

Miran Možina¹ in Tatjana Rožič²

Supervizijska branja: daljši povzetki člankov in poglavij knjig

Supervision readings: extended abstracts of articles and book chapters

V nadaljevanju sva zbrala daljše povzetke člankov in poglavij knjig, ki so jih v okviru svojih študijskih obveznosti pripravile udeleženke in udeleženci usposabljanja za supervizorje na SFU Ljubljana (generacija 2020/22): Urška Ajdišek, Metka Furlani, Mateja Hajšek Semrajc, Andreja Barbara Jaš, Marta Jenko, Irena Kosovel, Nataša Leban, Nuša Kovačević Tojnko, Ana Matijević, Albert Mrgole, Andrej Omulec, Mojca Studen, Alja Stvarnik in Irena Valdes.

Urška Ajdišek

Heuer, G. M. (2013). *Spooky actions at a distance: Parallel Processes in Analysis/Therapy and Supervision* (Čudna dejanja na daljavo: Vzporedni procesi v analizi/terapiji in superviziji).

The Journal of the British Association for Psychoanalytic and Psychodynamic Supervision je na konferenci 2013 razpravljala o paralelnih procesih v analizi, terapiji in superviziji kot o čudnih dejanjih na daljavo. Ko je Gottfried Heuer predstavljal temo, se je ozračje v dvorani dinamično premešalo, kar je številnim prisotnim ohranjalo svežino in fertilitnost še leta zatem. Energija v dvorani je bila instinktivna in otipljiva. Heuer si v članku izposodi Einsteinov izraz »spooky action« z namenom prikazati sinhronistične dogodke v superviziji. V tehničnem jeziku gre za »paralelni proces«, ki se nanaša na dogodke, ki se zgodijo v analizi ali superviziji in se konstantno ponavljajo tudi v drugih kontekstih.

Avtor predstavlja primer supervizanta, katerega analizantka, njen ljubzenski trikotnik in čustveno vzdušje med njenim možem in moževo ljubimko, sta ga spomnila na zgodbo o princesi Diani, čeprav nanjo ne pomisli ravno pogosto. V nekem intervjuju je dejala: »Vedno smo bili vsi trije v zakonu, že od samega

1 Mag. Miran Možina, dr. med., psihiater in psihoterapevt, SFU Ljubljana, miranmozina.slo@gmail.com

2 Doc. dr. Tatjana Rožič, univ. soc. del., specialistka zakonske in družinske terapije, ŠRCD Ljubljana in SFU Ljubljana, tatjana.rozic@guest.arnes.si

začetka dalje«. To je podelil s svojim supervizantom, ki mu je na naslednji superviziji povedal, kako se je njegova klientka nepričakovano naslovila kot princesa Diana. Oba sta bila osupla.

Primer predstavlja specifični pojav transfera med analizo in supervizijo, ki se imenuje paralelni proces. Čeprav smo se v zadnjih 50 letih s tem in drugimi načini transfera že navadili delovati, so bili doslej na voljo zgolj opisni izrazi za te pojave, ki smo jih preizkušali, opazovali in uporabljali v analitičnem delu in razpravi, a nismo imeli realne podlage za to. Šele zdaj z nedavnimi odkritji v kvantni fiziki in nevrobiologiji je postala znanstvena razlaga mogoča. Zdaj prvič v zgodovini analitične teorije ta predstavitev omogoča osnovo znanstvene razlage za nekaj najosnovnejših analitičnih orodij.

1. Paralelni proces v jungovski analizi in superviziji

Paralelni proces avtor razume kot nezavedni vpliv transfera in kontratransfera med analitikom in pacientom na supervizijski odnos in obratno, tako da emocionalna dinamika med supervizorjem in supervizantom vzpostavlja paralele analitični situaciji. Aspekti analitične psihodinamike se prenesejo na supervizijski odnos skozi analitika/supervizanta. Tako paralelni proces predstavlja specifično vrsto transfera.

Če primerjamo psihodinamiko analitičnega odnosa s supervizijskim, lahko tako supervizor kot supervizant prevzmeta vlogo analitika ali pacienta. Če dovolj dobro delamo, ozavestimo, kaj smo nezavedno uprizorili in lahko zatem to našo neposredno čustveno izkušnjo tukaj in zdaj v supervizijski situaciji bolj temeljito razumemo in rešujemo težave, ki so se pred tem pojavile v analizi.

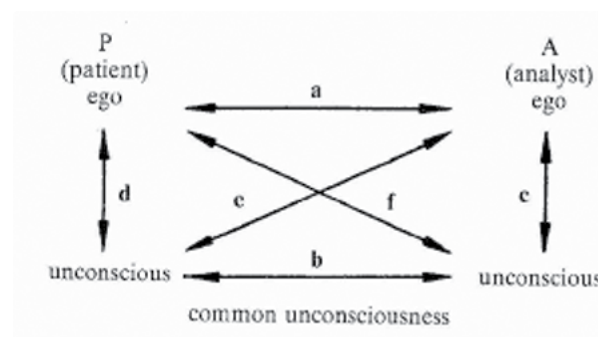
Pred sto leti je psihoanalitik Otto Gross postavil temelje relacijski (odnosni) terapiji s poudarkom na sebi in drugih z voljo do povezovanja, kot jo je sam imenoval. Z vplivom na Freuda in Junga se je odprla pot od eno- na dvo-osebno psihologijo, ki se je usmerjala na relacijske vidike analize bolj kot na patologijo pacienta. Tako so bile odkrite manifestacije transfera in kontratransfera, po tem smo analizo razumevali postopoma vse bolj relacijsko. Z začetki pri Ottu Grossu, se je ta razvoj nadaljeval z znanim Jungovim diagramom vzajemne dialektike med enakimi in nadaljnimi koraki na področju analize in supervizije. Jung in Freud sta potem temeljiteje razvila koncepta transfera in kontratransfera, saj sta ju priznala postopoma kot pomembni orodji bolj kot oviri pri njunem delu.

Avtorjevo razumevanje psihodinamskih aspektov paralelnega procesov temelji na Jungovi ideji transfera (Psihologija transfera), kjer dojemata analitika in analizanta, kot dva, ki vstopata v odnos s transferjem eden do drugega. Že tu je veliko paralelnih procesov, saj je vsaka interakcija, ki je prikazana z dvojno

puščico, v skladju z vsemi ostalimi. Tako zunanji medosebni odnosi ustrezajo in so v paralelnem procesu s tistimi intrapersonalnimi. Diadni diagram vsebuje zgolj analitika in analizanta, vendar terapevtski ne obstaja v izolaciji. V psihični realnosti se zdi, da vsakogar lahko vidimo in razumemo kot medsebojno povezanega in rezonirajočega z vsemi ostalimi. Jung je 1930 dejal: »ko analiziraš osebo, nimaš pred seboj samo posameznika, ampak kot bi imel celo skupino. Ima magične učinke na daljavo, celo v ljudeh, ki niso neposredno povezani s pacientom«.

Slika 1

Diagram triade – za supervizijo



V tem diagramu lahko razumemo kompleksne zavestne in nezavedne transferne interakcije in paralelne procese med vsemi tremi udeleženci v trikotnem odnosu. Dvomljiva je zgolj povezava zavestne reakcije med pacientom in supervizorjem, čeprav bi tudi to lahko bil del

uvodnega pogovora – izjema zaupnosti pri superviziji. Kot mora biti v analizi analitik odprt, da razume vsako verbalno in neverbalno komunikacijo tudi v transfernem kontekstu, mora biti supervizor odprt do vsake komunikacije kot možnega dela komunikacije paralelnega procesa. Npr. sanje (dve osebi – vsak izmed nas z vsakim izmed nas, vzporedni odnosi med pacientovo zavestjo in nezavednim, različni aspekti sebstva vseh udeleženi...).

Če je analitik kandidat v usposabljanju, potem se to spremeni v 4-osebni odnos vzajemnega medsebojnega povezovanja in vzporednega procesiranja. Pacient lahko na primer začne seanso z vsebino, ki je neposredno povezana s pogovorom, ki ga je imel njegov terapevt. Občutek je, kot da bi bil pacient prisoten na superviziji ali prinese sanje, ki nakazujejo razplet, kot je bil obdelan na superviziji. Paralelni proces se v superviziji dogaja ves čas. Analitični proces je ozaveščanje materiala iz nezavednega – v tem je bistvo analize. Bi potem v superviziji bil primarni cilj razmišljati o nezavednih paralelnih procesih, ki hkrati potekajo stalno med analizo in supervizijo? Govorimo veliko o tem, kaj opazujemo, a ne pojasnjujejo, kako delujejo...to ostaja čudno.

2. Čudna dejanja na daljavo

Avtor predstavlja živalske organizme, ki delujejo kot enotna inteligenca. Vsaka posamezna čebela je del procesa odločanja, celoten roj pa je v konstantni interakciji kot en velik super-organizem. Tudi Rudolf Virchow, utemeljitelj celularne psihologije je večcelično človeško telo primerjal z družbo »poenoteno kraljestvo, multiplo državljanstvo«. Prav tako navaja ličinke krilate cikade, ki v V delu ZDA 17 let preživijo pod zemljo, potem pa se v nekaj dneh pojavi celotna populacija – milijoni na istem prostoru. Navaja tudi drevo plamen v Indoneziji, na katerem živijo določene kresničke, ki svetlobno utripajo v ritmičnem zaporedju in se telesno sinhronizirajo z drugimi. Podobno tudi ptice in ribe spreminjajo lokacijo enotno kot en sam organizem. Tudi severnoameriški sesalci karibuji se premikajo v tropih 10 000 in njihove samičke kotijo tisoče mladičev v nekaj urah.

Čeprav spadajo ta opazovanja in njihovo razumevanje k splošnem razumevanju in razgledanosti, jih ne moremo razložiti z Newtonovo fiziko. En tak primer je zanikanje umeščenosti. Njemu nasprotno načelo trdi, da se dogodek, ki se je zgodil na enem mestu, ne more instantno vplivati na dogodke nekje drugje. A lahko postavimo delec na merilno mesto na določeno lokacijo in že s tem vplivamo na delec daleč stran. Čudna dejanja so del narave. Tradicionalna kvantna teorija je trdila, da ta nova načela delujejo v neživem subatomske svetlu, a Popp je bil prvi, ki je odkril kvantne podatke v živih celicah, kar pomeni, da kvantni zakoni veljajo v živem svetu in človeški zavesti tudi.

V našem analitičnem delu govorimo o polju interakcije ali subtilnem telesu, ki se ustvari med dvema ali več ljudmi – moderen znanstven ekvivalent Kristusu: »kjer sta 2 ali 3 zbrani skupaj v mojem imenu, sem jaz sredi med njimi«. Deepak Chopra piše, čeprav se zdi, da je vsak izmed nas ločen in neodvisen, smo vsi povezani z vzorci inteligence, ki vlada celotnemu vesolju. Naša telesa so del univerzalnega telesa in naši umi vidiki univerzalnega uma. Jung je bil prvi, ki je te koncepte vpeljal v analitičen diskurs, ko je odkril alkemični vidik enotnega sveta kot osnovo za mysterium coniunctionis – misterij medsebojne povezanosti. Bil je tudi prvi, ki je povezal alkemične koncepte s kvantno teorijo tistega časa. Sodobna teoretična znanstvena osnova utemeljuje trenutne raziskave na področju kvantne fizike, kot so mistične izkušnje in razlage, ki so jih v preteklosti intuitivno uporabljali tisočletja. Lynne McTaggart piše, da kvantni izračuni kažejo, da mi in naše vesolje živimo in dihamo v morju gibanja – kvantno gibanje svetlobe, ki je povezano z valovi, ki so razširjeni po času in prostoru in se lahko nadaljuje do neskončnosti, s povezavo enega dela vesolja z vsemi drugimi deli. Ideja polja lahko nudi znanstveno razlago za številne metafizične pojme in celo staro zavezo, kjer bog reče: »Naj bo luč, iz katere je bilo vse ustvarjeno.«

3. Nevrobiologija

Reich je že 1940 trdil, da telo nedvomno izvaja dejanja na daljavo. Freud pa je že 1912 trdil, da analitik svoje nezavedno obrne kot sprejemni organ proti nezavednem pacienta. Uglasil naj bi se na pacienta kot je telefonski sprejemnik uglašen z oddajnim mikrofonom. Tako kot sprejemnik pretvori električne oscilacije iz telefonske žice nazaj v glasovne valove, analitik lahko rekonstruira nezavedno, kot ga je skomuniciral pacient. Stone nadaljuje, da se resonanca zgodi, ko analitičnikovo telo kot vilice za uglaševanje vibrira s pacientovim nezavednim materialom preko nezavednega.

Nedavne raziskave v fiziki se lahko razumejo kot del skrivnosti resonance in nedavne raziskave v kvantni fiziki sovpadajo z odkritji v nevrobioloških raziskavah. Nekaj deset let nazaj je ekipa nevrobiologov pod vodstvom Rizzolattija pripisala določena dejanja posameznih možganskih celic v povezavi s tistimi v njihovi neposredni bližini. Ko so delali z opicami pod anestezijo, so znanstveniki povezali visoko občutljive merilne inštrumente s specifičnimi celicami, ki so spodbudile specifična dejanja. Posledično so lahko izolirali posamezno celico, ki je postala aktivna samo takrat, ko je na primer opica posegla po orehu in ne, ko je posegla po čem drugem. Tako so znanstveniki opozorili na izjemno odkritje: ista celica je postala »aktivna tudi, ko je opica samo opazovala drugo opico, ki je posegla po orehu«. To odkritje je dokazalo obstoj nevrobiološke resonance. Živčne celice, ki so sposobne prepoznati določen program in so tudi postale aktivne že samo s tem, ko so opazovale določene akcije ali so jih soizkusile na katerikoli drug način – imenujemo zrcalni nevroni. Ti mehanizmi delujejo tudi pri človeku. Za človeška bitja je že dovolj, da slišijo za opise določenih dejanj, da zrcalni nevroni rezonirajo ali, če smo vprašani, da si nekaj predstavljamo. Bauer opisuje, da se proces zrcalnih nevronov zgodi simultano, neprostoovoljno in brez razmišljanja. Notranja nevrnska kopija se proizvede, kot če bi opazovalec izvajal to isto dejanje. Lahko izbere, ali dejansko želi izvesti to dejanje, ali ne. Vendar pa nima nadzora nad svojimi zrcalnimi nevroni, ki rezonirajo z dejanjem, ki ga spremljajo in njegovo dejanje dvigajo v svojo domišljijo. Z nezavednim doživljanjem, kar opazujemo kot notranji simultani program, spontano in brez razmišljanja razume, kaj drugi počne. Bauer zaključuje, da se veliko tega, kar se pripisuje skrivnostnim telepatičnim sposobnostim, lahko razloži. Osredotoči se na resonanco kot modus zaznave in vira informacij in opiše kontakt med analitikom in pacientom kot emocionalni proces resonance, ki izvira iz nevrobioloških procesov.

Svojo metaforo je tako sprejemnik Freud dejansko prepoznal proces, ki je nevrobiološko povezan. Možgani vsebujejo omrežja živčnih celic, ki imajo dvojno funkcijo. Ta omrežja se aktivirajo obakrat – ko občutimo sami, ko delujemo in ko zgolj

razmišljamo o tem, da bi delovali in tudi, ko smo priča dogajanju v drugi osebi, na katero smo pozorni. Signale telesne govornice druge osebe sprejemamo s 5 čuti in jih potem dešifriramo v specifične regije možganov, ki jih naprej posledično prenesejo na ustrezne živčne centre, kjer spodbudijo resonirajočo dejavnost. Zrcalni procesi se zgodijo spontano in intuitivno; to je pred-razmišljujoče. Niso odvisni od tega, ali so signali, ki so jih poslali drugi, zavestno zaznani, ali ne. To pomeni, da je aktivnost zrcaljenja spodbujena tudi s subliminalno zaznanimi signali. Tako se med seboj povezujemo, spreminjamo... Empatični proces, ki ga opisuje Freud, ki je nujen za zaznavo transfera, ni samo proces psihološke resonance, ampak tudi z nevrobiološko, telesno komponento.

S te nevrobiološke perspektive je paralelni proces razumljen sledeče: začeni v analitični situaciji, je pacientovo emocionalno stanje preneseno na analitika s tem, da njegovi zrcalni nevroni rezonirajo s tistimi od pacienta in obratno, v vzajemnem psihodinamskem procesu. Ko analitik prinese specifično situacijo v supervizijo, z njenim zavestnim in intelektualnim spominjanjem, si priključijo tudi informacije, ki so jih sprejeli zrcalni nevroni, ko so jih reaktivirali. To pa aktivira ustrezne zrcalne nevrone supervizorja tako, da rezonirajo s specifičnimi emocionalnimi vibracijami – kot vilice za uglaševanje, ki se uglašujejo z glasom, ki ga sprejema.

Z nevrobiološkimi mehanizmi, ki jih opisuje Bauer, lahko končno znanstveno utemeljimo procese emocionalne navezanosti v biologiji telesa, kot je Freud predvidel pred 70 leti. Avtor poudarja, da je potrebno nedavna odkritja v kvantni fiziki dojemati kot komplementarne, saj vsaka zase sama ne more ustrezno razložiti »čudna dejanja na daljavo« - torej pojava medsebojne komunikacije. Le če predpostavljamo osnovno povezavo kot dano (kot jo opisujejo kvantni fiziki), v povezavi z obstojem zrcalnih nevronov kot sprejemnih organov v naših telesih (kot so jih odkrili nevrobiologi), lahko pridemo do znanstveno zadovoljive razlage procesa kot celote.

Vse te raziskave pa se povezujejo s še eno dimenzijo – duhovno. Skladno z najnovejšimi raziskavami v kvantni fiziki, nevrobiologiji, je postavil tudi povezavo med znanstveno-empirično in simbolično; kar vstopa na prehoden prostor med znanostjo in religijo in vzpostavlja most med njima. Samuels je pred 20 leti izjavil, da je beseda in podoba meso postala. To pomeni, da je psiha pacienta postala osebna (v analitikovem telesu) in obratno – tako tudi transfer lahko razumemo kot religiozno in mistično izkušnjo.

Če povzamemo z začetkom članka – intuitivno uglašene, instantno reaktivne vedenjske šole rib ali ptic bi bile nepredstavljive brez mehanizmov zrcaljenja (nevronov).

Avtor predstavi še nekaj kliničnih primerov:

- Pacient je bil travmatiziran že iz otroštva, ko je bila mama konstantno odsotna v bolnici zaradi zdravljenja raka in kasneje umrla, a je dejstvo, da je analitik zaspal, v njem sprožil izjemno močan paralelni proces.
- Supervizija s kandidatom, ki je imel v analizi mladega homoseksualnega pacienta, ki je v sanjah ležal na kavču in se je obrnil k analitiku in mu ponudil cigareto – in v tej točki na superviziji je terapevt vzel cigareto in ponudil tudi supervizorju.
- Na superviziji z analitikom, katerega pacient je utrpel poškodbo roke, ga je supervizor vprašal, katero roko je zlomil in ob tem je analitik prestrašeno premaknil levo roko. Supervizor mu je predpostavil, da verjetno gre za levo roko in to je na naslednjem srečanju potrdil.
- Primer klientke v skupinski superviziji, ki je imela težave s pacientko in ni napredovala. Na skupinskem supervizijskem srečanju se je pol skupine postavilo na eno stališče, druga polovica pa na njej nasprotno stališče, kar je reflektiralo dejansko stanje pacientke.
- Avtor prikazuje tudi primer Otta Grossa, ki je imel težaven odnos s svojim očetom – svetovno avtoriteto na področju kriminologije. Hurwitzu psihoanalitik Eissker očita, da je Freud nepošteno kritiziran v njegovi knjigi. Korespondenca prikazuje podobno polarnost kot v primeru Grossa in njegovega očeta in tudi Junga in Freuda – konstelacija očetovskega arhetipa in kompleksa s pomočjo paralelnega procesa.

Kot transfer in kontratransfer, avtor zaključuje članek, je tudi paralelni proces univerzalen pojav v zdravljenju in če nam ne uspe opaziti njegovega vpliva, lahko to nakazuje na naravni odpor na strani supervizorja in/ali terapevta proti soočanju s polnimi učinki sil, za katere spodbujamo kliente, da se oni z njimi soočajo. Uporabljeno je jungovsko razumevanje večsmernih psihodinamskih procesov v transfernem odnosu kot perspektive, iz katere izhajamo pri razumevanju kompleksnih interakcij v supervizijskem odnosu. Zaključuje, da naj bo naša naloga, da se osvobodimo iz zapora zablode s tem, da širimo svoj krog sočutja, da lahko objamemo vsa živa bitja in celotno naravo v vsej njeni lepoti.

Urška Ajdišek

Wilkinson, M. A (2010). *Changing Minds in Therapy: Emotion, attachment, trauma and neurobiology*. 9th chapter: *Mirroring, resonance and empathy in the supervisory process* (Spreminanje umov v terapiji: Čustva, navezanost, travma in nevrobiologija. 9. poglavje: Zrcaljenje, resonanca in empatija v supervizijskem procesu). (str. 169-191). Norton.

Margaret Wilkinson je bila dolgoletna povezovalka in vodja Slovenskega društva za analitično psihologijo, ki nas je ohranjala v stiku z najnovejšimi izsledki nevroznanosti, ki je bila njena strast, hkrati pa je predstavljala strogega čuvaja tradicionalnega načina dela v psihoanalizi in analitični psihologiji, ki varuje meje in dogovorjen terapevtski okvir.

V devetem poglavju svoje knjige opisuje, kaj lahko k razumevanju supervizije prispeva nevroznanost. Pojavi zrcaljenja, uglašenosti in empatije podpirajo doživetje paralelnega procesa kot bistvenega dela supervizijskega procesa, kjer se komunikacije zgodijo na nezavedni ravni v triadni dinamiki med supervizorjem, supervizantom in klientom.

Nevropsihoanalitična perspektiva, ki poudarja pomen desnega možganskega režnja za proces zdravljenja in supervizije, omogoča globlje razumevanje kritičnih dejavnikov, s katerimi lahko terapevti raziskujejo klinični proces in spreminjajočo se naravo terapevtske aliance, ki se razvije s katerimkoli klientom. Hkrati pa nudi dodatno zaščito populaciji ranljivih klientov. Posledično se zdi ključno raziskovati nevrobiologijo čustev. Zato se članek osredotoča na tri dejavnike, ki na supervizijski ravni delujejo implicitno: zrcaljenje, uglašenost in empatija ter njihove učinke na terapevtsko alianso in supervizijski proces v primeru ljudi, ki so doživeli zgodnjo travmo.

Nizka stopnja integracije je pri mlajših otrocih povezana z dejstvom, da možganski predeli, ki imajo glavne integrativne funkcije (npr. prefrontalna skorja in hipokampus) še niso polno razviti. Zato je temeljni namen terapije pri teh klientih spodbujanje integracije znotraj osebnosti – preseganje disociativnih obramb, da lahko raziskujemo disociativna stanja uma z namenom doseganja postopnega zorenja k zrelosti.

Z namenom doseganja tega cilja terapevt omogoča razvoj terapevtske aliance kot strukture, ki omogoča rast in pospešuje integracijo. Namreč ravno mešanje sposobnosti desne in leve polovice možganov omogoča največjo možno integracijo naših kognitivnih in čustvenih izkušenj z našim notranjim in zunanjim svetom.

Kot supervizorji moramo ponovno premisliti prevladujoč pristop levega režnja možganov – verbalni, interpretativni pristop, in se namesto tega obrniti bolj k čustveno naravnani izkušnji, ki je desnoreženjska, relacijska.

Članek poudarja, da spolna, fizična, verbalna in čustvena zloraba ali zanemarjanje v otroštvu vpliva na razvoj uma in sposobnost regulacije afektov. Jezik telesa je ključni element razumevanja travme tako s strani terapevta kot supervizorja. Travmatske izkušnje iz zgodnjega otroštva niso izgubljene, ampak so pogosto vgravirane v človeka skozi vse življenje. Čas ne zdravi teh ran, ki se zgodijo v najzgodnejših letih, pač pa jih prikrije. Niso izgubljene, pač pa utelešene. Če v terapiji in superviziji ne raziskujemo, kako delati z njimi, spregledamo somatski vpis življenjske izkušnje na človekovo telo in možgane.

V preteklosti smo vedno poudarjali besede, interpretacije in ustvarjanje pomena, zdaj pa prihajamo do vse večjega cenjenja čustvenih, odnosnih, utelešenih vidikov našega dela in načina, kako se povezujejo v zgodnji izkušnji desnega možganskega režnja in v telesu otroka v odnosu do primarnega skrbnika. Pri tem je ključna vloga supervizije v zagotavljanju varnosti pred sekundarno travmatizacijo, pred ponovno travmatizacijo in pred disociativnimi odzivi. Prav tako zmanjšuje učinke škodljivih vidikov teh vsebin in pomaga uravnavati stanja prekomernega v(ra)zburjanja.

O zrcaljenju in empatičnosti v superviziji Margaret Wilkinson navaja, da se redko vključimo v eksplicitno interpretativna dejanja, ker naše izvorno razumevanje drugega deluje v trenutku, avtomatsko in skoraj podobno refleksnemu odzivu. Implicitna znanja, ki urejajo intimne interakcije, ne temeljijo na jeziku in se rutinsko ne prevajajo v semantično obliko. Supervizorja, ki je priča analitični drami, včasih to, kar opazi, gane in lahko pomaga enemu izmed akterjev izstopiti iz vloge (angl. de-role) in se pridružiti supervizorju/opazovalcu pri opazovanju delovanja s kritične distance. Igralec/analitik pa naredi psihološki rez (angl. psychological split), ki mu omogoči, da simultano stopi ob supervizorja kot opazovalec drame in da v njej odigra nek del.

Učinkovita komunikacija čustvenih občutij vključuje visceralne avtonomne reakcije, na katerih temeljijo čustvena stanja. Nezavedna imaginacija generira živčno izkušanje podobnih dejavnosti in procesov v sebi na nezavedni ravni. Glavna mreža delovanja je sestavljena iz kognitivnega levega režnja in desnega čustvenega desno-reženjskega odločanja tako, da vsak od njiju v določenem trenutku prevzame vodilno vlogo in nadzor. Avtomatski način delovanja mreže, razvrščanje in procesiranje izkušenj poteka izven našega zavedanja. Pomembna je mreža za vidnost in ustvarjanje pomena, ki zadeva kognitivne, čustvene in telesne vidike doživetja.

Učinkovit supervizor ima sposobnost sprejemanja komunikacij, ki zadevajo stanja, ki temeljijo na občutjih s pomočjo »reakcije iz drobovja« (angl. »gut reaction«), ima sposobnost ujeti minljiva čustva v drugih in ima zmožnost nezavedne imaginacije (domišljije), kar pomeni doživljanje občutkov, ki jih doživljajo drugi, na nezavedni ravni v sebi (npr. kako se identificiramo z drugimi, kako drugo osebo razumemo). Supervizor pa je hkrati tudi ocenjevalec. Performativnost je tehnologija, kultura in način regulacije, ki vključuje sodbe, primerjave in prikaze kot sredstva nadzora, iztrošenosti in spremembe. Pri tem delu je prav mogoče, da avtentične socialne odnose zamenjajo obsojajoči odnosi.

V članku je podan primer vinjete v skupinski superviziji, kjer nastopajo številne vloge in skupina opazovalcev, med njimi pa zavestna in nezavedna komunikacija, transferji in kontratransferji, osebni, kulturni in organizacijski kompleksi ter različne ravni kompetenc med terapevti in supervizorji.

V zaključku poglavja avtorica povzema, kako klienti z izkušnjo travme predstavljajo poseben izziv v superviziji. A zrcaljenje, resonanca in čustvena empatija podpirajo doživljanje kontratransferja. Takšni primeri predstavljajo srce supervizije, saj omogočajo terapevtom, da bolje razumejo klientov svet.

Ljudmila Brezigar

Verbnik Dobnikar, T. (2016). Geštalt v superviziji. *Socialna pedagogika*, 20(3/4), 295-326.

V članku avtorica najprej predstavi temeljna izhodišča v geštalt terapiji in jih skozi teoretični pogled poveže v razumevanje supervizijskega procesa ter odnosa med supervizorjem in supervizantom. Namen prispevka je predstavitev pogleda na supervizijo skozi prizmo geštalt pristopa. V geštalt teoriji je posebno zanimanje namenjeno temu, kako ljudje organiziramo svojo izkušnjo, da bi dali smisel svetu.

1. **Teoretične osnove**

Avtorica opredeli geštalt teorijo, ki stoji na treh stebrih: teorija polja, fenomenologija in dialog. Osvetli tudi pojme: kontakt, zavedanje, figura-ozadje, orgazmično samournavanje, tu in zdaj, odgovornost.

2. **Teorija polja**

Polje je kompleksna celota, sestavljena iz mnogih silnic, ki delujejo tukaj in zdaj in se spreminjajo skozi čas. V teoriji polja so vsi fenomeni razumljeni kot nenehno spreminjajoč se proces in ne kot statična struktura. Vsak posameznik živi znotraj kompleksnega konteksta, ki je unikatno njegov, in iz njega oblikuje svoj pogled na svet. Kar opažamo in slišimo, kaj domnevamo (kar postane figura) v različnih situacijah, je funkcija mnogih stvari, ki so unikatno naše in iz tega ustvarjamo svoje pomene.

Pri vodenju supervizijskega procesa nam poznavanje temeljnih načel teorije polja in sistemske teorije, ki predstavljata psihološko-teoretično podlago holističnega pristopa (Parlett, 1991, v Philippson 1996; Žorž, 2000), pomaga, da lažje ozavestimo čustva, doživljanje, odzivanje, delovanje drugih in sebe.

Avtorica v prispevku opiše pogled na supervizijo v luči osnovnih načel teorije polja, ki jo povzame po Žoržu (2000) in Phillipsonu (1996):

- načelo organizacije,
- načelo sočasnosti,
- načelo posameznosti,
- načelo spreminjajočega se procesa in
- načelo možne relevantnosti.

3. **Fenomenologija**

Fenomenologija je težnja po razumevanju, ki bolj kot na interpretaciji opazovalca temelji na tem, kar je očitno ali kar se razodene v situaciji. Fenomenološka naravnost pomeni priznavanje in postavljanje v oklepaj vseh vnaprejšnjih sodb o tem, kaj naj bi bilo relevantno. Fenomenološki opis vsebuje opaženo vedenje in opise osebne doživljanja. Fenomenološko raziskovanje teži k zmanjševanju pomembnosti tega, kar bi bilo, bi lahko bilo ali bi lahko bilo mogoče. Geštalt pristop temelji na tem, da se supervizanti učijo uporabljati čutila za samoraziskovanje in da najdejo svoje rešitve za probleme. V fenomenološki metodi avtorica navaja tri pravila: dajati v oklepaj, opisovanje in horizontalizem.

4. **Dialog**

Osnova za dialoško metodo v geštalt pristopu je, da je teorija polja sama po sebi dialoška; supervizor in supervizant v svojem kontaktu ustvarjata drug drugega. Dialog bolj kot posameznike poudarja polje (kar se med posameznikoma dogaja). Supervizor pa vključuje tudi svoje doživljanje. Na ta način supervizor ali člani

supervizije predstavljajo "drugega", glede na katerega supervizant raziskuje sebe. Vprašanja, ki si jih supervizor postavlja v tem dialogu, so:

- Na kakšen način se mi supervizant kaže?
- Na kakšen način me supervizant spodbuja, ali me skuša odvrniti od tega, da bi se mu pokazala?
- S katerimi značilnostmi se supervizant identificira?

Avtorica opiše pomen izrazov v praksi: prisotnost, inkluzija, vzajemna komunikacija.

5. **Kontakt**

Kontaktna meja je tam, kjer se srečamo ali odmaknemo od svojega okolja, nas tako povezuje kot tudi ločuje. Je nekaj živega, spreminjajočega, vedno znova porajajočega. Kontaktna meja ni fiksna meja, ni zid ali ograja. Mann (2010) jo ponazori z analogijo meje med morjem in peščeno obalo. Težko rečemo, kje ta meja je, ker se nenehno spreminja, se giblje z vsakim valom. V geštalt superviziji je najpomembnejše dogajanje v kontaktu. Avtorica našteje in opiše načine prekinitve kontakta kot motnje na kontaktni meji (introjeksija, retrofleksija, projekcija, konfluencia (zlitje), defleksija (razvodenitev) ter faze v kontaktu.

6. **Zavedanje**

Ustvarjanje prepričanj in odnosa do sebe ter okolja se v življenju vedno začne z introjeksijo. Kot otroci ob odsotnosti lastnih izkušenj nekritično sprejemamo, introjiciramo stališča, zapovedi, prepovedi, omejitve, verovanja, prepričanja staršev, učiteljev in širšega okolja. V procesu zdravega odraščanja se mehanizem introjeksiije vse bolj nadomešča in dopolnjuje z bolj kakovostnim učenjem, v katerem sta prisotna predelava novih informacij in usklajevanje s preteklimi izkušnjami.

Krepitev zavedanja je praviloma dolgotrajen proces. Poseben izziv je zavedanje lastnih potreb in želja, saj se velikokrat ljudje svojih potreb ne zavedajo. V superviziji je mogoče veliko narediti s krepitvijo zavedanja svojih potreb. S tem pridemo na področje razmejevanja vlog, iskanja meja in odgovornosti.

7. **Odnos figura ozadje**

Po tem načelu je za človeka v vsakem trenutku najpomembnejša tista stvar, ki je v središču njegovega zanimanja, pozornosti, ki izstopa iz vsega njegovega splošnega doživljanja in izkustva. Temu pravimo figura, vsemu ostalemu pa ozadje.

Figura za supervizanta je nekaj, k čemur se pogosto vrača, da pri njem opazimo več energije (čustev), kadar se dotakne določene teme. Pogosta napaka je, da supervizor vnaša svoje figure, torej tisto, kar je zanj najpomembnejše in ne sledi supervizantu.

8. **Orgazmično samouravnavanje**

Princip samoregulacije lahko poteka tekoče, brez zastojev ali pa prihaja do motenj, ki jih je potrebno ozavestiti. Motnje lahko nastanejo že pri ozaveščanju potreb (npr. supervizant potrebuje pomoč pri formuliranju pravega vprašanja) ali kasneje pri prepoznavanju in mobilizaciji energije za novo akcijo, ki bi prinesla rešitev oz. zadovoljitev potrebe.

Motnje v orgazmičnem pretoku imenujemo motnje na kontaktni meji, zaradi katerih posameznik ne eksperimentira in ne preizkuša novega. Prav odpiranje novih možnosti, drugačnih pogledov in rešitev pa je cilj supervizije.

9. **Tu in zdaj**

Najbolj poznan pojem v geštaltu je tukaj in zdaj. Ko smo v notranjem svetu in podoživljamo čustva in občutke, je kontakt z drugim tisto, kar nas potegne v novo realnost. Tako se ustvari realnost tega trenutka. Šele kontakt nas potegne v realnost tega trenutka. Avtorica v prispevku opiše primere iz prakse.

10. **Odgovornost**

V supervizijskem procesu je poudarjena odgovornost supervizanta do svojih procesov in sprememb. To je mogoče doseči z ozaveščanjem lastnih možnosti za dosego uresničitve želja ter izbiro med temi možnostmi. Prizadevamo se opogumljati osebo, da sama išče različne možnosti, kar ji pomaga pri samem procesu izbire. Ključno je, da je na koncu izbira, z njo pa tudi odgovornost, njena oz. njegova. Da supervizor to zmore, mora temeljito razčistiti svoj odnos do supervizanta, postaviti jasno mejo lastne odgovornosti in sprejeti ter spoštovati supervizantovo osebnost. Včasih je pot v odgovornost možna z uvidom.

Če strnemo vse navedeno, je po mnenju Žorža (2000) osrednja pozornost supervizorja v geštalt pristopu namenjena teoriji polja, ki jo beremo kot geštalt situacije oz. kontekst. Znotraj konteksta supervizor skrbi za kakovost kontakta, ki temelji na osebni odnosu in dialogu. Nadalje Žorž poudarja, da s fenomenološkim načinom dela in s krepitvijo kakovosti zavedanja tu in sedaj, supervizor podpira vzpostavljanje in utrjevanje supervizantovega stika s seboj in

okoljem, zaznava načine prekinitve stika s supervizantom, je osredotočen na sedanji trenutek ter podpira proces samoregulacije. V tem procesu supervizant prepoznava možnosti in nove izbire ter krepí odgovornost. Celostna naravnost supervizorja pa spodbuja naravne težnje supervizanta za realizacijo potencialov.

Ljudmila Brezigar

Verbnik Dobnikar, T. (2016). Uporaba nekaterih kreativnih metod in tehnik v superviziji. *Socialna pedagogika*, 20(3/4), str. 329-346.

V članku so najprej predstavljena temeljna izhodišča uporabe kreativnih metod in tehnik v superviziji, predvsem uporaba eksperimenta v superviziji. Avtorica ilustrira opis še s primeri iz svoje osebne prakse. Predstavljen je pogled na osebno rast, spreminjanje in profesionalni razvoj.

1.

Uvod

Avtorica navaja, da so v geštalt pristopu raziskovanje, eksperimentiranje in izkustveno učenje temeljni načini za širjenje zavedanja. Eksperimenti omogočajo, da odkrijemo več o sebi in svojem odnosu do sveta, da ozavestimo, kdo v resnici smo, da razširimo možnosti izbire. V prispevku avtorica predstavi pomen eksperimentiranja, ki v geštalt pristopu izraste organsko iz dialoga in fenomenološkega raziskovanja supervizantovega življenjskega polja iz odnosa in kontakta med supervizorjem in supervizantom. Pomembno je predvsem, ali v načinu dela in mišljenja sledimo načelom geštalt pristopa.

Avtorica opiše pomen eksperimenta: Pogosto lahko supervizor spodbudi ozaveščanje in s tem spremembo tudi s tem, da predlaga eksperiment. Pomembno je, da eksperiment zraste iz dialoga in skupnega raziskovanja situacije ter da ni uporabljen le kot tehnika, o čemer obširno piše Kotnik (2004). Avtorica opiše, da so eksperimenti orodja, ki jih uporabljamo odgovorno. Namenjeni so raziskovanju. Supervizant za raziskovanje novega potrebuje pogum in podporo (supervizorja), saj zapušča znano in domače vedenje in se podaja v novo izkušnjo. Avtorica opredeli, da je naloga supervizorja, da ves čas ohranja raziskovalno odprtost do supervizanta. Eksperiment avtorica poimenuje kot potovanje v novo deželo za oba. Supervizant se zaveda, da se bo z uporabo eksperimenta spremenil odnos med njima. Avtorica poudarja, da se ne bi supervizant počutil le kot objekt eksperimentiranja, je potrebno, da supervizor vnaša svoja doživetja.

“Čeprav uporabljamo tehnike, da bi omogočili večje zavedanje, jih ne uporabljamo tehnično. Tehnike morajo temeljiti na odnosu med dvema osebama.” (Hycner, 1993, v Mann, 2010, str 215)

Avtorica navaja dve zbirki eksperimentov za širjenje zavedanja: delo Tanje Lamovec (1997) *Načela geštalt terapije za vsakdanje življenje* in zbirko eksperimentov Stevensa (1971) z naslovom *Awareness: Exploring, experimenting, experiencing*. V geštalt pristopu supervizanta povabimo, naj pokaže ali odigra situacijo, kot pa da le pove o situaciji.

Avtorica opiše stopnje eksperimenta:

- Identificiranje, prepoznavanje pojavljajoče se figure: supervizor mora prepoznati, ali je tema, ki jo supervizant prinaša, primerna za raziskovanje z eksperimentiranjem. Primerne so ponavljajoče se situacije, v katerih se pojavi dvojnost (polarnost).
- Predlaganje eksperimenta: supervizor konkretno spodbudi supervizanta, da eksperiment sprejme ali zavrne; supervizor mora biti v tej fazi senzitiven glede tega, koliko supervizant zmore; supervizorjeva drža je kreativna indiferentnost, ki dovoljuje, da supervizant sam izbere.
- Stopnjevanje eksperimenta: sega od pripovedovanja, vizualiziranja eksperimenta v fantaziji, glasno pripovedovanje; supervizor podpre supervizanta tako, da ga usmeri na preverjanje dihanja, da se ustavi, da govori glasneje/tišje.
- Razvijanje eksperimenta: ni pravega ali napačnega izhoda, stopamo v neznano, supervizor spodbuja opazovanje; pri tem gre za to, da je supervizor z njim, da se igramo, da ga ne pripeljemo do vnaprej določenega rezultata, usmerjamo na tukaj in zdaj. Avtorica opiše vrste eksperimentov: ostati z zastojem, pretiravanje ali stopnjevanje, vodeno vizualizacijo, kreativne materiale, uporabo nasprotnega odziva, prazen stol.
- Zaključevanje: to je trenutek, ko supervizor vzpostavi nekoliko drugačno vrsto komunikacije med seboj in supervizantom, povzame povedano in usmeri supervizanta k procesu asimilacije novega ter k integraciji. V tem zadnjem delu je potrebno imeti dovolj časa, da supervizant opazi in pove, kaj od doživetega ima zanj smisel, kaj je novega spoznal, ali je našel kakšno novo izbiro.
- Asimilacija in integracija spoznanega ali naučenega.

Avtorica opiše primer eksperimenta ter uporabo različnih vaj kot obliko eksperimentiranja. Supervizorjeva naloga, če uporablja gestaltistični pristop je tudi, da supervizante do določene mere educira o svojem načinu dela. Geštalt pristop je naravn na proces, to pomeni, da je poudarek na zavedanju. Supervizanta učimo spremljati in opazovati proces, da se zaveda, kaj in kako dela. Avtorica opiše vajo, ki jo predstavi Kotnik (2013) v članku *Uporabna fenomenologija* in jo je povzel po Judith Brown.

Avtorica opiše delo z metaforami v superviziji. Če prenesemo delo z metaforami v polje supervizije, je za uporabo metafor pomembna kakovost odnosa med supervizantom in supervizorjem; poudarek je na procesu kontaktiranja (povabilo supervizanta v neposredno doživljanje). Metaforo je mogoče z uporabo identifikacije z metaforo razvijati naprej in jo tudi odigrati. Poda primer dela s praznim stolom, ko supervizant postavi sebe na en stol, na drugega pa drugo osebo in eksperimentira, kaj bi v resnici rad rekel (supervizanta lahko povabimo k pretiravanju, da je bolj izrazen, da lahko postane supersvetovalec). Avtorica v članku opiše delo z igro vlog, ko supervizant postavi dva stola, na enem si predstavlja sebe, na drugem dijaka ali svojega očeta. Opazuje njuno izmenjavo, vzajemno komunikacijo. Kaj bi svetoval sebi kot svetovalcu? Če se supervizija dogaja v skupini, so seveda lahko vključeni tudi drugi člani skupine, ki prevzamejo vlogo posameznih oseb, tako da se igra vlog počasi razvije v psihodramo.

Aktivno eksperimentiranje je izziv za ljudi, ki niso vajeni tega načina dela. Zato supervizor počasi gradi eksperiment ter spoštljivo vabi supervizanta v eksperiment. Supervizant lahko eksperiment tudi zavrne. Tak način dela ustvarja pogoje za neverjetne uvide, če/ko je supervizant pripravljen stopiti v čevlje drugega. Zaključni del asimilacije in konkretizacije je pomemben.

Avtorica opiše delo z majhnimi predmeti: Različne male živali, kamne, školjke, frnikole, igračke lahko uporabimo na gestaltistični način. S postavitvijo predmetov predstavimo trenutno situacijo, ki jo želimo rešiti, in če je to kot del procesa spodbujamo supervizante, da prevzemajo različne vloge. Metoda je primerna za raziskovanje kompleksnega sistema, raziskovanje meja, vlog med deli sistema. S tem lahko raziskujemo, kaj vsaka od oseb vzbudi v supervizantu. Če gre supervizijsko vprašanje bolj v smeri odnosov, lahko prosimo supervizantko, da postavi predmete v taki oddaljenosti, da bo okrepila odnose, povečala zaupanje med njimi. Potem zaprosimo supervizantko, da se postavi na vsako od teh mest in govori o svojem počutju, dožemanju bližine ali razdalje. Avtorica navaja, da je pri takem eksperimentiranju vedno potrebno ohranjati zavedanje, da ne delamo z resničnim sistemom, pač pa s projekcijami, ki jih ima supervizantka na sistem.

Avtorica navaja delo s timom (skupinsko mandalo): Aktivno eksperimentiranje lahko zajema tudi delo s celim sistemom. Možnost kreativnih medijev v superviziji je bogata, to so lahko slike, fotografije, karte (živali, tarot), kartonski listi, lutke, kolaž, risanje, prstne barve, glina ipd. Prednost uporabe kreativnih medijev je v tem, da se pomaknemo iz glave v celotno doživljanje in kreativno raziskovanje.

Geštalt supervizija ni geštalt terapija. Supervizija ima ključno vlogo pri profesionalnem razvoju posameznika, ki pa jo težko ločimo od osebnega potovanja. Raziskujemo, kako supervizant "zaustavlja sebe", "kako se zatakne v procesu". Pazimo na mejo med supervizijo in terapijo, tako da s supervizantom vedno znova preverjamo, če je pripravljen stopiti na nov nivo raziskovanja.

Avtorica opisuje, da gestaltistično orientiran supervizor dela s čustvenim svetom supervizanta, čeprav ne zanemara edukativnega in kognitivnega iskanja rešitev. Supervizanta vabi v širjenje zavedanja skozi dialog, eksperimentiranje in odkrivanje, kakšen pomen ima to za njegovo delo z uporabniki. Fenomenološka metodologija ne sledi diagnosticiranju in kategorizaciji uporabnikov, pač pa jih poskuša razumeti znotraj konteksta njihovega fenomenološkega polja kot osebe, ki delajo najbolje, kot znajo in zmorejo. To nudi tako supervizantu kot tudi uporabniku-klientu, da lahko prevrednotita svoje ocene. Supervizanti ugledajo, ko se zavejo, kako se omejujejo in zaustavijo in v čem so dobri. Predvsem pa najdejo notranjo motivacijo za nadaljnje iskanje poti.

2. Sklep

Avtorica povzema, da je ključna gestaltistična metodologija interveniranja, ki je v svoji srčiki vedno fenomenološko raziskovanje, ko delamo iz trenutka v trenutek na tem, kar se pojavlja. Iz tega vznikajo novo zavedanje, ki je lahko še spodbujeno z aktivnim eksperimentiranjem. Supervizant poskuša kaj novega in s tem mobilizira svojo energijo v novo akcijo. In končno, gestaltistična orientacija je mnogo bolj način biti, kot pa metoda in tehnika. V praksi pomeni neskončen del odkrivanja novih možnosti skozi osredotočanje na proces med supervizantom (zgodba, ton glasu, gibanje) in supervizorjem (odzivom, kar sliši in vidi).

Metka Furlani

Yalom, I. D. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy (Teorija in praksa skupinske psihoterapije)*. Basic Books. Povzetek dela knjige, ki govori o superviziji specializantov, ki vodijo skupinsko terapijo.

Skupinska terapija je v tem primeru terapija, ki traja 90 minut in poteka enkrat tedensko.

Značilnosti učinkovite supervizije so:

- a. Supervizijski odnos, ki specializantu nudi okolje in vrednost terapevtskega odnosa (supervizor mora specializanta obravnavati s takšno skrbjo, sočutjem in spoštovanjem, kot bi moral specializant obravnavati svojega klienta).

- b. Osredotočenost supervizorja na profesionalni in klinični razvoj specializanta s fokusom na morebitnih napakah, ki so ali posledica neznanja ali pa nepredelanega kontratransferja.
- c. Supervizor se mora znati uglasiti na specializanta (začutiti njega, njegove skrbi in dileme ter izraziti pristno skrb in podporo).
- d. Supervizor bi moral biti oseben in transparenten (več lastnih izkušenj in kliničnih izzivov ko specializantu razkrije, večji občutek enakovrednosti ter zaupanja specializantu daje. Tako lahko specializant na superviziji razkrije tudi najtežje teme).

Yalom meni, da je supervizija s specializanti skupinskih terapij zahtevnejša od supervizije individualnih terapij. Razloga za to sta dva: a) obvladovanje različnih karakterjev v skupini je zelo zahtevna naloga in b) supervizor in specializant morata biti sposobna med vrsto dogodkov, ki so se zgodili na skupini, izbrati tiste, ki so relevantni. Zato je pomembno:

- da je supervizija vzpostavljena pred prvim srečanjem skupine (ena supervizijska ura na eno srečanje skupine);
- da je supervizija izvedena še isti dan po zaključku skupine (v nasprotnem primeru relevantne situacije izvenijo);
- da je supervizor občasno prisoten na srečanjih skupine (tako lahko ime člana skupine poveže z obrazom in občuti skupinsko klimo).

Gradivo, ki ga specializant prinese na supervizijo:

1. tema srečanja skupine,
2. verbalna in neverbalna komunikacija posameznega člana skupine;
3. sodelovanje posameznega člana v skupini;
4. kontratransfer posameznega člana;
5. občutki posameznega člana do drugega člana skupine in do terapevta ter
6. verbalne in neverbalne specializantove intervencije.

V primeru, da specializant na supervizijo gradiva ne prinese in da se mora supervizor truditi, da od njega pridobi informacije o dogajanju na skupini, potem je to resen znak, da je šlo na skupini nekaj narobe. V tem primeru mora supervizor pogledati, kaj se dogaja v odnosu med njim in specializantom, saj je odnos specializanta do supervizorja podoben odnosu specializanta do članov skupine.

3. Supervizija dveh specializantov, ki skupaj vodita skupinsko terapijo

V primeru, ko skupino vodita dva specializanta, je odnos med njima na superviziji podoben tistemu, ki ga imata pri vodenju skupine (t.i. paralelni proces). Odnos med koterapevtoma je ključen za skupino (= mikrokozmos skupine) in

za supervizorja je pomembno, da mu posveti prav posebno pozornost. Težaven odnos med njima se kaže predvsem s tem, ko na supervizijo prinašata različno gradivo, ko o isti vsebini poročata na drugačen način, ko drug z drugim nista soglasna ipd. V tem primeru supervizor z njima dela kot v partnerski terapiji. Delo na odnosu ima pozitiven vpliv na skupino in na njuno profesionalno rast.

4. Skupinska supervizija s supervizanti, ki vodijo skupinsko terapijo

Kadar imamo skupinsko supervizijo s specializanti, ki vodijo skupinsko terapijo, potem Yalom predlaga, da en specializant predstavi svoje delo v skupini celotni supervizijski skupini. Da bi lahko obdelali vse, kar se v skupini dogaja, predlaga, da se na eni skupini dela več zaporednih skupinskih supervizij. Na ta način lahko spremljamo potek od treh do štirih skupin letno.

