokovnjak in tisti, ki bo supervizantu pomagal uporabiti že obstoječa znanja in izkušnje. Poleg tega lahko z interakcijo omogočita razvoj in ustvarita nekaj novega“ (prav tam, 2001, str. 19).

OVIRE IN ODPOR V KOMUNIKACIJI MED SUPERVIZORJEM IN SUPERVIZANTOM

„V idealnem primeru med supervizantom in supervizorjem ni hierarhične razlike“ (Bezič, 2007, str. 449). To je treba pojasniti že na prvem srečanju ne glede na to, ali ima supervizant že izkušnje s supervizijo ali ne. Odnos med terapevtom in stranko ali pacientom je ena raven, odnos med supervizantom in supervizorjem pa druga. Terapija in supervizija sta dve različni stvari, kar je treba pojasniti že na začetku. „Supervizanti najpogosteje vstopajo v supervizijo z zelo različnimi osebnimi izkušnjami, potrebami in pričakovanji, zato je zelo pomembno že na samem začetku pojasniti in se dogovoriti o strukturi, obliki in vsebini dela ter postaviti temelje za odnos, skozi katerega se bodo poskušali doseči skupno dogovorjeni cilji in naloge supervizije“ (Matič, 2011, str. 220).

Več avtorjev je mnenja, da mora biti začetek supervizije namenjen spoznavanju med supervizorjem in supervizantom, da oboje odkrito povesta, kaj pričakujeta in pod kakšnimi pogoji bi rada delala. Prav tako je treba točno vedeti, katere obveznosti ima supervizant in katere supervizor.

Kot pravi Slana (2005), se od supervizanta pričakuje, da redno prihaja na srečanja, da postavlja vprašanja v zvezi s supervizijo, da

piše svoja razmišljanja, evalvacije ipd. „Da bi terapevt lahko pomagal stranki in da bi supervizor lahko pomagal terapevtu, morata uporabljati skupni jezik. Kot smo že omenili, morata biti prepričana glede pomena besed in tega, kako jih uporablja stranka oziroma terapevt. Terapevtu oziroma supervizorju mora biti tudi jasno, kako pomembne so in kakšen pomen imajo besede za drugega, in tudi, na kakšen način se besede uporabljajo“ (Cajvert, 2001, str. 54).

Nobeno vprašanje, ki se pojavi med srečanjem, ne sme ostati neizrečeno in vsaka nejasnost se mora glasno izraziti. „Ko stranka govori o svojih težavah, išče razumevanje, empatijo, podporo. Terapevtova želja, da bi razumel, izhaja iz same narave njegovega dela in iz tega, da je v poklicu pomoči. Terapevti od sebe pogosto zahtevajo, da razumejo in verjamejo, da so razumeli, kaj stranka misli, na primer izjavo „Žalosten sem, jezen in razočaran“. Kot terapevt razumeš besede, ne moreš pa samodejno razumeti, kakšen pomen imajo te besede za stranko. Če terapevt stranke ne vpraša, kakšen pomen imajo te besede zanj, tvega, da stranki pomaga in jo podpre s svojega vidika in na podlagi svojega razumevanja, ki temelji samo na terapevtovih osebnih ali poklicnih izkušnjah. Zato si mora terapevt med dialogom prizadevati, da mu stranka pojasni uporabo besed in njihov pomen. Na enak način se supervizor vede do terapevta. Supervizor stremlji k temu, da bi razumel terapevtov način uporabljanja besed in pojmov ter to, na katere občutke in doživljanje se nanašajo“ (Cajvert, 2001, str. 39).

„Čeprav je supervizijski odnos profesionalen, celo formalen ter ima jasno odredene vloge in odgovornosti, se načela in faze njegovega razvoja ne razlikujejo od razvoja katerega koli drugega odnosa med kolegi ali prijatelji“ (Matič, 2011, str. 220). Razlog je ta, da sta supervizor in supervizant osebi s težavami, frustracijami, željami, omejitvami kot vsi drugi ljudje na svetu ne glede na izobrazbo, izkušnje, kraj bivanja ali barvo kože. Vsak človek se je že kdaj znašel v podobnem položaju kot nekdo drug, vsak človek je že kdaj ljubil in bil ljubljen, vsakogar so že zapustili ali je sam koga zapustil, vse te situacije delajo človeka boljšega ali slabšega od prej in vse te situacije so lahko izvor ovir in odpora v superviziji. „Na vsakem srečanju s stranko se predrami notranji svet terapevta. Moja naloga je, da kot supervizor posvetim pozornost terapevtu, saj se vsak stik s stranko dotakne njegovega notranjega sveta, in mu pomagam, da s spoznavanjem in ozaveščanjem

teh procesov razvija svojo profesionalnost in sposobnost, da samega sebe uporabi kot instrument v procesu nudenja pomoči“ (Cajvert, 2011, str. 9).

Bezič (2007) pravi, da supervizijski proces spodbuja nekaj pogojev, med katerimi so najpomembnejši naslednji: da si supervizant dejansko želi, da bi delo krenilo v drugo smer; da si supervizant želi pogledati zadevo na drug način; da ima supervizor zanesljiv, odprt, odobravaljoč in prijazen pristop, da je v komunikaciji prilagodljiv in da spoštuje meje supervizanta; v supervizijski skupini pa so pomembne pozitivne povratne informacije udeležencev, ker so znak podpore in zanimanja ostalih za dano težavo.

„V sodobni psihoterapevtski superviziji in tudi v superviziji v psihosocialnem delu se poudarja pomembnost osvetljevanja tega, kar sem se odločila imenovati ‚notranji svet terapevta‘. Čeprav notranjega sveta ni tako preprosto razumeti, bi vseeno rada poskusila opisati, kaj ‚notranji svet terapevta‘ po mojem mnenju zajema. Med supervizijskim srečanjem poskušam pomagati terapevtu, da osvobodi in tudi opazi svoj notranji svet, tj. znanje, pridobljeno med izobraževanjem; svoje poklicne izkušnje; lastne sposobnosti in posebne nadarjenosti; občutke in doživljanje, ki se sprožijo v njem pod vtisom zgodb in pripovedi stranke; kako njegova lastna zgodba in življenjske izkušnje delujejo nanj v stiku s stranko. Terapevt lahko pride do spoznanja, emocionalnega in intelektualnega, ko ‚od zunaj‘ pogleda na to, kar se dogaja“ (Cajvert, 2001, str. 18).

Matič (2011) v svojem delu omeni nekaj pogojev, ki morajo biti izpolnjeni, da je supervizijski proces lahko uspešen, in sicer: empatija, spoštovanje in konkretnost. „Empatija je razumevanje supervizantovega sveta, ‚kot da‘ gre za supervizorjev svet, oziroma to, da na supervizanta gleda tako, kot se sam vidi. Spoštovanje se izraža s sprejemanjem supervizanta kot osebe in prepričanjem, da bo, ko pridobi strokovno kompetentnost, kos težavam in neprijetnostim. Spoštovanje se lahko izraža s kulturno in individualno primernimi neverbalnimi znaki (očesni stik, telesna drža) in verbalnim prepoznavanjem pozitivnih prednosti, npr. prepoznavanjem supervizantove odprtosti, pripravljenosti za spremembe ter posvečenostjo delu z uporabniki in supervizorjem. Supervizor bo z jasnim izražanjem spoštovanja do supervizanta okrepil vez med njima. Konkretnost v supervizijskem

odnosu pomeni zagotavljanje jasnih informacij, ki lahko supervizantu pomagajo pridobiti večjo samozavest, podpiranje koristnih vedenj in pogledov ter doseganje potrebnih profesionalnih sprememb“ (prav tam, str. 221). Ista avtorica pravi, da je del supervizijskega procesa tudi pristnost, to, da med procesom svobodno in v celoti pokažemo svoj obraz, ko pazimo, katere besede bomo uporabili, da ne pride do žaljivih komentarjev.

Veliko je stvari, ki jih supervizant pove, ali situacij, v katerih se znajde, ki so podobne svetu in življenju supervizorja. „Pomembno je, da je terapevt pozoren na tistih srečanjih s strankami, ko opazi podobnosti med lastno in strankino zgodbo. Terapevt ima lahko zavestno ali podzavestno željo, da bi stranko usmeril k rešitvi, ki jo je terapevt sam izkusil in mu je pomagala. Lahko ima tudi podzavestno željo, da stranko usmeri k rešitvi, ki si jo morda želi iz osebnih razlogov. Stranki je treba dati možnost, da pridobi lastne izkušnje, da najde lastno pot v razvoj, ne da terapevt z njo upravlja ali ji zagotovi rešitve“ (Cajvert, 2001, str. 128, 129). Terapevt oziroma supervizor ne daje dokončnih rešitev. Njegovo delo je, da stranko oziroma terapevta usmerja, da sam najde rešitev svojih težav, odgovor na vprašanje, olajšanje situacije, v kateri je. „V stiku s stranko se križajo strankine in terapevtove izkušnje, misli, občutki in pogledi, drže in vrednote. Naloga je razumeti izrečeno“ (prav tam, str. 54).

Soočenje je po drugi strani nekje med tistimi stvarmi, s katerimi supervizijski proces lahko napreduje, in tistimi stvarmi, zaradi katerih supervizijski proces lahko nazaduje, toda vse je odvisno od načina uporabe soočenja s strani supervizorja in tudi strani supervizanta. „Supervizijski proces je asimetričen proces, v katerem supervizor, če zanemari komponento jemanja supervizanta takšnega, kakršen je, supervizantu s soočenjem ponuja možnost doživetja prizadetosti. Soočenje hkrati odpira pot v reševanje težav“ (Bezič, 2007, str. 443). Eiselt (2010) pravi, da se supervizantu ob pomoči soočenja lahko pokažejo novi vidiki v reševanju določene situacije, soočenje pa je lahko tudi neuspešno in supervizijski proces lahko nazaduje, če supervizor v komunikacijo vnese nasprotovanje, moraliziranje, intelektualiziranje, argumentiranje ali netolerantnost. Odnos med supervizorjem in supervizantom mora biti poln spoštovanja in iskrenosti, da supervizant soočenja ne bo razumel kot napad, v katerem se mora braniti in

zaščititi. Supervizant mora biti tudi samozavesten in prepričan vase, da bo soočenje lahko jemal kot nekaj pozitivnega. „Supervisor sooči supervizanta z elementi, ki so pomembni za njegovo nadaljnje delo, ki pa jih sam supervizant ne vidi najbolje. Cilj soočenja ni obtoževanje, temveč usmerjanje v spremembe pri lastnem delu“ (Bežič, 2007, str. 450).

Mikič in Žorga (2005) pravita, da je vzrok nesoglasij med supervisorjem in supervizantom lahko spol, in sicer zaradi vzgoje, izobraževanja in družbenih pogledov, ki žensk in moških ne postavljajo na isto raven. Zato je treba ozavestiti stereotipe, predsodke, konflikte, težave in zadržke, povezane s spolom, ker lahko vplivajo na dinamiko supervizijskega odnosa.

Matičeva (2011) je opravila raziskavo, v katero je bilo vključenih šest udeležencev v fokusni skupini in pet udeležencev v poglobljenih intervjujih. Vsi udeleženci so se aktivno ukvarjali s supervizijo, največ na področju psihosocialnega dela. Rezultati raziskave so pokazali, da so glavne prepreke pri vzpostavljanju supervizijskega odnosa: nejasna pričakovanja, nerazjasnjene odgovornosti in mešanje vlog s strani supervisorja in supervizanta ter nehomogenost supervizijske skupine. Bežič (2007) pravi, da na supervizijo lahko vpliva vse od tega, da je supervizant utrujen, da čas in kraj srečanja nista primerna, da je supervizanta strah ocenjevanj, do razmišljanja, da problem morda ne bo zanimiv za druge. Supervisor povzroča blokado, kadar je osredotočen na promoviranje samega sebe in ne toliko na supervizanta. Skupina supervizantov lahko zavira proces, če obstaja prikrit ali neposreden konflikt med udeleženci v skupini ali med supervisorjem in članom skupine ali celo skupino – to je le del tega, kar lahko zavira supervizijski proces, meni Bežič (prav tam).

Mikič in Žorga (2004) pravita, da se je vedno lažje odpreti osebi, ki je imela v procesu svoje socializacije podobne izkušnje kot mi, ker čutimo, da nas bolj razume, po drugi strani pa lahko oseba, ki ima različne izkušnje od naših, vidi našo težavo iz drugega zornega kota, kar je morda bolj objektivno. Novi pogledi pa so vedno dobrodošli, ker nam pomagajo širiti znanje, kar je eden od osnovnih namenov supervizije. Ko imamo na voljo več različnih pogledov, lažje rešimo težavo.

Prostor in čas srečanja lahko predstavljata težavo, saj v vrvežu in naglici tega sveta ostaja le malo časa za družino, prijatelje ali da je

človek preprosto sam s sabo, zato supervizant lahko postane nejevoljen, če mora še ta čas preživeti na superviziji. V primeru skupinskega svetovanja se težava lahko pojavi, ko kateri od članov skupine zamuja, odide prej ali sploh ne pride.

Pomembno je omeniti, da „lahko pride do odpora in težave tudi s strani svetovalca in s strani stranke; težave so lahko zavestne ali podzavestne, lahko so posledica spolnih vplivov ...“ (Derganc, 2003, str. 228).

Cajvert (2001) izraža trdno prepričanje, da nezavednim procesom in njihovim vplivom ni mogoče ubežati in se jim izogniti, saj jih, ker so nezavedni, ni mogoče odkriti vnaprej. Vendar pa se mora terapevt potruditi, da jih odkrije, ker so pomemben informator o njem in tudi o stranki. Šele ko jih odkrije, lahko najde način, kako naj ob tem ravna.

PREMAGOVANJE OVIR IN ODPORA V KOMUNIKACIJI

Supervizant pride na supervizijo z željo, da bi našel rešitev za svoje težave in tegobe, ki jih občuti in ima pri delu, s katerim se ukvarja, toda supervizor ne ponuja dokončnih rešitev. Supervizant mora biti pripravljen spremeniti sebe in delati na sebi ter v prakso prenesti vse rešitve in odgovore, do katerih pride na supervizijskih srečanjih. „Soočati se s sabo pomeni velikokrat ugotoviti potrebo po spremembi, v katero je treba vložiti veliko truda“ (Slana, 2005, str. 105).

„Sama sprememba pogleda, vedenja ali razumevanja tega, kar se dogaja, se pojavi šele, ko se supervizant odloči za takšno spremembo in jo prenese v svoje delo“ (Bežič, 2007, str. 446).

