

S O C I A L

N A P E D A

G O G I K A



OKTOBER 2000 • VOL. 4 • ŠTEVILKA 3

ZREŠEVA  
24. OKTOBRA  
1918

**WZSP**  
KARLOVA PLOŠČAD 3A  
1000 LJUBLJANA





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

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

Naslov uredništva je:  
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko  
Uredništvo revije *Socialna pedagogika*  
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)  
1000 Ljubljana  
tel: (061) 189 22 00; Fax: (061) 189 22 55  
E-mail: [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)

Odgovorna in glavni urednik:  
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik; Ljubljana)  
Alenka Kobolt (odgovorna urednica;  
Ljubljana)

Uredniški odbor sestavljajo:  
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)  
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)  
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)  
Leo Lighthart (Nizozemska, The Netherlands)  
Martha Mattingly (ZDA, USA)  
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)  
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)  
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)  
Sonja Žorga (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:  
Members of advisory board:

Lučka Babuder  
Mojca Bekš  
Brane Franzl  
Borut Kožuh  
Bojana Silahič  
Ivo Škoflek  
Jožica Tolar  
Darja Zorc-Maver

Oblikovanje in prelom:  
Ilustracija na naslovnici:

Srečko Gorenc  
Simon Klešnik po motivu M. C. Escherja

Lektorirala:

Marinka Milenkovič

Angleški prevodi:

Metka Čuk

Letnik IV, 2000, št. 5

Vol. IV, 2000, no. 5

ISSN 1408-2942

Spletni naslov: <http://www.uni-lj.si/~pefzzsp>

Naročnina na revijo za leto 2000 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2000 finančno podpirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

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

# Kazalo/Contents

## Tematska številka: Proces supervizije

<i>Sonja Žorga</i> Supervisor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa	219	<i>Sonja Žorga</i> Supervisor as the key element in the supervision relationship	
<i>Darja Matičetova</i> Vloga supervizorja	237	<i>Darja Matičetova</i> The role of supervisor	
<i>Meta Kramar</i> Psihodinamika supervizijskega odnosa	259	<i>Meta Kramar</i> Psychodynamics of supervision relationship	
<i>Sonja Žorga</i> Vzporedni proces (paralelizem) v superviziji	271	<i>Sonja Žorga</i> Parallelism in supervision	
<i>Majda Golja</i> Pomen spola v superviziji	283	<i>Majda Golja</i> The role of gender in supervision	
<i>Tanja Rupnik Vec</i> Psihološke igre v supervizijski situaciji	309	<i>Tanja Rupnik Vec</i> Psychological games in the supervision relations	
<i>Mina Kunstelj</i> Osmišljanje neskončnosti življenja in končnosti poklica (moja prva supervizijska izkušnja)	341	<i>Mina Kunstelj</i> Making sense of the infiniteness of life and finiteness of an occupation (My first supervision experience)	
<i>Špela Razpotnik</i> Ozaveščeni Sifis se počasi spušča s svoje gore	353	<i>Špela Razpotnik</i> Self-conscious Sisyphus slowly comes down his mountain	
<b>Prevod</b> <i>Barbara L. Fisher and Reba L. Keele</i> Kraljestvo guruja: parabola supervizije	365	<b>Translation</b> <i>Barbara L. Fisher and Reba L. Keele</i> The kingdom of the guru: a parable of supervision	
<b>Navodila avtorjem</b>	370	<b>Instructions to authors</b>	



# Supervizor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa

## Supervisor as the key element in the supervision relationship

Sonja Žorga

### *Povzetek*

Sonja Žorga, dr. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana

*Prispevek proučuje nekatere pomembne determinante, ki opredeljujejo vlogo supervizorja v odnosu do supervizanta, in dejavnike, ki pogojujejo oblikovanje uspešnega supervizijskega odnosa. Supervizor je pri tem obravnavan kot ključni dejavnik, ki lahko pomembno vpliva na nekatere prvine, ki sodoločajo supervizijski odnos. Mednje sodijo: funkcije supervizije ter v zvezi s tem supervizorjeva sposobnost fleksibilnega prehajanja iz ene vloge v drugo, struktura in razvojne faze supervizijskega odnosa ter supervizijski dogovor.*

*Ključne besede: supervizor, supervizijski odnos, supervizijski dogovor*

### **Abstract**

*This article looks at several important elements which define the supervisor's role in relation to the supervisee and identifies the components that contribute to their successful relationship. The supervisor is seen here as the key factor as he/she is in a position to significantly influence the elements that codetermine supervision relationship: functions of supervision and supervisor's ability to slip from one role into another; structure and phases of supervision relationship and supervision contract.*

**Key words:** *supervisor, supervision relationship, supervision contract*

## **1. Uvod**

Poti za pridobitev supervizijskega znanja je več in se lahko med seboj precej razlikujejo. Vendar pa se različni pristopi k superviziji ne izključujejo, temveč prej bogatijo in dopolnjujejo. Raziskave so pokazale, da se pristopi in metode dela pri različnih supervizorjih v začetku med seboj dokaj razlikujejo, toda dlje ko supervizor dela, bolj postaja njegova supervizija podobna supervizijam ostalih kolegov. Čeprav imajo na začetku različna izhodišča in izhajajo iz različnega temeljnega znanja, izvajajo izkušeni strokovnjaki postopoma v okviru supervizije pravzaprav zelo podobne stvari.

V razvitem svetu se je supervizor uveljavil kot samostojen poklic, ki ga opravljajo posebej usposobljeni strokovnjaki različnih profilov in šol. Gre za psihologe, socialne pedagoge, andragoge, socialne delavce in druge strokovnjake pretežno družboslovnih usmeritev, ki so se v okviru tretjestopenjskega študija supervizije dodatno usposobili ter imajo tudi ustrezne delovne izkušnje in strokovno znanje s področja, na katerem opravljajo supervizijo.

Vendar pa za dobro supervizijo ne zadoščata le ustrezna strokovna usposobljenost in izkušnost supervizorja. Vsakemu strokovnemu delavcu in za vsak namen namreč ne ustrezajo enake supervizorjeve lastnosti in značilnosti. Medtem ko si nekateri želijo za supervizorja predvsem kompetentnega strokovnjaka, ki zna v vsaki situaciji primerno svetovati, bo za druge ustreznejši nedirektivno usmerjen supervizor rogerianske ali pa



morda kognitivne šole, ki bo znal pomagati in usmerjati supervizante pri iskanju njihovih lastnih rešitev. Prav tako je pomembno tudi, da se supervizorjev stil dela, njegove vrednote in pristopi skladajo s pričakovanji, vrednotami in učnimi potrebami tistega, ki supervizijo potrebuje. Kajti za uspešno supervizijo je bistvenega pomena kakovost odnosa, ki se v supervizijskem procesu vzpostavi med supervizorjem in supervizantom.

Namen prispevka je proučiti nekatere pomembne determinante, ki opredeljujejo vlogo supervizorja v odnosu do supervizanta, in dejavnike, ki pogojujejo vzpostavljanje in ohranjanje uspešnega supervizijskega odnosa. Supervizor je pri tem obravnavan kot ključni dejavnik v procesu oblikovanja supervizijskega odnosa.

## 2. Supervisor - vodja supervizijskega procesa

V procesu supervizije se, podobno kot pri drugih sodobnih oblikah učenja in poučevanja, brišejo razlike med supervizorjevo in supervizantovo vlogo. Ne gre več zgolj za razgovor o problemu, ki ga izpostavi strokovni delavec, temveč za skupno razmišljanje in sodelovanje pri skupnem iskanju rešitev. Gre torej za socialno učenje, pri katerem je ustrezna medsebojna komunikacija bistvenega pomena. Supervisor ni tisti, ki že vnaprej pozna odgovore in jih v procesu supervizije posreduje strokovnemu delavcu, temveč so odgovori še neznani. Vsak član skupine najde v procesu supervizije svoje lastne odgovore, ki so lahko povsem drugačni od odgovorov, do katerih so na istem supervizijskem srečanju prišli drugi člani skupine. Kakšni so ti odgovori, je odvisno predvsem od posameznikove osebnostne strukture, preteklih izkušenj in zanj značilnega načina doživljanja sveta, od referenčnega okvirja torej, v katerem zaznava svet okrog sebe in se odziva nanj.

Supervisor je pri tem pravzaprav le moderator dogajanja. Pri tem je zlasti pomembna njegova odprtost za izkušnje drugih in usmerjenost na proces, ki se sproži v posamezniku ob refleksiji teh izkušenj, ne pa toliko vsebina, ki jo le-ta podaja.

Supervisorjeva vloga je torej, da spremlja strokovnega delavca v njegovem učnem procesu. Odgovoren je za to, da mu omogoča optimalne pogoje za učenje, v katerih supervizant sam išče svoje rešitve. Pri tem uporabi supervizor kot učno gradivo delovne izkušnje strokovnega delavca. Njegova naloga ni, da sodi, temveč skuša biti ogledalo. Osvetljuje vedenje strokovnega delavca in mu omogoča, da vidi, kaj je delal in kako ga doživljajo drugi. Pri tem sicer neizogibno izžareva svoj odnos do obravnavane teme, vendar pa

ne poučuje strokovnega delavca, kako naj bi delal, in mu ne vsiljuje lastnih odločitev. V razvojno-edukativnem modelu supervizije je namreč glavna vrednota omogočiti posamezniku svobodno iskanje lastnih rešitev, svojih poti, spoznavanje sebe, soočanje s samim seboj in podobno. Supervizor spremlja posameznika skozi proces učenja in iskanja lastnih rešitev ter mu omogoča, da varno poizkuša zanj nove poti. Skrbi torej za to, da se supervizant ne podaja v »avanture«, ki bi ga temeljno ogrožale. Zato je pomembno, da se z njim pogovarja tako o tem, kakšne so možne rešitve, kot tudi o tem, kakšne so njihove posledice. Le na ta način si lahko supervizant svobodno, samostojno in odgovorno izbere rešitev, ki mu najbolj ustreza. Seveda pa je tudi sam odgovoren za to, katero rešitev izbere in kaj se nauči iz supervizije.

Christian in Kitto (1987, str. 3) skladno s tem opredeljujeta supervizorjevo delo kot nekaj, kar ni svetovanje ali poučevanje, temveč omogočanje delavcu, da bolje razmišlja o svojem delu in da ga zato tudi bolje opravlja. Supervizor je tisti, ki pokaže delavcu, da se o vprašanju, ki ga je sprožil, da razmišljati, mu pokaže načine, na katere je mogoče razmišljati in mu olajša sam proces mišljenja.

Bistvo supervizije torej ni v terapiji, vodenju, svetovanju ali nadzoru, čeprav lahko supervizija v večji ali manjši meri zajema tudi vse omenjene prvine. Od predhodnega supervizijskega dogovora, gradiva, ki ga posameznik prinaša na supervizijo, in seveda od supervizorjeve temeljne strokovne usposobljenosti in naravnosti je odvisno, na čem bo poudarek v konkretnem procesu supervizije.

Supervizorji, ki so se v svoji praksi in izobraževanju ukvarjali predvsem s terapevtsko in svetovalno dejavnostjo, običajno tudi v supervizijo vnašajo več svetovalno-terapevtskih prijemov in prvin, tisti pa, ki so razvijali določen koncept ali določeno metodo dela, s katero se ukvarja tudi njihov supervizant, ali so bili dalj časa uspešni praktiki na področju, na katerem zdaj le-ta dela, verjetneje vnašajo v proces supervizije več didaktično-konceptualnih vidikov. V prvem primeru je več poudarka na podpornih oz. zaščitnih in v drugem tudi na nadzornih oz. vodstvenih vidikih supervizije.

Kakšna bo supervizija, je seveda odvisno tudi od vloge, ki jo ima supervizor v odnosu do supervizanta. Kadar je hkrati vodja projekta ali vodja organizacije, v kateri izvajajo projekt, se vodstveno-organizacijski vloge supervizije običajno pridruži tudi nadzorna, medtem ko je pri supervi-

zorju, ki je od projekta in organizacije neodvisen strokovnjak, pogosteje v ospredju razvojno-izobraževalni in podporni vidik supervizije.

Stannersova (1995, str. 178) je proučevala, kako zaznavajo in doživljajo svojo vlogo supervizorji sami. V raziskavi je povprašala enajst kliničnih supervizorjev, ki izhajajo iz različnih humanistično ali eksistencialistično naravnanih šol, kaj za njih pomeni biti supervizor. Dobila je 270 odgovorov. Ti so se razvrstili v šest dimenzij, ki takole opisujejo razumevanje koncepta »biti supervizor«:

1. strukturiranje je vsebinsko najširša kategorija in zajema postopek, proces, etiko, strokovnost, nadzorovanje transfera in kontratransfera, konfrontacijo, odgovornost in razmejevanje (45 % vseh odgovorov je pripadalo tej dimenziji);
2. supervizor kot edukator, učitelj in vir informacij tako v zvezi s teorijo kot tudi s prakso (18 % odgovorov);
3. negujoči supervizor, ki je strokovnemu delavcu tudi vir podpore (15 % odgovorov);
4. supervizor kot oseba s svojimi lastnimi koristmi, dvomi in osebnostno rastjo (9 % odgovorov);
5. specifična vloga supervizorja v okviru trikotnika, ki ga tvorijo supervizor, supervizant in njegov klient;
6. supervizor kot kolega; v superviziji odnosi niso tako enostavno opredeljeni, kot je to v odnosu med učiteljem in učencem ali terapevtom in klientom; v supervizijski odnos običajno stopata kolega iz iste ali sorodne stroke, pri čemer je eden morda bolj izkušen in šolan. V interviziji (supervizija med kolegi) je ta dimenzija še posebej poudarjena.

V prve tri v raziskavi ugotovljene kategorije se uvrščajo kar tri četrtine odgovorov, s katerimi so izprašanci opisovali svoje razumevanje koncepta »biti supervizor«. Nanašajo se zlasti na funkcijo supervizije in opisujejo, kaj supervizor dela, oziroma za kaj skrbi (strukturiranje, poučevanje in negovanje). Zadnje tri dimenzije pa se nanašajo na bolj specifične vidike doživljanja supervizorjeve vloge (kako je, če si supervizor).

Iz vsega povedanega torej vidimo, da supervizijski odnos zajema številne različne vloge. Dobrega supervizorja odlikuje, med drugim, prav sposobnost, da večše prehaja iz ene vloge v drugo. To pomeni, da lahko uči, kadar je to potrebno, in svetuje, če je to umestno, lahko vrednoti, spremlja, informira ali pa nudi model. Včasih je mentor, drugič vodja, izpraše-

valec, »ogledalo«, poslušalec, razbremenjevalec, spodbujevalec, opora in še kaj. Spreminja lahko svojo vlogo in stil dela tako, kot najbolj ustreza danemu trenutku in učnim potrebam supervizanta.

Značilnosti, po katerih se učinkovit supervizor razlikuje od neučinkovitega, opredeljuje Caroll (1996) na naslednji način (tabela 1):

Tabela 1: Značilnosti, ki razlikujejo učinkovitega supervizorja od neučinkovitega (po Caroll, 1996, str. 28-29).

Učinkovit supervizor	Neučinkovit supervizor
- ustrezno strukturira supervizijski proces	- preveč ali premalo strukturira supervizijski proces
- uporablja vlogo svetovalca	- supervizijo nadomešča s svetovanjem
- je dober učitelj	- je slab učitelj
- fleksibilno prehaja med različnimi vlogami	- vztraja v posamezni vlogi
- pomaga supervizantom poiskati svoj način dela	- vztraja na tem, da je njegov način dela edini pravi
- je jasan pri dogovarjanju	- je slab pogajalec
- ocenjuje pošteno in v skladu z dogovorjenimi merili	- nima jasnih meril za ocenjevanje
- prilagaja se individualnim razlikam supervizantov	- do vseh supervizantov ima enak pristop
- se stalno strokovno izobražuje	- ne vidi razloga, zakaj bi se nadalje izobraževal
- uporablja pester repertoar različnih supervizijskih intervencij	- ima omejen repertoar supervizijskih intervencij
- njegove povratne informacije so jasne, neposredne	- ne daje povratnih informacij ali pa so le-te nejasne, kaznovalne
- in konstruktivne	

Angleška terapevtka in profesorica Gaie Huston (1990) je prepričana, da ni ene same poti do tega, da postaneš dober supervizor. Meni, da je načinov, kako se opravlja terapevtsko ali svetovalno delo, skoraj toliko, kolikor je tudi praktikov, ki opravljajo to delo. Zato je tudi način, kako su-

perviziramo, edinstvena mešanica tistega, česar smo se naučili, česar smo zmožni že po naravi in (najbolj formativno) kakršna so naša prepričanja.

Vendar pa se mora supervizor v supervizijskem odnosu stalno zavedati svojih lastnih potreb. Stannersova (1995) je namreč ugotovila v neki raziskavi na podlagi slabih izkušenj, ki so jih navedli študentje v zvezi s supervizijo, da je supervizija lahko celo razdiralna, kadar:

- spodkopava supervizantovo zaupanje in samopodobo,
- ustvarja preveliko supervizantovo odvisnost,
- je doživljana kot prisilna in kot kritika,
- želi supervizor poučevati, namesto da bi supervizantu omogočal učenje,
- mora supervizor nadzorovati,
- supervizor potrebuje občutek, da je pomemben.

Da se kar najbolj izogne tovrstnim škodljivim vplivom, je tudi za supervizorja ena temeljnih zahtev - vključenost v lasten supervizijski proces. To mu omogoča, da se zave svojih teženj, slepih peg, šibkosti in potreb in jih tako tudi lažje obvladuje.

### 3. Supervizijski odnos

Supervizijski proces poteka v okviru supervizijskega odnosa in če bomo razumeli ta odnos, bomo lažje razumeli tudi proces, ki poteka v njem. Supervizijski odnos je dinamična prvina v superviziji. Njegova struktura in značaj vplivata na vse druge (npr. kontekstualne) prvine supervizije. Po drugi strani pa tudi spremembe teh prvin pomembno vplivajo na oblikovanje supervizijskega odnosa in učinkovitost supervizije nasploh. Soodvisnost in medsebojno povezanost posameznih kontekstualnih elementov supervizije in supervizijskega odnosa poudarja Hollowayeva (1995) v svoji knjigi, v kateri predstavlja sistemski pristop h klinični superviziji. Po njenem mnenju so bistvene kontekstualne prvine supervizije:

- ustanova, v kateri je supervizant zaposlen, s svojo klientelo, organizacijsko strukturo, vzdušjem, profesionalno etiko in standardi
- supervizor s svojimi izkušnjami, teoretično orientacijo, kulturnimi značilnostmi, načinom samopredstavitve in vlogo, ki jo ima v superviziji
- supervizant s svojimi izkušnjami, teoretično usmeritvijo, učnimi stili in potrebami, kulturnimi značilnostmi in načinom samopredstavitve

● klient oz. stranka, s katero supervizant dela, s svetovalnim odnosom, ki se je med njima vzpostavil ter z vsemi klientovimi značilnostmi, težavami in diagnozo

Ne glede na to, kateri pristop in katero metodo uporablja supervizor, je za uspešno supervizijo osrednjega pomena kakovost odnosa med supervizorjem in strokovnim delavcem. Temelj učinkovitega supervizijskega odnosa pa sta medsebojno zaupanje in spoštovanje posameznikovega znanja in izkušenj.

Učenje v superviziji je celosten proces, ki vključuje integrirano delovanje vsega organizma: mišljenje, čustvovanje, zaznavanje in vedenje. Zato je potrebno, da se med supervizorjem in supervizantom vzpostavi osebni odnos. Določenih stvari se namreč lahko učimo le v osebnih stikih, v osebnem odnosu z nekom. Supervizor dela torej prek odnosa, supervizant pa se v tem odnosu uči. Prav od kakovosti odnosa je v veliki meri odvisno, koliko in kaj se bo supervizant naučil. Pri tem je pomembno, da supervizor pozna različne stile učenja in da v procesu supervizije dopušča, da supervizant išče svoje lastne poti.

Seveda je nestvarno domnevati, da supervizor popolnoma nič ne vpliva na vsebino, ki se je strokovni delavec naučil v procesu supervizije. S svojim odnosom do problemov, s svojo osebno naravnostjo, s svojimi stališči in vrednotami bo supervizor, ki je vzpostavil ustrezen osebni odnos s supervizantom, nehote vplival tudi na njegovo doživljanje, njegove vrednote in njegova stališča. Od supervizorjevega stila je sicer odvisno, kako neposredno in v kolikšni meri bodo prisotni ti vplivi, vendar pa se jim ni mogoče popolnoma izogniti, prav tako kot se jim ni mogoče izogniti v kateremkoli drugem procesu učenja, vzgoje in svetovanja.

Supervizor in supervizant prinašata v odnos vsak svoja pričakovanja o tem, kako bo potekal supervizijski proces. Na njuna pričakovanja vplivajo prejšnje izkušnje s supervizijo, kulturno in zgodovinsko ozadje, iz katerega izhajata, poznavanje literature in anekdot, ki krožijo o superviziji, ter ne nazadnje, informacije in stališča, ki jih imata drug o drugem. Za to, kakšen odnos vzpostavita, sta odgovorna oba. Pri tem je pomembno, da je odnos dovolj prožen, da se lahko sproti prilagodi supervizantovim posebnim profesionalnim in učnim potrebam.

Na podlagi empiričnih podatkov in praktičnih izkušenj je Hollowayeva (1995) prepoznala tri bistvene prvine supervizijskega odnosa, ki so tesno povezane in hkrati v svoji osnovi nehierarhične. Te prvine so:

- medosebna struktura odnosa (razsežnost moči in vključenosti),
- faze odnosa (razvoj odnosa, ki je specifičen za posamezne udeležence),
- supervizijski dogovor (vzpostavitev seta pričakovanj v zvezi s cilji in funkcijami supervizije).

Ker omenjene tri prvine pomembno sodoločajo odnos med supervizorjem in superviziranim, si jih bomo ogledali nekoliko natančneje.

### **3.1. Medosebna struktura odnosa**

V zvezi z medosebno strukturo odnosa Hollowayeva (1995) opozarja, da je supervizija formalen odnos, v katerem je supervizorjeva naloga, med drugim, tudi podajati strokovno znanje, presojati o supervizantovih dosežkih in uravnavati prehodnost oziroma vstop posameznika v profesijo. Formalna moč oziroma moč, ki je pripisana položaju, je torej na supervizorjevi strani, zato je supervizijski odnos že po svoji naravi hierarhičen. Vendar moči ni mogoče uveljavljati neodvisno, temveč je potrebno vzajemno vplivanje obeh udeležencev procesa, ki omogočata določeno porazdelitev moči. Vsak izmed njiju vnaša v odnos svojo osebno zgodovino, od katere je odvisno, na kakšen način vstopata v oblikovanje novega odnosa. Samopredstavljanje je torej osebni dejavnik tako supervizorja kot tudi supervizanta in pomembno vpliva na njun odnos. Supervizorjevo pretirano izkazovanje znanja in izkušenj, denimo, lahko pomembno zavre supervizantovo samostojnost, pobudo in pripravljenost za samorazkrivanje.

Moč je torej predvsem značilnost odnosa in ne enega ali drugega udeleženca v njem. Odvisna je od pogajalskih možnosti, ki jih imata oba udeleženca. Čim manjša je formalna supervizorjeva in supervizantova soodvisnost, čim bolj odprte so supervizantove izbire in čim bolj enakovredno so razporejene strokovne kompetence obeh partnerjev, tem večja je verjetnost, da se bo med supervizorjem in supervizantom vzpostavil odnos dveh sodelujočih partnerjev. V takem odnosu ne bo v ospredju vprašanje uveljavljanja in razkazovanja moči, temveč bodo v ospredju skupni napor, iskanje in napredovanje na nova področja znanja.

V socialnih in pedagoških poklicih se je doslej gledalo na moč predvsem kot na prevlado nad drugim, vendar je za supervizijo mnogo ustrežnejši Follettin (1924, po Hollowayevi, 1995) koncept moči. Ta razume moč kot stalno se razvijajoč proces človeške interakcije, ki temelji na vključe-

nosti in vzajemnem vplivanju. Namen supervizije namreč ni nadziranje, temveč »opolnomočenje posameznikov za prakticiranje samokontrole in odločanja« (prav tam, str. 44).

### **3.2. Faze supervizijskega odnosa**

Supervizija ni nekaj, kar se »enostavno zgodi«, meni Caroll (1996). Zajema vse vidike vzpostavljanja, ohranjanja (vzdrževanja) in zaključevanja supervizijskega odnosa, zato tudi zanjo veljajo nekatere značilnosti, ki jih lahko opazujemo v večini odnosov. Ena takih značilnosti so tudi faze, prek katerih poteka supervizijski odnos. Nobene faze ne moremo preskočiti brez posledic; če katero preskočimo, jo bomo morali slej ko prej nadomestiti, kar bo lahko zavrlo celoten supervizijski proces. Zato je dobro, da v superviziji ne hitimo preveč.

Že v pripravljalni fazi supervizijskega procesa se začne vzpostavljati odnos med supervizorjem in supervizantom. Oba že imata določene informacije drug o drugem, vendar je pomembno, da jih v tem obdobju ustrezno dopolnita in si razjasnita nekatera svoja vprašanja in hotenja.

Najbolje je, da se v pripravljalnem obdobju, torej še pred začetkom supervizije, supervizor in strokovni delavci, ki se želi vključiti v supervizijo, vsaj enkrat srečajo in se pogovorijo o nekaterih temeljnih vprašanjih, ki jim bodo pomagala pri odločitvi, ali sploh in kako začeti supervizijo. Poleg splošnih informacij o sebi kot strokovnjaku, supervizor na takem srečanju posreduje strokovnim delavcem splošne informacije o tem, kaj je supervizija, kakšni so njeni cilji in oblike in v čem se supervizija razlikuje od sorodnih oblik dela. Na kratko predstavi model supervizije, ki ga sam izvaja in opozori na obveznosti supervizantov v njem (npr. način priprave in predstavitve izkušnje, pisanje supervizijskega poročila). Razpravlja tudi o pogojih, ki morajo biti izpolnjeni, da supervizija sploh lahko poteka, in predstavi metode, ki jih sam uporablja pri delu. Včasih je koristno, da pri tem nazorno predstavi način dela pri superviziji, zlasti če gre za razgovor s strokovnimi delavci, ki nimajo še nobenih izkušenj s supervizijo. Na pripravljalnem srečanju zbere supervizor tudi potrebne informacije o strokovnih delavcih, njihovih delovnih razmerah in željah v zvezi s supervizijo.

Za tiste, ki se nameravajo vključiti v supervizijo prvič, bo bistvo supervizije kljub vsem tem informacijam ostalo še vedno nejasno, vendar se lahko z razgovorom razblinijo nekateri strahovi in postanejo pričakovanja bolj stvarna.



Supervizor pa mora po takem razgovoru, oziroma ko zbere vse osnovne informacije, ki jih potrebuje (ali pa, ko dobi seznam morebitnih supervizantov), razmisliti o ponudbi za supervizijo. Pri tem si skuša odgovoriti na naslednja vprašanja (Žorga, 1999, s. 142, 143):

- Kaj potencialni supervizanti že vejo o superviziji in o meni?
- Ali je supervizija za supervizante prostovoljna, je zanje izziv, potreba ali obveza?
- Od kod vedo zame, kdo me je priporočil, zakaj so izbrali prav mene?
- Ali in koliko poznam ustanove, v katerih delajo in pravila, ki veljajo v njih?
- Kakšna so pravila, ki se jih morajo držati supervizanti, kakšne so njihove obveznosti (npr. v zvezi s pripravništvom, prakso ...)?
- Kdo je naročnik, koliko plača in v kakšnem odnosu je s supervizanti?
- Kaj vem o supervizantih in kakšne občutke imam v zvezi z njimi?
- Kakšni so vloga, položaj in odgovornosti supervizorja?
- V kakšnem odnosu sem s supervizanti?
- Kje živijo oz. kje in kdaj delajo supervizanti?
- Kdaj, kako pogosto in kje bo lahko supervizija?
- Ali bom zmožel opravljati supervizijo za to osebo/skupino (glede na etična načela, lastne meje, razpoložljiv čas, strokovne izkušnje ...)?

Po temeljitem premisleku se supervizor odloči, ali je pripravljen na podlagi zbranih podatkov začeti supervizijo. Če je odgovor pozitiven in so tudi strokovni delavci še vedno za sodelovanje, se supervizija lahko začne.

Supervizijski proces se običajno začne z oblikovanjem delovnega načrta. V začetni fazi si supervizantje razjasnjujejo, kaj je supervizija in kakšne cilje si lahko v zvezi z njo postavijo. Pomembna funkcija začetne faze je tudi uglasjevanje udeležencev med seboj, vzpostavljanje zaupnega supervizijskega odnosa in varnega vzdušja v skupini. Za slednje je pomembno, da so člani skupine med seboj čimbolj neodvisni in da ne prihajajo, če je le možno, iz iste organizacije (razen pri superviziji tima).

V zvezi z ustvarjanjem varnega vzdušja je v začetnem obdobju koristno skleniti tudi razne dogovore, ki so pomembni za konkretno skupino (»pravila« dela v supervizijski skupini). Eden takih dogovorov je, denimo, »dogovor o zaupnosti«, v katerem se člani skupine dogovorijo, da osebnih vsebin, ki jih bodo slišali o svojih kolegih na supervizijskem srečanju, ne

bodo iznašali iz skupine. Prav tako je pomembno, da se sporazumejo, da dogajanj in procesov, ki se začnejo v interakciji med dvema ali več udeleženci supervizijske skupine (in ostanejo nedokončani), ne bodo nadaljevali zunaj supervizije, temveč bodo z njimi počakali na naslednje srečanje.

Na ta način se vzpostavi zaupanje, da bodo osebne vsebine in dogajanja pri superviziji ostali v krogu udeležencev, zato se lahko o problemih in dilemah bolj odkrito pogovarjajo. Seveda mora supervizor paziti, da člani skupine upoštevajo dogovore in da njihove kršitve predelajo v skupni razpravi. Če ne bo ravnal tako, bo zaradi ogroženosti supervizantov težko ustvariti vzdušje, v katerem bodo udeleženci pripravljani na odpiranje, samoreflektiranje in sprejemanje opažanj drugih.

Ustvarjanje vzdušja in izgrajevanje odnosa seveda nista enkratno dejanje, temveč sta trajen proces, ki sledi tudi lastnim zakonitostim in fazam, zato jima je treba namenjati posebno pozornost med vsem supervizijskim ciklusom. Vendar je prav od kakovosti začetne faze v veliki meri odvisno, kako bo supervizija potekala naprej. Ob skrbno načrtovanih in dobro vodenih začetnih srečanjih se bo v skupini bolj verjetno ustvarilo sorazmerno stanovitno vzdušje, ki ga bo zato v nadaljevanju tudi lažje vzdrževati.

Ne glede na to, ali so udeleženci supervizije izkušeni supervizanti ali začetniki, si na začetku odnosa oboji prizadevajo zmanjšati dvoumnosti in si zagotoviti supervizorjevo podporo in zaupanje. Ko se udeleženci nekoliko bolje spoznajo, lažje predvidevajo, kako se bodo drugi odzvali na njihova sporočila. Zato lahko uporabljajo razne nadzorne strategije in načine komuniciranja, s katerimi zmanjšujejo možnost konflikta v odnosu. Z razvojem odnosa, ko se postopoma zmanjšuje negotovost, pa hkrati postajajo tudi bolj ranljivi in pripravljani tvegati samorazkrivanje (kar se v začetni fazi odnosa praviloma ne dogaja). Bolj izkušeni supervizantje so v tem procesu hitrejši od začetnikov, saj imajo vzorec iz prejšnjih supervizijskih odnosov. Hitreje vzpostavijo osebni odnos, v katerem so se pripravljani odpreti in se izpostaviti izzivom učenja. Čeprav je supervizijski odnos formalen, profesionalen odnos, ki ga določajo nekatera pravila, se med supervizorjem in supervizantom postopoma vzpostavi bolj individualiziran odnos, ki ga določajo supervizantove specifične učne potrebe in supervizorjev delovni stil.

Seveda pa na kakovost in vrsto supervizijskega odnosa pomembno vpli-

va tudi stopnja, do katere sta prišla udeleženca v svojem odnosu. V zvezi s tem meni Kadushin (1985), da poteka napredovanje od didaktično-poučevalnega odnosa, s poudarkom na tehničnem pridobivanju spretnosti, k bolj neformalnemu odnosu, z večjim poudarkom na supervizantovih kritičnih pričakovanjih in osebnostno-profesionalnem razvoju.

V skladu s tem je supervizant na začetku v veliki meri odvisen od supervizorja, ki mu daje strukturo in navodila. Postopoma se v odnosu vse jasneje kaže konflikt med supervizantovo odvisnostjo in avtonomijo. Supervizant ne pričakuje od supervizorja le navodil in sugestij, temveč postane v svojem iskanju vse bolj samostojen. Pri tem želi od supervizorja tudi njegovo osebno mnenje, kritičen pogled, konfrontacijo in povratne informacije, ki pa niso več omejene le na poklicne spretnosti in odnos s klientom, temveč se vse bolj nanašajo tudi na supervizantovo poklicno in osebno kompetentnost ter njegov poklicni in osebni razvoj. Supervizant pa v supervizijskem odnosu pričakuje tudi določeno supervizorjevo bližino, zaupanje in odpiranje. Odnos vse bolj prehaja na nivo partnerske izmenjave, v kateri supervizant vedno bolj zaupa samemu sebi in se zanaša na lastno presojo.

### ***3.3. Supervizijski dogovor oz. delovni načrt***

Na prvih supervizijskih srečanjih se postopno oblikuje delovni načrt, ki zajema pravila in cilje supervizije. Supervizor in supervizanti zbirajo še zadnje podatke, ki jim bodo pomagali ustvariti dogovore in opredeliti »pravila igre«. V procesu dogovarjanja morata biti zagotovljena vsakemu udeležencu možnost in prostor za to, da izrazi svoja pričakovanja, svoje želje, strahove in pomisleke. Oblikovanje načrta je skupno delo, usklajevanje in iskanje kompromisov. Le tako sklenjeni dogovori so lahko podlaga za resnično sodelovanje v ustvarjalnem delu in učenju.

Pri oblikovanju delovnega načrta je torej potrebno:

1. razložiti, kaj je supervizija, in preveriti, kaj supervizantje že vedo o njej (njihove domneve, zgodbe in anekdote, ki jih poznajo v zvezi s supervizijo);
2. primerjati pričakovanja udeležencev supervizije in jih uskladiti, pri čemer je pomembno, da se vzpostavijo čimbolj jasna pričakovanja;
3. uveljaviti jasne odnose na ravneh:
  - supervizantje - supervizor,
  - supervizantje med seboj;

4. določiti okvir supervizije oz. osnovne teme (skupne teme oz. probleme, o katerih bi se na superviziji radi učili);
5. opredeliti individualne cilje supervizije (s čim se pogosto miselno in čustveno ukvarja posamezni supervizant pri svojem delu, kaj v zvezi s svojim delom, učenci/klienti in sodelavci mu prihaja na misel kot problem);
6. določiti strukturo supervizije in opisati metodo dela;
7. skleniti supervizijske dogovore o:
  - kraju, času, trajanju, pogostosti, številu supervizijskih srečanj, načinu plačila ipd.,
  - obveznostih supervizantov in supervizorja (način poročanja in predstavitve gradiva, način zaključne evalvacije, če in komu je potrebno posredovati poročilo o superviziji),
  - zaupnosti in drugih »pravilih« dela v supervizijski skupini.

Delovni načrt, če ga jemljemo v širšem smislu in ne le kot nekaj formalnih pravil v zvezi z izvedbo supervizije, ni torej nekaj statičnega, temveč postopno nastaja v vsem začetnem obdobju in se nato v procesu supervizije sproti pregleduje, dopolnjuje in prilagaja. Ena bistvenih prvin delovnega načrta, je po mnenju Luttikholtove (1987), vsekakor supervizantova izbira določenih elementov iz svojega poklicnega dela, iz katerih bi se na superviziji želel učiti (npr. lastno vedenje v konfliktnih situacijah).

Po približno petih supervizijskih srečanjih običajno pride na vrsto prva vmesna evalvacija, pri kateri udeleženci supervizije pregledajo, ali so izpolnjeni pogoji za nadaljevanje supervizije, kaj se je zgodilo z dogovori in kakšne težave nastajajo pri njihovem uresničevanju. O opaženih težavah je treba razpravljati in ugotoviti, kako jih je mogoče premagati ali vsaj omiliti. Preveriti je treba, ali skupina vsem posameznikom omogoča, da se v njej učijo, oziroma opredeliti pogoje, ki jih je še treba izpolniti, da bo to mogoče.

Če supervizantje pri evalvaciji ugotovijo, da so v skupini, ki jim omogoča učenje, in če si supervizor lahko pritrdilno odgovori na vprašanje, ali lahko opravlja supervizijo za člane te skupine, se supervizija lahko nadaljuje. Sicer jo je bolje opustiti, zamenjati skupino (posamezni član) ali pa supervizorja (vsa skupina).

Kako pomemben je proces dogovarjanja za oblikovanje supervizijskega odnosa in za supervizijo nasploh, kaže tudi dejstvo, da sta Page in Wos-

ket (1994) poimenovala celotno prvo fazo svojega cikličnega modela supervizije kar »dogovor«. Delita jo na pet delov, ki jih takole opredeljujeta:

- temeljna pravila (opredelitev temeljnih načel, po katerih bo potekala supervizija),
- meje (soglašanje o pravilih in usmeritvah, ki strukturirajo supervizijo),
- odgovornost (kakšne so odgovornosti in kako se bo z njimi ravnalo),
- pričakovanja (razjasnjevanje in usklajevanje pričakovanj, ki jih imajo supervizor, supervizantje in organizacija),
- odnos (vzpostavitev supervizijskega odnosa in kaj to pomeni).

Najbolje je, da pri načrtovanju supervizijskega procesa sodelujejo vse udeležene stranke: supervizor, naročnik (delodajalec in/ali plačnik) in strokovni delavec, ki mu je supervizija namenjena. Le ob soočanju pričakovanj in možnosti vseh sodelujočih partnerjev se lahko izognemo nespo- razumom in sestavimo učinkovit supervizijski dogovor, ki se ga potem držimo, ga dopolnjujemo in spreminjamo, ko več ne ustreza.

Dogovor, sklenjen samo med supervizorjem in supervizantom, zados- tuje le, ko si strokovni delavec sam plačuje supervizijo in jo obiskuje v svojem prostem času ali ko se strokovni delavec sporazume z nadreje- nim oziroma s plačnikom, da si lahko samostojno izbere supervizijo, ka- kršno potrebuje in kakršna mu najbolj ustreza. Pri tovrstnem sporazumu se ne pričakuje, da bo supervizija zadovoljevala določene interese usta- nove, temveč da bodo v ospredju le supervizantove učne potrebe in stro- kovni razvoj.

Delovni načrt oziroma dogovor je lahko usten, mnogi avtorji pa se za- vzemajo za pisen dogovor v obliki nekakšne pogodbe o sodelovanju ude- leženih partnerjev. Pri tem ponujajo tudi najrazličnejše sheme in sezna- me elementov, ki naj bi jih imel dogovor (Carroll, 1996; Inskipp in Proc- torjeva, 1995; Kadushin, 1985; Osborn in Davis, 1996).

Supervizor in supervizant imata, kot smo že omenili, ob vstopanju v supervizijski odnos vsak svoja lastna, edinstvena pričakovanja o vlogi in funkcijah v superviziji, o zaupanju, stopnji vključenosti in o pripravlje- nosti za samorazkrivanje. Supervizorjeva odgovornost je, da se v procesu sklepanja supervizijskega dogovora ozavešita teh pričakovanj, jih primer- jata in uskladita neskladja do tiste mere, ki je v danem trenutku možna glede na stopnjo supervizantovega profesionalnega razvoja in njegovega

poznavanja supervizije. Kakor pri vsakem delovnem odnosu namreč tudi pri superviziji vpliva jasnost pričakovanih neposredno na supervizijski odnos in na postavljanje učnih ciljev v njem.

Pomembno je tudi, da je supervizant jasno seznanjen z morebitnimi ocenjevalnimi merili in posledicami ocenjevanja ter s stopnjo zaupnosti, na katero lahko računa v supervizijskem odnosu. Odkrito in smiselno pogajanje za pravila, cilje, vloge in pričakovano vedenje v supervizijskem odnosu poveča verjetnost, da se bosta udeleženca vedla skladno s pričakovanji, za katera sta se dogovorila. Morda pa je še bolj pomembno, da dogovarjanje supervizantu in supervizorju omogoča, da zavzeto sodelujeta pri izgrajevanju supervizijskega odnosa. Vse to olajšuje kasnejšo osredotočenost na supervizijske naloge, zmanjšuje negotovost in večja stopnjo zaupanja.

Dogovori, sklenjeni na začetku supervizijskega procesa, ustrezno določajo strukturo in funkcijo supervizije, ki se bo vzpostavila v načrtovanem supervizijskem odnosu. Ti dogovori seveda ne smejo postati ovira, kadar se odnos razvija in prihaja v procesu supervizije do novih pričakovanih ciljev in učnih potreb. Supervizorjeva odgovornost je, da je pozoren na tovrstne spremembe, da z njimi pravočasno sooča udeležence supervizijskega procesa in da poskrbi, da se dogovori sproti ustrezno spremenijo, kadar je to potrebno.

#### **4. Zaključek**

Podobno kot pri drugih sodobnih oblikah učenja in poučevanja, se tudi v procesu supervizije brišejo razlike med supervizorjevo in supervizantovo vlogo. Ob medsebojnem sodelovanju in skupnem iskanju ustreznih rešitev se v situaciji socialnega učenja oba partnerja nenehno usklajujeta in iščeta optimalno ravnotežje med izzivom in varnostjo. Od kakovosti njnega odnosa je v veliki meri odvisna učinkovitost supervizije in osebno zadovoljstvo obeh udeležencev. Pri oblikovanju supervizijskega odnosa ima supervizor nedvomno ključno vlogo. S primerno strokovno usposobljenostjo, spretnostjo usklajevanja različnih funkcij supervizije in s tem v zvezi ustreznim prehajanjem iz ene vloge v drugo ter fleksibilnim prilagajanjem svojih metod dela in stilov vodenja potrebam in željam supervizanta, vzpostavlja supervizor postopoma s supervizantom zaupen odnos, v katerem lahko poteka proces učenja.

Ker je učenje v superviziji celosten proces, vključuje integrirano delo-

vanje celotnega posameznika. Zato je potrebno, da se med supervisorjem in supervizantom ustvari osebni, individualiziran odnos, ki ga, med drugim, določajo supervizantove specifične učne potrebe in supervisorjev delovni stil. Za to, kakšen odnos vzpostavi, sta torej odgovorna oba, vendar pa Hollowayeva (1995) navaja tri bistvene prvine, ki sodoločajo odnos med supervisorjem in supervizantom. To so: medosebna struktura odnosa, v kateri je razsežnost moči ključnega pomena; faze v razvoju odnosa, ki so specifične glede na posamezne udeležence supervizije; ter supervizijski dogovor, ki vzpostavi set pričakovanj v zvezi s cilji in funkcijami supervizije. Le spreten in dobro usposobljen supervisor lahko z ustreznimi prijemi učinkovito uravnava omenjene tri determinante in s tem oblikuje obojestransko zadovoljujoč supervizijski odnos, ki je pogoj za uspešno supervizijo.

Vendar pa je supervizijski odnos dinamična prvina v superviziji, ki se nenehno spreminja in je v neprestanem medsebojnem delovanju z ostalimi (npr. kontekstualnimi) prvinami supervizijskega procesa.

## 5. Literatura

Carroll, M. (1996). *Counselling Supervision. Theory, Skills and Practice*. London: Cassell.

Christian, C. & Kitto, J. (1987). *The Theory and Practice of Supervision*. Center for professional Studies in Informal Education, London: YMCA National College.

Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A System Approach*. London: SAGE Publications.

Houston, G. (1990). *Supervision and Counselling*. London: The Rochester Foundation.

Inskipp, F. & Proctor, B. (1988). *Skills for Supervising and Being Supervised. Part 1*. Samozaložba.

Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.

Luttikholt, A. (1987). *Leren onderwijzen*. Amsterdam: Sara.

Osborn, C. J. & Davis, T. E. (1996). The supervision contract: making it perfectly clear. *The Clinical Supervisor*, 14 (2), 121-134.

Page, S. & Wosket, V. (1994). *Supervising the Counsellor: A Cyclical Model*. London: Routledge.

Stanners, C. (1995). Supervision in the voluntary sector. V Pritchard, J. (ur.), *Good practice in supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Žorga, S. (1999). Supervizijski proces. V Kobolt, A. in Žorga, S.: *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 121-158.