Prednosti skupinske supervizije:

1. Izkušen supervizor se lahko osredotoči na interakcijo in skupinsko dinamiko supervizijske skupine in jo reflektira na delo v posamezni skupinski terapiji.
2. Supervizanti se ob poslušanju predstavitev dela na skupini od svojih kolegov veliko naučijo.
3. Supervizanti lahko podelijo svoje doživljanje na skupinski superviziji in se lahko učijo, ko poslušajo doživljanje svojih kolegov.
4. Supervizanti dobijo podporo od svojih kolegov.
5. Supervizanti povečajo empatično zavest.
6. Supervizanti imajo priložnost razmišljati kot supervizorji.
7. Supervizanti se učijo spoštljive, avtentične in empatične komunikacije.

Skupinska supervizija v nobenem primeru ne sme postati skupinska terapija. Supervizor pri svojem delu specializantu ne govori, kaj mora narediti, temveč predvsem predlaga, kaj bi lahko naredil ali kako bi se lahko v določeni situaciji odzval.

Metka Furlani

Hvala, E. (2003). Etika v superviziji. *Socialna pedagogika*, 7(1), 83-104.

Brez etičnega dela supervizorja ni omogočena osebna in profesionalna rast psihoterapevta in tudi ne osebna rast klienta. Supervizorjeve sence se lahko prenašajo na supervizanta in ta jih prenaša na svoje kliente. Da bi se temu izognili v največji možni meri, je nujno potrebna psihohigiena supervizorja. In čeprav

članek govori o etičnosti supervizije različnih strokovnih delavcev v poklicih pomoči, se nanaša tudi na etiko supervizije v psihoterapiji in osvetli nekatere vidike, o katerih pred prebiranjem članka nisem veliko razmišljala (npr. pravnih načelih supervizije). Upam, da vam bo povzetek članka Erike Hvala ponudil to, kar je meni; razmišljanje o vplivih etičnosti in/ali neetičnosti našega dela na naše supervizante in posledično njihove kliente.

Hanekamp (1994: 159) o dobrem supervizorju piše takole: "Dobri supervizorji so ljudje, ki obravnavajo svoje supervizante iskreno, ki lahko povedo, kar v resnici mislijo in česa jih je naučilo življenje. To so ljudje, ki lahko poslušajo z empatijo svoje supervizante in same sebe ter odkrito spregovorijo o tem. So tisti, ki imajo srce na pravem mestu, ki vedo, kaj je ljubezen. Ki ljubijo sami sebe, druge, svet in ki lahko ljubezen v življenju podajajo naprej."

Avtorica Erika Hvala (Hvala, 2003: 85) supervizijo doživlja "kot nekaj zelo osebnega - je razkrivanje same sebe z namenom, da si dovoliš obogatiti se v lastni življenjski praksi tako, da pogledaš na dejanja in dogodke s povsem drugega, 'dvignjenega' zornega kota. Razkrivanje pred drugimi pa je možno le, če v skupini vlada odnos zaupnosti in medsebojnega spoštovanja ter tisti, tako pomemben občutek varnosti. Občutek, ki ti pove, da si lahko takšen, kot si v resnici, da lahko v skupini zaupaš svoje pomanjkljivosti, da lahko odprto izraziš svoja čustva, ne da bi te pri tem preplavljali občutki manjvrednosti in neustreznosti." Zato meni, da je supervizija neločljivo povezana z etiko.

Hanekamp (1994) meni, da supervizija in etika nista znanost, temveč umetnost. Sta kreativni, učita in "pustita učiti", "živita" in "pustita živeti". Obe sta enostavni in brez zahtev. Supervizija je razmišljanje o učenju, etika pa je razmišljanje o tem, kaj delamo, kaj je prav in kaj ne. Vsebina obeh je usmerjanje in ukvarjanje s specifičnimi vprašanji, ki privedejo posameznika k vprašanju o temeljnih človeških vrednotah, ne da bi pri tem povzročale občutja strahu ali neugodja. Obe potrebujeta prostor zaupanja in sta usmerjeni na realnost. Povezani sta z življenjem, gola pravila in načela so pri njiju neuporabna.

V smislu etičnega ravnanja supervizija odseva in vsebuje značilnosti, ki veljajo tudi za profesionalni odnos. Le te so *vzporedni proces, empatija in odnos odvisnosti* (ki se mora med sodelovanjem razviti v neodvisnost supervizanta in klienta) ter neopredeljenost posebnih etičnih načel (veljavna načela, ki sicer vsebujejo etične komponente, so pogosto opisana kot pravila; načelo samoodločitve, samopomoči, sprejemanja, zaupnosti in individualizacije).

Etični kodeksi različnih strok navajajo naslednji pomen supervizije:

- Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu navaja, da naj delavci na tem področju "izpopolnjujejo svoje strokovno znanje ter razvijajo svojo osebnost in čut za sočloveka v tiski. Pri tem se vključujejo v supervizijo in druge oblike

strokovne pomoči ..." (Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu, 1995: 90).

- Kodeks etike socialnih delavcev in delavk med drugim navaja, da se "... socialna delavka / delavec vključuje v supervizijske oblike dela ..." in se mora s svojimi kolegicami / kolegi "obvezno posvetovati, če je pri svojem delu v kakršnihkoli strokovnih dilemah ali če obstaja verjetnost, da bi opustitev konzultacije z drugimi bila škodljiva za uporabnika." (Po Milošević Arnold, 1999: 43).
- Etični kodeks socialnih pedagogov navaja pomen supervizije v delu, v katerem govori o odgovornosti do samega sebe, za profesionalni in osebni razvoj: "Socialni pedagog svoje izkušnje pri delu sproti reflektira ..." in "... socialni pedagog spodbuja razvoj in oblikovanje skupin in oblik dela, ki mu znotraj delovnih nalog, katere opravlja, omogočajo psihohigieno (podporne, intervizijske, supervizijske skupine ..." (Osnutek etičnega kodeksa delavcev na področju socialne pedagogike, 2000: 10).

Specifične naloge supervizije so:

- moralna obveznost do uporabnika;
- supervizant ima pravico poznati potek supervizije;
- supervizor se je dolžan vselej na ustrezen način zoperstaviti neetičnemu vedenju kolegov;
- supervizor kritično analizira in redno spremlja nova spoznanja, ki so pomembna za njegovo delo;
- etično delovanje v superviziji vključuje zaupnost, varnost, učinkovitost, pogodbe, pristojnosti itd.
- prepoved dvojnih vlog;
- supervizija pomembno vpliva na proces socializacije za profesijo ter s tem tudi na ponotranjenje etičnih norm;
- vsa vprašanja v superviziji se obravnavajo na kognitivni, čustveni in vedenjski ravni;
- supervizija ima nalogo vodenja posameznikov pri razvijanju njihove profesionalne identitete, ki pomeni razširitev osebne identitete;
- proces supervizije podpira profesionalno etiko (supervizor mora do potankosti poznati etična določila profesij, ki ji pripadajo njegovi supervizanti in supervizant mora do potankosti poznati in upoštevati etični kodeks svoje stroke);
- supervizija deluje preventivno pred stresi in pregorevanjem;
- supervizija pomaga posamezniku "preživeti" v svoji profesiji;
- dobra supervizija omogoča supervizantu spoznati in razumeti drugačnost ter ohranjati nujno distanco tako, da njegove vrednote in predsodki ne ovirajo več lastne objektivnosti;
- etična odgovornost supervizorja usmerja ravnanje vseh sodelujočih ter
- brez razkrivanja osebnosti ni supervizije.

1. **Etična načela supervizije v praksi**

1.1. **Pravna in etična načela v superviziji**

Supervizorji imajo pri svojem delu določene dolžnosti in pravice, ki jim jih nalaga država s svojim sistemom prava. Avtorica posebej izpostavi načelo dolžnosti opozorila in zaščite ("duty to warn and protect"), ki se najbolj neposredno dotika vprašanja etičnega ravnanja supervizorjev v superviziji. Sem sodijo:

- odgovornost supervizorja, da svojim supervizantom poda znanje o pravnih in etičnih zadevah in skrbi, da se supervizanti vedejo v skladu s temi načeli;
- supervizor mora biti sposoben iti nad tradicionalne meje skrbi za klienta, kadar mora upoštevati, da je zaradi klienta ogrožena tretja oseba;
- supervizorji so odgovorni za ravnanje svojih supervizantov (t.i. vikarska odgovornost);
- supervizorji so odgovorni za samovzgojo in za vzgojo svojih supervizantov, kar vključuje tudi pravne in etične standarde;
- zaupnost ni zgolj profesionalna in etična dolžnost supervizorja, temveč tudi njegova pravna dolžnost (pomembno je poznati tudi meje zaupnosti);
- supervizorji so dolžni poznati in posredovati pravna načela lastne države supervizantom;
- supervizor se je etično dolžan držati načel svetovalnega dela, ki velevajo, da mora zaščititi tako klienta kot javnost pred njegovim morebitnim nevarnim ravnanjem.

1.2. **Uravnoteženje dolžnosti do klienta in terapevta v superviziji: klinične, etične in vzgojne zadeve**

V supervizijskem procesu ima supervizor en odnos s supervizantom, drugega pa označuje odnos do supervizantovega klienta. Govorimo o "trojnosti" odnosa, ki kaže na kompleksnost procesa, ki vselej vsebuje vprašanja, ki se dotikajo etičnega ravnanja. Ker se supervizant pri svojem delu, kot začetnik, lahko srečuje z večjimi ali manjšimi napakami, pa se postavlja vprašanje mej supervizorjeve strpnosti do supervizantove neizkušenosti. Po eni strani etičnost ravnanja supervizorja zagotavljajo etične zahteve, ki jih postavlja profesija, kateri supervizor pripada. Po drugi strani pa se je potrebno zavedati, da nobeno izobraževanje začetnika ne more pripraviti do te mere, da bi vodil psihoterapevtski odnos brez napak. Zato je pomembno, da je klient seznanjen s tem, da je specializant začetnik in kot tak v procesu učenja, ki ga podpira in vodi njegov supervizor. Hkrati mora biti spoštovana klientova avtonomija, klient mora biti seznanjen z zaupnostjo znotraj triade supervizor - terapevt - klient. Supervizorjeva naloga pa je, da oceni, ali je njegov supervizant sposoben v terapijo sprejeti določenega klienta. Supervizijski

odnos namreč nosi največjo odgovornost za pravilen razvoj terapevtskega procesa. V primeru, da specializant ne napreduje v profesionalnem razvoju, mora supervizor v zvezi s tem ukrepati in ga napotiti v dodatno usposabljanje. Supervizorjeva dolžnost je, da terapevt doseže maksimalen nivo terapevtske skrbi za kliente.

1.3. **Primernost svetovanja v superviziji**

Supervizor je trener, mentor in profesionalni klinik, ki mora vstopati v čustveni svet supervizanta na etičen način. To pomeni, da ne sme spremeniti supervizije v psihoterapijo. Supervizija je vzgoja in njen cilj ni spremeniti supervizantovo osebnost, kot je to cilj psihoterapije, čeprav se to lahko zgodi. Osebne zadeve se v superviziji obravnavajo le v mejah, kolikor vplivajo na klienta in profesionalno funkcioniranje supervizanta. Supervizorjeva odgovornost je, med drugim, tudi ovrednotenje supervizantove kompetentnosti, kar pa je pod vprašajem, če supervizor prevzame vlogo terapevta, saj potem supervizant prevzame vlogo klienta. Supervizor je postavljen v vlogo svetovalca, nadzornika ter spremljevalca supervizantovih meja, slepih peg in pomanjkljivosti z namenom, da bi zaščitil supervizantove kliente. Etični standardi psihološke in svetovalne stroke nasprotujejo dejstvu, da bi supervizor postal supervizantov osebni terapevt. Res pa je, da je včasih supervizant v tako hudi čustveni stiski, da se je nujno na to odzvati tudi v superviziji.

2. **Zaključek**

Področje etike v superviziji je zelo široko in supervizija v določenih segmentih tako posebna (npr. dvojne pogodbe), da bi si supervizija zaslužila ločen etični kodeks. Odnos supervizor - supervizant je namreč poseben in potrebuje dodatna pojasnila, razlago oz. osvetlitev z etičnega vidika. Nujno je, da so terapevti in supervizorji moralno ustrezno oblikovane osebnosti in da se zavedajo svojih etičnih dolžnosti, ki jih imajo do svojih klientov, supervizantov in družbe nasploh. V situacijah, kjer se pojavljajo dileme, bi jim prišel prav etični kodeks, na katerega bi se lahko oprli. Če želimo etično in moralno vedenje prenašati na kliente in supervizante, moramo etiko živeti tako v profesionalnem kot zasebnem življenju.

Avtorica zaključuje z mislimi Hanekampa (1994: 159) o dobrem supervizorju, katerih prvi del sem že vnesla na sam začetek povzetka: "Dobri supervizorji so ljudje, ki obravnavajo svoje supervizante iskreno, ki lahko povedo, kar v resnici mislijo in česa jih je naučilo življenje. To so ljudje, ki lahko poslušajo z empatijo svoje supervizante in same sebe, in ki odkrito spregovorijo o tem. So tisti, ki imajo srce na pravem mestu, ki vedo, kaj je ljubezen. Ki ljubijo sami sebe, druge, svet in ki lahko ljubezen v življenju podajajo naprej. Supervizorji morajo pokazati

supervizantom, katero pot so izbrali sami, kakšne posledice je imela zanje in kako so jih opravičili sami sebi. Prav to bo supervizantom omogočalo izbrati lastno pot, raziskovati svoje želje in odgovornosti ter biti srečen z njimi.”

Mateja Hajšek Semrajc

Fuqua, P. B. (1994). Chapter 6 Teaching, Learning and Supervision (Poučevanje, učenje in supervizija). *Progress in Self Psychology, 10, 79-97.*

Čeprav je članek že nekoliko starejši, je še vedno aktualen. Govori o procesu učenja in oblikovanju supervizantovega selfa v supervizijskem odnosu. Avtorica predstavlja svoj model supervizije, opisuje naloge supervizorja in navaja primere supervizij.

Avtorica na začetku navaja avtorje (Freud, Hartman, Piaget) in njihove teorije učenja. Poudarja, da vse te tri teorije predpostavljajo, da interakcija med učencem in okoljem povzroča strukturno spremembo v subjektu. Avtorica nato vključi še Kohutovo teorijo in se sprašuje, kaj njegov premik paradigme doprinese k razumevanju procesa učenja. Kohut (1971) predpostavlja, da analizanti v procesu psihoanalitičnega zdravljenja rastejo in se učijo, ko gredo skozi proces preoblikovanja in ponotranjanja (internalizacije). To privede do osebnostnih sprememb. Najprej nastopi faza »rušenja«, preden ponotranjijo novo strukturo.

Avtorica meni, da sta frustracija in zadovoljstvo dve plati iste medalje. Proces učenja je iskanje ravnovesja med stabilnostjo in novostmi. Spremembe imajo svoj izvor tako znotraj kot tudi zunaj osebe. Temu, kar izvira od zunaj, pravimo učenje, kar izvira od znotraj, pa je ustvarjalnost.

Avtorica postavi naslednje teze svojega modela učenja:

1. proces učenja izvira iz bioloških danosti. Učenje je notranje porajajoča se dejavnost, pri čemer je glavni motivator notranja potreba po novostih;
2. bistvena je prekinitvev, odstranitev starega, preden lahko nekaj novega integriramo v psiho;
3. učiteljeva vloga je v tem, da deluje kot upravnik različnih stanj, motenj oziroma prekinitvev (npr. da služi kot selfobjekt (ang. self – object)) idr. V tej vlogi na primer zagotavlja optimalno »rušenje« in hkrati nudi oporo oslavljeni strukturi. V nadaljevanju avtorica predstavi proces supervizije kot primer učnega procesa, v katerem je učitelj predstavljen kot upravnik različnih študentovih (supervizantovih) ego stanj. Supervizorjeve naloge so naslednje:

1. Supervizorji naj po svojih najboljših močeh opredelijo supervizantove osnovne biološke danosti.
2. Pridobijo naj nekaj informacij o supervizantovi trenutni življenjski situaciji in o njegovem načinu spoprijemanja z novostmi in spremembami.
3. Ocenijo naj trenutni odnos in tudi morebitni razvoj odnosa s svojimi supervizanti: kaj pričakujejo od supervizantov? S kakšnimi potrebami, vprašanji prihajajo supervizanti? (in tudi obratno)
4. Preverijo naj, ali je supervizant že vključen v kakšne supervizijske skupine, ali je član kakšnega strokovnega združenja, kakšni so cilji in vrednote teh združenj in skupin ter če to vpliva na njegov proces učenja.
5. Supervizorji naj poskušajo pridobiti ideje o supervizantovem notranjem svetu: npr. na kakšen način si zagotavlja večjo stabilnost selfa, kakšne objektne odnose potrebuje, kako sprejema neorganiziranost idr.

Pri svojem delu kot supervizorka, na začetku skupne poti, supervizante povabi, da se na kratko predstavijo. Povpraša jih o njihovem izobraževanju in strokovnem razvoju, o področjih, katera jih posebej zanimajo in o tem, kaj pričakujejo od supervizije. Vpraša jih tudi o njihovem osebem življenju, kje so rojeni in kje so odraščali, če so poročeni in ali imajo otroke. Na podoben način se tudi sama predstavi. Skozi ta spoznavni proces začne iskati skupne točke (ujemanje) s supervizantom in poskuša opredeliti, ali in če lahko nudi supervizantu tisto, kar on potrebuje. Bistvo tega procesa pa je, da podpre supervizantovo željo postati psihoterapevt. Cilja supervizije ne vidi v posredovanju informacij (razen občasno), temveč v podpiranju supervizantovega zanimanja, radovednosti, prizadevanj, razumevanja in ustvarjalnosti. Spremljanje razvoja in napredovanja supervizantovega klienta je sicer bistveno za psihoterapevtski proces, ne pa za supervizijski proces.

Dobro je tudi preverjati, kako se supervizanti učijo, kakšne ideje in koncepte razvijajo ob klientih. Prav tako je dobro preverjati, kako potekajo supervizije, kako se supervizanti počutijo v odnosu s supervizorjem, kaj jim je na superviziji v pomoč in kaj ne.

Ekstein in Wallerstein (1958) ter Fleming in Benedek (1966) vidijo supervizorjevo nalogo v tem, da supervizantu pomagajo preiti skozi njegove nezavedne odpore. Avtorica meni, da takšen način dela lahko vzbudi supervizantove obrambne mehanizme. Dewald (1987), ki prav tako izhaja iz psihoanalitične teorije, pa meni, da je nujno tudi pohvaliti in nagraditi supervizanta, ko dobro opravlja svoje delo. Supervizor naj deluje podobno kot mojster, ki pohvali vajenca in njegov način delovanja (idealizirani selfobjekt).

Muslin in Val (1989) opisujeta supervizijski proces z vidika self psihologije. Supervizantovo učenje je rast, razvoj in oblikovanje selfa. Kot je že Kohut trdil, je

optimalna frustracija vir procesa ponotranjanja, pri čemer supervizor zagotavlja in nudi *zgolj* supervizijo. Avtorica pa meni, da optimalna frustracija ne izvira iz tega, da supervizor zagotavlja *zgolj* supervizijo, temveč iz tega, da supervizant vedno znova ponavlja izkušnjo omejenosti zaradi neznanega, ali tega kar še ni znano ali pa nikoli ne bo znano. Takšna izkušnja povzroča stalno »rušenje« in posledično ponotranjanje znanega.

Na začetku usposabljanja, ko se supervizantova strokovna identiteta pričenja oblikovati, se supervizanti zelo trudijo delovati strokovno, kljub temu, da jim primanjkuje izkušenj. Marohn (1990) opisuje psihoterapevte začetnike kot najstnike, ki se razvijajo, ki so odprti za nove ideje in načine delovanja, ki pa jih še niso ponotranjili. To jim povzroča tesnobo ter tudi rast in zorenje.

Avtorica v nadaljevanju opisuje svoje delo z enim supervizantom. Ko je prišel k njej v supervizijo, se mu je v njegovem osebem življenju veliko dogajalo (preselil se je z drugega konca države k svoji zaročenki, s katero pa sta se kmalu po selitvi razšla. Poleg tega je profesor, ki ga je supervizant občudoval, nepričakovano opustil študijski program). Supervizantu se je rušil njegov self, ni se mogel osredotočati na svoje delo. Zato mu je drugi supervizor predlagal, naj začne s svojo učno terapijo pri drugem psihoterapevtu. Izkazalo se je, da je bilo to zelo koristno za supervizantovo splošno počutje, vplivalo pa je tudi na sposobnosti učenja. Dokler se njegov zunanji svet ni nekoliko stabiliziral in dokler ni imel podpore pri oblikovanju samopodobe, ni mogel opravljati svojega dela kot psihoterapevt. Supervizorka je delala z njim na bolj organiziran način kot sicer ter mu tudi predlagala, naj si dela redne zapiske, predstavljala mu je svoje primere ipd. Delovala je kot idealizirani selfobjekt ter mu s tem pripomogla k graditvi bolj stabilne strukture selfa, ki je pomembna za njegovo psihoterapevtsko vlogo. Postajal je dober poslušalec svojih klientov. Pogrešal pa je transferne odzive svojih klientov glede njegovih občasnih odsotnosti. Ob vsaki svoji odsotnosti od dela se je počutil krivega. Supervizorka mu je s svojo držo in svojimi primeri predstavljala model psihoterapevta, ki občasno naredi tudi kakšno napako in ni popoln, toda vztrajno dela na tem, da bi dosegel boljše razumevanje klientov (sebe) in izboljšal svoje sposobnosti. Lahko se počutimo tudi zmedene in negotove, toda naš self zato še ne bo razpadel.

Ker se supervizanti med seboj razlikujejo, vsak potrebuje drugačen supervizijski odnos. Nekateri na primer veliko bolj navdušeno delajo po tem, ko so pohvaljeni, ter potrebujejo vodstvo, ko naredijo napako. Avtorica opiše primer, ki se je zgodil njenemu kolegu, ki je spregledal te supervizantove potrebe po zrcaljenju.

V supervizijo je prišel supervizant dr. X. Odraščal je z depresivno mamo, za katero sta čustvovanje in čustvena bližina predstavljali nevarnost, ker je v času supervizantovega rojstva veliko njenih bližnjih sorodnikov umrlo. Njegov

oče je bil topel, toda precej negotov in sramežljiv človek, ki je imel zelo dominantnega očeta, »self-made« milijonarja. Supervizant dr. X je menil, da se je za poklic psihiatra odločil zato, ker je želel vzpostaviti bližino s svojimi klienti, tisto bližino, ki jo pri svoji materi ni nikoli izkusil. Hrepenel je po priznanju in upal, da bo postal ugleden, priznan psihiater ter bo na takšen način navdušil svojo mamo. Za svojega supervizorja je izbral dr. Y, ki je imel sloves dobrega teoretika ter je bil bolj tih in skromen človek. Ko sta se dogovorila za supervizijo, mu dr. Y ni dal kakšnih posebnih navodil glede supervizijskega procesa. Dr. X je zato začel s predstavitvijo klienta. Dr. Y je podal *zgolj* nekaj kratkih komentarjev. Način supervizijskega srečanja in supervizijski odnos sta na takšen način potekala vrsto let. Dr. X je bil razočaran, ker ga dr. Y ni nikoli nič vprašal o njegovih psihoanalitičnih izkušnjah ali idejah. Čutil je, da dr. Y nima zanimanja za to. Postajal je vse bolj razočaran in jezen. Prepoznal je elemente transferja z mamo. Svoje razočaranje je skušal potlačiti.

Celotna situacija je postala še bolj zapletena, ko je klient dr. X-a pričel izražati uporniška čustva do avtoritet ter poskušal zrušiti dogovorjeno analitično rutino. To je dr. X doživljal kot zelo stresno, ker se je bal, kaj se bo zgodilo z njegovo kariero, če bo klient zavračal »pravila in predpise.« Dr. Y ni ponudil dr. X nikakršne spodbude, ni pa ga tudi obsojal. Dr. X je menil, da je v primežu transferja s svojim supervizorjem ter da je podobno tudi njegov klient v takšnem primežu v odnosu z njim kot psihoterapevtom. Prepoznal je paralelni proces (Ekstein in Wallerstein, 1958). Ni pa še bil pripravljen o tem govoriti z Dr. Y, ker še vedno ni čutil, da sta v odnosu zgradila temeljno zaupanje. Po dodatnem letu frustracije se je dr. X vendarle odločil, da bo izvajal psihoanalizo na način, ki se mu je zdel primeren za tega klienta, ne glede na morebitne posledice v zvezi z njegovo kariero ali odnos z dr. Y. Ko je svoj način dela opisal dr. Y, mu je ta rekel: »Sedaj si pa analitik.« Dr. X se je počutil olajšanega. Toda ko je dr. Y dodal še to, da je pomembno, da se uči zlasti sam, se je počutil zelo odtujenega, kajti tudi v svojem otroštvu se je učil sam.

Avtorica dodaja, da lahko sklepamo, da je pri svojem delu dr. Y sledil modelu supervizije, ki je podoben klasični psihoanalitični psihoterapiji. Dr. X pa je oseba, ki zelo potrebuje zrcaljenje. Je pa dobil le vtis, da za dr. Y sploh ni zanimiv. To verjeno ni res. A vendar se o supervizantovih potrebah in željah nista pogovarjala. Ob nevtralnem, zadržanem supervizorju so te njegove potrebe ostale nenagovorjene in nezadovoljene. Supervizant je več časa porabil za stabiliziranje svojega selfa kot pa za učenje česa novega.

Herbert Schlesinger (1981) pravi, da bi se naj supervizanti prilagodili supervizorjevemu stilu učenja in ne obratno. Avtorica pa meni, da bi naj bilo obratno, saj so supervizanti veliko bolj izpostavljeni različnim vplivom kot pa supervizorji.

Supervizorji se morajo naučiti veliko teorije ter svojo novo vlogo ponotranjiti v svojo identiteto.

Avtorica članka nato predstavi še drugi vidik supervizijskega procesa: to je njegovo značilnost, da proces poteka v dveh fazah. Proces se začne z ogromno količino stimulacij za novo nastajajočega psihoterapevta. Zato da se stabilizira supervizatnov self, potrebuje od supervizorja veliko podpore in zagotavljanja strukture. Ko je kasneje supervizantov self že bolj oblikovan, se supervizor bolj usmeri v tista supervizantova področja, ki jih supervizant ne pozna tako dobro, kot meni, da jih pozna. Skozi ta proces se krepí supervizantov ego.

Dvofazni proces učenja in supervizije poteka na makro in mikro ravni. Včasih sta ti dve ravni usmerjeni vsaka v svojo smer. Psihoterapevt na primer potrebuje veliko podpore, hkrati pa se na nekaterih področjih počuti precej samozavestnega. Lahko pa je tudi obratno: tudi zelo samozavesten, dobro izobražen psihoterapevt občasno doživlja trenutke, ko prične dvomiti vase.

Mateja Hajšek Semrajc

Kramar, M. (2000). Psihodinamika supervizijskega odnosa. *Socialna pedagogika*, 4(3), 259 – 270.

Supervizorjevo prenapenjanje ne pospešuje učenja.

Meta Kramar

Tako kot sicer v življenju smo tudi v supervizijskem procesu učitelji in učenci hkrati, pa naj smo v vlogi supervizorja ali supervizanta. Naša uspešnost in učinkovitost v superviziji je povezana z našo pripravljenostjo na učenje in spreminjanje. Avtorico članka še posebej zanima supervizijski odnos, in sicer različni vidiki sodelovanja med supervizorjem in supervizantom in kako pomagati supervizantu pri njegovem delu, da ga bo čim bolj večč.

V supervizijskem procesu gre za učenje in poučevanje ter zato na nek način tudi za »učno alianso« in podobnost supervizije s psihoterapijo. Supervizija naj bo zahtevna in hkrati spodbudna ter pomaga graditi supervizantovo strokovno identiteto. Največjo korist ima supervizant takrat, ko v zaupanju zmore pokazati svoje napake, pomanjkljivosti in dileme. Supervizor ne pričakuje, da ga bo supervizant kopiral. Ni samo ene prave poti! Supervizant naj dela v skladu s svojo osebnostjo. Avtorica navaja Jonathana Penderja (1986), ki mu je blizu primerjava supervizorja in vrtnarja, ki za rastlino priskrbi zemljo, oklesti odmrle liste, nudi zadosti vode in svetlobe ter zaupa v njen lastni proces rasti in razvoja.

Terapevt – supervizant se uči načina dela s klientom tudi iz načina dela svojega supervizorja z njim. V kolikor bo supervizant svoj negativni transfer do supervizorja prepoznal in predelal, bo isti pojav prej in bolje razumel tudi pri odnosu svojega pacienta do njega.

V supervizantovem odnosu do supervizorja se kaže tudi njegov odnos do avtoritet. Supervizor ima različne vloge pri različnih supervizantih. Avtorica navaja primere, ko supervizanti – terapevti prihajajo iz različnih družinskih okolij, ki so vplivala na njihovo osebnost in še vplivajo na njihovo delo, ki ga opravljajo kot terapevti. Pomembno je, da supervizor prepozna dinamiko in problematiko in nudi dobro vzdušje za učenje ter občasno deluje tudi nekoliko terapevtsko.

Naloga supervizorja je tudi spodbujanje supervizanta na poti k večji samostojnosti. V nadaljevanju avtorica navaja, da so težave lahko tudi na supervizorjevi strani: težave supervizorja, ki začneja svojo pot, težave narcisoidnega supervizorja itd. Pomemben vpliv ima tudi supervizorjeva osebnost in njegov pristop do ljudi. Supervizor naj se tudi vpraša, kako se počuti v odnosu s supervizantom in naj se o njunem čustvenem dogajanju pogovarjata.

Andreja Barbara Jaš

Mullen, J. A., Luke, M. in Drewes, A. A. (2007). Supervision can be playful, too: Play therapy techniques that enhance supervision (Tudi supervizija je lahko igriva: Tehnike igralne terapije, s katerimi izboljšamo supervizijo). *International Journal of Play Therapy*, 16(1), 69–85.

1. **Povzetek**

Članek govori o uporabi terapevtskih tehnik igralne terapije v okviru supervizije, pri čemer le te lahko pomagajo izboljšati proces supervizije in posledično pozitivno vplivati na samo terapijo s klientom. Tako kot otroci za svoje izražanje v terapiji namesto besed uporabljajo igro in igralne materiale, lahko tudi supervizanti v superviziji uporabljajo tehnike igralne terapije, zlasti kadar z besedami ne znajo opisati svoje izkušnje ali razumevanja klienta. Vključitev terapevtskih tehnik igralne terapije v supervizijo temelji na razvojni, teoretični in pedagoški perspektivi.

Pri delu s strokovnjaki na področju duševnega zdravja sta Bernard in Godyear (2004) poudarila razliko med administrativno in klinično supervizijo, pri čemer

razlagata, da klinična supervizija postane ključni element, v katerem poteka izkustveno učenje, le to pa vključuje formalno teoretično znanje, podkrepljeno z opazovanjem ter strokovno znanje s svojimi spretnostmi in veščinami. Carroll (1996) pa pravi, da ima supervizija sedem ključnih nalog. Vključno z administrativno supervizijo še vzpostavljanje učnega odnosa, poučevanje, ocenjevanje, etično analizo, svetovanje in posvetovanje.

2. Supervizijska praksa

Supervizija je proces, ki ga vodi in opravlja usposobljen in izkušen strokovnjak določenega področja z manj izkušenim kolegom istega poklicnega področja (Bernard in Godyear, 2004). Supervizor pomaga supervizantu pri njegovi profesionalni rasti skozi komunikacijo, z modeliranjem, neposrednim poučevanjem veščin, potrebnih v določeni terapevtski praksi in teoretični usmeritvi. Supervizija, zlasti na področju duševnega zdravja, nudi podporo, pomaga pri razvoju supervizantovih spretnosti in veščin ter pomaga pri njegovi strokovni rasti. Supervizija ni nekaj, kar počne en sam, pač pa je vedno odsev procesa.

3. Vloga supervizorja

Tradicionalni supervizijski odnos predstavlja diadično interakcijo med supervizorjem in supervizantom. Supervizor v supervizijskem odnosu opravlja različne vloge, ki pa so odvisne od večih dejavnikov, kot so npr. teoretična usmerjenost supervizorja in supervizanta, razvojne faze supervizanta, kontekst supervizije ter cilji supervizorja.

4. Cilji supervizije

Supervizija ima tudi številne cilje, do katerih lahko pride sočasno. Nekateri vključujejo spremljanje in izpopolnjevanje supervizantovih kliničnih veščin in njegovega repertoarja, obenem pa upoštevajo klientove potrebe.

5. Zakaj vključiti tehnike igralne terapije v supervizijo

Zgodovinsko gledano je supervizija močno odvisna od verbalne interakcije med supervizorjem in supervizantom. Vendar se je pokazalo, da imajo kdaj supervizanti v individualni ali skupinski superviziji težave artikulirati svoje potrebe glede same supervizije. V tem primeru implementacija tehnik igralne terapije pomaga pri večji igrivosti in raziskovanju, spodbuja in olajša refleksijo ter pomaga

pri razvoju samozavedanja. Neverbalna komunikacija je namreč jezik čustev in odnosov, ki lahko supervizorju in supervizantu ponudi namige glede dinamike odnosa, kadar jezik odpove. Kadar supervizant dobi priložnost za uporabo igrač ali drugega ekspresivnega materiala, se lahko komunikacija med supervizorjem in supervizantom izboljša (Fall, Sutton, 2004). Še več, uporaba izkustvenih aktivnosti pomeni doprinos k supervizantovi empatiji do njegovega klienta.

6. Intervencije supervizije

V članku se avtorji osredotočajo na šest Bordersovih in Leddick-ovih (1987) kategorij intervencij v superviziji: učni cilji, stil učenja, izkušnje, razvojna raven, teoretična usmeritev supervizorja in cilji supervizorja za superviziranega ter cilji znotraj same supervizije. Pri tem so praktične izkustvene tehnike, ki temeljijo na igri, aplicirane na vsako posamezno kategorijo in so podrobno obravnavane. Uporaba teh tehnik pa razširi didaktični okvir supervizije in s tem izboljša supervizijski ter posledično terapevtski proces. Služi kot priložnost za povečanje repertoarja tehnik igralne terapije, fleksibilnosti v razmišljanju, igrivosti in kreativnosti tako supervizanta kot njegovega klienta. Teh ugodnosti pa, po mnenju avtorjev, navadno supervizant ne dobi s tradicionalno supervizijo. Poleg tega odnos, ki se ustvari z izkustveno supervizijo, omogoča vzajemno izkušnjo med supervizorjem in supervizantom.

Andreja Barbara Jaš

Gunn, J. E. in Pistole, M. C. (2012). Trainee supervisor attachment: Explaining the alliance and disclosure in supervision (Navezanost med supervizorjem in supervizantom: Razlaga alianse in razkrivanja v superviziji). *Training and Education in Professional Psychology, 6(4), 229–237.*

Ključne besede: navezanost, supervizija, supervizijska delovna aliansa, samorazkrivanje v superviziji

Raziskava obravnava navezanost supervizanta na supervizorja in razkrivanje v superviziji kot posledico pozitivne supervizijske alianse. Raziskavo sta avtorja izvedla s spletno anketo med podiplomskimi študenti (N 480; 73% iz magistrskih in doktorskih programov klinične/ svetovalne psihologije), ki so odgovarjali na: (a) Lestvico izkušenj v superviziji (angl. The Experiences in Supervision Scale);

(b) različico Inventorija supervizijske delovne alianse za supervizante (angl. Supervisory Working Alliance Inventory – Trainee); in (c) Lestvico razkrivanja v superviziji s postavkami, izpeljanimi iz supervizijskega vprašalnika in kvalitativne raziskave (angl. The Disclosure in Supervision Scale).

Hipoteza 1 predvideva, da je varna navezanost supervizanta statistično pomembno povezana z odnosom supervizorja (tj. stik, vez) in osredotočenostjo na kliente (tj. naloge/cilji), pri čemer je razkrivanje v superviziji popolnoma odvisno od alianse. Hipoteza 2 predvideva, da supervizorjeva varna navezanost pozitivno in bolje opiše razkrivanje v superviziji.

Rezultati kažejo, da se razkrivanje supervizanta poveča, če obstaja varna navezanost na supervizorja, ki pa se gradi preko odnosa, stika, alianse. Kako-vosten odnos je ključen za učinkovito supervizijo (Bernard in Goodyear, 2009), ker je supervizija primarno sredstvo, s katerim supervizanti razvijajo terapevtske veščine (Holloway, 1995) in poklicno identiteto (Rønnestad in Skovholt, 2003). Trden odnos podpira tudi vedenje supervizantov (npr. samorazkrivanje), ki olajša učenje in druge cilje supervizije (npr. spremljanje svetovanja supervizantov). Čeprav je vez supervizanta s supervizorjem obravnavana kot »ključni element« (Ladany, Friedlander in Nelson, 2005, str. 13), pri čemer so značilnosti supervizanta pomembne za oblikovanje učinkovitega odnosa (Stoltenberg in McNeill, 2010), je malo znanega o tem, kako osebnost supervizanta prispeva k odnosu in supervizorjevemu vedenju (Bernard in Goodyear, 2009).

Teorija navezanosti (Bowlby, 1988) opisuje osebnost, stik in delovno vedenje (Bennett in Deal, 2009). Tako lahko supervizor uporabi koncepte navezanosti, kot so razlike v motivaciji supervizantov povezane z varno navezanostjo, da razvije močno supervizijsko alianso (Bordin, 1983) in razume vedenje supervizanta (kot je npr. razkrivanje). Na podlagi tega zavedanja sta avtorja proučila navezanost supervizanta na supervizorja, da bi lažje pojasnila pogled supervizantov na supervizijski odnos in razkrivanje v superviziji.

1. Supervizijski odnos s perspektive navezanosti

Strokovnjaki so razvili perspektivo navezanosti v supervizijskem odnosu z uporabo primerov, ki ilustrirajo supervizijske koncepte in intervencije (Bennett, 2008; Fitch, Pistole in Gunn, 2010; Neswald-McCalip, 2001; Pistole in Fitch, 2008). Kot čustveno pomemben odnos navezanosti, ki spominja na dinamiko odnosa otrok–starš, sta supervizantova navezanost in supervizorjeva skrb komplementarni in hierarhični. Navezanost motivira supervizanta za (a) ohranjanje bližine, (b) iskanje podpore in posledično rezultira varnost s strani supervizorja. Vloga skrbnika/negovalca supervizorja motivira, da je bolj dostopen, ko je to potrebno,

da s tem zagotovi supervizantu varno zatočišče (npr. pomiritev), varno osnovo (npr. vodenje) in zaščito.

Kljub temu stres, tesnoba, učni izzivi, ločenost od supervizorja (npr. zaradi dopusta) itd., lahko aktivirajo sistem navezanosti supervizanta in zmotijo občutek varnosti. Tudi kadar supervizantov stres ali izziv ni specifičen in izhaja iz večjega sistema (npr. interakcije s supervizorji drugih organizacij; naključne dodelitve primerov, zlasti pri akutnih klientih; mikroagresije proti sebi ali klienti različne rasne, etnične pripadnosti ali spolne usmerjenosti), supervizant kaže vedenje, ki izhaja iz stila navezanosti (npr. iskanje stika, frustracija). Kadar supervizor prepozna in se ustrezno odzove na potrebe supervizanta, se bližina in varnost ponovno vzpostavi.

Supervizijski odnos je pod vplivom individualnih razlik v kakovosti supervizantove varne navezanosti (Bennett in Saks, 2006). Skozi interakcijo s skrbniki/negovalci v zgodnjem obdobju življenja namreč ljudje razvijemo notranje delovne modele ali kognitivne – afektivne sheme, ki so stabilne reprezentacije navezanosti, tj. naše interakcije s skrbniki (Bowlby, 1988).

Notranji delujoči modeli so ponotranjeni v osebnosti, delujejo kot predloge ali prototipi za čustveno pomembne odnose odraslih in upoštevajo kvalitativno različne vzorce navezanosti (Bowlby, 1988). Torej vzorci tesnobne, izogibajoče in varne navezanosti odražajo normativno, sistematično upravljanje afektov, motivacijo, vedenje in razlike v prepričanju, ki lahko pojasnijo supervizantov pristop k superviziji.

Supervizanti s tesnobno navezanostjo bodo imeli kronično hiperaktiviran sistem navezanosti, pričakovali bodo stalno prisotnost supervizorja in se nanj močno zanašali ter bodo zaskrbljeni, če ne bo supervizorja takrat, ko bi ga potrebovali. Supervizanti z izogibajočo navezanostjo bodo ohranjali sistem navezanosti deaktiviran, minimalizirali bodo potrebo po supervizorju, pričakovali bodo, da supervizor ne bo na voljo, ko ga bodo potrebovali in se bodo pretirano zanašali na sebe.

Poleg tega je učenje ogroženo zaradi pomislekov o aktivni navezanosti, npr. ko tesnobno navezani supervizant dosledno spremlja supervizorjevo dostopnost ali pa izogibajoče navezani supervizant zamolči informacije o navezanosti. Nasprotno pa bi varno navezani supervizanti (tj. z nizko tesnobnostjo in nizkim izogibanjem) poiskali pomoč supervizorja, ko je njihov sistem navezanosti aktiviran, zaupali bi vase in v supervizorja, od katerega bi pričakovali učinkovit in ustrezen odziv.

V primerjavi z negotovo/nevarno (tj. tesnobno in izogibajočo) navezanim supervizantom osredotočenost na delo varno navezanega supervizanta ni ovirana zaradi težav z navezanostjo. Zato je odnosno in učno vedenje bolj optimalno, kar je skladno z raziskavo navezanosti otrok–starš in klient–terapevt, ki kaže, da je

večja varnost navezanosti povezana z učinkovitejšim kognitivnim, odnosnim in čustvenim delovanjem (Mikulincer & Shaver, 2007). Izhajajoč iz tega navezanost med supervizantom in supervizorjem razloži razlike v supervizijski aliansi in supervizantovo razkrivanje v superviziji.

2. Aliansa in razkrivanje v superviziji

Supervizijska delovna aliansa se sestoji iz čustvene vezi, ki se razvije med supervizantom in supervizorjem, medtem ko skupaj sodelujeta pri skupnih nalogah in ciljih (Bordin, 1983). Pri preučevanju tega pogleda so raziskave pokazale visoko povezanost med odnosom (stik, vez), nalogami in cilji. Kljub temu sta vez v aliansi in aliansa kot celota označeni z večjo ali manjšo močjo, ki se spreminja znotraj supervizijskega srečanja in med njimi (Bordin, 1983). Močna supervizantova delovna aliansa prispeva k izboljšanju odnosa s supervizorjem (Ladany, Ellis in Friedlander, 1999; Ladany in Friedlander, 1995) in rezultatov, kot je klientovo dojetanje terapevtske alianse, supervizantovo upoštevanje protokola zdravljenja in razkrivanja v superviziji (Bernard in Goodyear, 2009).

Ne glede na to, da aliansa obravnava vsebinsko razmerja, koncepti alianse ne vodijo supervizorjev pri tem, kako razviti vez ali kako intervenirati, da bi okrepili odnos in omogočili učinkovito vedenje supervizantov. Teorija navezanosti ponuja makro teorijo odnosa, ki lahko osvetli delovanje v posebnih odnosih, kot je na primer supervizijska delovna aliansa. Kakovost supervizantove navezanosti (tj. vzorec navezanosti) lahko vpliva na moč delovne alianse. Ker negotovo/ nevarno navezani posamezniki na odnose gledajo negativno, na negovalce pa kot na nezanesljivo podporo, večja nevarna navezanost supervizorja lahko ogrozi moč in delovanje alianse. Tesnobno navezani supervizanti podcenjujejo svoje sposobnosti in se pretirano zanašajo na supervizorja (Bennett in Saks, 2006), lahko se ravna skladno z nalogami in cilji, da ostanejo supervizorji blizu in dostopni. Izogibajoče navezani supervizanti lahko zamujajo na sestanke ali se superviziji upirajo (Haboush, 2003). Prednost dajejo svojim mnenjem in se branijo pred lastno tesnobo, s čimer se preveč zanašajo nase in ne sodelujejo pri nalogah/ciljih. V nasprotju s tem pa je varna navezanost povezana z zaupanjem (Mikulincer in Brivnik, 2007), torej bodo varno navezani supervizanti imeli trdno odnoso vez s supervizorjem.

Iz raziskave o superviziji, ki temelji na konceptih navezanosti, izhaja, da je bila aliansa močnejša, ko so supervizanti menili, da ima supervizor varen stil navezanosti (Riggs in Bretz, 2006; White in Queener, 2003), tesnobna navezanost supervizorja pa je napovedovala nižji poklicni razvoj supervizantov (Foster, Heinen, Lichtenberg in Gomez, 2006). Glede na Bowlbyjevo teorijo (1988) je

vzorec navezanosti supervizanta v superviziji primaren, ob tem pa je supervizor motiviran s skrbjo in ne z navezanostjo. V skladu s tem stališčem je bila supervizantova negotova/nevarna navezanost na supervizorja povezana z nizkim poklicnim razvojem, o katerem so poročali supervizanti (Foster, Lichtenberg in Peyton, 2007).

V študiji, ki je uporabljala drugačno metodo od te, sta bili tesnobna in izogibajoča navezanost supervizanta na supervizorja negativno povezani z alianso (Bennett, Mohr, BrintzenhofeSzoc in Saks, 2008). Tako smo pričakovali, da bodo supervizanti, ki so varno navezani na supervizorja, imeli trdno alianso, ki bo podpirala razkrivanje v superviziji, nase bodo gledali kot na sposobne soočiti se z novostmi, na supervizorja kot koristnega in na svet kot varnega za raziskovanje.

Poleg tega je v superviziji pomembno tudi razkrivanje ali nerazkrivanje supervizanta (Bernard in Goodyear, 2009), ker so izgovorjene in neizgovorjene s terapijo povezane misli, občutki in stališča ključnega pomena za supervizorjevo sposobnost spremljanja učenja in zagotavljanja učinkovite storitve za klienta (Alonso in Rutan, 1988; Yourman in Farber, 1996).

Raziskave kažejo, da več kot 90 % supervizantov supervizorjem zamolči nekatere informacije (Ladany, Hill, Corbett in Nutt, 1996). Strah pred ocenjevanjem in potreba po tem, da bi bili videti kompetentni, lahko povzročita močno, celo škodljivo tesnobo; nezmožnost učinkovitega obvladovanja čustev pa lahko ovira supervizantovo sposobnost uporabe znanja in razkrivanja supervizorju. Ker je velik del nerazkrivanja posledica negativnih občutkov o supervizorju ali aliansi (Ladany idr., 1996), se lahko zgodi, da aliansa v celoti pojasni supervizantovo navezanost in razkrivanje v superviziji. Varo navezani posamezniki bolje integrirajo negativne ali pozitivne občutke o sebi, lažje poiščejo podporo in bolj verjetno je, da bodo iz teh interakcij imeli več koristi (Mikulincer in Shaver, 2007). Tako lahko supervizanti, ki so varno navezani na supervizorja, učinkovito obvladujejo evalvacijske ali druge vplive, povezane s supervizijo, ki bi sicer lahko zavirali samorazkrivanje. Prav tako bi supervizanti lahko dostopali do supervizorja, ko bi pri delu čutili stres in dobili pomirjujočo varno zatočišče, da bi deaktivirali vzorce navezanosti in ponovno aktivirali učenje. Poleg tega so raziskave romantičnih odnosov pokazale, da se varno navezani posamezniki bolj učinkovito samorazkrivajo kot tesnobno ali izogibajoče navezani posamezniki (Mikulincer in Shaver, 2007). Supervizantova navezanost na supervizorja tako lahko razloži supervizijsko alianso in razkrivanje v superviziji.

3. Hipoteze

Hipoteza 1: Navezanost supervizorja in razkrivanje v supervizijskem odnosu sta v celoti posredovana s supervizijsko alianso. Podhipoteze: (a) varna navezanost supervizorja je pozitivno povezana z supervizijsko alianso, (b) varna navezanost supervizorja je pozitivno povezana z nalogami/cilji supervizijske alianse in (c) supervizijsko alianso določata supervizantova navezanost in razkrivanje. Hipoteza 2: Supervizorjeva varna navezanost pozitivno in bolje opiše razkrivanje v superviziji.

4. Metoda

4.1. Udeleženci

Po izločitvi 116 udeležencev je vzorec vseboval 480 prostovoljcev magistrskih in doktorskih programov klinične/ svetovalne psihologije). Od tega je bilo 393 (81,9 %) žensk in 80 (16,7 %) moških. Povprečna starost je bila 29,8 let (SD 6,6, Mdn 28,0). Kar zadeva raso/etnično pripadnost, je bilo 399 (83,1 %) belcev, 17 (3,5 %) afroameričanov, 15 (3,1 %) azijskih Američanov, 11 (2,3 %) latinoameričanov, šest (1,3 %) mednarodnih, osem (1,7 %) birasnih in 14 (2,9 %) drugih. Udeleženci so bili v sledečih programih izobraževanja: 49,0 % doktorat iz klinične psihologije, 24,0 % doktorat iz psihologije svetovanja, 3,8 % doktorat iz svetovanja, 5,4 % magistrstov klinične psihologije in 16,9 % magistrstov svetovanja. Supervizantje pripravniki so imeli povprečno 6,4 (SD 4,5, Mdn 6,0) semestrov supervizijskih izkušenj, z mediano 4,0, supervizorji mediano 2,0 semestra. Približno polovica vzorca 269 (56,0%) je odgovorila na podlagi predhodnega supervizorja, 208 (43,3 %) pa na podlagi trenutnega supervizorja.

4.2. Postopek

Identificirali so magistrske, doktorske in pripravniške programe, ter se povezali z doktorskimi in pripravniškimi centri za psihologijo in z Ameriškim psihološkim združenjem. Direktorji usposabljanja so različnim pripravnikom študijskih programov svetovanja in psihologije posredovali e-pošto z vabilom o sodelovanju v raziskavi o supervizijskem odnosu. To e-poštno sporočilo je vsebovalo študijo URL. Udeležence so prosili, naj odgovorijo na postavke na podlagi njihovega »najpomembnejšega« supervizorja, ki so ga imeli za mentorja in nekoga, ki je imel močan vpliv na njihovo klinično usposabljanje. Pripravniki imajo namreč pogosto več supervizorjev, razmerja in intenzivnost le teh pa se v času spreminjajo.

4.3. Rezultati

V preliminarnih analizah z uporabo SPSS 14.0 in brisanjem po parih naključno manjkajočih podatkov asimetrije in kurtoze se je pokazala univariatna normalna porazdelitev. Vse spremenljivke so pomembno in pozitivno povezane v razponu od 0,25 do 0,70. Multikolinearnost v tem primeru ne bi smela biti problematična, ker so vrednosti pod 0,85 (Kline, 2005). Dvosmerna multivariatna analiza variance z uporabo vseh podlestvic kot odvisnih spremenljivk ni odkrila pomembnih spolnih ali etničnih (tj. belcev, afroameričanov, azijskih ameriških, latinoameriških, mednarodnih, birasnih, drugih), glavnih ali interakcijskih učinkov.