Laklija, Kolega, Božič in Mesič (2011) so kot skupina avtoric izvedle raziskavo, ki kaže, da je dober supervizor tisti, ki je pripravljen enako kot supervizant delati na sebi in ki mora imeti poleg teoretičnih znanj o superviziji tudi znanja o različnih teoretskih smereh in dinamiki skupine, poznati etični kodeks dela s supervizanti in imeti izkušnje s terapijami. V nadaljevanju raziskave so kot posebno pomembne veščine, ki jih mora imeti dober supervizor, navedene naslednje: aktivno poslušanje, postavljanje vprašanj, vodenje dialoga, soočenje ter veščine vodenja skupinskih procesov.

Vsakdo, ki dela z ljudmi in katerega delovno mesto zahteva predlaganje rešitev za premagovanje težav in tegob, mora imeti znanja in poznavanje različnih področij, ne le svojega matičnega. Supervizorji ne potrebujejo le znanj s področja supervizije, temveč tudi znanja s področja sociologije, filozofije, umetnosti, kulture in podobnih področij. Ti nauki namreč odpirajo človekovo osebnost, da na svet ne gleda le črno-belo, temveč vidi, da je poln barv in oblik.

„Če se supervizija izvaja kot aktiven, kreativen proces skupaj s pripravljenostjo za samorefleksijo vseh vključenih, predstavlja možnost za razvoj samozavesti in tudi za razvoj v smeri večje strokovne kompetentnosti“ (Bezič, 2007, str. 450). Kot pravi Eiselt (2011), je supervizija voden ciklični proces učenja, v katerem supervizanti razvijajo svojo poklicno identiteto, raziskujejo svoje izkušnje in o njih premišlujejo, da bi razvili svoj lastni profesionalni pristop.

Bastaič (2007) pravi, da nas novejši rezultati na področju nevroznanosti učijo, da možgani niso nespremenljiva materija, ampak da je človekov najbolj plastični organ podvržen spremembam in da se um lahko spreminja in razvija celo življenje pod vplivom emocionalnega odnosa. „Zavzet emocionalni odnos, naj bo to ljubezenski odnos, starševstvo, prijateljstvo, psihoterapija ali supervizija, ki vsebuje osnovne značilnosti, potrebne za zagotovitev varnosti, ustvarja predpogoje za nerealno integracijo v posameznikovih možganih. Posledica tega je fleksibilna samoregulacija v odnosu do sebe in svoje okolice“ (prav tam, str. 453). Po besedah avtorice oseba, ki je motivirana in stremi k spremembam, spremeni svoje možgane; izkušnje so tiste, ki spreminjajo možgane.

Želja človeka, da bi se spremenil in delal na sebi, je ključna točka v premagovanju težav, in to ne le v supervizijskem procesu, temveč na splošno, v poklicnem, a še pomembneje v osebem življenju. Nobena težava ni nerešljiva, nobena situacija ni brezizhodna in to je tisto, kar supervizija uči; supervizor je tam, da to pokaže in dokaže. Supervizor usmerja supervizanta, da določeno stvar pogleda na različne načine, ali mu pokaže nov zorni kot, v katerem se morda skriva rešitev, supervizant pa mora imeti željo, da se trudi in si prizadeva v tej smeri. Takšnih osebnostnih lastnosti nima vsak, čeprav se lahko učimo in nadgrajujemo tudi samozavest, pogum in moč. Ljudje v toku svojega življenja zaradi določenih težav izgubijo te lastnosti, a ne za vedno; če je človek

le pripravljen in če hoče, da se mu povrnejo. V tem primeru mu tudi uspe. „Supervizija v vsakem primeru prinese spremembe v razmišljanju in delovanju supervizanta ... Supervizant ob pomoči supervizorja raziskuje zemljevid lastne realnosti in išče poti, po katerih bi lahko ustrezneje dosegel cilj, ki si ga je zadal“ (Bežič, 2007, str. 444).

Bastaič (2007) opozarja, da bi morali vsi, ki delajo z ljudmi, poleg nujnega občasnega obnavljanja in dopolnjevanja znanja imeti obvezno tudi elemente supervizije, saj sta delo in razvoj poglavitna cilja supervizijskega procesa. „Supervizija je priložnost za preobrazbo vseh, ki so vključeni v ta proces“ (prav tam, str. 461).

Yaloma (1990, v Cajvert, 2001) pravi, da se spreminjanje začne, ko se pacient začne zavedati lastne odgovornosti ter se pri njem pojavita želja in težnja po spremembah. „Raziskovanje meja prinaša nove izkušnje ...“ (Eiselt, 2011, str. 18). Raziskovanje meja v sebi, svojih razmišljanjih, držah, pogledih na svet, raziskovanje meja zunaj sebe in postavljanje vprašanj: Ali lahko grem še naprej? Ali lahko uspem? Ali se zmorem bojevati in obvladati ovire? Eiselt (2011) v svojem delu predlaga etični kodeks v superviziji in pri tem poudarja, da je „etično razmišljanje umetnost. Umetnost razmišljanja o svojem delu. Toga pravila in strogi principi so v etiki popolnoma neuporabni. Etika potrebuje prostor, da zadira, in smernice, da razmišljanje teče v pravo smer. Potrebuje kreativnost in veliko refleksije. Je osamljen proces, ob katerem brez zavedanja, da je tako, prispeš do glavnih človekovih vrednot“ (Eiselt, 2011, str. 11).

Iz osebnih izkušenj lahko potrdim, da supervizija posameznika spremeni ter mu odpre nov pogled na svet in nove vidike, s katerimi lahko opazuje svoje težave in tegobe. Vendar mora biti človek pripravljen, da dela na sebi, da na tej poti spreminjanja tudi pade in spet vstane. Ljudje namreč nismo drevesa in nimamo korenin, ki bi nas zadrževale na enem mestu. Imamo noge, s katerimi lahko gremo, kamor želimo, kar pomeni, da potrebujemo le trdno voljo in iskreno željo, da bi se spremenili in živeli bolje, strast, da postanemo modrejši, kot smo bili včeraj, in pogum, da se znajdemo ob izzivih, ki jih prinaša vsak nov dan.

Kot pravi Cajvert (2001), sta naša lastna ranljivost in bolečina lahko naša moč. Pri tem citira May, ki meni, da drug drugega zdravimo z močjo, ki nam jo dajejo naše lastne duševne prizadetosti. V zvezi s

tem May navaja Adlerja, ki pravi, da dober terapevt ni oseba, ki je rešila vse svoje težave, temveč oseba, ki ima težave, vendar jih predeluje.

SKLEP

Supervizija me že od nekdaj zanima zaradi svojih širokih pogledov na človekovo osebnost in ker zagotavlja toliko različnih načinov in poti, ki prinašajo rešitve težav ali vsaj blažijo posledice težav, nastalih v poklicnem okolju. O odporu in ovirah v superviziji ni veliko napisanega, zato skuša ta članek doprinesti k razjasnitvi in možnosti premagovanja težav v obliki ovir in odpora, ki se pojavljajo v supervizijskem procesu.

Ovire in odpor v superviziji so lahko skoraj nevidni in na ta način negativno vplivajo na supervizijska srečanja. Del ovir in odpora se pojavlja zaradi osebnostnih omejitev in nedela na osebni in duhovni ravni. Na ta način so dober pokazatelj tega, kje so težave v poklicnem in osebnem življenju tako supervizorja kot tudi supervizanta. Nanje lahko gledamo tudi kot na nekaj pozitivnega, saj ima človek, ki se zave svojih težav, možnost, da na sebi kaj spremeni in dela na tem, da odpravlja težave in zmanjšuje njihove posledice. Pri tem je pomembno, da je supervizor samozaveden in sposoben čimbolj objektivno pogledati na situacijo, v kateri se znajde s svojim supervizantom. Oba pa morata delati na sebi tako na poklicni kot tudi na osebni ravni.

LITERATURA

- Bastaič, L. (2007). Supervizija i interpersonalna neurobiologija - kako supervizijski odnos mijenja supervizora i supervizanta. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), str. 453–463.
- Bezič, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), str. 443–452.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo. Svjetlost.
- Derganc, S. (2003). Odpori in ovire u procesu supervizije. *Socialna pedagogika*, 7(2), str. 227–238.
- Eiselt, A. (2010). Konfrontiranje v superviziji. *Socialna pedagogika*, 14(3), str. 363–376

- Eiselt, A. (2011). *Etične dileme u superviziji in predlog etičnega kodeksa društva za supervizijo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Laklija, M., Kolega, M., Božič, T. in Mesič, M. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), str. 365–382.
- Matič, V. (2011). Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), str. 217–224.
- Mikič, A. in Žorga, S. (2005). Je spol v superviziji res tako pomemben? *Socialna pedagogika*, 9(1), str. 21–38.
- Slana, U. (2005). Vloga supervizanta v supervizijskim procesu. *Socialna pedagogika*, 9(1), str. 95–112.
- Ščavničar, E. (2003). Vzpostavitev podpornega odnosa v superviziji. *Obzornik zdravstvene nege*, 37(3), str. 183–187.
- Tuđa-Družinec, L. (2011). Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), str. 333–363.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2014.

POMEN SUPERVIZIJE ZA PROFESIONALNI RAZVOJ LIKOVNIH TERAPEVTOV

281

THE IMPORTANCE OF SUPERVISION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN ART THERAPIST

Maja Toroš, *dipl. slikarka*

Ivana Regenta 26, 5000 Nova Gorica

maja.toros.ng@gmail.com

POVZETEK

Namen pričujočega prispevka je utemeljevati pomen supervizije za profesionalni razvoj likovnih terapevtov. Optimalen profesionalni ter z njim neposredno povezan osebni razvoj je v poklicnih pomoči, med katere spada tudi likovna terapija, nujen. Od njiju sta odvisni uspešnost poklicnega delovanja in kakovost nujenih storitev. Bistvo profesionalnega razvoja je v učenju, pridobivanju novih spretnosti in nadgrajevanju znanja. Z udeležbo v supervizijski skupini se likovni terapevt kot supervizant ne uči le v procesu izkustvenega učenja, temveč tudi kot opazovalec z opazovanjem supervizorjeve praktične uporabe različnih teoretičnih konceptov, metod in tehnik, skupnim obema strokama. Oba vidika sta za profesionalni razvoj odločilna, čeprav je zadnji večkrat zanemaren, a zato nič manj pomemben, še posebej med študijem, ko se profesionalni razvoj likovnega terapevta šele začne.

KLJUČNE BESEDE: *likovna terapija, profesionalni razvoj, supervizija.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to explain the meaning of supervision for professional development of art therapists. Optimum professional and correlated personal development is essential in the helping professions which include art therapy. Successfulness of professional work and quality of services depend on that. Learning, acquiring new skills and upgrading knowledge are the essence of professional development. By participating in the supervision group, an art therapist as a supervisee not only learns in the process of empirical learning, but he also learns through observing supervisor's practical use of different theoretical concepts, methods and techniques which are common to both disciplines. Both aspects are crucial for professional development, although the latter is often neglected but not less important, especially during studying when professional development of an art therapist only begins.

KEY WORDS: *art therapy, professional development, supervision.*

UVOD

Značilnost dobrega likovnega terapevta ter vsakega strokovnjaka je v nenehnem nadgrajevanju svojega znanja in pridobivanju novih spretnosti, ki mu omogočajo spreminjanje profesionalnega delovanja. Cilj tovrstnega ravnanja ni samo v izpolnjevanju potrebe po profesionalni samoaktualizaciji, ampak predvsem v izboljšanju kakovosti nujenih storitev. Zlasti je to pomembno v poklicih pomoči, ko strokovnjak deluje v glavnem na odnosni ravni, in sicer v neposrednem stiku s klientom. V tovrstnih poklicih je strokovnjak odgovoren za dobrobit klienta. Njegov profesionalni razvoj vpliva na osebni razvoj klienta, zato je osrednjega pomena, da se strokovnjak neprestano izpopolnjuje kot profesionallec in kot človek s ciljem, pomagati klientu v največji možni meri.

Osnova profesionalnega razvoja je učenje. Supervizija omogoča likovnemu terapevtu, da se uči tako prek izkustva kot prek opazovanja, in je zato za njegov profesionalni razvoj odločilna. Prav zato se

zdita avtorici pri utemeljevanju pomena supervizije za profesionalni razvoj likovnega terapevta pomembna oba vidika.

Prvi vidik obravnava likovnega terapevta kot supervizanta, ki mu supervizija pomaga doseči cilje učenja, ki so po Erzar Metelko: učenje skozi izkušnjo in refleksijo, oblikovanje nove resničnosti, kreativno reševanje poklicnih in osebnostnih problemov, proces globalizacije, suport, učenje učinkovite komunikacije ter psihohigienski proces - zaščita in preventiva v procesih pregorevanja in stresogenosti (Erzar Metelko, 1999, str. 82, 83). To pripomore tako k njegovemu profesionalnemu in posredno osebnemu razvoju, saj supervizija omogoča učenje prek refleksije našega profesionalnega delovanja v procesu izkustvenega učenja ter tako izboljšanje profesionalne prakse in hkrati zaščite pred stresom in izgorevanjem.

Drugi vidik obravnava likovnega terapevta kot opazovalca. Z udeležbo v supervizijski skupini se likovni terapevt na podlagi opazovanja supervizorjevega delovanja uči uporabe različnih teoretičnih konceptov, metod in tehnik v praksi ter vodenja skupine, skupinske dinamike in komunikacije med udeleženci v skupini. Omenjeni vidik izhaja iz tega, da imata likovna terapija in supervizija skupna teoretična izhodišča, nekatere tehnike, oblike in metode dela. Različni sta si v ciljih, ki so pri likovni terapiji bolj emocionalnega, pri superviziji pa profesionalnega značaja, ter v populaciji, ki se poslužuje njenih storitev.

Likovni terapevt z opazovanjem supervizijskega procesa nadgrajuje svoje znanje in naučeno lahko uporabi za izboljšanje lastne profesionalne prakse. Posebej je to pomembno v študijskih letih. Za študenta je lahko teorija zelo abstraktna, osmisлити pa jo je moč le s primeri iz prakse.

LIKOVNI TERAPEVT V VLOGI SUPERVIZANTA

TEŽAVE, S KATERIMI SE SOOČA LIKOVNI TERAPEVT

Likovna terapija je oblika nudenja pomoči z vizualno umetnostjo in jo kot tako uvrščamo med poklice pomoči. Osnovna naloga poklicev pomoči „je nudenje pomoči posameznikom ali skupinam na različnih

področjih njihovega znotrajosebnega in/ali medosebnega delovanja“ (Etzioni, 1969, po Redmond, 2004 v Klemenčič Rozman, 2010, str. 250).