*Pregledni znanstveni članek, prejet februarja 2000.*



# Vloga supervizorja

## The role of supervisor

Darja Matičetova

### Povzetek

Darja Matičetova, prof. ped. in psih., Gimnazija Piran, Bolniška ulica 11, 6330 Piran

*Prispevek govori o vlogi supervizorja z vidika interakcionističnega pojmovanja socialne vloge. V zvezi s tem poudarja pomen supervizijskega dogovora, ki v dobršni meri omogoča jasnejše oblikovanje pričakovanj obeh: supervizanta in supervizorja. Prispevek govori tudi o strukturi vloge supervizorja, spreminjanju vloge glede na razvojni proces supervizije, razvojni proces supervizanta in supervizorja. Pokaže na podobnosti in razlike med vlogo svetovalca (psihoterapevta) in vlogo supervizorja, dotakne pa se tudi nekaterih čeri in pasti, s katerimi je obremenjena vloga supervizorja (številne sub-vloge, moč vloge).*

**Ključne besede:** supervizijski proces, vloga supervizorja, razvojno edukativni model supervizije, supervizijski odnos

### Abstract

*The article discusses the supervisor's role seen from the viewpoint of symbolic interactionism. It underlines the importance of the supervisory contract as it enables both parties, the supervisor and the supervisee, to articulate*

*clearly their expectations. The article also looks at the structure of the supervisor's role and its changes during the process of supervision. It points out the similarities and differences between the role of a counsellor (psychotherapist) and supervisor, and addresses a number of traps the role of supervisor can imply (numerous sub-roles, its power).*

**Key words:** supervision process, role of supervisor, developmental-educational model of supervision, supervision relationship

## 1. Uvod

Namen mojega prispevka je bil obravnavati vlogo supervizorja v okviru interakcionističnega pojmovanja socialne vloge. V tem načrtanem okviru, ki socialno vlogo razlaga s socialno interakcijo, me je predvsem zanimalo dogajanje, interakcija v supervizijskem odnosu in njen vpliv na oblikovanje vloge supervizorja. Moja predpostavka je bila, da sta supervizijski odnos in s tem supervizorjeva vloga temeljno določena z opredeljenimi funkcijami in funkcijami supervizije, da se spreminjata med supervizijskim procesom in sta povezana z razvojnimi stopnjami obeh, supervizanta in supervizorja samega.

Zanimala so me tudi podobnosti in razlike med vlogo svetovalca/terapevta in vlogo supervizorja, saj večina supervizorjev izhaja iz psihoterapevtske prakse. V povezavi s tem sem domnevala, da je med obema vlogama več podobnosti kot razlik, saj imata obe metodi, terapija in supervizija, mnoge skupne točke. Naj na tem mestu omenim le nekaj skupnih značilnosti: spodbujata samoraziskovanje, usmerjeni sta k osebnostni rasti, razvoju in spremembam (v superviziji so to bolj stranaski učinki), v obeh poteka medosebni proces pomoči, gre za enako psihodinamično procesov, uporabljata enake tehnike. Razlike med njima pa se kažejo predvsem v tem, da je terapija vezana na osebnostno področje in zajema cilje, kot so spremembe v osebni identiteti, supervizija pa posega predvsem na poklicno področje in je s tem usmerena na delovnesituacije. V okviru tega se v superviziji postavlja cilje, ki predvidevajo spremembe v poklicni identiteti.

Skušala sem tudi ugotoviti razloge, da se nekdo odloči postati supervizor, in kakšne so poti in stranpoti v procesu oblikovanja vloge supervizor-

ja od supervizorja, začetnika do supervizorja mojstra, ki ima svoj prepoznavni stil dela.

## 2. Vloga supervizorja

### 2.1. Socialna vloga

Slovar slovenskega knjižnega jezika pravi, da pomeni beseda »vloga« upodobitev osebe v dramskem delu, »socialno vlogo« pa razloži kot posameznikovo ravnanje, ki se pričakuje glede na njegov položaj v določeni družbeni skupini.

Socialna vloga pomeni celoto normativno določenih pričakovanj neke socialne skupine, institucije, razreda ali družbe o vedenju/delovanju posameznika v določenem socialnem položaju-statusu (Nastran Ule, 1992). Pri tem je socialna vloga dejavni ali dinamični vidik neke socialne funkcije, socialni položaj pa statični vidik funkcije. Vsakemu socialnemu položaju pripisujemo določene pravice in dolžnosti, njegovemu nosilcu pa ustrezna stališča, vrednostne vzorce in pričakovanja. Kot pravi Mirjana Nastran Ule, se jih pogostokrat zavemo šele, ko jih skušamo kršiti in ko drugi začnejo negativno gledati na naše početje, ker so pričakovanja pogostokrat le implicitna, torej neizrečena. Socialna vloga zajema načine izvajanja oziroma uresničevanja neke funkcije. Pojem vloge izhaja iz domneve, da je socialno življenje organizirano kot nekakšno gledališče, kjer se vse vloge igrajo po predpisanem scenariju. V socialni interakciji posameznika z drugimi udeleženci socialnih situacij, ki »igrajo« drugačne vloge, vsak posameznik do določene mere ponotranji pričakovanja in norme delovanja, ki jih vsebuje ustrezen socialni položaj. Socialna vloga torej ni nekaj statičnega, ampak se razvija tako, da posamezniki drug drugemu naznačujejo pričakovanja, norme, vedenjske vzorce in subjektivni odnos do vlog. Podobno pravi Moreno, da je vloga omejena s socialno interakcijo. Zanj človek ni igralec, ki izvaja, igra neko vlogo, ampak je interaktor. Vloga je za Morena interaktivna struktura.

Po interakcionističnem konceptu vloge, ne more biti skladnosti med pričakovanji oziroma opredelitvijo vloge ali predpisano vlogo in posameznikovo interpretacijo vloge. Subjektivne interpretacije pričakovanj so nujna dopolnitev vloge in ne le posledica nejasnosti v predpisu (dogovoru), ker posameznik svojih potreb v institucionalnih vlogah ne more nikoli docela zadovoljiti in mora v subjektivni interpretaciji pričakovanj najti možnost

za zadovoljevanje svojih potreb. Z neskladji med pričakovanji in potrebami se lahko soočamo, ali pa jih prekrivamo in mistificiramo.

Interakcija med vlogami pa ne poteka samo med posamezniki, ampak poteka med različnimi vlogami enega in istega človeka. Interakcionistično usmerjeni raziskovalci so govorili predvsem o konfliktu med različnimi vlogami, ki naj bi jih posameznik obvladal in razrešil z delnim distanciranjem od vlog. Vsak posameznik bi se moral že zgodaj navaditi na nasprotja in nejasnosti v definicijah vlog in na nujnost predstavitve svoje osebnosti v vsaki od svojih vlog.

Simbolični interakcionizem zavrača tezo o nujnosti posameznikove popolne integracije z vlogo, saj vsak odnos zahteva od partnerjev v interakciji, da se vživita v pričakovanja drugega, da hkrati vzpostavita razdaljo do teh pričakovanj in da vzdržita neskladje med pričakovanji in lastnimi potrebami (Mertens, po Čačinovič-Vogrincič, 1999).

### **3. Vloga supervizorja v povezavi s funkcijami supervizije**

Vloga supervizorja je odvisna predvsem od tega, kako opredelimo cilje in funkcije supervizije, saj kakršna koli socialna vloga zajema načine izvajanja oziroma uresničevanja neke funkcije. Zato se zdi potrebno na tem mestu vsaj na kratko opisati cilje in funkcije supervizije.

Alenka Kobolt in Sonja Žorga (v Kobolt in Žorga, 1999) opredelujeta naslednje cilje supervizije: poklicno učenje, konstrukcija nove resničnosti, »gledati na svet sistemsko«, učenje krožnega (cirkularnega) razumevanja, in kreativno reševanje poklicnih vprašanj.

A. Poklicno učenje v superviziji poteka tako, da supervizor omogoča supervizantu, da sam ob refleksiji svojega poklicnega ravnanja ugotovi, kot pravita avtorici, kako dela, se do svojega ravnanja opredeli in sam odloči, kaj in če sploh, se bo novega v zvezi z opravljanjem svojega dela naučil, od-učil.

B. Pri cilju konstrukcija nove resničnosti gre za raziskovanje dojemanja, kako zaznavam, dojemam svojo poklicno realnost, ali je moja percepcija skladna z dojetjem drugih ali se razlikuje, in ali lahko spremenim zorni kot svojega gledanja. V superviziji se torej ne ukvarjamo samo s komunikacijo, ampak se pogovarjamo tudi o komunikaciji.

C. Gledati na svet sistemsko, sta avtorici uvrstili v globalni cilj. Pri tem

cilju izhajamo predvsem iz Lewinove teorije polja in se med supervizijo ukvarjamo z delovnimi okoliščinami, v katerem poteka strokovno delo (sistemi, podsistemi), z namenom ugotoviti supervizantovo vlogo in prostor v sistemu s prepoznavanjem delovanja posameznih sistemov. Supervizant naj bi tudi spoznaval, kakšne so njegove omejitve in možnosti pri spreminjanju lastnega dela in tudi delovanja posameznih subsystemov.

D. Učenje krožnega (cirkularnega) razumevanja, je cilj supervizijskega procesa, ki upošteva vedenje, da za odnose med ljudmi velja večra-sežnostna, krožna soodvisnost in ne linearnost ali zgolj kavzalnost. Naša ravnanja, mišljenje, občutenja niso odvisna le od sedanjih okoliščin in le od našega ravnanja, temveč od prepleta preteklih generaliziranih izkušenj in predstav, ki jih ima posameznik o situaciji, pa tudi o prihodnosti. To prepričanje je plod interaktivnega diskurza, ki opozarja na medsebojna vplivanja in zato poudarja pomen povratnih sporočil. Internalizirana pravila in norme, naj bi v okviru tega diskurza, bolj določale tip in stil ravnanja, doživljanja, kot pa dejanske okoliščine.

E. Kreativno reševanje poklicnih vprašanj, kot naslednji cilj, zajema učenje analize svojega sedanjega poklicnega ravnanja in videnja skozi supervizijski proces ter hkrati iskanje novih rešitev. Avtorici pravita, da kreativno delovati pomeni postavljati nove hipoteze o poklicni resničnosti in o tem, kako bi jo bilo mogoče prestrukturirati.

Kakšna bo supervizija, je odvisno tudi od supervizorja, ki vodi ta proces. Če supervizor izhaja iz terapevtskih vrst, bo v supervizijskem procesu več terapevtskih elementov, drugi bodo vnašali več didaktično-konceptualnih vidikov, če so se že prej ukvarjali z razvijanjem določenega koncepta ali metode dela in so uspešni praktiki na supervizantovem področju. Supervizija je odvisna tudi od vloge, ki jo ima supervizor v razmerju do supervizanta. Lahko je njegov nadrejeni ali pa je od organizacije neodvisen strokovnjak. Ko je supervizor hkrati vodstveni delavec v organizaciji ali supervizantu neposredno nadrejen, se vodstveno organizacijski funkciji običajno pridruži tudi nadzor. Kadar je supervizor neodvisni strokovnjak, so pogosteje bolj v ospredju razvojno izobraževalni in podporni vidiki supervizije.

Med pglavitne funkcije supervizije, od katerih je odvisna vloga supervizorja, in jo obenem s svojo strokovno opremo, prakso in povezanostjo s sistemom tudi sooblikuje, sodijo po mnenju mnogih avtorjev, kot so Kadushin, Proctorjeva in Inskippova, Clarkson in Aviram, Hawkins in Sho-

het (po Kobolt in Žorga, 1999), tri splošne dimenzije oz. funkcije supervizije:

- edukativna funkcija,
- podporna funkcija,
- vodstvena funkcija.

### ***3.1. Edukativna funkcija in vloga supervizorja***

Edukativna oziroma oblikovalna, formativna funkcija se nanaša na razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti superviziranega, in sicer z osvetljevanjem in preučevanjem njegovega dela s klienti (Kobolt in Žorga, 1999). Supervizorjeva vloga je, da pomaga supervizorjancu pri razumevanju klienta in njegovega odnosa z njim, pomaga mu pri ozaveščanju njegovih reakcij do klienta in o tem, kako posreduje in kakšne posledice imajo njegove intervencije na klienta. Pomaga mu tudi pri preučevanju drugih možnih načinov dela. V zadnjem času, vsaj deloma, sodi v edukativno funkcijo supervizije tudi analiza delovanja ustanove s ciljem ozaveščanja lastne profesionalne vloge v socialnem okolju.

### ***3.2. Podporna funkcija in vloga supervizorja***

Podporna funkcija se nanaša na osveščanje čustev, ki se porajajo ob delu s klientom - bodisi zaradi podoživljanja njegove situacije ali pa kot reakcija nanjo (Kobolt in Žorga, 1999). Supervizor je usmerjen v slišati in razumeti supervizanta in njegove dileme, s svojim ravnanjem mu ponuja varen in razviden okvir za poklicno refleksijo in učenje novih ravnanj. Na tak način se povežeta, pravzaprav zaokrožita oba vidika supervizorjeve vloge: edukativni in suportivni.

### ***3.3. Vodstvena funkcija in vloga supervizorja***

Pri vodstveni funkciji v superviziji omenjata avtorici nadziranje, usmerjanje, vrednotenje dela strokovnih delavcev. Cilji so mnogovrstni, predvsem pa supervizor skrbi za to, da so vloge opredeljene, odgovornosti razjasnjene in dogovori izpeljani. Tu je še tudi njegovo vrednotenje dela, hkrati pa je usmerjen v detekcijo in zmanjševanje stresnih dejavnikov. V tem delu vloge ali v subvlogi, kot to poimenuje Moreno, supervizor prevzame del odgovornosti za to, kako supervizirani dela s klienti, še posebno, če prihajata s supervizantom iz iste organizacije in je supervizantu nadrejen.

Vloga supervizorja je torej silno prepletena in zapletena. Supervizor mora znati kombinirati svoje vloge (subvloge). Znotraj supervizorske vloge lahko prihaja do konfliktov med subvlogami. Da bi posameznik obvladal, razrešil konflikte vlog, se mora delno distancirati od vlog (subvlog) z namenom reflektiranja vsake vloge posebej in si jasno predstaviti svojo vlogo in funkcije, ki so z njo povezane že pri sklenitvi dogovora na začetku supervizijskega procesa. Hawkins in Shohet (Hawkins in Shohet, 1992) pravita, da je razjasnitev vlog za supervizorja že na pol dobljena bitka, ko razjasnujemo okvir supervizije. Če vloge niso dogovorjene in jasno opredeljene, se lahko zgodi, da supervizor in supervizant ponovno zaideta v neke tipične vzorce medsebojnih povezav (pričakovanih vedenj). Npr.: od zdravnika se pričakuje diagnoza in zdravljenje; od duhovnika odpustki; od učitelja odgovori in znanje; od odvetnika zagovor; od sodnika povračilo; od prijatelja sprejemanje in poslušanje; od matere tolažba; od avtomehanika tehnično popravilo in servisiranje. Ustrezna tem pričakovanjem so tudi vedenja, ki jih izberemo, ko se obračamo k omenjenim »vlogam«. K zdravniku gremo s svojimi simptomi; k duhovniku se obračamo s svojimi ponižanji in priznanji; k učitelju pripeljemo svojo nevednost in vprašanja; k odvetniku krivico in nepravilnost; k sodniku zločin in hudodelstvo; k prijatelju samega sebe; k materi rane; k avtomehaniku mehanične napake. Če se nekdo obrne na supervizorja s pričakovanji, da bo ta prevzel vlogo mame, ga skratka pomiril in mu zatrjeval, da je vse v redu, in če supervizor sprejme to vlogo, v tem primeru pravzaprav ne moremo govoriti o supervizijskem odnosu.

Nadalje avtorja opažata še druge nevarnosti, ki grozijo skladni supervizorski vlogi in so ravno tako povezane z različnimi funkcijami supervizorja. Eden izmed pogostih izhodov iz konflikta med subvlogami je umaknitev v eno izmed vlog. Mnogo supervizorjev izbere vlogo svetovalca svojim supervizantom. Nekateri med njimi opustijo delo s klienti in zaradi nostalgije po starih časih lahko kaj hitro spremenijo svoje supervizante v nadomestne kliente, da ostanejo v stiku s psihoterapevtsko prakso (Hawkins in Shohet, 1992). Drugi obrnejo supervizijo v analizo primera, ki je usmerjena v klientovo psihodinamiko. Tretji imajo v ospredju zgolj voditeljsko funkcijo supervizije. To so npr. tisti, ki so v poklicih pomoči napredovali v vodstvene delavce in njihovo delo vključuje nekatere supervizijske odgovornosti. Jasno pa je, da vloga supervizorja ni neodvisna od pričakovanj in potreb supervizantov. Včasih supervizanti skušajo obrniti,

spremeniti svojega supervizorja v lažnega terapevta. Ta namera se lahko docela posreči, če se tudi supervizor postavi v vlogo terapevta. Dober supervizor se ne izogiba tem pričakovanjem, ampak jih s supervizantom obdela v povezavi z delovnimi izhodišči.

## 4. Vloga supervizorja v supervizijskem procesu

Supervizijski proces poteka po fazah, ki zajemajo vse vidike vzpostavljanja, ohranjanja in zaključevanja supervizijskega odnosa. Sonja Žorga (Kobolt in Žorga, 1999) omenja štiri faze v supervizijskem procesu:

1. pripravljalna faza,
2. začetna oz. uvodna faza,
3. osrednja oz. delovna faza,
4. sklepna faza.

Ker supervizija deluje le kot proces, je treba predvideti od 15 do 20 srečanj. Znotraj teh srečanj poteka proces v naštetih fazah, ki pa so sestavljene iz več podfaz.

### 4.1. Pripravljalna faza

V tej fazi se supervizor pojavi pred supervizanti predvsem v vlogi vodje in učitelja, ko morebitne udeležence seznanja in si tudi sam poskuša pridobiti potrebne informacije predvsem o tem, kaj potencialni supervizantje že vedo o superviziji in o njem, zakaj so izbrali prav njega, ali vstopajo v supervizijo prostovoljno, kdo je naročnik, koliko plača in v kakšnem odnosu je s superviziranci, kakšni so vloga, položaj in odgovornosti supervizorja ter kakšne so njegove obveznosti do supervizantov in naročnika (npr. v zvezi s pripravištvom, prakso...), kje živijo oz. kje in kdaj superviziranci delajo in kakšna so pravila, ki se jih morajo držati, ter kdaj, kako pogosto in kje bo lahko potekala supervizija.

Sam sebi pa mora supervizor zastaviti naslednja vprašanja:

- Kaj vem o supervizirancih in kakšne občutke imam v zvezi z njimi?
- V kakšnem odnosu sem s superviziranci, ali bom zmozel opravljati supervizijo za to osebo/skupino (glede na etična načela, lastne meje, razpoložljiv čas, strokovne izkušnje...)?

Supervizor sprašuje, daje informacije in se dogovarja. Njegova veda ostajajo v okvirih vodstvene in učiteljske komponente vloge supervizorja. Le v zvezi s samospraševanjem in samorefleksijo o doživljanju su-



pervizirancev in svojih zmožnosti in omejitev v konkretni superviziji poseže na bolj občutljivo področje svetovanja in psihoterapije.

## 4.2. Začetna faza

Začetna faza supervizije zajema:

- oblikovanje delovnega načrta oz. supervizijski dogovor,
- ustvarjanje varnega vzdušja in ustreznega supervizijskega odnosa,
- spodbujanje supervizirancev k učenju, njihovo motiviranje in postavljanje pred izzive,
- delo s konkretnim gradivom, ki ga superviziranci prinesejo iz svojih delovnih situacij,
- prvo vmesno evalvacijo.

Supervizijski dogovor je načrt supervizijskega procesa. V njem so ponavadi opredeljeni: namen supervizije, kraj sestajanja, čas sestajanja, pogostost sestajanja, število supervizijskih srečanj, trajanje posameznega supervizijskega srečanja, način komuniciranja, obveznosti supervizorja in supervizirancev.

Tukaj se bom dotaknila samo namena supervizije oziroma teme in področja supervizije, ker se namen supervizije povezuje s pričakovanji oziroma opredelitvijo vloge supervizorja in superviziranca. Mertens pravi (po Čačinovič Vogrinčič, 1999), da vsak odnos zahteva od partnerjev v interakciji, da se živita v pričakovanja drugega (roletaking), da hkrati vzpostavita razdaljo do teh pričakovanj in da vzdržita neskladje med pričakovanji in lastnimi potrebami. S temi neskladji se lahko, kot sem že omenila, soočamo ali pa jih prekrivamo ali mistificiramo. V superviziji, v supervizijskem odnosu, ki ga že na začetku poskušamo opredeliti v delu supervizijskega dogovora, naj bi bile odprte možnosti za soočanje med različnimi pričakovanji, saj je eden izmed procesnih ciljev supervizije tudi razjasnjevanje profesionalnih vlog in razmejevanje med njimi. Lahko bi našli veliko vzporednic med vlogama supervizorja in supervizanta, očitne pa so razlike med njima v opredeljevanju odgovornosti in komu v resnici je supervizija namenjena. Vsak supervizor in supervizant imata svoja lastna, edinstvena pričakovanja od te vloge in funkcij. Pričakovanja gojita tudi v zvezi z zaupanjem, stopnjo vključenosti in pripravljenosti za samorazkrivanje (Žorga, v Kobolt in Žorga, 1999). Supervizorjeva odgovornost je, pravi Sonja Žorga, da se v procesu sklepanja supervizijskega dogovora

zavedata teh pričakovanj, jih primerjata in uskladita neskladja do tiste mere, ki je v danem trenutku možna glede na stopnjo supervizirančevega profesionalnega razvoja in njegovega poznavanja supervizije.

Podobno Pat Hunt (po Hawkins in Shohet, 1992) izpostavlja vrednost jasnega supervizijskega dogovora. Supervizija lahko postane bolj refleksivna in zadovoljujoča dejavnost za oba; za supervizorja in supervizanta, če je dogovor jasen. Govori o potrebi po supervizijskem dogovoru, ki naj vsebuje: metode supervizije, supervizijski stil, naloge supervizije, vrsto odnosa, ki ga lahko dosežeta in odgovornosti vsakega partnerja v supervizijskem odnosu.

V začetni fazi supervizor že nastopa v svoji kompleksni vlogi, seveda pa je npr. pri oblikovanju delovnega načrta bolj v ospredju njegova funkcija vodje. Nekateri supervizorji navkljub svojemu mojstrstvu ostajajo šibki prav na področjih, kjer proces supervizije zahteva vodenje.

V tej fazi je poleg edukativne funkcije izrazita tudi podporna vloga supervizorja, saj superviziranci potrebujejo varno ozračje za prve korake v superviziji.

### **4.3. Delovna faza**

Za to fazo je značilna predelava posameznih primerov iz prakse ter iskanje in prepoznavanje lastnih učnih tem in njihovo povezovanje s poklicnim ravnanjem. Za to fazo je značilno, da supervizor pomaga supervizirancu s tem, ko preoblikuje zgodbo iz njegovega poklicnega življenja, da se ob njej lahko superviziranelec uči o sebi in svojem poklicnem ravnanju. Ob refleksiji konkretne delovne izkušnje mu omogoča, da spoznava ozadje svojega ravnanja (implicitne teorije, stališča, prepričanja in vrednote), ki usmerjajo njegova učinkovita in neučinkovita vedenja in ki določajo referenčni okvir, v katerem zaznava dogodke in vedenje drugih.

Supervizorjeva in supervizantova vloga se v tem delu procesa najbolj približujeta druga drugi, saj je, kot nekateri pravijo, supervizor moderator supervizantovega razvoja.

### **4.4. Zaključna faza**

V tej fazi zaključujemo teme in primere in jih zaokrožamo. Pomemben del te faze je zaključna evalvacija.

V zaključni fazi zaključujemo supervizijski in poklicni odnos. Carrol (po Kobolt in Žorga, 1999) opozarja na previdnost v zaključevanju med-

človeških odnosov in sistematičnost v zaključevanju profesionalnega odnosih. Sistematičnost v zaključevanju pa kliče po vodstvenem vidiku v supervizijski vlogi, saj mora biti evalvacija vnaprej načrtovana in pripravljena, slovo pa naj bi bilo napovedano že vnaprej, jasno in čisto, brez izogibanj.

## 5. Razvojni pristop v superviziji in vloga supervizorja

Razvojni pristop v superviziji je usmerjen na razvojni model, ki je bolj edukativno psihosocialno naravnani. Ta model poudarja vlogo in naloge supervizorjev ter učne stopnje supervizantov.

V procesu supervizije prihaja, kar je osnovna postavka razvojnega pristopa k superviziji, do rasti superviziranca in supervizorja. Vsaka razvojna stopnja zahteva spremembo supervizorjevega pristopa k supervizirancu in spremembo odnosa med njima, vzporedno s tem pa prehajanje iz ene vloge v drugo. Tu se bom omejila na spremembe in razvoj vloge supervizorja v odvisnosti od napredka supervizanta, ki prehaja skozi različne stopnje napredovanja.

Sprva je bolj v ospredju edukativna vloga supervizorja, saj superviziranci na začetku svoje poklicne poti želijo razviti predvsem poklicne spretnosti. Tudi na drugi stopnji je ta vloga bolj opazna, ker se superviziranci ukvarjajo s konceptualizacijo svojega dela. Vloga supervizorja pa je izraziteje podpornega značaja, ko superviziranci pričnejo postavljati v ospredje razvoj samozavedanja, ki poteka s preučevanjem svojih osebnih značilnosti in njihovega vpliva na poklicno ravnanje. Torej gre proces od razvijanja poklicnih spretnosti in konceptualizacije poklicnega dela do osebnega in poklicnega razvoja, in od odvisnosti od supervizorja in strukture k samostojnosti in manjši potrebi po strukturi.

Spreminjanje vloge supervizorja pa ne opazujemo samo v povezavi z razvojem supervizanta, ampak se njegova vloga v supervizijskem procesu spreminja glede na lasten razvoj, od supervizorja začetnika do supervizorja mojstra. Od »ne vem, da nič ne vem« do »vem, da nič ne vem«; preko »vem, da vem« do »ne vem, da vem«.

Preden se lotim opisovanja razvojnih stopenj supervizorja, se mi zdi umestno, da pogledamo, kateri so razlogi za to, da nekdo postane supervizor in kaj bi se bilo treba vprašati preden nekdo izbere to poklicno pot. V literaturi (Hawkins in Shohet, 1992) so opisani naslednji razlogi:

1. Postati supervizor je naravni razvojni napredek. V svoji profesionalni praksi se nekateri prično ukvarjati z mlajšimi svetovalci. Mlajši kolegi prihajajo k njim s potrebo po superviziji.
2. Z novo vlogo (supervizorja) se skušajo izogniti pritisku, ki ga prinaša delo s klienti.
3. Napredovanje v vodstveno pozicijo, ki vključuje tudi nekatere supervizijske odgovornosti.

Prvo vprašanje, ki si ga mora bodoči supervizor, zastaviti je, ali je supervizija, v katero je vključen, veljavna in ustrezna za njegovo delo s klienti in za njegovo nadaljnjo supervizijsko vlogo.

Reflektirati je potrebno svoje očitne in manj očitne motive, ki ga vodijo na pot supervizorja.

Koristno je pregledati, katere so pozitivne in katere negativne izkušnje iz supervizij, v katere je bil vključen. Katere vloge, modeli (supervizor kot model) so mu bili blizu in katerim bi se izognil. Njegova bodoča supervizorska vloga je odvisna tudi od tega, kako supervizijo doživlja. Če jo doživlja kot torišče konfliktov, potem bosta njegovo pričakovanje in aktivnost usmerjena v to smer. Če gre v supervizijo s pričakovanji, da bo to delo zanimivo in sodelovalno, potem bo poskušal ustvariti ozračje, ki bo omogočalo tako supervizijo.

Brigit Proctor (po Hawkins in Shohet, 1992) predlaga, da začetniki pričnejo z naslednjimi predpostavkami o pričakovanjih, potrebah in željah udeležencev v superviziji, ki so delavci v poklicih pomoči:

- želijo zrcaljenje lastnega dela,
- želijo razvijati svojo poklicno kompetenco,
- želijo podporo in ohrabritev.

Pričeti s takimi domnevami, verjame Brigit Proctor (prav tam), je koristna in pozitivna podlaga za pričetek supervizije.

Supervizorjev razvoj (po mnenju nekaterih avtorjev) poteka v okvirih razvojnih stopenj; podobno kot pri supervizantu je to opaziti pri supervizorju. Na prvi razvojni stopnji je vloga supervizorja bolj ali manj edukativna, pri tem je v ospredju tehnični vidik metode (osredotočenost na tehnike). Na drugi stopnji se njegova vloga razširi na podporni vidik supervizije, obenem pa se razširi tudi edukativni vidik njegove vloge. Supervizor (Kobolt in Žorga, 1999) postaja v svoji vlogi bolj samozavesten, čeprav je

lahko še vedno negotov in napet. Na tretji stopnji postane supervizorska vloga del njegove strokovne identitete. Je torej prepričljiv, ker zaupa vase, in pri svojem delu skuša usklajevati potrebe superviziranja s svojimi. Sedaj postane supervizor možen model v učnem procesu. Na četrti stopnji razvoja supervizorja lahko govorimo o stopnji mojstrstva, kar med drugim pomeni, da ima svoje znanje in izkušnje integrirane v jasen in uporaben supervizorski stil dela, ki omogoča supervizirancem samostojnost, varnost in podporo pri učenju.

## 6. Lastnosti supervizorja in kakovost dobrega supervizorja

Večina supervizorjev je izšla iz svetovalne in psihoterapevtske prakse, kjer je razmišljanje o osebnostnih lastnostih in kakovostih stalno, saj je narava dela takšna, da je osebni odnos med svetovancem in svetovalcem nujen okvir, ozadje za uspešno napredovanje,

Kot lastnosti dobrega svetovalca, ki prispevajo k oblikovanju pozitivnega odnosa med njim in svetovancem, je Azra Kristančič (1995) izpostavila spontanost in čustveno toplino, spoštovanje in iskrenost:

- spontanost in čustvena toplina, ki klientu vlivajo občutek, da je dobrodošel in da bo v medsebojnem odnosu tudi spoštovan;
- spoštovanje, ki ga kaže do klientove osebnosti in klientu pomaga pri sprejemanju samega sebe kot človeka, ki raste in se razvija ter pridobiva nove zmožnosti ter sposobnosti znati se v vsakdanjem življenju;
- iskrenost, ki vsebuje dinamično skrb, dejavno zanimanje za osebo in njene frustracije.

Carifio in Hess (po Hawkins in Shohet, 1992) pravita, da so kakovosti »idealnega supervizorja« podobne tistim, ki jih pripisujemo »idealnemu psihoterapevtu«. Te vključujejo: empatijo, razumevanje, brezpogojno pozitivno naravnost, kongruentnost, toplino, odkritost, fleksibilnost, skrb in pozornost, radovednost in odprtost. Vse to so kakovosti uspešnega praktika znotraj poklicev pomoči in so pogoj za dobrega supervizorja.

Podobno Wubbolding in Brickell (1998) opisujeta lastnosti realitetnega terapevta. Ločujeta jih na osebnostne lastnosti in poklicne lastnosti. Ker menim, da so te lastnosti pomembne tudi za supervizorja, bi jih na tem mestu natančneje predstavila. Pri tem bom vedno uporabljala vzpo-

redno z izrazi terapevt, svetovalec, klient, svetovanec in terapija, ki jih uporabljata avtorja, tudi izraze supervizor, supervizant in supervizija.

### **Osebnostne lastnosti**

Empatija, skladnost (kongruentnost) in pozitiven odnos do klienta naj bi bile tiste osebnostne značilnosti, ki jih je Rogers poimenoval »nujni in zadostni pogoji za spremembo«. Avtorja podobno kot Rogers pojmujeta empatijo kot sposobnost videti svet iz klientovega/supervizantovega zornega kota. Pri tem ne namigujeta na strinjanje s klientom/supervizantom ali učencem. To pa v jeziku teorije izbire, ki je teoretska osnova realitetne terapije, pomeni, da svetovalci oz. supervizorji kljub vstopu v klientov oz. supervizantov svet zaznav, ohranijo nekaj razdalje. S tem se zavarujejo, da bi se zaradi sočutja preveč identificirali s klientom ali supervizantom.

Kongruentnost je skupek osebnostnih lastnosti. Na splošno pomeni, da je svetovalec/supervizor primerno duševno zdrav. V okviru realitetne terapije to pomeni, da so takšni ljudje sposobni prevzeti odgovornost za svoja dejanja, se zavedajo svojega notranjega nadzora in z drugimi vzpostavijo zdrav in neposreden stik.

Pozitiven odnos do klienta/supervizanta pomeni, da ga svetovalec/supervizor ceni in spoštuje in jasno vidi razliko med klientovim/supervizantovim neučinkovitim vedenjem na eni strani in klientom/supervizantom samim, na drugi.

Svetovalec/supervizor naj bi načrtno spreminjal svoje dojemanje tako, da bi v vsakem, še tako neugodnem položaju, zaznal pozitivne elemente. To naravnost poimenujeta avtorja sposobnost videti vse kot prednost. Ta sposobnost terapevta/supervizorja omogoča klientu/supervizantu videti tudi pozitivno plat nekega problema, težave, konflikta.

Realitetni terapevt oz. supervizor naj bi na človeka in njegovo ravnanje gledal sicer pozitivno, vendar ne naivno. Opremljen naj bi bil s spoznanjem, da je človekovo vedenje nenehen poskus zadovoljevanja svojih potreb, ki pa je lahko koristno ali škodljivo, odgovorno ali neodgovorno.

### **Poklicne lastnosti**

Realitetni terapevt oz. supervizor potrebuje pri svojem delu poleg že naštetih osebnostnih lastnosti še posebna znanja. Uspešni terapevti/supervizorji uporabljajo med terapijo smisel za paradoks in preokvirjanje.

Sposobnost spodbujanja (ohranjanja) upanja. Svetovalec/supervizor

lahko vstopi v svetovančev/supervizantov svet kakovosti tudi tako, da mu pomaga spoznati, da je zanj najbolje, da ohrani upanje. To temelji na dejstvu, da ima še vedno izbiro, ne glede na to, v kako hudem položaju se je bil znašel.

Sposobnost označiti težavo kot rešljivo. Realitetni terapevt ali supervizor deluje iz prepričanja, da ljudje sami usmerjajo vedenje in zato uporablja strategije, ki omogočajo, da ljudje rešujejo svoje specifične probleme.

Sposobnost uporabljati metafore. Terapevt/supervizor v postopku svetovanja parafrazira klientovo/supervizantovo izjavo (metaforo) tako, da jo razširi na še večji obseg od tistega, na katerega je bila sprva omejena.

Pripravljenost delati znotraj omejitev, postavljenih s profesionalnimi smernicami, standardi in etiko.

Dovzetnost za različne kulture. Realitetni terapevt/supervizor naj se pogloblja v značilnosti druge kulture, potrebna pa je tudi prilagodljivost in pripravljenost ideje realitetne terapije oz. supervizije prilagoditi drugim kulturam in kulturnim vzorcem.

### **6.1. Podobnosti in razlike med vlogo svetovalca in supervizorja**

Naloga supervizorja je, pravi Brigit Proctor (po Hawkins in Shohet; 1992), pomagati supervizantu, da se čuti sprejetega, cenjenega in razumljenega. Samo, če se tako počuti, lahko pregleda in evaluiira svoje lastne zmožnosti, sposobnosti in spretnosti. Samo v ozračju sprejemanja je lahko supervizant odprt za tako imenovani kritični »feed-back«.

Lastnosti »kvalitetnega svetovalca« so torej pogoj za »kvalitetnega supervizorja«. Lastnosti pa niso tiste, ki bi postavljale mejo med obema vlogama, razlike med vlogami najbolje opišemo s funkcijami supervizorja, ki so seveda v tesni povezanosti s funkcijami supervizije. Funkcije supervizije tvorijo strukturo supervizijske vloge, saj je, kot smo videli že nekajkrat, vloga supervizorja sestavljena iz nekaterih subvlog. Seveda pa ne gre za nekakšno mehanično sestavljanje različnih subvlog v deljivo celoto, ampak gre za novo kakovost, pri čemer so v različnih supervizijskih situacijah v ospredju različne prvine (subvloge) glede na mnoge okoliščine. Dobrega supervizorja odlikuje, med drugim, prav sposobnost, da spretno prehaja iz ene vloge v drugo.

Najbolj težavna nova spretnost, sposobnost, zmožnost, ki jo zahteva su-

pervizija, je zmožnost preklapljanja, premikanja zornega kota pogleda in zmožnost osredotočenja, ožariščenja na različne pomembne elemente v superviziji. Fokus pozornosti je potrebno premikati od klienta, ki ga je predstavil supervizant, k supervizantu v njegovem procesu, potrebno pa se je osredotočiti tudi na svoj lastni proces in na odnose s supervizantom tukaj in sedaj. Supervizor naj bi bil sposoben videti klienta v njegovem širšem okolju. To sposobnost pogleda iz razdalje (distance) so poimenovali »spretnost helikopterja«, ki je slikovita metafora za supervizorjevo početje. Od supervizorja se te spretnosti uči seveda tudi supervizant. Za oblikovanje te spretnosti je potreben dolgoletni razvoj.

Struktura supervizorjeve vloge in spretnost »helikopterja« (osredotočanja, fokusiranja in premikanja različnih nivojev zaznave) pomembno ločuje vlogo supervizorja od vloge psihoterapevta, seveda pa tudi od vloge učitelja in vodje.

## **7. Vloga supervizorja v nekaterih modelih supervizije**

### ***7.1. Razvojno edukativni model supervizije in vloga supervizorja***

Supervizija je v razvojno edukativnem modelu razumljena kot metoda, ki omogoča osebno spremljanje in spodbujanje poklicnega razvoja delavcev. Osrednje mesto v razvojno edukativnem modelu ima proces poklicne refleksije in učenje, ki omogoča strokovnemu delavcu, da z lastnimi izkušnjami prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in da usklajuje svoje osebne značilnosti in osebni način delovanja s poklicnimi zahtevami in spretnostmi, ki jih ima kot strokovnjak. Ta model supervizije je usmerjen torej zlasti na profesionalni razvoj in integracijo strokovnega delavca. V ospredju je edukativna funkcija supervizije. Proces učenja poteka v superviziji v obliki spirale na vedno višji ravni. Ker poteka supervizija vzporedno z delom, strokovni delavec na superviziji razmišlja o tem, kako je delal, in se iz tega uči, načrtuje nadaljnje akcije in jih zopet preizkuša v praksi.

Opisani model učenja spominja na akcijsko raziskovanje, saj tudi to poteka v obliki spirale, ker je učenje in raziskovanje v tesnem odnosu in v soodvisnosti.



Supervizor ne vsiljuje supervizantu svojih rešitev in spoznanj, ampak ga podpira v procesu učenja in pokaže način, kako lahko razmislija o problemu, ki ga je izpostavil.

7.1.1. Funkcije supervizorja so povezane z namenom supervizije, katere končni cilj je usposabljanje strokovnega delavca, da se bo kasneje sam, brez supervizorjeve pomoči, sposoben učiti iz vsakodnevnih delovnih izkušenj. Mednje sodijo:

- omogočati proces poklicne samorefleksije in učenja,
- razvijati sposobnost samostojnega razmišljanja (in odločanja) o delu,
- pomagati na poti do lastnih rešitev,
- omogočati integracijo teoretičnih spoznanj s praktičnimi izkušnjam in prenos teorije v prakso,
- pomagati pri oblikovanju poklicne identitete, omogočati učinkovitejše obvladovanje stresa itd.

7.1.2. Temeljna značilnost supervizorjeve vloge v tem modelu je predvsem ta, da supervizor podpira proces učenja pri supervizantu, in sicer s tem, da ga uči in vodi skozi faze izkustvenega učenja. V tem procesu je supervizor odgovoren za pogoje učenja in ne za to, kaj se bo supervizant pri tem naučil. Poklicne izkušnje so v tem učenju učno gradivo, v superviziji pa so učno gradivo tudi supervizantove interakcije iz supervizijske situacije. To so vzporedni procesi ter njegov osebni stil učenja.

7.1.5. Supervizorjeva podpora funkcija je tudi v tem modelu vseskozi pomembna. Supervizant potrebuje varen okvir za ogledovanje svoje izkušnje iz različnih vidikov, bližnjih in malo bolj oddaljenih, ali iz perspektive drugega in za preizkušanje novih, njemu še neznanih ravnanj. Varen okvir pa pomeni poleg strukture supervizijskega procesa osebni odnos, ki ga imenujemo supervizijski odnos. Za uspešno supervizijo je osrednjega pomena kakovost odnosa med supervizorjem in supervizantom, ki se odraža v medsebojnem zaupanju in spoštovanju. Medsebojno zaupanje in spoštovanje sta temelj supervizijskega odnosa, saj supervizor dela prek odnosa, superviziranec pa se v tem odnosu uči.

7.1.4. Razvojno-edukativni model praviloma ne vključuje nadzorne funkcije supervizije, torej supervizor ne usklajuje in ne odreja dela svojemu supervizirancu in ga ne nadzira. Supervizor ni neposredno odgovoren za supervizantovo delo, nosi pa strokovno odgovornost, da superviziranec razvija in izboljšuje svojo poklicno kompetentnost.

## 7.2. Supervizija v realitetni terapiji in vloga supervizorja

Supervizija v realitetni terapiji je model supervizije v procesu usposabljanja strokovnjakov za uporabo te svetovalne oziroma terapevtske metode. Svetovalna metoda v realitetni terapiji temelji na teoretičnih konceptih teorije izbire (avtor je dr. William Glasser), ki človeka pojmuje kot proaktivno in ne reaktivno bitje, torej kot subjekt, ki je notranje motiviran, ki s svojim vedenjem skuša doseči svoje željene predstave. V procesu supervizije v realitetni terapiji se supervizant uči teorije izbire in s tem tudi odkrivanja ozadja problema, ki ga skuša rešiti. S supervizorjevo pomočjo je usmerjen na lastno ravnanje na miselni, čustveni in vedenjski ravni in samopresojo, s pomočjo katere si odgovarja na vprašanje: »Ali deluje?«. Vprašanje se ne nanaša samo na vedenje, temveč tudi na notranje motive.

7.2.1. Globalni in končni cilj supervizije v realitetni terapiji je usposabljanje strokovnega delavca v spretnosti notranjega dialoga, ki mu pomaga pri opredeljevanju njegove vloge, razmejevanju vlog in odgovornosti (Gobbo, 1999). Naloga supervizorja je spodbuditi in olajšati samovrednotenje strokovnjaka na treh področjih:

- ozadje težav oz. problema (kaj želim?),
- posameznikova vloga (kaj delam?),
- soočanje (ali deluje?).

7.2.2. V tem modelu se poudarja edukativna funkcija, saj gre za učenje delovanja človekove duševnosti. V superviziji se strokovni delavec uči prek samoevalvacije izbirati učinkovitejša vedenja, ki mu omogočajo strokovno in osebno rast s ciljem biti sam svoj supervizor. Pri tem je torej v ospredju edukativni vidik vloge supervizorja.

7.2.3. Seveda pa ne gre zanemarjati tudi drugih vidikov supervizorske vloge ali subvlog, ki so, glede na proces, v ospredju ali potisnjene v ozadje. Supervizorjeva podporna funkcija je tudi v tem modelu vseskozi pomembna. Integralni del supervizije v realitetni terapiji je prijateljsko in toplo ozračje, ki predstavlja varen okvir za poskušanje učnih korakov in pogumno samoevalvacijo, in ne nazadnje, možnosti učenja iz odnosa. Učenje in s tem spreminjanje je možno le z vzpostavitvijo prijetnega in empatičnega okolja, ki ga supervizor oblikuje z osebnim in strokovnim vključevanjem.

Tudi vodstvena funkcija supervizorja je v tem modelu v začetku procesa bolj izrazita, kasneje pa zaradi močnejše izražene avtonomije supervizanta stopa v ozadje. Čeprav je supervizor tisti, ki je merodajen za oceno možnosti napredovanja strokovnega delavca v okviru te svetovalne metode, se vedno bolj teži k temu, da strokovni delavec v procesu samopresoje ugotavlja meje in možnosti lastnega strokovnega in osebnostnega razvoja.

### **7.3. Supervizija v psihoanalizi in vloga supervizorja**

V okviru psihoanalitičnega pristopa je Donald Winnicot (Hawkins in Shohet, 1992) uvedel pojem »dovolj dobra supervizija«, ki ga je izpeljal iz koncepta »dovolj dobra mati«. Da bi mati razumela otrokovo neprimerno vedenje kot njegovo nezmožnost ravnanja z zunanjim svetom in ne kot napad nanjo, potrebuje podporo otrokovega očeta in drugih odraslih. Psihoterapevti in drugi iz poklicev pomoči pa naj bi podporo za preživetje »napadov« klienta našli v okvirih supervizije. Vloga supervizorja pa ni samo v tem, da pomirja supervizante, ampak da dopušča ponovno doživljajne emocionalnega nemira in možnosti za učenje v okvirih supervizije. V okvirih psihoanalitičnega pristopa v superviziji je ena izmed drž supervizorja, da skuša vzpostaviti in obdržati nevtralno pozicijo, da bi se izognil nevarnostim, ki mu grozijo zaradi patoloških potreb supervizanta. Druga značilnost, ki verjetno ločuje psihoanalitični pristop od že opisanih, pa je supervizorjeva usmerjenost v nenehno iskanje vpogleda v supervizantov material in uporabo interpretacij kot metode.

## **8. Končni cilj supervizije je supervizija samega sebe**

Ta cilj je tesno povezan s specifičnimi cilji supervizije, ki sem jih omenila pri razvojno edukativnem modelu in v realitetni terapiji in ga supervizor zasleduje skozi ves proces. To pomeni, da naj bi bili supervizanti sposobni biti sami sebi supervizorji. Za refleksijo svojega lastnega dela pa Borders in Leddick (Hawkins in Shohet, 1992) ponujata nekaj zelo uporabnih vprašanj:

- Kaj sem slišal, kar je rekel moj klient (videl, kar je naredil)?
- Kaj razmišljam, kaj čutim ob teh opažanjih?
- Kaj bi lahko drugega rekel ali storil (alternativne možnosti)?
- Kako sem izbral med alternativami?

- Kako nameravam postopati?
- Kaj sem v resnici naredil?
- Kakšen vpliv je imel moj odgovor na klienta?
- Kako vrednotim učinek svojega odgovora?

Ta vprašanja se postavljajo med celotnim procesom supervizije. Supervizant jih počasi ponotranji in tako postanejo orodje za samorefleksijo.