5. Diskusija

Rezultati so potrdili hipoteze. Varna navezanost supervizanta in razkrivanje v supervizijski aliansi sta bila v celoti omogočena z odnosom v supervizijski aliansi in osredotočenostjo na klienta.

V prvem modelu je bila supervizantova varna navezanost povezana s supervizijsko alianso. Varna navezanost je močen napovedovalec odnosa (74%) in percepcije supervizijske pomoči. Ta ugotovitev je skladna z raziskavo (Bennett idr., 2008), ki ugotavlja negativno povezavo med tesnobno in izogibajočo se navezanostjo na supervizorja ter delovno alianso. Rezultati kažejo, da lahko supervizor koristi moč alianse oz. odnosa z ocenjevanjem in odzivanjem na vzorce supervizantove navezanosti, ne glede na to, ali supervizant išče supervizijsko podporo med stisko, namesto tega kaže pretirano potrebo po supervizijskem vodenju ali ga zavrača. Drugič, varna navezanost, ki je predstavljala 29 % variance, je bila močan pozitiven napovedovalec osredotočenosti na klienta (tj. naloge/cilji), za katerega je značilno, da supervizorji pomagajo supervizantom, da izboljšajo svoje veščine dela s klienti. Varno navezani supervizanti bodo torej verjeli, da so supervizorji njim v pomoč pri tem, da postanejo boljši pri opravljanju svojega terapevtskega dela. Te ugotovitve so skladne z: raziskavo (a), ki kaže, da je varna navezanost povezana z učinkovitejšim učenjem in razvojem (Mikulincer in Shaver, 2007), (b) nakazuje, da kakovosten supervizijski odnos/aliana olajša učenje terapevtskih in svetovalnih veščin (Holloway, 1995) in (c) ugotovitev, da je bila izogibajoča se navezanost supervizanta negativno povezana z nalogami in cilji delovne alianse.

6. Navezanost supervizanta na supervizorja in razkrivanje v supervizijski aliansi

V skladu s predpostavko, da varna navezanost na supervizorja potrди raziskovalno vedenje supervizanta (tj. samorazkrivanje), so rezultati prvega modela pokazali, da alianso in osredotočenost na klienta določata navezanost supervizanta na supervizorja in razkrivanje v superviziji.

Kljub temu so rezultati drugega modela pokazali, da se bolj varno navezani supervizanti, supervizorju intenzivneje razkrivajo, čeprav je bilo razkrivanje delno posredovano z alianso, ne pa z osredotočenostjo na odnos s klientom. Varna navezanost supervizanta na supervizorja je torej bistvenega pomena za razkrivanje, čeprav bi morala raziskava preučiti tudi, ali bi bil morda pri supervizantih s tesnobno ali izogibajočo navezanostjo za razkrivanje bolj pomemben odnos sam. Ugotovitve kažejo, da le odnos, tj. odnos med supervizantom in supervizorjem, omogoča razkrivanje supervizanta v superviziji.

Na splošno rezultati kažejo, da lahko supervizor, ki se osredotoča izključno na razvoj supervizantovih spretnosti in izključuje odnos, ustvari pogoje, ki spodbujajo nerazkrivanje. Obratno pa lahko posvečanje pozornosti supervizantovim vzorcem navezanosti pomaga supervizorju, da neguje in krepi podporni supervizijski odnos (Rønnestadom in Skovholtom (2003).

7. Zaključek

Ta študija razširja teorijo navezanosti na dve ključni komponenti supervizije: na supervizijsko alianso in razkrivanje v superviziji. Večja varna navezanost supervizanta na supervizorja je bila povezana z višjimi ocenami supervizijske aliance in z večjim razkrivanjem v superviziji. Aliansa je delno omogočala povezanost navezanosti in razkrivanja, čeprav je bila neposredna pot od varne navezanosti do razkrivanja močnejša od posredovane poti.

Pri proučevanju supervizantove navezanosti na supervizorja so avtorji podprli teorijo navezanosti in ponudili novo usmeritev za prakso. Ugotovitve v povezavi z ugotovitvami Bennetta (2008) podpirajo pomembnost preverjanja navezanosti supervizanta na supervizorja pri supervizijskih vprašanjih. Nadaljnje raziskave pa bi se lahko osredotočile na stil navezanosti supervizorja ter posledične skrbi v supervizijskem odnosu.

Marta Jenko

Kahl Popp, J. (2010). Kontextanalytische Supervision in der psycho-analytischen Ausbildung (Kontekstno analitična supervizija v psihoanalitičnem izobraževanju). *Psychotherapeut* 6(55). 471-476.

1. Uvod

Klinična praksa pod supervizijo predstavlja del psihoterapevtskega izobraževanja, v katerem se supervizijski kandidat uči psihoanalitičnih kompetenc, jih razvija in uporablja. Na stičišču interesov in potreb pacienta, kandidata za terapevta in supervizorja se pojavijo tri dimenzije, ki superviziji dajo specifični karakter supervizijskemu procesu:

- odnos klient – kandidat oz. supervizant
- učni proces supervizanta
- supervizijska interakcija med supervizantom in supervizorjem.

Bistveno vprašanje za supervizorja je, s kakšnim doprinosom v supervizijski interakciji bo pripomogel k profesionalnemu razvoju kandidata na način, da bodo njegove strokovne zmožnosti koristile klientom. Za specializanta je vprašanje, kaj naj le-ta prinese v supervizijo, da bo razvijal svoje klinične kompetence. Na to vpliva osebnost supervizorja in njegove metode supervizije. Bistven pri tem pa je tudi razvoj psihoanalitične supervizije skozi leta, ki tradicionalno psihoanalitično supervizijo razvija in revidira. Razvoj psihoanalize je prinesel napredek tudi v supervizijo. Supervizija v psihoanalitičnem smislu osebno spreminjajočega učenja se lahko zgodi, če v središču strokovnega raziskovanja v superviziji stoji psihoterapevtska interakcija kandidata in klienta. Pri tem je drža supervizorja bistvena. Učenje, ki spreminja kandidata, se torej lahko zgodi le, če supervizor zavzame držo mentorja, ki spremlja specializanta, ga spodbuja k učenju in se vzdrži ideje o konkurenčnosti med njima, hkrati skupaj z njim raziskuje, ne da bi mu direktno posredoval rešitve. Učni procesi se pri supervizantu blokirajo takrat, ko so slepe pege kandidata prepoznane kot osebni problemi in ne učni problemi (Szecsody 1994).

Učenje se ustavi, ko supervizija postane nadzor. O nadzoru govorimo takrat, kadar le ta postane nadomestilo za to, da supervizor supervizanta povezi z nekim drugim videnjem iz čisto drugega miselnega sistema. Supervizorjeva naloga je razumeti predpostavke supervizanta in o njih govoriti, preden sam ponudi svoje.

2. **Odkrivanje in razvoj supervizantovih kompetenc**

Način učenja psihoanalitičnih kompetenc za psihoterapevtsko delovanje je specifičen, ker uporabljeni psihoanalitični koncepti in intervencije, drža, delovanje, izhajajo iz supervizorjeve oz. psihoterapevtove osebnosti. Vsak psihoanalitik deluje skozi svojo enkratno osebnost, skozi lastna čustvena prepričanja, in v tem so zasidrani koncepti, ki jih uporablja, ter delujejo samo pod temi pogoji, da vanje verjame. V psihoanalitični psihoterapiji deluje, v kar verjame supervizant. In tega se dotakne supervizija. Če pa se supervizija dotakne tako občutljivega področja lastnih prepričanj in čustev do teh prepričanj, lahko hitro rani supervizanta, zato je tako pomemben odnos med supervizantom in supervizorjem, čustvena kvaliteta in trajnost tega odnosa, da supervizant lahko konstruktivno predeluje zanj boleče nazore, spoznanja, da jih na nek način korigira, da postane kot terapevt kompetenten in hkrati ostane individuum, samosvoj, unikaten. Psihoanalitično izobraževanje temelji na psihoanalitični identifikaciji kandidata s supervizorjem, vendar ne samo na tej. Še mnogo več je dejavnikov, ki delujejo znotraj psihoterapije, znotraj supervizije in vsega vmes.

Supervizija ni časovno in vsebinsko določljiv proces pridobivanja psihoterapevtskih kompetenc. Ne gre le za spoznavanje holističnih učnih procesov, gre tudi za učenje nezavednih procesov učenja. Kratko rečeno: v psihoanalitični superviziji gre za eksplicitno učenje implicitnih znanj, spoznanj, saj gre pri psihoanalitični psihoterapiji za razvijanje profesionalne intuicije in predstavljalivosti (imaginacijo). Zgoščeno povedano mora kandidat za psihoanalitičnega psihoterapevta ob teoretičnem znanju razvijati tudi čustva, telesne občutke, nezavedne fantazije, nezavedne miselne procese, predvidevanja, predstave, saj so vse to njegova delovna sredstva, ki jih mora znati tudi uporabljati, jih pa mora ves čas spoznavati, razvijati in integrirati v svojo osebnost in v psihoterapevtsko držo. Mentalni prostor analitičnega psihoterapevta je ves čas spreminjajoči se temelj, ki bazira na nezavednem psihoterapevta. Supervizor pa je usmerjevalec teh procesov, ki mora sodelovati pri izgradnji teh psihoanalitičnih implicitnih orodij in osebnosti psihoterapevta na ekspliciten način, kar supervizija je.

3. **Kaj naj ima supervizor pred očmi?**

Klinične izkušnje delujejo vzvratno nazaj na terapevta in pomembno je, ali terapevt ob tem stagnira ali se uči, saj naj bi ves čas napredoval. Gre za to, da lahko supervizant razvije pseudoprakticiranje, pseudoidentiteto, kar je lahko posledica negativnih učnih izkušenj kandidata. Defenzivna drža kandidata ne vodi v avtonomno prakticiranje in lahko vključuje: navidezno prilagajanje

na pričakovanja supervizorja, dvom vase, zanikanje negativnega transferja v superviziji, napačno predstavljanje in dožemanje kliničnih dogodkov, napačno razumevanje oz. nerazumevanje klienta in v takšni drži supervizant ne prinaša v supervizijo neselekciranega resničnega kliničnega dogajanja, govorimo o psevdosuperviziji. To vse se prenese v terapijo, potem nazaj v psihoterapijo, ki postane psevdoterapija.

Supervizanti se na začetku svoje psihoterapevtske prakse pogosto vpletejo s klientom v paralelne procese. Oba, klient in mladi psihoterapevt, sta pod stresom. Pod stresom pa je prostor za učenje novega zmanjšan tako pri klientu kot pri specializantu. In to se v superviziji lahko načne in se obravnava kot dejstvo, o katerem je dovoljeno govoriti. Kajti nezavedna želja obeh, kandidata in klienta, je ohranjanje varnosti in narcističnega ravnotežja (jaz sem OK). Supervizor mora nagovoriti supervizantu, da zazna svojo emocionalno nasprotje - diskrepanco v klinični situaciji, ki naj jo predela na način, da bo lahko razvijal stabilno ekspanzivno učno držo. To se lahko zgodi, če bo supervizant zmožni zdržati te čustvene in mentalne pogoje, reguliral in razumel klinične situacije in doživljanja, ki se zgodijo v skupnem mentalnem prostoru specializanta in klienta. Gre za to, da supervizant dobi globlji vpogled v doživetje psihoterapevtske interakcije, da razširi možnost osebne spremembe in za to uporabi supervizijo ter osebno izkušnjo. Zato morajo imeti supervizor nenehno pred očmi posebno senzibilnost v učenju in razvoju kandidatov. Nevarnost je, da specializanti zdrsnejo v dvojno travmatizacijo: terapija mu ne gre in v superviziji je nesprejet, kar se nazadnje pokaže v terapiji kot preigravanje s klientom in prepletenost z njim, v superviziji pa kot konfliktno stanje.

Cilj psihoanalitične supervizije je v kandidatih - specializantih razviti sposobnost, da specializant postane svoj lastni supervizor, kot v terapiji klient postane svoj lastni terapevt. To pomeni, da bi specializant v terapiji s klientom in za sebe, za svojo osebnost ponotranjil – uporabil zavestne in nezavedne supervizijske funkcije. Sam sebe supervizirati, predstavlja avtonomno učno držo specializanta, do katere se pride skozi ekspanzivno učenje.

4. **Kateri supervizijski koncepti spodbujajo ekspanzivno učenje?**

4.1. **A. Analiza konteksta v superviziji in psihoterapiji**

Izhajamo iz dejstva, da je supervizijski proces podoben kliničnemu psihoterapevtskemu procesu. Kar se zgodi v psihoterapiji, se na nek način izrazi tudi v superviziji. Konteksti klinične situacije so običajno zunanji pokazatelji oz. sprožilci, ki zahtevajo odgovor v notranjosti klienta in priključijo v terapevtu oz. v supervizorju prilagoditev. Takšne situacije sprožijo v nezavednem alarm in

aktivirajo se obrambe, čemur se prilagodi tudi komunikacija. Vse skupaj sproži transfer in kontratransfer ter pride do predvsem nezavednih notranjih in zunanjih odgovorov na te dražljaje. Če vse to interpretiramo v smislu koncepta, v katerem se to zgodi, lahko kontekstno naravnani terapevt oz. supervizor ves čas usmerja pozornost na mikroprocese aktualne interakcije (terapevtske oz. supervizijske interakcije). Notranji odgovori terapevta na aktivirane kontekste so lahko vidni, manifestirani in se z njimi da kaj narediti, lahko pa so zakodirani, simbolni, skriti in skomunicirani na nek posreden način: z besednimi podpomeni, podtoni, z mimiko, s psihofizično spremembo, z udejanjenim vedenjem. Supervizor spodbuja, da to nevidno postane vidno in da o tem specializant lahko govori na SV, ne da bi bil nesprejet, nerazumljen. Na ta način zunanje dogajanje supervizanta postane ujemačo z notranjim počutjem oz. odzivom.

4.2. B. Manifestna komunikacija

Supervizor deluje v smeri spodbujanja in sprejemanja iskrene izpovedi specializanta in tako pripomore k čustveni regulaciji in povečanju občutka varnosti. Tako supervizor postopoma oblikuje prostor, da so dejstva z obremenjujočimi pomeni lahko posredovana na manifesten način. V kontekstanalitičnem razumevanju so tudi proste asociacije na nek način lahko nezavedno podvržene selekciji. Vsak pacient po svoje predeluje in pove bolj ali manj tisto, za kar verjame, da bo terapevt lahko sprejel. Enako velja za supervizijo. Specializant pove tisto, za kar je bolj prepričan, da bo supervizor lahko sprejel. Ko nezavedno selekcionira asociacije, na to vplivajo biografski in patogeni vidiki osebnosti. Skratka, v terapiji se klient odzove na enak način, kot se je naučil, da bi se zavaroval. Enako je v superviziji. Znano je, da travmatični in moteči dogodki pustijo sled v možganih in se sprožijo v kontekstih, ko so te vsebine na nek način nagovorjene, sprovcirane. Doživljanje podobnosti v kontekstu iz preteklosti ter tukaj in sedaj v terapiji lahko sprožita enake latentne odzive, spomine na stara doživetja, in s tem ko ti pridejo na plano, se aktivirajo zavedna in nezavedna patogena prepričanja in pričakovanja. Ta kontekstna aktivacija nezavednega se pogosto zgodi ob podobnih kontekstih, v katerih so se v preteklosti zgodila neprijetna doživetja, kasneje potisnjena v nezavedno ali odcepljena. Iz varnega obrambnega zavetja jih zbudijo v sedanost: zvoki, glasovi, vonji, podobna atmosfera, kar priključijo spomin in klient o tem lahko govori. V sferi terapevta se dogajajo podobni procesi. Tudi terapevt ob klientu lušči iz nezavednega uvide ali vsaj ponovno doživlja neke senzacije na prizavestni ravni. Terapevtove intervence in celovito delovanje terapevta so s strani klienta razumljeni oz. nezavedno sprejeti, in na njih klient navznoter odgovori, kot je to vedno počel, običajno na način, da se je zavaroval. Klient terapevtovo držo, intervenco predeluje najprej na nezavedni ravni, kot je to vedno počel glede

na lastne notranje odgovore nezavednega. Na to se terapevt lahko odzove in verbalizira trenutno stanje, kar pripomore k ozaveščanju potlačenih vsebin. In prav to notranjo oceno stanja svojega klienta lahko terapevt, kot svoj nezavedni material, prinese v supervizijo kot svoje doživljanje, ravnanje. To lahko uporabi in razrešuje supervizija.

Kadar je supervizijski material terapevta izraz nezavednega v klientu, ima naslednje lastnosti:

- občutek »branja misli« s strani terapevta - nezavedno zaznavanje podpraznih doživljanj, misli, čutenj drugega, terapevt doživlja kot lastna (kar je tudi mogoče, če je sam doživel podobne kontekste),
- občutek »tihega prepoznavanja« s strani terapevta - nezavedno analizira pomena teh zaznav v skladu s samim seboj,
- sporočanje teh pomenov na simbolni, prikrit način skozi sanje, simptome, metafore, vedenje se zgodi tudi v superviziji in to so poti do odkrivanja resničnih latentnih vsebin.

Predvsem v zakodiranih simbolnih sporočilih pacienta, ki se zgodijo neposredno takoj po intervenci terapevta, lahko predstavljajo ponarejena, potvorjena sporočila, ki lahko kažejo na resnična dogajanja v klientu. To potem terapevt prinese v supervizijo in to je material za analizo specializantovih in posredno tudi klientovih doživljanj.

4.3. C. Ohranjanje svobode specializanta

Supervizorju mora dajati supervizantu varen prostor, specializant mora imeti možnost, da razvija svojo lastno psihoterapevtsko držo glede na svojo osebnost in to predstavlja suverenost specializanta oz. terapevta. Samo v svoji individualni avtonomni terapevtski držji, skladni z njegovo osebnostjo, bo lahko pomagal klientom. Intervencija supervizorja v suverenost supervizanta se lahko zgodi edino le v primeru nujne zaščite klienta.

4.4. D. Analiza intervencij specializanta, ki ne pomagajo ali celo škodijo klientu

Nezavedna ocena situacije, v kateri se je klient znašel, je skrita za metaforami, simboli, ki jih mora terapevt postopoma razkrivati. Enako velja za specializanta. Psihoterapevtom je težko videti lastno nesposobnost, ki se odraža v bolnikovi pripovedi ali v obravnavi. Supervizant noče razočarati sebe, zato mora biti supervizija prostor, kjer je razvoj supervizanta omogočen in kjer je mogoče govoriti o napakah. Kontekstanalitično razumevanje klinične prakse lahko overi terapevtsko delovanje po »notranjih« odzivih klienta. Supervizant se lahko nauči, da klientov notranji nezavedni odziv sprejme za opazovanje in spremljanje lastnega

terapevtskega delovanja. K temu učenju pripomore tudi opazovanje terapevtovih lastnih intervenc, ki niso pomagale klientu, kar morda pomeni, da so izhajale iz terapevtovega nezavednega. Je pa tudi res, da se v nezavedni pacientovi oceni stanja lahko skrivajo tudi predlogi za napredovanje, na čemer naj temelji terapevtsko delo. Ravno tako lahko supervizor gradi svoje delovanje na notranjem odzivu supervizanta in na njegovem zakodiranem sporočanju, kako se počuti ob določenem klientu oz. supervizorju.

4.5. E. Samozavedanje, samougotovitve

Kontekstna analiza je metoda v terapiji in istočasno metoda v superviziji, ki spodbuja samoopazovanje in samoozaveščanje supervizanta in supervizorja, ker supervizija, ki to omogoča, omogoča hkrati lastno psihoterapevtsko izkušnjo in postane prostor samoozaveščanja, saj skozi lastne kliente in njihovo nezavedno oceno trenutne situacije supervizant pride do lastnega nezavednega, prepozna lastne odpore in jih spreminja, preseže, s tem daje možnost tudi klientu, da preseže svoje zavrtosti, patologijo, vzorce. In ko to naredi terapevt v sebi in za sebe, je en krog za terapevta – specializanta zaključen (ukvarjal se je sam s seboj) in se v SV lahko v miru vrne nazaj na izvorno temo: odnos s klientom.

Kot lahko klient sam prinese proste asociacije in vsebino terapije v terapijo, lahko tudi supervizant sam prinese temo v supervizijo. Če se to ne obnese, intervenira supervizor. Pri tem sledi naslednjim kontekstom:

- supervizor intervenira na področjih, zaradi katerih bo supervizant spremenil svoje delo in je nujno, da ga spremeni (težava je na strani supervizanta),
- supervizor intervenira, kadar gre za katerekoli težave v terapiji, ki jih supervizant ne more rešiti sam oz. jih ne prepozna,
- supervizor intervenira, kadar gre za težave na drugih področjih psihoanalitičnega izobraževanja tega supervizanta,
- supervizor intervenira, kadar ima supervizant težave v osebni življenju in le-te vplivajo na potek terapije oz. ga spodbudi, da to razrešuje v osebni izkušnji.

4.6. F. Supervizorjeva drža

Prosto lebdeča dobronamerna drža supervizorja na začetku ure, dobrohotna pozornost supervizorja, sprejemanje specializanta. Supervizor sprejme, da supervizant svojo učno uro najprej spontano začne s kakšno drugo temo iz študija, učenja, življenja, šele nato predstavi vsebino, kar se na superviziji običajno zgodi. Supervizor spodbuja specializanta, da le-ta prosto poroča o kliničnem dogajanju v terapiji, tako se aktivirajo nezavedni konteksti terapevta-specializanta, skozi katere bo supervizor lahko prepoznaval supervizijski odnos in odnos med klientom in terapevtom.

Supervizorjeve intervencije so odvisne od tega, koliko specializant razume, na kateri stopnji se nahaja (enako je v terapiji, intervencije se prilagajajo procesni točki klienta), kaj lahko specializant sprejme, kakšna ima pričakovanja. Na superviziji se obravnava vse, kar je za supervizanta pomembno, morda krizni klic specializanta supervizorju v času med dvema supervizijama, morda sanje supervizanta, ki se nanašajo na terapijo, premagovanje čustvenih pretresov specializanta, ki jih sproži klinična praksa, izboljšanje refleksije, povezovanje s teorijo, ustvarjalno pa delovanje specializanta, odnos med njima. Varnost v superviziji lahko pomeni večjo varnost za klienta v terapiji.

Marta Jenko

Giernalczyk, T. (2017). Selbstreflexion in der Supervision – sehnsüchtig gewünscht und ängstlich vermeiden (Samorefleksija v superviziji – hrepeneče željena in iz strahu zavračana). V H. Möller in M. Lohmer (ur.), Die Supervision in der Psychotherapie (str. 34-50). Kohlhammer.

1. Uvod

Refleksijo transfera supervizanta, kot del njegovega kontratransferja, je nujno vključiti v supervizijski proces, saj le ta bistveno vpliva na razumevanje klientove dinamike, na intervencije in na odnos med terapevtom in klientom. V superviziji pa to dinamiko prepoznavamo in razumevamo kot zrcalne fenomene in paralelne procese (Balint, 1980). Samorefleksija in samozavedanje sta bistvena inštrumenta, ki se jih bodoči terapevt uči v lastni izkušnji, kasneje pa se tudi v superviziji sistematično spodbuja in dograjuje. Samorefleksija odpira prostor, v katerem se izrazi transfer, zato je samorefleksija tudi pomembna učna možnost v okviru supervizije. Članek se osredotoča na subjektivni vidik transferja.

Clarkin (2008) opisuje štiri sestavine kontratransferja, ki so predstavljeni v članku:

- nezavedni odziv terapevta na odnos, ki ga klient ponuja,
- odzivi terapevta na klientovo zunanjo resničnost,
- odzivi in drže, ki izhajajo iz terapevta,
- nevrotični transferji, ki izhajajo iz terapevta.

Samorefleksija v superviziji poteka v fazah, ki imajo svoj namen:

1. V prvi fazi svojega terapevtskega dela se supervizant ukvarja predvsem z lastnimi, še precej nezavednimi biografskimi vzorci, kar vpliva na terapijo in terapevtski odnos.
2. Že bolj izkušeni supervizanti, ki so že več let aktivni kot psihoterapevti, poznajo, raziskujejo, kako psihodinamika klienta aktivira intrapsihične dele v supervizantu, da ugotovi pomen zanj samega in vpliv na intervence klientu.

Izkušeni terapevti, ki sami delajo kot supervizorji začetniki, lahko svojo samorefleksijo uporabijo za njihove supervizante v supervizijskem procesu. Supervizor spremlja začetek, potek in konec avtorefleksije. Tako lahko intervenira supervizor v smislu:

- Sproščanja: Vam lahko pomagam, da se boste lahko odzvali na svoj lasten transfer?
- Ozaveščanja trenutka: Ali imate idejo, na kateri točki je začel vaš lastni transfer vdirati v terapijo?

2. Samorefleksija v supervizijski edukaciji

V edukaciji supervizorjev je pomembno govoriti o biografskih aspektih kandidatov. Eden osnovnih konceptov je prepoznavati objektno-odnosni trikotnik (Malan, 1979). Klasični odnosno – objektni trikotnik je uporaben v konceptu učenja supervizorjev.

Triangulacijski trikotnik razlikuje tri tipične relacijske situacije, ki so povezane z razumevanjem odnosno transference pojavov v terapiji:

- situacija »tukaj in sedaj« – ponazarja dogajanje v terapiji,
- situacija »tukaj in tam« govori odnosih, ki jih ima sedaj klient/ terapevt zunaj terapije,
- situacija »tam in takrat«, ponazarja primarne odnose klienta / terapevta.

V terapevtski situaciji se največkrat ponovi situacija »tam in takrat«. Vzorce iz otroštva se v siceršnjem življenju in v terapiji rekrutirajo. Vsak del trikotnika: mama- jaz- tretja oseba, lahko vzniknejo v opisih situacij, ki predstavljajo osnovo za intervenco in razlago. Kontratransfer terapevta igra ključno vlogo pri dekodiranju prvotnega vzorca na sedanjo odnosno situacijo in je pogosto izhodišče za odpiranje te tematike. Pomembno je, da v edukaciji uporabimo refleksijo doživljanja supervizanta, da bo bolje razumel transfer klienta.

Vsaka od predstavljenih treh vinjet opisuje eno od zgoraj navedenih situacij, vsebinsko vezanih na prej predstavljene komponente transferja.

VINJETA 1

Objektni odnos po Malanu (1979) se v vseh dimenzijah razkriva na superviziji: tukaj in sedaj, tukaj in tam, tam in takrat

Pacient, 44 let, pretežak, poročen, odvetnik. Supervizant je imel občutek, da je klient potegnil koticke ustnic navzdol, ko je to govoril, pasiven je bil in napet. Terapevt ga je dvakrat nagovoril z rahlo napačnim priimkom, klient se je razburil, terapevt ga je vprašal, če ima kakšno idejo, zakaj si ne more zapomniti njegovega priimka. Klient je izdihnil vdih, potegnil ramena k sebi in rekel, da ne ve. Opiše svojo depresivno simptomatiko, življenjsko nesmiselnost zakona, v katerem je, in težave pri delu. Upa, da mu bo terapija pomagala.

Specializant je to opisal zelo na kratko in da se ničesar ne spomni, kaj naj bi to pomenilo, da pa ob tem klientu čuti gnus in ne ve, če je to povezano s klientom. Supervizor reče, da imajo ti občutki prostor v superviziji, da je dobro, da supervizant svoj kontratransfer vzame resno in jih naj tudi opiše. Supervizant si oddahne in vpraša skupino, če imajo morda kakšno idejo. Ena izmed specializantk je videla tega moškega v čakalnici in se ji je zdel kot malo plesniva podoba moškega. Druga kolegica se obrne na zamenjavo priimka in reče jezno: ti se pustiš razvrednotiti, zato ne moreš z njim čutiti. Moški kolega domneva, da se je supervizant, ki je podal primer, odzval z agresivnim kontratransferjem, ker agresija tiči pod pacientovo depresijo.

Supervizant, ki je prinesel primer, se zahvali za ideje, da je agresija skrita v tem, da narobe izgovori klient njegov priimek, da ga je to pojezilo, vendar da to ni moglo sprožiti tega, da je tako odklonilno doživel klienta, ampak da ta plesniva podoba, na to pa je odreagirala. Supervizor ga je opogumil, naj malo zdrži s tem občutkom in potem pove, kaj se mu utrne. Specializant žalostno odvrne, da je to morda njegovo osebno. Počaka malo in reče: pri meni doma je bilo grozno, vse plesnivo in ves čas sem očeta opogumljal, a s tem ni bilo nič, sem vesel, da s tem nič več nimam. Morda pa nisem dober terapevt s temi svojimi problemi.

Supervizor: Vsi imamo probleme, ki jih terapija nagovori, gre za to, da to prinašamo ven in odpiramo in ne zapiramo dol. Rad bi vam predstavil model Malana s tremi situacijami: tukaj in sedaj, tukaj in tam, takrat in tam... V »tukaj in sedaj« interakciji vam je klient ponudil, da gre z vami v odnos, v vas pa je zbudil odpor in gnus. Za sebe ste sedaj ugotovili, v katerem biografskem primarnem odnosu ste se znašli v terapevtski uri vašega klienta, znašli ste se v modelu »tam in takrat«. V naši supervizijski grupi, ko o tem govorimo, ste tukaj in sedaj in ste tukaj začutili žalost, prej ste čutili gnus. Supervizor je zaključil, da je supervizant svoj afekt konstruktivno uporabil kot samorefleksijo in tako ni zašel v nevarnost, da bi vse svoje nagnjenje naložil klientu kot njegovo.

VINJETA 2

Analiza transferja v edukaciji supervizorjev

Naslednja vinjeta prihaja iz skupine izkušenih terapevtov- supervizantov - bodočih supervizorjev, ki že dobro poznajo psihodinamiko in delajo z notranjim in zunanjim krogom v supervizijski skupini. Bodoči supervizorji v metasuperviziji v »notranjem krogu« se osredotočajo na dinamiko klienta, bodoči supervizorji v zunanjem krogu pa se osredotočajo na dinamiko osebe bodočega supervizorja, ki predstavlja primer.

Komentarji, ki so dodani, razlagajo trenutno dinamiko glede na procese samozkrivanja v supervizijski skupini.

Preden je bodoči supervizor predstavil primer, mu je vodja rekel, naj pove, kako je potekala terapija in naj se posveti tudi transferju.

Komentar: s to intervencijo je supervizor markiral, da je zelena tema avtorefleksija, s tem odpre prostor avtorefleksiji in terapevtovemu prostoru »tam in takrat«.

Supervizant poroča o učni terapiji s 30-letno psihologinjo v psihoterapevtski edukaciji. Na superviziji bi rad bolje razumel svoje probleme v tej terapiji.

Primer: specializantka je distancirana, osebno izkušnjo ima za obveznost, po drugi strani je že prvo uro jokala in tožila, kako je prizadeta zaradi materine depresije in je na koncu povzel sklep specializant: mama je razvila poporodno depresijo, oče in stari starši so zato skrbeli za klientko v prvih mesecih. Ko je čez 2 leti mama spet zbolela za depresijo, se je oče odselil. Kasneje je mama menjala partnerje in za klientko so bile to težke izkušnje.

Potem učni terapevt opiše drugo seanso in njene želje po zanositvi in je razmišljala, o najbolj plodnih dnevih in urah, vse je hotela imeti pod obsesivno kontrolo. On je komentiral, da nosečnosti ne moreš prisiliti. Supervizant se je blago smehljal in tiho nadaljeval, čez 6 tednov je bila noseča in se je spraševala v osebni učni izkušnji, kakšen voziček je najboljši..., koliko stane, katere funkcije naj ima... s temi temami se ni mogel uskladiti, in se sprašuje, kaj ima to zveze z njim in s klientko, boji se, da bo del njenega programa vnaprej.

Supervizor ga je ustavil in povabil, da mu prisluhne.

Komentar: Med pripovedjo je naletel na samorefleksijo in se zato ni imel namena vsebinsko poglobiti v teme, o katerih je ravnokar govoril. Je hotel iti kar naprej z drugo vsebino.

Na dogajanje v terapiji so asociirali člani supervizijske skupine (notranji krog). Navezovali so se na številne prekinitve odnosov, iz tega izhaja ambivalenca do terapije, da je za klientko rizično navezati se na terapevta, ker se nezavedno boji, da se bo tudi ta odnos prekinil. Od tu njena potreba po kontroli in prisilnih mislih- kot obrambni mehanizmi. Znašla se je med dvema poloma, ne zavriniti – ne sprejeti. Ena supervizantka je rekla, da je učnega terapevta med pripovedjo

doživela, kot napetega in resigniranega, drugi ga je videl kot slabo povezanega in sproščenega.

Supervizor: Na kaj bi se vi želeli odzvati in kaj vam je jasno o vas in kaj menite o svoji drži med to pripovedjo?

Supervizant: moji motivi na nek način zrcalijo strah klientke o koncu odnosa. Sem se zato držal malo nazaj, ker bi me sicer vgradila v svoj program, imam svojo zgodbo, o kateri pa sedaj ne bi govoril.

Supervizor: Se vam zdi, da ni pomembno o tem kaj reči? (je skombiniral splošno vprašanje s prespektivo samorefleksije).

Supervizant: ponudba odnosa z osebo, ki je tako odnosno postavljena, poveže s seboj in s svojo izkušnjo in markira mejo, da o tem ne bo govoril, ker je pri izkušnejših terapevtih cilj, da samorefleksija ni preveč poglobljena z biografskimi komponentami, je bolj pomembno vprašanje, kaj je pobudilo ta odziv oz. interakcijo in kaj se zgodi potem s tem? Ni želel o tem govoriti, ker ne bi hotel, ampak ker je spoštoval to, da se ne bi poglobljal v svojo biografijo, zanimalo ga je, kako bo navezal stik s to klientko in ona z njim.

Člani skupine- opazovalci (zunanji krog): Sodelujoči v zunanjem krogu so govorili o zavori, ki jo je potegnil in so videli paralelni proces v njegovem dejanju, da se je potegnil nazaj, da pa si je ona prizadevala, da bi pri njem zbudila interes. Vidijo, da je bilo učnega terapevta strah, da jo bo izgubil po tem, ko bo rodila.

Komentar supervizorja: zunanji krog se fokusira na grupno dinamiko in generirajo hipoteze o tem, kako se bo razvil odnos v terapiji in gledajo na psihodinamiko supervizanta, ki prinaša primer.

Supervizor usmerja grupo na samorefleksijo terapevta, ki je predstavil primer: Kako vidite svojo dinamiko sedaj v tej situaciji? Učni terapevt reče, da so njegove težave z motivacijo in da je potegnil zavoro v odnosu s klientko iz strahu pred prekinitvijo odnosa, zato je bil nonšalanten. Je bolj rezerviran, ker se je ščitil pred tem, da bi bil sam zapuščen, ima izkušnje s tem, a o tem tukaj ne bo govoril.

VINJETA 3

Agiranje iz nezavednega transferja – razkritje v mali supervizijski grupi

Poročanje specializanta, ki opisuje najprej uro s svojo supervizantko in govori tudi o njeni klientki: Supervizantka, ki jo je predstavljal supervizor v edukaciji, je bila kandidatka za terapevtko in že vodila svojo drugo terapijo, začetnica je bila. Tudi supervizor se je znašel v vlogi začetnika- supervizorja v edukaciji. Njegovo supervizijsko vprašanje je bilo, ali je šel predaleč z nekim njegovim zapažanjem glede klientke? Povedal je, da je ta kandidatka za terapevtko imela predstavitve primera pri vodji supervizorjev. Ta vodja ji je rekla, da njena klientka sicer ni primerna za takšen proces, ampak naj jo ima naprej, ker se že tako trudi (to

klientko je terapevtka spoznala v neki svetovalnici, ta klientka je mama samohranilka, 40 let stara, s paničnimi napadi, ki jo je med 12 in 14 letom zlorabil njen stric, o tem še ni z nikomer govorila, familija ni smela nič izvedeti o tej zlorabi).

Supervisor v edukaciji je opisoval svojo supervizantko, 30 letno gospo, bila je njegova prva supervizantka, ki mora te ure oddelati, niti ne ve, če jih zares rabi. Tretjo uro je dobila med pripovedovanjem o svoji klientki rdeče »fleke« po vratu, on se je trudil za boljši kontakt in ni vedel, ali naj ji pove, da je flekasta, ali naj to zamoči. Bal se je, da bi prekoračil kakšno njeno mejo, lahko pa je to neke vrste njegova odprtost, da govoriš o tem, kar vidiš. Ji je rekel, da je »flekasta po vratu« in je povedal to tudi na superviziji in ko je o tem govoril na superviziji, ga je mrazilo po hrbtenici. Dobil je mrzle prste. Bil je presenečen nad svojim odzivom. To je interpretiral in povezal s tem, da je tudi on začetnik, njeno ambivalenco je začutil, ker on vidi, da sta križno povezana: on in supervizorka - vodja, ki ga je pozabila dati na seznam supervizorjev in je on eno leto bil brez specializantov, to je vplivalo na njegovo življenje in je to prenesel na prvo klientko, ker ni hotel on sedaj »eno leto čakati s tem«, da ji reče, da je flekasta.

Komentar: *supervizant je imel konflikt z vodjo, kar je vplivalo na njegovo življenje, ta jeza je vplivala na to, kako se je on obnašal v terapiji, hitro je nekaj izpostavil, potem pa ga je na superviziji zmrazilo. Jezen je na supervizijsko vodjo, ki ga je pustila eno leto čakati, ker ga ni dala na seznam za kliente in to je ista oseba, ki je rekla terapevtki, njegovi supervizantki: »delajte naprej s pacientko.« Posledice njegove jeze: hitro je interpretiral, površinski je bil, agresiven.*

Samorefleksija se ne ustavi na supervizantu, ampak se zgodi tudi v skupini in skupina lahko ponovi isti vzorec, kot ga je ponovil supervizant in kot ga je ponovil klient. V takšnem primeru gre za transferno refleksijo.

Metakomunikacija je komunikacija o komunikaciji, njena naloga je, da izreče še ne-izgovorjeno v superviziji in izreče še neizraženo samorefleksijo. Supervisor lahko postavlja še naslednja vprašanja, da poglobi samorefleksijo: Ali je še kaj neizrečenega, kar je v vaših mislih?

Potlačene impulze mora specializant predelati, predela pa jih lahko, če jih izpostaviti predelavi, torej, če o njih govori. To je prvi korak. V drugem koraku, so sodelujoči na SV povabljeni, da razjasnjujejo, kaj so oni slišali, prepoznali, povejo njihove občutke, misli in opazovanja delijo in jih tematizirajo. Zgodi se, da ima nekdo v skupini nek občutek, ki pripada specializantu, ki predstavlja primer, a se ga ne zaveda ali ga ne izreče, ker se mu zdi nepomemben, neustrezen (odpor). Skupina lahko asociira na temo, kaj vse bi lahko bilo in tako se odpori mehčajo, ker s svojimi interpretacijami in opažanji skupina dopušča, da se v supervizantu zgodijo doživetja, impulzi, ki si jih sam ne dopušča, se zanje krivi ali se jih sramuje.

Supervisor odpira prostor naprej: Opažate še kaj v skupini, mislite še na kaj, lahko kar izrečete?! Kateri impulzi so za tem in jih niste mogli izraziti, zakaj ne? Potem so sodelujoči naprošeni, da povejo, kaj so oni prepoznali. Ko supervisor postavi vsa vprašanja in supervizanti odgovorijo, šele sam lahko pove, kaj je mislil, opazil, predeloval v tej supervizijski uri.

Irena Kosovel

Miteva, L. (2014). Odpor in ovire v superviziji. *Specialna pedagogika*, 18(3-4), 267-279.

1. Uvod

Ovire in odpori so lastni vsem medosebnim odnosom, tako profesionalnim kot osebnim, so del medsebojne komunikacije. Prisotni so torej tudi v terapevtskem procesu med supervizantom in supervizorjem kot tudi med supervizorjem in meta supervizorjem. V tem prispevku govorimo o odnosu med supervizantom/terapevtom in supervizorjem, ki smiselno velja tudi za odnos med supervizorjem in metasupervizorjem.

2. Kaj je supervizija

Cajvert (2001, str. 14) razume supervizijo kot ustvarjalni prostor za terapevta, kjer lahko odpre svoj notranji svet, izrazi to, kar misli in čuti ter razvija orodja za razvoj lastnega profesionalnega ravnanja. Ta prostor lahko zanj ustvari supervisor, če ima tudi sam prostor zase, kjer lahko izrazi svoje misli, občutke in odzive, da jih ne iznaša v odnosu s supervizantom oz. supervizijsko skupino.

Bežič (2007, str. 443-444) meni, da je supervizija interaktiven proces med supervizantom in supervizorjem, v katerem supervizant pridobi nove vpoglede in načine razmišljanja pri svojem delu. Namen supervizije je torej sprostitve supervizantovega ustvarjalnega potenciala, da ubere novo smer, lahko pogleda na znano situacijo na drugačen način, s tem pa lahko prepozna tiste okoliščine, ki so morda ovirale njegovo dotedanje delo. Takšno razumevanje supervizije prinaša razvoj in ozaveščanje lastnega kreativnega potenciala, razumevanje lastnega dela, s tem pa zaupanje vase in v lastno kompetentnost.

Takšna bi morala biti vsaka komunikacija, da bi prišli do novih spoznanj, ki bi prinesla spremembe, tudi odgovore in rešitve. Cajvert (2001, str. 13) ob tem

opozarja, da je še tako dobro tehnično znanje zaman, če se terapevt ne zavzame ali dopusti, da se ga zgodba dotakne. Meni namreč, da je človek bolj nagnjen k diagnosticiranju in ocenjevanju kot pa vživljanju v občutke drugega, v našem primeru supervizanta in tudi v svoje občutke ob tem.

Po Tuđa-Družinec (2011) je supervizijski sistem struktura, ki se gradi s stiki med supervizantom in supervizorjem. Slednji vnaša v ta odnos svojo individualno realnost, razmišljanja o življenju, o vrednotah, ljubezni, odnosih, o znanosti, z eno besedo o vsem, zato ta odnos ni objektivni, temveč relativni, intersubjektivni in lahko kot tak vnaša v počutje supervizanta nelagodje, zato mora biti supervizor pripravljen prisluhniti vsakomur, ne glede na to, kako živi, razmišlja, kakšne so njegove vrednote, pogledi na življenje itd.

Cajvertova (2001, str. 73, 19) opozarja, da pomeni odločiti se za poklic terapevta, da si na voljo drugim, da torej pomagaš in razumeš tudi tiste, ki druge obsojajo in prezirajo. Profesionalna drža terapevta namreč zahteva:

- da odnos do klienta ni enakopraven in obojestranski, kar pomeni, da terapevt dovoli, da imajo klientove potrebe prednost. Klient ima pravico do svoje bolezni in svojih težav, tisti, ki pomaga, torej-terapevt, pa te pravice nima;
- da se mora terapevt zavedati svojih potreb in občutkov, da v odnosu s klientom ne prevladajo terapevtove potrebe, slednji pa dobi svoj prostor v superviziji. Tu se začne vloga supervizorja, ki mora supervizantu zagotoviti prostor za njegove potrebe, prostor za refleksijo, da spregovori o svojih občutkih, strahovih, nemoči, negotovosti, razmišljanjih in da najde stik s svojim notranjim svetom, se zave svojih možnosti in zavzame boljši pristop do svojega znanja, moči in sposobnosti.

Cajvertova (2001, str. 18, 19) navaja, da je razumevanje, kaj je supervizija, v literaturi zelo različno. Razpon gre od tega, da je supervizor pedagog, ki uči druge z manj znanja, do tega, da sta terapevt in supervizor v kontinuiranem dialogu, v katerem se učita oba. Cajvertova pa meni, da gre za dialog dveh strokovnjakov, pri čemer je supervizor vodja dialoga in tisti, ki bo supervizantu pomagal uporabiti že obstoječa znanja in izkušnje, ob tem pa z interakcijo skupaj omogočata razvoj in ustvarjata nekaj novega.

3. **Odpori in ovire v komunikaciji med supervizorjem in supervizantom**

Bežič (2007, str. 449) opozarja, da med supervizorjem in supervizantom ni hierarhične razlike, ne glede na to, ali ima supervizant že izkušnje v superviziji ali ne. Odnos med terapevtom in klientom je ena raven, odnos med supervizorjem in supervizantom pa druga. To sta dva različna odnosa/procesa.

Matič (2011, str. 209) navaja, da vstopajo v supervizijo različni supervizanti z zelo različnimi osebnimi izkušnjami in pričakovanji, zato je pomembno, da se supervizor in supervizant že na samem začetku supervizijskega postopka dogovorita o strukturi, obliki in vsebini dela ter tako postavita temelje za odnos in za doseganje skupaj zastavljenih ciljev in nalog v superviziji. Mnenje več avtorjev je, da se morata na samem začetku supervizije supervizor in supervizant spoznati, iskreno predstaviti svoja pričakovanja in kako vidita pogoje za svoje delo ter definirati obveznosti drug drugega.

Po Slani (2005) je osnovna naloga supervizanta, da redno prihaja na srečanja in da postavlja vprašanja, da piše svoja razmišljanja, evalvacije. Cajvertova (2001, str. 54, 39) pa opozarja, da morata supervizor in supervizant uporabljati isti jezik in se prepričati, kaj pod določeno besedo razume klient, kaj terapevt in kaj supervizor.

Nobeno vprašanje, ki se pojavi med srečanjem, ne sme ostati neizrečeno, vsaka nejasnost se mora izraziti. Ko klient govori o svojih težavah, išče razumevanje, podporo, empatijo, pomoč. Terapevt si prizadeva razumeti klienta, kar zahteva že sama narava njegovega dela in ob tem tudi verjame, da razume klienta, kaj mu s svojim pripovedovanjem sporoča. A če terapevt ne vpraša klienta, kaj neka beseda zanj pomeni, jo lahko razume na sebi lasten način, zato tvega, da tudi svojo pomoč napačno zastavi. Enako je v odnosu med supervizorjem in supervizantom. Supervizor si mora ves čas prizadevati, da razume supervizantov način uporabe in pomen besed in pojmov ter katere občutke z njimi izraža.

Cajvertova (2001, str. 9) nadalje poudarja, da sta tudi supervizor in supervizant samo človeka, ki se jima dogaja življenje z vsemi prijetnimi in manj prijetnimi, tudi travmatičnimi izkušnjami. Vse te situacije so lahko stalen izvor ovir in odpora v superviziji. Na vsakem srečanju s klientom se namreč predrami notranji svet terapevta, naloga supervizorja pa je, da supervizantu pomaga spoznavati in ozaveščati ta dogajanja, s čimer supervizantu pomaga graditi svojo profesionalnost in sposobnost, da samega sebe uporabi kot instrument v terapevtskem procesu.

Bežič (2007) navaja, da so za napredek supervizijskega procesa pomembni naslednji pogoji:

- da si supervizant dejansko želi, da steče terapevtski proces v drugo smer in da si želi pogledati zadevo še na drug način,
- da ima supervizor zanesljiv, odobravajoč, odprt in prijazen pristop, da je v komunikaciji s supervizantom prilagodljiv in da spoštuje njegove meje,
- v supervizijski skupini pa so pomembni pozitivni odzivi in povratne informacije članov, kar je znak podpore in zanimanja za stvar.

Cajvertova (2001, str. 18) nadalje poudarja, da je v sodobni psihoterapevtski superviziji izrednega pomena osvetljevanje notranjega sveta terapevta, ki mu ga supervizor pomaga opaziti in osvoboditi. Po njenem mnenju zajema notranji

svet terapevtovo znanje, pridobljeno med izobraževanjem, njegove poklicne izkušnje, njegove lastne sposobnosti in osebne nadarjenosti, njegove občutke in doživljanja ob pripovedih in zgodbah klientov ter kako ob stiku s klientom doživlja lastno zgodbo. Ko terapevt uspe uvideti zadevo tudi od zunaj, lahko pride do novih čustvenih in intelektualnih spoznanj.

Matič (2011, str. 221) navaja nekaj pogojev za uspešnost supervizijskega procesa. To so naslednje lastnosti: empatija, spoštovanje in konkretnost, pomembna pa sta tudi pristnost in uporaba soočanja:

- Empatija pomeni razumevanje supervizantovega notranjega sveta, kot da gre za supervizorjev notranji svet, kar pomeni, da gleda supervizor na supervizanta, kot bi gledal nase.
- Spoštovanje do supervizanta se kaže, ko in če ga supervizor sprejema kot osebo in verjame, da bo po osvojitvi kompetenc za delo sposoben kvalitetno opravljati svoje delo. Spoštovanje do supervizanta izkazuje supervizor na verbalen in neverbalen način, torej z obrazno mimiko, gestikulacijo in ko izreka supervizantu pohvalo za njegove sposobnosti in lastnosti, kot je npr. odprtost, pripravljenost na delo in spremembe, terapevtova prizadevnost do klientov. Z izkazovanjem spoštovanja se med supervizorjem in supervizantom krepi medsebojna vez.
- Konkretnost v supervizijskem odnosu pomeni dajanje jasnih informacij, ki supervizantu dajejo koristna vedenja in poglede, s tem pa pomagajo dosežati potrebne profesionalne spremembe in pridobiti na samozavesti.
- Pristnost je del supervizijskega procesa, ki pomeni, da med procesom kažemo svoj pristni obraz in izbiramo primerne besede, da nismo žaljivi. V procesu so pogoste situacije, ko pripoveduje supervizant o podobnih situacijah, ki jih je doživel ali jih doživlja tudi supervizor ali ko pripoveduje klient zgodbo, podobno terapevtovi. Cajvertova (2001, str. 128-129) opozarja na nevarnost, da si terapevt nezavedno prizadeva vplivati na ravnanje klienta po svoji izkušnji, ključno v takšnih situacijah pa je, da ima klient možnost, da najde lastno pot v razreševanju konkretnega problema ali v svojem razvoju. Terapevt ne daje končnih odgovorov, pač pa usmerja klienta, da sam najde rešitev svojih težav. Križajo se klientove in terapevtove izkušnje, misli, občutki, pogledi, drže in vrednote, terapevtova naloga pa je razumeti izrečeno. Smiselno isto velja tudi za supervizorja in supervizanta.
- Soočanje je v superviziji dogajanje, ki lahko pospeši ali zavre proces, odvisno od tega, kako ga supervizor in supervizant izpeljeta. Bezič (2007, str. 443) navaja, da je supervizijski proces asimetričen, tako da lahko supervizanta prizadene, hkrati pa odpira pot v rešitev. Eiselt (2010) meni, da se s soočanjem supervizantu lahko pokažejo novi vidiki pri reševanju obravnavane

težave, lahko pa je soočanje neuspešno, če vnaša supervizor v komunikacijo moraliziranje, nasprotovanje, intelektualiziranje, argumentiranje in netolerantnost. Če bo odnos spoštljiv in iskren, ga supervizant ne bo doživel kot napad, pred katerim se mora braniti in se zaščititi. Po Beziču (2007, str. 450) je naloga supervizorja, da sooči supervizanta z elementi, ki so pomembni za njegovo nadaljnje delo in jih sam ne vidi. Cilj soočanja ni obtoževanje, temveč usmerjanje v spremembe pri supervizantovem delu.