Koboltova in Žorgova ugotavljata, da so te situacije vselej kompleksne, saj zahtevajo od strokovnjaka delovanje tako na strokovnem, osebnem, odnosnem ter institucionalnem nivoju. Nanje poleg strokovnega znanja vplivajo osebne značilnosti strokovnjaka (stališča, vrednote, temperament itd.) in „celotno vzdušje, ki vlada v ustanovi ter pričakovanja, zahteve, pravila in omejitve, ki jih pred nas postavlja uporabnik storitev in/ali ustanova“. Hkrati pa sta kompetenca in poklicna identiteta strokovnjaka podvrženi še teoretskim, političnim in kulturnovrednotnim merilom, ki so odvisni od trenutnega položaja stroke v družbi (Kobolt in Žorga, 1999, str. 91).

Iz prevelikih pričakovanj javnosti in strokovnjaka samega, ki si v želji, da bi pomagal ljudem v največji možni meri, zastavlja previsoke in včasih nerealne cilje, izvira osebna predanost strokovnjaka. Prevelika osebna predanost strokovnjaka lahko deluje nanj uničujoče, saj je težnja po popolnosti v situacijah nujenja pomoči nerealna. Te situacije niso samo kompleksne, ampak – kot poudarja Loos – tudi nepredvidljive, saj so reakcije ljudi nepredvidljive. Ker poklici pomoči temeljijo na odnosu med strokovnim delavcem in klientom, zahtevajo s strani strokovnjaka veliko prilagajanja (Loos, 1999, v Klemenčič Rozman, 2010).

Enako kot prevelika osebna predanost strokovnjaka lahko tudi kompleksnost in nepredvidljivost teh situacij delujeta nanj psihično obremenjujoče, saj se lahko porajajo dvomi o lastnih strokovnih pristopih ter občutki krivde. Kot poudarjata Kobolt in Žorga (1999), problemi in dileme „niso le strokovne narave, pogosto se nanašajo tudi na vrednostni sistem in stališča posameznika in družbe ter na zahteve in pravila določene ustanove, ki so včasih v nasprotju s temi vrednotami“ (str. 91). Posledično se od teh dilem ne znamo distancirati niti v prostem času.

Kompleksnost in nepredvidljivost situacij nujenja pomoči ter osebna predanost strokovnjaka sta značilnosti, ki se odražata tudi v likovnoterapevtski praksi.

V nadaljevanju izpostavljam dva dejavnika, ki izhajata iz kompleksnosti situacije nujenja pomoči z likovno umetnostjo in osebne predanosti likovnega terapevta ter jasno kažeta na potrebo po superviziji

za likovne terapevte tako med študijem kot pozneje med prakso. Ta dejavnika sta delo s populacijo, ki potrebuje pomoč, ter nepoznavanje tega področja v širši javnosti.

Likovna terapija je namenjena vsakomur, posebej pa (kot navaja Ameriška zveza likovnih terapevtov) otrokom, mladostnikom, odraslim in starejšim osebam, skupinam ljudi in družinam, ki potrebujejo pomoč pri anksioznosti, depresiji in drugih duševnih ter emocionalnih težavah in motnjah; zlorabi mamil in družinskem nasilju; socialnih in emocionalnih težavah, ki so posledica motnje ali bolezni; travmah in izgubah; fizičnih, kognitivnih in nevroloških težavah ter psihosocialnih težavah, povezanih z boleznijo (What is art therapy, 2008).

Iz zgoraj napisanega je razvidno, da je populacija, ki se poslužuje likovnoterapevtskih storitev, populacija, ki zaradi takšnih ali drugačnih vzrokov potrebuje veliko pomoči in podpore. Delo s takšno populacijo zahteva od likovnega terapevta precejšen psihičen napor, saj so situacije vselej kompleksne in zaradi dela z ljudmi nepredvidljive. Kliente mora sprejemati brezpogojno, čeprav so včasih njihova dejanja moralno nesprejemljiva. Zavedati se mora, da se kljub želji in trudu vsakomur ne da pomagati. Razumeti mora lastne psihične mehanizme, da jih ne bi projiciral na kliente. Klienti so lahko včasih do terapevta tudi zelo nespoštljivi ali celo nasilni. Terapevt se mora zavedati, da takšno obnašanje ni uperjeno vanj, ampak je le posledica klientovih frustracij, in da tisti, ki se tako obnašajo (še posebej je to očitno pri otrocih), običajno kličejo na pomoč.

Poleg tega pa dnevno soočenje „s hudim človeškim trpljenjem, boleznimi, psihosocialnimi stiskami in materialnim pomanjkanjem“ lahko po Vodeb Bonač (1999, str. 49) ogroža strokovnjakovo „lastno psihofizično ravnovesje ali celo zdravje“, zaradi česar se najpogosteje pojavita stres in izgorelost. Ker stres in izgorelost ovirata profesionalni in osebni razvoj likovnega terapevta, je zanj nujno, da se nauči strategij preprečevanja in premagovanja stresa ter izgorelosti.

Težave likovnih terapevtov ne izhajajo samo iz populacije, ki ji je likovna terapija namenjena, ampak tudi iz nepoznavanja tega področja v širši javnosti.

Pojavlja se mnogo zmotnih prepričanj o tem, kaj sploh likovna terapija je. Rubinova omenja (Rubin, 2010, str. 26, 27), da mnogo ljudi ne loči likovnih terapevtov od ostalih ljudi, ki uporabljajo terapevtske

likovne aktivnosti. Krivdo deloma pripisuje tudi likovnim terapevtom samim, saj izhajajo iz različnih profesionalnih ozadij in uporabljajo različne načine za opisovanje lastnega dela. Drugo zmotno prepričanje, ki ga Rubinova navaja, je, da nekateri mislijo, da je likovna terapija namenjena ljudem, ki odstopajo od norme, čeprav to ni specificirano v nobeni definiciji likovne terapije, kjer je poudarek na procesu in na vzroku, zakaj kdo terapijo potrebuje. Tretji razlog pa je po avtoričinem mnenju v nerazumevanju, da ko ljudem ponudimo likovno dejavnost kot konstruktivno zapolnjevanje časa, prijetno izkušnjo ali kot urjenje veščin, lahko deluje terapevtsko, ni pa to likovna terapija.

Vsa ta zmeda okoli likovne terapije dodatno oteži delo likovnih terapevtov. Likovni terapevti so včasih obravnavani kot neke vrste drugorazredni terapevti. Strokovnjaki z drugih področij gledajo nanje z nezaupanjem, včasih tudi rahlim zaničevanjem, ki izvira iz človeškega naravnega strahu pred novim. Podoben strah čutijo tudi klienti. Nekateri plaši že beseda terapija, druge beseda likovnost, saj mislijo, da je tovrstna terapija namenjena le profesionalnim likovnim umetnikom. Tretji pa od likovne terapije kot neke novosti pričakujejo 'čudežne rezultate'.

Prav zaradi tega se likovni terapevt nahaja v vlogi, ko se mora neprestano dokazovati, saj so pričakovanja tako s strani uporabnikov kot ustanov velika. Iz prevelike osebne predanosti se mnogokrat razvije kompulzivna želja po popolnosti, ki lahko, kot opozarja Wilkinson, negativno vpliva na terapevtovo mentalno in fizično zdravje. Posledica je izgorevanje in v najhujših primerih moten osebni napredek klienta (Wilkins, 1997 v Klemenčič Rozman, 2010, str. 254). Zato, dodaja avtor, je pomembna refleksija lastnega dela in idej, da „se naučimo novih oz. dopolnimo že obstoječe lastne strategije spoprijemanja s stresom z namenom bolj kakovostne skrbi zase“. Posredno to vpliva tudi na klienta, saj mu lahko nudimo boljše storitev ter tako pozitivno prispevamo k njegovemu osebnemu napredku.

ZAKAJ SUPERVIZIJA?

Obema opisanimi dejavnikoma je skupno to, da sta lahko povod za pojav stresa in izgorelosti pri likovnem terapevtu ter posledično ovirata njegov osebni in profesionalni razvoj. Razlika med njima je v značaju

težav, ki iz njiju izvirajo. Če ju primerjamo med sabo, lahko ugotovimo, da so težave, ki izvirajo iz dela s populacijo, ki potrebuje pomoč, bolj osebne, emocionalnega značaja, težave, ki izvirajo iz nepoznavanja likovne terapije v širši javnosti, pa bolj profesionalnega značaja. V prvem primeru se pojavljajo s strani likovnega terapevta dvomi o sebi kot človeku, v drugem pa dvomi o sebi kot strokovnjaku. Poudarjena razlika je bolj teoretičnega značaja, saj praktično ni mogoče ločevati dvomov, ki se porajajo med profesionalno prakso, od dvomov samo osebne ali samo profesionalnega značaja, saj sta ta dva vidika neločljivo povezana.

To velja tudi za profesionalni in osebni razvoj, ki nista samo neločljivo povezana med sabo, ampak drug drugega pogojujeta ter dopolnjujeta. Mitinova ugotavlja, da „je lahko profesionalni razvoj v določenem življenjskem obdobju tako proizvod kot tudi sredstvo posameznikovega osebnostnega razvoja“. Gre pravzaprav za samozavedanje, ki teži k samouresničitvi. Predpogoj pa je samozavedanje (Mitina, 1997, v Kobolt in Žorga, 1999, str. 70).

Samozavedanje, ki je osnova osebne in profesionalnega razvoja, temelji na refleksiji izkušenj. Supervizija omogoča refleksijo izkušenj in je zato za profesionalni ter posredno osebni razvoj likovnega terapevta nujno potrebna. Pomaga pa tudi pri zaščiti in preventivi pri procesih pregorevanja in stresogenosti (Erzar Metelko, 1999, str. 83), ki so posledica tako dela s populacijo, ki potrebuje pomoč, in težav, ki jih povzročijo nepoznavanje likovne terapije v širši javnosti. Bistven za supervizijo je proces izkustvenega učenja. Prav ta proces omogoča, da ozavestimo in razumemo svoje izkušnje in ravnanja ter njihove okoliščine in na ta način spremenimo svoje delovanje v prid sebi in posledično tudi klientu.

Teorijo izkustvenega učenja je zasnoval Kolb, ki „opredeljuje učenje kot proces, v katerem prihajamo do znanja s transformacijo izkušenj“ (Kolb, 1984, v Kobolt in Žorga, 1999, str. 77). Ta teorija je osnova razvojno-edukacijskega modela supervizije, ki je v rabi v Sloveniji. Učenje v superviziji je po tem modelu krožni proces, ki poteka v štirih fazah. Kolb predpostavlja, „da se učni proces lahko začne na katerikoli točki omenjenega kroga, vendar pa je pomembno, da zajema vedno vse štiri dejavnosti“ (prav tam). Kot navaja Žorgova, je v superviziji prva faza faza konkretne izkušnje, ko supervizant opiše svoj

problem (supervizijsko gradivo). Sledi refleksija izkustva, katere bistvo je v pogledu na izkušnjo z distance (helikopterski pogled), razmišljanju o izkušnji, spoznavanju različnih spremenljivk, ki so vplivale na izkušnjo, in razumevanju lastnega odzivanja v nastali situaciji. Tretja faza je faza abstraktne konceptualizacije. Žorgova pojasnjuje, da je to faza, v kateri primerjamo in iščemo zveze „med reflektirano izkušnjo in preteklimi lastnimi ter tujimi izkušnjami, teoretičnim znanjem, stališči itd.“, čemur sledi „integracija novih spoznanj v obstoječo miselno strukturo ter njeno preoblikovanje“. Četrta v ciklu izkustvenega učenja pa je faza praktičnega eksperimentiranja. Šele v tej fazi lahko naučeno uporabimo in preizkusimo v praksi ter tako vplivamo na spremembe v lastnem poklicnem delovanju (Žorga, 1994, 1997, v Kobolt in Žorga, 1999, str. 77).

Opazimo lahko dvojno vlogo supervizije, lahko bi rekli tudi dvojno funkcijo supervizije. Prva, podporna, je v pomoči pri zaščiti in preventivi pred procesi stresa in izgorevanja. Druga, edukacijska, pa v refleksiji poklicnega delovanja, ki omogoča spreminjanje in izboljšanje praktičnega ravnanja.

Kobolt in Žorga (1999) ugotavljata, da podporna ali restorativna funkcija supervizije „omogoča superviziranemu evalvacijo tako kognitivnega kot emotivnega odzivanja na poklicne probleme. Omogoča vzpostavljanje distance in takšen pogled na obravnavano situacijo, ki obsega analizo profesionalnih odnosov ter hkrati presojanje lastnih strokovnih postopkov (t. i. „pogled od zgoraj“)“ (prav tam, str. 114, 115).

Edukativna oz. formativna (oblikovalna) funkcija pa je usmerjena predvsem v analizo profesionalnega dela, odnosa s klientom, strokovnjakovih reakcij v zvezi s klientom ter vrednot in stališč strokovnjaka s ciljem, pomagati strokovnjaku pri njegovem profesionalnem razvoju, pridobivanju strokovnih spretnosti in znanj ter posledično izboljšanju kakovosti storitev. Kot pravita Kobolt in Žorga, to namreč vključuje „pomoč pri ozaveščanju osebnih karakteristik strokovnega delavca, značilnosti njegovih akcij in reakcij“ in je idealna „za tiste strokovne delavce, ki poklicno pot šele začenjajo“ (prav tam, str. 113, 114).

Prav zato je supervizija za likovne terapevte med in po študiju obvezna. Posebej pomembna je med obvezno študijsko prakso, ko se začnejo študentje prvič praktično soočati z značilnostmi in zahtevami

svoje profesije. Skupaj z individualno psihoterapijo pomaga študentom pri procesih samozavedanja (Malchiodi, 2003; Rubin, 2010).

Kot je bilo že poudarjeno, samozavedanje omogoča refleksija, saj je prav refleksija tista, ki ozavešča naša ravnanja s tem, ko omogoči vpogled, analizo in razumevanje izkušnje. To je bistveni element supervizije v edukaciji. Kobolt in Žorga poudarjata, da je pomembno vedeti, „kako in zakaj kaj v poklicu počnemo“, in se naučiti negovati ‚kulturo‘ refleksije. Poleg tega pa, dodajata avtorici, supervizija v edukaciji služi kontroli nad tem, „kako študent uporabi svoje teoretično znanje v praksi“. Pomaga mu „pridobivati novo metodično znanje, povezano s teorijo“. Osvetli „odnosne dinamike med študentom in njegovimi prvimi ‚klienti‘ (uporabniki), sodelavci in tudi elemente, ki so vezani na strukturne odnose in institucijo“ ter „odnos med superviziranim in supervizorjem“ (Kobolt in Žorga, 1999, str. 188).