## 9. Stil supervizorja

Na splošno lahko rečemo, da je stil skupek značilnih elementov pri opravljanju kakih dejavnosti. Za nekoga lahko rečemo, da ima poseben delovni stil. Na umetniškem področju je stil tisto, kar je določeno z uporabo izraznih, oblikovnih sredstev v posameznem delu ali več delih. Življenjski stili so stalne značilnosti človekovega ravnanja (Slovar slovenskega knjižnega jezika, DZS, 1994).

Stil supervizorja je odvisen verjetno v prvi vrsti od tega, iz katere šole, teoretske usmeritve in prakse supervizor izhaja. Ne nazadnje je silno pomembno, katere učitelje (supervizorje) je imel rad in se je po njih zgledoval. Znotraj posameznih šol pa seveda vsak ustvari svoj poseben stil dela, ki je odvisen od njegovih osebnostnih značilnosti, sklopa prepričanj, stališč, vrednostnega sistema, izkušenj in podobno. Za stil svetovalca, ki je v okviru realitetne terapije in gre po supervizijski poti, bi lahko rekli, da je prepoznan zaradi značilne strukture pogovora in uporabe vprašanj za samoevalvacijo, ki to smer v psihoterapiji ločuje od drugih podobnih pristopov.

## 10. Supervizor in avtoriteta

Mnogo supervizorjev, posebno tistih, ki začenjajo, ima težave s prilagoditvijo svoji novi avtoriteti. Vzpostaviti morajo ravnotežje med dominantnostjo in podrejenostjo z novo odgovornostjo. Lillian Hawthorne (po Hawkins in Shohet, 1992) je opisala vrste iger za supervizorje, da bi se odrekli moči ali pa manipulirali z močjo. Razdelila jih je na igre odrekanja moči in igre manipulacije z močjo.

### 10.1. Igre odrekanja moči

- Ni mi dopuščeno (»Jaz bi se strinjal s tem, kar govoriš, vendar mi moj predstojnik to ne dopušča«).

- Ubogi jaz (»Žal mi je, da moram premestiti svojo tedensko konferenco, toda ne sanja se ti, kako zaseden sem«).
- V resnici sem dober fant (»Poglej, kako sem ti voljan pomagati«).
- Dobro vprašanje zasluži naslednjega (»Kako bi odgovoril na to vprašanje?«).

### **10.2. Igre manipulacije z močjo**

- Zapomni si, kdo je šef (umetno izpostavljanja samo enega vidika vloge).
- Povedal bom vse o tebi (grožnje).
- Oče in mati vesta bolje (delovanje v očetovski ali materinski drži).
- Samo poskušam ti pomagati (braniti se pred kritiko).
- Če poznaš Dostojevskega tako kot jaz ... (prikazovanje svojega znanja, da bi se supervizant počutil manjvrednega).

Hawthorne (po Hawkins in Shohet, 1992) meni, da je prevzemanje supervizorske vloge ovirano zaradi tega, ker je supervizor na začetku ni varen. Nima še čisto jasnih predstav o zahtevah svoje nove vloge. Težave v zvezi s privzemanjem avtoritete supervizorja lahko izvirajo iz osebnih izkušenj z avtoriteto.

## **11. Zaključek**

Vloga supervizorja je odvisna od opredelitve supervizije in njenih ciljev in je po mnenju mnogih avtorjev sestavljena iz več subvlog, ki so lahko v medsebojnem konfliktu. Vloga supervizorja se spreminja in razvija v interaktivnem procesu, ki poteka med supervizorjem in supervizantom in je med drugim odvisna od rasti supervizanta in supervizorja. Razvoj in učna rast supervizanta zahtevata spremembo supervizorjevega pristopa k supervizantu in spremembo odnosa med njima, kar pa med drugim pomeni, da mora supervizor prehajati iz ene vloge v drugo.

Med svetovalcem/psihoterapevtom in supervizorjem je več podobnosti kot razlik, struktura supervizorjeve vloge in spretnost, ki so jo poimenovali spretnost »pogleda iz helikopterja«, pa pomembno ločujeta vlogo supervizorja od vloge svetovalca/psihoterapevta.

Razvoj supervizorja poteka v stopnjah, od supervizorja začetnika do supervizorja mojstra, ki ima jasno razviden stil svojega dela.

In še misel iz knjige z naslovom »Counselling for Family Problems« (Street, 1994):

Zakaj si nekdo prizadeva pomagati drugim in katere potrebe zadovoljuje, ko to počne? Vsi imamo osebne zgodbe, ki nas vodijo k pomoči drugim. Vsak mora pregledati svojo zgodbo. Na začetku zgodbe bomo našli željo, da bi pomagali drugim in željo po razumevanju samega sebe. Postati svetovalac (supervizor) pomeni razumeti, kako je do tega prišlo in razumeti okvir svojega početja. Potrebno si je pridobiti znanje in spretnosti in prakticirati svojo kreativnost in nato pozabiti na naučene spretnosti in svojo kreativnost, da bi bili to, kar smo.

## 12. Literatura:

Čačinovič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Gobbo, B. (1999). Supervizija v realitetni terapiji. *Svet kakovosti*, poletje 1999, 25-28.

Hawkins, P. In Shohet, R. (1992). *Supervision in the helping professions*. Open University Press.

Kempler, W. (1994). *Načela obiteljske gestalt terapije*. Zagreb: Alinea.

Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Lojk, L. (1997). Kratek prikaz realitetne terapije. *Svet kakovosti*, pomlad 1997, 5-9.

Nastran-Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1994). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Street, E. (1994). *Counselling for Family Problems*. London: Sage Publication.

Wubbolding, R. in Brickell, J. (1998). Lastnosti realitetnega terapevta. *Svet kakovosti*, jesen 1998, 7-12.

# Psihodinamika supervizijskega odnosa

## Psychodynamics of supervision relationship

*Meta Kramar*

### *Povzetek*

*Meta Kramar, diplomirana psihologinja, upokojena specialistka klinične psihologije, Pražakova 7, 1000 Ljubljana*

*Vsak od obeh udeležencev v superviziji se uči in hkrati uči drugega. Pravzaprav vsako učenje vsebuje spremienjanje, zato terjaja supervizija od obeh udeležencev, da sta se voljna spreminjati. Uspeh v superviziji ni toliko odvisen od kakovosti bodisi supervizorja bodisi superviziranega, kot od ujemanja teh dveh oseb in tudi od njune zmožnosti, da oblikujeta ustvarjalen tim. Tako sodelovanje je mogoče uresničiti le z dolgotrajnim prizadevanjem obeh udeležencev.*

***Ključne besede:*** poučevanje, učenje, supervizijski odnos, supervizant, supervizor

### *Abstract*

*Either of the two participants in supervision is learning and teaching the other at the same time. As a matter of fact every kind of learning involves changing, therefore*

*the supervisory situation demands from both participants the willingness to change themselves. Success in supervision is not so much the consequence of the qualities of either supervisor or his trainee, but the result of those two persons' compatibility and also of their ability to form a creative team. Such a co-operation can be achieved only through the both participants' prolonged endeavours.*

**Key words:** *teaching, learning, supervision relationship, supervisee, supervisor*

S supervizijo sem se prvič srečala pred več kot štirimi desetletji in odlej me še ni nehala zanimati. Povsem nepripravljeni mi je bila po diplomu iz psihologije zaupana naloga biti supervizorica študentom na Šoli za socialne delavce v Ljubljani. Takrat sem si izbrala štipendijo British Councila in se pol leta seznanjala s supervizijo psihiatričnih socialnih delavcev v Veliki Britaniji. Ko sem se na Centru za zunajbolnišnično psihiatrijo začela uvajati v psihoterapevtsko delo z otroki, mladostniki in družinami, sem začutila potrebo po strokovni pomoči in si poiskala supervizorje. Kasneje sem na svoji koži občutila, da supervizija ni le učenje psihoterapevtske tehnike, ampak da jo potrebujem dejansko vse dotlej, dokler se ukvarjam s psihoterapijo. Tudi po upokojitvi še vodim terapevtske skupine, zato še vedno hodim v supervizijsko skupino - kot terapevtka, ne kot supervizorica.

Seveda sem že pred desetletji prevzela dolžnost supervizije mlajšim kolegom. Dogajanje v supervizijski situaciji me je velikokrat puščalo samo pred dilemami, ki jim nisem bila dorasla; zato sem v okviru Psihoterapevtske sekcije Slovenskega zdravniškega društva osnovala Klub supervizorjev kot središče za izmenjavo izkušenj in izpopolnjevanje supervizorjev. Vodila sem ga do upokojitve.

Supervizijski odnos me zanima kot vsak medosebni odnos, ki živi svoje lastno življenje. Značilno zanj je intenzivno čustveno dogajanje, stranpoti in iskanja novih poti. Posebej me zanimajo specifični vidiki sodelovanja dveh ljudi, katerih skupna konstruktivna motiviranost je pomagati študentu, da postane večš psihoterapije; to je tista bistvena vez, ki združuje terapevta in supervizorja (Arlow, 1963). Njuno sodelovanje te-



melji na vzajemnosti ciljev pri delu, ki sta jih oba jasno izrazila in doživela (Szecsödy, 1986).

Prebiranje strokovne literature sem povsem naključno začela s priročnikom dveh parov supervizijskih avtorjev, ki danes sodita že med klasična dela. Oba para psihoanalitikov sta gradila na zavidljivo bogatih izkušnjah s supervizijo. Bolj ko sem ju prebiral, bolj me je preplaval občutek, ki se ga kar nisem mogla otresti, čeprav sem se zavedala, da je verjetno površen, nekoliko nepravilčen, hkrati pa zanimiv za mojo pripoved. Občutek, da nikakor ne bi hotela, ali bolje povedano, zelo bi se bala biti v superviziji pri moškem paru supervizorjev (Ekstein - Wallerstein, 1972) in hkrati, da bi se najbrž zelo dobro počutila v superviziji pri ženskem supervizijskem paru (Fleming - Benedek, 1966). Iz njune knjige sem razbrala, da avtorici dokazujeta svoja stališča na svojih najboljših študentih. Ves čas se zavedata, da terapevt med supervizijo neizbežno dela napake. Vendar je njun pogled nanj optimističen, saj bo ta terapevt s pomočjo supervizoric sčasoma zamenjal svoje napačne geste in stališča z novimi, bolj ustreznimi. Nasprotno se zdi, da omenjena moška supervizorja v svoji knjigi dokazujeta lastna stališča na najbolj nesposobnih študentih, ki karkoli delajo, delajo narobe. Prišlo mi je na misel, da bi mogli ti isti nespretni terapevti v rokah omenjenih avtoric od prvih težavnih poskusov v letih izpopolnjevanja prispeti do faze, ko bi jih avtorici, kot »vestne in intuitivne mlade analitike«, spustili v samostojno delo.

Moška avtorja nam tudi sorazmerno malo osvetlita delo in motivacijo supervizorjev, medtem ko avtorici odkrito pišeta o svojem deležu v superviziji, o svojih dilemah, težavah, celo o lastnih napakah. S tem sta v praksi uresničili svoje prepričanje, da je sodelovanje med supervizorjem in superviziranim »učna aliansa«. Po njuni razlagi to pomeni: Učenje in poučevanje nosi samo v sebi obojestranski, vzajemen učinek. Vsak od obeh sodelavcev se uči sam in hkrati uči drugega. Supervizija terja od obeh udeležencev predvsem medsebojno zaupanje in pogum, da opazujeta svojo vlogo v odnosu, preverjata svoje specifične reakcije in sta pripravljena spreminjati se. V tem smislu je očitna podobnost med psihoterapijo in supervizijo.

Mogoče bi me avtorici uvrstili ob tistega svojega študenta, ki sta ga označili kot »nenavadno občutljivega za kritiko«. Morda pa tudi ne. Zavedata se, da je dinamično ravnovesje v »učni aliansi« prvi pogoj za vsako najmanjše napredovanje terapevtovega učenja, prav tako, kot je v tera-

pevtski aliansi pogoj za napredovanje pacientovega uvidevanja. Supervizor naj bi se tega zavedal pri načrtovanju svoje strategije poučevanja. Kaj pa je dinamično ravnovesje? Danes bi rekla, da sta avtorici imeli v mislih tisto pravo mero zahtevnosti, ki je za terapevta še spodbudna, ki ga usmerja k njemu dosegljivim ciljem, k delu, v katerem se lahko potrjuje in tako gradi svojo poklicno identiteto. Po vseh teh letih supervizije bi tudi dodala, da sem z izkušnjami dosegla, da precej bolje prenesem kritiko. In resnici na ljubo naj pripišem: moji supervizorji so bili do mene mnogo bolj prizanesljivi kot moja supervizorica; torej razlika ne izhaja iz supervizorjevega spola, ampak iz njegove osebnosti oziroma enkratnega odnosa med njim in superviziranim. In še: največ sem pridobila od tiste supervizorice, ki mi je najbolj neprizanesljivo »držala zrcalo« - ampak to vem šele danes!

V šestdesetih, sedemdesetih letih je bilo iskanje supervizorja prepuščeno vsakemu od nas. Lotili smo se ga takrat, ko smo se zavedeli, da bo naše delo ob pomoči bolj izkušenega kolega pacientu bolj v korist. Sprva sem čutila predvsem pomanjkanje strokovne usposobljenosti. Pomoč sem iskala v dolgih obdobjih, ko sem izgubila pregled nad potekom terapije, ko sem imela občutek, da sem se s pacientom znašla v slepi ulici.

Postopoma sem uvidela, da v psihoterapevtskem delu prihajajo na dan neki, meni dotlej neznani vidiki moje osebnosti: moj specifičen način odzivanja v interakciji s pacientom, moji značilni kontratransferni problemi. V tem času sem dozorela za prehod od konzultacije na redno, intenzivno supervizijo. Na področju psihoterapije je konzultacija še najbolj podobna posvetu strokovnjakov različnih profilov v somatski medicini, ki izmenjujejo strokovna mnenja, kadar se pojavi nek diagnostični ali terapevtski problem. Izraz supervizija je prihranjen za niz srečan terapevta s supervizorjem med isto psihoterapevtsko obravnavo in namenjen sprotnemu analiziranju terapevtskega procesa. Optimalno vsaki terapevtski seansi sledi supervizijska seansa.

Spominjam se svojih začetnih problemov v zvezi z gradivom za supervizijske seanse. Terapevtu je v začetku težko soočiti se z lastnim neznanjem, z napačnimi prijemi v terapiji in osebnostnimi pomanjkljivostmi. Še teže jih razkriva supervizorju in prosi za pomoč. Bolj ali manj izbira gradivo, ki ga bo predstavil; probleme s pacientom skriva pred supervizorjem zaradi težav, ki jih čuti v odnosu s slednjim. Potrebna je dolgotrajna ugodna izkušnja s supervizorjem, da se terapevt dokoplje do spoznanja: supervizija

nudi največ tistemu, ki je voljan ubesediti svoje pomanjkljivosti, slabosti in konflikte. Mnogo manj more dati tistemu, ki išče v njej le odobravanje in emocionalno sprejemanje. Avtorici Fleming in Benedek sta že v 60. letih opazali: »Način, kako terapevt ponudi gradivo supervizorju, odraža njegovo osebnost prav tako kot projekcijski preizkus in izriše profil njegove moči za učenje... in njegove poklicne rasti.« Jaz pa dodajam, da je hkrati tudi spričevalo supervizorjevega zaupanja v terapevta in njegovega strpnega dopuščanja individualnih terapevtskih prijemov.

Začetniki smo mislili, da supervizor od nas pričakuje posnemanje svojih postopkov, neposredno izvajanje priporočil v delu z bolnikom in podobno. Razpravljali smo o tem, da vsakemu terapevtu glede na spolno pripadnost in verjetno še bolj glede na njegovo osebnost nekateri prijemi ustrezajo, drugi pa ne. Formulacija, ki je pri enem terapevtu povsem zлита z njegovo osebo, pri drugem deluje tuje. V pacientovih očeh lahko mučno štrli iz terapevtovega običajnega vedenja, deluje nenaravno in neprepričljivo. Šele kasneje sem odkrila, da supervizor ne pričakuje in še manj zahteva od terapevta, da se do te mere poistoveti z njim. Naučila sem se, da vodi v psihoterapiji k istemu cilju več različnih poti.

Vsak terapevt, verjetno glede na svojo osebnost, na svoj način uglaši celoten proces. To delo vsebuje toliko fines in variant v vodenju bolnika, da ni mogoče predpisati ene same in edine pravilne poti za vse terapevte. Terapevt naj torej ostane zvest samemu sebi in naj v korist svojega terapevtskega dela goji lastno individualnost in spontanost. Jonathanu Pederju (1986) je najbolj všeč primerjati supervizorja (ali terapevta) z vrtnarjem, ki preskrbi zemljo, nekoliko oklesti odmrle veje, naravna rastlina, jo zaliva, ji nudi zadosti svetlobe in zaupa v njene lastne prirojene procese rasti in razvoja.

Raymond Fox (1989) je prepričan, da se terapevt uči, kako ravnati s klientom iz načina, kako supervizor ravna z njim. Terapevt naj bi namreč v superviziji na svoji koži občutil supervizorjevo zanimanje, empatijo, sprejetost, svobodo in odprtost, ki naj bi jih nato sam izražal v odnosih s klienti. Za Foxa je bistvo uspešne supervizije gojenje terapevtove zmožnosti, da zaupa sam vase, kajti on sam je terapevtski instrument. Tako stališče je blizu tudi Hallerju, ki meni (cit. po Platt-Koch, 1986), da supervizor seveda usmerja terapevta, ko se ukvarja s posebnimi problemi; važnejše od tega pa je, po njegovi oceni, da supervizija pospešuje njegovo ustvarjalno in terapevtsko uporabo samega sebe.

Kot v osebni analitični izkušnji se tudi v superviziji terapevtu včasih zgodi, da bi se rad izognil seansi s supervizorjem. Kriza lahko traja tudi dalj časa. Intenzivno ukvarjanje s supervizorjevimi osebnimi lastnostmi, ki niso bistvene za proces supervizije, me spominja na to, kako lahko včasih pacienti nekonstruktivno preiskujejo terapevtovo zasebno življenje. Tako vedenje je znak odpora do terapije ali supervizije.

Celo če se nam supervizor kot ogledalo včasih zdi »moten« in nezadovoljiv, celo če nam je človeško tuj in nesprejemljiv v svojih vsakdanjih postopkih, je vendarle velika prednost, da ga sploh imamo; in da nam je pripravljen pomagati pri iskanju poti, ki je pogosto težavna in osamljena. Čeprav je včasih odnos s supervizorjem na težki preizkušnji in vzdrži samo zaradi občutka odgovornosti do bolnika, se celo v tej mračni fazi sodelovanja lahko terapevt nečesa nauči: Če se loti skrbnega spremljanja in predelave lastnega negativnega transfera, bo laže prepoznal in razumel isti pojav v pacientovem odnosu do njega.

Vsako učenje je pravzaprav spreminjanje, pri vsakem učenju nekaj novega izpodriva staro. Zato je učenje tako naporno. Ne glede na to, kako intenzivno si ga želimo, se ga hkrati tudi bojimo in se upiramo spreminjanju. Po Eksteinu in Wallersteinu (1972) ti dve izhodišči pojasnjujeta, zakaj prihaja do problemov in odporov prav pri vsakem učenju, pri vsakem učencu. Obe, psihoterapija in supervizija, kot dve obliki učenja, stremita k temu, da staro v človeku nadomesti novo. Ker zelo temeljito posegata v človeka, vzbujata v njem strah in odpor ne glede na to, koliko si človek izboljšav želi.

Boj med starim in novim je včasih skoraj neopazen, včasih pa zelo oster. Napetosti so nujni proizvod spreminjanja iz starega v novo, zato so v supervizijskem procesu neizbežne. Teh napetosti in odporov naj ne bi ozko pojmovali kot oviro, ki jo je treba odstraniti. Szecsödy (1986) in Platt-Koch (1986) priporočata, naj jih raje vključimo v učni proces kot enkratno priložnost za to, da terapevt spozna ter preuči naravo svojih problemov; to mu bo koristilo ne le v supervizij, pač pa tudi pri terapiji. Supervizor naj teh spoznanj ne prezre, ko načrtuje strategijo poučevanja.

Vsak človek se uči na svoj način: eden skokovito, v zamahih, drugi previdno, skoraj neopazno. Supervizorjevo prenapenjanje ne pospešuje učenja. Opazovanje supervizijske interakcije me je navedlo na misel, da rezultat tega »posla« ni odvisen samo od dobrih ali slabih supervizorjevih lastnosti. Po mojem prepričanju velja za supervizijo to, kar pravi Wolberg

(1967) o terapevtski situaciji: »Ne glede na to, kako dobro je usposobljen, bo terapevt vedno zmožen nekaterim bolnikom pomagati bolj kot drugim. Nekih pacientov ne bo mogel obravnavati, bo pa verjetno pomagal drugim, pri katerih drugi terapevt ne bo uspešen.« Uspeh ni toliko odvisen od tega, koliko idealen je ali ni nek supervizor ali supervizirani, ampak kako uspešna je kombinacija dveh ljudi, da uresničita nek ustvarjalni tim.

Isti avtor piše, da »terapevtov odnos do supervizorja in supervizije v celoti temelji na njegovem odnosu do avtoritete.« Z njim se strinjajo mnogi drugi strokovnjaki. Supervizijska situacija ponovno spravi v življenje terapevtove zgodnejše odnose in konflikte z avtoritativnimi osebami (Olsson, 1991). Terapevt lahko »prenese« na supervizorja vse svoje otroške želje in konflikte: občutenje avtoritete ali tekmovalnosti, pričakovanja, da bo postal vsemogočen ali vseveden. V svoji zavrtosti se lahko terapevt v supervizijskem ali terapevtskem odnosu ne drži dogovorov, obljublja več, kot zmore dati, je »slep« za pacientove ali svoje reakcije (Szecsödy, 1986).

Ne glede na doseženo stopnjo osebne analize je lahko ta problem pri terapevtu le navidezno rešen. V čustveno nabitem odnosu s pacientom na eni strani in s supervizorjem na drugi strani se lahko težava pojavi znova, s še večjo močjo nerešenih konfliktov iz preteklosti, z zasilnimi vedenjskimi vzorci, ki danes ne delujejo več, ali z nevrotičnimi zapleti. Konflikt z avtoriteto lahko postane odkrito izražen v bolj ali manj osveščenem terapevtovem vedenju ali pa prikrit pod masko vzornega učenca.

Nekemu terapevtu je nesprejemljivo dejstvo, da se uči od supervizorja; drugi le v določenem supervizorju ne more videti svojega učitelja. Verjetno jih je še več, ki si težko priznajo, da se učijo od pacientov. V skupinski superviziji je rivalska tematika še bolj zaostrena: nekemu terapevtu se je težko učiti od kolega v skupini, ker doživlja njegova stališča kot kritiko od svojega nasprotnika. Nekdo se s svojim celotnim vedenjem upira sprejemanju avtoritete, v resnici pa, ne da bi se zavedal, hrepeni po njej. Drugi se upira vsakemu delu, ki ga omejuje z nekimi pravili. Vendar usposabljanje za psihoterapevtsko delo ne more teči samo na površini in brez »globoke notranje discipline« (Ekstein-Wallerstein, 1972).

Storilnostno naravnani terapevt se srečuje med supervizijo s posebnimi problemi. Če je odraščal v družini z anankastičnimi potezami, kjer so se -če malo karikiram- vsa prizadevanja staršev osredotočila na preganjanje napak in nepravilnosti, morda išče v supervizijskem odnosu ponovitev svojih bolečih zgodnjih izkušenj. Supervizorja mogoče vznemiri te-

rapevtovo iskanje ene same nedvoumne avtoritete, ki naj bi mu nudila tako zelo iskano varnost. Moti ga morda terapevtova razpetost med Prav in Narobe. Nerazumljivo mu zna biti terapevtovo nenehno iskanje ene same in edine resnice, edine pravilne poti v terapiji in neizbežna frustracija, ki izhaja iz tega. V njegovem hrepenenju po potrditvi lahko zasluti nikdar izpolnjeno, davno iskanje lika dobrega očeta, tokrat v supervizorju.

Če je terapevt odraščal v domu, kjer je bil očetov tipičen vzorec reagiranja, »Nič ne znaš«, mamin pa, »Dobro si napravil; drugič pa se še bolj potruji«, utegne imeti posebne probleme z lastno negotovostjo in preobčutljivostjo na kritiko. Supervizorjeve kritične pripombe, njegov perfekcionizem, opozarjanje na previdnost in svarjenje pred nevarnostmi v odnosu do bolnika morda doživlja kot ponavljanje primarnega trikotnika iz otroštva. To ponavljanje je mogoče zanj tako skeleče, da resno ogroža medosebni odnos, porine terapevta v obrambo ali odpor, v skrajnem primeru v beg; to pa je v škodo tako pacientu kot njunemu skupnemu delu.

V doživljanju tega terapevta je imel supervizor traumatizirajočo vlogo roditelja, ki pa je ni nameraval igrati, verjetno celo ni vedel, da jo igra. Terapevt z opisanimi problemi potrebuje supervizorja, ki je siguren vase, čeprav se zaveda svojih pomanjkljivosti, ki z razumevanjem upošteva terapevtove težave in zablode kot naravni davek učenju in ki z optimizmom spremlja njegovo delo. Tak supervizor lahko terapevtu z omenjenimi nerešenimi problemi nudi ugodno vzdušje za učenje, odnos med njima pa lahko celo učinkuje nekoliko terapevtsko.

Težnja po potrditvi ne izhaja vedno iz terapevtove osebnosti, lahko izhaja iz specifičnosti psihoterapevtskega dela. To delo terja veliko naporov, bolnikovo napredovanje pa je običajno sorazmerno počasno. V terapiji so neizbežna obdobja zastoja in celo vračanja nazaj, možnosti za terapevtovo osebno zadovoljstvo pa so v takih pogojih seveda precej pičle.

Terapevt z dediščino depresivne problematike ne bo mogel niti v supervizijski situaciji povsem uiti svoji usodi, to je odvisnosti od emocionalne sprejetosti. Ugodno vzdušje v odnosu mu je tako dragoceno, da si ga nikakor ne drzne ogroziti z izražanjem nasprotnih stališč, dvomov, kaj šele kritike. Ker ga lahko zadovolji le položaj sv. Janeza med apostoli, je njegovo delo odvisno predvsem od nihanj v medsebojnem odnosu, od občasnega intenzivnega približevanja ali oddaljevanja od supervizorja. Nekateri terapevti težko dojemajo svoj položaj sodelavca v odnosu s supervizorjem. Nekomu je bližje prepričanje, da je pasivni predmet kritike. Bližje mu je obču-

tek, da je atom v rokah giganta, da je proti svoji volji nategnjen na Prokrustovo posteljo. Nezmožen odkritega nasprotovanja lahko kaže samo svojo nemoč in obup; lahko celo opusti delo, misleč, da mu ni kos.

Preveč odvisen in uslužen terapevt lahko neprevidnega supervizorja spremeni v karikaturu roditelja. Hlastanje za vsakim stavkom ali kretnjo supervizorja ali želja postati druga, čeprav pomanjšana izdaja supervizorja, nujno nosi v sebi tudi drugo plat medalje: bolj ali manj osveščen protest proti supervizorju. »Če terapevt kljub popolnemu teoretičnemu strinjanju na supervizijskih seansah v terapiji nenehno ponavlja iste napake, tedaj njegovo vedenje izraža močan strah pred izgubo lastne identitete« (Wolberg, 1972). »Imitacija in identifikacija igrata veliko vlogo v vsakem učenju, vendar se mora supervizor zavedati možnosti negativnega transfera in se izogibati avtoritativni drži do terapevta.« (Fleming-Benedek, 1966). Supervizor naj podpira terapevtov razvoj od odvisnosti, ki je naravna za začetnika, do samostojnosti sodelavca, s tem da spodbuja njegovo kritičnost in neodvisno raziskovanje. V takih pogojih razvije terapevt postopoma bolj realističen odnos do učenja, pogum za soočenje z lastnimi napakami in pripravljenost, da jih preuči brez nepotrebnega čustvenega bremena.

Nedvomno je še mnogo različic terapevtovega doživljanja in delovanja v odnosu do supervizorja. Terapevt z bolj izrazitimi narcističnimi potezami je bolj občutljiv; hitro ga ogroža občutek, da mu je bila storjena krivica in se tako zlahka počuti poklicno frustriranega. Oseba z ekshibicionističnimi težnjami poskuša na supervizorja narediti vtis s svojim znanjem in spretnostjo, s čimer ga po svojem ustaljenem vzorcu vedenja spreminja v svojo hvaležno publiko. Če supervizorju dobro dene terapevtova lahkotnost in neproblematičnost, zlahka pade pod njegov vpliv in zgreši svojo vlogo učitelja... In tako naprej brez konca. Z opisanimi primeri sem želela le pobuditi vaša lastna opažanja in razmišljanja.

Supervizorja ne čakajo nič manjše težave v odnosu s terapevtom. Naj najprej omenim probleme supervizorja - začetnika, ki je pretirano občutljiv na vsako kritično pripombo o svojih možnih pomanjkljivostih. Če je poleg tega odnos zapleten še zaradi majhne starostne razlike med udeležencema, ali pa z inverznim profesionalno-hierarhičnim odnosom med supervizorjem in terapevtom, potem se je še težje izogniti tekmovanju in boju za oblast. Prebrala sem, da lahko supervizor vztrajno išče terapevtove napake zaradi svojega lastnega narcizma. Meni je bližja misel, da supervizor, ki ni vase siguren in nima v tej vlogi dovolj izkušenj, čuti po-

trebo, da sebi in terapevtu s takim ravnanjem kar naprej dokazuje, da zna več od njega, da je svoji nalogi dorasel.

Osebnne izkušnje iz vloge supervizorja so me napeljale k zaključku, da supervizorjeva osebnost in njegov lastni način pristopanja k ljudem odločilno obarvata vzdušje v supervizijski situaciji. To velja predvsem v začetnem obdobju, ko supervizirani še le otipava svoj položaj v zanj neznanem okolju.

Kakor so različne osebnosti terapevtov, ki jih srečamo v superviziji, tako so različna tudi njihova pričakovanja do supervizorja, njihove učne ambicije, njihov pristop k skupnemu delu in njihov način uporabe supervizorjeve pomoči. Že v načinu predstavljanja gradiva so velike razlike. Na primer, nekdo v naglici strese iz rokava temo terapevtske seanse in se pri tem nesorazmerno dolgo zadrži pri opisovanju svoje uspešne interpretacije igre. Ta išče v superviziji prej pohvalo kot novo znanje. Druga skrbno izbira gradivo s seanse in ga prilagaja temu, kar misli, da od nje pričakuje supervizor. Kaže, da si ne drzne misliti drugače od supervizorja. Potem te presenetiti tretja, ki prinese magnetofonski zapis svoje prve seanse. Spoštovanja vredna gesta, ki pove nekaj ne le o supervizirani, pač pa tudi o supervizorju in njuni medsebojni percepciji.

Skrbno spremljanje terapevtovega besednega in nebesednega vedenja je supervizorju potrebno, da bi bolje razumel njegove potrebe in temu prilagodil svoje poučevanje. Toda ta nova spoznanja o superviziranem bi bila nepopolna, če se supervizor hkrati ne bi vprašal o svojem deležu v odnosu: katere MOJE značilnosti, stališča in kretnje izzivajo pri različnih terapevtih take ali drugačne odzive? Kako se pravzaprav osebno počutim v odnosu s terapevtko, ki mi je ponudila le kratek izsek iz seanse, in kako z ono drugo z kasetofonskim zapisom? Kakšen čustveni ton je dal danes osnovno barvo interakciji med menoj in tistim terapevtom, ki si ne želi z menoj deliti svojega notranjega sveta?

Če najde supervizor odgovor na ta in podobna vprašanja, bo izvedel nekaj novega o sebi. Če pa se bo lotil še pogovora s superviziranim o čustvenem dogajanju med njima, se bo verjetno njegovo spoznanje obogatilo še z novimi vidiki. Znano je, kako je bolniku v pomoč izkušnja iz psihoterapije, da udeleženca lahko brez nevarnosti ubesedita čustva iz njunega trenutnega, neposrednega odnosa, saj to ne ogroža, pač pa celo utrjuje njuno povezanost. Prav tako iskren in pristen razgovor o emocionalnem dogajanju med supervizorjem in terapevtom nudi slednjemu eno najbolj



ugodnih izkušenj o medčloveških odnosih, potrebnih za psihoterapevtsko delo. Po vseh teh letih sem se oprijela prakse, da zaključno poročilo o superviziranem terapevtu dam le-temu v branje in ga podpišem šele, ko doseževa o njem soglasje.

Verjetno se vsi strinjamo z Eksteinom in Wallersteinom (1972), ko pravi, da je supervizor v nevhvaležnem položaju med Scilo in Karibdo: med vzdrževanjem dinamičnega ravnovesja, to je najugodnejšega vzdušja za učenje z ene strani in soočanja terapevta z njegovimi napakami in osebnimi pomanjkljivostmi z druge strani. Njegov položaj dodatno otežuje, da ne sme pozabiti tudi pacientove koristi; odgovornost do bolnika je zanj težko breme, če mora dopuščati terapevtovo nespretno ravnanje.

Ustvarjalno sodelovanje se ne da uresničiti čez noč, pač pa je rezultat naporov obeh sodelavcev. Njegova uresničitev in ohranjanje ogrožajo vse nevarnosti, ki ogrožajo medčloveške odnose. Zaradi inkompatibilnosti med osebnostima lahko nek odnos konča z brodolomom; zaradi nevrotičnega vklapljanja ene osebnosti v drugo lahko neopazno zaide v »pas de deux« med supervizorjem in terapevtom. Zaradi večje ozaveščenosti o psihodinamiki pri obeh udeležencih pa je vendarle bolj verjetno, da se bosta izognila raznim nevarnostim in ustvarila »laboratorijsko situacijo« z mirom in distanciranostjo od pritiskov vsakdanje rutine; ta omogoča medsebojno kreativno in plodno izmenjavo novih izkušenj, ki se tako srečno imenuje »učna aliansa«.

## Literatura

- Arlow, J. A. (1963). The Supervisory Situation. *Journal of American Psychoanal. Association*, 11 (3).
- Ekstein, R. - Wallerstein, R. W. (1972). *The Teaching and Learning of Psychotherapy*. New York: International Universities Press.
- Fleming, J. - Benedek T. (1966). *The Psychoanalytic Supervision*. New York: Grune-Straton.
- Fox, R. (1989). Relationship: The Cornerstone of Clinical Supervision. *Social casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 146-152.
- Kramar, M. (1988). A szupervizio pszichodinamikaja. *Psychiatria hungarica*, 3 (2), 159-164.
- Olsson, G. (1991). The Supervisory Process Reflected in Dreams of Supervisees. *American Journal of Psychotherapy*, 45 (4), 511-526.

- Pedder, J. (1986). Reflections on the Theory and Practice of Supervision. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 2 (1), 1-12.
- Platt-Koch, L. M. (1986). Clinical Supervision for Psychiatric Nurses. *Journal Of Psychosocial Nursing*, 26 (1), 7-15.
- Szecsödy, I. (1986). Feedback in Psychotherapy and in Training. *Nord Psykiatr Tidsskr*, 40, 195-200.
- Wolberg, L. R. (1977). *The Technique of Psychotherapy*. Vol. 2. New York: Grune-Stratton.

Strokovni članek, prejet marca 2000.

# Vzporedni proces (paralelizem) v superviziji Parallelism in supervision

Sonja Žorga

## Povzetek

Sonja Žorga, dr. psih.,  
Pedagoška fakulteta  
v Ljubljani,  
Kardeljeva pl. 16,  
1000 Ljubljana

*Koncept paralelizma je razmeroma star in v superviziji dobro poznan, čeprav je le malo empiričnih dokazov o njegovem obstoju. Prispevek osvetljuje nekatere razlage vzporednega procesa, npr. s pomočjo identifikacije, projekтивne identifikacije, psiholoških iger, strukturnih podobnosti med supervizijo in terapijo, vzporednice med telesnimi izrazi in doživljanjem, pa tudi prek arhetipov in učenja. Kljub pomanjkljivostim v razlagah pa ima vzporedni proces določeno vrednost pri razumevanju nekaterih (zlasti odnosnih) pojavov v supervizijskem procesu. Zato je pomembno, da ga je supervizor sposoben v svoji supervizijski praksi prepoznati in ustrezno analizirati.*

**Ključne besede:** supervizija, vzporedni proces, zrcaljenje, paralelizem, supervizijski odnos

## Abstract

*The idea of parallelism in supervision is not new, it is, in fact, quite well known even though there is little em-*

*pirical evidence of its existence. This article looks at a few interpretations of parallelism, i.e., through identification, projected identification, psychological games, structural similarities between supervision and therapy, analogies between physical expressions and feelings, and analogies between archetypes and learning experiences. Despite certain shortcomings of the interpretations parallelism plays an important role in understanding some relations in the process of supervision. It is therefore important for the supervisor to be able to recognize it and analyse it in his/her practice.*

**Key words:** supervision, parallelism, mirroring, supervision relations

## 1. Uvod

Zanimiv pojav, ki ga v superviziji pogosto prepoznavajo tako supervizor kot supervizantje, je vzporedni proces, imenovan tudi paralelizem, proces odsevanja ali zrcaljenje. Nanaša se na proces, v katerem se določeni vidiki iz poklicnega odnosa izrazijo v supervizijskem odnosu in narobe, na ponovitev odnosne dinamike torej.

Sodobna literatura ponuja le delne in nepopolne opredelitve vzporednega procesa, ki pogosto povzročajo nejasnosti in nam pri supervizijskem delu ne pomagajo dosti. Mothersole (1999) ponuja široko opredelitev vzporednega procesa kot zrcaljenja vidikov dvojice klient/terapevt (učenec/učitelj, gojenec/vzgojitelj) in supervizant/supervizor ene v drugi. Na ta način imajo vzporednice vedno določene posledice za udeležence v teh dvojicah. Zajemajo vzajemne in/ali komplementarne vloge ter premike znotraj teh vlog. Vključujejo vidike notranjega sveta udeležencev, ki delujejo nezavedno. V tem smislu gre za medoseben proces s pomembnimi znotrajpsihičnimi vidiki.

Pri vzporednem procesu gre pogosto za ponavljanje vidikov iz supervizantovega delovnega odnosa (s klientom, gojencem, učencem...) v supervizijski situaciji. Tisto, kar se je dogajalo npr. v odnosu klient-terapevt ali učitelj-učenec/razred, se ponovi v odnosu supervizanta s supervizorjem ali z vso supervizijsko skupino. Ponazoritev opisanega pojava podaja Vodeb Bonačeva (1996) z naslednjima primeroma:

1. »Svetovalka v timu sodelavcev izpostavi problem pomoči depresivni klientki. S samim načinom predstavitve (monoton govor, depresivna drža, obupan izraz na obrazu) preslikava depresivno klientko in v razpravi, ki sledi, ves tim obtiči v nemoči: ‚Nič se ne da narediti.‘«
2. »Strokovna delavka timu predstavi problem zakoncev, ki se ne moreta sporazumeti za stike z otrokom. Bolj ko teži za tem, da bi med njima prišlo do sporazuma, bolj vztrajno se borita vsak za svoj predlog. Ko primer predstavi skupini kolegov, se skupina razdvoji: eni so na strani matere, drugi na strani očeta, in problem je znova videti nerešljiv« (s.55).

Supervizant z načinom, kako predstavi določen primer, nezavedno prevzema in na superviziji predstavi problem tako, kot ga je doživel v poklicnem odnosu. Vzporednica je torej med problemom, ki ga supervizant prinese na supervizijo, in načinom, kako ga predstavi. To ima za posledico, da se problem ponovi pred očmi vseh članov skupine, ki se nenadoma znajdejo v nepregledni situaciji nemoči.

Čeprav je vzporedni proces že razmeroma star in široko uporabljan koncept, pa je pojav empirično še malo raziskan. Kljub temu je v superviziji dobro poznan in ima določeno vrednost pri razumevanju nekaterih pojavov v supervizijskem procesu. Zato je osrednji namen tega prispevka osvetliti nekatere razlage koncepta vzporednega procesa ter preučiti možnosti njegove uporabe v supervizorjevi praksi.

## **2. Razlage koncepta vzporednega procesa**

Prvi je prepoznal in opisal koncept »procesa zrcaljenja« Searles leta 1955 (po Mothersoleju, 1999) in ga opredelil kot proces, ki na splošno deluje v odnosu med pacientom in terapevtom in se nato zrcali v odnosu med terapevtom in supervizorjem. Pomen Searlsovega prispevka vidi Mothersole zlasti v tem, da je opozoril, kako je lahko supervizorjevo čustveno doživljanje visoko informativno zrcaljenje odnosa med terapevtom in pacientom. Supervizor namreč lahko v supervizijskem odnosu izkusi prav tak spekter čustvenih doživetij, kot jih je izkusil terapevt ali celo klient, le da niso tako intenzivna. To supervizorjevo doživljanje pa je ne le neizogibno, temveč je lahko za supervizijski proces tudi koristno. Na ta način je Searls vnesel v supervizijo enak premik, kot se je zgodil v psihoanalitskem mišljenju, ko se je začelo gledati na kontratransfer ne kot na nedobrodošlo oviro, temveč kot na vitalni del psihoterapevtskega vzorca.

Ekstein in Wallerstein (1958, prav tam) sta razširila Searlsov koncept procesa zrcaljenja na dvodimenzionalni »vzporedni proces«, v katerem ne vpliva na supervizijski odnos le proces med klientom in terapevtom, temveč je mogoče tudi nasprotno: proces v supervizijskem odnosu lahko vpliva na sam terapevtski proces.

Vzporedni procesi so vedno nezavedni in nas zato presenečajo. Doslej jih še niso povsem zadovoljivo pojasnili, čeprav različne teoretične usmeritve ponujajo različne razlage, ki se med seboj ne izključujejo. Največ razlag je psihodinamskih (mehanizmi transfera, kontratransfera in projektivne identifikacije).

Tako vidi ena izmed psihoanalitičnih razlag vzporedni proces kot obliko komunikacije, kadar nismo sposobni ubesediti nezavednih vsebin: supervizant se nezavedno istoveti s klientom in supervizorju namesto z besedami kar z akcijo pripoveduje, kaj se je zgodilo v njunem odnosu. Če ima torej problem s svojim klientom, se nezavedno vede na supervizijskem srečanju enako, kot se vede njegov klient na srečanju z njim. Ko npr. v terapevtski situaciji klient naleti na potisnjena ali disociirana čustva, ki pri njem vzbudijo hkrati anksioznost in obrambe proti njej, občuti terapevt v odgovor na to svojo lastno anksioznost, s katero se skuša spoprijeti na ta način, da se ali identificira s klientovimi obrambami ali pa uporabi obrambo, ki je komplementarna. Na superviziji se to izrazi tako, da terapevt v boju z lastno anksioznostjo in nesposoben zavestno poimenovati, kar se dogaja, nezavedno skuša izraziti nekaj tistega, kar se dogaja klientu. Po Foxovem (1998) mnenju skuša s tem nezavedno doseči, da bi supervizor bolje razumel, kaj se dogaja med njim in klientom. V omenjenem procesu nezavedne identifikacije Arlow (po Mothersole, 1999) še nadalje razčlenjuje vlogo skupnih fantazij (id), anksioznosti in obramb (ego) ter vrednot in idealov (superego).

Nekoliko drugačen pogled na zrcaljenje podaja nizozemska kreativna terapevtka Marijke Rutten Saris (1992) v svojih študijah porajajoče se jezika telesa. Ugotovlja, da prihaja do zrcaljenja med dvema partnerjema pogosto takrat, kadar sta v dobrem stiku in odprta drug do drugega. Da bi se čim bolj vživel v govorca, poslušalec nezavedno prevzame njegovo držo in mimiko. Enaki telesni izrazi pa imajo za posledico tudi enako doživljanje. V tem smislu mnogi terapevti uporabljajo tehniko zrcaljenja tudi načrtno, kadar želijo čim bolj podoživeti klienta. Na ta način lahko torej pride v stiku med terapevtom in klientom (hote ali nehote) do zrcaljenja in

posledično do boljšega razumevanja klientovih občutkov; proces se lahko ponovi tudi v supervizijski situaciji.

Naslednja razlaga uporablja projektivno identifikacijo za pojasnitev dogajanja v vzporednem procesu: klient projicira občutke v supervizanta, ta pa jih nato, kolikor niso prepoznani, projicira v supervizorja (kot neke vrste podajanje problema naprej). Posledica tega je, da kadar neka oseba pripiše drugi določene značilnosti, se lahko le-ta začne obnašati, kot da bi jih resnično imela. Tisto, s čimer supervizant ne more shajati v svojem delovnem odnosu, poda torej naprej, izživi (acting out) v superviziji (Carroll, 1996; Mothersole, 1999), supervizor pa skladno s tem odgovori na njegovo nezavedno željo po komplementarni vlogi tako, da to vlogo prevzame.

Gray in Fiscalini (po Mothersole, 1999) očitata pomanjkljivosti razlagi vzporednega procesa s pomočjo projektivne identifikacije. Najboljši opis za dogajanje v vzporednem procesu vidita v Bernovem konceptu Iger iz transakcijske analize. Vloge in odzivi so, prav tako kot za vse druge udeležence, tudi za supervizorja del njega samega in niso »vstavljeni vanj«, kot predpostavlja koncept projektivne identifikacije. Zato se supervizor sam odloča, ali bo sprejel ali zavrnil sodelovanje v obrambnih interakcijah. Prav tako kot v življenju nasploh, se tudi v vzporednem procesu ljudje obnašajo na določen način zato, ker takšni pač so, menita Gray in Fiscalini (prav tam).

