

SOCIALNA PEDAGOGIKA

TEMATSKA ŠTEVILKA: **IZBRANE SUPERVIZIJSKE TEME**

december 2016 letnik 20 številka 03-04



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

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

ISSN 1408-2942

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

Urednik / Editor: Matej Sande (glavni urednik, Ljubljana)
To številko uredili / This issue edited by: Sonja Žorga in Alenka Kobolt
Uredniški odbor / Editorial board: Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Andreas Walther (Nemčija, Germany)
Stephan Sting (Avstrija, Austria)
Jacek Pyżalski (Poljska, Poland)
Walter Lorenz (Italija, Italy)
Ali Rahimi (Iran, Iran)
Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
Antonija Žižak (Hrvaška, Croatia)
Vesna Zunić Pavlović (Srbija, Serbia)
Darja Zorc (Slovenija, Slovenia)
Jana Rapuš Pavel (Slovenija, Slovenia)
Olga Poljšak Škraban (Slovenija, Slovenia)
Špela Razpotnik (Slovenija, Slovenia)
Mitja Krajncan (Slovenija, Slovenia)

Lektorirala / Proof reader: Simona Kopic
Prevodi / Translations: Prevajalska zadruga Soglasnik
Oblikovanje in prelom / DTP: Iz principa
Fotografija na naslovnici/ Cover photo: Maruša Bertoncely
Tisk / Print: Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2016 je 25 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

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

Izdajanje revije v letu 2016 finančno podpira Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

<i>Sonja Žorga in Alenka Kobolt</i> Uvodnik: Izbrane supervizijske teme	189
<hr/>	
<i>Janko Stergar</i> Čuječnost, čuječno izkustveno učenje in razvojno-edukativni model supervizije <i>Mindfulness, Mindful Experiential Learning and the Developmental-Educational Model of Supervision</i>	193
<hr/>	
<i>Jana Rapuš Pavel in Urša Marn Kosin</i> Svetovalne delavke osnovnih šol o soočanju s stresom na delovnem mestu <i>Primary School Counsellors on Dealing with Workplace Stress</i>	235
<hr/>	
<i>Claudia Knoll</i> Ustvarjalnost v superviziji – premik k celostnemu pristopu supervizije <i>Creativity in Supervision – Moving Towards a Holistic Supervision Approach</i>	257
<hr/>	
<i>Irena Borštnar</i> Kreativnost in kreativne tehnike v superviziji <i>Creativity and Creative Techniques in Supervision</i>	277
<hr/>	
<i>Tatjana Verbnik Dobnikar</i> Geštalt v superviziji <i>Gestalt in Supervision</i>	295
<hr/>	
<i>Tatjana Verbnik Dobnikar</i> Uporaba nekaterih kreativnih metod in tehnik v superviziji: geštaltistični pristop <i>Using some Creative Methods and Techniques in Supervision: Gestalt Approach</i>	329
<hr/>	
Navodila avtorjem <i>Instructions to Authors</i>	347
<hr/>	

UVODNIK: IZBRANE SUPERVIZIJSKE TEME

189

Sonja Žorga in Alenka Kobolt

Urednici sva veseli, da ostaja revija Socialna pedagogika še naprej odprta za teme s področja supervizije, v tokratni številki tudi teme, ki se tiče delovanja svetovalnih delavk in delavcev v šoli. Revija in člani/-ce uredniškega odbora so s to odprtostjo v preteklosti in tudi danes prispevali k seznanjanju strokovne javnosti o temeljnih in inovativnih temah s področja supervizije, koučinga in organizacijskega svetovanja. Prav vsako strokovno področje potrebuje ne le tuje, ampak tudi vire v slovenskem jeziku. Hvala uredniškim odborom in urednikom, ki ste to omogočili.

Socialnopedagoška stroka v Sloveniji je bila poleg terapevtskega in socialnodelavskega področja tista, ki je vse od svojih začetkov delovanja na univerzitetni ravni supervizijo razumela kot proces poklicne refleksije in graditve poklicne kompetence ter s tem kot pomemben razvojni prispevek – začenši s študijem in nadaljevanjem skozi celotno karierno pot. Zato ni slučaj, da se tudi na nov študij na magistrski stopnji (prej je ta študij potekal na ravni specializacije), poimenovan Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje, vpisujejo (poleg drugih strokovnih profilov) tudi številne socialne pedagoginje, ki številčno prednjačijo pred kolegi tudi na študiju socialne pedagogike.

Občasne tematske številke te revije so že tradicionalno namenjene tudi temam s področja supervizije, v zadnjem času tudi s področja koučinga ter organizacijskega svetovanja ali organizacijske supervizije.

Tako je po dveh letih (leta 2014 je izšla številka z naslovom *Supervizija in organizacijski koučing*) pred vami nova tematska številka s tega področja, tokrat dokaj raznolika – naslovili smo jo *Izbrane supervizijske teme*. Prispevki obsegajo vse od čuječnosti, ustvarjalnosti v superviziji, tematizacije kreativne supervizije in uporabe kreativnih tehnik v njej do geštalt pristopa k izvajanju supervizije, ki je predstavljen v dveh prispevkih iste avtorice, pa vse do zanimive empirične raziskave, ki nas povede v svet spoprijemanja s stresom pri svetovalnih delavkah in delavcih v osnovnih šolah v Sloveniji.

Prispevek Janija Stergarja nas vodi k tematiki, ki je zadnja leta pogosto omenjana, predstavljana in raziskovana na področju različnih znanstvenih in strokovnih disciplin. Kot nam pove že sam naslov **Čuječnost, čuječno izkustveno učenje in razvojno-edukativni model supervizije**, se avtor v njem ukvarja z integracijo čuječnosti in izkustvenega učenja v čuječnostno izkustveno učenje ter le-tega poveže z razvojno-edukativnim modelom supervizije. Če je v prvem delu članek usmerjen predvsem v teoretično raziskovanje konceptov čuječnosti, čuječnega učenja, izkustvenega učenja in čuječnega izkustvenega učenja, pa je v drugem delu poudarek na aplikaciji koncepta čuječnosti in čuječnostnega izkustvenega učenja v razvojno-edukativni model supervizije. V njem avtor teoretično nadgradi razvojno-edukativni model supervizije s koncepti čuječnosti ter predstavi vrsto uporabnih pristopov in vaj za razvijanje čuječnosti in spodbujanje čuječnostnega izkustvenega učenja v supervizijski praksi.

Prispevek Jane Rapuš Pavel in Urše Marn Kosin nosi naslov **Svetovalne delavke in delavci osnovnih šol o soočanju s stresom na delovnem mestu** in predstavi empirično študijo, ki nas seznanja z viri stresorjev svetovalnih delavk/-cev v naših osnovnih šolah in z načini soočanja oziroma spoprijemanja s stresom. Raziskava temelji na odgovorih 170 svetovalnih delavk in delavcev iz vseh slovenskih regij. Med ključnimi dejavniki oziroma viri stresa se

kažejo tisti, ki so povezani z njihovimi vlogami in organizacijo dela, pri čemer se udeleženi v raziskavi najpogosteje poslužujejo aktivnega soočanja s stresnimi situacijami, iščejo pa tudi čustveno podporo. Tudi ta prispevek je posredno povezan s supervizijo, saj avtorici navajata rezultate drugih študij, ki prav supervizijo uvrščajo med uspešne podporne metode za uspešno premagovanje stresa na delovnem mestu.

Članek Claudie Knoll, glasbene terapevtke in supervizorke, z naslovom **Ustvarjalnost v superviziji – premik k celostnemu pristopu supervizije**, se sistematično usmeri v predstavitev razumevanja ustvarjalnosti v najširšem pomenu te besede in v nadaljevanju k možnostim uporabe ustvarjalnih pristopov v slehernem supervizijskem procesu, saj ustvarjalnost, igra in improvizacija prispevajo k razvoju refleksivnosti supervizantov. Avtorica predstavi koncept varnega prostora in možnostnega prostora ter njun pomen za supervizijsko situacijo. Bolj kot uporabo posameznih ustvarjalnih tehnik zagovarja ustvarjalno držo supervizorja, ki ga opredeli kot inovativnega, prožnega in igrivega. Prispevek sklene s primeri iz lastne prakse.

Irena Borštnar, dipl. organizatorica in menedžerka, pravkar opisano temo kreativnosti in ustvarjalnosti izpelje v strokovni prispevek z naslovom **Kreativnost in kreativne tehnike v superviziji**. V njem predstavi raznolike možnosti uporabe kreativnih eksperimentov, vaj, postavitvev, skratka metod in tehnik v raznolikih supervizijskih procesih. Odgovarja tudi na vprašanje, v čem je prednost kreativnih pristopov in kaj v supervizijskih procesih omogočajo – namreč premik od ustaljenih vzorcev mišljenja in odzivanja k novim, doslej nepreizkušenim možnostim ter s tem k novemu učenju in spremembam.

Dva prispevka sta delo ene avtorice, Tatjane Verbnik Dobnikar, mag. socialne pedagogike, ki se že leta ukvarja in izobražuje na področju geštalt teorije in terapije ter jo s pridom uporablja v praksi svetovalne delavke v šoli, klinični in supervizijski praksi. V članku Geštalt v superviziji predstavi temeljne koncepte geštalt terapije ter skozi njihovo razumevanje prikaže supervizijski proces, odnos med supervizorjem in supervizantom, spreminjanje, osebnostno

in profesionalno rast. Različne možnosti uporabe geštalt principov v superviziji tudi ilustrira s primeri iz svoje prakse.

V drugem prispevku z naslovom **Uporaba nekaterih kreativnih metod in tehnik v superviziji – geštaltistični pristop** se usmeri k predstavitvi eksperimenta kot enega temeljnih načinov širjenja zavedanja v geštalt pristopu. Pri tem v veliki meri izhaja iz lastne prakse in izkušenj uporabe eksperimenta v procesu odkrivanja novih možnosti in izbir skozi osredotočanje na proces med supervizantom in supervizorjevim odzivom nanj. Opozarja, da v superviziji sicer lahko uporabimo nekatere geštalt metode in tehnike, vendar je pomembno predvsem, da z načinom dela in mišljenja sledimo načelom in principom geštalt pristopa. In prav tega nam skuša avtorica v svojem članku nazorno približati.

ČUJEČNOST, ČUJEČNO IZKUSTVENO UČENJE IN RAZVOJNO-EDUKATIVNI MODEL SUPERVIZIJE

193

MINDFULNESS, MINDFUL EXPERIENTIAL
LEARNING AND THE DEVELOPMENTAL-
EDUCATIONAL MODEL OF SUPERVISION

Janko Stergar, *prof. soc. in zgo.*
Strossmayerjeva ulica 11, 2000 Maribor
janistergar@gmail.com

POVZETEK

Prispevek predstavi nekatere vidike in modele čuječnosti. Prikaže stične točke in razlike med »zahodno« in »vzhodno« čuječnostjo. Poudarek je namenjen prikazu integriranja posameznih modelov: čuječnega učenja z izkustvenim učenjem v čuječno izkustveno učenje, razvojno-edukativnega modela supervizije z izkustvenim učenjem ter čuječnosti in čuječnostnega izkustvenega učenja z razvojno-edukativnim modelom supervizije. Na ta način skuša prispevek omenjeni model supervizije teoretično in praktično obogatiti.

KLJUČNE BESEDE: *čuječnost, čuječno učenje, izkustveno učenje, razvojno-edukativni model, supervizija, čuječno izkustveno učenje.*

ABSTRACT

The article presents some aspects and models of mindfulness. It shows the similarities and differences between the »west« and the »east« mode. The emphasis is placed on presenting the integration of individual models: mindful learning with

experiential learning into mindful experiential learning, a developmental-educational model of supervision with experiential learning, and mindfulness and mindful experiential learning with a developmental-educational model of supervision. The article tries to enrich the abovementioned model of supervision both theoretically and practically.

KEYWORDS: *mindfulness, mindful learning, experiential learning, developmental-educational model, supervision, mindful experiential learning*

UVOD

V prispevku bomo osvetlili nekatere teoretične nastavke čuječnosti, predstavili »vzhodni« in »zahodni« oz. meditativni in sociokognitivni model čuječnosti (Langer, 1989) ter poskus združitve koncepta čuječnosti in izkustvenega učenja v modelu čuječnega izkustvenega učenja (Yeganeh in Kolb, 2009). Skušali bomo prikazati nekatere možnosti povezave omenjenih modelov (s poudarkom na čuječnem izkustvenem učenju) z razvojno-edukativnim modelom supervizije, ki v svoji teoretski zasnovi izhaja med drugim tudi iz teorije izkustvenega učenja (Kolb, 1984). Podali bomo nekatere možnosti navezave oz. vpeljave čuječnosti v supervizijski proces – predvsem kot neke vrste naravnost ali epistemološko izhodišče procesa, v manjši meri pa tudi predstavitev možnosti uvajanja posameznih čuječnostnih (meditativnih) praks.

Predstavili bomo teoretične nastavke. Konkretna akcija v smislu neposrednega izkustva v udejstvovanju na enem izmed izobraževanj v prakticiranju čuječnosti, ki so na voljo v Sloveniji, ni bila utišana. Je v fazi izvajanja. Reflektiranje prav tako. Čuječno eksperimentiranje poteka vedno znova s pozicije tukaj-in-zdaj, podprto s prejšnjim prakticiranjem meditativnih praks. Kolbov krog je na ta način lahko sklenjen in obogaten. Supervizijska perspektiva in dožemanje pa spremenjena.

V prispevku želimo več prostora nameniti razumevanju konstrukta čuječnosti ne zgolj kot meditativne prakse, temveč kot

neke naravne zmožnosti vsakega človeka (Černetič, 2005), ki mu pomaga, da pri učenju lažje prihaja do znanja s transformacijo izkušenj (Kolb, 1984). Osvetliti želimo procesni vidik čuječnosti, ki bi posledično lahko spremenil tudi našo supervizijsko prakso in dopolnil teoretične nastavke razvojno-edukativnega modela.

Na začetku bomo predstavili konstrukt čuječnosti, ki nas je nagovoril tudi osebno. Morda bomo lahko po koncu pisanja prispevka tudi pri sebi opazili Deikmanovo (1982, v Černetič, 2011) deavtomatizacijo ali razvezavo avtomatskih procesov, ki kontrolirajo percepcijo in kognicijo, upajoč, da bi z deidentifikacijo z avtomatičnimi sekvencami zmanjšali vpliv le-teh in omogočili nastanek praznega prostora, v katerem bo možno v vsakem trenutku izbirati ustrezní odziv.

Predstavili bomo poskus integracije čuječnega učenja in teorije izkustvenega učenja ter nekatere možnosti razvijanja posameznih »sposobnosti«, ki sovpadajo s posamezno fazo izkustvenega učenja: za izkustvo, za reflektiranje, za razmišljanje, za akcijo. Morda bi lahko bil eden izmed (posrednih) učinkov razvojno-edukativnega modela supervizije tudi razvijanje teh sposobnosti. Nekateré predloge za premik k tem učinkom bomo podali še v zadnjem poglavju, ko bomo osvetlili posamezne konkretnejše možnosti vpeljave čuječnosti, predvsem čuječnega izkustvenega učenja, v polje razvojno-edukativnega modela supervizije, pri čemer bomo izhajali iz predvidene strukture posameznega supervizijskega srečanja (Žorga, 2002).

Naš namen je predstavitev sovpadanja nekaterih dimenzij čuječnega izkustvenega učenja v razvojno-edukativnem modelu. Morda lahko boljše poznavanje tega pomaga supervizorjem razvojno-edukativnega modela pri izboljšanju prakse ali vsaj širjenju horizonta znanja. Pri postavljanju t. i. ciljev v raziskavi smo se zavedali nevarnosti, na katero sta opozorila Smrdu in Kordeš (2012). Ob epistemološkem poznavanju čuječnosti in njene uporabe v različnih poljih je mogoče opaziti zanimiv paradoks. Čuječnost je namreč v osnovi stanje brez ciljne usmerjenosti, medtem ko bi v pričujočem prispevku lahko »podlegli« imperativu, da se razume in uporablja prav s ciljem izboljšanja »rezultatov« supervizorja, supervizantov ali pa morda razvojno-edukativnega modela supervizije kot celote. Najbrž bi bilo ustrežnejše reči, da lahko pomaga supervizorjem pri spreminjanju njihove prakse.

ČUJEČNOST MED VZHODOM IN ZAHODOM

Konstrukciji čuječnosti (ang. mindfulness) izvira po trditvah nekaterih avtorjev (Černetič, 2005) iz budistične psihologije in postaja v zadnjem desetletju vedno bolj zanimiv za strokovnjake s številnih področij. Termin je prevod (T. W. Rhys Davis, 1881, v Smrdu in Kordeš, 2012) palijske besede »sati« in označuje Budino priporočilo k vsakodnevni vzdrževanju, kolikor je le mogoče, mirni pozornosti na telesne funkcije, občutke, objekte zavedanja (misli in zaznav) in zavest samo (Wynne, 2007, v Smrdu in Kordeš, 2012). Zahodna psihologija je termin ohranila, vendar je njegov pomen in uporabo prilagodila. Drugi avtorji (Langer, 2014) trdijo, da izvira iz antične budistične, hindujske in kitajske filozofije. Kakorkoli, ti t. i. »vzhodni pristopi« k čuječnosti so meditativni v svoji naravi in poudarjajo nereaktivno zavedanje in koncentracijo posameznikovega selfa in izkušenj. Vloga takšnih čuječnih praks je, da držijo um v sedanjem trenutku in da zmanjšajo reaktivnost na to, kar se v tem trenutku dogaja. Gre za način povezovanja z vsemi izkustvi – pozitivnimi, negativnimi in nevtralnimi (prav tam).

Obstaja veliko definicij v vzhodnem in zahodnem pristopu k čuječnosti. Tako imenovani vzhodni pristop k čuječnosti je doživel veliko transformacij, ki so sledile vpeljavi v zahodno kulturo in sodobno psihologijo, pri čemer je šlo za integracijo psiholoških in meditativnih elementov. Čeprav je budistična meditacija¹ usmerjena v razvijanje sposobnosti za čuječnost, se le-ta vse bolj uveljavlja kot samostojen konstrukt, neodvisen od budističnega izročila

¹ Meditacije ne gre povezovati zgolj z ezoteriko in religijo, temveč gre za praktično in pomensko polno prakso, kjer ne gre za spreminjanje izkušenj, temveč za popolno navzočnost, budnost in odprtost za doživljanje v sedanjem trenutku. Praksa meditacije ni transu podobno stanje niti ni pozitivno razmišljanje, je več kot samo tehnika, namenjena sproščanju, in ne predstavlja odsotnosti misli ali miselnega procesa. Meditacija človeka vedno znova prizemljuje, ga povezuje z njegovim vsakdanjim življenjem (Kabat-Zinn, 2011).

Nekatere sodobne psihološke definicije meditacije (npr. Walsh in Shapiro, 2006) govorijo o samoregulativnih vajah, ki so usmerjene na vadbo pozornosti in zavedanja, kjer je cilj boljše nadzorovanje mentalnih procesov in spodbujanje mentalnega blagostanja in razvoja ter posameznih sposobnosti (mirnost, jasnost, koncentracija, prijaznost).

(Černetič, 2011). Vodilno vlogo je »prevzel« Kabat-Zinn (Langer, 2014)². Nekaj osnovnih definicij čuječnosti priča o različnosti razumevanja in širini obravnavanega pojma: »zavedanje iz trenutka v trenutek« (Germer, Siegel in Fulton, 2005, v Langer, 2014); »kontrola pozornosti« (Segal in Williams in Teasdale, 2002); »poseben način usmerjanja pozornosti v sedanjem trenutku, na nepresojač način« (Kabat-Zinn, 2005); »pripeljati zavedanje k trenutnemu izkustvu preko opazovanja in udeležbe v spreminjajočem se polju misli, občutij in senzacij iz trenutka v trenutek« (Bishop idr., 2004, v Langer, 2014, str. 1). Čuječnost je interpretirana na veliko načinov s še vedno trajajočim nestrinjanjem o tem, katera definicija je najustreznejša in najbolj uporabna (Mrazek idr., 2014). V novejših konceptualizacijah je zavestna pozornost opredeljena kot učinkovita kognitivna samoregulacija, ki se kaže v točnosti ocenjevanja in neavtomatičnosti odziva (Garlan, Gaylord in Park, 2009, v Smrdu in Kordeš, 2012).

Zahodni koncepti čuječnosti so se pojavili v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Močan vpliv je imelo pionirsko delo Ellen Langer o nečuječnosti³ in izbiri (Langer in Moldovenau, 2000). Avtorica uporablja besedo za aktivno zarisovanje novih distinkcij ter večje občutljivosti na kontekst in perspektivo (Mrazek idr., 2014). Njeno delo je nastajalo neodvisno od vzhodnih kontemplativnih praks. Koncept izvira iz socialno-psihološkega pristopa.

² Čeravno tudi Kabat-Zinn (2011) trdi, da se lahko čuječnosti naučimo in vadimo v namernem usmerjanju pozornosti tudi brez sklicevanja na vzhodne kulture in budistično avtoriteto, bi najbrž tudi za to delitev lahko rekli, da si z njo lažje kategoriziramo svet, a obstaja nevarnost pretiranih posplošitev pri tovrstnih delitvah in razmejitev.

³ Termin »mindless« zaenkrat še nima poenotene prevoda v strokovnih krogih. Zaradi večjega števila sopomenk smo se po nasvetu strokovnjakov ZRC SAZU odločili za prevod »nečuječnost«, a se zavedamo omejitev omenjenega prevoda. Nekateri strokovnjaki (npr. V. Poštuvan) uporabljajo termin »begajoči um« (osebna komunikacija, 7. 10. 2015), drugi (U. Kordeš) opozarjajo, da je v budistični »psihologiji« čuječnost (sati) ena od približno petdesetih osnovnih faktorjev zavesti, ki nimajo svojih nasprotij, lahko pa se gradijo v bolj kompleksne formacije (osebna komunikacija, 6. 10. 2015), kar ta način prevajanja postavlja pod vprašaj. Sledimo Levi-Straussovemu načelu binarnih opozicij, ki pravi, da človeški um razvršča svet v pare nasprotij in tako razvija jasne sisteme razmerij (Eriksen, 2009), in mnenju Sekcije za terminološke slovarje ZRC SAZU.

Čuječnost razume kot univerzalno človeško kapaciteto, ki ne rabi biti okrepljena z meditacijo: čuječnost se pridobi z vzdrževanjem orientacije na sedanost, odprtostjo do novosti, pozornostjo do razlikovanja, občutljivostjo na različne kontekste in zavedanjem različnih perspektiv (Langer, 2014).

Izpostavlja se kulturno razlikovanje med vzhodnimi in zahodnimi koncepti kot razlika med »biti« in »delati«. Vzhodni koncepti poudarjajo notranjo naravnost in načine bivanja kot cilje samorazvoja, medtem ko se zahodni pristopi osredotočajo na akcijo, ki poganja transformacijo in razvojno spremembo (Djikić, 2014).

Stičnosti so v tem, da so vsi osredotočeni na zavedanje iz trenutka v trenutek. Vsem pristopom je skupno, da vidijo odnos med umom in telesom kot dinamičen, kjer so človeške vedenjske izkušnje in osebne kvalitete moderirane preko sistematične mentalne prakse (Langer, 2014). Vsi pristopi vključujejo »prisotnost« kot stanje uma, ki omogoča, da se zoperstavijo negotovostim, ki jih prinaša življenje (Siegel in Siegel, 2014).

Čuječnost je univerzalen fenomen. Korenine čuječnosti je moč prepoznati tudi v izročilu nekaterih zahodnih mislecev, na primer v krščanski kontemplativni tradiciji filozofa A. Smitha (Černetič, 2005). Kapaciteto za čuječnost imamo vsi, njen pojav je naraven (Kabat-Zinn, 2005). Naravna sposobnost za čuječnost ni religiozna niti ezoterična, ampak je oblika naravne observacije. Černetič (2011) je mnenja, da sta možna povsem sekularna uporaba in raziskovanje čuječnosti, neodvisno od vsakršne duhovne tradicije. Po njegovem mnenju lahko govorimo o samostojnem znanstvenem konstrukt.

Čuječnost integrira vsebine iz kognitivnih, vedenjskih, izkuštenih in psihodinamskih teorij, učinkovita je v širokem spektru različnih motenj in problemov, ker cilja na procese, ki so skupni različnim patologijam (Černetič, 2005). Termin se lahko navezuje na oboje: proces – čuječna praksa in izid – čuječno zavedanje (Shapiro in Carlsen, 2009).

Čuječnost ni zgolj tehnika, večji učinek ima, če postane splošen način delovanja oz. način življenja (Brantley, 2003, v Černetič, 2005). Smrdu in Kordeš (2012) opozarjata, da termin čuječnost uporabljamo na dva načina. Po eni strani označujemo z njim stanje doživljanja, po drugi pa tehniko psihološke priprave. Gardner in Moore

(2004, v Smrdu in Kordeš, 2012) navajata čuječnost kot posledico intervenc, usmerjenih na zavestno pozornost, sprejemanje negativnih misli, zmanjševanje skrbi, povečano uživanje, koncentracijo in vztrajanje. Razume se jo tudi kot tehniko za kontrolo čustvenih stanj s pomočjo namenske oddaljitve tako od čustev kot od misli.

SOCIOKOGNITIVNI MODEL ČUJEČNOSTI – ČUJEČNOSTNO UČENJE

Vsak konstrukt, ki obstaja že dlje časa, ima več definicij. Kot smo videli, obstaja več delitev čuječnostnih praks in raziskovanja. Predstavili bomo še eno izmed bolj sprejetih delitev čuječnostnega raziskovanja in prakticiranja, ki temelji na dognanjih Yeganeha (2006) in Yeganeha ter Kolba (2009). Avtorja ločita meditativno čuječnost in sociokognitivno čuječnost. E. J. Langer (2014) jo je označila kot »zahodno čuječnost«, samo sebe je označila za »mater«⁴ tega modela.

Čuječnost se razume v povezavi s kognitivno kategorizacijo, kontekstom in situacijskim zavedanjem (Langer, 1997) ter z učenjem (Yeganeh in Kolb, 2009). Gre torej za čuječno učenje.

»Ko smo čuječni, implicitno ali eksplicitno (1) vidimo situacijo iz različnih perspektiv, (2) vidimo informacijo, predstavljeno v situaciji kot nekaj novega, (3) ki je del konteksta, v katerem sprejememo informacijo in (4) ustvarimo nove kategorije, skozi katere lahko to informacijo razumemo« (Langer, 1997, str. 111).

Čuječnost je (Langer, 2000) aktivno in fleksibilno stanje uma:

- ko smo aktivno zavzeti v sedanjosti,
- zaznavamo nove stvari,
- smo občutljivi na kontekst in perspektivo,
- pravila in rutine nas zgolj usmerjajo,
- prihaja do fenomenološke izkušnje vključenosti.

⁴ Tako se je v enem izmed videopredavanj (<https://www.youtube.com/watch?v=nXixMXDPv6g>) označila sama.

E. J. Langer (2000) zagovarja stališče, da čuječnost dosežemo brez prakticiranja meditacije. Biti čuječen je po njenem preprosto dejanje zarisovanja novih distinkcij, ki nas popelje do večje občutljivosti do konteksta in perspektive ter do večje kontrole nad življenjem. Ko smo v t. i. čuječnem učenju, se izognemo ustvarjanju miselnih vzorcev, ki nas po nepotrebnem omejujejo in so bili nepremišljeno sprejeti kot resnični.

Avtorica trdi (prav tam), da šolski sistem in drugi sistemi močno vzpodbujajo nečuječno učenje preko akumulacije »objektivnih« resnic. Nečuječnost razume kot nasprotje čuječnosti (Langer in Moldoveanu, 2000a). Nečuječno vedenje je opisano kot avtomatično vedenje⁵. Ko smo nečuječni, se obnašamo kot avtomati, ki so bili programirani, da se vedejo glede na smiselnost naših vedenj iz preteklosti, namesto da bi se osredotočili na sedanost (Langer in Moldoveanu, 2000b).

E. J. Langer (2000) trdi, da obstajata dva načina, kako nečuječnost pride do izraza: s ponavljanjem in z enkratnim izpostavljanjem. Medtem ko je po njenem prvi bolj poznan način, ko ponavljamo nekaj vedno znova, se zanašamo na svoj miselni vzorec, kako doseči nek cilj (npr. večina je izkusila vožnjo po znani poti, tako da se je zdelo, da je avto prišel sam na cilj), se drug način pojavi pri začetni izpostavljenosti informaciji – če dano informacijo procesiramo brez prepraševanja alternativnih načinov, na katere bi informacijo lahko razumeli. Ujeti smo v rigidno perspektivo, ne meneč se za alternativne načine vedenja; našemu vedenju vladajo pravila in rutine (prav tam). Če smo čuječni, nas rutine in pravila lahko vodijo, a nas ne določajo.

Nečuječnost je neaktivno stanje uma, ki temelji na kategorijah iz preteklosti; preteklost tako determinira sedanost; ujeti smo v eni perspektivi, neobčutljivi smo na kontekst, vodijo in določajo nas pravila in rutine, bojimo se narediti napake (Langer, 2000).

Večina ljudi meni, da s(m)o čuječni, a vseeno večino časa »nis(m)o tam«, kjer bi naj bili. Ko verjamemo, da smo udeleženi v nečem novem, k temu pristopimo čuječno; ko verjamemo, da nekaj

⁵ Priljubljen izraz v na čuječnost orientirani kognitivni terapiji je avtomatski pilot (Segal, Williams in Teasdale, 2002; Williams in Penman, 2015).

dobro poznamo, k temu pristopimo nečuječno (prav tam). Kot bo postalo jasno, je moč v negotovosti in sprejemanju le-te, četudi sami ponavadi napačno mislimo v terminih gotovosti in varnosti.

Čuječnost širi posameznikov nabor kognitivnih kategorij.⁶ Na idejo, ustvariti nove kategorije, je vplivala Langerjeva, njene zgodnje študije o pristranskosti in predsodkih. Ugotovila je, da preproste nalepke, ki jih dajemo drugim (npr. dober, slab), ne reflektirajo natančno kompleksnosti sveta; namesto tega se dopušča nečuječne racionalizacije, ki upravičujejo širok nabor nefunkcionalnih vedenj (Yeganeh in Kolb, 2009).

Sociokognitivna čuječnost se osredotoča na kognitivne aplikacije čuječnosti (npr. kako lahko učinkoviteje razvrščamo izkušnje in naredimo smisel iz sveta, ki temelji na novih mentalnih kategorijah in modelih). Sociokognitivna čuječnost ne poudarja meditacije, ampak pomen dodatnih praks.

TABELA 1: Primerjava meditativne in sociokognitivne čuječnosti/nečuječnosti (Yeganeh in Kolb, 2009, str. 14)

sociokognitivna čuječnost	podobnosti	meditativna čuječnost
1. dovzetnost za kontekst	1. zavedanje	1. orientacija na sedaj
2. odprtost do novih informacij	2. novost	2. nepresojačoče
3. nova razlikovanja/nove kategorije	3. angažiranost	3. namensko
4. večperspektivnost		
sociokognitivna nečuječnost	podobnosti	meditativna nečuječnost
1. avtopilot	1. avtopilot	1. običajne reakcije
2. sledenje vnaprej določenim pravilom	2. rigidne pristranskosti	– navade
3. ujetost v rutinirana vedenja	3. vnaprej določena pravila	2. živeti v preteklosti/prihodnosti
4. rigidnost perspektiv		3. sodbe/vrednotenje
5. manj zmogljivosti za različnost		4. avtopilot

⁶ Gre za razvrščanje objektov ali dogodkov v kategorije: objekti ali dogodki, ki se opazovalcu zdijo, da sodijo skupaj, so razvrščeni v eno mentalno kategorijo. Gre za organizacijo znanja iz širokega nabora izkušenj. Objekti in dogodki so razvrščeni v kategorije glede na njihove karakteristike. Takšne kategorije so »gradniki za človeško misel in vedenje« (Medin, 1989, v Freeman, 1992).

E. J. Langer (2000) še naprej podaja nekatere značilnosti nečujčnosti, predvsem nečujčnega učenja. Po njenem večina učenja nenamensko spodbuja nečujčnost. Dejstva naj bi bila tipično predstavljena na ta način, ne meneč se za perspektivo. Po eni strani navaja znanstvenike, ki naj bi vedeli, da raziskovanje rezultira v ugotovitvah, ki so verjetno resnične glede na kontekst, v katerem je bilo delo opravljeno. Po drugi strani pa izpostavlja še učitelje, ki jih prevajajo, in tako pride do prehoda od verjetnosti k absolutnim izjavam, ki lahko skrijejo morebitno negotovost. Pri »prevajanju« morajo biti zato previdni tudi supervizorji. Vprašamo se lahko, koliko bolj zanimivo bi bilo, če bi dopuščali možnosti prevpraševanja. Kdaj so kakšne informacije resnične in kdaj ne? In spodbujanja razmišljanja, kako spremeniti neko dejstvo v svoje nasprotje. Dejstva namreč niso brez konteksta; njihova pomen in uporabnost sta odvisna od situacije. Kdo odloča o tem, katera perspektiva je reprezentativna in zakaj?

Avtorica (prav tam) nadaljuje, da nas pogosto način, kako je informacija običajno podana, ne spodbuja, da bi se spraševali. Če ignoriramo to perspektivo, lahko pomešamo stabilnost svojih miselnih vzorcev s stabilnostjo pričujočega fenomena. Stvari se namreč ves čas spreminjajo in so v enem trenutku različne iz različnih perspektiv, medtem pa jih mi držimo pri miru v svojih glavah, kot bi bile konstantne. Kontekst se namreč spremeni, medtem ko se nečujčno naučeno vedenje navadno ne (prav tam). Vsa naša dejstva so odvisna od konteksta.

Langer (prav tam, str. 221–223) podaja nekatere predloge praks za spodbujanje čujčnosti.

- Če se prvič, ko se srečamo z informacijo, le-to naučimo zaznavati čujčno, jo lahko v prihodnje uporabljamo na kreativne načine. Pri tem razlikuje, kako nekaj predstavimo kot problem: »To je igračka od psa.« ali »To bi lahko bila igračka od psa.« Tisti, ki jim je bil predmet predstavljen pogojno, so se odzvali čujčno. Pomembno je, da se stvari predstavijo z jezikom, ki predpostavlja, omogoča variacije in perspektive. To bi lahko aplicirali tudi v supervizijski situaciji, predvsem pri

predstavitvi gradiva supervizanta, kjer bi lahko prihajalo do razlik, če bi supervizanti odpirali prostor variacijam, medtem ko bi pripovedovali svoj »primer«. Že pri pisanju supervizijskega gradiva bi lahko bili pozvani k temu, da bi skušali pisati o svojem primeru, težavi, problemu odprto, dopuščajoč odprte možnosti, iščoč drugačnega pogleda. Supervizija ponuja možnosti za odpiranje prostora za drugačen pogled, za drugačno perspektivo (Kobolt in Žorga, 2006).

- Kaj pomeni, da nečemu namenimo pozornost? Nekateri to razumejo, kot da bi držali tarčo svoje pozornosti pri miru in se fokusirali, kot bi se fokusirala kamera. Razlika je, če namenimo pozornost stimulusu kot takemu ali pa opazujemo nove stvari, ki jih zaznavamo o stimulusu. Drugi način spodbuja čuječnost, omogoča lažje vzdrževanje pozornosti, ljudje si tako zapomnijo več o svoji »tarči«.
- Večanje vrednosti dvoma.
- Iskanje neskladnih podatkov.
- Produciranje novih načinov mišljenja in delovanja.

V nadaljevanju bomo naredili ovinek k osvetlitvi, kako se razvojno-edukativni model supervizije povezuje s teorijo izkustvenega učenja, in se kasneje vrnili na čuječnost.

RAZVOJNO-EDUKATIVNI MODEL SUPERVIZIJE IN TEORIJA IZKUSTVENEGA UČENJA

Na področju pedagoških in socialnih dejavnosti se je v Sloveniji razvil model supervizije, ki se imenuje »razvojno-edukativni model« (Žorga, 1994; 1997). Izpeljan je iz nizozemskega razumevanja supervizije, a je prilagojen našim možnostim, potrebam in tradiciji. Model med drugim temelji na predpostavkah teorije izkustvenega učenja (Žorga, 2002). Najprej bomo pogledali, kakšna so izhodišča izkustvenega učenja in povezave z razvojno-edukativnim modelom supervizije, nato bomo predstavili sociokognitivni model čuječnega učenja E. J. Langer (1989, 1997, 2000; Langer in Moldoveanu, 2000a) skozi oči »očeta« izkustvenega učenja Davida Kolba in

njegovega študenta Bubacka Yeganeha. Avtorja sta skušala povezati dognanja čuječnega učenja Langerjeve in svoja spoznanja o izkustvenem učenju v nov konstrukt »čuječnega izkustvenega učenja«, ki bo predstavljen v naslednjem poglavju. Na koncu bomo skušali čuječno izkustveno učenje povezati s supervizijskim modelom in nakazati, kje so možnosti za njegovo aplikacijo.

V razmišljanjih o tem, kaj se v procesu supervizije dogaja, ne smemo spregledati, da imamo opraviti z učenjem⁷ preko izkušenj oziroma z izkustvenim učenjem. Pri tovrstnem učenju je pomembno, kaj je človek izkusil, doživel. Pri tem imamo opraviti tako z objektivnim kot s subjektivnim delom izkušnje. Osebo zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil v izkušnji udeležen, pogosteje celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Da pa se iz izkušnje resnično nekaj naučimo, da začne izkušnja »delovati«, je potreben dialog. Dialog omogoči, da postane izkušnja posamezniku del znanja o samem sebi in o odnosu, ki ga ima do sveta okrog sebe, omogoči mu spreminjanje lastne življenjske filozofije.