Na ta način supervizija usmerja študenta v izboljšanje kakovosti storitev tako med študijsko prakso kot pozneje med izvajanjem profesije. Tu se kaže njen vpliv na profesionalni razvoj študenta. Lahko bi rekli celo potreba, saj jo študent tako s podpornega kot edukativnega vidika nujno potrebuje, ko se sooča s težavami, značilnimi za prvo poklicno delovanje, torej prakso.

Likovni terapevt se z udeležbo v supervizijski skupini nauči razvijati lastne sheme spoprijemanja s stresom in izgorelostjo, hkrati pa se prek refleksije lastnega delovanja uči v procesu izkustvenega učenja. Vse to pripomore k njegovemu poklicnemu dozorevanju in potrjuje začetno trditev o pozitivnih učinkih supervizije na profesionalni razvoj likovnega terapevta.

LIKOVNI TERAPEVT KOT OPAZOVALEC

Prvi del prispevka je bil namenjen utemeljevanju potrebe po superviziji za profesionalni razvoj z vidika likovnega terapevta kot supervizanta. Poudarek je bil na izkustvenem učenju, ki ga omogoča refleksija poklicnega ravnanja, ter na pomoči pri preventivi proti stresu in izgorelosti. Drugi del bo obravnaval likovnega terapevta v superviziji kot opazovalca. Pomembno je izpostaviti tudi ta vidik, saj je sorodnost med teoretičnimi izhodišči, tehnikami in metodami pri superviziji in

likovni terapiji očitna. Hkrati je (še posebej na začetku profesionalne poti) pomembno videti, kako supervizor vodi skupino, kako komunicira s supervizanti, na kakšen način se loti reševanja njihovih težav. Vse to so za likovnega terapevta začetnika dragocene izkušnje, ki jih bo lahko uporabil v svoji praksi. Hkrati pa bo to pripomoglo tudi k njegovemu profesionalnemu razvoju.

Obema strokama so torej skupna teoretična izhodišča, iz katerih izhajajo različni pristopi, ki se odražajo v različnih usmeritvah likovnih terapevtov in supervizorjev ter različnih načinov izvajanja profesionalne dejavnosti. Lahko se jih imenuje tudi modeli.

Enovitega pregleda likovnoterapevtskih in supervizijskih modelov ni (Kobolt in Žorga, 1999; Malchiodi, 2003; Milošević Arnold, 1999; Rubin, 2010), saj tako likovni terapevti kot supervizorji uporabljajo eklektičen pristop, v težnji prilagajati se zahtevam klienta in trenutnim okoliščinam.

Mead poudarja pomen eklektičnega pristopa v superviziji. Tovrsten pristop naj bi bil nujen, saj naj še ne bi obstajala teorija ali terapija, ki bi lahko odpravila vse težave. Prav zaradi tega bi bil enosmerni pristop nesmiseln (Mead, 1990, v Milošević Arnold, 1999). To se lahko posploši tudi na likovno terapijo.

KONCEPTUALNA IZHODIŠČA

Izpostaviti je potrebno nekaj poglobitnih teoretičnih smeri, ki bistveno vplivajo na likovnoterapevtsko in supervizijsko prakso. Modeli, ki izhajajo iz teh predpostavk, dajejo smernice za izbiro tehnik in metod. Izbiro pa v največji meri pogojujejo oblike in cilji dela.

Pomemben vpliv na obe stroki je imela psihoanaliza, kjer gre predvsem za to, da se razume, kako in zakaj ljudje nekaj počnejo. Bazira na Freudovi psihoanalizi in Jungovi analitični terapiji, ki se osredotočata predvsem na dinamiko odnosov med zavestnimi in nezavednimi psihičnimi vsebinami. Glede na to, da je bistvo v razumevanju dinamike posameznikovega notranjega sveta, lahko imenujemo te pristope tudi psihodinamske. Pri likovni terapiji se ta model ali pristop kaže v pomoči klientu, da prek likovne dejavnosti ponovno odkriva nerešene notranje konflikte, se sooča s preteklostjo, razume odnose z drugimi

(transfer in kontratransfer) in lastne psihične mehanizme ter tako razvija empatijo ter izgrajuje notranjo moč (Rubin, 2010).

Enako se v superviziji, kot navaja Milošević Arnold, ta model osredotoča na „analizo transferja in kontratransferja, čustev, doživljanja in v osvetlitev nezavednega dela osebnosti. Poudarek je torej na suportu supervizantu, da bo razgrnil in razumel svoja čustva, ki lahko blokirajo odnos do uporabnika“. Pomen pa avtorica pripisuje tudi pomoči supervizantu pri razumevanju uporabnikovih čustev (Milošević Arnold, 1999, str. 12).

Primer takega modela v superviziji so Balintove skupine, katerih namen je prav v osvetljevanju lastnih nezavednih mehanizmov, ki vplivajo na strokovnjakovo ravnanje ter na odnos s klientom. Z analizo lastnih transferencev se prispeva tudi k osebnemu razvoju (Kobolt in Žorga, 1999, str. 194).

Druga vplivna smer je humanizem. To je smer, ki v ospredje postavlja „svobodni razvoj in rast osebnosti ter samoaktualizacijo“ (Leksikon, 1988, str. 382). Najvplivnejša predstavnika sta Rogers in Maslow.

Milošević Arnold pravi, da je humanistični model v superviziji usmerjen predvsem v potrebe strokovnjaka ter daje izraziti pomen njegovim čustvom in stiskam. S pomočjo supervizorja supervizant predela svoje izkušnje ter tako pride do novih spoznaj, ki mu pomagajo, „da bo lahko vztrajal v svoji profesionalni vlogi in bo sposoben ohraniti potrebno empatijo do uporabnikov“ (Milošević Arnold, 1999, str. 13).

Podobno je v likovni terapiji, saj je po Garainu poudarek predvsem na reševanju življenjskih problemov, spodbujanju samoaktualizacije prek ustvarjalnega izražanja, pomoči pri razvijanju intimnosti in zaupanja v medosebne odnose ter doseganju višjih življenjskih ciljev (Garai, 1987, v Malchiodi, 2003).

Tretja smer je behaviorizem. Že sam prevod angleške besede behavior pove, da je to smer, pri kateri je poudarek na človekovem obnašanju ali ravnanju. Rubinova behaviorizem uvršča med psihološko-vzgojne smeri, saj je tovrsten pristop namenjen modifikaciji posameznikovega vedenja. Zato ni najbolj priljubljen med likovnimi terapevti, saj ne dovoljuje pristnega likovnega izražanja. Vseeno pa se ga uporablja največ pri invalidnih otrocih ter otrocih s primanjkljaji tako na emocionalnem kot na kognitivnem področju (Rubin, 2010, str. 104).

Tudi pri superviziji je ta model namenjen spreminjanju vedenja ter, kot pravi Milošević Arnold, „učenju novih vedenjskih vzorcev“, ki pomagajo supervizantu, da „razume reakcije uporabnika in razvije nove načine vedenja“ (Milošević Arnold, 1999, str. 12).

Pri obeh strokah se torej ta model uporablja predvsem za usmerjanje in spreminjanje vedenja.

Pomemben vpliv pa ima tudi sistemska teorija, ki temelji na proučevanju sistemov, njihove organizacije, interakcije z okoljem, odnosov med deli v sistemu, razlik v delih in hierarhiji, ki vlada med deli sistema. Bistvena za človeške socialne sisteme je komunikacija, ki poteka v obliki krožnih reakcij po principu krožne kavzalnosti. Praper pravi, da po tej logiki „nastajajo tudi spremembe, ki jih vidimo kot ‚motnje‘ ali ‚motenost‘ delovanja sistema ali v sistemu, prav tako pa tudi terapevtske spremembe“. Po principu ekvifinalnosti lahko posameznik vpliva na spremembe sistema neodvisno od točke, v kateri vstopa v sistem. Ti koncepti so se najbolj uveljavili v okviru družinske in skupinske psihoterapije (Praper, 2008, str. 123). Enako velja za likovno terapijo (Rubin, 2010).

Za sistemski model supervizije je značilno, „da supervizor usmerja supervizanta v aktivnosti za spreminjanje sistemov“. Poudarjeno je učenje in „supervizor pogosto neposredno ali posredno (enostranska ogledala in podobni pripomočki) spremlja delo svojega supervizanta“ (Milošević Arnold, 1999, str. 13).

Razumevanje tega modela je osnovnega pomena za skupinsko obliko likovne terapije in supervizije. Pri obeh gre za spreminjanje sistema, v ospredju pa so medsebojni odnosi.

Koboltova ugotavlja, da k sistemski teoriji nekateri prištevajo tudi teorijo komunikacije, saj „je sestavni del notranjih regulativnih in stimulativnih procesov vsakega sistema“ (Kobolt in Žorga, 1999, str. 47).

OBLIKE, CILJI, TEHNIKE IN METODE

Gobbo pojasnjuje, da tehnike in metode dela v superviziji „izhajajo pretežno iz različnih svetovalnih in terapevtskih pristopov“. Skupno jim je to, da so usmerjene k osebi ter težijo k zmanjševanju ali odpravi nekega problema (Gobbo, 2004, str. 102), pri likovni terapiji pretežno na emocionalnem, pri superviziji pa profesionalnem področju.

Omenjena razlika se odraža v populaciji, ki ji je storitev namenjena. Supervizija je načeloma namenjena zdravim ljudem, ki opravljajo neko profesionalno prakso. Likovna terapija pa ni vezana na poklicno sfero, ampak je namenjena vsakomur, ne samo tistemu, ki dela. Namenjena je otrokom, starejšim, duševnim bolnikom, invalidom itd. Že iz tega je razvidno, da je to populacija, ki ni vključena v nek delovni proces. Poudarjena razlika je pomembna pri izbiri tehnik in metod, saj se na podlagi tega razlikujejo tudi nekateri cilji in oblike dela.

Oblike likovne terapije so individualna, skupinska in posebej bi lahko izpostavili še družinsko (Rubin, 2010). Oblike supervizije pa so po Milošević Arnold individualna, skupinska, timska, intervizija (med vrstniki) in diadna („ki jo drug drugemu dajeta strokovnjaka, ki opravljata isto delo“) (Milošević Arnold, 1999).

Že pri navedbi oblik se opazi orientiranost supervizije v profesionalni razvoj, saj so timska in diadna oblika ter intervizija namenjene izrecno izboljšanju profesionalnega delovanja. Tovrstne oblike bi bile v likovni terapiji nesmiselne, saj je v ospredju notranje doživljanje posameznika, ki ni vezano na poklicno sfero. Družinska oblika likovne terapije pa je na primer izredno intimnega značaja in jasno nakazuje na razlike med strokama.

Razlike so vidne tudi v ciljih. Čeprav so si nekateri cilji enaki, se drugi med seboj bistveno razlikujejo prav zaradi namena, ki ga ima posamezna stroka. Osnovni cilj likovne terapije je, da s pomočjo likovnega izražanja pomaga posamezniku postati boljši človek, supervizije pa, da s pomočjo reflektiranja poklicnega delovanja postane boljši delavec.

Kljub temu pa iz navedenih teoretičnih izhodišč izhajajo tudi skupni cilji. Cilji psihoanalitičnega pristopa so v raziskovanju nezavednega in razumevanju transfernih odnosov, humanistični pristopi težijo k samoaktualizaciji, razvijanju ustvarjalnosti, krepitvi motivacije, behavioristični so usmerjeni v ojačenje želenih oblik vedenja, sistemski pa v spreminjanje sistemov. Prav zaradi tega so tudi nekatere tehnike in metode v obeh strokah enake.

Navajanje vseh tehnik in metod, ki se uporabljajo v likovni terapiji in superviziji, je glede na začetno trditev (pomen supervizije za profesionalni razvoj likovnega terapevta) nesmiselno. Bistveno je to, da likovni terapevt opazuje tehnike in metode, ki jih uporablja supervizor,

saj mu marsikatera lahko služi pri njegovi praksi. Metoda razglednic je lahko na primer lep uvod v likovnoterapevtsko dejavnost.

SKUPINA

Likovni terapevt se poleg opazovanja uporabe različnih teoretičnih konceptov v praksi, iz katerih so izpeljane tehnike in metode dela, uči tudi z opazovanjem dinamike v skupini, supervizorjevega vodenja skupine in komunikacije, ki poteka med udeleženci. Ker bo v bodoče sam vodil skupine likovne terapije, je zanj pomembno, da na lastne oči vidi in razume procese, ki so značilni za delo s skupino.

Kariževa poudarja, da je skupina „več kot skupek posameznikov. Je entiteta, ki prinaša povsem nove izkušnje in zahteva posebno terapevtsko usposobljenost“ (Kariž, 2010, str. 75). Če želimo skupino voditi, jo moramo najprej razumeti. Bistveno za razumevanje skupine je poznavanje sistemskih in skupinskodinamskih principov ter komunikacije in interakcije med člani skupine (Kobolt, 2004).

Poznavanje sistemske teorije je pomembno, saj temelji na proučevanju sistemov in - kot opaža Koboltova - zmore pojasniti marsikatero dogajanje tako intrapersonalno (znotraj osebe) kot interpersonalno (med več osebami), pa tudi odnose v skupini in med skupinami, delovanje ustanov in povezav ter dinamike v njih (Kobolt in Žorga, 1999).

V vsaki skupini pa je osnovna komunikacija. Poteka tako verbalno kot neverbalno, zavestno in nezavedno. Ne komunicirati naj bi po prvem komunikacijskem zakonu sploh ne bilo mogoče (prav tam, str. 47). Praper pravi, da komuniciramo že z držo telesa, obleko, mimiko obraza, frizuro, govorico telesa in oči ter načinom, kako in ob kom zavzamemo prostor (Praper, 2008, str. 175).

Likovni terapevt lahko z udeležbo na supervizijski skupini opazuje načine komunikacije drugih udeležencev ter način vodenja komunikacije s strani supervizorja. Principi uspešne komunikacije ali „metodična napotila za supervizorjevo komunikacijo v procesu“, kot jih imenuje Koboltova (2004, str. 28), veljajo tako za supervizorje kot likovne terapevte.