Naslednja razlaga pravi, da imajo pri pojavu vzporednega procesa pomembno vlogo strukturne značilnosti v organizaciji supervizije. Čeprav nekateri avtorji vidijo izvor tovrstnih pojavov v vzporednem procesu predvsem kot pomanjkanje izkušenj in znanja pri terapevtskih začetnikih, pa Gediman in Wokenfield (po Mothersole, 1999) opozarjata na številne strukturne podobnosti med psihoterapijo in supervizijo, kot so npr.: odmera časa, cena in sklenitev dogovora, pa tudi dinamično vključevanje selfa in identifikacijskih procesov. Poleg tega dejstvo, da gre tako v psihoterapiji kot tudi v superviziji za procese pomoči, postavi vedno enega od udeležencev v podrejeni položaj in s tem izzove temo avtoritete pri obeh. Prav struktura avtoritete pa se v klinični praksi pogosto izkaže kot pomembna tema za nastanek vzporednih procesov.

V zvezi s tem je zanimiva tudi hipoteza, ki jo navaja Bojana Gobbo (1999) kot možen razlog za pojav vzporednega procesa v superviziji. Meni, da supervizant, ki je v svetovalnem procesu začutil zastoj, ni zado-

voljen s samim seboj v vlogi svetovalca. Ogrožena je njegova samopodoba oz. potreba po moči. Če mu bo uspelo v superviziji »razorožiti« supervizorja, se bo začasno vzpostavilo željeno ravnovesje v smislu: »Če tudi supervizorju ni uspelo, sem jaz O.K., klient pa je očitno brezupen primer!«

Carroll (1996) poleg navedenih omenja tudi razlago, ki vidi v paralelizmu način učenja: če supervizant naredi supervizorju tisto, kar je bilo storjeno njemu, potem se bosta morda vsaj naučila, kako shajati s takšno situacijo. Supervizant bo videl, kako deluje supervizor, iz česar se bo naučil, kako lahko sam postopa v podobnem primeru.

Nič manj zanimiva ni razlaga, ki si pomaga z Jungovo idejo arhetipov v družbi in vsakem posamezniku. Ti skupni arhetipi oblikujejo naše interakcije, razmišljanja in vedenje. Mi vsi jih živimo in se obnašamo v skladu z njimi, tako v osebnem življenju kot tudi na delu in v superviziji. Supervizijsko skupino lahko torej vidimo kot mikrokozmos, v katerem, kot v vsaki kulturi, obstajajo določeni arhetipi. Z njimi razložimo mehanizme vzporednega procesa (H. Hanekamp, osebno sporočilo, 17. 11. 1995).

### 3. Možnosti interveniranja v situaciji paralelizma

Kadar supervizor ne prepozna dinamike, ki nastane v supervizijskem procesu kot del supervizantove poklicne situacije, lahko ponovi vlogo, ki jo je imel supervizant v primeru, ki ga pravkar obravnavata na superviziji. Nujna posledica bo zastoj v superviziji. Ker supervizor v situaciji paralelizma pogosto ne ve, kaj se dogaja, čuti pa, da je prišlo do zastoja, je dobro, da v takem primeru izrazi svoje doživljanje in ga podeli z ostalimi v skupini. Skupaj lahko analizirajo nastalo situacijo in tako postopno oza-veščajo mehanizme, ki so na delu.

Šele ko prepoznajo paralelizem, lahko udeleženci supervizije analizirajo proces in iščejo povezave med tem, kar so na superviziji odkrili, in tem, kar se je dogajalo v supervizantovi delovni situaciji. Na ta način jim analiza vzporednega procesa omogoči, da bolje razumejo celotno dinamiko dogajanja v supervizantovi delovni situaciji. Carroll (1996) pravi v zvezi s tem, da je vzporedni proces »... kakor zakon kladiva: kdor prvi najde kladivo, reši vse probleme« (s. 103). Ko se namreč udeleženci supervizije enkrat ozavestijo tega, da so v vzporednem procesu, rešitev supervizijskega problema ni več daleč.



»Vedno se zavedamo tistega, kar smo storili, nikoli pa tega, kar tisti hip delamo«, meni Mead (1997, s. 22). Prav zato je pomembno, da je supervizor stalno pozoren in se ustavi ter analizira situacijo takoj, ko se dogajanja (vzporednega procesa) zave. Paralelizem v psihologiji poskuša ugotoviti analogije med dejanjem in doživetimi vsebinami, meni Mead. Tako npr. eksperimentalna psihologija najprej preučuje procese v fiziološkem sistemu, potem pa skuša ugotoviti, kaj jim ustreza v zavesti. S tem sprejema neke vrste paralelizem med vsebino zavesti in fiziološkimi procesi. Podobno lahko tudi v superviziji najprej preučimo, kaj se je dogajalo v supervizijski (in s tem tudi delovni) situaciji, in prek tega ugotavljamo, kaj temu ustreza v duševnosti supervizanta (in njegovega klienta).

Kadar supervizor prepozna vzporedni proces, z neposredno intervencijo prekine zastoj v superviziji in s tem ponudi supervizantu model učinkovitega postopanja. Omogoči mu, da izkustveno in konceptualno razume, kakšen je pomen vedenja, ki ga ima njegov klient, in s tem olajša uspešno načrtovanje nadaljnjih intervencij. Skratka, supervizant se lahko nauči, kako naj ravna s svojim klientom, iz tega, kako je ravnal z njim supervizor. Vendar pa je pomembno, da se supervizant s ponujeno vzporednico strinja in jo razume, ne pa, da jo, očaran nad supervizorjevo razlago vzporednega procesa, nekritično sprejme, čeprav v njej morda ne vidi nič resničnega.

Mothersole (1999) v zvezi s tem opozarja na nevarnost zlorabe koncepta paralelizma. Kaj hitro namreč lahko postane »čarobna formula za bistroumne interpretacije in nejasne zveze« (Carroll, 1996, s. 105). Razmišljanje v terminih vzporednega procesa pogosto vključuje spekulacije, domišljije in intuicijo. Zato Mothersole meni, da je vedno treba kritično oceniti dejstva, ki govore za in proti spekulacijam. Pri tem nam ponuja tri situacije, z vidika katerih lahko pogledamo na vzporedni proces. Poimenoval jih je tip 1, 2 in 3. Za tip 1 gre, kadar razmišljamo o procesu, ki ima izvor v klientu. Značilen primer je anksiozen klient, katerega terapevt postane v superviziji, ko govori o njem, anksiozen na način, ki zanj ni običajen. Angleži pravijo temu pojavu »vroč krompir«, kjer gre za podajanje čustva, s katerim se ne more shajati, od klienta k terapevtu in nato naprej k supervizorju.

Tip 2 je, kadar je videti, da izhaja določena tema (proces, pojav, čustvo) od supervizanta in izžareva na obe strani. Vpliva lahko torej tako na terapevtski kot tudi na supervizijski odnos. Supervizor to lahko opazi, ko

prepozna, da se je odzval na supervizanta podobno, kot se je odzval nanj njegov klient. Mothersole meni, da gre pri tem za nepravilni vzporedni proces, in je situacijo bolje razumeti kot nerazrešen osebni problem, pomanjkanje spretnosti oz. razvojno temo za supervizanta.

Fox (1998) meni, da je nemogoče, da bi bili uglašeni z nekom drugim, če nismo najprej uglašeni sami s seboj. Supervizantova osebnost, vrednote in občutljivosti so pomembna orodja, ki določajo, kaj se dogaja v njegovem odnosu s klienti. Njegovi pretekli in sedanji konflikti ga lahko pomembno ovirajo pri profesionalnem delovanju in povzročijo, da je pretirano vpleten v določene situacije in zadržan v drugih. Popačijo njegovo izkušnjo ter ga vodijo k selektivnemu zaznavanju. Dokler supervizant ne ve, kaj se dogaja, je nagnjen k temu, da krivi klienta za zastoj. Šele ko prepozna in uvidi svoja zanikanja, popačenja, projekcije in notranja dogajanja, lahko ta spoznanja izboljšajo njegovo delovanje. Zato so analitično usmerjeni supervizorji prepričani, da lahko ustrezna predelava transference vsebin v odnosu med supervizorjem in supervizantom pomembno prispeva k osvetlitvi odnosa, ki ga ima supervizant s svojim klientom.

Pri tipu 3 pa teme preidejo od supervizorja na terapevtski odnos. Gre za neke vrste nezavedno negativno modeliranje določenega supervizorjevega vedenja, ki ga supervizant/terapevt ponotranji in ponovno preigrava v odnosu do klienta. Tako lahko npr. pretirano tog supervizor sproži pretirano strog ton v terapevtskem odnosu, kar ima za posledico, da klient zapusti terapevtski proces. Razlog za to so lahko nerazrešene osebne teme, slepe pege in pomanjkanje spretnosti pri supervizorju, ki je vztopil v proces destruktivno. Takšna situacija pa je pravo nasprotje tistega, kar skuša kot supervizor v superviziji doseči - namreč prenesti procese, ki pomagajo, iz supervizijskega v terapevtski odnos.

Opisane tri kategorije ponujajo, po Mothersolejevem mnenju (1999), načine, kako strukturirati izbiro intervencij. Seveda pa se moramo pri tem zavedati, opozarja avtor, da so te kategorije le arbitrarne, zato naj jih supervizor uporablja le, dokler mu lahko pomagajo. Vedno, kadar kaže, da gre za ponovitev procesov iz obravnavanega primera v supervizijski situaciji, lahko supervizor pregleda omenjene tri tipe in oceni, v kolikšni meri je lahko koristno, če gleda na proces kot na zrcaljenje klientovih, supervizantovih ali supervizorjevih tem ali pa kar kot na medsebojno povezane vloge, v katere je vključen.

Pri tem se je treba neprestano zavedati, da je supervizijska dvojica pod-sistem v okviru tretmajskega sistema. Nanj vpliva in je hkrati vplivana tudi z njegove strani. Kompleksne interakcije povezujejo klienta, terapevta in supervizorja v sistemsko mrežo, zato tisto, kar se dogaja pri vzporednem procesu, zrcali nekaj o vseh treh. V taki mreži je pogosto težko ugotoviti, iz katere strani zrcalo odseva, meni Doehrman (po Mothersole, 1999).

Richardson s sodelavci (1997) je raziskoval, kako zaznavajo vzporedne procese psihoanalitično usmerjeni supervizorji in supervizantje v primerjavi z nepsihoanalitično usmerjenimi. Ugotovil je, da čeprav vsi zaznavajo vzporedne procese v superviziji, pa jih tisti, ki so psihoanalitično usmerjeni, zaznavajo pogosteje, jim pripisujejo večji pomen in so bolj prepričani, da so ustrezne intervencije v vzporednem procesu nujne za napredovanje v superviziji. Vsi tudi verjamejo, da so rezultati ustrezno prepoznanih vzporednih procesov v superviziji naslednji:

- supervizant izboljša sposobnost shajanja z negativnimi transfernimi občutki pri svojem delu;
- supervizant se globlje zaveda kontratransfernih zadev in subjektivnih čustvenih odzivov pri delu;
- supervizant lažje deluje spontano, toplo in osebno v odnosu s svojimi klienti;
- poveča se sposobnost učenja v superviziji;
- supervizor ima boljši vpogled v dinamiko supervizantovega klienta;
- klienti začno pregledovati in raziskovati odpore, bolje razumevati svoje strahove in slepe pege in izboljšajo svojo spretnost samoopazovanja;
- supervizijski odnos se okrepi in komunikacija se izboljša;
- okrepi se dogovor med supervizantom in klientom in prepreči se predčasna prekinitev obravnave.

Rezultati raziskave potrjujejo, da vzporedni procesi v superviziji nedvomno obstajajo in da jih tako psihoanalitično kot tudi nepsihoanalitično usmerjeni supervizorji zaznavajo ter uporabljajo. To nakazuje, da konstrukt paralelizma ni omejen zgolj na vidike transfera in kontratransfera. Seveda pa je vzporedni proces le eden od mnogih pojavov, ki se dogajajo v supervizijskem procesu. Zato uporaba intervencij v vzporednem procesu ne more biti edino usodna za napredovanje celotnega supervizijskega procesa prav tako pa tudi ne zadostuje kot edino supervizorjevo orodje.

## 4. Zaključek

Vzporedni proces je koncept, ki je v terapevtskih in supervizijskih situacijah že dolgo poznan, čeprav so njegove razlage še dokaj nejasne in nedokazljive. Številne razlage ne dajejo popolne slike pojava. V literaturi navajajo zlasti razlage s pomočjo identifikacije, projektivne identifikacije in strukturne podobnosti med terapijo in supervizijo. Uporabno razlago pa med ostalimi ponujata tudi transakcijsko analitični koncept psiholoških iger ter koncept zrcaljenja po teoriji Rutten Sarisove (1992). Slednji opozarja na vzporednice med telesnimi izrazi in doživljanjem udeležencev, ki so v vzajemnem odnosu.

Mothersole (1999) opozarja na tri vidike, s katerih lahko gledamo na vzporedni proces - na klienta, supervizanta ali supervizorja kot tistega, ki je izvor pojava. Omenjene tri kategorije, ki jih je poimenoval tip 1, 2 in 3, so nam lahko v pomoč pri analizi vzporednega procesa. Seveda pa je pomembno, da se pojava v supervizijski situaciji najprej zavemo. Glede na to, da se po Meadovem (1997) mnenju tistega, kar ravnokar delamo, nikoli ne zavedamo, je pomembna supervizorjeva stalna pozornost ne le na dogajanje zunaj njega, temveč tudi na dogajanje v njem samem. Na ta način lažje in hitreje prepozna nezavedne procese, ki so vključeni v pojav paralelizma, jih prekine in skupaj s supervizantom pozorno analizira mehanizme, ki so bili vključeni vanj. Na ta način lahko postane vzporedni proces učinkovit zaveznik v superviziji, saj prispeva k boljšemu razumevanju tega, kar se dogaja med supervizorjem in supervizantom ter med supervizantom in njegovim klientom.

## 5. Literatura

Carroll, M. (1996). *Counselling Supervision. Theory, Skills and Practice*. London: Cassell.

Fox, R. (1998). An Essay on Mutuality and Parallel Process in Field Instruction. *The Clinical Supervisor*, 17 (2), s.59-74.

Gobbo, B. (1999). *RT model supervizije in/ali RT v superviziji*. Seminarska naloga v okviru specialističnega študija Supervizija (neobjavljeno).

Mead, G. H. (1997). *Um, Sebstvo, Družba*. Ljubljana: Krtina.

Mothersole, G. (1999). Parallel process: a review. *The Clinical Supervisor*, 18 (2), 107-121.

Raichelson, S. H., Herron, W. G., Primavera, L. H., Ramirez, S. M. (1997). Incidence and Effects of Parallel Process in Psychotherapy Supervision. *The Clinical Supervisor*, 15 (2), s. 37-48.

Rutten-Saris, M. (1992). *Porajajoči se jezik telesa*. Assen: Van Gorcum & Comp.B.V.

Vodeb Bonač, M. (1996). *Supervizija kot možnost za osebni in profesionalni razvoj strokovnih delavk in delavcev v pomagajočih poklicih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Pregledni znanstveni članek, prejet junija 2000

## Majda Golja

### Povzetek

Majda Golja, *Univerzitetna profesorica, Center za socialno delo, Ljubljana*  
Prispevek prinaša pregled različnih raziskav s področja svetovanja, terapije, supervizije in managementa, ki so skušale ugotoviti, ali med spoloma obstajajo pomembne razlike in koliko so pomembne za supervizijske odnose. Raziskav ni veliko, večinoma so nastajale v zadnjih petnajstih letih. Posebnosti spola lahko vplivajo na odnose med spoloma, zapletejo odnose svetovalca in klijenta, supervizijsko prakso, svetovalno prakso in terapijo, zato je poznavanje razlik med spoloma pomembno.

*Ključne besede:* spol, razlike u spolu, supervizija, stili vedenja, moč

### Abstract

This article is an overview of various studies in counseling, therapy, supervision and management, which aimed to determine whether there are significant gender differences and how important they are in the supervision relations. There are not many studies in the field, most of them have been written in the last fifteen years.



# Pomen spola v superviziji

## The role of gender in supervision

Majda Golja

### *Povzetek*

Majda Golja,  
univ. dipl. psih.,  
Center za  
socialno delo  
Piran,  
Župančičeva 24,  
6330 Piran

*Prispevek prinaša pregled različnih raziskav s področja svetovanja, terapije, supervizije in menedžmenta, ki so skušale ugotoviti, ali med spoloma obstajajo pomembne razlike in koliko so pomembne za supervizijski odnos. Raziskav ni veliko, večinoma so nastajale v zadnjih petnajstih letih. Posebnosti spola lahko vplivajo na odnose med spoloma, zapletejo odnose svetovalca in klienta, supervizijsko prakso, svetovalno prakso in terapijo, zato je poznavanje razlik med spoloma pomembno.*

*Ključne besede: spol, razlike v spolu, supervizija, stili vodenja, moč*

### *Abstract*

*This article is an overview of various studies in counseling, therapy, supervision and management, which aimed to determine whether there are significant gender differences and how important they are in the supervision relations. There are not many studies in the field, most of them have been written in the last fifteen years.*

*The inherent features of gender can influence the relations, they can complicate the supervision practice, counselling practice and therapy. Understanding the gender differences is therefore an important factor in counselling, therapy and supervision. In each field we are dealing with a process of interactions that take place in the context of gender.*

**Key words:** *gender, gender differences, supervision, leadership styles, power*

## 1. Uvod

Gray (1994) pravi v svoji knjigi »Moški so drugačni, ženske tudi«, da so moški prišli z Marsa, ženske pa z Venere. Ko so se skupaj naselili na zemlji, so pozabili, da prihajajo z različnih planetov.

»Nasprotja v odnosih so posledica izgube predstav o naši različnosti. Jeza ali razočaranje nad nasprotnim spolom se pojavi, ker smo pozabili, da smo si različni. Zmotno razmišljamo, da naš partner razmišlja in čuti tako kot mi in da so njegove želje enake našim željam. Brez jasne zavesti o naši različnosti ne more priti do medsebojnega razumevanja in spoštovanja. Postanemo zahtevni, nedostopni, kritični in nepopustljivi« (prav tam, s. 1).

Moški zmotno menijo, da ženske čutijo ter se sporazumevajo in odzivajo na enak način kot oni. Enako menijo ženske.

Podobno ugotavlja Gilligan (po Crespi, 1995): »Moje raziskave nakazujejo, da moški in ženske govorijo različen jezik, čeprav menijo, da govorijo istega, s tem, da uporabljajo podobne besede za izražanje različnih osebnih izkušenj in izkušenj iz socialnih interakcij.«

»Videti je, da je ne glede na to, kateri pristop ali metodo v superviziji uporabljamo, na koncu kakovost odnosa med supervizorjem in supervizantom (terapevtom, svetovalcem) tista, ki določa uspešnost ali neuspešnost supervizije. Potrebna je določena stopnja topline, zaupanja, pristnosti in spoštovanja med njima, da se lahko ustvari dovolj varno vzdušje, kjer bo lahko potekala supervizija.« (Hunt, po Shoet in Wilmont, 1996). Rasa, starost, spol, ideologija, meje, moč, kontrola, zaupanje, so pogosto izvor motenj - ovir v odnosu. Za dober odnos si morata oba, supervizor in su-



pervizant, vzeti dovolj časa, da premagata te ovira in ustvarita varno delovno vzdušje.

Pri prebiranju in izbiranju literature s področja ugotavljanja razlik med spoloma sem se usmerila na raziskave in ugotovitve o (ne)obstoju razlik med spoloma na področju svetovanja, terapije, supervizije. Ker je razmera malo raziskav o spolu na tem področju, sem podobno kot nekateri drugi avtorji, pogledala še na druga področja (sociologijo, komunikacijo, managerstvo - vodenje v organizacijah). Zanimalo me je, kakšne so te razlike, koliko so pomembne za svetovalni, terapevtski in predvsem supervizijski odnos in kako ta spoznanja uporabiti za izboljšanje prakse.

## 2. Kaj o razlikah med spoloma pravi sociologija?

Biti moški ali ženska pomeni poleg bioloških razlik tudi različna pričakovanja glede vedenja, različne dejavnosti, ki jih v življenju opravljamo, pripisovanje ali izoblikovanje različnih lastnosti. Spol pomembno vpliva na naše življenjske priložnosti, možnosti izobraževanja, zaposlovanja ...

Pri spolu gre za precej več kot za biološke razlike. Včasih lahko to pomeni živeti v dveh različnih svetovih, izoblikovati dve popolnoma različni identiteti.

Slovenščina pozna samo pojem »spol«. Za družbeni in kulturni pomen spola nima posebnega izraza. Angleški jezik pozna dva pojma: pojem »sex« se nanaša na spol kot biološko kategorijo, pojem »gender« pa na psihološke, družbene in kulturne razlike med moškim in ženskami. Ta družbena in kulturna dimenzija spolne razlike pomeni kulturno pripisane in družbeno oblikovane razlike med moškimi in ženskami. Spolna dihotomija se kaže kot razlika v pričakovanem vedenju glede na (biološki) spol, kot različno vrednotenje moških in žensk, kot različnost vlog, ki jih imajo v družbi moški in ženske.

Za spol kot družbeno kategorijo, bi lahko rekli, da ga sestavljajo:

- **spolna identiteta**, ki pomeni predvsem zavedanje in občutenje lastnega spola ter odzivanje nanj;
- **spolna vloga**, ki pomeni vedenje ter status, ki ga ima človek glede na svoj biološki spol. V različnih družbah in kulturah se od moških in žensk pričakuje različno vedenje, prav tako so razdeljene tudi dejavnosti, ki naj bi jih opravljali eni in drugi;
- **spolni značaj**, ki pomeni različne lastnosti, ki naj bi jih imela spola.

Veliko kultur pripisuje ženskam lastnosti, kot so čustvenost, potrpežljivost, skromnost, podredljivost, nesamostojnost, zvestoba, skrbnost, pasivnost itd., moškim pa predvsem aktivnost, moč, napadalnost (agresivnost), razumskost, gospodovalnost, pogum itd. V naši kulturi so moške lastnosti višje vrednotene kot t.i. ženske lastnosti (povzeto po Sociologija, 1995, s. 157).

Na področju zaposlovanja žensk in njihovem položaju na trgu delovne sile ostajajo ženskam predvsem tista področja, ki zahtevajo skrb, nego in pomoč. Že ob koncu 19. in v začetku 20. stoletja je prišlo do ostrega ločevanja na »moške« in »ženske poklice«. Prvi so dobili značilnosti racionalnosti in učinkovitega tekmovanja, drugi pa altruizma in humanosti. Tako so področja šolstva, zdravstva, socialnega varstva in administracije zasedle predvsem ženske, s tem pa so ta dela postala manj cenjena in slabše plačana v primerjavi z moškimi deli, ki zahtevajo približno enako izobrazbo in kvalifikacije. Feminizirani so tudi mnogi poklici na področju osebnih storitev in v industriji. Tako po svetu kot tudi pri nas je izredno malo žensk na vodilnih delovnih mestih, čeprav je njihova izobrazbena struktura podobna moški.

Sodobna feministična gibanja presegajo boj za politične pravice in enakopravnost pri zaposlovanju in plačilu (značilno za feministična gibanja 19. in začetka 20. stoletja). Neofeministična gibanja izhajajo iz ugotovitve, da formalna, pravna enakopravnost še ne pomeni tudi dejansko enakih možnosti v življenju. V ospredju so prizadevanja za oblikovanje enakih možnosti na vseh področjih družbenega življenja, za preseganje stereotipnih predstav o moških in ženskah, za spreminjanje androcentrične (moško središčne) kulture.

Pomemben je teoretični prispevek mnogih sodobnih feministk na področju družboslovnih in drugih znanosti. Zlasti na področju družboslovnih znanosti so odprle številne nove teme in vidike, ki jih moški raziskovalci niso upoštevali. Pripomogle so k spoznanju, da je spol pomembno dejstvo v družbeni restničnosti in da se mu torej tudi nobena družbena znanost ne more in ne sme izogniti. (povzeto po Sociologija, 1995)

### **3. Feministična psihologija in feministična terapija**

V zadnjih dvajsetih letih je naraslo število del, ki podpirajo feministično konstrukcijo realnosti. Avtorji nakazujejo na razlike v konstrukciji re-

alnosti med moškimi in ženskami. Ugotovljene so bile razlike med spoloma. Cook (povzeto po Crespi, 1995) navaja, da spadajo med ženske lastnosti čustvenost, občutljivost, vzgajanje, medsebojna odvisnost. Med moške lastnosti pa obramba, neodvisnost, dominantnost in usmerjenost k cilju.

Gilbert (povzeto po Crespi, 1995) ugotavlja, da v procesu socializacije ženske vzgajajo tako, da se odzivajo bolj emocionalno, vzgojiteljsko in so usmerjene k doseganju uspeha z druženjem, povezovanjem, moške pa k temu, da reagirajo obrambno, z močjo in neodvisno. Razlike v vzgoji sami so pomembne, prav tako izkušnje, vezane na vzgojo, kar oblikuje način razmišljanja, presojanja, povezovanja.

Podobne rezultate je z raziskovanjem razlik v vrednotenju med spoloma dobil Musek (1989). Na podlagi rezultatov raziskave zaključuje, da ženske bolj cenijo vrednote, ki so v zvezi z emotivnim in duhovnim življenjem, osebnim razvojem in harmonijo, samospoštovanjem in samoafirmacijo, medsebojnim razumevanjem in altruizmom. Moški bolj (kot ženske) cenijo ustvarjalnost in dosežke, materialne dobrine in telesno zdravje ter družbeni red. Ugotovljene razlike so, po njegovem, odraz življenjske situacije, socializacijskega procesa in izkušenj, ki prevladujejo pri obeh spolih. Te razlike so v soglasju z razlikami, ki so jih kot transkulturno veljavne ugotavljali v medkulturnih raziskavah ter potrjujejo razmeroma močnejšo usmerjenost moških h kompetentnosti (dosežkom, neodvisnosti) in uspešnosti (udobje, moč, ugled) ter žensk k varnosti, osebni moralnosti in altruizmu.

### **3.1. Feministična terapija**

Feministična terapija se je razvila v zgodnjih 60. letih iz ženskega gibanja. Sturdivant (povzeto po Munson, 1992) pravi, da se je začetni odpor proti psihoterapiji s strani feminističnega gibanja, spremenil v specifični model feministične terapije.

Temelj feministični terapiji je zbirka vrednot in navad, ki so jih pretvorili v praktične spretnosti (skills). Feministične praktičarke so zavrnille tradicionalne spolne vloge in so pokazale, da je zaradi kulturnih in socialnih vrednot klasična terapija »moška – seksistična«.

Feministično gledanje je nedvomno veliko prispevalo k razumevanju različnosti vlog. Razumevanje spolne vloge, deljenja po spolu in ženska socializacija, so le nekatera področja, na katerih je pomembno razume-

vanje spolne in ženske identitete. Dolgoročni cilj feministično usmerjene terapije je odpraviti patriarhalni nadzor v družbi, zagotoviti boljše pogoje za moške in ženske. Prav zato je feministična psihologija in feministična terapija prinesla nove perspektive v klinično prakso. Vključitev spoznanj o spolu v terapijo pomeni, da postanejo kliniki bolj pozorni na razlike in neenakosti med spoloma in postanejo bolj učinkoviti pri delu s klienti in pri usposabljanju praktikov.

Z nasprotovanjem splošnim družbenim vrednotam se je povečala potreba po superviziji v feministični praksi. Supervizija naj bi praktiku dala priložnost, da razišče in preizkusi filozofijo prakse in to, kako se ta kaže pri delu s klientom. Če praktik nima možnosti raziskati svojih vrednot, navad, razmišljanj in ravnanj, bo lahko v terapiji klient doživljal zmedo in neustrezno obravnavo. Simptomi, problemi, vloge in odgovornosti pridobijo drugačen pomen, če jih gledamo z vidika feministične prakse.

### *3.2. Spol - svetovanje, terapija in supervizija*

Od 1970. dalje, z razvojem feminističnih terapij, je bilo več pozornosti namenjene vplivom spola, tako klienta kot svetovalca, na svetovalni odnos. Da bi pravilno obravnavali probleme v zvezi s spolom, so razvili celo tehnike (angl. »gender sensitive techniques«).

Razvila se je zvrst terapije GAT (Gender Aware Therapy), ki je imela namen razviti in opogumiti svetovalca in klienta, da raziščeta svoje izkušnje, povezane s spolom, in usmerita pozornost na to v svetovalnem odnosu.

Raziskave so vedno iskale vzporednice med svetovanjem in supervizijo. Prvi je raziskoval podobnosti interakcij med spoloma v svetovalnem in supervizijskem paru Brodsky (povzeto po Granello, 1996) ter ugotovil, da supervizorjeva spolna vloga (stereotipne navade) vpliva na supervizijo. Vendar je bila ta ugotovitev podana brez empirične utemeljitve.

Nekateri raziskovalci so spolno pripadnost v supervizijskem odnosu obravnavali kot specialno populacijo ali kot kulturno ozadje, a ni niti to. Vsi supervizorji in vsi supervizanti imajo določen spol in določeno spolno preteklost, ki vpliva na njihovo sedanje delovanje, in s tem prihajajo v supervizijski odnos.

Na stil supervizorja vpliva njegova teoretična usposobljenost, ki jo ima kot praktik - svetovalec ali terapevt. Poleg tega pa imajo pomemben vpliv

tudi spol, starost, kulturno okolje in osebnost. Ti dejavniki močno vplivajo na supervizorjev pogled na supervizanta, kot tudi na klienta.

Ekstein (po Hawkins in Shoet, 1992) razlaga te vplive kot slepe pege (blind spots), gluhe pege (deaf spots) in hrome pege (dumb spots). Hrome pege so takrat, ko supervizant in supervizor zanemarita pozicijo klienta. Manjka jima izkušnja, da bi razumela, kako je npr. biti v položaju homoseksualca, biti prestrašen ali odklonjen od staršev, ali biti član zatirane etnične skupine. Sleppe pege so takrat, ko supervizantovi lastni vzorci in proces onemogočajo jasno videti klienta (kontratransfer). Gluhe pege so takrat, ko terapevt ne samo da ne sliši klienta, ne sliši niti supervizorja.

#### 4. Spol in stil pogovora - komunikacije

Gray (1994) pravi, da je najpogostejša pritožba žensk, da jih moški ne znajo poslušati. Moški posluša žensko nekaj minut, ugotovi, zakaj se razburja, ji pokroviteljsko ponudi rešitev in pričakuje, da se bo takoj počutila mnogo bolje. Medtem, ko ženska pričakuje sočutje, ji moški ponuja nasvet.

Moški cenijo moč, sposobnost in učinkovitost. Nenehno počnejo stvari, s katerimi bi dokazali in razvili svoje sposobnosti, spretnosti in moč. Svojo izpolnitev najdejo predvsem v uspehu in znanju. Gray pravi, da je moška samozavest določena s sposobnostjo ustvariti rezultate. Ženske so drugačne. Cenijo ljubezen, medsebojne stike in lepoto. Večji del svojega časa preživijo v medsebojni pomoči in negovanju drugih. Žensko samozavest določajo čustva in kakovost njenih odnosov. Izpolnitev najdejo v sodelovanju in vzpostavljanju stikov. Ženske so usmerjene k izboljševanju dejanskega stanja, moški pa k rešitvam.

Na to, kako bomo vzpostavili stik z drugimi ljudmi, kako jih bomo zaznavali in kako se bomo odzivali, imajo po mnenju Hargia in Marshalla (1993), poleg drugih, vpliv štirje osebni dejavniki: spol, starost, videz in obleka.

Pravita, da se v socialnih interakcijah nagibamo k temu, da se, glede na njihov spol, do ljudi odzivamo drugače, z drugačnimi pričakovanji. Najprej se odzovemo na spol.

Že od ranega otroštva dalje poudarjamo razlike v oblačenju in pričakovanem vedenju glede na spol otroka. To seveda vpliva na kasnejše raz-

like v vedenju in pričakovanjih. V zahodni civilizaciji so moški ocenjeni pozitivno, kadar so kompetentni, samozavestni in racionalni, ženske pa kadar so prijazne, tople in taktne.

V neverbalnem vedenju je opaziti jasne razlike. Ženske se pogosto smeji, zahtevajo manj medosebnega prostora, se pogosteje dotikajo, pogosteje kimajo z glavo in vzpostavljajo več očesnih stikov kot moški. Ženske so tudi bolj spretno kot moški pri interpretaciji neverbalnega vedenja drugih.

Raziskave na področju sociolingvistike so pokazale razlike med pogovornim stilom moških in žensk, ki bi lahko vplivale na razporeditev moči. Gilligan (po Granello 1996) je napisal, da moški uporabljajo pogovor, da izgradijo hierarhijo, ženske pa da ustvarijo mrežo odnosov.

Razlike v stilih pogovora vplivajo na svetovalni ali supervizijski odnos. Moški v ekspertni poziciji so na splošno bolj dominantni, pravi Sargestano (po Granello 1996), kar bi lahko veljalo tudi za supervizijski odnos. Govorili naj bi več in imeli pogovor bolj pod nadzorom kot ženske kolegice. Če veljajo izsledki Sargestana tudi za supervizijo, potem naj bi se stil pogovarjanja supervizorke ali supervizantke ne razlikoval (ne glede na vlogo). Te razlike v stilu pogovarjanja naj bi opozorile supervizorje (M), da preradi prevzemajo dominantno vlogo, in supervizorke (Ž), da bi se naučile imeti več nadzora nad procesom, v kolikor je to potrebno. Potrebne pa bi bile še nadaljnje raziskave.

Stoltenberg in Delworth (povzeto po Romans, 1996) sta poudarila pomen poznavanja razlik med moškimi in ženskimi, tako v procesu usposabljanja za svetovalce in psihoterapevte kot tudi za kasnejše prakse.

Razlike med supervizanti in supervizantkami, ki sta jih ugotovila Stoltenberg in Delworth, so podobne razlikam v stilu med moškimi in ženskimi, ki jih je ugotovil Gilligan (po Romans, 1996). Gilligan je ugotovil, da je za ženske, kadar so v interakciji z drugimi, odnos bistvenega pomena. Pomembne so jim vrednote, kot so bližina, podpora in toplina ter skrb. Moški so usmerjeni k poudarjanju kognitivnih dejavnikov, kadar so v odnosu z drugimi.

Stoltenberg in Delworth (po Romans, 1996) sta ugotovila, da so razlike v stilu lahko zelo pomembne v superviziji. Na primer, podpora v odnosu je lahko bolj pomembna za supervizantke, ker bolje funkcionirajo v ugodnem vzdušju.

Supervizantke se lahko preveč identificirajo s klientom in doživljajo zmedo v težjih obdobjih v svetovanju ali superviziji, medtem ko supervizanti dajejo preveč poudarka kogniciji - razmišljanju, kadar se srečajo z ambivalentnostjo (razdvojenostjo) v svetovanju ali superviziji.

Supervisor mora biti pozoren na možne razlike mogoče tako, da uporablja več kognitivnih intervencij s supervizantkami in več čustvenih intervencij s supervizanti.

Raziskovanje problemov, vezanih na spol, je postalo še bolj pomembno z naraščanjem števila žensk, ki se zaposlujejo na področju poklicev, kjer gre za medčloveške odnose. Tradicionalne modele usposabljanja so razvili supervizorji (M) za supervizante (M). S tem ko vstopa na to področje večje število žensk, bi bilo treba prilagoditi supervizijski proces in teorije supervizije. Temu prilagojen je razvojni model supervizije Stoltenberga in Delwortha.

Romans (1996) poroča o raziskovanju razlik v stilu med supervizanti, ki dajejo prednost kognitivni dimenziji, in supervizantkami, ki dajejo prednost odnosom. Uporabili so The Myers-Briggs Type Inventory - MBTI - še posebej lestvico mišljenje - občutenje.

Razlike v nagnjenosti h kognitivnemu stilu lahko nastanejo tudi z razvojem supervizanta/ke. Ko supervizant/ka napreduje v svojem razvoju, se nauči novih spretnosti, razvije kompetence na različnih področjih svetovanja in terapije in razširi svoj izbor spretnosti v medsebojnih odnosih (Stoltenberg in Delworth, 1987). V raziskavi so za preverjanje tega uporabili SLQ-R - revidiran vprašalnik nivoja razvoja supervizanta.

Rezultati raziskave so potrdili Stoltenbergovo in Delworthovo trditev, da v superviziji in svetovanju supervizanti(M) poudarjajo kognitivne dejavnike - usmeritev k problemu, supervizantke pa dajejo večji poudarek odnosu.

Supervizantkam (Ž) je bližji notranji svetu ljudi in stvari, supervizantom (M) pa zunanji svet in ideje.

Potrdili so tudi razlike med začetniki in bolj izkušenimi supervizanti. Supervizanti/ke začetniki/ce bolj potrebujejo strukturo v superviziji, medtem ko bolj usposobljeni supervizanti/ke delujejo bolj spontano in fleksibilno tako v superviziji kot v svetovanju.

Ugotovitev, da moški in ženske dajejo prednost različnim stilom, so pomembne za načrtovanje procesa supervizije. Supervisor bo pri delu s supervizanti namenil več čas razvoju spretnosti za obravnavo čustvenih

vsebin in odnosom v superviziji in svetovanju, s supervizantkami pa bo več delal na tem, da bodo bolj jasno in objektivno videle stvari, kadar bo to zahteval supervizijski ali svetovalni odnos.

Načrtovalci programov usposabljanja bodo morali bolj upoštevati močne in šibke točke posameznega udeleženca. Tu ima prednost razvojni model supervizije, ki daje prostor prilagajanju individualnim razlikam med udeleženci.

Programi usposabljanja, v katerih usposablajo le moški supervizorji, lahko proizvedejo stereotipne, moške stile intervencij, ob tem ko izpuščajo ženski stil. Ženske, ki so v stiku samo z moškimi supervizorji, tvegajo, da bodo manj pridobile na področju komunikacijskih in odnosnih spretnosti, kljub dejstvu, da večina svetovalnih stilov vključuje tradicionalno ženske spretnosti. (npr. izražanje emocij, priznavanje, sprejemanje...)

## 5. Spol, moč in stil vodenja ter strategije vplivanja

Moč in spol sta v družbi neločljivo povezana, saj moški želijo imeti večji vpliv na izvore in druge vire zunanje moči. Stili vodenja in strategije vplivanja so močno povezane z močjo in spolom.

Supervizijska diada tvori formalno strukturo: formalni vodja - supervizor in podrejeni - supervizant. Percepcija vodje je določena tudi s tradicionalnim, stereotipnim, iz spolne vloge izhajajočim stilom vodenja. Metaanaliza obstoječih raziskav je pokazala, da obstajajo pomembne razlike med moškim in ženskim stilom vodenja. Ženske so nagnjene k bolj demokratičnemu oz. sodelujočemu stilu, moški pa k avtorskemu oz. direktivnemu stilu vodenja (povzeto po Granello, 1996).

Obstaja moški način vodenja (managementa), za katerega je značilno tekmovanje, hierarhija avtoritete, visok nadzor vodje, nečustveno in analitično reševanje problema (Eagly in Johnson, 1990). Cooke in Kipnis (povzeto po Granello, 1996) sta dobila podobne rezultate, ko sta analizirala vedenje terapevtov. Ugotovila sta, da terapevti (M) uporabljajo pomembno več poskusov vplivanja in da pomembno večkrat kot terapevtke prekinjajo kliente. Žensko vodenje pa je, na drugi strani, opisano kot kooperativno, vključuje sodelovanje podrejenih, z manjšim nadzorom s strani vodje, reševanje problema pa temelji na intuiciji, empatiji in racionalnosti.

Kushell in Newton (povzeto po Granello, 1996) sta ugotovila, da so bili podrejeni (študentje), nezadovoljni z avtoritarnim vodenjem, še po-



sebej, če je bila vodja ženska. Pomembna je bila interakcija spola in stila vodenja. Vodje, ki uporabljajo stereotipen moški, avtoritaren stil vodenja, doživljajo podrejeni negativno. Še slabše so sprejete ženske, ki uporabljajo tradicionalen moški način vodenja.

Novije raziskave na področju managerstva - vodenja v organizaciji so dale zanimive rezultate.

Raziskovalci družbe Advanced Teamware, Inc., ZDA, (Perraut in Irwin, 1999), ki se ukvarjajo z razvijanjem učinkovitosti managerjev in teamov, so za to, da bi empirično ugotovili razlike med moškimi in ženskami, razvili vprašalnik Team View/360, ki je zajemal 7 kategorij vedenj: reševanje problemov, načrtovanje, kontrola, samoobvladovanje (managing self), medsebojni odnosi, vodenje in komunikacija. Znotraj kategorij vedenj je zajetih 31 spretnosti.

Rezultati te raziskave so potrdili, da so ženske spretnejše v medsebojnih odnosih in da to počnejo veliko učinkoviteje kot moški. Prišli pa so še do drugih zanimivih ugotovitev. Ženske so prekašale moške v 28 od 31 spretnosti in to tudi na področju višje produktivnosti in proizvajanja novih idej, kar kaže, v nasprotju z dotodanjimi ugotovitvami, da so ženske uspešnejše tudi na intelektualnem področju (leva polovica možgan).

Raziskava je pokazala, da so bile ženske nekoliko, a statistično pomembno, boljše na skoraj vseh raziskovanih področjih, kar nakazuje nujnost preverjanja položaja ženske v organizaciji.

Ženske kot managerke ali kot vodje so uspešnejše pri tem, kako uporabijo svoje spretnosti. Igrajo podpirajočo in sodelujočo vlogo. So uspešnejše ne da bi uporabljale nadziranje ali moč, da bi motivirale druge. Razvile so alternativne poti, da dosežejo uspeh. Vodijo tako, da zagotavljajo jasno usmerjanje in smer. Delo organizirajo tako, da jim omogoča ostati na vrhu svojega okolja. (on the top of their environment). Ko začutijo, da je njihova pomoč potrebna, ali če so zaprosene za podporo, jo zagotovijo.

Rezultati raziskave »Gender Differences in Organizational Leadership«, ki jo je avgusta 1999 na 106. Konvenciji zveze ameriških psihologov prikazal Robert I. Kabacoff (1999), so zavrnilo splošno znane ugotovitve, da so ženske bolj demokratične in moški bolj avtokratični pri vodenju. Pokazalo se je, da so moški bolj nagnjeni k prelaganju nalog na druge in k sodelovanju s kolegi. Ženske kot vodje so bolj samozavestne in tekmovalne pri doseganju ciljev, ob tem pa obdržijo večji nadzor nad projektom. Istočasno pa se ženske vidijo bolj empatične. Skušajo vzpostaviti take od-

nose, ki bi dajale podporo drugim in ki bi izražali iskreno skrb za dobro počutje sodelavcev.

Moški vodje so se pokazali kot bolj inovativni pri načrtovanju dolgoročnih strateških pristopov, hkrati pa so bolj konservativni - na problem gledajo v okviru preteklih izkušenj. Ženske delujejo z več energije, z večjo intenzivnostjo, čustvenostjo, z večjo sposobnostjo, da druge vpletejo in navdušijo, po drugi strani pa so moški bolj zadržani. Opazovalci in ocenjevalci v tej raziskavi so moške in ženske ocenjevali kot enako učinkovite.

### **5.1. Moč in spol v superviziji**

Supervizijski odnos se lahko delno opiše tudi kot vključitev oz. vaja moči. Moč, ki jo ima supervizor, izhaja iz njegove vloge. Socialna konstrukcija spola v odnosu do moči je podstruktura, na kateri sloni supervizijski odnos. Ugotovljeno je, da je spol povezan z močjo v supervizijskem odnosu na različne načine. Nelson in Holloway (1990) sta ugotovila, da oboji, supervizorji in supervizorke, bolj omogočajo izražanje medosebne moči (interpersonal power) v interakciji z moškimi supervizanti kot s supervizantkami.

Granello, Beamish in Davis (povzeto po Nelson, Holloway 1999) so ugotovili, da oboji, supervizorji in supervizorke, želijo pomembneje bolj pogosto slišati mnenje supervizantov kot supervizantk in s tem, ko jim priznajo ekspertno pozicijo, dajejo moškim več moči v odnosu.

To pomeni, da se morajo supervizorji/ke zavedati, da supervizantke potrebujejo več pomoči za pridobitev moči v interakciji. Podobno velja za svetovalen odnos.

Zelo pomembna dimenzija v superviziji, ki je povezana z močjo, je povezanost («affiliation»). Judith Jordan (povzeto po Nelson, Holloway, 1999), je poudarila žensko potrebo po občutku povezanosti v primarnih odnosih. Ugotovila je, da je samospoštovanje ženske delno odvisno od njenih kompetenc in izkušenj v vzpostavljanju zdravih odnosov in v sodelovanju z drugimi, pri dajanju (in jemanju) razumevanja in empatije.

## **6. Spol supervizorja**

V preteklosti ni bilo običajno, da bi ženske prevzele vlogo supervizorke z vso pripadajočo močjo. Munson (1992) pravi, da je bila običajna praksa, da ženske supervizirajo ženske in v izjemnih primerih, ko je moški napredoval v administraciji, ga je za krajši čas supervizirala ženska.

Začetki ženske supervizije so bili težki. Mnoge sposobne in dobro usposobljene supervizorke in učiteljice so bile v senci moških psihiatrov, čeprav je bilo to, kar so ponujali slednji, pogosto neuporabno za prakso. Žensko gibanje je na tem področju prineslo velike spremembe v zadnjih dvajsetih letih.

V sedanjem času je vedno več žensk na področju svetovanja - tudi na višjem nivoju (master degree), kar povečuje možnost, da supervizirajo moške.