Utemeljitelj izkustvenega učenja je David Kolb. Učenje vidi kot proces, v katerem se znanje (vedenje) kreira preko transformacij izkušenj (Kolb, 1984). Temeljna elementa sta torej izkušnja in njena transformacija. A zaznava izkušnje ni dovolj za učenje, ampak moramo z njo tudi nekaj storiti (Peklaj, 1992).⁸

Žorga (2002) aplicira Kolbova spoznanja na razvojno-educativni model supervizije. Poudari, da je izkušnjo potrebno ustrezno predelati. V učenju, ki je ciklični proces, prihajamo do znanja s transformacijo izkušenj. Način dela z izkušnjo v superviziji razvojno-educativnega modela torej ustreza Kolbovemu modelu učenja kot cikličnega procesa.

V njem se prepletajo štiri aktivnosti (povz. po Žorga, 2002, str. 23–24):

⁷ Učenje je celosten proces, ki vključuje integrirano delovanje celotnega organizma: mišljenje, čustva, zaznavanje in vedenje (Peklaj, 1992, str. 118).

⁸ Kot je dejal Drucker (2001): »Ne učimo se iz izkušenj, temveč iz razmišljanja o svojih izkušnjah«. Podobno navaja Tancig (1995, str. 46): »Prikrto oz. praktično znanje je težko poučevati ... Vendar izkušnja sama še ne zadostuje za to, da si izboljšamo praktično znanje. Bolj pomembno je, kako se lahko iz te izkušnje učimo.«

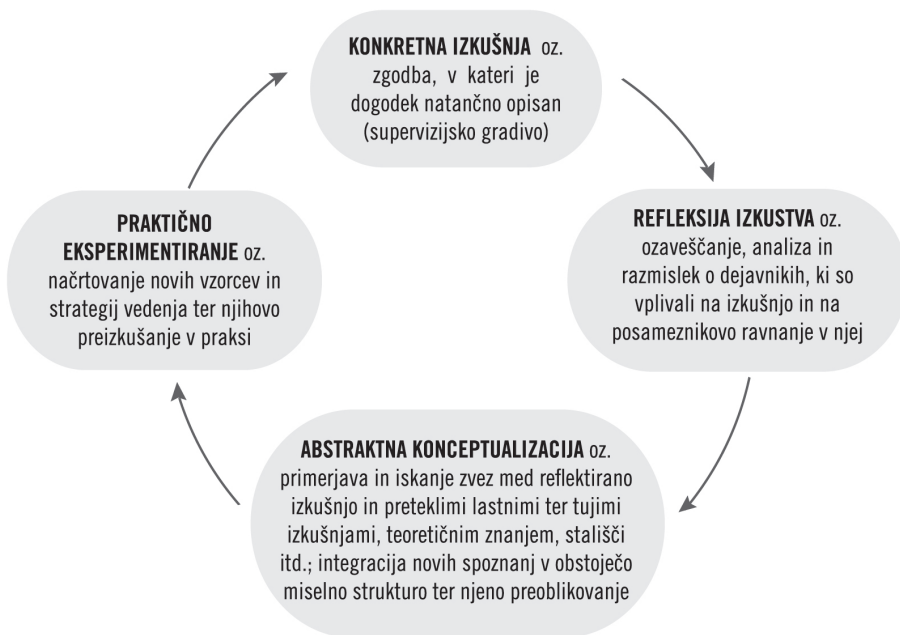
1. konkretna delovna izkušnja oz. v superviziji zgodba o njej,
2. refleksija te izkušnje oz. razmislek o njej,
3. njena abstraktna konceptualizacija oziroma njeno osmišljanje,
4. praktično eksperimentiranje oz. delovanje na drugačen (nov) način.

Žorga (2002, str. 23–29) izpostavi nekatere pomembne točke v poteku procesa učenja v razvojno-edukativnem modelu supervizije.

- Učni proces se lahko začne na katerikoli točki tega kroga. Pomembno je, da vedno zajema vse štiri dejavnosti. Za razvojno-edukativni model supervizije sta bistvena prav pre-delava in učenje iz poklicnih izkušenj.
- Supervizor naj bi vodil strokovnega delavca v njegovem učnem ciklusu preko teh štirih aktivnosti oziroma štirih faz učnega procesa. Pri tem naj bi oblikoval take učne situacije, ki spodbujajo strokovnega delavca pri prehajanju od ene faze do druge.
- Zato je pomembno, da potekajo supervizijska srečanja vzporedno z delom, saj tako lahko poteka proces učenja v obliki spirale na vedno višjem nivoju.

Carroll (2009, str. 41) izpostavlja, da cikel izkustvenega učenja integrira štiri oblike znanja: tacitno znanje (vedeti intuitivno), refleksivno znanje (vedeti, zakaj), deklarativno znanje (vedeti to) in praktično ali proceduralno znanje (vedeti, kako), ki jih opredeljuje takole:

- Tacitno znanje je osnova »opravljanja« dela. V prakticiranju dela se potopimo v znanje, ki ga imamo, in intuitivno z »neza-vedno kompetenco« počnemo, kar pač počnemo. To znanje se nanaša na avtomatizem. Intuitivno znanje je najučinkovitejši način vključevanja v delo. Vemo avtomatsko in prakticiramo intuitivno. Seveda na tej točki obstajajo razlike med začetniki in strokovnjaki.
- Refleksivno znanje: refleksija in kritično refleksivno učenje vključujeta supervizante v iskrenem raziskovanju njihovega dela (Mezirow, 2000, v Carroll, 2009). Z odprtim umom in



SLIKA 1: Proces izkustvenega učenja v superviziji (Žorga, 1994, 2002)

odprtim srcem so supervizanti transparentni, iskreni, zavedajoči se in pozorni na to, kar se dogaja, medtem ko reflektirajo o procedurah, procesih in odnosih.

- Deklarativno znanje izhaja iz kritične refleksije. Učenje je artikulirano in povezano s teorijo, okvirji, modeli in drugimi intelektualnimi definicijami ter opisi. Učenje je ujeta v besede in glasove – artikuliranje našega učenja v teorijah ga pomaga. Praktično znanje poskuša najti poti za prevajanje deklarativnega učenja v veščine, sposobnosti, kompetence in kvalitete supervizanta, ki mu omogočajo, da se vrne k svojemu delu.

Law, Ireland in Hussain (2007) so skušali aplicirati cikel izkustvenega učenja na koučing in so izpostavili tri gibanja, premike

klientov. Čeprav obstajajo nekatera razlikovanja med koučingom in supervizijo, bi lahko te ugotovitve aplicirali tudi v polje supervizije:

- a. od notranjega k zunanjemu gibanju: notranje gibanje vključuje refleksijo in konceptualizacijo novega učenja; to (kot posledica) vodi k drugemu, zunanjemu gibanju, od akcije k aplikaciji učenja v nove prakse;
- b. preteklo, sedanje in prihodnje gibanje: pretekla izkušnja je reflektirana v sedanjosti in daje izhodišče novim pomenom, ki so lahko integrirani v nadaljnje delo;
- c. gibanje »znotraj«, ki rezultira v spreminjanju pomena – pomen in interpretacija naše izkušnje se spremenita, ko jo damo v kritični pregled.

V nadaljevanju bomo predstavili poskus združitve teorije izkustvenega učenja in čuječnega učenja.

POVEZAVA TEORIJE IZKUSTVENEGA UČENJA IN ČUJEČNEGA UČENJA – ČUJEČNO IZKUSTVENO UČENJE

Yeganeh in Kolb (2009) razumeta čuječnost kot orodje, pripomoček učečim se, da izboljšajo svoj učni potencial v organizacijah. Mi se bomo v nadaljevanju osredotočili na možnosti izboljšanja učnega potenciala v supervizijski situaciji. Prišla sta do svoje definicije čuječnosti.

Čuječnost je stanje, v katerem je posameznik:

- osredotočen na sedanjost in neposredno izkušnjo,
- intencionalno zavesten in pozoren,
- sprejema življenje kot nastajajoči proces spremembe (Yeganeh in Kolb, 2009, str. 14).

Izkustvena teorija učenja definira učenje kot »proces, kjer je znanje kreirano preko transformacije izkustva. Znanje je kombinacija

prijemanja in transformacije izkustva« (Kolb, 1984, str. 41). Model prikazuje dva dialektično povezana načina prijemanja izkušnje (konkretna izkušnja in abstraktna konceptualizacija) in dva dialektično povezana načina transformiranja izkušnje (refleksija izkustva in praktično eksperimentiranje) (Yeganeh in Kolb, 2009).

Shoet (2011) po drugi strani izpostavlja, da tudi čuječnost pomaga k transformacijskemu učenju. Opisuje meta-veščine, ki se jih lahko priučimo in ki lahko ustvarijo prostor, znotraj katerega reflektiramo o razmišljanju in občutkih, pri čemer supervizor pomaga razvijati vzdušje, v katerem lahko raziskujemo zavedanje mentalnih modelov, domnevnih svetov in čustvenih stanj.

Z razumevanjem odnosa med čuječnostjo in izkustvenim učenjem ter izkustvenimi učnimi stili lahko oblikujemo čuječne izkustvene učne prakse (Yeganeh in Kolb, 2009), in to tudi pri delu v supervizijskem procesu edukativno-razvojnega modela.

Individualne spirale učenja potekajo preko učnega kroga s štirimi načini, ki so preferenčni za posameznika. To, kako se posamezniki učijo, oblikuje smer njihovega osebnega razvoja. Kolb (1984) je dokazal, da na učne stile vplivajo tip osebnosti, kultura, izobraževalna specializacija, izbira kariere ter trenutne službene vloge in naloge.

Na hipoteze o odnosu med čuječnostjo in učnimi stili je vplival William James, katerega spoznanja predstavljajo osnovo tudi teoriji izkustvenega učenja. James (1890, v Yeganeh in Kolb, 2009, str. 15) navaja: »Nobeno stanje, ki izgine, ne more biti ponovljeno in identično s tistim, kar je bilo pred tem.«

Zanimivo vzporednico izkustvenega učenja in čuječnosti je opazil tudi Siegel (2010), ki je dejal, da je praksa vračanja begajoče pozornosti nazaj k »tarči« vedno znova »učenje *par excellence*«. Trdi, da um pogosto zanemari bogatost konteksta, ki naredi izkušnjo unikatno.⁹ Namesto tega pogosto avtomatsko etiketira dražljaj, ki bazira na omejeni izpostavljenosti in se premika k naslednjemu dražljaju s premalo podrobnim opazovanjem. Naše nalepke delovnih

⁹ S čimer se strinja tudi Langer (2000): kontekst je ključen. Tudi pri razumevanju tega, kar percipiramo kot napako. Napaka je lahko v enem kontekstu, v drugem pa morda ne.

izkušenj kot npr. produktivnih, dolgočasnih, groznih, uspešnih, nujnih, sproščenih ipd. imajo prav tako osnovo v avtomatično kategorizirani izkušnji namesto na popolni prisotnosti v enkratnem kontekstu trenutka (Langer, 2000).

Jamesov (1890, v Yeganeh in Kolb, 2009) poudarek na takojšnji neposredni senzualni izkušnji se osredotoča na izkušnjo tukaj-in-sedaj, ki je skozi zgodovino označena kot čuječnost. Izpostavlja pomen pozornosti in definira spiralo interes – pozornost – selekcija, podobno kot krog izkustvenega učenja, ki ustvarja kontinuiran tok izkušenj. Te predstavljajo tudi osrednji element čuječnosti.

S podpiranjem povezave med učenjem iz izkušenj in čuječnostjo je bilo ugotovljeno, da so posamezniki, ki so dosegli visoke rezultate na Langerjevi lestvici čuječnosti, le-to izpostavili kot najpomembnejšo neposredno konkretno izkušnjo v svojem učnem stilu (Yeganeh, 2006). Posamezniki, ki so dosegli visoke rezultate pri čuječnosti, niso nujno dosegli visokih rezultatov tudi pri reflektivnem opazovanju, predpostavljajoč, da niso bili izgubljeni v mislih ali ruminirajoči, ampak so bili pozorni na svoje izkušnje. Rezultati predvidevajo, da lahko praksa čuječnosti pomaga posameznikom učiti se iz izkušenj na dva načina (Yeganeh in Kolb, 2009):

- s spodbujanjem fokusa na izkušnjo tukaj-in-sedaj, ki je ne ovirajo predsodki in pristranskost, kar bi lahko »koristilo« tako supervizorju kot supervizantu in procesu nasploh;
- učni proces postane intencionalen; supervizant (in supervizor) postane bolj pozoren, kako prehaja sam skozi faze učnega cikla. Supervizor je seveda pozoren tudi na supervizantova prehajanja.

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavita, da čuječnost postane pomembna, ko upoštevamo, kako izbiramo procesiranje in učenje iz dogodkov pri svojem delu. Trdita, da učni stili določajo način našega procesiranja vsake nove izkušnje, ki povratno določa širino izbir in odločitev, ki jih vidimo. Izbire in odločitve, ki jih naredimo, po njunem v določeni meri določajo dogodke, s katerimi delamo, in ti dogodki vplivajo na naše bodoče odločitve. Zatorej: ljudje ustvarjajo sebe in svoje učne stile preko izbir v vsakokratnih priložnostih,

ki se jim odpirajo v življenju. Za mnoge je postal ta učni stil relativno nezaveden, sestavljen iz globoko zakoreninjenih vzorcev in rutin, ko prihajajo v stik z učnimi situacijami. Pravita, da čuječnost lahko da kontrolo nad učenjem nazaj v roke učečega.

Avtorja sta prišla z združitvijo ugotovitev čuječnega učenja in teorije izkusitvenega učenja do novega koncepta – »čuječno izkusitveno učenje« (v nadaljevanju ČIU).

ČIU je razvijajoči se proces iskanja in produciranja novih učnih možnosti, medtem ko smo pozorni in se zavedamo trenutne konkretne izkušnje (Yeganeh, 2006).

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavljata naslednje značilnosti ČIU:

- ČIU je metakognitivna sposobnost, da se učeči zavedajo svojega učnega stila in so fleksibilni glede na učno situacijo, v kateri so. Sposobni so kreirati nove kognitivne kategorije s tem, da se zavedajo, kako razmišljajo med učenjem. Tisti, ki uporabljajo Kolbov inventar učnih stilov pri učenju, se pogosto odločijo, da želijo razviti svojo kapaciteto v eni (ali več) izmed štirih oblik v izkusitvenem ciklu učenja. V nekaterih primerih ta odločitev temelji na želji, da bi razvili šibkejšo obliko v svojem učnem stilu, včasih pa gre lahko za izboljšanje sposobnosti v obliki, ki je še posebej pomembna za njihove učne oziroma delovne naloge. Splošna učna učinkovitost je izboljšana, če so posamezniki zelo večji v doseganju vseh štirih oblik učnega cikla v kontekstualno primernem času.
- V ozadju ČIU je predpostavka, da se kakovost izkusitvenega učenja izboljšuje s tem, da so strokovni delavci vse bolj intencionalni. Ključ, da si čuječen med učenjem, je intencionalnost, usmerjenost k cilju. Čuječnost je torej »sredstvo«, ki lahko pomaga, da se učenje v večji meri dogaja intencionalno, da delujemo v manjši meri preko avtomatiziranih vzorcev in rutin, ki so večinoma nezavedne. Praktični primeri ČIU: timi lahko izboljšajo zavedanje o tem, kako posamezniki delujejo drug z drugim v specifičnih situacijah in kdo je najustreznejši za določeno delo v timu; vodje lahko upravljajo kompleksne projekte, ne da bi sprejemali prehitre odločitve, ki temeljijo

na omejenih informacijah; strokovni delavci lahko postanejo bolj učinkoviti v procesu tako, da na novo premislijo, kako so bile določene informacije zbrane in upoštevane.

Avtorja (prav tam) poudarita še nekatere »lastnosti« čuječnosti: čuječnost lahko osvobodi um, da misli intencionalno in ustvarja na nove načine; medtem ko tisti z meditativnimi čuječnimi praksami prakticirajo zavedanje sedanjega trenutka (meditacija je namreč močan način discipliniranja uma v prakticiranju čuječnosti), pa obstajajo tudi prakse za tiste, ki se ne želijo podati v meditacijske programe. Če so ljudje zainteresirani za razvijanje čuječnih izkustvenih učnih veščin, je pomembno, da začnejo z rutino čuječnosti ali preko meditacije ali pa tudi ne (prav tam).

Yeganeh in Kolb (2009) torej v svoj model vpeljujeta tudi možnost vpeljave meditativnih praks. Omenjata predvsem prakticiranje čuječnega dihanja. Sami opazimo še nekatere druge možnosti vpeljave meditativnih praks.

Avtorja sta ustvarila praktični model čuječnosti in izkustvenega učenja, ki predstavlja različne čuječne prakse, s katerimi se lahko razvija sposobnost delovanja v eni ali več oblikah učnega cikla. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili posamezne faze izkustvenega učenja v razvojno-educativnem modelu supervizije in jih skušali integrirati med nekatere možnosti za razvijanje posameznih sposobnosti čuječnega izkustvenega učenja.

ČUJEČNO IZKUSTVENO UČENJE V RAZVOJNO-EDUKATIVNEM MODELU

KONKRETNA DELOVNA IZKUŠNJA IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJO

Je zgodba, v kateri je dogodek s strani supervizanta natančno opisan. Tancig (1994) trdi, da je bistvo supervizije v sistematični refleksiji lastnega ravnanja oziroma izkušenj. Zato naj bi se učni proces začel s praktičnimi izkušnjami, ki jih je strokovni delavec pridobil pri opravljanju svojega dela. Izkustvo je pomembno:

Siegel (2010) navaja, da je izkustveno prakticanje pomembno, da se uravnovesi skušnjava pred diskusijami, polnimi abstraktnih konceptualizacij.

V nadaljevanju predstavljamo opredelitev konkretne delovne izkušnje S. Žorga (2002, str. 24–25):

- Izkušnjo vnese strokovni delavec v supervizijo tako, da jo posreduje v obliki zgodbe. Zgodbo izbere in jo pisno pripravi. Na srečanju tudi ustno predstavi izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, ki si je ne zna pojasniti, ki ga miselno ali čustveno okupira ali za katero si želi, da bi se iz nje česa naučil. V zvezi s to izkušnjo si zastavi tudi določena vprašanja in v procesu supervizije skuša najti odgovore nanje.
- Pomembno je, da je opis izkušnje čimbolj konkreten in natančen. Včasih je lahko koristno supervizijsko gradivo kar dobeseden zapis razgovora. Osebno zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil udeležen v izkušnji, pogosto celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Opisana izkušnja služi v supervizijskem procesu kot učno gradivo; naloga supervizorja je, da zgodbo iz poklicnega življenja strokovnega delavce preoblikuje tako, da se supervizant ob njej lahko uči o sebi in svojem poklicnem ravnanju.
- Supervizant naj bi dobro razmislil, kaj je osnovni problem v opisani izkušnji, in si v zvezi z njim zastavil ustrezno supervizijsko vprašanje. Avtorica (prav tam) opozarja, da je to lahko videti enostavno, a je to lahko tudi zahteven proces, saj se včasih ne zavedamo resničnih problemov, si jih prikrivamo ali imamo v zvezi z njimi slepe pege. Pogosto se izkaže, da se pod na videz enostavnim problemom skrivajo zapletena vprašanja, na katera naj bi si supervizant odgovoril, preden lahko ustrezno ubesedi problem in zastavi ustrezno vprašanje. Končna odločitev o tem, kako bo ubesedil problem, katero vprašanje si bo v zvezi z njim postavil, je vedno v rokah supervizanta. Če supervizor ni dovolj pozoren na supervizantov izbor vprašanj, se lahko zgodi, da se s supervizantom loti analize in razreševanja problema, ki se zdi pomemben njemu, medtem ko supervizant zanj ni resnično zainteresiran.

Na tej točki se lahko kot možnost razvijanja sposobnosti za konkretno delovno izkušnjo vrnemo na ugotovitve Yeganeha (2006) ter Yeganeha in Kolba (2009) in jih apliciramo v supervizijsko polje:

- Potrebno se je vračati na supervizantovo čuječno izkustveno učenje, ki je povezano s čutili, zaznavanjem in neposredno izkušnjo. Neposredno občutenje takojšnjega učnega konteksta je najpomembnejše. Rezultati kažejo, da udejstvovanje v konkretni izkušnji odpira vrata ČIU preko iskanja in produciranja novosti, kar lahko supervizantu omogoči, da ustvari nove kategorije, ki ustrezajo učnemu kontekstu specifične učne situacije. Udejstvovanje v novih izkušnjah poteka preko oza-veščanja. Pri konkretni izkušnji se izpostavljajo občutljivost na kontekst, zavestna orientacija k novostim in vključenost, angažiranost supervizanta.
- Razvijanje kapacitete za izkustvo zahteva supervizanta, ki je odprt za neposredno izkušnjo. Neposredna izkušnja obstaja samo v situaciji tukaj-in-zdaj, sedanjem trenutku neskončnih globin in širin, ki ne more biti nikdar popolnoma dojet.
- Če je supervizant preveč v razmišljujočem načinu (če je preveč »v svoji glavi«), lahko to inhibira sposobnost dojemanja in čutenja tega neposrednega trenutka. Vključevanje čutov v konkretni izkušnji lahko pripomore k temu, da je supervizant prisoten v trenutku in pozoren na neposredne senzacije ter občutja. Ta prisotnost in pozornost sta še posebej pomembni za dojemanje odnosov. Tisti, ki mu gre težje pri razmišljanju in je spretnejši pri izkušanju, lahko napiše seznam vsega, kar plava okrog njegovih misli. To lahko vključuje stvari, ki jih »mora narediti«, ideje, skrbi itn., vse, kar moti um. Um pogosto ponavlja te misli, da vzdržuje kontrolo nad njimi. Ko so misli enkrat zapisane, je prakticiranje prisotnosti v tem trenutku lažje, saj ve, da je seznam blizu. »Čiščenje uma« je lahko osrednje orodje za menjavo: od abstraktnega mišljenja k prakticiranju vključevanja v sedanjem trenutku.
- Da bi torej supervizant razvil kapaciteto za izkustvo, lahko prakticira opazovanje okolice, medtem ko zavestno preusmerja

um stran od besed, ki se pojavijo, in se vrača k trenutnemu opazovanju.

- Z globokimi vdihmi med samim izkustvom lahko sidra um v trenutnem zavedanju percepcije: vida, zvoka, okusa, tipa in vonja, stran od abstraktnih misli. Če se misli pojavijo v umu, se lahko nežno, a odločno refokusira na dihanje, stran od razmišljanja, da bi bil v večji meri prisoten. Globoko dihanje je namreč močna intervencija za izboljšanje sposobnosti za izkustvo. Večina nas diha plitko, posebej ko počnemo stvari, ki nas odtrgajo od trenutnega zavedanja. Sidrišče za ustvarjanje čuječnega učenja je tako lahko preprosto dihanje s trebušno prepono. Da bi ne pozabili na dihanje, so na mestu vprašanja za preverjanje: »Kako globoko diham v tem trenutku?« Supervizant si lahko pomaga tudi tako, da si na mizo kaj nariše ali si s pisalom naredi npr. piko na roki, ki ga bo spominjala na dihanje.

REFLEKSIJA IZKUŠNJE IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJO

Ko strokovni delavec pove zgodbo, v kateri s pomočjo supervizorja dovolj natančno opiše svoje izkustvo, in si zastavi supervizijsko vprašanje, ga supervizor vodi dalje v razmišljanju oziroma refleksiji tega izkustva (Žorga, 2002). Pri tem strokovni delavec razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so prispevali k tej izkušnji, odkriva, kaj je pravzaprav skušal doseči, zakaj je ukrepal na določen način oziroma kateri dejavniki so vplivali na njegove odločitve ter kakšne so bile posledice njegovega dejanja; odkriva svoja občutja in doživljanja, ki jih je imel ob delu, in občutja klienta oz. sodelavca; do teh občutij zavzame v procesu refleksije tudi določeno distanco (Žorga, 1994).

Žorga (2002, str. 25–26) navaja značilnosti te faze učnega procesa:

- Vloga supervizorja: supervizor pomaga spoznati supervizantu, da se o vprašanju, ki ga je sprožil, da razmišljati; pokaže mu načine, na katere je mogoče razmišljati o njem, in mu s tem olajša proces mišljenja; pomaga mu razvijati sposobnost

samostojnega razmišljanja o delu, pri čemer mu ni treba poznati supervizantove realne delovne situacije. Supervizor naj spozna, kaj supervizant misli o tej situaciji, kako jo razume in kakšne dejavnosti izhajajo iz takega razumevanja.

- Vloga supervizanta: ob podpori in pomoči supervizorja naj opazuje svojo izkušnjo in skuša zavzeti do nje ustrezno razdaljo ter jo analizirati »z očmi tretje osebe«. Avtorica (prav tam) poudarja, da to ni vedno enostavno, saj so lahko v zvezi z izkušnjo še zelo živi občutki in čustva, ki jih je sprožil dogodek. Pomembno je, da v trenutkih, ko takšna čustva privrejo na površje, supervizor nudi strokovnemu delavcu podporo in mu omogoči izražanje omenjenih čustev.
- Supervizant naj razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so prispevali k njegovi izkušnji oziroma so tvorili ozadje zanjo; spoznava naj ozadje svojega ravnanja in vzvode, ki ga vedno znova potegnejo v vzorce vedenja, ki jih pri sebi ne odobrava in ki strokovno niso učinkoviti; razmišlja naj, kakšne so bile posledice njegovega dejanja zanj, za klienta, njegovo družino ali pa za kolege; se sooča s svojimi ravnanji in prikritimi mislimi, željami in pričakovanji, ki so vodila ta ravnanja; spoznava, kako te doživljajo kolegi in supervizor; odkriva občutja in doživljanja, ki jih je imel v situaciji in kasneje, prav tako občutja klienta oz. sodelavca; išče ozadja teh občutij in skuša v procesu refleksije do njih zavzeti določeno distanco.

Definicij koncepta »refleksija« je veliko. Prvi naj bi ta termin uporabil Dewey leta 1933 (1997, v Rupar, 2014). Ena izmed definicij trdi, da je refleksija »namensko osredotočanje na misli, čustva, senzacije in vedenje, da bi naredili pomen iz teh fragmentov izkušnje. Rezultat te refleksije je novo razumevanje, ki lahko pripelje k povečanim izbiram, spremembam ali reduciranju zmede« (Voller, 2009, v Carroll, 2009, str. 43). Refleksija je torej ključen element v supervizantovem učenju; brez refleksije bi bil obsojen na ponavljanje istih akcij, živel bi po receptih drugih in zgolj z modrostjo ter učenjem, ki bi mu ju predal supervizor ali drugi supervizanti, ne bi bila pa njegova. Refleksija je torej sposobnost, da razišče, vrednoti, dostopa, se sprašuje ali ima v lasti svoje razmišljanje.

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavljata naslednje možnosti razvijanja sposobnosti za refleksijo izkušnje, ki jih skušamo aplicirati v polje supervizije:

- Refleksija zahteva čas in prostor. Lahko je inhibirana z impulzivnimi željami in/ali pritiski, da je treba iti v akcijo. Lahko je povečana s praksami intencionalnega pogleda na stvari z različnih perspektiv in empatijo. Umirjenost, tišina in utišanje uma spodbujajo globoko refleksijo. Informacijske veščine osmišljanja, zbiranja informacij in analize informacij lahko pomagajo v razvoju in ekspresiji refleksivne oblike učenja.
- Da bi praktical to fazo ČIU, lahko supervizant aktivno odkriva kritične trenutke impulzivne akcije in planira ukinitve akcije v tem času s pomočjo čuječnosti. Osredotoči se lahko na fiziološke pokazatelje, ki nakazujejo, da se bo impulzivnost pojavila. Ko se znamenja pojavijo, je potrebno prakticirati preusmerjanje uma supervizanta na refleksijo (v praksi čuječnosti govorijo o nežnem vračanju uma). Supervizant, ki čuti, da (pre)hitro sodi in deluje, se lahko sprašuje: »V kakšno akcijo sem hitel? Lahko sedim z njo še nekaj časa, da se prepričam, da sem intencionalen?« To se lahko naredi na različne načine. Eden izmed predlogov je, da si supervizant programira računalniški koledar/opomnik, ki ga bo opominjal npr. vsako uro. Druga uporabna praksa je, da se posveti enemu izzivu, ki zahteva refleksijo, in porabi 10–15 minut, da generira nova vprašanja, da bi odgovoril na izziv. Ustvari vprašanja zase, o katerih navadno ne bi premišljeval, in se osredotoči na dvom; ni mu potrebno hiteti k temu, da bi imeli prav. Supervizant lahko prakticira sprejemanje trenutka z identificiranjem akcij, ki so pozitivne, in tudi tistih, pri katerih gre zgolj za poskus, da ima sam občutek kontrole nad dejavniki, nad katerimi je sicer ne more imeti.

Carroll (2009) se sprašuje, kako naj supervizant postane čuječen praktik, ki reflektira svoje delo in se o njem uči preko refleksije. Izpostavlja (prav tam) Lewina, ki je pri tem gibanju od izkustva k

učenju govoril o spirali odkritja, medtem ko naj bi nekateri drugi govorili o procesu postajanja »retrospektivno introspektiven«. Spomni, da pri refleksiji ne gre zgolj za kognitivni proces, temveč ta vključuje emocije, intuicije, senzacije in telesne izkušnje.

Kot eno izmed »notranjih« zahtev, ki spodbujajo refleksijo, navaja Carroll (prav tam) odprtost – odprt um: biti iskren s seboj, biti odprt do katerokoli resnice, biti dovolj pogumen, da sprejemaš dejstva. Zanj je čuječnost, pri kateri izhaja iz definicije čuječnosti Maya in O'Donovana (2007, prav tam, str. 47), pomembna: »Specifično-namenski način pozornosti na notranja stanja čustev in misli ter zunanja stanja okolja in vedenj iz trenutka v trenutek in držanje tega zavedanja z odnosom sprejemanja.«

Carroll (2009) opisuje še več teh »notranjih zahtev«, ki jih v drugi literaturi lahko zasledimo bodisi kot sestavine oz. lastnosti čuječnosti bodisi posledice čuječnostne prakse, ki jih lahko vidimo tudi kot vodila za supervizanta: npr. imaginacija kot sposobnost, iti preko svojih psiholoških meja in parametrov ter si dovoliti druge možnosti; sposobnost, ustaviti se, biti pri miru; dobiti distanco; ukiniti vrednotenje; spoštovati intuicijo in čustva kot vodičev k razumevanju; razmišljati kot začetnik; širiti lastno perspektivo; spoprijateljiti se z nepoznanim in neprijetnim; čustveno se zavedati, kaj se dogaja tebi in drugim; misliti in upoštevati dogodke ter življenje v širših perspektivah – helikopterska sposobnost.

Pomemben je torej tudi kontekst; pomen namreč lahko ustvarimo kot del določenega konteksta. Ko ignoriramo kontekst, lahko prenehamo dajati pomene, ki bi jih sicer lahko bilo več (Langer, 1989). Tudi sicer velja, da je eden izmed ciljev supervizijskega procesa, ki je označen kot globalen, »gledati na svet sistemsko« (Kobolt in Žorga, 2006).

OSMIŠLJANJE IZKUŠNJE ALI FAZA ABSTRAKTNE KONCEPTUALIZACIJE IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJO

S. Žorga (2002, str. 26–27) navaja naslednje značilnosti te faze v procesu supervizije:

- Izkušnjo pripeljemo na bolj abstraktno, teoretično raven. Prihaja do interpretacij izkušnje, do iskanja povezav med reflektirano izkušnjo in izkušnjami, ki jih je strokovni delavec imel v preteklosti; do primerjave teh izkušenj z izkušnjami drugih udeležencev supervizije. Pomembno je iskanje zvez z obstoječim znanjem, s teorijami, stališči in z vrednotami supervizanta. Ta se sooča s svojimi obrambami, čustvenimi vsebinami in stili vedenja; prepozna implicitne teorije, stališča in vrednote, ki usmerjajo njegovo ravnanje in doživljanje in ki določajo referenčni okvir, v katerem zaznava dogodke in vedenje drugih; ugotavlja, kakšen pomen ima ta dogodek zanj osebno in kako vpliva na njegovo delovanje.
- Supervizant prihaja do novih spoznanj, ki jih nato skuša integrirati v svojo kognitivno strukturo in jo reorganizirati na višji ravni. Avtorica (prav tam) opozori na primere pomanjkanja integracije praktičnih in teoretičnih znanj v vsakdanji praksi, ko npr. učitelj pozna teorijo in ve, kakšno je optimalno ravnanje za rešitev določenega problema, a teh znanj pri reševanju problema ne uporabi. Pekljaj (1992, str. 120) trdi, da je »aktivno preskušanje novih znanj in njihova uporaba v praksi mogoča šele takrat, ko je integracija izvedena«. Do integracije pride, ko svojo miselno strukturo preoblikujemo tako, da vključimo vanjo tudi nova spoznanja in jih povežemo z že obstoječimi v novo kvaliteto (Žorga, 2002).
- Integracijo novih izkušenj in teoretičnih znanj v obstoječe miselne sheme S. Žorga (prav tam) razloži s procesom ekvilibracije oz. uravnoveženja, o katerem je govoril Piaget (1961, v Žorga, 2002). Pri soočanju z vedenjem ali doživljanjem, ki si ga z dotedanjsimi izkušnjami in znanjem ne znamo pojasniti (lahko gre za naše doživljanje ali za doživljanje in vedenje našega klienta, kolega ipd.), lahko občutimo zmedenost, nemoč in nekompetenco. Pride do porušenega ravnotežja ali disekvilibracije. Supervizant se sooči z informacijami, ki se ne skladajo z njegovimi že obstoječimi miselnimi shemami. V smislu asimilacije izpostavi reflektiranje takega vedenja, mišljenja oz. doživljanja, iskanje dejavnikov, ki so delovali nanj, razlogov, ki so povezani z njim, teorij, ki jih lahko pojasnjujejo, in

novih oblik vedenja ter doživljanja, ki bi bile v podobni situaciji tudi mogoče, kar povzroča prilagajanje nekaterih prvin izkušnje že obstoječim miselnim shemam. Pod vplivom analizirane izkušnje prihaja do preoblikovanja obstoječih miselnih shem, stališč, implicitnih teorij, vzorcev vedenja, doživljanja in mišljenja (akomodacija). Rezultat so novo spoznanje, nove oblike vedenja in doživljanja ter posledično postopno delovanje na kvalitativno drugačni, višji ravni. Pri usklajevanju obstoječih stališč, znanj in vzorcev vedenja z novimi izkušnjami ter z na novo pridobljenim znanjem lahko torej govorimo o procesu uravnoveženja ali ekvilibracije (prav tam).

- Ko supervizant spozna pomen neke izkušnje oziroma nekega dogodka, pogosto uvidi, da je to pravzaprav izkušnja mnogih generacij in da je lahko zapisana že v mnogih strokovnih besedilih. S. Žorga (2002) navaja, da mora to spoznati vsakdo sam. Šele tedaj, ko integrira izkušnjo in njen pomen, postane to tudi njegova modrost.¹⁰ Avtorica še nadaljuje, da ta modrost ni statična; v procesu integracije je namreč treba vedno znova pregledovati in preurejati svoja znanja ter spreminjati tudi svojo kognitivno strukturo.¹¹ Tako se nova teoretična znanja in nova spoznanja, ki jih v procesu strokovnega razvoja supervizant pridobiva z refleksijo obstoječih izkušenj, integrirajo z nekdanjimi shemami vedenja in zaznavanja v drugačne, nove vzorce poklicnih ravnanj in pričnanj (prav tam).

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavita, da abstraktna konceptualizacija od supervizanta zahteva sposobnost kognitivne reprezentacije in manipulacijo idej. Predstavita nekatere možnosti razvijanja sposobnosti zanj. Supervizanta lahko v delovnem (ali supervizijskem) procesu zmotijo močne neposredne emocije, senzacije in pritisk, da deluje (pre)hitro. Predlagata nekatere dejavnosti (prav tam).

¹⁰ Modrost kot potencial, naravna faza razvoja odraslega. Modrost kot mentalni procesni model se dotika življenja kot celote s perspektive inteligentnega, svobodnega soočanja z izkušnjami (Žorga, 2007).

¹¹ Na tej točki je pomembnost čuječnosti kot na dlani. Ne zgolj supervizant, uči in kognitivno strukturo spreminja tudi supervizor.

- Udejstvovanje v razmišljanju lahko spodbujamo s prakticiranjem teoretičnih modelov in ustvarjanjem scenarijev za akcijo. Analitične veščine gradnje teorije, analize podatkov in tehnološkega upravljanja lahko pripomorejo k razvijanju in izražanju razmišljujoče oblike učenja.
- Prevpraševanje domnev lahko supervizantu pomaga, da osredotoči um in naredi uporabno teorijo intencionalno in ne avtomatično. Supervizant naj si vzame čas, da vidi svoje domneve iz različnih zornih kotov, s čimer lahko obogati misel.
- Lahko eksperimentira s tem, kako osmisli situacijo, če določena prepričanja niso resnična.
- Lahko razmisli o vlogi, ki jo igra kontekst v določenem mentalnem modelu, in kako bi se ta lahko spremenila, če bi se spremenil kontekst. Ustvarjanje kontekstualnega znanja in ne dihotomnega razmišljanja lahko okrepi sposobnost supervizantov za abstraktno razmišljanje.
- Prakticiranje fokusirane rutine abstraktnega spraševanja in iskanje odtenkov sive lahko pomaga pri razvijanju sposobnosti, da supervizant misli bolj »polno« v učnih situacijah. Avtorja (prav tam) še opozarjata, da nečuječno menjavanje in preskakovanje od abstraktne konceptualizacije h konkretni izkušnji lahko zmoti učenje v nekaterih scenarijih¹².