Za likovnega terapevta in njegov profesionalni razvoj je torej bistveno, da se nauči gledati na svet sistemsko in da se nauči pravil uspešne komunikacije. Hkrati pa se mora naučiti razumeti tudi

dinamiko, ki poteka znotraj skupin. Vsaka skupina predstavlja sistem zase, zanjo pa je značilna skupinska dinamika, ki jo Koboltova po Geisslerju in Hegeju razume kot „prostor znanstvenega proučevanja psiho- in sociodinamskih procesov in pravil ter zakonitosti v oblikovanju skupinskih in medskupinskih odnosov“. Gre za koncept dela v skupinah in s skupinami, ki je osnovan na demokratičnem odnosu vodenja s ciljem, „da postanejo skupinski procesi ‚prostor in objekt‘ učenja“. Bistvo je „konkretno dogajanje in razvoj ter spreminjanje procesov, ki potekajo v konkretni skupini“ (Kobolt in Žorga, 1999, str. 52).

SKLEP

Vsi navedeni argumenti, ki so izhajali iz utemeljevanja pomena supervizije za likovnega terapevta s stališča supervizanta in opazovalca, potrjujejo začetno trditev, da udeležba v supervizijski skupini pripomore k profesionalnemu razvoju likovnega terapevta.

Avtorica pri obravnavanju omenjene tematike izhaja iz lastnih izkušenj kot supervizantka. Med obvezno študijsko prakso je vodila likovne delavnice pomoči z umetnostjo na Šentu v Novi Gorici. Pri tem je opazila, v kolikšni meri ji je udeležba v supervizijski skupini pomagala pri delu. Imela je možnost obravnave lastnih problemov in supervizija ji je pomagala najti rešitve ter uvideti pot, ki jo je morala prehoditi za dosego želenega cilja. Zanimivo je, da človek mnogokrat gleda, a ne vidi. Supervizija nudi prav to - vpogled v izkušnjo ‚od zgoraj‘. Pomaga videti in prav v tem se skriva njeno bistvo. Naučiti se videti celotno dinamiko izkušnje, jo znati reflektirati in posledično spremeniti svoje delovanje na bolje, je osnova profesionalnega razvoja.

Drugi vidik je izhajal iz supervizanta v vlogi opazovalca. Prvič v življenju je avtorica vodila skupinske delavnice za odrasle s tako specifičnimi karakteristikami in v veliko pomoč ji je bilo opazovati, kako supervizorka vodi skupino, kakšne tehnike in metode izbira za reševanje problemov, kam usmerja pozornost ter kako potekata dinamika in komunikacija v skupini. Teoretično znanje je osnova, a žal ni dovolj. Videti profesionalca v akciji je nekaj povsem drugega. Prav zato so to pomembne izkušnje, ki pomagajo pri izboljšanju lastne prakse.

Končna primerjava likovne terapije in supervizije pokaže, da jima je skupno prav to, da obe pomagata videti. Supervizija pomaga videti od zgoraj, likovna terapija pa prek likovnega dela. Prva omogoča vpogled v lastna, tako osebna kot profesionalna ravnanja, druga pa v notranja psihična stanja, ki se prek barv, linij in oblik razkrivajo v likovni kreaciji kot zrcalo posameznikove duše, oko notranjega sveta. Prav v tem je moč obeh in hkrati pomoč posamezniku, da se razvije kot profesionallec in kot človek.

LITERATURA

- Erzar Metelko, D. (1999). Supervizija kot proces učenja pri odraslih. V V. Milošević Arnold, M. Vodeb Bonač, D. Metelko Erzar in M. Možina, *Supervizija - znanje za ravnanje: priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj* (str. 77–101). Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
- Gobbo, B. (2004). Humor v superviziji. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kariž, B. (2010). *Likovna terapija za otroke*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kobolt, A. (2004). Supervizijski proces med teoretskimi osnovami in metodičnimi izpeljavami. V A. Kobolt. (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 11–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Leksikon*. (1988). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Malchiodi, C. A. (2003). V C. A. Malchiodi (ur.), *Handbook of Art Therapy* (str. 58–71). New York: The Guilford Press.
- Milošević Arnold, V. (1999). Predstavitev supervizijske metode. V V. Milošević Arnold, M. Vodeb Bonač, D. Metelko Erzar in M. Možina, *Supervizija - znanje za ravnanje: priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj* (str. 3–47). Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
- Praper, P. (2008). *Skupinska psihoterapija – od mitologije do teorije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rubin, J. A. (2010). *Introduction to Art Therapy*. New York: Taylor and Francis Group.

- Vodeb Bonač, M. (1999). Nekatere teoretične teme, pomembne za supervizijo. V V. Milošević Arnold, M. Vodeb Bonač, D. Metelko Erzar in M. Možina, *Supervizija - znanje za ravnanje: priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj* (str. 44–76). Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
- What is Art Therapy. (2008). AAAT - American Art Therapy Association. Pridobljeno dne 3. 1. 2014 s svetovnega spleta: <http://www.americanarttherapyassociation.org/upload/whatisarttherapy.pdf>.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2014.

ETIČNE SMERNICE ZA SUPERVIZORJE 299

ETHICAL GUIDELINES FOR SUPERVISORS

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

POVZETEK

Članek govori o tem, kako so nastajale etične smernice supervizorjev Društva za supervizijo. Za čim bolj domišljeno vsebino sem analizirala in primerjala različne etične smernice (dokumenti se imenujejo ‚etične smernice‘ ali ‚etični kodeksi‘) podobnih društev in tistih strok, kjer supervizija zaseda pomembno mesto. Na podlagi razmisleka o pomenu posameznega načela sem podala predlog Etičnih smernic supervizorjev slovenskega Društva za supervizijo, ki so jih člani društva leta 2012 sprejeli kot svoje smernice.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, etični kodeks, moralnost, etična načela, profesionalno vedenje.*

ABSTRACT

This article discusses the ethical guidelines of the supervisors in the Association for Supervision. In order to make the contents clear, different ethical guidelines (documents are called ‚ethical guidelines‘ or ‚ethical codes‘) of similar associations and those

professions where supervision plays an important role, were analysed and compared. Based on reflection about the meaning of each principle, an Ethical guideline frame of the supervisors in the Slovenian Association for Supervision was provided. In 2012 these guidelines were accepted by the association members.

KEY WORDS: *supervision, ethical code, morality, ethical principles, professional behaviour.*

UVOD

Vsak supervizor se je že znašel pred vprašanji, ki so v njem vzbudila etično dilemo – mogoče je šlo za situacijo, v kateri se je znašel pri vodenju skupine, ali pa so se vprašanja odprla prek supervizijskega gradiva in so bila povezana s supervizantovim odnosom s klientom. Supervizor se torej pogosto srečuje s situacijami, ki zahtevajo sposobnosti treznega etičnega odločanja. Raziskovanje primerne smeri ob soočanju s težkimi etičnimi dilemami je lahko supervizorju izziv, pri čemer so mu lahko v pomoč etične smernice.

V literaturi se sicer srečujem z mnenjem, da je praktična vrednost etičnih kodeksov omejena. Kodeksi seveda ne ponujajo smernic za marsikatero dilemo – nekatere so za pisce kodeksa preveč očitne, da bi našle svoje mesto v njem, druge dileme pa so preveč zapletene in občutljive, da bi napisane smernice ponujale preproste poti v ustrezno dejanje (McLeod, 2007). Gre za to, da kodeks pogosto pusti stvari ohlapne. Lahko je tudi vrednostno ravnodušen in v nekaterih dilemah smernice služijo le kot opora.

Supervizija ima lahko različne funkcije in tudi supervizorji izvajajo različne oblike supervizije: nekateri delajo mentorsko supervizijo, drugi so supervizorji terapevtom ali svetovalcem, nekateri so supervizorji socialnim delavcem ali učiteljem. Skladno s tem so tudi njihove kompetence različne in v različnih okoliščinah zavzemajo različne vloge. Zato se mi zdi pomembno, da etične smernice za supervizorje nudijo dovolj širine, da se v njih najdejo različni supervizorji (glede na šolo, iz katere izhajajo, in obliko supervizije, ki jo izvajajo), hkrati pa dovolj natančne, da ponujajo uporabno oporo.

Da bi ‚pokrila‘ oba vidika, sem analizirala etične kodekse tujih društev za supervizijo in slovenske kodekse tistih strok, pri katerih zaseda supervizija pomembno mesto v poklicnem razvoju strokovnjaka, nato pa svoj predlog kodeksa konceptualno razdelila v dva dela – eden bo pokrival vrednote, moralo, vedenje in osebnostne značilnosti, h katerim naj supervizor teži, drugi pa se bo ukvarjal z ravnanjem v specifičnih situacijah.

V članku bom predstavila, primerjala in ovrednotila različna etična načela posameznih etičnih kodeksov in predstavila etične smernice supervizorjev, ki sem jih oblikovala kot predlog, ki ga je slovensko Društvo za supervizijo leta 2012 sprejelo kot etične smernice društva. Poudarjam, da namen etičnega kodeksa ni ponujati recepte za vse etične dileme, ki se pojavijo pri vodenju supervizije, ampak spodbuditi razmišljanje o etičnih pojmih (vrednotah in načelih, pa tudi normah in prepovedih) s ciljem vzpostavitve referenčnega okvirja za delo supervizorja iz zornega kota etičnosti.

SESTAVNI DELI ETIČNEGA KODEKSA

Mnogo etičnih kodeksov je v grobem sestavljeno iz dveh delov. Prvi del, ki je v preambuli, govori, za kaj si stroka (društvo) prizadeva ter kakšne ideale si želi izpolniti. Drugi del etičnega kodeksa navaja pravila ali principe, ki se jih bodo člani društva ali stroke držali. V kodeksu stroka opredeli moralna izhodišča, ki jih prepozna kot svoja, za katerimi stoji in za katera pričakuje, da bodo sprejeta pri članih stroke. Posebej se opredeljuje glede problemov, ki so zanjo značilni. Opredeljene so zahteve do člana stroke ali združenja, in sicer njegove dolžnosti do institucije, klienta, javnosti, družine ter drugo. V nekaterih kodeksih se stroka ali društvo izreče glede metod, obveznosti zavezanca in njegovih pravic ter jamči za varstvo zavezancev, ki bi zaradi lojalnosti do načel kodeksa zašli v težave. Nekateri kodeksi pa za hudo kršitev podanih smernic predvidevajo častno razsodišče. Bolj podrobna vsebinska analiza sedmih kodeksov sledi kasneje.

NAMEN ETIČNEGA KODEKSA

Kaj je namen kodeksa? Bo predpisal obnašanje ali usmerjal k cilju? (MacDonald, b. d.) Etični kodeks oz. smernice za etično ravnanje imajo po mojem mnenju namen, da ponudijo etična pravila, ki razlagajo, h kakšnemu cilju naj bi si supervizor prizadeval. Vzpodbujali naj bi dovzetnost za etične dileme pri delu ter kritičen pogled na lastno delo s pomočjo refleksije, česar pa ne dosežemo s pravili, ki so napisana v tonu učenja, ali s pravili, ki jasno in odločno določajo meje, še manj pa z ukazi in prepovedmi. Nameni kodeksov, ki jih bom predstavila spodaj in ki so mi na nek način služili kot izhodišče za moj predlog, so različni. Pri pisanju etičnih smernic za supervizorje Društva za supervizijo pa sem prepričana, da je namen dokumenta, dajati smerne praktilikom in ne določati zahteve.

Sama sem se odločila za pisanje s takšno noto, ki bo supervizorju pomagalo kritično pogledati na lastno delo in bo v največji meri spodbudilo refleksijo dela. Predlog etičnega kodeksa bo le notranje merilo za vsakega supervizorja posebej. Zunanja pravila pa naj ostajajo domena prava. Pravo na področjih, kjer je podrejanje skupnim pravilom nujno, regulira človekovo delovanje in s tem zagotavlja red ter obstoj družbe. Zaključim lahko, da je prav, da imajo etični kodeksi regulativno funkcijo na moralnem področju, saj gre za izrekanje moralnih in ne pravnih sodb ter so zato tudi upravičeno napisani v drugačnem tonu, kot so napisani zakoniki.

Če poskušam definirati namen analiziranih kodeksov, bi jih lahko razdelila v tri kategorije:

- aspiracijski kodeksi so tisti, ki usmerjajo k cilju;
- urejevalni etični kodeks vsebuje pravila, ki določajo meje, znotraj katerih naj strokovnjaki delujejo;
- predpisovalni etični kodeks vsebuje mešanico ukazov in prepovedi.

Nobeden od kodeksov, ki sem jih med sabo primerjala, ne ustreza samo eni od zgoraj naštetih definicij. Vsi vsebujejo vse tri elemente, vendar pa v vsakem od njih prevladuje določena nota. Kodeks, ki pripomore k dajanju okvirja, s pomočjo katerega bo supervizor bolj kritično pogledal na lastno delo in bo v največji meri spodbudi refleksijo, mora delovati aspiracijsko vsaj v tistih delih, ki to dopuščajo. Ob analizi kodeksov

sem dobila vtis, da je to mogoče doseči v tistem delu etičnega kodeksa, ki govori o vrednotah. Kadar gre za obravnavo specifičnih situacij v superviziji, je dobro, da podana pravila določajo meje, znotraj katerih je potrebno delovati (urejevalno). Kadar pa gre za pravna vprašanja (ki jih res želimo vključiti v kodeks) in želimo doseči jasno razlikovanje med pravičnim in nepravičnim obnašanjem, je po mojem mnenju prav, da se uporablja bolj predpisovalen način, z jasnimi ukazi in prepovedmi, ki ne dopuščajo odstopanj. Etične smernice supervizijskih društev se pravnoveljavnih pravic in dolžnosti (z izjemo dolžnosti do opozorila oz. kršenja zaupnosti) načeloma ne dotikajo. Za zaključek naj še enkrat poudarim, da etične smernice razumem kot smernice za vedenje, zato ni niti potrebe, da so napisane v predpisovalnem tonu. Na tak način se sicer lahko zelo jasno izrazimo, vendar lahko uporaba takega načina zamegli osnovni namen ‚kazanja smeri‘ k idealom stroke. Nobeden od kodeksov s svojim tonom ne doseže nobene od skrajnosti, vendar so avstrijske in nemške smernice napisane najbolj aspiracijsko. Označila bi jih kot aspiracijsko-urejevalna kodeksa, kajti oba opisujeta, kakšna oseba naj bo supervizor. Hkrati pa obravnavata nekaj mejnih situacij, v katerih predpišeta vedenje supervizorju (*npr. Odkloni naročila, ki jih ne moreš izvesti po normah stroke ali ki niso v skladu z »etičnimi smernicami«* ÖVS). Avstrijski je za razliko od nemškega natančnejši in se dotika večjega števila vidikov ter specifičnih situacij. Vendar ta dva kodeksa tudi v tem delu nista napisana ukazovalno – ne pišeta *npr.* na način „*Supervizor ne sme sprejeti naročila, če njegovo znanje, sposobnosti in osebni pogoji niso primerni za dano nalogo,*“ ampak neprestano nagovarjata supervizorja, kako naj bo usmerjen in mu dovoljujeta lastno presojo. „*Supervizor ob vsakem naročilu samokritično razmisli, če so njegovo znanje, sposobnosti in osebni pogoji primerni za dano nalogo.*“ Avstrijskemu in nemškemu kodeksu sledi etični kodeks za delavce v socialnem varstvu, ki je v začetnem delu, kjer podaja vrednote, izrazito aspiracijski. V večjem delu, kjer gre za odnos do posameznika, pa zveni, kot da ureja obnašanja. Ameriška zveza za svetovalno izobraževanje in supervizijo ter SLOGES (Slovensko društvo za geštalt terapijo) sta izdala kodeksa, ki bi ju uvrstila med predpisovalne kodekse. Ta kodeksa upoštevata veliko število specifičnih situacij. ACES-ov kodeks na široko obravnava mnogovrstne vloge in odnos do oseb v izobraževanju in v obeh primerih predpisuje obnašanje. Obnašanje

predpisuje celo v zadnjem delu kodeksa, kjer naredi prioriteto listo, ki naj jo supervizor uporabi, če pride do konflikta. Pravila so podana tako, da določajo meje, ki se jih je potrebno držati. Sledi jima etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike, ki je v začetnem delu izrazito aspiracijski, v nadaljevanju pa usmerjevalno-predpisovalni. Najmanj aspiracijski je predlog etičnega kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, ki tudi v delu, kjer govori, h kakšnemu idealu naj teži oseba, uporablja biblični slog z ‚mora‘ in ‚ne sme‘: *„Specialni in rehabilitacijski pedagog se mora zavedati, da pridobljeno znanje in izkušnje niso nujno splošno uporabne, niti ne popolne in trajne. Zato mora imeti neprestano refleksijo svojega dela ter se izpopoljevati s samoizobraževanjem, s sodelovanjem v timu in vključevanjem v druge formalne in neformalne oblike izobraževanja.“* (Predlog etičnega kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov slovenije, 2009).

