

USTVARJALNOST V SUPERVIZIJI – PREMIK K CELOSTNEMU PRISTOPU SUPERVIZIJE

257

CREATIVITY IN SUPERVISION – MOVING TOWARDS
A HOLISTIC SUPERVISION APPROACH

Claudia Knoll, dipl. glasbena terapevtka, mag. supervizije, osebnega in
organizacijskega svetovanja

IK – Inštitut Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo, Savska cesta 22A, 4000 Kranj
institutknoll@yahoo.com

POVZETEK

Izhajajoč iz poklicne identitete avtorice, ki je glasbena terapevtka in supervizorka, je v članku obravnavana tematika ustvarjalnih pristopov v superviziji. Na podlagi strokovne literature s področij supervizije, psihologije in umetnostnih terapij prispevek nakazuje vrednost, ki jo predstavljajo ustvarjalnost, igra in improvizacija v razvoju refleksivnosti supervizantov. Podrobneje sta predstavljena dva koncepta razvojne psihologije – varen temelj in možnostni prostor – ter njun pomen za supervizijsko situacijo. Bolj kot uporabo posameznih ustvarjalnih tehnik avtorica zagovarja ustvarjalno držo supervizorja, za katero potrebuje znanje in izkušnje, na podlagi katerih

lahko le-te varno in strokovno utemeljeno umesti v supervizijski proces. Ustvarjalni supervizor je opredeljen kot inovativen, prožen in igriv ter na ta način deluje v celotnem procesu supervizije. V zaključku avtorica predstavlja dva primera iz lastne supervizijske prakse, v katera vključuje glasbeno improvizacijo in bralca poveže z izhodiščem – ustvarjalni pristopi glasbene in drugih umetnostnih terapij ter njihova uporabnost v superviziji.

KLJUČNE BESEDE: *igra, improvizacija, refleksija, glasba, možnosteni prostor.*

ABSTRACT

The article, rooted in the professional identity of the author as a music therapist and a supervisor, deals with the topic of creative techniques in supervision. Drawing on the literature on supervision, psychology, and art therapy, it outlines the value of creativity, play, and improvisation in the development of reflectiveness in supervisees. Two concepts from the field of developmental psychology are presented, namely that of a safe base and of potential space, with an emphasis on their role in the supervision situation. Rather than advocating the use of individual creative techniques, the author supports the supervisor's creative attitude, which requires knowledge and skills, on the basis of which these techniques can be introduced into the supervision process in a safe and professional manner. A creative supervisor is considered to be innovative, flexible and playful and able to apply such an approach to the entire supervision process. The author concludes the article by describing two practical examples from her own professional supervising experience involving music therapy, connecting it with the starting point of the creative approaches of music therapy and other art therapy forms and on their applicability in the supervision process.

KEYWORDS: *play, improvisation, reflection, music, potential space.*

UVOD

Teme, ki jih ljudje želimo podrobneje raziskati, o njih govoriti, brati, razpravljati in ne nazadnje svoje ugotovitve deliti z drugimi, so največkrat teme, ki so povezane z nami in s potjo, po kateri hodimo. Tudi vsebina tega članka »Ustvarjalnost v superviziji – premik k celostnemu pristopu supervizije« je povezana z mano, mojim osebnim in poklicnim potovanjem. Zato članek začenjam z odstavkom o svoji poklicni identiteti.

S supervizijo sem se prvič srečala med dodiplomskim študijem glasbene terapije na FH-Magdeburg v Nemčiji, saj je supervizija sestavni del študija in prakse glasbenega terapevta. Menim, da je glasbena terapija že sama po sebi dokaj ustvarjalen poklic. Zares ustvarjalna pa sem sama v njem postala šele takrat, ko sem se kot Nemka znašla s svojimi instrumenti, teorijo in metodologijo v drugih kulturnih kontekstih – v Bosni in Hercegovini ter kasneje v Sloveniji. In to brez znanja jezika. Moja nepopolnost je pripomogla k velikim premikom v mišljenju in doživljanju moje vloge kot vodje terapevtskih procesov. Takrat je šlo za glasbeno-terapevtske procese, kasneje za supervizijske. Pomanjkanje supervizorjev s poznavanjem te stroke (glasbene terapije ali drugih umetnostnih terapij) v Sloveniji ter želja po strokovnem izpopolnjevanju in razvoju supervizije za umetnostne terapevte v Sloveniji sta me vodila v magistrski študij supervizije, osebnega in organizacijskega svetovanja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Moj študijski interes je bil povezan z možnostjo uporabe glasbene improvizacije v superviziji. Glasbena improvizacija je temeljna metoda, ki jo uporabljamo v aktivnih smereh glasbene terapije, in hkrati metoda v superviziji glasbenih terapevtov. V raziskovalnem delu sem med študijem v Evropi našla le peščico posameznikov, ki uporabljajo glasbeno improvizacijo tudi v superviziji s strokovnimi delavci, ki niso glasbeni terapevti. V literaturi (v slovenskem, angleškem in nemškem jeziku) sem našla le dva članka, ki omenjata uporabo glasbene improvizacije v superviziji z ne-glasbenimi terapevti. Tematika je torej slabo raziskana, zato sem svoje raziskovalno delo usmerila vanjo. Na raziskovalni poti sem se soočala s problematiko, ki je postajala vedno bolj zanimiva in pomembna za moje supervizijsko delo in

pogovore s kolegi/-cami supervizorji/-kami, ki imajo drugačne poklicne identitete. Gre za problematiko uporabe ustvarjalnih tehnik (v prispevku uporabljam izraz ustvarjalnost v enakem pomenu besede kot kreativnost) v superviziji. S strokovnega vidika je zaskrbljujoče, kako pogosti so risanje, postavljanje figuric, uporaba glasbe ali igre vlog in drugih kreativnih tehnik, če naštejemo le nekaj primerov pristopov, ki jih uporabljamo v superviziji, brez potrebnega predznanja in izkušenj. Le uporaba podobnih pristopov velja za ustvarjalno dejanje in celostno obravnavo v superviziji. Namen članka je ozaveščanje o strokovno utemeljeni uporabi ustvarjalnih metod in spodbuditi strokovne delavce/-ke k premiku v prevzemanje ustvarjalne drže supervizorja znotraj ustvarjalnega supervizijskega pristopa.

USTVARJALNA SUPERVIZIJA

V zadnjih letih je izšlo več knjig, kot so na primer *Inspiring Creative Supervision* (Schuck in Wood, 2011), *Creative Supervision – The Use of Expressive Arts Methods in Supervision and Self-Supervision* (Lahad, 2000) ali *Creative Supervision Across Modalities* (Chesner in Zografou, 2014). Avtorici zadnje knjige vodita izobraževanje »Ustvarjalni pristopi v superviziji« v okviru Londonskega centra za psihodramo. Lahko torej govorimo o ustvarjalni superviziji kot sodobnem strokovnem področju? V Sloveniji je strokovni članek »Kreativne tehnike v svetovanju, superviziji in koučingu« avtorice A. Eiselt, ki je izšel leta 2010, doslej edini o tej temi. Zgoraj omenjeni avtorici (prav tam) raziskujeta ne le praktično uporabnost določenih ustvarjalnih tehnik, temveč govorita podrobneje o ustvarjalnosti kot raziskovalnem področju v antropologiji, razvojni psihologiji, nevropsihologiji in filozofiji. Avtorice ustvarjalno supervizijo opredelijo kot področje, ki vključuje ustvarjalno mišljenje, spontanost in prožnost supervizorja ter spodbujanje domišljajske igre in prostega raziskovanja vseh vključenih. Predstavijo strokovne okvire in meje, za katere med supervizijskim procesom skrbi usposobljen ustvarjalni supervizor.

ČLOVEK KOT USTVARJALNO BITJE

Chesner in Zografou (2014) se sklicujeta na razumevanje človeka kot ustvarjalnega in spontanega bitja, kot ga je opisal Moreno (1987, v prav tam). Ustvarjalnost in spontanost sta vrednoti, ki jima Moreno v svoji filozofiji podeli osrednje mesto. Vrednoti, ki igrata močno vlogo ne le v psihodrami, temveč tudi v večjem spektru t. i. kreativnih in umetnostnih terapij. Chesner in Zografou (2014) preneseta obe vrednoti v supervizijski kontekst. Pravita, da je veliko ljudi, ki stopijo na svojo poklicno pot (predvsem pri poklicih dela z ljudmi) »polni strasti in usmerjeni v sodelovanje z drugimi na podporen in ustvarjalen način« (prav tam, str. 18). Na začetku strokovnega dela čutijo navdušenje in izziv učenja v praksi. Temu v razvoju, v katerem strokovnjak razvije navade in vzorce delovanja, ki postanejo vedno bolj avtomatizirani, umanjka prava prisotnost. Na tej točki je naloga supervizije, da omogoča sveže poglede, nove vidike ali pa vsaj priložnost novih odzivov na ustaljene poglede. »Ustvarjalna supervizija vključuje ustvarjalno mišljenje in ustvarjalno delovanje, tako na supervizijskih srečanjih kot tudi pri delu (s klienti)« (prav tam, str. 18).

Tudi Schuck in Wood (2011, str. 20) opredeljujeta ustvarjalno supervizijo kot »spontan, igriv in raziskovalen« proces ter opredelita model sedmih stopenj ustvarjalne supervizije, ki ga tukaj ne bom podrobneje predstavila. Vse doslej omenjene avtorice poudarjajo pomembnost jasnih teoretičnih temeljev pri delu z ustvarjalnimi tehnikami. Chesner in Zografou (2014) trdita, da v nasprotnem primeru obstaja nevarnost, da te metode zgrešijo supervizijske potrebe in svoj namen. Tako se lahko zgodi, da postane supervizija prostor za splošno raziskovanje, osebni razvoj ali pa osebno terapijo pod drugim imenom. Večina omenjenih avtoric izhaja iz psihodinamske tradicije in poudarja delo z nezavednimi vsebinami ter upoštevanje in raziskovanje transferja, kontratransferja in vzporednih procesov v superviziji (Chesner in Zografou, 2014; McHugh, 2014; Schuck in Wood, 2011; Lahad, 2000). Pomembne teoretične koncepte poleg pojma ustvarjalnosti temeljiteje opredeljujeta tudi pojma »varni prostor« in »igra« z razvojno-psihološkega vidika (Winnicott, 1971; Piaget, 1951).

Vsi viri dodajajo še pomen nevrološkega vidika. Gre za spoznanje, da verbalno delovanje in kognitivno-analitično mišljenje potekata v levi možganski polobli ter da kreativne tehnike nagovarjajo desno možgansko poloblo. Schuck in Wood (2011) provokativno razmejujeta ustvarjalno supervizijo od levomožganske supervizije: »Zahodna kultura (...) v ospredje postavlja racionalno misel in levohemisferično mišljenje (...). To najbrž drži tudi za supervizijo.« (Schuck in Wood 2011, str. 16). Tudi A. Eiselt (2010) govori o zanemarjeni desni možganski polovici, ki naj bi se s pomočjo kreativnih tehnik pridružila aktivni levi možganski polobli. Chesner in Zografou (2014) navedeta kompleksnejše nevropsihološke študije, ki raziskujejo delovanje možganov med doživljanjem spontanega, ustvarjalnega uvida, v primerjavi s kognitivno-analitičnim pristopanjem k problemu. Rezultati kažejo, da se subjektivno doživljanje uvida odraža v možganih in vodi k spremembi nadaljnjega mišljenja, čustvenega odzivanja in ravnanja. Trenutke uvida lahko najbolj spodbujamo z ustvarjalnimi posegi (Chesner in Zografou, 2014, str. 32). Navedeta nevrološke teorije o načinu premikanja sive oz. bele snovi možganov med kognitivno-analitičnim mišljenjem in med ustvarjanjem. Prvo se navezuje na »hitre in učinkovite sinaptične poti med nevroni v sivi snovi možganov, tj. na povezave, ki so najhitrejša pot od A do B«, drugo – ustvarjanje – pa je povezano z belo snovjo možganov. »V beli snovi je težnja k manj pogostemu sprožanju nevronov, živčna aktivnost je počasnejša ter dovoljuje vzpostavljjanje daljših in bolj raznolikih poti ter sinaptičnih povezav« (Chesner in Zografou, 2014, str. 33). Šele na ta način lahko spremenjamo močno ustaljene vzorce mišljenja in delovanja. Kreativnim tehnikam je skupno, da so izkustveno-doživljajske narave. A. Eiselt (2010, str. 337) o namenu spodbujanja delovanja desne možganske poloble povzema: »Z uporabo kreativnih tehnik poskušamo pripojiti desno hemisfero k levi z namenom, da postaneta enakovredni partnerici. Na ta način postanemo bolj celostni ljudje, sposobni prožnejše komunikacije in dojemanja ter izražanja sebe in drugih v novih dimenzijah. Gre za gradnjo mostov med ustvarjalnostjo, domišljijo in logiko.«

Marsikateri avtorji in avtorice, najbolj izrazito pa Chesner in Zografou (2014), poudarjajo, da je poleg jasnih teoretičnih temeljev

pomembno, da supervizor ne ostaja le pri uporabi kreativnih tehnik, temveč poskuša delovati na ustvarjalen način. Le supervizor, ki ima dovolj izkušenj s takšnim načinom dela in doživlja delovanje ustvarjalnih pristopov na lastni koži, lahko ustvarjalne pristope uporablja smiselno.

PRAGMATIZEM PROTI DOMIŠLJIJI

»Praksa ustvarjalne supervizije vključuje dva nepričakovana zaveznika: pragmatizem in domišljijo« pišeta Chesner in Zografou (2014, str. 29). V ustvarjalni superviziji se pozornost usmerja na nebesedno. Ustvarjalni supervizor namenoma spodbuja aktivno, izkustveno dogajanje, kar spreminja obseg in vrednost besednega oziroma govornega v supervizijskem srečanju. Chesner in Zografou (2014) kritično razmišljata o razmerju med obema ter uporabita pojma pragmatizem in domišljija. Pragmatizem je potreben za zagotavljanje praktičnih plati, etičnih zahtev in strokovnih ciljev, ki jih morajo dosegati supervizanti. Domišljija pa obogati proces z raziskovanjem, igrivostjo in pogosto tudi s tveganjem. Avtorici razmišljata o napetosti med refleksivnimi in ustvarjalnimi platmi v superviziji in predstavi lastna procesa raziskovanja ter razvijanja primerne razmerja med obema. Stremita k temu, da bi supervizijski proces obogatili z ustvarjalnostjo in spontanostjo, ne da bi pri tem žrtvovali refleksivno temeljitost (prav tam, str. 30). Postavita kritično vprašanje, če že uporaba »igrivih in kreativnih tehnik« zadostuje za opredelitev supervizije kot ustvarjalne supervizije. V odgovoru zagovarjata ustvarjalno supervizijo kot celosten koncept razmišljanja in ravnanja ter ne zgolj kot uporabo kreativnih metod. »Najsi še tako poudarjamo pomen igre in domišljije v izobraževanju in superviziji, se še vedno lahko ujamemo v past, da zmotno jemljemo za vsebino tisto, kar je pravzaprav proces« (prav tam).

Avtorici izpostavljata tudi pomen refleksije: »Ustvarjalna supervizija postavlja tako terapevtom kot supervizorjem in supervizantom ploden izziv: kako naj združijo ustvarjalno vpetost z razmišljujočnostjo ter se tako dokopljejo do izkustva, ki ga bogatijo tako značilnosti igre kot temeljite refleksije?« (2014, str. 31)

Zaključita, da je ustvarjalna supervizija najbolj učinkovita takrat, ko dovoljuje uravnoteženo sobivanje pragmatizma, refleksije in domišljije. Ustvarjalni supervisor poskrbi za to ravnotežje in je pozoren na to, da ne pretirava s kreativnimi tehnikami na račun jasnosti in supervizijskega fokusa.

USTVARJALNOST IN IGRA

Ko govorimo o ustvarjalni superviziji, moramo pojasniti, kaj razumemo pod pojmom ustvarjalnost. V povezavi z ustvarjalnim delovanjem sem omenila pojma igra in igrivost. Nekateri avtorji ustvarjalnost opredeljujejo kot sposobnost igranja (Schuck in Wood, 2011). Zdi se, da sta pojma tesno povezana. V virih o ustvarjalni superviziji najdemo definicije ustvarjalnosti, kot je naslednja: »(...) Zmožnost igranja in prostega raziskovanja kot v otroštvu. To [ustvarjanje] je univerzalna zmožnost, ki ni vezana na starost ali umetniško nadarjenost. Po naših izkušnjah uporaba igre in ustvarjalnosti poglobi supervizantovo razumevanje« (prav tam, str. 20). Chesner in Zografou (2014, str. 30) pravita, da je ustvarjalnost »delanje, porajanje nečesa novega«. Sklicujeta se na filozofa Immanuela Kanta, ki je kot eden prvih in redkih vrednotil duševne procese, kot sta intuicija in ustvarjalnost, za enakovredne analitičnemu mišljenju. Kot sodobnejšega teoretika navedeta eksistencialnega psihoterapevta Rolla Maya, ki ustvarjalnosti ne razume kot nekaj slučajnega, drugotnega človekovemu življenju, temveč jo razume kot »najosnovnejši pojav uresničitve človekove biti v svetu; kot pokazatelj najvišje stopnje emocionalnega zdravja, kot izraz človekove aktualizacije.« (May, 1994, v Chesner in Zografou, 2014, str. 30).

Celostna opredelitev ustvarjalnosti je še vedno v začetnih fazah. Na področju psihologije je v Sloveniji začetnik raziskovanja ustvarjalnosti Anton Trstenjak z delom Psihologija ustvarjalnosti (1981). Razvil je teorije, pomembne za razumevanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega procesa, kar je povzel in nadgradil Jan Makarovič v knjigi Antropologija ustvarjalnosti (2003). Makarovič izstopi iz tradicije razmišljanja o ustvarjalnosti v ožjem kontekstu

na posameznika osredotočene psihologije. Postavi jo v širši kontekst in pravi, da celota kreativnega procesa ni vsebovana niti v posamezniku niti v družbi, temveč se dogaja na relaciji med njima. Nadaljuje, da te celote ne morejo zajeti niti psihologija niti filozofija kot znanosti o posamezniku niti sociologija ali zgodovina kot znanosti o družbi. »Zajame jo lahko edinole antropologija kot najširša znanost o človeku v vseh njegovih manifestacijah« (Makarovič, 2003, str. 43).

Vrnimo se k opredelitvi ustvarjalnosti kot sposobnosti igranja in prostega raziskovanja, podobnega procesom v zgodnjem otroštvu, kot sta to poudarili Schuck in Wood (2011, str. 20). Ta misel potrebuje vpogled v teorije razvojne psihologije. Različni avtorji (McHugh 2014; Senn-Böning, 2011; Brown, 2009) poudarjajo pomembnost dveh ključnih konceptov za supervizijski kontekst. Prvi je varni temelj (ang. secure base, Bowlby, 1975) in je tesno povezan z razvojem varne navezanosti, drugi pa možnostni prostor (ang. potential space, Winnicott, 1971), ki se navezuje na razvoj skozi igro. Pojma drug drugega pogojujeta. Ker sta obe teoriji osrednji za razumevanje psihodinamsko usmerjenih modelov supervizije in s tem tudi za nadaljnje razmišljanje o raziskovani temi, ju bom v nadaljevanju natančneje predstavila.

VARNA NAVEZANOST

Bowlby (1988, v Sutton, 2002) je oblikoval teorijo navezanosti in pripisoval najzgodnejšim odnosom v otroštvu osrednji pomen za preživetje. Vloga odraslega skrbnika v tem odnosu je po njegovem ključna za ustvarjanje varnosti za dojenčka. Otrok potrebuje bližino (tako fizično kot čustveno) primarnega lika navezanosti, vendar ne le za zadovoljevanje potreb po varnosti in preživetju, temveč tudi za razvoj občutka sebe v odnosu do sočloveka. Zato je razvoj varne navezanosti osnovni pogoj za razvijanje empatije in funkcionalnih odnosov. Bowlby (prav tam) razlaga varni temelj kot izhodišče, »iz katerega otrok raziskuje in se vanj vrača, se od njega odmika na postopno vse večjo razdaljo in vse daljši čas, vendar z njim vseskozi ohranja stik in se prej ali slej vanj vrne«. Takšna varna osnova je

»zanesljiva, dosledna, stalna in omogoča tolažečo samoregulacijo« (prav tam, str. 26).

Bowlby (prav tam) je povezoval zgodnji razvoj navezovalnih izkušenj posameznika z njegovo (poznejšo) sposobnostjo reflektiranja. Preneseno na področje supervizije to pomeni, da supervizanta, ki je preobremenjen s težavami navezanosti, le-te ovirajo v njegovem razmišljanju in raziskovalni refleksiji.

Tudi D. McHugh (2014, str. 173) opozarja na vpliv strahu oz. negotovosti (ki po teoriji navezanosti izhaja iz ne-varne navezanosti) supervizantov na sposobnost reflektiranja in izkustveno učenje. Zaradi tega naj bi supervizor nudil podobne vrline, ki so bistvene za odnos med materjo in otrokom pri ustvarjanju varne navezanosti. D. McHugh (prav tam) izpostavlja uglaševanje, s katerim supervizor »omogoča odzivnost, občutljivost, stalnost, zanesljivost ter spodbuja avtonomnost« (prav tam). Vlogo supervizorja vidi v tem, da ustvarja t. i. zaobjetje, ki omogoča razvoj kakovostnega in učinkovitega supervizijskega odnosa (Shohet, 2008, v McHugh, 2014, str. 177).

S. Brown (2009, str. 120) k nalogam supervizorja prišteva zaobjemanje in izpostavlja, da je eden od ciljev supervizije ta, »da supervizantov diadni odnos s klientom nosi in zanj nudi zaobjetje«. S tem razširi pogled z diadnega odnosa supervizor – supervizant na prostor trikotnika, v katerem igra pomembno vlogo tudi klient (s katerim dela supervizant). S. Brown (prav tam) potegne vzporednice z Winnicottovo teorijo dovolj dobre matere, ki za uspešen odnos s svojim otrokom potrebuje drugega, podpornega odraslega, ki jo zmore »držati in podpirati v njenem odnosu z otrokom, zlasti v okoliščinah, v katerih začne otroka doživljati kot neobvladljivega, ali ko se v njej porajajo občutki nezadostnosti ali krivde« (Winnicott, 1991, v Brown, 2009, str. 121). Na podoben način naj bi dovolj dober svetovalec, psihoterapevt ali drug supervizant s področja dela z ljudmi v superviziji dobil zaobjetje (ang. holding) in podporo za svojo delo z zahtevnimi klienti. »Supervizija torej nudi zaobjetje, ki nosi pomagajoči odnos v terapevtski trojki.« (Hawkins in Shohet, 1989, v Brown, 2009, str. 121)

Vrnimo se znova k avtorici D. McHugh, ki naredi še korak iz varnega prostora in zaobjemanja kot izhodišča za uspešno delo v

procesu in razvoju, ki ga omogoča možnostni prostor. »Zaobjemanje je v terapiji in superviziji ključnega pomena. Supervizor drži in vzpostavlja meje. S tem omogoča razvoj možnostnega prostora, v katerem ustvarjalno-simbolični proces vodi k transformativnemu učenju« (McHugh, 2014, str. 179). D. McHugh (prav tam) predvideva, da se s tem namenom poleg pogovora uporabljajo še neverbalna sredstva in simbolično izražanje, ter meni, da supervizant skozi neverbalno delovanje hitro prihaja do uvidov, povezanih s supervizijskim vprašanjem. »Pogosto se simbolično odrazijo plasti, ki se ponujajo za raziskovanje in odkrivanje ter vodijo k bogastvu, ki ne terja takojšnjega odgovora, pač pa ga lahko pustimo lebdeti v ozračju, da o njem supervizor in supervizant sčasoma razglabljata in reflektivno razmišljata« (prav tam, str. 179).

MOŽNOSTNI PROSTOR ZA USTVARJANJE

Winnicott (1971) je uvedel termin možnostni prostor kot abstraktni izraz za psihološko izkustvo med domišljijo in realnostjo, med notranjim in zunanjim svetom posameznikovega doživljanja. V njegovi argumentaciji igra možnostni prostor ključno vlogo v razvoju osebnosti in diferenciranju občutka sebe, poleg tega pa je osnova za igro, ustvarjalnost, empatijo in ostale dejavnike, ki lahko obogatijo človekove izkušnje in navezanost. Prvotno nastane možnostni prostor v medosebnem prostoru med dojenčkom in materjo, kasneje vznikne še v drugih odnosih. »Eden izmed teh je odnos med supervizorjem in supervizantom,« pravi D. McHugh (2014, str. 165). Avtorica meni, da možnostni prostor v superviziji omogoča simbolično mišljenje. Kjer tega prostora ni ali če se izgubi, izginja tudi zmožnost simboliziranja, supervizantovo mišljenje pa je bolj konkretno. Njena glavna hipoteza je, da možnostni prostor omogoča razvijanje sposobnosti za ustvarjalno doživljajsko mišljenje (prav tam). To lahko povežemo s Kolbovim modelom izkustvenega učenja. Kolb (1984, v Žorga, 2002) postavi za izhodišče učnega kroga konkretno izkušnjo, ki jo v naslednjih korakih reflektiramo in konceptualiziramo. Podobno kot D. McHugh tudi Kolb izpostavlja pomembnost povezanosti kognicije in emocij. D. McHugh navaja

Odgena (1986, v McHugh, 2014), ki pravi, da možnostni prostor ni le kognitivni fenomen, temveč vključuje afektivno (čustveno) izkustvo – vitalnosti in igre.

Številni avtorji, ki se posvečajo superviziji, se sklicujejo na Kolbov model (npr. Chesner in Zografou, 2014; Žorga, 2002). Zanimivo se mi zdi, da se po razlagi S. Žorga (2002, str. 24) Kolbova teorija izkustvenega učenja nanaša na izkušnje zunaj dejanskega supervizijskega procesa (ko na primer supervizant prinese gradivo s svojega dela s klientom), D. McHugh (2014) pa odpira možnost ustvarjanja in doživljanja »konkretnega izkustva« v dejanski supervizijski situaciji. Le-to naj bi se odvijalo v možnostnem prostoru med supervizorjem in supervizantom. Zato zagovarja ustvarjalne pristope in uporabo ustvarjalnih medijev v superviziji, kar omogoča osredotočanje na simboliziranje.

Lahko bi rekli, da je večina supervizijskih modelov osredotočena na kognitivno-analitično reševanje problemov in da jo sestavljajo pretežno besedne interakcije. Uporaba t. i. ustvarjalnih posegov znotraj varnega in dopuščajočega okolja pa omogoča supervizantu tudi to, da se igra in s pomočjo simbolov reflektira obravnavan primer in elemente, ki so z njim povezani. D. McHugh (prav tam) izpostavlja omejenost izključno besednega, češ da se le-to težko dotakne čustvenih plati in nezavednih prepričanj. Ob koncu se znova vrnimo k igri.

V dosedanjem razmišljanju sem pojem igre povezala z Winnicottovim možnostnim prostorom in s Kolbovim konkretnim izkustvom, ki naj bi ga znotraj supervizije reflektirali. Igro lahko torej razumemo kot konkretno izkušnjo, ki jo lahko kasneje reflektiramo in iz katere se lahko nekaj novega naučimo. To je bistvo Winnicottove teorije v kontekstu zgodnjega razvoja otroka. Razložila sem tudi uporabnost te povezave za supervizijsko teorijo. Addenbrooke (1997, v McHugh, 2014) opisuje igro kot »edinstveno dejavnost, ki spodbuja integracijo miselne, čustvene in vedenjske ravni supervizantovega doživljanja«. S tega vidika je igra idealno izhodišče za obravnavo supervizijske teme. Ostaja pa vprašanje, kako naj to v superviziji metodično izpeljemo. Kako lahko igro (ki naj bi bila, če izpolnjuje osnovne značilnosti igre, prosta in nenamenska) vpletemo v supervizijsko situacijo, ne da bi igra postala namenska in

nenaravna? Ključ je očitno v ustvarjanju možnostnega prostora – med domišljijo in realnostjo, med notranjim in zunanjim svetom ter v medosebnem dogajanju in ne le z uporabo različnih »ustvarjalnih tehnik«.

KAKO POSTATI USTVARJALNI SUPERVIZOR?

»Ko sprejmete lastno ustvarjalnost, jo boste zmogli bolje spodbujati pri supervizantih. Vaše odražanje lastne sposobnosti, da ste ustvarjalni kot supervizor, bo sovpadalo s procesom, skozi katerega bodo šli supervizanti« (Schuck in Wood, 2011, str. 32).

Ustvarjalni supervizor ni tisti, ki ponudi svojim supervizantom nekaj ustvarjalnih tehnik, kot sta risanje in postavljanje figuric, za popestritev obravnave gradiva ali slikovne kartice za uvod v supervizijsko srečanje. Ustvarjalni supervizor je ustvarjalen v pomenu inovativnosti, prožnosti, spontanosti in igrivosti ter na ta način deluje v celotnem procesu supervizije. Prožnost in spontanost sta lastnosti, ki ju ni preprosto pridobiti. Ne moremo se ju naučiti, temveč ju lahko zgolj postopno razvijamo. V prispevku omenjeni avtorji zagovarjajo jasne smernice –+ postavljanje meja in temeljito refleksijo supervizorjevega ravnanja. Vse to naj bi ustvarjalo dovolj dobre in dovolj varne pogoje za spontano, igrivo in ustvarjalno delovanje v supervizijskem procesu.

Hkrati je za supervizorja pomembno, da opazuje in raziskuje svojo ustvarjalnost, svojo igrivost in spontanost. Schuck in Wood (2011, str. 34) ponudita nekaj navodil in študije primerov za razvoj ustvarjalnih kompetenc preko samo-supervizije. Predlagata konkretna vprašanja za opazovanje lastne ustvarjalnosti, kot so: Kaj rad počnem, kar je intuitivno, ustvarjalno, spontano, stimulatивно ali domišljijско? Kako se počutim ob tem, ko to počnem? Kako se počutim po tem? Kako bi se počutil, če ne bi imel časa za tovrstne aktivnosti? Nato dajeta nekaj konkretnih navodil za raziskovanje lastne ustvarjalnosti ter za refleksijo teh aktivnosti s pomočjo dnevnika.

Za razliko od predlogov za samorazvoj ustvarjalnega supervizorja pa Chesner in Zografou vodita enoletno izobraževanje iz

ustvarjalne supervizije (angl. Creative Approaches to Supervision, London Centre for Psychodrama), v okviru katerega strokovni delavci s področja dela z ljudmi (predvsem psihoterapevti različnih smeri) vstopijo v izobraževalni proces z namenom razvoja teh sposobnosti. Izobraževanje vključuje poleg učenja teoretičnih osnov, metodologije in praktičnih tehnik predvsem eno leto lastnega izkustva ustvarjalne supervizije. Lastna izkušnja in refleksija uporabljenih posegov v vlogi supervizanta sta torej bistvenega pomena za njihovo poznejšo uporabo pri vodenju supervizijskega procesa.

UTRINKI IZ SUPERVIZIJSKE PRAKSE

Kot sem na začetku omenila, me zelo zanima uporaba glasbene improvizacije v superviziji. Glasbeni medij mi je od vseh umetniških medijev najbližje, z uporabo glasbenih intervencij imam največ izkušenj in jih s svojim strokovnim ozadjem tudi najlažje opredelim. Okvir tega članka ni primeren za konkretno predstavitev mojega raziskovalnega dela o načinu uporabe glasbene improvizacije v superviziji in o njenih učinkih. Kljub temu pa ga želim zaključiti z dvema utrinkoma iz svoje supervizijske prakse.

Improvizacijo uporabljam po potrebi na različnih mestih supervizijskega srečanja: na začetku, po refleksiji prejšnjega srečanja, kot del obravnave gradiva ali ob zaključku srečanja. Oba primera sta se zgodila pri delu s supervizanti brez predhodne izkušnje z glasbeno improvizacijo.

UVOD V SUPERVIZIJSKO SREČANJE

Petek popoldne je, skupina petih supervizantov prihaja v prostor in se usede na stole, postavljene v krog. V sredini kroga leži in stoji nekaj manjših in večjih instrumentov. Djemba (večji afriški boben), mali ročni boben, tamburin, razne ropotuljice, žaba, zvončki, ksilofon, flavta, kalimba (afriški prstni klavir). Kot supervizorka pozdravim skupino in povabim, naj si vsak izmed njih izbere eno glasbilo: »Lahko jih malo raziskujete in nato izberete enega zase.« Ko ima vsak eno glasbilo v roki, predlagam, naj namesto tega, da povejo, kako so in s čim so prišli,

danesh vsak posebej nekaj zaigra na svoje glasbilo. Prva supervizantka zaigra na zvončke. Ko konča, jo vprašam, kaj ji pomeni to glasbilo. Pove: »Izbrala sem zvončke, ker imajo veliko različnih tonov. Zaigrala sem hitro gor in dol po ploščicah, saj danes samo norim naokrog. Poln dan brez miru. Pa še ta zvok mi je bil naporen prav tako kot današnji dan.«

Druga supervizantka začne igrati na tamburin, med igranjem pove: »Joj, jaz te tako razumem, poslušaj, kakšna sem jaz. Norim, norim, norim, pa ne vem, kam to pelje. Danes je bilo grozno v službi, že tako imamo ogromno dela, ampak zdaj sta še dve zboleli in ne morem več.«

Težko izdihavanje, nekaj časa tišine. Tretja supervizantka vpraša: »Ne vem, a naj res igram? Ne znam, ne poznam tega.« V roki ima kalimbo. »Kako se to igra?« Odgovorim: »S palčkami, poskusite.« Supervizantka igra nekaj časa tiho, počasi. »A moram še kaj povedati?« Vprašam jo: »Kaj vam predstavlja ta kalimba ali vaša glasba?« Ona odvrne: »Mir. To si želim. Saj ne znam prav igrati, ampak zvok mi je všeč. Utrujena sem, kar spala bi. Mogoče me je malo spomnilo na uspanke.« Četrta ima veliki boben. »Pa ne vem, če zdaj tole paše, izbral sem si boben, ker mi je tako všeč. Kar žgečka me v rokah, a ne vem, če zdaj to smem kar naglas.« »Kaj pravite drugi?« vprašam. Po odobritvi se še dogovorimo za znak, ki ga lahko kdorkoli uporabi v primeru, da mu je preveč. Supervizant igra. »Joj, to je bilo fajn. Že kot otrok sem si želel igrati bobne, pa nismo imeli te možnosti. Nekam osvobajajoče je to, kar nekaj ven daš, super, hvala!« Peta supervizantka se javi: »Jaz sem si pa izbrala tole žabo, ker me je tako gledala. Moji otroci imajo tako, pa mi je prav smešno, kako rega. No, pa bom malo regala ...« (smeje) Igra in se smeji, skupina z njo. Ko je krog sklenjen, igram še jaz. Nato povabim skupino na skupno improvizacijo. »Ne bomo določili, kdo začne. Začnemo s tišino in ko prvi zvoki zazvenijo, se jim pridružijo drugi. Konec pa je takrat, ko nihče ne igra več. Če želite, lahko vmes zamenjate svojo glasbilo, lahko tudi poslušate. Ni potrebno, da vsi ves čas igramo.« Po koncu skupne improvizacije je odprt prostor za asociacije, verbalizacija izkušenj. Potem začnemo s pogovorom o refleksijah prejšnjega srečanja.

Na tem mestu ne bomo analizirali predstavljenega primera. Naj ta prikaže, kako v praksi lahko izgleda uporaba improvizacijskih tehnik. V teh nekaj minutah na začetku srečanja so posamezniki postopoma prehajali v supervizijski prostor in začeli sicer osrednjimi supervizijskimi dejavnostmi: deljenje izkušenj,

izražanje in poslušanje, sprejemanje drugega in sebe brez vrednotenja, samorefleksija. Poleg tega so bile nekatere značilnosti in možne supervizijske teme članov/-ic omenjene – tako ali drugače. Seznanili so se z glasbili in načinom prostega igranja na njih, kar jim bo omogočalo uporabo podobnih tehnik med obravnavo gradiva.

IMPROVIZACIJA MED OBRAVNAVO GRADIVA

Supervizant z gradivom predstavi svojo temo. Dela na šoli in njegova naloga je, da nudi dodatno strokovno pomoč 9-letnemu fantu, ki je nov na šoli. Fant kaže precej čustveno-vedenjskih težav in je težko vodljiv. Med sovrstnike se še ne vključuje, učitelji se predvsem pritožujejo in obupujejo nad njegovim vedenjem. Biva v šolskem domu.

S starši ima šola zelo malo kontakta, na povabila se redko odzovejo, do sestanka šolske svetovalne službe s starši je prišlo enkrat. Oče je preveč dominanten, mati tiha. S svetovalno službo prejšnje šole ni potekala nobena izmenjava informacij, ker menda starši tega niso želeli. Supervizant pove, da se na samem s fantom sicer dobro razumeta in lahko sodelujeta, ampak da se drugače »prav nič ne da«. Ob pripovedovanju deluje obupan, a o svojem počutju nič ne pove. Na vprašanja skupine in supervizorke se odzove tako, da ponavlja že povedano in to, da se »nič ne da spremeniti«. Čustvenim vsebinam se izmika in se kar naprej vrti okrog že povedanih vsebin problemske situacije tega fanta. Predlagam improvizacijo. Dve so-supervizantki iz skupine naj igrata eno improvizacijo v dvoje. Ena ob tem zavzema pozicijo fanta, druga pozicijo strokovnega delavca (supervizanta z gradivom). Sedeta na tla, med njima glasbila. Tišina, prvi zvoki, vsaka igra po svoje, tolčeta po različnih glasbilih – delujeta izolirano, brez smeri, brez vsebine, namena. Ni prijetno za poslušanje. To stanje traja.

Zgodijo se majhni premiki, ne gledata se, a se zdi, da sčasoma postaneta pozorni druga na drugo. Včasih se zdi, da se katera izmed njiju odzove na igranje druge, a ni moč določiti, katera na katero. Še vedno je igranje tako neusmerjeno, razpršeno, nepredvidljivo, da je težko poslušati, slediti. Potem se nenadoma srečata dve palčki na ksilofonu – ena v roki ene supervizantke, druga v roki druge. Konec.

Sledijo asociacije, ideje, občutenja, misli tistih, ki niso igrali. Supervizant z gradivom posluša, si zapiše. Govorijo o izkušnjah kaosa,

neusmerjenosti, brezcilnosti, izolaciji, samoti, poskusih nesmiselnega kontakta brez odgovora, občutkih nemoči, žalosti, tudi nemira, pa čudežna oz. nepričakovana združitev na koncu na istem instrumentu. Nato spregovorita o svoji izkušnji supervizantki, ki sta igrali. Veliko že povedanih opisov se ponavlja, predvsem na strani »strokovnega delavca«. Govorita o ključnem trenutku srečanja. Ta se za njiju ni zgodil nenadoma, kar naenkrat, temveč sta doživljali več poskusov srečanja in trenutke dejanskega srečanja že prej. Doživljali pa sta jih različno. Medtem ko je bil s strani »strokovnega delavca« prisoten občutek nemoči, ker so bili poskusi kontakta z njegove strani neuspešni, brez smisla, je »fant« govoril o preobremenjenosti s samim seboj in z vsemi zvoki, ki jih je izvajal on in drugi. Preobremenjenost z nalogami, s pričakovanji. Hkrati lastna brezcilnost, nezaupanje vase in v druge, strah pred kontaktom. Pravi, da ni mogel gledati soigralca, a je začutil njegovo bližino, ker je pridobil vedno več njegove pozornosti, hkrati pa je bilo nekako »nevarno«. Ko se je zgodilo srečanje na ksilofonu, je bilo to nenamerno, a ga ni presenetilo. Nekaj trenutkov je to lahko zdržal, potem pa je doživljal konec glasbe kot bližnjo odrešitev.

Supervizant z gradivom posluša, si zapiše in spregovori o svojem doživljanju improvizacije in vsega, kar je bilo povedanega. S pomočjo supervizorja in skupine izlušči iz materiala tisto, kar mu je blizu, kar ga preseneča, kar želi ovreči, kar se ga je dotaknilo. Skupaj razmišljamo o poimenovanih občutkih – kateri so njegovi, kateri fantovi, kateri morda niti niso njuni, ampak pripadajo okolici, drugim delavcem, staršem?

Jasne rešitve problema na tem srečanju nismo našli. Kar se je zgodilo, je, da je supervizant prišel v stik s svojimi čustvi in jih je reflektiral. Odprl se mu je možen vidik fanta, s katerim dela. Dobil je več zaupanja v to, da imajo njuna srečanja vrednost za fanta – tako kot so pomembna in zaželjena, so vendarle tudi nežna in ranljiva. Po tem soočenju na ravni medosebnih odnosov, transferja in kontratransferja se je supervizant na srečanju uspel tudi konkretno ukvarjati z vprašanji na ravni sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci in starši ter je razmejeval odgovornosti drugih od lastnih.

ZAKLJUČEK

Ob koncu se bom dotaknila dveh pojmov, ki sta poleg ustvarjalnosti, igre, refleksije in improvizacije izrednega pomena za tovrstno delo: srečanje in odnos. Morda me je ravno drugi primer iz prakse spomnil na to, kar me je navdušilo ob branju avtorja Schmida (2000), ki pravi, da je »supervizija umetnost – umetnost srečanja in refleksije srečanja«. Čeravno avtor v prispevku ne govori o uporabi umetniških medijev v superviziji, najdem številne povezave in namige glede tega, o čemer v pričujočem prispevku razmišljam: »Srečanje (in s tem supervizija) (...) ne more biti na cilj osredotočeno dejanje, temveč je v tem pogledu, igra, avtentična, prosta, igriva in ne zaigrana v smislu dejanja brez določenega namena. Supervizija je sodelovanje medsebojno odvisnih oseb v določenem delu, ki se v trenutku igre zapiše vsakokrat na novo, to ni ponavljanje in ponavljajoče se igranje uigranih vlog. Srečevanje torej pomeni vpeljevanje samega sebe v igro« (prav tam, str. 12). Vpeljimo se torej v igro vsi, ki strokovno delamo z odnosi z ljudmi: supervizorji, umetnostni terapevti, socialni delavci, socialni pedagogi, delavci v vzgoji in izobraževanju ... Kdo ve, morda celo v zdravstvu, kjer je nepredvidljivosti toliko več, igrivih srečanj v medsebojnih odnosih pa vselej premalo.

LITERATURA

- Bowlby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Brown, S. (2009). Supervision in context: a balancing act. V H. Odell-Miller in E. Richards (ur.), *Supervision of Music Therapy* (str. 119–134). East Sussex: Routledge.
- Chesner, A. in Zografou, L. (2014). *Creative Supervision Across Modalities*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Eiselt, A. (2010). Kreativne tehnike v svetovanju, superviziji in koučingu. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 313–338). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Lahad, M. (2000). *Creative Supervision: The Use of Expressive Arts Methods in Supervision and Self-Supervision*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Nova revija.
- McHugh, D. (2014). Creative supervision as a »potential space« for reflective learning and containment. V A. Chesner, in L. Zografou (ur.), *Creative Supervision Across Modalities* (str. 163–180). London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Schmid, P. F. (2000). Begegnung und Reflexion. Personzentrierte Supervision als Förderung der Person im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Organisation. *Person, Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experimentelle Psychotherapie und Beratung*, 2, 15–27.
- Schuck, C. in Wood, J. (2011). *Inspiring Creative Supervision*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Senn-Böning, C. (2011). Klingend öffnen sich Spiel-Räume in der Supervision. V E. Möller, in S. Träupmann (ur.). *Aspekte der psychodynamischen Supervision* (str. 56–71). Kassel: University press.
- Sutton, J. (2002). *Music, Music Therapy and Trauma*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model v superviziji. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 15–48). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.