Mikič in Žorga (2005) opozarjata, da je lahko vzrok za nesoglasja med supervizorjem in supervizantom tudi spol zaradi načina vzgoje, izobraževanja, družbenih prepričanj, ki spolov ne postavljajo na isto raven. Supervizor in supervizant morata zato ozavestiti stereotipe, predsodke, zadržke, povezane z različnostjo spolov, saj lahko vse to škodljivo vpliva na dinamiko odnosov.

Matičeva (2011) je v svoji raziskavi ugotovila, da so najpogostejše ovire v superviziji nejasna pričakovanja, nerazjasnjene odgovornosti, mešanje vlog, pa tudi nehomogenost supervizijske skupine. Bezič (2007) meni, da je lahko ovira v superviziji karkoli; od tega, da sta supervizant ali supervizor utrujena, da je čas ali kraj neprimeren, da je supervizanta strah ocenjevanja ali da se boji, da primer ni zanimiv, do tega, da si jemlje supervizor preveč prostora za samo promoviranje in ni pozoren na supervizanta.

Mikič in Žorga (2005) menita, da se je lažje odpreti osebi, ki je imela v procesu socializacije podobne izkušnje kot mi, ker čutimo, da nas bolje razume, po drugi strani pa lahko oseba, ki ima različne izkušnje od naših, vidi problem bolj objektivno in drugače. Novi pogledi pa odpirajo pot za spremembe in nova znanja, kar je namen supervizije.

Cajvert (2001) verjame, da nezavednim procesom ni mogoče ubežati in da prav zato vplivajo na potek terapije in supervizije. Je pa naloga terapevta in enako supervizorja, da bdita nad dogajanjem, skušata prepoznati tudi ta vpliv in se na tej podlagi odločati.

4. Premagovanje ovir in odporov v komunikaciji

Slana (2005, str. 105) poudarja, da pride supervizant v supervizijo zato, da bi našel rešitve za težave pri svojem delu, supervizor pa ne ponuja dokončnih rešitev. Supervizant mora biti pripravljen delati na sebi in se spreminjati, kar pomeni sprejeti in v prakso prenesti vse odgovore in rešitve, do katerih pride v superviziji. Soočiti se s seboj pa pomeni tudi prepoznati potrebo po spremembi, kar terja veliko truda. Bezič (2007, str. 446) pa dodaja, da se sama sprememba pogleda, vedenja, razumevanja zgodi šele, ko se odločimo zanjo in jo prenesemo v svoje življenje.

Ekipa avtoric (Laklija, Kolega, Božič, Mesič, 2011) je naredila raziskavo, ki je pokazala, da je dober tisti supervizor, ki je pripravljen enako kot supervizant delati na sebi, ki ima poleg teoretičnega znanja o superviziji še znanje različnih teoretičnih pristopov in vodenja skupin, imeti mora izkušnje s terapijami in poznati etični kodeks. Še posebej pa so pomembne naslednje veščine: aktivno poslušanje, postavljanje vprašanj, vodenje dialoga, soočenje ter veščine vodenja skupinskih procesov. Pomembna pa so tudi druga znanja kot npr. s področja sociologije, filozofije, umetnosti, kulture in podobnih področij, ki podpirajo človekovo osebnost, da ta ne gleda na svet črno belo, pač pa s polno barv in oblik.

Bezič (2007, str. 450) meni, da če je supervizija vodena kot aktiven in kreativen proces, vključno s pripravljenostjo vseh udeležencev na samo reflektivnost, potem predstavlja možnost za razvoj samozavesti in večje strokovne kompetentnosti. Eiselt (2011) poudarja, da je supervizija voden ciklični proces učenja, v katerem supervizant razvija svojo poklicno identiteto, raziskuje svoje izkušnje in o njih razmišlja, da razvije svoj lastni profesionalni pristop. Bastaič (2007, str. 453) opozarja, da nas nova nevrološka znanja učijo, da so možgani človekov najbolj plastičen organ in da se lahko razvijajo in spreminjajo vse življenje pod vplivom emocionalnega odnosa. Zavzet čustveni odnos, najsi bo ljubezenski, starševski, prijateljski, psihoterapevtski, supervizijski, ki zagotavlja potrebno varnost, ustvarja pogoje za integracijo v posameznikovih možganih, posledica pa je fleksibilna samoregulacija do sebe in svoje okolice. Oseba, ki je motivirana za spremembo in stremi k njej, spremeni svoje možgane. Izkušnje so tiste, ki spremenijo možgane.

Po Beziču (2007, str. 440) prinese supervizijski proces v vsakem primeru spremembe v razmišljanju in delovanju supervizanta. S pomočjo supervizorja raziskuje supervizant zemljevid lastne realnosti in išče poti, da bi ustrezneje dosegel zadane cilje. Bastaič (2007, str. 461) celo meni, da bi vsi, ki delajo z ljudmi, morali poleg dopolnjevanja svojega osnovnega znanja občasno spoznavati tudi elemente supervizije, saj sta delo in razvoj poglavitna cilja supervizijskega dela. Supervizija je priložnost za preobrazbo vseh, ki so vanjo vključeni.

Cajvert (1990, 2001) citira Yaloma, ki pravi, da se spreminjanje začne, ko se prične klient zavedati svoje odgovornosti in se pri njem pojavi težnja in želja po spremembah. Cajvertova pa poudarja, da je lahko naša lastna bolečina naša moč in citira May, ki pravi, da drug drugega zdravimo z močjo, ki nam jo dajejo naše lastne prizadetosti. V zvezi s tem navaja Adlerja, ki pravi, da dober terapevt ni tisti, ki je rešil vse svoje težave, pač pa tisti, ki ima svoje težave, a jih predeluje.

5. Zaključek

Avtorica izvirnega članka Lilijana Miteva se je raziskovanja področja ovir in odporov v superviziji lotila s prebiranjem zadevnih tekstov različnih, predvsem hrvaških avtorjev. Članek sem prebrala večkrat, da bi razumela organizacijo in sistematiko ter način podajanja naslovljene materije. V tem delu sem pogrešala več sistematičnosti in jasnosti pri navajanju različnih pogledov, mnenj, trditev citiranih avtorjev. Tako npr. podnaslovi posameznih podpoglavij obetajo več, kot v resnici dajo, a to je predvsem tehnični vidik prispevka.

Preko avtoričinega prispevka se seznanimo z vrsto najrazličnejših pogledov, razumevanja, stališč in zanimivega, celo smiselnega dopolnjevanja razumevanja odporov in težav v superviziji. Dobila sem vpogled v množičnost in raznolikost okoliščin, ki vplivajo na potek in uspešnost supervizije. Že s samim zavedanjem, da vse te okoliščine koeksistirajo v supervizijskem procesu in odnosu, da je potrebno nanje računati in jih vzeti v obzir pri supervizijskem delu, je pravzaprav dosežen namen prispevka, to pa je opozoriti, seznaniti in ozavešteni bralca o vsem, kar je pomembno za uspešen supervizijski proces in kaj vse utegne nanj vplivati.

Pod črto sem si v svoj notranji svet zabeležila naslednje: Supervizija je proces, v katerem se srečata supervizant in supervizor kot enakovredna udeleženca supervizijskega procesa, sicer z različnimi nalogami, ki pa jih na samem začetku jasno definirata in razmejita. Prvi, torej supervizant vstopa v supervizijo, da pridobi strokovne kompetence za delo terapevta, razvije samosvojo strokovno in samozavestno držo terapevta ter gre ozaveščen in odločen v spremembe, prepozna svoj kreativni potencial, gradi svoj osebni razvoj in vsestransko bogati svoj notranji svet. Drugi, to je supervizor pa, da prvemu, torej supervizantu v supervizijskem odnosu in procesu odpre prostor, mu je v oporo in usmerjanje, da lahko supervizant vse, kar se je namenil ob vstopu v supervizijo narediti, tudi naredi. Ob tem gradita svoj odnos kot zaupen, naklonjen, empatičen, spoštljiv, sočuten in varen, saj lahko supervizant le v takšnem miljeju dosega spremembe v možganih. Supervizor, ki torej deluje kot zaledna oskrba supervizanta, ki naj zanj poskrbi nesebično, po svojih najboljših močeh, pa naj ostane bolj ko ne v senci, se ob tem zaveda svoje pomembnosti v prav takšni vlogi in poskrbi v lastni metasuperviziji za svoj prostor, ki mu bo ob sodelovanju metasupervizorja nudil potreben čustveni in strokovni suport.

To je poskus optimalnega orisa uspešnega supervizijskega odnosa. Manj ko bo odstopanj od predstavljenega orisa, manj bo na delu ovir in odporov v supervizijskem procesu in odnosu ter seveda obratno. Zato je pomembno, da ves ta nabor okoliščin in pogojev, ozaveščen v svojem notranjem svetu, upoštevamo pri svojem delu in rezultat ne bo izostal.

Nuša Kovačević Tojnko

Kilminster, S. M. in Jolly, B. C. (2000). Effective supervision in clinical practice setting: a literature review (Učinkovitost supervizije v klinični praksi: pregled literature). *Medical education*, 34, 827-840.

Supervizija ima zelo pomembno vlogo tako v izobraževalnem procesu kot tudi po zaključku izobraževanja. A prav supervizija je verjetno najmanj raziskana in razvita v izobraževanju za kliničnega strokovnjaka. Slednji članek daje uvid v interdisciplinarno literaturo o superviziji (s področja medicine, psihologije, socialnega dela in svetovanja) in o učinkovitosti supervizije v klinični praksi. Pregled literature zajema okvirno 300 člankov in knjig. Glavne teme, ki so obravnavane v članku, so: (1) razumevanje in definiranje supervizije ter njenega namena; (2) razpoložljivost, struktura in vsebina supervizij; (3) učinkovitost supervizije; (4) veščine in kvalitete učinkovitih supervizorjev; (5) izobraževanje za supervizorje.

Glavne ugotovitve tega članka so, da je supervizijski odnos najpomembnejši za učinkovitost supervizije in je pomembnejši od supervizorjevih metod. Povratna informacija v superviziji je ključna in mora biti jasno podana. Prav tako mora supervizant imeti kontrolo nad svojim supervizijskim procesom. Pokazala se je težava v razpoložljivosti časa, ki ga zmorejo supervizanti namenjati supervizijam. V primeru, da se to zgodi, je potrebno raziskovanje supervizantovega obnašanja in njegovega odnosa do supervizije. Glavna spoznanja celotnega članka:

- Predlog definiranja supervizije v kliničnem okolju: zagotovitev spremljanja, vodenja in podajanja povratne informacije supervizantu za osebni, profesionalni in izobraževalni razvoj. To bo doprineslo h krepitvi moči in šibkosti supervizanta v kliničnih situacijah.
- Obstajajo dokazi, da ima supervizija pozitiven vpliv na pacientov izid terapije in da je pomanjkanje supervizije lahko za paciente škodljivo.
- Kvaliteta odnosa med supervizantom in supervizorjem je verjetno najpomembnejši faktor učinkovitosti supervizije.
- Trenutno ima supervizija v medicini malo empiričnih ali teoretičnih osnov.

Sledijo podrobni povzetki posameznih tem, katere so raziskovalci zajeli v pregledu literature.

1. Razumevanje in definiranje supervizije ter njenega namena

Vsi članki so skladni v naslednjih glavnih aspektih supervizije:

- Supervizija mora zagotoviti pacientovo varnost in spodbujati profesionalno rast supervizanta.
- Supervizija ima štiri funkcije: izobraževalno, podporno, administrativno in vodstveno.
- V literaturi je možno zaslediti številne supervizijske modele iz psihoterapije, socialnega dela in nege.
- Uporabljeni modeli morajo biti v skladu z znanjem in izkušnjami, ki jih ima supervizant. Obstaja malo raziskav na to temo.

2. Razpoložljivost, struktura in vsebina supervizij

Vsem člankov je skupno sledeče:

- Obstaja veliko oblik in pogostosti izvajanja supervizije za supervizante v kliniki v Združenem kraljestvu. Obstajajo smernice izvajanja, vendar niso vedno izvedene v skladu z njimi.
- Težave s trajanjem in razpoložljivostjo supervizije so skupne vsem področjem.
- Supervizijo lahko supervizorji izvajajo v sklopu rednega dela, kadar gre za akutno problematiko, lahko neformalno, v individualnih srečanjih, kolegom, v obliki skupinske supervizije ali drugim znotraj njihove strokovne mreže.
- Povratna informacija bi naj bila za supervizante najpomembnejša.
- Supervizija bi naj bila strukturirana.
- Supervizijski dogovor naj bo uporaben in mora zajemati tudi podrobne informacije o frekvencah srečevanja, trajanju in vsebini supervizije, metodah, načinu presojanja in ciljih.
- Vsebina supervizijskih srečanj mora biti usklajena na začetku supervizijskega odnosa.
- Supervizija bi naj zajemala tudi klinični management, učenje in raziskovanje, management in administracijo, medosebne veščine, osebni razvoj in refleksijo.
- Najdenih je malo raziskav o kvaliteti supervizije in njene vsebine.

3. Učinkovitost supervizije

Demonstriranje vpliva določene supervizijske intervencije na pacienta je prezahtevno zaradi številnih drugih variabel, ki bi lahko prav tako imele vpliv. Zato so raziskovalci stopili korak nazaj in poskušali ugotavljati, kakšni so vplivi na samega supervizanta. Na to temo pa obstaja veliko število raziskav, kjer ugotavljajo,

da je razvidnih veliko učinkov supervizije na supervizanta, pacienta ali oba. Glavne ugotovitve so:

- Supervizija ima pozitivne vplive na pacientov izid, pomanjkanje supervizijskih srečanj pa je za pacienta škodljivo.
- Direktna supervizija pozitivno vpliva na pacientov izid in razvoj supervizanta, predvsem v kombinaciji z usmerjeno povratno informacijo. Slednje hitreje pomaga supervizantu pridobivati veščine.
- Supervizija ima večji vpliv, kadar ima supervizant manj izkušenj, kompleksnejši primeri potrebujejo več supervizije.
- Supervizija s samim seboj ni učinkovita, povratna informacija od supervizorja je potrebna.
- Kvaliteta odnosa supervizanta in supervizorja je izjemnega pomena. Predvsem je pomembna kontinuiteta, da supervizant kontrolira svojo supervizijo in da je občasno refleksija obeh, supervizorja in supervizanta.
- Kadar supervizant poskuša manipulirati supervizijo, kar je v nasprotju z odprto držo za novo učenje, lahko škoduje pacientu.
- Vedenjske spremembe pri supervizantu so lahko vidne hitro, medtem ko spremembe v razmišljanju in odnosu vzamejo več časa. Slednje je pomembno vzeti v obzir, ko prihaja do (za)menjav supervizorjev večkrat.
- Supervizanti navajajo veliko prednosti, ki so jih pridobili od supervizije.

4. Veščine in kvalitete učinkovitih supervizorjev

Empirični podatki in pregled literature kaže naslednje skupne točke:

- Supervizorji morajo izkazovati klinične kompetence in biti izobraženi ter imeti dobre učiteljske in medosebne veščine.
- Odnos med supervizorjem in supervizantom se spremeni s pridobivanjem novih izkušenj.
- Pomagajoče veščine supervizorja so tiste, s katerimi daje direktno vodenje kliničnega dela, povezuje teorijo in prakso, zna reševati probleme, ponuja povratno informacijo, pomiritev in vzgled.
- Supervizanti potrebujejo jasno povratno informacijo glede njihovih napak, korekture morajo biti jasne, da supervizant lažje ozavesti svoje napake in šibkosti.
- Neučinkovita obnašanja supervizorjev so: rigidnost, slaba empatija, nezmožnost ponujanja supporta, nezmožnost nagovoriti supervizantove skrbi, ne učijo, so nedirektni, netolerantni, poudarjajo v evalvaciji negativne aspekte.
- Ocenjevanje supervizorjevih kompetenc in način izbiranja supervizorjev v literaturi nista prisotna.

5. Izobraževanje za supervizorje

- Potreba po izobraževalnem procesu je širše sprejeta in obstaja nekaj dokazov, da je učinkovito.
 - Izobraževanje mora zajemati vsaj nekaj naštetih elementov: razumevanje poučevanja, ocenjevanje, večšine svetovanja, presojanja in podajanja povratne informacije, nasvetov, medosebne veščine in razumevanje koncepta ter namena supervizije.
 - Potrebni so kriteriji ob vstopu v izobraževanje za supervizorja.
 - Obstajajo dokazi, da ima izobraževanje pozitiven vpliv na supervizorja.
- Kot zaključek tega povzetka podajam še naslednja raziskovalna vprašanja, ki bi jih bilo po mnenju raziskovalcev še potrebno v prihodnje nagovoriti:
- V kakšnih okoliščinah je supervizija potrebna?
 - Kakšna oblika supervizije bi bila potrebna (glede na okoliščine)?
 - Kakšna je optimalna dolžina in frekvenca srečevanj v superviziji?
 - Kako bi lahko zagotovili kvaliteto vsebine v superviziji?
 - Kako bi lahko vrednotili učinkovitost supervizorja?
 - Kakšno nadaljnje izobraževanje bi supervizorji potrebovali?

Nuša Kovačević Tojnko³

Etične omejitve in izzivi v superviziji

O etičnih principih v supervizijskem oz. mentorskem odnosu je napisanih kar nekaj smernic oz. priporočil. Etične dileme v superviziji so navadno kompleksne in zato etičnih smernic ne vidimo kot enostavnega podajanja receptov za njihovo reševanje, temveč kot usmeritve, ki nas vodijo k najbolj intelektualno, moralno in osebno zreli rešitvam. Smernice spodbujajo refleksijo našega vedenja (Podlesek, 2016, str. 112).

»Supervizija in etika imata veliko skupnega, tako po obliki kakor tudi po videzu. Dejansko sta obe enostavni in brez pretenzij. Supervizija je razmišljanje o učenju, etika pa je razmišljanje o tem, kaj delamo. Obe se ukvarjata z 'usmerjanjem' in s specifičnimi vprašanji. Povezani sta z življenjem in sta kreativni. Gola pravila in načela so tukaj neuporabna.« (Milošević Arnold idr., 1999, str. 41)

³ as. dr. Nuša Kovačević Tojnko, mag. psih., psihoanalitična psihoterapevtka (ECCP diploma), supervizorka pod supervizijo, Pamina Maribor in SFU Ljubljana, nusa@pamina.si

Etične dileme v supervizijskem odnosu so kompleksne, ker je etične principe težko aplicirati v vsakodnevni supervizijski praksi, kjer se prepleta mnogo odnosov in ravni (supervizor, supervizant, klient, organizacija), in hkrati tudi zato, ker se supervizija (pre)redko razume kot samostojna profesionalna aktivnost, ki zahteva specifične kompetence in posledično tudi specifično etično zavest. Etika je večinoma odvisna od pozornosti, ki ji jo namenita supervizor in supervizant. Odgovornost za etično ravnanje v superviziji si delijo vsi udeleženi, vendar hkrati supervizor nosi večji del odgovornosti zaradi strukture dela ter večjega vpliva in znanja (Podlesek, 2016).

V superviziji se lahko srečamo tudi z večjimi izzivi, ki nam lahko predstavljajo bolj ali manj premostljive omejitve v smislu posebnega poudarka v namenjeni pozornosti ali v redkih primerih v smislu (pre)usmeritve k tretji osebi, tj. drugemu supervizorju s strani supervizanta ali pa supervizorja k metasupervizorju (Vec, 2014).

Ena izmed pogostih omejitev je paradoksalni način mišljenja. Pojavi se, kadar se supervizant in supervizor vrtita v istem krogu, prepričana, da sta za rešitev problema naredila že vse, kar sta mogla in ne vidita drugega izhoda oz. rešitve. Paradoksalna izjava je začaran krog, v katerem se oba vrtita.

Naslednja omejitev je sindrom pomaganja. Ta se pojavi, kadar gre za prevzemanje prevelike odgovornosti za rešitev težave in za občutek, da mora supervizor/supervizant biti vedno na razpolago. Takšen supervizor ali supervizant je premalo samozavesten in želi vsem ugajati in ugoditi, vendar pa ob tem izgoreva in je posledično lahko nezadovoljen z doseženim. To lahko privede tudi do tega, da trpi pomanjkanje spoštovanja.

Pri tretji pogosti omejitvi gre za transferne in kontratransferne vsebine, ki se vrinjajo nezavedno in so vezane na nerazrešene konflikte s pomembnimi osebami iz preteklosti ter vedenje v skladu z njimi v pomembnih odnosih. Druge so nezrele reakcije supervizorja/psihoterapevta/svetovalca na transferne vsebine supervizanta/klienta. Slednji doživlja to vedenje kot izkrivljeno zaradi lastnih teženj, ki so bile v otroštvu odrinjene, in tudi zaradi svojih nerazrešenih konfliktov (Opredelitev in cilji supervizije, 2006).

Ena izmed omejitev je tudi paralelizem. Gre za prenašanje različnih vzorcev dogajanja iz psihoterapevtske/svetovalne situacije v supervizijsko. Pogosto se dogaja tudi, da se išče načine iskanja rešitev. Le-te vedno iščemo v skladu z našim prevladujočim učnim stilom in z ustaljenim načinom svojega delovanja, kar pa se pogosto izkaže za neučinkovito. Praviloma je najboljša možna rešitev, če uporabimo način, ki nam osebno ni blizu in ga običajno ne uporabljamo, torej delujemo inovativno. Če se običajno zanašamo samo nase, bo najbolje poskušati najti rešitev s pomočjo tima. Uporaba samo enega stila nas ovira in

nam ne omogoča učenja, situacije tudi ne moremo videti celostno, temveč le s svojega zornega kota.

Zadnja pogosta omejitev pa so ovire v komunikaciji. Supervizija brez komunikacije ni možna, neustrezna komunikacija pa je lahko ovira tako pri psihoterapevtskem/svetovalnem delu kakor tudi v superviziji, zato je treba uporabljati določena komunikacijska znanja in veščine (Opredelitev in cilji supervizije, 2006).

Če upoštevamo supervizorja kot glavnega nosilca odgovornosti, so potencialni negativni vidiki supervizije (Stanners v Vec, 2014), če:

- bi se spodkopavala supervizantova zaupanje in samopodoba;
- bi ustvarjala preveliko odvisnost;
- je supervizija doživeta kot prisila ali kot kritika dela;
- bi supervizor učil, namesto da bi omogočal učenje;
- bi supervizor izvajal nadzor;
- bi supervizor potreboval občutek pomembnosti.

Do negativnih pojavov v superviziji pride tudi, če ni dovolj jasno določena in izražena meja med supervizijo in psihoterapijo (Gold, 2006). Vloga supervizorja je večplastna, vendar njegovo delo ne vključuje nudenja obravnave za to osebo. Če bi supervizant potreboval psihiatrično ali psihološko zdravljenje, si ga mora poiskati drugje. Naloga supervizorja je ugotoviti, kako razpravljati o teh vprašanjih, o katerih se na splošno ne želimo pogovarjati, ne da bi prečkali mejo med supervizijo in psihoterapijo. Pomembno je govoriti tudi o stvareh, ob katerih nam je neprijetno in se jih izogibamo, da supervizanti lahko podelijo stiske in nelagodje, ko poročajo o klientih, ki v njih prebudijo lastne, še nerazrešene latentne izzive, ali na primer, ko je treba spregovoriti o občutkih, ki jih izzovejo klienti, ko osredotočeno motrijo psihoterapevta/svetovalca z namenom ustvarjanja celostnega mnenja o njem. Pri tem opazujejo vse, slike na steni, pohišstvo, čistočo oz. urejenost prostora, knjige, fotografije na delovni mizi, oblačila, ki jih nosi in kako jih nosi, geste, ton in način govora, govorico telesa itd. (Gold, 2006).

Omejitev supervizije pa se lahko izrazi tudi na drugačen način, na primer v t. i. kriznih dogodkih. Ti se običajno zgodijo nepričakovano in zunaj ritma, predvidenega za predelavo primera v superviziji. Kljub temu se lahko supervizor ustno dogovori s svojimi supervizanti, na kakšen način naj se obrnejo nanj, kadar se zgodi nekaj kriznega oz. nekaj, kar zahteva takojšen odziv. Specifični krizni dogodki vključujejo naslednje primere: klientov samomor in/ali poizkus samomora, osebne grožnje klienta, nasilje v šolskem okolju, prisostvovanje katastrofam ali nasilnim dogodkom in supervizantova osebna kriza (Rožič, 2016).

Viri

- Gold, J. H. (2006). *Psychotherapy supervision and consultation in clinical practice*. Aronson.
- Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar Metelko, D. in Možina, M. (1999). *Supervizija – znanje za ravnanje*. Socialna zbornica Slovenije.
- Opredelitev in cilji supervizije, 2006. Supervizija v SD- teze predavanj, prosojnice (2006) <https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiB8fudOJ7WAhWLPxoKHR7TDvEQFgg2MAI&url=https%3A%2F%2Fwww.fsd.uni-lj.si%2Fmma%2FSupervizija-v-SD---teze-predavanj%2C-prosojnice-2006%2F2008061709410865%2F&usq=AFQjCNGC8bw3L47IA-oKQGTqj3t3NtlQCA> Dostopno 19.6.2021
- Podlesek, A. (2016). *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Rožič, T. (2016). *Supervizija v psihoterapiji*. Sigmund Freud University Press.
- Vec, T. (2014). *Dnevi psihologov 2014: »Psihološko svetovanje, psihoterapija in e- svetovanje«*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- http://www.dps.si/tl_files/DOCUMENTS/Dnevi%20psihologov/Dnevi%20psihologov%202014/DP7.6.Supervizija%20na%20pedagoskem%20podroccju.pdf

Nataša Leban

Rupar, B. (2021). Supervizija v podporo pedagoškemu vodenju. Vodenje v vzgoji in izobraževanju: Tematska številka coaching, mentorstvo, svetovanje in supervizija za razvoj vodenja v vzgoji in izobraževanju, 1, 137-143.

1. Uvod

Članek govori o temeljnih značilnostih supervizije kot uveljavljene metode profesionalne rasti - poti do odličnosti in pa kot metode razbremenjevanja stresa pedagoških delavcev. Že v lanskem članku sem se lotila obravnave te tematike, ki pa se me letos še bolj »dotika«, saj opažam, da je dostop strokovnih delavcev do možnosti supervizije vse težji. Trdim, da kritične povezanosti med supervizijo in poklicno identiteto v našem prostoru ni dovolj.

V omenjenem članku je supervizija predstavljena kot razvojno- edukativni model, za katerega avtorica navaja, da je eden od pogosto zastopanih modelov na pedagoškem področju ter naveden kot najznačilnejša oblika v pedagoškem okolju.

Sam članek me ni navdušil, saj mi ni dal nikakršnih novih uvidov ali spoznanj. Morda tudi zaradi tega, ker so bili izpostavljeni izsledki fokusnega intervjuja z ravnateljicami, ki so pri tem sodelovale.

Strinjam se z avtorico, ki pravi: »Supervizija je lahko eden od učinkovitih načinov tudi pri uvajanju sprememb v šole« in menim, da bi se moralo na tem področju narediti veliko več. Prav tako so moje izkušnje s procesom reflektivnega dela mnogih strokovnih delavcev, učiteljev, precej nespodbudne.

Supervizija je socialni proces, ki vključuje poklicno kulturo in pomeni tudi vključevanje strokovnih delavcev, njihovega odnosa, vrednot, metod dela, načina razmišljanja ter strategij reševanja težav, na katere naletijo, hkrati pa se s tem razvija boljša poklicna identiteta.

Prav je, da so v supervizijo lahko vključeni ravnatelji, istočasno pa bi morali to možnost imeti tudi učitelji, predvsem svetovalni delavci, ki pa je v zadnjih 10-ih letih, odkar to podrobneje spremljam, skorajda nimajo oziroma jo imajo le tisti, ki se samoiniciativno dodatno izobražujejo tudi v tej smeri. Žal vse pogosteje za tovrstno izobraževanje v množici drugega dela ni časa ali pa ne finančnih sredstev, ki bi jih šola za to namenila. Včasih tudi ni pravega interesa posameznikov.

Supervizijski proces bi se moral uporabljati na poklicnem področju vzgoje in poučevanja. Vsi poklici, ki vključujejo svetovanje in supervizijo, vključujejo določene rituale in koncepte delovanja, kjer je teorija prepletena s prakso in so tudi veščine delovanja znane, strokovni delavci pa nujno raziskujejo svojo poklicno identiteto. Pomembno je, da se strokovni delavec zmore identificirati s poklicem in zna reševati težave na podlagi uveljavljenih strategij. Strokovni delavci ne bi smeli zaključiti svojega poklicnega razvoja z diplomom.

2. Kontekst razprave o superviziji v podporo pedagoškemu vodenju

Pedagoški delavci, med njimi še posebej ravnatelji (dodajam in svetovalni delavci), se pri svojem delu srečujejo z različnimi obremenitvami, ki zmanjšujejo njihovo delovno zmogljivost, imajo pa tudi posledice za njihovo psihofizično zdravje. V članku je zame dragoceno to, da se poudari tudi pomen psihofizičnega zdravja, saj menim, da so ravnatelji dejansko temu zelo izpostavljeni. Bolj se v zadnjem času izpostavlja to, kako pomembno je nekaj narediti zase, se razbremeniti napetosti in predelati izkušnje.

Pri tem lahko rečem, da mi je kot ravnateljici (deset let mojega profesionalnega dela) bila v pomoč izključno in le supervizija in nikakor si svojega strokovnega dela ne znam predstavljati brez le te. Istočasno pa sem bila zaradi tega izobraževanja izpostavljena dodatni kontroli (lokalna skupnost, revizija, inšpekcija) in sem se morala zagovarjati, češ kaj mi je to potrebno (imela naj bi preveliko število izobraževanj). To bi morala biti pravica vsakega, saj pomeni premik na bolje v smislu poklicne identitete, pridobitve znanj za reševanje težav, bolj kakovostnega dela, ustrežnejše komunikacije na vseh ravneh (starši, sodelavci, učenci) in poklicnega napredka pedagoškega delavca.

3. Predstavitev razvojno edukativnega modela

V konceptu razumevanja razvojno edukativnega modela je supervizor odgovoren za učni proces supervizantov. Članek navaja nabor strokovnih kompetenc (po Van Kessel, 1997 v Rupar str. 138), ki jih pedagoški delavci pridobijo:

- Pomoč pri učenju in pridobivanju izkušenj, da napredujejo in bolje opravljajo delovne naloge.
- Supervizanti postanejo bolj odgovorni za dobrobit klientov.
- Supervizor jim omogoča pogoje za raziskovanje, jih motivira in spodbuja v tej smeri, prav tako pa tudi v smeri opravljanja kvalitetne refleksije svojega lastnega mišljenja, čustvovanj in delovanja.

Avtorici Kobolt in Žorga (1999, Rupar, 2021 str. 139) pa navajata pridobitve, kot so:

- Boljše spoznavanje samega sebe, svojih prepričanj, vzrokov svojih ravnanj.
- Naučiti se poslušati druge, pridobivanje empatičnosti do drugih.
- Širijo profesionalno polje svojega delovanja, spoznavajo še druge načine reševanja težav.
- Dobijo pogum in zalet za uvajanje novih načinov in sprememb v svoje delo.

Naloge supervizorja pa so, da (po možnosti) kvalitetno evalvira rezultate učnega procesa, da ostaja v svoji vlogi neodvisen. Supervizor s pomočjo kalejdoskopskega modela prisluhne supervizantovi zgodbi in mu pomaga reflektirati o izkušnjah, ki jih je dobil pri opravljanju svojega dela. S tem ko se strokovnjak uči reflektirati o svojih delovnih izkušnjah, se uči tudi o sebi in si hkrati postavlja cilje, ki bi zagotovili kar najboljše profesionalno delovanje (Rupar, 2021: str. 138).

4. Predstavitev oblik supervizij

Oblike supervizije avtorica povzema po Hawkins in Shohet (1989 v Rupar, 2001: 138), in sicer govori o štirih oblikah supervizije:

Individualna supervizija se osredotoča le na dva udeleženca, avtorica navaja, da lahko potegnemo vzporednico z individualnim coachingom (Hawkins in Smith, 2006 v Rupar 2021: 138), saj gre v osnovi za raziskovanje samega sebe, svojega razmišljanja in ravnanja ter nezavednih procesov, ki vplivajo na odločanje.

Skupinska supervizija izhaja iz poklicnega dela in je osredotočena na program razvijanja stroke, vodenje ter razvijanje odgovornosti. Smatra se jo kot najbolj ekonomično in tudi v našem prostoru se jo najpogosteje izvaja. V njej sodeluje več članov, praksa pri nas je taka, da največkrat sodelujejo z več različnih šol. Dobro je, ker se strokovni delavci lahko povezujejo, si izmenjajo izkušnje.

Timska supervizija poteka v skupini posameznikov, ki se znotraj ene naloge ukvarjajo z isto nalogo. Člani, ki so med seboj tesno povezani, med seboj razvijajo

veščine, imajo skupne teme - intervencije in so skupaj v istem procesu delovanja. Razlika med timsko in skupinsko supervizijo je v tem, da so člani v timski obliki med seboj tesno povezani. Delajo v istih projektih, si prizadevajo za iste cilje. Izkušnje kažejo na to, da v teh skupinah tudi prihaja do napetosti in sporov, kar vpliva na učinkovitost ali neučinkovitost dela v instituciji. Ta oblika vsekakor daje veliko možnost, da člani ene institucije razmišljajo o odnosih in reševanju morebitnih ovir.

Zanimivo bi bilo ugotoviti, koliko je v šolah udeleženih ravnateljev, koliko svetovalnih delavcev in koliko drugih strokovnih delavcev v procesu supervizije, pa tudi to, koliko jih čuti potrebo po tem izobraževanju. Zaskrbljujoče je, če strokovni delavci ne dobijo možnosti supervizije, kar je zagotovo zaskrbljujoče za stroko, ali če sploh ne čutijo potrebe po tovrstnem izpopolnjevanju. V prihodnosti bi bilo v sistemu nagrajevanja potrebno posvetiti pozornost razlikam med tistimi strokovnimi delavci, ki imajo interes za izobraževanje in delo na sebi, in tistimi, ki te želje nimajo, saj so razlike v profesionalnem delovanju med njimi gotovo zelo velike.

Že lani sem zapisala in letos sem še bolj zaskrbljena glede stanja: Stanje pri nas ilustrirajo tudi izjave treh kolegic – šolskih svetovalnih delavk, ki sem jih vprašala o njihovih izkušnjah s supervizijo: »V desetih letih delovne dobe nisem bila deležna supervizije«; »Na fakulteti sem izbrala izbirni predmet Supervizija; če ga ne bi, skoraj ne bi vedela, kaj to je. Ker je večina supervizij, na katere sem naletela doslej, plačljivih, si je še nisem privoščila. Svetovalni delavci tako ostajamo sami s kopico težav in stisk, s katerimi se srečujemo dnevno«; »Supervizije se še nisem udeležila, razen med študijem«. To seveda ni reprezentativen vzorec, si pa zasluži pozornost. Zaradi vsega navedenega menim, da bi moralo biti izobraževanje s področja supervizije del načrtovanja vsakega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Intervizija ali vrstniška supervizija: Ta posameznikom omogoča, da so vključeni v stalni učni proces. Značilno je, da nihče od udeležencev nima stalne vloge supervizorja, to vlogo opravljajo vsi, se izmenjujejo. V interviziji sodelujejo posamezniki, ki izhajajo iz poklicev, v katerih je interakcija ena od strokovnih delovnih metod.

Opišem lahko primer iz intervizijske skupine geštalt izkustvenih družinskih terapevtov, ki nam je skupno petletno izobraževanje in opravljanje poklicev, kjer smo vsi v stiku z otroki in mladostniki (vrtec, osnovna šola, osnovna šola s prilagojenim programom, pediatrična klinika, CSD, materinska hiša). Srečujemo se enkrat mesečno, že vsa leta po končanem izobraževanju (od leta 2010). Vsakič nekdo predstavi primer, v vlogi supervizorjev se menjamo. Skupina je odprta glede vsebin in fleksibilna glede obravnavanih zadev. Drugače je skupina zaprtega tipa, v njej je 6–8 članov.

5. **Za zaključek: Supervizija v vlogi uvajanja sistemskih sprememb v šole**

Prevladovanje administrativnih opravil v šoli, pričakovani okolice (staršev in učiteljev), težave z zaupnostjo podatkov, pravno odgovornostjo šole idr., vse to nas vodi proč od dobrega in poglobljenega strokovnega dela. Z vidika organizacijske kulture v šolah gotovo prihaja čas za potrebne sistemske spremembe. V zadnjih letih se zdi opazno večje hierarhično zasnovanje organizacij kot je šola. Pridobitve supervizije so za šolo več kot nedvoumne. To pa je možno le v organizacijah, ki vzpodbujajo in negujejo razvidnost. Proces supervizije naj bi vodil do sprememb v razumevanju poklicne resničnosti, do novih prepričanj in ravnanj (Rupar, 2021: 140). Inovacije in nov način dela pa se bolj primejo, če se zanje zagrejejo učitelji, torej baza. Učitelje bi morali znati prepričati o koristnosti supervizije, o tem, da jim to lahko pomaga pri strokovnem delu.

Še eno težavo imamo pri nas: usposobljenih supervizorjev skorajda več ni, sploh pa ne takih, ki bi imeli delovno kilometrino, ki bi poznali posebnosti dela ravnateljev, svetovalnih delavcev in učiteljev ter suvereno in kompetentno opravljali to nalogo. Torej je pred nami velik izziv.

V Sloveniji ni predpisov ali dokumentov, ki bi urejali področje supervizije. Udeležba strokovnih delavcev je pri nas izključno odvisna od dobre volje vodstva šole oz. vrtca.

Izziv, ki ga predlaga avtorica članka, je umestitev supervizije v verificirane programe, npr. v okviru KATIS-a, s čimer bi omogočili tako dostopnost kot tudi financiranje.

Nataša Leban

Dollarhide, T. C. in Miller, M. G. (2006). Supervision for Preparation and Practice of School Counselors: Pathways to Excellence (Supervizija kot priprava in praksa za svetovalne delavce v šoli: poti do odličnosti). *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 242-252.

1. **Uvod**

Članek govori o kritični povezanosti med supervizijo in poklicno identiteto. Supervizija je proces, v katerem bolj izkušen strokovnjak začetniku, ki vstopa

v poklic, nudi napotke, ga poučuje, uvaja v poklic in s tem zagotavlja, da lahko poklic opravljajo le usposobljeni in ustrezni kandidati.

Auxier, Hughes in Kline (2003) trdijo, da je supervizija socialni proces, ki vključuje poklicno kulturo in pomeni tudi vključevanje novincev, njihovega odnosa, vrednot, metod dela, načina razmišljanja ter strategij reševanja težav, na katere naletijo in so naslovljene na svetovalno službo, hkrati pa se s tem razvija boljša poklicna identiteta.

Supervizijski proces se uporablja na različnih poklicnih področjih od klinične psihologije in vzgoje do šolske psihologije in poučevanja nasploh. Vsi ti poklici, ki vključujejo svetovanje in supervizijo, vključujejo določene rituale in koncepte delovanja, kjer je teorija prepletena s prakso in so tudi večšine delovanja znane, strokovni delavci pa raziskujejo svojo poklicno identiteto in mlajše kolege pripravljajo na sprejem v svoj poklicni krog.

Razvoj poklicne identitete je boljši, če ima novinec možnost videti zgledno delo sodelavcev s svojega profesionalnega področja, tj. model dobrega mentorja. Prav tako je pomembno, da se zmore identificirati s poklicem in zna reševati težave na podlagi uveljavljenih strategij. Strokovni delavci ne bi smeli zaključiti svojega poklicnega razvoja z diplomom.

Tu vidim vzporednice s slovenskim prostorom, kjer po mojih izkušnjah v zadnjem desetletju interes za udeležbo v supervizijskem procesu na pedagoškem področju upada (vsaj na predšolskem in šolskem področju, ki ga bolje poznam). Prav tako se v zadnjih letih pojavlja težava z izobraževanjem iz supervizije za svetovalne delavce (npr. v gorenjski regiji), ki bi jim izobraževanje iz supervizije vsekakor moralo biti omogočeno (več o tem v nadaljevanju).

Barret in Schmidt (1986) navajata, da je svetovalno delo manj kakovostno tako glede prepoznavanja težav kot konsistentnosti poklicne identitete, če tega ni. Odsotnost supervizije ima kratkoročne in dolgoročne posledice, zlasti strokovno vprašljive strategije reševanja poklicnih težav.

Matthes (1992) je opazil, da je pogosta praksa, da se svetovalci novinci uvajajo v delo brez podpore strokovnih kolegov in zgodi se, da namesto, da bi se primerjali s svojo stroko, bolj identificirajo z ravnatelji ali učitelji kot s svojo osnovno referenčno skupino, tj. svetovalnimi delavci. Prišel je do zaključka, da si svetovalni delavci zato kasneje ne znajo postaviti jasnih pričakovanj in zastaviti treninga učinkovitosti pri delu ter spremljanja svojega dela preko klinične supervizije. V tej luči je razumljivo, da »ravnatelji svetovalnim delavcem često dodelijo nesvetovalne naloge (kot so disciplinski ukrepi ali evidentiranje prisotnosti), ki jih odvrčajo od celovitega programa svetovalnih storitev v šolskem okolju« (Barret in Schmidt, 1986, str. 53).

V članku je izpostavljena povezava med supervizijo, poklicno identiteto in poklicno prilagodljivostjo. Članek tako predstavlja kontekstualni okvir šolskega svetovalnega dela. Upam, da bo zaradi tovrstnih strokovnih prispevkov prišlo do kakovostnega premika v šolski svetovalni praksi pri nas. Menim tudi, da bi supervizija morala postati del kontinuiranega procesa za učitelje oziroma vzgojitelje na vsaki šoli in vrtcu. To bi pomenilo velik premik na bolje v smislu boljše poklicne identitete svetovalnih delavcev, bolj kakovostnega dela in poklicnega napredka.

2. Kontekst razprave o superviziji šolskih svetovalnih delavcev

Za razumevanje procesa supervizije na področju vzgoje in izobraževanja je pomembno, da raziščemo definicije, predhodne študije, spremembe ter trenutno stanje v procesu dela. Študije s tega področja izpostavljajo razlike med različnimi oblikami supervizije, ki so navoljo svetovalnim delavcem.

Administrativna supervizija se osredotoča na organizacijske vidike, npr. prisotnost na delovnem mestu ter odnose med sodelavci. *Razvojna oz. programska supervizija* izhaja iz poklicnega dela in je osredotočena na program razvijanja stroke, vodenje ter razvijanje odgovornosti. V *klinični superviziji* pa se predvsem razvijajo veščine svetovanja, kar vključuje konceptualizacijo, intervencije in proces svetovanja (Barret in Schmidt, 1986). Klinična supervizija je tudi osrednja tema obravnavanega članka.

Pogled nazaj v preteklost nam pove, da so strokovni delavci v preteklosti bili deležni zelo malo ali nič supervizorskih procesov. Boyd in Walter sta že leta 1975 izpostavila to težavo. Tudi nekaj nadaljnjih študij je pokazalo isto. Leta 1992 sta Borders in Usher ugotovila, da od 92 intervjuvanih svetovalcev 42 ni bilo udeleženih v nobenem podiplomskem supervizorskem procesu. V letu 1994 sta Sutton in Page v študiji med svetovalnimi delavci v zvezni državi Maine v ZDA ugotovila, da je bilo samo 20% delavcev udeleženih v procesu klinične supervizije, 48% vseh udeleženih v raziskavi pa je izrazilo željo po tem, da bi bili udeleženi v takem procesu, medtem, ko jih je bilo 37% mnenja, da supervizije ne potrebujejo. Prav tako Roberts in Borders (1994) navajata, da je bilo samo 37% sodelujočih v raziskavi udeleženih v izobraževanju s področje klinične psihologije, 21% pa jih ni menilo, da bi ta proces potrebovali. Sedem let kasneje so Page in sodelavci (2001) ugotovili, da je v procesu klinične supervizije udeleženih 24% šolskih svetovalnih delavcev; 57% intervjuvanih je želelo, da bi bili v prihodnosti deležni tega izobraževanja, 33% pa ni imelo potrebe po tem.

Ne glede na različne vzorce in metode je omenjenim študijam skupna ugotovitev, da več kot 45 % strokovnih delavcev ne dobi možnosti supervizije, kar je zagotovo zaskrbljujoče za stroko. Najbolj zaskrbljujoč pa je podatek, da

21 do 37 odstotkov strokovnih delavcev sploh ne čuti potrebe po tovrstnem izpopolnjevanju.

V prihodnosti bi bilo potrebno posvetiti pozornost razlikam med tistimi strokovnimi delavci, ki imajo interes za izobraževanje in delo na sebi, in tistimi, ki te želje nimajo, saj so razlike v profesionalnem delovanju med njimi zelo velike (a se to premalo omenja).

Svetovalni delavci, ki so redno udeleženi v procesih supervizije, začno supervizijo bolj ceniti in jo pričakovati. V nasprotnem primeru svetovalni delavci težko prepoznajo ali priznajo po podpori in informacijah, ki bi jim jih lahko nudila supervizija (Borders in Usher, 1992). Hkrati svetovalne delavce, ki se uvajajo v delo, skrbi pomanjkanje usposobljenih supervizorjev (Henderson, 1994).

Nekaj študij (npr. Herlihy in sod., 2002) je izpostavilo neustrezne supervizorje in slabo uvajanje v poklic, kar vodi v slabšo poklicno usposobljenost in odklonilen odnos do supervizije. Nekateri neustrezno uvedeni svetovalni delavci kasneje sami postanejo supervizorji in tako se sklone »začarani krog neustrezne supervizije za šolske svetovalne delavce«. V tej luči je posebej zaskrbljujoča ugotovitev, da je kar dve tretjini pripravnikov navedlo supervizorja na delovnem mestu kot edino osebo, odgovorno za nadzor nad njihovim poklicnim delom in razvojem (Akos in Scarborough, 2004).

Moje izkušnje s to problematiko to podobne. V šoli sem strokovnim delavcem ponudila možnost izobraževanja iz supervizije, ki jo je organiziral Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ). Prijave so bile prostovoljne. Samoiniciativno se ni prijavil niti en strokovni delavec. V vrtcu, kjer sem bila zaposlena pred tem, je bilo tovrstno izobraževanje načrtno vpeljeno, saj so tam strokovni delavci sami prosili za možnost tovrstnega izobraževanja. Žal pa te možnosti preko ZRSŠ tedaj ni bilo, oziroma je bila zaradi pomanjkanja supervizorjev in drugih kapacitet le na vsaki dve leti.

Stanje pri nas ilustrirajo tudi izjave treh kolegic – šolskih svetovalnih delavk, ki sem jih vprašala o njihovih izkušnjah s supervizijo: »V desetih letih delovne dobe nisem bila deležna supervizije«; »Na fakulteti sem izbrala izbirni predmet Supervizija; če ga ne bi, skoraj ne bi vedela, kaj to je. Ker je večina supervizij, na katere sem naletela doslej, plačljivih, si je še nisem privoščila. Svetovalni delavci tako ostajamo sami s kopico težav in stisk, s katerimi se srečujemo dnevno«; »Supervizije se še nisem udeležila, razen med študijem«. To seveda ni reprezentativen vzorec, si pa zasluži pozornost. Zaradi vsega navedenega menim, da bi moralo biti izobraževanje iz supervizije del načrtovanja vsakega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

3. Izzivi supervizije šolskih svetovalnih delavcev

Razlogov za neustrezno supervizijo šolskih svetovalnih delavcev je veliko. Študije izpostavljajo pomanjkanje usposobljenih supervizorjev (Herlihy in sod., 2002), nepoznavanje koristnosti supervizije (Borders in Usher, 1992), prevladovanje administrativnih opravil nad kliničnimi zaradi pričakovanih okolice (ravnatelj, staršev in učiteljev), težave z zaupnostjo podatkov, pravno odgovornost svetovalnih delavcev in nejasnost vloge supervizorja (Herlihy in sod. 2002). Nekaterim svetovalnim delavcem delodajalec ne krije stroškov supervizije, ali pa ne vedo, kako naj se v supervizijo vključijo (Sutton in Page, 1994). Mnogi tudi ne ločijo administrativne in programske supervizije od klinične (Portman, 2002). Poleg tega v ZDA zakonodaja in standardi niso jasni glede obvezne klinične supervizije (Herlihy in sod., 2002).

Zaradi vsega navedenega avtorja članka menita, da bodo za napredek šolskih svetovalnih delavcev potrebne sistemske spremembe, zlasti z vidika organizacijske kulture v šolah.

4. Obstoječi modeli supervizije šolskih svetovalnih delavcev

Obstajajo številni modeli supervizije (šolskih) svetovalnih delavcev. Nekateri modeli izpostavljajo supervizijo s strani poklicnih kolegov na isti ravni (npr. Agnew in sod., 2000), drugi skupinsko supervizijo (Crutchfield in sod., 1997), tretji pa uporabo informacijske tehnologije v superviziji (npr. Clingerman in Bernard, 2004). Poleg formalne je pomembna tudi samosupervizija oz. poglobljena refleksija bodisi kot nadomestek (Meyer, 1978) ali nadaljevanje (Ward in House, 1998) formalne supervizije.

Tudi v Sloveniji so si svetovalni delavci včasih v pomoč z neformalno supervizijo, ki jo imenujemo intervizija. Ena od zgoraj omenjenih kolegic je navedla, da je bila v letošnjem šolskem letu udeležena na šestih skupinskih intervizijskih srečanjih. Ta oblika se je uveljavila tudi v okviru Kemplerjevega družinskega inštituta, kjer smo v intervizijo vključeni svetovalni delavci iz različnih izobraževalnih ustanov. V zadnjem letu se je poleg tega uveljavila t.i. supervizija na daljavo, ki jo uporabljamo tudi na SFU Ljubljana.

Pomembna je tudi supervizija pripravnikov (Studer, 2005) in študentov (Magnuson in sod., 2002). Pri tovrstni superviziji sta posebej pomembna razvojni vidik in oblikovanje poklicne identitete.

5. Kompetentna supervizija

aključni del članka podrobno razčlenjuje definicije, pristope in dokumente s področja supervizije šolskih svetovalnih delavcev v ZDA. Ključne organizacije, ki so jih izdale, so American Counseling Association (ACA; prej American Association for Counseling and Development, AACD), Association for Counselor Education and Supervision (ACES) in American School Counselor Association (ASCA). Ključni dokumenti so Etični kodeks ACA (2005), Etične smernice za supervizorje svetovalcev (ACES, 1995), Standardi Sveta za akreditacijo svetovanja in povezanih izobraževalnih programov (CACREP, 2001) in Etični standardi za svetovalne delavce (ASCA, 2004).

V Sloveniji ni predpisov ali dokumentov, ki bi urejali področje supervizije šolskih svetovalnih delavcev – niti za administrativno ali organizacijsko, sploh pa ne za klinično supervizijo. Udeležba strokovnih delavcev je pri nas izključno odvisna od dobre volje vodstva šole oz. vrtca.