Gotovo je ton etičnega kodeksa globoko povezan z naravo panoge, zato je posledično tudi ton etičnih kodeksov za supervizijo (kjer je poudarek na mehkih veščinah in samozavedanju precejšeni) precej mehkejši od kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov.

GLOBALNA VSEBINSKA ANALIZA ETIČNIH KODEKSOV

Pri pisanju etičnega kodeksa Društva za supervizijo me je zanimalo predvsem, katera etična načela sestavljajo etične kodekse na področju supervizije in sorodnih področji. Kodeksi oz. dokumenti, ki sem jih vzela pod drobnogled, so:

- etične smernice za supervizorje ÖVS (avstrijsko društvo za supervizijo) (2009),
- etične smernice za supervizorje DGSv (nemško društvo za supervizijo) (2003),
- etične smernice za supervizijo ACES (Ameriška zveza za svetovalno izobraževanje in supervizijo) (1993),
- Etični kodeks SLOGES (Slovensko društvo za geštalt terapijo) (2007),
- Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu (1995),
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2004) ter

- predlog Etičnega kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije (2009).

Strukturiranost analiziranih kodeksov je različna. Vsebinsko se etični kodeksi sorodnih strok zelo razlikujejo od smernic supervizijskih društev, saj so npr. delovna mesta, področja dela in postopki socialnega delavca veliko bolj raznoliki kot delo supervizorja, kjer so struktura procesa, vloge in zapleti v zvezi s konflikti vlog veliko bolj specifični in predvidljivi. S tega vidika kodeksi društev za supervizijo torej nudijo boljše osnovo za nastajajoči etični kodeks.

Da v predlogu našega kodeksa ne bi manjkale pomembne smernice, sem vsebinsko analizirala sedem kodeksov in nato določila področja, ki jih kodeksi pokrivajo. Tabela 1: „*Primerjava vsebine etičnih kodeksov*“ prikazuje prisotnost določene vsebine v posameznem kodeksu. Tehtanje, katere vsebine naj bodo prisotne v predlogu kodeksa, se je izkazalo za poseben izziv; najraje bi vključila kar vse, a bi s tem grobo prekršila svojo vizijo, da naj smernice le usmerjajo k idealu supervizorja. Postale bi dolgovezen skupek predpisov.

Vsebinska analiza kodeksov je pokazala določene podobnosti med kodeksi, a tudi pomembna razhajanja. V nadaljevanju izpostavljam posebnosti posameznih kodeksov, zanimive izseke ter razloge, zakaj sem kakšno idejo v svojem predlogu uporabila ali izpustila.

Etične smernice za supervizorje nemškega društva za supervizijo (DGSv)

V tem dokumentu mi je vseč razmislek o lastnih omejitvah supervizorja: „*Supervizorji ob vsakem naročilu samokritično razmislijo, če so njihovo znanje, sposobnosti in osebni pogoji primerni za dano nalogo. Supervizorji se samoobvežejo, da se bodo omejili na delo, ki je bilo dogovorjeno in so ga sposobni opraviti.*“ (Ethische Leitlinien der DGSv, 2003). Prav tako je vsečno, da se dotikajo tudi področja moči, ki jo ima supervizor: „*Supervizorji se obvezujejo, da bodo odgovorno ravnali z močjo, ki jo imajo nad klientom/stranko in odvisnostjo klienta/stranke od njih.*“ (prav tam). Za razliko od avstrijskega društva se dotaknejo (vendar po mojem mnenju ne v zadostni meri) mnogovrstnosti vlog, ki jih omenjajo na dveh mestih, in sicer:

- „Potrebna je razmejitev od drugih psihoterapevtskih procesov (npr. do razvoja organizacije, podjetniškega svetovanja, mediacije, poučevanja ali osebne rasti) in ta razmejitev se ohrani, tudi če so supervizorji na navedenih področjih kvalificirani.“ (prav tam).
- „Supervizijo je potrebno kar se da jasno razmejiti od drugih posvetovalnih disciplin.“ (prav tam).

To se mi zdi pomembno zato, da se zavedamo možnosti konflikta vlog, ki bi lahko sledil, in se mu po potrebi izognemo.

Etične smernice za supervizorje avstrijskega društva za supervizijo (ÖVS)

Gre za najbolj aspiracijsko napisane smernice. Upoštevajo veliko število situacij, ki so specifične za supervizijo, in podajajo smernice za vedenje. Podrobno obravnavajo področje, ki sem ga sama poimenovala varovanje podatkov in odgovorno informiranje. V to področje vključim pojmovanje zaupnosti, zaupnost in molčečnost v skupinski, timski in supervizirani superviziji, zaupnost do naročnika, namen in prepovedi uporabe materiala s podatki, določanje vsebine dokumentacij, hranjenje dokumentov, objavo podatkov, nudenje informacij o superviziji, stik z javnostjo in kršitev dolžnosti do molčečnosti. Menim, da je zaupno ravnanje s podatki (informacijami) pomembno, da supervizija doseže svoj namen. Če supervizor zagotavlja molčečnost in zaupnost, se zmanjša možnost za supervizantovo prikrivanje informacij. Hkrati pa je v tem kodeksu – kljub temu da kodeks ne predvideva častnega razsodišča – prisotna obveza supervizorju: „Supervizorji se obvezujejo, da bodo v primerih pritožbe razkrili zadevne informacije in s tem prispevali k razjasnitvi spora.“ (Ethische Richtlinien für SupervisorInnen der ÖVS, 2009).

Tudi sama častnega razsodišča v predlogu smernic nisem predvidela. Nekateri kodeksi sicer omenjajo, da neupoštevanje ali kršenje kodeksa rešujejo častna razsodišča društev, vendar ima razsodba le moralno vrednost oz. pomen. Je le notranje merilo, nima pa neposrednih posledic za zaposlitev oz. delovno mesto.

Slabost tega kodeksa je dejstvo, da v nobeni točki ne predvideva mnogovrstnosti vlog. Menim, da so te etične smernice najbolj v skladu z mojim pogledom na to, kako naj bi bile napisane, in jih zato jemljem

kot izhodišče predloga Etičnega kodeksa za supervizorje slovenskega Društva za supervizijo.

Etične smernice za supervizijo Ameriške zveze za svetovalno izobraževanje in supervizijo (ACES)

Etični kodeks je neke vrste ‚poddokument‘ etičnega kodeksa APA. ACES je oddelek ameriškega svetovalnega združenja (APA), kar se močno čuti v zadnjih dveh poglavjih, saj je približno polovica členov namenjenih le tistim supervizorjem, ki usposabljaajo psihoterapevte. V začetnem delu se iz istega razloga ukvarja z definiranjem supervizorja in supervizanta. Opredelitev se od evropskih razlikuje v delu, ki se nanaša na odgovornost supervizorja, ki ima tudi nadzorno (administrativno) vlogo. Ta vloga je opredeljena še v mnogih drugih členih, in sicer: „*Supervisor se mora pri oceni in evalvaciji zavedati vseh osebnostnih in strokovnih omejitev supervizanta, ki bi lahko v prihodnosti ovirale njegovo strokovno delovanje.*“ (Ethical Guidelines for Counseling Supervisors – ACES, 1993).

V nadaljevanju je etični kodeks zelo specifičen in napisan v tonu supervizor ‚mora‘ in ‚ne sme‘, vendar osebno menim, da v tem kodeksu ta ton ni tako moteč, ker se opredelitve nanašajo na konkretne situacije. Tudi drugače se vsebinsko močno razlikuje od etičnih smernic avstrijskega in nemškega društva za supervizijo. Očitno je, da supervizorje pripravlja na delo v profesionalnih ustanovah, kjer je možnost tožbe velika, saj je napisan v pravniskem jeziku in ne dopušča širokih interpretacij. Natančno obravnava mnogovrstnost vlog: „*Supervisor, ki ima mnogovrstne vloge (učitelj, klinični supervisor, administrativni supervisor) 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, ki so povezana z določeno vlogo*“ (prav tam); „*Supervisor ne sme imeti kakršnekoli oblike spolnega kontakta s supervizanti. Supervisor ne sme vstopati v nikakršno obliko socialnega kontakta ali interakcije, ki bi lahko ogrozila odnos supervisor – supervizant*“ (prav tam); „*Dvojnim odnosom s supervizantom, ki lahko škoduje supervizorjevi objektivnosti in strokovni presoji, se mora supervisor izogibati in/ali tak odnos končati*“ (prav tam) in „*Supervisor ne sme ustvariti psihoterapevtskega odnosa kot nadomestek za supervizijski*

odnos. Osebnostni problemi se obravnavajo na superviziji samo v primeru, kadar vplivajo na probleme, ki jih ima supervizant s klientom pri svojem strokovnem delovanju“ (prav tam).

Kar nekaj členov se ukvarja s tem, kako naj supervizor ravna v primeru *„osebnostnih odstopanj“* svojega supervizanta – terapevta v izobraževanju: *„Supervizorjeva odgovornost je, da predlaga popravno terapijo za supervizanta ali pa celo ustavitev postopka pridobivanja licence pri tistih supervizantih, ki ne morejo nuditi kompetentnih strokovnih uslug. Predlogi morajo biti jasno in strokovno pisno pojasnjeni supervizantu, ki je bil evalviran“* (prav tam) ali *„Supervizorji lahko supervizantom predlagajo sodelovanje v dejavnostih, kot so skupine za osebnostno rast ali osebnostno svetovanje, če ugotovijo, da ima supervizant primanjkljaje na teh področjih samorazumevanja in reševanja problemov in to ovira njegovo/njeno strokovno delovanje. Supervizor supervizantu ne sme biti neposredni ponudnik teh dejavnosti“* (prav tam). Zanimivo je tudi to, da zelo natančno določi strukturo supervizijskega srečanja, kar ni značilnost nobenega drugega kodeksa.

Edinstveno v tem kodeksu je še, da je prisotna vsebina, ki se nanaša na dajanje sugestij v primeru, ko je potrebno reševati konflikte. *„Supervizorji si lahko v primerih reševanja konfliktov pomagajo z naslednjo prioriteten listo: potrebe klienta, potrebe supervizanta, potrebe programa ali organizacije. Klient mora biti maksimalno zaščiten in njegova dobrobit je običajno vključena tudi v zvezne in državne zakone – v primeru konflikta je treba najprej pogledati tja. Kjer zakoni in etični standardi niso napisani ali so nejasni, se do dobre presoje lahko pride s pomočjo spodnjega seznama: a. relevantni pravni in etični standardi (kot so dolžnost do opozorila, zakon o zlorabi otroka); b. klientova dobrobit; c. supervizantova dobrobit; d. supervizorjeva dobrobit in e. programske potrebe in/ali organizacijske usluge ter administrativne potrebe“* (prav tam). Je edini kodeks, ki govori o alternativnem supervizorju, kadar gre za konflikt: *„Supervizantu morajo biti sporočeni postopki za komunikacijo s supervizorjem ali alternativnim supervizorjem za pomoč v kritičnih situacijah“* (prav tam).

Dobro se mi zdi tudi to, da kodeks supervizorja obvezuje dajanja povratnih informacij: *„Supervizor mora supervizantom nuditi redne povratne informacije o njihovem delovanju. Te povratne informacije morajo biti raznolike: formalne, neformalne, ustne in pisne evalvacije. Med potekom procesa naj bodo oblikovane kot redna poročila, po končanem supervizijskem*

procesu pa kot povzetek“ (prav tam). Menim, da supervizanti želijo od supervizorja, ki jim predstavlja avtoriteto, dobiti povratno informacijo, vendar glede na raznolikost dojemanja supervizije in supervizorja ter njegove ‚nevtralnosti‘ v našem okolju te smernice ne vključim v predlog.

Posebnost tega dokumenta je tudi, da zelo jasno govori, kakšne so obveznosti supervizorja v zvezi s posnetki, in o pridobitvi soglasja zanje: *„Posnetki svetovalnega odnosa, intervjuji, testni podatki, pisma, elektronski zapisi dokumentov, video in avdio posnetki so zaupne strokovne informacije. Supervizorji morajo paziti, da je ta material uporabljen v svetovalne, raziskovalne namene, v namene izobraževanja ter supervizije svetovalca in da se to dogaja s popolno vednostjo klienta. Material se uporablja predvsem z namenom popolne zaščite klienta, ki naj poda pisno dovoljenje za uporabo posnetkov v supervizijskem odnosu*“ (prav tam). Ta del je pomemben, ker če material, ki kaže supervizanta pri razkrivanju, ni popolnoma nedostopen drugim ljudem, lahko pride do pretvarjanja v supervizijskem odnosu in zmanjšanja občutka varnosti.