PRAKTIČNO EKSPERIMENTIRANJE OZ. DELOVANJE NA DRUGAČEN (NOV) NAČIN IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJ

S. Žorga (2002, str. 28) navaja značilnosti faze praktičnega eksperimentiranja v supervizijski situaciji. V tej fazi je supervizant sposoben gledati na preteklo izkušnjo iz novega zornega kota. Ugotavlja,

¹² Zaradi hitrih sprememb, ki smo jim danes vse bolj izpostavljeni, obstaja nevarnost, da smo vedno znova pahnjeni v nov cikel prehajanja med fazami, še preden končamo prejšnjega (Kobolt in Žorga, 2006), in v avtomatizirano preskakovanje, ki ga lahko vidimo tudi kot posledico »avtomatskega pilota«. Tako nimamo možnosti, da bi izkusili višje stopnje integriranosti in si ustvarili zadovoljiv občutek samospoštovanja. To nas lahko vodi k vse večji frustriranosti, nezadovoljstvu pri delu in občutku trajne nekompetentnosti.

kaj se je naučil iz nje in kako bi lahko bolje ukrepal v dani situaciji. Na osnovi teh spoznanj in na osnovi ugotovitev, kako bi lahko ravnal na drugačen (zanj nov) način, lahko načrtuje drugačne stile odzivanja, nove vzorce vedenja in nove koncepte, iz katerih bo izhajal pri svojem poklicnem delovanju. Te nove oblike ravnanj lahko preizkuša v prihodnjih delovnih situacijah. Tako preizkušanje mu omogoči novo učno izkušnjo. Naloga supervizorja je, da poskrbi, da supervizant varno preizkuša nove oblike vedenja. Avtorica (prav tam) še opozarja, da je pomembno, da supervizant na srečanju dobro pregleда nove možne strategije vedenja in predvidi možne posledice.

Yeganeh in Kolb (2009) pa izpostavita naslednje možnosti razvijanja sposobnosti za praktično ekperimentiranje:

- Opozorita, da delovanje na nov način zahteva supervizantovo predanost in vključenost v praktični svet realnih posledic. Na nek način je to tudi osnova učnega cikla, prostor, kjer so notranje preizkušanje, reflektiranje in razmišljanje testirani v realnosti.
- Delovanje supervizanta na nov način je lahko inhibirano s preveliko količino notranjih procesov v kateremkoli izmed ostalih treh načinov, spodbujano pa je lahko s supervizantovimi pogumnimi iniciativami in cikli ustvarjanja ciljev ter dajanjem povratnih sporočil supervizorja in spremljanjem same izvedbe. S pomočjo čuječnosti se supervizant lahko zaveda pomembnosti intencionalnosti pri delovanju, še posebej, če bi bilo reflektivno opazovanje varnejše stanje zanj.
- Spraševanje supervizanta o novostih in razmišljujoča vprašanja so lahko varen in čuječ način, da se akcija začne.
- Drugi način je, da si supervizant predstavlja idealno vedenje, ki bi ga želel prakticirati. Potem se lahko odloči, katero vedenje bo generativno v določenih učnih situacijah, in ga začne čuječe prakticirati.
- Supervizant, ki si želi premik k akciji pogosteje ali na bolj odločen način, pridobi s tem, da ozavesti avtomatizirane samoobsodbe, sheme, čustva ali misli ipd., ki podpirajo neakcijo. To lahko doseže preko sprejemanja in z dihalnimi praksami.

- Avtorja (prav tam) še opozorita, da se je treba zavedati, da delovanje ni zgolj polnjenje prostora z vedenjem in da je po drugi strani intencionalna prekinitev vedenja lahko prav tako čuječa. S čuječnostjo lahko supervizant postane bolj intencionalen v tem, kako misli ali se vede v določenem okolju. Da bi se bolj zavedal učnega procesa, mora poiskati edinstvene načine udejstvovanja v rutinah trenutnega zavedanja.
- Prakse globokega dihanja lahko pomagajo ustvariti sidrišča za preverjanje misli in vedenj.
- Pomaga lahko tudi, če supervizant med srečanjem identificira ljudi, na katere se lahko obrne intencionalno v učnih situacijah. Ta t. i. konverzacijska sidrišča namreč zagotavljajo podlago, da ostanejo osredotočeni na čuječno prakso in emocionalno podporo ter ostanejo optimistični.
- Uporaba koučev in supervizorjev, ki prakticirajo čuječnost, je prav tako močno orodje. A Yeganeh in Kolb (2009) poudarita, da je na začetku ustrezno preizkusiti eno ali dve specifični čuječni tehniki, da se proces učenja ne bi ustavil. Ko se posamezne tehnike ponotranjijo, pa se lahko dodajo nove. Prepričana sta, da je uporaba čuječnosti v organizacijah v teh turbulentnih časih postala nujna. Sami menimo, da tudi v supervizijski praksi.

Nekatere možnosti vpeljave čuječnosti glede na strukturo supervizijskega srečanja razvojno-edukativnega modela

Čuječnost je možno vpeljati v različnih delih supervizijskega srečanja. Znotraj strukture supervizijskega srečanja obstajajo različne možnosti dopolnitve obstoječe strukture z elementi čuječnosti oziroma čuječnostnega izkustvenega učenja. Predstavili bomo posamezno strukturo in v nadaljevanju dodali nekatere možnosti in predloge aplikacij, ki bi pomagali spiralo učenja poglobiti in razširiti.

Struktura supervizijskega srečanja ima praviloma tri dele (povz. po Žorga, 2002).

1. Uvodni del (ogrevanje):

- osvetlitev počutja vseh članov skupine (temu delu pravimo tudi notranje vreme);
 - dogovori o poteku in vsebini srečanja;
 - odzivi na refleksijska poročila s prejšnjega srečanja.
2. Osrednji del:
- delo s supervizijskim gradivom (izkušnjo oz. primerom iz supervizantove poklicne prakse);
 - temeljita predelava izkušnje in prostor za vsakega udeleženca – možnost prenosa obravnavane izkušnje na konkretno delovno situacijo (kaj sem se na tem srečanju naučil, kaj je bilo zame pomembno, kako bom to uporabil pri svojem delu).
3. Zaključni del:
- kratka analiza celotnega srečanja;
 - izmenjava povratnih informacij;
 - osvetlitev počutja med člani skupine;
 - dogovori za naslednje srečanje.

Vprašanje, ki se poraja, je, kaj, kako in v kolikšni meri aplicirati čuječnost v razvojno-edukativni model. Sami vidimo več možnosti aplikacije: predstavili bomo nekatere možnosti in predloge dejavnosti in naravnosti¹³. Naravnost supervizorja ni odvisna zgolj od njegove uporabe tehnik in čuječnostnih praks, ampak od njegovega razumevanja epistemoloških temeljev čuječnosti, o čemer smo pisali v prejšnjih poglavjih. Seveda je pomembno, da se supervizor zaveda, v kateri fazi je med srečanjem sam supervizijski proces, supervizant(i) ali on sam kot supervizor.

V uvodnem delu se je treba najprej osredotočiti na konkretno izkušnjo, predvsem pri osvetlitvi počutja vseh članov skupine.

¹³ Kabat-Zinn (2005) navaja sedem elementov notranje naravnosti, ki bi jih lahko aplicirali na področje delovanja supervizorja. V tem primeru seveda ne bo šlo za empirično dokazovanje in tovrstno evidenco, temveč za neke vrste logično sklepanje, ki sledi iz poznavanja vloge supervizorja, njegovih zaželenih lastnosti in kompetenc (Žorga, 2010) ter Kabat-Zinnovega razumevanja čuječnosti. Sedem elementov naravnosti: nepresojanje, potrpljenje, začetniški um, zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje in nenavezanost. Elementi tvorijo posebno držo, s katero pristopimo k praksi čuječnosti. Zanje velja tudi, da se pojavljajo kot posledica prakticanja.

Znotraj tega dela srečanja se lahko uporabijo različne prakse (meditativne) čuječnosti, ki pomagajo supervizantom, da se »prestavijo« v situacijo tukaj-in-zdaj, ozavestijo svoje trenutno počutje in se osredotočijo na dogajanje v skupini. Na čuječnosti temelječe prakse pomagajo utelešati tudi Rogerseve jedrne pogoje: sprejemanje, pristnost in empatijo.¹⁴ Rogerseva humanistična perspektiva je namreč eden izmed temeljev razvojno-edukativnega modela supervizije (Kobolt in Žorga, 2006). Čuječnostne meditativne prakse bomo na tem mestu zgolj površinsko predstavili, da bralec dobi občutek, v kateri smeri lahko išče naprej.

Naj jih najprej nekaj zgolj omenimo: meditacija z rozino, čokoladna meditacija, enominutna meditacija čuječnostnega dihanja, čuječnostna hoja, čuječnostno opazovanje in poslušanje (meditacija zvoki in misli), krajše izvedbe pregleda telesa, meditacija raziskovanja težav, pogovor o vajah za odpravljanje navad, osredotočanje pozornosti na telo in dihanje (Williams in Penman, 2015); formalna in neformalna praksa čuječnega poslušanja, formalna in neformalna praksa čuječne konverzacije, praksa severnosibirske železnice, meditacija odpornosti (Tan, 2012). Kabat-Zinn (2005) v svoji klasični knjigi predstavlja kar nekaj uporabnih tem za razgovor in reflektiranje ter namige in predloge za različne čuječnostne dejavnosti; čuječno procesiranje, ki ga je razvil Žvelc (2012) in ki ni usmerjeno k doseganju pozitivnih rezultatov, temveč k sprejemanju zavedanja o prijetnih in neprijetnih notranjih izkušnjah: telesnih senzacijah, čustvih ali mislih.

Prvi primer čuječnostne meditativne prakse, ki jo lahko uporabimo v uvodu srečanja, je čuječnostno dihanje (prirejeno po Tan, 2012; Williams in Penman, 2015). Branje »navodil« naj bo v umirjenem tonu, s počasnim tempom, s posameznimi premori med besedami oz. stavki.

- *Zavzemite udoben položaj na stolu. Noge naj bodo na tleh, roke sproščene. Dihajte s trebušno prepono. Roko položite na tebu in*

¹⁴ Kot je trdil Rogers, to niso tehnike, ampak načini biti v svetu (Christopher in Maris, 2010).

si predstavljajte, da imate v trebuhu balon. Ko vdihnete, se balon napolni, in ko izdihnete, se izprazni.

- *Če želite, lahko oči nežno zaprete.*
- *Privedite se v sedanji trenutek. Namenoma zavzemite vzravnano in dostojanstveno držo – kot gora.*
- *Vprašajte se: »Kaj se v tem trenutku dogaja z menoj? Kaj se dogaja v mislih/telesu/s čustvi?«*
- *Pripeljite pozornost na trebuh, občutite, kako se dviguje ob vdihu in pada pri izdihu.*
- *Um bo od časa do časa neizogibno »begal« stran od diha in telesa. To je normalno. To um počne. Ko to zaznate, ozavestite, kam je um pobegnul, in potem nežno pripeljite svojo pozornost ponovno na dih.*
- *Ohranite polno zavedanje na svojem dihanju, bodite ves čas z vsakim vdihom in z vsakim izdihom, kot bi jahali valove svojega diha. Dihanje lahko služi kot sidro, da se uglasite na stanje zavedanja in umirjenosti.*
- *Vsakič, ko bo um »odvandal« iz diha, zaznajte, kaj ga je preusmerilo, potem pa ga nežno pripeljite k trebuhu in občutenju potovanja diha v in iz njega.*
- *Razširite obseg zavedanja svojega dihanja, tako da vključite telo kot celoto, svojo držo in izraz na obrazu. Občutite telo od glave do nog in sledite dihanju v in iz celotnega telesa.*

Refleksija: Ozavestite, kako ste se počutili, ko ste bili »samo« z dihom (prirejeno po Tan, 2012).

Supervizantom se lahko potem ponudi možnost prakticiranja posameznih vaj doma – neformalna praksa čuječnostnega dihanja z naslednjim navodilom:

Usklajujte se s svojim dihanjem ob različnih delih dneva, čutite, kako se vam trebuh nekajkrat dvigne in spusti. Ozavestite svoje misli in čustva v teh trenutkih, samo opazujte jih, ne da bi jih ali sebe pre-sojali. Hkrati se zavedajte katerihkoli sprememb v načinu, kako vidite stvari in čutite o sebi. Zapišite svoja opažanja (prirejeno po Tan, 2012).

Drugi primer čuječnostne meditativne prakse v uvodu srečanja je vaja z rozino (prirejeno po Williams in Penman, 2015); vsaki spodaj opisani stopnji se lahko nameni okrog trideset sekund.

- Držanje rozine

Vzemite eno od rozin in jo držite v dlani ali med prsti. Osredotočite se nanjo, kot da česa podobnega še nikoli niste videli. Ali čutite težo rozine v roki?

- Opazovanje

Vzemite si dovolj časa, da si rozino dobro ogledate. Predstavljajte si, da je prej še niste videli. Skrbno jo glejte in ji namenajte vso pozornost. Z očmi raziščite vsak njen del. Proučite svetle dele, na katerih se odbija svetloba, temnejše vdolbine, gube in grebene. Poskusite ne misliti v kategorijah.

- Dotikanje

Obračajte jo med prsti in raziščite njeno teksturo. Kakšen občutek imate, ko jo držite med kazalcem in palcem druge roke?

- Vohanje

Podržite jo pod nosom in preverite, kaj opazite z vdihom. Naj njen vonj napolni vašo zavest. Bodite pozorni na to, če ne diši ali pa ima samo komaj zaznaven vonj.

- Poslušanje

Poskušajte prisluhni zvokom, ki jih oddaja. Kaj zaznate?

- Okušanje

Počasi ponesite rozino v usta in opazujte, kako vaša roka natančno ve, kam naj jo položi. Rozino nežno položite v usta in opazujte, kaj počne jezik, da bi jo sprejel. Ne da bi jo žvečili, ugotovite, kako se počutite, ker jo imate na jeziku. Rozino začnite počasi raziskovati z jezikom, kar naj traja trideset sekund ali več.

- Žvečenje

Ko ste pripravljeni, zavestno ugriznite v rozino in opazujte učinke ugriza na rozini ter v svojih ustih. Bodite pozorni na vse okuse, ki se pojavijo. Občutite teksturo rozine, ko ugriznete vanjo. Še naprej jo žvečite in je še ne pogoltnite.

- Goltanje

Doživite prvo željo, da bi rozino pogoltnili z vso zavestjo, preden jo zares pogoltnete. Opazujte, kaj počne jezik, da bi rozino pripravil na pot po požiralniku. Če je mogoče, jo zavestno občutite, ko se pomika proti želodcu. Opazujte, kaj počne jezik, potem ko ste rozino pogoltnili.

- Po zaužitju

Nekaj časa namenite občutkom po zaužitju rozine. Vam je v ustih ostal kakšen okus? Kakšen občutek imate, ker rozine ni več? Ali opazite samodejno željo, da bi segli po novi? Ali se zavedate, da ste za eno rozino težji?

Sedaj si lahko vzamete čas, da si zapišete, kaj ste opazili med vajo.

S temi vajami lahko supervizijsko srečanje tudi zaključujemo. V zaključnem delu srečanja bi lahko izvajali posamezne vaje pred ali po osvetlitvi počutja članov skupine.

Primer čuječnosti vaje ob zaključku srečanja: čuječna hoja (prirejeno po Tan, 2012).

- *Stojte pri miru. Noge so v širini bokov. Pripeljite pozornost k svojemu telesu. Začnite pri prstih na levi nogi, podplatu, nartu, gležnju, spodnjemu delu noge do kolena, zgornjemu delu do kolka. Nato se osredotočite na desno nogo: osredotočite se na prste na desni nogi, podplat, nart, gleženj, spodnji del noge do kolena, zgornji del do kolka. Predstavljajte si, da nato pošljete dih iz medenice preko zgornjega dela noge do kolen, v spodnji del nog, do gležnjeve in v prste. Nato pripeljite pozornost na zadnjico, trebuh in prsa, zadnji del trupa s križem, lopatice in ramena, nadlahti, komolce, podlahti in zapestja ter prste na rokah. Nato se vrnite na vrat in temenski del glave, čelo ter obraz.*
- *Sedaj se osredotočite na dihanje. Nekajkrat namenite pozornost svojemu vdihu in izdihu. Pustite, da dihanje poteka samo od sebe.*
- *Zavedajte se pritiska na stopalih, ko se dotikajo tal. Vzemite si čas in izkusite stanje na tleh. Nato ravnotežje premaknite na levo nogo. Počasi se vrnite v svoje središče. Nato poskusite premakniti ravnotežje na desno nogo. Ponovno se počasi vrnite v središče.*
- *Sedaj naredite korak naprej. Dvigujte nogo čuječe, premikajte jo naprej čuječe, postavite jo na tla čuječe in prenesite težo na drugo nogo. Pozorni bodite na upogib kolena. Naredite kratek premor. Ponovite z drugo nogo. Začutite različice občutkov na podplatih.*
- *Če želite, lahko med dvigovanjem noge na tiho ponavljate »Dvigujem, dvigujem, dvigujem« in med premikanjem in postavljanjem na tla »Premikam, premikam, premikam«.*

- *Ko naredite nekaj korakov, se lahko ustavite in obrnete. Ko se odločite, da se boste ustavili, si vzemite nekaj sekund, da postanete čuječni na svoje telo v mirnem položaju. Če želite, si lahko na tiho ponavljate »Stojim, stojim, stojim«; pri spremembi smeri (obračanju) si lahko prav tako tiho govorite »Obračam, obračam, obračam«.*
- *Če želite, lahko sinhronizirate svoje gibanje z dihanjem. Ko dvigujete svojo nogo, vdihujte, in ko se premikate in postavljate nogo na tla, izdihujte. V vsakem primeru imate možnost izbire.*

V osrednjem, najpomembnejšem delu supervizijskega srečanja lahko vpeljemo model čuječnega izkustvenega učenja v celoti (TABELA 2), saj se faze izkustvenega učenja in čuječnega izkustvenega učenja pokrivajo, drugačni pa so vsebinski in procesni poudarek znotraj posamezne faze ter pričakovana naravnost supervizorja in posledično tudi supervizantov. Tudi krajša analiza

TABELA 2: Čuječno izkustveno učenje: primeri čuječnih praks v štirih fazah izkustvenega učenja (Yeganeh in Kolb, 2009)

konkretna izkušnja	<ul style="list-style-type: none"> • dihaj s trebušno prepono – relaksacija fiziološkega stanja; • osredotoči se na novo vrsto dotika, zvoka, izgleda, vonja, tako da se um nastavi na novo in izklopi avtopilot-a.
reflektivno opazovanje	<ul style="list-style-type: none"> • ozavesti kritične trenutke, ko si impulziven; • opusti impulzivne misli in akcije; • raje prakticiraj sedenje z mislimi in čustvi in kot delovanje z/ preko njih; • prakticiraj sprejemanje, ne presojanje.
abstraktna konceptualizacija	<ul style="list-style-type: none"> • prevprašuj domneve, ki jih imaš v tem trenutku; • upoštevaj perspektive drugih ljudi; • dvomi o svoji osebni »resnici«; • raje išči sledi sive, kot da razmišljaš v dihotomijah.
aktivno eksperimentiranje	<ul style="list-style-type: none"> • prakticiraj vprašanja o novostih – spremeni konverzacijo s postavljanjem vprašanj, ki generirajo možnosti; • razmisli o mislih in vedenjih, ki jih občuduješ pri drugem med neko situacijo, in jih prakticiraj; • eksperimentiraj z odzivanjem na ljudi in dogodke na način, na katerega običajno ne.

v zaključnem delu lahko poteka na ta način, prav tako način in vsebina izmenjave povratnih informacij.

Tabela bi lahko služila kot neke vrste iztočnica za delovanje supervizijske skupine ali opomnik za bolj čuječno naravnost tako supervizantov kot supervizorja med srečanjem in po njem; seveda ob upoštevanju tega, da supervizor lahko setting zgolj organizira, zagotovi primerno atmosfero za učenje in omogoča učenje, ne more pa zagotoviti, kaj se bo kdo naučil (Žorga, 1997).

V uvodnem delu lahko na ta način potekajo odzivi na refleksijska poročila s prejšnjega srečanja.

Strinjamo se s Shoet (2011), da nas čuječnost podpira pri tem, da se držimo namena, da smo v izkušnji iz trenutka v trenutek ter v supervizijski koverzaciji s sočutjem in radovednostjo brez sodb. Čuječnostni pristop je po definiciji proces, ki se zdi, kot da upočasni čas in ustvari prostor, znotraj katerega se lahko razvije zaupanje in razširi zavest. V superviziji torej lahko vstopimo v drugačen vmesni prostor, prostor kontemplacije in prevpraševanja za pridobivanje svežega pogleda, ki lahko pelje do nove vrste akcij. Supervizanti postanejo priče svojim in klientovim procesom ter se naučijo narediti to brez sodb. Čuječen pristop v superviziji jim omogoča poglobljeno reflektiranje, obnovitev samozavesti in učenje iz izkušenj.

V čuječnem poizvedovanju opazujemo svoje običajne reakcije in uzremo načine, s katerimi se definiramo z vsebino sicer predhodnih misli ali čustev. Lahko pride do spremembe v vzorcih mišljenja ali do spremembe v odnosu posameznika do svojih misli (misli so zgolj misli, ne nujno verodostojni odraz resničnosti). Na podoben način opazujemo emocije zgolj kot mentalne dogodke in ne kot dele selfa.

Tudi v procesu supervizije pride do sprememb v kogniciji tako supervizorja kot supervizanta, ki imajo za posledico bolj kritično opazovanje lastnega poklicnega delovanja (opazovalec z udeležbo) supervizanta, oblikovanje poklicne identitete in učinkovitejše obvladovanje stresa (Kobolt in Žorga, 2006). Spremembe v kogniciji so spremljajoči dejavnik razvoja supervizijskega procesa, ki je nikoli zaključena zgodba z nenehnim spreminjanjem in stremljenju k razvoju vseh vpletenih.

SKLEP

V prispevku smo nakazali posamezna sovpadanja čuječnosti in čuječnega izkustvenega učenja ter razvojno-edukativnega modela supervizije in možnosti uporabe čuječnosti v supervizijskem procesu.

Medtem ko nam teorija izkustvenega učenja, ki predstavlja enega ključnih konceptov razvojno-edukativnega modela supervizije (Vec, Rupnik Vec in Žorga, 2014), pomaga razumeti mentalno arhitekturo učenja, nam čuječnost pomaga razumeti procese, preko katerih je um zavesten, intencionalen in sprejemajoč. Uporaba obeh je močno orodje za opolnomočenje (Yeganeh in Kolb, 2009) tako supervizorja kot supervizanta.

Menimo, da lahko z upoštevanjem nekaterih predstavljenih modelov in predlogov, ki smo jih nanizali, supervizorji postopno in v celoti integriramo znanje o čuječnosti v obstoječo mentalno strukturo, ki je doslej temeljila predvsem na idejah teorije izkustvenega učenja.

Čuječno izkustveno učenje se uspešno pokriva tudi z eno izmed predstavljenih domnev, na katerih temelji izkustveno učenje (Walter in Marks, 1981, v Žorga, 1997, str. 155): »Učenje temelji na nepoznavanju odgovora.« Ko ozavestimo to, da odgovora na vprašanje ne poznamo, postanemo ponovno bolj čuječni v svoji intencionalni naravnosti.

Čuječnost se zdi še posebej ustrezna za študij znotraj polja supervizije (Wyat, 2011), saj jo lahko razumemo tudi kot veččino, ki lahko pomaga supervizorju, da spozna in dojema kritične faktorje, kot sta npr. supervizantova samoučinkovitost, odnosna dinamika; supervizantu pomaga pri izboljšanju sposobnosti, da je prisoten s klienti. O tem bi veljalo razmisliti tudi pri izpeljevanju študijskega programa supervizije na ljubljanski pedagoški fakulteti. Različne čuječnostne prakse so namreč lahko pomemben dodatek k izvedenemu kurikulumu (Shapiro in Carlsen, 2009).

Tema, ki smo jo raziskovali, nas je na nek način pomirila in nas utrdila v prepričanju, da nismo podlegli paradoksu, o katerem smo govorili v uvodu. Avtomatizacija, o kateri je bilo prav tako govora, je »popustila«. Ugotovili smo, da so posamezne dimenzije

čuječnosti lahko supervizorju v pomoč. Širina pojma »čuječnost« in možnosti njegove aplikacije skorajda ne vidijo meja, ko govorimo o poklicih dela z ljudmi. Na področju supervizije tako obstajajo še mnoga siva področja, ki jih bo potrebno v prihodnje še odkriti. Kljub vsemu pa smo mnenja, da supervizija ne more postati zgolj polje usposabljanja za razumevanje in prakticiranje čuječnosti. Lahko pa je uporaba posameznih elementov čuječnosti prijetno in predvsem koristno dopolnilo supervizijskemu procesu. Seznanitev (predvsem praktično izkustvo) s čuječnostjo ali – še bolje – njeno prakticiranje bi najbrž pripomogla k supervizorjevemu bolj kakovostnemu in manj stresnemu delu.

LITERATURA

- Carroll, M. (2009). From mindless to mindful practice: On learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*, 15(4), 40–51.
- Christopher, J. C. in Maris, J. A. (2010). Integrating mindfulness as self-care into counselling and psychotherapy training. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 10(2), 114–125.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2), 73–92.
- Černetič, M. (2011). Kjer je id, tam ... je čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3–4), 37–48.
- Djikic, M. (2014). Art of Mindfulness: Integrating Eastern and Western Approaches. V A. Ie, C. T. Ngunoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 139–148). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Drucker, P. F. (2001). *Managerski izzivi v 21. stoletju*. Ljubljana: GV založba.
- Eriksen, T. H. (2009). *Majhni kraji, velike teme*. Maribor: Aristej.
- Freeman, L. C. (1992). Filling in the Blanks: A theory of cognitive categories and the structure of social affiliation. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 118–127.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delta Trade Paperbacks.

- Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam: z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. New York: Addison-Wesley.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Cambridge, MA: Persesus Publishing.
- Langer, E. J. (2000). Mindful Learning, *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223.
- Langer, E. J. (2014). Mindfulness Forward and Back. V A. Ie, C. T. Ngnoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 7–20). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Langer, E. J. in Moldoveanu, M. (2000a). The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1–9.
- Langer, E. J. in Moldoveanu, M. (2000b). Mindfulness Research and the Future. *Journal of Social Issues*, 56(1), 129–139.
- Law, H., Ireland, S. in Hussain, Z. (2007). *The psychology of coaching, mentoring and learning*. New York: Wiley Blackwell.
- Mrazek, M. D., Broadway, J. M., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Mooneyham, B. W. in Schooler, J. W. (2014). Mindfulness: An Antidote for Wandering Minds. V A. Ie, C. T. Ngnoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 154–167). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Pekljaj, C. (1992). Izkušnjsko učenje kot izhodišče za izobraževanje učiteljev. V F. Žagar (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo* (str. 117–120). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. in Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression. A New Approach to Preventing Relapse*. New York, London: The Guilford Press.
- Shapiro, S. L. in Carlsen, L. E. (2009). *The Art and Science of Mindfulness: Integrating Mindfulness into Psychology and the Helping Professions*. Washington: American Psychological Association.

- Shoet, R. (2011). *Supervision As Transformation : A Passion for Learning*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Siegel, D. J. (2010). *The Mindful Therapist: A Clinician's Guide to Mindsight and Neural Integration*. New York: W. W. Norton&Company.
- Siegel, D. in Siegel, M. W. (2014). Thriving With Uncertainty: Opening the Mind and Cultivating Inner Well-Being Through Contemplative and Creative Mindfulness. V A. Ie, C. T. Ngnoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 21–47). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Smrdu, M. in Kordeš, U. (2012). Pregled nekaterih fenomenov v športni psihologiji z doživljajskega vidika. *Ars & Humanitas*, 6(1), 33–49.
- Tan, C. M. (2012). *Search Inside Yourself: The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*. New York: Harper Collins.
- Tancig, S. (1994). Reflection on reflective Learning. *The School Filed*, 5(1–2), 93–106.
- Tancig, S. (1995). Conceptualization and construction of practical knowledge. *The School Filed*, 6(1–2), 41–50.
- Vec, T., Rupnik Vec, T. in Žorga, S. (2014). Understanding How Supervision Works and What It Can Achieve. V C. E. Watkins, Jr. in D. L. Milne (ur.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). Chichester: Wiley Blackwell.
- Walsh, R. in Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist* 61(3), 227–239.
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Ljubljana: Učila International.
- Wyat, L. (2011). *The Role of Mindfulness in Clinical Supervision*. The University of North Carolina, Greensboro.
- Yeganeh, B. (2006). *Mindful Experiential Learning* (Doktorska disertacija). Case Western Reserve University, Cleveland.
- Yeganeh, B. in Kolb, D. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. *OD Practioner*, 41(3), 13–18.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Pedagoška obzorja*, 3(3–4), 157–169.

- Žorga, S. (1997). Supervision Process seen as a process of experiential learning. *The Clinical Supervisor* 16(1), 145–161.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 15–45). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2007). The Development of Consciousness Through the Supervision Process. *International Journal of Advanced Counselling*, 29(3–4), 203–211.
- Žorga, S. (2010). Kompetence in razvoj supervizorja. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 267–277). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije.
- Žvelc, G. (2012). Mindful Processing in Psychotherapy – Facilitating Natural Healing Process within Attuned Therapeutic Relationship. *International Journal of Integrative Psychotherapy*, 3(1), 41–58.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2015

SVETOVALNE DELAVKE OSNOVNIH ŠOL O SOOČANJU S STRESOM NA DELOVNEM MESTU

235

PRIMARY SCHOOL COUNSELLORS ON
DEALING WITH WORKPLACE STRESS

Jana Rapuš Pavel, *dr. soc. ped.*

Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana,

jana.rapus-pavel@guest.arnes.si

Urša Marn Kosin, *mag. soc. ped.*

ursakosin@empatija.si

POVZETEK

Vloga svetovalne delavke in delavca v osnovni šoli je zelo raznolika, dostikrat konfliktna in nejasna, je v odvisnosti od organizacijske strukture šole, velikokrat neavtonomna in podrejena administrativnim potrebam šole. Delovna (pre)obremenjenost, pogoji dela in tudi komunikacija z ostalimi podsistemi v šoli pri svetovalnih delavkah in delavcih vplivajo na zaznavanje stresa. V prispevku obravnavamo vire delovnega stresa svetovalnih delavk in delavcev v osnovni šoli ter povezanost med viri stresa in strategijami soočanja z njimi. V raziskavi je sodelovalo 170 svetovalnih delavk in delavcev iz vseh slovenskih regij. Rezultati so pokazali, da svetovalne delavke in

delavci med najbolj intenzivne vire delovnega stresa uvrščajo dejavnike, ki so pretežno povezani z vlogami, organizacijo svetovalnega dela in težavnostjo delovne problematike. Pri tem najpogosteje izbirajo aktivno soočanje s stresnimi situacijami. Med strategijami soočanja s stresom, značilno povezanimi z viri stresa na delovnem mestu, izstopata strategiji samoobtoževanja in iskanja čustvene podpore.

KLJUČNE BESEDE: *svetovalne delavke, osnovna šola, delovni stres, strategije spoprijemanja s stresom.*

ABSTRACT

The role of primary school counsellors covers a broad range of activities that can often be contradictory or ambiguous. Depending on the organisational structure of the school, counsellors are often non-autonomous and subject to the administrative needs of the school. The counsellors' work (over) load, their working conditions, and communication with other school subsystems, are all factors that contribute to their stress levels. The article deals with the sources of workplace stress in counsellors and the strategies for confronting them, based on research that included 170 counsellors from all Slovenian regions. The results show that the most intense sources of stress as identified by the surveyed counsellors are closely connected to the role and organisation of counselling and the seriousness of the work cases. In most cases, counsellors choose active confrontation to deal with stressful situations. The most common strategies for confronting sources of workplace stress involve the strategy of self-blame and of seeking emotional support.

KEYWORDS: *counsellors, primary school, workplace stress, stress confrontation strategies.*

UVOD

S stresom svetovalnih delavk in delavcev v osnovni šoli se v prispevku ukvarjamo predvsem preko proučevanja virov delovnega stresa v šolskem okolju in strategij spoprijemanja z njimi. Pri obravnavanju stresogenosti delovnega mesta svetovalnega delavca imamo v mislih na eni strani njegovo podvrženost stresu zaradi težavnosti problematike, s katero se ukvarja, saj je ta dostikrat težko rešljiva in opremljena z negativnimi čustvi vpletenih, na drugi strani pa imamo pri vplivu stresa v mislih svetovalno delavko in delavca kot pripadnico/-ka celotne ustanove s svojo organizacijsko strukturo in delovnimi pogoji. Viri stresa pri svetovalnih delavkah in delavcih vznikajo iz tega, da gre za strokovnjake, ki po eni strani težijo k avtonomnosti pri svojem delu, po drugi strani pa jih vežejo birokratska urejenost področja dela ter neprestano usklajevanje in sodelovanje z vsemi ostalimi podsistemi v ustanovi.

STRES IN SOOČANJE S STRESOM

Pomen pojma stresa je zelo širok in vključuje celotno osebnost – ne le biološki del, temveč tudi področje duševnosti, vedenja in socialnih komunikacij. Zanj lahko rečemo, da je bolj ali manj specifičen odgovor organizma na delovanje stresorja. Slivar (2009, str. 6) zapiše, da je »stres individualno doživetje posameznika v določeni kulturi oziroma da ima vsaka oseba svoje psihične in socialne stresorje, na katere kvalitativno in kvantitativno reagira.« V različnih definicijah avtorji (npr. Aldwin, 1994; Travers in Cooper, 1996; Bartlett, 1988, vsi v Slivar, 2009; Treven, 2005; Kovač, 2013), ki se ukvarjajo z raziskovanjem stresa doma in v tujini, izpostavijo tri paradigme razumevanja in proučevanja stresa, in sicer: stres kot reakcija, stres kot stimulus (dražljaj) ter stres kot interakcija in transakcija (proces).

Prvi koncept se osredotoča na stres kot na fiziološko in čustveno reakcijo na neprijeten dražljaj. Reakcijski modeli stresa proučujejo stres kot reakcijo organizma na stresni dogodek iz okolja. Drugi koncept opredeljuje stres kot dražljaj iz okolja, ki povzroča

pritisk, napetost, obremenjenost pri posameznikih, ki so stresu, stresnemu dražljaju ali stresorju izpostavljeni. Tretji koncept pa opisuje stres kot dinamičen proces med posameznikom in okoljem, pri čemer se obema priznava enaka pomembnost. Cooper, Dewe in O'Driscoll (2001) zaključujejo, da je velik del raziskav usmerjen v identifikacijo virov stresa v delovnem okolju z namenom njegovega izboljševanja. Stresorji pa lahko izvirajo tudi iz osebnosti posameznikov, v tem primeru govorimo o psihogenih stresorjih.

Procesni koncept stresa je usmerjen v dinamiko psiholoških mehanizmov kognitivnega ocenjevanja in spoprijemanja s stresnimi dogodki; priznava enakovredno pomembnost vseh komponent tako posameznika kot okolja (Aldwin, 1994, v Slivar, 2009). Stres sam po sebi ni ne dober ne slab: šele na podlagi posledic na telesu ali psihi posameznika je mogoče vrednotiti, ali je njegov kompleksen učinek pozitiven ali negativen (Luban Plozza, Pozzi, 1994, v Božič, 2011). Powell (1999) izpostavi, da je stres lahko pozitivna gonilna sila, ki nas v določeni meri spremlja vse življenje in ima negativne posledice le, če zahteve okolja presegajo naše sposobnosti. O pozitivnem vidiku stresa govorimo, kadar pogoji zunanjega in/ali notranjega okolja pomenijo za človeka izziv za mobilizacijo v smeri prilagajanja na spremembe, ki so zanj dobre ter v njem krepijo prepričanje, da lahko sam vpliva na to, kar se mu v življenju dogaja.

Stresne reakcije so odvisne od mehanizmov prilagajanja, ki jih posameznik uporablja, da bi obdržal ali ponovno vzpostavil ravnotežje. Soočanje oziroma spoprijemanje s stresom (angl. coping) je proces, ki zajema tako obvladovanje stresnih situacij kot prizadevanje posameznika po srečanju s stresorjem za ponovno doseg telesa in duševnega ravnovesja (Treven, 2005). Odzive posameznika na fizične, socialne in psihološke zahteve okolja opredeljujeta dve temeljni funkciji: usmerjenost na emocije (angl. emotional-focused coping) in usmerjenost na problem (angl. problem-focused coping) (Lazarus in Folkman, 1984). V večini primerov soočanja s stresnimi situacijami gre za prepletanje obeh funkcij, saj je v dani situaciji soočanje, usmerjeno v reševanje problema, prav tako spremljano s soočanjem s čustvi. Slivar (2009) stresne reakcije razvrsti v tri osnovne skupine: toleriranje stresorjev, kontroliranje oz. vplivanje na stresorje/simptome in prepuščanje stresni situaciji.

Troman in Woods (2001, v Slivar, 2009) ločita tri glavne skupine strategij spoprijemanja s stresom: generiranje in uporaba osebnih virov, iskanje zaveznitva (iskanje podpore pri sodelavcih, v družini, pri zdravnikih idr.) in oblikovanje skupin (povezovanje strokovnjakov med seboj, kolektivne aktivnosti ipd.). Carver in Connor-Smith (2010) povzemata nekaj razločevalnih spoprijemalnih kategorij soočanja s stresom z vidika različnih avtorjev: usmerjenost v problem ali v emocije (Lazarus in Folkman, 1984), vključenost ali ne vključenost posameznika v spoprijemanje s stresom (Moos in Shaefer, 1993; Roth in Cohen, 1986; Skinner in sod., 2003, vsi v Carver in Connor-Smith 2010), prilagojeno spoprijemanje in spoprijemanje, usmerjeno na osebni pomen posameznika (Folkman, 2008; Park in Folkman, 1997, prav tam), ter proaktivno spoprijemanje (Aspinwall in Taylor, 1997, prav tam). Carver (2007) opiše 14 strategij obvladovanja stresa, ki jih v nadaljevanju podrobneje predstavimo. Samozamotenje predstavlja miselno neaktivnost, ki se kaže kot množica aktivnosti, ki jih posameznik opravlja, da bi se izognil razmišljanju o stresorju oziroma cilju, ki ga stresor preprečuje. Lahko gre za sanjarjenje, eskapizem preko spanja, gledanja televizije, posvečanje delu ipd. Sproščanje se nanaša na izražanje oziroma sprostitve občutkov napetosti, ki jih prinaša stres. Včasih je lahko takšno ventiliranje funkcionalno (na primer v primeru žalovanja ob izgubi ljubljene osebe). Daljša usmerjenost na sproščanje čustva, ki prinašajo napetost, pa lahko ovirajo posameznike za aktivno soočanje s stresom. Aktivno soočanje pomeni aktivno usmerjanje naporov k odstranjevanju stresorja ali k omejevanju njegovih negativnih učinkov. Gre za neposredna vedenja, povezana s stresno situacijo.

Pozitivno prevrednotenje je namenjeno odpravljanju emocij ob negativnih učinkih delovanja stresorja. Vendar pri tem ne gre samo za redukcijo negativnega stresa, temveč za rekonstruiranje pomena stresne situacije iz negativnega v pozitivnega, kar posamezniku v nadaljevanju olajša osredotočenost spoprijemanja s problemom. Zanikanje ima lahko več nasprotujočih si pomenov. Včasih je zaznano kot koristno, saj lahko minimizira distress. Če pa neupoštevanje stresorja ne prinaša koristi, zanikanje dodatno otežuje spoprijemanje s stresno situacijo. Načrtovanje pomeni

razmišljanje o načinih, kako se spoprijeti s stresorjem. Gre za razmišljanje o strategijah in korakih, ki jih je treba podvzeti, in o tem, kako najbolje ravnati v problemski situaciji. Uporaba substanc lahko spremlja soočanje s stresorjem in ima pri različnih ljudeh različne pomene. Človek lahko potrebuje nekaj, da bi vsaj za nekaj časa odložil soočanje s stresorjem ali pa da ne bi občutil emocij, ki se mu ob stresorju vzbujajo. Humor ima lahko prav tako različne pomene za različne ljudi. Nekateri želijo s humorjem preusmeriti ali prekriti svoje misli in svoja občutja, ki pridejo na plan v stresni situaciji. Nekateri želijo omiliti situacijo ali pa svoja negativna pričakovanja glede izidov spoprijemanja. Uporaba čustvene podpore pomeni, da posameznik poskuša najti moralno podporo, simpatijo ali razumevanje drugih.

Sprejemanje pomeni, da posameznik sprejme realnost stresne situacije. Funkcionalno soočenje s stresno situacijo sledi, če se posameznik potem tudi vključi v reševanje stresne situacije. Uporaba instrumentalne podpore pomeni iskanje nasvetov, pomoči ali informacij pri drugih. Vera igra pomembno vlogo pri soočanju s stresom pri mnogih ljudeh. Posamezniku lahko služi kot vir emocionalne podpore, kot spodbujevalec pozitivne reinterpretacije in rasti ali kot taktika za spoprijemanje s stresorjem. Vedenjska neaktivnost pomeni, da se posameznik ne trudi, da bi se spoprijel s stresorjem, ali se celo odpove ciljem, katerih dosego preprečuje ali otežuje stresor. Kot nemoč ali brezup se v praksi ta strategija lahko kaže, kadar ljudje pričakujejo slab izid pri spoprijemanju s stresorjem. Samoobtoževanje pomeni, da posameznik krivi samega sebe za nastanek stresne situacije, se kritizira. Tak odziv ne predstavlja funkcionalnega načina soočanja s stresno situacijo.

Za razumevanje soočanja s stresom je treba imeti v mislih tako stresno situacijo na eni strani kot tudi posameznikov trenutni življenjski kontekst z vsemi njegovimi vlogami in varovalnimi ter ogrožajočimi dejavniki ter njegove kognitivne, čustvene in vedenjske ter telesne značilnosti na drugi strani. Pri tem se je treba tudi zavedati, da ima človek »tukaj in zdaj« z vsemi svojimi značilnostmi tudi že določene izkušnje, ki so bile stresne in so bolj ali manj že vplivale na razvoj vseh njegovih ostalih značilnosti. Pomembno je upoštevati, da procesi spoprijemanja s stresom niso sami po

sebi dobri ali slabi, strategije spoprijemanja so lahko bolj ali manj funkcionalne in jih je vedno treba obravnavati znotraj konteksta, v katerem se pojavljajo.

DELOVNI STRES PRI SVETOVALNIH DELAVKAH IN DELAVCIH V OSNOVNI ŠOLI

Stres na delovnem mestu se doživlja takrat, ko zahteve delovnega okolja presegajo delavčeve zmožnosti, da bi se s temi zahtevami soočil ali jih nadzoroval (Evropska agencija za varnost in zdravje na delu, 2002). Leka, Griffiths in Cox (2003, v Božič, 2011) izpostavijo dejavnike tveganja za stres na delovnem mestu, ki so lahko vezani na vsebine delovnega okolja (vsebine dela, delovne obremenitve in tempo dela, delovni čas, nadzor in kontrola nad vsebinami dela) ali na kontekst dela (razvoj kariere, status in plačilo, pomanjkanje možnosti za napredovanje, vloga v organizaciji, medosebni odnosi, kultura organizacije ter razmejevanje dela in domačega življenja). Cooper, Dewe in O'Driscoll (2001) poimenujejo šest stresogenih dejavnikov na delovnem mestu pedagoških delavcev v šoli: intrinzični dejavniki poklica (delo samo), vloge posameznika v organizaciji, medosebni odnosi pri delu, razvoj kariere, organizacijski dejavniki ter povezava med delom in zasebnim življenjem. Prvih pet je vezanih na stres v delovnem okolju, šesti dejavnik se navezuje na zunanje okolje (npr. družino), a je povezan s poklicnim stresom. Raziskave na področju delovnega stresa za poklice, ki vključujejo nudenje pomoči drugim ljudem, kažejo izpostavljenost velikemu tveganju stresa ter izgorelosti (Slivar, 2009). Maslach in Leiter (2002) menita, da je pri poklicih, kjer gre za delo z ljudmi, delo zelo čustveno zahtevno, zato je stopnja tveganja zaradi izgorevanja zelo visoka.

V zadnjem desetletju tudi v slovenskem prostoru narašča raziskovanje značilnosti stresa med pedagoškimi delavci, kar kaže na pomembnost tega pojava v šolstvu (Depolli Steiner, 2011; Slivar, 2003; 2009; Javrh, 2014, Kovač, 2012, 2013; Kovač in Javornik Krečič, 2014).

V nadaljevanju povzamemo nekatera spoznanja in ugotovitve o stresu šolskih svetovalnih delavk in delavcev pri nas in v tujini. Kesler (1990, v Stephan, 2005) ugotavlja, da so šolski svetovalni delavci najbolj dovzetni za izgorevanje na delovnem mestu zato, ker imajo visok nivo poklicnega stresa zaradi raznolikih delovnih zahtev, nejasnosti vlog, konflikta vlog, velikega števila učencev in pomanjkanja supervizije. Slovenska raziskava Kovača (2012), v kateri je sodelovalo 88 svetovalnih delavk in delavcev v osnovnih šolah, kaže, da večina udeleženih v raziskavi ocenjuje svoje delo kot zmerno in močno stresno. Podobne rezultate o intenziteti stresa svetovalnih delavk in delavcev osnovnih šol kažejo tudi ugotovitve tujih raziskav DeMata in Curcie (2004) ter Searsa in Navina (2001). Raziskava DeMata in Curcie (2004), narejena na vzorcu 301 svetovalnih delavk in delavcev, kaže, da jih skoraj 90 % doživlja svoje delo kot stresno, čeprav jih je večina zadovoljnih s svojim delovnim mestom. Searsa in Navina (2001) pa sta z raziskavo na vzorcu 240 svetovalnih delavk in delavcev ugotovila, da jih 14,8 % svoje delo ocenjuje kot zelo stresno, 50,4 % kot zmerno stresno, 30,1 % pa kot manj stresno. Kovač (2012) ugotavlja, da so za svetovalne delavke in delavce najbolj stresne delovne naloge, ki se nanašajo na delo s starši in učenci z vedenjskimi težavami, pa tudi delovne naloge, vezane na zunanji nadzor in delo z dokumentacijo. Rezultati te raziskave še kažejo, da šolske svetovalne delavke in delavci, ki so bili v svoji praksi deležni supervizije, zaznavajo manj stresa kot tisti, ki supervizije niso bili deležni. Huebner (1993, v Kovač in Javornik Krečič, 2014) je prav tako proučeval stres in izgorelost 179 svetovalnih delavk in delavcev osnovnih šol ter ugotovil, da četrtnina udeleženih kaže znake visoke čustvene izčrpanosti in da si jih kar 35 % želi v prihodnjih petih letih zapustiti delovno mesto. V raziskavi Zavoda RS za šolstvo in Andragoškega centra Slovenije (Javrh, 2014) z naslovom Analiza razvitosti poklicne identitete slovenskih svetovalnih delavcev v vrtcih in šolah je navedeno, da 12 % svetovalnih delavk in delavcev poroča, da se težko ali se ne morejo zaščititi pred izgorevanjem zaradi stresa. Pri tem so udeleženi v raziskavi izpostavili predvsem stresne razmere dela, pomanjkanje strokovne podpore vodstva in obsežno administrativno delo. Kovač (2013) ob pregledu nekaterih raziskav tujih avtorjev (npr.

Burnham, Jackson 2000; Bemak, 2000; Johnson, 2000; Cunningham, Sandhu, 2000; Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Wilkerson in Bellini, 2006) opredeli naslednje temeljne dejavnike stresa pri šolskih svetovalnih delavkah in delavcih:

- kompleksnost svetovalnega dela,
- prevelike zahteve na delovnem mestu, opravljanje dela, ki ni neposredno povezano s svetovanjem,
- stresnost vloge svetovalnega dela (konfliktnost, neskladnost in nejasnost vloge),
- pomanjkanje podpore znotraj in zunaj šole.

Pregled ugotovitev različnih redkih dosedanjih raziskav doma in v tujini kaže, da šolske svetovalne delavke in delavci zaznavajo dokaj visoko raven stresa, tveganje za poklicno izgorelost pa je veliko, zato temu fenomenu stresa v pričujočem prispevku namenjamo dodatno pozornost predvsem z vidika strategij spoprijemanja z delovnim stresom.

METODE

NAMEN IN CILJI

Spoznanja redkih raziskav (npr. Kovač, 2012, 2013; Kovač in Javornik Krečič, 2014), ki se v slovenskem prostoru usmerjajo na proučevanje stresa svetovalnih delavk in delavcev v osnovni šoli, že opozorijo na stresnost in izgorelost svetovalnega dela predvsem v povezavi z različnimi biografskimi dejavniki. V pričujoči raziskavi pa nas je zanimalo:

1. Katere vire stresa svetovalne delavke in delavci osnovnih šol zaznajo na delovnem mestu?
2. Katere strategije spoprijemanja z viri stresa na delovnem mestu uporabljajo?

3. Kako se pri svetovalnih delavkah in delavcih viri stresa na delovnem mestu povezujejo s strategijami spoprijemanja z njimi?

OPIS VZORCA

V raziskavi je sodelovalo 170 svetovalnih delavk in delavcev iz vseh slovenskih regij, starih od 26 do 63 let. 97,1 % anketiranih je bilo ženskega spola. Povprečna starost sodelujočih je bila 42,2 leta. Vzorec predstavlja 23,9 % populacije šolskih svetovalnih delavk in delavcev v Sloveniji v letu 2015.

MERSKI INSTRUMENTI

Strategije soočanja s stresom smo merili z vprašalnikom COPE Brief, katerega avtor je Carver (2007). Vprašalnik je sestavljen iz 14 strategij obvladovanja stresa: samozamotenje, sproščanje, aktivno soočanje, pozitivno prevrednotenje, zanikanje, načrtovanje, uporaba substanc, humor, uporaba čustvene podpore, sprejemanje, uporaba instrumentalne podpore, vera, vedenjska neaktivnost in samoobtoževanje. Vprašalnik sestavlja 28 vprašanj, od katerih se na vsako posamično strategijo nanašata po dve vprašanji. Soočenje s stresom se meri na lestvici od 1 do 4, pri čemer 1 pomeni »tega ne delam nikoli«, 2 pomeni »to delam redko«, 3 pomeni »to delam včasih«, 4 pa »to delam pogosto«. Vprašalnik ocenjevanja virov stresa na delovnem mestu smo sestavili na podlagi spoznanj iz literature (Bardhoshi, Schweinle in Duncan, 2014; Černigoj Sadar, 2002; Davis, 2005; Fengler, 2007; Javrh, 2014; Kovač, 2013; Maslach in Leiter, 2002; Resman, 1999; Slivar, 2003, 2013; Stephan, 2005; Treven, 2005; Wilkerson in Bellini, 2006; Cervoni, 2011). Vprašalnik vsebuje 28 postavk, ki jih poimenujemo Viri stresa na delovnem mestu. Vprašalnik meri intenzivnost virov stresa na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni »ni vir stresa«, 2 pomeni »blagi vir stresa«, 3 pomeni »zmeren vir stresa«, 4 pomeni »močan vir stresa«, 5 pa »zelo močan vir stresa«. Notranja konsistentnost vprašalnika, ki smo jo izmerili, je $\alpha = 0,907$.

POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Raziskavo smo izvedli konec avgusta 2015. 300 naključno izbranim osnovnim šolam iz vseh slovenskih regij smo poslali anketne vprašalnike. Ker smo predvidevali, da je na nekaterih šolah več svetovalnih delavk in delavcev, smo vsaki šoli poslali dva vprašalnika. Nazaj smo prejeli 170 veljavnih anket. Glede na zastavljena raziskovalna vprašanja smo izračunali povprečne vrednosti (in standardne odklone) za intenzivnost virov stresa in vrste izbranih strategij spoprijemanja s stresom, povezanost med viri stresa in izbiro strategij pa smo ugotavljali s Pearsonovimi koeficienti korelacije.

REZULTATI

VIRI STRESA NA DELOVNEM MESTU

Vire stresa na delovnem mestu smo opredelili z 28 postavkami: (1) uporaba sodobne tehnologije pri administrativnem delu, (2) pomanjkanje prostora in/ali pripomočkov za individualno delo z učenci, (3) komunikacija z učenci, (4) pomanjkanje možnosti odločanja pri strokovni organizaciji in delovanju svetovalne službe, (5) pomanjkanje možnosti za dodatno izobraževanje oz. izpopolnjevanje, (6) visoka stopnja formalizacije organizacije (npr. avtoritarnost, hierarhičnost odnosov), (7) pomanjkanje spodbujanja občutka pomembnosti, kompetentnosti s strani vodstva šole, (8) pomanjkanje socialne podpore med sodelavci, (9) komunikacija z vodstvom šole, (10) pomanjkanje administrativnega in/ali svetovalnega osebja na šoli, (11) pomanjkanje strokovne podpore med sodelavci, (12) previsoka pričakovanja in/ali zahteve učiteljev ter staršev glede na moja znanja, (13) pomanjkanje možnosti za strokovno vodeno refleksijo svojega dela, (14) necenjenost poklica svetovalnega delavca, (15) komunikacija z učitelji, (16) kombiniranje svetovalnega dela z drugimi zadolžitvami, (17) previsoka pričakovanja in/ali zahteve učiteljev ter staršev glede na delovne pogoje, (18) negotovost izidov dela in/ali zapoznela manifestacija pozitivnih učinkov dela, (19) nejasnost vloge, (20) previsoka pričakovanja

učiteljev, staršev in vodstva šole glede hitrosti učinkov pri delu z učenci z učno in/ali vedenjsko problematiko, (21) komunikacija s starši, (22) dodelitev del in nalog, ki nimajo zveze s svetovalnim delom, (23) odgovornost in skrb za druge ljudi, (24) konfliktnost vlog, (25) preobremenjenost z vlogami, (26) težavnost delovne problematike, (27) časovni pritiski, (28) prevelika količina administrativnega dela.

Svetovalne delavke in delavci so intenzivnost virov stresa ocenili na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni »ni vir stresa«, 2 pomeni »blagi vir stresa«, 3 pomeni »zmeren vir stresa«, 4 pomeni »močan vir stresa«, 5 pa »zelo močan vir stresa«. Za ugotavljanje intenzivnosti virov stresa na delovnem mestu smo izračunali povprečne vrednosti in standardne odklone. Glede na uporabljeno ocenjevalno lestvico bomo rezultate interpretirali kot »nizko stresne«, če bo $M \leq 2,4$, kot »zmerno stresne«, če bo $2,5 \leq M \leq 3,4$, kot »visoko stresne«, če bo $M \geq 3,5$.

Svetovalne delavke in delavci so kot zelo stresne navedli preveliko količino administrativnega dela ($M = 3,88$, $SD = 1,09$), časovne pritiske ($M = 3,81$, $SD = 1,12$), težavnost delovne problematike ($M = 3,61$, $SD = 1,08$), preobremenjenost z vlogami ($M = 3,61$, $SD = 1,15$) in konfliktnost vlog ($M = 3,56$, $SD = 1,11$). Kot zmerno stresne so udeleženci raziskave navedli odgovornost in skrb za druge ljudi ($M = 3,34$, $SD = 1,15$), dodelitev del, ki niso povezana s svetovalnim delom ($M = 3,32$, $SD = 1,29$), komunikacijo s starši ($M = 3,21$, $SD = 1,06$), previsoka pričakovanja učiteljev, staršev in vodstva šole glede hitrosti iskanja rešitev pri delu z učenci z učno/vedenjsko problematiko ($M = 3,20$, $SD = 1,21$), nejasnost vlog ($M = 3,09$, $SD = 1,24$) ter negotovost izidov dela in/ali zapoznela manifestacija pozitivnih učinkov dela s povprečjem ($M = 3,02$, $SD = 1,01$). Kot nizko stresno so svetovalne delavke ocenile komunikacijo z učenci ($M = 2,15$, $SD = 0,91$).

STRATEGIJE SPOPRIJEMANJA S STRESOM NA DELOVNEM MESTU

Strategije spoprijemanja stresa smo po Carverju (2007) opredelili s 14 postavkami: (1) uporaba substanc, (2) vedenjska neaktivnost,

(3) zanikanje, (4) vera, (5) samoobtoževanje, (6) samozamotenje, (7) sproščanje, (8) humor, (9) uporaba čustvene podpore, (10) uporaba instrumentalne podpore, (11) sprejemanje, (12) pozitivno prevrednotenje, (13) načrtovanje, (14) pozitivno prevrednotenje. Soočenje s stresom se meri na lestvici od 1 do 4, pri čemer 1 pomeni »tega ne delam nikoli«, 2 pomeni »to delam redko«, 3 pomeni »to delam včasih«, 4 pa »to delam pogosto«. Pogostost izbire strategij spoprijemanja s stresom prikazujemo z izračunom aritmetičnih sredin.

Glede na uporabljeno ocenjevalno lestvico bomo rezultate (podobno kot v primeru virov stresa) interpretirali kot »redko uporabljene«, če bo $M \leq 2,4$, kot »občasno uporabljene«, če bo $2,5 \leq M \leq 3,4$, kot »pogosto uporabljene«, če bo $M \geq 3,5$.

Rezultati povprečnih ocen pogostosti uporabe posameznih strategij spoprijemanja s stresom kažejo, da svetovalne delavke in delavci kot pogosto uporabljeno strategijo navajajo le aktivno soočanje s stresom ($M = 3,60$, $SD = 0,66$). Med občasno uporabljenimi sledijo načrtovanje ($M = 3,44$, $SD = 0,70$), pozitivno prevrednotenje ($M = 3,25$, $SD = 0,74$), sprejemanje ($M = 3,09$, $SD = 0,75$), uporaba instrumentalne podpore ($M = 3,03$, $SD = 0,83$), uporaba čustvene podpore ($M = 3,00$, $SD = 0,79$), humor ($M = 2,66$, $SD = 0,89$) in sproščanje ($M = 2,64$, $SD = 0,97$). Redko svetovalne delavke pri soočanju s stresom uporabijo samozamotenje ($M = 2,45$, $SD = 0,93$), samoobtoževanje ($M = 2,19$, $SD = 0,81$), tolažbo z vero ($M = 1,76$, $SD = 0,99$), zanikanje problema ($M = 1,54$, $SD = 0,70$), vedenjsko neaktivnost ($M = 1,46$, $SD = 0,68$) in poseganje po substancah ($M = 1,15$, $SD = 0,46$).

POVEZANOST STRATEGIJ SPOPRIJEMANJA IN ZAZNAVANJA VIROV STRESA NA DELOVNEM MESTU

V nadaljevanju smo s Pearsonovimi koeficienti ugotavljali povezanost posameznih strategij spoprijemanja in virov stresa na delovnem mestu. Pregled povezanosti posameznih strategij spoprijemanja s stresom in posameznih virov stresa na delovnem mestu pokaže naslednje pomembne, a nizke pozitivne povezave med njimi:

- Bolj kot je za svetovalno delavko in delavca stresna težavnost delovne problematike, bolj išče pri drugih moralno podporo in razumevanje ($r = 0,27$; $p < 0,01$).
- Bolj kot sta svetovalni delavki in delavcu stresni negotovost in zapoznelost učinkov dela, bolj pogosto v stresnih situacijah kritizira in obtožuje sebe ($r = 0,33$; $p < 0,01$).
- Bolj kot sta za svetovalno delavko in delavca stresni odgovornost in skrb za druge, bolj pogosto v stresnih okoliščinah kritizira ter obtožuje sebe ($r = 0,21$; $p < 0,01$).
- Bolj kot je za svetovalno delavko in delavca stresna komunikacija s starši, bolj pogosto v stresnih situacijah izbira strategijo samozamotenja, torej počne vse, da ne bi prišel v stik z razmišljanjem o stresorju ($r = 0,22$; $p < 0,01$).
- Bolj stresno kot zaznava svetovalna delavka in delavec previsoka pričakovanja in/ali zahteve učiteljev ter staršev glede na znanja, ki jih ima, bolj pogosto v stresnih situacijah izbira strategijo samozamotenja, izogibanja razmišljanju o stresorju ter ovirah, ki jih stresor postavlja na njegovi poti do cilja ($r = 0,24$; $p < 0,01$).
- Bolj stresno kot svetovalni delavec zaznava previsoka pričakovanja in/ali zahteve učiteljev ter staršev glede na delovne pogoje, bolj pogosto ob soočanju s stresorjem izbira uporabo substanc ($r = 0,20$; $p < 0,01$) in samoobtoževanje ($r = 0,24$; $p < 0,01$).
- Bolj stresni kot so za svetovalno delavko in delavca časovni pritiski, bolj pogosto se s stresnimi situacijami sooča preko sprejemanja ($r = 0,22$; $p < 0,01$) in načrtovanja ($r = 0,21$; $p < 0,01$).
- Bolj kot je za svetovalno delavko in delavca stresna uporaba sodobne tehnologije pri administrativnem delu, bolj pogosto izbere neaktivnost. Ne trudi se spoprijemati s stresorjem ali se celo raje odpove cilju ($r = 0,22$; $p < 0,01$).
- Bolj kot je za svetovalno delavko in delavca stresno pomanjkanje strokovne podpore med sodelavci, bolj išče čustveno podporo in razumevanje ($r = 0,21$; $p < 0,01$) ter sam sebe obtožuje ($r = 0,22$; $p < 0,01$).

- Bolj kot je za svetovalno delavko in delavca stresna konfliktnost vlog, bolj uporablja iskanje razumevanja in moralne ter čustvene podpore ($r = 0,23$; $p < 0,01$).
- Bolj kot je za svetovalno delavko in delavca stresna preobremenjenost z vlogami, bolj išče nasvete in pomoč pri soočanju s stresom ($r = 0,20$; $p < 0,01$) ter podporo v veri ($r = 0,22$; $p < 0,01$).
- Bolj kot je za svetovalno delavko in delavca stresno pomanjkanje spodbujanja občutka pomembnosti, kompetentnosti s strani vodstva in občutka nadzora nad pomembnimi odločitvami svetovalne službe s strani uprave šole, bolj pogosto se v stresnih situacijah odziva z vedenjsko neaktivnostjo ($r = 0,28$; $p < 0,01$) ter samoobtoževanjem ($r = 0,21$; $p < 0,01$).

Iz rezultatov je torej razvidno, da svetovalne delavke in delavci med najbolj intenzivne vire delovnega stresa uvrščajo dejavnike, ki so pretežno povezani z vlogami, organizacijo svetovalnega dela in težavnostjo delovne problematike. Najpogosteje se aktivno spoprijemajo s stresnimi situacijami. Med pomembno povezanimi strategijami spoprijemanja z viri delovnega stresa pa značilno izstopata strategija samoobtoževanja in uporaba čustvene podpore.

SKLEP

Zanimalo nas je, kako svetovalne delavke in delavci osnovnih šol zaznavajo intenziteto različnih virov stresa na delovnem mestu, katere strategije spoprijemanja stresa pri tem izbirajo in kako se viri delovnega stresa in spoprijemalne strategije povezujejo med seboj. V sklepu ključne ugotovitve povezujemo z nekaterimi predhodnimi ugotovitvami raziskav ter na podlagi rezultatov izpeljemo smernice za boljše uravnavanje stresa svetovalnih delavk in delavcev v osnovni šoli.

V naši raziskavi so se kot najbolj intenzivni viri delovnega stresa osnovnošolskih svetovalnih delavk in delavcev pokazali viri, povezani z vlogami svetovalnega dela in organizacijo šolskega dela. Svetovalne delavke in delavci tako kot najbolj intenzivne vire stresa

izpostavijo preveliko količino administrativnega dela, časovne pritiske ter preobremenjenost in konfliktnost vlog. Kot bolj intenziven vir stresa je izpostavljen tudi intrinzičen dejavnik poklica, vezan na težavnost delovne problematike. Naši rezultati v tem pogledu kažejo primerljivost ugotovitev s predhodno izvedenimi domačimi in tujimi raziskavami in spoznanji (Kovač, 2012; Javrh, 2014; Kesler, 1990, v Stephan, 2005; Scarborough, Banks-Johnson in Solomon, 2005). Delovne vloge svetovalnim delavkam in delavcem predstavljajo enega večjih stresorjev, ki se lahko domnevno prepletajo tudi z drugimi intenzivno izpostavljenimi viri stresa (npr. administrativna obremenitev, časovni pritiski). Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson in Solomon (2005) izpostavijo, da je stresnost šolske svetovalne vloge lahko vezana na konfliktnost, nejasnost ali neskladnost vloge. V našem primeru je izrazito izpostavljena predvsem konfliktnost vloge svetovalne delavke/-ca, ki je bila predhodno že ugotovljena tudi v drugih sorodnih raziskavah (Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Wilkerson in Bellini, 2006, vsi v Kovač, 2012). Scarborough, Banks-Johnson in Solomon (2005) ugotavljajo, da so lahko pomembni napovedovalci stresnosti vloge tudi neskladna začetna pričakovanja in predstave o vlogi dela ob vstopu v zaposlitev v primerjavi s kasnejšimi dejanskimi izkušnjami na delovnem mestu. Ta vidik bi bilo v prihodnje zanimivo bolje raziskati tudi v slovenskih raziskavah. Na neskladnost začetnih pričakovanj in dejanskih izkušenj morda nakazuje tudi ugotovitev Kovača (2012), ki v raziskavi o primerjavi stresa osnovnošolskih svetovalnih delavk in delavcev glede na starost ugotavlja, da mlajše šolske svetovalne delavke in delavci nekoliko intenzivneje zaznavajo stres kot starejši, kar bi lahko pomenilo, da na začetku svoje poklicne poti svetovalne delavke in delavci potrebujejo več podpore za lažje vstopanje v prakso in spoznavanje različnih vlog svetovalnega dela. Na organizacijski ravni uravnavanja virov delovnega stresa naše ugotovitve opozorijo na potrebo po uvajanju ukrepov, ki bi zmanjševali stresnost dela v svetovalni službi. Ukrepi bi bili potrebni predvsem na področju konfliktnosti vloge svetovalne delavke/-ca, pri administrativni in delovni preobremenitvi. Prav tako so potrebni ukrepi, ki bi zmanjšali časovne pritiske dela. V skladu z oceno tveganja na delovnem mestu je potrebno izboljšati

pogoje dela ter si prizadevati za odpravljanje dejavnikov, ki stres svetovalnih delavk in delavcev intenzivirajo. Na zmerni ravni stresnosti naši rezultati opozarjajo na vire stresa, ki so bolj povezani z medosebnimi odnosi pri delu. Udeleženi opozorijo na stresnost situacij v komunikaciji z učitelji, na pomanjkanje podpore med sodelavci in na pomanjkanje možnosti za strokovno refleksijo in supervizijo. Zaključujemo, da rezultati kažejo pomanjkanje socialne in strokovne podpore v šolskem delovnem okolju, kjer svetovalne delavke in delavci sicer sprejemajo zelo pomembne odločitve, ki imajo lahko dolgoročne posledice za učenca. Pomanjkanje strokovne podpore šolskim svetovalnim delavkam in delavcem kažejo tudi nekatere druge sorodne raziskave (Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Baker in Gerler, 2004; Wilkerson in Bellini, 2006, vsi v Kovač, 2012). Scarborough, Banks-Johnson in Solomon (2005) ter Kovač (2013) ugotavljajo, da manjšo stresnost vloge svetovalne delavke in delavca lahko napovedujeta prav prisotnost strokovne podpore sodelavcev in dostopnost supervizije. Ugotovitve kažejo še potrebo po stilu vodenja, ki bi v šoli sistemsko in bolj organizirano vključeval razvijanje sodelovanja med zaposlenimi, timsko delo, omogočal dostopnost supervizije ter spodbujal spremembe v smeri od birokratske k sodelovalni kulturi in klimi. Na tem mestu se lahko navežemo tudi na ugotovitve K. Mikek (2014), ki v raziskavi o organizacijski kulturi in klimi v osnovnih in srednjih šolah prav tako ugotavlja, da strokovni delavci šole organizacijsko klimo ocenjujejo v smeri odprte, si pa želijo, da bi bila ta še bolj podpirna, kot jo zaznavajo.

Naši rezultati kažejo, da osnovnošolske svetovalne delavke in delavci pri spoprijemanju z viri stresa na delovnem mestu pretežno izbirajo strategije, ki bi jih lahko uvrstili v širšo kategorijo »strategije, usmerjene v reševanje problema« (Lazarus in Folkman, 1984). Tako najbolj pogosto izbirajo aktivno soočanje, občasno pa strategije, kot so npr. načrtovanje, pozitivno prevrednotenje in sprejemanje, iskanje instrumentalne in čustvene opore idr. Ob tej ugotovitvi je potrebno upoštevati, da doživljanje stresa in načini soočanja z njim niso v neposredni interakciji, saj je bilo v nekaterih raziskavah ugotovljeno, da k reševanju problemov usmerjeni načini spoprijemanja s stresom, ki veljajo za učinkovitejše in bolj

zaželene na stres, niso imeli učinka (Rajal, 1988; Salo, 1995; cit. po Slivar, 2009). Tako sta lahko npr. pozitivno prevrednotenje in sprejemanje funkcionalni strategiji soočanja s stresom, če posameznik ne ostaja le na nivoju redukcije negativnega stresa in pasivnega sprejemanja stresne situacije. Ko posameznik sprejme realnost situacije in čustveno prevrednoti svoje zaznavanje ter doživljanje iz negativnega v nevtralnega ali celo pozitivnega, lahko strategija spoprijemanja deluje izjemno varovalno v smislu ohranitve telesnega in duševnega ravnovesja. Seveda pa to ne more veljati vedno in za vse stresne situacije.

Zanimalo nas je še, kako se viri delovnega stresa povezujejo s strategijami spoprijemanja s stresom. Rezultati pokažejo nekatere nizke, a pomembne povezanosti. Z največ viri stresa na delovnem mestu se pomembno povezuje strategija samoobtoževanja. Tako svetovalne delavke in delavci sebe krivijo za nastanek stresne situacije v primerih negotovosti izidov lastnega dela, ob prevzemanju odgovornosti in skrbi za druge ljudi, krivdo bolj prevzemajo nase ob soočanju s previsokimi pričakovanji učiteljev, staršev v primeru dela z učenci z učno in/ali vedenjsko problematiko. Izbira samoobtoževanja je značilno povezana tudi s stresnimi situacijami v primeru doživljanja pomanjkanja podpore s strani strokovnih sodelavcev in vodstva šole, kar nas nekoliko preseneti. Na drugem mestu po številu pomembnih povezanosti z viri delovnega stresa je strategija iskanja čustvene podpore, ki jo udeleženi v raziskavi izbirajo pri soočanju s težavnostjo delovne problematike, pomanjkanju strokovne podpore med sodelavci in soočanju s konfliktnostjo vlog. V celoti gledano gre za prepletanje spoprijemanja, ki se usmerja na reševanje problema in na soočanje s čustvi, pri čemer pri soočanju s čustvi pomembno izstopa nefunkcionalna strategija samoobtoževanja. Pomembno povezane strategije spoprijemanja z viri delovnega stresa prepoznavamo predvsem v skupini »generiranja in uporabe osebnih virov« ter iskanja »zavezništva« (prim. Troman in Woods, 2001, po Slivar, 2009). Ugotovitve raziskave nas tako opozarjajo, da je pri osnovnošolskih svetovalnih delavkah in delavcih ukrepe za zmanjševanje stresa na individualni ravni pomembno usmeriti predvsem na krepitev emocionalnih in socialnih kompetenc. V preventivno delovanje na področju stresa in soočanje s stresom je

pomembno vključevati razvijanje in krepitev komunikacijskih in socialnih veščin, emocionalne kompetence in asertivnosti.

Vrednost rezultatov raziskave vidimo predvsem v tem, da zajame razmeroma velik vzorec šolskih svetovalnih delavk in delavcev v Sloveniji, omejitve pa v tem, da bi jo na proučevanem področju lahko dopolnili še s kvalitativnim delom in tako pridobili bolj poglobljen vpogled v obravnavano temo. Prav tako bi ugotavljanje virov delovnega stresa in spoprijemalnih strategij lahko izvedli v različnih časovnih obdobjih in vključili tudi druge perspektive pogleda na stres svetovalnih delavk in delavcev (npr. učiteljev, vodstva šole, staršev).

LITERATURA

- Bardhoshi, G., Schweinle, A. in Duncan, K. (2014). Understanding the Impact of School Counselor Burnout: A Mixed-Methods Study. Pridobljeno 15. 5. 2015 s <http://www.tpcjournal.nbcc.org/understanding-the-impact-of-school-factors-on-school-counselor-burnout-a-mixed-methods-study>.
- Božič, J. (2011). *Obvladovanje psihosocialnih tveganj na delovnih mestih*. Ljubljana: Univerzitetni rehabilitacijski inštitut RS – Soča.
- Carver, S. C. (2007). Brief COPE. Pridobljeno 14. 3. 2015 s <http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclBrCOPE.html>.
- Carver, S.C. in Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. Pridobljeno 7. 4. 2015 s http://www.psy.miami.edu/media/college-of-art-and-sciences/content-assets/psychology/documents/faculty/publications/10_annualReview.pdf.
- Cervoni, A. (2011). Role Conflict and Ambiguity as Predictors of Job Satisfaction in High School Counselors. Pridobljeno 7. 4. 2015 s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914271.pdf>
- Cooper, L. C., Dewe, P. J. in O'Driscoll (2001). *Organizational stress, a review and critique of theory, research, and application*. Thousand Oaks (CA), London: Sage Publications.
- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A. in Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 45,58–71.

- Černigoj Sadar, N. (2002). Stres na delovnem mestu. *Teorija in praksa* 39 (1), 81–102.
- Davis, T. (2005). *Exploring School Counseling*. Boston, New York: Lahaska Press, Houghton Mifflin Company.
- DeMato, D. S. in Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselor: A new look. *Professional School Counseling*, 7, 236–245.
- Depolli Steiner, K. (2011). Analiza izvorov stresa osnovnošolskih učiteljev, *Psihološka obzorja*, 20 (3), 121–138.
- Evropska agencija za varnost in zdravje na delu (2002). Factsheet 22: *Work-related stress*, European Agency for Safety and Health at Work. Pridobljeno 15. 9. 2016 s <http://osha.europa.eu/en/publications/factsheets/22/view>
- Fengler, J. (2007). *Nudenje pomoči utruja. O analizi in obvladovanju izgorelosti in poklicne deformacije*. Ljubljana: Temza.
- Javrh, P. (2014). *Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. Šolsko svetovalno delo XVIII, (3–4)*, 9–14.
- Kovač, J. (2012). Pojav stresa pri svetovalnih delavcih v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje* 5 (2–3), 37–54.
- Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Kovač, J. in Javornik Krečič, M. (2014). Poklicna izgorelost pri šolskih svetovalnih delavcih v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7 (3–4), 89–104.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal an coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Maslach, C. in Leiter, M. O. (2002). *Resnica o izgorevanju na delovnem mestu*. Ljubljana: Educy.
- Mikek, K. (2014). Organizacijska kultura in klima v šoli. *Socialna pedagogika*, 18 (1/2), 117–137.
- Powell, T. (1999). *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Resman, M. (1999). *Pojem in karakteristike šolskega svetovanja*. V M. Resman (ur.) *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. (67–84). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sears, S. J. in Navin, S. L. (2001). *Stressors in school counseling. Education*, 103, 333–337.

- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih. Pridobljeno 23. 1. 2015 s <http://www2.svz.si/media/RAZISKAVA%20O%20DELOVNEM%20STRESU%20PRI%20SLOVENSКИH%20uciteljih%20in%20vzgojiteljicah.pdf>.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stephan, J. (2005). School Environment and Coping Resources: A Predictive Model of School Counselor Burnout. Pridobljeno 7. 4. 2015 s <http://www.libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1060.pdf>.
- Treven, S. (2005). *Premagovanje stresa*. Ljubljana: GV Založba.
- Wilkerson, K. in Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 84, 440–450.

USTVARJALNOST V SUPERVIZIJI – PREMİK 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 celostnem 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 opredeljuje 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 nadaljnega mišljenja, čustvenega odzivanja in ravnanja. Trenutke uvida lahko najbolje 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 vzpostavljane 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 dožemanja 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 reflektivnimi in ustvarjalnimi platmi v superviziji in predstavita 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 reflektivno 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 domišljijsko? 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 uspavanke.« 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 ...« (smeš) 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.

KREATIVNOST IN KREATIVNE TEHNIKE V SUPERVIZIJI

277

CREATIVITY AND CREATIVE TECHNIQUES IN SUPERVISION

Irena Borštnar, *dipl. organizator manager*

*Varstveno-delovni center Kranj, enota Šenčur, Delavska cesta 24, 4208 Šenčur
urania999@gmail.com*

POVZETEK

V začetnih poskusih učenja, postati supervizorka, in izvajanja supervizije sem bila vedno znova prevzeta nad povezanostjo kreativnosti in supervizije. Eden od načinov izražanja kreativnosti v superviziji je uporaba različnih kreativnih tehnik. V prispevku odgovarjam na vprašanje, v čem je njihova prednost in kaj ponujajo za delo v superviziji. Učenje v superviziji je največkrat predstavljeno s Kolbovim učnim procesom, ki spodbuja kreativnost v spoznavanju in spreminjanju ustaljenih navad, prepoznavanju lastnih odzivov ter krepi zmožnosti za spreminjanje utečenih vzorcev ravnanja. V tem procesu je strah pred uporabo kreativnosti odveč, a uporaba različnih kreativnih tehnik ne nadomesti besed, aktivnega poslušanja in empatije, ki so osnovna abeceda supervizijskega procesa. Supervizor in supervizant si pri učenju te abecede lahko učinkovito pomagata z lastno kreativnostjo in uporabo kreativnih tehnik. Z njimi lažje zaznavamo neizrečeno in prepoznavamo

stvari, za katere še nimamo miselnih vzorcev, in tako lažje najdemo kontakt s samim seboj.

KLJUČNE BESEDE: *kreativnost, ustvarjalnost, supervizija, kreativne tehnike v superviziji.*

ABSTRACT

During my initial attempts to become a supervisor and to implement supervision, I was always impressed by the connection between creativity and supervision. One of the ways of expressing creativity in supervision is the use of different creative techniques. The article provides answers to the questions on the advantages of such techniques and on their role in the supervision work. Learning in supervision is often presented with Kolb's learning process, which encourages creativity in understanding and changing entrenched habits, recognizing one's own reactions, and which enhances the ability to change established patterns of behavior. In this process, the fear of using creativity is superfluous, but the use of different creative techniques does not replace words, active listening, and empathy, which represent the alphabet of the supervision process. The supervisor and the supervisee can facilitate the learning of this alphabet with their own creativity and the use of creative techniques. They make it easier to perceive and to recognize the unspoken things which have not yet become thought patterns, and thus make it easier to establish contact with oneself.

KEYWORDS: *creativity, integration of creativity and supervision, creative techniques in supervision.*

KREATIVNOST OZIROMA USTVARJALNOST

V Britanski enciklopediji (Kerr, 2016) je kreativnost definirana kot »Sposobnost, da se ustvari nekaj novega, s pomočjo domišljije;

pridemo do nove rešitve problema, nove metode, naprave, objekta ali oblike.«

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2012) je kreativnost opredeljena kot lastnost kreativnega, ustvarjalnost.

Na mestu je razjasnitev uporabe izrazov kreativnost in ustvarjalnost. Angleški izraz (Grad, Škerlj in Vitorovič, 1995) *create* je preveden kot ustvariti, povzročiti. Tudi ostale izpeljanke *creation*, *creativenees*, *creativity* so prevedene kot *ustvarjanje* ali *ustvarjalnost*. Tako se je v vsakodnevni uporabi izraz *creativity* poslovenil v *kreativnost*, kar pa je enako kot ustvarjalnost. Izraza kreativnost in ustvarjalnost sta sinonima, ki se uporabljata izmenjaje in sta v podporo drug drugemu. Ko rečemo, da nekaj ustvarjamo, uporabljamo svojo kreativnost. Lahko pa tudi rečemo, da kreiramo s pomočjo lastne ustvarjalnosti. Slovenjenje tujih izrazov nastaja zaradi določenih zakonitosti (Bizjak Končar in Dobrovoljc, 2013):

- slovenjenje je uspešnejše, ko se beseda podomači že ob začetnih pojavitvah v slovenščini,
- slovenjenje je uspešnejše, če ni samo ene knjižne pomenske ustreznice,
- izraz je živ v krogih, ki ga dnevno uporabljajo, in je del dnevnega izrazja.

OPREDELITVE USTVARJALNOSTI

Temeljna teza, ki se postavlja ob ustvarjalnosti, je, da je ustvarjanje delovanje. Trstenjak (1981) navaja to kot naravno dejstvo ustvarjanja. Je izraz splošne človeške dejavnosti, ne pa posebna dejavnost, ki naj bi bila proces umetnikov in znanstvenikov. Navaja več avtorjev, ki vidijo ustvarjalnost v podobni luči (prav tam, str. 27):

- Frank Barron (1975, prav tam): »Ustvarjalnost je, nekaj novega priklicati v življenje.«
- J. C. Flanigan (1975, prav tam): »Ustvarjalnost se prikaže tako, da prinese nekaj novega k stvari.«

- N. E. Golovin (1975, prav tam): »Bistvena značilnost ustvarjanja je v tem, da prekaša prejšnje izkušnje in se jim v nekem obsegu zoperstavlja.«
- John E. Arnold (1958, prav tam): »Ustvarjalnost vsebuje tiste mentalne procese, v katerih je preteklo izkustvo kombinirano – navadno z nekaterimi spremembami – tako, da vzniknejo novi vzorci, novi načrti in nove ureditve, ki bolje zadostijo potrebam.«
- Brewster Ghiselin (1975, prav tam): »Ustvarjalni proizvod je tisti, ki je v trenutku, ko se prikaže v umu, nov, enkraten, brez specifičnega predhodnika.«

Srića (1999, str. 54) je opisal delovno opredelitev pojma kreativnosti:

- je lastnost, značilnost, ki je potrebna za odkrivanje in iskanje novih idej, takšnih, ki nam še niso znane;
- temelji na združevanju dveh ali več že znanih idej na način, da pridemo do nečesa novega, prej neznanega;
- povezana je z iznajdbo nečesa nepričakovanega, koristnega in uporabnega;
- izhaja iz razvijanja poznanih idej, da pridobijo dodano vrednost in postanejo koristnejše;
- stoji na iracionalnih temeljih in je povezana z intuicijo, navdihom in vizijo.

Csikstentmihalyi (1996, v Butler - Bowdon, 2011) navaja lastnosti kreativnega posameznika:

- Uspešni, kreativni ljudje posedujejo dve lastnosti: radovednost in motivacijo. Njihovo področje jih zanima, čista želja za doseganjem je odločilni faktor, tudi če so drugi boljši od njih.
- Kreativni ljudje upoštevajo svojo intuicijo, iščejo vzorce tam, kjer drugi vidijo kaos, in so sposobni povezati različna področja znanja.
- H kreativnosti posameznika pomaga kreativno okolje, ki sprejema njegovo kreativnost in jo ceni.

Kadar smo kreativni, izgubljam o pojem o sebi in v nas se pojavlja občutek, da smo del nečesa večjega (Butler-Bowdon, 2011).

Pečjak (1987) opredeli kreativnost kot nekaj, kar je drugačno, nenavadno, izven začrtanih okvirov, koristno, prilagojeno stvarnosti, kar preseneti. Vse to so kriteriji ustvarjalnosti, po katerih se presoja, kaj je kreativno. Ne glede na to, da se kreativnost kaže v vsakdanjem življenju na mnogo načinov, nobena opredelitev ne zadostuje. Kreativnost je miselni proces, ki zajema oblikovanje novih idej, pojmov, rešitev, novih povezav med že obstoječimi (Kreativnost, 2012). Temeljna teza, ki jo postavlja Trstenjak (1981, str. 16), je, da je ustvarjanje delovanje.

Hubert (2011) je opravila raziskavo na področju kreativnosti. Zanimalo jo je 5 mitov kreativnosti. Njene ugotovitve so bile: vsak povprečen človek je zmožen neke stopnje kreativnega dela, ljudje so najbolj kreativni, ko skrbijo za svoje delo in lahko razvijajo svoje sposobnosti, kreativnost zahteva čas, v katerem težavo spoznamo, in potem rešitve prihajajo kar same, kreativnost je povezana z veseljem in ljubeznijo do aktivnosti in dela, najbolj kreativni ljudje so tisti, ki imajo dovolj samozaupanja za izmenjavo mnenj in podatkov.

Pečjak (1989) navaja zgodovinarja Arnolda Toybeara, da je prvi znak propadanja družbe upadanje novih idej. Če to prenesem na posameznika, potem to lahko pomeni, da upadanje idej pomeni tudi upadanje sposobnosti posameznika. Ustvarjalnost je blokirana tudi tedaj, kadar posameznik doživlja napetosti, bojzani ali strah pred posledicami svojih dejanj.

Skupen imenovalc vsem opredelitvam ustvarjalnosti oz. kreativnosti je, da iz nečesa nastane nekaj novega, posebnega, drugačnega, docela novega, česar prej ni bilo. Poudariti je treba, da ustvarjalnosti ne moremo enačiti s produktivnostjo. Z ustvarjalnostjo koreniteje in močnejše izrazimo novost, ki je nastala, v nasprotju s prejšnjim stanjem (Trstenjak, 1981, str. 31).

KREATIVNE TEHNIKE

Izraz kreativne tehnike se tukaj nanaša na različne metode in pripomočke, ki se uporabljajo v superviziji. To so sistematični postopki ali poti, ki spodbujajo proces učenja v superviziji (Bogataj, 2004).

Rešitve problemov, s katerimi se srečujemo v superviziji, se velikokrat nahajajo izven polja lastnih izkušenj. Zato potrebujemo nove načine iskanja rešitev, ki jih najdemo s kreativnostjo in generiranjem novih znanj. Ob tem se ne opiramo na slučajnost, ampak pristopimo sistematsko z metodami, ki nam olajšajo iskanje novih rešitev. Uporaba kreativnih tehnik nam z usposabljanjem in izkušnjami znatno poveča učinkovitost najdenih rešitev (Kreativne tehnike kot orodja, 2011).

Vsakodnevne izkušnje kažejo, da se ljudje ob izvajanju neke zanimive kreativne tehnike počasi umirijo, sprostijo, telesne težave pa skladno z naraščanjem zanimanja in navdušenjem nad lastno ustvarjalnostjo in novo nastajajočim predmetom počasi izgubljajo intenziteto in včasih celo popolnoma izginejo. S pomočjo zanimivega ustvarjalnega dela človek lahko najde stik s svojim spontanim delom osebnosti, kjer se najgloblje občuti kot dobro človeško bitje. Globoko v vsakem človeku je večni vir modrosti in ustvarjalnosti, del, ki ga različne veje psihoterapevtskih šol in humanističnih znanosti različno imenujejo, npr. C. G. Jung to imenuje SELF (notranje duhovno jedro); E. Berne spontani otrok, Halper notranji otrok, A. Lowen duhovno jedro, L. Hay pa višji jaz. Kadar ta vir ustvarjalnosti, življenjske energije, radosti in vitalnosti zakrijejo psihološke obrambe, nastaneta notranji konflikt in razdvojenost v željah, kar posledično blokira spontano delovanje (Gorup Špenko, 1998).

Vsako kreativno izražanje spodbuja človekovo ustvarjalnost, ki je človekova naravna sila in vodi v osebni razvoj. Skozi ustvarjalno delovanje združujemo intelektualno in telesno (voljno) dejavnost s pomočjo čustvovanja in doživljanja v novo kvalitativno obliko. Intelekt in znanje, ki ga pridobimo, ne ostane »mrtvo, naučeno znanje«, temveč ga oplemenitimo z doživljanjem in notranjim spoznanjem (prav tam).

Če želimo, da bodo kreativne tehnike učinkovite, morajo:

- v človeku vzbuditi interes, zanimanje, veselje;
- s pomočjo tega interesa v njem aktivirati voljne procese, delovanje;
- vsebovati lastnosti aktivnega prepuščanja (ne vemo točno, kaj bo nastalo, delujejo z vero, da bo nastalo nekaj dobrega, lepega, smiselnega).

Kreativno delo vzbuja asociacije, misli, občutke. Ti so lahko po običajni vrednostni sodbi tako imenovano »pozitivni« ali »negativni«. Vendar so v terapevtskem pomenu vsi občutki pomembni in dobri, še posebej pa je pomembno, da jih človek prepozna na zaznavnem nivoju. Zato smo, če se je človek zavedel nekaterih nezavednih vsebin, v vsakem primeru dosegli namen; ko prepozna nekatere misli, za katere dotlej ni vedel, da so del njega, je to že del poti zdravljenja, ob tem pa se spremeni tudi doživljajski nivo ob dogodkih, ki so mu povzročili določene zaznave. Ko se človek zave nekega problema, začne tudi iskati rešitve zanj (Gorup Špenko, 1998).

Kreativne tehnike moramo kombinirati s pogovorom, kjer lahko vsak na glas izrazi svoje misli, se jih tako še bolj zave ter dobi povratno informacijo od drugih članov skupine, s katero izmenja izkušnje.

Ne glede na to, da kreativne tehnike prispevajo k zavedanju problemov, pa nobena tehnika ne nadomesti empatičnega razumevanja in sprejemanja klientove situacije brez sodbe (Kadushin, 1985). Glavno orodje supervizorja sta še vedno jezik in pogovor in tudi v tem se kaže supervizorjeva ustvarjalnost. Pomembno se je zavedati, da je supervizor tisti, ki je v »službi supervizanta« (Lahad, 2002). To pomeni, da ne uporabljamo ničesar, kar ne pomaga supervizantu ali na kar se ne odziva; delovanje supervizorja je »h klientu usmerjeno«, potrebe in dobro počutje supervizanta so pomembnejše od tega, koliko kreativnih tehnik zna uporabljati supervizor.

Uporaba kreativnih tehnik nam med drugim omogoča tudi to, da se povežejo supervizantova in supervizorjeva kreativnost, sintetično mišljenje in izkušnje z obstoječim strokovnim znanjem. Omogočajo ustvarjanje povezovanja in izgradnjo simetričnega odnosa ter vrednosti oseb v tem odnosu. Z uporabo tehnik usmerimo supervizanta v samega sebe in s tem ne izpostavljamo sebe

kot supervizorja, ki ve. Ob uporabi kreativnih tehnik resnično ne moremo predvideti, kateri del bo tisti, ki bo supervizantu pomenil premik v zaznavanju problema (Pregrad, 2004).

SUPERVIZIJA

Tako kot za kreativnost ni enotne definicije, tako je ni za supervizijo. A. Kobolt in S. Žorga (2000) v uvodnem delu navajata več pomenov supervizije:

- v vsakdanjem govoru pomeni nadziranje in je povezana z močjo in nadrejenimi;
- različne oblike in metode spremljanja, vodenja in svetovanja strokovnjakom pri njihovem praktičnem delu;
- pomeni pogled na naše delo z razdalje, kar omogoča novo, drugačno zaznavanje in razumevanje dogodkov;
- je posameznikova refleksija o lastnem delu, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela z nekim namenom, da se zaveda lastnih miselnih in vedenjskih vzorcev ter delovanj in se tako zavestno odloča za spremembe;
- to je učna, razvoja in podporna metoda, ki omogoča posamezniku, da z lastnimi izkušnjami prihaja do novih spoznanj (poklicno in osebno), jih integrira v svoje delovanje in se tako razbremeni napetosti ter stresov.

Proces, ki poteka v superviziji, je učenje in razvoj skozi predelavo lastnih poklicnih izkušenj. Na posameznika vplivajo okoliščine, ki izhajajo iz povezovanja med njim in okoljem in se je nanje sposoben ustvarjalno odzivati. Dva od takih ustvarjalnih pristopov sta reflektiranje in osmišljanje izkušenj, kar je značilno za profesionalno supervizijo (Žorga, 2000).

Ker med posameznikom in okoljem obstajata dinamična interakcija in vpliv drug na drugega, je nenehno spreminjanje tega procesa lahko dober poligon za ustvarjalno delovanje posameznika. Predvideni ali nepredvideni dogodki v človekovem življenju povzročajo prijetne, a tudi neprijetne spremembe, ki lahko poleg

strahu in tesnobe prinašajo možnost za razvoj in osebnostno rast. Hopson (1981 v Žorga, 2000, str. 81) te dogodke razume kot dinamičen proces, ki sproži nek splošen vzorec odzivov in občutij ter jih lahko napovemo. To imenuje cikel prehajanja. Do prave spremembe pride šele takrat, ko se je posameznik sposoben soočiti z realnostjo in jo sprejeti. Proces se nadaljuje s preizkušanjem novih vzorcev, njihovega osmišljanja in dovržitve. Napredovanje skozi cikel prehajanja povzroči spremembo v zaznavanju sebe in okolja, v katerem posameznik živi (S. Žorga, 2000). V procesu supervizije lahko spoznavamo, odkrivamo in se učimo novih vzorcev v varnem okolju, kjer lahko izražamo svoja čustva, povezana s problemom, dvome in stiske ter spoznavamo lastno vlogo, ki smo jo imeli v določenem dogodku; iščemo nove, ustrežnejše načine poklicnega ravnanja in raziskujemo posledice možnih ravnanj, kar je kreativni, ustvarjalni del supervizijskega procesa.

Pri odraslih ugotavljajo, da največ učenja poteka na osnovi življenjskih izkušenj. Vsakdanje situacije omogočajo veliko možnosti za učenje, je pa res, da se ne učimo iz vseh izkušenj enako (Žorga, 2000). Ker je supervizija namenjena učenju na profesionalnem področju, to pomeni, da velik del izkušenj prihaja iz vsakdanjega dela in okolja, v katerem delamo.

Pečjak (1989) navaja, da izkušnje vplivajo na togost našega mišljenja. Pri majhnih izkušnjah je ustvarjalnost nizka, ker ni gradiva za obdelavo; pri srednji izkušenosti je ustvarjalnost največja; pri visoki izkušenosti pa ustvarjalnost zopet upade, ker se mislec lahko vrti v zaprtih krogih svojih izkušenj in starih vzorcev.

Kakor že opisano, supervizija prispeva k temu, da posameznik ne ostaja zaprt v starih krogih in vzorcih, saj spodbuja ustvarjalnost in jo lahko celo veča, ko omogoča sposobnost miselnega odmika.

PROCES UČENJA V SUPERVIZIJI

Osnovni namen supervizije je učenje skozi sistematično refleksijo lastne izkušnje. Zgolj zaznavanje izkušnje ni dovolj za njeno razumevanje, ampak ji morajo slediti procesi, ki omogočajo njeno predelavo. S. Žorga (2002, str.23) navaja Kolbov (1984, prav tam) model

učenja, v katerem preko transformacije izkušnje pridemo do novega znanja in razumevanja.

Z definiranjem izkušnje, iskanjem in razlago vzrokov zanjo posameznik preko refleksije opazuje svoje ravnanje in se poskuša postaviti nad njim – ga ugledati z distance. Tako lahko s primerno interpretacijo izkušnje začne z razmišljanjem oz. spremenjenim mišljenjem gledati na izkušnjo ter iskati nove oblike vedenja in doživljanja, ki ga potem lahko v zadnji fazi učenja praktičnega eksperimentiranja integrira v svoje novo delovanje (Žorga, 2000). Na tem nivoju med abstraktno konceptualizacijo in aktivnim eksperimentiranjem je prostor za ustvarjalno delovanje. Tukaj se odvija kreativnost v iskanju novih rešitev, ki hkrati pomenijo miselni odmik od starih vzorcev in omogočajo prostor, kjer intenzivnost izkušnje ni obremenjena s starimi navadami in načini delovanja.

UPORABA KREATIVNOSTI V SUPERVIZIJI

Iz predstavljenega je razvidno, da imata učni proces v superviziji in kreativnost mnogo stičnih točk in nastajata na podoben način. To pomeni, da je supervizija s svojim načinom delovanja kreativen proces. V obeh primerih se ustvari nekaj novega, na drugačen način in to doprinese novo vrednost ustaljenim procesom.

Še eno podobnost med supervizijo in kreativnostjo najdemo v pomenu obeh besed. Če kreativnost pomeni, da iščemo rešitve izven okvira, da si razširimo pogled (out of the box), izraz supervizija nagovarja, da imamo »super pogled«, nadpogled na problem.

Srića (1999, str. 88) govori o samocenzuri, ki zavira kreativnost:

- Na rešitve problema gledamo z omejitvami znotraj prostora svojega običajnega razmišljanja.
- Rešitev je pogosto zunaj tistega, kar zaznamo kot problem-sko področje.
- Problem vidimo tako, kot ga želimo videti.
- Pričakujemo eno samo rešitev.
- Preveč se zanašamo na ustaljene rešitve in navade.

- V stvareh radi iščemo red, pravilnosti, zato ne iščemo »nepravilnih« rešitev.
- Probleme vidimo skozi očala kulturnih ali profesionalnih stališč.

Skozi prizmo Kolbovega učenja (Žorga, 2002) lahko vidimo, da iščemo odgovore na način, ki zmanjšuje samocenzuro, da smo torej kreativni v iskanju rešitve.

Znova poudarjam, da uporaba kreativnosti v superviziji ni nadomestek za teoretično razumevanje in ne preprečuje definiranja svetovalnih ciljev, ampak ponuja raznolikost pogledov na predstavljen problem. Uporaba kreativnosti omogoča, da se v primerih, ko zaidemo v slepo ulico, ali zaradi odpora do sprejemanja novih spoznanj lažje premaknemo naprej in dosežemo zadovoljiv rezultat (Lahad, 2002).

Bogataj (2004) navaja lastno izkušnjo, da se s prakso večja ustvarjalnost idej in širina metod ter tehnik, ki jih uporablja v supervizijah. Raznovrstne metode in tehnike so zanj pripomočki in orodja, ki jih supervizor uporablja pri svojem poslanstvu. To pomeni, da ima na razpolago paleto metod in tehnik, da se ustvarjalno loteva ozaveščanja in reflektivnega reševanja problemov, s katerimi se soočajo supervizanti. Tako kot se nikdar ne zaključi proces učenja, tako se število metod in tehnik, ki jih uporablja supervizor, vedno širi in s tem kaže na njegovo širino, ustvarjalnost in kreativnost.

PRIMERI KREATIVNIH TEHNIK

USTVARJALNE IGRE

V igri se sprosti komunikacija, pokažejo se problemi in spretni terapevt izrabi »material«, ki je nastal v igri, za nadaljnje ustvarjalno delo. Vsebina je nastala iz igre in ni umetno pogojena s strani terapevta, ima več vsebine, je bolj konstruktivna. Terapevt je v igri enakovreden udeleženec, vse izvaja enakopravno, tako tudi on postane učenec.

Predmete v igri lahko opazujemo, otipavamo, se z njimi pogovarjamo, skozi se učimo gledati v svet (Teslič, 1998).

Prednosti iger (Vogelnik, 1996), ki imajo po mojem mnenju pomembno vlogo tudi v superviziji:

- ustvarjanje kontaktov,
- ustvarjanje komunikacije,
- vzpostavljanje medsebojnih odnosov,
- medsebojno spoznavanje,
- sprejemanje različnosti med ljudmi,
- medsebojno sodelovanje,
- osebni – telesni kontakt,
- medsebojno vplivanje,
- spoznavanje sebe, sprejemanje sebe in drugega,
- spodbujanje razmišljanja, prožnosti mišljenja in dejanja,
- spodbujanje domišljije,
- spontano izražanje čustev,
- poslušanje drugega.

METAFORE

»Metafora je padli angel jezika, ki je tvegala svoje življenje, ko se je uprl ustaljeni in zakoreninjeni klasifikaciji sveta«. Je uporaba proti človekovi navadi, da stvari v svetu klasificira zgolj na podlagi dejstva, da se zdijo takšne, kakršne so. Z uporabo metafor poskušamo doseči, da bi popustili trdni prijemi utrjenih kategorialnih shem in preuredili »pohišstvo sveta«. Z razlago metafore pa se poskušamo prebiti do enega od smislov sveta. Smisel se najprej kaže v nejasnih obrisih in podobah, naposled pa si stojimo z njim iz oči v oči (Kante, 1996).

Metafora je implicitna primerjava, ki pritegne v kontekst nek tuj, nepoklican predmet. V njej ne primerjamo dveh predmetov, temveč gre za besedno igro, ki zajema dve ravni jezika. Ko pomen metaforično pripišemo subjektu, izgubi običajen obseg, ker pridobi novo intenzijo; lahko takšno, ki je nima v nobenem drugem kontekstu (prav tam).

Metafora je izraz znanja. Aristotel razlaga, da metafore ne moremo razumeti brez prepoznavanja podobnih ali sorodnih pojmov. Zaradi metafore nekaj, kar že dobro poznamo, pogledamo iz drugega zornega kota ali zagledamo v drugačni luči. Z uporabo metafore ustvarjamo povezave med različnimi idejami (konkretno in abstraktno). Metafora postane odlično kognitivno sredstvo, kadar želimo raziskati in razumeti nekaj abstraktnega, novega ali špekulativnega. Bolj kot je problem abstrakten, večja raznolikost metafor je potrebna (Tancig, 2010).

REKA ŽIVLJENJA

Ko se pogovarjamo o življenju, večkrat spontano uporabimo prispodobo življenjskega toka oz. reke. Običajno doživljamo, da naše življenje neprestano teče iz preteklosti, kjer smo pridobili veliko izkušenj, v prihodnost. Peter Nemetschek (Možina in Kramer, 2002) je uporabil prispodobo reke življenja z uporabo vrvi, na kateri klient z zavoji in postavitvami različnih simbolnih predmetov ponazarja različne dogodke v svojem življenju.

VIDEO POSNETEK

Ena od najboljših tehnik, ki spodbuja h kreativnosti, je snemanje srečanja, pa naj bo to srečanje skupinsko ali osebno. Kreativnost se kaže že s tem, da z ogledom nekega posnetka lahko dobimo veliko informacij. Vsakič, ko si znova ogledamo isti posnetek, najdemo kaj novega. Ogled posnetega srečanja je za vsakogar – tako supervizanta kot supervizorja – neskončen vir informacij o lastnem delovanju, medsebojnih odnosih in povezavah, opazovanju neverbalnih interakcij med udeleženci, odkrivanju sebe ... Naj bo supervizija skupinska, timska ali individualna, vedno je pogled posnetka zanimiva in učinkovita tehnika za odkrivanje sebe, drugih ali skupnih interakcij. Ob tej tehniki se lahko veliko učimo o telesni govorici, kar daje opazovanju še dodatno vrednost.

SKLEP

Kreativnost in supervizija sta skozi določeno prizmo razumevanja in gledanja močno povezani. Obe delujeta po zelo podobnih principih in vedno znova predstavljata izziv. Ob tem je uporaba kreativnih tehnik neskončna. Ni smiselno ločevati tehnik, ki so uporabne v skupinah, od tehnik, ki bi bile primerne samo za osebno svetovanje. Tobias Brochner (1972) navaja Freudovo odkritje, da se individualna psihologija zelo malo razlikuje od skupinske: »Nasprotje med individualno in socialno psihologijo množic, ki se nam na prvi pogled zdi pomembno, ob globljem preudarku izgubi ostrino ... V našem duševnem življenju nastopajo drugi ljudje kot vzor, objekti in nasprotniki, zato je individualna psihologija hkrati tudi socialna v tem razširjenem, toda povsem upravičenem smislu« (Freud, 1940, v Brocher, 1972, str. 23).

Prednost uporabljanja različnih tehnik je v tem, da tehniko, ki jo zelo učinkovito uporabimo v individualnem svetovanju, lahko prenesemo (seveda nekoliko prirejeno) tudi na skupino in ob tem odkrivamo še zakonitosti medsebojnih odnosov in skupinske dinamike.

Ne moremo z gotovostjo trditi, da je neka tehnika primerna samo za eno ali drugo obliko svetovanja. Učinkovitost neke tehnike je bolj odvisna od kreativnosti supervizanta in supervizorja, njegovega znanja in pripravljenosti enega in drugega za uvide, ki jih z neko tehniko lahko razkrivamo.

Uporaba kreativnih tehnik v superviziji in svetovanju predstavlja lahko velik izziv. Če smo kot supervizorji na začetku poti, je nabor poznavanja le-teh majhen. Soočeni smo tudi s pomanjkanjem znanja o tem, kdaj je kakšna tehnika primerna in kaj želimo z njo doseči.

Zavedati se moramo, da nobena tehnika ne more nadomestiti uspešne besedne komunikacije in uporabe jezika. Možnost uporabe kreativnih tehnik je smiselna predvsem takrat, ko so kak uvid, odkrivanje ali spoznavanje novega otežkočeni ali zaustavljeni. Z uporabo kreativnih tehnik pomagamo sprožiti proces opisovanja, spoznavanja, odkrivanja in potem razumevanja.

Ob uporabi različnih tehnik je najbolj zanimivo, da je nemo-goče dati enoznačna navodila, ki bi bila vsem enako jasna. Tudi to je pokazatelj, da smo ljudje različni in da je vsak v svojem delu ustvarjalen na svoj način. To pomeni, da vsak posameznik s svojim ustvarjalnim mišljenjem uporablja neko tehniko na način, ki njemu daje odgovore v okviru razumevanja, ki ga v danem trenutku zmore. Zato je pomembno, da pri uporabi namenimo dovolj časa razlagi, opisovanju in podajanju doživljanja ob uporabi posamezne tehnike. Ob tem je pomembno, da se ne vrednoti razlaga posameznika.

Pri uporabi kreativnih tehnik je nesmiselno vztrajati, če nekdo ne želi sodelovati. Naj bo njegov razlog kakršenkoli, tudi to je neka izkušnja, iz katere se lahko posameznik nekaj nauči ali uvidi. Iz tega sledi, da moramo pustiti, da sam najde svoj način, kako lahko sodeluje in kakšen je njegov prispevek. Če je nekemu nekaj težko, lahko najde svoj način izražanja, od katerega bo imel največ. Vse ugotovitve, spoznanja in uvide lahko usvoji kot rezultat lastnega spoznavnega procesa, ki se mu je ob tem mogoče odvijal. Vsak svoje ugotovitve interpretira sam in jih ponotranji tako, kot mu je dano. Ostali lahko prispevamo le s svojimi spoznanji in izkušnjami, ki pa jih doživljamo sami in ne namesto drugih.

Da bi lahko kompetentno uporabljali kreativne tehnike, je nujno, da imamo lastno izkušnjo, kako je določena tehnika delovala na nas in kako smo jo doživljali. To ne pomeni, da je učinek pri vseh enak, je pa to osnovni način, da se počutimo dovolj usposobljeni, da na srečanjih ponudimo uporabo kake kreativne tehnike.

LITERATURA

- Bizjak Končar, A. in Dobrovoljc, H. (2013). Pridobljeno s <http://isjfr.zrc-sazu.si/sl/svetovalnica/slovenjenje-izraza-make-up#v>.
- Bogataj, B. (2004). Metode in tehnike v posameznih fazah supervizij-skega procesa. V A. Kobolt (ur), *Metode in tehnike supervizije* (str. 257–276). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Brocher, T. (1972). *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Butler-Bowdon, T. (2011). *50 klasika psihologije*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

- Gorup Špenko, S. (1998). Umetniške in kreativne tehnike – ustvarjalni proces, ki vodi v psihofizično zdravje in osebno rast. V Letni posvet delovnih terapevtov Slovenije (8; 1998; Bled). *Delovna terapija in kvaliteta življenja = Occupational therapy and quality of life/VIII. Letni posvet delovnih terapevtov Slovenije, Bled, 16., 17 in 18. april 1998* (str: 81–85). Ljubljana: Zbornica delovnih terapevtov Slovenije.
- Grad, A., Škerlj, R. in Vitorovič, N. (1995). *Veliki angleško-slovenski slovar – English Slovene Dictionary*. Ljubljana: DZS.
- Hubert, R. (2011). 5 mitov kreativnosti. Pridobljeno s <http://www.saop.si/poslovne-informacije/kariera-755/motivacija-komunikacija-in-zdrava-kariera/5-mitov-kreativnosti/>.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kante, B. (1996). *Metafora in kontekst*. Ljubljana; Jutro.
- Kerr, Barbara (2016). Creativity. Encyclopaedia Britannica. School and Library subscribes. Povzeto na spletu 12.5. 2016.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija – beseda z več pomeni. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 15–50). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kreativne tehnike kot orodja (2011). Pridobljeno s http://www.isn.si/Kreativne_tehnike.pdf.
- Kreativnost (2012). Pridobljeno s <http://hr.wikipedia.org/wiki/Kreativnost>.
- Lahad, M. (2002). *Creative supervision: the Use of Expressive Arts methods in Supervision and Self-supervision*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, cop. 2000.
- Možina, M. in Kramer, M. (2002). Reka življenja: prikaz modela systemske družinske terapije po Petru Nemetscheku. V *Dialog: zbornik Prvih študijskih dnevov Slovenske krovne zveze za psihoterapijo, 8.–9. junij 2001, Rogla, Slovenija* (str. 56–65). Maribor: Slovenska krovna zveza za psihoterapijo.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba.
- Pečjak, V. (1989). *Poti do idej*. Ljubljana: samozaložba.
- Pregrad, J. (2004). Primjena metafora, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. V M. Ajdukovič in L. Cajvert (2004).

- Supervizija u psihosocialnom radu* (str. 209–252). Zagreb: Društvo za psihološko pomoč.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2012). Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=kreativnost&hs=1.
- Sriča, V. (1999). *Ustvarjalno mišljenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Tancig, S. (2010). *Metafore, kognitivni procesi in kognicije*. Neobjavljeno delo (zapisi predavanja Kognitivni procesi v profesionalnem razvoju).
- Teslič, T. (1998). Ustvarjalne igre kot sestavni del skupinskega dela. V Letni posvet delovnih terapevtov Slovenije (8; 1988; Bled). *Delovna terapija in kvaliteta življenja = Occupational therapy and quality of life/VIII. Letni posvet delovnih terapevtov Slovenije, Bled, 16., 17 in 18. april 1998* (str: 86–92). Ljubljana: Zbornica delovnih terapevtov Slovenije.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska Matica.
- Vogelnik, M. (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija: priručnik za ustvarjalno dožemanje in uporabo oblik in barv za vsakogar*. Koper: Vita.
- Žorga, S. (2000). Razvoj in učenje v superviziji. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 79–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 15–48). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

GEŠTALT V SUPERVIZIJI

GESTALT IN SUPERVISION

295

Tatjana Verbnik Dobnikar, univ. dipl. soc. ped.

geštalt psihoterapevka (EAP, EAGT)

OŠ narodnega heroja Maksa Pečarja, Črnuška 9, 1231 Črnuče

tatjana.dobnikar@guest.arnes.si

POVZETEK

V članku najprej predstavim temeljna izhodišča v geštalt terapiji in jih skozi teoretski pogled povežem v razumevanje supervizijskega procesa ter odnosa med supervizorjem in supervizantom. Svoje razumevanje različnih možnosti supervizijske uporabe geštalt načel in principov ilustriram s posameznimi primeri iz svoje prakse. Predstavljen je pogled na osebno rast, spreminjanje in profesionalni razvoj.

KLJUČNE BESEDE: *geštalt terapija, supervizija, osebna rast.*

ABSTRACT

In this article, I first introduce the basic premises in gestalt therapy and, through a theoretical view, link this with the understanding of the supervisory process and the relationship between the supervisor and the supervisee. Further, I discuss my understanding of the different possibilities of applying gestalt principles in supervision, which I illustrate with individual cases from my practices. Also featured is a look at personal growth, change, and professional development.

KEYWORDS: *gestalt therapy, supervision, personal growth.*

UVOD

Namen prispevka je predstavitev pogleda na supervizijo skozi prizmo geštalt pristopa, pri čemer je poudarek na teoretičnih izhodiščih, ki vodijo supervizorjev način razmišljanja in ravnanja.

Supervizorjeva osrednja naloga je, da podpira supervizanta v njegovi osebni rasti in profesionalnem razvoju, zato je odločilno, kakšno je njegovo razumevanje tega, kaj prispeva k rasti ter kaj ovira supervizantov razvoj in učenje. V geštalt teoriji je posebno zanimanje namenjeno temu, kako ljudje organiziramo svojo izkušnjo, da bi dali smisel svojemu svetu, oziroma kako osmišljamo svoje izkušnje in kakšen pomen jim dajemo.

M. Gillie (2011) v svojem članku *The gestalt Supervision Model* izpostavlja, da okvir, ki ga uporablja geštalt supervizor, vsebuje teorijo o:

- naravi človeškega funkcioniranja,
- procesu človekove rasti in spreminjanja,
- metodologiji interveniranja, ki je konsistentna s temeljnimi principi geštalta.

Vlogo supervizorja vidi v tem, da pomaga supervizantu odkriti njegovo pravo potrebo, raziskati, kakšna akcija bi bila ustrezna, in najti, kaj bi bilo potrebno storiti, da bi mobilizirali svojo energijo za akcijo.

TEORETSKE OSNOVE

Geštalt teorija stoji na treh stebrih: teorija polja, fenomenologija in dialog. V nadaljevanju osvetljuje tudi druge temeljne pojme v teoriji: kontakt, zavedanje, figura-ozadje, organizmično samouravnavanje, tu in zdaj ter odgovornost.

TEORIJA POLJA

Teorija polja je ena od premis v geštaltu. Polje je kompleksna celota, sestavljena iz mnogih silnic, ki delujejo tukaj in zdaj in se spreminjajo skozi čas. V teoriji polja so vsi fenomeni razumljeni kot nenehno se spreminjajoč proces in ne kot statična struktura.

Vsak posameznik živi znotraj kompleksnega konteksta, ki je unikatno njegov, in iz njega oblikuje svoj pogled na svet. Perls je spoznal, da je nemogoče razumeti posameznikovo izkušnjo, ne da bi vsaj malo razumeli njegov kontekst. Posameznikov kontekst je njegovo fenomenološko polje (Lewin, 1951, v Perls, Hefferline in Goodman, 1951) in vključuje njegovo trenutno situacijo, osebno zgodovino, misli, čustva, zavestna in nezavedna prepričanja, spomine na pretekle izkušnje, upanja in aspiracije itn. Kar opažamo, slišimo, kaj domnevamo (kar postane figura) v različnih situacijah, je funkcija mnogih stvari, ki so unikatno naše, in iz tega ustvarjamo svoje pomene.

Pri vodenju svetovalnega, supervizijskega, terapevtskega ali učnega procesa nam poznavanje temeljnih načel teorije polja in systemske teorije, ki sta odločilna psihološko-teoretska podlaga holističnega pristopa (Parlett, 1991, v Philippon, 1996; Žorž, 2000), pomaga, da lažje ozavestimo in razumemo čustva, doživljanje, odzivanje, delovanje drugih in sebe. Obema teorijama je skupen celosten, holističen pogled na probleme, kar pomeni, da jih ne obravnavata izolirano, ampak v kontekstu vseh možnih (so)vplivanj, tako znotraj posameznika kot v njegovem okolju. Vsako srečanje je vedno kokreacija obeh/vseh (v primeru da gre za supervizijo, supervizorja in supervizanta). Če gre za skupinsko supervizijo, so tudi člani skupina soustvarjalci.

Pogled na supervizijo v luči osnovnih principov teorije polja, ki jo povzemam po Žoržu (2000) in Phillipsonu (1996):

Načelo organizacije

V polju ne govorimo ločeno o strukturi in funkcijah posameznih elementov polja, ampak le v povezavi – organizacija povezuje strukturne elemente polja in njihovo funkcijo v enotno polje. »Pomen izhaja iz pogleda na celotno situacijo, na celotnost soobstoječih

dejstev« (Parlett, 1991, v Philippon 1996, str. 2). »To, kar mislimo, čutimo in počnemo, je osnovano na naši interakciji z našim okoljem v danem trenutku« (Philippon, 1996, str. 2). Za vsakega posameznika je polje povsem drugače organizirano, vsak ima svojo funkcijo in vlogo. Zanj je pomembna njegova organiziranost.

Če bi na primer med supervizijskim srečanjem zaslišali močan pok, bi to pomenilo veliko spremembo polja. Naše zanimanje bi se usmerilo na dogajanje zunaj, nekateri bi pogledali skozi okno, drugi bi se skrili ... Organizacija bi se močno spremenila, z njo pa celotno polje.

Načelo sočasnosti

Sedanji trenutek sooblikujejo pretekle izkušnje, spomini, pričakovanja, naučena znanja in vse, kar nas v sedanjosti spominja na preteklost ali kar projiciramo v prihodnost. Vsakdo izbira sedanje vedenje glede na svoje predhodne izkušnje. Polje je določeno le s tem, kar se dogaja sedaj; vsak trenutek je nova sedanjost. V sedanjosti je tudi preteklost, če je zdaj prisotna v našem spominu, izkušnjah. Prav tako tudi prihodnost, če je v sedanjosti prisotna kot cilj ali načrt. Sedanjost je torej to, kar je v nas prisotno zdaj, ne glede na to, ali gre za pretekle izkušnje ali pričakovanja za prihodnost. Izguba službenega mesta je na primer v sedanjosti pomembna ne le kot dogodek sam po sebi, ampak kot trenutno doživljanje, ko nimamo več zaposlitve.

Načelo posameznosti

Vsak posameznik je edinstveno bitje, zato ne delujemo po nekem splošnem vnaprej določenem ali ustaljenem vzorcu, principu. Geštalt se osredotoča na to, »kar je« in je prisotno »tu in zdaj« za vsakega posameznika. Z razvrščanjem v »kategorije« ali diagnosticiranjem lahko prekinjamo stik s posameznikom. Pomembno je, da človeka srečamo v njegovi realnosti. Ker so vsaka situacija, vsak dogodek, vsaka oseba ali njeno dejanje v polju nekaj edinstvenega, posebnega, enkratnega in neponovljivega, pomeni posploševanje, poenostavljanje izgubo kontakta. Vsak detajl je relevanten. Vsaka situacija je nova in zahteva svež pristop. Iz preteklih izkušenj smo se gotovo kaj naučili, ne moremo pa jih neposredno prenašati. V

tem pogledu za podobne situacije in težave »ne moremo uporabljati enotnih, stereotipnih metod ali celo tehnik.« (Žorž, 2000, str. 17).

Načelo spreminjajočega se procesa

Nič ni statično, nič ni nespremenljivo, stalna je samo sprememba. Znan budistični rek pravi, da ni mogoče dvakrat stopiti v isto reko. Polje se na novo kreira iz trenutka v trenutek. Kakovosten stik z drugim je odgovoren proces, ki se dogaja »tukaj in sedaj«, proces, ki se kot življenje neprestano spreminja. V geštaltu se izogibamo besedam, ki bi lahko označevale nespremenljivost, kot so na primer »ona je sramežljiva« ali »ona je agresivna oseba«. Te opise raje imenujemo kot kreativne prilagoditve na okolje oz. situacijo. Po definiciji (Perls idr., 1951) se self kreira na kontaktni meji med organizmom in okoljem iz trenutka v trenutek. Kontaktna meja pa je tista, ki organizem in okolje povezuje in ločuje hkrati. Zahteva ustvarjalno prilagajanje na vedno prisotne spremembe v okolju/polju in odnosih.

Načelo možne relevantnosti

Vsak, na videz še tako droben, neznatni detajl polja je enako pomemben, saj ima vsak element določen pomen v celoti, geštaltu. Za prisposodbo se tu lahko poslužujemo sestavljanja puzzla, kjer je vsak delček enako pomemben, če želimo sestaviti celotno sliko. V svetovalni ali supervizijski situaciji so prav tako lahko pomembni detajli, ki se sami osebi zdijo povsem nepomembni – ali tudi tisti, na katere supervizor sploh ni pozoren.

Zato je geštaltist pozoren na vse, kar je očitno, tudi na vse, kar se zdi samoumevno in avtomatično in je včasih spregledano kot nepomembno. Pomen, ki ga posameznik daje posameznim elementom v situaciji, pogosto ni polno ozaveščen in prav zavedanje tega lahko prinese pomembna nova spoznanja.

Sledeč opisanim načelom torej vedno razumemo posameznika znotraj njegovega življenjskega konteksta. Vsako supervizijsko ali svetovalno situacijo določa teh pet principov. V določenem času in prostoru, z določenima jasno razmejenima vlogama supervizor – supervizant v neprestano spreminjajočem se procesu.

Kadar sta dve osebi (ali več oseb, če gre za skupino) istočasno v istem polju, ne moremo več govoriti o dveh ali več poljih, ampak o novem, skupnem polju, ki ni seštevek vseh posameznih polj, ampak nova kvaliteta. To je »soustvarjalna resničnost« (Parlett, 1991, v Philippson, 1996), ki jo Žorž (2000, str. 17) pojasni z metaforo o plesnem paru. »Plesalca sta vsak zase svoja osebnost s svojimi plesnimi izkušnjami, željami, predstavami ... Ko začneta plesati, sta vsak zase v svojem polju, vendar se z dotikom, komunikacijo vedno bolj usklajujeta, dokler se ne »zlijeta« v plesni par kot neko novo celoto, v kateri sta soudeležena oba naenkrat. Tega novega polja pa ne določajo samo očitna dejstva, obema znani elementi (glasba, prostor, čas, njuna prisotnost, prisotnost drugih oseb ...), ampak tudi elementi, ki so v tem trenutku prisotni le v nekih iz preteklosti prenešenih stališčih, pričakovanjih, predpostavkah, izkušnjah ipd. kateregakoli od njiju. Plesalec bi na primer lahko predpostavljal, da ga soplesalka podcenjuje, kritizira. V tem primeru bi plesal, kot da plesalka to res počne. Ta njegova predpostavka bi bila pomemben element polja, pa čeprav bi bila prisotna le v domišljiji plesalca. Če bi na primer plesalka predpostavljala, da gre plesalcu le za osvajanje, sama pa bi imela na spolnem področju neke negativne izkušnje, bi se obnašala tako, kot da plesalec izvaja spolno nadlegovanje, in to bi bil spet pomemben element polja.«

V tem smislu je tudi supervizijska situacija takšno polje, saj situacijo določata medsebojno sovplivanje in prepletanje supervizorja in supervizanta, ki potekata samodejno in neprestano. Če supervizor nekega supervizanta vnaprej sprejme ali označi na primer za dominantno, depresivno ali agresivno osebnost, lahko to vpliva na supervizorjevo omejitev zaznavanja. Upoštevanje principa posameznosti pa (nasprotno) vodi supervizorja stran od posploševanja in ga usmerja k obravnavanju vsake osebe kot izvirne, sebi lastne in pristne.

Princip spreminjajočega se procesa opozarja na to, da se vse nenehno spreminja, torej tudi svetovalna ali supervizijska situacija. Pri vseh udeležencih se skozi doživljanje stika spreminja razpoloženje, prihajajo novi uvidi, isto situacijo zdaj vidijo tako, naslednji trenutek pa že drugače. Zato je to stalno spreminjanje pomembno upoštevati, saj določena intervencija, poseg v dogajanje vsakokrat

drugače učinkuje. »Tudi posameznikova percepcija realnosti se nenehno spreminja in zato se stabilnost, ravnotežje supervizijskega odnosa nenehno na novo vzpostavlja; v tem smislu ni *a priori* dobrega ali slabega odnosa« (Žorž, 2000, str. 2). Lahko uporabimo zanimivo primerjavo, da gre pri tem za nekaj podobnega kot pri vožnji s kolesom – ves čas, to je iz trenutka v trenutek, moramo kolo naravnati in loviti ravnotežje.

Načelo možne ustreznosti zahteva od supervizorja nenehno pozornost na dogajanje, ki naj bi bilo neobremenjeno z njegovimi vnaprejšnjimi pričakovanji, ocenami, stališči. Vzemimo primer, da supervizor in člani skupine želijo pomagati mladi učiteljici in ji kot rešitev problema predlagajo, da o težavi s starši nekega učenca govori z ravnateljem. Po supervizorjevi predpostavki bi bilo za učiteljico dobro, da pridobi podporo vodstva. Toda če ima učiteljica iz svoje preteklosti negativne izkušnje z avtoritetami, se bo tej ideji in razmišljanju o tej možnosti izogibala, lahko pa bo tudi supervizorja doživljala kot avtoriteto (projekcija) in se bo že zaradi tega »upirala«. Supervizor, ki bo vodil pogovor s pristnim zanimanjem in brez vnaprejšnje ocene, ji bo omogočil, da bo o zaskrbljenosti odprto spregovorila in poiskala zase ustrezno rešitev.

Zaradi kompleksnosti polja moramo upoštevati vse okoliščine supervizijske situacije, kar zahteva od supervizorja, da je v stiku s seboj in svojim procesom ter zaznava prekinitve kontakta in ga na novo vzpostavlja. »Supervizor v tem procesu ni objektivni opazovalec, ampak soudeleženelec. Celotno dogajanje v polju supervizijske situacije vpliva tudi nanj, sproža v njem zavestna in nezavedna odzivanja« (Žorž, 2000, str. 18).

Enako se dogaja s supervizanti, ki delajo z ljudmi, to je učitelji, vzgojitelji, socialnimi delavci itd., zato je prav za ljudi, ki delajo z ljudmi, zelo pomembna supervizijska izkušnja, v kateri ozaveščajo delovanje polj, supervizorjev način dela pa je zanje hkrati tudi model za ravnanje z njihovimi uporabniki. Supervizija se zato postavlja v vlogo kontinuiranega zavestnega prizadevanja za ohranjanje kakovostnega stika med supervizantom in njegovimi uporabniki.

V luči zgoraj prikazanih principov teorije polja se geštalt supervizija usmerja v dogajanja v supervizantu samem, v njegov stik z uporabniki in celotno situacijo. Supervizija je torej usmerjena

na dogajanje v polju, tako da supervizantu pomaga ostriti zavedanje tega dogajanja.

FENOMENOLOGIJA

Fenomenologija je težnja po razumevanju, ki bolj kot na interpretaciji opazovalca temelji na tem, kar je očitno ali kar se razodene v situaciji.

Fenomenološka naravnost pomeni priznavanje in postavljanje »v oklepaj« vseh vnaprejšnjih sodb o tem, kaj naj bi bilo relevantno. Fenomenološki opis vsebuje tako opaženo vedenje in tudi opise osebnega doživljanja. Fenomenološko raziskovanje teži k vedno jasnejšemu in podrobnejšemu opisu tega, kar JE, in k zmanjševanju pomembnosti tega, kar bi bilo, bi lahko bilo ali bi bilo mogoče. Geštalt pristop temelji na tem, da se supervizanti učijo uporabljati svoja čutila za samoraziskovanje in da najdejo svoje rešitve za probleme.

V fenomenološki metodi sledimo trem pravilom:

- dajati v oklepaj (epoche or braketing),
- opisovanje,
- horizontalizem.

Med poslušanjem supervizanta »**dajemo v oklepaj**« svoje predpostavke, vrednotenje, misli in občutke. Sledimo očitnemu, to je tistemu, kar vidimo, slišimo ali (kakor pogosto rečemo) »tistemu, kar je.« Večkrat tudi povabimo osebo, da »ostane s tistim, kar občuti«, kar za konkretno delo pomeni, da gremo počasi, se ustavljamo, vedno znova preverjamo, smo posebej pozorni na tisto, kar se zdi samoumevno.

Supervisor vabi k **opisovanju** situacije namesto razlaganja situacije. Vprašanja gredo v smeri »Kaj se je dogajalo, kaj je kdo rekel, naredil ... Kaj si čutil?«

Primer

Supervizant reče: »Otrok je bil nesramen do mene.« Supervizor vpraša: »Kaj je otrok rekel, kaj je naredil? In kaj si ti ob njegovih besedah pomislil, začutil ...?« S tem se izognemo interpretacijam in vodimo supervizanta k raziskovanju svoje fenomenologije. Usmerimo ga v očitno in pomagamo ozaveščati, kakšen pomen daje posameznim elementom v situaciji. »Otrok je nesramen.« so namreč že razlaga, vrednotenje in interpretacija otrokovega vedenja. Namesto tega, kar se zdi samoumevno, vabimo v raziskovanje supervizantovega doživljanja ob otrokovih besedah, s čimer se že odpirajo možnosti za drugačno razlago njegovih besed. V skupini se pogosto izkaže, da drugi supervizanti tega istega opisanega vedenja ne bi imenovali nesramnost.

Horizontalizem pomeni, da je vsak del, ki ga supervizant pove, enako pomemben kot katerikoli drugi del in supervizor ga s tem zavedanjem tudi posluša. Joyce in Sills (2014) v svoji knjigi pišeta, da je to tako, kot da bi sestavljali puzzle, v katerem je vsaj delček pomemben za celoto, ne glede na to, ali gre za del obraza ali del neba – ker šele vsi deli skupaj lahko tvorijo celotno sliko. V tem smislu je torej relevantno vse, tako supervizantov glas ali nagib telesa kot tudi vsebina zgodbe, ki jo predstavlja. Pomembno je tudi tisto, kar manjka. Zato je lahko supervizorjevo vprašanje tudi: »Ali je kaj, česar v tej situaciji niste opazili?« Ali pa supervizor sam pove, kaj po njegovem manjka v pripovedovanju oziroma česa supervizant ni omenil. Znotraj horizontalizma sta pomemben del tudi transfer in kontratransfer, ki postaneta del dialoga med supervizantom in supervizorjem. Supervizor se zaveda svojega kontratransferja in ga za potrebe procesa lahko tudi razkrije, pri čemer je seveda pomembno tudi njegovo zavedanje sebe, ali gre za projekcije oz. njegove fiksne geštalte.

Fenomenološko raziskovanje preprosto pomeni delati s tem, kar je »v trenutku« prisotno, kar je supervizant prinesel v supervizijo, in sicer brez interpretacij, komentarjev, sodb ali ocen. Supervizor je tako pozoren na gibanje, glas, dihanje, spremembe na izrazu obraza supervizanta in sledi vzorcu, ki se pojavlja. Supervizor spoštljivo ponudi svoja opažanja supervizantu in ga vabi, da opazi svoje

tukaj-in-zdaj-reakcije. To so lahko senzacije, občutki in čustva, misli ali podobe, ki vznikajo ob njegovem pripovedovanju.

Primer: »Opazila sem, da medtem ko govoriš o starših tega mladostnika, gledaš dol in zmiguješ z glavo (pri tem supervizor lahko z zrcaljenjem odslaka njeno gibanje glave) ... Si to opazila? Bi bila pripravljena ponoviti to gibanje glave počasneje in pogledati, ali se zaveš česa novega?«

S tem se približamo neposrednejši izkušnji, ki jo ima supervizantka s starši mladostnika, namesto da le sledimo zgodbi o starših. V geštaltu skušamo čim bolj in čim večkrat slediti neposredni izkušnji posameznika, zato pogosto namesto spodbude »Povej mi o ...« rečemo »Pokaži mi ...«, »Bodi ta oseba«.

Namen takšnih intervencij je povečati zavedanje, zato supervizanta lahko tudi povabimo, da pretirava z določenim gibom, kar pogosto pripelje do izostritve in večjega zavedanja.

DIALOG

Osnova za dialoško metodo v geštalt pristopu je to, da je teorija polja sama po sebi dialoška: supervizor in supervizant v svojem kontaktu soustvarjata drug drugega. Dialog bolj kot posameznike poudarja polje, vključuje tudi to, kar se med posameznikoma (in between) dogaja. Supervizor pa v dialogu vključuje tudi svoje doživljanje. Na ta način supervizor ali člani supervizijske skupine predstavljajo »drugega«, glede na katerega supervizant raziskuje sebe. To je posebna vrsta dialoga, ki se ne omejuje le na besedne izmenjave, temveč vključuje vse načine, na katere delujemo do drugega, in pričakovanja, kako bodo drugi delovali do nas. Vprašanja, ki si jih supervizor postavlja v tem dialogu, so lahko: »Na kakšen način se mi supervizant kaže? Na kakšen način me supervizant vzpodbuja, ali me skuša odvrniti od tega, da bi se mu pokazala? S katerimi značilnostmi se supervizant identificira (»Jaz sem takšen ...« ali »Sem takšna oseba, ki ...«)«.

Če se vrnem na obravnavo načel teorije polja: dialog je primer načela posameznosti, stvaritev enkratnih ljudi v enkratnem polju.

Zavedanje in dialog sta dve primarni orodji v geštaltu (Yontef in Simkin, 1989, v Joyce in Sills, 2014). Buber (1982) je definiral

tri temeljne elemente v dialogu, in sicer **prisotnost**, **inkluzijo** in **vzajemno komunikacijo** (*I-Thou, I-It in in between*).

POMEN IZRAZOV V PRAKSI

Prisotnost pomeni, da smo »tukaj in zdaj« s svojo pozornostjo, pomeni tudi našo pripravljenost, da se odkrito in pristno srečamo z drugim, da se zavedamo svojih misli, čustev in vedenja kot odziva nanje in odnosa, ki ga sooblikujemo. Poudarek je bolj na avtentičnosti kot na vlogi, ki naj bi jo kot supervizorji zavzemali. Naša odprtost in sprejemanje je tudi vabilo supervizantom v srečanje človeka s človekom, kar vsebuje hkratno zavedanje sebe, drugega in tistega, kar je med njima. Z drugo osebo smo lahko v I-Thou ali I-It odnosu. V I-It odnosu smo takrat, ko imamo drug do drugega nekakšen namen ter skušamo drugega pripeljati v smer določenega izhoda ali rešitve. V I-Thou odnosu pa dve osebi sodelujeta v odprti, spoštljivi in vzajemni komunikaciji brez namena, da bi na določen način vplivali druga na drugo. V superviziji in tudi sicer v življenju se izmenjujeta oba vrsti odnosa. Srce dobre komunikacije je v doseganju spoštljivega in vzajemnega odnosa in supervizor ne glede na svoje znanje in izkušnje ne zanemari, da je supervizant tisti, ki je strokovnjak svoje izkušnje.

Inkluzija pomeni, da smo prisotni in pripravljeni srečati drugega v njegovem fenomenološkem svetu, videti svet skozi njegove oči, da mu damo občutek, da je viden in slišan. Poskušamo začutiti, kako je biti ta oseba z vsemi njenimi mislimi, čustvi in prepričanji. Sočasno pa ohranimo občutek sebe kot ločene osebe.

Vzajemna komunikacija sledi iz prisotnosti in inkluzije ter pomeni, da smo kot posledico prisotnosti in inkluzije pripravljeni deliti svoj odziv, ki prihaja iz našega fenomenološkega sveta, pomeni odprto in iskreno komunikacijo. Nismo le ogledalo ali interpret, saj smo pripravljeni občutljivo izraziti tudi misli in občutja, ki ne delujejo nujno takoj simpatetično, so pa izraz realnega odnosa z drugo osebo, čeprav kdaj to vsebuje tudi občutenja in teme, za katere težko najdemo prave besede. Vendar se zavedamo, da lahko neizrečeno stoji med nami in drugim. Seveda to ne pomeni, da

rečemo vse, česar se zavedamo. To je zahteven vidik komunikacije, potrebna je veliko treninga, da ta vidik dobro izpeljemo. Kar rečemo, mora biti v podporo osebni in profesionalni rasti osebe, s katero delamo. »Biti z osebo« pogosto pomeni, videti v drugem kvalitete in potrditi njegov potencial.

V zvezi s pomenom vzajemne komunikacije in osredotočanjem na jedrne kvalitete supervizanta želim na tem mestu omeniti dr. Freda Korthagna, ki je po svoji osnovni naravnosti geštaltist in je s svojim modelom »core reflection« po mojem mnenju razvil izvrsten model refleksivnega razmišljanja in odzivanja, ki omogoča spoznavanje samega sebe.

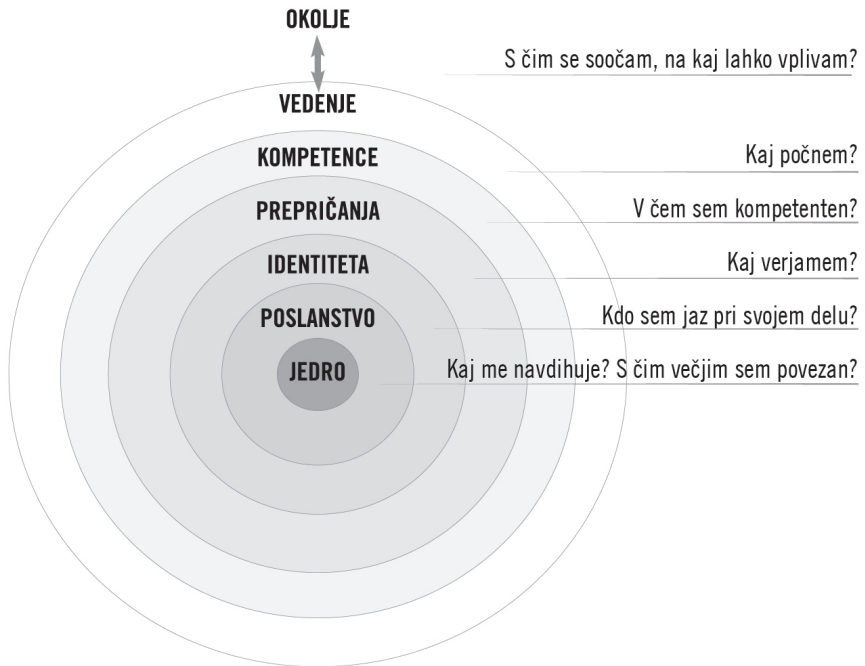
Korthagen in Vasalos (2005) poudarjata pomen jedrne refleksije, preko katere supervizant prepozna svoje globlje plasti: stališča, vrednote in prepričanja, subjektivne in implicitne teorije, ki sooblikujejo njegovo poklicno vedenje. Preko nje lahko vidi neskladje med tem, v kar verjame in kar dejansko počne.

V jedru so kvalitete in ideali, po katerih oseba hrepeni in jim poskuša slediti. Izkušnje kažejo (ne glede na opisani model), da ko ljudje govorijo o tem, kar jih v življenju navdihuje, kaj zanje v medosebnih odnosih deluje, in opisujejo trenutke, ko so se čutili slišane, sprejete in spoštovane, najdejo energijo in navdih za nadaljnje podvige, moč za soočanje z zahtevnimi ovirami, da sledijo doseganju ciljev in realizaciji sanj. Ko teče pogovor o teh vsebinah, jim žarijo obrazi in oči. Korthagen in Vasalos (2005) to imenujeta diamantna tehnika, saj oči žarijo kot diamant. To se zgodi, če sogovornik v njihovem pripovedovanju prepozna jedrne kvalitete. Prav jedrne kvalitete so gonilo razvoja posameznika, ki se je bil pripravljen razkriti in zaupati svoje poklicno ali življenjsko poslanstvo ter morebiti stopiti v stik z intimno vsebino, ki ga ovira, omejuje, plaši.

To so trenutki, ko si oseba dovoli biti to, kar je, in sicer v stiku s seboj tu in zdaj, in čuti navdušenje ter pretočnost v telesu (flow).

Povratno informacijo oblikujemo tako, da najprej poslušamo osebo in skušamo slišati, prepoznati, o katerih idealih govori, in ji to v povratni informaciji tudi povemo po posebnih korakih, ki jih Korthagen in Vasalos imenujeta dvigalo (elevator). Gre za to, da povratno informacijo izrazimo v štirih korakih. Začnemo pri svojem mišljenju, sledita čustvovanje in hotenje ter končno delovanje kot

odziv na supervizantovo pripovedovanje. S tem pripravimo situacijo, v kateri se lahko zgodi »resnično srečanje« med supervizorjem in supervizantom. Izkušnjo vzajemnega dialoga pa lahko supervizant prenese v svoje poklicno okolje.



SLIKA 1: Model čebule (Povzeto po Evelein & Korthagen, 2015)

Vsi elementi dialoga se prepletajo in tečejo vzporedno. Medtem ko smo prisotni in se vživljamo v zgodbo drugega, se hkrati zavedamo tudi sebe in iščemo način, da izrazimo svoj odziv.

S takšnim delovanjem je supervizor tudi model za supervizante, ki pri svojem delu – še posebno, če gre za poklice, v katerih delajo z ljudmi (učitelji, vzgojitelji, mladinski delavci, socialni delavci ali zdravniki) – potrebujejo več dialoga z uporabniki.

Zanimiv primer tega, kako je vplivalo spoznavanje geštaltističnih načel na njeno delo, v superviziji opiše M. Gillie (2010), ki

pravi, da je bila naučena, da ne kaže svojih reakcij in čustev med supervizijskim procesom. Opisuje situacijo, ko je supervizirala tim in so se v pripovedovanju o problemu znova in znova vračali k temu, da so dodajali nove in nove informacije, da bi rešili nek problem. Nekdo je predlagal, da gredo še enkrat skozi vse, pa so se na tak način spet vrteli v krogu. V tem je M. Gillie spontano vzkliknila: »Joj, prosim, ne še enkrat, tega ne bom prenesla!« Prav ta njena pripomba je prinesla spremembo, saj se ji je nekaj članov tima v tem pridružilo in odprlo se je novo videnje problema. Njeno mnenje je, da sta bila prav prisotnost in izražanje svojega občutja v tej situaciji ključna. Izkazalo se je, da ni bila edina, ki je v sebi zadrževala pomembne informacije (čustva, občutke, aspiracije in želje), saj so se tudi člani tima zadrževali v območju logičnega, predvidljivega, racionalnega. V članku se retorično sprašuje, kako je lahko pričakovala od supervizantov avtentični, pristni kontakt, če sama ni zmoгла biti model takšnega odnosa. Malo po malem se je učila prezenca, si upala povedati, kaj se v njej dogaja, in gledati, kaj to v supervizantih prebudi, da bi povečala zavedanje in spodbudila učinkovito mobilizacijo energije v smeri novih rešitev. Takemu načinu v vsakdanjem življenju rečemo, da je začela misliti izven okvirov (out of the box).

Geštalt terapija pozna tudi druga izhodišča, ki so zelo pomembna in koristna za supervizijo: princip »tu in zdaj«, zavedanje, odgovornost, načelo »figura-ozadje«, kontakt in samoregulacija.

TUKAJ IN ZDAJ

Najbolj znan pojem v geštaltu je gotovo »tukaj in zdaj«. Ko smo v notranjem svetu in (po)doživljamo čustva in občutke, je kontakt z drugim tisto, kar nas potegne v novo realnost. Tako se ustvari realnost tega trenutka. Sicer lahko v kopreni prebujenih, a neozaveščenih občutij ostajamo v neki »drugi realnosti, ki je le znotraj nas«, ki se sicer za posameznika dogaja prav zdaj in prav tukaj, vendar v njej ni nobene nove kvalitete.

Ta se zgodi v kontaktu z okoljem. Šele kontakt nas zares potegne v realnost tega trenutka. Bolj konkretno lahko to razmišljanje ilustrira opis lastnega doživljanja ene od supervizantk:

»Večji del časa, ko me je supervizorka vodila v raziskovanje svojih čustev, občutkov pa tudi stališč, sem se počutila kot v nekem ovoju. Zavedala sem se sicer prostora, s čimer mislim na zavedanje o prisotnosti ljudi, poteka pogovora, vendar je bilo to zavedanje z roba. Najbolj pozorna sem bila na notranje dogajanje, ki se je odvijalo v meni. Za proces, ki se je takrat odvijal v meni, bi lahko rekla, da se je odvijal kakor v neka-kšnem paralelnem svetu. Šele s supervizorkinim vabilom, da z eksperimentom vstopim v relacijo z drugimi, sem se zavedla, da znotraj sebe doživljam čas in prostor čisto drugače. Tako kot tisti trenutek sem se namreč počutila velikokrat v življenju, posebej pogosto kot otrok. Vendar tega občutka nisem vedno znova preverjala in je zaradi prekinjenega kontakta ostal desetletja nespremenjen. Šele ko me je pozvala (»Poglej te ljudi tukaj.«), sem postala pozorna na prostor in sem se zavedela, da v sebi doživljam eno, zunaj pa je morda nekaj drugega. Morda nekaj novega. Zame sicer ni bilo novo to, da je zunaj nekaj drugega kot znotraj. Novo je bilo to, da sem videla, da jaz tega ne preverjam.

Zavedla sem se, da se izogibam kontaktu in s tem ne dovolim sprememb. Zavedla sem se, da je od nekdaj poznani občutek nemoči, žalosti in hrepenenja po stalnosti in varnosti, ki je bil prekinjen s to intervencijo, povezan z mojo željo po nespremenljivosti. Čas se je razdrobil na tisoč »zdaj« trenutkov. Najprej je uvid, da si želim, da bi se stvari ne spreminjale, prinesel odpor, šele nato osvoboditev. Najprej spoznanje, da ni nič stalnega, da ničemur ne morem zaupati, z njim pa je prišlo tudi zavedanje, da vsak trenutek prinaša novo možnost, tudi novo izbiro. Videla sem, da kar velja ta trenutek, ne velja tudi naslednji trenutek. A kakor sprejemanje ni enkrat za vselej, tudi nobena zavrnitev ni za vselej. Preverjati moram vsak trenutek, vsak prinaša novo možnost, prinaša pa tudi živost, spremembo. To spoznanje je prineslo občutek večje svobode. Pomeni imeti možnost izbire, nič ni več tako dokončno izgubljenega, kot se je zdelo prej, pa tudi nič tako dokončno dobljenega.«

V supervizantki se je ob soočenju z drugimi v skupini ob kontaktu na meji med njo in okoljem zgodila sprememba. Zavedla se je prekinitve kontakta, ki se je sicer velikokrat dogajala, a brez njenege zavedanja. Nekoč je prenehala preverjati realnost, ustvarila

si je neko svojo podobo, (ki je verjetno bila takrat in za tisti trenutek čisto ustrezna), a ker jo je posplošila, jo je s tem spremenila v postulat resničnosti enkrat za vselej.

Refleksija te superzantke kaže, »da poudarek na sedanjosti ni le terapevtska tehnika, ampak pomeni temeljito prevrednotenje posameznikovega odnosa do življenja« (Lamovec, 1995, str. 15). Supervizorjeva intervencija je usmerjena v »tukaj in zdaj«, in sicer s tem, da spodbuja zavedanje, ki ga »dosežemo tako, da smo iz trenutka v trenutek pozorni na to, kaj doživljamo in kaj se dogaja okoli nas« (prav tam). Tako supervizor lahko na primer vpraša: »Česa se sedaj zavedate? Kaj je za vas zdaj pomembno?« Tok zavedanja se v življenju pogosto pretrga, potopimo se v svoj svet in pogosto se niti ne zavemo, kdaj in s čim smo prekinili tok. Vanj spet vstopimo, ko si dovolimo neposredno doživljati sebe in svet okoli sebe. Fino je, če nas kdo zbudi.

Če supervizant začne opis svojih težav na posplošen način, je smiselno, da usmerimo njegovo pozornost v sedanji trenutek in da postane pozoren na trenutno izkustvo z nami.

Primer:

Supervizant: »Problem je v tem, da se kolegi kar naprej vtikajo v moje delo, visijo nad mano in od mene nekaj hočejo! ... Ne morem vsem ustreč. Nič ne morem proti temu nardit', sem jim že rekel, pa se nč ne spremeni, zdej sem čist brez volje, nimam energije!«

Supervizorka: »Pogosto doživljate tak občutek brezvoljnosti, občutek, da ste brez energije?« (s ponavljanjem njegovih izjav mu sporočam, da sem z njim, da me zanima, in tudi preverjam, ali ga prav razumem)

Supervizant: »Oh, kar naprej se tko počutim!«

Supervizorka: »Vedno? Ali tudi zdajle, ko meni govorite?« (usmeritev pozornosti v tu in zdaj)

Supervizant: »Ja, tko je vedno!« (še vedno odmaknjen pogled)

Supervizorka: »Mi lahko poveste, kako se počutite sedaj, v tem trenutku?«

Supervizant: »Ja, saj, sedaj, ko se tako pogovarjam, je drugače. Imam občutek, da me vi razumete.« (pogleda v supervizorko, začenja se doživljanje tu in zdaj – a še vedno nedoločno, s posploševanjem)

Supervizorka: »Poglejte, kaj je drugače zdaj. Kaj vi delate zdaj, da se drugače počutite?«

Tak pogovor okrepi supervizantovo prisotnost tu in sedaj. S pozornim poslušanjem, ponavljanjem njegovih trditev in preverjanjem. Ključno pa je predvsem usmerjanje pozornosti na sedanji trenutek. S tem ga priključimo iz nekakšnega splošenega stanja in doživljanja v živ stik z nami in ga usmerimo v to, da se zaveda sebe, kaj on zdaj dela drugače. V tem začne opazovati razliko, drobno razliko, ki pa vendarle nakazuje nekaj novega.

FIGURA-OZADJE

V geštaltu je načelo figura-ozadje zelo pomembno. Po tem načelu je za človeka v vsakem trenutku najpomembnejša tista stvar, ki je v središču njegovega zanimanja, pozornosti, ki izstopa iz vsega njegovega splošnega doživljanja in izkustva. Temu pravimo figura, vse ostalo pa je ozadje. To, kar je v danem trenutku figura, ni nujno nekaj na splošno najpomembnejšega, nekaj življenjsko najpomembnejšega, ampak je preprosto nekaj, kar je po spletu kakršnihkoli okoliščin izstopilo iz ozadja v tem trenutku. Kaj je figura za supervizanta, opazimo tudi po tem, da se k njej pogosto vrača, da pri njem zaznamo več energije (emocij), kadar se dotakne določene teme. Zelo pomembno je slediti supervizantovim figuram (temam), ker je za supervizijsko delo najučinkovitejše prav delo s supervizantovimi figurami. Pogosta napaka je, da supervizor vnaša svoje figure, torej tisto, kar je zanj najpomembnejše, in ne sledi supervizantu. Posledica tega je, da se supervizant ne počuti slišane, videne in razumljene, ter se posledično skrha njun odnos.

Supervizantovo pozornost usmerimo na figuro s pravimi vprašanji in ga povabimo, da izlušči en konkreten problem, o katerem se želi nekoliko bolj konkretno pogovoriti. Delo osredotočimo na figuro, pri čemer poskušamo usmerjati pozornost na detajle, ki se jih oseba ne zaveda – ali se jih vsaj ne zaveda dovolj, da bi jih lahko uporabila kot koristno izkušnjo.

Večkrat pa supervizant pride tudi z zelo konkretnim vprašanjem, torej z zelo jasno figuro. Tu je pomembno spoštovanje

supervizanta in njegove odločitve: če on v danem trenutku želi predelati samo en svoj odprt problem (nezaključen geštalt, kot bi temu rekli v geštalt teoriji), ki je v tem trenutku zanj figura, je potrebno to sprejeti. To se v praksi pogosto dogaja. Supervizant pogosto pride s prošnjo po nasvetu, po nekih novih idejah ali rešitvah. Pomembno je, da tudi takemu pogovoru, ki je v osnovi svetovalni, dodamo prvine raziskovanja. Tako bo pridobil novo izkušnjo in morda tudi uvid v svoj problem, ki ga bo moral reševati dalje.

ZAVEDANJE

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

Včasih pa delujemo oziroma reagiramo avtomatsko, nekako brez možnosti izbire. Takrat je geštaltističen pristop zelo učinkovit. Gre za zavedanje »tu in zdaj«: zavedanje svojih občutkov, misli, želja ipd. (vzpostavljanje in utrjevanje stika s samim seboj) in zavedanje zunanje situacije ter okoliščin (vzpostavljanje stika z okoljem) je nujno, saj sprememb dejansko ne zmoremo, dokler ni zagotovljena vsaj minimalna stopnja zavedanja. Spremembo lahko začneš samo z mesta, na katerem si, ali – kot je rekel znani geštalt terapevt Bob Resnick na predstavitvi geštalt terapije za delo s pari v Ljubljani v novembru 2012 – »Ne moreš klicati iz Chicaga, če nisi v Chicagu.«

Krepitev zavedanja je proces, praviloma dolgotrajen. Vendar pa to ne pomeni, da v superviziji ne moremo ničesar narediti z zavedanjem, saj ga sprožimo in damo supervizantu neke usmeritve, kako lahko naprej sam krepí svoje zavedanje.

Zavedanje je smiselno usmeriti v naslednja področja: zavedanje svojega telesa, svojih občutkov in čustev, zavedanje svojih misli

in želja ter zavedanje svojega odzivanja na notranje in zunanje dražljaje.

Posebno področje zavedanja je zavedanje lastnih želja. Včasih se ljudje svojih potreb in želja le ne zavedajo, čeprav pravijo, da nimajo nobenih potreb in želja. V superviziji je mogoče veliko narediti s krepitvijo zavedanja svojih potreb. S tem preidemo na področje razmejevanja vlog, iskanje meja in odgovornosti, kar pa je pogosta tema v superviziji.

ODGOVORNOST

V geštaltističnem supervizijskem in tudi terapevtskem odnosu je poudarjena odgovornost supervizanta/klienta do svojih procesov in sprememb.

To je mogoče dosegati z ozaveščanjem lastnih možnosti za dosego uresničitve želja ter izbiro med temi možnostmi. V geštalt pristopu se trudimo opogumljati osebo, da sama išče različne možnosti, ji pomagati, da najde več možnosti, ter ji pomagati pri samem procesu izbire. Ključno pa je, da je na koncu izbira – z njo pa tudi odgovornost – njena. Da bi supervizor to zmožgel, mora temeljito razčistiti svoj odnos do supervizanta, postaviti jasno mejo lastne odgovornosti in sprejeti ter spoštovati supervizantovo osebnost.

Na začetku supervizijskega procesa si mnogi supervizanti predstavljajo, da so prišli »samo po nasvet«, in zelo pogosto je prisotna nejasnost v pogledu odgovornosti. Že s tem ko »prosijo za nasvet«, se pravzaprav oddaljujejo od lastne odgovornosti, od supervizorja ali skupine morda ne pričakujejo le nasveta, pač pa želijo, da bi namesto njih poiskal rešitev problema ali se celo odločil. Mnogi vedo, da bodo morali rešitev najti sami, potrebujejo le nekoga, ki bo skupaj z njimi razmišljal o problemu in jim pomagal nekoliko razjasniti zmedo ter nejasno situacijo.

Tako kot zavedanje je tudi prevzemanje odgovornosti počasen in dolgotrajen proces. Včasih pa je pot v odgovornost možna z uvidom.

Do uvida pride s pomočjo krepitve zavedanja svojega lastnega deleža in udeležbe v situacijah, ki jih supervizant doživlja kot težke

in ogrožujoče. Ko supervizant pripoveduje o obremenjujočih situacijah in doživetjih, ga spodbujamo k raziskovanju, da lahko odkriva, kako sam ustavlja svoj napredek in kaj dela, da bi se to spremenilo. Za postavljanje take vrste vprašanj moramo najprej zgraditi varen odnos in biti pozorni, da ne vzbudimo dodatnih občutkov krivde, manjvrednosti ali sramu. Različne razlage in prepričevanja pomenijo le oddaljevanje supervizanta od lastnega raziskovanja. S pravimi vprašanji pa usmerjamo supervizanta v drugačen razmislek o sebi (npr. »Kako vam je to uspelo?«). V tem vprašanju se skriva jasna usmeritev na odgovornosti, saj z vprašanjem sporočamo, da je ta dosežek njegova izbira in s tem njegova odgovornost. Vztrajanje na tej vrsti pogovora je lahko za osebo čisto nova izkušnja.

KONTAKT

Ključen pojem v geštaltu je prav gotovo kontakt. Kontaktna meja je tam, kjer se srečamo ali odmaknemo od svojega okolja, nas tako povezuje kot tudi ločuje. Je nekaj živega, spreminjajočega, vedno znova porajajočega. Kontaktna meja ni fiksna meja, ni zid ali ograja, kot bi morda mislili. Mann (2010) pravi, da je smiselno razumeti mejo tako kot mejo med morjem in peščeno obalo; težko rečemo, kje ta meja je, ker se neprestano spreminja, se giblje z vsakim valom.

Kkontaktna meja je torej tam, kjer se jaz sreča z nečim, kar je nejaz. To lahko doživimo, če naredimo eksperiment. Izberemo si šest pomembnih oseb iz svojega življenja in se poskusimo zavedati, kakšen kontakt imamo z vsako od njih. Potem pa si zamislimo prav te osebe v drugem okolju, na primer svojega šefa v našem domu, in opazujemo, kaj se dogaja v nas. Opazujemo, ali se v nas kaj zmehča ali otrdi, gremo v večjo odprtost ali odmik. Za zdravo funkcioniranje je pomembno, da so naše kontaktne meje dovolj fleksibilne, na eni strani dovolj prehodne, da se v okolju lahko hranimo, a tudi dovolj čvrste, da se zavarujemo.

Posameznika se srečata na »kontaktni meji«, kjer lahko ob dejstvu kakovostnega stika prihaja do potrebne izmenjave, učenja.

Meja ločuje posameznika od okolja, meja pa je tudi prostor, kjer se dogaja izmenjava. Izmenjava je možna, kadar je ta meja

odprta, kadar sta dve osebi v kontaktu. V geštalt terapiji in tudi superviziji je stik najpomembnejše dogajanje. Kot pravimo, da je stik bistvo terapevtskega procesa, lahko rečemo, da je stik tudi bistvo supervizijskega procesa.

Podrobnejša razčlenitev besede kontakt pokaže, da stik oblikujemo med dvema osebama ali s skupino na dejaven in tankočuten način, s taktom, z občutkom za primerno ravnanje z ljudmi. Stik nikoli ni neko stanje, ki bi lahko trajalo neomejeno dolgo. Je proces, v katerem sodelujemo. Pomembno je vedeti, da sodelujemo tudi takrat, ko na videz ne delujemo. Kar opazujemo kot kontaktno mejo, je ves čas spreminjajoč se proces na kontinuumu med popolno odprtostjo in tendenco k zlivanju (konfluenci), da vse sprejmemo in se z vsem strinjamo na eni strani in nesprejemanjem ter defenzivnostjo (kar lahko vodi v izolacijo) na drugi strani.

Kontaktna meja torej postane organ zavedanja, kar je novega v polju, saj le kontakt z nečim novim, kar ni jaz, kar omogoča rast in kontaktno mejo, lahko metaforično razumemo kot osmotsko membrano, ki omogoča delovanje v obe smeri – nekaj prihaja iz okolja v organizem in nekaj prehaja iz organizma v okolje, membrana ju istočasno povezuje in ločuje (Kotnik, 2003). Dodajamo razmislek, da težko vemo, komu pripada, saj je po našem razumevanju kontakt ravno ta proces prehajanja.

Kotnik (prav tam) izpostavlja, da so razlike v razumevanju kontakta že pri začetnikih geštalt teorije, saj se Perlsovo razumevanje kontakta razlikuje od Goodmanovega. Perls razume kontakt na način, da organizem gre v okolje in si vzame nekaj za svojo rast, kar pomeni, da organizem obstaja že pred kontaktom. Goodman pa razume kontakt kot kreativno prilagoditev razmeram okolja, kjer jaz hkrati preoblikuje okolje; gre za vzajemnost med organizmom in okoljem. Perls razume jaz bolj kot entiteto, Goodman pa ga obravnava kot proces, zanj torej jaza ni samega po sebi, ampak se vedno znova »ustvarja« v kontaktu z okoljem. V nadaljevanju je Kotnik (prav tam) izpostavil še eno pomembno dejstvo: rast je mogoča le, kadar je kontakt med organizmom in okoljem, torej interakcija med njima. Kadar je kontakt prekinjen, te interakcije ni in organizem (oseba) tudi v najbogatejšem okolju ne dobi zase tega, kar potrebuje. V zvezi s tem je zanimiva izjava Pearlsa (Clarkson,

1989, v Kotnik, 2004, str. 44), da »živali in rastline ne preprečujejo svoje rasti – le ljudje to delamo«. Govorimo torej o tem, da organizem/oseba prekinja kontakt, kar v geštaltu imenujemo prekinitve na kontaktni meji.

Kako oseba to počne? Ali si v vsakokratni situaciji dovoli, da vzame iz okolja to, kar potrebuje? Ali lahko izbira? Ali reče ne, kadar nečesa ne želi, ne mara? Glede na to, kako to oseba počne, delimo prekinitve v pet skupin. Načini prekinitve kontakta ali motnje na kontaktni meji so:

- introjeksija,
- retrofleksija,
- projekcija,
- konfluenca (zlitje),
- defleksija (razvodenitev).

Vse te oblike motenj na kontaktni meji preprečujejo občutenje in izražanje čustev in impulzov, zmanjšujejo kontakt s samim seboj, ovirajo pa tudi navezovanje kontaktov.

Na kratko povzemam temeljne značilnosti vsake od teh oblik motenj na kontaktni meji.

INTROJEKCIJA

- Neko tujo težnjo, misel občutimo kot svojo, čeprav je v resnici nismo integrirali v osebnost, ampak smo jo »požrli«, ostaja tujek. Mnoge introjekte smo ustvarili v otroštvu in mladostniškem obdobju, lahko pa jih seveda ustvarimo kadarkoli kasneje v življenju. Za nas so »resnice«.
- Ob zavedanju introjekta imamo lahko na fizični ravni občutek, da zbujajo občutek siljenja in gnusa, kar »izbruhali« bi ga.
- Introjekte moramo kasneje v življenju razgraditi, odvreči neustrezno, ostalo – kar ustreza naši realnosti – pa asimilirati.
- Okolje je premočno, oseba je v okolju nekako pasivna in vse požira. Trudi se biti zadovoljna s tem, kar dobi. Opazimo lahko neskladnost besed in obnašanja. Oseba se pogosto zaveda le občutka gnusa in odpora.

- Osebna rast pomeni razviti sposobnost, da prežvečimo vse, kar prihaja od zunaj. Pogosto je smer rasti aktivacija energije, da se oseba nauči reči NE.

RETROFLEKSIJA

Zaradi pritiska okolja se zgodi preusmeritev energije, ki bi jo posameznik moral usmeriti navzven za zadovoljitev svojih potreb. Težnja se razcepi, oseba namesto navzven usmeri energijo (na primer jezo) navznoter, kar se kaže kot mišična napetost, trdota, krčevitost (en del v eno smer, druge del v drugo). Pojavijo se lahko različne oblike kompulzivnega vedenja:

- sebi dela to, kar je želel nekoč narediti drugim;
- telesno: se boža, se ščipa, se ziba;
- jezikovno: sprašuje samega sebe, se posvetuje s sabo, si očita, se prepričuje ...;
- občutki krivde, samoobtožbe: večina jih je namenjena drugemu, predstavlja obtožbo drugega.

Osebna rast pomeni razvijanje sposobnosti, da oseba prepozna, kaj je tisto, kar zadržuje v sebi, in kaj bi rada rekla ali naredila drugim oziroma kaj bi rada, da bi drugi naredili zanjo, in jim to tudi pove. Pogosto je ta proces povezan z delom na polarnostih. Dokler je ena stran potisnjena v nedejavnost, do kontakta ne more priti, zato razrešitev konflikta ni možna. Ponovna vzpostavitev kontakta med nasprotujočima si deloma povzroči krepitev konflikta. Dialog med obema deloma/polarnostma vodimo tako dolgo, da pride do energetske sprostitve, potem pa se lahko zgodi ponovna integracija, ki je na novi ravni.

Zavedanje prinaša izbiro, posameznik se odloča, kaj bo izrazil in česa ne, pridobi nadzor in odgovornost.

PROJEKCIJA

Projekcija pomeni, da svojih čustev in lastnosti ne prepoznamo kot svojih, ampak jih pripišemo drugim (pojavlja se skupaj z introjeksijo in konfluenco). Če se hočemo zavedati svojih projekcij ali če želimo spodbuditi zavedanje pri drugi osebi, lahko s parafraziranjem

preverjamo svoje doživljanje. Vprašanja Kaj opazamo?, Kaj čutimo?, Kaj domnevamo? nas vodijo v razlikovanje med tremi vrstami izkustva (opažanjem, čustvovanjem in mišljenjem).

Kadarkoli začutimo močan odpor do vedenja neke osebe, je potrebno preveriti, ali imamo v ozadju projekcijo. Predlagamo vživljanje v drugega – zavzemanje položaja drugega.

KONFLUENCA:

- zlitje, zabrisanje meja med seboj in drugo osebo;
- sledimo (nezavednemu) »dogovoru«, da se ne bomo razlikovali;
- nezavedna odpoved svoji individualnosti, strah pred ločenostjo, naraščajoče nezadovoljstvo;
- občutki krivde ob drugačnih, samostojnih odločitvah, samostojnost, neodvisnost je izdajstvo (zamera), mnogo neizražanih zahtev, ki se jih le medlo zavedajo;
- pričakujejo, da bo drugi »bral«, »čutil« in izpolnil njihove potrebe; pogosto so razočarani.

Osebna rast je v tem, da razvijemo, obudimo pozornost na lastno doživljanje: Kaj želiš ta trenutek? Da se naučimo prepoznavati lastne težnje in potrebe ter želje in jih sporočati okolju.

- Pomembni eksperimenti so domišljjski dialogi z drugimi ali deli sebe.
- Naučiti se izraziti sebe na nedvoumen in nekontradiktoren način.

DEFLEKSIJA

Razvodenitev, da bi zmanjšali intenzivnost neposrednega kontakta z drugim. Kaže se kot nekongruentnost:

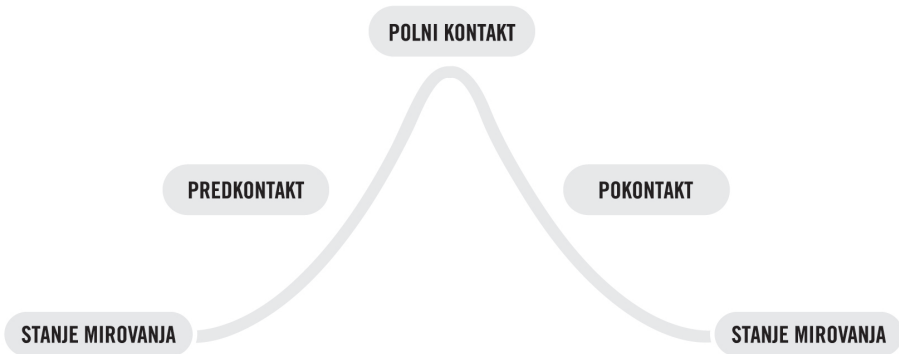
- oseba se smehlja, ko govori o težki izkušnji,
- pretirano govorjenje, hitenje,
- govorjenje na splošno,
- izogibanje stika z očmi,

- uporaba milejših izrazov,
- obračanje na šalo, zdolgočasen pogled,
- cinične pripombe.

To vodi v občutke pomanjkanja komunikacije, praznine, nerazumevanja, neobčutljivosti, utrujenosti, naveličanosti in osiromašenje odnosov. Usmerjanje osebe v direktnost, da se osredotoči na bistvo, omogoča njeno osebno rast. Pomembno je, da ji damo povratno informacijo, kako deluje na druge.

FAZE V KONTAKTU

V proces kontakta vstopamo in izstopamo. Ta proces ima pomembne stopnje – svoje pripravljalne faze ter odmevanje po njegovem zaključku, prekinitvi kontakta. Ponazorimo ga lahko s krivuljo kontakta (Žorz, 2008, v Pelc, 2009).



SLIKA 2: Krivulja kontakta (Žorz, 1996, v Pelc 2009: 352)

Celovit, kakovosten kontakt imamo samo takrat, kadar le-ta vključuje vse faze. V stanju mirovanja se pojavi najprej neko vznemirjenje, potreba, ki izzove potrebo po stiku. Nato posameznik postane

dejaven, pripravlja se na kontakt. V »polnem kontaktu« se posameznik »odpre«. Takrat se zgodi izmenjava, prenos sporočila od enega k drugemu. V pokontaktu je stik sicer že prekinjen, a je posameznik še vedno v intenzivnem stiku s tem, kar se je pravkar zgodilo; predeleže izkušnjo, jo ponotranja, sprejema vase, zapisuje v svoj spomin. Pogosto je v tej fazi sporazumevanja posameznik umaknjen vase, gleda navzdol, kar nam da vedeti, da še ni pripravljen na ponovni stik. Ko se povrne v stanje mirovanja, je pripravljen na naslednji korak. Običajno takrat dvigne pogled, spet lahko vzpostavimo očesni stik, če ga zmore, sicer morebiti pogleda po prostoru, nas ob tem samo oplazi s pogledom in – čeprav minimalno – spremeni držo telesa. Proces izmenjave, proces stika (kontakta) je občutljiv. Iz kakršnihkoli razlogov v katerikoli fazi lahko pride do prekinitve procesa. Prekinitve procesa sama po sebi ni vedno samo slaba. Lahko gre za nujno valovanje v toku sporazumevanja, ki vključuje vstopanje v kontakt in umik iz njega. Prekinitve so lahko tudi del psihičnih procesov, ki potekajo na zavedni ali nezavedni ravni in ovirajo proces sporazumevanja. Tako lahko njihovo prepoznavanje in ozaveščanje, kako pri posamezniku delujejo na kakovost odnosov, pomembno doprinesejo k zelenim spremembam (Pelc, 2009).

Oseben stik je ključ do sočloveka. Vzpostavlja se z odprtostjo in iskrenostjo o tem, kar smo, kar se resnično dogaja z nami v naših mislih, čustvih, ne pa samo preko tega, kar bi sami radi bili. Oseben stik je tudi samorazkrivajoč, zaradi česar je posameznik bolj ranljiv, kakor bi bil v neosebne stiku. Oseben stik se tako oblikuje na vseh ravneh procesa sporazumevanja (Bouwkamp, 2008 v Pelc, 2009). Neosebna sporočila bomo preoblikovali v osebna, če bomo govorjenje o problemih drugih spremenili predvsem v primerno govorjenje o sebi in lastnih ovirah. Pomembno je, da »govorjenje za drugega« spremenimo v »govorjenje drugemu«. Skrbeti moramo, da vsak govori zase. Oseben stik poglobimo, če v pogovoru vprašanja spreminjamo v trditev. Bolj kot razumevanje, »zakaj«, nas zanima iskanje odgovorov na vprašanje »kako«. Vprašanja so na mestu, kadar prihajajo iz interesa in raziskovanja, ne pa kot izogibanje dajanju neposrednih sporočil.

Pogosto osebi primanjkuje besed, s katerimi bi zmogla izraziti notranje psihično doživljanje in občutenje. Še preden najde

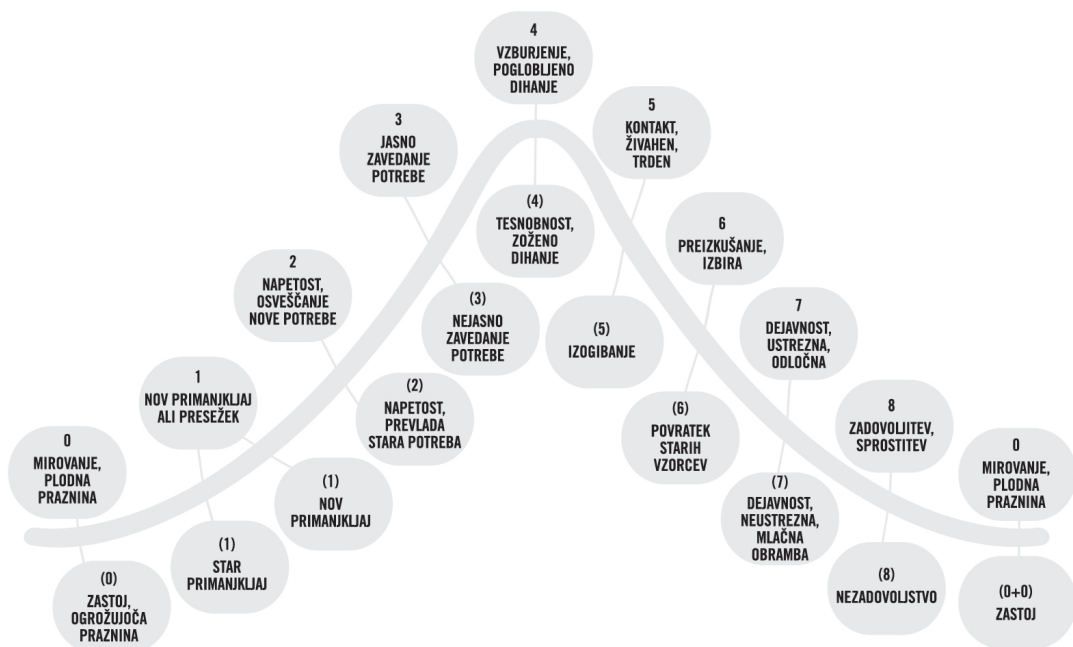
besede, lahko v sebi prepozna odziv telesa. Telo je lahko bogat vir informacij o nas samih in o drugih. Da bi več vedeli o lastnem čustvovanju, je pomembno, da se naučimo prepoznovati sporočila, ki se odražajo v občutkih in fiziologiji telesa. Z jasnejšo predstavo in razumevanjem ter prepoznavanjem čustev ustvarjamo pogoje za uspešnejše samouravnavanje, organiziranje čustvenega doživljanja in odzivanja.

STOPNJE ORGANIZMIČNEGA PRETOKA

Kot sem že na začetku omenila, M. Gillie (2011) v svojem članku *The Gestalt Supervision Model* izpostavlja, da teoretski okvir, ki ga uporablja geštalt supervizor, vsebuje tudi teorijo o naravi človeškega funkcioniranja. V mislih ima stopnje organizmičnega pretoka ali (drugače rečeno) princip samoregulacije. Ta lahko poteka fluentno, brez zastojev ali pa prihaja do motenj, ki jih je potrebno ozavestiti. Motnje lahko nastajajo že v delu zavedanja potreb, lahko pa kasneje pri prepoznavanju ali pa pri mobilizaciji energije za novo akcijo, ki bi prinesla rešitev oziroma zadovoljitev potrebe.

Lamovec (1995) pravi, da organizmično samouravnavanje teži k homeostazi in da vsi živi organizmi ter njihovi podsistemi sledijo vzdrževanju dinamičnega ravnotežja v polju, ki ga tvori organizem skupaj z okoljem. V tem smislu se v geštalt pristopu izraža tudi prepričanje, da je zmogljivost notranjega ravnovesja in skladnega zadovoljevanja potreb del človekove narave. Po drugi strani pa je človek edino bitje, ki lahko dela nekaj, kar bo oviralo njegovo rast (Kotnik, 2003). Če pristiski okolja prevladajo samouravnavanje organizma, se energija preusmeri ali razcepi, se obrne navznoter namesto navzven v zadovoljevanje potreb. Posledica je pasivnost organizma ali pa enostransko prilagajanje.

V tekočem organizmičnem pretoku opazimo, da oseba oziroma organizem spontano izbira vse tisto, kar potrebuje za rast, to asimilira, kar je nepotrebno, pa zavrže. Oseba je zmožna jasno poznati svojo potrebo, mobilizirati svojo energijo in doseči izpolnitev svoje potrebe. Posledično lahko vidimo v osebi jasnost, vitalnost, notranjo motiviranost, kontakt s seboj in okoljem. Ko oseba doseže



SLIKA 3: Pretok organizmičnega samouravnavanja (Lamovec, 1995:11)

izpolnitev potrebe, vidimo pri njej tudi zadovoljstvo in umiritev. Tako se prepozna pretočen samoregulacijski tok.

Kot prikazuje Slika 3, poznamo v samoregulacijskem pretoku več stopenj.

0. stopnja predstavlja mirovanje organizma, v katerem je osebi prijetno, ugodno. To je stanje plodne praznine.
1. stopnja: v organizmu se pojavi primanjkljaj.
2. stopnja: primanjkljaj povzroči napetost.
3. stopnja: zavedanje potrebe je vedno jasnejše.
4. stopnja: zavedanje potrebe močno dvigne raven energije v telesu in pripelje organizem v stanje vzburjenja – aktivacija.
5. stopnja: organizem gre v kontakt z okoljem.

6. stopnja: odprta je možnost novega, eksperimentiranje – organizem išče zase najboljšo možnost.
7. stopnja: dejavnost.
8. stopnja: zadovoljitev, asimilacija ... Organizem se vrne na točko mirovanja.

Motnje organizmičnega pretoka se lahko pojavijo na različnih stopnjah in prav tu se tudi začne svetovalno in supervizijsko delo. Pomembno je, da supervizor prepozna, na kateri stopnji je prišlo do motnje oziroma prekinitve, in da podpre supervizanta, da to ozavesti in poišče v sebi ali okolju podporo, da bo lahko zadovoljil svojo potrebo.

- o. stopnja predstavlja mirovanje organizma, vendar je občutek zastoja, neprijeten občutek ujetosti.
1. stopnja: v organizmu se pojavi primanjkljaj, hkrati pa se pojavijo še druge potrebe.
2. stopnja: primanjkljaj povzroči napetost, v kateri oseba ne ve, kaj bi pravzaprav rada.
3. stopnja: nejasno zavedanje, nezadovoljstvo.
4. stopnja: nezadovoljstvo povzroča tesnoba, osebi primanjkuje energije. Ne preizkuša novih načinov zadovoljevanja potreb.
5. stopnja: z okoljem gre v psevdokontakt.
6. stopnja: ponavlja stare, neustrezne načine obnašanja.
7. stopnja: neusklajenost s trenutno situacijo in pod močnim vplivom motenj na kontaktni meji.
8. stopnja: posameznik se znova znajde v slepi ulici, ne zadovolji ne starih ne novih potreb, poveča se zaloga nedokončanih poslov. Nezadovoljene potrebe še nadalje povečujejo napetost in tesnobo.

Motnje torej lahko nastajajo na različnih stopnjah organizmičnega pretoka, lahko že v fazi zavedanja, oseba lahko potrebe sploh ne prepozna. Pogosto je potreba sicer že zajeta v supervizijskem vprašanju, večkrat pa supervizant potrebuje pomoč pri formuliranju pravega vprašanja ali pa se le-ta spreminja skozi proces supervizije.

Oseba poskuša nemir in tesnobo umiriti, namesto da bi prisluhnila sebi. Težko prenaša vznemirjenje, občutke in čustva ob tem, opazimo lahko, da oseba takrat tudi zadržuje dih. Zato v geštaltu posvečamo pozornost tudi telesnemu odzivu in predvsem dihanju. Zavedanje telesa in dihanje sta prva opora, ki jo vsak od nas lahko najde v sebi.

Motnje v organizmičnem pretoku imenujemo motnje na kontaktni meji. Zaradi motenj na kontaktni meji posameznik ne eksperimentira, ne preizkuša novega in ostaja v ujetosti in polju starih izbir. Prav odpiranje novih možnosti, drugačnih pogledov in rešitev pa je cilj supervizije.

Mnogi ljudje se sicer zavedajo potreb, zmorejo vzpostaviti ustrezen kontakt, ne zmorejo pa aktivirati energije in postati dejavni, to je izpeljati tistega, kar so tako dobro načrtovali. Pri tem je potrebna pomoč v smislu razvijanja odločnosti in vztrajnosti, da izpeljejo stvari do konca. Edukacijski del supervizije nastopi lahko pri iskanju ustreznih strategij za realizacijo cilja, kajti samo zavedanje pogosto ni dovolj.

Motnja v organizmičnem pretoku pa je lahko tudi na zadnji stopnji, ko se preprosto ne znamo sprostiti po opravljenem delu, ne vidimo dosežkov in jih ne znamo proslavljati. Zato tudi ne začutimo zadovoljstva, ker je v nas stalen pritisk po še več, po boljšem, kar posledično vodi v izčrpanost in nezadovoljstvo kljub množici dosežkov. Tedaj je supervizijsko delo usmerjeno v prepoznavanje doseženega in sposobnost proslavljanja uspehov, preden gremo v nove akcije.

PARADOKSALNA TEORIJA SPREMEMBE

Za razumevanje teoretskega okvira uporabe geštalta v superviziji je pomembna še ena teorija, poznana kot »paradoksalna teorija spremembe«, katere avtor je Beisser (1970, str. 107) in ki pravi, da »se sprememba pojavi, ko oseba postane to, kar je, in ne, ko poskuša postati to, kar ni.« To je korak v spremembo »ostati s tistim, kar je« namesto poskušanja postati tisto, »kar bi moral biti«, saj to

sproža v osebi veliko odporov. Paradoksalno se sprememba zgodi, ko posameznik popolnoma stopi v realnost tega, kar je, in se s tem odprejo nove možnosti za izbiro. Pogosto se takrat v njem pojavi tudi več energije, ker se osvobodi pritiska/občutka prisile in dobi občutek, da lahko izbira. To pa je nujna podpora procesu človekove rasti in spreminjanja.

M. Gillie (2010) opiše preprost, a zanimiv razvoj dogajanja v superviziji s skupino mladih ljudi, ki so pogosto izražali nemoč. Na srečanju je namreč izrazila, kaj doživlja, izpostavila je, da jo vsa ta nemoč, ki jo izražajo, izčrpava, in jih vprašala, ali se njim tudi tako dogaja. Opazila je nekaj članov, ki so ji prikimavali. Zavestno je sledila temu, da jih je povabila, da so ostali s svojo nemočjo, ne da bi jo poskušali spremeniti oziroma se ji upirati. Nasprotno – začeli so jo celo še stopnjevati in čeprav na srečanju v smislu reševanja težav niso prišli prav daleč, so srečanje zaključili s smehom. Ko pa je z vodjo tima govorila teden dni kasneje, ji je povedal, da se je situacija v timu nekako spremenila. V tem opisu Gillie (prav tam) izpostavlja dva ključna geštalt principa: prvi je delo na zavedanju trenutne situacije, drugi pa je, da se sprememba zgodi, ko si v polnosti to, kar si, in ne takrat, ko poskušas biti to, kar nisi.

SKLEP

V osnovi geštaltističnega modela je torej vedenje o naravi človeškega funkcioniranja – to je kontinuum izkustva, ki ponuja odličen kompas skozi supervizijsko srečanje: vpogled v to, kje je supervizantova energija, kaj je oz. česar ni v njegovem zavedanju, kako mobilizira energijo, kako gre v akcijo ali ne in kako se zaustavlja (Gillie, 2010).

Če strnemo vse navedeno, je po mnenju Žorža (2000) osrednja pozornost supervizorja v geštalt pristopu namenjena teoriji polja, ki jo beremo kot geštalt situacije oz. kontekst. Znotraj konteksta supervizor skrbi za kakovost kontakta, ki temelji na osebnem odnosu in dialogu. Nadalje Žorž poudarja, da skozi fenomenološki način dela in s krepitvijo kakovosti zavedanja »tu in sedaj«

supervizor podpira vzpostavljanje in utrjevanje supervizantovega stika s seboj in okoljem, zaznava načine prekinitve kontakta s supervizantom, je osredotočen na sedanji trenutek ter podpira proces samoregulacije. V tem procesu supervizant prepoznava možnosti in nove izbire ter krepi odgovornost. Celostna naravnost supervizorja pa spodbuja naravne težnje supervizanta za realizacijo potencialov (prav tam).

Rastemo in spreminjamo se – paradoksalno – tako, da najprej sprejmemo sebe in svoj položaj in ne poskušamo biti nekdo ali nekaj drugega. Sprememba prihaja tudi skozi odnos, ko supervizor prinaša v proces svoj odprti in človeški odziv s tem, da je res prisoten, v dialogu s supervizantom pa se lahko srečata kot dve osebi. Ne nazadnje pa je za supervizanta pomembno zavedanje lastnega procesa, s katerim je prišel do nove izbire ali nove rešitve. Tako postane znalec svoje poti.

LITERATURA

- Beisser, A. (1970). The paradoxical theory of change. Pridobljeno s <http://gatla.org/wp-content/uploads/reader/Paradoxical%20Theory%20of%20Change.pdf>
- Buber, M. (1982). *Princip dialoga*. Ljubljana: Društvo izdajateljev časnika 2000.
- Evelein, F. A. J. in Korthagen, F. G. (2015). The Onion model. V F. A. J. Evelein in F. G. Korthagen, *Practicing Core Reflection*. New York, London: Routledge. Pridobljeno s [http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415819961/21.%20The%20onion%20model%20\(Figure%207.1\).pdf](http://documents.routledge-interactive.s3.amazonaws.com/9780415819961/21.%20The%20onion%20model%20(Figure%207.1).pdf)
- Gillie, M. (2010). Quality of connection in coaching and supervision: the role of Gestalt. Pridobljeno s <http://www.thegilliepartnership.co.uk/Marion-Gillie-Publications.html>
- Gillie, M. (2011). The Gestalt Supervision Model. V J. Passmore (ur.), *Supervision in Coaching: Supervision, ethics and continuous professional development* (str. 45–64). London: Kogan Page. Pridobljeno s <http://www.thegilliepartnership.co.uk/Marion-Gillie-Publications.html>

- Joyce, P. in Sills, C. (2014). *Skills in Gestalt Counselling & Psychotherapy*. London: Sage.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Pridobljeno s <http://kernreflectie.nl/Media/pdf/Levels%20in%20reflection.pdf>
- Kotnik, R. (2003). Teoretski in metodološki problemi procesa v superviziji. *Socialna pedagogika*, 7(1), 37–52.
- Kotnik, R. (2004). *Metodologija in tehnologija geštalt supervizije. Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Lamovec, T. (1995). *Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje*. Ljubljana: Arx.
- Lamovec, T. (1997). *Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje II*. Ljubljana: Arx.
- Mann, D. (2010). *Gestalt Therapy: 100 Key Points and Techniques*. London: Routledge.
- Pelc, J. (2009). *Ravnanje strokovnih delavcev pri ravnanju z otroki z manj sprejemljivimi oblikami vedenja*. V V. Tašner (ur.) *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (str. 345–362). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Perls, F., Hefferline, R. F. in Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: A Delta Book.
- Philippson, P. (1996). *Eden od zemljevidov gestalt terapije*. Pridobljeno s <http://www.gita.si/besedila>
- Žorž, B. (2000). *Supervizija v luči teorije polja (geštaltistični pristop)*. Zapiski s predavanja na Dnevih slovenske supervizije v Ljubljani na Pedagoški fakulteti, 24., 25. 11. 2000. Pridobljeno s <http://www.gita.si/besedila/#tri>

UPORABA NEKATERIH KREATIVNIH METOD IN TEHNIK V SUPERVIZIJI: 329 GEŠTALISTIČNI PRISTOP

USING SOME CREATIVE METHODS AND TECHNIQUES
IN SUPERVISION: GESTALT APPROACH

Tatjana Verbnik Dobnikar, *univ. dipl. soc.*

pedgeštalt psihoterapevka (EAP, EAGT)

OŠ narodnega heroja Maksja Pečarja, Črnuška 9, 1231 Črnuče

tatjana.dobnikar@guest.arnes.si

POVZETEK

V članku najprej predstavim temeljna izhodišča uporabe kreativnih metod in tehnik, predvsem uporabo eksperimenta v superviziji, in jih ilustriram s posameznimi primeri iz svoje prakse. Predstavljen je pogled na osebno rast, spreminjanje in profesionalni razvoj.

KLJUČNE BESEDE: *geštalt terapija, supervizija, osebna rast, izkustvo, eksperiment.*

ABSTRACT

This article first introduce the basic outlines of the use of creative methods and techniques, particularly the use of experiment in supervision and illustrate them with examples from my individual

practices. Featured is a look at the personal growth, change and professional development.

KEYWORDS: *gestalt therapy, supervision, personal growth, experiencing, experiment.*

UVOD

V geštalt pristopu so raziskovanje, eksperimentiranje in izkustveno učenje temeljni načini za širjenje zavedanja. Eksperimenti omogočajo, da odkrijemo več o sebi in svojem odnosu do sveta, ne zato, da se mu prilagodimo ali da odkrijemo, kakšni »moramo« biti, pač pa, da ozavestimo, kdo v resnici smo, in da razširimo možnosti izbire. V prispevku želim predstaviti pomen eksperimentiranja, ki v geštalt pristopu izraste organsko iz dialoga in fenomenološkega raziskovanja supervizantovega življenjskega polja, iz odnosa in kontakta med supervizorjem in supervizantom. V superviziji sicer lahko uporabimo nekatere geštalt metode in tehnike, vendar uporaba različnih tehnik in metod še ne pomeni tudi geštaltističnega pristopa, kar je sicer pogosto, a zmotno mišljenje. Ponazorjeno s primerom: vsi kuharji nosijo kape, niso pa vsi, ki nosijo kape, kuharji. Pomembno je predvsem, ali v načinu dela in mišljenja sledimo načelom in principom geštalt pristopa: fenomenološkost in dialoškost ter kontekstualnost (polje).

EKSPERIMENT

Pogosto lahko supervizor spodbudi ozaveščanje in s tem spremembo tudi s tem, da predlaga eksperiment. Aktivno eksperimentiranje ima lahko več oblik, pomembno pa je, da eksperiment izraste iz dialoga in skupnega raziskovanja situacije in da ni uporabljen le kot tehnika, o čemer obširno piše Kotnik (2004). Eksperimenti so orodja, ki jih moramo odgovorno uporabljati. Namenjeni so raziskovanju, ne neposrednemu učenju točno določenega vedenja. Supervizant za raziskovanje novega potrebuje pogum in podporo

supervizorja, saj zapušča znano in domače vedenje in se podaja v novo izkušnjo. Supervizor pa je pozoren, da ves čas ohranja raziskovalno odprtost do supervizanta, saj je eksperiment potovanje v novo deželo za oba. Zaveda se, da se bo z uporabo eksperimenta spremenil odnos med njima in da se ne bi supervizant počutil le kot objekt eksperimentiranja, je potrebno, da supervizor vnese tudi svoje doživljanje. »Čeprav uporabljamo tehnike, da bi omogočili večje zavedanje, jih ne uporabljamo tehnično. Tehnike morajo temeljiti na odnosu med dvema osebama.« (Hycner, 1993, v Mann, 2010, str. 215) Tehnike so lahko dobre in uporabne, vendar ne smejo in tudi ne morejo nadomestiti odnosa.

V geštalt literaturi lahko najdemo veliko opisov eksperimentov, ki so nam kot supervizorjem lahko za navdih, za ideje, ko se pojavi v odnosu primerna situacija ali primeren problem. Včasih jih lahko uporabimo tudi kot vaje za raziskovanje in širjenje zavedanja. Takšni zbirki sta na primer delo T. Lamovec (1997) Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje II in zbirka eksperimentov, ki jo je zbral Stevens (1971) z naslovom Awareness: Exploring, experimenting, experiencing. Opisane vaje lahko izvajamo v paru, skupini ali individualno. Če poznamo primer za supervizijo vnaprej, se na raziskovanje teme lahko pripravimo in predlagamo eksperimente.

V geštalt pristopu supervizanta večkrat povabimo, naj raje pokaže ali odigra situacijo, kot pa da o njej le pripoveduje, saj tako vstopi v doživljanje situacije. Supervizor ponudi eksperiment, kadar želi podpreti ozaveščanje ali pa preprosto ustvariti nove možnosti za raziskovanje situacije.

STOPNJE EKSPERIMENTA

Eksperiment je lahko razdeljen na različne sekvence. Joyce in Sills (2014) navajata sledeče stopnje:

- identificiranje/prepoznavanje pojavljajoče se figure,
- predlaganje eksperimenta,
- stopnjevanje eksperimenta do izziva/tveganja,
- razvijanje eksperimenta,
- zaključevanje,

- asimilacija in integracija spoznanega ali naučenega.

V prvi fazi mora supervizor prepoznati, ali je tema, ki jo supervizant prinaša, primerna za raziskovanje z eksperimentiranjem. Primerni so predvsem nedokočani geštalti ali pa ponavljajoče se situacije, v katerih se supervizant začne vrteti v krogu, oziroma situacije, v katerih se pojavlja dvojnost (polarnost). To velja tudi takrat, ko supervizant ve, da bi lahko naredil kaj drugače, pa si tega ne upa poskusiti.

Sledi predlaganje eksperimenta, v katerem supervizor zelo konkretno spodbudi supervizanta, da lahko eksperiment sprejme ali zavrne. Prehitro ali preveč intenzivno eksperimentiranje, na katerega supervizant ni pripravljen (na primer govoriti glasno iz vloge), je namreč za supervizanta lahko razlog za občutek sramu, kar postane dodatna ovira namesto spodbude za raziskovanje novega. Supervizor mora biti v tej fazi zares senzitiven, ponudi lahko manj zahtevno obliko (namesto glasnega govorjenja na primer le to, da si supervizant le v sebi predstavlja, kaj bi rekel). Supervizorjeva drža ostaja ves čas »kreativna indiferentnost«, ki dovoljuje, da supervizant dela le tisto, kar sam izbere; ob tem supervizor sicer spodbuja sprejemanje izziva, vendar pa vanj ne sili.

Stopnjevanje eksperimentiranja sega lahko od pripovedovanja o tem, kako bi supervizant v isti situaciji reagiral drugače, vizualiziranje eksperimenta v fantaziji ali glasno pripovedovanje, kot da se situacija zdaj dogaja, do tega, da oseba glasno odigra celoto. Med eksperimentiranjem je dostikrat potrebno, da podpremo supervizanta, lahko na primer že s tem, da ga povabimo, da postane pozoren na svoje dihanje, da se za kratko zaustavi in naredi manjšo pavzo, govori malo glasneje ali tišje ali pa preprosto spremenimo situacijo in rečemo, če si lahko supervizant predstavlja, kako nekdo, ki mu zaupa, stoji ob njem.

Medtem ko se eksperiment razvija, pri čemer ni pravega ali napačnega izhoda, ampak resničen vstop v neznano, supervizor spodbuja opazovanje, sam pa se vzdrži vsake sodbe, predvsem pa poskusa vplivanja na izhod. Supervizantu je namreč ponujen eksperiment z namenom, da vidi(mo), kaj se bo pojavilo. Pri tem gre za to, da smo z njim, se igramo, ne da ga pripeljemo do vnaprej

določenega rezultata. Če tega ne naredimo na tak način, se eksperiment prevesi v nekakšen kognitivni trening, ne pa geštaltistični eksperiment. Pravi eksperiment vedno zraste iz situacije, iz procesa in vsebine, ki se prav tukaj in prav zdaj dogaja med supervizorjem in supervizantom.

VRSTE EKSPERIMENTOV

V bogatem naboru eksperimentov je nekaj najpogostejših, ki nam lahko služijo kot inspiracija za oblikovanje svojega eksperimenta, in sicer:

- **Ostati z zastojem:** v tem predlagamo supervizantu, naj ne dela ničesar, ampak samo ostane v stanju, v katerem je.
- **Pretiravanje ali stopnjevanje:** supervizant naredi določeno gesto, na primer dvigne prst, ko pripoveduje, supervizor pa ga spodbudi, da ga dvigne še višje in z njim zažuga ali pa z določeno gesto ostane dlje (kot bi jo zamrznil) in opazuje, kaj iz tega lahko sledi. Stopnjevanje gre lahko v smeri glasnosti (supervizant dvigne glas), nasprotno pa gre lahko tudi v smeri upočasnjevanja, ustavljanja.
- **Vodena vizualizacija:** supervizant zapre oči in si predstavlja ali sceno iz preteklosti ali sceno v prihodnosti.
- Uporabljamo lahko tudi razne **kreativne materiale:** barvice, voščenske, glino, fotografije, pisanje pisem ... Supervizanta zaprosimo, da nariše situacijo, pri čemer lahko uporablja različne simbole. Kreativne tehnike, kot sta risanje in delo z glino, so lahko za nekatere supervizante težke, še posebej, če niso navajeni risanja in jih zavira lastno mnenje, da ne znajo risati. Zato je pomembno, da je supervizor zelo fleksibilen in ima vedno na zalogi še kakšno drugo možnost izražanja.
- **Uporaba nasprotnega odziva,** kot je običajen za supervizanta, z navodilom, naj naredi popolnoma drugače, kot bi to sicer storil, naj naredi tega več ali manj.
- **Prazen stol** je znana oblika eksperimenta, po kateri je geštalt najbolj prepoznaven. Uporabimo ga, kadar želimo, da supervizant raziskuje različne dele sebe, različne kvalitete.

Eksploiment je primeren predvsem za raziskovanje notranje dinamike ali pa razvijanje novega vedenja. Na praznem stolu si supervizant lahko predstavlja tudi drugo osebo in ji potem govori, kar bi ji želel sporočiti. Prazen stol se tradicionalno uporablja pri tako imenovani »topdog – underdog« situaciji, v kateri gre za notranji konflikt med tem, kaj bi človek »moral« in kaj bi človek »želel«. Supervizor spodbudi supervizanta, da govori iz enega dela sebe, potem pa iz drugega dela sebe odgovori. Rezultat je pogosto mehčanje trdih pozicij, oseba pride do pomembnih uvidov in drugačnega videnja ter doživljanja sebe v tej isti situaciji. Če je na primer nekdo vedno prijazen in uslužen, mu predlagamo, da na prazen stol posede zahtevni in ostri del sebe. Supervizant se pri tem izmenjuje predsedal z enega na drugi stol. Notranji dialog tako postane viden in slišen in supervizant na ta način lažje zaključil nezaključene geštalte, razjasnijo se mu omejujoča prepričanja in ponovno sprejme aspekte sebe, ki jih je morda prej zanikal.

Pri vsakem eksperimentu je pomembno, da supervizanta nanj dobro pripravimo. Pri eksperimentu s praznim stolom to naredimo tako, da ga prosimo, naj na primer zapre oči (čeprav to ni nujno) in si predstavlja osebo, s katero bi rad govoril. V imaginaciji naj določi, kje bi ta oseba stala, pogleda, kako je oblečena, kaj ji govori itd. Če supervizor vmes »pade« iz vloge, je pomembno, da se eksperiment ustavi in da skupaj raziščeta, kaj se je zgodilo/spremenilo v supervizantu. Pogosto gre za nek nov aspekt, ki ga je supervizant zagledal.

V pomoč so tudi vprašanja kot: »Kaj manjka v tej situaciji?«, »Kaj, če bi spremenili le en element situacije?«, »Je kakšna kvaliteta, ki je supervizant še ni izrazil?«

Nad vse je pomembno, da supervizor ves čas v sebi in v odnosu do supervizanta vzdržuje stališče kreativne indiferece, tako da se ne vmešava v izhod, pač pa ves čas skrbi le za proces.

ZAKLJUČEVANJE EKSPERIMENTA

To je trenutek, ko supervizor vzpostavi nekoliko drugačno vrsto komunikacije med sabo in supervizantom, povzame povedano in

usmeri supervizanta k procesu asimilacije novega in integraciji. V zadnjem delu je potrebno imeti dovolj časa, da supervizant opazi in pove, kaj od doživetega ima zanj smisel in kaj je novega spoznal. Gre za integracijo na kognitivnem pa tudi na emotivnem nivoju, kaj pomeni za njegovo življenje, in konkretne situacije, ki jih je raziskoval. Ali je našel nove možnosti in s tem pridobil nove izbire? Včasih zagleda nove možnosti za drugačno vedenje, potrebuje pa še čas in nadaljnje delo, da ga lahko uporabi v realni situaciji.

Tako lahko na primer supervizantu, ki pravi, da ima težave, ker čuti, da »mora« sodelovati s kolegi, ponudimo takšen eksperiment: »Poskušaj besede "moram sodelovati" nadomestiti z besedami "hočem ali želim sodelovati" in opazuj, kaj se v tebi (telesu, občutkih) spremeni, ko zamenjaš ti dve besedi (Stevens, 1971). Spodbudimo ga k ugotavljanju, raziskovanju, kaj je v tej zamenjavi zanj novega in kaj občuti kot bolj resnično, bolj svoje.

Eksperimenti so organski, če delamo s fenomenološkimi podatki, s katerimi podpiramo raziskovanje.

PRIMER EKSPERIMENTA

Supervizantka pripoveduje o učencu, s katerim težko vzpostavlja kontakt, ki se ji pogosto izmika, obljublja, a tistega potem ne stori, pripoveduje o tem, kako je nemotiviran, itd.

V ta namen ji lahko predlagamo, naj si predstavlja, da učenec, o katerem govori, stoji pred njo ... Naj ga dobro pogleda. Kako ga doživlja, kaj opazi? Njegovo vedenje, ton glasu, njegova drža, kam gleda ... Kakšne občutke to sproža v njej?

Supervizantka odgovori: *»Počutim se napeto, ko ga gledam, negotova sem ...«*

Supervizorka: *»Kakšno potrebo zaznaš v sebi, medtem ko ga gledaš?«*

Supervizantka: *»Želim, da me pogleda in pove, kako me je razumel ...«*

Supervizor: *»Si mu to v situaciji rekla?«*

Supervizantka: *»Ne, nisem niti vedela, da je to moja potreba.«*

Supervizor: *»Poskušaj si predstavljati, da mu to izrečeš.« (opazim, da se ji spremeni izraz na obrazu, s telesom se nagne naprej)*

Supervizantka: »Z lahkoto ... Hja, potem bi najina komunikacija šla v popolnoma drugo smer, ne bi frustrirano vpila nanj, ampak bi mu lahko mirno rekla, da bi rada, da me pogleda in pove, kako me je razumel ...«

UPORABA RAZLIČNIH VAJ KOT OBLIKA EKSPERIMENTIRANJA

Supervizorjeva naloga, če uporablja geštaltistični pristop, je tudi, da supervizante do določene mere educira o svojem načinu dela. Geštalt pristop je naravnano na proces, to pomeni, da je poudarek na zavedanju. Supervizanta učimo spremljati in opazovati proces, da se zaveda, kaj dela in kako dela in kaj se v odnosu dogaja, namesto da bi se pogovarjali le o vsebini. Eden stebrov geštalt pristopa je fenomenologija, in čeprav lahko uporabljamo fenomenološki način, ne da bi ga posebej razlagali, je vendarle kdaj koristno, da pojasnimo, kaj in kako vendarle delamo. Supervizantom to znanje pogosto koristi pri njihovem delu z ljudmi.

Za učenje fenomenologije je primerna zanimiva vaja, ki jo predstavi Kotnik (2013) v članku Uporabna fenomenologija in jo je povzel po Judith Brown. Vajo sem večkrat izvajala tudi s supervizanti in čeprav zveni preprosto, je hkrati zahtevna. Vaja je namenjena delu v dvojicah ali trojkah, kjer vsak opravlja vse tri vloge: terapevta, klienta in opazovalca. Bistvo navodila je razvidno iz treh preprostih besed: opažam, domnevam, doživljam. »Terapevtova« vloga je omejena zgolj na tri stavke, ki jih začenja s temi besedami in nadaljuje. »Klient« se sicer prepušča dogajanju, vendar ne sme govoriti. Ta minimalizem zajema hkrati bistvo fenomenološke naravnosti, njeno preprostost in težavnost hkrati. Primer bi bil: »Vidim, da stiskaš pesti. Domnevam, da si jezen. Ob tem me je strah.« Tako kot Kotnikove tudi moje izkušnje kažejo, da v izvedbi vaje udeležencem precejšnje in pogosto težavo predstavlja razlikovanje med tremi področji izkustva. Opažajo, da ne razlikujejo med tem, kar v resnici opazijo, in lastno domnevo. Pogosto so začudeni, ko prepoznajo, da v vsakdanjem življenju živijo v domnevah in ne v očitni realnosti. Posebno pri delu z ljudmi pa tudi v osebnih odnosih se lahko mnogim težavam izognejo, če uspejo bolj zavestno

ostajati pri očitnem. Uvidijo, da bi jim dosledno razlikovanje med vsemi tremi oblikami izkustva pomagalo pri boljšem prepoznavanju svojih meja in da je za jasne odnose zelo smiselno svoje domneve najprej prepoznati, potem pa preverjati v komunikaciji z drugimi in jih ne jemati za sveto resnico. Težave so tudi pri jasnem ločevanju svojega doživljanja od opažanja in domnevanja, mnogokrat ne najdejo izraza za svoje občutke in čustva, težko ostanejo »pri sebi«, pač pa se vrnejo k opisu.

DELO Z METAFORAMI

Metafore so dokaj pogosto uporabljane tako v superviziji kot v različnih psihoterapevtskih modalitetah. Flajs (2013) v svojem članku *Uporaba metafor v gestalt terapiji* omenja primer, ko metaforo v komunikacijo prinese terapevt, kar je bolj izjemoma, večkrat metafora vznikne iz klientovega pripovedovanja. Opiše primer ženske, ki dela na odnosu z očetom, pri čemer se »počuti kot reka«. Njena metafora ima izvor v njenem telesnem doživljanju, metafora sama pa služi kot »most« med telesnim občutenjem nedokončanega geštalta (ozadje) in odnosom z očetom (figura). S pomočjo metafore je figura postala bolj jasna in njeno zavedanje bolj celovito – metafora je razjasnila, da jo žene potreba po potrditvi (»Lepa sem in živa in želim si, da me vidiš«). Figura je tako dobila nov pomen: »V odnosu z očetom si želim njegovo potrditev.«

Ob tem Flajs (prav tam) poudarja, da metafora sama po sebi ne bi delovala, če ne bi skupaj s klientko najprej vzpostavil ustreznih pogojev v njenem odnosu. Pravi tudi, da če hoče ostati zvest načelom gestalt terapije, dela z metaforami ne more strpati v protokole, kajti vsak primer, ko živa metafora vznikne v odnosu, je svojstven. V tehnologiji eksperimenta v gestalt pristopu so edine omejitve etičnost in meje lastne ustvarjalnosti.

Če to prenesemo v polje supervizije, je torej za uporabo metafor pomembna kakovost odnosa med supervizantom in supervizorjem; poudarek je na procesu kontaktiranja; povabilo supervizanta v neposredno doživljanje (temeljni namen eksperimenta v gestalt terapiji) – torej tudi v neposredno, celovito doživljanje metafore.

Metaforo bi bilo mogoče z uporabo identifikacije z metaforo razvijati naprej in jo tudi odigrati.

Ideje za eksperimente se spontano pokažejo; kot gešalt supervizorka sem pozorna na tiste metafore, ki jih supervizant sam uporabi.

Primer

Supervizant, sicer svetovalni delavec v dijaškem domu, omeni, da se počuti napeto in nervozno, ko opazuje razvoj dogodkov nekega dijaka. Reče, da se počuti, kot da bi gledal, ali bo fant kot vrvohodec prišel na drugo stran (končal letnik) ali ne.

Povabim ga, da razvije metaforo vrvohodca. Postavljam vprašanja: »Kje vidiš sebe na tej sliki, kdo je še tu? Kakšna je vrva, kdo še opazuje vrvohodca, kaj ga varuje, ali vrvohodec obvladuje svoje vrvohodstvo ...?« Supervizant je razvijal metaforo skozi svojo imaginacijo, opazil je, da ima vrvohodec veliko podpore, da je na drugi strani njegov oče z vso ljubeznijo in gotovostjo (supervizant je imel občutke krivde do očeta, češ da bi ga on kot svetovalni delavec moral bolje nadomeščati v času, ko dijak biva v domu), opazil je mreže pod vrvohodcem – to so bile alternativne rešitve njegove šolske situacije, opazil je, da je dijak spreten, zaupa vase, sicer ve, da tvega, a je istočasno pozoren in zanesljivih korakov. Supervizantov dvom, če bi ga moral bolj nadzorovati ali mu bolj zaupati, se je ob sliki umaknil opažanju, da dijak na svoj način ve, kaj počne, ko hodi po vrvi (ni slep, neveden), da se zaveda svoje odločitve in da je to njegova zavestna izbira, čeprav je tvegana. Opazi tudi, da sta on kot svetovalni delavec in dijakov oče naredila vse, kar je njuna odgovornost, drugi del pa je odgovornost dijaka. Skozi metaforo se je oblikovalo spoznanje, da je kot svetovalc z dijakom, ga podpira, hkrati pa je tudi del njegovega vzgojnega delovanja, da pusti mladostniku, da sam izbira odločitve in s tem tudi posledice. Supervizantovo občutje se je med delom z metaforo vrvohodca spremenilo. Stanje nivoja, negotovosti in občutkov krivde se je spremenilo v sproščenost, v sebi je čutil olajšanje, raven energije v telesu se je spremenila, ritem dihanja tudi. Povedal je, da v sebi čuti pozitivno vznemirjenje in veliko spoštovanje do mladostnikovega očeta, ki podpira svojega sina in je trdno ob njem, pa tudi do mladostnika,

ki vztraja pri svojem načinu. Začutil je samospoštovanje, ker je uvidel, da ne dela slabo ali premalo, pač pa je ves čas odziven na potrebe očeta in tudi mladostnika. Supervizant je na novo pogledal vso situacijo, opazil kvalitete v mladostniku, njegovem očetu in tudi v sebi.

Za stopnjevanje eksperimenta, česar se v geštaltu tudi poslužujemo, bi lahko supervizanta povabila tudi k temu, da bi zavzel še druge zorne kote, lahko bi ga povabila, da »postane vrv«, »postane oče ali vrvohodec« itd. in govori v prvi osebi iz njih. Metoda je igriva, odpira novo zavedanje, iz tega vejejo svežina in nove ideje, a od supervizanta zahteva pripravljenost in odprtost. V tem primeru tega nisem storila, saj ni bilo potrebno.

PRAZEN STOL

Eksperiment bi bilo mogoče razvijati tudi v druge smeri, na primer, da bi supervizant postavil sebe na en stol, na drugega pa drugo osebo in bi eksperimentiral, kaj bi v resnici rad rekel (lahko ga povabimo tudi k pretiravanju, da je bolj izrazen, da naj postane »supersvetovalec«).

Druga možnost bi bila tudi, da supervizant zavzame vlogo očeta ali mladostnika in odgovarja na supervizantove (svetovalčeve) besede oziroma izrazi, kaj bi kot dijak oz. njegov oče v resnici želel od svetovalca.

IGRA VLOG

Tretja možnost je, da bi postavil dva stola, na enem bi si predstavljal sebe, na drugem pa dijaka ali njegovega očeta. Opazoval bi njuno izmenjavo, vzajemno komunikacijo. Kaj bi svetoval sebi kot svetovalcu? Če se supervizija dogaja v skupini, so seveda lahko vključeni tudi drugi člani skupine, ki prevzamejo vlogo posameznih oseb, tako da se igra vlog počasi razvije v psihodramo.

Aktivno eksperimentiranje je izziv za ljudi, ki niso navajeni takega načina dela, zato supervizor počasi gradi eksperiment, korak za korakom, in vnaprej pojasnjuje, kaj predlaga, ter spoštljivo vabi supervizanta v eksperiment. Supervizor vedno pušča zelo jasno

tudi možnost, da supervizant izbere, ali želi vstopiti v tak način dela, predvsem pa lahko ponudbo vedno tudi zavrne, se ustavi ali izbere drugačen način.

Tak način dela ustvarja pogoje za neverjetne uvide – če/ko je supervizant pripravljen stopiti v čevlje druge osebe. Hkrati pa je za aktivno eksperimentiranje potrebno zagotoviti dovolj časa in podporo supervizantu, da osmisli novo izkušnjo in tudi iz/najde tisto, kar bo v konkretni situaciji pri delu uporabil, da bo šel dalje. Zato je zaključni del asimilacije in konkretizacije tako zelo pomemben. Pri tem mu pomagajo tudi člani skupine, ki so v eksperimentu sodelovali ali zgolj opazovali ta način dela, saj lahko prispevajo svoja opazanja in so dober vir novih vpogledov.

DELO Z MAJHNIMI PREDMETI

Različne male živali, kamne, školjke, frnikole, igračke lahko uporabimo na geštaltistični način. Praktično to pomeni, da s postavitvijo predmetov predstavijo trenutno situacijo, ki jo želijo rešiti, in če je to kot del procesa, spodbujamo supervizante, da prevzemajo različne vloge in da govorijo iz teh vlog. Metoda je primerna za raziskovanje kompleksnega sistema, raziskovanje meja in vlog med deli sistema. S tem lahko raziskujemo, kaj vsaka od oseb prebudi v supervizantu. Supervizantka je na primer rekla: »Tale okrogel kamen je brez dvoma učenčeva mama.« Neverjetno je, koliko asociacij lahko prebudi en kamen. Lahko spodbudimo supervizantko, da govori iz tega predmeta: »Sem okrogel bel kamen brez ostrih robov, z lahkoto se kotalim in tudi težko obdržim stalno mesto, če se podlaga nagne, hitro zdrčim itd.« Supervizantko spodbudim, da pove, kako se kot okrogel bel kamen počuti v sistemu, kaj potrebuje, kaj bi želela komu sporočiti, česa ne mara itd. Ko da vsakemu predmetu svoj glas, se ji razkrije, kako ona sama vidi druge, ves sistem in tudi, kako člani sistema vidijo drug drugega.

Če gre supervizijsko vprašanje bolj v smeri odnosov, lahko prosimo supervizantko, da postavi predmete v taki oddaljenosti, da bo okrepila odnose, povečala zaupanje med njimi. Potem zaprosimo supervizantko, da se postavi na vsako od teh mest in govori o

svojem počutju, dojemanju bližine ali razdalje, da s vsakega mesta pogleda, kje je in kje bi raje bila, kakšne potrebe ima itd.

Pri takem eksperimentiranju je vedno potrebno ohranjati zavedanje, da ne delamo z resničnim sistemom, pač pa s projekcijami, ki jih ima supervizantka na sistem. Še vedno pa je to kreativen način dela in raziskovanja, ki prinaša nove poglede na situacijo, v kateri se je supervizantka počutila ujeto. Odprejo se ji nove možnosti, kreativna energija se dvigne in supervizantka ima v zaključnem delu takšnega eksperimentiranja še vedno lahko vprašanja, ki pa so najpogosteje bolj vezana na strategijo in konkretno izvedbo (kako kaj reči, kako izpeljati korake itd.). To pa lahko preizkuša skozi igro vlog.

SKUPINSKA MANDALA – DELO S TIMOM

Aktivno eksperimentiranje lahko zajema tudi delo s celim sistemom. Opisala bom primer, ki sem ga poimenovala »skupinska mandala«. Vajo, ki sem jo našla na spletu in razvila v eksperiment, izvajam s celotnim timom.

Osnovna vaja predvideva, da člani iz množice malih predmetov izberejo tistega, ki jih »pokliče«, s čimer mislim, da sledijo prvemu vzgibu, intuiciji, ne pa racionalni izbiri, kateri predmet bi jih po nekih določenih lastnostih najbolje zastopal. Izbiro predmeta pojasnijo drug drugemu. Vsakdo o izbranem predmetu napiše kratko zgodnico. Predmete ponovno zberem v škatlo in jih potem naključno postavim na okrogel prt, na katerega sem dodatno narisala še tri kroge, tako da označim tri dele: centralni, srednji in zunanji krog. Predmete naključno, to je brez razmišljanja, položim na prt, supervizante pa povabim, da opazujejo reakcije v sebi (telesne senzacije, čustva, misli, slike, predstave), medtem ko gledajo, kje so se njihovi predmeti znašli na prtju. Povabim jih, da so pozorni na to, ali jim mesto ustreza, ali so komu preblizu/predaleč, bi želeli biti bolj v sredini ali na obrobju, kakšna je razdalja med ostalimi, kakšen je njihov položaj v skupini ipd. Vsakdo je povabljen, da predstavi svoje doživljanje, izrazi želje in pričakovanja ali odpore. Tu se odpre tudi možnost dialoga med njimi, ko od daleč opazujejo svojo skupino.

Člani skupine lahko od daleč opazujejo svojo skupino, odnose med njimi, položaje. Kaj se lahko ob takem eksperimentu sproži v posamezniku in kako lahko zagleda svoje mesto v timu ter odnose z drugimi naj ilustrirata zapisa refleksije dveh članic supervizijske skupine.

Supervizantka 1

»Ko smo si v nadaljevanju izbirali predmet, mi je takoj padel v oči roza triglavi zmaj. Čeprav sem ga najprej povezala z nečim strašnim, zlobnim, nevarnim (čeprav sebe ne vidim tako), pa sem se spomnila, da so zmaji tudi dobri in močni ... Ko sem prebrala svojo zgodbo o zmaju, sem zaslišala svoj glas v popolnoma drugačnem tonu, z občutkom miru, miline in še marsičesa, sebe sem doživela popolnoma drugače, z večjim spoštovanjem, ni bilo več strahu, občutka, da sem otročja. Bilo mi je prijetno in toplo pri srcu – wau, to sem bila jest. In to je bil povod, da sem se postavila v sam center, ker nikjer drugje v tistem trenutku ne bi mogla bit kot tam, v lastnem centru. Z vsemi svojimi prednostmi, takšna, kot sem – smešno, včasih si tega ne bi dovolila naredit ... Kot sem že povedala na superviziji, je noro opazovat dejstvo, da v tistem trenutku nikogar nisem sodila, primerjala ali kaj podobnega, vsaka zgodba je bila uni katna, vsak je govoril, kje sebe vidi in kako doživlja tisti krog, krožnice, vsak je imel svojo interpretacijo, na osnovi katere se je nekam postavil, in kljub temu smo bili vsi del celote – noro, popolno sprejemanje ne glede na našo raznolikost.«

Supervizantka 2

»Na srečanju se je zame zgodil en bistven premik; od zmede in kaosa v prepletanju nivojev, pristojnosti/odgovornosti; podoba razburkanega morja, v katerem nujno potrebujem nek pristan/skalo/svetilnik do morja kot širine, sprejemanja, povezanosti, ki je bilo silno močno, a obenem varno. Strmela sem v »skalo sredi morja« in doživela močno povezanost z morjem in vsem, kar je v njem ... Tudi če smo vsak zase otoki, se neizogibno dotikamo in vplivamo drug na drugega. Naenkrat smo se uzrli kot posamezniki in kot celota. Moč realnosti! Nisem mogla verjeti, da vsak na svoj, izviren način govorimo skoraj isto ... Očitno ni direktne poti do odnosa/resnice. Kot ne moreš v ogenj, ne da te zaslepi, opeče; izgubiš sebe ali drugega. Srečaš ga pa drugje, na obodu kroga, na meji,

v konfliktu, soočenju različnosti ... Ne da si skačemo v objem, ampak da se spoštujemo, spoštujemo meje svoje osebne svobode in integritete, tako do sodelavcev kot mulcev. Kjer meja/struktura nikakor ni nasprotje odnosa; ne gre za izbiro struktura ali odnos, ampak struktura šele omogoča varne/enakovredne odnose ... Kot školjka z dvema platema: trdo varovalno, ki omogoča mehko/ranljivo ...»

Možnost uporabe kreativnih medijev v superviziji je bogata, to so lahko slike, fotografije, karte (živali, tarot), kartonski listi z napisanimi verzi ali haiku pesmimi, lutke, kolaž. Pa seveda risanje, prstne barve, glina itd. ali uporaba peskovnika, v katerem v zamejenem prostoru postavimo male predmete.

Prednost uporabe kreativnih medijev vidim v tem, da se pomaknemo »iz glave« v celostno doživljanje in kreativno raziskovanje, pri čemer je podstat tega dela znotraj geštalt teoretskega okvira, da torej sledimo fenomenologiji, gledamo celoten kontekst in vzpostavljamo dialog.

GEŠTALT SUPERVIZIJA NI GEŠTALT TERAPIJA

Supervizija ima ključno vlogo pri profesionalnem razvoju posameznika, ki pa jo težko ločimo od osebnega potovanja. Visoka stopnja profesionalnosti zahteva tudi visoko stopnjo samozavedanja, sposobnost reflektiranja lastnega procesa (tako takrat, če je ta uspešen, kot takrat, če to ni). Raziskovanje tega, kako supervizant »zaustavlja sebe«, »kako se zatakne v procesu«, je gledano skozi geštalt perspektivo v superviziji ključnega pomena. Celostno raziskovanje procesa pa zajema tako telesne odzive kot emocije in misli.

Zato se zavedam, da moram kot supervizorka z geštaltističnim teoretskim ozadjem vnaprej predstaviti svoj način dela, kajti celosten pristop lahko hitro pusti vtis, da gre za terapijo. V praksi posebno pazim na mejo med supervizijo in terapijo, predvsem tako, da s supervizantom vedno znova preverjam, če je pripravljen stopiti na nov nivo raziskovanja, in ko zaznam, da sva na meji, kjer bi korak naprej že lahko pomenil osebno delo, se ustavim in supervizanta opozorim, da sva na tej meji, da ne bom šla dlje, ker

bi nadaljnje delo pomenilo prestop v terapijo; če si supervizant to želi, si lahko poišče osebno terapijo.

Skušam se čvrsto držati profesionalnih vsebin, čeprav je proces seveda sestavni del vsebine in ga je težko ločiti. Povem jim, da delam s »tu in zdaj«, torej na njihovem doživljanju v tem trenutku ter s tem, kar se pojavlja med nami. Kot predlaga Adamson (b. d.), je pomembno, da je supervizor usmerjen na supervizantov proces, odnos supervizant – supervizor ter svoj lastni proces.

Geštaltistično orientiran supervizor dela s čustvenim svetom supervizanta, čeprav ne zanemarja edukativnega in kognitivnega iskanja rešitev. Zato je lahko doživljan kot bolj »terapevtski«, kljub temu da tega namena nima, pač pa njegov način dela naredi tak vtis. V tem smislu je orientiran na osebni razvoj supervizanta, njegovih kvalitete in sposobnosti za vzpostavljanje in ohranjanje kontakta. Supervizanta vabi v širjenje zavedanja skozi dialog, eksperimentiranje in odkrivanje, kakšen pomen ima to za njegovo delo z uporabniki. Geštalt torej zagotavlja bogat in koherenten model supervizije posebno za ljudi, ki delajo z drugimi, to so učitelji, vzgojitelji, mladinski delavci, svetovalni in socialni delavci, zdravniki.

Supervizija je edukativna tudi v posrednem smislu, saj se v skladu z geštaltističnim okvirom »zdravega funkcioniranja«, ki je definiran kot naraven tok energije od prepoznavanja potrebe do njene zadovoljitve, v supervizantu oblikuje tak pogled tudi na njegove uporabnike (mladostnike, starše, kolege).

Fenomenološka metodologija ne sledi diagnosticiranju in kategorizaciji uporabnikov, pač pa jih poskuša razumeti znotraj konteksta njihovega fenomenološkega polja, kot osebe, »ki delajo najboljše, kot znajo in zmorejo v danih okoliščinah«. To daje odprte možnosti tako supervizantu kot njegovim uporabnikom, da prevrednotijo svoje ocene in vrednotenje. V tem smislu se skozi model, ki ga sami izkušajo, tudi naučijo, da lahko pogledajo, kako lahko pomagajo svojim uporabnikom in jih podpirajo. Sebe pa ugledajo, ko se zavejo, kako se omejujejo in zaustavljajo in v čem so dobri, predvsem pa najdejo notranjo motivacijo za nadaljnje iskanje poti in osebno rast.

SKLEP

Ključna geštaltistična metodologija interveniranja, ki je v svoji srčiki vedno fenomenološko raziskovanje, je, ko delamo »iz trenutka v trenutek na tem, kar se pojavlja«. Iz tega vznika novo zavedanje, ki je lahko še spodbujeno z aktivnim eksperimentiranjem. Supervizant poskuša še kaj novega in tako mobilizira svojo energijo v novo akcijo. In končno: geštaltistična orientacija je mnogo bolj »način, kako biti«, kot pa metoda ali tehnika. V praksi pomeni neskončen proces odkrivanja novih možnosti in izbir skozi osredotočanje na proces med supervizantom (njegovo zgodbo, tonom glasu, gibanjem) in supervizorjevim odzivom na to, kar sliši in vidi.

Slej ko prej postane način življenja in način bivanja z drugimi. Poln in vznemirljiv, kreativen in igriv. Z zaupanjem v proces omogoča resnična srečanja s seboj in drugimi.

LITERATURA

- Adamson, F. (b.d.). *The Seven – eyed Model of Supervision*. Pridobljeno s <http://coachingsupervisionacademy.com/thought-leadership/the-seven-eyed-model-of-supervision/>
- Flajs, T. (2013). Uporaba metafor v gestalt terapiji. *Kairos*, 7(3–4), 79–89.
- Joyce, P. in Sills, C. (2014). *Skills in Gestalt Counselling & Psychotherapy*. London: Sage.
- Kotnik, R. (2004). *Metodologija in tehnologija gestalt supervizije. Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (2013). Uporabna fenomenologija: njena načela v psihoterapevtski praksi. *Kairos*, 7(3–4), 91–100.
- Lamovec, T. (1997). *Načela Gestalt terapije za vsakdanje življenje II*. Ljubljana: Arx.
- Mann, D. (2010). *Gestalt Therapy: 100 Key Points and Techniques*. London: Routledge
- Stevens, J. M. (1971). *Awareness: Exploring, experimenting, experiencing*. Utah: Real People Press.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2015

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

347

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

OBLIKA PRISPEVKOV

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 in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 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 in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). 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. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). 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 velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 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 besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na

njej. V dvomljivih primerih 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. Grafikonu naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.

9. Avtorjem 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.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. 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 dobesedni navedek,“ ali „Tudi to je dobesedni navedek.“), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
3. 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.
4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, 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.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov **matej.sande@guest.arnes.si**
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

Spletna stran revije: **www.revija.zzsp.org**