Kadushin (povzeto po Granello, 1996) je ugotovil, da je 79% socialnih delavcev sprejelo supervizijo supervizork, za 21% socialnih delavcev pa je to bil problem. Iz tega sledi, da nekateri moški vztrajajo v odporu do nadrejenosti ženske in da supervizorke (Ž) lahko pričakujejo odpore s strani supervizantov (M).

V študiji Putneya in sodelavcev (povzeto po Granello, 1996) so študentje psihologije bolje ocenili ženske supervizorke, ki naj bi bile bolj usmerjene na odnose. Supervizorji (M) naj bi pogosteje dajali nasvete, kot da bi delali na odnosih. Spet druge študije so bolj ocenjevale moške. Raziskave niso dale enotnih podatkov.

## 7. Spol supervizanta

**Podrejeni položaj supervizanta** prav tako vpliva na supervizijski odnos.

Nelsonova in Hollowayeva (1999) sta vodili prvo empirično raziskavo o vplivu spola v zvezi s podrejeno vlogo v supervizijskem odnosu. Preučili so 40 supervizijskih parov in prišli do nekaterih stalnih vzorcev interakcij, ki so temeljile na spolu. Oboji, supervizorji in supervizorke, so uporabljali intervencije vplivanja in vodenja. Oboji so vzpodbujali supervizantke k pridobivanju moči v supervizijskem odnosu. Supervizorji so hitro ukrepali in pridobili moč nazaj, kadar so supervizantke preveč pridobile na moči. Supervizantke so, raje kot supervizanti, odstopile moč močnejši, avtoritativni fiuguri (moški ali ženski). Ne supervizorji ne supervizorke niso vzpodbujali supervizantk, da bi sprejele ekspertno vlogo. Supervizantke so, tudi če so imele priložnost pridobiti na moči, moč raje prepustile supervizorjem. Supervizantke s tem, da ne prevzemajo odgovornosti, zavirajo svoje lastno napredovanje k večji avtonomnosti.

Smith in Dewine (povzeto po Granello, 1996) sta v raziskavi na področ-

ju supervizije v organizaciji ugotovila, da je sprejemljivo, če ženska v podrejeni vlogi zaprosi za podporo. S strani nadrejenega ali nadrejene je ocenjena kot kompetentna. Moškega, ki zaprosi za emocionalno podporo, vidi jo kot šibkega in kot neskladnega s tradicionalno spolno vlogo. Zaključila sta, da je ženskam dovoljeno poiskati oporo pri supervizorju, za moškega pa ima to lahko negativne posledice. Rezultate lahko prenesemo tudi na področje klinične supervizije. Moški, ki so socializirani tako, da ne iščejo emocionalne pomoči pri supervizorju, bodo manjkrat prinesli težje primere v supervizijo. Supervizanti, ki bi izrazili potrebo po čustveni opori, bodo bolj kritično sprejeti tako od supervizorja kot od supervizorke.

## 8. Supervizijska dvojica

### 8.1. Supervizijske dvojice različnega spola

Nelsonova in Hollowayeva (1999) sta raziskovali, kaj se dogaja znotraj supervizijskih dvojic v superviziji svetovalcev, ki so v procesu usposabljanja. Ker bodo ti tudi formalno ocenjeni, so odnosi hierarhični, s formalnimi vlogami in s strokovno - profesionalno nepristranskostjo. Dogovor med supervizanti in supervizorjem lahko jasno določi pričakovanja v zvezi s procesom, učenjem, cilji supervizantov, strukturo srečanj in drugimi pomembnimi stvarmi, vendar pa notranji svet predsodkov, zaznav, sodb in socialnih pričakovanj, ki izhajajo iz spolne pripadnosti, nezavedno vpliva na supervizijski odnos.

Avtorici sta analizirali dva razgovora supervizijskih parov različnega spola. Supervizorji so bili na nivoju doktorjev v svetovanju, supervizanti pa na nivoju specializantov iz svetovanja. Nihče od njih ni vedel, da bodo supervizijska srečanja analizirana za raziskovanje vpliva spolne pripadnosti na supervizijski proces.

V prvem primeru je bila pozornost usmerjena na spol klienta in na to, katere vrste intervencij bi bile ustrezne za klienta, v drugem primeru pa na supervizantov spol. Konflikt, ki izhaja iz spolne različnosti, lahko nastane na obeh nivojih.

#### Primer 1: SUPERVIZORKA IN SUPERVIZANT (s klientom)

*V razgovoru je supervizorka skušala pripeljati supervizanta na to, da bi prepoznal klientovo (M) jezo. Supervizanta je usmerjala k te-*

*mu, da bi reflektiral občutke in hkrati povečevala empatijo v odnosu. Supervizant ni bil čisto prepričan, da bi lahko take intervencije uporabil pri delu s klientom (M).*

*Supervizant je imel težave na več področjih.*

*Kot pripadniku skupine moških, je ženska (supervizorka) preverjala njegovo vedenje o tem, kaj moški potrebuje.*

*Supervizorka ima v rokah formalno moč, saj presoja in daje povratne informacije o njegovih spretnostih. Supervizant se je odzval s sklicevanjem na znanje - vedenje o svojem spolu in s tem subtilno spodkopal supervizorki avtoriteto.*

Supervizant se je pred zahtevo supervizorke, da izrazi svoje občutke (ženski), zavaroval tako, da je izrazil dvom v to, da bi bil pogovor o čustvih s klientom - moškim, uspešen.

Zaskrbljenost supervizanta (M), da bo klient (M) imel težave pri soočanju s svojimi čustvi, je pogosta težava moških v sodobni družbi, ko pridejo v stik z žensko kulturo. Različne raziskave so pokazale, da je omejevanje izražanja čustev primarna značilnost moške spolne vloge oziroma izvor konflikta v spolni vlogi. Omejevanje izražanja čustev je pogosto razlog za nezadovoljstvo moških v zakonu in družinskih odnosih. Raziskave so pokazale tudi na konflikt pri moških med željo po intimnosti na eni strani in strahom pred odkrivanjem svoje ranljivosti na drugi.

Svetovalni proces vzpodbuja zaupnost in izražaje občutkov, kar je lahko ogrožujoče za moške in kar ženske supervizorke težko razumejo. Moški se na tem področju ne čutijo kompetentni. Moški so vzgojeni tako, da izražajo svojo ranljivost ali nekompetentnost z jezo ali agresivnostjo in z upiranjem ogrožujoči bližini in ranljivosti. Prebujene emocije zmanjšujejo z neposrednim izražanjem jeze ali posredno, z zmanjševanjem pomena zaznani kritiki.

Klinična situacija je za moškega lahko ogrožujoča na dva načina:

- zahteva prepoznavanje in izražanje občutkov,
- zahteva, da moški sodeluje v procesu, v katerem se ne počuti kompetenten, to pa se odraža v njegovih občutkih nemoči.

Ker cilji tako svetovanja kot supervizije zajemajo tudi razumevanje čustvenega in odnosnega področja, Nelsonova in Hollowayeva poudarja-

ta, da konflikt, ki izvira iz spolne vloge, lahko ovira pogovor o supervizantovih občutkih v svetovanju ali superviziji.

Delo s supervizanti (M) in klienti (M) zahteva oboje: zavedanje, kako ranljiv se lahko počuti moški na srečanju z močno osebo (Ž ali M), in potrpežljivost oz. upoštevanje stopnje pripravljenosti za prepoznavanje in izražanje občutkov.

### *Primer 2: SUPERVIZOR (M) IN SUPERVIZANTKA (Ž)*

*V obravnavanem razgovoru je supervizor želel od supervizantke izvedeti, kaj ta ve (teoretično) o adolescentih (klient). S tem jo je spravil v konflikt, s spolom pogojen odnos, z moško, avtoritarno figuro. V supervizijski odnos je vnesel spol, ko jo je kritiziral glede njenega poznavanja razvoja fantov (adolescence). Ker je bila v skupini z moškimi, jo je to spravilo v položaj, kjer bi morala priznati, da ne zmore sprejeti kritike, še posebej od moškega (supervizorja). V tej situaciji je prevzela nase odgovornost za interakcijo s supervizorjem. Obtoževala se je, da ni bila zmožna opraviti s svojimi občutki do supervizorja, da sploh ima take občutke in da jih ni zmogla pravilno izraziti. Uporabila je obrambo svojega spola. S samo-obtoževanjem je zaščitila supervizorjevo kompetenco, govorila je o svojih občutkih do moških na splošno.*

*Supervizor je bil presenečen nad priznanjem supervizantke, da se počuti nelagodno, kadar dela z moškimi, in da bi raje imela žensko supervizorko. Ob tem, ko mu je to povedala, se je počutila krivo, da ima take občutke.*

Kot bi morali supervizorji več delati na področju občutkov, bi morale supervizorke več delati na področju neposrednih soočanj in izzivov.

### **8.2. Istospolne supervizijske dvojice**

V supervizijskem odnosu, kjer sta supervizor in supervizant istega spola, naj bi bila večja varnost, podobno kot so ugotovili za dvojice iz istega kulturnega okolja.

Supervizantka v paru s supervizorko lahko dobi večji občutek povezanosti, kar ji daje večji občutek moči, kot jo ima v paru s supervizorjem. V

tem odnosu lahko supervizantka preizkusi svoje lastne reakcije in uporabi osebno moč.

Podobno lahko supervizant v paru s supervizorjem izkusi večje udobje, saj supervizor lahko razume njegove težave na področju odnosov in občutkov. V takem odnosu supervizant lažje razvije spretnosti, zaradi katerih se bo počutil bolj kompetentnega na področju čustev. Če je supervizor nespreten na področju odnosno-čustvenih vsebin, bo par prešel na kognitivno analitični nivo.

Sells, Goodyear, Lichtenberg in Polkinghorn (povzeto po Nellson, Holloyay, 1999) so raziskovali fokus supervizijskega pogovora v supervizijskih dvojicah istega in različnega spola. Ugotovili so, da je moški supervizijski par bolj pogosto osredotočen na klienta in manj na svetovalni ali supervizijski odnos kot različnospolna dvojica. Ta podatek nakazuje, da se moški v klinični situaciji lahko počuti nelagodno v pogovoru o odnosu, še posebej z drugim moškim, kar se kaže v izogibanju tesnejši povezavi.

Granello in sodelavci (1996) so ugotovili, da le diade supervizor - supervizant (M-M) postanejo sčasoma bolj kolegialne, tako da supervizor uporablja vedno manj intervencij in da jih ima supervizant več (kar je v skladu z razvojnimi teorijami). V diadah supervizorka - supervizantka (Ž-Ž) sčasoma nastane večje neravnotežje moči. Supervizantke, ki so bile v superviziji več kot leto dni, so dajale manj intervencij kot tiste, ki so bile v superviziji do 6 mesecev. To kaže, da supervizantke nagibajo k odrekanju moči v daljšem časovnem obdobju, kar je v skladu s socialno vlogo ženske - da je spoštljiva.

Supervizanti so doživljali istospolni supervizijski odnos kot tesnejši. V njem so se počutili bolj udobno, tako z vidika odnosa kot z vidika ekspertnosti supervizijskega procesa.

So pa tudi razlogi, ki govorijo v prid različnospolnim parom. Supervizant potrebuje izkušnjo supervizije z žensko avtoriteto, da se zave svojih neprepoznanih vrednot, navad, kontratransfernih problemov, vezanih na žensko v vlogi avtoritete. To isto bi lahko rekli za supervizantke (po Granello, 1996)

Čeprav raziskave kažejo, da ljudje v klinični situaciji bolj potrebujejo občutek, da si delijo podobne navade in prepričanja s svojim pomočnikom, je to lahko ovira v razvoju supervizanta, ker krepi njegova močna področja in ga ne usmerja na področja, ki mu niso tako blizu.

Poznavanje specifičnih potreb in stilov interakcij, ki jih supervizantka prinese v supervizijo, zahteva samozavedanje in fleksibilnost supervizorjevihkinih intervencij.

## 9. Spol in seksualnost v svetovanju, terapiji in superviziji

Moč v diadi moški - ženska je pogosto povezana s seksualnostjo. The Association for Counselor Education in Supervision Ethical Guidelines (1995) izrecno določata, da supervizor ne sme sodelovati v nobeni obliki seksualnega kontakta s supervizantkami.

O dinamiki spolne privlačnosti v dvojici govori Kadushin (povzeto po Granello, 1996), ki pravi, da je supervizijski odnos intenziven, zaupen, oseb in vsebuje pomemben čustveni naboj in je kot tak dovzeten za transfer, ambivalenco in odpore, ki lahko izvirajo iz zgodnejših razvojnih konfliktov.

Zato mora biti supervizor pozoren na vplive, ki jih ima na supervizante/ke in narobe, na to, kakšen vpliv imajo oni/one nanj.

Hartman in Brieger (povzeto po Granello, 1996) menita, da je supervizorju neprijetno govoriti o spolnih vsebinah iz strahu, da bi lahko okrepil občutke zmede in ranljivosti na obeh straneh. Pravita, da morajo biti izražene vse (underlying) nejasnosti v zvezi s spolnim vedenjem in razmišljanjem. Podrejeni v različnospolni dvojici, ki uporablja osvajajoča vedenja, lahko to počne, ker želi biti zaželen ali cenjen od supervizorja. Supervizor mora uporabiti svojo moč v odnosu in razkriti neustrezno spolno zблиževanje. Iz tega razloga se mora supervizor lotiti občutljivega področje spolnosti v različnospolnem supervizijskem paru. Odprt in komunikativen supervizijski odnos, kjer se razpravlja tudi o seksualnih vsebinah, lahko prepreči te vrste težave.

### 9.1. Supervizorjeva prevelika vpletenost (*over-involvement*)

D. Mearns (1996) pravi, da je najbolj očitna nasilna oblika prevelike vpletenosti povezana s seksualnostjo. Gledano iz zornega kota klienta gre za spolno nadlegovanje ali pa za spolno zlorabo. Spolno nadlegovanje ali zloraba klienta ima lahko različne oblike - od vzpodbujanja klienta, da govori o svojih spolnih izkušnjah, prek dotikanja in do spolnih odnosov. Skupno vsem tem oblikam je, da jih svetovallec šteje kot pomoč klientu/ki. Me-



arns meni, da ne gre toliko za vprašanje spolnih občutkov, kot za moč. Veliko primerov zlorabe ne kaže odkritih spolnih vsebin, ampak vključuje dominantnost svetovalca kot moškega, v odnosu s katerim se klient/ka počuti neudobno ali zlorabljeno.

Klasični scenarij te vrste spolne zlorabe je, ko se klientka počuti očarana od modrosti in moči svetovalca in mu pripisuje celo mistično ali duhovno moč. Ta način dela ima lahko dramatične posledice za klientko, njej sami je zelo težko najti moč in ubežati moči svetovalca. Oba, svetovalci in klientka, sta ujeta v izkušnjo moči in lahko sprva zanikata njen nasilni vidik.

Supervisor, ki supervizira svetovalca, ima sprva težave, ker nastopa kot nekdo, ki ne razume te »močne« terapevtske izkušnje in ki mora pripeljati svetovalca do tega, da ta prepozna, da gre za spolno sovpletenost (over-involvement) in da prekine delo s klientko. V takem položaju lahko tudi supervisor zelo hitro pretirano zaščiti klientko in je jezen na svetovalca.

## 9.2. *Prekoračitev meja v superviziji socialnega dela*

O tej temi piše piše Nora Bonosky (1995). Pravi, da so raziskave pokazale, da zveza - odnos, postane tvegan takrat, ko ni več v skladu s cilji supervizije in ko preide na področje dvojne zveze.

Dvojna zveza, dual relationship, ima lahko več oblik, najbolj škodljiva pa je takrat, ko supervisor prevzame poleg vloge psihoterapevta še vlogo spolnega partnerja.

Večina kodeksov profesionalne etike je sprejela ukrepe, ki naj bi onemogočali tako dvojno zvezo. Spolno intimne zveze veljajo še posebej za neetične in prepovedane, čeprav supervizant/ka na to prostovoljno pristane.

Kitschener (povzeto po Bonosky, 1995) pravi, da tveganje seksualne sovpletenosti in drugih oblik dvojnih zvez pomeni poleg psihološke škode še potencialno zlorabo zaupnosti, samoodločanja v terapevtskem procesu in objektivnosti.

Etični kodeks (Zveze socialnih delavcev ZDA) govori o prepovedi take zveze s klienti, ne govori pa posebej o zlorabi študentov - (velja tudi za tiste, ki so v procesu usposabljanja za svetovalce ali terapevte).

Čeprav naj bi prepoved v Etičnem kodeksu pokrivala tudi možnosti nastanka spolnih zvez med študenti in supervizorji, je etična odgovor-

nost supervizorja za študenta izza specifičnih pravil in predpisov. Supervizorjeva odgovornost za študenta izhaja iz splošne obveznosti, da ravnava v skladu s klientovim najboljšim interesom in mu ne povzroča bolečine ali ga izkorišča. Zaradi možnosti slepega zaupanja študentov avtoriteti (kot so tudi doktor, terapevt, učitelj...), Bonosky predlaga tudi varstvo tega področja.

### **9.3. Kaj se dogaja v odnosu supervizor - študent (supervizant)?**

**a. Transfer in kontratransfer v odnosu supervizor - študent.** Podobno kot v odnosu svetovalca -klient nastajata tudi v odnosu študent-supervizor transfer in kontratransfer.

Ko se klient zaupa svetovalcu, prenese nanj občutke, ki bi jih imel do idealiziranega roditelja. Občutki, ki jih sproži transfer, lahko vključujejo izjemno in pretirano jezo, idealizirano oboževanje ali hrepenenje po odvisnosti (Woods in Hollis, povzeto po Bonosky, 1995).

Sherry (1991 - povzeto po Bonosky, 1995) pravi, da imata supervizija in terapija podobne cilje in tehnike, torej bi morali supervizijo šteti kot psihološko intervencijo, ki nastane med dvema posameznikoma, ki sta v nenenakem položaju. Zato bi morali etična načela razširiti tudi na supervizijo.

Spolna zloraba študenta/ke od učitelja vsebuje zlorabo moči.

**b. Običajno študent/ka doživlja nekaj bojazni in negotovosti v procesu usposabljanja.** Tudi za odrasle udeležence usposabljanj in treningov velja, da začasno pridejo v stanje emocionalne regresije.

**c. Konflikt ali zmeda vlog.** Obstaja nevarnost, da pride do spolnih zvez med osebama nenenakega položaja zaradi zlorabe in konflikta med vlogami. Intimnost med supervizorjem in študentom lahko izvira tudi iz zmede med več nivoji različnih vlog - terapevt, učitelj, ocenjevalec, kolega, svetovalac, supervizor...

**d. Hierarhija in zloraba moči v odnosu supervizor - študent.** Raziskave so pokazale, da pride do spolnega stika v procesu usposabljanja običajno med starejšim moškim, višjega statusa in med mlajšo, podrejeno žensko (Pope, povzeto po Bonosky, 1995), kar odraža vzorec moške dominacije in ženske podrejenosti v hierarhični strukturi družbe.

Študentka, ki je na nižji stopnji hierarhije, se boji dati kakršno koli obtožbo, saj se bo srečala z zanikanjem supervizorja, ki ima visok položaj in

moč kot izkušen strokovnjak. Prav tako lahko le-ta zlorabi zaupane mu podatke s prejšnjih srečanj.

#### **9.4. Posledice zlorabe v odnosu terapevt – klient/ka, supervizor – študent/ka**

Raziskave so pokazale, da je 90 % žrtev spolne zlorabe v odnosu terapevt – pacient/ka, psihično oškodovanih. 11 % spolno zlorabljenih pacientk je bilo hospitaliziranih, 1 % jih je naredilo samomor.

Prekoračitve in zlorabe meja v odnosu supervizor študent/ka imajo tudi vzgojne posledice. Veliko ekspertov govori o efektu oblikovanja (modeling effect) ali o vzporednem procesu v superviziji. Ta se kaže v neposredni refleksiji supervizorjevega ravnanja v procesu usposabljanja na kasnejše ravnanje supervizanta s klienti.

Študija psihologov, ki jo je vodil Pope (povzeto po Bonosky, 1995), je pokazala, da je študentkina spolna zveza supervizorjem pomembno vplivala na njene kasnejše odnose s klienti. Ženske, ki so poročale, da so imele kot študentke spolno zvezo s supervizorjem, so v 23 % poročale, da so bile kasneje vpletene v spolnost s klienti - v primerjavi s 6 % tistih, ki te izkušnje s supervizorjem niso imele.

#### **9.5. Supervizorjeva odgovornost**

Supervizor je za neetično ravnanje kazensko odgovoren. Odgovoren ni le za spolno zlorabo. Odgovoren je tudi, da ni dovolj dobro usposobil študenta, in za svetovalčevo - terapevtovo neustrezno ravnanje s klientom, če sta to obnavala v superviziji.

Strukturni vodja ni vedno tisti, ki je odgovoren za spolno nadlegovanje. Grauendolz (1989 - povzeto po Granello, 1996) je raziskoval izkušnje univerzitetnih profesorice in ugotovil, da jih je skoraj polovica (47,6 %) izkusila neke vrste spolnega nadlegovanja od študentov. Moč spola pretehta moč avtoritete.

Bonosky (1995) zaključuje, da glede na študije, narejene s profesionalci psihologi, spolne zlorabe v odnosu supervizor študent obstajajo in so celo v porastu. Podobno velja tudi za področje izobraževanja socialnih delavcev.

Ker so v superviziji podobne intervence kot v terapiji, je tveganje, da se povzroči emocionalna škoda, veliko. Obstaja tudi nevarnost, da bo prekršena zaupnost, objektivnost usposabljanja in avtonomnost. Ne nazad-

nje pa bo kakovost supervizijskega odnosa imela posledice za kasnejši odnos svetovalca s klientom.

Študentje, socialni delavci v izobraževanju, bi morali biti ozaveščeni in pripravljeni poiskati pomoč takoj, ko je to potrebno. Morali bi delati na samozavedanju, introspekciji, odprtosti.

Profesionalci bi se morali nenehno zavedati cele vrste možnih konfliktov, paradoksov, motenj, predsodkov in skritih navodil v svojem sistemu vrednot in prepričanj. Če supervizija pomeni model »pomagajočega« odnosa, potem je supervizor prvi, ki bi moral nadzirati nezavedne procese pri sebi.

## 10. Predsodki v zvezi s spolom

Vedno več žensk vstopa na področje socialnega dela. S tem se odpirajo tudi nove možnosti, da napredujejo znotraj administrativnih položajev. Pri tem se srečujejo s predsodki, vezanimi na spol. Ženska vodja - moški podrejen ... (Munson, 1992)

Predsodki v zvezi s spolom so lahko resen problem v odnosu praktik in klient, ne glede na to, ali gre za moškega praktika in klientko ali za žensko praktičarko in klienta. Predsodki v zvezi s spolom so obratnosorazmerni s samopodobo in pozitivno korelirajo s homofobijo (iracionalen strah pred homoseksualnostjo – Dictionary of psychology, 1987, Penguin Books). Ena od študij je pokazala, da je bila homofobija najnižja med psihologi, srednja med psihiatri in najvišja med socialnimi delavci. (Anerson in Handerson, povzeto po Munson, 1992).

V superviziji si pri takih problemih pomagamo s superviziranjem položaja in ne osebe. Tako se lahko izognemo konfliktom in bojevanju. Supervizor se lahko osredotoči na naloge, ki morajo biti narejene, na cilje, ki morajo biti doseženi, na probleme, ki jih je treba rešiti, bolje kot da se ukvarja z osebnostjo, vrednotami in navadami praktika.

Razvili so več tehnik in vaj za zavedanje - prepoznavanje stereotipov in predsodkov pri delu s klienti nasprotnega spola (Brodsky, povzeto po Munson, 1992).

Da bi se izognili konfliktom v superviziji, mora biti vsaka k zavedanju - razvoju usmerjena supervizija povezana s klientom in s specifičnim primerom - supervizijskim gradivom. To je še posebej pomembno tedaj, ko gre za močno hierarhično strukturo (npr. v bolnišnicah).

## 11. Zaključek

Mnogi raziskovalci so iskali predvsem razlike med moškim in ženskim stilom supervizije s predpostavko, da so razlike že od nekdaj in da jih ni treba znanstveno raziskovati. Sociologija govori o spolni vlogi, identiteti in značaju, ki določajo pričakovanja, ki jih imamo do nasprotnega ali do svojega spola.

Različne raziskave so tudi potrdile, da obstajajo razlike v vrednotah in osebnostnih lastnostih med spoloma, kar pripisujejo tudi procesu socializacije in družbeni delitvi vlog.

Ženska gibanja so veliko prispevala k razumevanju spolne vloge, ločevanja po spolu in ženske socializacije ter prinesla nove poglede v klinično prakso, svetovanje, terapijo, ki so jo označile kot seksistično.

Očitki dosedanjim raziskavam (Osterberg, 1996) so predvsem, da pretiravajo v poudarjanju razlik med spoloma in s tem zmanjšujejo pomen razlik znotraj spola samega. Te raziskave so usmerjene zgolj na razlike med spoloma, s tem pa povečujejo splošno mnenje, da je spol bistvenega pomena in da smo si moški in ženske diametralno različni. Osterbergova pravi, da so razlike minimalne, pridobljene v kontroliranih eksperimentih in ne v praksi. Večina študij temelji na percepciji raziskovalcev in supervizantov in na samopercepciji supervizorjev. Torej, to kar je opaženo, niso nujno dejanske razlike v vedenju različnih spolov, ampak dojemanja razlik v vedenju.

Tudi nekateri drugi avtorji pravijo, da so laboratorijske raziskave kratkotrajne, da ne upoštevajo kompleksnosti medčloveških odnosov in njihovega spreminjanja skozi čas. Predlagajo, da bi namesto iskanja razlik med spoloma raje raziskovali, kako vplivajo percepcija, stereotipi in moč znotraj različnospolnih odnosov.

S tem sta se ukvarjali Nelsonova in Hollowayeva, ki sta preučevali štiriideset supervizijskih parov in ugotovili nekaj stalnih vzorcev interakcij, ki so temeljile na spolu. Ena od teh je, da oboji, supervizorji in supervizorke, bolj omogočajo izražanje medosebne moči v interakciji s supervizanti kot s supervizantkami. Oboji, supervizorji in supervizorke, želijo pomembneje bolj pogosto slišati mnenje supervizantov kot supervizantk, in s tem, ko jim priznajo ekspertno pozicijo, dajejo moškim več moči v odnosu. Če se supervizorji/ke tega zavedajo, bodo na to bolj pozorni pri superviziji supervizantk.

Novejše raziskave na področju managerstva (Perraut in Irwin, 1999) so pokazale, da so ženske kot vodje uspešnejše, ne da bi uporabljale moč, ker so spretnejše v medosebnih odnosih.

Trditve, da so moški vodje avtoritarni, ženske pa demokratične, je zavrnil Kobacoff (1999).

V procesu supervizije se brišejo meje med supervizorjem in supervizantom. V profesionalni superviziji (Žorga, 1999) je osnovna vrednota omogočiti posamezniku svobodno iskanje lastnih rešitev, svojih poti, spoznavanje sebe, soočanje s samim seboj. Supervizor lahko le spremlja supervizanta v procesu učenja.

Kakšna bo supervizija, je odvisno od vloge, ki jo zavzame supervizor v odnosu do superviziranca. Kadar je hkrati tudi vodja projekta ali vodja organizacije, v kateri izvajajo projekt, se vodstveno- organizacijski vlogi supervizorja pridruži tudi nadzorna. Pri neodvisnem strokovnjaku je bolj v ospredju razvojno-izobraževalno-podporni vidik. V prvem primeru bo imel supervizor formalno, z vlogo določeno večjo moč.

Prekoračitve meja, dvojne zveze, spolne zlorabe, se nedvomno dogajajo. V Sloveniji še nisem zaznala teh podatkov; če sklepam po naraščanju števila odkritih spolnih zlorab v družbi, lahko predvidevam, da so tudi na tem področju, a še ne odkrite. Verjetno bo treba to področje urediti tudi v etičnem kodeksu supervizije.

Koliko je torej pomemben spol? V razvoju supervizorja/ke je pomembno, da razume značilnosti svojega lastnega spola, da iz izkušenj z nasprotnim spolom v različnih drugih odnosih spozna svet drugega spola. Pomembno je, da v svojem profesionalnem razvoju pridobi izkušnje različnih supervizorjev in supervizork. Kot strokovnjak se mora zavedati razlik med spoloma, ki lahko vplivajo na njegovo delo in za to razviti potrebne spretnosti.

Razlike v stilu pogovora, vodenja, vrednotah, čeprav minimalne, so. Pomembno jih je prepoznati in v supervizijskem procesu predelati skupaj s supervizantom. Pomembna je tudi metasupervizija supervizorja, ne samo v procesu edukacije, ampak v vsej njegovi praksi.

Če zaključim z Grayem, ki pravi: »Marsovci in Veneranke so živeli v miru, ker so spoštovali medsebojne razlike«, bi lahko za supervizijo (svetovanje, terapijo) rekla podobno.

## 12. Literatura

Bonosky, N. (1995). Boundary Violations in Social Work Supervision: Clinical, Educational and Legal Implications. *The Clinical Supervisor*, 13 (2), s. 79-96.

Crespi, T. (1995). Exploring Feminist Perspectives for Male Supervisors. *The Clinical Supervisor*, 13 (2), s. 19-30.

Gray, J. (1994). *Moški so drugačni, ženske tudi*, Ljubljana: Gnosis,

Granello, D. (1996). Gender and Power in the Supervisory Dyad. *The Clinical Supervisor*, 14 (29), s. 53-68.

Hargie, O. in Marshall, P. (1995). Interpersonal Communication: A Theoretical Framework. V Hargie, O. (ed.): *A Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.

Hawkins, P. in Shoet, R. (1992). *Supervision in the helping profession*. Philadelphia: Open University Press.

Kabacoff, R. (1999). *Gender Differences in Organizational Leadership* (Management Research Group). <http://www.mrg.com>.

Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta v Ljubljani.

Mearns, D. (1996). On Being a Supervisor. V Dryden, W. in Thorne, B. (eds.): *Training and Supervision for Counselling in Action*. London: SAGE.

Munson, C. (1995). *Clinical Social Work Supervision. Second Edition*. Binghamton: The Haworth Press

Musek, J. (1989). Spol, spolne vloge in vrednote. *Anthropos*, 20 (3-4), s. 124-137.

Nelson, M. in Holloway, E. (1999). Supervision and gender issues. V Carrol, M. in Holloway, E. (ur.): *Counselling Supervision in Context*, s. 23-35. London: Sage publications.

Osterberg, M. (1996), Gender in Supervision: Exaggerating the Differences Between Men and Women. *Clinical Supervisor*, 14 (2), s. 69-84.

Perraut, M. in Irwin, J. (1999). *Gender differences at Work, A Study of Women and Men. Advanced Teamware*. <http://www.ateamware.com/study.html>

Romans, J. (1996), Gender Differences in Counselor/Therapist Trainees. *The Clinical Supervisor*, 14 (1), s. 77-86.

Shoet, R. in Wilmot, J. (1996). The Key Issue in the Supervision of Counsellors: The Supervisory Relationship. V Dryden, W. in Thorne, B. (ur.): *Training and Supervising for Counselling in Action*. London: Sage Publications,

*Sociologija, gradivo za srednje šole* (1995). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Pregledni znanstveni članek, prejet oktobra 1999.*



# Psihološke igre v supervizijski situaciji

## Psychological games in the supervision relations

*Tanja Rupnik Vec*

### **Povzetek**

*Tanja Rupnik  
Vec, dipl. psih.,  
Zavod RS za  
šolstvo,  
Parmova 33,  
1000 Ljubljana*

*V članku je predstavljen transakcijsko-analitični koncept psihološke igre, ki se nanaša na vzorce nefunkcionalnih komunikacij s predvidljivimi in neugodnimi izidi. Prikladen je za analizo in razlago tako individualne dinamike igralcev kot dinamike parov ali skupin. Navedenih je nekaj opredelitev in modelov za analizo psiholoških iger ter vzroki za njihovo preigravanje. Opisanih je petindvajset psiholoških iger, ki se potencialno dogajajo v supervizijskih skupinah in jih iniciirajo supervizanti ali (neizkušeni) supervizorji. Vsaki igri je dodana antiteza - način na katerega supervizor igro prekine in spodbuja funkcionalnejše vedenje posameznika in skupine.*

**Ključne besede:** *supervizija, analiza transakcij, psihološke igre, medosebna dinamika*

### **Abstract**

*This article presents the transaction analysis concept of psychological game referring to patterns of dysfunctional*

*communications with predictable and unfavourable outcomes. It is suitable for the analysis and interpretation of individual dynamics of each player, couples and groups. Given are a few definitions and models for analysing psychological games, and reasons for their realisation. There are twenty-five psychological games models described which occur in the supervision groups and can be initiated either by the supervised or (inexperienced) supervisor. Every game has got its counterpart, that is, there is a point where the supervisor can stop it and encourage more functional behaviour of an individual or the whole group.*

**Key words:** supervision, transaction analysis, psychological games, interpersonal dynamics

*... Zdaj bi rekel, da sva se v stanovanju v tretjem nadstropju ulice Via fiori chiari predvsem opazovala, se privajala drug na drugega. Začela ponavljati nekaj figur, ki so bile samo najine in so sčasoma postale kot motiv, ki se je kar naprej pojavljal v najini partituri. Danes mislim, da ima vsak v svojem življenju motive, ki jih v različnih variacijah in nevede ponavlja kot ornament na tkanini. ...*

(Brina Svit, iz romana Smrt slovenske primadone)

## I. Uvod

Psihološke igre so transakcijsko-analitični koncept, ki omogoča razumevanje in razlago tako individualne kot diadne dinamike ter dinamike skupin. Neločljivo je povezan z nekaterimi drugimi koncepti transakcijske analize, npr. z modelom ego stanj in koncepti potrditev, transakcije (skrite, vogalne, dvojne; nivoji sporočanja - socialni, psihološki,...), življenjske (eksistencialna) pozicije, skript itd., ki jih na tem mestu predstavljamo zelo skopo, zgolj v opombah. Zainteresirani bralec lahko dobi izčrpnjšo informacijo o teh konceptih v ustrezni literaturi ali v članku Transakcijska analiza kot supervizorjev referenčni okvir (Rupnik Vec, v pripravi za tisk).

Članek je napisan z mislijo na **supervizijo v vzgoji in izobraževanju**, torej supervizijo učiteljev in drugih strokovnih delavcev na vseh

nivojih edukacije (vzgojitelji, pedagogi, svetovalnimi delavci, andragogi,...). **Supervizant** v tem kontekstu je učitelj oz. **strokovni pedagoški delavec**, ki v supervizijski situaciji raziskuje svoje poklicno polje, reflektira lastno poklicno razmišljanje, čustvovanje in ravnanje, ozavešča ozadne motive svojih ravnanj ter išče alternativne možnosti; **supervizor** pa je strokovnjak, ki ta proces spodbuja, usmerja, olajšuje in pospešuje. Supervizija strokovnemu delavcu »... omogoča, da preko lastnih izkušenj prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, se razbremenjuje napetosti in stresov in kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto.« (Žorga, v Kobolt in Žorga 1999, str. 15)<sup>1</sup>. Dogaja se v diadi ali v skupini. Psihološke igre osvetljujejo tako dinamiko posameznika kot dinamiko para ali skupin.

## II. Opredelitev pojma igra

Z gledišča psihodinamike posameznika se izraz psihološka igra nanaša na proces ponovnega odigravanja infantilnih vedenjskih strategij posameznika<sup>2</sup>, ki ne ustrezajo aktualni situaciji, z namenom, da bi utrdil nekatera, v otroštvu izoblikovana (neadekvatna in nerealna) prepričanja o sebi, drugih in svetu nasploh. Z gledišča medosebnega dogajanja pa se psihološke igre nanašajo na ponavljajoče se stereotipne in nefunkcionalne komunikacijske vzorce med udeleženci psihološke igre.

Eric Berne, utemeljitelj transakcijske analize, opredeljuje psihološko igro kot »niz komplementarnih skritih transakcij, ki so usmerjene v vnaprej definiran in predvidljiv izid ... je serija potez, ki skriva v sebi zanko ali štos .... od veščin, ritualov in razvedrila se ločijo po dveh osnovnih lastnostih: 1) v igrah se goljufa, 2) nekdo vedno nastrada.« (1980, str. 40). Igre potekajo nezavedno, igralci pa izmenjujejo dvojne transak-

<sup>1</sup> Poleg te poznamo množstvo drugih opredelitev supervizije, ki pa vse izpostavljajo pomen refleksije izkušnje ter profesionalno in osebnostno rast. Naj navedemo še dve: Koboltova opredeljuje supervizijo kot »posameznikovo refleksijo o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela, z namenom, da se ozavešči lastnih miselnih strategij, pridobi nove aspekte, vidi svoj delovni prostor obogaten z novimi alternativami ter se znore zavestno odločiti za spremembe v svojem delu« (Kobolt, v Kobolt in Žorga 1999, str.14). Van Kessel (1997) povzema pojmovanje supervizije več nizozemskih avtorjev ter navaja: »Supervizija je obravnavana kot specifična metoda vodenja, ki je del treninga ter stalnega strokovnega spopolnjevanja praktikov in vodstvenih delavcev... Posebno učinkovita je v poklicih ter funkcijah, na katerih je uravnavanje medosebnih odnosov zelo pomembno.« (str.31-32).

<sup>2</sup> V mislih imamo koncept celostnega vedenja, ki obsega fiziološko, emocionalno, kognitivno in behavioralno-akcijsko komponento

cije<sup>5</sup>. Potek in osnovne elemente psihološke igre predstavi s formulo, ki jo kaže shema 1.

V + Š = Ta—O—D—Z  
 vaba šibka točka veriga transakcij obrat dobiček zmedenost

Legenda:

**V** je **vaba** (con) oz. transakcijski stimulus, ki je poziv v igro; začetna poteza, verbalna ali neverbalna.

**Š** je **šibka točka** (gimmick) oz. transakcijski odgovor, s katerim druga oseba vstopa v igro; šibko točko se izziva na psihološkem nivoju sporočila.

**Ta** je serija **transakcij** (responses), ki se na socialnem nivoju kažejo kot izmenjava informacij (Odrasli – Odrasli transakcije).

**O** je točka **obrata** (switch) v igri, v kateri igralci zamenjajo vloge in ego stanja s ciljem, da dobijo svoj dobiček (payoff), zaradi katerega so vstopili v igro; tajno sporočilo postane vidno.

**D** je **dobiček v igri** (payoff) oz. reket emocija na koncu igre; reket emocije so emocije, ki so naučene in spodbujane s strani pomembnih odraslih v otroštvu subjekta, ki jih doživlja v mnogih stresnih situacijah in so neustrezne za odraslo soočanje in obvladovanje situacije.

**Z** je **zmedenost**, ki nastane neposredno pred D zaradi spremembe pri drugi osebi; vsaka oseba uporabi isti manever, a ne za lastnega obrata.

Shema 1: Shema psihološke igre (Berne, 1980)

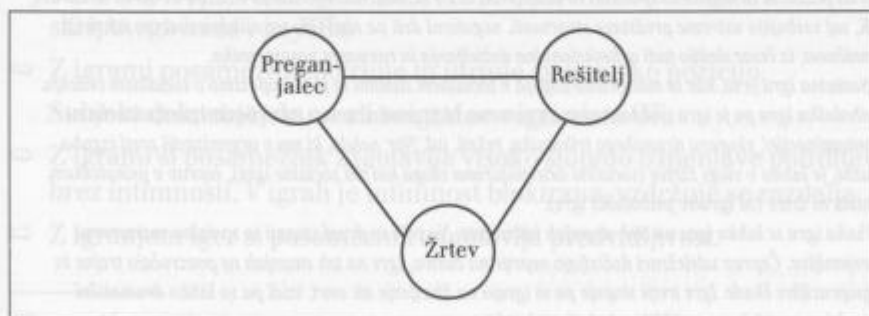
Analizo iger izvaja po formuli ali pa tako, da členi komunikacijski tok na posamezne transakcije, ki jih prikaže s transakcijskimi vektorji med ustreznimi ego stanji igralcev igre.

<sup>5</sup> Dvojne transakcije potekajo na dveh nivojih: socialnem (sporočilo prepoznavno navzven, navidezno, največkrat vzeto iz konteksta, npr. verbalni del ali kretnje) ter psihološkem (medvrstično sporočilo, kontekst, največkrat razpoznaven prek neverbalnih elementov sporočanja). Vključujejo po dve ego stanji udeležencev.

Vann Joinesova (po Žanko 1991) pa opredeljuje igro kot: »Proces, v katerem oseba nekaj dela s skritim motivom. Ta proces je 1) zunaj zavesti Odraslega; 2) ne postane ekspliciten vse dokler osebe ne storijo obrata v vedenju; 3) kaže se v občutkih konfuzije pri vseh udeležencih, nerazumevanju in želji po okrivljanju drugih.«

Igre se vedno igrajo iz negativnih delov ego stanj<sup>4</sup>: negativno Adaptirano Dete (AD-), negativni Negujoči Roditelj (NR-), negativni Kritični Roditelj (KR-). Nikdar ne vključujejo ego stanja Odrasli oz. drugih pozitivnih ego stanj (pozitivni Negujoči in Kritični Roditelj, Spontano Dete, pozitivno Adaptirano Dete). Na koncu igre igralci doživljajo intenzivna negativna čustva.

Karpman (1968, po Summerton 1993a) ponuja alternativni model za analizo iger, imenovan **dramski trikotnik** (shema 2). Igre vsebujejo dve ali tri dramske vloge: žrtev, preganjalec, rešitelj. To so manipulativne vloge, naučene v otroštvu, katerih namen je potrditi negativna stališča o sebi ali drugih, izoblikovana v ranem otroštvu. Igre, ki se igrajo iz vloge žrtve, potrjujejo in krepijo negativno stališče do sebe: »Jaz nisem OK - potrebujem te, da me kaznuješ ali rešiš«. Igre, ki se igrajo iz pozicije Rešitelja ali Preganjalca, pa krepijo negativno mišljenje o drugih: »Vi niste OK - morate biti rešeni ali kaznovani«... Za vsakega posameznika velja, da je nastopanje v eni od treh tipičnih vlog bolj značilno.



Shema 2: Dramski trikotnik (Karpman, po Summerton, 1993a).

<sup>4</sup> Ego stanja so notranje konsistentni sistemi misli, čustev in ravnanj, ki jih posameznik oblikuje v otroštvu v interakciji s socialnim okoljem. Oseba se nenehno odziva na dogajanje v okolju. Vsak odziv pomeni aktualizacijo enega od treh osnovnih ego stanj: Otrok, Odrasli, Roditelj. Načeloma lahko človek svobodno prehaja iz enega ego stanja v drugo (teorija izbire), dejansko pa se na mnoge situacije odziva avtomatizirano (programirano). Ego stanja so opredeljena z vidika vsebine (Jj - misli, predstave, emocije,...) ter z vidika funkcije (kako se izražajo - vedenje). Za diagnostiko posameznikovega ego stanja je

Summerton (1995a) opozarja na dodatno dimenzijo v analizi iger. Medtem ko se Karpmanov model nanaša na analizo intrapersonalne dinamike (vključenost različnih /negativnih/ ego stanj, doživljanje posameznika v vlogi, itd), se igralni pentagram (Game Pentagon) nanaša na interpersonalno dinamiko in vključuje vloge: opazovalec, režiser, ostrostrelec, grešni kozel in rešitelj. Mogoče je, da oseba, ki je vpletena v socialno igro, ni igralec psihološke igre<sup>5</sup> (v prej omenjenih vlogah igralnega pentagrama deluje v ego stanju Odrasli). Seznanjenost z obema modeloma psiholoških iger ter razlikovanje obeh nivojev osebne izkušnje posameznika je po Summertonu tudi korak v učenju avtonomnega funkcioniranja (str. 31).

Žankova (1991, str. 102) podaja tudi odgovor na vprašanje, zakaj ljudje igrajo igre, čeprav imajo le-te negativne, včasih celo dramatične izide<sup>6</sup>. Navaja te psihološke vzroke:

⇒ Z igranjem iger ljudje strukturirajo čas.

Vsak človek čuti potrebo po strukturiranju (izpolnjenju) časa, da bi se tako izognil neugodnemu občutku osamljenosti ter si zagotovil potrditve<sup>7</sup> (glej še alineo 3). Način posameznikovega strukturiranja časa

*zelo uporaben funkcionalni model ego stanj (Kehler, T.), ki ego stanja nadalje deli glede na ustreznost (žreálnost, funkcionalnost) vsebine: Roditelja deli na pozitivni in negativni kritični ter negujoči del, Otroka pa na pozitivni in negativni spontani in adaptirani del. Pozitivni deli ego stanja Roditelj in Otrok so zdravi, OK, saj vsebujejo ustrezne predstave stvarnosti, negativni deli pa niso-OK, saj njihova vsebina izkrivlja resničnost, iz česar sledijo tudi nefunkcionalna doživljanja in ravnanja posameznika.*

<sup>5</sup> Socialna igra je to, kar se manifestno dogaja v socialnem sistemu in lahko opazimo v socialnem vedenju. Psihološka igra pa je igra v obravnavanem pomenu, ki jo analiziramo z izkrivljenimi predpostavkami /kontaminacije/, vlogami dramskega trikotnika, reketi, itd. Npr. nekdo, ki mu v organizaciji preti izguba službe, je lahko v vlogi žrtve (socialno determinirana vloga kot del socialne igre), čeprav v psihološkem smislu ni žrtev (ni igralec psihološke igre).

<sup>6</sup> Vsaka igra se lahko igra na treh stopnjah intenzitete. Na prvi in drugi stopnji so socialno razmeroma sprejemljive. Čeprav udeleženci doživljajo neprijetna čustva, igre na teh stopnjah ne povzročajo trajne in nepopravljive škode. Igre tretje stopnje pa se igrajo na življenje ali smrt, izidi pa so lahko dramatični (igralci se znajdejo na sodiščih, v bolnišnicah itd.)

<sup>7</sup> Potrditev je pomemben koncept TA teorije. Pomeni enoto stimulacije oz. priznanje posamezniku (s strani drugih oseb), da žobstaja\* (implicitno sporočilo »vem, da si tu«). Pomen potrditve ima vsak verbalni ali neverbalni signal, ki ga oseba pošilja subjektu in mu z njim sporoča, da ga zaznava: pogled, pozdrav, mežik, poljub, udarec, psovka,.... Glede na kakovost so potrditve lahko konstruktivne (utrjujejo posameznikovo pozitivno in realno predstavo o sebi, drugih in svetu) ali destruktivne (ga diskvalificirajo) in jih razlikujemo glede na naslednja merila: verbalni/neverbalni; pozitivni/negativni; pogojni (usmerjen na vedenje)/brezpogojni (usmerjen na bitje); realni (stroke)/nerealni (discount). S kombiniranjem teh meril dobimo različne vrste potrditev. Najbolj konstruktivne so realne brezpogojne in pogojne potrditve, najbolj destruktivne pa nerealne brezpogojne.

je odvisen od tega, kako doživlja sebe in druge, od prevladujočega tipa potrditev, ki jih izmenjuje z drugimi in drugih naučenih oblik vedenja. Pari ali skupine lahko skupaj preživljani čas strukturirajo na različne načine<sup>8</sup>, ki se razlikujejo glede na stopnjo izmenjave potrditev (ljudje v interakcijah izmenjamo več ali manj potrditev) ter emocionalni rizi-ko. Igre predpostavljajo visoko stopnjo izmenjave potrditev ter visoko stopnjo čustvenega tveganja.

⇒ *Z igranjem iger si ljudje zagotavljajo potrditve: na začetku igre pozitivne, na koncu negativne.*

Igre so negativen proces, saj vzdržujejo posameznikovo ne-OK življenjsko pozicijo, čeprav je včasih bilanca v igri priskrbljenih potrditev pozitivna<sup>9</sup>.

⇒ Z igrami se vzdržuje in potrjuje posameznikov referentni okvir.

Referentni okvir je kompleksna celota stališč, verovanj, predpostavk in emocij v odnosu do sveta, drugih in sebe. V igrah posameznik utrjuje svoja davno oblikovana prepričanja in odločitve.

⇒ Z igrami se potrjujejo starševske prepovedi in uresničuje posameznikov skript

Življenjski skript je nezavedni življenjski načrt, ki ga posameznik izoblikuje zgodaj v otroštvu in ga v življenju nehoteno realizira v smeri skriptnega izida - payoffa.

⇒ Z igrami posameznik potrjuje in utrjuje življenjsko pozicijo.

Subjekt dokazuje, da on ali soigralec v igri nista OK.

⇒ Z igrami si posameznik zagotavlja visoko stopnjo izmenjave potrditev brez intimnosti. V igrah je intimnost blokirana, vzdržuje se razdalja.

⇒ Z igranjem iger si posameznik zagotavlja predvidljivost.

<sup>8</sup> Berne razlikuje različne tipe strukturiranja časa: unik, rituali, zabava, aktivnosti, igre, intimnost. Razporejeni so od najnižje do najvišje izmenjave potrditev oz. od najnižjega do najvišjega čustvenega tveganja.

<sup>9</sup> Posameznik v zgodnjem otroštvu prek interakcije s starši, drugimi osebami in svetom zavzame eno izmed štirih temeljnih življenjskih pozicij, ki opredeljujejo subjektov bazični odnos do sebe in drugih. Te pozicije so: 1. Jaz sem OK, ti si OK - zdrava pozicija; 2. Jaz sem OK, ti nisi OK - narcisoidna pozicija; 3. Jaz nisem OK, ti si OK - depresivna pozicija; 4. Jaz nisem OK, ti nisi OK - paranooidna pozicija. Izraz osebnostne zrelosti in psihološkega zdravja je pozicija Jaz sem OK, Ti si OK, ki omogoča posamezniku konstruktivne in zadovoljujoče soočanja in interakcije z drugimi ljudmi in svetom nasploh. Vse ostale pozicije so ne-OK in pomenijo izkrivljanje določenega vidika stvarnosti (razvrednotenje sebe ali/in drugega/drugih)

James (po Žanko, prav tam) pa poudarja, da vsaka igra prinaša poleg negativnih izidov tudi pozitivne. V njih namreč odrasli zadovoljuje nezadovoljene potrebe ego stanja Dete, problem je le, da je tovrstno zadovoljevanje neprimerno in manipulativno.

Potencial za igranje iger razvije posameznik v otroštvu, ko so njegove možnosti omejene z omejitvami staršev in skrbnikov in drugih ljudi v njegovem okolju. Razvije in utrdi različne vzorce mišljenja, čustvovanja in ravnanja v različnih situacijah. Nekateri teh vzorcev so nefunkcionalni in se povezujejo v večje sisteme, imenovane igre in skripti. »Homeostatično ravnovesje, vzdrževano s temi vzorci, postane nujno za preživetje, kot zrak in voda« (Barry, Hufford, 1997, str. 38).

Igre se igrajo povsod, kjer ljudje prihajamo v stik drug z drugim: v družinah, v službah, v trgovinah, na igriščih, na vlakih, v bolnišnicah, v posvetovalnicah in ordinacijah, na zabavah, v šoli.... Kjerkoli pač ljudje vstopamo v medsebojne interakcije, v katerih aktiviramo svoja negativna ego stanja ter nezavedno preigravamo arhaične mišljenjske, emocionalne in vedenjske strategije, da bi s tem potrdili davno izbrane negativne odločitve v zvezi s sabo in svetom, jih utrdili in si priskrbeli nov zalogaj tako željenih, pa čeprav negativnih potrditev<sup>10</sup>.

Igre, ki se igrajo v različnih situacijah in na različnih področjih življenja in dela ljudi so pravzaprav iste, v smislu osnovne formule poteka, nezavedne motivacije ter izida, vsebinsko pa so prilagojene trenutnemu položaju. V naslednjem razdelku opisane igre, ki jih igrajo supervizorji in supervizanti, predstavljajo zgolj modificirano, situaciji in akterjem prilagojeno različico iger, ki jih preigravajo ljudje tudi v številnih drugih nesupervizijskih situacijah.

### III. Igre v superviziji

Ernst (1972) klasificira igre, ki se najpogosteje igrajo v šoli, v razredih, med učenci in dijaki ter profesorji. V članku predstavljamo psihološke igre v skladu z njegovo razvrstitvijo, prilagojene in prestavljene v supervizijski kontekst.

<sup>10</sup> Potreba po stimulaciji (potrjevanju) je v transakcijski analizi ena temeljnih človekovih potreb. Zato posameznik deluje po formuli: »Bolje kakršna koli potrditev (npr. negativna), kot odsotnost le-te (neopaženost, ignoranca)».



## Igre, ki jih igrajo supervizanti

### 1. Igre povzročanja težav

#### 1.1. Tepček

#### 1.2. Pripravi me

### 2. Igre razvrednotenja

#### 2.1. Oblika odpisovanja (discountiranja)

##### 2.1.1. Ljubica (Srček)

##### 2.1.2. Hiba (Napaka)

#### 2.2. Oblika pritoževanja

##### 2.2.1. Zakaj se vedno dogaja meni;

##### 2.2.2. Zakaj ne bi,...Da ampak (supervizanti)

##### 2.2.3. Zamuda

##### 2.2.4. Lesena noga

### 3. Igre zapeljevanja

#### 3.1 Oblika poljuba

##### 3.1.1. Apostol

##### 3.1.2. Priliznjenc

#### 3.2. Oblika pasti (zanke)

##### 3.2.1. NSpoadita se

##### 3.2.2. Gospodična neroda

##### 3.2.3. Naj ga imajo

##### 3.2.4. Nauči me

##### 3.2.5. Vsiljivec

## Igre, ki jih igrajo supervizorji

### 1. Igre iskanja bližine s supervizanti

#### 1.1. Tovariš

#### 1.2. Ti si nenavadno dojemljiv

### 2. Igre nudenja pomoči (Supervizor - Rešitelj)

#### 2.1. Samo pomagati sem ti želel

#### 2.2. Zakaj ne bi,...Da ampak (supervizorji)

#### 2.3. Poglej, kako sem se trudil

### 5. Igre vsevednosti

- 3.1. Vrh tega
- 3.2. Toplo – hladno
- 3.3. Pa te imam
- 3.4. Razsodnik
- 3.5. Kot

V nadaljevanju članka sledi kratka predstavitev posamezne igre. Ob vsaki igri je predstavljena **antiteza**, tj. način na katerega posameznik, ki je (nezavedno) povabljen (izzvan) v igro, odkloni povabilo, igro prekine oz. pobudniku igre odreče zgrado. Le-ta lahko vztrajno poskuša nadaljevati igro, vendar soočen z neodzivnostjo prvega, počasi preneha. Ob večini predstavljenih iger je prikazana tudi shema interakcij na način, ki je uveljavljen v transakcijski analizi (model treh ego stanj). V teh shemah so uporabljene naslednje kratice: Sr – supervizor, St1 – prvi supervizant, kSt – ko.supervizant).

## Igre, ki jih igrajo supervizanti

### 1. IGRE POVZROČANJA TEŽAV

#### 1.1. TEPČEK

**Opis igre:** Igralec igre »Tepček« nenehno in povsod izvaja »neumnosti«. Po pomoti prinese na sestanek nepravo mapo, v skodelico s kavo si strese sol, sredi sejne dvorane mu spodrsne ali pade s stola, v kuverto vstavi nek drug papir namesto refleksije, itd. Nerodnosti izvaja<sup>11</sup> pri večini dejavnosti, ki jih opravlja. Vedno, kadar naredi katero izmed svojih neumnosti, preveri, če se mu kdo smeji, morda pa ga celo ozmerja. V tem primeru se smeji tudi sam. Praviloma dogajanje vedno sledi sledečemu vzorcu:

1. oseba preveri, če ima gledalce,
2. izvede »neumno« potezo,
3. ostali se mu smeji in se morda norčujejo iz njega,
4. sam se smeji.

Včasih je potek igre trenuten, traja le nekaj sekund, drugič pa poteka

<sup>11</sup> Gre za nezavedno, nenačrtno, programirano funkcioniranje.

daljši čas. Npr. supervizant, ki refleksijo, v katero je vložil ogromno truda, pomotoma vrže na kup s starim papirjem, pripravljenim za odvoz; ko o tem pripoveduje na supervizijskem srečanju žpožanje' smeh in kakšno zbadljivko, žzabava' se tudi sam.

Supervizor ima različne možnosti ravnanja s takšnim supervizantom:

1. Skupaj z ostalimi se smeji spodrsrljaju igralca igre »Tepček«.
2. Poskuša supervizanta razumeti in ga obravnava na poseben način; ta ga doživlja kot rešitelja, od katerega bi lahko imel korist.

Obe zgoraj navedeni možnosti nista učinkoviti, pomenita vstop supervizorja v igro »Tepček«.

**Antiteza:** Motivacijsko ozadje vedenja igralca igre »Tepček« pomeni nezavedno težnjo po potrditvi življenjske pozicije »Jaz nisem OK, ti si OK« ali »Jaz nisem OK, ti nisi OK«. S svojim vedenjem skuša igralec manipulirati z drugimi, da bi ga verbalno napadli, š čimer bi bila njegova davno sprejeta infantilna odločitev o sebi (nisem OK oseba) ponovno potrjena. Neumne poteze igralca silijo druge v napadalno ali hiperprotektivno vedenje. Najustreznejši in najučinkovitejši način ravnanja v tej situaciji je prijateljsko soočenje igralca z njegovim vedenjem.

Če analiziramo igro »Tepček« skozi Karpmanov model, lahko identificiramo naslednje vloge: Vlogo žrtve igra »Tepček«, ki s svojimi nerodnostmi, opaženimi in zasmehovanimi od drugih, potrjuje stališče: »Nisem OK«. Supervizor, glede na tip odzivov v situaciji, zavzame bodisi vlogo rešitelja, igrano iz ego stanja Negujoči Roditelj (zgoraj navedeni tip reagiranja 2), bodisi vlogo preganjalca, igrano iz ego stanja Kritični Roditelj (tip reagiranja 1). V obeh vlogah potrjuje stališče: »Tepček ni OK - moram ga zaščititi oz. kaznovati (smeh kot negativen odziv)«. Ustrezna je zgolj reakcija iz ego stanja Odrasli, torej prijateljsko soočenje supervizanta z njegovim načinom vedenja ter vplivom le-tega na dogajanje v superviziji.

## 1.2. PRIPRAVIME

**Opis igre:** Supervizant igra igro »Pripravi me«, če s svojim vedenjem in nenehnim upiranjem supervizorjevim navodilom izziva njegovo avtoriteto in mu implicitno sporoča: »Pa me prisili v to, če me moreš...!« Tako stanje je pogostejše v začetni fazi supervizije s supervizanti začetniki.

Zunaj supervizije (lahko pa tudi v kontekstu supervizijske skupine!) igra pogosto poteka med spoloma, kjer (najpogosteje) pripadnik enega spo-

la izziva erotiko in seksualnost drugega, npr. ženska, ki verbalno odkloni povabilo, neverbalno pa še naprej izziva. Če moški vstopi v igro, sprejme vlogo preganjalca ali žrtve, ženska pa s tem potrjuje negativne predstave o moških (moški niso OK). V superviziji supervizanti lahko izzivajo supervizorjevo moškost ali ženskost (supervizantje nasprotnega spola), lahko pa izzivajo njegovo avtoriteto (predvsem v začetni, konfliktni fazi razvoja skupine).

**Antiteza:** Supervizant, ki igra igro »Pripravi me«, poskuša uloviti supervizorjevo ego stanje Negujoči Roditelj in izzvati odziv: »Želim, da na praviš to in to ... (npr. napišeš refleksijo, gradivo,... /ker je to dobro zate, ker .../).« Če se supervizor dejansko ujame v past in izrazi podobno željo, se delo na supervizijskem materialu supervizantu zdi domena supervizorja in ne njega samega (npr. supervizant, ki posredno ali neposredno odkloni, da bi imel gradivo)

Supervizor igro zanesljivo prekine, če supervizantu jasno predoči njegovo lastno odgovornost, možnost izbora ter konsekvence posameznih odločitev v zvezi z delom oz. nedelom v supervizijski situaciji (ali na delovnem mestu): »Če delaš, fino. Če ne delaš, je to tvoj problem. Če te možnosti ne izrabiš, je to navsezadnje tvoja izbira. Odloči se sam.« Ustrezna intervencija v tem smislu in posredno soočanje z lastno odgovornostjo za rezultate supervizije je lahko tudi: »Kako te to, da nimaš gradiv, vodi k cilju, ki si si ga zastavil na superviziji?« oz. »Na kakšen način ti to ravnanje pomaga, da bi dosegel svoje cilje?«

Supervizor, ki deluje na podlagi predpostavke, da mora vsakega supervizanta motivirati in 'spremeniti', opredeljuje svoje delo in odgovornost za supervizantove rešitve v absolutni, dokončni in dovršni obliki. S tem napačnim (omnipotentnim, stvarnost izkrivljajočim) stališčem pa pristaja na igro Pripravi me.

## 2. IGRE RAZVREDNOTENJA

### 2.1. OBLIKA ODPISOVANJA

#### 2.1.1. LJUBICA

**Opis igre:** Laskanje ali komplimenti, navidezne nedolžne šale ali zbadljivke, so del igre, v transakcijsko analitični literaturi poimenovane »Ljubica« (Sweetheart). Opazke se lahko začnejo na način: »Nerad ti to po-

vem, vendar,...«; »Če ne bi bila prijatelja, ti ne bi rekel, tako pa,...«; »Ubogi moj, danes pa ne izgledaš dobro.« itd. Ali je opazka iskrena in prijateljska ali pa je del igre »Ljubica«, lahko oseba, ki ji je le-ta namenjena, preveri z lastnim ego stanjem Otroka. Ego stanje Otroka je dojemljivo za psihološki nivo sporočila, saj se odziva na subtilne neverbalne signale, ki so kontekst verbalnega sporočila. Če komentar zveni kot zbadljivka oz. ga oseba tako zazna, potem verjetno dejansko ima ta pomen. Na drugi strani pa mora oseba, ki ima pogosto občutek, da jo skušajo drugi prizadeti, preveriti resničnost tovrstnega doživljanja. Igra lahko poteka tudi na relaciji supervizant – supervizant.

**Antiteza:** Igra »Ljubica« ni nevarna in škodljiva. Razlog za igro je pravilo in zahteva po vljudnosti, žposvoji' pa jo lahko oseba, ki je živela v okolju, kjer je bil edini način, da je brez večjih posledic izrazila svoje nestrinjanje in hkrati zadostila pravilu vljudnosti in pohlevnosti ta, da je nesoglasja žzavila v celofan: jih izražala v šali, v obliki zbadljivk ali pretirano olepšano. To pa ostane njen slog tudi v odraslosti.

Če supervizor naleti na supervizanta, ki mu neiskreno laska ali mu pošilja zbadljivke, naj se odzove iz ego stanja Odrasli: posluša komentar, si vzame prijetni del in se igralcu Ljubice zahvali zanj. Jeza ali žalost ob zbadljivkah nista ustrezni čustvi.

Če se igra dogaja med supervizanti, naj se supervizor ne vmešava v smislu zaščite enega ali drugega igralca (v tem primeru bi sam iniciiral igro Razsodnik, glej spodaj). Verjetno je, da bo med soigralci neodvisno od njega prišlo do soočenja, ki ga – upoštevajoč njihove zmožnosti ego stanj Odrasli – lahko v smeri konstruktivne rešitve izvedejo sami.

### 2.1.2. HIBA

**Opis igre:** Igralci »Hibe« neutrudno iščejo napake in pomanjklivosti pri drugih, da bi se - spričo občutka lastne neustreznosti - v njihovi družbi počutili bolje<sup>12</sup>. Tehnika diskreditiranja drugega je pogost način vzpostavljanja razdalje s strani nekoga, ki se boji intimnosti.

**Antiteza:** V supervizijski situaciji igralec Hibe ni moteč, težave ima le on sam, v odnosih z drugimi. Če supervizor zazna supervizanta, ki igra to igro, se bo ustrezno odzval, če mu bo namenil čim več pozitivnih potrditev, s čimer bo prispeval k izboljšanju supervizantove samopodobe.

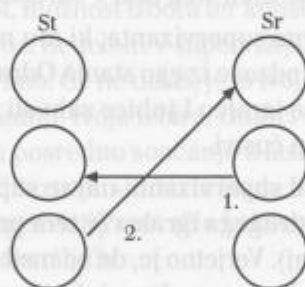
<sup>12</sup> V klasični analitski dikiiji bi tovrstne odzive posameznika razumeli kot projekcijsko identifikacijo.

»Hiba« in »Ljubica« sta igri, v katerih igralci izmenjajo obilje neustreznih negativnih potrditev. Ernst navaja rezultat raziskave, ki kaže, da je verjetnost, da oseba, ki odda pozitiven dražljaj, dobi le to povrnjenega približno 50 %. Neustrezne negativne potrditve pa so nam vrnjene s 100 % verjetnostjo. Rezultati pojasnjujejo razloge za pogosto igranje iger »Hiba« in »Ljubica«.

## 2.2. OBLIKA PRITOŽEVANJA

### 2.2.1. ZAKAJ SE TO VEDNO DOGAJA MENI

**Opis igre:** Oseba s stalnim občutkom, da se ji dogaja krivica, verjetno igra igro, »Zakaj se to vedno dogaja meni«. V superviziji so to supervizanti, ki so prepričani, da so v primerjavi z drugimi - morda celo v supervizijski situaciji - v manj ugodnem položaju.



1. Supervizor naključno zaprosi supervizanta za neko 'nalogo'
2. Supevizant: »Zakaj vedno jaz?«

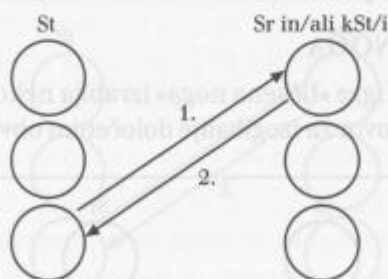
**Antiteza:** Supervizor je pozoren na potencialno igranje te (pa tudi vseh ostalih) igre v supervizantovi poklicni situaciji (s klienti, sodelavci, nadrejenimi,...) ter izvaja intervencije, s katerimi bo supervizant prišel do ustreznih spoznanj. V sami superviziji pa naj supervizor supervizantom omogoča izbiro (npr. pri pripravi supervizijskih vprašanj - kdo-kdaj). Vsak supervizant naj samostojno izbere čas in število supervizijskih materialov ter z supervizorjem podpiše pogodbo v zvezi z njihovim izvajanjem. Podpisovanje različnih pogodb je maneuver, s katerim se jasno zarišejo meje pravic in odgovornosti udeležencev v posamezni situaciji.

### 2.2.2. ZAKAJ NE BI – DA, AMPAK

**Opis igre:** Igra »Zakaj ne bi – Da, ampak« je tehnika, s katero oseba dokazuje sebi in drugim, da ji ni moč narekovati, kaj naj dela in kako naj živi. Oseba nenehno išče pomoč, a hkrati le-to vztrajno odbija, največkrat na ta način, da vse sugestije drugih razvrednoti. Igra »Zakaj ne bi – Da, ampak...« krepi Roditelj - Otrok interakcije med supervizorjem in supervizantom.

Igra je zelo pogosta v skupinski superviziji, predvsem v začetnih obdobjih delovanja skupine s supervizanti-začetniki. Le-ti pogosto zapadejo v skušnjava, da bi bili v skupini čim bolj koristni ter supervizantu s problemom žpomagali z dobrimi nasveti, ki pa jih igralec igre vse po vrsti zavrne.

**Antiteza:** Supervizor igro prekine, če dogajanje na skupini 'napravi' razvidno in ga problematizira (povabi supervizante, da analizirajo dogajanje). Igra je verjetnejša med supervizanti, supervizorjeve skušnjave, da bi supervizantu(om) za vsako ceno pomagal oz. jim ponujal rešitve problema, pa so redkejše, saj neposredno navajanje rešitev problema ni v skladu z temeljno doktrino oz. strokovnimi načeli supervizijskega dela. Z upoštevanjem le-tega, supervizor deluje v smeri moderiranja procesa in ustvarjanja pogojev, v katerih supervizanti samostojno poiščejo rešitve svojih problemov in se na ta način učijo.



1a. Supervizant: »Z očetom tega otroka ne morem vzpostaviti kontakta.«

2a. Kosupervizanti: »Zakaj ne poskusiš z ...?«

1b. Supervizant: »Že ampak za to bi...«

2b. Kosupervizanti: »Kaj pa če bi ...?«

1c. Supervizant: »Ja, ampak potem pa bi ... Dvomim, da bi koristilo.«

2c. Kosupervizanti: »Morda bi pa bi bilo učinkovito če ...«

1d. Supervizant: »Že, toda verjetno bi...«

Dialog se nadaljuje v nedogled, dokler kosupervizanti ne izčrpajo svoje zaloge idej. Željen izid in vrhunec igre je vdaja kosupervizantov in supervizantova potrditev predpostavke »Drugi že ne vedo, kaj moram...« (potrjevanje jaz+, ti- eksistencialne pozicije). Supervizor skrbi, da je problem vrnjen supervizantu, prav tako odgovornost za njegovo rešitev.

### 2.2.3. ZAMUDA

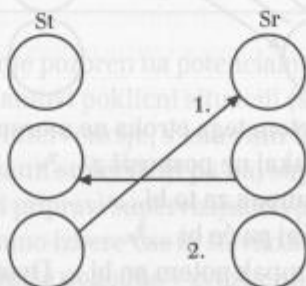
**Opis igre:** Supervizant, ki pogosto zamuja dogovorjene roke (npr. refleksije, supervizijsko vprašanje, začetki srečanja), pri tem pa ima vedno pri roki opravičilo oz. izgovor, igra igro »Zamuda«. Igra jo iz negativno adaptiranega ego stanja Dete in lovi negativni del ego stanja Kritični Reditelj supervizorja in kosupervizantov.

**Antiteza:** Na supervizijskih srečanjih se vsa pravila, tudi tista, povezana z roki, sprejema z dogovarjanjem (npr. skrajni rok za oddajo refleksije). Supervizor lahko supervizanta - zamudnika prijazno in šaljivo opomni: »Poglejva, če bo tvoj izgovor med tistimi, ki jih še ni v Enciklopediji opravičevanja« ali kaj podobnega. Lahko pa ponudi supervizantu, da zamujanje obravnava kot svoj supervizijski material.

Če se na supervizantovo úbo ulovi kosupervizant, supervizor spodbuja komunikacijo na nivoju Odrasli - Odrasli. Ustrezna je informacija zamudniku o tem, kako njegovo zamujanje vpliva na skupino, skupinski proces in druge člane skupine.

### 2.2.4. LESENA NOGA

**Opis igre:** Igralec igre »Lesena noga« izrablja neko svojo pomanjkljivost kot prikladen izgovor za izogibanje določenim obveznostim, zadolžit-



1. Supervizant: »Ne zmorem, ne znam...«

2. Supervizor: »Nočeš ...?«



vam ali neprijetnim preizkušnjam. Primer igralca »Lesena noga« je fant, ki se zaradi jecljanja izogiba nastopanju pred razredom, ali dekle, ki zaradi menstruacije ne telovadi itd., v supervizijski situaciji pa supervizant, ki vztrajno ponavlja, da nečesa ne zna in ne zmore.

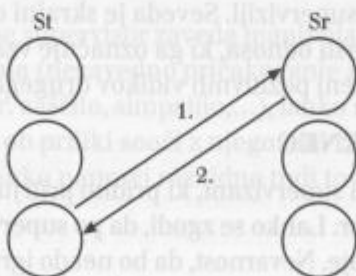
**Antiteza:** Najustreznejša je supervizorjeva reakcija iz ego stanja Odrasli: »Ne, da ne moreš..., temveč nočeš. Vendar je to tvoja izbira, kakor želiš.« Supervizor ne sili supervizanta v aktivnost oz. spremembo, opozori ga na možnost izbire in lastno odgovornost za nadaljne ravnanje; lahko pa izrazi svoje videnje (interpretacijo) supervizantove izjave »Ne morem«. Smiselno je tudi vodenje supervizanta v razmislek o koristi, ki jo ima od tovrstnega doživljanja in ravnanja ter o preprekah, da bi ravnal drugače<sup>13</sup>.

### 3. IGRE ZAPELJEVANJA

#### 3.1. OBLIKA POLJUBA

##### 3.1.1. APOSTOL

**Opis igre:** »Hej, ti si super supervizor« igra supervizant, ki je v svojem ego stanju Otrok fasciniran od supervizorja, ga idealizira<sup>14</sup>. Pošilja mu signale občudovanja, supervizorju (ki nasede) pa to godi in mu tovrstne potrditve vrača.

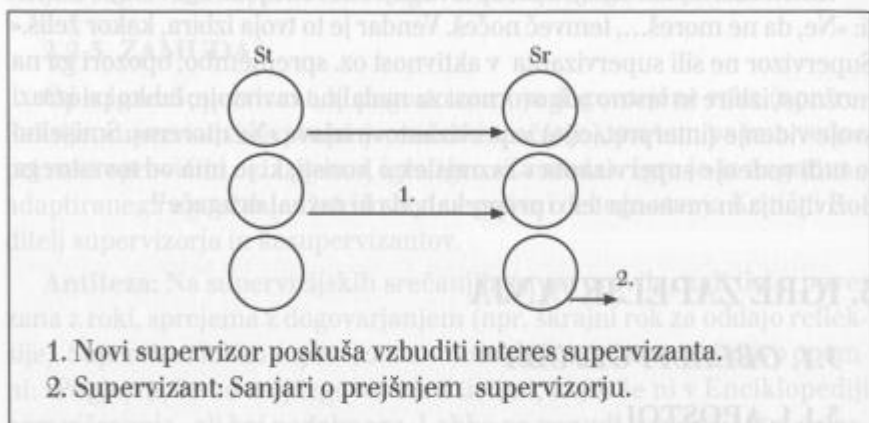


1. Supervizant: »Kako si fajn. Poglej, kako sem se potrudila (zate).«
2. Supervizor: »Ti si super.«

<sup>13</sup> Razgovor o tem zgolj v primeru, če supervizor in supervizant sprejmeta dogovor o delu na tej supervizantovi temi.

<sup>14</sup> Med supervizantom in supervizorjem se vzpostavi transferni odnos.

Dodaten problem nastane, če se supervizor zamenja. Novi supervizor poskuša - največkrat neuspešno - vzbuditi pri supervizantu, ki se prepušča nostalgiji po prejšnjem supervizorju, zanimanje na nivoju ego stanja Odrasli ali Roditelj.



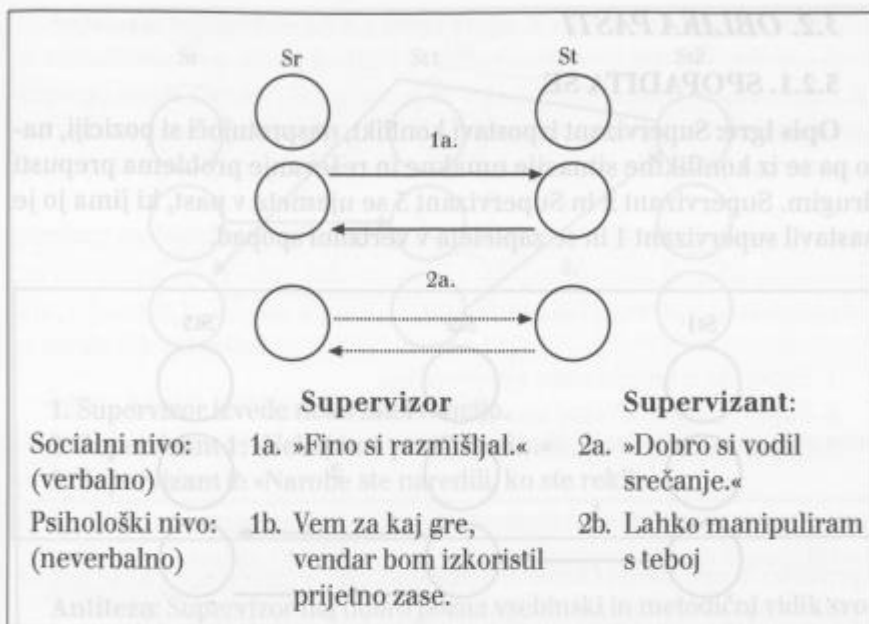
Igra lahko poteka tudi na relaciji supervizant – supervizant.

**Antiteza:** Supervizor lahko s pozornostjo in zanimanjem za supervizanta na superviziji, predvsem pa zunaj nje, vzbudi interes supervizantovega ego stanja Otroka. Povezava na tem nivoju bi pripomogla k večji pripravljenosti za delo v superviziji. Seveda je skrajni cilj supervizije vzpostavitev Odrasli – Odrasli odnosa, ki ga označuje vzajemno spoštovanje, temelječe na realni oceni pozitivnih vidikov drugega.

### 3.1.2. PRILIZNJENEC

**Opis igre:** Igro igra supervizant, ki pridno pritrjuje in prikimava vsemu, kar reče supervizor. Lahko se zgodi, da po superviziji pristopi in izrazi supervizorju priznanje. Nevarnost, da bo nekdo igral to igro, je še večja, če supervizijski dogovor, sklenjen na začetku, ne vsebuje postavke, da se zunaj skupine o dogajanju v skupini ne pogovarja.

Igro lahko igrajo tudi supervizanti med seboj, izraža pa se v sklepanju koalicij. Od le-teh posameznik pričakuje varnost in zaščito (žnemoeno in preplašeno ego stanje (negativno) adaptirano Dete enega supervizanta išče zaščito in podporo v kosupervizantu z močno izraženim ego stanjem (negativnega) negujočega Roditelja). To se dogaja, ko je v skupini supervi-



zant, ki ima v zasebnih strukturah (predstavah) članov skupine največjo moč in je psihološki vodja,<sup>15</sup> oz. če igralec, ki nastavi vabo, naleti na ko-supervizanta, ki mu hvala prija in si prizadeva, da bi postal karizmatični vodja skupine<sup>16</sup>

**Antiteza:** Dokler se supervizor zaveda manipulativnega ozadja supervizantovega dobrikanja (nezavedno pričakovanje ali fantazija, da mu bo to prineslo 'korist' npr. zaščito, simpatijo,...), lahko nadzoruje svoje reakcije, supervizanta pa ob priliki sooči z njegovom ravnanjem. V ustrezno izbranem trenutku lahko napravi razvidno tudi tovrstno dogajanje med supervizanti.

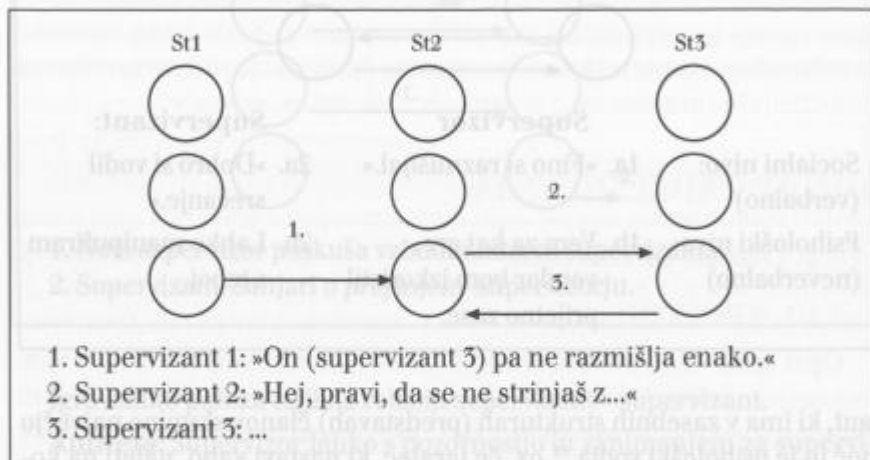
<sup>15</sup> Berne (po Tudor 1999) razlikuje tri tipe vodij v skupini, ki ustrezajo trem strukturam skupine: odgovorni vodja – vodja v organizacijski strukturi; efektivni vodja – vodja, ki dejansko odloča; psihološki vodja – najmočnejša oseba v zasebnih strukturah članov skupine.

<sup>16</sup> Lüff (po Tudor, 1999) opredeli karizmatičnega vodjo kot osebo, ki izraža težnjo, da bi si ostale podredila ter jih potisnila v odvisni položaj.

### 3.2. OBLIKA PASTI

#### 3.2.1. SPOPADITA SE

**Opis igre:** Supervizant izpostavi konflikt, nasprotujoči si poziciji, nato pa se iz konfliktne situacije umakne in reševanje problema prepusti drugim. Supervizant 2 in Supervizant 3 se ujameta v past, ki jima jo je nastavil supervizant 1 in se zapleteta v verbalni spopad.

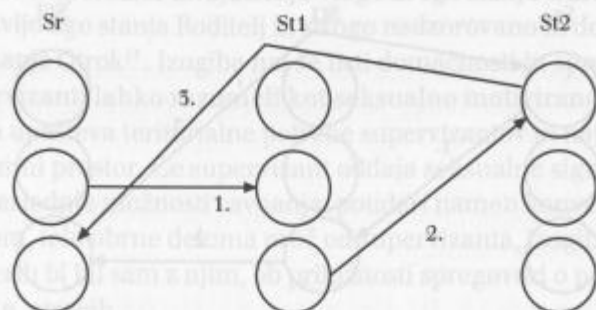


**Antiteza:** Supervizor učinkovito prekine igro, če konfliktno vprašanje / trditev vrne supervizantu, ki je vprašanje / trditev zastavil: »On meni nasprotno.« Torej: »Kaj pa meniš ti?«

#### 3.2.2. GOSPODIČNA NERODA

**Opis igre:** Igra je podobna igrata »Pa te imam« in »Spopadita se«. Supervizant, ki se ne strinja z določenim postopkom supervizorja, se pritoži skupini. Eden ali več drugih članov (vsi igralci te igre) razburjeni terjajo zagovor supervizorja.

Igra je verjetno pogostejša v začetni fazi razvoja skupine, po Tuckmanu (v Tudor 1999) imenovani žnevihtna' faza (storming), za katero so značilna medsebojna nasprotja ter izzivi vodji skupine (supervizorju). Člani skupine vstopajo v medsebojne spore in »izražajo sovražnost do vodje in med seboj kot sredstvo ekspresije lastne individualnosti in odpora proti nastajanju skupinske strukture« (Tuckman, 1965 str. 386, po Tudor, 1999, str.89).



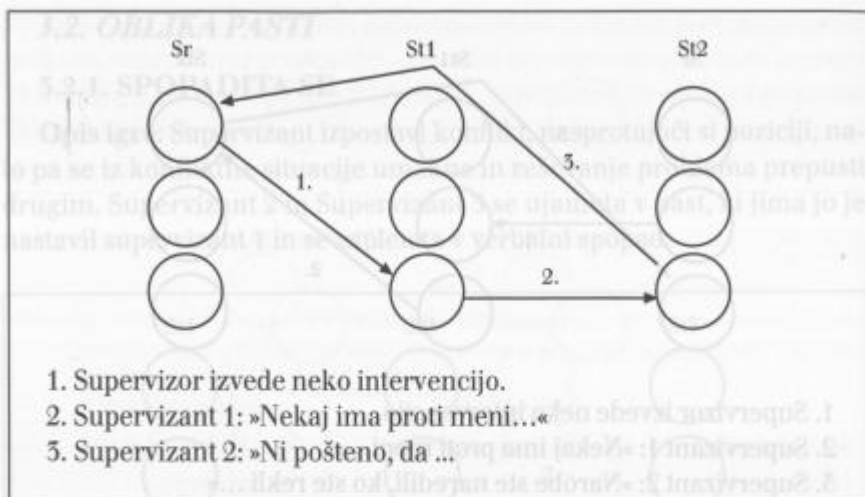
1. Supervizor izvede neko intervencijo.
2. Supervizant 1: »Nekaj ima proti meni...«
3. Supervizant 2: »Narobe ste naredili, ko ste rekli ...«

**Antiteza:** Supervizor naj dobro pozna vsebinski in metodični vidik svojega dela, odgovornosti in omejitve. Pozoren naj bo na čustveno doživljanje supervizantov v tej fazi skupine, na diskrepance ter inkongruentnost. Razjasnjuje naj doživljanje supervizantov, sprejema kritikizem in se ustrezno pogaja – iz ego stanja Odrasli. Če pride do neprijetne konfrontacije s supervizantom, ki ga obtožuje (ego stanje negativni Kritični Roditelj), naj se ne brani kot kriv otrok (ego stanje adaptirano Dete), kar se lahko zgodi predvsem supervizorju začetniku. Namesto tega naj ponudi informacijo Odraslega. Supervizanti igralci igre bodo verjetno poskušali vzpostaviti Roditelj - Dete transakcije. Če bodo uspeli izzvati Otroka supervizorja, da bi branil svoje postopke, se bo neprijetna konfrontacija nadaljevala. Če bo provokacija Otroka supervizorja neuspešna, bodo z nadlegovanjem odnehali.

### 3.2.3. NAJ GA IMAJO

**Opis igre:** Igra »Naj ga imajo« je mešanica iger »Gospodična neroda«, »Udari me« in »Spopadita se«. Igra jo supervizant, ki se pritoži, da supervizor neustrezno postopa z njim.

V prej opisani igri »Gospodična neroda« se transakcija supervizant 2 - supervizor začne iz ego stanja Kritični Roditelj jeznega supervizanta. V igri »Naj jim bo« je situacija obrnjena. Supervizant 2 pride k supervizorju



s pritožbo iz ego stanja Otrok: »Ni pošteno, da ...« Supervizor, ki se ujame v past, nastopa iz pozicije Kritičnega ali Negujočega Roditelja.

**Antiteza:** Najbolje je preprečiti igro že na začetku, torej se izogibati ravnanju, ob katerem bi supervizant lahko imel občutek, da ga supervizor ne mara oz. ga krivično obravnava. K jasnosti situacij pripomorejo jasna in dosledno izvajana pravila dela v supervizijski situaciji in supervizorova smiselna utemeljitev dejanj, zlasti kadar gre za omejevanje. Ustrezno ego stanje je ego stanje Odrasli, ki deluje v skladu z realnostjo (glej tudi antitezo k igri Gospodična neroda)

#### 5.2.4. NAREDI MI/NAUČI ME

**Opis igre:** Moto supervizantov - igralcev »Naredi mi/Nauči me« je »Tukaj sem, gospod supervizor, nauči me kaj.« Zahteva ni iskrena, predstavlja izziv s skritim motivom in ciljem ne delati ničesar.

**Antiteza:** Supervizor naj jasno poudari supervizantovo odgovornost za lastno učenje in uresničene osebne supervizijske cilje.

#### 5.2.5. VSILJIVEC

**Opis igre:** Supervizantka ali supervizant, ki koketira s supervizorjem (ego stanje Otrok), s svojim ravnanjem vzpodbuja supervizorjevo sproščenost in domačnost v odnosu. Osebni zaplet supervizorja in supervizanta lahko vodi do različnih bolj ali manj dramatičnih izidov.

**Antiteza:** Supervizor izvaja svojo vlogo iz ego stanja Odrasli z občasno vključitvijo ego stanja Roditelj in strogo nadzorovano in dozirano uporabo ego stanja Otrok<sup>17</sup>. Izogiba naj se tisti domačnosti in sproščenosti, ki bi jo supervizanti lahko razumeli kot seksualno motivirano. Strogo naj spoštuje in upošteva teritorialne potrebe supervizantov in naj ne vstopa v njihov intimni prostor. Če supervizant oddaja seksualne signale, ima supervizor naslednje možnosti ravnanja: poudari namen konverzacije z supervizantom, telo obrne deloma proč od supervizanta, izogiba se situacijam, v katerih bi bil sam z njim, ob priložnosti spregovori o partnerju (ženi/možu) in otrocih.

### Igre, ki jih igrajo supervizorji

Igre, ki jih igrajo supervizorji bi po analogij Ernstove razvrstitve razporedili v tri skupine:

1. Igre bližine z supervizanti (Close-to-student/supervisee/ games), v katerih si ego stanje Otrok supervizorja prizadeva pridobiti potrditve s strani supervizantov.
2. Igre pomoči (Helpfull games), v katerih dominira supervizorevo ego stanje Negujoči Roditelj oz. njegov negativni del: neustrezna in nepotrebna nega in pomoč supervizantu, kadar je ta objektivno kos problemu.
3. Igre vsevednosti (I Know Best games), ki jih igra supervizor iz negativnih delov ego stanja Kritični Roditelj: neustrezno in nefunkcionalno omejevanje in kritika, ki je rezultat predsodkov in zastarelih življenjskih predpostavk.

Svoje delo opravlja supervizor najbolj učinkovito, kadar deluje iz ego stanja Odrasli, torej, kadar objektivno presoja nastale situacije, razmišlja o različnih ravnajskih možnostih oz. intervencijah, anticipira posledice posamezne alternative, itd. Občasna vključitev ego stanja Otrok je lahko obogatitev njegovega dela, saj prispeve ideje, navdušenje in potrebno energijo, njegovemu stilu dela pa dodaja poseben šarm. Enako pomembno je občasno vključevanje ego stanja Roditelj - uporabljeno pod nadzorom ego stanja Odrasli - katerega funkcija je 'omejevanje' (v smislu razmejevanja OK in ne-OK ravnaj, ob predpostavki, da se izbira prepušča supervi-

<sup>17</sup> V mislih imamo pozitivne dele ego stanj Roditelj in Dete.

zantu) in 'nagrajevanje' (v smislu potrditev) supervizantov, ki sta lahko sestavini liste supervizorjevih intervencij.

Izkušeni supervizorji z vpogledom v lastno osebnostno dinamiko običajno niso igralci iger, lahko pa (nekatero bolj druge pa manj verjetno) igre sprožijo manj izkušeni supervizorji in supervizorji začetniki. Verjetnost igranja nekaterih iger zmanjšuje že dosledno izvajanje strokovnih načel dela in zavezanost profesionalni etiki (npr. nekatero igre iz skupine supervizorjeve vsevednosti).

## 1. IGRE ISKANJA BLIŽINE Z SUPERVIZANTI

### 1.1. TOVARIŠ

**Opis igre:** Igro »Tovariš« igra supervizor, ki vse svoje delovanje podreja cilju, da bi ga supervizanti imeli radi. Supervizor z zdravim, zabave željnim ego stanjem Otrok, lahko le-to uporablja občasno, za popestritev dela. Če pa zabava in zbližanje s supervizanti postane močna preokupacija supervizorja, je lahko supervizorski proces z vsebinskega vidika okrnjen.

**Primer:** Supervizor, ki po superviziji s supervizanti redno zahaja v lokal, se pogovarja o njihovih temah, se z njimi šali in zabava in z marsikaterim supervizantom išče tesnejši stik, se zanima za njegovo intimnost ter mu razkriva svojo.

**Antiteza:** Supervizorjeva temeljna naloga je, da ustrezno in v skladu s strokovnimi načeli in standardi izvaja supervizijo, in ne da si pridobiva priljubljenost. Če se zasači, da ga obvladuje težnja ugoditi supervizantu zato, da bi mu ugajal, ob tem pa bi prekršil pomembno načelo strokovnega dela, si lahko reče: »Tu sem zato, da korektno izvajam svojo vlogo (skrbim za proces,...) in ne zato, da bi me imeli supervizanti radi. Pravzaprav ni potrebno, da me imajo supervizanti radi.«

Supervizor lahko dovoli svojemu ego stanju Otrok, da se skupaj z supervizanti zabava, raziskuje ali se z njimi šali, vendar naj vse to počne pod strogim nadzorom ego stanja Odrasli, torej premišljeno, zavestno in budno (v smislu nadzora nad lastno ozadno motivacijo ter potencialnimi učinki na supervizante).

**Primer:** Supervizor svoji supervizantki lahko pove, da je zelo privlačna. Če se mu supervizantka zahvali ali v odgovor pošali, je transakcija zabavna in neškodljiva. Če pa se supervizantka ob komplimentu odzove s



poskusom intimnega približevanja, je čas, da supervizor vključi ego stanje Odrasli in prepreči morebitne negativne izide, npr. igro »Vsiljivec« (glej prej v tekstu).

## 1.2. TI SINENAVADNO DOJEMLJIV

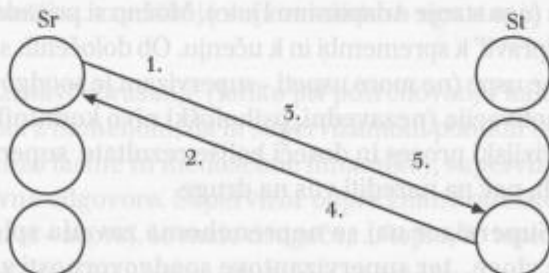
**Opis igre:** Igra »Ti si nenavadno dojemljiv« je komplementarna igra ma »Priliznjenc« in »Apostol«. Supervizor doživlja supervizantovo zanimanje in pohvale kot iskrene: »Kako pronicljiv je supervizant, da je sposoben uvideti, kako dober supervizor sem.« Verjetno je dober supervizor, vendar bo še boljši, če bo zaznal igralca igre »Apostol«, ki ga idealizira, ali igralca igre »Priliznjenc«, ki (nezavedno!) manipulira z njim za več pozornosti.

**Antiteza:** Enako kot pri igri »Vsiljivec«.

## 2. IGRE NUDENJA POMOČI

### 2.1. SAMO POMAGATI SEM TI ŽELEL(A)

**Opis igre:** Nekateri supervizorji, še pogosteje pa svetovalni delavci, ponujajo svojo pomoč in nasvete supervizantom, učencem ali kolegom, ki pomoči dejansko ne iščejo, ali pa za pomoč prosijo v situaciji, ko je ne potrebujejo. Igra ima, ne glede na vsebino in vrsto problema supervizanta, sledeči potek:



1. Supervizor: »Opažam, da si ... Dovolj mi, da ti pomagam«
2. Supervizant: »Prav!«
3. Supervizor: Pomaga, svetuje, usmerja, vodi ...
4. »Vaši nasveti ne koristijo. Situacija se je poslabšala.«
5. »Samo pomagati sem ti hotela.« (Počuti se zmedeno in frustrirano.)

Igra lahko poteka tudi na relaciji supervizant – supervizant.

**Antiteza:** Supervizor, ki deluje v skladu s temeljnimi načeli supervizijskega dela (odgovornost za proces, ne pa učne rezultate supervizantov, spodbujanje supervizantov k avtonomiji odločanja,...), ni igralec te igre, saj ne ponuja pomoči v situacijah, ko ta dejansko ni potrebna (negativni Negujoči Roditelj). Če igro začne supervizant («Prosim, če mi pomagate»), je najustreznejše ravnanje presoja problemske situacije iz ego stanja Odrasli. V komunikaciji s supervizantom naj supervizor skuša izzvati njegovo ego stanje Odrasli na ta način, da ga vodi v samostojno iskanje in reševanje problema (intervenira tudi, če supervizant zstavi vabo kusu-pervizantom).

## 2.2. ZAKAJ NE BI – DA, AMPAK

Igra je različica igre »Samo pomagati sem ti želel«. »Zakaj ne bi - supervizorji« dajejo sugestije in končajo razočarani ob tem, ko sugestije niso sprejete, ali so sprejete, pa niso učinkovite. »Da, ampak - supervizanti« so predstavljeni v razdelku o igrah supervizantov, prav tako antiteza za igro.

## 2.3. POGLEJ, KAKO SEM SI PRIZADEVALA

**Opis igre:** Če supervizor ne zaupa v svoje profesionalne sposobnosti in znanje, si morda prizadeva, da bi naredil na supervizante pozitiven vtis. Ob njihovem neuspehu doživlja občutke nekompetentnosti, tesnobnosti in razočaranja (ego stanje Adaptirano Dete). Močno si prizadeva, da bi supervizante ž pripravil k spremembi in k učenju. Ob določenih supervizantih jim to seveda ne uspe (ne more uspeti - supervizant je soodgovoren!). Njegova realna motivacija (nezavedni, psihološki nivo komunikacije) ni izboljšati supervizijski proces in doseči boljše rezultate supervizantov zaradi njih samih, pač pa narediti vtis na druge.

**Antiteza:** Supervizor naj se neprenehoma zaveda splošnih ciljev in nalog svoje vloge, ter supervizantove soodgovornosti za dogajanje in uresničevanje ciljev. Če supervizant vztraja pri izogibanju in 'nedelu' in - posledično - nerealiziranih ciljih, počne to z neko nezavedno motivacijo (da bi nekoga /največkrat starše/ razjezil, frustriral ali razočaral<sup>18</sup>). Supervizor pa lahko iz ego stanja Odrasli spregovori s su-

<sup>18</sup> V analitični dikciji bi rekli, da je supervizant vzpostavil do supervizorja transferni odnos.

pervizantom o svojem videnju problema oz. ga v ustreznem trenutku z njim sooči. Tako se poveča verjetnost, da prekine igro v supervizijski situaciji.

### 3. IGRE SUPERVIZORJEVE VSEVEDNOSTI

#### 3.1. VRH TEGA

**Opis igre:** Supervizor - igralec igre »Vrh tega« je oseba, ki v medosebnih odnosih nastopa največkrat iz ego stanja Kritični Roditelj z neustreznimi doživljanjem in izraženim čustvom jeze. Pogosto vdira v supervizantov osebni prostor in izraža lastno superiornost. S svojim vedenjem (dominacija, očitki) izziva supervizantovo ego stanje Otroka, ki je v situaciji supervizorjeve jeze sicer verjetno poslušno in podrejeno, lahko pa slej ko prej žstopi v akcijo (upor).

Igra pri izkušenih supervizorjih ni prav verjetna, kar pravzaprav velja za vse igre.

**Antiteza:** Supervizor, ki se pogosto jezi na supervizante, s takšnim obnašanjem izraža superiornost. Razmislil naj bi o ustreznosti, razlogih in potencialnih posledicah svojega vedenja.

#### 3.2. TOPLO - HLADNO

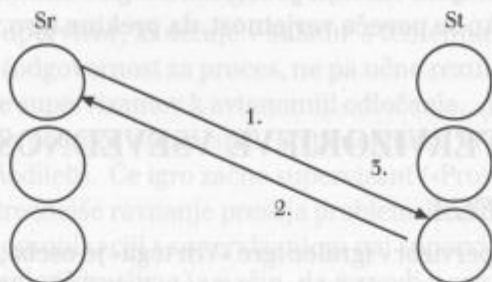
**Opis igre:** Supervizor, ki med posredovanjem informacij ali med supervizijo nasploh komunicira s supervizanti iz ego stanja Roditelj, vzdržuje stanje odvisnosti oz. vzpodbuja supervizantovo ego stanje adaptiranega Otroka.

**Primer:** Zastavi vprašanje (lahko pri posredovanju kakšnega teoretskega koncepta z namenom, da bi supervizantom ponudil orodje za učinkovitejšo analizo lastne in medosebne dinamike), supervizanti pa ponujajo alternativne odgovore. Supervizor odpre znano otroško igrico čplo - hladno: »Blizu si – skoraj, še malo drugače,.../toplo, še topleje/....«

**Antiteza:** Supervizor naj spoštuje supervizantovo ego stanje Odrasli in ga spodbuja. Upošteva naj integriteto supervizantove osebnosti.

#### 3.3. PA TE IMAM

**Opis igre:** Igro igra supervizor iz ego stanja Kritični Roditelj. Prizadeva si, da bi supervizante zasačil pri kršitvi pravil, da bi nato nanje stresal očitke in jezo. Igra poteka po shemi:



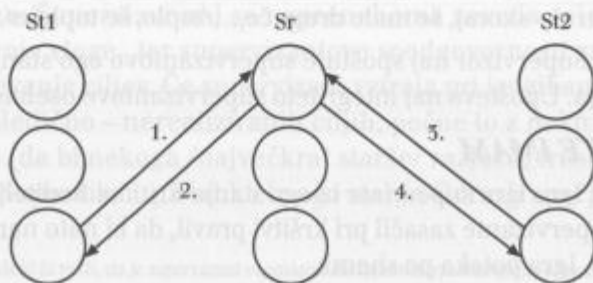
1. Supervizor: »Da te slučajno ne dobim, da ..«
2. Supervizant: Krši prepoved.
3. Supervizor: »Pa te imam (zlikovec).«

V supervizijski situaciji konfrontacije niso tako neposredne (v obliki groženj), sporočila imajo vljudnostno formo (dvojne transakcije).

**Antiteza:** Če supervizor meni, da je igralec igre »Pa te imam«, lahko svoje poskuse in prizadevanja, da bi supervizante 'ulovil pri kršenju pravil, omeji. V konfrontaciji s kršitelji pravil naj deluje iz ego stanja Odrasli. Čim večkrat naj supervizante nagradi za pozitivne dosežke in ustrezno vedenje in naj se izogiba temu, da bi jih namenoma in kar naprej opozarjal na njihove 'prekrške' (v supervizijski situaciji ali v odnosu z njihovimi klienti).

### 3.4. RAZSODNIK

**Opis igre:** Supervizor se lahko ujame v vabo igre »Razsodnik«, ki jo nastavita supervizanta, kadar ga poskušata vplesti v medsebojne spore in spopade.



1. Supervizant 1: »On je to naredil.«
2. Supervizor: »No, da slišimo obe zgodbi. Najprej...«
3. Supervizant 2: »Ne. On je kriv, ker...«

Supervizor se postavi v vlogo razsodnika, pri čemer ohranja pogoje za nadaljevanje spopada.

**Antiteza:** Večino medsebojnih konfliktov lahko zadovoljivo rešijo supervizantje sami, brez supervizorjevega posredovanja. Predpostavka udeleženi v superviziji je osebnostna zrelost in 'žnormalnost', supervizija sama pa tudi rezultira v večji spretnosti komuniciranja ter reševanja konfliktnih situacij.

### 3.5. KOT

**Opis igre:** V tej igri je vaba supervizantova implicitno postavljena zahteva po pridobitvi potrditve, izražena zgolj na socialnem nivoju sporočila, šibka točka, oz. odziv, s katerim supervizor vstopa v igro, pa direkten odgovor na vprašanje, brez upoštevanja realnega sporočila na psihološkem nivoju.

**Antiteza:** Antiteza za igre iskanja potrditev je supervizorjev odgovor na supervizantovo implicitno izraženo zahtevo po pozitivni potrditvi. Supervizor naj zaupa lastni intuiciji, s pomočjo katere ločuje prava vprašanja od zahtev po potrjevanju. Svojo predpostavko lahko preveri: »Vprašal si me sicer ....., pomislil pa sem, da je morda problem ...« ali v kakšni drugi formulaciji.

## IV. Zaključek

Analiza dinamike, tako intra- kot inter-personalne, je pomembna večina, ki jo mora supervizor obvladati, ne glede na to, katere koncepte pri tem uporablja. Transakcijska analiza ponuja vrsto konceptov, ki omogočajo razumevanje obojega, ter posledično, k cilju usmerjeno interveniranje.

Osnovna odgovornost supervizorja je ustvarjati pogoje za nemoten potek supervizije, tudi prek 'detekcije' in prekinitev neučinkovitih, celo destruktivnih verig komunikacije, psiholoških iger. »Zavrnitev vstopanja v klientove (supervizantove, moja op.) igre pa obenem ščiti tudi njega, da ne postane del klientove (supervizantove) patologije« (Woods, 1996, str. 228).

Izkušen supervizor pozna antiteze, ki mu pomagajo prekiniti potek igre (do le teh lahko pride tudi izkustveno, ne da bi sploh poznal koncept in TA-teorijo) in se upre skušnjavi, da bi se odzival na način, kot pričakuje igralec igre, npr. igralca igre 'Pripravi me' ne sili k ničemur. Razvije lahko paleto protimanevrov za ustavitev potencialno nevarnih izidov iger. Neizkušeni supervizor pa se lahko odziva iz ego stanja Roditelj, ki je morda napolnjeno z neustreznimi klišejskimi stališči in predsodki, povzetimi od svojih staršev. Te reakcije so redko učinkovite, največkrat pomenijo nadaljevanje igre, saj temeljijo na Roditelj - Otrok transakcijah.

Kot nov izziv pa se zastavlja vprašanje, ali lahko supervizor uporabi posamezne sekvence psiholoških iger kot supervizorsko intervencijo z namenom, da bi pri supervizantu povzročil kognitivni konflikt ali specifično emocionalno reakcijo, ki naj bi vodila k uvidu in nato k spremembi? V smislu, da iz svojega ego-stanja Odrasli načrtno in zavestno uporabi katerega od negativnih ego stanj, da bi supervizanta miselno izzval?

Vsak igralec iger običajno vedno znova preigra dve do pet psiholoških iger v različnih življenjskih situacijah. Na začetku supervizijskih srečanj ter s supervizanti začetniki so igre pogostejše kot kasneje, v zrelejši skupini. Igre se igrajo za pridobitev potrditev. Izkušeni supervizor (zaznanemu) igralcu daje ustrezne potrditve še preden le-ta ponovno začne igro ter mu jasno pokaže, da meni, da je on OK. Na ta način zmanjšuje verjetnost za igranje iger v supervizijski situaciji in s tem soustvarja pogoje za učenje.

Clarksonova (1993, str.170-171) navaja tri stopnje, ki jih posameznik preide v procesu opuščanja igranja iger: uvid-nazaj (hindsight), uvid-med (midsight), uvid-naprej (foresight). Sprva razvije posameznik sposobnost uvideti svojo že aktualizirano udeležbo v igri: »Saj res, spet sem to počel...« (uvid-nazaj). Kasneje uvidi in ozavesti igranje igre v trenutku, ko preigra določeno nefunkcionalno behavioralno sekvenco še pred negativnim izidom (payoffom) (uvid-med), kar mu omogoča avtonomno izbiro, da igro prekine oz. opusti. Uvid-naprej pa predpostavlja, da posameznik prepozna lastna nagnjenja in skriptne tendence, da se angažira v določenih tipih nefunkcionalnih vzorcev transakcij. Osnovni cilj supervizorja je, da prekine nefunkcionalne in destruktivne tu-in-sedaj vzorce izmenjave med udeleženci, hkrati pa je njegova vloga in naloga tudi, da s svojimi intervencijami v supervizijski skupini zagotavlja dovolj varnosti, suporta in podpore, kar supervizantom omogoča opustitev starih in razvoj novih možnosti sobivanja.

Seveda pa dinamika v skupini ni edina žsnov' za analizo psiholoških iger. Drugo polje je dinamika individualnega in medosebnega predstavljenega v supervizijskih gradivih. Dinamika, ki se dogaja v supervizantu, v njegovih poklicnih situacijah, v odnosih s klienti in drugimi osebami, s katerimi profesionalno sodeluje. Analiza psiholoških iger torej poteka na dveh nivojih.

## V. Literatura

Barry, B.B, Hufford, F.M. (1997). The physiological factor: The seventh advantage to games and its use in tretment planning. *Transactional Analysis Journal*, 27 (1), 38-42.

Berne, E. (1989). *Šta kažeš posle zdravo*. Beograd: Nolit.

Berne, E. (1980). *Koju igru igraš*. Beograd: Nolit.

Bicehouse, T., Hawker, L. (1993). Degrees of games: An aplication to the understanding of domestic violence. *Transactional Analysis Journal*, 23 (4), 195-200.

Clarkson, P. (1993). Bystander games. *Transactional Analysis Journal*, 23 (3), 158-172.

Ernst, K.(1972). *Games students play*. Berkley: Celestial arts.

Harris, A. (1990). *Ja sam OK, ti si OK*. Beograd: Medicinska knjiga.

Hay, J. (1998). *Uspešni na delu. Razumevanje naravnosti in gradnja odnosov*. Grosuplje: Potrditev d.n.o.

James, M., Jongeward, D.D. (1992). *Rodeni pobednik*. Beograd: Nolit.

Kobolt, A., Žorga, S. (1999). *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rupnik Vec, T. (v pripravi za tisk). Transakcijska analiza kot supervizorjev referenčni okvir. V Žorga, S. (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Stewart, I., Joines, V. (1991). *TA today. A new introduction to Transakcional analysis*. Nottingham: Lifespace Publishing.

Stewart, I. (1990). *Transactional analysis counseling in action*. London: SAGE Publications.

Summerton, O. (1995a). Three-Dimensional Transactional Analysis: The Drama Triangle and the Game Pentagon. *Transactional Analysis Journal*, 23 (1), 30-35.

Summerton, O. (1993b). Games in organisations. *Transactional Analysis Journal*. Theme issue: TA in Organisations, 23 (2), 87-103.

Svit, B. (2000). *Smrt slovenske primadone*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2000.

Tudor, K. (1999). *Group Counseling*. London: SAGE Publications.

Van Kessel, L. (1997): Supervision: a necessary contribution to the quality of professional performance, illustrated by the concept of supervision used in the Netherlands. *Socialna pedagogika*, 1 (3), 27-46.

Woods, K. (1996). Projective identification and game analysis. *Transactional Analysis Journal*, 26 (3), 228-251.

Žanko, N. (1991). *TA. Meduljudski odnosi i komunikacija*. Zagreb (skripta)

Žorga, S. (1998). *Teorije, oblike in modeli supervizije*. Predavanja v okviru specialističnega študija supervizije, Pedagoška fakulteta, šol. leto 1998/99.

Strokovni članek, prejet junija 2000.



# Osmišljanje neskončnosti življenja in končnosti poklica (moja prva supervizijska izkušnja)

## Making sense of the infiniteness of life and finiteness of an occupation (My first supervision experience)

Mina Kunstelj

### Povzetek

Mina Kunstelj, *Prispevek podaja značilnosti razvoja, rasti in učenja v absolventka socialne pedagogike, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana* *Prispevek podaja značilnosti razvoja, rasti in učenja v odraslosti. V povezavi s tem se naveže na pomembnost osebnih izkušenj v kontinuumu celotnega življenja. Poudarja možnost vsakega posameznika, da na sebi lasten način odkriva svoje vzorce delovanja, mišljenja in čustvovanja in s tem svojo edinstvenost in vloge v okolici. Pri tem ne gre le za logičen in razumski pristop, pač pa za iskanje celostne podobe, ki vključuje tudi osebno*

*zaznavanje in doživljanje. Prek tega posameznik lažje integrira različne dele samega sebe, kar mu daje večji občutek kompetentnosti in samozavest za avtonomno delovanje, ki dopušča, da v svoje delovanje vključimo še več tega, kar smo, in tako same sebe izrazimo in se uresničujemo. Prispevek vidi supervizijo kot pomemben dejavnik, ki tak način učenja spodbuja in širi na poklicno področje in dokazuje, da je le-to tesno prepleteno z osebnim razvojem.*

**Ključne besede:** *razvoj, supervizija, samouresničevanje, zavestno delovanje, osebna intergacija*

### **Abstract**

*The article presents the characteristics of development, growth and learning in adulthood, and then further looks at the importance of personal experience throughout one's life. Every individual, it stresses, has an opportunity to discover his/her own patterns of action, thinking and feelings, and thus his/her own uniqueness and role in the society. This is not merely a logical approach but rather a search for a whole picture including personal feelings and experiences. This enables an individual to easier integrate different parts of oneself, building up one's feeling of competence and confidence for independent actions so that one can invest even more of one's true self, thus expressing and realizing oneself. The article sees supervision as an important factor in this respect as it transplants this type of learning to the work place proving it is closely related to personal development.*

**Key words:** *development, supervision, self-realization, conscious acting, personality integration*

*Potrpi z vsem, kar v tebi še ni rešeno...*

*Poskusi ljubiti vprašanja sama...*

*Ne išči zdaj odgovorov,*

*ki jih ni moč dati,*

*ker jih ne bi zmožel živeti.*

*In stvar je v tem:*

*živeti vse.*

*Živi vprašanja zdaj.*

*Morda boš potem*

*zlagoma,*

*ne da bi opazil,*

*nekega daljnega dne*

*zaživel odgovore.*

Rainer Maria Rilke

## 1. Razvoj in učenje v odraslosti

Večini nam je dobro znan mit o Sizifu iz podzemlja in njegovi skali, na katero je večno obsojen. Sizif z obema rokama in z velikim naporom potiska skalo proti vrhu hriba in ravno, ko že skoraj doseže vrh, ga teža skale premaga in oba zdrsita po hribu nazaj na vznožje, od koder Sizif spet začne potiskati skalo navzgor, pa vendarle le do tiste usodne točke, kjer ga skala spet premaga. Tako delo se zdi absurdno in nesmiselno - Sizif ga opravlja z zanesljivo kontinuiteto - navzgor pa spet navzdol...

Miti so razlaga našega življenja, metafore za naš človeški obstoj. Mit o Sizifovem delu lahko navežemo na delo, ki ga opravljamo kot socialni pedagogi. Čeprav se zdi, da s pridobitvijo izobrazbe in z malimi uspehi dosežemo vrh hriba, pa se je treba zavedati, da to ni naš edini cilj. Čeprav je občutek, ko se povzpnejo na hrib, zares veličasten, ne moremo in ne smemo zanemariti svoje poti, novih spoznanj, dognanj in dejstva, da je vsak vrh v kontinuumu spoznavanja, odkrivanja in učenja o življenju le del progresivnega procesa. Od nas samih je odvisno, ali bomo stvari ob poti sprejemali in se od njih učili, ali pa jih bomo v silueti oddaljenega vrha pred seboj spregledali ali pohodili.

Sizif potiska skalo navzgor po hribu in ta se mu vsakič zvali nazaj. Toda, kot pravi Camus (1980): »Ni sonca brez sence in treba je poznati noč. ... V tistem izbranem trenutku, ko se človek spet ozre po svojem življenju,

Sizif, vračajoč se proti svoji skali, premišlja o nepovezani vrsti dejanj, ki postaja njegova usoda, usoda, ki jo je ustvaril sam, združena pod pogledom njegovega spomina in kmalu zapečaten z njegovo smrtjo. ... Človek vedno spet najde svoje breme. A Sizif nas uči najvišje zvestobe, ki zanika bogove in privzdiguje skale. ... To veselje, ki je poslej brez gospodarja, se mu ne zdi ne jalovo ne ničevo. Vsako zrnce tega kamna, vsak rudninski odkrušek te gore, polne noči, sestavlja svet sam zase. Trud proti vrhovom sam zadostuje, da napolni **človeško srce**» (s. 122).

Človeku vsakdanje življenjske situacije, dogodki in izkušnje ponujajo veliko možnosti za učenje o sebi, o svojih nagnjenjih, ravnanjih, zmožnostih, prek katerih lahko spoznava svojo edinstvenost, svoj prispevek in svojo povezanost z okolico. Največ učenja v odraslosti poteka na življenjskih izkušnjah. Izkušnje, ki jih ne moremo ustrezno povezati s preteklimi izkušnjami, izzovejo že obstoječe miselne strukture k reorganizaciji, kar nas, kolikor jih ustrezno predelamo, pripelje do novih spoznanj. »Rezultati raziskave, v kateri sta Merriam in Clark (1992) zbrala podatke o življenjskih dogodkih 405 odraslih ljudi, so pokazali, da se več naučimo takrat, kadar nam gredo stvari v življenju dobro, po drugi strani pa je za učenje, ki poteka v tako imenovanih »težkih časih« značilno, da je bolj transformirajoče in pogosteje zajema človeka kot celoto« (Žorga, 1998, s. 275).

■ Za lastni razvoj pa je bistvenega pomena tudi naša **lastna aktivnost**, naša **volja** in način dožemanja samih sebe in sveta, ki nas obkroža. Ustrezni zunanji dražljaji so spodbuda in usmerjajo ta proces. Progresivni razvoj vodi »k uresničevanju in sprejemanju samega sebe kot soustvarjalca lastnega življenja in k osvobajanju od predpostavke, da pravila in standardi iz otroštva določajo našo usodo«. S spreminjanjem in popravljanjem napačnih predpostavk, ki so nas doslej po nepotrebem omejevale in ovirale, prihaja do procesa rasti in transformacije, ki ga Gould imenuje »**razvoj odrasle zavesti s pomočjo osvobajanja samega sebe od vezi in omejitev otroške zavesti**« (Gould, po Žorga, 1998, s. 275).

■ Razvoj izhaja iz neprekinjenega vzajemnega odnosa med nami, ki se spreminjamo, in prav tako spreminjajočim se okoljem, pri čemer ne obstaja en sam, enostaven dejavnik posameznikovega razvoja in delovanja. Pomembno je, kako sami usklajujemo in združujemo različne vidike okolja in nas samih, in kakšne so priložnosti in ovire za spremembe (prav tam).

■ V povezavi s priložnostmi, ki nam jih ponuja okolje ali jih mi sami od nje pričakujemo, je zanimivo delo Carla Junga, ki je preučeval zamisel

o »pomenljivih naključjih«, kot so npr. priložnostna srečanja, zamujeni vlaki, knjige, ki se odpirajo na pomenljivih straneh, naključno slišani pogovori, besede, ki jih med razmišljanjem mimogrede preberemo na plakatu... Pojav je poimenoval **sinhroniciteta** in je bil prepričan, da gre za naravno načelo, pri čemer se določene stvari pojavijo ravno takrat, ko jih najbolj potrebujemo in presegajo preračunavanje in hotenje, odpirajo nove priložnosti, ki nas pomikajo naprej. Ko prepoznamo pomembno vlogo, ki jo igra naključje v življenju, se povrnemo k nagonom čuječnega, pozornega lovca, ki preži na plen... Spoznamo, da se vloga naključij širi tudi na majhne, osebne in pomenljive dogodke, in kako večje nam naše nezavedno oblikuje življenje. Jung je dejal: »Sinhroniciteta vsiljuje misel, da obstaja medsebojna povezava in enotnost vzročno nepovezanih dogodkov« (Jung po Redfield in Adriennes, 1996, s. 18) in tako predpostavil enoten vidik bivanja, ki je spremenljiv in dinamičen in nam ravno zato, ker je takšen, daje občutek globlje povezanosti s samimi seboj, pretočnosti, lahkotnosti, občutka, da je vse tako, kot je, in da je tako ravno prav. Če opazujemo svoje misli, dnevna sanjarjenja, sanje in naključja, ki se nam dogajajo, ozaveščamo sporočila, ki nam odgovarjajo na vprašanja in nam svetujejo, kaj naj naredimo. Tako **sledimo tistemu, kar je v nas**, kar je v nezavednem, in največ, kar lahko storimo za sebe je, da te izraze polno podpremo. Tako odkrivamo in spoznavamo tudi svojo vlogo v odnosu do okolice, ki bi ji lahko rekli že kar **poslanstvo**. Le -to se nanaša na naše čutenje bivanja, prepoznavanja življenja v vsakem trenutku, tukaj in sedaj, ko včasih lahko bivamo v popolni svetlobi zavesti, včasih pa se lahko prepustimo tudi povsem neznanemu in novemu (Redfield in Adrienne, 1996).

Kot rezultat interakcije med priložnostmi, ki nam jih ponuja okolje, našo dejavnostjo in bolj ali manj zavestnimi izbirami, prihaja v razvoju vse bolj do poudarjanja določenih značilnosti in spretnosti. To nam omogoča uspešnejše izvajanje življenjskih nalog, med katerimi so bistvenega pomena tudi zahteve poklicne kariere. Sposobnejši smo se dejavneje prilagajati in sprejemati večja tveganja, želimo vplivati na lastne izkušnje in jih oblikovati, to pa večja občutek **avtonomnosti in kompetentnosti**. (Žorga, 1998) Z reflektiranjem, osmišljanjem in integriranjem izkušenj, ki nam jih ponuja celotno okolje, razvijamo svoje zavedanje o samem sebi, ali z besedami Andreja Grabarja (1995): »Iste stvari, ki nam pripovedujejo o kletki, nas učijo tudi o prostosti« (s. 91) Uspešno soočanje s po-

membnimi življenjskimi dogodki in njihovo premagovanje z iskanjem novih rešitev nam omogoča **rast in duhovni razvoj**.

Hayeva predstavi proces posameznikovega spreminjanja s krivuljo kompetentnosti. »Prehod skozi omenjeni cikel oziroma krivuljo povzroči pri posamezniku spremembo v zaznavanju sebe in sveta in posledično zahteva ustrezne spremembe v njegovem vedenju in odnosih.« (Žorga, 1998, s. 271). Hayeva razlaga, kako se učinkovitost, kompetentnost in samospoštovanje posameznika spreminjajo v odvisnosti od časa, ko je prišlo do določene izkušnje, ki je lahko (tudi) stresna. Najprej opisuje otroplost (imobilizacijo), ki ji sledi reakcija vznesenosti ali zanikanja (odvisno od našega vrednotenja in doživljanja dogodka samega) ter skladno s tem porast ali upad občutka kompetentnosti, učinkovitosti in samozavesti, ki nato v fazi dvoma upade in začne naraščati šele, ko se posameznik sooči z resničnostjo in jo sprejme. Proces se nadaljuje prek preizkušanja novih vzorcev vedenja, njihovega osmišljanja in integracije in se zaključi z nastankom ponovnega občutka kompetentnosti in samospoštovanja, ki je običajno na višjem nivoju, kot je bil prvotno (po Žorga, 1998, s. 272)

»Hayeva si predstavlja krivuljo kompetentnosti, ki se dviga v obliki spirale kot model razvoja, ki ima en osnovni življenjski cikel ter mnogo manjših, ki nastopijo vsakič, kadar pride do pomembnejših sprememb, kot so lahko npr. zamenjava službe ali izguba partnerja. Znotraj teh manjših ciklusov pa se porajajo vedno znova še manjši, ki spremljajo razne pomembne dogodke, kot so menjava direktorja ali zamenjava delovnega mesta znotraj iste organizacije ipd. ... Stopnje ciklusov se ponavljajo celo življenje. Kako dolgo bo trajal določen cikel, je odvisno od občutljivosti za spremembe, od posledic, ki jih spremembe povzročajo, ter od podpore, ki jo imamo v okolju.« (Žorga, 1998, s. 272).

Ker je življenje danes prežeto s hitrimi spremembami, potrebe zahodne družbe pa so pogosto v nasprotju s posamezniki in njihovo težnjo po integrativnem, celostnem razvoju, smo vedno znova pahnjeni v nov cikel, še preden zaključimo prejšnjega.

»Osebna izkušnja konflikta med zahtevami družbe in potrebami posameznika po osebni izpopolnitvi ter v zvezi s tem prepoznavanje sebe kot objekta pospeši posameznikov prehod na integrativno stopnjo razvoja. Ta izkušnja se lahko razvija kot postopen proces prebujanja, ali pa se pojavi nenadoma, kot posledica življenjske krize. Kolb opozarja, da nekateri ni-

koli ne pridejo do te izkušnje, saj so preveč pogreznjeni v sistem družbenega nagrajevanja, ki spodbuja opravljanje diferenciranih specializiranih funkcij« (Žorga, 1998, s. 283).

## 2. Supervizija kot spodbuda k razvoju in osebnostni ter poklicni rasti

Spoprijemanje s stresnimi dogodki v življenju zajema kompleksno interakcijo med nami samimi (našimi občutki, mislimi in vedenji) ter pritiski, ki jih doživljamo od okolja. Učinkovita medosebna podporna mreža, v katero smo vključeni v svojem socialnem okolju, nam to lahko znatno olajšuje. Eden od pomembnih elementov take mreže je lahko supervizija.

Najširša opredelitev predstavi supervizijo kot »odprto refleksijo o lastnem poklicnem udejstvovanju, ki temelji na simetrični komunikaciji in se izogiba vrednostnim ter klišejskim sodbam. ... Supervizija je posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela, z namenom, da se **ozave**ti lastnih miselnih in vedenjskih strategij, **pridobi nove aspekte**, vidi svoj delovni prostor obogaten z novimi alternativami ter se zmore zavestno odločati za spremembe v svojem delu« (Kobolt, 1992, s. 120).

Če si pobliže ogledamo besedo supervizija, vidimo, da je sestavljena iz predložene besede »super«, ki pomeni »nad«, »prek« in glagola »videre«: videti, gledati. Torej supervizija na nek način pomeni nadvideti, nadgledati (tisto, kar smo, kar se nam dogaja, kar mislimo in čutimo..), vendar pa je hkrati tudi učna, izobraževalna in hkrati podporna metoda, ki »posamezniku omogoča, da ostaja v stiku s sabo in ga spodbuja, da nenehno razmišlja in se sprašuje o kakovosti svojega dela.(...) Supervizor je pri tem predvsem vodja, ki s paleto metodoloških prijemov usmerja supervizanta skozi proces supervizije k raziskovanju samega sebe, svojega načina vedenja, mišljenja, čustvovanja in odzivanja, kar se zrcali v njegovem odsevu ali odsevu skupine« (Pelc, 1997, s. 100).

Žorga pravi, da je v superviziji temeljna vrednota omogočiti posamezniku svobodo iskanja lastnih rešitev, svojih poti, spoznavanja samega sebe in soočanja s samim seboj. Supervizor je tisti, ki spremlja supervizanta skozi učni proces in ustvarja varne pogoje za eksperimentiranje, ko supervizant lahko preizkuša nove vzorce vedenja in strategije reševanja, ki ga v vsakdanjih okoliščinah temeljno ogrožajo (Žorga po Pelc, 1997, s. 100).

V vsakem supervizijskem srečanju pripravi nekdo od članov natančno opisano gradivo, v katerem lahko prikaže že uspešno rešen problem, da bi

ozavestil dejavnike, ki so vplivali na pozitiven izhod, pogosteje pa supervizantje predstavijo še nerazrešen problem ali situacije, ko sami niso zadovoljni z lastnim načinom odzivanja in bi želeli doseči pozitivne spremembe v načinu svojega razmišljanja, čustvovanja in vedenja. »Med supervizijskim procesom se soočajo z lastnimi mejami in z zakoreninjenimi vzorci osebnostnega delovanja, ob spoznavanju različnosti mnenj ostalih supervizantov in ob zrcaljenju skupine ali supervizorja pa lahko supervizanti zagledajo in v varnem okolju preizkusijo učinkovitejše strategije reševanja problemov ter na novo umestijo spoznanja o sebi« (Pelc, 1997, s. 100).

V procesu supervizije gre za izkustveno učenje in pri tem je najbolj bistveno to, kar je človek doživel oziroma izkusil. »Pri tem imamo opraviti tako z objektivnim kot s subjektivnim delom izkušnje. Osebnostno zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil v izkušnji udeležen, pogosto celo pomembnejše od objektivnih dejstev« (Žorža, 1997, s. 18). Vsak problem zahteva edinstven pristop, kar ne pomeni, da se bomo vedli, kot da nimamo predhodnih izkušenj, ampak bomo pozorni na podrobnosti iz situacije, ki jo analiziramo. Poskušali bomo odkriti specifične značilnosti preučevane situacije in s pomočjo svojih odkritij načrtovati nadaljnje intervencije. Pri takšnem načinu razmišljanja o svojem delu pa pogosto problem ni znan vnaprej, temveč ga je treba v procesu supervizije šele odkriti. Pomembna je vsaka asociacija, ki supervizantu pride na misel, vsaka misel in občutek je lahko del ključa do vzpostavitve problema:

*Še ena potrditev zato, kako pomembno je, da sem prisotna v vsakem trenutku, da sem tukaj in zdaj in znam samo sebe živeti kot le najbolj zmorem. Meni osebno to pomeni, da sem v vsaki situaciji odprta do svojih misli, asociacij in občutkov, ki jih v meni prebujajo okoli in da si dovolim le-te tudi izraziti in deliti z drugimi.<sup>19</sup>*

»V času, ki umetno napihuje logiko, se moramo torej zavedati, da naš čas dožemanja ni logičen, ampak metaforičen. Metafora je edini miselni propomoček, s katerim lahko pridemo do česa novega. Z logiko pa je mogoče le sortirati, čistiti in preverjati stare, že izmišljene ideje. Ker so me-

<sup>19</sup> Pričujoči prispevek je nastal kot zaključna seminarska naloga v okviru izbirnega predmeta Supervizija, ki se je izvajal za študente 4. letnika socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pod mentorstvom prof. Sonje Žorže. V procesu supervizije so udeleženci po vsakem supervizijskem srečanju doma napisali refleksijo na to srečanje in jo poslali supervizorki in vsem ostalim članom supervizijske skupine. V tem članku so izvlečki iz teh poročil natisnjeni v poševni pisavi in na obeh straneh lista zamaknjeni navznoter.



tafore edini način, da pridemo do česa novega, ni nobene druge možnosti, kot da se jih poslužujemo« (Možina in Vodeb Bonač, po Ihan, 1999, s. 128).

Problem se lahko »nanaša na našo vlogo, občutke, misli in fantazije v zvezi z določenim klientom ali sodelavcem, na postopke in intervencije, ki smo jih ali pa jih nismo naredili, na medosebne interakcije, postavljanje meja in pravil v delovnih situacijah, pa tudi na težave, na katere smo v teh situacijah naleteli. Lahko gre za občutke jeze v zvezi s preteklo izkušnjo, nemoči, ki jo doživljamo v dani situaciji, ali pa strahov in tesnobe, ki se nanaša na bližajoči se dogodek. Skratka, ko skušamo prepoznati problem reševati, se s tem trudimo tudi razumeti situacijo in jo spremeniti. Pri tem je naloga supervizorja, da nam pomaga pri opredeljevanju problema in pri novem osmišljanju problematične situacije. Običajno se namreč izkaže, da obstaja veliko različnih pogledov na dobro prakso, da torej ni ene same najboljše poti do rešitve problema in da tudi ni enotnega mnenja o tem, katere probleme je vredno reševati in kakšna je vloga strokovnega delavca v njih« (Žorga, 1997, s. 19).

Proces, ki se dogaja na superviziji, pa teče tudi naprej, njegovi učinki se izrazijo tudi v času pisanja refleksij na zadnje supervizijsko srečanje. »V refleksiji supervizant nadaljuje proces ozaveščanja, analize ter razmišlja o dejavnikih, ki so vplivali na obravnavano izkušnjo in njegovo ravnanje v njej. Omogoča poglobljeno preverjanje in usklajevanje novih spoznanj in oblik vedenja ter doživljanja z že obstoječimi lastnimi stališči in s stališči ostalih supervizantov« (Žorga, po Pelc, 1997, s. 101).

V refleksiji ima vsak posameznik možnost in priložnost, da raziskuje svoje misli in občutja, da iskreno pove, kar misli in čuti... V pisanju refleksij nam je dana svoboda lastnega videnja situacije na superviziji in naše vloge v njej. S tem posameznik prepoznava in **ozavešča samega sebe**, prek asociacij, ki se mu pojavljajo pa prihaja do lastnih omejitev in tudi **modrosti**, ki so spoznanja, h katerim stremi.

Posameznik se na ta način sooča s svojimi obrambami in prepoznava subjektivne teorije, stališča in vrednote, ki usmerjajo njegovo ravnanje in doživljanje in določajo referenčni okvir, v katerem zaznava dogodke in vedenje drugih ter v kontekstu tega tudi samega sebe. V refleksiji lahko samega sebe izrazi, kar mu daje občutek večje izpolnjenosti.

Supervizija posamezniku omogoča, da spozna pomen izkušnje za sebe samega in jo tudi ustrezno integrira, to pa postane njegova trenutna modrost, ki mu omogoča bolj avtonomno in celostno delovanje. To mu omo-

goča, da postopno opušča stalno posvetovanje z avtoritetami in deluje bolj avtonomno in samoodgovorno. Dopolnjuje več kreativnosti in sebi lastnega izražanja, ki veča občutek kompetentnosti in samozavesti:

*Če ne verjamem vase in v to, kar počnem, potem se bo to odražalo v načinu, kako določeno stvar počnem in na koncu koncev bo to pogojevalo tudi doživetje mene same.(...) Šele zadnje čase (tudi s pomočjo supervizije) spoznavam, koliko je odvisno od naše VOLJE, kakšna je naša realnost in kakšen je naš svet. ... Znotraj naše samoopredelitve je v kontekstu različnih situacij vedno skoraj neskončno možnosti - ker življenje je sprememba, je tok. Je tok misli in čustev in če tega, kar občutimo in kar mislimo ne izrazimo, potem to zadržujemo zase in takrat življenje ni tok, pač pa vzorec, po katerem delujemo. ... Supervizijo ljubim zato, ker dopušča praktično vse od nas dane možnosti.*

Eden izmed glavnih ciljev supervizije je prav ta, da posameznike pritegne v učni proces, v katerem se jim pomaga združevati tisto, kar delajo, mislijo in občutijo v smiselno celoto njihovega lastnega obstoja, delovanja in razvoja njih samih. Posamezniki lahko s pomočjo supervizije povežejo praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in delo s študijem, kar jim omogoča prenos teorije v prakso in spodbuja učenje avtonomnega delovanja. Na ta način supervizija prispeva k profesionalnemu in osebnostnemu razvoju delavcev, prek procesa izkustvenega učenja pa povezuje delo, izobraževanje in osebnostni razvoj.

Na ta način gre »proces v obliki spirale preko stopenj ocenjevanja, delovanja in ponovnega ocenjevanja. Edinstvena in negotova situacija pa postaja preko poizkusov, da bi jo spremenili vse bolj razumljiva in se spreminja ob tem, ko jo poskušamo razumeti« (Schoen, po Žorga, 1997, s. 19).

*Zanimivo in zelo domače mi je bilo razmišljanje o tem, da se neke stvari, za katere smo prepričani, da so že mimo, ponovno pojavijo, ampak v drugačni obliki. Strinjale smo se, da se posameznik s tem oblikuje in raste.*

V podobnem položaju kot supervizant je tudi supervizor, saj tudi on vodi proces reflektivnega pogovora v edinstveni in negotovi situaciji. Razumljivo je, da tudi on potrebuje pri svojem delu vključenost v lasten supervizijski proces, v katerem se lahko uči in razvija.

»Razvoj integriranih lastnosti in značilnosti posameznika ter proces priprave na poklic pravzaprav drug drugega pogojujeta«, poudarja ruska psi-

hologinja Mitina (po Žorga, 1998, s. 284). Zato je lahko profesionalni razvoj v določenem obdobju tako rezultat kot tudi sredstvo posameznikovega osebnega razvoja. V zvezi s tem govori Mitina o kreativni samorealizaciji. Meni, da je profesionalni razvoj neločljivo povezan z osebnim razvojem - za oba pa je bistven samorazvoj (prav tam). S tem pokaže, da je samorazvoj, samoizpolnitev, rast in spreminjanje pravzaprav bistven in nadrejen vsem drugim procesom v življenju, čeprav vsi procesi drug drugega pogojujejo. »Osnovni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca je zato njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno nove možnosti za samorealizacijo na poklicnem področju. Skratka, pogoj za razvoj integrativnih lastnosti je izboljšanje poklicnega samozavedanja« (Žorga, s. 284, 1998).

Razvijanje samozavedanja omogoča posamezniku, da deluje bolj osvojen, disciplinirano in z večjim zaupanjem vase. Pomaga mu delovati bolj celostno in v boljšem stiku s samim sabo, svojimi značilnostmi, možnostmi in občutljivostmi, v skladu s svojimi mislimi, občutki in željami, pri tem pa zna upoštevati tudi svojo stroko in realne možnosti konkretnih situacij.

Van Kessel (po Žorga, 1998, s. 285) »opredeljuje končni cilj supervizije kot »dvodimenzionalno integracijo«, v kateri je strokovni delavec sposoben učinkovito usklajevati delovanje sebe kot človeka z lastnimi osebnostnimi značilnostmi (prva dimenzija) in značilnosti svojega poklicnega delovanja in zahtev (druga dimenzija) na tak način, da lahko o rezultatu govorimo kot o profesionalnem jazu.«

Čim bolj je supervizant sposoben uporabljati zmožnost svojega lastnega zavedanja, svoje notranje nevtralne pozicije opazovalca in analitika, bolj je sposoben strokovnosti in kreativnega dela. Nova spoznanja, preoblikovana videnja tega, kar doživlja, zaznava in se mu zdi pomembno, to poraja nove svetove. Ni ene resničnosti enega sveta, vsak posameznik poraja svoj svet.

### 3. V življenju ni dobrih ali slabih stvari, so samo različne okoliščine ...

Beseda *kozmos* v grščini ne pomeni samo »svet«, ampak predvsem *red* ali *okras*. Pa vendar so Grki prepričani, da je kozmos nastal iz kaosa - da je red nastal in nastaja iz nereda.

Precej podobno je tudi s človeškim razvojem in ustvarjanjem. Tudi tu

nastaja red iz nereda, iz konfuzije, iz neurejene množice raznovrstnosti življenja. Ravno ta raznovrstnost, sočasna različnost in raznolikost v prostoru pa omogoča tudi raznolikost v času, se pravi spreminjanje in razvoj. (Makarovič, 1986, s. 19)

Ustvarjalni posameznik se ne zapira pred raznolikostjo sveta, ne zapira se pred raznolikostjo sebe samega, svojih misli, občutij, potreb in možnosti, ne tlači jih, da bi »enostavneje« živel, ampak jih sprejema v vsej svoji pisanosti, odprt je do njih in do vsega, kar ga obdaja. Bistvo ustvarjalnosti je prav v združevanju različnih idej, sposobnost videti stvari v svojem okolju in odgovarjati nanje pa je prvi pogoj ustvarjalnosti.

Ustvarjalni posameznik iz kaosa s preoblikovanjem in prestrukturiranjem napravi svoj edinstven, enkraten red, ki ga s svetom povezuje, hkrati pa ga od njega tudi ločuje, saj določa njegovo lastno edinstvenost v svetu.

#### 4. Literatura

Camus, A. (1980). *Mit o Sizifu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Grabar, A. (1993). *Človek*. Celje: Mohorjeva družba.

Harbig, H. (1994). The sisyphos syndrome as a task of supervision in social work. *The School Field*, 5 (1/2), 107 - 119.

Kobolt, A. (1992). Supervizija - modeli spremljanja in pridobivanja izkušenj v času študija in poklicnega dela. V Žagar, F. (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 120 - 125.

Makarovič, J. (1986). *Služba po neskončnosti*. Maribor: Založba Obzorja.

Možina, M., Vodeb Bonač, M. (1999). Kako naj izpraznim svoj nahrbtnik: Porajanje novih svetov v skupinski superviziji mentorice in mentorjev prostovoljnega dela. V Milošević Arnold, V. in drugi, *Supervizija - znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 127- 142.

Pelc, J. (1997). O kontinuumu supervizije, svetovanja in terapije. *Socialna pedagogika*, 1 (3), 97 - 110.

Redfield, J., Adrienne, C. (1996). Vodnik po celestinski prerokbi. Ljubljana: Gnosis.

Žorga, S. (1997). Supervision process seen as a process of experiential learning. *The Clinical supervisor*, 16 (1), 145 - 161.

Žorga, S. (1998). Razvojni vidik supervizije. *Sodobna pedagogika*, 49 (3), 271 - 285.

# Ozaveščeni Sizif se počasi spušča s svoje gore

## Self-conscious Sisyphus slowly comes down his mountain

Špela Razpotnik

### Povzetek

Špela Razpotnik, *Avtorica primerja supervizijo pri poklicih pomoči s Sizi-  
Pedagoška fakovim sestopanjem z gore (izhajajoč iz mita o Siziifu).  
fakulteta Obema situacijama je skupna priložnost za umirjen,  
v Ljubljani, osveščen in kritičen pogled nazaj, na opravljeno poklic-  
Kardeljeva pl. 16, no nalogo oz. na z bremenom prehojeno pot navzgor.  
1000 Ljubljana Supervizijski proces je prikazan kot priložnost za učenje  
iz lastnih poklicnih (in širše - življenjskih) izkušenj za  
spreminjanje ter za profesionalno in osebno rast.  
Razmišljanje o delu v poklicih pomoči je na nekih toč-  
kah osvetljeno s pojmi Camusove filozofije absurda, ki  
pa za to področje ne ponuja pripravnih odgovorov.*

**Ključne besede:** supervizija, Camusova filozofija ab-  
surda, Sizif, izkušensko učenje

### Abstract

*This article compares supervision in social work with  
Sisyphus' coming down his mountain (referring to the*

*Greek myth). In both situations there is time for a calm, conscious and critical look back at the completed task or, in other words, hard uphill battle. The supervision process is here presented as an opportunity to learn from one's own professional (and life) experiences, to change and to grow both professionally and personally. Reflecting jobs in helping professions, the article discusses notions from Camus' philosophy of absurd but comes to the conclusion it does not lend any ready answers. It seems to lead to a pessimistic outlook even though it later becomes clear this is not where it aims to remain.*

**Key words:** supervision, Camus' philosophy of absurd, Sisyphus, experiential learning

## 1. Uvod

Med prebiranjem supervizijske literature sem se odločno zaustavila ob članku z naslovom »Sizifov sindrom kot naloga supervizije v socialnem delu«. Takoj sem si zaželela o tem vedeti več. Dolgo časa pa sem rabila, da so se mi bolj izkristalizirale potrebne povezave med tremi ključnimi pojmi: delo v t.i. poklicih pomoči - »sizifov sindrom« - supervizija.

Pristop, ki sem si ga izbrala - osvetljevanje in utemeljevanje procesa supervizije s pomočjo mita - je simboličen in metaforičen. Harbig pravi o mitih, da so »interpretacije našega resničnega življenja, metafore za človeški obstoj« (1994, s.109).

Ljudje živimo v različnih svetovih. Na ravni vsakdanjega dogajanja smo pogosto v istih situacijah, a jih vsak po svoje razumemo in doživljamo. Iz podobnih izkušenj se učimo različnih stvari. Kadar želimo iz svojih različnih svetov ustvariti en pomožni svet, ki bi nas za nekaj časa povezal in nam omogočil razumevanje kot pogoj za sodelovanje oz. soustvarjanje, nas lahko pogosto bolj kot dejstva in dogodki iz našega, s potrebo po racionalnosti obremenjenega vsakdanjega življenja, poveže svet domišljije, metafor, mitov.

Ob tem se mi je porodila asociacija na naša supervizijska srečanja, kjer smo o svojih izkušnjah pogosto govorili na simboličen način ali v metaforah. Metafore smo na veliko uporabljali tudi, ko smo pisali, kako drug drugega doživljamo. O podobnem govorita v svojem članku Možina in Vo-

deb Bonačeva, ki supervizijo opišeta kot »... metaforičen pogovor, v katerem se porajajo novi svetovi« (1999, s. 127). Po njenem mnenju naj bi metaforičen način pripovedovanja o lastnih izkušnjah prispeval k doseganju novega pogleda, nove perspektive, novega vzdušja, novega načina dialoga in novih virov (prav tam, s. 128). S tem se osebno povsem strinjam, dodajam le, da tak pristop lahko mnogim zelo leži in pomaga pri eksploraciji lastnih misli, medtem ko je drugim lahko tuj oz. ga ne želijo, ne morejo ali ne znajo uporabljati.

Kot pristašica prve skupine, naj le še okronam zagovor metaforičnega z naslednjim citatom: »V času, ki umetno napihuje logiko, se moramo torej zavedati, da naš čas dojemanja ni logičen, ampak metaforičen. Metafora je edini miselni pripomoček, s katerim lahko pridemo do česa novega. Z logiko pa je mogoče le sortirati, čistiti in preverjati stare, že izmišljene ideje. Ker so metafore edini način, da pridemo do česa novega, ni nobene druge možnosti, kot da se jih poslužujemo« (Ihan, 1997, s. 68).

V članku bom pisala o superviziji kot procesu, ki naj spremlja delo v poklicih pomoči. Morda bo v luči te teme supervizija videna ne le kot možna, pač pa kot nujna spremljevalka poklicev pomoči. Nujna, če vzamemo za idealno, da bi strokovnjaki v teh poklicih ne postajali od sizifovega sindroma oboleli Siziifi, taki, ki pod pritiskom nedosegljivosti vrha (bolj kot pa bremena samega) obupajo in v najslabšem primeru bodisi utonejo v resignirano rutino bodisi poklicno in/ali osebno pregorijo, pač pa če že Siziifi, potem Siziifi, ki so osveščeni svoje usode in tega, da je vrh gore pač nedosegljiv, da pa je to, katero pot bodo vsakič znova izbrali pri spoprijemanju s svojimi poklicnimi nalogami in pa kako se bodo po njej, obremenjeni s svojo skalo vzpenjali, povsem njihova stvar in ... njihova življenjska priložnost.

Da je njihova vsakokratna pot njihova lastna učna pot.

## 2. Kdo je kdo

- Uporabnik supervizije, superviziranec oz. strokovnjak s področja neposrednega dela z ljudmi kot Siziif;
- njegove poklicne obremenitve, problemi, s katerimi se soočajo uporabniki njegovih uslug, kar so njegove poklicne naloge kot Siziifova skala;
- pot navzdol kot priložnost za proces supervizije;
- in oseba, ki Siziifa na njegovi poti navzdol spremlja kot supervizor.

### Mit o Sizifu

*Sisifos, Ailonov sin, najbolj zvit od vseh smrtnikov, je zgradil krasno mesto Korint na ozki zemeljski ožini med dvema kopnoma in je prvi vladal v njem. Ko je Zeus odpeljal Aigino, ga je Sisifos iz koristoljubja izdal očetu ugrabljene deklice, rečnemu bogu Asopu, ki mu je zato obljubil, da bo na korintski trdnjavi tekel studenec. Asops v resnici udari po skali in iz nje priteče sloveči studenec Pirene. Zeus sklene, da bo kaznoval ovaduha in pošlje k njemu Smrt (Tanatos). Sisifos pa jo vklene v močne verige, da nihče na zemlji ni mogel umreti, dokler ni prišel silni bojni bog Ares in osvobodil Smrt, ki Sisifa takoj odpelje v podzemlje. On pa je svoji ženi ukazal, naj posmrtno daritne zanj ne opravi. Zaradi tega sta se Hades in Persefona jezila, Sisifos pa ju je znal pregovoriti, da sta ga poslala nazaj na zemljo, da opomni mečkavo ženo. Ko se je Sisifos tako izmuznil kraljestvu Smrti, niti pomislil ni na to, da bi se še vrnil tja, ampak si je privoščil življenje na svetu in ga užival. Ko pa je sedel za polno mizo in se veselil, da mu je uspela prevara, pride nenadoma Smrt in ga neizprosno odpelje v spodnji svet. Tam ga zadene kazen, da je moral težak marmorni kamen valiti z ravnine navkreber, upirajoč se z rokama in mogama. Ko je že mislil, da ga je privalil do vrha, se je breme obrnilo in zahrbtni kamen se je spet skotalil v globino. Tako je mučeni zločinec moral vedno znova skalo valiti navzgor, da mu je mrzli pot tekel po telesu (Schwab, 1967, s. 111- 112).*

### 3. »Sizifovo delo« ... »O, moja duša, ne teži k nesmrtnemu življenju, izkoristi raje polje mogočega« (Camus, 1942, s. 10)

Schwab (1967, s. 846) nam ob mitu pojasni še njegov preneseni pomen: »Sisifos, pravljичni korintski kralj, se mora pokoriti za svojo veliko prakanjenost. Posrečilo se mu je celo, da je preliščil bogove in smrt. Zato je bil obsojen, da mora v podzemlju valiti velikansko skalo v hrib, ko pa jo privali do vrha, se mu zvali spet navzdol in mora nekoristno delo znova začeti. Tako imenujemo še danes vsak brezuspešen trud in prizadevanje ,Sizifovo delo« (prav tam, s. 846).



☉ Gledano iz surovih, naturalističnih tal, se zgornji opis sklada z naravo poklicev pomoči. Brezuspšno se truditi in si prizadevati, začenjati znova in znova isto stvar. Reševati probleme, vnaprej obsojene na nerešljivost. Po številnih izkušnjah, da ne gre, še naprej poskušati doseči en in isti vrh. V primeru, da imaš pri sebi ta vrh izenačen z zadoščenjem, vrteti se v krogu trajnega iskanja nedosegljivega zadoščenja.

☉ Ljudje smo nagnjeni k osmišljanju vsega obstoječega. Tako kot si moramo svet razložiti po svoje, da bi se v njem znašli, je za nas nujno tudi osmišljanje lastnega dela, občutek, da nekomu oz. nečemu koristimo ali da se gibljemo v smeri nekega cilja. Tako kot si celoten svet razlagamo vsak po svoje, tudi svoje delo osmišljamo na različne načine. Kar velja posebej poudariti v kontekstu Sizifove zgodbe in o čemer je pisal filozof absurda Camus (1942), pa obstajajo pri različnih ljudeh razlike v osmišljanju njihovega dela (ali širše - bivanja) oz. spoprijemanja z nesmisлом. Smisel je lahko tostransko določen in s tem dostopen posameznikovim akcijam, ter torej v njegovi lasti oz. pod njegovo kontrolo, lahko pa je tudi transcendentne narave, določen od zunaj, od nečesa, posamezniku nedosegljivega, na kar potemtakem tudi ne more vplivati. Če sledimo Camusu, že v prvem primeru stvar ni preprosta ravno zato, ker svet sam po sebi ne vsebuje nikakršne racionalne biti ali smisla, ampak je iracionalen in absurden brez človeka, ki mu šele lahko vdahne neko logiko in smisel (kar za svoj obstoj potrebuje). Iluzije o transcendenci ali enostavno o smiselni ureditvi sveta pa posamezniku onemogočajo, da bi presegel odvisnost od ciljev, ki so zunaj njegovega nadzora.

Dokler se bo torej Sizif trudil privaliti skalo na nedosegljivi vrh, v veri da je to tisto, kar mora v življenju doseči, je le ta neosveščen oz. zaslepljen posameznik, ki bo življenje preživel v upanju na nemogoče. Ob tem mu bo pomagal preživeti trajni smisel - doseči vrh.

V nasprotnem primeru pa se Sizif zaveda nedosegljivosti tega vrha. Njegov svet je svet brez iluzij, brez vere v globlji, njemu skriti razlog za življenje, za vsakodnevno naprežanje proti vrhu, za nekoristno delo.

☉ Pri tem je slutiti, da se Camus postavlja se na stran ozaveščenega Siziifa. Pripisuje mu pogum in zanj meni, da ima življenje v svojih rokah, za razliko od nekoga, ki se proti absurdni brani npr. s transcendenco. Vendar, v čem je ozaveščen Sizif tako pogumen? Kaj so njegove prednosti in kako se oboje odraža v naravi njegovega dela?

☉ Razlika med nekom, ki se zaveda nedosegljivosti vrha, v smeri katere-

ga se sicer giblje in tistim drugim, ki mu je ta vrh cilj, ki ga želi doseči, je tako v potovanju navzgor, kot tudi v spuščanju nazaj dol. In na slednje se bom v nadaljevanju osredotočila:

»Tedad Sizif opazuje kamen, ki se nekaj trenutkov spušča proti tem nižjem svetu, odkoder ga mora spet spraviti do vrha. Ponovno se spušča.«

In prav med tem povratkom, tem počitkom, me Sizif zanima. ... Vidim človeka, kako se se spet spušča, s težkim, a enakomernim korakom, k muki, ki ji ni konca. Ta čas, ki je kot predah in ki se vedno vrne s tako gotovostjo, kot tudi njegova muka, ta čas je čas ozaveščenosti. V vsakem od teh trenutkov, ko zapušča vrh in se spušča, lepo počasi, proti votlinam bogov, je nad svojo usodo. Močnejši je od svoje skale ...

Če je ta mit tragičen, je to zato, ker se njegov junak zaveda. V čem bi pravzaprav bila njegova muka, če bi ga upanje na uspeh spremljalo na vsakem koraku? Delavec dandanes sleherni dan svojega življenja dela na istih nalogah in taka usoda je prav tako absurdna. Pač pa je tragična v le redkih trenutkih in sicer, ko se je posameznik zave. Sizif, proletarec med bogovi, nemočen in revoltiran, pozna vso širino svojega bednega položaja, kajti o njem razmišlja spuščajoč se« (Camus, 1942, s. 131).

#### **4. »Supervizija je ozaveščena in pozorna pot nazaj.« (Harbig, 1994, s.115)**

Camus zgoraj pravi, da ga Sizif zanima v trenutku povratka, postanka, svoje poti navzdol. V tem se mu pridružujem z namenom, da to pot navzdol uporabim za primerjavo s supervizijskim procesom.

Sizifova pot navzdol, ko mu je skala spet zdrsnila nazaj, njegov odmor med delom, čas, da zajame zrak; trenutki, ko je Sizif »nad svojo usodo«, to je pravzaprav čas za supervizijo. To je čas, ko se gre znova po isti poti, a tokrat brez bremena. Ko lahko Sizif prav zato bolj neobremenjeno vidi ovire na poti. Ta pot nazaj je zanj možnost, da se ustavi na točki, ki jo je na svoji poti gor ali pa ki jo prav zdaj, na povratku, doživlja kot pomembno, ki ga zanima, veseli ali straši. Lahko se zaustavi tam, kjer se na poti gor ni utegnil. Sedaj ima možnost, da se iz katerekoli točke razgleda naokrog in ima priložnost ugledati tudi druge možne poti, ki bi jih lahko ubral. Lahko jih oceni kot krajše ali daljše, bolj strme ali bolj položne. Lahko ugleda nove stranpoti, ki na poti grozijo, četudi se jim je sam izognil. Lahko pa tudi odkrije nove bližnjice.

Vse to pa Sizif na poti navzdol toliko lažje spozna v primeru, da se ne spušča sam, ampak v spremstvu nekoga, ki je bolj izkušen od njega, ki dobro pozna dotično goro in umetnost vzpenjanja nanjo. Sizif se spušča v spremstvu supervizorja, katerega glavna naloga je omogočiti Sizifu, da se iz svoje pretekle izkušnje čim več nauči.

Pri tem je supervizorjev namen in vizija, ki se po rednem ozaveščanjem skupnem sestopanju nazaj k vznožju tudi lahko uresničuje, Sizifova večja avtonomnost pri njegovih naslednjih vzponih, njegovo vedno večje zaupanje vase in v zmožnost lastne izbire poti, njegova zrelost in kompetentnost. Kot sem razumela avtorja Harbiga (1994), pa v svojem članku postavlja kot pomembnejše od te vizije, vezane za prihodnost, samo olajšanje, ki ga Sizif ob takem spustu lahko doživi in radost ob samem dejstvu, da se iz svoje poti, ki je v veliki meri naporna in težka, zmore učiti. Nad vsem tem ni več ne višjega smisla ne prekletstva, ki bi Siziifa nadvladovalo, pač pa je sam gospodar svojih izkušenj. Kot sklene Harbig, »Pozorna pot nazaj nam razjasni, da je naš cilj pot sama, ne pa nedosegljivi vrh« (1994, s. 116).

## **5. Izkušnja je kruta učiteljica: najprej ti da nalogo in šele naknadno razloži snov**

Navedla bom nekaj razlag, ki supervizijo pojasnjujejo predvsem kot učenje: »Bistvo supervizije je učenje na podlagi izkušnje in reflektiranja izkušnje. Gre torej za eksperimentalno učenje, pri katerem mora biti supervizant polno udeležen in ki prinaša tudi frustracije« (Milošević, 1994, s. 480). Med vračanjem k vznožju ima Sizif veliko možnosti, da spozna, kaj je delal nespametno ali nezrelo, lahko pa si tudi поблиže ogleda ovire, ki so ga na poti zmotile. Dejansko je veliko možnosti, da ob takem pogumnem uvidu doživlja tudi neprijetnosti, odpore, frustracije. Učenje na lastnih izkušnjah je namreč spreminjanje. O tem piše Žorga (1997b) v poglavju z naslovom **Učenje v superviziji vodi k spremembam**. V njem na podlagi izsledkov nekaterih raziskav ugotavlja, da glede na velik delež, ki ga v življenju odraslega človeka zavzema delo, prav delovne izkušnje tvorijo večji del gradiva, iz katerega se človek v odrasli dobi uči ter z učenjem celostno spreminja. V istem članku Žorga uvede pojem samorazvoja kot po eni strani nuje sodobnega, nenehno spreminjajočega se časa, in po drugi strani ravno načina prilagoditve vedno novim življenjskim izzivom. »Omenjeni pristop (samorazvoja, op. Š.R.) poudarja pomen

izkustvenega učenja kot cikličnega procesa, v katerem nekaj naredimo, nato o tem razmislimo, izkušnjo osmislimo in naslednjič to naredimo na drugačen način« (prav tam, s. 12).

Žorga na drugem mestu pojasnjuje sam pojem eksperimentalnega učenja, katerega utemeljitelj je Kolb (po Žorga, 1997a, s.149) in ki opredeljuje učenje kot proces, v katerem se znanje ustvarja prek preoblikovanja izkušenj. Način uporabe izkušenj v superviziji je v skladu s Kolbovim modelom učenja kot cikličnega procesa, sosledje oz. interakcija štirih aktivnosti. In sicer: konkretne izkušnje (Sizifova enkratna pot navzgor), refleksije te izkušnje (priložnost za to je njegova pot navzdol), njene abstraktne konceptualizacije (Sizif lahko išče povezave, podobnosti in razlike z vsemi svojimi prejšnjimi vzponi) in pa zadnja aktivnost, ki je eksperimentiranje (Sizif ob naslednjem vzponu ubere- preizkusi novo pot).

Pri naših supervizijah smo na srečanja prinašali gradiva, iz katerih smo se želeli učiti. Ena od poti, ki smo jih v preteklosti prehodili, je torej rabila kot učni material. Kot piše Žorga, »Mi sami gremo skozi učni proces, skozi katerega ne more iti nihče namesto nas« (prav tam, s. 152). Šele ko se nečesa naučimo iz lastne izkušnje (ko se učimo iz nečesa, kar smo izkusili na lastni koži), lahko dojamemo smisel tega in šele tedaj tudi lahko razumemo, kaj so mislili vsi tisti, ki so nam o tem morda že prej pripovedovali in nas hoteli naučiti. Dejstvo torej je, da pogosto nihče ne more nadomestiti naših lastnih izkušenj. Da je torej predpogoj, da iz njih nastaja naša življenjska modrost ta, da jih sami preživimo. »Šele ko smo zmožni integrirati izkušnje in njihov pomen, lahko to postaja naša lastna modrost« (prav tam).

Za spremembo vedenja, dejansko izbiro nove poti ob naslednji delovni preizkušnji, pa pogosto tudi lastna modrost ni dovolj. Stari, mnogokrat preizkušeni, dobro poznani vzorci vedenja in reagiranja so pogosto zelo odporni na spremembe. Tudi Sizif bo velikokrat, zaslepljen z bremenom pred sabo, izčrpan od še enega vzpona in v podzavestni želji čim prej priti do točke, od koder ne bo šlo več naprej, ubral eno in isto, dobro znano in uhojeno pot. Ne glede na to, koliko se je z njo ukvarjal in jo analiziral ob spustu. Za spremembo ustaljenega vzorca mora pogosto, poleg vsega omenjenega (ukvarjati se s prehojeno potjo, dobiti vanjo uvid, zavedati se, da lahko izbereš tudi drugo), preteči tudi dosti časa, saj le ta lahko utrdi nove vzorce reagiranja in nam sčasom pokaže, da so primernejši kot stari.

Značilnost današnjega časa pa je, da se okoliščine dela in življenja

nasploh spreminjajo tako hitro, da pogosto morda ni časa za nujen cikel spreminjanja in utrjevanja lastnih vzorcev vedenja. To napeljuje na možnost, da se mora sodobni delavec oziroma strokovnjak, če naj sledi toku dogodkov, stalno spreminjati, maksimalno prilagojevati in permanentno učiti. V Sizifovem primeru pa to pomeni, da mora biti ob vsakem svojem vzponu pripravljen na sprotno določanje oz. spreminjanje smeri, hitrosti in načina potovanja, v skladu s svojim bremenom in njegovo naravo.

Bremena so v našem poklicnem življenju dejansko vedno nova. In že zato, zaradi njih samih, ki so vendarle bistvena pri našem delu, jih ne gre valiti vseh na isti način. Supervizija je idealna priložnost, kjer se lahko v miru in ob podpori in strokovnemu vodstvu spuščamo po sledih svojih korakov in svojih bremen.

Iz tega izhajajoč dosegljiv cilj supervizije je, da postajamo bolj gotovi in razgledani v svojem delu in pa tudi da smo realni, se znebimo nedosegljivih pričakovanj in si postavimo stvarne (dosegljive) cilje. Z zavedanjem tega se ne spremeni narava našega dela, ki je pač sizifovsko, nam pa to isto zavedanje omogoča, da opravimo s sizifovskim sindromom ali, kot ga tudi poimenuje Harbig (1994), sizifovskim kompleksom, stagnacijo in obupom zaradi zavesti, da nikoli ne dosežemo končnega cilja.

Ob tem naj spregovorim še o dveh vrstah ciljev, kot jih loči Vodeb Bonačeva (1999, s.73). V kontekstu socialnega dela z uporabniki, ki imajo določene težave, govori o smiselnih in nesmiselnih ciljih. Prve poimenuje kot cilje in druge kot utopije: »Socialna delavka lahko v takih primerih najprej poskuša skupaj z uporabnico/uporabnikom določiti **uresničljive cilje pomoči**. Vzpostaviti mora razlikovanje med cilji in utopijami. Iz nemške strokovne literature nam je pri tem lahko v pomoč naslednji miselni vzorec:

- cilj je »naj - stanje«, ki ga je mogoče spremeniti v »je - stanje«;
- utopija je »naj - stanje«, ki ga ni mogoče spremeniti v »je - stanje«.

Resnično sodelovanje med socialnim delavcem in uporabnico/uporabnikom je mogoče šele takrat, ko oba vidita v prihodnosti uresničljivo vizijo« (prav tam).

Pri delu si pogosto zastavljamo previsoka pričakovanja in se počutimo nesposobne, če jih ne izpolnimo. Učiteljem se npr. lahko zgodi, da kot pogoj in merilo svoje uspešnosti doživljajo uspešnost vseh učencev, pogos-

to se to celo zoži na normativni vidik, na dosežen končni uspeh. Učenci pa so, kot vemo, različni in tudi dosejajo različne rezultate. Nezadovoljstvo zaradi lastnega neuspeha lahko učitelji prenašajo tudi na učence, ki so zato le še dodatno zaznamovani kot neuspešni. Podobno je pri poklicih skrbstva in pomoči. Zato je tako pomembno usklajevanje ciljev stranke in strokovnega delavca in ob tem izhajanje predvsem iz stranke, saj je ona tista, ki bo spremembe tudi izvajala. Vse to pa se prenaša tudi na sam proces supervizije, kjer je potemtakem superviziranec tisti, ki naj izpostavlja potrebe in željene cilje. Prav tako, kot on ne more ničesar vsiliti svoji stranki - kolikor sama tega noče, tudi njemu ne more biti nič vsiljeno, npr. od supervizorja.

Cilj v tem pogledu postane odgovor na vprašanje, **kako delati**, namesto, **do česa priti**.

## 6. Sklep

Ko se zavemo kompleksnosti situacije strokovnjaka v socialnem ali pedagoškem poklicu, se pojem dosegljivega mora spuščati oziroma bližati realnosti, vsakdanjemu življenju. Ne gre namreč le za cilje samega strokovnjaka, pač pa za kompromis med njegovimi cilji oz. vizijami, cilji in vizijami uporabnika, ki so merodajne in predpogoj kakršnemukoli delovanju, in nato še z zahtevami, cilji oz. vizijami širšega institucionalnega in družbenega okolja.

Socialno delo oz. delo v poklicih pomoči je v svojih temeljnih (gledano nekoliko poenostavljeno) delo take narave, da bi, če bi bil njegov cilj (pomagati ogroženim in ustvariti - gledano širše - neogrožujoče pogoje za življenje) dosežen, ukinilo samo sebe.

Tudi gledano po posamičnih primerih to drži. Čeprav zveni nekoliko cinično, bi lahko rekli, da je delo socialnega delavca, terapevta, socialnega pedagoga zaključeno tedaj, ko ga uporabnik več ne potrebuje, ker njegove težave, zaradi česar je strokovnjaka potreboval, ni več. Torej tak strokovnjak, ko pride do vrha, izgubi stranko. Ker pa je tak idealen cilj v realnem življenju najpogosteje utopija, za to ni bojazni. Izziv je v sprejetju samega dejstva, da je utopija pač utopija in v iz tega izhajajoči pripravljenosti posvečati se poti sami, poti, na kateri se cilji sproti določajo. Poti kot resničnemu cilju, poti kot priložnosti za učenje, za vedno uspešnejše ravnanje z bremenom in ne nazadnje poti kot priložnosti za srečo, ki lahko izhaja iz zavesti, da smo na lastni poti sami tisti, ki odločamo.

To, da se Sizifova skala vedno ustavi pri robu in ne gre čez, je po mitu Sizifovo prekletstvo, kazen bogov. Harbig (1994, s. 115) pa na to pravi: »Če bi mu skalo uspelo dovaliti do vrha, bi se njegovo poslanstvo končalo.« To pa je, če naj mu verjamemo, Sizifova nočna mora. Tudi za nas velja, kaj bi delali, ko bi uresničili svoje iluzije, v primeru, da jih imamo? Bi doseg ideala pomenil konec učenja ali pa ... nov začetek? Neko večjo goro in neko večjo skalo?

Je pač naša narava taka, da se neprestano nekaj učimo.

## 7. Litaratura

Camus, A. (1942). *Mit o Sizifu*. Sarajevo: Veselin Masleša - Svjetlost.

Harbig, H. (1994). The »Sisyphos Syndrome« as a task of supervision in social work. *The School field*, 5 (1-2), 107-119.

Milošević, V. (1994). Supervizija - metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33 (6), 475-487.

Možina, M. in Vodeb-Bonač, M. (1999). Kako naj izpraznim nahrbtnik: porajanje novih svetov v skupinski superviziji mentoric in mentorjev prostovoljnega dela (prikaz primera). V *Supervizija: Znanje in ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 127-142.

Schwab, G. (1967). *Najlepše antične pripovedke*. Ljubljana: Mladinska knjiga

Vodeb-Bonač, M. (1999). Nekatere ovire v učenju, ki jih najpogosteje srečujemo v superviziji. V *Supervizija: Znanje in ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 75-76.

Žorga, S. (1997a). Supervision process seen as a proces of experiential learning. *The Clinical Supervisor*, 16 (1), 145-161.

Žorga, S. (1997b). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1 (3), 9-26.

Strokovni članek, prejet marca 1999.





## Kraljestvo guruja: parabola supervizije

## The kingdom of the guru: a parable of supervision

*Barbara L. Fisher  
and Reba L. Keele<sup>20</sup>*

Nedavno je v ne preveč oddaljeni vasi živel fant, ki mu je bilo ime Kal. Bil je močan in pustolovski in bolj kot vsega na svetu si je želel razumeti skrivnosti gora, ki so obkrožale vas. Čutil je, da bi s tem bolje razumel sebe, postal bolj discipliniran in spreten, da bi pomagal ubogim vaščanom. Po vaški legendi so si guruji naredili domove v visokih slonokoščenih stolpih gora na temelju popolnega poznavanja gora. Ti guruji so pomagali drugim spoznavati gore. Kal si je želel postati vajenec enega od gurujev. Zanj je bil velik tisti dan, ko so mu vaški starešine dovolili oditi na pot proti goram.

Iz vasi je lahko videl vsaj štiri gorske vrhove. Po ljudski modrosti je na vsakem vrhu živel guru, s katerega pomočjo bi lahko vajenec zasedel enega nižjih mest na gori; če pa bi bil posebno moder, bi našel svoj lastni vrh na pogorju. Vsak od gurujev je užival ugled zaradi velikih sposobnosti, modrosti, razumevanja, skladnosti in nezmotljivosti. Kal si je želel teh lastnosti, le vedel ni, kako izbrati guruja, ki bi mu dal vse, kar si je želel. Končno se je zaradi podnebja odločil za goro, ki v vasi ni bila

<sup>20</sup> Prevedla in priredila Meta Kramar po izvornem članku, objavljenem v *Family Therapy*, 8 (2), 129-134.

znana; imela je široko vznožje in pečine, ki so se strmo dvigale v varljivo modro nebo.

Kakor je Kal domneval, je bilo podnebje na gori toplo in sončno. Srečal je guruja, čigar imena ni mogel nikoli odgonetiti. Ko mu je povedal, da je prišel po modrost in spretnosti, s katerimi hoče pomagati trpečim, je guru izkušeno pokimal. Ko je Kal vprašal, kako naj si to znanje pridobi, mu je guru odvrnil: »Kaj pa sam misliš o tem, kako si boš pridobil potrebno znanje?« Kal je ugibal, ali bo ljudem pomagal s tem, da jih bo imel rad, ali da bi jim služil kot vzor za posnemanje, ali pa, da bi ugotovil, zakaj tako trpijo. Guru mu je zatrdil le, da je prepričan, da bo Kal sam našel odgovor na svoje vprašanje.

Čez čas je Kal prosil guruja, naj oceni njegov napredek, da bi vedel, če se uči tistega, česar se mora naučiti. Žal je bil guru preveč zaposlen, da bi mu odgovoril in Kal ni več zbral poguma, da bi ga vprašal še enkrat. Nekoga dne se je pojavil guru v trenutku, ko je Kal pomagal vrtnarju pri odločanju, katere rastline naj bi nasadil v svojem vrtu. Kal je bil ob obisku nekoliko prestrašen in vznesen. Čakal je na gurujevo oceno, da bi izvedel, kaj je naredil narobe, saj se je še predobro zavedal svoje nespretnosti. Guru pa je ob odhodu le omenil, kako ga veseli spretnost, ki jo je pri tem fant pokazal; in da mu bo kontemplacija gotovo pokazala, kaj naj bi še izboljšal.

Da bi hitreje napredoval, je Kal prosil guruja, ali bi ga lahko opazoval pri poučevanju. Guru se je strinjal, da je to dobra zamisel, vendar ni Kala nikoli povabil k pouku. Dnevi so minevali in Kal se je naučil veliko tako, da je sam odgovarjal na svoja vprašanja. Motilo pa ga je, da njegovega napredovanja nihče ni ocenil in da ni imel priložnosti opazovati guruja in njegovih učencev pri delu. Pomislil je, da mogoče toplo in sončno ozračje le ni dobra osnova za izbor guruja.

Povedal je guruju, da se je sicer marsičesa naučil, da pa se še ne počuti zmožnega vrniti se v vas in učiti vaščane. Vprašal ga je, ali je tudi on kdaj tako čutil. Guru mu je odgovoril, da ne. Tudi pri izbiri novega guruja mu ni hotel pomagati, čeprav ga je fant prosil za nasvet. Rekel mu je le, naj sledi svojemu srcu.

Ko se je Kal spuščal z gore, je srečeval številne vajence. Mnogi so z občudovanjem govorili o guruju, ki je živel na sosednjem vrhu. Menda je sprejel in učil tudi take vajence, ki jim nihče ni pripisoval, da bi bili zmožni učenja. Kal se je tako odločil, da bo splezal na ta vrh ne glede na stalno

grožeče nevihte ter temno in grmeče nebo. Tam je srečal povsod pričujočega guruja, J. L. Galeba (ki so ga ljubkovalno poimenovali Ptič).

Kal mu je povedal, po kaj je prišel, in Ptič mu je rekel: »Prišel si na pravo mesto. Tu je vir spretnosti in modrosti in vse to ti je vedno na voljo.« Kal mu je rekel, da bi ga rad marsikaj vprašal. Ptič pa mu je odgovoril: »Dragi fant, to ni najbolj učinkovit način učenja. Dolgoletne izkušnje so me naučile, da mora učenec poslušati učitelje, posebno mene in tiste, ki ti jih bom jaz pokazal.« Kal je ugovarjal, da se je bil učil s postavljanjem vprašanj. Ptič pa vztrajal, da se mora odučiti teh neučinkovitih metod. Ko Kal še ni odnehal, je Ptič zaključil pogovor z besedami: »Za zdaj je v redu, da še nisi dojel pomena mojih besed. Mlad si še in marsičesa se moraš še naučiti od mene. Čas in jaz te bova naučila te modrosti«.

Tako so tekli dnevi pri Ptiču. Kal je skrbno poslušal, kar mu je povedal guru, in poskušal vsrkati čim več. Nič več si ni drznil izpraševati očitno izkušenega guruja, da ne bi bil videti naiven in nespameten. Poleg tega je videl, kako so se osmešili drugi vajenci s postavljanjem vprašanj voditelju. Končno je guru povedal Kalu, da je prišel čas za odhod v dolino. Rekel mu je: »Marsičesa, kar potrebuješ, si se naučil. Zdaj moraš predvsem postati bolj samozavesten, da bi dosegel, kar hočeš. Dokler ne boš prevzel odgovornosti za svoje življenje, te bodo drugi nadzirali.« Kal se je na hitro poslovil. Počutil se je obogatenega, a tudi zmedenega.

Na poti v dolino se je odločil, da bo postal bolj samozavesten. Marsičesa se je naučil na dveh vrhovih, vendar se še vedno ni počutil dovolj usposobljenega, da se vrne v dolino. Pospešil je korak proti tretjemu vrhu.

Tretji guru, dr. Madež, je živel na gori z naglo spreminjajočim se vremenom. Ko se je nenadna nevihta ravno zazdela neizbežna, je sonce poslalo svoje tople žarke na zemljo. Kal se je želel veliko naučiti od tega guruja. Vzel si je tudi k srcu Ptičeve napotke in je postal bolj pogumen v prevzemanju odgovornosti za svoje življenje. Ugotovil je, da v omejenem času, ki ga preživi z gurujem, lahko zastavlja vprašanja, če jih le dovolj skrbno oblikuje in dokler poudarja pozitivne vidike tega, kar vidi okrog sebe.

Ker je čutil, da njegovo učenje napreduje prepočasi, je pristopil k dr. Madežu. Povedal mu je, da si želi več supervizije pri svojem delu s prebivalci na gori. Guru mu je odgovoril, da se ne čuti odgovornega za to, če Kal ni prej prosil za več supervizije. Seveda mora delati z mnogimi vajenci, zato ne more biti vedno na voljo, kadar si katerikoli od njih tega zaželi.

Kal je pristavil, ali lahko zdaj prosi za več supervizije. Guru je menil, da se mu Kal še ne zdi dovolj vešč za to, da bi se mu posvečal. Raje naj se najprej obrne na katerega od njegovih bolj izkušenih vajencev, ki mu bo povedal, kdaj bo pripravljen za delo ob njem. Kal je priznal, da se počuti nekoliko odrinjenega; občutek ima, da se ga hoče guru znebiti. Dr. Madež je izjavil, da sam ni nič bolj odgovoren za Kalovo negotovost v odnosu do njega, kot je odgovoren za njegovo negotovost, ko ga je prosil za supervizijo.

Vendar se Kal ni dal ugnati. Rekel je, da se čuti oviranega, ker se mu zdi, da je vse manj časa z gurujem. Poočital mu je, da je tega dne zamudil njuno srečanje za pol ure. Dr. Madež mu je pojasnil, da ga je nek drugi vajenec predolgo zadržal. Kal je vztrajal, da ne bi bil tako razburjen, če ne bi guru zamudil tudi vseh treh zadnjih seans. Dr. Madež je odvrnil: »Kaj je v tebi, Kal, kar ustvarja tako jezo, kadar ne dobiš, kar bi rad?« Kal: »Oprostite, dr. Madež, mislim, da ni z menoj nič narobe, če me vznemirjajo vaše zamude in če si želim od vas več supervizije.« Nato je guru zaključil, da s Kalom ne bo mogel več delati, če bo ta nadaljeval s svojim obrambnim vedenjem. In ko je hotel Kal še nekaj ugovarjati, ga je odpustil z besedami: »Zdaj si čisto iz sebe. Rabiš nekaj časa, da se malo ohladiš in razmisliš o tem, kar sem ti rekel. Z delom bova nadaljevala, ko boš bolj razumen in ko boš razumel svojo odgovornost pri tem. Zbogom.«

Kal je zapustil guruja zmeden in jezen, vendar si je vzel k srcu njegov opomin, naj preučuje svoje vedenje. Še vedno se ni počutil usposobljenega za to, kar so vaščani pričakovali od njega. Čas se mu je sicer iztekal in vedel je, da se bo kmalu moral vrniti, pa če se bo počutil pripravljenega ali ne. Morda mu bo četrti vrh nudil nekaj dodatne pomoči ali pa vsaj samozavesti, ki jo je iskal.

Ko se je začel vzpenjati na goro, je srečal tujca, kar ni bilo neobičajno, kajti mnogo vajencev je plezalo na vrh. Predstavil se mu je in tujec je predlagal, da lahko združita sile, ko že plezata na isto goro. Tujcu je bila gora domača, zato je lahko pomagal pri plezanju. Kal mu je bil hvaležen za družbo po svojem dolgem osamljenem romanju in kmalu je spoznal, da v njegovi družbi uživa. Večinoma je tujec utiral pot, včasih pa sta hodila in se pogovarjala z ramo ob rami. Tujec je večkrat pokazal, kako se lotiti plezanja na težavnem terenu, vendar Kal nikoli ni čutil, da ga sopotnik podcenjuje ali spravlja v zadrego pri učenju. Očitno je bilo, da tujec goro bolje pozna od njega, zato mu je lahko dal potrebne informacije o

gori in o opaženih Kalovih spretnostih pri plezanju nanjo. Pomagal mu je spoznati njegove trdne in šibke točke. Prisluhnil je tudi Kalovim zamislilim in jih včasih uporabil.

Enkrat, ko sta se znašla na težavnem odseku, je tujec rekel Kalu: »Ta predel lahko preplezaš, ker si dobro pripravljen in si dovolj spreten. Moja kolena so šibka, zato bom napravil ovinek; srečava se na naslednjem počivališču.« Kal je bil vesel, da ga je plezalec opogumil narediti nekaj, česar sam ne bi zmožel. Drugič se je tujec ranil na ostri skali in zdelo se je, da ga je bolečina potrla. Kal mu je hitel pomagat s svojo zalogo za prvo pomoč, kar pa je tujec zavrnil, češ da bo to prvo pomoč mogoče sam potreboval. Tako je zase poskrbel kar sam.

Izlet na goro je bil prijeten. Kal je ugotovil, da si želi, da se ne bi nikdar končal. Spoznal je, da se je od svojega tovariša naučil marsikaj, česar se prej ni imel možnosti naučiti. Ni obvladal le mnogih spretnosti, ampak se je naučil tudi mnogih skrivnosti gore, kar mu bo prišlo prav, ko bo pomagal vaščanom. Spraševal se je, ali bi ga mogel katerikoli guru sploh kdaj naučiti toliko, kot ga je naučil ta sopotnik.

Čisto pod vrhom, v vzdušju, zelo podobnem tistemu v dolini, je stal skromen dom. Kal je domneval, da mora biti to gurujevo bivališče, saj drugega ni bilo videti. Obrnil se je k svojemu tovarišu, da bi ga vprašal, koliko ve o guruju, dr. Benjaminu Veščaku, in ni bil posebno presenečen, ko mu je njegov sopotnik odprl vrata in ga povabil noter z besedami: »Jaz sem Veščak. Le vstopi!«

*Prevod strokovnega članka.*

# Navodila sodelavkam in sodelavcem revije *Socialna pedagogika*

Revija *Socialna pedagogika* objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z ve-

- likimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
  8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
  9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
  10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. APA, Washington.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:
    - primer za knjigo:  
Miller, A. (1992). Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.

- primer za sestavek v zborniku ali knjigi:  
Diez-Ripolles, J.L. (1995). Politika do drog v zahodni Evropi. V Tara-dash, M. (ur.), Cena prohibicije drog. Ljubljana: Taxus.
  - primer za članek v reviji:  
Meško, G. (1998). Strategije preprečevanja kriminalitete v zahodnem svetu. Socialna pedagogika, 2 (4), 37-56.
  - primer za zbornik:  
Gottesman, M. (ur.). (1991). Residential child care: An international reader. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. »to je dobeseden navedek«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992, s. 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
  12. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerikoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
  13. Avtorji/ice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.
  14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
  15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.



16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
17. Vsakemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

*Prispevke pošljite na naslov:*

*Uredništvo revije Socialna pedagogika,*

*Združenje za socialno pedagogiko,*

*Kardeljeva pl. 16,*

*1000 Ljubljana*

*ali na E-mail [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)*

10. Avtorje/kice naj oddajo svoje prispevke za objavo v reviji v dveh primerih: če želijo, da njihovo delo postane del zbirke, ki jo uredništvo revije objavlja v letni številki, ali če želijo, da njihovo delo postane del zbirke, ki jo uredništvo revije objavlja v letni številki, ali če želijo, da njihovo delo postane del zbirke, ki jo uredništvo revije objavlja v letni številki.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na dveh načinih: s črtno črtico. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj biti vključena s črtno črtico in navedbo (npr. Miller, 1992, s. 45). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navodbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
12. Avtorji/kice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerikoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali zisbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
13. Avtorji/kice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvezujejo, da rokopis ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.
14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzijo.
15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/kice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodamo ali spremenimo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpuščati ali dodati besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv. Avtorji/kice, ki prej obvestilo avtorje/kice,



# Kazalo/Contents

## Tematska številka: Proces supervizije

<i>Sonja Žorga</i> Supervisor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa	219	<i>Sonja Žorga</i> Supervisor as the key element in the supervision relationship	
<i>Darja Matičetova</i> Vloga supervisorja	237	<i>Darja Matičetova</i> The role of supervisor	
<i>Meta Kramar</i> Psihodinamika supervizijskega odnosa	259	<i>Meta Kramar</i> Psychodynamics of supervision relationship	
<i>Sonja Žorga</i> Vzporedni proces (paralelizem) v superviziji	271	<i>Sonja Žorga</i> Parallelism in supervision	
<i>Majda Golja</i> Pomen spola v superviziji	283	<i>Majda Golja</i> The role of gender in supervision	
<i>Tanja Rupnik Vec</i> Psihološke igre v supervizijski situaciji	309	<i>Tanja Rupnik Vec</i> Psychological games in the supervision relations	
<i>Mina Kunstelj</i> Osmišljanje neskončnosti življenja in končnosti poklica (moja prva supervizijska izkušnja)	341	<i>Mina Kunstelj</i> Making sense of the infiniteness of life and finiteness of an occupation (My first supervision experience)	
<i>Špela Razpotnik</i> Ozaveščeni Sizif se počasi spušča s svoje gore	353	<i>Špela Razpotnik</i> Self-conscious Sisyphus slowly comes down his mountain	
<b>Prevod</b> <i>Barbara L. Fisher and Reba L. Keele</i> Kraljestvo guruja: parabola supervizije	365	<b>Translation</b> <i>Barbara L. Fisher and Reba L. Keele</i> The kingdom of the guru: a parable of supervision	
Navodila avtorjem	370	Instructions to authors	