Etični kodeks za klinične supervizorje

in sicer „Etični kodeks za klinične supervizorje“, ki se je glede na vsebinsko in strukturno podobnost očitno zgledoval po etičnih smernicah za supervizijo Ameriške zveze za svetovalno izobraževanje in supervizijo (ACES). Zato ga ne omenjam in ga analiziram ločeno. Kodeks kliničnih supervizorjev se od kodeksa ACES razlikuje le po tem, da ne vsebuje členov, ki dajejo navodila supervizorjem, ki usposablajo psihoterapevte. Hkrati pa je ta kodeks edinstven v prepovedi obravnav oseb, ki so supervizorju blizu. *„Supervisor ne sme supervizirati osebe, ki mu je na kakršenkoli način v krvnem sorodstvu, zakonski zvezi ali drugi pomembni povezavi.“* (Code of Ethics for Clinical Supervisors, b. d.). Ta prepoved se mi zdi pomembna in sem jo vključila v predlog v poglavju Mnogovrstnost vlog. Menim pa, da natančna definicija, katere osebe so supervizorju blizu, ni potrebna, saj to lahko supervizor pri svojem delu oceni sam.

Etični kodeks SLOGES (Slovensko društvo za geštalt terapijo)

SLOGES je izdal kodeks, ki je od vseh pregledanih kodeksov najobširnejši. Podoben je etičnemu kodeksu ACES, saj oba zelo natančno urejata obnašanje v marsikateri situaciji. Glede na to, da je to kodeks

psihoterapevtov in s tega zornega kota obravnava odnos med terapevtom in klientom, ki se v marsičem razlikuje od supervizijskega odnosa, mi ni nudil tolikšne opore pri pisanju predloga kot predhodno navedeni kodeksi. Poleg vseh vsebin, ki jih ta kodeks upošteva in so razvidne iz tabele Groba primerjava, bi izpostavila dve, ki sta se mi zdeli za ta kodeks še posebej značilni in drugačni od vseh drugih pregledanih kodeksov.

Prva razlika, ki bode v oči, je, da se vsi ostali kodeksi brezkompromisno usmerjajo v predanost zakonom, ki veljajo v tisti državi, SLOGES pa daje etičnemu kodeksu na nek način prednost pred zakoni. V 12. členu govori: „*Člani so dolžni spoštovati zakonske in druge pravne norme, ki veljajo v okolju, v katerem živijo in delajo. Če član ugotovi, da bi ga spoštovanje neke veljavne pravne norme privedlo v situacijo, ki bi pomenila odstopanje od načel tega etičnega kodeksa, je član upravičen do moralne podpore in zaščite društva, v širših vprašanjih pa tudi SKZP.*“ (Etični kodeks SLOGES, 2007, str. 4). Na drugi strani pa je to eden redkih etičnih kodeksov, ki obvezujejo terapevta k zakonskim omejitvam zaupnosti. „*V izjemnih primerih, kadar član v zaupnem pogovoru izve od klienta, da je velika verjetnost za izvršitev dejanja, ki bi pomenilo neposredno ogroženost za življenje ali zdravje bodisi za klienta samega bodisi za druge, je član odvezan varovanja te zaupnosti in za zaščito življenja klienta ali drugih to informacijo lahko posreduje pristojnim organom. Član je dolžan svoje kliente ustrezno obvestiti tudi o pravnih omejitvah zaupnosti.*“ (prav tam, str. 5).

Kot drugo razliko bi omenila še dejstvo, da skoraj vsi pregledani slovenski etični kodeksi predvidevajo častno razsodišče (za razliko od tujih), etični kodeks SLOGES pa še zelo temeljito razdela njegovo delovanje in ukrepe tako, da predvideva pravilnik za njegovo delovanje, določa procedure ravnanja ob kršitvi, pravico do zagovora, možnost poravnave in določa ukrepe. Sama častnega razsodišča v predlogu nisem predvidela, ker sem prepričana, da naj etične smernice ponujajo notranje vodilo supervizorju.

Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu, predlog Etičnega kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije in Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike

Primerjava omenjenih treh kodeksov je pokazala, da se razlikujejo tako po zunanji kot tudi vsebinski plati. Po strukturiranosti posebej izstopa Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu, ki poleg opredeljenih dolžnosti delavcev opredeljuje tudi pravice uporabnikov in dolžnosti ustanove. Preostala dva kodeksa sta izrazito usmerjena k delavcu in njegovim dolžnostim do uporabnika, njegovih svojcev, sodelavcev, ustanove, države itd.

Omenjeni kodeksi so si sicer podobni in obravnavajo naslednja pomembna področja:

- izpolnjevanje različnih mednarodnih deklaracij o človekovih pravicah in domačih zakonov, kar pomeni, da ščitijo osnovne človekove pravice;
- standarde kakovostnega dela in prakse, tako da opredeljujejo značilnosti kakovostnega ravnanja in reagiranja v določenih situacijah;
- regulacijo strokovnjakovega vedenja v moralnem smislu;
- jasno opredeljene dolžnosti delavcev v odnosu do klienta – mladostnika, otroka;
- zaščito strokovnjaka pred poseganjem institucije ali širše javnosti v njegovo delo, kar zagotavlja njegovo avtonomnost, razen v primeru, kadar so v nevarnosti klientove pravice in svoboščine;
- zaščito strokovnjakov pred neutemeljenimi obtožbami in kritikami;
- častno razsodišče, ki se ukvarja s kršitvami;
- seznanjanje vseh delavcev, ki delajo v določeni stroki, s kodeksom in z obveznim podpisovanjem.

Vseeno menim, da tako splošni etični standardi strok ne uspejo nuditi tistega, kar sem sama želela vključiti v etične smernice za supervizorje. To so torej kodeksi, ki mi pri samem predlogu niso ponudili pomembne strukturne ali vsebinske osnove, saj supervizorju ne nudijo smernic in pomoči pri razjasnjevanju odgovornosti etične narave. V pomoč pa so mi bili pri dikciji in pri širšem razumevanju kodeksov, kaj naj urejajo

in na kakšen način. Prav tako sem ugotovila, na katera področja s kodeksom ne želim zaiti. Ocenjujem, da specifična situacij v superviziji kaže potrebo po bolj specifičnih smernicah, takih, ki omogočajo primernejše kazanje smeri v vsakodnevni praksi.

PODROČJA V ETIČNIH SMERNICAH ZA SUPERVIZORJE SLOVENSKEGA DRUŠTVA ZA SUPERVIZIJO

Po vsem prebranem sem se v predlogu etičnih smernic za supervizorje odločila za aspirativni pristop, kjer je govora o vrednotah in splošnih stvareh, ter za predpisovalnega (urejevalnega), kjer je govora o specifičnih, dobro definiranih situacijah.

Po razmisleku o vsebinskih sklopih v predlogu kodeksa sem se odločila za naslednje vsebine v imenovanih poglavjih. V prvih dveh poglavjih (Uvod in Načela) govorim o vrednotah, morali, vedenju in osebnostnih značilnostih, h katerim naj supervizor teži. Sledita poglavji Veljavnost, ki razjasnita, komu so smernice namenjene. Nadaljnja poglavja pa se ukvarjajo z ravnanjem v specifičnih situacijah. Sledijo si takole: Odgovornost, Strokovne kompetence in dopolnilno izobraževanje, Obravnavanje mnogovrstnih vlog, Varovanje podatkov in odgovorno informiranje, Odnos do kolegov, Raziskovanje ter Soodgovornost članov društva za supervizijo za poklicno etiko. Predlog zaključim s Sugestijami za reševanje konfliktov.

V prvem delu predloga etičnih smernic govorim torej predvsem o tem, kako naj supervizor teži k izpopolnjevanju samega sebe. V drugi del želim vključiti čim več dobrih smernic, ki lahko pomagajo pri izogibanju situacijam, ki so bile v tujini prepoznane kot potencialno konfliktne. Sama se srečujem s konfliktnostjo teh situacij ob lastni praksi, javnem nastopanju drugih supervizorjev ali v literaturi.

Celotne etične smernice, ki so bile leta 2012 sprejete s strani slovenskega Društva za supervizijo, so posebej predstavljene v Dodatku na koncu članka.

SKLEP

Etika je splošni okvir, ki vodi praktika k zagotavljanju profesionalne storitve in vedno spremlja strokovnost, piše Mattinglyjeva (b. d.). Etični kodeks je sestavna značilnost posamezne stroke, ki omogoča poenotenje poklicnih vlog in funkcij, tako da praktike usmerja k skupnim nalogam in porazdeljenim odgovornostim. Etični kodeks ponuja okvir za usmerjanje mišljenja in delovanja.

Namen obstoja kodeksa je, da se stroka vsaj do minimalne mere poenoti glede pomembnejših moralnih vprašanj, s katerimi se srečuje. Vsak tak dogovor ima pozitivno in negativno stran medalje. Vivian Weil (b. d.) meni, da morajo biti poklicni etični standardi skladni s splošno moralno prakso, čeprav gredo prek nje, ko jo za specifične primere interpretirajo določene poklicne skupine. Tič (2003) piše: „*Seveda bi bodlo v oči, če bi določena stroka vztrajala pri kodeksu z večjimi odstopanji od splošnega moralnega mišljenja. Vendar je v tem lahko zanka. Splošna moralna praksa ni nujno najboljša že zato, ker je splošna, temveč naj bo podvržena izpraševanju.*“

Kljub postavljeni zadnji piki v Etičnih smernicah za supervizorje Društva za supervizijo ostaja veliko odprtega, kar pa ni toliko zaskrbljujoče, ker je praksa nekaj živega in razvijajočega se. Z večjim pesimizmom gledam na dejstvo, da nobena od raziskav, ki sem jih našla kot odgovor na vprašanje, kakšen pomen imajo etični kodeksi za praktike in kako dobro supervizorji poznajo svoj etični kodeks, ne nudi spodbudnih odgovorov. Wilbourn Lee in Cashwell (2002) v svojem članku opišeta svojo raziskavo, v kateri sta s pomočjo ilustrativnih primerov preverjala, kakšne so interpretacije etičnih problemov v svetovalni superviziji. Ugotovita, da bi bilo potrebne „... več vaje tako na področju etičnih standardov kot etične prakse“. V drugi raziskavi Cikanek, McCarthy Veach in Braun (2005) s pomočjo delno strukturiranega intervjuja preverjajo znanje in razumevanje etične odgovornosti kliničnih supervizorjev. Odgovori udeležencev raziskave kažejo na površno znanje in razumevanje supervizijske etike. Površno poznajo na primer razlike med pravnimi in etičnimi odgovornostmi, ne govorijo o odgovornosti supervizorja kot varuha stroke, čeprav omenjajo odgovornost do klientove blaginje in odgovornost za supervizantov razvoj, ter so precej osredotočeni na svojo ranljivost.

Wilbourn Lee in Cashwell (2002) zaključujeta, da bi dodatno urjenje etike supervizorjem omogočilo bolj dosledne supervizije. Že v procesu izobraževanja bi lahko na primer nudili tečaj, kjer bi učili elementov ravnanja z etičnimi problemi. Ilustrativni primeri, ki opisujejo ravnanje supervizorja v etični dilemi, bi pomagali supervizorju, ki je še v izobraževanju, razviti spretnosti prenosa etičnih standardov v supervizijo prioritetno z namenom, da bo znal ravnati s pravimi etičnimi situacijami. Za razvoj spretnosti dobrega ravnanja s pravimi etičnimi situacijami v superviziji predlagata objavo knjige primerov z etičnimi problemi, ki bi pomagala doseči omenjeni cilj. Dobre ideje ponujajo tudi Cikanek, McCarthy Veach in Braun (2005). Predlagajo, da naj programi usposabljanja supervizorjev vključijo v svoj program obravnavo vsebin etičnih kodeksov in ga zelo konkretno učijo ustvarjanja supervizijskega dogovora. Predlagajo dejavnosti, ki bi bile pri usposabljanju supervizorjev koristne tudi v našem prostoru. Te dejavnosti so: razprave o etičnih dilemah, igra vlog in študije obnašanja in-vivo na temo etičnosti. Vse te dejavnosti lahko poleg supervizijske prakse in metasupervizije pospešijo znanje in razumevanje etičnosti v superviziji. Tako učno vsebino in tovrstno publikacijo bi bilo smiselno vpeljati tudi v našo izobraževalno prakso pri izobraževanju supervizorjev. V pomoč k razširitvi znanja na tem področju bi bila tudi delavnica, ki bi jo organiziralo Društvo za supervizijo in bi ponujala možnost debate o etičnih dilemah.

Sam obstoj etičnega kodeksa torej še ne zagotavlja boljše prakse z vidika etičnosti. V največji meri bo k temu pripomoglo razmišljanje posameznega supervizorja o etičnosti svojih ravnanj, saj etika lahko pove le to, da naj vsakdo išče in razmišlja s svojo glavo. Vseeno pa je lahko sprejeti etični kodeks osnova in nekakšno sporočilo stroke, da gre za resne dileme, glede katerih je potreben razmislek. Kot sem že napisala, praksa kaže, da etični kodeks ne bo rešil vseh etičnih problemov. Vseeno pa je moj odgovor na vprašanje, ali je kodeks smiseln, pritrديلen. Smiseln je, če je supervizorju, ki poseže po njem, v pomoč pri zavzemanju etične drže in usmerjanju v konkretnih situacijah, ki so značilne za supervizijo. Čeprav verjamem, da v kodeks nisem zajela vseh konkretnih problemov, saj delo z ljudmi zahteva nenehno

prilagajanje situaciji, pa se mi zdi pomembno, da bodo smernice ponudile oporo v situacijah, ki predstavljajo najpogostejše etično sporne situacije.

LITERATURA

- Cikanek, K., McCarthy Veach, P. in Braun, C. (2005). Advanced Doctoral Students Knowledge and Understanding of Clinical Supervisor Ethical Responsibilities, *The Clinical Supervisor*, 23(1), str. 191–196. Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t792303991~tab=issueslist~branches=23 - v23>
- Code of Ethics for Clinical Supervisors (*Etični kodeks za klinične supervizorje*). (b. d.). Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://ocdp.ohio.gov/pdfs/CS%20Code%20of%20ethics.pdf>.
- 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.
- Ethische Leitlinien der DGsv* (Etične smernice za supervizorje DGsv - nemško društvo za supervizijo). (2003). Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.dgsv.de/pdf/EthLeit.pdf>.
- Ethische Richtlinien für SupervisorInnen der ÖVS* (Etične smernice za supervizorje ÖVS - avstrijsko društvo za supervizijo). (2009). Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.oevs.or.at>.
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike*. (2004). Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.zzsp.org/kodeks.htm>.
- Etični kodeks SLOGES* (Slovensko društvo za geštalt terapijo). (2007). Pridobljeno 6. 2. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.psihoterapija-vitaplana.si/datoteke/Eticni%20kodeks%20maj%202010.pdf>.
- Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu*. (1995). Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200259&stevilka=2870>.
- MacDonald, C. (b. d.). *Creating a Code of Ethics for Your Organization*. Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.ethicsweb.ca/codes>.