Ana Matijević

Gediman, H. K. Wolkenfeld, F. (1980). The Parallelism Phenomenon in Psychoanalysis and Supervision: Its Reconsideration as a Triadic System (Fenomen paralelnosti v psihoanalizi in superviziji: Ponovna preučitev triadnega sistema). *The Psychoanalytic Quarterly*, 49(2), 234-255.

V superviziji supervizant manifestira supervizorju veliko psihičnih vzorcev, ki potekajo paralelno in so prisotni v interakcijah s klienti. Opaziti pa je tudi obratni vpliv: analitik in klient ponovno odigrata dogodke iz supervizijske situacije. Razširjena razlaga paralelnih procesov nakazuje, kako strukturne in dinamične podobnosti psihoterapije in supervizije povezujejo klienta, psihoterapevta in supervizorja v kompleksnem, večsmernem omrežju, ki zagotavlja nastanek tega pojava.

Npr. terapevt, ki ne uspe prepoznati klientovega sovražnega odnosa do njega, se lahko obnaša podobno sovražno do supervizorja. Supervizorjevo zavedanje kontratransferja je lahko pomembno sredstvo, kajti kot je pred časom priznal Searles (1955), supervizorjevi čustveni odzivi na supervizanta so informativne refleksije odnosa med terapevtom in klientom. Vendar pa to ni enosmeren proces kot »teorija domin«, po kateri se nekaj, kar naredi klient, samodejno zrcali v tem, kar počne terapevt v superviziji. Izkušnje kažejo, da na

interakcije klient-terapevt-supervizor gledamo kot na resnično triado; kompleksen večsmeren sistem in ne le enosmerni proces z določeno izvorno točko pri klientu. Saj tudi supervizant v psihoterapiji ponavlja odnos, ki ga doživlja s supervizorjem.

1. Pregled različnih perspektiv

Freudova (1914) ugotovitev, da česar si ne zapomnimo, se ponavlja z udejanjanjem, zagotavlja ozadje za večino hipotez, ki se ponujajo za pojasnitev pojava: "... lahko rečemo, da se bolnik ne spomni karkoli od tega, kar je pozabil in potlačil, a to odigrava. Reproducira, ne kot spomin, ampak kot dejanje ..." (str. 150). Po tem pogledu torej, ko terapevt ne razume pomena klientove komunikacije udejanjanja, lahko svojemu supervizorju posreduje pomen s paralelno uprizoritvijo. Posebna variacija hipoteze je pogled, ki poudarja skupne identifikacije klienta in terapevta, kjer si delita nezavedne konflikte in tesnobe, ali pa se lahko identificirata drug z drugim v kritičnem območju brez konfliktov. Te identifikacije se nato udejanjijo v superviziji.

Searles (1955) na take skupne identifikacije gleda kot na "proces refleksije", pri katerem klient, nezavednega konflikta, ki ga še ne more verbalizirati, le tega odigra, terapevt pa po drugi strani uprizarja klientov konflikt za svojega supervizorja.

Arlow (1963) je bil prav tako navdušen nad pomembnostjo terapevtove identifikacije s klientovimi konflikti in njegov položaj je predstavljen s strukturnega vidika; poudarja potencialni prispevek vseh treh kanalov misli paralelnemu procesu v posameznih odigranih identifikacijah. Terapevt in klient si lahko delita skupne domišljjske želje (id impulzi), tesnobe in obrambe (ego) ter ideale in vrednote (ego ideal in superego).

Ekstein in Wallerstein (1958) sta razdelala vlogo skupne paralelne učne težave in paralelne načine iskanja pomoči supervizanta ter samo pomoč pri terapiji in superviziji. Poklicna identiteta začetnika je še posebej pomembna in odvisna od njegovih načinov iskanja pomoči, predvsem ko odkrije, da je to, kar poroča iz seans s klientom, pogosto paralelno težavam, ki jih sam doživlja pri superviziji.

Sachs in Shapiro (1976) sta dokaj natančna glede narave uprizorjene identifikacije. Njuno stališče je, da terapevt razvije nezavedne identifikacije s svojim klientom, ko se pojavijo težave pri zdravljenju, zlasti pri odporih in zastojih, ki jih ne more razrešiti. Ko ni mogoče verbalizirati teh slepih ulic v superviziji, jih supervizant udejanja.

Primer: Supervizorka je uživala na seansah s posebej nadarjeno supervizantko. Zdelo se je, da študentka predvidi vsa vprašanja, ki so supervizorki prišla

na misel. Supervizorka je sprva povedala zelo malo, saj se je zdelo, da supervizantka vse delo dobro opravlja in je čutila vir globokega zadovoljstva. Kmalu pa je doživela vse večji občutek nelagodja, saj se je zdelo, da sploh ni niti minimalne stopnje napetosti med njo in supervizantko. Na tej točki je ugotovila, da ni videti nikakršnega odpora s strani klienta. Vzporedno pomanjkanje napetosti jo je opozorilo na, prej spregledan, očiten paralelni proces; supervizantka je opisala klienta kot neverjetno nadarjenega, saj je vzpostavil trdno delovno zvezo in pokazal optimalno sposobnost samoraziskovanja in refleksivnega zavedanja. Supervizantka je bila še posebej zadovoljna, da je klient samostojno prišel do interpretacij in razumevanj. Zdaj se je supervizorka zavedla vzporednega procesa, da je klient prikriil svoj bes na prejšnjega terapevta tako, da je povedal točno tisto, kar je terapevtka želela slišati, s čimer jo je "psihiral". Ko je supervizorka ugotovila, da se morda izogiba tekmovalnim občutkom s tem, da je popolnoma "v skladu" s svojo supervizantko in da bi tako popolna harmonija lahko služila kot odpor. Zdelo se je, kot da ne terapevtka ne supervizorka nista želeli tvegati popolnega zavezništva. Harmonija, ki je bila narcisoidno razveseljiva v obeh procesih, terapiji in superviziji, je prikriivala optimalne medosebne napetosti, potrebne za nadaljnje odvijanje.

2. Proces pomoči

Strukturno gledano je značilnost, ki je verjetno najpomembnejša za razumevanje paralelizma, da sta supervizija in psihoterapija obe procesa dajanja pomoči, sama potreba po pomoči pa je postavljena v podrejeno vlogo. Univerzalni prototip za te relacije je odnos starš-otrok. Pri tem je prisoten konflikt med vseživljenjskim hrepenenjem po avtoritativnem vodstvu, na katero se je skliceval Freud (1910) in potrebo po oblikovanju lastne identitete, kar velja tako za klienta kot za terapevta v odnosu do supervizorja. Tisto, kar je redko dokumentirano, je supervizorjevo hrepenenje biti tako rekoč avtoritativen vodnik, kar je v nasprotju z osrednjim supervizijskim ciljem, da olajša študentu pri razvoju prirojenega, avtonomnega potenciala rasti do izkušenega terapevta. Tako so napetosti in tesnobe v zvezi z dajanjem in iskanjem pomoči ter konflikti med potrebo po spremembi in željo po oklepanju poznanega neizogibni v vseh kreativnih učnih situacijah in jih bosta izkusila tako supervizant kot supervizor. Pri tem se bodo mobilizirala močna čustva; občutki občudovanja supervizorja in želja po posnemanju se takoj ustvarita z občutki zavisti, strahu in celo sovražnosti. Pa tudi ne bi smeli ignorirati resnične moči, ki jo ima supervizor nad supervizanti, kajti on ni samo učitelj, temveč tudi ocenjevalec. Za napredek poučevanja in učenja mora supervizor priznati in se boriti s temi čustveno nabitimi težavami, kar lahko vključuje

njegove lastne tekmovalne občutke do supervizanta in skrbi zaradi neizogibnosti, da bo supervizant sčasoma postal njegov vrstnik.

Stališča do dajanja in prejemanja pomoči, ki si jo podobno delijo klient, terapevt in supervizor, bodo vsebovala elemente, ki izhajajo iz katerekoli psiho-seksualne razvojne faze in bodo sprožila derivate nagona, fantazije in tesnobe, značilne za te faze. Pri težnjah iz oralne faze lahko pride do konfliktov glede zaužitja hrane in glede hranjenja aktiviranih v učni situaciji. Lahko prihaja do analnih konfliktov, če sta poučevanje in učenje prežeta z impulzi po nadzoru »nemočnega« ali podreditvi idealizirani starševski podobi; falični pomisleki in tesnoba zaradi kastracije se lahko prebudijo, če vlogi dajanja in prejemanja pomoči izzovejo ojdipalne in/ali ekshibicionistične fantazije itd. Te fantazije, kakršnakoli je njihova narava, so univerzalne in predstavljajo potencial, ki se lahko aktivira pri katerem koli klientu, terapevtu ali supervizorju. Kakršnakoli je narava teh specifičnih konfliktov, pa so s predelavo olajšani v okoljih - terapije in supervizije - s skupnimi strukturnimi in dinamičnimi značilnostmi situacije pomoči in učenja.

3.

Vpletenost sebstva

Supervizija in psihoterapija se strukturno razlikujeta od večine drugih učnih situacij v izpostavljenosti ega, ki je sestavni in absolutni pogoj za učenje in napredek, a je hkrati tudi jedro odpora do učenja. Obseg izpostavljanja terapevta v superviziji je veliko bolj ozek kot pri klientu v zdravljenju, ni pa nujno manj poglobljen. Gitelson (1949) ugotavlja, da se ena od težav pri poučevanju v superviziji nanaša na študentovo narcistično potrebo, da ohrani svojo podobo o sebi nedotaknjeno. Vendar se tudi supervizor lahko bori s skušnjo, da bi oblikoval terapevta po svoji lastni podobi. Pomembno pa je zavedanje, da je posnemanje in skladnost s strani študenta le začetna faza učenja in je potencialna obramba pred nadaljnjimi, bolj smiselnimi spremembami. Delovni ego obeh, terapevta in supervizorja, je odvisen od vzpostavitve in vzdrževanja dobrega delovnega zavezništva v terapiji in superviziji. Fleming in Benedek (1966) sta se sklicevala, da je učna aliansa v superviziji v bistvu paralelna s terapevtsko alianso: sprejemanje skupnega izobraževalnega cilja, ki vključuje pričakovanja dajanja in prejemanja pomoči ter vzpostavitev vezi zaupanja, brez katere se delo ne more nadaljevati. Vsi trije člani triade so v položaju narcistične ranljivosti, čeprav v izrazito različnih stopnjah.

4.

Multiple identifikacije

Bistveni mehanizem paralelnosti je identifikacija. Vsi trije udeleženci triade (klient, terapevt in supervizor) so vključeni v več identifikacijskih procesov, pri tem so različne identifikacije potrebne za razvoj terapije in supervizije. Klientova identifikacija s terapevtom predstavlja bistvo delovne aliance in ohranja odnos kljub čustvenim pretresom in negativnim transfernim reakcijam. Podobno se tudi supervizant identificira s supervizijskim odnosom, kar tudi lahko povzroča konflikte in skrb za izpostavljenost. Od teh identifikacij je odvisna supervizijska aliansa, ki ima za cilj več kot poučevanje in učenje teorije in tehnike. Napredovanje od imitativnega do avtonomnega in ustvarjalnega učenja, popravek izkrivljanj poklicnega ega supervizanta in krepitev njegovih empatičnih sposobnosti so odvisni od razvoja supervizijskega zavezništva. Z empatično identifikacijo je supervizant v terapiji absorbiral več, kot lahko ubesedi, saj ne more imeti neposrednega dostopa do vseh vidikov klientove izkušnje. Lahko le fantazira ali si predstavlja, kaj je dejanska klientova izkušnja, podobno lahko tudi supervizor le fantazira, kaj se je dejansko zgodilo med klientom in terapevtom. Tako se klient, terapevt in supervizor zanašajo na domišljijo in kognitivno afektivno predstavo, da zapolnijo vrzeli v vedenju. Fantaziranje v skupnih izkustvenih identitetah, ki so prehodni pojavi in so jih samoustvarili vsi trije udeleženci ter jih povezujejo. Da bi supervizor neposredno prijel in zapolnil vrzeli v izkušnjah terapevta in klienta, mora imeti sposobnost nihanja na ravni delovanja ega. Prehodna regresija v delovanju ega ali nihanje med opazovanjem in doživljanjem s strani supervizorja so tako osrednjega pomena za supervizijski proces.

Strukturne značilnosti vsake situacije zagotavljajo visoko nabite dinamične napetosti, ki zahtevajo empatične identifikacije s strani vseh treh članov triade za njihovo razrešitev. Ta skupna dinamika, ki je skladna s strukturnimi podobnostmi, je tista, ki zagotavlja "čustveno podlago" za paralelizem.

Ana Matijević

Rubin S. S. (1989). At the border of supervision: critical moments in psychotherapists' development (Na meji supervizije: Kritični trenutki v razvoju psihoterapevta). *American journal of psychotherapy*, 43(3), 387–397.

Avtor navaja, da sta supervizija in psihoterapija kompleksen niz nalog tako za supervizorja kot za supervizanta. Ko se pri supervizantu pojavi anksioznost, je to priložnost za njun profesionalni razvoj. V tej fazi supervizorjeve supervizijske intervencije niso ostro ločeno od psihoterapevtskih. Avtor (kot supervizor) poda tri primere intervencij ob zastoju učenja supervizanta ter prikaže podobnosti v praksi psihoterapije in supervizije. Kljub temu da supervizija ni psihoterapija, pa so spretnosti poslušanja in intervencij podobne pri obeh.

Avtor navaja, da se supervizija večinoma fokusira na intelektualni in čustveni proces učenja, ki okarakterizira razvoj supervizanta, medtem ko je premalo pozornosti posvečeno anksioznosti, ki se pojavlja pri supervizantu ali pri supervizorju, ko sta vključena v proces učenja in prakticiranja. To lahko vodi do pretiranega poudarka na akademskem inštruiranju kot ključni nalogi supervizorja, močna čustva in zastoji v učenju pa so spregledani, zlasti če o njih supervizor in supervizant ne komunicirata odprto. Supervizorji z odprtimi vprašanji supervizantom spodbujajo samorefleksijo globljih motivov samih terapevtovih akcij. Intenzivno raziskovanje procesa, kaj je bilo razumljeno in spregovorjeno (kdaj, kako in zakaj) ter kaj ni bilo razumljeno ali izgovorjeno, je pomemben fokus supervizije. Stranski produkti supervizije lahko povečujejo anksioznost. Cilj supervizije je, da opolnomoči supervizanta, da razvije svoje potenciale v delu s klientom, ne da bi bazična anksioznost blokirala učenje.

Morda je najtežja naloga pred terapevtom v fazi učenja, da ostaja odprt do klienta in sebe. Pojasnjevanje, konfrontacija, podpora in sprejemanje postanejo smiselni v superviziji, zlasti v supervizorskem odnosu, ki je za supervizanta najpomembnejši. Medtem ko je običajno, da je supervizant vpleten v različne supervizije z različnimi supervizorji, je tipično, da bo sčasoma eden ali več odnosov postal zanj posebej pomemben. Vsi ti odnosi lahko postanejo pomembni v supervizantovem razvoju in pripomorejo k oblikovanju profesionalne identitete.

Avtor opozarja, da imajo različni supervizorji tudi vlogo v končni evalvaciji razvoja supervizanta in jih skrbi, kaj naj naredijo s temi informacijami in kakšne bodo posledice. To so pomembna vprašanja, ki zaslužijo premislek na začetku pri oblikovanju supervizijskega dogovora. Izid supervizijskega procesa namreč lahko ovira supervizantovo kariero in razvoj.

Pogosto je neizogibno, da elementi zavisti posredno ali neposredno motijo supervizijski proces. Zavist supervizorja do supervizanta negativno vpliva na odnos, kakor tudi obratno, vendar je supervizant v razvoju bolj ranljiv za težave v odnosu. Če je supervizant v superviziji prepričan, da je njegov profesionalni razvoj nedosegljiv, so na delu močni obrambni mehanizmi, ki povzročajo blokade učnega procesa. Soočanje s samim seboj, idealizacija, sovražnost, kritičnost in stereotipno »kot da« učenje, so sčasoma supervizantovi odzivi na supervizijo v takem primeru. Neposreden in iskren pogovor o supervizantovih ali supervizorjevih skrbih poveča uspešnost supervizije in zmanjša potencialno nepovezanost med supervizorjem in supervizantom.

Res je, da se supervizija tipično usmerja na terapevtovo delo z določenimi klienti in na nerazkrit terapevtski proces med klientom in terapevtom. Na splošno delo supervizorja zahteva fokus na nianse supervizantovega dela, hkrati pa lahko supervizor naslovi vseobsegajoče skrbi ali meta težave, ki pridejo v fokus. Te so običajno povezane s terapevtovo sposobnostjo, da aktivno pridobiva znanje iz učnega procesa.

Avtor kot supervizor predstavi tri primere iz svoje prakse, ki vodijo do zastojev v učenju in nagovarjajo supervizorja k intervencijam. Izbrani primeri zastojev učenja se pojavljajo v kontekstu kritičnih alians v superviziji.

1. PRIMER 1: Odprta anksioznost, ki izvira iz občutka neadekvatnosti

Vsak psihoterapevt lahko prizna negotovost na nekem področju psihoterapevtskega polja, medtem ko se novinčeva negotovost veže na splošno primernost za poklic. Terapevtov občutek nekompetentnosti je delno zavesten in v določeni meri tudi upravičen, v drugem delu pa nezaveden. Nezavedna negotovost lahko temelji na determiniranosti, ki je daleč od objektivno kritične samorefleksije, ki je koristna. Težave nastanejo, ko supervizant skuša prepričati supervizorja, da je konstitucijsko nekompetent, saj gre za temeljno prepričanje, ki ga ni lahko spremeniti. Če težave z nesigurnostjo niso prehodne narave in vzajemno delujejo s temeljnimi prepričanji, je lahko proces učenja otežen.

Supervizant F. L., 32 let, je imel resne težave z uporabo naučenega v praksi. V času osmih mesecev dvoletnega programa je bilo njegovo učenje skoraj cel čas ovirano. Supervizantov vzorec vedenja je sprožal občutke frustracije, jeze, obsojanje in brezup v različnih supervizijah. Ker so se supervizorji izogibali konfrontaciji supervizanta z njegovim prepričanjem, je F. L. ostajal ujet v blokirani, depresivni, brezupni drži, ki je spremljala njegovo nezadovoljujoče terapevtsko delo. Občutki zastoja na osebnem in profesionalnem polju so bili globoki. Odbijal je vsakršno

pomoč supervizorjev, tako podporo kot konstruktivno kritiko in konkretno direktivnost. Vse intervencije so se izkazale za neučinkovite in supervizorji so se na določeni točki vdali.

Avtor je v supervizijah opazal enako kot kolegi in razumel njihove poskuse ter frustracijo, ki jo je doživljal tudi sam. Vendar je menil, da je za zaključno oceno supervizantovega dela še prezgodaj in je v superviziji postal bolj aktiven. Verjel je, da je vredno ponovno soočenje s težavami. Po nekaj mesečni gradnji zaupnega odnosa sta se posvetila analizi problematike. Ko je ocenil, da je pravi čas, je spregovoril o supervizantovih težavah zelo direktno z definiranjem problema in ga konfrontiral z anksioznostjo, ki je ležala globlje. Imenovanje in posvetitev čustvenim in kognitivnim vidikom individualne anksioznosti sta prinesla mnoge prednosti. Supervizant se je počutil razumljen, se sprostil ter zmanjšal defenzivne in neavtentične modele funkcioniranja. Cilj konfrontacije v superviziji je bila pomoč supervizantu, da bi funkcioniral bolj učinkovito pri svojem delu s klienti.

V superviziji je F. L. predstavil še eno neuspešno seanso in jo tudi ustrezno skritiziral. Obupano je opisal svojo nekompetentnost in kako je ponovno zgrešil še en psihoterapevtski proces s klientom. Prepričan je bil, da ni ustrezen terapevt in da mu lahko pomaga le dobra supervizija. Večina njegovih terapevtskih ur je bila usmerjena v »konverzacijo« s klienti. Nekaj pa jih je bilo vodenih po »kvazi rigoroznem okviru«. Avtor je supervizantu, preplavljenem s čustvi in gradivom, odgovoril, da se zaveda trenutnih težav, ki jih ima pri delu, vendar čuti, da je še prezgodaj narediti zaključke, ki se bodo izkazali šele v prihodnosti.

Supervisor: *»Na osnovi natančnega pregleda tvojega dela in upoštevanja tvoje osebnosti vidim jedro tvojih težav v drugi luči kot ti. Čutim, da se kot terapevt bojiš učenja, spremembe in tudi tega, da bi slišal samega sebe in kliente. To mora biti zate boleče in ne vodi k učenju ali pomoči drugim. Po mojem mnenju bi funkcioniral bolje, če bi presegel vse te okoliščine bojazni. Velik delež tvojih težav lahko zahteva delo v tvoji učni psihoterapiji. Pomagalo ti bo slišati kliente in tudi sebe v urah terapije, kar bo ostalo fokus tvojega dela. Če ne boš bežal od supervizijskega dela, imaš dobre možnosti, da postaneš psihoterapevt.«*

Številne spremembe so sledile od tega trenutka dalje. F. L. se je vrnil v osebno psihoterapijo in delal na svojih težavah z odgovornostjo, ki jo je čutil, ko naj bi klientom pomagal do spremembe. Premik od suportivne supervizije z držo holdinga v supervizijo s konfrontacijo temeljne anksioznosti je bil opazen. S priznanjem in s tem, da je presegel težave in zavist v superviziji, je dobil voljo do dela s klienti v novem duhu. Supervizije v sledečem letu niso bile vedno gladke ali vedno pozitivne, vendar sta avtor in supervizant po enoletnem napredku reflektirala proces za nazaj in na smiselno delo, ki je bilo doseženo, ter je vodilo v razvoj supervizanta. Raziskovala sta, kaj je pripomoglo k napredku v učenju in oba

sta se strinjala, da je zgoraj navedena konfrontacija posredovala zastrašujoče in hkrati opogumljajoče sporočilo, ki je F. L. pokazalo, da lahko upa na spremembo. Najbrž je sporočilo prišlo v ravno pravem trenutku.

2. **PRIMER 2: Zunanji videz kompetentnosti, ki prikriva terapevtov strah pred učenjem.**

Druga oblika defenzivnosti lahko predstavlja sloj kompetentnosti, ki prikriva strah pred učenjem. Tako v tem kakor v prejšnjem primeru se supervizanti bojijo neustrezne predstavitve svojega psihoterapevtskega dela. V prejšnjem primeru je bil supervizant negotov v svoje zmožnosti in posledično so bile seanse zasenčene z zastojo. V sledečem primeru pa gre za ravno obratno situacijo. Kompetence, sigurnost, samozavest so bile na površju in so prikrivale notranji dvom. Temeljna anksioznost, ki je izvirala iz notranje negotovosti, je vzdrževala probleme z učenjem.

Supervizant A. M., 35 let, je zavzel vlogo eksperta v skupini petih supervizantov. Prišel je iz druge institucije, da bi bil deležen boljše supervizije. A. M. je v odnosu do klientov, supervizantov in supervizorja vzdrževal vljudno, čustveno nadzorovano in nekoliko pokroviteljsko držo. Med predstavitvijo primerov so bili njegovi defenzivni odzivi čustveno plitki. Nezavedno je sebe postavljaj v vlogo eksperta tudi pri obravnavi primerov svojih kolegov. Z minevanjem časa A. M. ni pokazal nikakršnih znakov in volje do učenja in spremembe. Na supervizijskem srečanju, ko je ponovno zanemaril svojo predstavitve primera in se branil, da v tem stadiju terapije predstavitve ni pomembna, je bil pravi trenutek, da se ponovno predstavi supervizijski dogovor. Po vprašanju supervizorja, kaj ga je privedlo v supervizijo, sta se supervizor (avtor) in A. M. strinjala, da sta predstavljena motivacija in trenutno manifestno delovanje v konfliktu.

Supervisor: *»Rad bi podelil s teboj, kaj se mi zdi, da se dogaja tukaj. Ti in jaz imava temeljno nestrinjanje. Ti si prepričan, da si zdaj najboljši terapevt, kot si lahko. To te spravlja v položaj, da se braniš pred učenjem, kritiko in pozornejšim poslušanjem. Jaz verjamem v tvoje zmožnosti, da si lahko boljši terapevt, kot si zdaj in nad teboj nisem obupal, kakor si ti nad seboj. Mislim, da to veš in to hočeš od mene, čeprav bi bil del tebe zadovoljen s prikrivanjem. Moja naloga je, da ti pomagam odpreti se učenju, kljub tvoji bojazni in zavisti. Se ti to sliši prav in ali si pripravljen kaj storiti glede tega?«*

Avtor poudarja, naj bo takšna intervencija ubesedena z vso občutljivostjo in v primernem trenutku, pa še takrat ni zagotovila, da bo supervizant intervencijo sprejel. Pri A. M. se je tesnoba sprožila, ko je supervizor redefiniral njegovo kompetentnost kot obrambno držo. Konfrontacija pa je bila uravnotežena z zanimanjem, razumevanjem in pozitivnim upanjem supervizorja. A. M. se je na konfrontacijo

odzval s šokom in hkrati s pripravljenostjo, da spremeni svoje vedenje. Začel se je ukvarjati z obrambno držo, ki jo je ustvaril zaradi anksioznosti in da bi se izognil napredku. A. M. je izbral intelektualne ovire, da bi napravil boljši vtis.

Pri taki supervizantovi karakterni strukturi je zelo omejen obseg možnosti, da bi prišel v stik s svojo ranljivostjo, pomanjkljivim znanjem in s težavami pri učenju. Pričakovanja, da se bo supervizantov kognitivni set spremenil in da bodo popustile ego sintone obrambe pred učenjem, so bila dosežena. Te spremembe so prinesle tako večjo mero empatije do sebe kot tudi do drugih ter zavedanje lastnega notranjega konflikta. Podporni in hkrati direktni konfrontaciji sta v obeh primerih začrtali novo smer v razvoju terapevta.

3. **PRIMER 3: Trening brez učenja**

Avtor navaja primer situacije treninga brez učenja, v katerem je kompulzivna udeležba supervizanta v naprednem treningu izhajala iz poskusa kompenzacije osebnih težav. Kar se je pri supervizantu kazalo v impulzivnem ravnanju pri delu s klienti. Avtor opozarja, da je supervizorjeva naloga znatno težja, če je problem dalj časa prisoten in je bolj vprašanje supervizantove osebnostne strukture kot pa obrambne drže, ki ovira učenje.

C. D., 36 let, psiholog na doktorskem študiju, se je vpisal v napredni program psihodinamske psihoterapije. Več supervizorjev je podalo oceno, da je supervizantovo delo značilna mešanica preišljenih in impulzivnih elementov. Kombinacija uporabljenih tradicionalnih tehnik psihoterapije in pomanjkljive regulacije kontratransferja je prispevala tako k dobrim kot slabim terapevtskim učinkom. Pri delu s klienti je supervizant nepredvidljivo spreminjal dolžino srečanj in kazal neprimerno intruzivnost. Ob soočenju s prezgodnjimi prekinitvami terapij njegovih klientov ni pokazal nikakršne skrbi. V programu treninga se je njegov glavni supervizor fokusiral na supervizantove težave, vendar se vzorec njegovega dela ni spremenil. Ko je C. D. ni bil izbran za mesto asistenta in je bil na to mesto imenovan manj izkušeni kolega, so supervizanta preplavile konfliktne misli in čustva.

Na naslednji superviziji, ki jo je vodil avtor, je supervizant pod vtisom, da je bil spregledan, vprašal supervizorja, če bo sploh lahko diplomiral. Imel je občutek, da njegovi supervizorji nimajo zaupanja v njegovo delo in da ga osebno ne marajo. Kljub temu da se je počutil ranjenega in jeznega, je bil C. D. odprt za alternativno razlago sprejete odločitve komiteja. Med diskusijo sta se dotaknila tudi njegovega terapevtskega dela, ki je bil glavni povod za odločitev. V nasprotju z ostalimi srečanji, ko se je avtor sam odločal, ali naj izpostavi supervizantove težave pri delu, je tokrat prišla pobuda za evalvacijo njegovega razvoja in statusa s strani supervizanta.

Avtor poudarja, da je v taki situaciji pomembno, da se nekomu, ki je podvržen bolečemu proučevanju svoje šibkosti, nudi podpora. Avtor opisuje intervencijo, ki se je je poslužil na tej seansi.

Supervizor: *»Že kar nekaj časa smo bili zaskrbljeni glede tvojega dela. Prepoznali smo tudi odlične vidike tvojega dela, vendar pa to vseeno ni razblinilo naših skrbi. Večkrat smo izpostavili impulzivno naravo tvojega dela in o tem spregovorili s teboj. Kljub temu nisi bil zmožen zadovoljivo uporabiti naših usmeritev, da bi spremenil svoj način terapevtskega dela. Vsem je bilo očitno, razen tebi, da tvoje delo ovira slabo uravnavanje čustev in impulzov. Napreden trening ne bi popravil teh težav. V najširšem smislu je odločitev na tebi, da se soočiš z odgovornostjo za pomanjkljivo doslednost pri tvojem delu. Niti prekinitev niti dokončanje izobraževalnega programa ne bo popravilo problematične narave tvojega dela, saj je problem povezan s tvojimi osebnimi, intrapsihičnimi konflikti.«*

C. D. je tiho obsedel in razmišljal o izrečenem. Avtor je upal, da je s svojo oceno osvetlil dejansko težavo, medtem ko je ves čas čutil pozitivno skrb za supervizanta. Sosledje dogodkov, anksioznost, podpora in konfrontacija so omogočili, da je C. D. slišal globlji pomen usmeritev, ki so mu bile podane v preteklosti, kar je bilo odločilno, da se je odločil za ponoven vstop v lastno učno psihoterapijo, da bi se soočil s tistim, čemur se je prej izogibal. Tu se je zgodil premik od supervizorjevega prepoznanja težave do pomoči supervizantu, da jo je spoznal tudi sam.

4. **Diskusija**

Psihoterapija in supervizija se kljub razlikam med njima prepletata. Ni sporno, da se ti dve polji prekrivata in koristno je ohranjati zmožnosti poslušanja in spretnost psihoterapevtskega interveniranja tudi v superviziji. V kolikor supervizor ostaja odprt za vzroke, ki vodijo do težav pri napredku supervizanta, mu s tem lahko omogoči globlje učenje.

Intenzivna anksioznost se lahko sproži ne samo ob zgodnjih izkušnjah psihoterapije, temveč tudi ob naprednih navodilih v psihoterapiji. Naloga supervizorja se nanaša na pojasnjevanje, podporo, konfrontacijo in učenje, ko naleti na jedro supervizantovega strahu pred učenjem. Da supervizor uporabi svoje psihoterapevtske izkušnje (identificirati težave, presoditi primeren timing in fokus intervencije, imeti zmožnost za toleriranje in konjejniranje anksioznosti, ki se pojavljata na obeh straneh, ter smiselno sporočiti drugemu) je še posebej pomembno v kritičnih trenutkih supervizijskega procesa. Odnos med supervizantom in supervizorjem je poglaviti dejavnik, ki vpliva na izid procesa. Supervizija vsekakor ni psihoterapija, vendar pa pripravljenost za uporabo spretnosti, ki so skupne obema, prispeva k uspehu supervizijskega procesa.

Albert Mrgole

Vetere, A. (2017). Supervision and Domestic Violence: Therapy with Individuals, Couples and Families (Supervizija in nasilje v družini: Terapija s posamezniki, pari in družinami). V A. Vetere in J. Sheehan (ur.), *Supervision of Family Therapy and Systemic Practice. Focused Issues in Family Therapy*. Springer.

Izbral sem delo priznane angleške systemske supervizorke Arlene Vetere⁴, ki govori o temi nasilja v družini. Po eni strani želim predstaviti sodobnejše teoretično delo s področja systemske supervizije, zbornik, v katerem je objavljeno, pa je trenutno zadnji referenčni okvir za systemske terapevte.

V izbranem poglavju Vetere raziskuje supervizijo terapevtskega dela s posamezniki, pari, družinami in skupinami, kjer smo zaskrbljeni zaradi nasilja, tako v preteklosti kot sedanosti, in ki vključuje zanemarjanje, fizično, čustveno, psihično in/ali spolno nasilje ter možnost izpostavljenosti nasilju. Tu obravnavana vrsta supervizije je lahko izobraževalna, vodstvena in/ali posvetovalna. Zajema od izobraževalne funkcije, kjer ima supervizor jasno vodstveno ali normativno vlogo, do svetovanja za izkušene in usposobljene izvajalce, ki so odgovorni za terapevtsko delo, ki ga opravljajo s svojimi klienti. To vedno vključuje razvoj veščin, razumevanja in sposobnosti, zavedanje čustvenega vpliva opravljanja tega terapevtskega dela ter nekaj funkcionalne in vodstvene odgovornosti za dobrobit klientov in supervizanta.

Supervizijski dogovor zajema pet ključnih področij (a) praktičnosti, kot so čas, kraj, pogostost, dovoljene prekinitve; (b) meje, kot sta dolžnost skrbnosti in zaupnosti ter razmerje med terapijo in nadzorom; (c) delovno zavezo pri superviziji, kot sta vzajemna pričakovanja in pogodba kot varnostni okvir; (d) format supervizijskega srečanja, kot so slog dela in prednostni teoretični modeli; in (e) upoštevanje organizacijskega in strokovnega konteksta, znotraj katerega poteka supervizija. V tem poglavju se ne domneva, da morata imeti supervizor in supervizant vedno isto vrsto usposabljanja ali pripadati isti disciplini, ker supervizija v kontekstu medosebnega in družinskega nasilja vključuje formulacijo z različnih teoretičnih zornih kotov, da bi razumeli, pojasnili in preprečili nadaljnje nasilje,

in temelji na varnostni metodologiji, ki je nad-teoretična⁵.

Glavni namen supervizije v primeru nasilja v družini je razumeti, pojasniti in preprečiti nasilje v prihodnosti. Supervizija temelji na teoretični podlagi, ki je nad-teoretična (pan-theoretic). Ključno je ustvarjanje varnega konteksta za supervizante, ki so morda tudi sami izkusili družinsko nasilje v preteklosti ali ga celo doživljajo v sedanosti.

V prvem poglavju Vetere govori o varni metodologiji za varno terapevtsko prakso. Izhaja iz projekta, v katerem je sodelovala več kot 20 let. Najprej je potrebno ugotoviti, ali je tam, kjer smo zaskrbljeni glede nasilja, varno voditi terapijo med družinskimi člani, ali je primernejši drugačen poseg, npr. pravni poseg, individualna ali skupinska terapija za posamezne člane. Metodologija varnosti ima nekaj glavnih potez:

- a. Varnostni načrt, ki družinskim članom omogoča napovedati in preprečiti nasilje.
- b. Vključuje zvezo in sodelovanje s strokovno podporno mrežo in z njo ustvarja nadzorno mrežo skrbi.
- c. Drži družinske člane v odgovornosti do njihovih vedenj in do vedenj, s katerimi bi lahko poškodovali druge.
- d. Razvija načrt varnosti za čustveno in fizično varnost v družinskih odnosih.
- e. Posveča pozornost medgeneracijskim in razvojnim prenosom vzorcev nasilja in travmatičnih odzivov.
- f. Vključuje zdravljenje in popravilo odnosov, kjer je to možno.

To je tudi okvir in vodilo za supervizijo. Supervizorjevo vlogo vidi kot bolj aktivno in direktivno, kadar gre za zagotavljanje varnosti tako med družinskimi člani kot pri supervizantu. V tem smislu tudi kot supervizor večkrat nagovori vidik varnosti v prihodnosti, tako za člane družinskega sistema kot za supervizanta.

1. Prednostne ideje praktikov in supervizorjev

Tako pri terapevtskem delu, kjer je nasilje kontekst medsebojnih odnosov, kot tudi v superviziji je potrebna samorefleksija in nenehni stik z varnostjo pri sebi, supervizantih in ljudeh, ki se nahajajo v neenakih razmerjih glede moči. Gre za nenehno refleksijo samoumevnih idej glede čustvene in fizične varnosti v medsebojnih odnosih, glede možnosti pojavljanja nasilja v prihodnosti in glede prevzemanja odgovornosti za vedenja, s katerimi škodujemo drugim. Ob tem je tudi pomembno, kako delujemo enakopravno in sodelovalno v nesimetričnih

⁴ Arlene Vetere je med drugim tudi supervizorka moje supervizorke Ros Draper, bila je tudi moja gostja kot predavateljica leta 2014 v Ljubljani na seminarju o narativni terapiji in navezanosti.

⁵ Ta model je pojasnjen v: Cooper, J. L. in Vetere, A. L. (2005). Domestic Violence and Family Safety: A Systemic Approach to Working with Violence in Families. In v: Vetere, A. (2012). Supervision and consultation practice with domestic violence. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 181–185.

razmerjih moči. To je potrebno tako zaradi supervizije same kot tudi zaradi varne terapevtske prakse.

Praktiki navadno raziskujejo primere nasilja s pomočjo samorefleksivnih načinov, z uporabo teorij in prepričanj, s katerimi so si pomagali pri svojem preteklem delu. To je povezano tudi s tem, kako smo naravnani do vprašanja varnosti pri drugih šolah.

Da pa ne raziskujemo v nedogled, moramo postopati v smeri zaščite družinskih članov pred nasiljem. Tako naj bi nastopali tudi v komunikaciji z drugimi službami v sistemu. Ta vidna prizadevanja v smeri varnosti in varne prakse pomagajo umiriti sistem, saj je veliko tesnobe glede tega, ali jemljemo varnost dovolj resno, kar lahko blokira terapevtska prizadevanja.

2. **Anksioznost, avtoriteta in organizacijski odpori**

Za tiste, ki delajo z nasiljem, je veliko virov tesnobe. Lahko izvira iz dela z ranljivimi ljudmi in nasiljem v odnosih, zaradi premajhne podpore, zaradi sistema, ki ne nudi dovolj varnosti idr. Ko se tesnoba prevesi preko meje, je nevarnost, da zaplešemo v trikotniku med »žrtvijo, reševalcem in preganjalcem«. Ob visoki tesnobi postanemo omejeni za refleksivno mišljenje in ljudje krivimo sebe ali druge. Vse to lahko vodi do togosti v določenih vlogah (žrtve, reševalca ali preganjalca). Pri tem obstaja nevarnost, da vidimo le eno skrajnost in se do nje opredelimo. To lahko vodi v prestopanje meja, na eni strani v čustveno odtegnitev in umik od družine, ali na drugi strani v prekomerno angažiranje. Naše delo je osredotočeno na vsebine, ki so obvladljive in sodijo v krog delovanja različnih kontekstov.

3. **Dileme za prakso**

Poslušanje težkih zgodb povzroča stisko pri praktikih. Pri veliki frekvenci dela z nasiljem brez supervizijske podpore lahko pride do neugodnih posledic. V superviziji supervizante sprašujemo o najbolj stresnih vidikih njihovega dela, ali je njihova strokovna skupnost seznanjena z njihovim delom in vplivom tega na njihovo dobrobit. Stres pri delu izhaja iz:

- a. Poslušanja neverjetno grozljivih zgodb o nasilju in krutosti, kar lahko privede do pomislekov, da jim ne verjamemo.
- b. Občutki razočaranja, ko se nasilje kljub terapevtskemu delu nadaljuje.
- c. Tveganje povečanega občutka odgovornosti, če ni podpore strokovnega kroga.
- d. Vnašanje odnosnih in čustvenih tem v pravni sistem navadno naleti na odpor (npr. da podpiramo starše k drugačnim odnosom do otrok, kot so jih bili deležni sami kot otroci od svojih staršev).

Pri delu so supervizanti lahko preplavljeni z informacijami o družini brez prave jasnosti in težijo k predvidevanju nepredvidljivih vedenj, izgubljajo povezo s svojimi kompetencami in odgovornostmi, se nagibajo k poenostavljenim rešitvam ali ob preplavljenosti ne vidijo kompleksnosti, se osamijo in svojih stisk ali dilem ne delijo s svojo strokovno skupnostjo, ali se poistovetijo z vlogo žrtve (ali kakšno drugo), kar privede do prekomerne jeze.

4. **Odgovornosti supervizorjev**

Glavna naloga je razviti zaupljiv odnos s supervizantom, v katerem se bo razvijal čustveno varen prostor za enako upoštevanje neodločnosti, dvoma, refleksivnosti in ukrepanja. Tipične teme in dileme, ki so bile omenjene zgoraj, naslovimo, raziskujemo, razvijamo razumevanje in najdemo ukrepe. Hkrati iščemo vire moči za terapevta in za družinske člane.

Vaja (aktivnost) za supervizante (tudi skupine): Pomembno je, da so jasne vloge, pričakovanja. Supervizantom povemo, da se bomo vedno zanimali za njihovo duševno dobrobit in profesionalno varnost. To je del konteksta tega dela, saj če bi vprašanje terapevtove varnosti postavili nenadoma, lahko to povzroči še več tesnobe pri terapevtu. Pri delu z nasiljem v družini vedno prihaja do nepričakovanih momentov ali tem, zato supervizante spodbujamo, da odkrivajo prikrita teme (družinske skrivnosti ali minimaliziranje nasilja).

Kot supervizorji zavzamemo jasno stališče, da bomo vedno podporni glede nepričakovanih odmevov pri delu in jih bomo naslovili znotraj supervizijskega odnosa, ali pa bomo nudili podporo in nasvet glede napotitve kam drugam. Skrbimo, da supervizant ne postane čustveno preveč preplavljen ali pa čustveno zamrznjen. Pri supervizantih podpiramo raziskovanje znakov varnosti v družinah, še posebej če so ostali strokovnjaki v strahu pred ponovitvijo nasilja. To je pomembno tudi za našo supervizijo supervizorjev, zlasti da ne prezremo, kaj dobro deluje. S pomočjo kolegov lahko razvijamo metaperspektive s postavljanjem sistemskih hipotez in refleksivne prakse.

5. **Supervizija: ustvarjanje pogovora, ki vključuje varnost, dvom in napredovanje**

Ko izvajamo skupinsko supervizijo z uslužbenci timov za duševno zdravje, socialnega varstva, otroških varuhov ali s terapevti, ki delujejo na področju družinskih odnosov, kjer je v ospredju skrb zaradi nasilja, si prizadevamo ustvariti čustveno varno okolje, v katerem lahko praktiki reflektirajo in izrazijo vse svoje negotovosti pri svojem delu. Zaradi nepredvidljivosti izidov postavljamo krajše

in dolgotrajnejše cilje. Terapevtsko delo je vedno povezano s tveganjem, da se bo nasilje ponovilo: vemo, kar vemo; vemo, kaj ne vemo in ne vemo, kaj ne vemo. To so pozicije tako v superviziji kot v terapiji. Terapevti pomagajo klientom predvideti, zmanjšati (de-eskalirati) in preprečiti nasilne interakcije.

Aktivnost, ki je oblikovana, da bi zajeli in držali napetost med tem, kar je znanega in tem, kaj še ni znano pri našem delu. Supervizijsko srečanje navadno začnemo tako, da supervizanta vprašamo, kako napotitev vidijo različni člani družine in različne ustanove, ki so vključene v obravnavo. Vprašamo, če bi bili prisotni člani družine, na kaj bi želeli, da smo pozorni in kaj bi pričakovali od tega pogovora/supervizije. Nato širimo vprašanja o kontekstu in pomembnih sistemih, ki so vključeni: da se izognemo usmerjenosti v problem. Družinskim članom in članom timske obravnave želimo pomagati, da se osredotočijo na to, kaj deluje, kaj daje vire opolnomočenja in kaj zagotavlja v perspektivi več varnosti. Zatem določimo cilje supervizije in naslednjih srečanj. Supervizijsko srečanje zaključimo z vprašanjem o tem, kaj bi rekli na potek in izrečene teme družinski člani, če bi bili na srečanju prisotni.

6. Sekundarna travmatizacija: zaščita in rast

Zavedanje, da smo lahko kot terapevti proaktivni in ne reaktivni, prispeva k rasti naše profesionalne odpornosti. V varnem supervizijskem okolju lahko delimo svoje izkušnje in občutja glede dela z nasilnimi vsebinami, dobimo povratno informacijo, se zavedamo, kako naši lastni procesi vplivajo na delo z ljudmi, ki so v stiku z nasiljem in škodo, s trenutki visokega razburjenja in z zavedanjem lastnih somatskih kontratransferjev. V nas se lahko prebudijo intenzivni občutki, zlasti do trpljenja otrok, kar vse lahko zmanjšuje našo učinkovitost in vodi do občutka brezupnosti. Včasih lahko doživimo potrvamatske simptome: razdražljivost, tesnobo, hiperobčutljivost, motnje spanja, otrplost, vsiljive ideje (Figley).

Refleksivna supervizija in zavedanje procesov pomagata, da se zaščitimo pred opisanimi pojavi. Gre za regulacijo čustev in ozaveščanje doživljanja ob delu z nasiljem, za skrb zase. Poudarja tudi pomen informiranosti, obiskovanje strokovnih konferenc, branje sodobne literature, komuniciranja s strokovnimi kolegi. Biti osamljen v svojem delu ni mentalno zdravo, zato nagovarja praktike k sodelovanju v manjših timih, ki se srečujejo na 4 – 6 tednov.

7. Kontraindikacije za terapijo odnosov, kjer nas skrbi zaradi nasilja

Jasno je, da pri delu zagovarjamo dogovore o nenasilju. Vendar, ko v superviziji spremljamo napredek načrta o varnosti, se moramo vprašati tudi o tem, da bi

bila lahko partnerska terapija v prihodnosti kontraindicirana. Kontraindikacije se nanašajo na področje pomoči nekemu glede tega, da sprejme odgovornost za svoja dejanja in ravnanja, s katerimi škoduje drugim, in da sprejme odgovornost za varnost vseh družinskih članov. Če presodimo, da ni varno nadaljevati s partnersko terapijo, v superviziji terapevtom svetujemo, da podprejo druge oblike pomoči: individualno ali skupinsko terapijo, varovanje in socialno pomoč, pravne poti reševanja ipd. Pri tem se supervizija bolj aktivno vključi v delo.

Kontraindikacije niso posamezne postavke, temveč so bolj določena načela, ki ovirajo varnost odnosov v družini. Sprašujemo po znakih, kjer naj bi nasilni član družine zmožni prevzeti odgovornost za svoja ravnanja. Kot terapevti lahko pri tem pomagamo. Če se npr. po šestih srečanjih okoli načrta varnosti nič ne spremeni, pomeni da gre za zelo nizko motiviranost glede spremembe v smeri večje varnosti in družinska ali partnerska terapija očitno ne vodita v pravo smer – zato predlagamo vključitev drugih oblik intervencij. Klienti se morda bojujejo s tem, da bi se zavezali k reševanju problematike nasilja, niso pripravljeni sprejeti posledic nasilnega vedenja (do njihovih bližnjih), niso pripravljeni reflektirati preteklih dogodkov in pogledati nanje z druge perspektive ter biti empatični z žrtvami nasilja. Pri klientih je lahko izziv, da se pojavi jeza kot neregulirano psihično vznemirjenje in niso pripravljeni poiskati in sprejeti pomoči. Klienti lahko tudi ne spoštujejo pomoči strokovnjakov in se umikajo spoštovanju nadzora nad vedenji, s katerimi bi lahko škodovali drugim. To lahko sovпада s skrajnimi mačističnimi in spolnimi stereotipi. Prav tako je visoko kontraindicirana povezava med odvisnostjo od substanc in nasilnim vedenjem.

Terapevte spodbujamo k raziskovanju razlik med zapisanimi poročili o nasilju in pripovedmi članov družine. V primeru velikih odstopanj je smiselna previdnost pred začetkom s partnersko oz. relacijsko terapijo.

8. Zaključek

Supervizijski odnos lahko traja mnogo dlje kot drugi odnosi v terapiji. Zato je še toliko bolj pomembno, da imajo supervizanti s supervizorjem zaupljiv in varen odnos, ki je dostopen in odziven glede njihovih dvomov in skrbi, da supervizor deluje kot varna baza in varno пристanišče. V smislu čustvenega sprejemanja supervizor razvija odnos, v katerem je prisotno zaupanje, odprtost za raziskovanje in spoznavanje, refleksivnost in razvoj bolj izpopolnjenega strokovnega jaza.

9. Kratek komentar

Ves čas sem iskal povezavo med supervizijo, v čustva usmerjeno terapijo, teorijo navezanosti in sistemsko družinsko terapijo, zato me ob koncu veseli, da so se vsi temeljni pojmi združili v tem prispevku. To podpira tudi moja naravnost, iz katere delujem kot supervizor.

Albert Mrgole

Butler, C., Rivett, M., Hallack, Z. in Harris, M. (2021). Systemic supervision, the last frontier: Towards a scale that measures systemic supervision (Sistemska supervizija, zadnja meja: k lestvici, ki meri sistemsko supervizijo). *Journal of Family Therapy*, 43(4), 828-851.

1. Sistemska supervizija in kompetence

Literatura o sistemski superviziji je nastajala nekako od 80-ih let prejšnjega stoletja, prvi članek 1980, prva knjiga 1982, prvi priročnik 1988. Teme so obravnavale: modele supervizije v različnih šolah in tehnike, ki so jih uporabljali. Zadnja tema je povezana s supervizijo na daljavo v kontekstu svetovne pandemije 2019.

Ves čas se je znotraj razprav o sistemski superviziji razvijala paradigma, povezana s kompetencami, zlasti v povezavi s prakso, ki temelji na dokazih⁶ in zahteva opise za terapevtske intervencije. Perspektiva, ki se osredotoča na kompetence, je zdaj splošno sprejeta tako v Veliki Britaniji kot v Ameriki. Na otoku so iz tega razvili sistemsko lestvico kompetentnosti.⁷ V kognitivno vedenjskem modelu že uporabljajo podobno lestvico, ki vsebuje elemente: supervizija, upoštevanje, usmerjanje in evalvacija⁸.

V polju sistemske supervizije so dejavniki kompetenc manj raziskani, raziskave so usmerjene na raziskovanje skupnih dejavnikov. Te raziskave so usmerjene na alianso v superviziji ali na načine, kako supervizija upošteva kulturne raznolikosti. Merjena je pogostost prisotnosti skupnih dejavnikov v psihoterapevtski praksi in ne specifične kompetence v sistemski superviziji.

6 Evidence based practice (EBP).

7 Systemic Competency Scale (SCS) ali Systemic Practice Scale (SPS), (Butler idr., 2020).

8 SAGE (Supervision, Adherence and Guidance Evaluation (Milne in Reiser, 2017).

Avtorji poudarjajo, da obstajajo vidiki, po katerih se sistemska supervizija bistveno loči od ostalih oblik supervizije. To bi tudi lahko pripomoglo k na dokazih temelječi praksi (EBP). Ali je mogoč znanstveni vstop v nekaj, kar je pol umetnost in pol znanost?⁹

Nekaj pomembnih vprašanj: Ali se sistemska supervizija res razlikuje od ostalih supervizij? Ali sistemska supervizija vpliva na spremembe v praksi supervizantov in naprej pri klientih, družinah? Kako supervizor spreminja svoje delo glede na razvoj supervizantov?

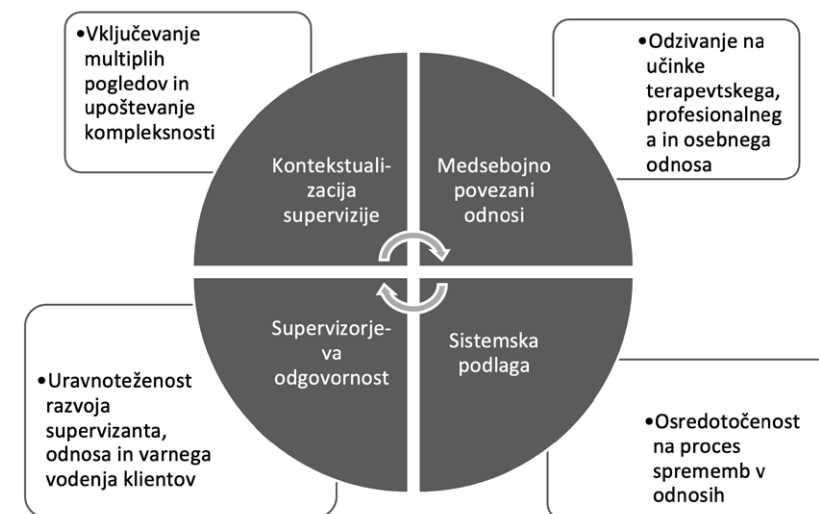
V prispevku je opisan razvoj 3D lestvice ocenjevanja sistemske supervizije¹⁰.

1.1. Kaj razlikuje sistemsko supervizijo od ostalih pristopov?

Raziskovalci so se osredotočali na odnos med supervizorjem in supervizantom, na razmerja moči, kako se v superviziji pojavljajo razlike. O vrednosti poststrukturalističnih idej v superviziji, o kreativnih pristopih, vlogi konteksta. Zelo malo besedil je opredelilo, kaj sploh je sistemska supervizija. Več je bilo predpostavk o generičnih »skupnih dejavnikih¹¹«. V povratni informaciji o superviziji, Supervision Feedback Form (SFF), so se nahajale trditve kot: »Supervizija je bila sproščujoča, sodelovalna, da je spodbudila kreativnost«. Vendar ni opisala nobene posebne lastnosti sistemskega supervizorja, ki ne bi bila značilna tudi za supervizijo drugih modalitet. Med navedbami supervizorjevih kompetenc niso posebej omenjene sistemske kompetence.

Nekaj sistemskih premis za supervizijske kompetence v načinu diagrama:

Tabela 1
Diagram sistemske supervizije



9 [Ali ni že opredelitev neke intersubjektivne prakse kot umetnost odraz pomanjkanja konceptualizacije, začeni z reflektivnostjo, tega, kar se dejansko dogaja v tej praksi? - AM]

10 3D Systemic Supervision Rating Scale, 3D-SSRS.

11 Literatura o skupnih dejavnikih: Bernard and Goodyear, 2014; Hawkins and Shohet, 2012; Scaife, 2019.

Diagram namiguje na to, za kar naj bi šlo v sistemski superviziji, vendar se avtorja Storm in Todd (2014) nista odločila za jedrnato definicijo. So drugi izven modalitete, ki so to opisali, npr. Roth in Pilling (2008). Govorijo o kompetencah, da SVZ zmore držati v mislih multiple dimenzije, ki so povezane s sistemskimi učinki. Torej je pri vprašanju kvantifikacije pomembno, kaj naj pomeni imeti občutek (senzibilnost) ali zavedanje za »sistemске dimenzije«.

Northey in Rivett (2020) opozarjata na pomen konteksta, v katerem se odvija SVZ, ali gre za kontekst akademskega/profesionalnega treninga ali za kakšen drug kontekst. Avtorji, ki pišejo literaturo o SVZ, se največkrat nanašajo na kontekst SVZ študentov pri treningu. Vendar to ne odraža podobe celotne sistemske SVZ, kakor se izvaja v Veliki Britaniji. Sistemska SVZ se izvaja za mnoge nesistemske terapevte in strokovnjake. Izvaja se kot skupinska ali kot individualna. Vključuje mnoge skupine. Izvaja se lahko kot obravnava (diskusija) primera, kot SVZ v živo ali ob posnetku terapije. Lahko se izvaja terapevtom, ki so začetniki, ali izkušenim terapevtom. Vsi različni konteksti prispevajo svojo dinamiko. Vse to vodi do različnih raziskovalnih vprašanj: Kako poteka supervizija v skupini negovalk, kako s terapevtom, ki ima več izkušenj od supervizorja?

Če gledamo s te perspektive, ni presenetljivo, da se kljub vsem inovativnim pristopom in novostim ni razvilo merjenje tega, kaj se dogaja v superviziji.

2. Razvoj lestvice za merjenje supervizorjevih kompetenc¹²

Iz izbora relevantne literature na temo sistemske supervizije (1697 člankov) so avtorji izbrali 137 člankov, v katerih omenjajo supervizorjeve kompetence. Med avtorji so v diskusiji izbrali zaključni spisec tem, iz katerih so sestavili lestvico (Dodatek). Identificirane teme so močno prisotne v literaturi o sistemski superviziji in se nanašajo na supervizijski odnos, na sistemski pristop in supervizorjev »self«. Kot ključni dejavnik pa se je pokazal kontekst, v katerem se supervizija odvija.

Druga ugotovitev je, da lahko odnos med supervizorjem in supervizantom razumemo v sistemskem okviru, ki vsebuje mnoge med seboj odvisne sistemske procese. Vidik odnosa vsebuje institucionalni, razvojni in medosebni kontekst. Ker sistemska supervizija poudarja tako multiple kontekste kot reflektivnost, so to upoštevali pri zasnovi lestvice.

3. Testiranje veljavnosti in uporabnosti lestvice

3.1. Metoda

Longitudinalna zasnova: 5 fokusnih skupin, tri na začetku in dve na koncu. Lestvico sta izpolnjevala tako supervizor kot supervizant, najprej lestvice niso poznali.

3.2. Rezultati

Identificirali so skupne dejavnike, koristnost, uporabnost in primerjalno analizo¹³. Skupni dejavniki se nanašajo na povratno informacijo (feedback), povezan s kompetencami.

3.3. Koristnost

V splošnem je bil vtis, da je koristno imeti lestvico kompetentnosti, ki jo lahko uporabljajo v svojih poročilih, letnih pregledih ali referencah. Koristna je 3D zasnova kvalitativnih elementov in bogastva, ki ga prinaša.

3.4. Uporabnost

Uporabniki so razpravljali o možnosti uporabe v času, na dolgi rok. Nekateri so omenili težavnost hkratnega vodenja supervizije in spremljanja lestvice.

3.5. Primerjalna analiza (benchmarking)

Bilo je nekaj razprav o tem, kako uporabljati točkovanje, da bi dosegli splošne kompetence. Vprašanja so tudi glede doslednosti in jasnosti točkovanja pri različnih postavkah (markerjih) o tem, ali sploh lahko dosežemo objektivnost merjenja. Ocenjevalci so prepoznali nujnost vpeljave objektivnosti v ocenjevanje učinkov supervizije.

V splošnem so se ocenjevalci strinjali, da lestvica meri sistemske elemente v superviziji. Primerjali so jo z drugimi lestvicami merjenja supervizorjevih kompetenc¹⁴. Na lestvici so pogrešali postavke za supervizijo v živo in skupinsko supervizijo.

4. Diskusija: Kaj smo se naučili o sistemski superviziji?

V prispevku avtorji opisujejo razvoj 3D lestvice za ocenjevanje sistemske supervizije.¹⁵ Lestvica je bila zasnovana kot pomoč pri razvoju kompetenc nastajajočih

¹³ Usefulness, application and benchmarking.

¹⁴ SAGE (Supervision: Adherence and Guidance Evaluation), Milne in Reiser, 2017.

¹⁵ '3D' Systemic Supervising Rating Scale (3D-SSRS)

supervizorjev. Zahteva poznavanje in izkušnje. Lestvica odraža posebnost sistemske supervizijske prakse.

Pojavili so se pomisleki o razliki med raziskovalci in praktiki, o sistemski ideologiji, o odsotnosti ocen klientov. Temeljni cilj sistemske prakse je ustvarjanje samorefleksivnosti, učenja in razvoja.

5. Omejitve in prihodnost raziskovanja

Gre za pilotni projekt majhnega obsega, ki ne kaže zanesljivosti. Študije se je udeležila le polovica študentov sistemske supervizije. Izraženi so tudi pomisleki, da ljudje ne bi uporabljali podobnih lestvic.

Andrej Omulec

Kovač, J. (2012). Model individualne supervizije svetovalnih delavcev na osnovnih šolah. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru.

1. Povzetek

Doktorska naloga predstavlja stres, poklicno izgorelost in supervizijo pri svetovalnih delavcih. Namen naloge je proučiti učinkovitost supervizije po relacijskem družinskem modelu z vidika zaznave stresa in izgorelosti strokovnih delavcev v šoli. V raziskavi je sodelovalo 88 strokovnih delavcev osnovnih šol, ki svoje delo ocenjujejo kot visoko stresno. Rezultati kažejo, da posamezniki, ki so imeli supervizijo, doživljajo manj stresa od tistih, ki supervizije niso imeli.

2. Uvod

Teoretična in praktična spoznanja so avtorja nagovorila, da raziskuje stres pri svetovalnih delavcih. Tako ugotavlja, da so svetovalni delavci, ki so podvrženi stresu in nimajo ustrezne supervizije ali strategij soočanja s stresom, izpostavljeni večji možnosti poklicne izgorelosti. Posledično je s tega vidika smiselna supervizija v šolskem svetovalnem delu. Ključnega pomena je, kakšne načine strategije soočanja s stresom ter posledično poklicno izgorelostjo imajo šolski strokovni delavci na razpolago. Naloga sestavlja dva dela, in sicer teoretični in empirični.

3. Teoretični del

Svetovalno delo v šoli traja toliko časa, kolikor traja zanimanje sočutnega učitelja za svojega učenca. Za primarno utemeljeno svetovalno delo v šoli štejemo leto 1953, ko so ustanovili ljubljansko vzgojno svetovalnico. Začetek sistematičnega svetovalnega dela pa se šteje s koncem šestdesetih let. V začetnem obdobju so se začele udejanjati prave ideje o usmeritvi otrok, ki so imeli učne težave. Se pravi, da je bila svetovalnica usmerjena na vzgojno izobraževalno problematiko in poklicno usmeritev. Osnovno poslanstvo svetovalnega delavca je, da dela z učenci in jih usmerja v vzgojno izobraževanje ter tako posledično deluje na oblikovanje otrokove osebnosti.

Faust je leta 1968 bil eden izmed prvih, ki je začel poudarjati *pomen posvetovanja* pri šolskem svetovanju, ki se dogaja v odnosu do učencev, učiteljev in staršev. Šolska svetovalna služba pa je večjo pozornost posvetovanju začela dajati po letu 2000. Posvetovanje je tako delo svetovalnega delavca z neko tretjo osebo - starši, učitelji, vodstvom šole ter drugimi posamezniki, ki delujejo izven šole in so vključeni v proces učenčevega razvoja.

Izgorelost zaradi poklica - o vplivu tega dejavnika na človeka se je začelo govoriti sredi sedemdesetih let, in sicer v ZDA. Ugotavljalo se je, da ne gre za redek pojav, temveč je le ta zelo pogost. Pionir na tem področju je Freudenberg, ki je več let opazoval prostovoljce na alternativni kliniki za zdravstveno nego in pri tem ugotavljal, da so ti skozi leta postali čustveno izčrpani in niso imeli motivacije za delo. Poklicna izgorelost je posledica intenzivnega dolgotrajnega stresa. Razdeljena je lahko na tri glavne skupine osebne, poklicne in organizacijske dejavnike. Tako se izgorelost povezuje s težavami na telesnem in duševnem področju. Lee in Ashfort (1996) poročata, da supervizija v strokovnem delu bistveno vpliva na posameznika pri morebitnem soočanju s stresom in poklicno izgorelostjo.

Zgodovina socialnega dela hkrati predstavlja *zgodovino supervizije*. Iz tega lahko sklepamo na pomemben odnos med socialnim delom in supervizijo. Tako je skozi čas supervizija postala samostojna disciplina. Mary Richmond je prva, ki je uporabila besedo supervizija. S svojim delom je želela izboljšati učinkovitost prostovoljcev, tako je posledično vpeljala supervizijsko izobraževanje in nadzorno prakso. Na evropskih tleh pa se je o superviziji začelo govoriti v Nemčiji, in sicer po drugi svetovni vojni. V Sloveniji pa je se je s supervizijo začel ukvarjati prof. Leopold Bregant v šestdesetih letih.

Supervizija v procesih strokovnih svetovalnih delavcev na področju šolstva se najpogosteje uporablja kot administrativna, razvojna in klinična supervizija:

- Administrativna se osredotoča na razvoj delovnih navad, namen je dvigovati kakovost dela (urniki, zapiski, poročila, evidence ...).

- Razvojna supervizija je utemeljena na prepoznavanju in razvijanju človekovih potencialov, katere je potrebno nadgrajevati skozi različna življenjska obdobja. Gre za naravni učni proces, v katerem se strokovnemu delavcu pomaga doseči preseganje težav, s katerimi se v svojem delu srečuje.
- Klinična supervizija, pri kateri se daje veliko pomena mišljenju, vedenju in čutenju, ki je povezano z delovnimi nalogami. Velik poudarek je tudi na medosebnem odnosu med supervizantom in supervizorjem. Gre za proces, v katerem izkušeni supervizor vzpodbuja procese osebne rasti pri nekoliko manj izkušenem strokovnem delavcu.

Osnovne funkcije supervizije so:

- Edukativna**, ki govori o razvijanju spretnosti razumevanja in sposobnosti supervizanta s pomočjo proučevanja njegovega dela z uporabniki.
- Podporna**, katera temelji na spodbujanju in podpori supervizanta pri soočanju s stresnimi trenutki, tako se osredotoča predvsem na regulacijo in ozaveščanje čustev, ki se pojavljajo znotraj procesov.
- Vodstvena** temelji na nadzoru delovanja, usmerjanju in vrednotenju dela. Pri vodstveni funkciji gre za zagotavljanje delovne učinkovitosti, ki je v skladu s predpisanimi pravili, ki jih zahteva določena organizacija in njeni pravilniki. Prav tako poznamo več delovnih oblik (individualna, skupinska, timska, intervizija).

3.1. Faze supervizijskega cikla

Vsak supervizijski model zagovarja sistematičnost srečanj, zato je pomembna jasna opredelitev, vloge, odgovornosti in cilji supervizijskih srečanj. Sistematičnost supervizijskega procesa sestavljajo vnaprej določene faze:

- Pripravljalna faza**, to je obdobje informiranja, ki poteka pred pričetkom same supervizije. Uvodna faza je namenjena vzpostavitvi in oblikovanju delovnega načrta ter ustvarjanju varnega prostora in vzdušja, ki pa predstavlja osnovo za nadaljevanje.
- Delovna faza** predstavlja najdaljšo in tudi najpomembnejšo fazo. V njej se vzpostavi določen učinek zaupanja in delovanja. Raziskovanje poteka na podlagi konkretnih vprašanj. Posledično supervizanti postajajo vse bolj seznanjeni s supervizijskim delom.
- Sklepna faza** se osredotoča predvsem na evalvacijo dela in omogoča supervizantom pogled za nazaj v tej fazi. Supervizor poda tudi oceno o uspešnosti samega dela.

3.2. Relacijsko družinski model supervizije

Prvič se predstavi leta 2006 (Kompan Erzar, Rožič in Kovač). Model supervizije izhaja iz relacijske družinske terapije, ki ima izhodišče v relacijski in sistemski teoriji. Pri relaciji se osredotoča na odnose, ki se vzpostavljajo med supervizantom in klientom ter med supervizorjem in supervizantom. V relacijskem družinskem modelu se vzpostavljajo relacije med klientom in terapevtom. Na superviziji pa se hkrati vzpostavlja odnos med supervizorjem in supervizantom ter klientom, katerega supervizant prinese v prostor. Poleg relacij je relacijski družinski model osnovan še na sistemskih teorijah. Supervizor v tem modelu poskuša težavo razrešiti na sistemski ravni, nato svoje delo usmeri na medosebno ali interpersonalno raven in če je zadeva še globlje zasidrana, jo razrešuje na intrapsihični ravni.

Prav tako je veliko poudarka na kontratransferju, ki je kompas za odkrivanje transferja, zato je za vodenje supervizije izrednega pomena. Pri razmejitvah se supervizor zaveda, katera čutenja so njegova in katera prihajajo iz procesa. Supervizor na ta način lahko spozna globljo dinamiko, ki se ustvarja med supervizantom in supervizorjem. Paralelni proces izhaja iz psihodinamske supervizije, katerega imenujejo reflektivni proces med terapijo in supervizijo. Tako se npr. terapevtov kontratransfer do klienta zrcali v odnosu s supervizorjem. To pomeni, da supervizanti predstavijo samega sebe na enak način, kot so se njim predstavili posamezniki, s katerimi so v terapevtskem delovnem odnosu.

4. Empirični del raziskave

V raziskavi je sodelovalo 88 udeležencev, zaposlenih v šolstvu kot svetovalni delavci. V preverjanje učinkovitosti supervizije po relacijskem družinskem modelu je bilo vključenih 15 udeležencev, ki predstavljajo eksperimentalno skupino. Prav tako je bilo v kontrolni skupini 15 udeležencev.

Raziskava in proces temeljita na deskriptivni in kavzalno-eksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja, zaključita pa se z eksperimentalnim. Eksperimentalni del je zajemal individualno supervizijo, ki je trajala v obsegu štirih ur. V nalogi je bilo ugotovljeno, da 40,9 % strokovnih delavcev ni imelo nobene podpore. Intervizijo je imelo 39,8 % strokovnih delavcev, pogovor s sodelavci pa 25 %. Strokovno supervizijo je imelo zgolj 2,3 % strokovnih delavcev v šolstvu.

Nadaljnje ugotovitve so, da se več kot polovica svetovalnih delavcev (55,7 %) ni srečala s supervizijo, 44,3 % pa je bilo že deležno te podpore.

Strokovni delavci v 72,7 % je menilo, da potrebujejo supervizijo. 21,6 % ni bilo popolnoma prepričanih, ali supervizijo potrebujejo ali ne, 5,7 % pa jih je menilo,

da supervizija ni potrebna. Raziskava ugotavlja, da ni statistično pomembne razlike glede na starost strokovnih delavcev in njihove potrebe po superviziji.

Glede na tipe poklicev, ki zastopajo strokovno delo (psihologi, socialni in specialni pedagogi ter socialni delavci) so v veliki večini (preko 75 %) menili, da je supervizija v strokovnem šolskem delu potrebna.

Velika večina strokovnih delavcev je menila, da je njihovo delo srednje stresno (60,2 %), 26,1 % jih meni, da je močno stresno in 11,3 %, da je rahlo stresno.

Raziskava nakazuje, da so posamezni strokovni delavci, ki so imeli supervizijo, doživljali manj stresa pri posameznih delovnih nalogah od posameznikov, ki niso bili vključeni v supervizijo. Rezultati kažejo, da ima supervizija pozitiven učinek na zaznavanje stresa in ga s tem znižuje. Tako se je pokazalo manj stresa pri delu z otroki in prav tako pri delu s starši. Prav tako je bilo zaznati manj stresa pri delu z otroki s posebnimi potrebami kot tudi pri delu z njihovimi starši. Prav tako je bilo zaznati manj stresa pri ostalem delu, ki ga vključuje strokovno delo svetovalnega delavca na šoli in izven nje.

5. Zaključek

Supervizija je v strokovnem svetovalnem delu zelo malo zastopana. Strokovni svetovalni delavci si v veliki večini želijo supervizije. Prav tako raziskava ugotavlja, da je za veliko večino strokovnih delavcev delo stresno. Najbolj stresno je delo z otroki s posebnimi potrebami, ki imajo učne težave. Prav tako je veliko stresa pri delu s starši, katerih otroci imajo vedenjske težave. Prav tako so zanje stresne tudi razne inšpekcije in nadzori.

Bistvena ugotovitev raziskave je, da tisti, ki so deležni supervizije, doživljajo manj stresa od tistih, ki tega niso deležni. Prav tako je opaziti manj čustvene izčrpanosti pri strokovnih delavcih, ki supervizijo imajo.

Mojca Studen

Žvelc, M. (2015). Pomembni dogodki v superviziji: Izkušnje in pogledi supervizantov. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo*, 9(1-2), 51-81.

1. Uvod

V članku Maša Žvelc najprej opredeli supervizijo in njen namen, kot je definirana v supervizijski »bibliji« Bernarda in Goodyeara (2013) in kot temeljni steber edukacije za psihoterapevte. Supervizijo opredeli kot kontinuiran razvojni edukacijski proces in kontrolo kvalitete dela supervizanta. Skozi supervizijo mora supervizant tudi postati »refleksivni strokovnjak« (Hawkins in Shohet, 2012). Skozi supervizijo supervizant razvija tudi svojo strokovno identiteto strokovnih vrednot in prepričanj (Hawkins in Shohet, 2012; Lerner, 2008)

Predhodne raziskave dejavnikov dobre supervizije in pomembnih dogodkov v superviziji so pokazale, da je najpomembnejša supervizorjeva podpora, načrtovanje obravnave ter supervizorjevo dajanje nasvetov in sugestij. Za bolj izkušene supervizante je pomembna tudi obravnava osebnih tem, ki interferirajo s terapijo. Pomembne so tudi skupinske supervizije, saj se supervizanti lahko učijo na primerih svojih kolegov in dobe povratno informacijo od njih (Carter, Enyedej, Goodyear, Arcinue in Puti, 2009). Rožičeva (2012) pa na primer zaključuje v svoji raziskavi, da je najpomembnejši dejavnik spremembe v superviziji regulacija afekta.

2. Na kratko o zajemanju podatkov za raziskavo

Maša Žvelc je pri svojem raziskovanju pomembnih dogodkov v superviziji izhajala iz odprtih vprašanj. V raziskavi je sodelovalo 37 supervizantov, ki so v analizo skupaj oddali 67 vprašalnikov. Z analizo rezultatov je Maša Žvelc izluščila naslednje kategorije, povezane s problemom, ki ga prinese supervizant na supervizijo in pomembne dogodke v superviziji.

Najpogostejši kategoriji supervizijskih vprašanj sta: »Kako voditi terapijo naprej?" in doživljanje in s tem povezano odzivanje v terapevtskem odnosu. Npr.: »Ne veselim se terapije. Čutim strah.«

3. Spodbudni dogodki v supervizijskih srečanjih

Prilagam tabelo rezultatov kot je predstavljena v članku: tabela se mi zdi izjemno zanimiva, saj vsebuje veliko pomembnih podatkov za študente supervizije. Z velikimi tiskanimi črkami so v tabeli zapisane nadredne kategorije, ki so jih supervizanti ocenili kot najbolj pomembne.

Legenda:

Zelo pogost odgovor: nad 16 odgovorov supervizantov (nad 24 %)

Pogost odgovor: med 7 in 15 (med 10 % in 23 %)

Občasen odgovor: med 3 in 6 (med 4 % in 9 %)

Pomembni spodbudni dogodki v superviziji	Zelo pogost odg.	Pogost odg.	Občasen odgovor
SUPERVIZOR			
INTERVENCIJE, USMERJENE NA SUPERVIZANTA IN SUPERVIZIJSKI ODNOS			
Pozoren, empatičen, uglašen			X
Da dovoljenj			X
Podeli svojo izkušnjo			X
Pohvali, potrdi supervizantovo delo ali razmišljanje	X		
Normalizira, sprejema doživljanje supervizanta		X	
Raziskuje, razloži doživljanje supervizanta		X	
INTERVENCIJE, USMERJENE NA KONCEPTUALIZACIJO PRIMERA			
Razširi pogled, razloži, poveže s teorijo	X		
USMERITEV ZA NADALJNJE DELO			
Usmerja, predlaga, kako voditi terapijo naprej	X		
Usmerja, kako naprej, v povezavi s supervizantovom doživljanjem		X	
Predlogi, povezani s terapevtskim okvirjem		X	
DA POVRATNO INFORMACIJO			
Da jasno povratno informacijo o terapevtskem delu supervizanta			X
SUPERVIZANT			
SPOZNANJE			
Uvid v razumevanje (dinamike) klienta/para/družine		X	
Uvid v vzorce lastnega doživljanja in reagiranja	X		
Spoznanje, kako voditi terapijo naprej z upoštevanjem dinamike med klientom in terapevtom		X	
SPREMEMBA V DOŽIVLJANJU			
Supervizant se čuti spoštovano, razumljeno, podprto	X		
Sprememba v doživljanju klienta		X	
Večje, poglobljeno zavedanje svojih čustev			X
PRIDOBIVANJE, UTRJEVANJE VEŠČIN			
Pridobivanje veščin (v živo- na superviziji)			X
SOUDELEŽENCI SKUPINE			
Pomen primerov, ki jih predstavijo drugi člani skupine		X	
Vprašanja, komentarji kolegov			X
Varno, spodbudno okolje nasproti strahu in sramu			X

Zanimivo se mi zdi, da je supervizantom najbolj pomembna čustvena komponenta (bolj »terapevtski« vidik supervizije), torej uvidi v supervizantove lastne vzorce doživljanja in reagiranja, ter to, da se supervizantka počuti spoštovano, razumljeno in podprto. Ugibam, da je to morda delno povezano s tem, da v splošnem lažje pomnimo čustveno bolj nabite dogodke. Po drugi strani pa je supervizorjeva empatičnost, to, da dovoljenje in da je odprt za lastno razkrivanje, ocenjena kot manj pomembna. Pomembna zanje pa je pohvala in potrditev supervizantovega dela, normaliziranje supervizantovega doživljanja ter raziskovanje in razlaga supervizantovega doživljanja: »Supervizant se čuti spoštovano, razumljeno, podprto.«

Manj pomembni odgovori, ki jih ni v tabeli in se nanašajo na odnos med supervizorjem in supervizantom, so še »supervizorjeva sposobnost, da poveže problem, ki ga je izpostavil supervizant, z dogajanjem v superviziji« ter to, da »supervizor podeli, kako doživlja supervizanta«.

4. Regulacija

Regulacija je analiza samega supervizorskega procesa: »Kaj ste doživljali ob tem dogodku?« (Corbin in Strauss, 2008) je pokazala dva pogosta procesa:

- od subjektivnega vznemirjenja k pomirjanju (regulacija afekta),
- od dvoma vase k samozaupanju (regulacija selfa),
- od čustvenega umika k stiku s čustvi (regulacija afekta).

Regulacijo selfa Maša Žvelc definira kot: »Spremembe v zaznavanju in občutenju sebe v smeri izboljšanja oziroma povečanja zaznave in občutka lastne vrednosti, sposobnosti in/ali kompetentnosti« in je močno povezana s: »Supervizor pohvali, potrdi supervizantovo delo ali razmišljanje«.

V zaključku Maša Žvelc ugotovi, da so dobljene kategorije primerljive s kategorijami, ki so jih dobili tudi drugi raziskovalci: Allen idr., 1986; Carter idr., 2009; Henderson idr., 1999; Howard idr., 2006; Hutt idr., 1983; Jacobsen in Tanggaard, 2009; Martin idr., 1987; Rabinowitz idr., 1986; Strozier idr., 2000; Worthen in McNeill, 1996).

5. Moje dojetanje članka

Članek sem izbrala, ker povezuje teorijo supervizije z njenim praktičnim vidikom na zelo uporaben način za učni proces bodočega supervizorja: torej katere kategorije so v superviziji pomembne za supervizanta, ki obenem razkrivajo tudi supervizantov pogled na supervizijo. Zelo dragoceno se mi zdi podajanje kratkih primerov iz konkretnih supervizij. Če sama razmišljam o tem, kaj se mi zdi v

superviziji najbolj pomembno, bi zagotovo na prvo mesto postavila kolegialen, podpirajoč odnos, dialog o pomenih znotraj klientovega procesa in nove uvide, kako lahko klienta še podprem, uvide v moj lastni proces, tako znotraj terapevtskega kot tudi supervizijskega procesa.

Mojca Studen

Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D. in Wampold, B. E. (2017). *The Cycle of Excellence: Using Deliberate Practice to Improve Supervision and Training (Cikel odličnosti: uporaba namerne vadbe za izboljšanje supervizije in usposabljanja)*. John Wiley & Sons.

Moje razmišljanje o knjigi

Knjige, čeprav obsega 300 strani, sem bila zelo vesela, saj me močno zanimajo skupni dejavniki v psihoterapiji, ki pripomorejo k njeni učinkovitosti. Tako sem knjigo z zanimanjem vzela v roke, saj se mi kot bodočemu supervizorju zdi pomembno, kako spodbujati pri supervizantih uspešno namerno vadbo (angl. deliberate practice), ki jim bo zares pomagala izboljšati delo. Očitno naj bi bili uspešna supervizija in namerna vadba v prvi vrsti naravnani prav skupne dejavnike, ki so najpomembnejši za uspešnost terapije.

Glede na to, da sem sama izučena tudi v hipnoterapiji in klinični hipnozi, te dejavnike gledam skozi lečo hipnotičnih prijemov in fenomenov; verjamem, da je prav hipnoza oziroma terapevtski trans tisti, ki postavlja okvir in temelj vsake uspešne terapije.

Možina (2022) povzame, da je prispevek terapevtskega odnosa kar pet do sedemkrat večji od prispevka modalitete ali uporabljenih tehnik: »Dober terapevt je na primer sposoben oblikovati sodelovalen odnos s široko paleto različnih klientov, se že od samega začetka terapije posveča klientovim virom, je medosebno občutljiv in se osredotoča na klienta, tako da na seansah prepozna njegova čustvena stanja in uravnava svoje čustveno izražanje. Poleg tega kot oseba izžareva toplino in prijaznost, je sprejemajoč in vztrajen ter besedno spreten, kar med drugim pomeni, da zna ustrezno razložiti tako teoretične kot tudi praktične osnove svojega načina dela.«

Moje razmišljanje v zvezi s terapevtskim odnosom in namerno vadbo: Raport, oziroma usklajevanje na klienta, je gotovo ena od osnovnih veščin, ki jo lahko pilimo vse življenje, saj menim, da je temelj grajenja in razvijanja terapevtske

alianse. Usklajevanje zame ni le tehnika; je veliko več, je človeškost, razumevanje in sposobnost življenja v drugega, empatija, sprejemanja trenutnega klientovega stanja, po drugi strani pa sposobnost vlivati zaupanje, da je sprememba na bolje možna. Pri piljenju raporta gre torej v veliki meri za lastno osebnostno rast, za predelavo lastnih strahov, travm, preseganja stereotipnih verovanj, da se lahko pridružimo klientu v njegovem svetu in hkrati ostanemo steber stabilnosti in napredka. Z dobrim usklajevanjem pridobimo klientovo zaupanje, s tem lahko zaobidemo kritični faktor in tako zagotovimo učinkovitost tehnike, ki jo uporabimo.

Povratno informiranje se mi zdi zelo pomembno. V transpersonalnem modelu imamo navado, da po vsaki superviziji supervizant napiše povratno informacijo, ki se lahko nanaša na prejšnjo ali več supervizij. Dodati še povratno informacijo o napredku znotraj terapije bi bilo gotovo dobrodošlo.

Možina (2022) piše: »Splošni učinek modela oziroma tehnike, ki je del učinka skupnih dejavnikov, je vezan na to, koliko terapevt s tem, kar počne, in z razlago tega, kar počne, nagovori klientova pričakovanja, torej koliko vzbudi njegovo zaupanje v določen terapevtski model ali tehniko. Bolj ko bo terapevt v razlagi in izvedbi tehnike repričljiv, večja je verjetnost, da bo vzbudil klientovo zaupanje. Specifični učinek, to pomeni učinek tehnike same brez splošnega učinka, je tako skoraj zanemarljiv.« Kar ponovno kaže na pomembnost obvladovanja hipnotičnega jezika, utišanja kritičnega faktorja in nato krepitev začete spremembe.

Supervizante moramo torej spodbujati predvsem k piljenju skupnih dejavnikov; torej v prvi vrsti razumevanje in osvajanje okvira terapije oz. hipnoze. Potem pa večšine poslušanje in komunikacije, večšino refleksije, večšino držanja varnega prostora in podpore, večšine preokvirjanja idr. Skozi mojih nekaj supervizij sem prišla do zaključka, da so transkripti in posnetki nujni, če torej želimo supervizanta podpreti pri njegovem napredku in grajenju kompetenc, saj so zgoraj navedene večšine subtilne, dostikrat neverbalno izražene, vidne in pravilno razumljene le v kontekstu.

1.

1. poglavje: Cikel odličnosti

»Gram prakse je vreden več kot tona pridiganja.«

Mahatma Gandhi

Razvoj prakse odličnosti in njena uporabnost sta vidna na mnogih področjih: v športu, medicini, znanosti, umetnosti. Nemaleokrat dosega danes zagnani rekreativci boljše rezultate kot npr. olimpijci pred sedemdesetimi leti. Na žalost pa tega napredka ni zaznati na področju duševnega zdravja. Število terapevtskih

modalitet narašča, učinkovitost pa na žalost ne. Raziskave kažejo, na primer, da je kognitivno vedenjska terapija danes manj učinkovita kot pred sedemdesetimi leti.

1.1. Splošna učinkovitost psihoterapije

Dobra novica je dosledna ugotovitev raziskav skozi desetletja, da kot področje uspešno pomagamo našim klientom. Več deset študij kaže, da so učinki psihoterapije in svetovanja vsaj tako veliki, kot so učinki psihiatričnih zdravil in da sta psihoterapija in svetovanje cenejša, imata manj neželenih stranskih učinkov in trajata dlje.

Čeprav je splošna slika pozitivna, je še prostor za izboljšave. Na primer v kliničnih raziskavah le 60 % klientov doseže klinično okrevanje, med 5 % in 10 % pa se stanje dejansko poslabša. Velika je tudi razlika v uspešnosti med samimi terapevti.

Kako lahko postanemo učinkovitejši? Raziskave kažejo, da se učinkovitost z izkušnjami ne povečuje. Za odgovor na to vprašanje je treba najprej pogledati štiri najpogosteje uporabljene metode za izboljšanje učinkovitosti terapevta: supervizija, kontinuirano izobraževanje (KI), poučevanje učinkovitih metod, ki temelji na dokazih, in sistem povratnih informacij o uspešnosti.

Vendar pa so dokazi o pozitivnem vplivu supervizije – kot se izvaja – pri izboljšanju rezultatov terapije v najboljšem primeru mešani. Supervizija sicer pomaga supervizantu, ni pa jasno, ali pripomore tudi k boljši terapevtski obravnavi in s tem pomaga klientu. Raziskave KI v medicini so pokazale, da pasivno učenje nima pozitivnega učinka pri spreminjanju zdravniške prakse. V raziskavah o učinkovitosti metod se je izkazalo, da ni bistvene razlike v njihovi učinkovitosti, če sploh je kakšna, je pa velika razlika med terapevti v njihovi učinkovitosti. Pokazalo se je, da sistemi povratnih informacij izboljšujejo kakovost psihoterapije, deloma tudi z ugotavljanjem in preprečevanjem neuspešnih primerov. Vendar se izkazalo, da sistemi povratnih informacij ne vodijo k razvoju kliničnega strokovnega znanja za posamezne terapevte. Se pravi, da čeprav terapevti, ki prejema povratne informacije o določenih klientih lahko spremenijo obravnavo za te določene kliente, prejemanje povratnih informacij ne izboljša dela z ostalimi klienti in ne izboljša splošne klinične sposobnosti terapevtov. Preprosto povedano, na našem področju ni uspešnega modela za napredovanje v terapevtskih veščinah. Za pomoč pri odgovoru na to vprašanje so avtorji pogledali, kako rešujejo to vprašanje na drugih področjih.

1.2. Znanost o ekspertnosti

Raziskovalci na tem področju so identificirali univerzalni niz procesov, ki podpirajo in pospešujejo razvoj strokovnega znanja in razvoj procesov, ki izboljšajo

uspešnosti v določeni disciplini/panogi. Cikel odličnosti vsebuje tri glavne komponente: 1. Določanje osnovne ravni učinkovitosti, vključno s prednostmi in veščinami, ki potrebujejo izboljšavo; 2. Pridobivanje sistematičnih, stalnih, formalnih povratnih informacij; 3. Vključevanje v namerno vadbo.

Čeprav je feedback pomemben, pa ni zadosten za napredek. Dodaten in hkrati tudi bistven korak je, da smo vključeni v namerno vadbo. Tovrstna vadba je fokusirana, sistematična in se izvaja dlje časa. Na splošno vključuje razmislek, kje nam zmanjka znanja, sodelovanja in pomoči kolegov, določen čas za razmislek in refleksijo o feedbacku kolegov, zatem pa razvijanje in ponavljanje ter ocenjevanje načrta za izboljšave. Namerna vadba vsebuje oster fokus na ponavljajoče se prakticanje veščin, dokler ne postanejo rutina. Tipično je, da v namerni vadbi ne uživamo, saj moramo za svoj napredek iti izven cone udobja, pa tudi učinki niso vidni takoj. Prav zaradi teh lastnosti se namerna vadba močno razlikuje od rutinskega dela in pasivnega učenja.

1.3. Koliko vadbe je dovolj?

Raziskovalci so ugotovili, da za doseganje ekspertnosti nista dovolj samo študij in rutinsko delo, potreben je precej večji napor – tisoče ur namerne vadbe, ki zahteva 10 do 30 let nenehnega dela in prizadevanja. Ugotovili so tudi, da je namerna vadba nujno potrebna v celotni karieri. Na tisoče ur namerne vadbe ob urah, porabljenih za rutinsko delo, je običajno potrebno za strokovno odličnost (ekspertnost). Zelo učinkoviti terapevti so namenili 4,5-krat več ur dejavnostim, ki so bile posebej zasnovane za izboljšanje njihove učinkovitosti, kot manj učinkoviti terapevti.

1.4. Namerna vadba v superviziji

Supervizija lahko zagotovi osnovne in bistvene sestavine za namerno vadbo:

1. Razlaga in prikazovanje modelov za učinkovito prakso (npr. kognitivno vedenjska terapija ali psihodinamična psihoterapija).
2. Določanje območja proksimalnega razvoja vsakega terapevta (tj. njihovega trenutnega praga razumevanja in priložnosti za izboljšave).
3. Zagotavljanje korektivnih povratnih informacij in smernic v slogu, ki je skladen in dostopen supervizantu.
4. Nudi čustveno spodbudo za dvig supervizantove morale in zaščito pred čustvenimi izzivi, ki jih vsebuje namerna vadba.
5. Učenje pripravnikov za ustrezno delo na različnih strokovnih področjih.

1.5. Namerna vadba v samostojni praksi

Namerna vadba je torej tretja potrebna oblika učenja, če želimo ohranjati in razvijati kompetentnost ter postopno razviti ekspertnost. Podpora namerni vadbi so lahko:

- napredno usposabljanje s strokovnjaki,
- ocena spretnosti in posvetovanje s strokovnjaki ali kolegi ter
- samostojni študij (npr. gledanje videokaset lastnega dela).

NAMERNA VADBA				
	Cilji	Seting	Fokus	Metoda
Prva stopnja v karieri: supervidirano izobraževanje	Doseganje profesionalne kompetentnosti	Pod supervizijskim nadzorom	Doseganje kompetence v vseh osnovnih orodjih in veščinah	Pregled videokaset, klinične igre vlog, dodeljene domače naloge itd.
Druga stopnja v karieri: samostojna praksa	Ocenjevanje veščin in pridobivanje novih veščin, ohranjanje in nadgrajevanje kompetentnosti, razvijanje ekspertnosti, ki vodi k mojstrstvu	V konzultacijah s kolegi, eksperti ter samostojna vadba	Razvoj naprednih veščin na področju določene specialnosti. Naslavljanje določenih pomanjkljivosti	Pregled videoposnetkov drugih in sebe s strokovnjaki, kolegi, samostojno; Napredno usposabljanje s strokovnjaki, samoučenje itd.

2. poglavje: Razvoj strokovnosti

Avtorji najprej ponovno povzamejo, da terapevtski napredek ni odvisen niti od modalitete niti od metod, in da je že desetletja učinkovitost v psihoterapiji enaka, torej da ni napredka. Učinkovitost posameznega terapevta po določenih letih doseže plato, potem pa se začne zmanjševati. Nedavne raziskave tudi nakazujejo, da supervizija ne pripomore kaj dosti k izidu v terapiji. Tudi vpliv kontinuiranega izobraževanja na kvaliteto dela terapevta ni jasen.

2.1. Učimo se od ekspertov

Tu avtorji navajajo metode in delo različnih uspešnih virtuozov, športnikov, šahistov, programerjev, kirurgov ali znanstvenikov. Vsem je skupno, da vadijo več kot ostali in da usmerjeno vadijo določeno veščino. Glede na posebno naravo dejavnosti, okvir namerne vadbe vsebuje štiri ključne elemente:

1. Osredotočeno in sistematično prizadevanje za izboljšanje uspešnosti v daljšem obdobju

2. Sodelovanje in podpora trenerja/učitelja/mentorja
3. Takojšnje, stalne povratne informacije
4. Zaporedno izpopolnjevanje in ponavljanje s solo vadbo zunaj dela ali tekmovanja

Verjame se, da je strokovna uspešnost posredovana s kompleksnimi integriranimi sistemi reprezentacije za načrtovanje, analizo, izvedbo in spremljanje uspešnosti – mentalni vzorec, ki je specifičen za dano domeno. Sodelovanje v namerni vadbi je preobražujoče. Pri potiskanju človeka preko njegovih trenutnih sposobnosti namerna vadba postopoma spreminja fiziološke in kognitivne strukture, ki vodijo v uspešnost.

Za uspešnost torej potrebujemo znanje, ki je tipično za našo domeno. To znanje lahko naprej razdelimo na *znanje o vsebini*; najdemo ga v knjigah, učilnicah, inštruktorskih videih. Skozi to znanje se učimo, KAJ vsebuje naše področje. Naslednje je *procesno znanje*, kjer se sprašujemo KAKO - gre torej za praktične veščine. Sledi pa še *pogojno znanje*, ki vključuje poznavanje pravega ali primernega trenutka za uporabo "kaj", kar vemo, in "kako" to znanje uporabimo.

V terapiji se izkaže, da je zelo pomembno, kako dobra je terapevtska aliansa: razlike med terapevti v globini njihovega pogojnega znanja – »kdaj« narediti »kar« vem, in »kako« narediti —razloži to variabilnost. V tej študiji se je pokazalo, da bolj učinkoviti kot so terapevti, bolj so bili sposobni empatično in sodelovalno komunicirati, ko so bili soočeni z večjim številom klientov in raznolikostjo problemov. Poleg tega so njihove interakcije ustvarjale medosebno bližino. Empatija ni samo ena najbolj doslednih napovedovalcev izida psihoterapije, je med najpomembnejšimi dejavniki za uspešnost terapije in bi jo morali vključevati v namerno vadbo.

3. poglavje: Kaj naj vadimo?

V tem poglavju je predstavljen model psihoterapije, ki temelji na dokazih, ki so povezani s tem, kar je znanega o delovanju psihoterapije in o učinkovitosti le-te. Model se imenuje *kontekstualni model* (Wampold in Imel, 2015) in je meta-model, ker pojasnjuje, kako vse različne modalitete proizvajajo svoje uspehe. Zdaj je že jasno, da ni pomembno, katero metodo uporabljamo, temveč kako izvajamo terapijo. Naučiti se je torej potrebno veščine, kako narediti različne tehnike in metode učinkovite.

Kontekstualni model prepoznava tri glavne poti v psihoterapiji, ki naj bodo enako zastopane, da dosežemo največjo učinkovitost. Preden pa stopimo na katerokoli od teh poti, moramo najprej zgraditi dober terapevtski odnos (angl. therapeutic bond).

Začetna terapevtska vez

V terapevtski prostor vstopata (najmanj) dve osebi, vsaka s svojo osebnostno strukturo, rasnim ali etničnim ozadjem, identiteto, zgodovino, trenutnim počutjem, klient poleg tega prinaša še željo po reševanju svojih problemov. Vemo, da se terapevtsko delo lahko prične šele, ko se vzpostavi v terapiji določen nivo zaupanja; globlji ko je problem, globlje mora biti tudi zaupanje in razvoj pozitivne navezanosti za uspeh terapije. Začetna vez se kuje skozi top-down in bottom-up procese. Top-down proces vključuje verjetje, da bo terapija učinkovita. To prepričanje se naslanja na klientovo poznavanje terapevtskega procesa, priporočila prijateljev ter na klientova pričakovanja. Tako se proces spremembe prične že pred prvim srečanjem. Glede na to, da ljudje zelo hitro delamo zaključke, je potrebno poskrbeti, da je prvi vtis, ko klient vstopi v terapevtsko sobo, prijeten, pozitiven, da vzbuja varnost in zaupanje. Prav tako moramo poskrbeti za topel, sprejemajoč prvi stik.

Tri glavne poti učinkovanja v psihoterapiji so:

1. Iskren odnos, pripadanje, socialna povezanost

Psihoterapija vsebuje globok odnos med dvema človeškima bitjema. Ta odnos lahko psihodinamsko opišemo kot iskren odnos brez transfera. Gelso in Carter sta pristnost opredelila kot »zmožnost in pripravljenost biti to, kar v resnici si«, »biti pristen, odprt in pošten« ter realistično dojetje kot »tista pojmovanja, ki jih ne zadržujejo transferna izkrivljanja in druge obrambe. . . [terapevt in klient] vidita drug drugega na natančen, realističen način.« V terapiji iskren odnos vključuje terapevta, ki je topel, skrben in empatičen z zavezo, da se bo ta odnos nadaljeval ne glede na obravnavano gradivo.

Zdi se, da je realni odnos, ki je temelj humanističnih pristopov, pomemben tudi za dinamske terapije, vendar ga vedenjske in kognitivne terapije ne poudarjajo ali ga celo ignorirajo. Vendar pa obstaja prepričljiv dokaz, da je iskren odnos ključnega pomena za koristi psihoterapije vseh vrst. Ljudje so se razvili kot družbene živali in navezanost je temeljnega pomena za preživetje ljudi. Zdravilne moči empatičnega odnosa ne gre podcenjevati. Obstajajo močni dokazi, da bo empatičen, skrben in razumevajoč odnos koristen in bo povečal učinkovitost zdravljenja. Nekateri klienti bodo imeli več koristi od iskrenega odnosa kot drugi. Tisti klienti, ki imajo težave z navezanostjo, nevarnimi stili navezanosti, slabo socialno podporo, oslABLjenimi socialnimi omrežji, kaotičnimi medčloveškimi odnosi in z značilnostmi mejne osebnostne motnje, ki najdejo razmeroma stabilen iskren odnos s svojim terapevtom, bodo imeli več koristi od iskrenega odnosa kot klienti z razmeroma dobrimi podpornimi medosebnimi odnosi, razvitimi izven terapije.

2. Ustvarjanje pričakovanj z razlago in obravnavo

Razlaga klientom daje upanje, da obstajajo nekateri terapevtski prijemi, ki bodo vodili k izboljšanju. Dejstvo je, da se lahko razlage različnih psihoterapevtskih pristopov med seboj močno razlikujejo in druga drugo zaznavajo kot napačne. Vendar vprašanje pravilnosti ali napačnosti sploh ni pomembno, pomembno je, da klient razlago verjame in zaupa terapevtu. Vpliv pričakovanja je na primer najbolje opisana v literaturi, ki obravnava placebo učinek.

Enostavno ustvarjanje pričakovanja z razlago in opisovanjem zdravljenja ne zadošča. Klienti morajo dejansko izvajati terapevtski ritual – razlago, da bo tableta zmanjšala bolečino, mora spremljati jemanje tabletke. Razlaga in ritual delujeta skupaj, klienti pa morajo verjeti, da je terapevtski napredek rezultat njihovih lastnih prizadevanj, kar daje občutek lastnega nadzora nad svojo stisko.

Za sprejemanje razlage in za ustvarjanje pričakovanj je kritična terapevtska aliansa. Aliansa je opredeljena kot panteoretični konstrukt, ki odraža sodelovalno in namensko delo in je sestavljen iz treh komponent: (a) vez med terapevtom in klientom, (b) dogovor o ciljih terapije in (c) dogovor o poteku terapije.

3. Izvajanje ukrepov za uspešno terapijo

Vsak psihoterapevtski pristop pozna svoje razlage, metode in tehnike, v katere verjame. Vendar ponovno: Klienti, ki verjamejo, da je njihovo trdo delo (tj. sodelovanje v dejavnostih, ki so neločljivo povezane s terapijo) odgovorno za koristi terapije. Vsem učinkovitim zdravljenjem je skupno to, da kliente prepričajo, da sami naredijo nekaj, kar spodbuja zdravje in dobro počutje.

Značilnosti učinkovitega terapevta	Značilnosti terapevta, ki niso povezane z izidom
<ul style="list-style-type: none"> • Oblikovanje dobre alianse v širokem spektru klientov • Dobre medosebne veščine (npr. prikazane kot odgovor na težkega bolnika) • Jezikovna spretnost • Toplota in empatija • Čustveno izražanje • Prepričljivost • Upanje • Zmožnost zaveznitva • Fokusiranje na problem • Izvedba prepričljivega zdravljenja • Profesionalni dvom vase • Namerna vadba 	<ul style="list-style-type: none"> • Starost • Spol • Poklic • Socialne veščine, o katerih poročajo sami • Odgovori na vprašanja v intervjuju o kliničnih veščinah • Teoretična usmeritev • Spoštovanje protokola zdravljenja • Ocenjena kompetenca za uporabo posebnih znanj

4. **4. poglavje: Pomagajte terapeutom, da vsak dan postanejo malo boljši, kot so bili dan prej**

Razlikovanje med supervizijo in konzultacijo: supervizorji so odgovorni za pomoč supervizantom pri razvoju kompetenc na celotnem področju prakse in zato običajno skrbijo za številna področja rasti. Nasprotno pa imajo konzultanti s svojimi supervizanti običajno bolj osredotočene cilje, ki so v glavnem povezani z učinkovitostjo kliničnega dela.

4.1. **Razlikovanje med kompetentnostjo in ekspertnostjo**

Kompetentnost gradi osnovne spretnosti, na katerih lahko temelji nadaljnji razvoj. Je pa premalo, ker, kot kažejo raziskave, dosežena kompetentnost ne napoveduje izida terapije. Eksperti določajo, kaj so potrebne kompetence in normativi študija za vse psihoterapevte. Pri doseganju ekspertnosti pa pričakovane terapevtske forme postajajo vedno bolj nepomembne in fluidne, terapevt se razvija preko kompetentnosti v ekspertnost.

4.2. **Bistvene funkcije supervizorja ali konzultanta za vzdrževanje odnosov**

Pogoj za učinkovito supervizijo je zaupanje na obeh straneh: torej koliko se supervizant upa razkrivati, kako dojema povratne informacije in koliko je pripravljen slediti sugestijam in priporočilom za nadaljnje delo. Za optimalno delo mora biti zagotovljenih vsaj naslednjih pet korakov:

1. Supervizor mora imeti ustrezno izobrazbo s formalnim usposabljanjem tako za zagotavljanje storitev, ki so v fokusu supervizije ali konzultacije, kot tudi praktično usposobljenost za supervizijo ali konzultacijo. To zagotavlja učinkovitost in kredibilnost.
2. Vzpostaviti jasna pričakovanja glede ciljev uspešnosti in odgovornosti vsake strani v tem odnosu.
3. Pripravljenost za sprotno reševanje konfliktov, ko se ti pojavijo.
4. Zagotoviti jasne in stalne povratne informacije in vrednotenje.
5. Pokazati večkulturno kompetentnost.

5. **5. poglavje: Kvalitativne metode za rutinsko merjenje rezultatov**

Našteje in na kratko opiše razvoj vprašalnikov in tipe vprašalnikov ter poročil za sledenje uspešnosti.

6. **6. poglavje: Kvantitativno merjenje uspešnosti**

Rutinsko spremljanje izidov (RSI) je klinična praksa, podprta z raziskavami, ki uporablja povratne informacije klientov terapeutom za zmanjšanje prezgodnjega osipa in izboljšanje rezultatov terapije. To poglavje opisuje uporabo dveh RSI vprašalnikov —Vprašalnika izidov (Outcome Questionnaire System OQ-45) in Sistem upravljanja izidov partnerjev za spremembe (Partners for Change Outcomes Management System PCOMS) za nadaljnji strokovni razvoj terapevtov in še nekaj kratkih informacij o nekaterih drugih priljubljenih sistemih.

7. **7. poglavje: Rutinsko spremljanje rezultatov duševnega zdravja pri otrocih in mladostnikih v Združenem kraljestvu na individualni in na sistemski ravni**

To poglavje sem preskočila, ker ne delam z otroki. Pri hitrem preletu tega poglavja se mi zdi, da je zanimivo in poučno poglavje s kar nekaj konkretnimi primeri sistemske terapije in supervizije v živo.

8. **8. poglavje: Nekaj učinkovitih strategij za supervizijo v psihodinamski psihoterapiji**

Avtorja ugotavljata, da so za uspešno supervizijo v psihodinamski psihoterapiji pomembni naslednji aspekti oziroma problematika: a) psihodinamske tehnike, povezane z izidom, (b) psihodinamske tehnike, povezane z alianso, (c) empirične raziskave o diplomiranih stažistih, ki se učijo psihodinamske psihoterapije, in (d) metode za usposabljanje terapevtov v psihodinamski psihoterapiji.

8.1. **Tehnike/procesi, povezani z izidom v psihodinamiki psihoterapije**

Povzetek prve raziskave se nanaša na kliente z diagnozo depresije: rezultati so pokazali, da je večja uporaba psihodinamskih-medosebnih (PM) tehnik med zdravljenjem povezana z izboljšanjem depresivnih simptomov (ocene so podali tako neodvisni terapevti kot tudi klienti). Specifično: tehnike, osredotočene na čustva, so napovedovale spremembe, kot sta npr. vprašanja v vprašalniku, ki meri uspešnost: "Terapevt spodbuja klienta, da doživi in izrazi občutke v seansi" in "Terapevt obravnava klientovo izogibanje pomembnim temam in spremembam razpoloženja".

Podobna raziskava je bila opravljena tudi na klientih z anksioznimi motnjami. Rezultati so pokazali, da je uporaba PM tehnik na tretji oz. četrti seansi napovedala izboljšanje simptomov tesnobe. Terapevtova uporaba posebnih psihodinamskih

tehniki na tej točki zdravljenja, ki so bile pomembno povezane s spremembo, je vključevala »povezuje trenutne občutke ali zaznave s preteklostjo«, »predlogi za alternativne načine razumevanja izkušenj, ki jih klient prej ni prepoznal« in »osredotoča se na želje, fantazije, sanje, zgodnje spomine«.

Nadaljnja raziskava na področju anksioznosti je pokazala, da večja splošna uporaba PM tehnik napoveduje izboljšanje simptomov klientov. Analize specifičnih PM tehnik so pokazale, da se terapevt osredotoča na ciklične intrapersonalne vzorce v klientovih dejanjih, občutkih ali izkušnjah, pa tudi na predloge alternativnih načinov razumevanja teh izkušenj ali dogodkov, ki jih klient prej ni prepoznal (tj. interpretacija).

Raziskava, ki se je navezovala na terapevtsko alianso, je pokazala, da aliansa napoveduje izboljšanje širokopasovnega spektra delovanja klienta (klientova ocena). Poleg tega je več posameznih psihodinamskih tehnik, ki raziskujejo ciklične vzorce odnosov, vplivalo na alianso in na napovedovanje izida:

- a. povezovanje trenutnih občutkov ali zaznav s preteklostjo;
- b. usmerjanje pozornosti na podobnosti med klientovimi odnosi, ki se ponavljajo skozi čas, okolje ali ljudi in
- c. prepoznavanje ponavljajočih se vzorcev v klientovih dejanjih, občutkih in izkušnjah.

V raziskavi, v integrativnem okviru, so naredili primerjavo med PM in kognitivno-vedenjsko orientiranimi intervencijami (KVT). Rezultati so pokazali tristransko interakcijo med tem, kako klient dojema alianso, PM tehnikami in kognitivnimi tehnikami/procesi, povezanimi z izidom po seansah. Natančneje, (a) več PM in več KVT tehnik in (b) več PM, a manj KVT tehnik je bilo povezanih z boljšimi spremembami po seansi v kontekstu močnejše alianse. Vendar (a) več KVT tehnik, vendar manj tehnik PM in (b) manj PM in manj KVT tehnik ni bilo bistveno povezanih s spremembami po seansi v kontekstu močnejše (ali šibkejše) alianse. Te ugotovitve kažejo, da je bilo dožemanje klientov o PM tehnikah v kontekstu močnejše alianse najbolj koristno za rezultate po seansah. Poleg tega so klienti, ki so ocenili svojega terapevta kot relativno neaktivnega, poročali o manj pozitivnih rezultatih po seansah, kar kaže na to, da nedejavni/pasivni terapevtski pristop ni koristen.

Študije so tudi pokazale, da aktivno grajenje alianse med samimi terapevtskimi srečanji ("Terapevt se osredotoča na odnos med terapevtom in klientom med srečanjem") izboljšuje interpersonalne sposobnosti klientov.

Nadaljnji pomembni zaključki študij so pokazali, da sta simptomatologija pred zdravljenjem in uporaba interpretacij v zgodnjem obdobju zdravljenja edini spremenljivki, ki sta zanesljivo napovedali globalno simptomatsko izboljšanje.

Nadalje pa se je potrebno zavedati, da metaanalize kažejo, da dosledna uporaba določenih tehnik ne doprinese kaj dosti k terapevtskemu napredku, kar kaže na to, da je potrebno tudi pri PM tehnikah iskati nadredne vzroke njihovih uspešnosti. Tako v naslednjem poglavju avtorji ugotavljajo, da metaanalitične raziskave kažejo razmeroma močno povezavo med terapevtsko alianso in terapevtskim izidom.

Avtorji izluščijo devet glavnih tehnik, ki doprinesejo k aliansi tokom terapevtskega procesa. Te intervencije so vključevale verbalizacijo, kjer se je terapevt osredotočil na odnos tukaj in zdaj, raziskoval klientova čustva, priznanje klientove udeležbe v procesu, samorazkrivanje in raziskovanje kontratransfernih občutkov. Na splošno, ko terapevtovo obnašanje izkazuje občutek razumevanja, povezanosti in sodelovanja v terapevtskem procesu, se lahko v terapevtskem odnosu pojavi večji občutek partnerstva in zaupanja.

Raziskava o tem, kako dobro se ujema terapevtova interpretacija z dejansko osnovno temo konfliktnega odnosa in terapevtskim izidom je pokazala, da točnost interpretacije predvidi kvaliteto alianse v pozni fazi terapevtskega procesa. (Osnovna tema konfliktnega odnosa je tematski vzorec, ki je sestavljen iz želje (tj. kaj si klient želi v odnosu), odziva drugega (tj. kako se drugi odzovejo na željo) in kako se klient odzove na konflikt med željo in odzivom drugih.)

Večja pogostost interpretacijskih tehnik (merjeno, kako močno terapevt poudarja interpretativne tehnike, kot je spodbujanje raziskovanja neprijetnih čustev in podajanje interpretacij) je napovedala močnejšo alianso po oceni terapevta v stanju kratkoročne interpretativne terapije. Terapevtova privrženost interpretativnim tehnikom (merjeno z relativnim poudarkom interpretativnih tehnik v primerjavi s podpornimi tehnikami) je bila, po oceni terapevtov, povezana tudi z močnejšo alianso.

Preučevanje številnih tehnik, vključno z interpretativnimi (»razlagalne izjave, ki povezujejo dva ali več elementov v novo razmerje«) in soočenje (»naslavljanje klientovega izogibanja, minimaliziranja ali zanikanja; ali ostro poudarjanje vpliva ali vsebine, ki jo klient spregleda«) je pokazalo, da večji delež terapevtovih interpretacij na splošno napoveduje močnejše zavezništvo, medtem ko delež konfrontacij ni zanesljivo napovedal nobene ocene alianse.

Študija kratke dinamične terapije za depresijo v poznem življenju je preučevala povezavo splošnih raziskovalnih tehnik in prispevka terapevta k zavezništvu. Splošne raziskovalne tehnike so vključevale terapevtske tehnike, ki so obravnavale klientove problematične obrambe, čustva in verjetja.

Raziskovalne tehnike niso zanesljivo napovedale alianse pri skupnem pregledu vseh klientov za kratkotrajne dinamske terapije, vendar so napovedale močnejšo alianso za kliente, ki so dosegli izboljšanje. Nasprotno pa v neizboljšani

skupini uporaba raziskovalnih tehnik ni zanesljivo napovedala kvalitete alianse. Te ugotovitve kažejo, da so terapevti uporabljali več raziskovalnih tehnik za kliente, ki so dosegli izboljšanje, ko je bila aliansa močnejša, vendar ni bilo zanesljive povezave med raziskovalnimi tehnikami in alianso za kliente, pri katerih se stanje ni izboljšalo.

Tehnike, ki lahko negativno vplivajo na terapevtsko alianso so: samorazkrivanje in razglabljanje o terapevтовih čustvih (to se lahko uporablja zmerno in šele, ko je aliansa že močna), ter rigidno vztrajanje na nekem naučenem protokolu. Terapevt naj bi skozi svoje delo razvijal fleksibilnost v uporabi metod in tehnik s čim večjo uglašenostjo na klienta.

8.2. Metode za usposabljanje terapevtov v psihodinamski psihoterapiji

V tem podpoglavju avtorji razpravljajo o petih vidikih Ericssonovega modela namerne vadbe v zvezi z učinkovitostjo strategij za psihodinamske terapevtske tehnike in alianso, ki so bile uporabljene v prej opisanih raziskavah. Teh pet vidikov je:

1. Varno učno okolje: Supervizorji

- Bodite zgled. Učite tisto, kar ste sposobni narediti tudi sami, terapevti naj se učijo preko opazovanja supervizorja pri delu.
- Potrdite svojo predanost in osredotočenost med supervizijskimi seansami tako, da omejite kakršnekoli motnje.
- Jasno in s sodelovanjem opredelite cilje vsakega supervizijskega odnosa in naloge za doseganje teh ciljev. Nekatera uporabna vprašanja za pomoč pri postavljanju ciljev: *Kaj vam bo med najino supervizijo najpomembnejše? Kateri vidik ali področje vašega dela bi si najbolj želeli, da bi se spremenilo od zdaj do konca naše skupne supervizije? Kako boste vedeli, ali je bila supervizija učinkovita?*
- Razvijte občutek povezanosti pri superviziji. Pomembno se je zavedati, da je psihoterapija težko delo, ki ga je zahtevno opravljati in še težje obvladati. S tem empatičnim položajem v mislih bo pomembno prepoznati težave pa tudi uspehe na poti. V skladu s tem bodo morali tudi supervizorji normalizirati te raznolike izkušnje na poti, da jih bodo supervizanti lažje postavili v ustrezen kontekst in perspektivo. Eden od načinov, kako to storiti, je raziskovanje možnih alternativ pri supervizantovih izbirah tehnik na radoveden in nesovražen način.
- Upoštevajte in razpravljajte o lastnih izkušnjah in prispevku k procesu supervizije. S tem v zvezi spodbujamo supervizorje, da se zavedajo in razpravljajo o lastnih izkušnjah in prispevku k procesu supervizije. Vendar poudarjamo, da je treba med vsako razpravo o procesu spoštovati meje supervizanta. Seveda lahko vsako facitilirajoče, podporno učno okolje, doživite tudi kot terapevtsko.

Medtem ko se v takih okoljih osebno raziskovanje lahko izvaja na naraven, koristen način, je pomembno vedeti, da supervizije ne bi smeli obravnavati kot osebno terapijo supervizanta.

- Bodite angažirani in dejavni pri trenutni vadbi tehnike. Vzporedno s poudarkom na aliansi v superviziji morajo biti supervizorji vključeni in dejavni pri trenutnem tehničnem usposabljanju. Pri razlagi različnih konceptov in tehničnih posegov se je koristno izogibati žargonu in uporabi metapsihologije. To ne pomeni, da teoretična vprašanja niso uporabna, ampak da – kot vidimo pozneje v procesu razvoja spretnosti in strokovnega znanja – obstaja potreba po jasnih, dobro definiranih in specifičnih nalogah med procesom usposabljanja za doseganje najboljše učinkovitosti.
- 2. Sodelovanje pri natančno opredeljenih, specifičnih nalogah:** uporaba specifičnih dobro definiranih protokolov, sistematska, dobro definirana vadba.
 - 3. Pridobivanje povratnih informacij o uspešnosti.** Npr.: uporaba avdio/video posnetkov omogoča sestavo intervencij namerne vadbe, ki so dobro definirane, specifične in pri katerih lahko uspešnosti naloge sledi takojšnja povratna informacija ter priložnost za ponavljanje (tj. premor in previjanje nazaj...).
 - 4. Ponavljanje nalog na način, ki olajša izpopolnjevanje uspešnosti**
 - 5. Izkoriščanje priložnosti za izboljšave, ki jih ponujajo napake.** Pomembno je vedeti, da supervizorji sporočajo odnos ali pogled na proces psihoterapije. Poleg pozornosti, ki je namenjena razjasnitvi in izboljšanju odzivov in intervencij pripravnikov, menimo, da je pomembno opredeliti klinične »napake« kot priložnosti za izboljšave. To pomeni, da je pomembno priznati, da ni le v redu – in neizogibno delati napake na poti, temveč da se je treba pri vsakem napačnem koraku naučiti pomembnih lekcij, ki lahko pomagajo utreti pot kasnejšemu uspehu.

9. poglavje: Negovanje terapevtskega mojstrstva v kognitivno vedenjski terapiji in naprej

Model KVT sloni na predpostavki, da so težave z duševnim zdravjem posledica disfunkcionalnih prepričanj in napak pri obdelavi informacij ter v spremljajoči čustveni disregulaciji. Ko KVT neposredno primerjamo z drugimi terapijami, ki so zasnovane kot terapevtske, ni razlik v učinkovitosti. Še več, dosedanje študije o razgradnji niso odkrile nobene specifične sestavine, ki je ključnega pomena za koristi KVT. Ti dokazi kažejo, da je poudarjanje spoštovanja katere koli metode ali protokola zdravljenja kot sredstva za izboljšanje kakovosti duševnega zdravlja napačno.

To poglavje sloni na intervjuju z doktorjem Donaldom Meichenbaumom, ki je eden najvidnejših ustanoviteljev KVT. Že zgodaj je začel proučevati transteoretične vzorce, povezane z ekspertnostjo v psihoterapiji. Sčasoma je razvil model terapevtskega ekspertnega znanja, pri čemer je opredelil temeljni niz nalog, ki jih uporabljajo učinkoviti terapevti.

10. **10. poglavje: Ustvarjanje in podpiranje ekspertnega znanja in izkušenj v ustanovah za duševno zdravje**

Poglavje podrobno opisuje razvoj in aplikacijo modela ekspertnosti v Svetovalnem centru v Calgariju (Calgary Counselling Centre). Opisuje tudi, kako se je vodstvo in osebje soočalo s težavami, ki so pri tem nastajale. Ugotavljajo, da je kljub težavam in odporom program za ekspertnost uspešen. Razvijali in izpopolnjevali so ga tokom petnajstih let. Branje bo verjetno zanimivo za vodje centrov in ustanov za duševno zdravje.

11. **11. poglavje: Nadaljnji razvoj kontinuiranega izobraževanja - preteklost, sedanjost in prihodnost**

To poglavje opisuje evolucijo procesov in procedur, ki jih s skupnim imenom poimenujemo kontinuiran profesionalni razvoj (KPR). Avtorji najprej razložijo različne termine: Vseživljenjsko učenje lahko opredelimo kot aktivno, nenehno iskanje znanja, rasti in razvoja ter črpa iz celotnega obsega človeških izkušenj. Vseživljenjsko učenje zaobsega lestvico najbolj preiščenih, osredotočenih, namernih prizadevanj za učenje (kot npr. pri učenju novega jezika), do tistih nezaključenih lekcij, ki so povezane s povečano svetovljanskostjo (kot pri izkušnji druge kulture), »zrelostjo« (npr. širina pogleda) ali »modrostjo«. V najširši obliki lahko vseživljenjsko učenje razumemo kot niz reguliranih prizadevanj za pridobitve iz osebnih izkušenj.

Številni terapevti imenujejo svoje klinične izkušnje kot kritično točko, na kateri kujejo velik del svojega klinično pomembnega vseživljenjskega učenja, pri čemer kopičenje izkušenj sčasoma povzroči klinično modrost.

Nasprotno pa lahko stalni strokovni razvoj (SSR) razumemo kot ohlapno množico izbora procesov in postopkov z izrecnim ciljem ohranjanja ali izboljšanja poklicnega delovanja ali usposobljenosti. SSR je ožji koncept od vseživljenjskega učenja, ne samo zato, ker je običajno osredotočen na poklicne vrednote, znanja, spretnosti in sposobnosti, temveč tudi zato, ker cilja na specifične rezultate (npr. povečano usposobljenost in izboljšano zagotavljanje storitev). Čeprav imajo skupne cilje, se dejavnosti SSR lahko izrazito razlikujejo po stopnji formalnosti.

Lahko so neformalne (npr. branje strokovnih revij ali knjig), naključne (sekundarne glede na druge primarne namene, kot je učenje, ki izhaja iz pregleda rokopisa ali poučevanja, tečajev) ali formalne (npr. zaključek tečaja ali certifikacijskega programa). Toda v vseh primerih so nameni, procesi in postopki, ki sestavljajo SSR, bolj osredotočeni na strokovne procese in rezultate kot pri vseživljenjskem učenju. Pomemben del SSRja je kontinuirano izobraževanje (KI).

12. **12. poglavje: Napredek v medicinskem izobraževanju na področju ekspertnega znanja in namerne vadbe**

Poglavje govori o izjemnih zdravnikih, njihovi poti do ekspertnosti in možnosti uporabe teh novih spoznanj tudi v drugih panogah, kot je psihoterapija.

Zgodovina: leta 1957 so v Marylandu uvedli obvezno KI za psihologe. Temu je sledil prvi etični kodeks v Ameriškem psihološkem združenju (American Psychological Association APA), kjer je v drugem odstavku zapisana pomembnost KI. Do leta 1990 je potrebnost in obveznost KI sprejela večina držav v ZDA in Evropi, vendar pa še vedno nimamo poenotenih zahtev in protokolov KI.

12.1. **Ali kontinuirano izobraževanje deluje?**

Na žalost so se raziskave omejevale na zadovoljstvo terapevtov s KI, manj pa na vpliv uspešnosti v terapiji, ki naj bi bila posledica KI. Na splošno velja, da so interaktivni programi, ki vključujejo konkretne vaje v tem pogledu boljši kot pa zgolj seminarji s pretežno pasivnim učenjem.

13. **13. poglavje: Izboljšanje rezultatov psihoterapije**

To poglavje je nekakšen povzetek celotne knjige in podaja priporočila in smernice za učinkovitejšo delo terapevtov, supervizorjev, organizacij in združenj, v katerih ti delujejo. Izboljšanje rezultatov lahko dosežemo že s pravilno izbiro študentov psihoterapije. V ZDA je študij psihoterapije v okviru podiplomskega študija s kar precejšnjimi zahtevami in selekcijo pri vstopu, kar pa ne zagotavlja kasnejše kvalitete terapevta, ugotavljajo avtorji. Vendar pa testi, kjer si bodoči študentje ogledajo provokativni posnetek ali posnetek čustveno nabite interakcije in nato o tem diskutirajo in poročajo precej dobro napove, kdo od študentov bo v naslednjih petih letih uspešen kot terapevt. Avtorji predlagajo, da se kot sito za vpis na študij uporabijo ti testi.

V splošnem se kompetence, kot so ocenjevanje osnovne funkcionalnosti, zagotavljanje povratnih informacij, spodbujanje terapevtov in pripravnikov, da gredo iz cone udobja, pomembne tako za kompetentnost kot za ekspertnost.

Študentje bi skozi študij morali razviti pričakovanje, da je razvoj strokovnega znanja bistvena strokovna odgovornost skozi celotno kariero terapevta. Programi usposabljanja bi morali naučiti študente, kako prepoznati, iskati in uporabljati visoko kakovosten strokovni razvoj.

Priporočila avtorjev o tem kaj, naj vsebuje **študij**:

- Pripravniki bi se morali dobro naučiti vsaj enega modela terapije. Izbira modela ni pomembna. Diplomanti programa, ki obvladajo določen model, so bolj pripravljeni na razvoj edinstvenega (in učinkovitega) pristopa k terapiji po diplomi.
- Supervizorji, zaposleni v programu ali povezani s programom, bi morali biti usposobljeni za to, da zagotavljajo učenje in nadzor nad glavnimi sestavinami cikla odličnosti (npr. namerna vadba, stalne povratne informacije o uspešnosti, ...)
- Pripravnike je potrebno izrecno poučiti o pomenu poklicev, ki terjajo vseživljenjski karierni razvoj in iskanje učinkovitih metod.
- Programi, ki usposabljujejo strokovnjake za duševno zdravje, bi morali nuditi tudi usposabljanje za supervizijo. To usposabljanje se mora osredotočiti ne samo na razvoj kompetenc, temveč tudi na razvoj ekspertnosti:
 - Fakulteta in nadzorniki bi morali oblikovati svojo lastno zavezanost, da postanejo učinkovitejši, kot na primer z rutinskim merjenjem lastnih rezultatov in individualiziranim profesionalnim razvojnim načrtom.
 - Rutinsko spremljanje rezultatov (glej 6. poglavje) je treba poučevati in uporabiti v kliničnem nadzoru. Programi usposabljanja morajo spremljati rezultate pripravnikov in razvijati ustrezne metode za uporabo teh podatkov za izboljšanje usposabljanja.

Za **bolj uspešno delo terapevtov**, ki so že zaključili študij in so že zaposleni ali imajo svojo prakso, avtorji priporočajo:

- Uvesti supervizijo kot pogoj za ohranitev terapevtovih pooblastil za njihovo prakso. Supervizija je namenjena povečanju učinkovitosti, merjeno z rezultati terapevtskega napredka. Ta nadzor mora vključevati opazovanje terapevtovega dejanskega dela prek videa ali v živo.
- Zahteva, da imajo tisti, ki zagotavljajo ta nadzor, pooblastilo za to delo in da te zahteve temeljijo na ocenjeni usposobljenosti pri zagotavljanju pogojev, ki bodo povečali strokovno znanje terapevta.
- Ponudite terapevtom seminarje namerne vadbe, ki si dokumentirano prizadevajo za razvoj in uporabo osebnega strokovnega razvoja (npr. individualno posvetovanje v zahtevnih primerih).
- Zahtevajte, da terapevti, ki se prijavijo za podaljšanje svojih dovoljenj, zagotovijo podatke o njihovi terapevtski učinkovitosti.

Priporočila za **supervizorje in konzultante**:

- Merila za izbor supervizorjev morajo poudariti ključne sestavine namerne vadbe, kot so fleksibilnost, odzivnost na povratne informacije in medosebne veščine.
- Merila kompetenosti supervizorja je treba izboljšati s poudarkom na pridobivanju spretnosti in glede na rezultate terapevtskega napredka.
- Treba je razviti programe usposabljanja za klinično supervizijo.
- Metode, s katerimi lahko supervizorji spremljajo svojo uspešnost (vključno z vplivom na terapevtski napredek) in pridobijo povratne informacije, je še potrebno razviti in stestirati.

Priporočila za **vodstva organizacij**:

- Ustvarite kulturo prizadevanj za nenehne izboljšave, kot je pri mnogih drugih poklicnih področjih, kot so atletika, glasba, letalstvo in vojska.
- Zahtevati uporabo rutinskih podatkov meritev rezultatov tako za terapevte kot za supervizorje.
- Zahtevati stalen klinični nadzor terapevtov.
- Ustvarite prostor v urniku dela, ki bo omogočal tako supervizijo kot namerno vadbo.
- Zagotovite sredstva za terapevte za nenehen razvoj spretnosti.

Priporočila za **profesionalna združenja**:

- Razvijte smernice za terapevte, da ocenijo lastno učinkovitost z uporabo kvantitativnih in kvalitativnih metod.
- Razviti nagrade za dokazano učinkovito terapijo (na podlagi rezultatov klinične uspešnosti), podobno kot se trenutno podeljujejo nagrade za raziskave, akademske dosežke in druge glavne smeri s področja strokovnega dela.
- Razviti podobne nagrade za dokazano učinkovit vseživljenjski razvoj spretnosti.
- Dodelitev nepovratnih sredstev raziskovalcem in agencijam za spodbujanje razvoja novih metod za podporo vseživljenjskega razvoja spretnosti.
- Na strokovnih konferencah in v publikacijah poudarjajte razvojne poti.
- Spodbujajte kulturo kliničnega medsebojnega nadzora, da bi podprli terapevte pri predstavitvi svojega dela konzultantom, supervizorjem in kolegom.

Alja Stvarnik

Bell, T., Dixon, A. in Kolts, R. (2017). Developing a Compassionate Internal Supervisor: Compassion-Focused Therapy for Trainee Therapists. (Razvijanje sočutnega notranjega supervizorja: Na sočutje usmerjena terapija za terapevte v usposabljanju). *Clinical psychology & psychotherapy*, 24(3), 632–648.

Ključne besede: terapija osredotočena na sočutje, psihoterapevtski trening podobe, supervizija, kognitivno-vedenjska terapija, interpretativna fenomenološka analiza

V članku je predstavljena raziskava, ki v ospredje postavlja raziskovanje možnosti in potencialnih koristi, ki jih za terapevte prinaša usposabljanje za razvoj "sočutnega notranjega supervizorja". Psihoterapevtska praksa je prizadevanje in skrb za klijente, pri čemer je pogosto spregledana terapevtova skrb zase (Bennett-Levy, 2003; Bennett-Levy et al., 2009, 2015). Osebna izkušnja in izkustveno delo sta bistvenega pomena za psihoterapevtsko prakso (McCown, Reibel in Micozzi, 2011). Raziskava, predstavljena v tem članku, se je skušala osredotočiti na ta dva vidika: osebno izkušnjo (self-practice) in samorefleksijo (self-reflexion) znotraj na sočutje usmerjene terapije (compassion focused therapy - v nadaljevanju CFT). To je prva študija, ki prilagaja prakse CFT za podporo dela in notranji podpori terapevta v superviziji.

Članek predstavi, na kakšen način so terapevti stažisti po metodi kognitivno vedenjske terapije (v nadaljevanju KVT) pripeljali intervencije, s katerimi so spodbudili razvoj sočutnega notranjega supervizorja. Koncept "notranjega supervizorja" je bil v psihoterapiji uporabljen za opis načina, kako supervizorski odnos ponotranji in izkorišča supervizant. Raziskava je bila narejena za terapevte stažiste KVT pristopa, pri katerih so razvili program usposabljanja z uporabo prilagojenih različic terapijskih intervencij, osredotočenih na sočutje. V štirite-denskem programu usposabljanja so terapevtom predstavili orodja reflektivnih praks in vodenih vaj vizualizacije. V raziskavo je bilo vključenih sedem KVT terapevtov stažistov, s katerimi so bili opravljeni polstrukturirani intervjuji o njihovi izkušnji programa usposabljanja. Pridobljene transkripte so analizirali s pomočjo interpretativne fenomenološke analize (Interpretative Phenomenological Analysis - IPA).

Vsi udeleženci programa so bili na peturnem usposabljanju, kjer so dobili orodja, s katerimi so gradili izkušnjo sočutnega notranjega supervizorja. Ta je bila zgrajena v 3 korakih:

- korak 1: izkušnja umirjenega dihanja, okvirno desetminutni voden posnetek o čuječem spremljanju dihanja (Gilbert, 2009);
- korak 2: ustvarjanje in osredotočanje na sočutnega notranjega supervizorja – vaja osredotočenja in vizualizacije. Vaja je sestavljena iz prakse »popolnega negovalca« (Lee 2012) in »idealne in popolne vizije sočutja« (Gilbert, 2010). Vaja vključuje meditacijo na temo idealnega sočutnega supervizorja, posnetek je trajal okvirno 24 minut;
- korak 3: izpostavljanje sočutnega supervizorja zahtevnim situacijam skozi vizualizacijo konkretne supervizijske teme, ki jo supervizant prinese supervizorju, z namenom, da si supervizant pomaga zgraditi notranji »skript« ob »popolnem negovalcu« (Lee 2012). Posnetek vodene vaje traja okvirno 28 minut. Pri tretjem koraku so dobili tudi delovne liste »delo z zahtevnimi vsebinami«, ki so jih vsakokrat rešili.

Za namen raziskave so po izobraževanju dva tedna ob pomoči gradiv vsak dan izvedli vse tri korake, nato so se dobili in imeli enourni sestanek in evalvacijo dela, prav tako podporo s strani drugih sodelujočih. Nato so še dva tedna izvajali prakso vseh treh korakov. Po štirih tednih so imeli poglobljen polstrukturiran fenomenološki intervju o svoji izkušnji in spoznanjih.

Analiza vsebine intervjujev je pokazala šest nadrejenih tem, ki opišejo različne načine, na katere so udeleženci ustvarili in izkusili svoje sočutne podobe notranjega supervizorja:

1. **Raznolikost narave podobe notranjega supervizorja** - skozi vizualizacijo so udeležence povabili, da ustvarijo podobo notranjega supervizorja, pri čemer je bilo povabilo na način, da je ta lik »moder, močen, topel in zavezan«. Večina je oblikovala podobo notranjega supervizorja kot realnega človeka, s katerim so imeli dobro supervizijsko izkušnjo (lahko tudi mentorsko, tutorsko), nekateri pa so se osredotočili tudi na določen občutek, ki so ga ob neki konkretni osebi doživeli.

Vsem udeležencem je bilo skupino, da je bil njihov sočuten notranji supervizor opremljen s kvaliteta: ni imel predsodkov, ni bil kritičen, ni bil obtožujoč, imel je sočutje in razumevanje, kar je odstopalo od štirih kvalitet, ki so jih raziskovalci nagovarjali. Pri izgradnji notranjega supervizorja so nekateri udeleženci poročali o izrazito vizualni izkušnji, drugi o zvočni, nekateri o obeh, da so slišali in videli, podoživeli neko okolje, ki se jim je že zgodilo.

2. **»Blokade« (angl. »blocks«) in njihovo premagovanje** – vsi udeleženci raziskave so se srečali z notranjimi odpori ali blokadami, o katerih so tudi spregovorili, da so bili del njihove izkušnje pri izgradnji notranjega empatičnega supervizorja. Med drugim se je izrazila blokada oz. omejujoče prepričanje, da je sočutje smiljenje samemu sebi oz. da je sočutje lahko samo za druge,

ne do sebe. Pri nekaterih se je sočutje do samega sebe pokazalo kot izredno zahtevno, prišlo je do odporov, nerazumevanja. Pri nekaterih se je ta blokada izrazila tudi kot razumevanje besede »supervizor«, ki so ga razumeli kot avtoriteto, nadzornika, nekoga ki ima kontrolo in moč, ki je nad menoj in me dominira. Prav tako so se izrazile zunanje blokade, ki so bili vezane na delovno okolje in razmere, ki niso dopuščale, da bi v predvidenem času in pogostosti poslušali vodeno vizualizacijo in osvojili izgradnjo notranjega empatičnega supervizorja.

Vsi udeleženci so namreč imeli zadržke pred tem, ali bodo uspeli tako pogosto izvajati vse tri korake: vaditi, biti izpostavljeni vizualizaciji in izgradnji empatičnega notranjega supervizorja. Za premagovanje omejujočih prepričanj oz. blokad so se kot ključni elementi izkazali vztrajnost, zaupanje in potrpežljivost. Pri tem se jim je izrazilo, da so ustvarili nek notranji prostor in odprto podporno držo za tisto vsebino, s katero jim ni bilo lahko, da so ob njej potrpežljivo, vztrajno in z zaupanjem sedeli in preko tega razvili sočutje do sebe, detektirali področja za refleksijo in skrb zase. Tu jim je najbolj pomagala čuječa odprtost in orientiranost na notranje doživljanje, pri čemer so posvojili sprejemanje vsega, kar se je izrazilo, in pozicijo opazovalca ne glede na to, kakšne mentalne in emocionalne slike so bili deležni.

S tem so dovolili, da se je razvijala podoba notranjega supervizorja, da je ta bil v nastajanju, in se je lahko spreminjala, dopolnjevala, gradila. Nelagodje in odpori so se skozi čas in večkratne ponovitve reducirali, postali so bolj znosni, doživljanje negativne konotacije »blokav« se je umirilo.

- 3. Povečano sočutje in regulacija čustev** – pri čemer so udeleženci poročali o različnih načinih doživljanja povečanega sočutja kot: »utelešene empatije«, ki se je potrdila tudi na meritvah kot zmanjšana frekvenca srčnega utripa. Poročali so tudi, da so bili do sebe bolj prizanesljivi, strpni, da se je spremenil njihov notranji dialog in je postal bol potrpežljiv, sočuten, prav tako so poročali o bolj poglobljenem stisku s samim seboj, skrbi zase, ki so jo poimenovali kot »mar mi je zase«, »prijazen sem do sebe«, »topel«, kakor da bi se dvignili nad situacijo in porezali vse ostre robove in je ostalo samo še mehko in prijazno...; »kot pretočnost« do sebe in do drugega, kar se je izrazilo kakor zmožnost za razširjanje konteksta razumevanja problema, povečana empatija in razumevanje tuje stiske, zmožnost povezanosti in vzdrževanje stika z drugim; »vedenje«, ki se je kazalo kot več sočutja do sebe tudi tako, da so si lahko večkrat vzeli odmor od dela, povečali socialne stike, uredili prioritete. To se je izražalo tudi skozi »sočuten pogovor s seboj«, v katerem prisluhnem svojim potrebam in vrednotam. Regulacija čustev se je zgodila skozi proces, poročali so o tem, da se je čustveno vznemirjenje hitreje umirilo.

- 4. Vpliv na kognitivne procese** – udeleženci so poročali o tem, da podoba sočutnega notranjega supervizorja pri njih opravlja delo izpodbijanja in preoblikovanja vsebine misli, spodbuja drugačen način razmišljanja. Vsi udeleženci so poročali o povečani sposobnosti izpodbijanja negativne vsebine ali nekoristnih spoznanj na sočuten način, pri čemer so zaznali sočuten notranji dialog do sebe, v situacijah v katerih bi zunaj prakse ravnali drugače. Pozitivna osredotočenost pozornosti – krepil se je notranji optimizem. Vsi udeleženci so ugotovili zmanjšanje ruminiranja in skrbi. Udeleženci so poročali o povečani sposobnosti prepoznavanja pojava takšnega vztrajnega razmišljanja, ki se je izrazila kot posledica osredotočenja na možnosti, ki jih prihodnost prinaša in spremembe vedenja, ki so se kazale kot upočasnitev avtomatičnega odziva in ponotranjenje sočutne perspektive. Pri kognitivnih procesih so udeleženci zaznali tudi dvig sposobnosti refleksije in decentriranje. To se je izrazilo v razmerju med zmanjšanjem premišljevanja in skrbi ter povečanjem refleksivnega razmišljanja. Reflektivno misel so prepoznali kot sposobnost ustvarjanja "okna" za premislek: "širše", »uravnotežen« pogled na situacijo. To je bilo povezano s pripravljenostjo razmišljati o težavnih področjih z distanco. Podobno so udeleženci poročali o procesu »decentriranja« od misli in izkušenj, ki temeljijo na grožnjah. To je bilo opisano kot razvijanje perspektive opazovalca ali sposobnosti zavedanja opaziti težke izkušnje brez osebnega zapletanja (npr.: »opazuj kaos«). Takšno "decentriranje" podpre supervizanta pri delu z t.i. bloki do razvoja podob in ustvarjanju širše spremembe. V tej kategoriji se je izrazilo tudi zmanjšanje samokritičnosti, ki so jo pripisali povečani skrbi in sočutju do sebe. Gre za zmanjšanje krivde, da je pri delu naredil nekaj narobe, spregledal, in negativnemu monitoringu svojega dela, sebe. Ta redukcija negativnega jim je na drugi strani prinesla večjo odprtost, odprtost v razmišljanju in svobodo izražanja, da niso bili več tako strogi do sebe, pač pa so se bolj zanimali za samo vsebino povedanega.
- 5. Integracija in ponotranjenje procesa** - vsi udeleženci so poročali o procesu integracije sočutnega glasu in povezovanju njihovega namišljenega supervizorja s svojim umom in življenjem. Sčasoma so vsi poročali, da so se lahko tudi brez pomoči avdio posnetka in delovnih listov potopili in prišli v stik s svojim sočutnim notranjim supervizorjem, ki jim je pomagal v situaciji poiskati uravnoteženost in podporo. Z vajo so prišli postopoma do te spremembe (angl. Shift) fokusa in stika z notranjim pomočnikom.
- 6. Poklicna in osebna korist** - Izkušnje, opisane v temah zgoraj (1 do 5 točka) poročajo, da imajo osvojene veščine sočutnega notranjega supervizorja pomemben vpliv tako na terapevtsko klinično prakso kot na usposabljanje in delovno življenje terapevtov. Prevladujoča podtema je neposredno povezana

z učinkovitostjo in kvaliteto terapevtskega dela. Ta je bila izražena kot sprememba pri samoobvladovanju med in po terapevtskih obravnavah, kot tudi z zmanjšano reaktivnostjo in povečanim sočutjem do sebe, ko so se pojavile težave. Vsi udeleženci so to povezali s povečanjem tolerance na tesnobo, frustracijo med terapevtsko obravnavo in dvomom vase ter sposobnostjo objektivne refleksije po terapevtskem srečanju. V kategoriji širša osebna korist so mnogi izrazili doseganje ravnovesja med zasebnim in službenim življenjem, zmožnostjo poskrbeti zase tudi tako, da so razmejili delo in razmišljanje o njem po že končanih terapevtskih srečanjih. Prav motiviranost na »skrb zase« in »sočutje do sebe« je udeležencem omogočila na zavesten in premišljen način vrniti pozornost k osebnim interesom in prioritetam zunaj službe. Podobna tema je bil vpliv prakse vzpostavitve notranjega supervizorja na osebne odnose. Pet udeležencev je identificiralo izboljšano kakovost odnosov s prijatelji in družino, kar so pripisali predvsem povečani sposobnosti biti prisotni in bolj odprto naravnani za odnose.

Ključne ugotovitve uporabnikov programa usposabljanja so bile:

- Terapijo, osredotočeno na sočutje, in s tem povezane vaje sočutnega uma, je mogoče prilagoditi posebej za razvoj sočutja pri psihoterapevtskih pripravnikih.
- Ustvarjanje »idealnega sočutnega supervizorja« in sodelovanje z njim v namišljeni obliki lahko podpira psihoterapevtske stažiste v njihovem razvoju, v klinični praksi, v superviziji in v osebnem življenju.
- Gojenje terapevtskega sočutja do samega sebe lahko zmanjša nekoristne kognitivne procese, kot so skrbi, premišljevanje in samokritičnost ob povečanju samorefleksije, fleksibilnosti pozornosti in pristopa vedenja.
- Prepoznavanje blokad sočutja in delo z blokadami je pomembno pri gojenju sočutja do sebe.
- Terapevtska osebna izkušnja in praksa, ki je osredotočena na sočutje, lahko zagotovi pomemben vpogled v naravo sočutja in njegovega izražanja ob klientih.

Alja Stvarnik

Richmond, S. G., Samuels, A. M. in Crunk, A. E. (2021). Vicarious Grief in Supervision: Considerations for Doctoral Students Supervising Counselors-in-Training (Posredna žalost v superviziji: Usmeritve za doktorske študente, ki so mentorji svetovalcem v usposabljanju). *The Professional Counselor*, 11(2), 161–172.

Ključne besede: posredna žalost, svetovalci v usposabljanju/specializanti, mentor/supervizor, klinična supervizija, diskriminacijski model

Članek obravnava pomembnost obravnave posredne žalosti (v nadaljevanju PŽ) (izraz »posredna« se navezuje na paralelen proces, ki ga ob klientu doživlja terapevt, prav tako za intrapsihične procese znotraj terapevta, ki zadevajo njegovo izkušnjo žalosti in žalovanja, in se mu prebudijo ob klientu).

Potrebo po poglobljeni obravnavi te problematike PŽ avtorji članka prepoznajo ob pandemiji COVID-19, ki je prinesla svetovalcem v usposabljanju (v nadaljevanju: SVU) - specializantom in njihovim mentorjem, doktorskim študentom, ki so tudi supervizorji SVU, povečan obseg kliničnega dela, usmerjenega v izgube, žalost in žalovanje.

Z namero podpore specializantovega dela z žalujočimi klienti v svetovalnem delu, bi morali mentorji znati podpreti njihovo upravljanje izkušnje PŽ. Glede na vseprisotnost izgub in omejeno število izobraževanj, ki so jih tekom usposabljanja deležni specializanti SVU, lahko specializant v odnosu specializant-supervizor/mentor razišče svoje izkušnje posredne žalosti (klinična supervizija je osrednje področje usposabljanja za doktorske študente/mentorje, vpisane v izobraževanje svetovalcev, to je v program, akreditiran pri Svetu za akreditacijo svetovalnih in sorodnih izobraževalnih programov).

V tem članku avtorji:

- a. nudijo pregled literature o PŽ,
- b. razpravljajo o možnem vplivu PŽ na SVU,
- c. predstavijo študijo primera, ki ponazarja obravnavo PŽ v superviziji, in
- d. predstavijo praktične strategije, ki jih supervizorji lahko uporabijo pri nogo-varjanju posredne žalosti v superviziji, pri čemer se opirajo na diskriminacijski model Bernarda in Goodyearja (CFDM).

Izguba in posledični odziv na izgubo, ki se kaže kot žalost, je univerzalna človeška izkušnja, s katero se človek najverjetneje srečuje na različnih točkah življenja skozi vse življenje (Chan & Tin, 2012). Žalost se v terapiji/svetovanju pojavlja kot pogosta tema (Hill et al., 2018), ki lahko vznikne ob izgubi ljubljene osebe zaradi smrti (vidne izgube) ali ob določeni izgubi brez smrti (npr. izguba razmerja, izguba življenjskega sloga) ali ob življenjskih prehodih (npr. upokojitev, selitev, tako imenovane nevidne izgube) (Sullender, 2010). Prav zaradi vseprisotnosti vidnih in nevidnih izgub, mora strokovni delavec biti seznanjen in se izobraževati za delo z vsebinami, vezanimi na izgubo in žalovanje ves čas trajanja terapevtske prakse (Doughty Horn et al., 2013).

Dogodki med pandemijo COVID-19 so izzvali kolektivne in globalne odzive žalosti in žalovanja ob izgubi znanih oseb in nepričakovani smrti profesionalnega košarkarja Kobeja Bryanta v začetku leta 2020 (Milstein, 2017; Weir, 2020). To postavlja razširjenost žalosti in žalovanja v ospredje našega zavedanja. Psihoterapevti/svetovalci so tako na makro kot mikro ravni izpostavljeni tem dogodkom, s katerimi se morajo spoprijemati in hkrati biti pripravljene na izpostavljenost žalosti, ki jo izkušajo njihovi klienti, temu paralelnemu procesu/ kontratransfernemu odnosu posredne žalosti (PŽ) (Chan in Tin, 2012; Kirchberg idr., 1998; Rando, 1997). Naša nova realnost je prežeta z žalovanjem, kar tudi podpira potrebo kompetenc iz vsebin izgube in žalovanja v svetovalnem delu/psihoterapiji na vseh področjih skrbi za mentalno zdravje.

Čeprav so bili podani pozivi k bolj usmerjenemu vključevanju kompetenc iz teme izgub in žalovanja v izobraževanje svetovalnih delavcev/psihoterapevtov (Doughty Horn idr., 2013), je pomembno poudariti pomen podpore doktorskim študentom v pridobivanju znanj in kompetencah na področju izgube in žalovanja, ki so neposredno povezane z njihovo vlogo bodočega mentorja in supervizorja SVU. Kot najnovejšo je Svet za akreditacijo svetovanja in sorodnih Standardi izobraževalnih programov (CACREP) opredelil supervizijo kot eno od petih osrednjih področij, na katerih se mora usposobiti doktorske študente (CACREP, 2015).

Avtorji tega članka predlagajo, da se doktorske študente usposablja za prepoznavanje PŽ pri svetovalcih v usposabljanju (SVU) in njih samih. Poleg tega bi morali biti pripravljene na supervizijsko spremljanje in podporo za raziskovanje PŽ in pomagati SVU pri učenju strategij za učinkovito upravljanje PŽ, ki jo lahko doživijo kot odziv na svoje klinično delo ob svojih klientih. Na podlagi obstoječe literature o posredni travmi, izgubah in žalovanju v svetovanju in superviziji, kakor tudi na podlagi diskriminacijskega modela (Bernard in Goodyear, 1992, 2019), s tem člankom (a) podajamo pregled literature o PŽ, (b) razpravljamo o potencialnih vplivih PŽ na SVU, (c) predstavimo študijo primera, ki ponazarja PŽ v superviziji, in (d) zagotovimo praktične strategije, ki jih doktorski mentorji lahko uporabijo pri naslavljanju PŽ v superviziji.

1. Žalost v psihoterapiji/svetovanju

Da bi bolje razumeli izkušnje svetovalcev in supervizorjev s PŽ, je potrebno najprej razumeti izgubo in žalovanje v terapevtskem kontekstu. V nasprotju z fazami žalovanja, sodobne raziskave kažejo, da je žalovanje večplastno, prav tako je nelinearen psihološki odziv na izgubo, ki se lahko med posamezniki močno razlikuje glede na trajanje žalosti, ter na izkazovanje in intenzivnost simptomov (Crunk et al., 2017; Doughty Horn idr., 2013). Večina posameznikov žaluje ob smrt bližnjega začasno, približno 10% žalujočih posameznikov doživi dolgotrajno, izčrpavajoče, in včasih življenju ogrožujoč odziv na žalovanje ob izgubi ljubljene osebe, znan kot »komplicirano žalovanje« (Shear, 2012), omenjen tudi kot »dolgotrajna motnja žalovanja« (Prolonged Grief Disorder - PGD) (Prigerson idr., 1995) ali vztrajna kompleksna motnja žalovanja (Persistent Bereavement Complex Disorder - PCBD) (ameriško Psihiatrično združenje, 2013). Mentorji doktorskih študentov in SVU se pri svojem delu neizogibno srečujejo s primeri in klinično obravnavo izgube in žalovanja, zato sposobnost prepoznavanja in obravnave kompliciranega žalovanja služi kot podpora pri diagnostiki in načinu zdravljenja, kakor tudi spodbuja introspekcijo, potrebno za prepoznavanje, raziskovanje in obvladovanje lastnih odzivov PŽ (Ober et al., 2012), kar je v središču tega članka.

2. Posredna žalost (Vicarious Grief)

Strokovna literatura o svetovalni stroki se je v veliki meri osredotočala na posredno travmo (Vicarious Trauma) – na negativne čustvene ali psihološke spremembe in spremenjen pogled na sebe, druge ali svet, ki ga doživljajo svetovalci kot posledice ponavljajočega se ukvarjanja z zgodbami, strahovi, spomini, bolečino in travmami svojih klientov (Ameriško svetovalno združenje [ACA], n.d.; Trippany idr., 2004). To je splošno prepoznano pri izvajalcih in učiteljih, da lahko posredna travma negativno vpliva tako na področje osebnega kot poklicnega, svetovalci se soočajo s spremembami vedenja, težavami v medosebnih odnosih, spremembami vrednot in prepričanij ter posledično upadu delovne uspešnosti (ACA, n.d.). Manj pozornosti je bilo usmerjene proti PŽ (tj. žalovanju), pojavu, ki ga je prvotno dokumentiral Kastenbaum (1987), ki opisuje »izkušnjo izgube in posledično žalosti in žalovanja, ki se pojavi po smrti drugih, ki jih žalujoči osebno ne pozna« (Rando, 1997, str. 259). Dve vrsti PŽ vključujeta (a) tip 1, izključno PŽ (tj. žalujoči začuti, kako je biti v začetnem žalujočem položaju) in (b) tip 2, izkušnja PŽ za žalujočega skupaj z občutkom, da se spomni na lastne izgube in nedokončano žalovanje (Rando, 1997; Sullender, 2010). Čeprav obstaja prekrivanje med žalovanjem in travmo, obstajajo tudi pomembne razlike, ki se jih morajo

svetovalci zavedati in jih upoštevati pri usposabljanju, praksi in superviziji, zlasti glede na razširjenost teme izgub in žalovanja.

Glede na predhodno literaturo, ki kaže, da lahko svetovalci doživijo negativne posledice, ki izvirajo iz posredne travmatizacije, predlagamo, da lahko tudi vprašanja izgube in žalovanja izzovejo nepričakovane in neželene odzive na žalost, ki bi lahko vplivali na dobro počutje svetovalcev ali celo na njihovo sposobnost zagotavljanja skrbi za klienta. SVU in doktorski mentorji bi prosperirali pri dvigu ozaveščenosti o možnih učinkih PŽ na njih in njihovo sposobnost zagotavljanja etičnih in učinkovitih storitev klientom. Tako usposabljanje kakor osebna izkušnja na področju svetovanja pri žalovanju so močni prediktorji za zagotavljanje kompetenc pri svetovanju ob žalovanju (Ober idr., 2012); torej svetovalci, ki imajo malo ali nič usposabljanja na področju izgub in žalovanja, so lahko visoko izpostavljeni in ogroženi, saj niso opremljeni za obvladovanje izgub in žalovanja, s katerimi se soočajo njihovi klienti.

3. Posredna žalost v superviziji

Supervizija lahko služi hkratnemu namenu izboljšanja profesionalnega delovanja (Bernard in Goodyear, 2019, str. 9) SVU. Nanašajoč na klinično prakso, usmerjeno v izgubo in žalovanje, vključuje podpora SVU tudi raziskovanje njihove lastne reakcije, in kako le-ta prispeva k njihovi sposobnosti zagotavljanja kliničnih storitev. Supervizor/mentor tako podpira povezanost učenja za klinično prakso in spodbuja osebno refleksijo in rast SVU.

Supervizijska literatura kaže, da lahko PŽ vpliva na svetovalce različno, to je odvisno od njihove ravni kliničnih izkušenj. Ugotovljeno je bilo, da imajo svetovalni delavci z daljšo prakso več izkušenj in tako izražajo manjšo stisko pri delu s klienti, ki predelujejo izgube (Terry idr., 1996), medtem ko njihovi manj izkušeni kolegi ocenjujejo smrt in izgubo kot zelo neprijetno klinično temo, ki jo obravnavajo v klinični praksi (Kirchberg in Neimeyer, 1991). Doktorski študenti morajo biti pripravljene na lastno izobraževanje in lastne introspekcije, s katero bodo v podporo SVU.

Literatura na temo posredne travme predlaga, da supervizorji spremljajo svoje odzive na posredovane informacije o delu s primeri s travmo, ki jih predstavijo njihovi SVU; vsi vpleteni, ki podpirajo klienta v procesu žalovanja se morajo zavedati tudi lastnega tveganja za PŽ (Lonn in Haiyasoso, 2016). Supervizorji lahko doživijo tudi lastne čustvene reakcije ob razkritjih SVU in odzivov PŽ (Bernard in Goodyear, 2019). Z uporabo introspektivnih praks, se v skrbi zase lahko posvetijo povečani možnosti PŽ tako, da preučijo svoje fizične, čustvene, in kognitivne reakcije na njihove SVU, njihovo delovno obremenitev in kakršne koli osebne

težave, ki se nanašajo na nerešeno doživljanje žalosti, ki zna vplivati na to, kako nudijo supervizijsko podporo pri vsebinah, vezanih na izgube in žalovanje (Ladany idr., 2000; Walker in Gray, 2002, kot je navedeno v Bernard in Goodyear, 2019).

4. Supervizija in posredna žalost: izkoriščanje vlog in odnosov

Klinična supervizija je bistvena za osnovno usposabljanje svetovalcev in je postala osrednja tema v izobraževanju za svetovalne programe doktorskega usposabljanja (Bernard in Goodyear, 2019; CACREP, 2015). Ugotovljajo, da supervizija povečuje objektivnost, empatijo in sočutje strokovnega delavca – svetovalca/terapevta (Trippany idr., 2004). Čeprav je žalovanje pogosta tema terapevtskih srečanj, je literature, ki obravnava PŽ v superviziji malo. Splošno priznani standardi za naslavljanje PŽ v superviziji še ne obstajajo. Zato v tem članku, ker ni najboljših praks, ekstrapoliramo iz obstoječih strategij supervizijske literature za učinkovito spodbujanje rasti SVU in prilagajanje razumevanja, kako lahko ti dejavniki služijo tudi v podporo SVU in njihovim supervizorjem pomagajo krmariti po vsebinah, povezanih z žalostjo, in možnih izkušnjah PŽ pri superviziji. Tako kot je bilo ugotovljeno v psihoterapevtskih raziskavah, so lahko skupni dejavniki supervizije preučeni, da bi bolje razumeli supervizorjevo vlogo in sposobnost, da SVU spremeni izkušnjo PŽ. Pri obravnavi skupnih in specifičnih dejavnikov modelov supervizije je bilo predlagano, da je supervizorski odnos najpomembnejši za pozitivne klinične izide (Crunk in Barden, 2017). Doktorskim študenom supervizije, ki so bili pozvani, da obravnavajo intenzivne čustvene reakcije PŽ pri svojih SVU, lahko koristi pri osredotočanju na kakovost supervizijskega odnosa za spodbujanje odprtosti, poštenosti in povečane pripravljenosti za procesiranje občutkov žalosti, ki se pojavijo pri delu s svojimi klienti. Kot novi supervizor je pogosto težko krmariti po teh vlogah in najbolje določiti, kaj uporabiti v okviru supervizije (Bernard in Goodyear, 2019; Nelson idr., 2006). Glede na prejšnje klinične izkušnje je svetovalna vloga morda najbolj znana, vendar svetovalci ali učitelji igrata pomembno vlogo pri doseganju "optimalnega ravnovesja med podporo in izzivom" (Bernard in Goodyear, 2019, str. 106) za SVU. Namensko povezovanje vloge svetovalca in učitelja lahko podpira mentorje doktorskih študentov pri obravnavanju dejavnikov SVU, kot so odpornost, tesnoba in prenos, ki sami po sebi tudi prispevajo k pripravi izkušnji PŽ (Bernard in Goodyear, 2019; Chan in Tin, 2012; Gentry, 2002; Kirchberg idr., 1998).

Da bi olajšali to integracijo vlog v okviru supervizije, je ključno tudi prepoznati, da se doktorski študenti supervizorji, ki so še na začetku svojega usposabljanja za klinične supervizorje, lahko spopadejo s to nalogo (Bernard in Goodyear, 2019; Nelson idr., 2006). Kot odziv na vplive COVID-19 na klinične službe, se lahko od

doktorskih študentov zahteva, da se posvetujejo s SVU glede obvladovanja krize klienta s pomočjo teleterapije. Posledično je tudi pomembno, da se pouči SVU o etični uporabi teleterapevtskih platform za zagotavljanje kliničnih storitev. Poleg tega lahko doktorski študentje supervizorji prepoznajo potrebo po zagotavljanju svetovalne podpore SVU v zvezi z anksioznostjo, ki se pojavi pri vpeljevanju številnih sprememb v kratkem časovnem obdobju. Vsi ti primeri poudarjajo kompleksne naloge, s katerimi se v tem kontekstu soočajo doktorski študentje supervizorji med pandemijo COVID-19. Skupina ali individualna supervizija s člani fakultete ali višjimi člani kliničnega osebja se lahko izkaže kot koristno, da doktorski študentje supervizorji preučijo svoje perspektive, čustvene reakcije in izzive nove poklicne identitete, skupaj z morebitnim vzporednim procesom lastnega doživljanja PŽ pri delu s SVU (Trippany idr., 2004).

Literatura o žalovanju kaže, da je večji poudarek pogosto namenjen razvoju poklicne kompetence, znanja in veščine, kot pa razumevanju osebne narave ali vloge sebe pri izgubi in žalosti (Balk idr., 2007; Stroebe idr., 2008). Tako so SVU in supervizorji, zlasti za tiste, ki niso prejeli formalnega akademskega izobraževanja na področju izgube in žalovanja, pogosto manj odprti glede tem o smrti in izgubi pri klientih in imajo manj vpogleda v svoja prepričanja glede smrti ter imajo večji strah pred smrtjo (Doughty Horn idr., 2013).

To nakazuje, da če želijo supervizorji učinkovito obravnavati PŽ v okviru supervizije, se morajo ukvarjati z lastnim proučevanjem izgube in žalosti. Pridobivanje znanja bi povečalo osebno razumevanje lastnih odzivov na smrt in izgubo. Ker tečaje, ki se osredotočajo posebej na izgubo in žalost, standardi CACREP ne zahtevajo (Doughty Horn idr., 2013), je malo verjetno, da so doktorski študenti, ki prihajajo iz magistrskih programov svetovanja ali zakonske in družinske terapije, imeli v preteklosti vsebinsko usposabljanje, vezano na izgubo in žalost (Ober idr., 2012). Iskanje priložnosti za učenje o teh tematikah bi dodatno pripravilo doktorske študente pri razumevanju svoje vloge v relaciji s SVU. Bolj učinkovito lahko tudi podprejo prepoznavanje vrzeli znanja SVU in njihovega odziva na izjave stranke ter tako uporabijo supervizijo kot čas, ko obdelajo tako nekaj strokovnega kot tudi čustvenega.

Doktorski študentje supervizorji, ki delajo s SVU, morajo prepoznati izziv neločljivosti pri SVU med izmenjavo kliničnih in osebnih podatkov v okviru supervizije (Lonn in Haiyasoso, 2016). Novi svetovalci se morda manj zavedajo svojih čustvenih reakcij na seji (Dowden idr., 2014), kar zahteva več pozornosti supervizorja na PŽ. Supervizorji, ki usmerjajo SVU do vpogleda v lastne reakcije, bi lahko vključili v sejo razpravo o kontratransferu in PŽ, ki bi bila v pomoč SUZ pri razumevanju in razlikovanju lastnih izkušenj. Kontratransfer je potrebno razlikovati od PŽ, ki sam po sebi ni povezan z osebnimi izkušnjami SVU (Trippany

idr., 2004). Čeprav se kontratransfer lahko pojavi pri SVU, ko pride do tem izgube in žalovanja, literatura podpira verjetnost, da lahko pride do izkušnje PŽ, ko klienti doživljajo eksistencialno krizo pri razumevanju pomena izgube (Chan in Tin, 2012). Doktorski študentje supervizije morajo zato voditi SVU skozi proces razumevanja razlike med pojavoma.

Obdobje pandemije je povzročilo globalni porast izgube, žalosti in travm, kar je posledično povečalo verjetnost, da bodo supervizorji in SVU med supervizijo naleteli na PŽ. Na splošno je potrebno vzeti v obzir verjetnost pojava paralelnega procesa med supervizijo in kliničnim delom doktorskega študenta, ko pride do obravnavanja PŽ med supervizijo (Bernard in Goodyear, 2019). Tako kot je lahko težko SVU obvladovati odzive na žalost, je lahko izziv za novega supervizorja, da obvlada tematiko, ne da bi se prej z njo seznanil. Glede na trenutno razširjeno in kolektivno žalost, značilno za COVID-19 se priporoča, da se doktorski študentje udeležijo izobraževalnih programov, kjer se bodo seznanili o možnosti pojava PŽ med supervizijo.

5. Priprava kurikuluma za doktorske študente

Pregled obstoječe literature je pokazal, da je prisotno malo raziskav kot tudi omejena študijska osredotočenost na izgubo in žalovanje pri izobraževanju za terapevta (Doughty Horn idr., 2013). Pomanjkanje osredotočenosti je potrebno obravnavati tako na magistrski ravni kot tudi na doktorski ravni izobraževanja. Bodoči supervizorji se šolajo za podporo naslednje generacije terapevtov, ne da bi sami med magistrskim in doktorskim študijem obravnavali kompetence obravnavanja izgube in žalovanja. Ta vrzel, vezana na pomanjkanje kompetenc, se mora nujno odpraviti, da bi bolje obvladali moralne in etične izzive kliničnega dela doktorskih študentov supervizije (Cicchetti idr., 2016).

Doktorski programi, čeprav so vključeni v standarde CACREP (2015) in vključujejo usposabljanja s področja svetovanja, supervizije, poučevanja, raziskovanja in zagovorništva, trenutno nimajo zahteve po obravnavanju tem o izgubi in žalovanju, vključno s PŽ znotraj teh področij. Študentom bi koristilo bolj osredotočeno usposabljanje za boljši razvoj supervizijskih kompetenc. Možen način vključitve PŽ v kurikulum je predstavljen v tem članku kot študija primera, ki ga lahko doktorski študentje uporabijo pri svojem usposabljanju o obravnavanju PŽ med supervizijo.

6. Študija primera

Naslednja izmišljena študija primera ponazarja značilnosti posredne žalosti (PŽ) (tj. tipa 1 in tipa 2; Kastenbaum, 1987; Rando, 1997; Sullender, 2010), ki jo uprizarja Cynthia, SVU, v superviziji z mentorjem. Vsem mentorjem/supervizorjem, ki delajo s SVU, ki imajo PŽ, svetujemo, da uporabljajo predhodno opisane usmeritve in orodja, s katerimi lahko spremljajo reakcije na žalost, predstavljene v primeru. Bernardov in Goodyearov (1992, 2019) model diskriminacije predlaga intervencije, ki jih supervizor uporablja na superviziji pri obravnavi PŽ. Prav tako se obravnava pomen sodelovanja supervizorja z inštruktorji praktikuma za blaženje in razbremenitev PŽ. Študija primera poudarja pomembno vlogo, ki jo ima supervizor pri spodbujanju ozaveščenosti SVU o procesu obeh: zapustitvi in vrnitvi na svoj »stol« (Rothschild, 2006, str. 201).

6.1. Primer Cynthia

Cynthia je magistrska študentka SVU, ki se bliža koncu svoje prakse v času trajanja pandemije COVID-19. V superviziji Cynthia razpravlja o izkušnjah svojih klientov z različnimi oblikami izgube in s tem povezano žalostjo, ki je posledica pandemije, od smrti ljubljenih zaradi COVID-19, do izgube službe, finančne varnosti, izgube posebnih načrtov, izgube družbene povezave in splošne izgube "normalnega življenja", kot so ga poznali. Ko jo Cynthia supervizor vpraša, kako se je počutila, da je pomagala klientu, predelovati njegove občutke žalosti, Cynthia pove, da ko njeni klienti delijo svojo žalost z njo, se hkrati spomni na lastne izgube (npr. izguba socialne povezave, vsakdanje rutine in normalnega življenja), ki je posledica pandemije, kot tudi njen lasten odziv na žalost, ki ga najde, se aktivira med terapijo in zunaj nje. Cynthia pove, da vse to negativno vpliva na njeno doživljanje lastnega terapevtskega dela, saj se ji ob poslušanju žalostnih dogodkov klientov sproži žalost v njej.

Cynthia pravi, da se je na terapevtskih srečanjih začela izogibati pogovorom ali spodbudi k razmišljanju o klientovi izkušnji žalosti. V superviziji pove, da je od začetka trajanja pandemije zaskrbljena, da ne naredi dovolj za svoje kliente in poroča, da čuti splošen občutek brezupnosti v povezavi svojega dela z njimi. Čeprav se ji zdi, da ji klienti neprestano delijo svoje izkušnje izgub in žalovanja, se trudi ostati motivirana za nadaljnje delo z njimi in verjame v svojo sposobnost, da jim pomaga. Poroča pa tudi, da je v tej nenehni izpostavljenosti na terapevtskih srečanjih pričevalka žalosti, strahov in splošne negotovosti klientov, povezanih z izgubami, ki so jih med pandemijo utrpeli, kar zanjo postaja čustveno prezahtevno in težko obvladljivo.

6.2. Kratka analiza: PŽ tipa 1 in tipa 2

Kot je prikazano zgoraj, prikazuje supervizijski primer Cynthia manifestacije PŽ tipa 1 in PŽ tipa 2. Prvič, PŽ tipa 2 dokazuje Cynthiai poročanje, da se je spomnila na lastne izgube ob izgubah svojih klientov in na njeno žalost, ki je nastala zaradi teh pogovorov. V tem primeru PŽ tipa 2, ki je kakor odgovor na poročano žalost njenih klientov, se je Cynthia spomnila na lastne izgube, pa tudi na lastno nedokončano žalovanje. Drugič, PŽ tipa 1 dokazuje Cynthiai poročanje, da se je njen odziv na žalost sprožil po tem, ko je slišala izkušnje svojih klientov o izgubah, ki so jih utrpeli. Za razliko od Cynthiaine izkušnje tipa 2 PŽ, v kateri je bilo izzvano njeno lastno nedokončano žalovanje, v tem primeru Cynthia izključno čuti, kako je biti v položaju žalujočega (tj. klienta).

Za dobrobit podpornega procesa avtorji članka priporočajo, da naj doktorski študentje na usposabljanju in pri mentorskem delu s supervizanti postanejo občutljivejši in bolj pozorni na to, ali se njihov supervizant srečuje pri svojem delu z vsebinami žalovanja, kje je supervizant s primerom in PŽ, ali gre za tip 1 ali tip 2.

7. Sklicevanja na posredno žalost v superviziji

Po mnenju Bernarda in Goodyeara (1992, 2019) so tri primarne vloge, ki so povezane s klinično supervizijo: svetovalec (supervizant), učitelj/mentor (supervizor) in svetovanec (klient). Glede na to, da vse te vloge spadajo v področje supervizije, si lahko SVU privoščijo širok nabor razvojno ustreznih intervencij skozi supervizijsko spremljanje. Ob upoštevanju skupnih in specifičnih dejavnikov supervizijskih modelov, je bilo predlagano, da je prav supervizijski odnos najpomembnejši za beleženje pozitivnih kliničnih izidov (Crunk & Barden, 2017). Doktorski študentje lahko s SVU nagovorijo intenzivne čustvene reakcije PŽ, s čimer spodbujajo odprtosti in s tem možnosti za čustveno procesiranje žalosti, tudi povezane z delom klienta.

7.1. Supervizor

Namen mentoriranja/supervizije ni zagotavljanje terapije, lahko doktorski študenti razmislijo o tem, kako vloga mentorja/supervizorja ostaja nespremenjena v celotnem supervizijskem odnosu in lahko olajša SVU razumevanje in sposobnost obvladovanja svojih osebnih občutkov in reakcij, ki se pojavljajo ob delu s klienti (Bernard in Goodyear, 2019). Po vzniku pandemije COVID-19 in množtvom izgub, ki so zaradi pandemije doleteli Cynthiai kliente, je Cynthia na superviziji izrazila PŽ in brezup, vezan na njeno klinično prakso. Doktorski študent/mentor/supervizor bi lahko s povpraševanjem in zanimanjem za Cynthiai doživljanje nemoči in brezupnosti ter razmisleku o tem, kako njeni občutki

morda vplivajo na njo in na delo s klienti, vodil Cynthio pri izražanju njenih emocij, ki so povezane z njenim odzivom na PŽ in vplivajo na njeno klinično delo. Obstaja verjetnost, da se SVU počuti izzvanega pri izmenjavi kliničnih in osebnih podatkov v okviru supervizije (Lonn in Haiyasoso, 2016), zato se doktorskim študentom-mentorjem predlaga v razmislek, kako lahko kot supervizorji na začetku supervizijskega srečanja preverijo, kako je ona (Doyle, 2017), z namenom normalizacije njenih osebnih odzivov na izgube, in jo spodbudijo k proaktivni obravnavi svoje PŽ in skrbi zase. Supervizor lahko z namenom podpore pri zavedanju PŽ uporabi kontratransfer PŽ. Vse te intervencije so uporabljene za ozaveščanje in zmanjševanje motenj v terapevtskem odnosu med svetovalcem in klientom.

7.2. Učitelj

V vlogi učitelja supervizor prevzame glavno odgovornost za učenje SVU (Bernard in Goodyear, 2019). V primeru Cynthie lahko doktorski študenti razmišljajo in razpravljajo o tem, kako bi lahko kot supervizor delovali, da bi ji pomagali razumeti njene reakcije pri njenem kliničnem delu kot PŽ. Supervizor lahko tudi ponudi psihoedukacijo o PŽ, kjer bi Cynthia bolje razumela razliko med PŽ, kontratransferjem, pomanjkanjem sočutja in izgorelostjo. To znanje bi pomagalo Cynthii normalizirati in prepoznati pojav PŽ, kar bi ji jo tudi pomagalo bolje obvladovati.

7.3. Specializant/Supervizant

Naloga supervizorja/mentorja je, da pomaga Cynthii pri opredelitvi strategij, ki zmanjšujejo vpliv PŽ in ji omogočajo, da s tem poskrbi zase. Na tem primeru lahko doktorski študenti razmislijo, kako uravnotežiti mentorsko vlogo, v kateri iz pozicije tako strokovnjaka kot mentorja, učitelja, z namenom spodbujanja Cynthiine neodvisnosti, avtonomije in opolnomočenja (Bernard in Goodyear, 2019). Glede na to, da je Cynthia motivirana in pripravljena raziskati svojo PŽ, je naloga supervizorja, da jo podpre z jasnimi strukturiranimi usmeritvami o tem, kako pristopiti k njenemu delu s klienti, njo pa se podpre z viri za samoregulacijo in se ji nudi podporo pri razmišljanju o tem, kako biti bolj prisotna s klienti, ko se na srečanjih obravnavajo vsebine izgub in žalovanja. S preučevanjem študije primera se lahko doktorskim študentom zagotovi možnost za dodatno razmišljanje, kako bi lahko kot mentorji podprli Cynthio, da bo pri svojem delu v skladu profesionalno etiko uporabila in delila svoje občutke do PŽ v supervizijskem procesu.

8. Omejitve

Avtorji članka opozorijo na pomanjkanje splošno sprejetih standardov na temo izgub in žalovanja v izobraževanju svetovalnih delavcev (Doughty Horn idr., 2013; Ober idr., 2012), tako so omejene tudi konceptualizacija, razprava in priporočila za mentorje doktorskih študentov in SVU, ki se srečujejo z PŽ pri superviziji. Zato ne moremo biti prepričani, da so to prave smernice, ki bi bistveno vplivale na supervizijsko izkušnjo in njen učinek na dobro počutje klienta in svetovalca. Verjamemo, da je v trenutni literaturi dovolj dokazov, kar kaže, da je pozornost na PŽ v okviru supervizije upravičena, vendar so potrebne nadaljnje raziskave boljše razumeti vlogo supervizije pri prepoznavanju in upravljanju odzivov PŽ.

Poleg tega je naše raziskovanje PŽ omejeno na akademsko okolje, pri čemer verjamemo, da je potrebna posebna pozornost za te kompetence prav vključitev vsebin o izgubi in žalovanju v usposabljanje in izobraževanje svetovalcev (Doughty Horn idr., 2013). Glede na vseprisotnost izgub in žalovanja (Chan in Tin, 2012; Doughty Horn idr., 2013; Hill idr., 2018) bi bilo zgrešeno verjeti, da je to le ena izmed mnogih situacij, v katerih se svetovalci ali klinični svetovalci lahko sooči z izkušnjami PŽ. Naša konceptualizacija PŽ in mnogi naši predlogi lahko celo veljajo za klinične supervizorje na različnih stopnjah njihove kariere znotraj te vloge. Nadaljnje raziskave morajo preučiti, kako se supervizija pojavlja v kontekstih zunaj akademskih krogov in vpliv PŽ na svetovalce in supervizorje v nadaljnjih fazah njihove kariere.

9. Smernice za nadaljnje delo

Ker pandemije COVID-19 še ni konec in se še naprej dnevno srečujemo z vidnimi in nevidnimi izgubami, je nemogoče razumeti dolgoročne posledice in razsežnosti stisk, s katerimi se bomo kot družba še soočali. V klinični praksi morajo prav zato strokovni delavci biti dobro podprti, tako v prepoznavanju odzivanja na izgube kot procesu žalovanja. Predvsem je potrebno dati prednost empiričnemu delu, podprtemu s študijami primerov PŽ, kako vpliva ne le na kliente, temveč tudi na svetovalce in njihove mentorje.

10. Zaključek

Tako SVU kot njihovi mentorji so potencialno izpostavljeni izkušnji posredne žalosti pri svojem delu s klienti in supervizanti, ki so doživeli izgubo. Mentor v vlogi supervizorja lahko supervizantu pomaga skozi posredno žalost z ozaveščanjem o vsebinah žalovanja in psihoedukaciji o vplivih kliničnih vsebin, povezanih z žalovanjem.

Prav tako z osvetlitvijo treh vlog: mentorja/supervizorja, terapevta/svetovalca in klienta. Glede na pandemijo COVID-19 in posledično povečanega števila izgub in s tem povezanih stisk duševnega zdravja, je še posebej ključnega pomena, da so mentorji in supervizorji opremljeni z znanji, ko skrbijo za potrebe SVU, ki doživljajo PŽ. V tem članku smo želeli obravnavati to potrebo opredelitev PŽ, razpravo o njegovem možnem vplivu na SVU in supervizorje/mentorje ter predstavitev študije primera, ki ponazarja intervencije, ki jih lahko tako supervizorji kot psihoterapevti/svetovalci uporabijo pri nagovarjanju PŽ v superviziji.

Irena Valdes

Abbe Miller (2012). Inspired by *El Duende*: One-Canvas Process Painting in Art Therapy Supervision (Navdihnjeno po »El Duende«: Procesno slikanje enega platna v likovno terapevtski superviziji). *Art Therapy*, 29(4), 166-173.

1. **Uvod**

Članek se ukvarja s supervizijo, ki temelji na likovnem izražanju. Kombinira klinične uvide z zavedanjem arhetipskih prisposodob, ki se pojavljajo v toku akademskega semestra na sliki enega platna supervizanta. Supervizija poteka v izobraževanju s skupino študentov likovne terapije v času njihovega izvajanja klinične prakse s klienti. Njihov supervizor je hkrati tudi avtor članka.

Navdih za model je avtor vzel iz arhetipskega lika »el duende«, kateri v španščini predstavlja skrivnostno moč ustvarjalnega prizadevanja (v originalu: »artistic struggle«), ki se lahko pojavi v mnogih oblikah in jo lahko začutimo vsi, vendar je vedno ne moremo videti ali ubesediti (García Lorca, 1955/98). Jungovska interpretatorka arhetipske ženstvenosti pisateljica Pinkola Estés (1992) opisuje »el duende« kot manifestacijo ustvarjalne moči. V tej razlagi lika »el duende« vidi avtor članka dobro metaforo za kompleksno klinično izkušnjo dela likovnih terapevtov s svojimi klienti.

Članek je namenjen spodbujanju likovnega izražanja v superviziji, saj omogoča prostor, v katerem se razvije intimen odnos med supervizantom in sliko. Skozi ta prostor se lahko izrazijo tako napetosti in konfliktni misli, ki so neizogibne v procesu supervizanta začetnika, kot tudi vzporedni procesi. Platno nudi metaforično možnost refleksije osebne in strokovnega razvoja supervizanta.

2. **Izražanje skozi umetnost**

Avtor članka govori o svojih spoznanjih v letih prakse kot terapevt ter predavatelj. Prepozna izzive supervizantov v praksi, opredeli jih kot pomanjkanje sočutja do samega sebe in pomanjkanje samozaupanja v svoje terapevtske sposobnosti. Prepozna potrebo supervizantov po zbiranju orodij za delo in govori o tem, kako lahko supervizorji hitro damo preveč ali premalo »navodil« za delo s klienti.

V iskanju bolj avtentične, intuitivne metode za integracijo umetniških sposobnosti z didaktičnim znanjem in tehnikami kliničnega dela se je avtor zatekel k metodi indirektnega procesnega slikanja (Cassou in Cubley, 1995; Gold in Oumano, 1998). Ugotovil je, da le ta omogoča rast supervizantu na načine, ki so drugačni od drugih oblik supervizije, a zelo dragoceni. Kot primer navede, da v procesnem slikanju skozi daljši čas supervizant identificira odnos, ki se poraja kot pomemben vir za njegovo delo. Praksa umetniškega izražanja torej pomaga supervizantu, da razvije občutek kompetentnosti pri delu, ki temelji na notranjem občutku v odnosu in ne na zunanje orientiranem občutku skozi potrditve klientov/klientov/sodelavcev/izobraževalcev. Avtor ob tem ustvari tezo, da umetniško prizadevanje (el duende) vzbudi potrebno čustveno živahnost, ki omogoča verbalen in neverbalen razvoj lastne terapevtske identitete.

Sullivan (2000) opisuje terapevtski odnos na različnih ravneh kot visoko kompleksen, avtor naredi paralelizem s plastmi odnosa slike, ki jih supervizant nanaša skozi celoten semester na isto platno. S tem supervizant pridobi neposredno izkušnjo z večplastno reflektivno obravnavo in paralelno usmerjeno pozornostjo v odnose, ki ga obdajajo.

Supervizor spodbuja zaznavo različnih senzornih kanalov pri slikanju, poleg slikanja pa supervizant izvaja še pisanje dnevnika, aktivno imaginacijo, zaporedno fotografijo in prejme uglašen verbalni odziv ostalih supervizantov ter supervizorja. Tako supervizant odkrije tudi različne plasti odnosa. Avtor vidi prednost tudi v sočutnem opazovanju nastalega dela, ki supervizante nagovarja k sočutnem odnosu do svojega strokovnega prizadevanja. V skupini imajo supervizanti možnost vaje empatičnega prisostvovanja ter razvijanja uglašene povezovanja in previdnega verbalnega izražanja o estetskih oblikah.

Kot učni moment avtor uvede tudi arhetipske simbole, da se supervizant z njihovo uporabo uči pomena uporabe arhetipov po jungovskem pristopu. V procesu platenja slike ima supervizant možnost začutiti kompleksnost integracije osebne in strokovne identitete skozi mnoge odnose na nastalem platnu.

3. **Metoda dela**

Procesno slikanje je avtor povzel po metodi, ki sta jo opisala Cassou in Cubley (1995) in kasneje praktično preverila Gold in Oumano (1998), ki sta ugotovila, da umetnik s tem, ko kontinuirano dela na enem platnu, ustvari prostor za simbolni dialog. V procesu plastenja se ničesar ne zavrže, vsaka nova tema je dobrodošla in kontinuirana pozornost je namenjena napetostim, ki se ustvarjajo v umetniškem izrazu. Avtor uvede še novo metodo dokumentacije in sicer zaporedno fotografiranje razvoja slike, da se lahko tudi reflektivno opazuje evolucijo nastalega dela in s tem postane dokumentacija zgodba o globokih spremembah.

Supervizija, opisana v tem članku, je bila razdeljena na tri glavne sestavine:

1. **Spontano slikanje (1-2 uri)**

Za ogrevanje in lažji vstop v slikanje supervizant naključno izbere živalsko totem karto. Z navdihom tega kreativnega pripomočka supervizant naslika dve mali platni (7,5x7,5cm), na katerih izrazi svoj osebni jaz ter svoj strokovni jaz. Že v prvi seansi se prične opazovanje napetosti med tema dvema izrazoma.

Supervizant nato dobi eno večje platno (min. velikosti 60x90 cm). Edini nagovor k tej sliki je, da poskusi ob slikanju vnesti izkušnjo iz svoje klinične prakse. Supervizant nato ustvarja spontano, lahko si zastavi proces popolnoma svobodno ali pa v sliko vnese simbole, ki jih sam preišči in izbere. Vsak teden na isti sliki ponovno nadaljuje, ne glede na to, ali ima občutek, da je slika že končana. S sliko zaključijo ob koncu semestra. Pri tem si supervizanti sami izbirajo materiale, lahko gredo tudi v tretjo dimenzijo. Pri procesu so spodbujani, da se sprašujejo, kje je srce slike, da se od slike oddaljijo in da jo pogledajo z različnih perspektiv.

2. **Individualna in skupinska obravnava nastalega koraka v sliki (1-2 uri)**

Obravnava slike se premika skozi tri konceptualne faze:

- a. identifikacija čustev in prepričanj, ki se pojavijo v sliki,
- b. vključevanje skozi kreativni proces in
- c. transformacija zavesti.

V prvem koraku supervizanti individualno obravnavajo svojo sliko, tako da z njo vzpostavijo »dialog« s pomočjo jungovske aktivne imaginacije, ki jo zapišejo v dnevnik. V naslednjem koraku se fokus obrne na skupino. Medtem vsak supervizant deli nekaj o svoji sliki (intrapersonalno) in nato dobi sočuten odziv ostalih supervizantov (interpersonalno). Pri tem se uči predelovati odzive, ki resonirajo, in tiste, ki disonirajo z njegovim delom.

4. **Usmerjanje pozornosti na konkretne detajle v sliki, ki vzbudijo supervizijska vprašanja (30 min – 1 ura)**

V zadnjem segmentu supervizijskega srečanja supervizant usmeri svojo pozornost na konkretna supervizijska vprašanja, ki se mu pojavljajo v praksi.

Mnogo nivojev paralelnih procesov, ki se ustvarjajo med supervizantom in klientom, se naslavlja skozi pogovor s supervizorjem, ostalimi supervizanti in tudi odnosom s sliko. Poleg tega so supervizanti nagovorjeni, da v tem delu vključijo vse pomisleke, od dokumentacije, delovnega časa pa do vprašanj v terapiji s konkretnim klientom.

4. **Fotografiranje transformacije**

Ob zaključku semestra supervizanti predstavijo transformacijo svojega izdelka, ki so jo redno fotografirali. Skozi niz zaporednih fotografij ima vsak supervizant možnost drugačnega vpogleda na razvoj dela. Na ta način supervizant vstopi z zavestno refleksijo in usmeri fokus na celoten cikel ali pa razvoj določenega segmenta v ciklu, ki bi bil sicer spregledan.

5. **Razprava**

Evolucija skozi plastenje slike je močna metafora za to, kar supervizant doživlja v praksi, in zato se je avtor odločil, da v tem delu opiše različne primere procesnega slikanja posameznih supervizantov. Prepozna pomen navdiha dveh začetnih malih platen, ki jih supervizant naslika v procesu ogrevanja. Supervizor s supervizantom opazuje odnos manjših platen z velikim in išče povezave med njimi ali morda celo integracijo motiva/ideje iz manjših platen v večjega. Supervizant v procesu pogosto opomni, da razvija ali ohranja pozornost na simbolizem v motiviki in se iz tega uči. Poleg tega pa supervizor opozarja tudi na odzive supervizanta ob ustvarjanju motivov, še posebej tistih, ki izzovejo negativen čustveni odziv.

Uglašeno poslušanje, ustvarjalno izražanje, sočutje in izogibanje obsojanju so pomembne spretnosti supervizorja, ki vodijo preobrazbo skozi slikanje in pomagajo supervizantu ozavestiti paralelne procese. Preobrazba, v smislu trajne spremembe, ima pri tem pomembno vlogo in se jo najbolje opazi v retrospektivi procesa. Skozi zaporedno fotografiranje zato najlažje opazujemo s trudom doseženo zavestno preobrazbo, a tudi nezavedno preobrazbo, ki bi sicer ostala neopazna.

Dodatna aktivnost pisanja dnevnika je procesu dodala težo, saj se je preobrazba in ozaveščanje dogajalo na več izraznih ravneh (slikanje, fotografiranje, pisanje) in tako dalo večjo moč procesu. Poleg tega pa je zapis kot neke vrste pričanje vizualnemu umetniškemu procesu.

Supervizanti so si dnevnike med seboj tudi izmenjali in pri tem ugotovili, da pridobijo globlje zaupanje v terapevtski proces likovnega izražanja in razkrivanje skozi likovni medij. Pri tem izkusijo tudi, kako se skozi pozornost, namenjeno likovnemu izrazu, gradi terapevtski odnos.

6. Zaključek

Avtor prepoznava manjšo pozornost, ki jo je do sedaj dobilo procesno slikanje v superviziji in nagovarja k večjemu številu raziskav na tem področju. Poleg tega pa opozarja, da mora biti supervizor opremljen z lastno izkušnjo procesnega slikanja in poznavanjem arhetipske motivike. Iz lastnih izkušenj predvideva, da je procesno slikanje primerno tako za terapevte začetnike kot za terapevte z izkušnjami, vendar tudi to področje zahteva nadaljnje raziskave.

S to raziskavo je avtor želel nagovoriti prednosti, ki jih ponuja likovnost v supervizijskem procesu. Proces omogoča supervizatoma, da razvijajo orodja, ki jim na inovativen način omogočajo dostop do oprijemljivih in manj oprijemljivih supervizijskih vprašanj. V primeru supervizije likovnih terapevtov pa jim predstavi možnosti, da se tudi sami ponovno likovno izrazijo in začutijo strast, ki jih je pripeljala do zelenega poklica.

Irena Valdes

Purswell, K. E. in Stulmaker, H. L. (2015). Expressive arts in supervision: Choosing developmentally appropriate interventions (Izrazne umetnosti in supervizija: Izbrati razvojno ustrezno intervencijo). *International Journal of Play Therapy*, 24(2), 103–117.

1. Uvod

V uvodu avtorici razložita, da se bosta ukvarjali s supervizijo skozi modaliteto izrazne umetnosti. Supervizanti so strokovnjaki na področju igralne terapije z otroki. Ugotavljata, da je potreba po superviziji, glede na izkušnje supervizorjev igralnih terapevtov, bolj izražena v začetnih razvojnih obdobjih. Razložita vlogo supervizorja, ki naj bi skrbel za strokovno rast supervizanta in hkrati opravljal varovalno funkcijo za udeležence v terapiji pred nekompetentnimi terapevti (Bernard in Goodyear, 2009). Pri tem poudarita, da ima izrazno umetnostna modaliteta potencial, da zajame funkcije uspešne supervizije (Gass in Gillis, 2010; Kees in Leech, 2002; Rubun in Gil, 2008). Glavni namen tega članka pa opredelita kot opis uporabe izrazne umetnosti v superviziji, pri čemer se upošteva strokovno razvojno stopnjo supervizantov.

2. Pregled supervizije

Avtorici se osredotočita na cilje supervizije ter večšine supervizorja, potrebne za uspešno supervizijo. Pri ciljnih terapije predstavita najprej vlogo supervizorja kot facilitatorja varnega in globokega odnosa med supervizantom in udeležencem (Lambers, 2006), ki omogoča udeležencu narediti trajne spremembe (Dollarhide, Shavers, Baker, Dagg in Taylor, 2012; Rogers 1951). Hkrati opozorita na specifičnost dela z otroki pri igralnih terapevtih. In sicer izziv, ki ga za odrasle prinaša vstop v otroški svet (Landreth, 2012).

Kot drugi cilj supervizije izpostavita razvoj kompleksnih kognitivnih procesov (Dollarhide in Granello, 2012; Skovholt, Jennings, Mullenbach, 2004). To povežeta z ambivalinco, ki se pojavi pri delu z otrokom, kjer je komunikacija redko direktna in srž ne takoj razpoznavna (Ray, 2011). Razvoj terapevtskih kompetenc pa navedeta kot tretji cilj supervizije (Bernard in Goodyear, 2009). In opozorita, da ima supervizor vlogo zaščite končnega uporabnika oz. udeleženca v terapiji in s tem nalogo, da prepreči prakso nekvalificiranim posameznikom (Foster in McAdams, 2009).

Avtorici identificirata večšine supervizorja, ki kvalitetno opravlja svoje delo, to so:

- empatija v odnosu supervizor-supervizant (Shanfield, Mohl, Matthews in Heatherly, 1992),
- spodbujanje sprejetosti in svobode v superviziji,
- odpiranje možnosti, da supervizanti izrazijo izzive in jim v tem nuditi podporo (Shanfield idr., 1992),
- vzpostavljanje varnega okolja za supervizijo (Edwards, 2010): za izraz misli, občutkov in refleksij brez strahu obsojanja in kazni. Še posebej veliko vlogo pripišeta supervizantovi sposobnosti refleksije na terapevtski proces. S supervizorjevo pomočjo supervizant razvija to večšino, kar mu omogoča večjo rast tehničnih spretnosti.

To nato povežeta z uporabo refleksije izkustvenega procesa, prisotnega v superviziji, z izrazno umetnostjo. In poudarita pomembnost razumevanja le te v igralni terapiji z otroki zaradi izrazite narave neverbalne in metaforične komunikacije otrok.

3. Pregled izrazne umetnosti v terapiji in superviziji

Avtorici poudarita, da ne gre le za uporabo tehnik, kot so risanje, slikanje, lutkovno izražanje, psihodrama, igra s peskom, modeliranje... Razložita, da gre za splošno uporabo izrazne umetnosti kot terapevtske modalitete, ki uporablja primarno ustvarjalni in neverbalni medij, da omogoči globlje procese.

Naredita hiter pregled nad tem, zakaj je izrazna umetnost terapevtsko izjemno koristna. Ob tem omenjata implicitne izkušnje, podzavestne občutke, globoke uvide. Izpostavita Luke-ov (2008) pogled na kreativni izrazni proces, ki govori o sprejemanju tveganja in razvoju globljega občutka sebe, ki je bolj avtentičen kot zunanja konstrukcija sebe.

Izpostavita tudi katarzično izkušnjo, ki jo lahko ponudi izrazna umetnost (Gladding, 2005). Na te argumente postavita izrazno umetnost kot pomembno v procesu terapije ali supervizije.

4. Izrazna umetnost v superviziji igralnih terapevtov

Skupna točka igralne terapije in izrazne umetnosti je doživetvena izkušnja.

Izrazno umetnost v superviziji igralnih terapevtov lahko uporabimo za namen:

- **izboljšanja komunikacije;** Izrazna umetnost lahko pomaga pri poglobitvi komunikacije med supervizorjem in supervizantom. Če gledamo umetniški izraz kot simbolno komunikacijo, je v tem sorodna komunikaciji med terapevtom in otrokom. To omogoča boljše razumevanje komunikacije supervizanta s svojim udeležencem (Fall in Sutton, 2004; Mullen idr., 2007). Poleg tega velja nedirekten izraz za varnejši način komunikacije, s katerim se lahko izrazi večplastno, varno in v ohranjeni razdalji (t.i. »Staying in the Metaphor«).
- **zvišanje ozaveščenja;** Supervizija na osnovi umetniškega izražanja (t.i. »Art based Supervision«) povečuje sposobnost samorefleksije supervizanta in s tem samoozaveščenja (Gass in Gills, 2010). Kar naknadno vpliva na zvišano sposobnost konceptualizacije in posledično nege udeleženca (Lahad, 2000; Markos in Hyatt, 1999, Stark idr., 2011). Avtorici vključita tudi ozaveščenje notranje inkongruence, izraz, ki sta ga uvedla Nelson in Neufeldt (1998). Trdita, da je za terapevta pomembno, da razvije kongruentnost v terapiji. Izbira intervencije, ki naj bi bila namenska, teži k integrirani sliki. Supervizija na osnovi umetniškega izražanja pomaga pri zavedanju inkongruenc in pri vzpostavljanju kongruentnega terapevtskega procesa.
- **ojačanje empatije in dinamike odnosa;** S tem, da supervizant v superviziji uporablja podobno modaliteto kot udeleženec v terapiji, se avtomatično vzpostavi okvir paralelnega procesa (Cummings, 1992; Hinkle, 2008). To naj bi omogočalo globlje razumevanje za udeleženca v terapiji (Edwards, 2010) in zvišanje stopnje empatije do udeleženca (Kielo 1991; Mullen idr., 2007). Ko supervizanti bolje razumejo proces, skozi katerega gre udeleženec, se lažje osredotočijo na dinamiko terapevtskega procesa. Supervizija na osnovi umetniškega izražanja lahko pomaga pri vpogledu v procese transferja in kontratransferja (Calisch, 1995; Gass in Gills, 2010; Ireland in Weissman, 1999;

Rubin in Gil, 2008; Willkins, 1995). V svoji raziskavi Kielho (1991) ugotovi, da terapevti, ki po terapevtskem terminu sami uporabijo umetniški izraz, lažje razločijo svoje občutke od udeležencevih in imajo boljši uvid v terapevtski odnos.

- **rast tehničnih veščin;** Avtorici močno poudarita vrednost učenja skozi doživetvo izkušnjo (Rogers, 1957; Davis in Buskist, 2002; Svinicki in McKeachie, 2011), kar le utrdi pomembno vlogo umetniške izkušnje v superviziji. Ker je tudi spomin v doživljajskem izražanju izostren, se lahko supervizanti v superviziji lažje spomnijo občutkov iz terapevtskega procesa. Kot druga vrednost izrazne umetnosti v superviziji pa sta nagovarjanje k igrivosti in premagovanje strahu pred tveganjem, kar lahko pripomore k nadaljnji strokovni rasti (Crocker in Wroblewski, 1975) ter igrivosti in iskrenosti v terapevtskem odnosu supervizanta z udeležencem.

Kot kritiko pri pregledu literature o izrazni umetnosti v superviziji avtorici navedata manjko pozornosti na razvojne stopnje supervizantov. Čeprav literatura s tehnikami obstaja, pri tem ne najdemo nobenega vodila specifičnih tehnik za ustrezno razvojno stopnjo supervizanta.

5. Razvojni model življenjske dobe (»life span developmental model«)

Avtorici sta za osnovo izbrali raziskavo Rønnestada in Skovholta (1993, 2003), v kateri sta razvila razvojni model življenjske dobe. Njun model zajema šest razvojnih stopenj strokovnjaka (Rønnestad in Skovholt, 2003, Skovholt, 2012). Pri tem si avtorici izbereta prve tri razvojne korake tega modela, saj se po njunem poročanju igralni terapevti, ki iščejo supervizijo iz smeri igralne terapije, nahajajo v veliki večini v enem izmed prvih treh korakov. V nadaljevanju opišeta značilnosti razvojne stopnje in razvoj odnosa v superviziji, kot sta to opisala Rønnestad in Skovholt (2003) in Skovholt (2012) ter s primeri vaje z izrazno umetnostjo ponazorita primeren izbor glede na razvojno stopnjo.

1. **Študent začetnik:** To so študenti v izobraževanju, ki se prvič podajajo na pot prakse. Zanje je značilna negotovost pri zaenkrat nepoznani strokovni poti. Orientirani so na strokovno rast in imajo ponavadi visoko stopnjo anksioznosti. Na študente začetnike imajo supervizorji ponavadi močan vpliv in si želijo iz supervizije pridobiti kar čim več znanja. Ponavadi iščejo konkretne odgovore in se pozitivno odzovejo na pridobitev konkretnih veščin. Supervizorjeva vloga je, poleg že naštetih, da pomaga supervizantu razviti višjo kapaciteto kompleksnosti mišljenja in ga odpreti za sebe, ostale strokovnjake in supervizorje.

Avtorici opišeta primer supervizijske igre v pesku, kjer supervizantka upodobi, kako vidi sebe kot igralno terapevtko. V njenem primeru, je to nagovorilo njeno vlogo »rešiteljice«, hkrati pa omogočilo boljše razumevanje uporabe peska in figur kot metafore.

2. Napredni študent: Gre za študenta v fazi svoje zaključne prakse. Napredni študent je zaključil s svojim teoretičnim delom izobraževanja in ga sedaj čaka nabiranje prakse za kvalifikacijo v poklicu. Zanje je značilno, da poskušajo teoretično znanje prevesti v prakso. Napredni študentje se sicer počutijo že bolj udobno z udeležencem, vendar so nagnjeni k perfekcionizmu, kar vodi k pretirano netveganeemu terapevtskemu vedenju. Do supervizorjev imajo ponavadi visoka pričakovanja.

Supervizorji imajo na tej stopnji vlogo, da jim pomagajo širiti moment ustvarjalnosti (Newsome idr., 2005) in z njimi raziskujejo njihove kompetence, ki pogosto fluktuirajo.

Vaja je supervizijska igra v pesku, v kateri supervizant naslovi njegovo izkušnjo v terapevtskem srečanju. Vaja je sicer podobna prejšnji, a nudi dodatno možnost, da naslovi supervizantove veščine in negotovosti, kar pomaga supervizorju utrditi njegove veščine in ga podpreti v nadaljnjem razvoju. S tako vajo se supervizor izogne tudi perfekcionizmu, saj temelji na izkušnji supervizanta in ne njegovih željah.

3. Strokovnjak novinec: To so terapevti, ki so zaključili vse zahteve študija in se pridružili stroki igralnih terapevtov. Strokovnjaki na tej razvojni stopnji poskušajo ponoviti izkušnje s študija in prakse in so razočarani, ko ugotovijo, da so primeri veliko kompleksnejši kot tisti iz učnega programa. Raziskujejo nove alternative izzivov resničnega življenja. Sprašujejo se o uporabnosti njihovih znanj in gledajo na svoje dosedanje vzornike s kritičnim pogledom.

Supervizorji v delu s supervizanti na tej razvojni stopnji pomagajo pri premagovanju frustracij in iskanju strokovne identitete.

Supervizija je namenjena tudi razvijanju orodij supervizanta za samo-supervidiranje (Jackson et al., 2008).

Primer je supervizijska vaja s peskom, kjer je supervizantka nagovorjena, naj upodobi njena čustva do določenega udeleženca v terapiji. Pri tem je potrebno podpreti supervizantko z idejami, kako bi še drugače lahko izrazila podobne občutke v intervizijskem okolju ali v samo-refleksiji.

Ob koncu avtorici nagovorita še primere, kjer razvojne stopnje niso tako jasne. Takšen primer bi bil strokovnjak, ki že dela terapevtsko, a je svoje znanje nadgradil z igralno terapijo. Pišeta o tem, da tako posamezniki običajno še vedno kažejo iste lastnosti razvojnega modela, le da se hitreje premikajo po stopnjah.

6. Etična vprašanja

Avtorici opozorita, da mora biti tudi uporaba izrazne umetnosti v superviziji izpostavljena strogim načelom etičnih kodeksov. Opozarjata na to, da mora biti supervizor usposobljen v uporabi aktivnosti te modalitete (Ziff in Beamish, 2004). Priporočeno je, da imajo supervizorji tudi sami temeljito samoizkušnjo z modaliteto izrazne umetnosti.

Avtorici pa zbereta še vprašanja drugih raziskovalcev, ki se tičejo treh etičnih načel:

1. Odgovornost uporabe supervizijske moči; Zaradi potencialnega močnega učinka tehnik z uporabo izrazne umetnosti, menita avtorici, bi lahko bila razlika moči večja kot v drugih supervizijskih procesih.

Poročata o raziskavah, kjer kaže, da bi se supervizanti lahko počutili neprijetno ali prisiljeno delati izrazno umetniške naloge (Morrissette in Gadbois, 2006).

2. Podpiranje samostojnosti in spoštovanje vrednot; Pri tem etičnem načelu avtorici podpreta supervizijo z izrazno umetnostjo, da umetniška aktivnost sama po sebi (tako kot v terapiji) zaradi narave samostojnega dela pri tem nagovarja avtonomnost supervizanta. Seveda pa, tako kot pri ostalih vrstah supervizije, avtorici opozorita na pomembnost zavedanja vrednot supervizorja in spoštovanja vrednot supervizanta.

3. Meje supervizijskega odnosa in dvojne vloge; Tukaj se spet izpostavi globina tehnike izrazne umetnosti, saj se med umetniškim izrazom supervizanti ne ukvarjajo s tem, kje je meja med osebnim ter strokovnim (Schamess, 2006) in je potem tudi pri interpretaciji težko zaznavati to mejo. Welfel (2010) opozarja na možnost dvojnih vlog, ko so supervizanti nagovorjeni izraziti svoje občutke na papir. Ob tem avtorici opozarjata na pomembnost pravočasne napotitve supervizanta v osebno terapijo.

7. Implikacije za nadaljnje raziskovanje in zaključek

Avtorici pojasnita, da je ta članek šele odprl debato supervizije z izrazno umetnostjo s stališča razvojnega modela. Opozorita tudi na delno pozornost, ki sta jo namenili prvim trem fazam modela in se sprašujeta, kako bi bila izrazna umetnost v superviziji primerna za nadaljnje razvojne faze supervizantov. V zaključku poudarita, kako uporaba izrazne umetnosti v superviziji zvišuje supervizantovo empatijo, strokovno spretnost, vpogled ter izboljšuje komunikacijo med supervizorjem in supervizantom. Poleg tega poudarjata, da z vajami izrazne umetnosti v superviziji, ki so primerne stopnji razvojnega modela, lahko še izboljšamo učinke in povečamo učinkovitost supervizijskega procesa.