- Mattingly, M. A. (b.d.) *Ethics of Child and Youth Care Professionals*. Pridobljeno 14. 5. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.springerlink.com/content/1213116741573680> .
- McLeod, J. (2007). Ethical Dilema. V J. McLeod (ur.), *Counselling skill* (str. 227–232). Berkshire: The McGraw Hill, Open University Press.
- Predlog etičnega kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije*. (2009) Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: http://www.drustvo.defektologov.si/ETICNI_KODEKS_OSNUTEK.pdf .
- Tič, N. (2003). *Vprašanja etičnega kodeksa socialnih pedagogov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Weil, V. (b. d.). *Prospects for International Standards*. Pridobljeno 14. 5. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.onlineethics.org/Resources/ethcodes/codesessays/Weil.aspx>.
- Wilbourn Lee, R. in Cashwell, S. C. (2002). Ethical Issues in Counseling Supervision, A Comparison of University and Site Supervisors. *The Clinical Supervisor*, 20(2), str. 91–100.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET SEPTEMBRA 2014.

ETIČNE SMERNICE ZA SUPERVIZORJE SLOVENSKEGA DRUŠTVA ZA SUPERVIZIJO (SPREJETE LETA 2012)

1. Uvod
2. Načela
3. Veljavnost
4. Odgovornost
5. Strokovne kompetence in dopolnilno izobraževanje
6. Obravnavanje mnogovrstnih vlog
7. Varovanja podatkov in odgovorno (korektno) informiranje
8. Odnos do kolegov
9. Raziskovanje
10. Soodgovornost članov Društva za supervizijo za poklicno etiko
11. Sugestije za reševanje konfliktov

1 UVOD

Društvo za supervizijo je skrbnik za zagotavljanje profesionalne in kakovostne izvedbe supervizije ter izobraževanj na področju supervizije. Poglavitna sestavina izvedbenih standardov so etične smernice.

Ta dokument skrbi, da so supervizorji dovezetni za etične dileme pri svojem delu. Etične smernice so namenjene vzpodbudi supervizorjevega kritičnega pogleda na lastno delo. Nudijo spodbudo za refleksijo in dodatno izobraževanje, hkrati pa ga varujejo pred pretiranimi predstavami o svojih zmožnostih in pred previsokimi pričakovanji klientov.

Etične smernice nudijo orientacijo članom in organom Društva za supervizijo:

- pri razvoju njihove identitete in samorazumevanju,
- pri prenosu njihovih znanj v supervizijsko delo in
- pri oblikovanju aktivnosti društva.

Zunanje osebe, institucije, pristojne službe in naročniki supervizijskih storitev morajo biti seznanjeni s cilji supervizije in njenimi osnovnimi načeli. Zaradi zaščite uporabnikov morajo vedeti, kaj lahko od supervizorja Društva za supervizijo v osnovi pričakujejo in kaj lahko od njega zahtevajo.

2 NAČELA

Ravnanje v superviziji temelji na strokovnosti ter na etični in znanstveni podlagi. Za supervizorje Društva za supervizijo je vsaka oseba samostojna in odgovorna oseba, katere dostojanstvo je nedotakljivo in zaščiteno. Supervizorji se do vsakogar obnašajo spoštljivo ne glede na poreklo, svetovni nazor ali način življenja posameznika. Pozorni so na nedotakljivost in zaščito časti vsakega posameznika. Izhajajo iz predpostavke, da so osebe in organizacije sposobne učenja, rasti in razvoja ter da take tudi ostanejo.

Moralna načela, iz katerih izhaja supervizor in v skladu s katerimi ravna, so: avtonomnost, pravičnost, dobronamernost, neškodljivost in zvestoba. To pomeni, da:

- se supervizor odloča in ravna skladno s svojimi vrednotami, hkrati pa ne pozabi na pravice drugih;
- supervizor ob vsaki intervenciji razmisli o lastnostih in stanju supervizanta, ki mu je intervencija namenjena;
- se supervizor drži načela »predvsem nikomur ne škodim«;
- supervizor spodbuja supervizanta, naj ob vsaki refleksiji svojega ravnanja in pri načrtovanju nadaljnega ravnanja razmišlja o neškodovanju klientu;
- je supervizor lojalen, zanesljiv in spoštuje obveze.

3 VELJAVNOST

Te smernice zavezujejo vse supervizorje, vključene v Društvo za supervizijo, ne glede na to, kje in na kakšen način izvajajo supervizijo.

4 ODGOVORNOST

Supervizorji so odgovorni za svoje strokovno ravnanje in se zave-dajo možnih osebnostnih in družbenih učinkov na supervizanta, zato ravna-jajo takole:

4.1 Postopajo tako, da preprečijo vnaprej napovedljivo škodo, ki se da preprečiti.

4.2 Odklonijo naročilo, ki ga ne morejo izvesti po normah stroke ali ki ni v skladu z ,etičnimi smernicami‘ Društva za supervizijo.

4.3 Prekinejo supervizijo, če med izvedbo ugotovijo, da je ne morejo izvesti po normah stroke ali da ni v skladu z etičnimi smerni-cami Društva za supervizijo.

4.4 Ne supervizirajo oseb, s katerimi so na kakršenkoli način v krvnem sorodstvu, zakonski zvezi, ali drugih oseb, ki so jim blizu.

4.5 Odklonijo naročila ali prekinejo proces, če se izkaže, da bi bile pri izvedbi procesa kršene človekove pravice (skladno s konven-cijo ZN o človekovih pravicah).

4.6 Odklonijo naročilo totalitarnih, seksističnih, do tujcev sovra-žnih ali rasističnih organizacij.

5 STROKOVNE KOMPETENCE IN DOPOLNILNO IZOBRAŽEVANJE

Supervizorji svoje delo pogosto opravljajo sami. Zato izpolnitev supervizijskih nalog zahteva nenehno samokritično preizkušanje lastnih osebnih in strokovnih usposobljenosti ter kompetenc, nenehno prizadevanje za nadaljnji razvoj na področju strokovne izobrazbe, metodike in osebnosti ter upoštevanje svojih omejitev.

Zato naj:

5.1 Supervizorji naj ob vsakem naročilu samokritično razmislijo, če so njihovo znanje, sposobnosti in osebni pogoji primerni za dano nalogo. Svoj način dela transparentno predstavijo in razložijo naročniku oziroma supervizantu.

5.2 Supervizorji se omejijo na tiste supervizijske storitve, ki so bile dogovorjene in ležijo v okvirih njihovih kompetenc. Pazijo na kar se da jasno razmejitve od drugih – v določenih primerih dopolnjujočih – sorodnih strok (npr. psihoterapije, podjetniškega svetovanja, mediacije, moderatorstva ter tudi osebnostne rasti, poučevanja, ...). Če se med procesom izkaže, da bi bila katera druga stroka primernejša za potrebe supervizanta, je o tem potrebno supervizanta obvestiti in mu dati napotke za naprej.

5.3 Člani Društva za supervizijo poskrbijo za redno izobraževanje (izmenjava mnenj med kolegi iz stroke, študijski dnevi Društva za supervizijo, nadaljnje izobraževanje v podobnih strokah, prebiranje strokovne literature in zavzemanje za dostopnost informacij in spoznanj s področja supervizijskega dela, ...).

5.4 Supervizorji redno izvajajo refleksijo svoje dejavnosti, tako da so vključeni v intervizijo, supervizijo ali metasupervizijo.

6 OBRAVNAVA MNOGOVRSTNIH VLOG

6.1 Supervizorji, ki so kvalificirani tudi na psihoterapevtskem področju in/ali drugih (po)svetovalnih področjih, morajo supervizijski proces razmejiti od psihoterapevtskega in/ali (po)svetovalnega procesa. Osebnostni problemi se obravnavajo na superviziji samo v primeru, kadar vplivajo na probleme, ki jih ima supervizant s klientom pri svojem strokovnem delovanju.

6.2 Supervizorji, ki jim je dodeljena dvojna vloga (supervizantov profesor, psihoterapevt, administrativni supervizor), si morajo prizadevati, da do skrajnosti zmanjšajo potencialni konflikt, in se s supervizanti dogovorijo, kakšna so pričakovanja in odgovornosti, ki so povezana z določeno vlogo.

6.3 Supervizorji ne smejo imeti kakršnekoli oblike spolnega kontakta s supervizanti. Supervizorji ne vstopajo v nikakršno obliko socialnega stika ali interakcije, ki bi lahko ogrozila odnos supervizor – supervizant.

7 VAROVANJE PODATKOV IN ODGOVORNO INFORMIRANJE

Vsaka zloraba zaupnega odnosa – v korist gospodarskih, socialnih, seksualnih ali drugih osebnih interesov supervizorja – velja kot neetično ravnanje in je nedopustno. Supervizorji podatkov o supervizantih (in tudi rezultatov analiz teh podatkov), ki so še v supervizijskem procesu, ne smejo uporabiti za lastne interese ali interese drugih supervizantov.

Supervizorji se držijo naslednjih napotkov:

7.1 Zaupnost in molčečnost v skupinski, timski in metasuperviziji

Supervizorji se dogovorijo o molčečnosti in o zaupnosti podatkov, ki izhajajo iz timske, skupinske ali supervizirane supervizije.

7.2 Zaupnost do naročnika

V supervizijski dogovor se pred začetkom supervizije zapiše, ali lahko supervizor naročniku zaupa podatke, ki izhajajo iz procesa supervizije.

7.3 Hranjenje posnetkov, pisnih zapiskov in drugega materiala

Supervizorji uporabljajo informacije o osebah in institucijah, ki so jim bile zaupane, strogo zaupno. Skrbijo, da so vsi pisni arhivi z zaupno vsebino varno shranjeni in da je dostop do njih vsakomur preprečen in/ali da so podatki popolnoma anonimni. Obveza molčečnosti velja tudi po dokončanju supervizijskega procesa. Video in avdio posnetki so zaupne informacije. Supervizorji pazijo, da je ta material uporabljen le v supervizijske, izobraževalne in raziskovalne namene. Supervizorji naj si predhodno pridobijo pisno dovoljenje za snemanje supervizijskih srečanj.

7.4 *Nudnje informacij supervizorja o sebi*

Supervizorji na spoznavnem srečanju razložijo, kakšen je njihov stil dela, izkušnje ter poklicno in institucionalno ozadje. Supervizorji smejo oglaševati in tržiti svoje storitve, vendar morajo biti informacije objektivne.

7.5 *Dogovori pred sklenitvijo supervizijskega dogovora*

Pred sklenitvijo supervizijskega dogovora morajo biti dogovorjene vzajemne obveznosti: termini srečanj, trajanje srečanj, pravila izostanka in obveza molčečnosti. Supervizorji, ki izvajajo supervizijo v organizaciji, se z vsemi člani skupine po potrebi pogovorijo še o morebitnih zadržkih zaradi sestave skupine (npr. sodelovanje nadrejene osebe v supervizijski skupini).

7.6 *Stik z javnostjo in objava podatkov*

Kadar supervizorji javno nastopajo (predavanja, nastopi v medijih, javne izjave novinarjem ali svetovanje v javnosti), naj pazijo na objektivnost informacij. V primerih, ko predstavljajo svojo prakso ali javno analizirajo neko situacijo, naj pazijo, da ostanejo identitete posameznikov, ki so zajete v razlagi, neprepoznavne.

7.7 *Kršitev dolžnosti do molčečnosti in obveščanje o pravnih omejitvah zaupnosti*

Kršitev dolžnosti molčečnosti se dopusti le takrat, ko supervizor (ki mora biti stoddostno prepričan) presodi, da bi s prekinitvijo molčečnosti preprečil neposredno grozečo nevarnost in znatno škodo supervizantu ali kaki drugi osebi. O omejitvah zaupnosti naj bo supervizant obveščen ob začetku procesa.

8 ODNOS DO KOLEGOV

Supervizorji spremljajo delo kolegov s spoštovanjem in se vzdržijo vsake brezpredmetne kritike na način, kako opravljajo poklic drugi supervizorji in kolegi sorodnih poklicev.

Vsekakor sta konstruktivna kritika in zdrava konkurenca dobrodošli, a vse skupaj naj poteka v duhu lojalnosti, tolerance in sodelovanja.

9 RAZISKOVANJE

Društvu za supervizijo so v interesu nadaljnji znanstveni razvoj supervizije in njeni razvojni učinki. Zato supervizorje spodbuja, da sodelujejo pri načrtnih raziskavah. Supervizorji so pri tem ‚znanstveno poštene‘ in v raziskavah in publikacijah pazijo na pravice klientov/strank in naročnikov (npr. upoštevajo načelo molčečnosti in skrbijo za anonimnost vseh podatkov).

10 SOODGOVORNOST ČLANOV DRUŠTVA ZA SUPERVIZIJO ZA POKLICNO ETIKO

Člani društva se obvezujejo, da bodo etične cilje, kot so oblikovani v tem dokumentu, podpirali.

Obvezujejo se, da bodo v primerih pritožbe prikazali zadevne informacije in s tem prispevali k razjasnitvi spora (z upoštevanjem molčečnosti in načela varovanja podatkov).

Upravni odbor društva skrbi, da ostane poklicno-etični diskurz med člani živ in da se o etičnih standardih javno razpravlja na občnih zborih. Člani upravnega odbora Društva za supervizijo se obvezujejo, da bodo vsakih pet let (po potrebi pa tudi bolj pogosto) pregledali vsebino in aktualnost etičnih smernic in nato na občnem zboru društva z ostalimi člani v diskusijah izvedli spremembe smernic.

11 SUGESTIJE ZA REŠEVANJE KONFLIKTOV

Supervizorji si lahko v primerih reševanja konfliktov pomagajo z naslednjo prioriteto listo:

- a. pomembni pravni in etični standardi,
- b. klientova dobrobit,
- c. supervizantova dobrobit,
- d. supervizorjeva dobrobit in
- e. programske potrebe in/ali potrebe organizacije.

INSTITUTE
ZA SOCIALNO
PEDAGOGIJO

IZSP

KARDEJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA