

J. J. Moreno

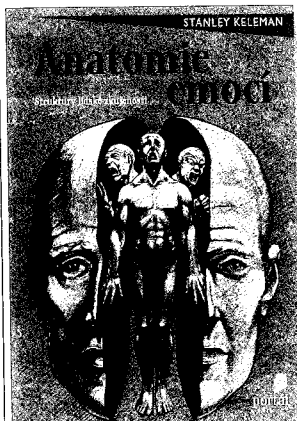
Rozehrát svou vnitřní hudbu

Muzikoterapie a psychodrama Josepha J. Morena, který je synovcem zakladatele psychodramatu Jacoba Morena a má mnohaleté zkušenosti s psychodramatem a muzikoterapií.
 brož., 128 s., 229 Kč

A. Ellis, C. MacLaren

Racionálně emoční behaviorální terapie

Zakladatel tohoto terapeutického směru uvádí kromě teoretických popisů i řadu příkladů z terapeutické praxe a techniky, které se v průběhu let ukázaly jako účinné.
 brož., 136 s., 199 Kč



J. Mackewn

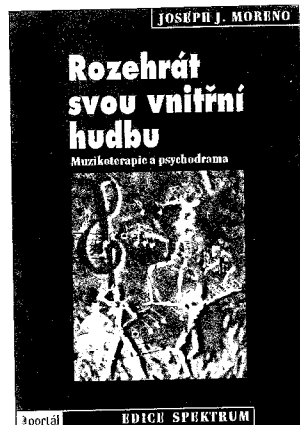
Gestalt psychoterapie

Přehled zásadních oblastí důležitých pro terapeutickou práci z pohledu tohoto psychoterapeutického směru.
 brož., 264 s., 365 Kč

S. Keleman

Anatomie emocí

Autor popisuje individuální podobu, tvar lidského těla jako výsledek dynamické interakce geneticky daných tvarů s osobním emočním příběhem člověka. První část se zabývá vznikem a organizací lidského těla, jehož podoba je pozměňována osobní emoční historií, otisky lásky a zklamání, urážek a útoků, výzev i stresů. Druhá část popisuje čtyři modely tělesné reakce na strádání – rigidita, zhuštění, oteklost, zborcení – ukazuje jak fungují a naznačuje možnosti změny. Životní výzvy a individuální odpověď na ně formují tělesný tvar, kterým člověk vyjadřuje pocity vzrušení, potřebu sebezprosažení, lásku, sexualitu, péči. Výklad doprovází 120 ilustrací.
 brož., 224 s., 275 Kč



V. Lechta a kolektiv

Terapie narušené komunikační schopnosti

Východiska, cíle, metody a formy terapie u široké škály poruch komunikace.
 váz., 392 s., 479 Kč

A. L. Seifert, T. Seifert, P. Schmidt

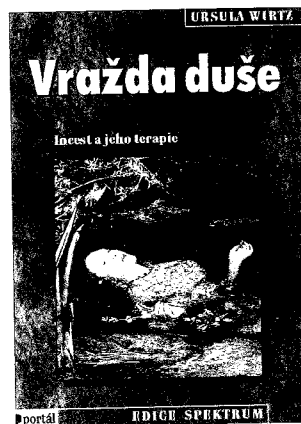
Aktivní imaginace

Jak aktivovat duševní síly a jak pomocí technik imaginace dospět k většímu porozumění vlastnímu životu.
 brož., 216 s., 275 Kč

U. Wirtz

Vražda duše

Autorka nabízí podněty pro terapii, ve které jde o znovuoživení zavražděné duše, o hledání pravého já dotyčné osoby. Zabývá se při tom také duchovní dimenzí tématu incestu. Kniha je určena pro terapeuty pracující s oběťmi incestu, pro lidi trpící následky incestu a pro všechny, jejichž duševní integrita byla následkem traumatu narušena.
 brož., 220 s., 299 Kč



Antonín Šimek: O supervizi v Janských Lázních po deseti letech	3
Julie Hewson: Tvořivost a supervize, aneb od studu k radosti	8
Jiří Kocourek: Co je smyslem supervize.....	17
Olga Marlinová: Hledání a objevování v supervizi	20
Alena Paloušová: Potíže s etikou (Úvod do diskuse)	24
Vlastimil Sojka: Osobní témata v supervizi	28
Janusz Bachmiński: Supervize - úkol nebo proces	32
František Matuška: Pomoc a kontrola v supervizi	36
Jan Šikl: Jak se potkaly supervize s psychoterapií v mé hlavě	39
Jan Kredba: Fenomenologie supervize jako „hry“ Eugena Finka.....	45
Leoš Horák: K existenciální supervizi (tzv. integrující a daseinsanalytický přístup)	49
Jitka Vodňanská, Jan Pfeiffer: Anglo-saský model supervize v českém kotlíku	53
Milan Kinkor: Vzdělávání v supervizi v sociálních službách	57
Bohumila Baštecká, Lenka Urbanová: Daleko do Prahy aneb supervize v sociálních službách	61
Zuzana Havrdová: Jak by se měla vyvíjet kritéria poskytování supervize v ČR?	64
Bohumíra Lazarová, Soňa Cpinová: Formy kolegiální podpory a možnosti rozvoje supervizní práce v českých školách	73
Jana Harašová, Ivana Veltrubská: Kompetence a hranice supervizora v zařízeních poskytujících sociální služby (Spolupráce supervizora a objedávajícího)	81
Veronika Junková: Výzkumná sonda v oblasti supervize	85
Martin Hajný: Pasti případové supervize v týmu	91
Jan Poněšický: Balintovské skupiny a supervize - srovnání	96
Olga Bejstová: Možnosti využití balintovské supervize v pomáhajících profesích i mimo zdravotnictví	99
Magdalena Frouzová: Scény ze supervizorského života	101
Věra Roubalová: Supervize práce s multikulturní skupinou v uprchlickém táboře	106
Jarmila Rollová: Supervize praxí studentů na Evangelické akademii VOŠ sociální práce	109
O autorech	113

Uzávěrka 59. čísla byla 17. 3. 2005. Vychází čtvrtletně v nákladu 750 výtisků. Příspěvky přijímáme na disketách nebo jako přiložené e-mailové soubory (nejlépe v rtf formátu nebo ve Wordu). Šéfredaktor doc. PhDr. Zbyněk Vybíral, PhD. Redakční rada: PhDr. Dana Dobiášová, MUDr. Vladislav Chvála, PhDr. Michal Miovský, PhD., PhDr. Zdeněk Rieger, MUDr. David Škorunka, PhDr. Antonín Šimek. Objednávky přijímá redakce: Zbyněk Vybíral, Katedra psychologie FSS MU, Gorkého 7, 602 00 Brno, tel. 549 497 970, e-mail vybiral@fss.muni.cz, www.studovna.cz/konfrontace. Předplatné ročníku 2005: 286 Kč, při zasílání na Slovensko a jinam do zahraničí 398 Kč (v ceně je zahrnuto poštovné). Obálka Radoslav Pavlíček. Sazba, litografie a tisková příprava Nakladatelství ATD Hradec Králové, tel. +420 602 167 245, e-mail: atd.hk@seznam.cz. Vytiskly České Tiskárny, s.r.o., Ráby. ISSN 0862-8971

Antonín Šimek

Na jaře 1995, tedy téměř před deseti lety, uspořádal tady v Janských Lázních Pražský psychotherapeutický institut naše první symposium o supervizi. Tehdy se sešlo kolem 60 psychotherapeutů z různých směrů a škol a zanechali po sobě stopu v podobě pohotově vydaného sborníku.

Nyní má už setkání supervizorů v titulu pojmenování konference. Letošní konference rozšířila spektrum i do širší další pomáhajících profesí. Přes původně limitovaný počet 60 účastníků se nás tu schází kolem 140. Nevešli jsme se tedy do plánované auly zdejší Obchodní akademie, která nám díky řediteli Karlu Noskovi poskytla přístřeší, a zaplnili jsme téměř chrámový prostor této dřevem vykládané tělocvičny, která připomíná obrácenou loď.

S potěšením mohu mezi námi přivítat i zahraniční hosty, především naši britskou učitelku a současnou viceprezidentku Evropské asociace pro supervizi Julii Hewson. Z Německa poslal své sdělení také Honza Poněšický. Přijeli tři kolegové z Polska, mezi nimi i věrný Janusz Bachmiński, který tu byl mezi námi už před deseti lety. Za pořádající Český institut pro supervizi je tu většina kolegů, kteří se podíleli na jeho vzniku. Za spolupořadatele z Pražského psychotherapeutického institutu je mezi námi opět především jeho vedoucí,



Přípravný výbor konference: (zleva) Mirka Bubela, Veronika Čermáková, Jiří Jakubů, Antonín Šimek



Eva Pogodová z Ministerstva práce a sociálních věcí ČR

nestor našeho psychotherapeutického vzdělávání Jaroslav Skála. Je tu i velká řada kolegů z řad dalšího spoluorganizátora České psychotherapeutické společnosti včetně předsedy výboru Honzy Kožnara.

Rád vítám i Evu Pogodovou, jako zástupkyni Ministerstva práce a sociálních věcí, která má na starosti oblast vzdělávání, včetně supervize.

Přijela Zuzana Havrdová, která již řadu let uvádí u nás supervizi do rámce vysokoškolského studia. A stejně jako před deseti lety je mezi námi šéfredaktor Konfrontací Zbyněk Vybíral.

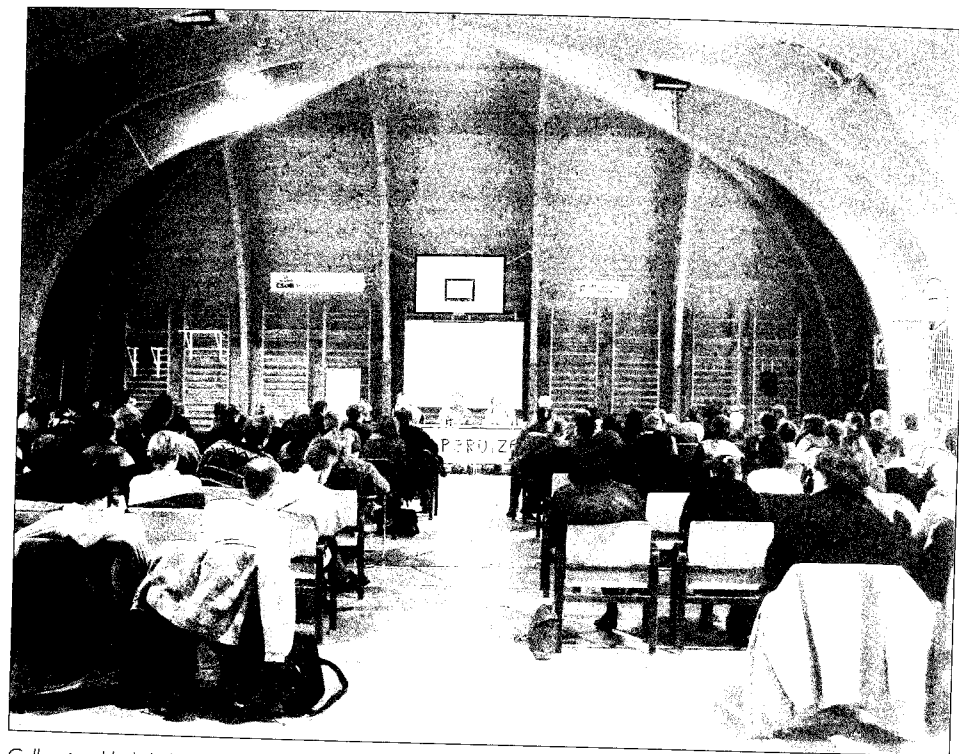
Na přípravě konference se notnou měrou podíleli Mirka Bubela, Veronika Čermáková a Jirka Jakubů. Mojí starostí bylo připravit a uspořádat program. Nakonec je naše setkání uspořádáno do osmi jedenapůlhodinových bloků. V každém zazní tři sdělení, takže by měl být prostor na diskuzi, která může pokračovat v kuloárech, případně ve večerních zájmových workshopech. Někteří z avizovaných kolegů přijet nemohli (Jiří Libra, Blanka Čepická, Jan Pfeiffer, Bohumila Baštecká), nahradili je však jiní.

Odezní tedy celkem 24 sdělení, která jsou uspořádána od obecných témat supervize až po sdělení ze supervizní praxe. Dotkneme se etických problémů, zazní referáty o vzdělávání v supervizi, budeme se zabývat shodami a rozdíly mezi supervizí a balintovskými skupinami, seznámíme se i s jednou z prvních prací o výzkumu. Budeme moci vyslechnout názory a zkušenosti se supervizí v oblasti sociálních služeb i v oblasti školství. Bezprostřední diskuzi po každém sdělení bude moci pokračovat v kuloárech a pro zájemce je možné večer

uspořádat tématicky zaměřené workshopy (např. o etických problémech, o vzdělávání v supervizi). Po zkušenostech budou jednotlivé bloky moderovat kolegové, kteří nejsou zároveň přednášejícími. Budou se tak soustředěněji moci věnovat řízení diskuze.

Před deseti lety jsme uspořádali v rámci symposia anketu, která naznačovala, co je třeba pro rozvoj supervize u nás udělat. Tehdy jsme stáli na zelené louce a supervize v psychotherapii se ukázala zejména nezbytná v přípravě budoucích odborníků. Dnes už je supervize přirozenou součástí komplexního psychotherapeutického vzdělávání ve více než dvaceti institucích, které jsou akreditovány pro oblast zdravotnictví. Nepochybně k tomu přispěly i požadavky Evropské asociace pro psychotherapii, jejíž součástí se naše odborná společnost stala.

Chybělo nám tehdy zejména speciální vzdělávání supervizorů. Pod vedením britské supervizorky Julie Hewson se od roku 1997 rozběhly první dlouhodobé výcviky, kterými prošlo více než šest desítek našich supervizorů pod hlavičkou nově vzniklého Českého institutu pro supervizi. Po napojení na Evropskou asociaci pro supervizi probíhají už další výcviky vedené našimi kvalifikovanými učiteli supervize. Náročný výběr adeptů výcviku i kritéria jeho ukončení odpovídají požadavkům této evropské střešní organizace. Ta také naše výcviky garantuje, její zástupci se podílejí na skládání závěrečných zkoušek. Přijali jsme také základní etické normy pro práci supervizorů, existuje již seznam kvalifikovaných supervizorů.



Celkový pohled do lodi přednáškového sálu - školní tělocvičny

Podarilo se tedy navázat užitečné mezinárodní kontakty a začít se vzděláváním supervizorů. Přihlásili jsme se k integrativnímu přístupu, který se v našich poměrech zdá zatím užitečný.

Daří se postupně vyplňovat mezeru v dostupných publikacích o supervizi. Zejména v nakladatelství Triton a Portál v poslední době vycházejí překlady z převážně anglosaské literatury, objevila se i naše původní publikace souboru supervizních kauzistik. K dispozici je nyní už šest knižních a řada časopiseckých publikací.

V neposlední řadě se objevují první vlastivky výzkumných prací. Zatím se jedná převážně o práce, které mapují názory na kvalifikaci supervizorů a její kritéria, na supervizi i její potřeby v jednotlivých rezortech pomáhajících profesí. Široké pole se však otevírá pro srovnávací výzkumy specifík zejména pro nezdravotnické oblasti.

Linie vzdělávání v tzv. integrativním přístupu, kterou zastává Český institut pro supervizi však není jediná. Jak naznačilo dubnové setkání supervizorů v pražském Lékařském domě, je potřeba se vzájemně informovat i o dalších cestách, které navazují na jiné evropské organizace a přejímají odlišné zahraniční zkušenosti. Vytváří se i půda, která hledá možnosti supervizního vzdělávání šité na míru pro jednotlivé oblasti pomáhajících profesí. Zde mám na mysli kurzy připravované pod hlavičkou pražského Remedia, ale i jiných profesních sdružení.

Jak je vidět, neudělalo se toho v posledních deseti letech pro rozvoj oboru málo. Věřím, že nynější konference bude příležitostí další potřebné kroky formulovat, a naznačit jakými cestami se můžeme ubírat. Neměli bychom však při všem zavalení organizačními problémy supervize zapomenout na její smysl a účel. Na kvalifikovanou pomoc sobě i kolegům při náročné práci s klienty a pacienty. Právě naši klienti by měli časem zřetelně pocítit, že celé naše snažení je zaměřeno především k nim a pro ně.

Na závěr mi dovolu malý osobní vstup. Před deseti lety rozdával Jaroslav Skála koláče (collationes) jako projev pochvaly a uznání těm, kteří se zasloužili v posledních letech o rozvoj oboru. Letos v Pražském psychoterapeutickém institutu rozdál Jaroslav členům kolegia drobný symbolický šperk. Je to přívěšek ve tvaru transakčního trojúhelníku s iniciálami PPI, který obepínají drobný kamínek. Trochu může připomínat i boží oko. Nazývá jej podle jeho autora, vnuka dobré duše Institutu Arnoštka Matové, „Lukášek“. Nechal na nás, zda jej podržíme u sebe nebo někomu předáme. Já bych jej rád předal na tomto místě někomu, kdo se o supervizi i psychoterapii u nás pečlivě a tvořivě stará. Kdo supervizi přijímá i rozdává, vzdělává se i podílí na vzdělávání druhých. Pro koho je přirozenou součástí supervize směřující k pomoci klientům a pacientům. Kdo dokáže spojit supervizi klinickou se supervizí v dalších oblastech. A navíc, kdo propojuje naše tradice se světem.

Přicházela mi na mysl řada kolegů a kolegyně, jejichž práci jsem měl možnost osobně poznat a rozhodování nebylo snadné. Nakonec jsem usoudil, že by takový přívěšek nejlépe slušel dámě. Rád jej předávám Beatě Albrich. Přinesla do našeho českého prostředí svěží dech západní Evropy, který dokázala spojit se vzácným pochopením pro naši mentalitu a tradice. Sám jsem měl možnost po léta supervizně pracovat s jejím týmem v pražském Fokusu a ona to nyní oplácí mým východočeským kolegům v Pardubicích. Mohl jsem být při její práci v komunitních výcvicích, pospolu jsme prošli výcvikem v supervizi v prvním kurzu Julie Hewson, zažil jsem její tvořivou arteterapii a měl možnost vystavovat jak obrazy jejich klientů, tak i její tvorbu vlastní. Patří mezi kolegy, kteří vzácně propojují práci pro druhé se

starostí o sebe a své kolegy. A navíc - dokáže bez velkých slov nakažlivě vyzařovat radost. Beato - díky.

Tak vás všechny ještě jednou v Janských Lázních srdečně vítám, prosím o shovívavost k případným organizačním nedokonalostem a přeji dobrý a užitečný následující konferenční víkend.

LITERATURA:

- Carroll, M., Tholstrupová, M. (Ed.): *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha, Triton, 2004
Eis, Z. (Ed.): *Supervize*. Praha. Pražský psychoterapeutický institut. Pallata, 1995
Hawkins, P., Shohet, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha, Portál 2004
Hewson, J.: Zpráva o úspěšném završení zkoušek v Praze a pevném ustanovení Českého institutu pro supervizi (ČIS), léto 2003. *Konfrontace* 4/2003
Kolektiv autorů: *Supervize - kauzistiky*. Praha, Triton, 2004
Pačesová, M.: *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha, Triton, 2004
Šimek, A.: Supervize ve výcvikových komunitách. *Konfrontace* 1, 14, 2003
Šimek, A.: Supervize je u nás stále nová. *Psychoterapeutické sešity*, 2 (56), 2002
Úvod do supervize. *Cyklický model*. Sdružení SCAN, Tišnov, 2002
www.supervision-eas.org - Evropská asociace pro supervizi
www.supervize.cz - Český institut pro supervizi

Tvořivost a supervize, aneb od studu k radosti *The locus of focus („místo ohniska“) – holistický přístup k tvořivé supervizi*

Julie Hewson

Pojmu supervize můžeme rozumět buď doslova – jako vyššímu, širšímu, „super“ nahlížení na situaci, případ, záležitost –, anebo jako procesu hodnocení, sledování či inspekce.

V prvním případě jde o zkušenost, která může nabízet další způsoby nahlížení a přemýšlení o věcech souvisejících s našimi odbornými zodpovědnostmi a povinnostmi a má v sobě také potenciál zážitku obohacujícího život. V případě druhém je bohužel pojem supervize zatížen dalšími konotacemi, především být pozorován – ve smyslu sledován, monitorován, posuzován, hodnocen. Odtud je velmi blízko k tomu být souzen. A se souzením je spojena celá škála pocitů a myšlenek souvisejících se zkušenostmi z našeho vzdělávání a výchovy, především s pocity studu a zahanbení.

Pro mě znamená supervize radost z dávání i dostávání. Těšilo mě učit se o ní, zkoumat ji i přednášet o ní. Objevila jsem v ní mnoho modelů a přístupů, řadu struktur, které podporují rozvoj intuice a tvořivosti. Přesto, a jde o velké „přesto“: jádrem život obohacující supervize je vztah. Vztah založený na respektu a dialogu. Pokud je v nás něco, co spouští zážitky spojené se studem, je těžké mít bezpečný vztah. Ve chvíli, kdy přinášíme své odborné obavy a potíže, je právě bezpečný vztah tím, co potřebujeme nejvíc.

Můj příspěvek je založen na několika nových modelech supervize – nových nikoli v tom smyslu, že jejich originalita zatřese zeměkoucí, ale tím, že představují bohatou integraci struktury a tvořivosti vycházející z integrativních a transakčně analytických přístupů, s přihlédnutím k historii, sociologii, kulturnímu kontextu a umění, což všechno jsou klíčové prvky mého života a mojí práce.

Ústředním jádrem supervize je vztah. Různé aspekty vztahu jsou dobře popsány v literatuře. Jde především o kolegiální vztah já – ty, jehož funkce popsali Inskipp a Proctor, Caroll, Holloway a další.

Prvky dotazování, supervizního vyladování a angažování („involvement“) popsal Erskine, jaderné podmínky Rogers, pět vztahů Clarkson a Gilbert. Láska, soucit, moudrost a „championing“ (ve smyslu „bojovat za, stát za svým supervidovaným“)… To všechno zahrnují pod pojem etické chování, které je pro mě amalgamem správného myšlení, mluvení, citlivosti k potřebám a zodpovědnosti k supervidovanému, klientovi i profesi. A ještě přidávám emocionální gramotnost (Steiner).

Abych mohl supervidovaný odhalit svou zranitelnost a začít proces odhalování míst, kde se jeho obtíže nacházejí, musí především cítit bezpečí. Bezpečí pro to, aby mohl ukázat své zmatky, konflikty a deficity ve znalostech, učení, nebo dokonce v sebeuvědomování. Na začátku své profesionální dráhy jsme si obvykle vědomi omezenosti svých znalostí – ať už v oblasti posuzování a diagnostikování nebo v plánování léčby a terapeutických intervencí.



Britská supervizorka Julie Hewson s Antonínem Šimkem

Až později si více uvědomujeme také pasti a propadliště, které nás vedou k potížím v zacházení s hranicemi nebo k nerozeznávání vztahových her (Berne).

Bezpečný, respektující vztah nám umožní rozpoznat náš vlastní protipřenos.

Naučí, že místo toho, abychom se za něj styděli, můžeme ho využít jako prostředek k odkrytí dat, která nám mohou pomoci v posouzení a plánování léčby.

Může nám také pomoci odhalit dar, který nám klient přináší tím, že nás konfrontuje s našimi vlastními démonickými a temnými stránkami. Také můžeme odhalit v procesu nevědomé archetypální vzorce, Persefonu – bohyni nevědomého, a příliš aktivní Demeter či Artemis (Bolen). Za chvíli se k nim ještě podrobněji vrátím.

Typem vztahu, který bývá často velmi účinný, je vztah poradenský. Takový vztah může také napravovat vývojově potřebná místa (Clarkson a Gilbert).

Z různých důvodů mohl být náš vývoj narušen nemocí, rodinnými potížemi nebo traumatem. Když se takové místo objeví, bystré dítě se může cítit hluboce zahanbeno neschopností pokračovat v procesu myšlení. Jednoduše ví, že něco je správně nebo špatně, ale neumí vám říct proč. Někdy jde o prostou díru v dospělém profesionálním učení, takovou díru je snadné identifikovat. Jindy jde o historickou poruchu v učení – např. dítě, jehož vývoj byl narušen z nějakého důvodu ve věku 6, 7, 8, 9 let, může mít potíže s kategorizováním nebo seskupováním konkrétních operací. Piaget nazýval toto stadium stadiem konkrétních operací. Je to období významné pro seskupování, sdružování podobných dat – a k uvědomování si souvislostí. Pokud nastalo v tomto věku nějaké narušení vývoje, bystrý a vcitlivý

praktik vám podá impresionistický obraz oblastí, jichž se může daný problém týkat, ale může mít potíž najít ohnisko a soustředit se na detail. Dokonce i když se např. ve výcviku naučil, že určité faktory mohou vést k určité diagnóze, může mít potíž identifikovat pozorovatelné faktory, které hypotézu podporují. Ačkoli může mít intuitivně pravdu, může se cítit trapně, že nedokáže supervizorovi vysvětlit, proč si to myslí. To může vést k tomu, že bude svůj nedostatek ve vědomostech skrývat ze strachu, aby si nepřipadal jako nedovzdělanec, nebo to může vést k obranným postojům, jež mohou nabývat různých podob včetně té, že nebude přinášet do supervize právě ty klienty, s nimiž potřebuje nejvíc pomoci.

Vzpomínám si na situaci, když jsem měla být zkoušena v supervizi, abych získala svou odbornou výcvikovou licenci. Součástí výcvikové schvalovacího procesu byla kromě znalosti teorie a schopnosti učit také ukázkou supervize „naživo“. Většina z nás se toho obávala. Proto jsem se pohotově domluvila s jednou sympatickou Němkou a den před zkouškou jsem s ní navázala kontakt proto, abychom se vzájemně podpořily v náročných úkolech příštích dní. Představte si můj šok a překvapení, když poté, co jsem s ní strávila příjemný a veselý večer před zkouškou (protože šlo o zkoušku, ať se to nazývá jakkoli), přinesla do supervize naživo případ muže, s nímž nemohla vůbec komunikovat. Byl obětí autohavárie. K mému úžasu se mi nedařilo navázat se supervidovanou jakýkoli report či řeč. Byla jsem úplně v koncích. V té době jsem ještě neměla koncept paralelního procesu ve svém repertoáru, takže jsem se cítila zahanbená, nekompetentní a obnažená. Stud má mnoho příčin a můj výzkum objevil mnoho zdrojů studu, o nichž se zmíním později.

Vyladění („*attunement*“) obsahuje celou škálu dovedností, včetně toho, že si uvědomujeme vývojový stupeň supervidovaného, rytmus jeho temperamentu, jak zachází s emocemi a jaké má vztahové potřeby (Erskine).

Někteří lidé jdou rovnou k práci, mají jasno v tom, co chtějí, a zahájí proces kontraktování téměř se vstupem do místnosti. Jiní potřebují vstoupit do situace vlastní cestou, procházejí krajinou za doprovodu supervizora a pak osvětlí nějaký kámen nebo místo v krajině, aby mohli porozumět, co potřebují k tomu, aby našli cestu domů. Takovému člověku netrpělivý supervizor, který si myslí, že všichni supervidovaní by měli přicházet dobře připravení a mít jasno, asi neprokáže dobrou službu. Procesuální model, původně vytvořený Taibi Khalerem, a poté rozpracovaný dalšími autory (Ware, Stewart a Vann Joines) může být velmi přínosný v posouzení potřeb rozdílných osobnostních stylů. Může pomoci osvětlit problémy vznikající ve vztahu klient - supervidovaný a také ve vztahu supervidovaný - supervizor.

Je čím dál zřejmější, že láska, soucit, moudrost a „*championing*“ jsou integrálními součástmi dobrého supervizora. Archetypálně by měl supervizor pokrývat některé z vlastností bohů dávných civilizací. Hestia, bohyně domácího krbu, která nemá tvář, ale nabízí bezpečné ohniště, u něhož lze sedět a povídat. Metis, která představuje těžce vydobytou, na zkušenosti založenou a sdílenou moudrost, Sofie, bohyně spirituality, a Hekaté, té, která sedí na křižovatce tří cest, ústících do minulosti, současnosti a budoucnosti, a čeká na správnou chvíli k vykročení.

Ve svém životě jsem s autem bourala jen jedinkrát - na cestě do pracovny supervizorky, v rámci své praxe sociální pracovnice. Tato žena představovala stinnou stránku čarodějnice, temnou, neodpouštějící, nelítostnou, nelaskavou a pravděpodobně ne příliš šťastnou. Moje zkušenost se supervizí u ní byla esencí toho, jak supervize nemá vypadat. Později mi došlo, že tato zkušenost sice neposílila mou sebejistotu, ale hrála důležitou roli v mém zaujetí otázkou, co je předpokladem dobré a užitečné supervize.



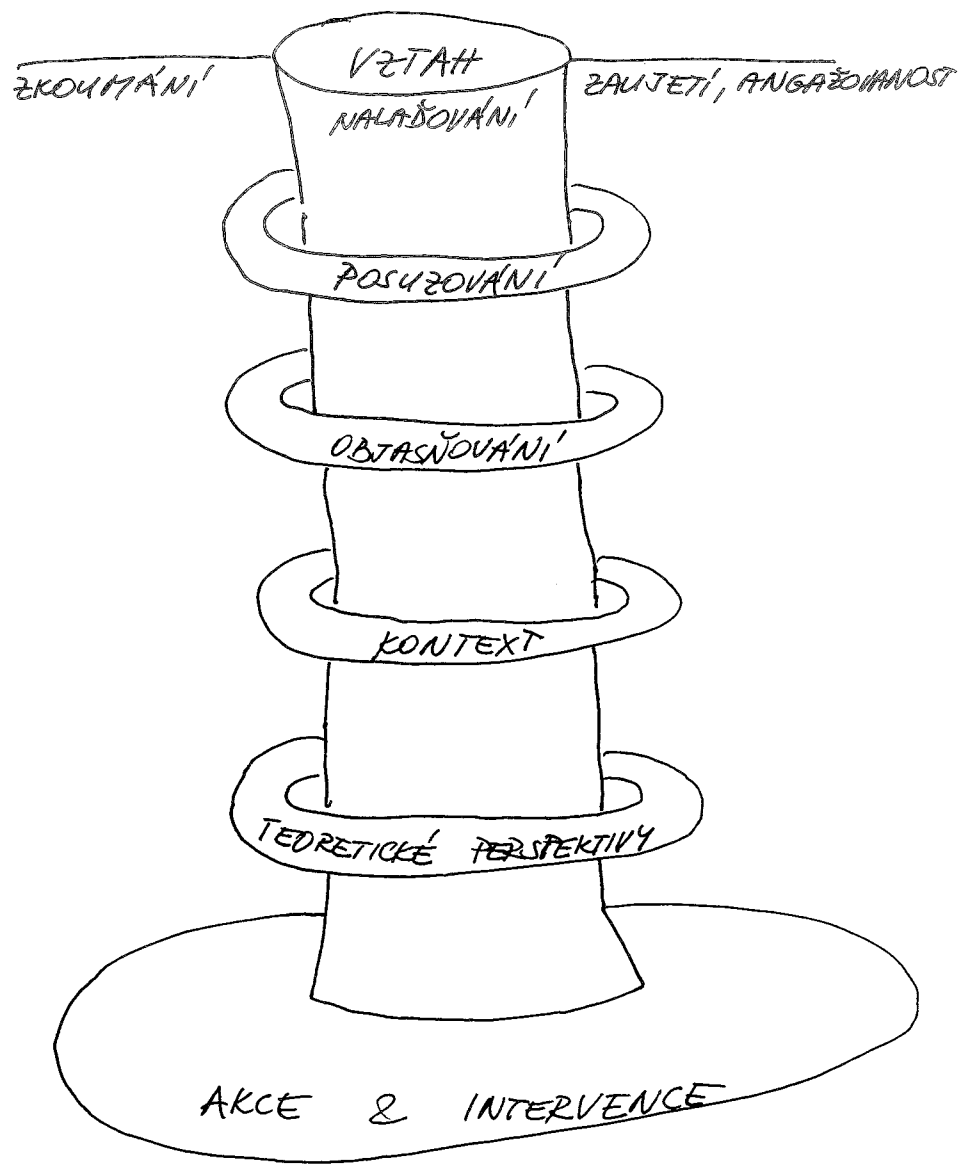
Veronika Čermáková (vlevo) tlumočí Julii Hewson

Pokud se základní („jaderný“) vztah těší dobrému zdraví, pak je možné začít tvořivý proces objevování paralelních vesmírů. Nazvala jsem tyto oblasti svého zájmu paralelními vesmíry, protože v mé představě holisticko - integrativně -

tvořivého modelu vypadá jako soustava jídelních talířů nebo planet, rotujících okolo centrálního jádra. Podle mé zkušenosti někteří lidé zůstávají pevně a vytrvale na jednom talíři či planetě a odmítají cestovat, protože jim chybí společník, s nímž by se cítili při cestování bezpečně.

Jeden z výborných a zkušených trenérů supervize mi v rámci výzkumné studie vyprávěl o svém zahanbujícím zážitku v supervizi. Přestěhoval se na venkov z velkého města a jediná akreditovaná supervizorka v okolí byla vycvičena pouze psychodynamicky. I když šlo o uznávanou odbornici, ukázalo se, že mimo „svou planetu“ byla málo vzdělaná. Řekla: „Tak, teď se konečně dozvíte, o čem psychoterapie opravdu je.“

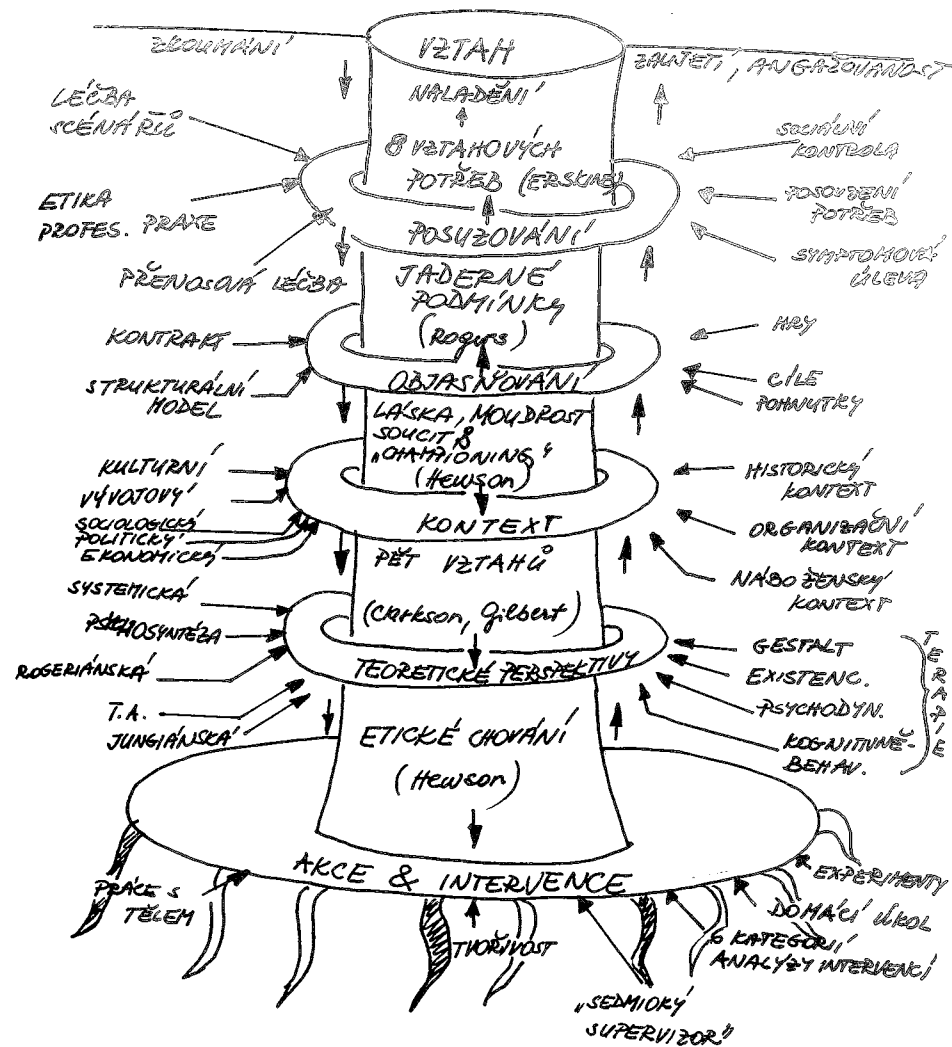
V jedné větě pominula sedm let výcviku v jiném psychoterapeutickém směru, které supervidovaný absolvoval, a v supervizi se soustředila výhradně na protipřenosové fenomény. Ke cti tohoto kolegy je třeba zmínit jeho velice pokorné tvrzení, že se od této supervizorky hodně naučil a že tato zkušenost zvýšila jeho citlivost a respektující přístup ke kolegům, jež později supervidoval. Ale na samém začátku byl zcela vyveden z míry komentářem supervizorky, po němž na okamžik zaváhal, zda vůbec něco umí. Je to ukázkou toho, jak důležitý je vztah supervizora k sobě samému. Teprve potom může mít dobrý vztah k někomu dalšímu.



Prvním vesmírem, talířem nebo planetou, o níž budu mluvit, je posuzování.

Je to zásadní oblast supervize pro odhad možných rizik a nasměrování práce. Transakční analýza nám nabízí několik konceptů, které se částečně vztahují ke směřování terapie a nabízejí jednu z možností přemýšlení o úvodním kontraktu.

Berne mluví o čtyřech klíčových oblastech, které se dají v terapii navštívit, ačkoli ne všichni klienti se dotknou všech čtyř.



Prvním je sociální kontrola - myslí se tím posouzení bezpečí klienta a těch, s nimiž vejde do kontaktu, včetně lékaře, terapeuta. Když se zaměříme na tuto oblast, budeme zvažovat nebezpečí sebevraždy, vraždy nebo pádu do nemoci jako způsobu vyhnout se dospělému chování a řešení problémů.

Druhou oblastí je symptomová úleva. K práci v této oblasti můžeme využít různých způsobů redukce napětí, například kognitivně behaviorální terapii, strukturální analýzu, transakční analýzu a analýzu her.

Třetí oblastí je přenosová léčba a vztahuje se k hlubšímu vyřešení vztahových potíží jak na intrapsychické, tak na interpersonální úrovni.

Čtvrtá a poslední oblast se týká **léčby scénáře**. Vztahuje se k celému existenciálnímu posunu osobního pohledu na svět a místo člověka v něm.

S pomocí transakčně analytického názvosloví je možné ozřejmit závažnost rizika posouzením her a scénářových výplat. To umožňuje terapeutovi eticky a bezpečně zasahovat, pokud klientovy vzorce chování ukazují, že to bude nezbytné. V transakční analýze by to znamenalo uzavřít možné únikové cesty, jako je sebevražda, vražda nebo pád do nemoci, jakožto způsoby vyhnutí se zodpovědnosti za vlastní život.

Někdy je cílem terapie pomoc klientovi, aby mohl tyto cesty uzavřít a najít jiná řešení, s plným vědomím, laskavostí a opravdovým porozuměním k tomu, proč předtím musel žít v takovém zoufalství. K posuzování se šíře vrátím později.

Dalším vesmírem nebo planetou je **objasňování**.

Nakolik má supervidovaný jasno v kontraktu zjevném i skrytém? Co nám skrytý kontrakt napovídá o vztahových potřebách klienta? Pokud si jich supervidovaný nevšiml, co to vypovídá o jeho slepých místech? Kdybychom kreslili klientův profil s pomocí strukturálního modelu ego stavů, co by nám ukázal? Které vzorce klientova chování jsou přehlíženy nebo bagatelizovány? Jaké jsou klientovy cíle? Jsou realistické? Co nám o klientovi říkají? Jaká je v této fázi hypotéza supervidovaného o tom, proč se u něj vlastně klient ocitl?

O co opravdu jde?

Třetí, často opomíjenou oblastí nebo planetou je **kontext**!

Historikové nebo sociologové berou kontext v potaz zcela samozřejmě, ale v psychoterapii je zpočátku často opomíjen. Světová literatura a filmy v tom mohou pomoci stejně jako znalost politiky a současné ekonomie. Během zkoušek pořádaných v minulém roce kousek za Prahou se náš báječný kolega, starší rádce a vážený člověk („statesman“) Jaroslav Skála ptal zkušených, jaké filmy v poslední době zhlédli, jaké knihy četli. Být supervizorem znamená být nekonečně zvědavý, zajímat se o různé perspektivy světa. V Británii na BBC Radio Four uvádí Melvyn Bragg fascinující pořady, které představují nejrůznější filozofie spojené s rozdílnými náboženstvími, sledují vliv jazyka, vědy a umění na naše porozumění různým pohledům na svět, v němž žijeme. Zrovna dnes jsme poslouchali o vlivu zoroastrianismu na současné chápání islámu v problematických oblastech Iráku a Íránu. Nedávno jsem četla knihu „Kábulský prodáváč knih“. Pomohla mi porozumět stavu mysli jednoho íránského klienta, kterého se, ačkoli pochází z jiné kultury, týkala dilemata okolo svatby a rituálů namlouvání. Kromě důležitých historických, vzdělanostních a politických základů, v nichž byl vychován, zažíval také kulturní konflikty jako někdo, kdo žije jak na Západě, tak na Východě. Jeho terapeutická dilemata byla důsledkem celého jeho historického, kulturního a filozofického pozadí, a kdybych to ignorovala, dělala bych mu moc špatnou službu. Absolvovala jsem také specializovanou supervizi u irské kolegyně, která žila na hranici mezi Severním Irskem a Irskou republikou. Při práci s klientem, který byl vážně traumatizován svou původní rodinou, jsem potřebovala porozumět významu kulturních a společenských „mýtů“, v nichž vyrůstal, stejně jako skutečností občanské války. V souvislosti s jeho dlouhotrvajícím traumatem bylo také důležité zvážit rizika a pochopit, jaký význam pro něj může mít to, že jeho psychoterapeutka je Britka (klient i jeho rodina byli aktivními členy IRA). Měla bych například přijímat líčení toho, co IRA vnímá jako nejhorší politické útoky britské armády po Krvavé neděli, pouze jako historický popis toho, co se stalo za Alžběty I. a co následovalo? Nebo je vnímat jako přenosové projekce a tak s nimi také zacházet?

To by mu mohlo pomoci překonat nebezpečí tím, že by přesunul obraz své kruté (psychotické) matky na mě. Ale mohlo to být také prvním potenciálně nebezpečným testem jeho přenosového vztahu ke mně. O tom jsem přemýšlela a nejen že jsem oživila svůj vlastní keltský původ, ale využila jsem ho k vytvoření „dvojičkového“ přenosu, pracovní aliance a vývojově potřebného vztahu, který nás oba ochránil.

Pod pojem kontext bych také zařadila Kohlbergova stadia morálního vývoje, socio-politického, náboženského, historického a organizačního kontextu.

Kohlberg popsal různé stupně vývoje morálky, na jejímž vrcholu stojí nejriskantnější pragmatický přístup, kde etické a morální záležitosti jsou zvažovány v kontextu celého scénáře. V našem každodenním životě zažíváme hroznou věc, že mnozí světoví vůdci a politici jednájí na základním stupni morálního vývoje, založeném na fundamentalismu a černobílém vidění světa. To vede k tomu, že lidé přejímají takové polarizované pozice, v nichž není prostor pro pochopení a vcítění do situace druhého.

Slova jako „křížová výprava“ jsou plodem takového přístupu. (Pojem „crusade“ používá nyní George Bush v souvislosti s bojem proti terorismu – což je zavádějící, protože pojem „křížová výprava“ používáme k označení náboženských válek).

Michael Carroll, vynikající britský supervizor, poradce a autor, psal o rozdílu mezi supervizí jako náboženstvím a spiritualitou supervize.

První je o odpovědích, druhá o otázkách.

První je dobře zmapována, druhá nezmapovaná.

První je o poslušnosti, druhá o otevřenosti, trpělivosti a víře.

První je o opakování, druhá o objevování a tvoření.

První je o svatých místech a předmětech, druhá o svatých lidech.

První je o povznášení, druhá o sestoupení.

První je založena na jiných světech, druhá nachází svaté v životě a práci.

První je institucionální a určena jen někomu, druhá je společná.

První jde o to být nad vším, druhé o to ponořit se dovnitř.

Jako supervizoři se můžeme setkat s lidmi, kteří trpěli v represivních režimech – jak v politických, tak v organizačních prostředích. Klienti mohou přicházet s různými psychologickými problémy, ale původ problémů nemusí nutně souviset s jejich soukromým osobním vývojem. Může být také odpovědí na porušování lidských práv nebo traumatem vyvěrajícím z neřešitelných morálních dilemat. Uznávaný britský spisovatel Pat Barker ve svých románech z první světové války, nazvaných *Regenerace*, *Cesta duchů* a *Tvář za dveřmi*, vypráví o morální trýzni psychiatrů, kteří měli za úkol vojáky vracující se z fronty uznat za zdravé či nemocné. Přitom si byli vědomi, do jak příšerných podmínek muže uznané za zdravé posílají. Pokud by trvali na své kritice politických rozhodnutí, která posílala muže na smrt, mohli být zastřeleni za vlastizrady. Během své práce v České republice jsem se dozvěděla, že i psychiatři zde bývali vystavováni podobně děsivým volbám.

Způsob vnímání světa klienty z evropských zemí vyrůstajícími za druhé světové války je úplně jiný než u lidí, kteří zažili období apartheidu v Jižní Africe, boj za nezávislost Indie nebo vyrůstali v poválečné Británii.

11. září 2001 šokovalo Ameriku z mnoha důvodů. Jedním z nich mohl být i fakt, že Američané nezažili nálety, jaké zažil Londýn za druhé světové války nebo bombové útoky podobné těm, které po mnoho let organizovala IRA.

Nemůžeme rozumět příběhům našich klientů, když neporozumíme jejich historickému, kulturnímu a politickému kontextu. Podle mého názoru bylo náboženství mnohdy použito jako zdůvodnění zneužití moci nebo jejího samozvaného používání.

Čtvrtou planetou, kterou navštěvujeme při našich supervizních cestách, je planeta **teoretických perspektiv**. Tady rostou různé přístupy zacházení s lidským trápením - Kelleyho teorie osobních konstruktů, KBT přístupy, psychosyntéza, gestalt, psychoanalýza, analytická psychoterapie, rogeriánská, humanistická, existenciální psychoterapie, transakční analýza, meridiánová terapie, kvantová fyzika, práce Kena Wilbua atd. Rozdílné přístupy osvětlují rozdílné věci. Každý má svou sílu a použití a - podobně jako v náboženství - na vrchol hory nevede jen jedna cesta.

Nakonec se dostáváme na planetu **akcí a intervencí**. Tato sféra zahrnuje celou širší přístupů - například práci s tělem, tvořivost, metafory, práci s nevědomím, „šest kategorií analýzy intervencí“ (Heron), „sedmioký supervizor“ (Shohet a Hawkins), domácí úkoly, experimenty. To jsou přístupy, které umožňují tvořivému supervizorovi, aby umožnil tvořivému supervidovanému ušít zvláštní oděv pro každého klienta. Jedna velikost nesedí všem.

Musíme ušít zvláštní oděv na míru každému klientovi, i když k tomu můžeme využívat obecných dovedností pro vytváření módních kreací.

„Locus of focus“, holistický způsob, jehož cílem je pomáhat, podporovat a podněcovat růst našich supervidovaných tak, aby mohli poskytovat svým klientům jen to nejlepší a současně se dobře starali o sebe, to je tvořivá supervize.

Vyžaduje odvahu a disciplínu, zájem a přání čekat, až se příběh vyloupne, vyžaduje otevřenost k různým způsobům přemýšlení o rozdílných životních podmínkách. Vyžaduje, abychom milovali sebe stejně jako naše klienty. Pokud k tomu všemu směřujeme, můžeme být v naší práci tvořiví, radostní, moudří a laskaví.

(Přeložila PhDr. Veronika Čermáková)

Co je smyslem supervize

Jiří Kocourek

Máme druhou konferenci o supervizi (deset let nás dělí od konference první) a zřejmě se zabýváme něčím, co je stále nejasné a obtížně uchopitelné. Máme třeba psychoterapeutickou konferenci o psychoterapii? Nikoliv, máme psychoterapeutické konference o konkrétních tématech - tedy jsme v situaci, kdy je nám psychoterapie přece jenom jasnější a uchopitelnější.

Co je tedy supervize a co je jejím smyslem?

Myslím, že se můžeme shodnout - aspoň na půdě zdravotnictví - že smyslem supervize je pomoc pacientům v jejich léčbě a v péči o ně. Tedy maximalizovat a zlepšit tuto aktivitu s pomocí třetího.

Dá se říci, že v podstatě dvě skutečnosti (chronologicky vzdálené) byly a jsou zodpovědny za vznik a existenci supervize: začínající praxe profesně mladých psycho terapeutů (kandidátů) a leckdy na opačném konci stojící dlouhodobá praxe zkušených, leč „vyhořelých“ profesionálů.

Počátky uvažování a posléze etablování supervizních aktivit nacházíme v desátých a dvacátých letech minulého století, kdy Freud a jeho bezprostřední žáci začínají realizovat psychoanalytickou léčbu. Velmi brzy si uvědomují, že nestačí pouze se v psychoterapii, resp. v psychoanalýze vzdělávat, ale kandidát si musí dovolit vlastní zkušenost poznání. A to jak v procesu poznávání sebe sama (osobní analýza), tak i v poznávání své působnosti v terapii pacienta (supervize).

V této souvislosti se nejprve hovoří o kontrolní analýze (*Kontrolle - Analyse*). Tento termín v sobě obsahuje jak zkušenost analytického respektu supervizora vůči kandidátově práci sleduje a vede terapeuta (*Kontrolle*).

Rozpor takto pojaté práce s terapeutem se brzy vyjevil a vyústil do bohaté diskuze a změn, které se odehrály v průběhu dalších desetiletí.

Dnes psychoanalýza pojímá supervizi jako nedílnou součást psychoanalytického vzdělání, které je tvořeno teoretickou přípravou v psychoanalýze, osobní analýzou a supervizí. Každá aktivita je vykonávána jiným tréninkovým psychoanalytikem tak, že nedochází k amalgamizaci rolí: je zde odborný preceptor v teorii používající pedagogické prostředky vedení, je zde osobní psychoanalytik se svým respektováním, přijímáním a tolerancí vůči kandidátovi a konečně supervizor, který se pokouší scelit roli učitele a analytika.

Obecnou podobu tohoto modelu jako matrix v podstatě převzaly i jiné psychoterapeutické školy.

Dá se říci, že psychoterapeutická praxe stvrdila toto pojetí především v jeho důsledku a smyslu - tak, jak jsem se již o tom zmínil výše -, tedy pro pacienta, proto, aby jeho terapie byla co nejlepší.

Myslím si, že tímto krokem psychoterapeutické směry, ať toho nebo onoho druhu, v podstatě implicity přijaly to, že psychoterapeut léčí pacienta sebou samým prizmatem různých

technik, které používá. Neboť budeme-li se v supervizi zabývat terapeutem - jeho osobností (jeho přenosovými a protipřenosovými projevy), a to třeba i tak, že tyto skutečnosti nebudeme pojmenovávat, ale terapeut se bude v supervizi opakovaně setkávat se zkušeným supervizorem, tak bude nevědomě přejímat některé jeho projevy, vzorce chování, pohledy na problém atp. Bude jím ovlivňován a účelově (i když nevědomě) veden ke specifickému používání psychotherapeutických technik. (Více či méně podobně jako ve výchově dítěte. I tam si leckdy myslíme, že když dítě naučíme společenskému chování, tak z něho nemůže být darebák.)

Takže - aspoň jak se mi jeví - psychotherapie implicitně, a někdy i nechtěně v instituci supervize převzala hlavní psychoanalytické teorie. Tím, že usiluje o zjemnění a zdokonalení terapeutického nástroje, čímž je osobnost psychotherapeuta, tím dosahuje zlepšení a zefektivnění terapeutické péče.

Supervize je vykonávána zkušeným terapeutem, který v opakovaném a dlouhodobém kontaktu s kandidátem řeší jeho podobu vztahu s pacientem a vedení celé terapie. Kandidát dochází pravidelně zpočátku jedenkrát týdně, později jedenkrát za dva až tři týdny (tzn. jedna supervizní hodina na tři až čtyři hodiny terapeutické, později na deset až dvanáct hodin). Zde je potřeba zdůraznit kontinuitu a dlouhodobost supervize u jednoho pacienta - cca aspoň jeden až dva roky.

Po terapeutovi - kandidátovi požadujeme, aby vlastně „volně asocioval“ o pacientovi, o svém počínání, fantaziích, snech atp., které má o pacientovi a terapii. Supervizor - dle svého naturelu - se v různé míře pokouší kandidátovi zprostředkovat a objasnit jeho protipřenosové - často skotomizované - projevy, které mohou blokovat, resp. až znehodnocovat jeho terapeutické působení.

Tím, že kandidát na supervizní sesi sám „asociuje“ ex katedra (bez odečítání záznamů ze sezení), volí tím sám určitou problematičnost a případnou nejasnost svého vidění a prožívání pacienta.

V závěru psychoanalytického vzdělání kandidáta je „rozhodováno“ o jeho „profesní existenci“ či jeho přijetí mezi psychoanalytiki minimálně názorem tří nezávislých figur, které jej vedly v různých údobích jeho vzdělávání - supervizor je pouze jedním ze tří.

Předchozím sdělením jsem chtěl poukázat na realie standardního vedení supervize. Pokud však budeme tyto realie měnit, změnit se, případně až rozkomíhá celá stavba takto - skoro stoletou zkušeností - příkladně vybalancovaného supervizního modelu.

Co se tedy může dít a jaké realie se mohou měnit, resp. se měnit:

- a) není-li respektována dělba rolí (učitel, tréninkový psychotherapeut a supervizor), dojde-li k tomu, že jediná osoba je nositelem dvou či více výše uvedených rolí;
- b) stává-li se supervize spíše učením se svými behaviorálními praktikami, které jsou pak přednášeny, více než zakoušeny;
- c) v návaznosti na předcházející tezi může programově docházet k akcentaci metod a technik psychotherapie s opomíjením jejich kauzálnosti a dynamiky osobnosti kandidáta i pacienta, což vede ke zpovrchnění supervizního procesu a k nástupu větší manipulace s kandidátem a potažmo i s pacientem...;
- d) oslabení intenzivního uchopení supervizní reality ve prospěch extenzivního zpřístupnění, a to ať v samotném aranžmá supervize či v její aplikaci v jiných nezdravotnických oblastech.

Tato odklonění od podstaty supervize skoro zákonitě vedou ke zvýznamnění figury supervizora, k utváření jeho mocenského postavení. Mocenské postavení supervizora může být vytvářeno a zesilováno singularitami či různými kombinacemi projevů, které jsem uvedl pod body a) až d). Kandidát v takovém případě jen obtížně může fungovat svobodně, ve vnitřní shodě se sebou samým - má-li být tím, kdo bude fungovat dle intencí supervizora.

V tomto kontextu mně pak připadá jako nešťastný krok, který vedl k vytvoření Pražského supervizního institutu, čímž se zřejmě navíc institucionálně posvětila supervizní autorita.

A mohu se vrátit k úvodu svého referátu. To, co jsem uvedl, vyjadřuje mé obavy o pacienta. Možná budeme mít vyškoleny a supervidovány mnohé terapeuty, ale budou-li platit třeba jenom některé mé výhrady - nebude péče o pacienta taková, jak bychom zřejmě chtěli. Nebude zde, či jich bude velmi málo, vnitřně svobodných, zodpovědných a rozumějících psychotherapeutů. Proto si dovoluji nabídnout určité podněty k řešení.

Především diferencovat mezi supervizí v rámci zdravotnictví a supervizí jinou, v jiných oblastech. Zde bych pak mluvil možná také o supervizi, ale s explicitně vyjádřenou myšlenkou, že nám nejde o léčbu či psychickou pomoc pacientovi.

V rámci zdravotnictví - kam si myslím, že jako psychotherapeuti a supervizoři patříme - bych respektoval a zesiloval trendy k etablování supervizorů v intencích těch nebo oněch směrů.

Dovolil bych si ten luxus, že by prostupnost mezi jednotlivými psychotherapeutickými směry byla natolik veliká, aby supervizor mohl fungovat i mimo svoji školu a jediným kritériem pro jeho výběr by měla být jeho kvalita a odbornost.

Výběr supervizora by měl být činěn kandidátem.

Supervize by pak měla vždy být také prací s osobností kandidáta, nejen ono „učení se technikám“. A to i tehdy, když to programově nepojmenováváme.

Možná, že by se pak trošinku zlepšila situace nejen na našem „psychotherapeutickém trhu“, ale především v našem vztahování se k pacientům.

Úvod

Po svém návratu z emigrace do Prahy v roce 1994 jsem byla překvapena situací na české psychotherapeutické scéně, která se lišila od americké. Zatímco u nás se dříve potlačované obory hlubinné psychoterapie a psychoanalýzy setkávaly s velkým zájmem odborné i laické veřejnosti, v Americe se již od osmdesátých let stávaly méně populárními a byly vytlačovány biologickou medicínou. Psychodynamická psychoterapie a psychoanalýza přestávaly být hrazeny pojišťovkami, protože zdravotní péče začala být řízena pouze ekonomicky v systému tzv. *Managed Care*, který upřednostňoval krátkodobou psychoterapii a biologickou léčbu (podobný vývoj postupně nastává i u nás). Psychoanalýza, zvláště klasická, vycházela z módy. Stále častěji se praktikovaly revidované verze psychoanalytické léčby spojující v sobě flexibilitu formy i procesu. V souladu s rozvíjením nových, postfreudovských modelů v selfpsychologii, ve škole objektních vztahů a ve vyvíjející se vztahové psychoanalýze se postupně měnila i klinická metoda. Teoretický model v psychoanalýze se postupně proměňoval z intrapsychického ve vztahový, pozornost se stále více zaměřovala na vztah mezi terapeutem a pacientem ve všech jeho dimenzích. Protipřenos byl nyní chápán v širším smyslu jako veškeré emoční reakce terapeuta ve vztahu ke klientovi. Terapeut už nebyl nahlížen jako neutrální pozorovatel a nadřazená autorita, ale jako účastník ve vztahu s klientem a terapeutova participace byla podrobena podrobnému zkoumání. V tomto smyslu se nové směry v psychoanalýze přibližovaly dynamické psychoterapii, docházelo mezi nimi k vzájemnému ovlivňování. V Čechách, jak známo, byl vývoj hlubinných psychotherapeutických směrů v totalitě omezován, a tudíž existovala mezera v moderní psychotherapeutické a psychoanalytické literatuře. V posledním desetiletí se situace zlepšila, je vydávána řada závažných děl z evropských i amerických psychotherapeutických škol.¹¹

Supervize v psychoterapii

Když jsem po svém návratu začala pracovat na soukromé psychotherapeutické klinice v Praze, byla jsem překvapena tím, že se kolegové vesměs báli ke mně chodit na supervizi. Postupně jsem zjistila, že očekávali kritickou kontrolu své práce - že bude poukazováno na to, co všechno dělají špatně. V té době u nás ještě nebyla individuální supervize psychoterapie systematicky zavedená s výjimkou psychoanalytického výcviku. Supervizor se zdál být obávanou, trestající autoritou, zřejmě v souladu se zkušenostmi s autoritami v minulosti.

¹¹ Poznámka: nakladatelství Triton se zasloužilo o vydání řady významných děl moderní psychoanalýzy. Právě vyšly dva díly českého překladu sborníku o vztahové psychoanalýze, což je nejnovější směr v americké psychoanalýze, který se rozvíjel od osmdesátých a devadesátých let.

Postupně jsem zjišťovala, že strach z autorit všeho druhu byl u nás zakořeněný, ať už se jednalo o učitele, doktory, úředníky nebo vedoucí pracovníky. Ve svých seminářích jsem se dozvídala od studentů psychologie na Karlově univerzitě o mnoha traumatických zážitcích, které měli, když byli kritizováni, ponižováni, zahanbováni a trestáni svými učiteli a profesory, počínaje mateřskými školami a konče vysokými školami. Podobné zážitky popisovali také moji klienti v psychotherapii. V důsledku těchto zkušeností nebyl supervizor jako poměrně nová a neznámá autorita většinou vnímán jako někdo zkušenější, kdo nás podpoří a podá nám pomocnou ruku, ale spíše jako obávaný kritik a kontrolor, který nám ukáže, jak jsme nedostateční a neschopní.

V psychotherapeutickém výcviku je problém s hodnocením zvláště umocněn, protože jako terapeuti se nemůžeme spoléhat pouze na své znalosti, nýbrž pracujeme s celou svou osobností, se svými city a prožitky; vedle vědomých obsahů bychom měli pátrat i ve svém nevědomí. Optimální terapeutický vztah je u každého klienta odlišný a neopakovatelný, a abychom jej mohli tvořivě rozvíjet, musíme zapojit svou intuici a empatii; měli bychom se otevřít z hloubky své osobnosti a zkoumat své já stejně poctivě, jako zkoumáme osobnost svého klienta. Strach ze selhání je umocněn, v sázce jsou nejen naše znalosti, ale i naše osobnost. Proto je v psychotherapeutickém výcviku tak klíčová a nenahraditelná vlastní terapie (nejen skupinová, ale i individuální), v níž jsou reflektovány a zpracovány naše vlastní problémy, konflikty a obranné strategie, s nimiž vstupujeme do mezilidských vztahů. Protože všichni sdílíme společný lidský úděl, nemělo by nám být nic lidského cizí, což se vztahuje i na nevědomé jevy. V psychoanalytickém výcviku je osobní analýza klíčová, protože pouze na základě vlastní zkušenosti lze porozumět smyslu mnoha teoretických konceptů. Teorii také potřebujeme, opíráme se o ni a věnujeme se jí v supervizi. Teorii bychom ale měli používat flexibilně, jinak se námi preferovaný teoretický model může stát svěřací kazajkou pro naše klienty, a to v případě, že jej neměníme v souladu s jejich potřebami. Tento problém se vyskytoval v psychoanalýze, když byli pacienti vtěsnáváni do klasického modelu, který pro ně nebyl vhodný, zatímco alternativní přístupy byly odmítány. Vývoj psychoanalýzy nicméně ukázal, že klinická metoda má svou pružnost, jak již poukázal Ferenczi, a může být pozměňována tak, že se dá úspěšně aplikovat jak u pacientů s poruchami osobnosti, tak u pacientů trpících psychózou. Teorie byla přizpůsobena novým klinickým zkušenostem a byla tak rozvíjena a obohacována. Jak známo z dějin psychoanalýzy, byli průkopníci nových myšlenek, zvláště za Freudova života, často nahlíženi jako odpadlíci. V současné době prochází psychoanalýza novým pozitivním vývojem, v němž se různé přístupy spíše sbližují a propojují.

Při formování svých supervizních skupin jsem vycházela ze svých zkušeností s různými supervizory, s nimiž jsem pracovala individuálně nebo v supervizních skupinách během svých analytických výcviků ve Spojených státech. Nejvíce mě ovlivnili supervizoři, kteří byli otevření, flexibilní a podpůrní ve svém přístupu a dokázali se mnou sdílet své zkušenosti i problémy. Domnívám se, že supervizor by měl být „transparentní“ v tom smyslu, jak o transparentci psychotherapeuta mluví Yalom. Pokud supervizor zůstává anonymní, nadřazenou autoritou, umocňuje úzkost supervidovaného a přispívá k idealizaci své autority, jež mívá přenosové prvky. Pokud naopak sdílí své zkušenosti se supervidovaným terapeutem, modeluje pro něj nejen otevřenost, ale i proces sebereflexe. Ukazuje mu také, že psychotherapeutická práce je obtížná, komplexní a psychicky náročná a že se v ní všichni dopouští-

me chyb, z nichž se učíme. Pro supervidovaného je mnohem snazší mluvit o svých protipřenosových pocitech a reakcích se supervizorem, který je transparentní, a proto neohrožující. Pamatuji se na svého oblíbeného supervizora, který mi vyprávěl o velmi obtížné pacientce, která ho velmi zatěžovala, a zeptal se mě, jak bych k ní přistupovala já. I když jsem měla méně zkušeností než on, cenila jsem si toho, že chtěl znát můj názor a že si vážil mého porozumění. V další práci s ním jsem byla schopná zkoumat své nejobtížnější protipřenosové problémy, které jsem jinak spíše skrývala. Vcelku jsem s ním dokázala být otevřenější než s jinými supervizory.

Nejdůležitější úkoly v analytické supervizi

Supervizor by měl supervidovanému pomáhat:

- a) hledat a objevovat klíčový problém klienta, jeho nevědomé konflikty, které se skrývají za symptomy. Měl by supervidovanému pomáhat v porozumění obranných strategií klienta a jeho maladaptivních vzorců prožívání a chování v mezilidských vztazích;
- b) postihovat přenosovou a protipřenosovou dynamiku mezi terapeutem a pacientem a paralelně i v supervizním procesu;
- c) pomáhat s upřesněním a volbou vhodného terapeutického přístupu a metody;
- d) facilitovat utváření optimálního terapeutického vztahu;
- e) posílit sebedůvěru a tvořivost terapeuta;
- f) prohlubovat jeho znalosti o používaném psychoterapeutickém přístupu.

Výhody supervizní skupiny

Supervizní skupina má jisté výhody oproti individuální práci. Poskytuje podobně jako psychodynamická skupina větší možnost konfrontace s názory druhých, vzájemnou výměnu a sdílení zkušeností, včetně obtíží a chyb, vzájemnou oporu a potvrzování (*validation*), větší rejstřík doporučení a možných řešení, zpětných vazeb, asociací, emočních reakcí a informací. Pokud supervizor modeluje nehodnotící přístup a transparenci a pokud podporuje skupinový proces, pomáhá vytvářet ve skupině ovzduší vzájemné důvěry a bezpečí, jež umožňují otevřenou diskusi o problémech terapeutů ve vztahu ke klientovi, například problém terapeutky s udržením hranic v psychoterapeutickém procesu. Když například terapeutka zápasí s tím, jak stanovit a udržet hranice s manipulativní klientkou s hraničními rysy, sdílí s ní ostatní své zkušenosti s klienty s podobnou problematikou, mluví o tom, v čem se dopouštěli chyb, jaké měli protipřenosové reakce, jak se je pokoušeli zvládat atd. I supervizorka sdílí své zkušenosti s obtížemi, které prožívala s klientkou, jež od ní vyžadovala stále více pozornosti, často jí telefonovala a byla stále nespokojená s tím, co jí bylo poskytováno. Tato diskuse pomohla terapeutce lépe si uvědomit vlastní protipřenosový problém a to, odkud pramenily její pocity bezmoci, nedostatečnosti, viny a hněvu. Důležité bylo, že členové skupiny sdíleli své prožívání vztahů s hraničními klienty a pomohli tak své kolegyni postihnout to, co ona ve svém sdělení vynechávala. Tak se během diskuse ve skupině osvětlují slepá místa v terapeutickém procesu pocity a prožitky, které si neuvědomujeme nebo o nichž se zdráháme mluvit.

Supervizní skupiny, s nimiž pracuji, jsou uzavřené a kontinuální, mají většinou 6 až 8 členů a setkávají se jednou měsíčně na 3 hodiny během jednoho až dvou let. Členové skupiny jsou psychologové, psychiatři a kolegové z pomáhajících profesí, kteří absolvovali sebezku-

šenostní skupinový výcvik. Prezentace jsou neformální, kolegové hovoří o klientech, s nimiž prožívají obtíže, nevědí si rady, pochybují o terapii a svém postupu, cítí se nejistí. Ostatní členové včetně supervizorky se zpočátku podrobně dotazují na anamnestická data, vývojové i současné problémy klientky, na pocity a prožívání terapeuta ve vztahu ke klientce, na terapeutický vztah a proces. Potom nabízejí své asociace, emoční reakce, klinické zkušenosti, doporučení a možná řešení. Rozvíjí se skupinový proces, v němž se problematika klientky a terapeutický postup osvětlují z mnoha stran. Supervizorka dává přednost ve vyjádření členům skupiny, potom sama komentuje a shrnuje závěry ostatních. Některé případy jsou prezentovány kontinuálně, což umožňuje sledovat probíhající změny v terapii i v životě klienta. Na základě skupinové diskuse většinou dochází k vyjasnění klíčového problému klienta, k postižení přenosové a protipřenosové dynamiky, k upřesnění vhodného terapeutického přístupu a k prohloubení empatie vůči klientovi. Bezpečné ovzduší a vzájemná důvěra, která se ve skupině postupně vytváří, umožňuje otevřenou diskusi o široké škále problémů, s nimiž se v psychoterapii všichni potýkáme.

LITERATURA:

- Marlinová, O.: Úvaha o optimálním vztahu v supervizi, Supervize, Pražský psychoterapeutický institut, Palata, 1995
- Mitchell, S. A., Blacková, M.: Freud a po Freudovi, Triton, Praha, 1999
- Mitchell, S. A., Aron, L. (ed.): Vztahová psychoanalýza, 1. A 2. Díl, Triton, Praha, 2004
- Yalom, I. D.: Teorie a praxe skupinové psychoterapie, Konfrontace, Praha, 1999
- Yalom, I. D.: Chvála psychoterapie, Portál, Praha, 2003



Uprostřed zleva Jan Kožnar a Karel Kopřiva

Alena Paloušová

V dosavadních debatách o etickém rozměru supervizní práce jsme v rámci ČISu projasnili některé obecné aspekty, pokročili jsme rovněž v proceduře posuzování etických pochybení. Prostor mezi těmito dvěma póly zůstává zatím bez jasnějších kontur. Příčin je mnoho.

Promyšlet a uchopovat etická témata je vždy obtížné, a to z podstaty věci. Etický rozměr lidské existence je jakousi neviditelnou substancí, která prostupuje veškerým naším konáním, a dokud je mravní rozměr přítomen a respektován, nemáme většinou potřebu se jím zabývat, ani jej nevnímáme. Je čímsi samozřejmým. Do kontaktu s etikou se dostáváme daleko častěji, když chybí. Jsou-li etické zásady přestoupeny, prožíváme ohrožení, pátráme, co se stalo a chceme, aby co nejrychleji zdroj ohrožení vymizel. Tato potřeba v sobě skrývá **první potíž: zaměňování etiky se zákonností**. Voláme v této chvíli po nástroji, který by etické chování vynutil, tedy po zákonu. Je v tom jisté pohodlí: stačí pragmaticky uchopit, co je dovoleno a co zakázáno, co riskujeme porušením zákona a zda se nám to vyplatí. Stačí exaktně vyjádřit, co považujeme za žádoucí chování a posléze je kontrolovat a postihovat provinilce. Koneckonců jsme svědky toho, jak v moderních společnostech se stále razantněji prosazuje tendence svázat co nejvíce oblastí lidského života literou zákona. Pod nálepkou Bezpečí, Jistoty... Cítíme se možná lépe, ale jsme zároveň zbavováni odpovědnosti za vlastní hledání, co dobré je a co není, a draze za to platíme: ztrátou svobody.

Hledání viny - nevinu a následně potrestání často prolínají i do debat o čistě etických problémech. Paradigma etiky je ale jiné: je to, velmi stručně řečeno, hledání dobra. Etické principy jsou v tomto světle jakýmsi souborem dohodnutých pravidel našeho chování, které k dobru vedou. Ty pak vtěluje do etických kodexů, které jsou jakýmsi mezistupněm mezi legislativou a etikou. Etické kodexy vyjadřují snahu zavázat své příslušníky určitým chováním a zároveň vytvářejí tlak, aby etická pravidla byla dodržována. Mnoho profesí vytváří své etické kodexy. Bylo by jistě zajímavé porozumět, proč se tak děje. Nechávám ale toto téma do případné diskuse, vydalo by na samostatný referát.

Etické kodexy jsou velmi užitečným nástrojem. Ale pouze nástrojem, tedy s mnoha omezeními. Rozhodně s nimi nemůžeme zacházet jako se sbírkou zákonů. Nejsou jako právo vymahatelné. Zvláště u těch profesí, které nemají komoru ze zákona a nemohou tudíž příliš ovlivnit profesní kariéru člena navzdory neetickému chování. Všichni jistě známe frustrující situace, kdy se s neetickým přístupem potkáme a máme dojem, že mu nelze zamezit. Hlavní smysl úvah o etice však není ve vymáhání kýženého chování, ale v těchto úvahách samotných. Kultivujeme tak prostor oboru. K němu ale nepatří jen nositel profese, ale zejména uživatel jeho služeb. Tedy klient. Na to často zapomínáme. Vůbec není zvykem, a to nejen v supervizi (zde jsme koneckonců teprve na začátku její institucionalizace), aby s etickými zásadami byla systematictěji seznamována uživatelská veřejnost. Pokud by klient věděl, co může očekávat, nač se může spolehnout, čeho si kvůli vlastní ochraně všimnout, efektivněji by

odrážel, jak plníme své etické závazky, a my bychom mohli etická pravidla rychleji rozvíjet, upřesňovat a podle měnících se podmínek měnit a doplňovat. Zkušenosti ale ukazují, že i klienti očekávají od svých stížností vlastně trest, a jsou rozčarováni, když se jim nedostane podobné satisfakce jako u soudu.

Nyní již ke konkrétnějším tematům.

Při ustanovení ČISu a přihlášení se k EAS jsme zároveň přijali její etický kodex. Byla to nejen podmínka našeho členství v EAS, ale pragmaticky vzato: proč vymýšlet vymyšlené. Vymyšlené ale neznamená promyšlené. Zde vidím **druhou potíž**. Nediskutovali jsme zatím obsírněji jednotlivé etické principy, nevíme, zda jim rozumíme stejně, zda pro nás mají stejný **obsah**. Zda se k nim vztahujeme jako k pravidlům dohodnutým a nikoli „nasazeným“ odněkud shůry, které tím pádem můžeme lehce odmítnout a v praxi se jimi neřídít. Zatím jsme nezaznamenali jediný oficiálně podaný podnět k přezkoumání etického jednání supervizora, který by zrcadlil alespoň z této strany, jak vypadá praxe. Může to být pozitivní signál: chováme se mravně. Může to být ale signál znepokojivý: etickému rozměru supervizní práce není věnována žádná nebo minimální pozornost, a to jak na straně supervizorů samotných, tak na straně klientů. V naší posttotalitní realitě by nebylo čemu se divit. Nejpravděpodobnější bude, že jsme se korektivů naší supervizní práce, a to nejen v etické rovině, nenaučili využívat.

Na čem se tedy zřejmě shodneme: etický kodex je nástrojem k ochraně klienta, je nástrojem k ochraně supervizora a je také nástrojem k ochraně a kultivaci oboru jako takového. Svým vzděláním v supervizi, oblastmi, ve kterých jako supervizoři působíme, i determinací našimi primárními profesemi ale vstupujeme do prostoru etiky z různých stran. Často s různými důrazy, s různým slovníkem. Formálně sdílené etické teze bez rozsáhlejší debaty, ve které by se mohla zjevit míra shody a míra odlišnosti v jejich individuálním chápání, nemají z tohoto pohledu valný význam. Teprve společný výklad může být použitelným nástrojem. Tedy společné promyšlení, dohadování a dohoda.

V čem lze odhadnout velkou míru shody? Zřejmě ve zdržení se sexuálních kontaktů s klienty, v potřebě dále se vzdělávat, snad i v okolnostech organizace výcviků. Pokud se budeme držet obecných tezí, asi nenarazíme. Pokusme se ale naplnit je obsahem. Třeba zásadu **sledovat prospěch klienta**. Vypůjčím-li si příklady z klinicko-psychologické praxe, v žádném z projednávaných případů porušení etických principů se ten, na kterého přišla stížnost, necítil jako člověk, který nesledoval prospěch klienta. Naopak. Posoudit míru etického pochybení a přijmout výrok o pochybení bylo možné pouze tehdy, když jsme našli oporu v daleko širším kontextu, než byly pouze okolnosti jednotlivého případu. Najít tento kontext a porozumět mu považují za samu esenci práce na etice. Téměř nikdy nebyly okolnosti etického pochybení jednoduché a černobíle uchopitelné. Provázela je mnohá dilemata. Těmito dilematy je zapotřebí se zabývat v širší obci, pojmenovávat je a dále rozpracovávat. Jsou totiž nositeli etického obsahu v podobě, která nás může významně posunout. Chci se proto přimluvit za prostor, kde bychom se s těmito dilematy častěji potkávali, společně je diskutovali, srovnávali s našimi dosavadními zkušenostmi, popř. poopravili své profesní návyky. Stereotypy v naší práci, jak se ukázalo, jsou největším nepřítelem prosazování etických principů.

Některá dilemata jsme pojmenovali při našich minulých pracovních setkáních ČISu. Na první pohled vypadají jako čistě odborné problémy, mají však značný etický náboj.

Zejména v souvislosti s úvahami o moci supervizora. Jde např. o poskytování supervize v psychoanalytických výcvicích a po nich. Může tréninkový lektor poskytovat frekvenciantovi, kterého měl ve výcviku, supervizi, a pokud ano, tak za jakých okolností? Nebo: může být tímž supervizorem poskytována zároveň týmová i individuální supervize v jednom zařízení? A opět - pokud ano, za jakých podmínek? Názory i praxe jsou různé. Psychoanalyticky orientovaný supervizor by se jistě otřásl hrůzou již nad takto položenou otázkou, u některých psychoanalytických směrů je to běžná praxe. Jeden supervizor na všechny typy supervize na jednom pracovišti je zřejmě běžným jevem. Dokonce i šéf a supervizor v jedné osobě. Etický kodex nám v tomto případě dává odpověď: máme se v maximální možné míře této praxe vyvarovat, činit tak pouze, není-li jiná možnost a za jasně vymezených pravidel. Především supervidovaný musí být co nejpodrobněji informován, co fúze rolí supervizora obnáší. A opět je ve hře uživatel. Děje se to tak v praxi? Neznám odpověď, opět nechávám na další diskusi. Jistě by pro začátek stálo za to probíhající praxi zmapovat, říci si, co je akceptovatelné a co již je přes čáru. Může se ukázat, že si nerozumíme ani v obsahové náplni pojmu supervize.

Narazili jsme již na problém „odborné versus etické“. Tedy **potíž třetí: nevyjasněná hranice mezi profesním a etickým pochybením**. V některých výkladech tyto dvě kategorie splývají, v některých lze najít jasná rozlišení. Různé profese řeší tuto obtíž různě. Např. Komora architektů, abych sáhla po zcela odlišném profesním prostředí, spojuje profesní a etický kodex v jeden celek, nezabývá se jasným pojmenováním „profesní x etické“. V případě supervize hrozí jedno velké riziko. Tím, že se v této profesi spojují lidé nejrůznějších základních oborů i z různých resortů, můžeme se kolem chápání této hranice dopustit zásadního omylu (alespoň podle mého názoru), a sice - zjednodušeně řečeno - že existuje více morálek. Mohou tedy různé pomáhající profese, různé resorty, různé vzdělávací systémy... naplňovat etické zásady odlišným obsahem? Rovněž otázka do diskuse. Cestu z tohoto problému si opět nedovedu představit jinak než dát na stůl všechny dostupné argumenty a hledat společné momenty. Neměli bychom ale přijímat argumentaci typu: kdo s tím umí zacházet, může cokoliv.

Potíž čtvrtá - vzdělávání. Disponuji zkušeností z výcviku u Julie Hewson, takže mohu hovořit pouze za tento prostor. Zda jsme se etickým tématům věnovali hodně či málo, neposuzuji, nemám srovnání. Odesla jsem si ale pocit velkého významu etiky pro naši práci. Jsou však i další vzdělávací programy a bylo by dobré ozřejmit, jak se s předáváním etických zásad vypořádávají, a porovnat případné rozdíly. Ať už v povinných penzech této edukace, nebo v důrazech na jednotlivé principy. Zároveň nejde jen o vzdělávání v supervizi. Důležitou součástí supervizní práce - a máme to v Etickém kodexu přímo zakotveno - je dbát na to, aby etické principy byly respektovány a dodržovány i v těch profesích, které supervidujeme. Zachytíme-li etické pochybení, vše ostatní musí jít stranou. Vyjasnění etické roviny je předřazeno všemu ostatnímu. V tomto ohledu vidím supervizi jako velmi významný nástroj „šíření“ profesní etiky. Čeká nás proto úkol dobře se zorientovat i ve specifických etických zásadách těch oborů, se kterými se v roli supervizora dostaneme do styku. Tím pádem jistě narazíme i na problémy se vzděláváním v etice v těchto oborech.

Mohu-li mluvit za psychologické či psychoanalytické prostředí, kde se pohybují nejčastěji, vnímám, jak etická kultivace je kvalitativně různá a jak jí v globálu věnujeme mnohem méně prostoru, než by si zasloužovala. V některých výcvikových programech není přítomna

vůbec. Ani pregraduální a postgraduální vzdělávání na tom není lépe. Přitom je jasné, že právě tato oblast může udělat nejvíce. Pokud do profese vstupujeme dostatečně poučení o jejím etickém rozměru, o konkrétních podobách etického chování, jsme informováni, čeho se vyvarovat, co je nepřekročitelné, můžeme si rychle dané principy zažít a ušetříme klienty i sebe problémů.

Slovo na závěr - **potíž pátá**. Často o supervizní práci uvažujeme z hlediska moci. Bojíme se, abychom své moci nezneužili, nechceme být vnímáni jako mocensší, zároveň se bráníme bezmoci. A proč se vlastně cítíme tak bezmocní, když někdo překračuje etické principy? Chceme vůbec být v tomto směru mocní?

Nemohu opominout pole spíše občanských ctností, a proto se zmíním o odvaze. Na neetické chování je třeba upozorňovat. Pokud se budeme bát, neopustíme pole falešné kolegiální loajality, nebo upřednostníme pohodlí nekonfrontace, nemůžeme čekat, že se etické principy v každodenní praxi skutečně prosadí. V poslední době mne velmi zasáhlo, když jedna naše kolegyně, která v projednávání složitých případů etického pochybení odvedla příkladnou práci, se stala terčem útoků. Za tzv. nekollegiální chování. Přitom měla odvahu nepodlehnout tlakům a postavila se za vyznávané etické principy.

Dokážeme vlastně přijmout - neřku-li ocenit - když někdo na neetické jednání poukáže, a dokážeme to udělat sami? Jsem velmi skeptická.

Nepřehlížet nečinně neetické chování by měla být naše etická zásada číslo jedna.



Zprava: Zuzana Foitová, Beate Albrich, Ludmila Trapková a Martin Wagenknecht

Osobní témata v supervizi

Vlastimil Sojka

Jako terapeuti s delší či dlouhou praxí známe nebo tušíme svoje temná, stínová místa v osobním životě a jejich promítání se do života profesního. Jednou z možností, jak si tato místa uvědomovat (a často je to potřeba opakovaně, než je trochu nahlédneme a popřípadě změňme) jsou balintovské skupiny. Způsob, kdy ve fantaziích mohou a mají účastníci říkat odvážná, spontánní, necenzurovaná a nepromyšlená sdělení s tím, že bezpečí protagonisty zajišťuje vedoucí, někdy umožňuje v této struktuře „sáhnout si“ na svoje nevědomé nebo neuvědomované problémy. Je časté, že v průběhu mnoha let přicházíme na balintovské skupiny s podobnými pacienty a zrcadlíme tím sami sebe.

Pacienti do našich sezení přinášejí obsahy a zrcadlí způsoby ze svého života, terapeuti pak v supervizích zrcadlí svoje (a v supervizích supervize obdobně). A existence paralelních procesů nám pomáhá porozumět.

Jako terapeuti vstupujeme denně do mnoha silných citových vztahů, trůfám si tvrdit, že jsme „rozmlsáni“ vztahy způsobem, který nemá obdoby (jenom porovnejme, do jakého přediva vztahů přichází vedoucí oddělení na úřadu, mistr, učitel, řemeslník apod, do jaké hierarchie, kdy řídí a je řízen, nařizuje a musí plnit příkazy, kolik konfliktů řeší a jak si na to postupně zvyká - jeho vztahy jsou v horizontále i vertikále). Naše vztahy s pacienty jsou horizontální, většinou nekonfliktní mnohdy intimní a téměř vždy silně citově prožívané. Pacienti nám přinášejí obecně lidská témata, která se nás nemohou nedotýkat. Svůj svět a svoji mozaiku vztahů a emocí přinášejí do ambulance a mnohdy to, co probíhá mezi námi a pacientem je podobné jeho vztahovému světu. My ho přijímáme, pokoušíme se mu rozumět a měnit ho v ambulanci s tím, že věříme, že si prožitek změny odnese do svého života. Pacient odejde, my zůstáváme sami a vypořádáváme se s paralelami ve svém životě a přemýšlíme o své emoční kompetenci (popř. o nutnosti supervize).

Pro dobré zvládnutí role supervizora je nezbytným předpokladem osobní zkušenost ze supervize. Ačkoli supervize není terapie, mohou se osobní problémy promítnout (a promítají se) do terapeutovy práce. Je důležité, aby supervizor poskytl vhodné (bezpečné) prostředí, ve kterém se terapeut cítí oprávněný odkrýt osobní materiál, který jeho práci může ovlivňovat. Supervize zahrnuje pomoc terapeutovi rozpoznat, které reakce vycházejí z osobní historie, od těch, které jsou vyvolány pacientem. Supervidovaní se mohou zcela pochopitelně zdráhat odkrýt osobní materiál, který by mohl mít, podle jejich obav, negativní vliv na jejich hodnocení supervizorem. Supervidovaný si uvědomuje, že tím, že do supervize přináší kasuistiku, pacientův příběh, také tím přináší sám sebe (a role supervizora mj. zahrnuje posun od orientace na pacienta k orientaci na supervidovaného).

Aby supervizor uměl rozpoznat osobní tematiku v supervizní práci a uměl ji dobrým způsobem ve správný čas terapeutovi sdělit, potřebuje mít svoji zkušenost v roli supervidovaného, potřebuje mít zkušenost, že se mu vyplatilo riskovat - že supervizor rozpoznal jeho osobní téma, pojmenoval ho a společně toto téma prošli a rozhodli se jak s ním pracovat dál. Důležité je, aby se supervizor v rámci své práce nepokoušel dělat terapii a neznemož-



Zleva: Beate Albrich, Vlastimil Sojka a Valerie Pellarová

nil tím supervidovanému najít si potřebnou pomoc jinde. Ústředním tématem supervize je **vztah** a platí, že supervize, přestože není terapie, musí být terapeutická jako všechny lidské vztahy. V supervizi jsem nejvíce získal tam, kde jsem mohl otevřeně hovořit o svých pocitech k pacientům, a tím pracovat na svém protipřenosu.

Terapeut v supervizním sezení referoval o pacientovi, který je mu sympatický, terapeut na něho myslí a jejich sezení mají více přátelský ráz. Pacient je starší pán, který se těžce vyrovnával s předčasným důchodem, byl depresivní. Býval spokojený v práci, nyní žije ve vzpomínkách. Postupně se svěřil se svojí celoživotní nespokojeností v manželství, kterou nikdy nenašel odvahu řešit. Práce a přesčas, četba historických románů a sci-fi povídek mu pomáhaly zvládat nespokojenost v partnerském vztahu. V průběhu kontinuální supervizní práce terapeut hovořil o své nespokojenosti v partnerském vztahu (a obavě krizi řešit) a o vztahu k otci (pacientův i terapeutův otec jsou řemeslníci, terapeutův otec byl však simplexní, necitlivý, nečtenář). Terapeut si uvědomil, jak se cítí dobře s pacientem, který zvládl celoživotní manželskou krizi bez rozvodu a současně s člověkem, kterého by si přál jako citlivého otce. Společně se věnovali paralelnímu procesu - vztahové krizi a strachu z řešení problémů. Terapeutická práce v tomto supervizním sezení byla legitimní, protože cílem bylo porozumět terapeutickému procesu se záměrem zvýšit kvalitu práce s pacientem. Při dalším supervizním sezení terapeut sdělil svoje rozhodnutí absolvovat krátkou manželskou terapii.

V jiné supervizi přišel terapeut s případem mladého muže, který byl a je nejistý v komunikaci s lidmi, ve škole a v učení býval šikanován - postupně se uzavíral, následovaly

sebevražedné pokusy a posléze invalidní důchod. V následné supervizi terapeut hovořil o své introverzi, minulých obavách mluvit před lidmi - postupným získáváním sebedůvěry a aktuální jistotě v těchto situacích. V supervizi si terapeut dovolil vyslovit shodné rysy s pacientem a strach, že i jeho život se mohl odvíjet podobným způsobem. Schopnost uvidět svoji úzkost a odvaha ji pojmenovat se pak odrazila jak v práci s pacientem, tak v terapeutově sebejistotě.

Další terapeut přišel do supervize s případem bývalého vysokého vojenského velitele, nyní alkoholika. I přes vyšší věk a abusus alkoholu popisoval terapeut pacienta jako inteligentního, bystrého a velmi dominantního člověka a měl problém při léčbě jeho závislosti (supervidovaný se v terapii choval spíše přátelsky až submisivně). V supervizi se terapeut choval obdobně a při instrukci věnovat se aktuálním pocitům mluvil o přetrvávající nejistotě při komunikaci s autoritou, popsal svůj vztah k dominantním mužům, zmínil svého otce, věnoval se tématu moci a minulé snaze řešit vztah k moci „uniformou“ (na střední škole uvažoval o vojenské kariéře, později o práci vojenského psychologa, ale nikdy nenašel odvahu udělat krok tímto směrem).

Terapeutka referovala o pacientce, která má mladšího partnera, ten je hodně zaměstnaný a tráví s ní málo času. Pacientka se s chováním partnera těžce vyrovnávala, bývala depresivní, deprese se prohloubily po interrupci. Terapeutce byla pacientka blízká, hodně o ní přemýšlela a snažila se pojmenovat svůj způsob, jak se vyrovnala s paralelami ve svém životě. V supervizním sezení terapeutka popsal osobní zkušenost se svojí interrupcí a mladším manželem, který je pracovně vytížený a orientovaný více na práci než na rodinu. Uvědomila si, že se k pacientce chová jako k sestře a sesterský vztah je na celý život, terapie je časově omezená. Uvědomila si, že nechtěla ztratit „spojenkyni“. Otevřenost pomohla terapeutce vidět toto riziko a v terapii jasně určit časový kontrakt.

Terapeutka v supervizi popisovala pacientku, která před několika lety přišla o dospívajícího syna, srazilo ho auto. Byl to její třetí syn, neplánovaný. V dlouhodobé terapii se pacientka vyrovnávala se smrtí syna a posléze sdělila, že je ráda, že se narodil a je vděčná za těch 18 let života, které mohla prožít se synem. Vyzval jsem terapeutku, aby promluvila o svých pocitech a ona hovořila o tom, že mívá úzkostné stavy, když si představí, že by se jejím dětem mohlo něco stát a v práci s pacientkou se učila to, že je možné přežít, zvládnout a žít smysluplný život i po ztrátě syna. V supervizi našla odvahu na toto téma mluvit.

Uvědomuji si, že výběr kasuistik není náhodný a pokud bych s nimi přišel do supervize, budou také o mých stínových místech. Stejně tak jsem přesvědčený, že v tématech přednášejících kolegů se odráží jejich slepá místa a na další supervizní konferenci přijedou s podobnými sděleními.

Je zřejmé, že při supervizi (hlavně zkušených terapeutů) se musí supervizoři zaměřovat více na osobní problémy terapeutů, které se stále častěji budou překrývat s problémy profesionálními a současně nezapomínat na důležitost nevyřešených osobních problémů supervizora a na to, že supervizor si své úzkosti často neuvědomuje, protože je v roli autority. Při všech zmíněných supervizích jsem si uvědomoval tlak na supervizora přemýšlet o terapeutickém procesu v jeho průběhu, čili - pracova, na dvou úrovních.

Moje osobní zkušenosti supervidovaného a výše popsané zkušenosti z role supervizora mě vedou akcentovat osobní témata terapeuta v supervizi, učit se osobní témata vidět

a hledat způsob, jak je terapeutovi nabídnout, popř. rozlišit to, co je třeba řešit v individuální terapii a tuto terapii doporučit. Strach, jak supervidovaný přijme doporučení k individuální terapii je strachem supervizora, terapeut tuto informaci přijme (mj. i proto, že úvahu o terapii nosí v sobě dlouhý čas předtím).

Z klíčových termínů supervize, jako je prospěch pacienta, hranice mezi supervizí a terapií, supervizní modely, moc ve vztahu, odpovědnost a etika jsem vyzdvihl problém osobních témat v supervizi. Je to tak proto, že teprve když supervidovaný cítí bezpečí v supervizi, vnímá, že není na terapii, uvědomuje si, jak supervizor zachází z moci, odpovědností a etikou, pak je ochoten a schopen věnovat se v supervizi sobě, hledat a přijímat protipřenosové a paralelní fenomény s cílem pokročit v práci na sobě, a tím být užitečný svým pacientům.

Jsem přesvědčen, že zkušenosti supervidovaného a posléze supervizora pomáhají terapeutům lépe porozumět sobě (a tím i svým pacientům). Zkušenosti ze supervize přeskupují mozaiku prožitků, kterými terapeut prošel jak v sebezkušenostním, tak v dalších výcvicích. Převzít roli supervizora představuje ve vývoji terapeuta zásadní zkušenost a je to nová příležitost prozkoumat svou vlastní, terapeutickou práci. Zkušenosti ze supervize pomáhají porozumět (a mnohdy odpustit) vedoucím našich sebezkušenostních výcviků a porozumět tomu, jací jsme jako vedoucí těchto výcviků. Paralela s rodinou je nasnadě, až jako rodiče více rozumíme (a odpouštíme) svým rodičům, jako prarodiče dáváme prožitě do souvislostí.

Supervize je často uváděna jako završení terapeutovy práce a popis supervizora je uváděn v superlativech. Domnívám se, že završením terapeutovy práce není supervize, ale práce s pacienty. Zkušenost se supervizí pomáhá terapeutovi novým způsobem porozumět sobě, svým osobním tématům, stínovým stránkám své osobnosti, výcvik v integrované supervizi a osobní zkušenost z role supervidovaného zvyšuje terapeutovu citlivost a empatii. Toto vše se pak odráží při práci s pacienty. Zralost terapeuta se může projevit v tom, že přestane dělat supervizi, publikovat, referovat na konferencích a vrátí se k intenzivní práci s pacienty.

Supervize – úkol nebo proces

Janusz Bachmiński

Chtěl bych se s vámi podělit o úvahy nad supervizí, kterou provádím. Nejdřív ale musím načrtnout pozadí, povědět pár slov o supervizi v Polsku.

Práce na zákonech o povolání psychologa a psychoterapeuta byly přerušeny před čtyřmi lety, a proto u nás *de jure* taková povolání nejsou. Protože není zákon, který by upřesnil, jaké požadavky je třeba splňovat, aby bylo možno toto povolání vykonávat, může být v Polsku každý psychoterapeutem. Stačí, že si zaregistruje živnostenský list a napíše si na dveře, že je psychoterapeutem.

Na trhu se množí psychoterapeutická školení, která nabízejí perspektivu stát se psychoterapeutem za 14 dnů či za měsíc.

Polská psychiatrická společnost, Polská psychologická společnost nebo jiné odpovědné instituce, jako krakovský Institut Gestalt terapie, Eriksonovský institut v Lodži, Velkopolské sdružení systémové terapie v Poznani aj. organizují vzdělávání, ve kterých je třeba několika let systematického studia, aby bylo možné stát se terapeutem. Takové vzdělávání obsahuje tréninkovou terapii - něco, čím musíte projít sami, abyste poznali metodu, která se vyučuje, a prožili na sobě samém to, co se děje s pacientem během jejího užití, a také supervizi práce s prvními pacienty.

Výše uvedené instituce vydávají certifikáty, které slouží prakticky k tomu, aby Národní fond zdraví mohl platit za psychoterapii. Není tedy žádný formální požadavek, aby se pracující psychoterapeut podřizoval supervizi. Využívá ji, když se přesvědčí o její potřebě a sám o ni požádá, když jsou jeho vědomí a úroveň profesionality dostatečné. V organizovaných institucích, např. klinikách nebo výše uvedených střediscích, je supervize závazná. Pokud je psychoterapie součástí léčebného programu, je ještě možná institucionální supervize, ve které terapeut podává zprávu o tom, co v psychoterapii dělá. Takto vypadá situace na klinikách, ale v nemocnicích už tento požadavek není. Pro ty, kteří pracují v soukromých ordinacích nebo různých jiných institucích, je využívání supervize jejich osobním rozhodnutím. Tak je tomu ve zdravotnictví. V psychologicko-pedagogických poradnách, které podléhají ministerstvu osvěty, se supervize vůbec nevyžaduje.

...

Přejdeme nyní od pozadí k figuře.

Jsem 15 let supervizorem Polské psychiatrické společnosti. Vykonával jsem individuální i skupinové supervize. Supervize, ukončené vyjádřením pro zkušební komisi rozhodující o kandidátovi na psychoterapeuta a supervize, objednávané např. přes poradnu pro pracující spolky psychoterapeutů.

Chtěl bych ale nyní hovořit o supervizi, která není žádným formálním požadavkem, nevede ke kvalifikačním procedurám k získání certifikátu. Vznikla z potřeby skupiny psychoterapeutů a několika dalších osob, zabývajících se pomocí druhým. Jistě není v Polsku jediná.



Zleva: Janusz Bachmiński z Polska s Antonínem Šimkem a Beatou Albrich

Chci říci něco o balintovské supervizní skupině, kterou vedu nepřetržitě 14 let.

Úvodem několik obecných informací. V současnosti se jedná o 10 osob, ale jejich počet se v různých obdobích pohyboval od 8 do 14. Nyní jsou to samé ženy ve věku 27 až 54 let. V minulosti se vždy udržovala převaha žen, zdá se, že to odpovídá proporcí pohlaví v profesním prostředí. Služebně nejstarší účastnicí je kolegyně, která dochází do skupiny 11 let, nejmladší 3 roky. Skupina se setkává 10krát v roce (mimo období prázdnin), vždy na 4 hodiny za měsíc.

Od počátku platí závazná pravidla účasti. Skupina je otevřená. Každý do ní může vstoupit, ale minimálně na tři setkání a každý může odstoupit, ale musí toto rozhodnutí sdělit na předposledním setkání. „Pohyb v mužstvu“ nebývá velký.

Jak pracujeme? Vycházíme z přesvědčení o „uzdravování setkáváním“, stejně v psychoterapii tak i v supervizi. Rozhovor slouží k udělování významů, vytváření nového vyprávění. Supervidovaní i supervizor se noří do procesu vzájemného poznávání a odstupu - přecházejí mezi pozicemi „účastník - pozorovatel“.

Prakticky tedy ten ze skupiny, který chce pracovat, popisuje svoje potíže s klientem a formuluje svoje očekávání od přítomných kolem. Jiní mu mohou klást otázky doplňující informace o terapeutické situaci. Po vyčerpání otázek se pak přítomní dělí se supervidovaným o své asociace, zkušenosti nebo o to, co se v jejich vědomí objevilo ve spojení s vyprávěním supervidovaného. Vycházím z přesvědčení, že vyprávění supervidovaného je projekčním podnětem, který v členech skupiny spouští různé procesy, a ty ve skutečnosti

odpovídají různým aspektům osobnosti supervidovaného. Jeho samého požádám o to, aby v této fázi pouze naslouchal a nevstupoval do dialogu. Když se přítomní podělí se vším, s čím se podělit chtěli, vyzvu supervidovaného, aby on teď pověděl, čím pro něj bylo to, co slyšel. Většinou sděluje, co v něm vyvolaly výpovědi účastníků, ale stává se také, že řekne jenom: „Děkuji, už všechno vím.“ Někdy na závěr přechází celková diskuse na metaúroveň interpretace nebo pojmenování.

Když jsem tuto skupinu začínal vést nebo když vedu jiná krátkodobá setkání, snažím se dodržovat tento postup. Dodržení postupu - to je tedy, podle mého názoru, úkolem supervizora. Během 14ti let trvání skupiny se ale objevily rozměry a okolnosti, které nebyly v krátké perspektivě zřetelné.

Zpočátku se stávalo, že nikdo neměl nic na práci. Byl jsem tím trochu znepokojený, protože jsem nemohl splnit svůj úkol, dodržet supervizní smlouvu v situaci, kdy někteří účastníci jeli na setkání 80 kilometrů. Časem jsem se ale uklidnil. Ukázalo se totiž, že taková setkání, na kterých nebylo nic na práci, se z určitého pohledu ukázala důležitá a někdy důležitější než ta, na nichž bylo co dělat. Objevovaly se postřehy o skupinovém procesu, nebo spontánní výpovědi účastníků o tom, kde jsou na své životní nebo profesní cestě a co je zajímá. Objevovaly se nitky osobních, společenských nebo kulturních vztahů - širší systémový kontext, ve kterém žijeme, pracujeme a umíráme.

Dal se pozorovat určitý jev, že tak jako ve vědomí klienta, i v psychoterapeutovi a také v supervizní skupině probíhá zajímavý proces zrání a rozvoje, díky němuž nevidíme problémy, které nejsme připraveni řešit.

A pokud už vidíme problém, je to známkou toho, že se s ním dokážeme utkat. Neznamená to, že řešení bude lehké, znamená to, že je možné. To požehnání vnímavosti se týká, jak jsem řekl, stejně našich klientů jako nás samotných.

Dlouhá časová perspektiva, fakt, že se známe mnoho let, umožnil vnímání předkládaného problému nejen jako problému toho konkrétního sezení a vztahu s jistým klientem, ale jako určitou cestu, další krok nebo etapu v osobním i odborném rozvoji supervidovaného. Tato historická osnova se objevuje v rozhovorech, v interpretacích. Všichni to chápou, pozorují ten proces.

Z pohledu těch let můžeme pozorovat, jak klienti dozrávají a stárnou spolu s námi nebo my spolu s nimi. Jak řešíme svoje osobní těžkosti hledající klienty, jejichž starost je podobná naší. Nebo se objevují klienti se starostí, kterou se nám již podařilo postřehnout a vyřešit. Nyní se nám klienti svěřují s problémy, o kterých by dříve nevyprávěli - jakoby věděli, že teď už je možné s nimi přijít.

Vidíme, že jakmile nás po období intenzivní terapeutické práce nad určitými problémy přestane jistá oblast zajímat, pak takoví klienti už nepřicházejí. Objevují se jiní. Pozorujeme, jak se při práci na různých konkrétních záležitostech celou dobu pohybujeme mezi základními archetypy a otázkami po lidské podmíněnosti, hledáme harmonii, rovnováhu a zvažujeme další krok.

Zdá se, že účast v supervizní skupině je pro zúčastněné důležitá. Jsou tu léta a sami mluví o důležitosti takových setkání. Na otázku, co je tak důležité a atraktivní v supervizi, odpovídají, že je to možnost zastavení, příležitost vyjít mimo každodennost a pohled z nadhledu na to, co se děje se mnou a ve mně. Dokonce i tehdy, když je to pohled obtížný nebo emočně náročný. Taková tíha nahlédnutí bývá důvodem váhání mezi tendencí zůstat nebo

rezignovat na účast ve skupině, bývá důvodem k dilematu, jestli se hodím být psychoterapeutem. V posledních třech letech ale nikdo neodešel. Zdá se, že význam zastavení se v běhu a možnost reflexe znamená účinný prostředek, jak si poradit s postmodernistickým spěchem a chaosem hodnot.

Na mysli mi přichází taoistický text Lao c', kterým bych chtěl zakončit toto své sdělení:

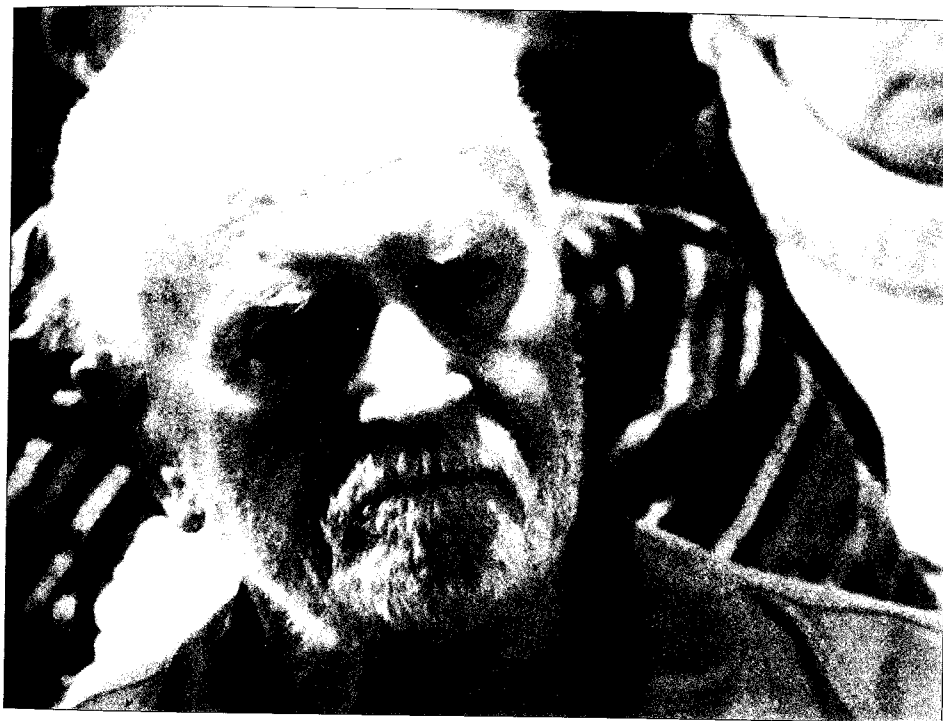
*Třicet paprsků se sbíhá
Ve středu kola,
Ale užitečnost vozu
Spočívá v prázdné ose.*

*Abys postavil dům, buduješ stěny,
Zasazuješ do nich dveře a okna,
Ale užitečnost domu
Je v prázdném prostoru.*

*Vypálená skočáпка tvoří
Tvar hliněné mísy,
Ale její užitečnost
Je v její prázdnosti*

*Proto prospěch spočívá
Ve všem, co je,
Ale užitečnost - v tom,
Co není.*

(Překlad: V. Adamczyk a A. Šimek)



Jaroslav Skála

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

rád bych ve svém příspěvku připomenul **systemický koncept POMOCI a KONTROLY** a nabídl něco informací o tom, jak toto rozlišení užívám ve své supervizní praxi. Mé supervizní služby využívají jak psychoterapeuti (reflektování psychoterapeutické práce s klienty), tak organizace sféry zdravotnických a sociálních služeb. Na základě svých zkušeností mohu říci, že pro jmenovaný koncept nacházím uplatnění v obou těchto kontextech.

Za jednu ze základních otázek, utvářejících kontext supervize, lze považovat otázku, zda **má být supervize kontrolou či pomocí**. Otázku je užitečné rozvést, a dříve, nežli se do společné práce s klientem (ať je jím jednotlivec, tým či instituce) pustíme, odpovědi na jednotlivé podotázky vyjasnit. Můžeme se tedy ptát: Má supervize kontrolovat (koho, co, podle jakých kritérií) či pomáhat (komu, s čím, k čemu, jaký má být cíl společné práce)? Kdo je zadavatelem supervize - ten kdo chce či potřebuje být supervidován, nebo je zakázka formulována třetí stranou?

Nejprve si dovolím ve stručnosti představit **systemické pojetí pomoci a kontroly**.

Pro některé pomáhající profesionály je toto rozlišení poněkud kontroverzní. Kritika se nejčastěji odvíjí od zúženého pojetí pomoci. V rámci systemického přístupu je POMOC (pomáhání) velmi specificky vymezena, a to jako **reakce - odpověď - pomáhajícího profesionála na explicitně vyjádřenou zakázku klienta**. Jako zakázka je zde myšleno to, co klient očekává, že bude dělat profesionál „v zájmu klientovy věci“. To, čeho svým počináním - za pomoci profesionála - chce klient dosáhnout, nazývám pro užší rozlišení objednávkou, někdo raději hovoří o cíli.

Máme tedy klienta, který má své trápení, starost, přednáší ji jako stížnost, má (či postupně se může propracovat) k vizi toho, co by chtěl jinak, definuje tak svoji objednávku (cíle), v rozhovoru s profesionálem formuluje svoji zakázku. Pokud je plnění zakázky v kompetenci pomáhajícího, tento může zakázku přijmout, uzavřít kontrakt a s klientem spolupracovat. To, co následně pro klienta či s klientem dělá, označuje systemika jako POMÁHÁNÍ.

Pomáhání je tedy plnění zakázky směřující k naplnění klientovy objednávky.

Podle typu objednávky pak rozlišujeme „**čtyři pomáhající způsoby práce**“: VZDĚLÁVÁNÍ (žádány jsou informace, návody, jimiž profesionál disponuje), DOPROVÁZENÍ (žádána je podpora profesionála, jeho osobní účast), PORAĐENSTVÍ (konzultování témat klienta způsobem, který vede k ob-

jevování nových pohledů a možností) a TERAPIE (konstruktivistický rozhovor v jehož průběhu se rozpouští trápení klienta a vzniká konstrukce nové reality v jazyce, která je však dostatečně návodná i pro klientovu životní praxi)

V pomáhající praxi se však vyskytuje mnoho dalších situací a kontextů, kdy profesionál pracuje s klientem či „pro klienta“, avšak jeho práce není plněním explicitně vyjádřené žádosti klienta, nýbrž vychází buď z vlastního přesvědčení profesionála, že to, co chce a bude s klientem dělat, bude klientovi užitečné (že to klient potřebuje), nebo z vyšší povinnosti profesio-

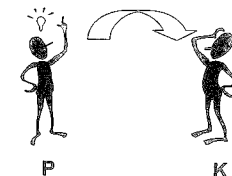
nálovi ukládané např. zákonem, metodickým nařízením instituce apod. Tyto intervence pomáhajícího profesionála nazývá systemika **KONTROLOU**.

Podle míry kompetence, kterou profesionál klientovi v dané situaci přiznává, rozlišuje systemický přístup „**čtyři kontrolní způsoby práce**“: VYJASŇOVÁNÍ (rozhovor vede profesionál s cílem vyjasnit další souvislosti, profesionál se potřebuje více zorientovat v tématu či v kontextu; častý způsob práce v úvodu rozhovoru), PŘESVĚĐOVÁNÍ (motivování; profesionál se snaží argumentací přesvědčit klienta (motivovat) k určitému jednání, o němž se domnívá, že bude pro klienta prospěšné), DOZOR (dohlžení; profesionál v rozhovoru kontroluje, dohlíží na to, zda se klient ubírá „správným“ směrem, koriguje případné odchylky) a OŠETŘOVÁNÍ (profesionál si bere na starost téma, způsob společné práce, kvalitu klientova příběhu, ...).

O nabízení POMOCI a přebírání KONTROLY uvažujeme tedy jako o dvou - za pomoci reflektování rozlišitelných - profesionálních způsobech práce supervizora, jejichž prostřednictvím se supervizor aktivně spolupodílí na konstrukci společného příběhu supervize. Supervize jako nástroj kontroly se snaží zodpovědět základní

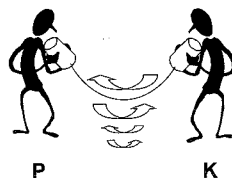
Definice přebírání pomoci

Přebírání KONTROLY je aktivita pracovníka vůči klientovi, vycházející z pracovníkovy domněnky, že právě toto je to pravé, co klient potřebuje



Definice nabízení pomoci

Nabízení POMOCI je dojednaný způsob společné práce, kterou si klient přeje (žádá), pracovník se k žádosti připojuje svojí nabídkou, kterou klient zvolí (kvalifikuje). Cestou k uskutečnění pomoci je její nabízení.



SUPERVIZOR kontrolující

= expert

- **znalý problematiky**, v níž se pracovník pohybuje (často starší, zkušenější kolega z oboru)
- **znalý kritérií „správné praxe“**
- **znalý profesionálních kontrolních způsobů práce** (vyjasňování, motivování, dozor, starání se o ...)
- **zodpovědný za vedení pracovníka směrem ke „správné praxi“**

otázku kontrolujícího (supervizora, nadřízeného, instituce, plátce): Dělá pracovník svoji práci dobře/špatně? Užívá různé způsoby hodnocení (kritéria etiky, instituce, supervizora, srovnání práce pracovníka s prací druhých apod.).

SUPERVIZOR pomáhající

= konzultant, kouč

- ♦ **orientace v problematice**, v níž se pracovník pohybuje, **není podmínkou** (může být výhodou/komplikací)
- ♦ **respektující kompetence pracovníka** (včetně jeho znalosti kritérií „správné praxe“)
- ♦ **znalý profesionálních pomáhajících** (dojednávání zakázky a její následné plnění, vedení reflektujícího, konstruktivního rozhovoru) **i kontrolních způsobů práce**
- ♦ **zodpovědný za vedení konstruktivního rozhovoru**

Závěrem bych vás přizval k zamyšlení nad příkladem, který - byť, věřím, že dobře míněný - operuje se systemickými pojmy kontrola a pomáhání zjevně bez reflexe jejich významů a vytváří tak zajímavý paradox.

V grantových formulářích rozličných donorů financí na projekty psychosociálních služeb se požadavek supervize těchto projektů pojí s níže uvedenou definicí supervize.

Supervize je strukturované uvažování nad konkrétními problémovými situacemi, které vznikly v interakci jednotlivého pracovníka s uživateli, případně s příbuznými uživateli nebo i s dalšími pracovníky, přičemž těžiště procesu spočívá ve vzdělávání (rozvoji kompetence) pracovníka, zatímco prvek kontroly je méně výrazný.

Vzhledem k tomu, že pro dané projekty je supervize víceméně povinnou součástí, lze za jejího základního zadavatele považovat donora (plátce) projektu. V tomto směru je tedy „prvek kontroly výrazný“, ač se definice sama o sobě snaží kontrolu odsunout stranou. Pracovníci, kterým se posléze této služby dostává, často ani nevědí, co si mohou u supervizora žádat a jakým způsobem mohou supervizi při své práci využívat. Při vyjasňování jejich možností se tak nelze kontrolnímu kontextu prostě vyhnout a cesta k otevření možností pro pomáhání, žádané pracovníky, vede často dlouhým kontrolním úsekem.

Děkuji za Vaši pozornost.

Jak se potkaly supervize s psychoterapií v mé hlavě

Jan Šikl

Na úvod:

Nevím, kde jste vy ve svých úvahách o supervizi, já jsem pořád hlavně u otázek. Možná mám zpoždění, otázky se tady kladly před 10 lety, a dnes máme konferenci, koncepty, instituty a etickou komisi. Přiznám se, že mě někdy i leká, jak že jsme to rychlí.

Vlastně nevím, kam se to řítí, kam to má dospět? Asi k institucionalizaci supervize, k pravidlům, řádu..., ani nevím, jestli to chci. Nejspíš je to potřeba. Kolikrát jsem už zažil podobný proces? Mám dojem, že poznávám jednotlivé zastávky na trati, že jsem tudy už kolikrát jel. Když jsme zakládali to či ono. Něco na tom opakujícím se procesu nemám rád, v určité fázi mám intenzivní chuť vystoupit. Přestává mě to bavit. Podle teorie týmových rolí asi nejsem zrovna „dotahovač“. Ale vlastně podobně se mi to děje i v nejšířších souvislostech. Přestávám zvonit klíči a mám naléhavou chuť jít domů, i v církvi to mám stejně, najednou bych „nejraději honem vypad“.

Možná je to také tím, že bych rád udržel, třeba alespoň pro sebe, romantickou a trochu i adolescentní iluzi o věčném tázání a hledání. Neumazat se distribucí moci a odpovědnosti



Arnoštka Mařová, Jaroslav Skála, Helena Fišerová, v pozadí Jan Šikl

v novém oboru supervize. Moc a odpovědnost začíná u odpovědi... Tak tady je moje první otázka: Neexistuje nakonec přeci jen... jen jedna supervize?

Nebo je jich mnoho? Různých a odlišných? V sociální oblasti, linek důvěry, street workerů a nízkoprahových klubů..., mnohosti v jazyku, ve způsobu provádění (já bych zakázal všechno krom misionářské)... Na mě je toho moc. Různost a diference překračuje moji schopnost vnímat jednotu a celek. Mám potřebu tento vývoj k různosti, diferenci a divergenci vyvážit opačným.

Co je v supervizi společného? Co jí jednotí, co je princip, základ, co je v ní jedno? Odkud přišla, co je to za imigrační vlnu?

Dost možná se jedná o moje omezené schopnosti to všechno pojmut. V učebnicích hravě vzniknou kapitoly a věci se třídí a dělí a dělí a třídí... Ne tak v mé hlavě. Tu mám jednu. A tak jsem vyšel z omezení této jedné hlavy, ve které se potkává nejméně dvojitá role, a ptám se dál.

Jak se potkává supervize a psychoterapie v mé hlavě?

Těch oblastí je mnoho. Potkávají se v mém reálném dnu, protože ty role střídám. Potkávají se ale především opravdu proto, že prostor mé hlavy je jeden. Potkávám paralelnost mé zkušenosti supervizora a psychoterapeuta. Nebo jinak; překrytí psychoterapie a supervize v mé hlavě.

A protože jsem zjistil, že na jiný tvar nedosáhnou, zvolil jsem nakonec módní deníkovou formu. Samozřejmě, že se vymlouvám, nejsem prostě schopen dát svému příspěvku jasnou formu, chci toho říci hodně a zároveň v tom mám trochu zmatek.

Tak tedy:

(Deník superpsychovizora, psychovizora, superpsyché, psychovize... deník jedné dvojí myslí, o jedné dvojí roli, nebo prostě jeden podvojný výčet.)

1. 10. 2004

Předobraz s burčákem.

Z důvodů utajení to hned vykecám; to Hajný přináší toto zhmotnělé podobnoství na naši intervizní schůzku. Je to jeho vlastní burčák. Bojíme se, že to exploduje, čím déle s lahví manipulujeme, tím víc. Mluvíme pak o úzkém hrdle supervize, kde je, co je jí?

No, řekněte, není to krásná práce ve skupinách? V malých akčních uličních výborech supervize...

Téma statického versus dynamického kontraktu. ...Dohledávání zaměření během setkání versus statický kontrakt, který je explicitně vyjádřen na začátku.

Může vůbec opravdu existovat takový statický, předem domluvený kontrakt, nebo je to blud a pokus jak zlikvidovat supervizi dříve než vznikne? Ale je jiná možnost? Nemohl by existovat jiný, takový spíše otevřený kontrakt, který se neuzavírá, ale otevírá?

A kdyby, jak pracovat s takovým-otevřeným kontraktem? Rozpadne se struktura supervize? Stane se z ní dynamický chaos? Nebo se mohou se oba jmenované kontrakty doplňovat a stát dvěma dimenzemi zaměřování? Jedna jako vstupní nástřel, očekávání a jejich rámec a meze, a druhá pak jako charakteristika otevřenosti, kvalitativní záležitost pravosti s-vize?

2. 10. 2004

Úvaha o s-vizi jako nástroji změny. Změny pohledu na sebe sama, na organizaci pracovníka v ní.

Nabízet supervizi jako demokratickou strukturu, nezahanbující a otevírající. Která předpokládá, že se člověk vyvíjí, neví, mylí, může nevědět... Otevřenost tohoto konceptu versus strach, obavy, nárok na bezchybnost, moc rolí v týmu... Tedy statické, neměně hierarchické, strachové složky. Supervize má přinášet genom tohoto neinstitucionálního, otevřeného uvažování do organizace. Zároveň má ukazovat, že to není ideologie ani křehká teorie, ale způsob praxe. Vidět a cvičit, jak se nebát společně mluvit, jak uvažovat o klientovi a jeho situaci v otevřeném kontextu, ve vztahu k sobě sama, cíli pracoviště, pochybnosti o sobě i své roli a dovednostem... Prostě právo, aby bylo uvažováno o člověku v lidském prostředí!

Může supervize ovlivnit kulturu organizace? (třeba i v sociální oblasti?)

A nenavazuje zde supervize na jednu starou roli, kterou měla sehrát zkušenost se sebezkušenostním výcvikem a psychoterapií ve výchovných i jiných zařízeních v 70. a 80. letech u nás? Nešlo vlastně o podobné věci? Přinést do organizace určitou novou kvalitu, kulturu a změnu? Změnu, která by zevnitř, skrze jednotlivce oživovala instituci, měnila pohled na klienta, svěřence a pacienta. Nemůže supervize navázat na tuto starou „psychotherapeuticko-SURáckou“ ambici? A nemá vlastně k podobnému úkolu dnes výborné podmínky? Nebo se nám to dnes, po změně režimu, již zdá nereálné, zbytečné nebo velikášské?

A protože supervize dnes má opravdu i v „plošném“ slova smyslu zelenou, má tato informace šanci se přes kulturu supervize dostat opravdu do velmi nových oblastí. Supervize zde možná může být nástrojem veliké a široké změny v atmosféře pracovišť a zařízení. A přirozeným způsobem, bez revoluce a úzké skupiny vyvolených a pomazaných záchránců, bez ideologických keců, celkem... Jen trochu o moc a prachy holt asi jde...

13. 10. 2004

...a znova o kontraktu:

O kontraktu se mluví mezi supervizory tolik, že se už smějí, když to slovo padne. Zaklínadlo kontraktu. Nechceme na začátku slyšet právě něco, co referující nemá? Kdyby to měl, možná by nás ani nepotřeboval. Nevylučujeme dotazem a trváním na kontrakt ze supervize to nejpodstatnější? Afektivní, prvo-procesové obsahy? Nelekáme se afektivity, že nás zaplaví? (A poničí náš milovaný nástroj supervizora [týká se jen mužů supervizorů, ženy to nemají], se kterým máme narcistickou identifikaci? (Nedržíme se kontraktu tak pevně z úzkosti, aby obsah nezaplavil formu?) Nebo naopak je to nutný rámec, aby se emoce mohly vůbec díť?

22. 10. 2004

Jak tedy spolužije psychoterapie a supervize v mé hlavě? Jak se obohacují?

Obohacení vidím hlavně v oblasti struktury. Supervize mě naučila hodně dobrého o struktuře, rehabilitovala mi jí svým způsobem. Častěji se dnes ptám v psychoterapii klienta, co od hodiny čeká, vybízím jej, aby jí více zaměřil, během hodiny, jestli je u toho, kde chtěl být, a na konci, co bylo to hlavní dnes? Používám koncepty z cyklického modelu v supervizi pro svoji orientaci v sessi. Doptávám se na zaměření, sám si překládám otázky z psychoanalytické teorie do jednoduššího slovníku, který mám z teorie supervize. Třeba

reflexi přenosu a protipřenosu, tedy co se teď a tady děje mezi námi, jaké je klientovo základní přání a jeho problém dnes přítomen, co ode mě dnes čeká a chce, a jak? V jakém modu pracujeme, v jakém je egostavu, a já? ...chcete-li.

A tyto otázky si dnes kladu často v supervizní hantýrce, vejdu se mi do ní a jsem často překvapen, jak tento supervizní rámec dobře zachytává i moji psychotherapeutickou zkušenost.

Ano, uvědomuji si kolik a jak supervize a zkušenost s ní proměňuje moji psychotherapeutickou práci.

A naopak, vždyť všechny ty úvahy o kontraktu jsou proto, aby se ze supervize neztratilo něco, co vnímám, že tam zásadně patří, tedy psychodynamická dimenze.

V každém procesu supervize, pokud zcela nepotlačí své dynamicko-psychotherapeutické zdroje, se samozřejmě aktivují přenosové a protipřenosové jevy. Je tedy zřejmé, že v prostoru supervize se s nimi budeme setkávat a pokud zde jsou, není to rozhodně špatně. K supervizi patří, a to, že je z ní budeme vylučovat, bát se jich a říkat, že tam nepatří, věc neřeší. Jde o těžší a složitější věc, naučit se s nimi nakládat v procesu supervize přiměřeně.

Strach, idealizace, projekce, různé formy obran, předsudků a strategií, které vycházejí z předchozích zkušeností jednotlivců i pracovních týmů a zasahují i do struktury organizací, musíme tedy v procesu s-vize čekat. Ostatně tyto transakce se dějí vždy a všude. Je-li psychotherapeutické prostředí zaměřeno (u různých škol různě a různou měrou) přímo na ně, pak pro supervizi by měl být charakteristický „vědomě nebojácný postoj“, tedy vědět o nich, nebát se jich, ani je nepopírat, umět s nimi přiměřeně pracovat (zvědomovat, reflektovat, odkazovat do jiných rámců, např. individuální terapie, skupinových výcviků a pod.) Tyto, v jádru dynamické procesy mají být v prostoru supervize účastny. Ony stojí často za zablokovaním komunikace, v cestě kreativitě, vývoji, učení, zrání... Myslím, že i opakovaně zmíněné vyhoření má v jádru nevědomý konflikt v motivaci a vztahu k práci.

Supervize, která na tuto rovinu rezignuje nebo nedosáhne, se zbavuje jedné z klíčových oblastí, o kterou se jedná.

Supervize má z vnější, stabilní, spolehlivé, zaujaté a nepředpojaté pozice dávat prostor, podněty, impulsy, aby se s touto oblastí pracovalo.

Chápu, že taková supervize může být označena za příliš zaujatou dynamickými procesy, za příliš psychotherapeutickou, psychologizující a že i tímto směrem může vzniknout celá řada nepřiměřeností, z celku utržených pravd a herezí. Svůj postoj bych necharakterizoval pozicí „ne toto, ale toto...“ je supervize, ale pozicí „i toto“ má obsahovat supervize, aby to byla opravdu celá supervize. A to i přes riziko těžšího uchopení, delšího školení a větší elitnosti.

14. 10. 2004

Často mám pocit, že řeč o paralelním procesu je zvláštní forma supervizní psychovymluvy. Začne se blyškat, hřmít a my to se společným úsměvem zameteme do bezpečí interpretace, že se přeci jedná o paralelní proces. Co by se s tím dělalo, kdyby se to neuklidilo do historického opakování? Dali bychom si to na férovku? Nebo je to podobné jako užití historické interpretace v psychoanalýze? To, že odkážeme silné afekty k historické minulosti, má klientovi pomoci, aby jej nezaplavila úzkost z intenzity emocí, které se dějí tady a teď? Aby získaly legitimitu, aby je mohl mít? A děláme to tak, když rozpoznáme paralelní

proces? Pracujeme s ním dál, nebo s tím končíme? Víme opravdu, co to vlastně je a co tím myslíme?

23. 10. 2004

Supervize je vlastně „jen“ nově vynořený kontext.

Supervize není nová, možná ani vůbec není, je to jen nový kontext. Kontext se snad ani nevytváří, prostě se zahlédne, rozpozná. Původě je to možná prostě postřeh, nápad. Rozvíjí se, hledají se pro něj slova, diskutuje se a postupně ...je to.

Začneme překládat zkušenost do nového kontextu a koukáme, jestli je to zajímavé, jestli to drží pohromadě (zde jsme samozřejmě nevědomě poplatní intuitivně sdílenému kontextu hromady). Z toho by mohlo plynout, že staré kontexty nemizí, jen je přestáváme vidět, stávají se samozřejmostí, není už proč o nich mluvit.

22. 10. 2004

Našli jsme slova, nárůst schopnosti mluvit o supervizi. Supervize se učí mluvit. Dlouho bylo ticho, ale ne že by nebyla, např. jako způsob myšlení a sebereflexe, ale neměla slova. Teď jich má až mnoho, a většinu o sobě. Supervize má období narcistického, sebereflexivního žvanění (právě se děje), ale také análně mocenského, koncepčního, výchovného, teoretického a morálního harašení slovy.

Zjistili jsme, že o supervizi jde mluvit, že má smysl o tom mluvit, že dělá radost o tom mluvit. Kontext supervize se stal obecně dostupný, vzniká slovník supervize. Kontext supervize se konstituuje. Co to je? Jak se to děje?

5. 11. 2004 v hospodě pod Vyšehradem s Milanem - 2 piva. Rozšířit kontext znamená „pomoci hnout se z místa“. Znamená to uvidět nové souvislosti, tedy i nové možnosti. Co je třeba k tomu, aby člověk mohl přijmout rozšíření svého stávajícího kontextu? Pustit do svého kontextu nové souvislosti? Jsou pro to potřeba podobné podmínky jako ke každé změně. Například: Vnitřní autentická nespokojenost, odvaha ji reflektovat a sdílet. Od druhého přijetí, pochopení mého stávajícího kontextu i mojí situace a pocitů v něm. Potom, aby ten kontext, který nám druhý nabízí, byl dost podobný našemu, znal se dobře k tomu mému starému.

Změna a inovace může být vlastně vždy jen malá. Proto věrohodná psychotherapie je z drobných kroků. Jinak hrozí stejné věci jako při americkém exportu demokracie. Odpor a občanská válka. V introvertní verzi - odpor a vnitřní konflikt. A pak podle naturelu, třeba úzkost, panika nebo nová represe... nová totalita.

Potřebujeme dostat novou jistotu, abychom mohli odlehčit „nohu jistoty“, kterou jsme přikovaní a pro kterou nemůžeme z místa.

22. 11. 2004

Je-li zde otázka po jednotě, základu, původu supervize, pak já vnímám supervizi jako vyšlou z psychotherapie. Supervize je stará součást psychotherapie, její stará dovednost, její původní ingredience, jsou to osamostatněné dovednosti psychotherapie... Schopnost poodstoupit, měnit kontext, ze kterého se dívám, umět sebereflexivně připočíst a odečíst sebe od procesu s klientem. Sledovat pole, ve kterém se děje naše práce. Pozorovat jeviště z hledíště... a hledíště z jeviště.

Je to také téma zklidnění, kdy vystupujeme z často patologického prostředí s klientem i aktivovaného stavu vlastních konfliktních témat, která nám s klientem ožívají. Situace, kdy sami pro sebe něco recipročně chceme a dostáváme.

24. 11. 2004

Zabývám se minimálními standardy smysluplné sesse. „Minima“ supervize mají v mém uvažování podobný vývoj jako v mé psychoterapii. Chci méně. Nemám tak ambiciózní koncepty o sobě a své pomoci. Chci s nimi dobře být, aby se dobře cítili, jestli se uzdraví, nevím, ale dobře porozumět chci, jak se cítí? Možná... a proč...?

Je to stejné jako v psychoterapii.



V popředí (zprava) Marie Henková a Jiří Bláhovec

Fenomenologie supervize jako „hry“ Eugena Finka

Jan Kredba

Vážené kolegyně, vážený kolegové!

Nejasnost, neuchopitelnost toho, co supervize je, zůstává ve mně i po tom všem, co jsem se naučil v rámci tříletého vzdělávání v integrativní supervizi, i po tom, co jsem přečetl, v supervizních cvičeních odzkoušel, i poté, co jsem zpracoval a sepsal ke zkoušce závěrečnou práci-kazuistiku. Lhal bych, kdybych tvrdil, že se mé porozumění nemění. Určitě je to spirála a nikoli začarovaný kruh, o čemž jsem měl ještě před pár měsíci jen naději. Na druhou stranu (věčný pochybovač) - co když se mi opakuje to, co se pravidelně přiházívало na výcvikových setkáních. Na počátku setkání jsem měl pocit, že vím, co je supervize, a ještě více, že už ji umím. Kolem poloviny jsem zdepresivněl do pocitu, že omyl, nevím a vědět nebudu a před koncem se objevil velmi příjemný pocit „konečně to mám“. A tak dokola a dokola. Nejde tedy přece jen spíše o začarovaný kruh, spirála se velmi blížíci? Tato cirkulující pochybnost byla jedním z důvodů, proč jsem se drze nabídl k sepsání a přednesení zamyšlení nad fenoménem „supervize“. Abych zkusil „rozškrtnout“ problém mého bytí v supervizi. A protože není dobře člověku samotnému, podepřu svou drzost výrokem Paula Tillichů „Člověk je nevyhnutelně filosof, protože si musí klást otázku po bytí“ a dovolíte-li, své rozmyšlení povedu povětšinou s pomocí a na půdě zkoumání Eugena Finka v jeho práci „Myšlenky k ontologii hry“.

Když jsem se vracel z lektorování psychoterapeutických výcviků a ještě neprohlédl „hru“, kterou žena se mnou hrála: „řekni mi všechno, ať vím, za co ti vynadat“, vyprávěl jsem jí o obtížích, zraněních a nejistotách tohoto počínání a byl pak šokován jejím resumé. „Vy si tam týden hrajete (rozuměj - zatím co já pracuju a starám se o rodinu), co kdyby si tak každý z těch tvých bolavých frekventantů (rozuměj frekventantek) a zvláště ty, vzal místo toho sebelitování kýbl a hadr a udělal kus pořádné práce, kdybyste nám třeba vygruntovali byt“... Uběhla léta než jsem byl ochoten to, co jsem tak miloval, čemu jsem tak věřil, na co jsem tolik vsadil, psychoterapii, přijmout jako hru. Jako hru smrtelně vážnou a významnou. Co to zase dělám? Zatoulal jsem se, inkoherentně „odběhl“ nebo upadl znovu do své „pasti“, v níž ztrácím hranice psychoterapie a supervize?

Supervize je přece něco docela jiného! Opravdu docela jiného? Zcela jistě. Vždyť ještě v Akademickém slovníku z r. 1985 je supervizor uveden jako počítačový program, který dohlíží na sběr dat! A nic jiného. Super pak prý znamená nejvíce, největší, prostě „nej“ - překlad tedy je - vidět nejvíce. Supervize v bankovníctví znamená dohled, supervize v architektuře, dozor. Supervize v psychoterapii pak přinejmenším souvisí s psychoterapií právě tím, že jí má za předmět. Je supervize v bankovníctví něco docela jiného? Možná, možná ne. Slýchal jsem, že ano, že spíše kontrola a restrikce, ale nezažil jsem tuto supervizi na vlastní kůži. Je vůbec možno říci, co supervize je, pomineme-li, že sám termín evokuje jeden z božských atributů, ono „vševidoucí oko“? Když jsem se pídil po definicích, zaujalo mě, že v našem ranku je snazší říci, co není, než co je. Přece jen, přijmout, že kontrola, dohled, restrikce? Napadá mě, že vztah mezi supervizí jako kontrolou a mezi supervizí



Vladislav Chvála moderuje přednáškový panel (zleva): Jan Kredba, Leoš Horák, Jitka Vodňanská

jako doprovázením bude v nepřímé úměře k řečně „tvrdomi dat“. U účtů, faktur, stavebních plánů, statických výpočtů apod., kde se pracuje s tímiž podklady při vlastní práci i při supervizi, to je více o kontrole. Ale je to pak ještě to, čemu my říkáme supervize? I v psychoterapii, čím je méně direktivní, vyučující, tím je i supervize více o doprovázení. Mohl bych tedy skončit zjištěním, že fenomén supervize, to, jak se supervize jeví, vykazuje v nejvyšší míře právě onu nejasnost, difusnost, víceznačnost až neuchopitelnost, které jsem od počátku vnímal. Že není jedním fenoménem, ale více fenomény. To by znamenalo, že tehdy, když jsem vnímal supervizi jako neuchopitelnou, jsem jí byl nejbližší a naopak, ve chvílích, kdy jsem propadl pocitu, že jsem pochopil, co supervize je, vtěsnil ji do pevné formy, jsem sice získal pocit bezpečí, ale ztratil supervizi?! Mohl bych skončit zjištěním, že fenomén předmětu našeho zkoumání neexistuje, ale co bych si počal se sebou v supervizi?! Přidrží se tedy Tillich, rezignuji na ambici ohledat fenomén supervize jako takové a opravím název svého sdělení do podoby: „fenomenologie mé supervize...“

Nezbude mi, než vás na chvíli zatříit tím, jak psychoterapii i supervizi pojmám. V souladu s mým bytostným zakotvením i jako výsledek mého životního příběhu nejspíše v podobě „Brownova pohybu molekul“. Vysvětlím: já jsem zrnko pylu, molekuly vody do mě narázející jsou sdělení klienta, potažmo terapeuta. V čem pak terapie resp. supervize spočívá? To přesně nevím, ale rád si představuji, že v mé jakési setrvávající nebo znovu se generující tužbě participovat na otevírání „světliny bytí“, v níž „dasein“ mé, klientovo resp. terapeutovo, naše společné, může „bytovat“, v níž se já, oni, i svět kolem nás, mohou otevírat jako

smysluplná, živě přítomná skutečnost. Poshvíte-li mi ještě chvíli, nabídnu vám několik myšlenek Finkova pojetí hry jako možné půdy jak pro psychoterapii, tak pro supervizi psychoterapie. Svého času mě velmi zaujaly.

Fink poté, co ve své eseji polemizuje s pojetím hry jako „zabíjením času“ nebo přípravou na vážný, dospělý život, postuluje: „Hra není žádným okrajovým fenoménem v krajině člověka...hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je základní existenciální fenomén“. Charakterizuje ji (krom jiného) „uklidňující přítomnost“ i to, že má schopnost nás „unášet“; její účel je nesen jen vnitřní potřebou hry a ničím, co jí překračuje. Končí: „Člověk je svou podstatou smrtelník, svou podstatou dělník, svou podstatou bojovník, svou podstatou milovník, a svou podstatou hráč.“ Přijmu-li pracovně tuto klasifikaci, pak psychoterapie a jí příbuzná supervize mohou být i prací i hrou, milováním i bojem. Jistě nejsou hrou jen pro „rozkoš“ ze hry, o níž Fink říká, že je obtížně uchopitelná, nicméně schopná zavřít do sebe i smutek, bolest ba i skutečnost děsivého. Možná spíše pro podobnost se „světem hry“, který osciluje mezi skutečností a zdáním, mezi jasným a temným, jak lze dobře vidět na dvojí skutečnosti, jakési schizofrenii „hračky“: v jedné skutečnosti je předmětem, například plastickou panenkou, ve druhé vnitřní realitou, kterou panenka představuje pro hrající si holčičku - miminkem, o něž se stará.

Proč tedy psychoterapie, supervize by měla být spíše hrou než prací, bojem nebo milováním? To je samozřejmě nesprávně postavená otázka. Obě, psychoterapie i její supervize se zabývají lidstvím v jeho mocné i ne-mocné podobě, a tudíž usilují o obsazení lidského bytí v jeho co největší úplnosti. Bylo by nesmyslem pokoušet se je redukovat na jedinou, byť zajímavou a inspirující rovinu. Zatímco o smrtelnosti člověka pochybuje jen málokdo, o jeho dělnosti, bojovnosti, schopnosti milovat se dá pochybovat úspěšněji, ale přesto k vnímání „lidství“ patří do té míry, že konsensus, že se o to lidé alespoň snaží, je pravděpodobný. S tvrzením, že člověk je svou podstatou hráč, si už souhlasem většiny zdaleka tak jistý nejsem a přece hned následující Finkova myšlenka je pro naše zkoumání velmi zajímavá. Hra je nesena klíčovou skutečností, problémem imaginárního - zdáním. Ve hře neplatí běžná realita a přece svět hry není jednoduše pouhé nic. Toto „neskutečné“ má imaginární, záhadnou dimenzi, toto neskutečné, jako by bylo „vyvýšeným stanovištěm zaklínajícího zpřítomňování bytostných určení všech věcí vůbec“. Fink dokonce tvrdí, že hra je prapůvodně nejsilnější vazebnou silou zakládající společenství za pomoci archaické slavnosti do magické dimenze povznesení skutečnosti lidského života ve všech jeho aspektech. Že prapůvodní hra má hlubokou souvislost s náboženstvím..., že jsme jakožto koneční lidé právě v tvůrčí síle a velkoleposti své magické produkce - v určitém propastném smyslu - vsazení do hry. Rozuměj, „hry“ jako vesmírného jsoucna, v němž člověk může být jakýmsi partnerem, tím, kdo se srovnává s nadlidským a dospívá - „ke své domovské podstatě“. Budiž, vrhl jsem na vás v nesrozumitelné zkratce něco myšlenek Eugena Finka k ontologii hry. Nejspíše bych i obhájil, že mé pojetí psychoterapie (ostatně fenomenologické a existenciální) je hodně hrou ve Finkově smyslu (ostatně fenomenologa a existencialisty), nebo že s ní má přinejmenším hodně společného. Ale co supervize?

Konec hry na schovávanou! Jaký tedy je vztah supervize k psychoterapii?! Ať o něm přemýšlím jakkoli, vnímám supervizi jako psychoterapii (terapeutovy) psychoterapie, supervizi supervize pak s vynecháním závorek jako psychoterapii psychoterapie psychoterapie, atd. Mohl bych také říci, že supervize je transcendence psychoterapie nebo metapsycho-

terapie, kterou lze zasouvat do dalších „meta“ jako matrice. Roviny psychoterapie i supervize se v mé zkušenosti pohybují na půdě hry, jak ji Fink postuluje, totiž jako imaginárního, jako zdání, které není nikdy „realitou“ terapované skutečnosti a přesto je (nebo se snaží být) „skutečnější“ než ona terapie předcházející realita. Psychoterapie i supervize s touto „běžnou“ realitou nepracují (ani nemohou) a zároveň ji překračují. (Samozřejmě s výjimkou „meta“ (ted a tady) psychoterapie a paralelních procesů supervize). Pracují s metařovinou reality, s příběhem, slovem, můžeme říci s „hrou“ na realitu. Ale nejsou přítom v žádném případě pouhým nic, stejně jako hra se stávají vyvýšeným stanovištěm zaklínajícího přítomňování bytostných určení naší reality vůbec. Nepochybně v sobě, byť implicate, nesou onu vazebnou sílu zakládající lidská společenství a nabízejí magickou dimenzi povznesení skutečností lidského života ve všech jeho aspektech.

V čem pak konkrétně spočívá ona transcendence, kterou se supervize od psychoterapie liší?! Domnívám se, že je fiktivní, že přinejmenším v rovině hry, kterou zvažujeme, je to rozdíl nominativní, taxonomický. Marně hledám diferencii i v ostatních rovinách, kdy se supervize nebo psychoterapie stává prací, bojem, milováním... Rozdíl pak spočívá nikoli ve způsobu bytí či „práce“ terapeuta, resp. supervizora, ale jen v tom, jakou „realitou“ se ve své „hře“ zabývá. V psychoterapii je to hra s realitou klientova života, v supervizi hra s realitou terapeutovy terapie.

Co však ještě stojí za zvážení, je proměna akcentu supervize v posledních letech. Fenomén významnosti?! Její nárůst, intenzita i formalizace mohou svědčit o mnohém, třeba o tom, že psychoterapie vstupuje do období „dospělosti“ a začíná být více ochotna brát odpovědnost za své činy, nebo že naopak „neurotičtí“ a má tendenci zabezpečovat a kontrolovat se a jistě bychom našli mnoho jiných možností. Jedna mě nedávno obzvláště oslovila. Byť neměla co do činění přímo se supervizí, mohla by se jí týkat nepřímou - přes psychoterapii. Totiž to, že ve Spojených státech (možná celé euroatlantické kultuře) nabývá na významu paradigma „výhodnosti“. Co nás zajímá konkrétně je, že být nemocný může být mnohem výhodnější než se uzdravit (společností podporovaná přecitlivělost na práva a křivdy jednotlivce, právníky podporované sudičství v domnělých nebo reálných ublížení, psychoterapií podporované svépomocné skupiny a klima přijímání i s patologií nebo možná už více než „s“, tak jen patologií). Zisky z nemoci, primární i ty další jsou známé - nic nového pod sluncem - nová je jen míra, globalizace a posun vnímání ve společnosti.

Nevím, má-li institucionalizace supervize spíše podporovat „výhodnost“ nemoci, nebo výhodnost uzdravení. Má-li se vůbec podílet na výhodnosti?! Možná to odvisí i od toho, budeme-li ji spíše brát jako hru ve smyslu vesmírného jsoucna, v němž člověk může být jakýmsi partnerem, tím, kdo se srovnává s nadlidským a dospívá - „ke své domovské podstatě“ nebo spíše jako vědní obor, svébytný a jasně definovaný, od psychoterapie jasně oddělený, samospasitelný sám v sobě a sebou, generovaný potřebou globální společnosti aby vše bylo výhodnější, ekonomičtější, racionálnější - prostě „super“!!

Děkuji za pozornost.

POUŽITÁ LITERATURA:

Fink, Eugen: Oáza štěstí, Myšlenky k ontologii hry, Mladá fronta (Váhy), Praha, 1992
Tillich, Paul: Systematische Theologie, 4. Aufl., Berlin/New York, 1987

K existenciální supervizi (tzv. integrující a daseinsanalytický přístup)

Leoš Horák

Jan Patočka zemřel v březnu r. 1977. S námi pozůstalými, žijícími v solidaritě smrtelných, se rozloučil citací Edmunda Husserla:

Ti, které jsme s láskou uctívali, vlastně ani neumírají. Neusilují už o nic, nic nekonají, nehovoří k nám, nic po nás nepožadují. A přece: kdykoli na ně vzpomene, cítíme, že nám stojí tvář v tvář, že nám hledí do duše, že s námi cítí, že nás chápou, že schvalují nebo neschvalují naše počínání.

Není tady někde paradigma supervize? Úcta a láska, „nesmrtelnost“, otevřenost a nenásilnost, empatická konfrontace, porozumění i posouzení..

Patočka k nám uvedl fenomenologickou filosofii Husserlovu a fundamentální ontologii Martina Heideggera. Patočka také laskavě „dozoroval“, chce se mi říci „supervidoval“, recepci psychiatrické a psychotherapeutické daseinsanalýzy v Čechách.

Husserl byl vrstevníkem Sigmunda Freuda, oba se narodili na Moravě. Husserl založil moderní fenomenologii, Freud psychoanalýzu. Spolu se bohužel nepotkali. Husserl ale Freuda četl, zpochybnil jeho koncept nevědomí, otázkou všech otázek pro něho bylo samo vědomí.

Husserl dal svět do závorky a zkoumal jeho konstituci ve vědomí, Freud filosoficky naivně zkoumal nevědomí, filosofii jako takové se vysmíval. Oba měli své žáky, Freud zvl. lékaře a sociální pracovníky, Husserl filosofy, a také lékaře. U Husserla se učil fenomenologicky vidět a myslet i Heidegger.

V r. 1927 vychází Heideggerovo epochální *Sein und Zeit*. Myslitel tu dává do závorky samo vědomí, karteziánské ego cogito, táže se po bytí vůbec a východiskem je mu zprvu existenciální analytika *Dasein* (lidská existence, bytí „tu“, v Patočkově překladu „pobytí“). *Dasein* a existence nejsou u Heideggera slova úplně souznačná, ale existenci určuje jako ono (to příslušné konkrétní) bytí samo, k němuž (jakožto ke svému) se *Dasein* může tak či onak vztahovat.

Daseinsanalýza se zrodila až 15 let poté v Bernu. V psychologickém spolku tam 23. října 1942 psychiatr Ludwig Binswanger přednášel o *Daseinserkenntnis*, v následné diskusi pak takto pojmenoval jeho přístup tamní universitní profesor psychiatrie Jakob Wyrsch, aby jej tak odlišil od módní psychoanalýzy a Heideggerovy *daseinsanalytiky*. Ale již v r. 1930 publikoval Binswanger studii *Traum und Existenz*.

Binswanger, asi jediný celoživotní přítel Freudův (korespondence z let 1908 - 1938), použil - Freudem ignorovanou - Husserlovu a Heideggerovu fenomenologii jako jediné možné vodítko k porozumění toho, co bylo dosud lidsky nesrozumitelné, totiž psychotické bytí ve světě: schizofrenie, blud, melancholie a mánie. Fenomenologie je pro psychiatrii tím, čím biologie pro všeobecné lékařství, konstatuje v r. 1960.

Koncept daseinsanalytické psychoterapie vypracovával psychiatr Medard Boss, Freudův analyzand, s Heideggerem v 50. letech minulého století v *Zollikonských seminářích*. Jeho *Psychoanalyse und Daseinsanalytik* vyšla v r. 1957. V bossovském smyslu, tedy jako teorie a technika (umění) psychoterapie, je dnes daseinsanalýza chápána nejčastěji.

Tématem přednášky je existenciální supervize, resp. cesta k ní. Nemím tím rutinní supervizi uvnitř daseinsanalytických komunit. Tam jde o legitimní kontrolu analytické techniky a tzv. protipřenosu v rámci vzdělávání a výcviku, podobně jako v psychoanalytické obci. Mním možnost daseinsanalytické supervize „venku“, vně daseinsanalytického establishmentu, ve světě.

Tuto přednášku chápu jako první váhavé a ostýchavé nakročení.

Nejprve ale k obecně přijímanému integrovanému či integrujícímu přístupu. Takový výcvik v supervizi jsem zakusil s Julii Hewsonovou. Julie hovořila také o metateoretické supervizi. Užívala psychoanalytické, behaviorální, systemické i gestaltistické koncepty, nejčastěji schémata transakční analýzy, zabývala se teoriemi komunikace a organizace, řeckými bohy a bohyněmi, v procesu se uplatnily vonné byliny a „práce“ s kočkami, kinesiologie, encounter...

Pro filosoficky rozjímajícího kandidáta zdánlivě nic než zmatek, přístup zdánlivě hybridní. Jakékoli výslovné pojetí lidskosti tu chybělo a jakoby tu chybělo i něco integrujícího, tj. bytostného, podstatného. Nicméně byl můj pocit z toho všeho solidní a bytostný. V procesu *teaching supervision*, který v naší kandidátské skupině Julie iniciovala, držela, rozvíjela a ukončovala jsem byl existenciálně osloven, dokonce svým způsobem entusiasticky stržen. V závěru přednášky se pokusím tuto paradoxní zkušenost nějak pochopit.

Teď ale zpět k daseinsanalýze. Sebe sama deklaruje současná daseinsanalýza dvojmým způsobem.

Jednak jako školu, která patří k mocné dynastii tzv. analytických či hlubinných teorií a psychotherapeutických metod. Patří k nim ovšem nějak marginálně, podobně jako třeba Szondiho *schicksalsanalyse*. V této pozici se vyhraňuje především vůči pozitivismu, biologismu a behaviorismu.

V prestižnější deklaraci daseinsanalýza nechce být jenom jednou z analytických a hlubinných škol. Díky nepředsudčivému filosofickému porozumění člověku z jeho bytí ve světě chápe sebe sama jako jediný možný způsob, jak člověku pomoci z jeho a k jeho svébytnosti. V této pozici je fenomenologicky „očistěnou a posílenou“ (Jiří Němec) psychoanalýzou.

Heideggerova existenciální analytika pobytu poskytuje hrubý náčrt filosofické, ontologicky založené existenciální antropologie. Ta ale nebyla cílem jeho zkoumání, vždy již se táže po možnosti myslet bytí samo.

Heidegger si všímá, že nejen psychologie, ale i kulturní antropologie, etika, sociologie, politologie, ekonomie, vědy o umění, historie, básnictví etc. (a ovšem i supervize!) sledují různými cestami a v proměnlivém rozsahu chování, schopnosti, síly, možnosti a úděly pobytu, pobyt sám je v nich ovšem nerozpoznán nebo umlčen, bytí zapomenuto.

V psychoanalýze, se ontologie „psyché“ letmo dotkl snad jenom Heinz Kohut..

Mé výzkumy o psychologii self zabírají stovky stran - ale nikde neuvádějí přesný význam pojmu self, nikde nevysvětlují, jak by měl být definován jeho základ. Bez lítosti a studu to připouštím... Existenci self nelze ontologicky vymezit, otázku po „věci o sobě“ nelze zodpovědět ani empirickou psychologií ani psychoanalýzou.

Ale ontologicky fundované vymezení existence self tu přece máme již od r. 1927! Tyto ontologické fundamenty nelze nikdy dodatečně hypoteticky vyvozovat z empirického materiálu, nýbrž jsou vždy již „tu“ jako existenciální apriori, stále znovu připomíná Heidegger. Bůh suď, kde bychom byli, kdyby se psychoanalýza tolik nebránila filosofii, a fenomenologii zvlášť.

Freud pojednal pobyt v karteziánské tradici jako „psychický aparát“, jako věc, jako primárně izolovaný subjekt v neudržitelném subjekt-objektovém schématu. U Heideggera je základní strukturou pobytu bytí ve světě. Kdo to ale je, pobyt ve své každodennosti? Já? Tedy přece jen nějaký „subjekt“? Možná, že onen „kdo“ každodenního pobytu právě nejsem já, odpovídá Heidegger.

Pobyt je vždy již spolubytí, i osamocenosť pobytu je spolubytí ve světě. Kdo tu je, není ten ani onen, ani my sami, ani někteří z nás a ani suma všech dohromady. Tento „kdo“ je neutrum, neurčité „ono se“ (*man*). Věřejnost a její mínění. Ono neurčité „se“ pobyt v jeho každodennosti usnadňuje a normalizuje, zprůměrnuje. „Normální“ pobyt je snadný, samozřejmý, nesamostatný a nevládní, „nesvůj“.

Pobyt rozumí sobě samému vždy ze své existence, z jisté možnosti sebe sama, jak sebou samým být, či sebou samým nebýt. Tyto možnosti si pobyt buď sám zvolil, nebo se do nich dostal, či v nich vždy již vyrostl. O existenci, pokud se týče toho, zda se jí chopí anebo zda ji zanedbá, rozhoduje vždy pouze ten který pobyt sám.

Autentický pobyt existuje a jenom to, existence je tudíž vyvstávání a vyčnívání do otevřenosti „tu“. Svěbytné bytí sebou samým nespočívá v nějakém od neurčitého „ono se“ odtrženém výjimečném stavu vědomí nějakého pomyslného subjektu, nýbrž je existenciální modifikací neurčitého „ono se“. Je jakýmsi přeladěním.

Naladění vždy již nějak jsme. Neporušená duševní rovnováha právě tak jako potlačovaná rozmrzelost každodenního obstarávání, zvraty jedné nálady v druhou, sklouznutí do rozladěnosti, to vše není ontologicky nic nicotného, jakkoli tyto fenomény mohou zůstat bez povšimnutí jako něco, co je v pobytu domněle tím nejlhostejnějším a nejprchavějším.

A je to opět nálada, která normalizovaný pobyt vrhá do autentické existence. Tou náladou je úzkost. Úzkost je vykloněním pobytu mimo jsoucí, z obstarávání, rozptýlenosti a zabavenosti v každodenní průměrnosti ven, do nejsoucího, do nicoty, do nepředstížitelné, nejvládnější a bezevztažné možnosti „bytí“, do smrti. Ta není jen ten okamžik, kterým přestáváme existovat, tzv. klinická smrt.

Smrt je v naší vrženosti ke konci. Čas jepice, nesrovnatelně kratší než náš „čas“, není rozrušen věděním o čase. Lidská smrt není tečka za větou, ale věta sama, smrtelnost, která se nese jistým pohybem a rozvrhem ke svému uzavření tak, že toto uzavření je už v celém tom pohybu a rozvrhu, v rytmu a melodii té existence.

Úzkost odvážného pobytu nestrpí, aby byla stavěna do protikladu k radosti či dokonce k pohodlnému a poklidnému přežívání. Stojí - stranou takových protikladů - v tajném svazku s radostí a štědrostí tvořivé touhy. Úděl z podivné nehostinnosti bytí a zneklidňující úžas z vábící dálavy nebes nás otevírá světu (staročesky z-žesiti se, být vystaven nahému že bytí).

V úzkosti se zjevuje nic, nic jsoucího, bytí. Vytěsněná úzkost je tíseň, úzkostnost. Úzkostný pobyt může být bojácný, ostýchavý, plachý, zaražený, prodchnutý potemnělou zřejmostí nicoty, tvrdostí vzdoru či hnusu, bolestí zklamání či selhání, trpkostí strádání atp. Úzkost tu je skrytá, nejčastěji v neurotických a povahových poruchách, v emocionálních rozladách a psychosomatických potížích, příp. chorobách.

To, z čeho nám je úzko, je bytí ve světě jako takové. V úzkostnosti ale nevíme, co je to, z čeho je nám úzko. Ono nic je již „tu“, tak blízko, že nás tísní a v panických stavech nám svírá hrdlo. Když úzkost pomine, tak v řeči každodennosti obvykle říkáme: „Nebylo to

vlastně nic.“ To vskutku existenciálně vystihuje, co to bylo. „Byly (jsou) to jen nervy“, slycháme v ordinacích. Nebo „psychika“.

Již jen použití slov jako „nervy“ či „psychika“ nás upozorňuje, že pobyt je nějak nesvůj, že si nerozumí sám ze sebe, ze svého bytí ve světě, že před sebou utíká, že upadá. Upadání pobytu je svádějící a falešně zkliďňující, odcizující.

Heideggerova apriorní antropologie poskytuje spolehlivá vodítka k existenciálnímu porozumění křehkosti tzv. duševního zdraví i duševním poruchám a patologii každodennosti. Otevírá i podstatné dimenze existence: prostorovost, tělesnost a smyslovost, naladění, rozumění a citovost, spolubytí a vztahovost, časovost, dějinnost a smrtelnost, svědomí a řeč.

Pobyt, který byl událostí bytí vyzvednut z upadající normality, svědomím vyzván k následku bytí, k nahlédnutí v průsvitu bytí, pobyt vymaněný z času zapomenutí bytí se může stát básníkem, který zakládá svět, malířem, který čarami a barvami proniká do rozhraní jsoucího a nicoty, dramatikem, který hru světa a lidské koexistence rozehraje na samé hraně bytí, hudebníkem, který té hře existenciálních nálad dá slyšení, filosofem počátku. Podobná událost může být i počátkem schizofrenie.

Povědomí o ontologické diferencii, o tom, že jsoucno, bytí třeba to nejvyšší, není bytí samo, o tom, že zachvění v listí, ať v kartesiánském pojetí světa jakkoli zanedbatelné, může být výzvou bytí, je nějak přítomno v základu *daseins* analýzy. A údělem *daseins* analytického terapeuta a supervizora zvláště je tuto diferencii vystát. Myšlení bytí mu umožňuje svobodně a odpovědně vystát i překerní peripetie supervizního procesu.

Zbývá již jen odpovědět na otázku z úvodu. Tím integrujícím v procesu *teaching supervision*, řízeném Julii Hewsonovou je její *Dasein* samo, její bytí tu, její spontánní, svá, odhodlaná, svobodná a moudrá existence, skýtající radost a štedrost tvořivé touhy.



Pohled do sálu od přednášejících

Anglo-saský model supervize v českém kotlíku

Jitka Vodňanská, Jan Pfeiffer

Zelený ostrov tak trochu stranou. Pastviny a tu a tam posvátný dub. Připlouvají Normani. Podnikají poslední úspěšnou invazi v dosavadní historii Ostrova. Jsou organizovaní, vítězí. Je jich však málo. 7 tisíc proti více jak milionu místních. Strategie Normanů jak přežít je dohodnout se, respektovat místní pravidla. Je to pragmatické, funkční. Nechávají stát posvátné duby.

Je po bojích. Sepisuje se Magna Charta. Je to dohoda - kontrakt o řádu, pravidlech dávajících prostor a svobodu. Hlavy všech mohou být svobodně vztyčeny.

Rozlehlá kotlina lemovaná horami a lesy, ale přímo ve středu. Zdánlivý poklid kotliny je permanentně rušen hordami cizích. Vždycky jich je hodně. Káci posvátné stromy. Strategie místních jak přežít je přizpůsobit se, nechat se ovládnout, zapomenou na svoje posvátné stromy. V daných podmínkách je to pragmatické, funkční.

Je pár dní po Bílé hoře. Zdaleka není jasné, že je vše ztraceno. Dalo by se bránit hlavní město. Král však utíká. Vzbouření stavové sepisují podlézavý dopis císaři. Sepisuje se mnoho udavačských dopisů. Hlavy a krky některých jsou pak ověčeny znaky nové moci. Krky některých jsou přefaty a jejich hlavy pak trčí 12 let nad vstupní branou.

Dvě místa, dvě historie, dvě strategie zacházení s mocí.

Pomáhající profese je hodně o zacházení s mocí ve vztahu mezi člověkem a člověkem. Mezi pomáhajícím a pomáhaným. Je možné se druhého zmocňovat nebo jej zplnomocňovat.

Prostor mezi supervizorem a supervidovaným je pak meta vztah nad vztahem pomáhaného a pomáhajícího, a má tedy velkou moc tento vztah formovat.

Supervize v pomáhajících profesích má v českém kotlíku dlouhou tradici. Vzrůstala a byla pěstována mimo jiné v prostoru SUR. Prostoru, který sám sebe vnímal jako alternativní mikrosvět svobody v dominujícím makrosvětě okolní nesvobody. Nicméně je takřka nemožné být plně nezávislý na okolním prostředí. Už i to, že je něco alternativní, vlastně zrcadlí to dominující. Totalitní moc má vždy tendenci vytvářet pravidla a zdánlivé kontrakty, ale vždy natolik volné, že nakonec závisí na držiteli moci, jak jsou vykládány a používány. To umožňuje ovládat a být ovládán. A tak i supervize v českém kotlíku, s volnými pravidly a kontrakty měla často podobu vztahu, kde i v nejlepší víře ze strany supervizora se nějak otiskoval historický model zacházení s mocí. Tedy ovládat a být ovládán. Supervize pak mohla někdy být spíš kontrolním, mocenským nástrojem než nástrojem pro svobodný růst a poznání.

Ovládající Sovětská vojska odešla, komunisté byli odstaveni od moci, nějak tu však zůstali. Přišla Julie jako věrozdávající strategie zacházení s mocí. Kontrakt jako proces, kde se dvě strany dohadují na tom jak naložit se silovým polem vztahu mezi nimi. Kontrakt jako stanovování, dodržování a respektování hranic prostoru druhého. Kontrakt jako proces, jehož podstatou je využít lidské energie tak, aby nebyl jeden zbezmocňován na úkor narcistního či jiného posílení druhého (vědomého či nevědomého), ale aby obě strany mohly



Jitka Vodňanská (vpravo) s Julii Hewson

být zplnomocněny. Aby kontrakt byl opravdovým kontraktem, je nutno, aby obě strany byly dostatečně silné. Síla v tomto případě je jednak o nezávislosti (těžko mluvit o nezávislosti v postavení podřízeného a nadřízeného) a jednak o vybavenosti znalostí, o co vlastně v supervizi jde na obou stranách.

Je to ještě hodně práce. Když se něco v českém kotlíku usadí, má tendenci se to tam držet. Supervize bez kontraktu, spíše jako kontrola, mentorování nebo doporučování ze strany moudrých a zkušených. Historický model zacházení s mocí. Je samozřejmě riziko, že v rámci odstraňování historického schématu (přejímání pravidel vítězů), právě toto schéma posílíme. Anglosaský model přijmeme i s chlupama. Aby se tak nestalo, je ještě hodně práce na tom, pochopit podstatu věci a přetvořit jí do tvaru českého kotlíku, ne však s historickou zátěží ovládat a být ovládán.

Jaké tedy máme zkušenosti s transponováním naučeného anglického integrativního modelu v českém kotlíku? Výuka Julie byla pro nás stále nový inspirativní tanec. Plavně se přenášela z jedné oblasti psychoterapie do druhé, nevynechávala sociální oblasti, management, filosofii, literaturu, množství příkladů z praxe atd. Výcvik byl pro mne (J. V.) jasný, srozumitelný, uchopitelný. Naučila jsem se kromě množství dovedností svobodě nemít vždy pravdu, moc. Zbavila jsem se strachu z volnosti, otevřenosti, rovnoprávnosti v procesu supervize. Učila jsem se demokracii a liberalismu. Učila jsem se trpělivosti, protože demokratické vyjednávání, např. o kontraktu je pěkně zdlouhavé. Viděla jsem, jak se dělá super-

vize bez mocenské kontroly a přeci není unyle bezbřehá. Je toho ještě mnoho, co bych mohla vyjmenovávat.

Avšak! Co jsem se nenaučila? Jak cítuji Julii Hewson - neignorovat kontext historický, kulturní, náboženský, politický, ekonomický.

Začali jsme učit v nezměněné podobě to, co jsme sami vstřebali. Začali jsme shledávat odlišnost i v celkové nastavenosti. Museli jsme překonávat počáteční strach z kontroly, překonávat zaběhnuté hry na Mocného a bezmocného, hry o Kontrole. Setkávali jsme se s citlivostí na určitý druh výrazů, museli měnit slovník. Museli jsme vytvářet svoje hodnotící kritéria. Zjistili jsme, že bychom potřebovali daleko více času na procvičování dovedností.

Do naší české verze se dostávali naše, české zkušenosti, obohatili jsme výuku o řadu kreativních, typicky česky kotlíkovitých vymožeností (např. čakry, komiksy, dotazníčky, domácí úkoly, práce s neverbalitou, sculpturingem aj.).

Baví nás to. Hledáme a zdá se, že NACHÁZÍME.

Ráda bych tu s vámi zkusila miniaturní hříčku. Zkuste pro sebe, tedy pro sebe jako supervizora, najít metaforu.

A tady je pár metafor supervizorů z našeho výcviku:

Slepecký pes	Zahradník
Doprovodná melodie pro sólový nástroj	Kotva
Jarní větřík	Chirurg
Služebník	Orel
	Stabilní hodiny pendlovky

Nebo testík každé ráno. Tady jeden na ukázkou:

Vysvětlí co je paralelní proces. Co je skrytý kontrakt. Kriteria profesionality a kompeten-
ce. Jaký je rozdíl mezi supervizí a psychoterapií?

Za co jsme ve výcviku kritizováni? Za nedostatek českého písemného materiálu. Za přílišnou hutnost a intenzitu. Zatěžující slovník. Málo času na procvičování jednotlivých modelů. Moc aktivních lidí najednou.

Za co jsme chváleni? Za pocit bezpečí, dobře vyváženou skladbu programu teorie a tréninku. Za podporu k sebejistotě. Za možnost dělat chyby. Lektorské ukázky naší supervize. (Jste v tom namočení s námi.)

Čím jsme si jistí my sami: Oprávněností nároků na výběr do výcviku, oprávněností náročnosti výcviku a oprávněností náročnosti závěrečných zkoušek.

Opět se s vámi podělím o několik ukázek jednoho hodnocení frekventanty na závěr čtvrtého setkání:

- ♦ Netušila jsem že je to tak velká zodpovědnost, že je to tak vážné.
- ♦ Člověk musí k supervizi dorůst.
- ♦ Struktura a pravidla v supervizi vyčistí prostor, kde se dá pracovat.
- ♦ Je to fakt něco jiného než terapie.
- ♦ Pokora. Pochopení z druhé strany.
- ♦ Pochopení spoluzodpovědnosti za proces, respekt k procesu.
- ♦ Potřeba kultivace a preciznosti v řeči.

- ♦ Supervizor má vidět, co má zvednout a co má nechat ležet. Naše supervizorka v týmu je úplně blbá.
- ♦ Dobře porozumět teorii je jako dobře řídit auto. Ztrácím paniku.
- ♦ Modely jsou popsáním přirozenosti.
- ♦ Mám větší pocit kompetence, už se necítím jako debil.

Co je to za job ten supervizor? Co to je za identitu?

Celá posttotalitní společnost se sama táže po své identitě. Jsme kompletně ve všem ve fázi hledání. Jak se hledá identita? Zrcadlením, identifikací, vlastním zkoušením, hledáním, bojem o teritorium. Identita pak je vědomí sama sebe, svých hranic, cílů, schopností, možností, rolí, potřeb, má svoje výrazové jedinečné prostředky, svoji řeč a řád.

Znovu se ptám po smyslu supervize, po tom, co vlastně může výcvik kultivovat, čemu může pomoci.

Pro mě je supervizor něco jako člen rady starších. Někdo, kdo má zodpovědnost, vážnost, kdo ví, umí, má to vše dobře zažitě, má to pod kůží. Může se plést a dělat chyby. Supervize je META pozice. Meta je něco víc než super.

Je to pozice dost odlišná od jiných v životě. Na ní by měl jeden umět analyzovat, syntetizovat, nacházet fokus, vidět chaos, nebát se ho, tančit s ním. A taky mít chuť dál se vzdělávat a kultivovat v nejrůznějších oblastech života. V tomhle jobu se užije úplně všechno. Od psychologie, ekologie, umění po třeba teorii polí a zoologii.

Supervizor nemusí být ideální. Měl by být ale v jistém smyslu komplexní bytost. Měl by mít v sobě pokoru, soucit, vděk, měl by být vertikálou, která stojí docela pevně na zemi a směřuje vzhůru. Jedno, stojí-li na zeleném ostrově nebo v kotlíku uprostřed.

Vzdělávání v supervizi v sociálních službách

Milan Kinkor

Jsem rád, že kromě příspěvků jak se má supervize dělat, je tu pár sdělení o tom, jak se má supervize učit. Zatím to nevypadá, že bychom se tu domluvili na minimálním vzdělávacím standardu v supervizi, ale vyměňujeme si informace, zkušenosti a názory, a to je pro tužbu chvíli dost.

V současné době jsou podle mých informací aktivní tři vzdělávací organizace, které poskytují komplexní vzdělávání v oblasti supervize: ČIS (Český institut pro supervizi), FHS (Fakulta humanitních studií) a Remedium. Dva z nich jsou postgraduální, jeden je pregraduální - na FHS lze studovat supervizi jako magisterský obor. Mám za to, že každý z programů je svébytný, hledá své vlastní cesty, oslovuje jinou skupinu odborníků, a tak si podle mého názoru nekonkurují, ale doplňují se.

Já se budu podrobněji věnovat skladebnému vzdělávacímu programu „Řízení a supervize v pomáhajících profesích“, který nabízí Remedium. Dovolte mi říci pár slov o myšlenkových inspiracích, ze kterých náš vzdělávací program vychází:

- ♦ Jednak jsou to vlastní supervizní výcviky obou odborných garantů a současně lektorů - tedy Bohumily Baštecké a mne. Každý z nás vychází z poněkud odlišných konceptů, Bohumila se nechala inspirovat rozvojovou supervizí v podání Li McDerment, já jsem čerpal z myšlenek July Hewson. Sám to vnímám jako obohacující zkušenost. Když se ohlédnu za naším prvním výcvikem supervize, který jsme s Bohumilou vedli v letech 2001 - 2004, myslím, že počet společně prodiskutovaných hodin byl asi stejný, jako počet hodin samotné výuky.

- ♦ A to je druhý myšlenkový proud - nedávno skončený výcvik supervize na zakázku ČAPLD (Česká asociace pracovníků linek důvěry). Vzhledem k tomu, že budoucí supervizory na linkách důvěry doplnilo i pár lidí z jiné oblasti, vytvářeli jsme vlastně vzdělávací program pro supervizory působící v oblasti sociálních služeb. Z dnešního hlediska vidíme pestrost frekventantů výcviku jako největší výzvu - museli jsme se snažit být srozumitelní pro úřednici městského úřadu i poutaví pro zkušené praktiky a ostřílené absolventy jiných výcviků. A nejen to - ve výcviku byli lidé ve vedoucích pozicích a také řadoví zaměstnanci organizací. Často bylo nutné dělat exkurz i do oblasti řízení - učili jsme se rozlišovat různost nástrojů řízení a supervize a mimochodem jsme zjistili, že vzdělávání v oblasti řízení je minimálně stejně tak potřeba jako vzdělávání v supervizi. Protože frekventanti výcviku měli různá postavení v hierarchii svých organizací, snažili jsme se podpořit rozvoj interní supervize i externí. Zmíním i další dvě charakteristiky výcviku, které se nám osvědčily: důsledná práce s portfoliem a pravidelná práce peer-skupin složených z frekventantů výcviku. Nedávno jsem se dozvěděl, že peer-skupiny se scházejí dále, i po skončení výcviku, a to mě potěšilo.

- ♦ Třetím podstatným myšlenkovým podhoubím byl projekt „Optimalizace vzdělávání supervizorů v sociálních službách“, který jsme realizovali v r. 2003 na zakázku MPSV. Projekt měl tři části - v první jsme polemizovali se standardem supervize, jak je dosud



V popředí zleva: Milan Kinkor s Jiřím Jakubě, za nimi František Matuška

užívaný v sociálních službách, ve druhé jsme srovnávali různé supervizní vzdělávací programy a ve třetí navrhli nový skladebný vzdělávací program v supervizi. Celý projekt je vystaven na internetových stránkách Remedia (www.remidium.cz, v sekci vzdělávací programy). Bylo pro nás důležité seznamovat se s dalšími vzdělávacími programy v supervizi a klást si přitom otázku, co je optimální, nechat se inspirovat, ale přitom jít za svou vlastní vizí.

♦ Čtvrtý zdroj - to je naše dlouholetá supervizní praxe, kterou vykonáváme nejen na mnoha místech celé republiky, ale také v různých službách - nejen sociálních, ale také zdravotnických a školských. Z těchto zkušeností čerpáme, když společně vytváříme konkrétní představu toho, co by měl supervizor znát a umět.

Pojďme se nyní podívat na to, co konkrétně obsahuje skladebný vzdělávací program „Supervize a řízení v pomáhajících profesích“. Krátce řečeno, celý program je složen ze čtyř na sebe navazujících stupňů, které si může frekventant vybírat podle své odborné vyspělosti a zájmu.

První stupeň představuje 24hod. kurz Úvod do řízení a supervize. Tento kurz je otevřený všem, kdo pracují v sociálních službách a mají minimálně maturitu. Je vhodný pro ty, kteří se rozhodují, zda se budou nadále systematicky věnovat vzdělávání v supervizi nebo v řízení. Ale může přinést užitečné informace i těm, kteří se chtějí jen seznámit se základním pojmoslovím obou oborů, nebo chtějí zavést supervizi na svém pracovišti.

Druhý stupeň má dvě větve: Manažerské dovednosti pro pracovníky pomáhajících profesí (trvá 2 roky a má hodinovou dotaci 120 hodin) a Odborná supervize (130 hodin). Vstupní kritéria jsou v něčem společná - např. nutnost absolvovat kurz 1. úrovně (Úvod do supervize), v něčem odlišná - např. požadavky na vzdělání jsou vyšší u supervizního výcviku, u manažerských dovedností stačí maturita, ale dotyčný musí být ve vedoucí pozici v oblasti sociálních služeb. Podrobná vstupní kritéria jsou uvedena na internetových stránkách Remedia. Pokud jde o supervizní větev, počítáme s osvědčenými formami výuky, jako je např. střídání teorie s praxí, práce s portfoliem a pravidelné setkávání peer-skupin. Obsahově jde o to postupně ovládnout všechny důležité dovednosti supervizora, obdržet základní teoretické informace a kromě praktického provádění supervize si zvyknout na pravidelnou vlastní supervizi. Absolventi programu Odborná supervize by měli působit jako interní i externí supervizoři v oblasti odborné supervize. Pro realizaci dalších zakázek, které mohou supervizora potkat, jako je např. týmová supervize nebo supervize řízení, odkazujeme zájemce na 3. stupeň skladebného programu.

Třetí stupeň nabízí 3 různé programy pro absolventy Odborné supervize. Předpokládáme zájem o supervizi řízení, týmovou supervizi a supervizi praxí studentů. V příštím roce budeme zmíněné tři programy nabízet ve formě workshopů, bude-li dost zájemců, počítáme s postupným otevřením krátkodobých kurzů (s hodinovou dotací cca 60 - 80 hodin). Návaznost na kurz Manažerské dovednosti pro pracovníky pomáhajících profesí je zatím v jednání.

Konečně čtvrtá úroveň vychází vstříc potřebám supervizorů, kteří vykonávají supervizi v sociálních službách a nemají dost příležitostí k vlastní supervizi. Čtyři celodenní semináře do roka umožní několika desítkám supervizorům zamyslet se nad příběhy z vlastní supervizní praxe.

Celý skladebný program počítá s poměrně rozsáhlým lektorským týmem (cca 10 odborníků), který je namíchaný z osvědčených a dlouholetých lektorů Remedia, ale také z odborníků, kteří se v našem lektorském týmu objeví poprvé.

Pojďme se teď na chvíli podívat ještě na dva jiné kontexty právě představeného vzdělávacího programu Remedia. První se týká přípravy zákona o sociálních pracovnících a jejich vzdělávání, druhý Evropského sociálního fondu.

Někdy zhruba před rokem vznikla na odboru sociálních služeb MPSV pracovní skupina, která si kladla za cíl připravit teze legislativního zakotvení výkonu sociální práce a vzdělávání sociálních pracovníků. Konečně návrhy pracovní skupiny nás zajímají ze dvou důvodů - jednak proto, že se počítá se supervizí jako se samozřejmou součástí práce sociálních pracovníků a jednak proto, že se z hlediska pracovního zařazení počítá se šesti kategoriemi sociálních pracovníků, mj. zde najdeme i pozici sociální pracovník specialista - supervizor. Sociální pracovník v roli supervizora by měl mít podle návrhu magisterský titul a postgraduální studium, jehož specifika zatím nejsou známa. Nicméně se pracovní skupina shodla na tom, že je potřeba vytvořit systém akreditací vzdělávacích programů v sociální oblasti. Počítá se přitom s konkurenčním prostředím, kde se budou moci uplatnit organizace ze soukromého, veřejného i neziskového sektoru. Neříkám, že zákon bude zítra schválen. Nicméně, až bude, bude růst v sociálních službách poptávka jak po přijímání supervize, tak po výuce supervize. Že je dobré se na tuto situaci připravit, již nemusím dodávat.

Druhý kontext souvisí s nedávným vstupem ČR do EU. Tento krok nám umožňuje čerpat z fondů EU, z nichž nás v současné době nejvíce zajímá Evropský sociální fond. Nechci tady zatěžovat podrobnostmi o tomto fondu, stačí snad informace, že se nejvíce týká podpory vzdělávání - vzdělávání na všech stupních škol, celoživotního vzdělávání, rekvalifikací a návazných služeb. Cílem fondu je zhruba řečeno připravit podmínky pro to, aby se lidé prostřednictvím různorodého vzdělávání mohli lépe uplatnit. Nemyslíte, že by to mohla být šance i pro vzdělávání v oblasti supervize?

Závěrem se chci věnovat chvilku tématu, o kterém se na tomto poli zatím moc nebavíme - a tím jsou cíle a hodnoty. V poslední době, kdy Remedium zažívá prudký rozvoj, jsme nuceni si klást opakovaně otázku - zapadá tato aktivita do našeho poslání, je to opravdu to, čím se chceme zabývat? Často není lehké si odpovědět - a v té chvíli je potřeba jít do diskuse a znovu si připomínat naši misi, vizi a cíle. Pokud jde o vzdělávací programy, myslím, že máme jasno. Naším cílem je poskytovat celoživotní vzdělávání odborníkům v pomáhajících profesích zejména ve třech směrech - odbornost (zejména v oblasti krizové intervence), sebezkušenost (výcvikový sebezkušenostní program komunitního typu otevřeme pravděpodobně v r. 2005) a supervize.

Pokud jde o samotný vzdělávací program Řízení a supervize v pomáhajících profesích, snažíme se ho postavit na následujících charakteristikách, v nichž jistě rozpoznáte i základní hodnoty, ze kterých vycházíme :

- vyváženost teorie a praxe,
- skladebnost a návaznost,
- na výukové bloky navazuje samostudium a práce v peer-skupinách,
- učení „prováděním“ (zde jde o poněkud kostřbatý překlad „*learning by doing*“),
- otevřený dialog a vzájemné učení se frekventantů a lektorů,
- práce s portfoliem, které je na závěr kurzu hodnoceno lektory i frekventanty,
- zařazení supervize do kontextu života organizace i služeb, které organizace poskytuje,
- celoživotní vzdělávání (tj. absolvováním supervizního výcviku vzdělávání nekončí).

Na rozdíl od koncepce, na které je postaven vzdělávací program v supervizi FHS, přemýšlíme o supervizi jako o postgraduálním oboru. Myslíme si, že nejdříve by se měl člověk v nějakém oboru stát odborníkem (s Mgr. titulem) a po nějaké době praxe (za minimální považujeme dobu 5 let), ve které se pravidelně setkává se supervizí jako uživatel, by se měl teprve rozhodovat, zda se stát supervizorem.

Na druhou stranu velmi přísná vstupní kritéria výcvikového programu v supervizi ČISu podle našeho názoru mohou znevýhodňovat některé zkušené a vzdělané odborníky z praxe, kteří by mohli především ve svých organizacích dobře zastávat roli interních supervizorů a věnovat se systematicky odborné supervizi.

Závěrem chci poděkovat Bohumile Baštecké, která tady z pracovních důvodů nemůže s námi být, za její cenné podněty a trpělivou a vytrvalou spolupráci na všech společných supervizních aktivitách.

Děkuji vám za pozornost.

Daleko do Prahy aneb supervize v sociálních službách

Bohumila Baštecká, Lenka Urbanová

Motto: Jak navodit stejný přístup pracovníků k práci a klientům, jako jsem viděla v německém domově důchodců? (supervizní otázka 22leté studentky VOŠ sociální)

I. Skutečnosti

Lenka Urbanová, studentka posledního ročníku psychologie, o své supervizní zkušenosti:

Přibližně od roku 2001 prezentovalo vedení organizace přítomnost supervizora na pracovišti. Mělo to sloužit jako výhoda při získávání dotací, jako dělání dobrého jména zařízení. Teprve koncem roku 2003 byla dojednána konkrétní spolupráce. V únoru 2004 proběhla první supervizní schůzka. Pokud bych se držela teoretického rozdělení, šlo by pravděpodobně o rozvojovou supervizi pro zaměstnance.

Úvodem jsem se zeptala zúčastněných, zda vědí, co slovo supervize znamená. Mnozí nevěděli, někteří to nazvali kontrolou nebo novým přístupem k řešení problému. Následovalo vysvětlení pojmu. Jak jsem měla možnost poznat kolektiv zaměstnanců, přišlo mi důležité začít pracovat na jeho stmelení.

Setkání mělo velký úspěch a pracovníci - lidé, kteří jsou nejvíce v kontaktu s klienty - si přáli víc takových schůzek. Další proběhla asi za měsíc. Skladba přítomných byla stejná jako minule. Mimochodem, supervizní schůzka byla povinná pro všechny, měli se dostavit i ti, kteří měli volno (byli před noční, po noční apod.). Tentokrát šlo o případovou supervizi a jako nejdůležitější v tu chvíli zaměstnanci otevřeli případ jedné klientky. Podrobně jsme rozebírali její situaci, co o ní kdo ví, jak ji zná, a hledali jsme možná řešení, jak jí pomoci. Použili jsme metodu brainstormingu. Ze všech návrhů závěrem zaměstnanci vybrali ta možná a v praxi proveditelná řešení. Dohodli se, co jsou schopni a ochotni pro klientku udělat. Reflexe opět ukázala, jak jsou zaměstnanci s takovou službou spokojeni, a přáli si další setkání věnovat postupně všem klientům, aby si ujasnili, jak se ke každému chovat a jak mu pomoci.

V následujících dnech přišla hodnotící komise z kraje. Oznámila vedení, že interního supervizora nesmí mít. Vyzdvihovali důležitost externího supervizora. Navíc odmítli moje působení, protože nemám dokončené vzdělání, praxi atd. Na tento popud jsme ukončili moji smlouvu.

V současné době má ředitelka o moji supervizi stále zájem. Kraj má stále proti internímu supervizorovi výhrady, ministerstvo naopak interního vyzdvihuje proti externímu. Sami nevědí. Dokonce snad ministerstvo preferuje kurz v supervizi nad vysokou školou. Jak přesně to myslí, nevím, protože takto mi to ředitelka zprostředkovala, ale ona sama v tom nemá jasno, takže informace může být zkreslená. Ředitelka doufá, že si udělám kurz, a poté tam jako supervizor budu docházet.

Jak by se měla vyvíjet kritéria poskytování supervize v ČR?

Zuzana Havrdová

Motto: „Zrno je třeba sklízet, když je zralé. A je?“

Cílem mého sdělení je navštívit možnosti, jak dospět k užitečným kritériím poskytování supervize v ČR.

Nejprve chci ukázat, že zdánlivě živelný vývoj supervizní činnosti má některé charakteristiky typické pro vývoj nových profesí. Dále připomenu proudy, z nichž je supervize formována a rozeberu otázku pravidel pro tzv. integrativní supervizi. V další části budu diskutovat rozptyl kritérií v oblasti supervize u nás, na který by musela reagovat národní kritéria. Poté ukáži, jak se vyvíjejí kritéria v Evropě. V závěru navrhu kroky, jak by se mohla dále vyvíjet kritéria supervize u nás. Tím chci vytvořit podklad pro formulaci společných cílů a komunikaci mezi různými proudy supervize.

1. Supervize na cestě k profesionalizaci a institucionalizaci

Koncem 19. století se začaly rozvíjet různé nové obory a profese - příkladem mně blízkým je sociální práce, ale týká se to i dalších, např. ošetrovatelství, porodnictví či ergoterapie (Lorenz W., 1994, Chlumecká, 2004, Havrdová, 1999). V popisu dějů vycházím z literatury a vlastního pozorování, týkající se zmíněných oborů.

Každá lidská činnost, pro niž existuje společenská zakázka, se přirozeně rozrůstá a košatí se. Dochází pak k některým dalším typickým pohybům spojeným s tímto faktem. Podívejme se na některé z nich.

a) Kdo se k uvedené činnosti připojuje?

Můžeme sledovat, že počátečního tvůrčího vznětu obětavých nadšenců se postupně ujímají více či méně charismatické osobnosti, které rozvíjející se oblast zviditelní před širší veřejností a vtáhnou tak do ní mnoho lidí. Pak následuje období tříštění a boje o moc, kdy hrozí, že původní idea bude navždy pohřbena. V té době je třeba, aby se oblast dostala do rukou schopných manažerů, kteří mají nejen znalost problematiky, ale také vizi a energii různé proudy sjednotit a vytvořit pravidla. Ta umožní, že se oblast bude dále rozvíjet a utvářet. Ještě později se pak oblast nevyhnutelně dostává do rukou úředníků, kteří z ní nechají vyprchat zbytky nahodilosti a zajistí legislativní zakotvení. Tak dochází k institucionální zakotvenosti nového oboru.

b) Jak je činnost konceptualizována?

Prvním pohybem směrem k přesnější konceptualizaci je vznik vzdělávacích seminářů, workshopů a nakonec kurzů, které postupně formulují oblast znalostí a dovedností, které adeпти činnosti mají obsáhnout. Od kurzů pak vede cesta k akreditovaným kurzům a ke školním programům, které zpravidla zakládají i možnost reflexe vznikající metodologie a teorie.

c) Jak je činnost chráněna?

Začínají se tvořit profesní skupiny a svazy. Ty definují normy a standardy profese a etická pravidla. Svou autoritu v oboru pak získávají do té míry, jak dokáží svou činnost celonárodně sjednotit, administrovat a řídit a stát se tak partnery úředníkům. V příznivém případě se tak jejich pravidla stanou národní normou. Svou sílu odvozují i od mezinárodního propojení z dalšími národními svazy. Definované vzdělávací požadavky a členství v profesní organizaci postupně vedou na jedné straně k mocenskému boji o přístup na trh, na druhé straně k dodržování kvalitní praxe a sdílení hledisek profese, což napomáhá rozvoji profese (Wallis, 1987, Miller, Adams a Beck, 1993 in Brown, G., Esdail, S., Ryan, S. E., 2003)

d) Ztráty spojené s vývojem k profesionalizaci a institucionalizaci

Tento vývoj s sebou samozřejmě nese ztráty, k nimž patří především omezení spontaneity a důrazu na vzájemné vztahy, které dominují v pionýrském období. Pravidla a standardy jsou oproti tvůrčímu hledání šedivé a nudné. Pokud se manažeři a úředníci odtrhnou od odborníků a nadšenců, hrozí, že se vytratí vnitřní obsah činnosti a nová profese zkamení.

Dovoluji si tvrdit, že výše popsaným vývojem prochází také oblast supervize. V Evropě se vývoj doslova díky několika manažersky schopným jedincům dostal v uplynulých dvaceti letech k vytvoření společných pravidel a založení národních a nadnárodních asociací (Havrdová, 2003). U nás tomu tak dosud není. V souladu s výše uvedeným popisem vývoje profese se domnívám, že jsme v období, kdy čekáme na sjednocující manažersky orientované osoby, které by dokázaly ukázat společnou cestu skrze přetrvávající vzájemné předsudky. Jejich úkolem by mělo být, že pomohou vytvořit národní asociaci a národní pravidla tak, aby se obor mohl dále rozvíjet a nezakameněl v rukou úředníků na ministerstvech.

2. K otázce národních pravidel sjednocujících proudy supervize

Stejně jako v ostatních zemích, supervizní aktivity se u nás rozvíjejí v mnoha oblastech. Přirozenými předobrazy supervize byly aktivity, které můžeme seskupit do několika proudů. Každý z těchto proudů má poněkud odlišnou kulturu - proto je tak těžké, aby se jejich přívrženci mezi sebou domluvili. Jsou to:

a) dialogická podpora práce podřízeného jeho nadřízeným

Tento manažerský proud je u nás silně podceněn a málo rozvinutý. Autoritářská kultura práce v organizacích vede v oblasti supervize spíše k tomu, že tzv. manažerská supervize, která z tohoto proudu vyrůstá, je považována za nevhodnou a nefunkční. Cesta k manažerské supervizi vede zdá se nejprve k výchově manažerů a kultivaci personální práce. Z rozpoznání této situace vznikl i magisterský program řízení a supervize a později i kurzy Remedia s obdobným názvem.

b) mentoring - andragogické vedení, neboli uvádění začínajícího pracovníka nebo studenta do profese zkušenějším kolegou

Tento model začala vypracovávat psychoanalýza ve 20. letech 20. století a později její více či méně převzaly i jiné psychotherapeutické směry. Stavějí na tom, že psychotherapeut musí projít zkušeností na sobě s metodou, kterou má vést svého klienta. Obdobně je to,

když švec má učit ševce nebo sociální pracovník sociálního pracovníka. Později se však ukázalo, že vlastní zkušenost s metodou nestačí, protože vedení studenta či začínajícího pracovníka obsahuje ještě další prvek - vzdělávání dospělých, který zkoumá andragogika. Právě andragogický přístup k vedení pracovníků či studentů dobře odpovídá myšlenkám supervize (Havrdová, 2000, 2001).

Tento andragogický proud je u nás také slabý vzhledem k absenci vypracovaných a vyzkoušených metod mentoringu v organizacích. První oficiální podnět k rozvoji mentoringu vznikl v souvislosti se sociálním školstvím v r. 1995, kdy byli školeni tzv. konzultanti praxe v sociálních organizacích (Havrdová, 1999). Myšlenky mentoringu se později objevily v personálních standardech sociálních služeb a v současné době se postupně rozšiřují do dalších pomáhajících profesí (např. sestra - školitelka v ošetrovatelství).

c) sdílení mezi kolegy a interprofesní dialog, totiž hledání co nejlepšího řešení či přístupu v týmové či skupinové výměně informací a společné tvorbě

Tento proud považují u nás za dosti silný. Rozvíjel se už za minulého režimu zejména v souvislosti s výcvikem ve skupinové psychotherapii SUR. Dosti silně se rozvinul později podle mého názoru v sociální oblasti, kde se týmová práce stává dominující kulturou práce, a to zejména v nestátních neziskových sociálních organizacích. S tím zřejmě souvisí velká obliba týmové supervize v uvedené oblasti. Kultura rovnocenného sdílení je sycena postmoderním myšlením a má tendenci vytlačovat oba výše uvedené proudy.

d) metody klinické praxe opřené o chráněný vztah mezi terapeutem a klientem

Důležitý prvek, který tento proud vnáší do supervize, je korektivní zkušenost, kterou s sebou nese vztah mezi terapeutem a klientem, a jemuž je přiznáván „léčebný“ význam.

Klinická praxe se ve svém vývoji za minulého režimu sice možná zdržela ve svém vývoji, ale nikdy se zcela nezastavila. Proto je i její pozice mezi současnými proudy v supervizi velmi vlivná.

Vnesení hodnoty vztahu do supervize je jistě její zásluhou. Je ovšem otázka, nakolik v supervizi ještě zdůrazňovat „terapeutický“ vztah, a nakolik jde prostě o dobrý „lidský vztah“ jako součást profese (jak o tom píše K. Kopřiva, 2000), který má podpůrný význam při každém učení a vzdělávání.

e) oblast organizačního rozvoje

Za otce zakladatele této oblasti je považován Peter Senge svým dílem „*Fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*“, které vydal v r. 1990. Proud zaměřený na týmové a organizační učení a rozvoj silně ovlivnil oblast supervize a postupně se do ní v západní Evropě včlenil pod různými názvy (např. organizační poradenství, coaching aj.). S každým z výše uvedených proudů má některé společné a některé rozdílné prvky.

Každý z uvedených proudů můžeme doložit nejen v historickém průřezu vývoje supervize (Bellardi, 1998, Havrdová, 2001), ale i v současných rozmanitých modelech využívání supervize ve světě. Podle toho, na který z uvedených proudů daný vývoj navázal, pak mluvíme o manažerské supervizi, mentoringu, klinické supervizi, týmové či skupinové supervizi, supervizi organizace apod. (Havrdová, Kalina, 2003). V různých zemích převládají

různé modely s tím, že postupně s profesionalizací směřují modely v rámci Evropy k tzv. integrativní supervizi. Tímto společným deštníkem může být pod supervizi zahrnuje mnoho aktivit dříve takto neoznačených a supervize jako určitá specificky pojmenovaná činnost tak získává na síle a přitažlivosti.

Rozrůstání aktivit označovaných jako supervize můžeme posoudit v následujícím přehledu převzatém z webové stránky Rakouského svazu supervize.

Oblasti, kde supervize působí

- ♦ sociální práce ve státní správě i v nestátních organizacích
- ♦ zdravotní péče (domácí péče, hospice, rehabilitace, práce s umírajícími, těžce a chronicky nemocnými, jednotky intenzivní péče apod.)
- ♦ ve farnostech a duchovní péči
- ♦ ve školách, vězeních, v probační práci
- ♦ v rodinném a jiném poradenství
- ♦ v sociálních službách obecně, v řízení organizací, v sociálních projektech
- ♦ ve vzdělávání dospělých a v hospodářské oblasti.

Dovoluji si tvrdit, že ačkoli jsou u nás některé proudy tvořící půdu pro supervizi historicky málo rozvinuté, národní pravidla regulace vstupu do profese by měla vytvořit v zájmu dalšího vývoje takový deštník, který všechny zmíněné proudy obsáhne a naplní tak ideu integrativní supervize.

Tato úloha není snadná. Jako podklad k jejímu řešení nabízím jednak průzkum situace u nás, jednak přehled řešení národních asociací sdružených v evropské nadnárodní organizaci ANSE.

3. Výsledky průzkumu v českých zemích

V loňském roce jsme ve spolupráci s Petrem Klímou a Radou pro rozvoj sociální práce provedli průzkum, s jakými kritérii supervize pracují vybrané organizace (Havrdová, 2003a). Šlo o rozhovory se zástupci odborných asociací a sociálních organizací, studium a porovnání materiálů, vytvoření popisujících kategorií a srovnávací analýzu, upřesnění zjištění opětovným dotazováním členů. Do rozhovorů a analýzy byly zahrnuty písemné materiály z webových stránek a názory vedoucích členů z následujících organizací:

Armáda spásy, ČAPLD, ČAS, ČIS, Diakonie ČCE, Rada pro rozvoj sociální práce, SAD, S ČKCH, SPIN, Sananim, UK FHS, FF UK, Společnost sociálních pracovníků.

Zaměřím se zde na názory týkající se podmínek vstupu do profese.

Požadavek na vzdělání supervizora se rozděluje na úroveň požadovaného vzdělání a na obor. U většiny organizací je přijímáno VŠ vzdělání s tím, že je obtížné přesně určit obor - převažuje názor, že pro supervizora je vhodné, aby měl vzdělání v tzv. pomáhajících profesích (sociální práce, psychologie, speciální pedagogika, teologie), také však je považováno za přípustné vzdělání lékařské, ekonomické či právní, ošetrovatelství nebo ergoterapie. V návrzích organizací zaznělo, že specifické požadavky na VŠ obor vzdělání supervizora by si měla stanovit každá organizace, když si supervizora najímá a to dle složení týmu a druhu požadované supervize.

- všechny organizace akceptují VŠ (Bc i Mgr.) vzdělání sociální práce
- 10 z 12 organizací akceptují VŠ (Mgr.) vzdělání bez bližší specifikace
- 10 z 12 organizací akceptují VOŠ sociální práce
- 2 názory zdůraznily i možnost nahradit vzdělání praxí

K výchozímu vzdělání je připojován zpravidla požadavek na **profesionální praxi a na další vzdělání**. Jak se ukázalo, právě zde probíhají nejnáročnější bitvy mezi přívrženci tvrdšího a měkčího požadavku, takže ke konsensu je v současné době obtížné dojít.

Nejčastějším požadavkem je praxe v přímé práci s klienty v rozsahu **tří let při zahájení výcviku** supervize nebo požadavek **pět let praxe v oboru** pro začátek poskytování supervize. V tomto požadavku se shoduje 11 ze 12 organizací.

Dále se obvykle vyskytují požadavky na **zkušenost s přijímáním supervize** - zde je však velký rozsah v požadavcích od prostého **faktu** této zkušenosti až po stanovení počtu hodin přijaté supervize (pohybuje se od 20 až po 120). Opakovaně zazněl požadavek, aby zkušenost se supervizí obsahovala také individuální supervizi min. 10 hod. Opět se zde objevují rozdíly v očekávání podle toho, zda se uvažuje o tom, **kdo má vstoupit do výcviku** anebo **kdo má již být praktikujícím supervizorem**. Výcviky jsou totiž různé dlouhé a liší se v počtu hodin poskytované supervize.

Některé organizace stanovují požadavky na **další vzdělání**, např. kurzy v psychosociální oblasti (od 60 až do 120hod.), sebezkušenostní výcviky (od 60 až do 400 hod.) nebo specifikované výcviky v určité specializaci (ČAS, ČAPLD, SPIN). ČIS požaduje ukončený psychoterapeutický výcvik (500hod.).

Shrme-li názory v různých proudech u nás, vidíme dobrou shodu v požadavcích na **vzdělání supervizora**, přičemž požadavek neodporuje potřebě širokého deštníku pro různé supervizní proudy. Také v počtu let profesionální praxe je shoda vysoká - kromě ČIS jednoznačně převažuje požadavek pět let praxe. Různost ovšem vzniká v tom, jaký druh praxe je požadován. Mezi různými organizacemi převládá spíše tendence žádat specifickou zkušenost z praxe podle oboru, kde má supervizor působit (např. ČAS, SPIN, ČAPLD). Očekávání, že by organizace mohly mít „integrativního supervizora“ se zatím nekoná. Naopak organizace mají často i několik supervizorů - někoho na případy, někoho na tým, dalšího na organizaci a její rozvoj. Nízká shoda mezi organizacemi se vyskytuje také u požadovaných hodin **předchozí zkušenosti s vlastní supervizí**, a to od dvaceti až do sto dvaceti. Tyto rozdíly zřejmě zrcadlí i regionálně různou zkušenost s reálnou dostupností supervize.

Konečně největší rozmanitost najdeme u požadavků na další vzdělávání supervizora, a to jak v počtu hodin (60 až 500hod.), tak i v jeho obsahu (od různých menších kurzů až po výcvik v psychoterapii, který požaduje ČIS před vstupem do výcviku v supervizi). Je zřejmé, že tato šíře požadavků zrcadlí právě charakter proudu supervize, o který jde. Jiné požadavky mají reprezentanti vyrůstající z proudu klinické práce a jiné ti, kteří tendují ke konkrétní metodě, jako je krizová intervence či video trénink interakcí nebo oblasti práce, jako je streetwork.

Rozdíl dále vznikají v souvislosti s tím, zda jsou definovány požadavky při vstupu do výcviku nebo požadavky na supervizora vůbec (tedy koho si najmout).

Při vytváření národního pravidla regulace vstupu do profese bychom museli čelit různým požadavkům na dosavadní povahu profesionální zkušenosti a další vzdělání supervizora, které souvisejí s různými proudy a oblastmi, kde má být supervize realizována. Zatím zde chybí vymezení znalostí a schopností integrativního supervizora, ergo vymezení potřebných skladebných komponent jeho odborné zkušenosti v celé jeho šíři.

Dále bychom museli čelit regionálně i oborově nestejně dostupnosti supervize, která souvisí s možnostmi získávání vlastních zkušeností ze supervize, než supervizor vstoupí do výcviku.

Nejednotná povaha supervizních výcviků je zdrojem dalších rozdílů v nazírání na to, jaké kurzy a jakou sebezkušenost by měl mít uchazeč ještě před vstupem do výcviku a jak si zkušenost doplní až v průběhu výcviku.

Proud zastupující manažerský a andragogický přístup je zatím u nás v oblasti supervize jen slabě přítomen a objevil se ojedinele v požadavku „zkušenost s řízením organizace či vedením a vzděláváním lidí“. Požadavky na výcvik supervizora dosud více akcentují znalost případové či vztahové práce než znalosti organizace a řídicí práce.

4. Jak se vyvíjejí pravidla v oblasti supervize v Evropě

Na následujících obrázcích jsou jednak údaje z webových stránek ANSE a národních svazů (únor 2004), jednak z materiálů a časopisů, které národní svazy vydávají. Některé údaje mi byly sděleny také ústně (např. z Maďarska). Údaje se týkají většinou požadavků při přijetí do kurzu supervize nebo VŠ programu supervize.

Německo

- ♦ ukončené vzdělání v oblasti sociální práce či v jiných humanitních oborech
- ♦ 5 let profesní praxe
- ♦ 30 sezení supervize s akreditovanými supervizory během posledních pěti let - ve dvou supervizorských formách, z nichž jedna je individuální
- ♦ doklad o dlouhodobém dalším vzdělávání (200 hodin) rozvíjejícím poradenskou identitu a 150 hodin - Osoba, Role Organizace
- ♦ vzdělávání v supervizi dle standardů (+ 2 další varianty)

Rakousko

- ♦ ukončené sociálně vědní či humanistické vzdělání (Akademie, VŠ, VOŠ)
- ♦ 5 let profesní praxe
- ♦ věk - 27 let
- ♦ 60 hodin sebezkušenosti a dalšího relevantního vzdělávání
- ♦ 60 hodin supervize přijaté - individuální i skupinové v posledních 5 letech

Maďarsko

- ♦ universita v sociální či humanitní oblasti
- ♦ 3 roky profesní praxe v pomáhajících profesích
- ♦ 30 sezení supervize

Švédsko

- ♦ ukončené bakalářské vzdělání v oblasti sociální práce
- ♦ 5 let praxe v psycho-sociální oblasti
- ♦ ukončená psychoterapie
- ♦ zkušenost s vlastní supervizí

Švýcarsko

- ♦ absolvent VOŠ či VŠ
- ♦ 5 let profese
- ♦ zkušenost se vzděláváním dospělých
- ♦ 30 hodin supervize

Požadavky nejsou blíže specifikovány ve Slovinsku, Chorvatsku, Nizozemí, Belgii.

Praxe (shrnutí)

- Německo 5 let profesní praxe
- Rakousko 5 let profesní praxe
- Maďarsko 3 roky profesní praxe v pomáhajících profesích
- Švédsko 5 let praxe v psychosociální oblasti
- Švýcarsko 5 let profese - zkušenost se vzděláváním dospělých

Počet hodin supervize (shrnutí)

- Německo 30 sezení supervize s akreditovanými supervizory během posledních pěti let - ve dvou supervizorských formách, z nichž jedna je individuální
- Rakousko 60 hodin supervize přijaté - individuální i skupinové v posledních pěti letech
- Maďarsko 30 sezení supervize
- Švédsko Zkušenost s vlastní supervizí
- Švýcarsko 30 hodin supervize

Shrnutí stanovených požadavků vstupu do supervizního kurzu členských zemí ANSE

- Vzdělání ukončené VOŠ či VŠ vzdělání v sociální či humanitní oblasti+ další vzdělávání
- Praxe 3 až 5 let profesní praxe
- Počet hodin supervize 30 až 60 hodin přijaté supervize

Vidíme, že podobně jako u nás, také v evropských zemích je vzdělání VOŠ či VŠ a 5 let praxe v oboru častým požadavkem na supervizora. Ten se však někde s růstem počtu supervizorů přesouvá jako podmínka již pro zahájení výcviku, který je dvouletý (např. Německo). Jinde vzdělání není stanoveno vůbec a těžiště je ve výcviku supervize.

Ve většině zemí také požadují vlastní zkušenost se supervizí a ta se pohybuje od 30 do 60 sezení. V Německu požadují již před vstupem do výcviku 30 sezení supervize ve dvou formách, z toho aspoň 10 hod. individuální supervize. Během kurzu je pak přede-

vším trénována a supervidována vlastní „cvičná supervize“ tedy provádění supervize. V některých kurzech je poskytována i sebezkušenost v roli supervidovaného.

Z uvedených informací vidíme, že mezi různými zeměmi Evropy jsou značné rozdíly v regulaci supervize, které odrážejí různé etapy její profesionalizace a institucionalizace.

5. Návrh na nejbližší kroky

Porovná-li situaci u nás s jinými zeměmi, vidím nás někde mezi Maďarskem a Rakouskem. Jsme jim ostatně i historicky blízko. Na rozdíl od nich se nám dosud nepodařilo založit národní asociaci, která by umožnila vzájemné oplodnění různých proudů a postupné konstituování integrativní supervize.

Za hlavní překážky na cestě považuji v současné době odlišnosti v kultuře různých proudů supervize, které s sebou nesou vzájemné předsudky a ztěžují pochopení společných zájmů. Další překážkou je nerovnováha ve vývoji různých proudů supervize, oslabení kultury řízení a personální práce v pomáhajících organizacích a rozdíly v dostupnosti supervize i nejrůznějších výcviků v regionech. Chybí tak půda, z níž by rostli budoucí supervizoři.

Pokud bychom se chtěli pokusit o sjednocení různých proudů pod jeden deštník a koordinaci činnosti na národní úrovni, považovala bych za užitečné následující kroky:

a) dohodnout se na společných kritériích vstupu do profese - přihlédnout k tomu, že supervize se teprve vyvíjí na své cestě k profesionalizaci a stanovit aktuálně užitečná (a tedy dočasná) společná minimální kritéria toho, kdo může poskytovat supervizi

b) vytvořit pracovní seskupení poskytovatelů výcviku v supervizi (např. těch, kteří poskytují min. 150 hod. či 200 hod. výcviku v supervizi), společně formulovat komponenty, z nichž se skládá kompetence integrativního supervizora v celé jejich šíři a koordinovat způsoby jejich uznání. Vzhledem k různě dlouhým existujícím výcvikům a různým vstupním kritériím do výcviku se dočasně zaměřit především na kontrolu výstupních podmínek vzdělání a ty sjednocovat.

c) dohodnout se na podobě společného etického kodexu, podle kterého budou všechny výcviky své účastníky formovat

d) na uvedených základech posléze zformovat Národní asociaci pro supervizi, která sladí různé proudy na našem území

6. Závěr

Ve svém příspěvku jsem přednesla tezi, že supervize se vyvíjí do podoby nové profese. Analyzovala jsem různé proudy, z nichž se vyvíjela supervize do současné podoby integrativní supervize. Popsala jsem rozptýl názorů na vstup do profese, které je třeba integrovat v národních pravidlech. Vytvořila jsem z dostupných materiálů přehled kritérií, která vytvářejí národní svazy supervize v Evropě. Na základě těchto poznatků jsem navrhla kroky, které by mohly vést ke sjednocení různých proudů a vytvoření společného deštníku tzv. integrativní supervize na národní úrovni.

POUŽITÉ PUBLIKACE:

ANSE: http://www.supervision-eu.org/anse/en_index.html, assessed 21. 2. 2004
Brown, G., Esdail, S., Ryan, S. E.: Becoming an advanced healthcare practitioner. London: Butterworth-Heinemann, 2003

- Belardi Nando: Supervision. Freiburg im Breigau: Lambertus 1998, ISBN 3-7841-1079-7
- Havrdová, Z.: Rozvoj vzdělávání v sociální práci. Sociální politika 1997 (23), 10, p. 8-11
- Havrdová, Z.: Kompetence v praxi sociální práce. Praha: Osmium, 1999
- Havrdová, Z.: Poslání a smysl supervize Praha: Ethum, 2000
- Havrdová, Z.: Developmental supervision - a key to future? Předneseno na konferenci „Theoretical approaches in social work education“ EASSW, Lodž, červen 7-9, 2001
- Havrdová, Z.: Supervize v Evropě - přehled přístupů a praxe. Předneseno na semináři Rady pro rozvoj sociální práce „Supervize v sociálních organizacích“, 6. a 27. 11. 2003
- Havrdová, Z.: „Kriteria poskytování supervize v sociálních službách a vzdělávání supervizorů jako příspěvek ke standardům kvality služeb“, Praha: Závěrečná zpráva projektu MPSV č. F0044/001, 2003a
- Havrdová, Z., Kalina, K.: Supervize, in K. Kalina a kol.: Drogy a drogové závislosti - mezioborový přístup. Rada Evropy/Úřad vlády ČR, Praha, 2003, s. 133-141, ISBN: 92-9168-088-5
- Chlumecká, Jana: Úloha reflexe v odborném růstu ergoterapeutů. Praha: Diplomová práce, UK FHS 2004
- Lorenz, Walter: Social work in a changing Europe. London: Routledge, 1994
- Kopřiva, Karel: Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál, 2000
- Senge, Peter: The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization 1990 - 1st edition, 1994 - paperback edition, xxiii, 413 p., ISBN 0-385-26095-4
- webová stránka Rakouského svazu supervize: <http://www.oevs.or.at/>, assessed 21. 2. 2004

Formy kolegiální podpory a možnosti rozvoje supervizní práce v českých školách

Bohumíra Lazarová, Soňa Cpinová

Supervize je pojmem, který je možné chápat velmi široce a objevuje se v různých profesionálních kontextech. V každém z oborů - psychoterapie, sociální práce, poradenství, management, vzdělávání a výchova apod. - si vytváří vlastní specifickou podobu, postupy i terminologii.

Příspěvek si všímá možností a limitů využívání supervizní práce ve školách, a to zejména jako jedné z forem spolupráce učitelů uvnitř školy. Pojednáváme v něm o tradičních formách kolegiální učitelské podpory jako zdroje profesionálního růstu učitelů a upozorňujeme na některé jejich analogie a společné prvky se supervizní prací. Sdělení doplňujeme o naše zkušenosti a dílčí výsledky šetření prováděného v rámci projektu podporovaného GAČR¹.

Hodnotící a nehodnotící hospitace

Základním posláním učitele je vyučovat žáky. Učitelé jsou převážně zaměřeni na přímou vyučovací práci ve třídě, je tedy přirozené, že kolegiální podpora mezi učiteli je směřována především do vyučovacích hodin s cílem zdokonalit proces výuky a rozvíjet pedagogické kompetence (Lazarová, Prokopová, 2004a). Ve školách mají proto svou tradici tzv. *hospitace*.

Hospitace jsou v souladu se zněním klasických definic učiteli pojímány převážně jako kontrolní, hodnotící či diagnostický nástroj v rukou nadřízených. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) je hospitace definována jako „*návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovně-vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.*“ (str. 78). Hospitace jsou chápány především jako „*návštěvy*“ nebo „*hostování*“, předpokládají přímou účast v akci a těžištěm práce je zde pozorování a následný rozhovor (viz Slovník, 1996; Rys, 1988). Rys (1988, s. 11) pojímá hospitaci především jako nástroj pedagogické diagnostiky v rukou ředitelů škol nebo cvičných učitelů. Zdá se, že hodnotící a kontrolní stigmatizace se bude pojem hospitace jen obtížně a pomalu zbavovat. Hodnotící hospitace mají mnohé společné prvky s těmi typy supervizí, jejichž cílem je posoudit kompetence a profesionalitu pracovníka. Takové formy hospitací a supervizí jsou obvykle vykonávány „*zkušenějším nebo mocnějším pracovníkem*“ a ztrácejí rozvojový potenciál a funkci kolegiální podpory.

¹ Tříletý projekt podporovaný GAČR, grant č. 406/03/0700 je zaměřený na studium výše zmíněných charakteristik dalšího vzdělávání učitelů. Dotazníkem jsme zjišťovali vzdělávací potřeby učitelů, otevřenost, prožívání a pocity učitelů na vzdělávacích akcích, uplatňování poznatků v praxi a spolupráci ve škole apod. (109 respondentů); skupinové rozhovory (celkem 32 učitelů) byly zaměřeny na formy kolegiální podpory. Další údaje o metodologii a dílčích výsledcích příslušného grantového projektu dostupné na www.gacr.cz.

Hospitacím je odbornou literaturou a převážně i veřejností přisuzováno především kontrolní a hodnotící poslání.

Učitelé však obvykle nazývají hospitacemi i vzájemné nehodnotící návštěvy v hodinách kolegů. Navštěvovat svého kolegu v hodině není sice běžnou součástí profesionálního rozvoje učitele, nicméně v některých školách se taková praxe více či méně úspěšně rozvíjí (viz např. Výzkum AISIS, 2004; Pol, Lazarová, 1998). Ředitelé vzájemné návštěvy učitelů v hodinách obvykle doporučují (a někdy i nařizují) a učitelé je vnímají především jako příležitost *podívat se, jak učí kolega a jaké nové metody práce využívá*. Obvykle si tedy ke kolegovi do třídy „pro něco přicházejí“ a sledování kolegové „něco nabízejí“. Následně (post-hospitační) rozhovory jsou sice odborníky považovány za nutnou součást hospitace, v praxi však obvykle nemají jasnou strukturu a cíl. Cíl takového rozhovoru by mohl směřovat spíše k reflexi toho „co si učitel z pozorované hodiny odnesl, co může využít ve své praxi...“ apod.

Ředitelé, kteří mají se zmíněnou formou kolegiální spolupráce zkušenost, upozorňují zejména na nejasnosti a pochybnosti týkající se rozvrhových bariér, vztahových rizik, ochrany know-how, organizovanosti kolegiálních návštěv a rozhovorů, dokumentace, kontroly a hodnocení kolegiálních návštěv, efektivity a vzdělávání učitelů v těchto typech spolupráce, možnosti odměňování iniciativních učitelů, motivace lidí a práce s tzv. „rezistentními“ učiteli (Lazarová, Prokopová, v tisku).

U těchto typů nehodnotících hospitací - návštěv u kolegů ve třídě - jde spíše o získání inspirace a o snahu „okoukat“ a převzít něco, co je okamžitě použitelné v praxi. Požadavek rychlé použitelnosti v praxi, zdá se, je pro další vzdělávání učitelů typický (Lazarová, Prokopová, 2004b). Jsou-li vedeny i zmíněné post-hospitační kolegiální rozhovory, pak mohou mít charakter reflexe praxe a případně i tzv. intervize².

Nehodnotící hospitace jsou chápány především jako možnost nahlédnout do hodiny kolegy, nechat se inspirovat, příp. převzít něco z jeho praxe.

Vyžádané návštěvy ve výuce a supervizní/intervizní rozhovory

Ve školách se jen ojediněle setkáváme s případy, kdy si učitelé role obměňují: učitel zve do své hodiny kolegu a žádá nehodnotící supervizi své práce. Taková kolegiální návštěva v hodině má jádro v následném post-hospitačním strukturovaném rozhovoru. Sledovaný učitel se zde stává „žadatelem“ resp. „příjemcem“ pomoci, profesionální podpory resp. supervize.

Pro pozorování práce učitelů ve vyučovacích hodinách nabízí i česká odborná literatura řadu více či méně propracovaných pozorovacích schémat (Hrabal, 1988; Pol, Lazarová, 1999; Rys, 1988), která slouží především k diagnostice a mnohdy mají hodnotící charakter.

² Pojem intervize není sice ve školské praxi užíván a v českém pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) není uveden. Tento pojem se však v některých kontextech používá pro nehodnotící formy peer - kolegiální podpory (Procházková, 2004). Budeme jej používat analogicky s pojmem *nehodnotící supervize*.

ter. Následným rozhovorům již taková pozornost (alespoň v české odborné literatuře) věnována není. Patrně také proto, že vedení supervizního rozhovoru předpokládá dlouhodobější vzdělávání učitelů - supervizorů formou výcviku.

Vyžádané kolegiální (peer) návštěvy mají velmi blízko (přímé) supervizi resp. intervizi a pozorující učitel v nich vystupuje v roli supervizora. Běžně užívaný pojem *hospitace* se zdá být pro označování takových kolegiálních návštěv nevhodný, neboť v sobě tradičně nese hodnotící a kontrolní aspekt. Z našich rozhovorů jasně vyplynulo, že pro některé ředitele i učitele je takové pojetí „hospitací“ v rámci jedné školy jen obtížně představitelné. Důvodem mohou být pocity ohrožení, rozvrhové a jiné bariéry (srov. také níže). Nabízí se proto možnost poskytování takových supervizí vnějším vyškoleným učitelem - supervizorem a realizace supervize resp. kolegiální intervize „napříč školami“.

Vyžádané kolegiální návštěvy (hospitace?) s charakterem „přímé“ supervize nemají v českých školách tradici a učitelé nejsou vzděláváni pro vedení post-hospitačního rozhovoru.

Mentoring a tutoring

Ve školské praxi se setkáváme také s pojmy *tutoring* a *mentoring*. *Tutoring* je uváděn *začínajících odborníků nebo studentů do praxe (cviční učitelé - tutoři, vysokoškolští učitelé pomáhající studentům reflektovat praxi...)*, *mentoring* je vymezován opět velmi široce (srov. např. Křivohlavý, 2002³; ve školním prostředí jde obvykle o *vedení a poskytování rad a podpory mladým a začínajícím učitelům staršími a zkušenějšími kolegy*. Tutoři i mentoři se stávají i modelem, mohou ukázat, jak pracují oni. Jsou odborníky v oboru a poskytují supervizní podporu studentům nebo mladším kolegům v zájmu jejich profesionálního rozvoje (Boru, 1996). V našem školském prostředí se však tutorům a mentorům nedostává speciální podpory ani systematického vzdělávání. Přitom je zřejmé, že dobrý učitel ještě nemusí být dobrým tutorem, mentorem či supervizorem (Faingold, 1996). Necitlivě a neodborně vedený rozhovor s kolegou může mít spíše kontraproduktivní účinky a iniciovat obranné postoje.

Supervize (mentoring, tutoring) začínajícím učitelům a studentům poskytují učitelé obvykle intuitivně a vytvářejí si vlastní zkušenost.

Supervizní rozhovory v učitelské praxi

Učitel nevěnuje při vykonávání své profese všechen čas jen výuce. Ocítá se v situacích pomoci i sociální kontroly, neustále se pohybuje ve vztahových sítích (s žáky, rodiči, kolegy apod.) a řeší problémy, do kterých promítá své osobní potřeby a životní zkušenosti. Téměř každodenně se stává součástí neopakovatelných a nestandardních situací, na jejichž řešení nebyl odborným výcvikem připravován. Reaguje mnohdy intuitivně a úspěch jeho intervencí závisí nejen na jeho odborných znalostech, ale i osobní zkušenosti a invenci.

³ Mentorování může být chápáno také jako „intervence“, „poskytování rad“, „pomoc člověku v nouzi“, „poradenství dospívajícím“, „profesní poradenství mladým lidem“, „pomoc začínajícím pracovníkům“, apod. (Křivohlavý, 2002, s. 91-92).

Učitelství, i když není pokládáno za typicky pomáhající profesi, v mnohém se jí podobá. Práce učitele má společné prvky s prací sociálního pracovníka i psychologa. Navíc v sobě zahrnuje specifická profesní dilemata (Štech, 1998; Vašina, 1999), která vyžadují schopnost sebereflexe a přímo nabádají k supervizi. Patří mezi ně především uplatňování moci, balancování mezi pomocí a sociální kontrolou, nedostatek zpětné vazby a profesní nejistota apod. Mnozí také zdůrazňují rostoucí význam rozvoje psychosociálních kompetencí učitelů ve stále napjatějším sociálním prostředí (Buzková, 2004; Skorunka, 2002). I jejich rozvoji může napomoci kolegiální (nebo vnějšími subjekty poskytovaná) supervize. Ta totiž není, na rozdíl od hospitací, zaměřena jen do výuky. Supervizní práce, resp. vnější supervizní podpora, tak, jak ji známe z pomáhajících profesí, však nemá v českých školách tradici. Zkušenosti učitelů s jinými formami supervize, které vnější supervizoři školám nabízejí, např. s Balintovskou skupinou nebo video tréninkem (VTI) jsou spíše ojedinělé a málo dokumentované.

Učitelé na svém pracovišti bezesporu konzultují některé profesionální problémy se svými kolegy. Tradiční jsou však spíše náhodná setkávání a diskuse učitelů na chodbách školy a ve sborovnách, rozvíjí se tzv. *kabinetová kultura*. Ta má především psychohygienický význam. Výzkumy dokladují, že zkušenosti ze spolupráce učitelů ve smyslu odborných strukturovaných diskusí zpravidla nebývají v českých školách využívány, rozvíjeny ani dokumentovány (srov. Pol, Lazarová, 1999).

Učitel při vykonávání své profese řeší mnoho nezvyklých situací a ocitá se ve vztahových sítích. Supervize jeho profesionálních intervencí (nejen přímé práce ve třídě) má své opodstatnění, nemá však v českých školách tradici.

Jak nahlížejí možnosti rozvoje supervizní práce ve škole učitelé?

V malém kvalitativně vedeném šetření, které je součástí širšího již zmíněného projektu GAČR, jsme se ptali učitelů na jejich zkušenosti se supervizními formami práce a na jejich pohledy a názory na možnosti rozvoje takové kolegiální podpory ve školách⁴. Dostali jsme řadu odpovědí, ze kterých vyplynulo následující:

- Je-li ve školách realizována kolegiální podpora, mívá obvykle podobu nehodnotících hospitací (podívat se, jak učí kolega) a nestrukturovaných diskusí (zejména v kabinetech, ve sborovnách).
- Kolegiální podporu obvykle iniciuje vedení škol (ve formě doporučení, ojediněle i příkazem), o dokumentaci se již nehovoří.
- Někdy je kolegiální podpora (hospitace) určena především začínajícím učitelům.
- Řada učitelů by supervizní formy spolupráce ve škole uvítala, avšak vymezuje je určitými podmínkami (viz níže).

⁴ Dotazovaných učitelům jsme nejprve vysvětlili naše vnímání supervize jako nehodnotící kolegiální podpory (resp. intervizi).

Příklady některých názorů učitelů:

*Pokud by měla být supervize skutečně o pomoci, jsem všemi deseti pro...
Myslím, že je chyba, když se učitelé zaměřují jen na výuku svého předmětu a nic jiného je nezajímá...
Supervize má ohromné možnosti...
Supervize považuji za užitečné a důležité...
Uvítala bych nové nápady a rozbor situací, které mě trápí...
Supervize praktikujeme ve škole již několik let, říkáme tomu „vzájemné hospitace“...
Hospitace jsou přínosem spíše pro mladší učitele...
Ve škole je občas realizujeme formou kolegiální pomoci - práce se začínajícími učiteli...
Ředitel dal pokyn k supervizím, byl hromadně odmítnut, ale posléze to mnozí shledali jako užitečné...
Prostřednictvím metodického sdružení jsou vedeny diskuse o výuce, řešení problémů, diskutujeme o zkušenostech...*

Podmínky a faktory limitující rozvoj (přímé i nepřímé) supervizní práce ve školách tak, jak je zmiňovali učitelé, jsme kategorizovali do šesti oblastí. Doplňujeme je o některé názory učitelů:

Dobrovolnost: Supervize nesmí být nařízené.

*Ředitelství nám byly supervize nabízeny a doporučovány, ale je to bráno jako povinnost...
Hospitace musí být dobrovolné, hrůza je, pokud to učitel dostane příkazem a ještě má nařízené téma (např. práce s talentovanými žáky v hodinách ČJ)...
Vynucené supervize jsou hrůza, přesto to bylo přínosné pro ty přihlížející, méně již pro ty předvádějící...
Vybíjí nás k tomu vedení školy, proto to chápeme spíše jako další povinnost, splnění čárky do plánu školy...*

Strach z kontroly: Stejně jako hospitace i supervize vyvolávají strach z kontroly a hodnocení.

*Supervize bych uvítala, pokud bych cítila, že je to o pomoci a ne o hledání nesmyslných chyb...
Myšlenka určitě dobrá, ale ne každý kolega by ji uvítal - bál by se kontroly...
Panuje strach z kontroly...
Někteří učitelé supervize přímo odmítají, že jde o kontrolu...
Učitelé vždy čekají rozhodčího a hodnotitele...*

Vztahy mezi učiteli: Všechny formy kolegiální podpory vyžadují dobré vztahy mezi učiteli.

*Limity jsou ve vztahu kolega - kolega...
Uvítala bych supervizi, ale nesměla by být zneužívána...
Řada učitelů by to brala jako útok na svou osobu...
Ne s každým se dá spolupracovat...
Limitující je důvěra...*

Školní kultura: Rozvoj kolegiální podpory mohou brzdit zaběhnuté stereotypy a nespolupracující klima ve škole.

Sama bych musela svést boj s určitými předsudky...

Myšlenka výborná, souhlasím, ale v podmínkách naší školy nereálné...

Snažíme se s několika kolegyněmi, ale špatná odezva...

Zaběhnutý přístup k vyučování...

Kolegové nespolupracují, někdy je jako výchovný poradce snad až obtěžují některými informacemi...

Na naší škole nikdo nikoho, pokud vím, v hodině nenavštěvuje...

Pokud jde o nové učitele nebo studenty, většinou jsou v hodině sami a nikdo si jich nevšímá...

Supervize v naší škole navrhoval ředitel, vzbudilo to odpor, jsme starší tým...

Většinou nám stačí diskuse ve sborovně...

Časové a rozvrhové limity: Návštěvy v hodinách kolegů jsou limitovány rozvrhem.

Někteří učitelé by měli zájem, ale pro nedostatek prostoru v rozvrhu se ke kolegově do hodiny nedostanou...

Je málo času, někdo za mě musí učit...

Chybějící vzdělávání.

Chybí nám instrukce, jak postupovat...

Některá vyjádření učitelů naznačují zásadní nepochopení partnerského supervizního vztahu. (Např. *Ráda tento boj podstoupím... Ráda se nechám přesvědčit... Převažuje pocit: Kde ten druhý bere právo někoho poučovat a říkat, co je dobré a co špatné? apod.*)

Učitelé - alespoň ti, kteří pečují o svůj profesionální rozvoj - by, zdá se, uvítali kolegiální podporu i ve formě supervizní práce. Nejistoty se vztahují k časovým možnostem, vzdělávání v supervizi a především ke vztahovým aspektům věci, spolupráci, školnímu klimatu a kultuře školy.

Klima spolupráce - podmínka rozvoje supervizní práce ve školách

Některá specifika školního prostředí spolupráci učitelů, a tedy i aktivity kolegiální podpory a supervize znesnadňují. Hovoří se o izolovanosti učitelů ve svých třídách, osamocení v začátku kariéry, nedostatku zpětné vazby, převažující kultuře „nezasahování“ apod. (srov. Pol, Lazarová, 1999). Podpoře rozvoje spolupráce učitelů ve školách je proto v zahraničí i u nás věnováno v posledních letech mnoho pozornosti (Drago-Severson, 2004; Ender, Schratz, Steiner-Löffler, 1996; Fullan, Hargreaves, 1992; Little, 1982; Pol, Lazarová, 1999; Scotti, 1993 a jiní). I samotné učitelství jako profese vytváří pro kolegiální podporu specifické limity: časové vytížení, specifické postoje k chybám a hodnocení, předsudky vztahující se k profesi, sociální status a profesní nejistota apod.

Výzkumy dokladují, že čeští učitelé spolupráci s kolegy i reflexi praxe v rozmanitých podobách vítají, avšak s kolegiální a spoluprací v rámci své školy mají velmi odlišné zkušenosti (Pol, Lazarová, 1999; Lazarová, Prokopová, 2004; Výzkum AISIS, 2004 apod.). Situaci dokreslují i některé dílčí výsledky z výše zmíněného projektu GAČR:

- Učitelé by obecně přivítali více spolupráce ve škole (74,3 %).

- Většina učitelů tvrdí, že obvykle dokáže o svých pracovních problémech hovořit před kolegy ve škole (79,8 %), zároveň však 39,4 % dotazovaných učitelů pociťuje ve stejné věci jisté zábrany ze strany svých kolegů.

- Podobně více jak 50 % učitelů si myslí, že se jejich kolegové bojí zsměšnění, a tak jsou na vzdělávacích akcích v diskusích o své práci opatrní.

- Ve školách se rozvíjí komunikace v malých skupinkách učitelů, kteří si důvěřují. Učitelé v řadě případů uvádějí, že ve škole spolupracují (rozebírají pracovní témata), a to především stále se stejnými kolegy (88,1 %).

Výzkumy i praxe naznačují některé podmínky, za kterých by se mohla supervizní resp. intervizní (peer) spolupráce mezi učiteli úspěšně rozvíjet. Patří mezi ně např.:

- podpora spolupracujícího klimatu ze strany vedení školy,

- vyjasnění postupů a podoby „školní“ supervize a rozvoj vhodných forem kolegiální podpory⁵,

- vzdělávání učitelů v supervizní práci,

- propojení vzdělávání učitelů v tomto směru s jejich kariérním růstem,

- vyjasnění terminologie, podpora spolupráce napříč školami,

- vnější supervizní podpora školám, která učitelům nabídne první bezpečný zážitek ze supervize,

- vzdělávání celých učitelských týmů včetně vedení školy tak, aby se učitelé necítili ve svých snahách osamoceni apod.

Věnovat pozornost těmto podmínkám zůstává velkou výzvou pro vedoucí pracovníky škol, neboť význam rozvoje všech forem spolupráce učitelů ve školách pro zlepšení kvality (nejen) výuky je opakovaně zmiňován, zdůvodňován a dokladován mnohými autory, kteří se touto problematikou zabývají (Drago-Severson, 2004; Fullan, Hargreaves, 1992; Little, 1982; Pol, Lazarová, 1999; a jiní).

Závěr

Ať již nazveme snahy o cílenou kolegiální podporu učitelů supervizemi, intervizemi či jinak, je zřejmé, že tento způsob spolupráce je v našem školství prozatím málo využívaný a nedostatečně rozvíjený. Vzdělání v supervizní práci může mnohým učitelům zajistit jasně rozpoznatelný mandát pro poskytování skutečně profesionální podpory kolegům, začínajícím kolegům a studentům. Věříme, že učitelé mají v řadě případů významný potenciál k tomu, aby byli užitečnými partnery svým kolegům v jejich profesionálním rozvoji a pomáhali škole „učit se.“ Je škoda tento potenciál nechat ležet ladem.

Supervize se mohou stát zajímavým a užitečným tématem nejen pro učitele, ale i pro vedení škol a školské politiky. Ředitel školy může jen obtížně účinně podporovat spolupráci a učící se klima ve škole, pokud není dostatečně informován o cílech, funkcích a formách

⁵ Inspirace můžeme hledat i v zahraničí, kde jsou rozvíjeny některé speciální metody supervizní práce úspěšně využívané v učitelské praxi (např. ve francouzském prostředí Vermersch, 1994; Faingold, 1996; Pelpel, 1995 a jiní).

kolegiálního učení včetně supervizní práce. Bez podpory vedení se nemůže žádná forma spolupráce učitelů rozvinout do té podoby, která bude pro školu a její žáky skutečným přínosem.

LITERATURA:

- BORU, J. J.: Du tuteur a la fonction tutorale. *Recherche et formation*, n. 22, 1996.
- BUZKOVÁ, P.: Připravujeme učitele tak, aby lépe zvládali konflikty. In *Lidové noviny* 10. 3. 2004.
- DRAGO-SEVERSON, E.: *Helping teachers learn*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.
- ENDER, B., SCHRATZ, M., STEINER-LÖFFLER, U.: *Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen*. Innsbruck: Studien Verlag, 1996.
- FAINGOLD, N.: Explication de pratiques tutorales et formation de formateurs. In *Recherche et Formation*, n. 22, 1996, p. 81-97.
- FULLAN, M. G., HARGREAVES, D.: *What's Worth Fighting for? Working Together in Your School*. Toronto: OPSTF, 1991.
- HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988.
- KŘIVOHlavý J.: Mentorování jako forma sociální opory. In Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus 2002.
- LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A.: Učitelé a jejich další vzdělávání. K některým psychologickým aspektům. In *Pedagogika*, 3, 2004 a/, s. 261-273.
- LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A.: Škola - přirozené místo pro profesionální rozvoj učitelů? V tisku.
- LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A.: *Dílčí zpráva z projektu GAČR, Brno, 2004b/*. Dostupné na www.gacr.cz.
- LITTLE, J. W.: Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In *American Educational Research Journal*, 19. 3. 1982, s. 325-340.
- PELPEL, P.: *Guide de la fonction tutorale*. Paris: Les éditions d'organisation, 1995.
- POL, M., LAZAROVÁ, B.: *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy*. Praha: Strom, 1999.
- PROCHÁZKOVÁ, J.: Příspěvek k diskusi na Výcviku v supervizi. *Velký Osek*, 2.-4.12.2004.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- RYS, S.: *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN, 1988.
- SCOTTI, E.: *Le transfer dans l'interaction. Formation - action et établissements lors de la construction de compétences collectives*. Nancy: Université Nancy II, 1993.
- SKORUNKA, D.: Východiska sociální opory poskytované rodinám a dospívajícím. In Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002, s. 136-144.
- Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1996.
- ŠTECH, S.: Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In *Kolektiv. Učiteléské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK, 1998, s. 43-59.
- VÁŠINA, B.: Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce. In Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.): *Učitelé a zdraví 2*. Brno: Křepela, 1999, s. 67-86.
- VERMERSCH, P.: *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF, 1994.
- Výzkum AISIS. Jaká je atmosféra v českých školách? In *Psychologie dnes*, 11, 2004, s. 4-5.

Kompetence a hranice supervizora v zařízeních poskytujících sociální služby Spolupráce supervizora a objednavajícího

Jana Harašová, Ivana Veltrubská

I. V.: Dobré odpoledne,

dovolte mi, prosím, vyjádřit se nejdříve k diskusím, které se během této konference stále opakují. Je více supervizí, nebo jen jedna? Jak je to s kontrolou a pomocí - má v supervizi obé místo?

Náš příspěvek je nahlédnutím do supervize externí v sociální sféře a vychází z předpokladu, že supervize externí je pouze pomocí, podporou. V rámci kontraktování se může objevit i požadavek konkrétní kontroly, odpovědi na otázku, co je dobře a co špatně - ale o této oblasti je třeba obzvlášť důkladně kontraktovat. Ano, pomáhám-li slepému přejít nějaký obtížný úsek, kontroluji jeho kroky - tudíž v něčem i omezují jeho volbu - ale on právě o to požádal a je na něm, aby sdělil, jak chce být veden a kdy již pomoc nepotřebuje. Jsme u slova vedení. Supervizi externí vidím jako dovednost vedení rozhovoru, ale ne vedení supervizanda. On sám si stanoví cíle, on sám má právo definovat, kudy se k nim chce dostat i kde je hranice supervizorova zasahování.

Jinak je to u supervize interní - manažerské. Ta vede supervidovaného k tomu, aby se zlepšoval v určité oblasti dle cílů supervizora. Ano, supervidovaný někdy může hledat své cesty, reflektovat své porozumění, ale to, co je dobře a špatně provedený úkol, určuje supervizor. To je manažerská supervize v organizacích, kterou vykonává bezprostřední vedoucí - ten, který hodnotí a odměňuje - případně rozhoduje o setrvání pracovníka v organizaci. Podobně je tomu u supervize jako součástí výcviku. Supervizor vede k uchopení a pochopení jím definované znalosti a dovednosti v rámci určité školy, pravidel, a často také rozhoduje o tom, zda supervidovaný projde závěrečnými pohovory, zkouškami, zda bude moci samostatně novou dovednost uplatňovat. Stejně je tomu se supervizí studentů... Proto je velmi těžké u tohoto typu supervize, který má zřetelné kontrolní ladění, vytvořit skutečnou bezpečnost a otevřenost.

Náš názor tedy je, že supervize externí nemá tuto kontrolní složku - vytváří jinou atmosféru, jiný supervizní vztah - musí však být zcela zajištěno bezpečí supervidovaných a tyto podmínky *sine qua non* - musí být velmi jasně stanoveny v kontraktu s objednavatelem. Jak tedy na to, když objednavatel má trochu jiné představy a platí si supervizi, od které si slibuje rychlé zvýšení kvality práce, vymýcení nešvarů a zejména pro sebe klíč, jak sám něco v organizaci - rozuměj v personálních vztazích - měnit.

Vracím se ke starému dobrému a nikdy ne dost respektovanému slovu „kontrakt“, „kontraktování“ a uvědomuji si, jak je těžké uzavřít kontrakt v triádě supervizor - ředitel - tým v zařízeních poskytujících sociální služby. Vidím jako velmi důležité pro sjednání kontraktu v této triádě, aby se sjednotil jazyk objednavajícího a supervizora, neboť jazyk sociální

sféry a jazyk supervizora - psychologa, analytika, případně psychoterapeuta se zaplétají jako v Babylónu. Proto je také potřeba během společné cesty znovu a znovu si potvrzovat objednávku a nekontraktovat ji. Před dvěma roky vznikla po krátkém kurzu „Úvod do supervize“ v Diakonii ČCE skupina uživatelů supervize, vesměs ředitelů ústavů sociální péče a domovů důchodců, kteří si objednali vlastní supervizní výcvik. V současné době jsme uzavřeli první část výcviku (120 hod). I ten přináší stále domlouvání a kontraktování. Kromě toho, že přicházíme na společný jazyk supervize, abychom se spolu vzájemně dorozuměli a porozuměli si, vyvstávají v této skupině i další specifické potřeby. Například prohloubení vzdělání v komunikačních dovednostech, potřeba nahlédnutí do životních scénářů, dovednosti v mediaci apod. Vzhledem k tomu, že většina účastníků má za sebou dlouholetou praxi v oboru a splňují většinu požadavků na funkci supervizora (postgraduální studium v supervizi nebo tímto způsobem zaměřené kurzy apod.), budou se v příštím 120 hodinovém cyklu výcviku sami připravovat na roli supervizora.

Požádala jsem kolegyni, ředitelku ÚSP, aby o svých očekáváních a zklamáních ze supervize pohovořila.

J. H.: Objednávající bývá v zařízeních sociální péče zejména ředitel. Nyní jde o to, proč si službu objednává. Zda proto, že již je seznámen s tím, čím je supervize pracovišti prospěšná, a ví, co od zavedení supervize může pro zaměstnance, klienty a vývoj celé organizace očekávat. Nebo dostal nařízení od zřizovatele či jiného nadřízeného orgánu, že musí supervizní program v organizaci zavést, aniž by věděl, co vlastně supervize je a co od ní může očekávat.

V tom případě je nutné, aby supervizor při uzavírání kontraktu pomohl zadavateli s jednotlivými částmi objednávky. Zvláště, je-li zadavatel naprostý laik, který supervizi objednává proto, že je jedním z bodů z jeho hodnocení u zřizovatele a od slova supervize očekává v podstatě kontrolu (slovo supervize k tomuto svádí), je nutné, aby supervizor byl tím, kdo zadavateli přiblíží smysl supervize a osvětlí mu přínos pro jeho tým a pracoviště.

Zavedení supervize v organizaci je taktéž určité finanční zatížení organizace. Je-li supervizor fundovaný, jeho služby jsou taktéž finančně oceněny. V tom okamžiku nastává další problém, který musí umět supervizor ošetřit. Zadavatel většinou za odvedenou a zaplacenou supervizi očekává výstup, z kterého bude mít přehled, čeho se jednání supervize týkala a jak se mu vrací vynaložené finanční prostředky. Zde často dochází ke střetu mezi zadavatelem a supervizorem. Má-li být supervize pro supervidovaný tým bezpečná, musí si být účastníci supervize jisti, že nedojde ke zneužití informací, které supervizor od týmu získal.

Sama ze své zkušenosti vím, že když jsme na mém pracovišti zavedli týmovou supervizi pro zaměstnance z přímé péče a supervizora jsem nutila (právě z výše uvedených důvodů - finanční ohodnocení práce) k písemným výstupům, tak ač supervizor, který byl zkušeným supervizorem, mi psal výstupy velmi fundovaně, já si z těchto výstupů, tím, že své podřízené celkem dobře znám, vyčetla informace, které mi supervizor nechtěl sdělit, které bych asi neměla znát. Tím, že jsem neznala úplné podrobnosti, byla jsem někdy i zraněná a uražená z toho, co se podle mých představ projednávalo na supervizním setkání týmu.

Zde je zase velmi velká role supervizora, aby byl takovým diplomatem, aby byl schopen sdělit zadavateli informace o výsledcích supervizních setkávání a o jeho přínosech a zároveň, aby neohrozil bezpečí supervidovaných.

I. V.: Jako supervizor musím objednateli říci „NE“ v případě, zazní-li v jeho objednávce požadavek na písemný výstup či zprávu ze supervize týmu. Jako možnou výjimku z tohoto pravidla bych připustila zprávu v písemné podobě, s jejímž obsahem by souhlasili všichni účastníci supervizního setkání. Supervizních setkání pracovních týmů, které jsou v podřízeném vztahu vůči řediteli, se ředitel neúčastní. Účastnit se může bezprostřední nadřízený. Důvodem je potřeba důvěrného a bezpečného prostoru pro řešení problematických situací a vztahů na pracovišti. Ředitelé však chtějí kontrolovat efektivitu supervizí, případně výsledky prezentovat nadřízeným orgánům či zřizovateli, jak o tom mluvila má kolegyně. Základní kameny a pravidla supervize se však s tímto požadavkem diametrálně rozcházejí.

V supervizi pracovního týmu může vyplynout skutečnost, která ukazuje na problematický vztah k vedení či přímo k řediteli, členové supervidovaného týmu si stěžují na ředitele apod. V takovém případě je výstupem supervize nabídka mediace, pracovníci jsou podporováni a vedeni k tomu, aby situace otevřeně řešili, komunikovali o nich. Tým je potřeba nejprve připravit na přímou otevřenou komunikaci s ředitelem. V praxi jsme tomu věnovali např. dvě supervizní setkání, ve kterých jsme projednávali způsob, jak vznést řediteli výhrady, jak mluvit o vlastních potřebách, aniž by to vyznělo jako útok či napadání jeho osoby. Potřebou pracovního týmu je v podstatě naučit se některým komunikačním dovednostem, které komunikaci s vedením zprůchodní a ulehčí. Roli supervizora v takovýchto případech tedy vidím jako roli facilitátora a mediátora mezi pracovním týmem a nadřízeným, který může být zároveň objednavatelem.

Přizván k superviznímu setkání může být ředitel v případě, dochází-li k disharmonii mezi ním a pracovním týmem proto, že se klienti obracejí se svými stížnostmi přímo na ředitele. Pracovník pak nemůže řešit případ přímo nebo v týmu. Supervizní skupina může umožnit stanovení si přesných pravidel, jak a komu mohou klienti vznášet své stížnosti. Tato pravidla budou v každém týmu jiná.

J. H.: Dalším úskalím pro supervizora je, přinesou-li účastníci supervizního setkání problém, který je v podstatě neřešitelný. (Klient - nezvladatelný alkoholik, klient utíkající ze zařízení a přitom agresivní vůči okolí, apod.) Jak má supervizor pomoci supervidovaným, které některé z obdobných problémů velice trápí a znemožňují práci, avšak supervizor mimo své účasti nemůže pomoci - chybí zákonné normy k řešení problému.

I. V.: Velkým problémem, na který narážím při supervizích v zařízeních poskytujících sociální služby, jsou případy, které nejsou řešitelné v rámci týmu ani v triádě supervizor - ředitel - tým a stávají se de facto stížností, řešení spočívá mimo jednotlivá zařízení. Odrážejí se v nich systémové chyby sociální sítě.

Jde především o narůstající počet stárnoucích dezorientovaných lidí a lidí s Alzheimerovou chorobou v domovech důchodců. V rámci současných podmínek není možné zajistit těmto klientům péči, která by odpovídala jak potřebám samotných klientů, tak legislativě. Specifické potřeby této klientely vyžadují individuální specializovanou péči v rámci uzavřených oddělení. Nedostatků v péči o klienty s demencí se promítají i do práce s klienty relativně samostatnými a zdravými. Na klienty nezatížené demencí působí velmi depresivně, jestliže sdílejí čas a prostor s klienty, kteří pozbyli schopnosti se o sebe postarat a jsou

celkově dezorientováni. Praktické zkušenosti se specializovanou péčí o lidi s demencí či Alzheimerovou chorobou mají některá zařízení Diakonie ČCE poskytující sociální služby (Diakonie Krabčice, Myslibořice, Dvůr Králové). Jsou to oddělení zvané „Vážky“, které prokázaly svou účelnost a efektivitu v oblasti péče o seniory a výrazně pozvedly její úroveň. Ve státních zařízeních však tato péče stále chybí a její úroveň to nesrovnatelně snižuje.

Podobně je velkým problémem i péče o staré lidi-alkoholiky, na které standardy péče jako základ poskytovaných služeb přenesly naprostou svobodu v rozhodování a přijímání nabízených služeb. Tato svoboda je však v přímém důsledku ohrožuje na zdraví.

Otázkou je, která instance tyto výstupy vyslechne a bude dále řešit. Jelikož na úrovni supervize pracovních týmů není možné tyto věci změnit. Ptám se, zda-li i konference, jako je tato, může zveřejnit a nabídnout k řešení obecné problémy institucí poskytujících sociální služby, a to především zařízení státního sektoru. Myslím si, že zvláště o těchto problémech je potřeba psát články v odborném tisku, aby se současný stav mohl měnit.

J. H.: Jedním ze stěžejních problémů pro objednávacího je, jak si objednat fundovaného supervizora, kde hledat, kde najde seznam odborníků akreditovaných supervizorů, čím se má vybraný supervizor prokázat, aby doložil své kompetence tuto práci pro zadavatele vykonávat, kde najde reference.

Závěr:

Jako supervizor a objednávací spolupracujeme již dva roky a sdílíme oboustranné zkušenosti se zaváděním supervize do zařízení poskytujícího sociální služby. Docházíme tak ke společnému závěru, že absolvuje-li objednávací supervizní výcvik a má-li i konkrétní zkušenosti s prací v supervizní skupině, je daleko vstřícnější k zavádění supervize na jím řízené pracoviště. Na vlastní kůži zažil, co je smyslem supervize, jaké jsou její metody a jazyk, jaké obohacení přináší profesionalizaci týmové práce. Vlastní zkušenost objednávacího se supervizí mu pomáhá přestat pocít ohrožení z kritiky podřízených a pracovních týmů a pochopit podmínku bezpečí ve skupině.

Výzkumná sonda v oblasti supervize

Veronika Junková

Ráda bych Vás seznámila s výsledky svého výzkumu v oblasti supervize, který jsem uskutečnila v rámci své diplomové práce. Tento výzkum proběhl v květnu roku 2003. Cílem výzkumu bylo zmapování zkušeností renomovaných supervizorů se supervizí v psychoterapii a pomáhajících profesích. Protože takového pojetí je hodně široké, stanovila jsem ve svém výzkumu tyto dílčí otázky a cíle:

1. stanovení podstatných znaků dobré supervize
2. stanovení znaků špatné supervize
3. motivace k práci supervizora
4. zmapování zkušeností respondentů v roli supervidovaného
5. zmapování zkušeností respondentů v roli supervizora
6. stanovení nejčastějších předností a slabín supervizorů
7. stanovení zisků, které přináší práce supervizora
8. úskalí supervizní práce
9. nejčastější zakázka supervidovaných
10. osvědčené psychohygienické strategie supervizorů

Ke zjištění těchto cílů jsem se rozhodla využít především kvalitativní metodologii, konkrétně polostrukturovaný rozhovor a jeho následnou kvalitativní obsahovou analýzu. Rozhovory jsem vedla s 24 zkušenými supervizory. Kromě jediné výjimky, všichni absolvovali výcvik v integrované supervizi vedený Julíí Hewson. Většina z nich jsou supervizoři akreditovaní Evropskou asociací pro supervizi. Dokonce tři z nich působí jako „teaching supervisor“ - vyučující supervizoři, akreditovaní rovněž Evropskou asociací pro supervizi.

Výzkumu se zúčastnilo 11 mužů a 13 žen. Průměrný věk respondentů byl 50 let, přičemž nejstaršímu bylo 58 let a nejmladší bylo 36 let. Mají za sebou v průměru 20 let praxe v psychoterapii, nejkratší doba psychotherapeutické praxe byla 8 let a nejdéší 30 let. Jsou to zástupci mnoha různých psychotherapeutických směrů. Mezi respondenty bylo nejvíce psychodynamicky orientovaných terapeutů (6), dále gestaltisticky orientovaných terapeutů (5), Rogeriáni (5), eklekticky (integrovaně) zaměřených terapeutů (3), rodinných terapeutů (2), jeden daseinsanalytik, jedna transakční analytička a jeden představitel ericksonovské hypnotherapie.

Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na magnetofonový pásek a následně přepsány do elektronické podoby. Identita respondentů zůstala skryta, respondenti byli evidováni pouze pod písmenem. Pro ilustraci rozhovoru předkládám otázky, které jsem respondentům položila (tyto otázky byly strukturovány tak, aby co nejlépe odpovídaly dílčím cílům, které jsem si na počátku výzkumu zvolila):

1. Co nejdůležitějšího pro Vás pojem supervize znamená?
2. Uvedte, prosím, nejdůležitější znaky, které by charakterizovaly dobrou supervizi?
3. Jaké jsou nejčastější znaky špatné supervize?
4. Jaká byla Vaše počáteční zkušenost v roli supervidovaného? Jak jste se v této roli cítil/a?
5. A jak v současnosti prožíváte tuto roli? Cítíte nějaký posun?
6. Co bylo Vaší motivací k tomu, stát se supervizorem?
7. Co vás nejvíce překvapilo nebo zaskočilo v začátcích Vaší práce supervizora?
8. V čem se změnila Vaše práce supervizora v začátcích a nyní, po dlouholetých zkušenostech?
9. Jak byste sám sebe charakterizoval jako supervizora? Jaké jsou Vaše přednosti a kde naopak vidíte rezervy?
10. Jaké Vám práce supervizora přináší zisky?
11. Jaká vidíte nebezpečí, úskalí, spojená s prací supervizora?
12. S jakou nejčastější zakázkou za Vámi supervidovaní přicházejí?
13. Můžete popsat specifika Vašeho přístupu, směru, která by se projevovала v supervizi?
14. Máte nějaké osvědčené způsoby péče o sebe, o svou duši? Jak například předcházíte syndromu vyhoření?
15. Existuje něco, o čem by jste se ještě, v rámci tohoto tématu, rád/a zmínil/a?

Data, jež jsem získala z rozhovorů, jsem podrobila kvalitativní obsahové analýze (vyčlenila jsem podstatné informace od jednotlivých respondentů, porovnála jsem tato data mezi jednotlivými respondenty, seskupila je a zobecnila jsem podstatné a opakující se informace do centrálních kategorií) a dospěla jsem k těmto závěrům:

(pozn.: jednotlivá data jsou řazena sestupně dle jejich častosti a důležitosti)

Podstatné znaky dobré supervize:

- vytvoření dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným
- vytvoření bezpečného místa podpory a přijetí
- podávání informací a nových podnětů
- stanovení dobrého kontraktu
- vědomá práce s etickými problémy a normami

Znaky špatné supervize:

- ponižování, kritizování a zahanbování
- pouze poučující podoba supervize nebo pouze hladící podoba supervize - neváženost obou složek
- špatně vytvořený vztah mezi supervizorem a supervidovaným
- nedodržování hranice mezi supervizí a terapií
- nejasný a špatně vytvořený kontrakt
- nekompetentnost supervizora
- špatné načasování intervencí supervizora - předbírání supervidovaného

Motivace k práci supervizora:

- přirozený vývoj - vnímání supervize jako logického pokračování psychotherapeutického vzdělávání
- tlak zvenčí (např. na podnět zaměstnavatele)
- potřeba předávat zkušenosti a být užitečný
- možnost setkávání s kolegy

Zkušenosti s rolí supervidovaného:

zpočátku:

- obava z kritiky
- nejistota
- problémy s přijímáním autority
- zatajování vlastních chyb v terapii

později po zkušenostech došlo k posunu ve vnímání možnosti být supervidován:

- supervize jako šance, pomoc a obohacení
- umění stanovit zakázku
- sebejistota
- možnost vybrat si supervizora
- rovnovážnost ve vztahu k supervizorovi

Zkušenosti s rolí supervizora:

zpočátku:

- nejistota a obavy
- zaměňování supervize za terapii
- tendence k „expertní roli“

později došlo k posunu (díky zkušenostem i absolvování výcviku v supervizi):

- větší jistota a dobrý pocit z práce supervizora
- diferenciací mezi supervizí a terapií

Charakteristika nejčastějších předností a slabín supervizorů:

Po analýze obsahu odpovědí, jsem dospěla k názoru, že je možné respondenty, podle jejich vlastních charakteristik, rozdělit do dvou základních skupin, jejichž slabiny a přednosti se téměř vylučují (přednosti jedné skupiny jsou zároveň slabinou u skupiny druhé a naopak). U tak širokého spektra respondentů jsem si samozřejmě vědoma, že se některé charakteristiky u jednotlivých skupin respondentů mohou překrývat (že typický představitel jedné skupiny může mít i některou vlastnost typického představitele druhé skupiny). Je tedy vždy nutné vycházet z osobnosti konkrétního člověka a rozdělení do skupin je spíše orientační. Přesto se toto rozdělení u daného vzorku jeví jako významné a průkazné.

První skupinu, kterou tvořila většina respondentů (18) charakterizuje akcent na podporu, přijímání, toleranci. Příslušníci této skupiny uváděli zejména následující přednosti:

- o vstřícnost, otevřenost
- o přijetí
- o poskytování bezpečného prostoru, podpory
- o empatie
- o tolerance
- o naslouchání
- o preference symetrie vztahu a budování tohoto vztahu
- o intuice
- o laskavost

Respondenti této skupiny zdůrazňovali tyto slabiny, či rezervy:

- vyhýbání se konfrontaci
- nedávání výzev
- malá kritičnost a razance tam, kde by asi měla být
- problémy s udržením struktury a řádu
- problémy s formálním kontraktováním, s písemnou administrativou
- malé podávání informací

Představitelé druhé skupiny (bylo jich 6) dávali větší akcent na strukturování a dávání výzev. Tato skupina uváděla následující přednosti:

- o důraz na strukturu
- o kladení neočekávaných otázek, používání metafor a zkratk
- o konfrontování - dávání výzev
- o užítí intuice
- o jednoznačnost a srozumitelnost
- o držení hranic
- o „provokace“ k vyjadřování emocí
- o schopnost unést tlak od supervidovaného

Za rezervy a slabiny považují tyto respondenti následující charakteristiky:

- netrpělivost
- chybějící tolerance vůči jiným přístupům
- přílišná direktivnost, někdy až nedemokratičnost
- neschopnost opravdově a dobře chválit

Zisky z práce supervizora:

- satisfakce z pomoci druhým
- dobrý pocit z tvůrčího procesu
- pomoc ve vlastní terapeutické práci
- finanční zisk
- možnost setkávání s kolegy

- dobrý pocit z toho, že jsem žádán - ocenění práce od jiných
- rozšíření nových obzorů.

Nebezpečí supervizní práce:

- problémy s mocenskou rolí (role experta, který vše zná a umí)
- sklouznutí do rutiny a kliše
- zaměňování supervize za terapii
- míchání rolí - nevyjasněnost a více rolí u jednoho člověka (např. supervizor - vedoucí komunity - výcvikový lektor)
- špatně vytvořený kontrakt
- odtrhnutí od světa klientů.

Nejčastější zakázka supervidovaných:

a) zakázka nezkušených terapeutů a terapeutů ve výcviku:

- hledání podpory (zda to dělám správně)
- informace, techniky (jak to dělat správně)
- pocity nejistoty
- absolvování určitého počtu hodin supervize z formálních důvodů (např. povinné penzum hodin ve výcviku, kvalifikační předpoklad aj.).

b) zakázka zkušených terapeutů:

- přenos, protipřenos
- etické problémy
- problematika vztahu s klientem
- problematičtí pacienti - např. hraniční pacienti
- předcházení syndromu vyhoření
- „pohled jinýma očima“ - odkrytí slepých míst.

c) zakázka týmů, organizací:

- koheze týmu
- zvýšení pocitu bezpečí
- generování pravidel
- vydefinování rolí a pozic v týmu
- zlepšení komunikace
- zlepšení struktury řízení.

Osvědčené psychohygienické postupy supervizorů:

- supervize vlastní práce, intervize
- zastavení, přerušování pravidelného pracovního tempa, odpočinek
- mimopracovní aktivity - sport, četba, divadlo, kino, poslech hudby, meditace, relaxace
- stabilní rodinné zázemí
- kamarádi, přátelé

- pobyt v přírodě
- strukturace času
- pestrost a variabilita práce
- učení se něčemu novému

Jsem si vědoma faktu, že toto jsou pouze stručné a zhuštěné výsledky výzkumu, celá diplomová a následná rigorózní práce na téma supervize v psychoterapii je k nahlédnutí v sídle ČISu (Českého institutu pro supervizi) a také v knihovně Katedry psychologie v Praze. Součástí této práce je kompletní přepis všech 24 rozhovorů vedených se supervizory.

Jelikož výzkumy na téma supervize v psychoterapii dosud v České republice neexistovaly, měl být tento výzkum jakousi prvotní mapující studii, po níž, doufám, budou následovat výzkumy další.

Na závěr bych chtěla ještě jednou poděkovat všem supervizorům, kteří se zúčastnili mého výzkumu za jejich otevřenost, ochotu a vstřícnost. Setkání s nimi bylo pro mne velmi cenné a obohacující. Děkuji.

Pasti případové supervize v týmu

Martin Hajný

Ve svém příspěvku se chci věnovat supervizní situaci, ve které vnější supervizor pracuje se skupinou, která je týmem - a to obvykle i za přítomnosti vedoucího týmu. Nejde však o supervizi týmovou - orientovanou na proces týmové spolupráce, týmové role, řešení konfliktu a podobně - ale případovou. Ohniskem pozornosti tam bývá klient či skupina, terapeut a jejich interakce. Tato forma supervize se v posledních letech stále více prosazuje. Je tomu tak zřejmě hned z několika důvodů:

1. externí supervize v neziskových organizacích se stala standardní podmínkou pro přidělení dotací, 2. skupinová forma supervize je ekonomicky výhodnější, 3. úzce týmový charakter spolupráce v řadě zařízení (jako jsou například terapeutické komunity pro závislé, stacionáře, výchovné ústavy apod.) po takové formě supervize přímo volá.

V názvu příspěvku jsem použil ještě jeden pojem - a to „pasti“. Sám pracuji v několika organizacích jako externí supervizor a přirozeně jsem se setkal s řadou úskalí tohoto supervizního přístupu a aranžmá. Chci vám přednést několik vybraných a zřejmě obvyklých obtíží z této oblasti. „Pasti“ jsou ale víc než překážky a nevýhody. Do pasti se necháme zlákat, svést z bezpečné cesty něčím, co v danou chvíli potřebujeme - do čeho se zahledíme - na co máme chuť. A v pasti pak uvízneme, nemůžeme dál, jsme chyceni a jsme-li tam dlouho, bídně zahyneme...



Vladislav Chvála moderuje diskusi po jedné z přednášek - diskutuje Marek Lukuvka

Pro pořádek nyní vyberu několik typických výhod a nevýhod supervizní práce v týmu a pak popíšu ty, které zde pracovně nazývám pastmi. Myslím, že řada komplikací souvisí s rozdělenou - přidělenou mocí a skrytými rolemi supervizora.

Supervizní vztah je hierarchický a asymetrický

Již samotné slovo super symbolicky naznačuje pozici „nad“. K tomu přistupuje fakt, že supervizorem bývá obvykle odborník s delší praxí, vyšším titulem, s publikační činností, vyšším věkem apod. - než jsou supervidovaní. Vzhledem k tomu, že jako supervizoři máme odpovědnost za proces a zacházení se sebeúctou členů skupiny, musíme k tomu mít i určitou moc ovlivňovat dění ve skupině. Mnohdy fantazijní a vědomé i nevědomé delegování moci ze strany supervidovaných není nic nového. K tomu přispívá i fakt, že v mnoha případech nemá tým či vedoucí možnost supervizi nemít - a to nejen z důvodu požadavků na systematické vzdělávání ale i ekonomického přežití. Pak se snadno může stát, že z jejich pohledu přichází supervizor jako vyslanec kontrolujícího systému - a může vzniknout patová hra na skrytě zlobící žáky, kteří se tváří jako svatoušci a skrývají svůj skutečný život, když přichází učitel do třídy. V týmu se otázka moci, autority a hierarchie stává součástí mnohem složitější interakce. Autority a určité moci se tedy nelze zříci. Spíš je lepší o ní vědět, a se vzájemným respektem s ní zacházet.

Implicitní role supervizora v týmu

Každý kdo zažil supervizi ve skupině, asi ví, jak velký rozdíl to oproti individuálnímu aranžmá přináší. Prostor prostupuje dynamika případu, fantazie a projekce ostatních členů a vše se prolíná s aktuálními skupinovými vztahy. Skupina lehce evokuje další vztahová a kulturní prostředí - rodinu a další referenční skupiny. Týmové role k tomu přidávají další dynamický rozměr. Supervizor se pak dostává symbolicky do vztahu s významnými rolemi v týmu. Někomu se tak můžeme „stát“ otcem, bratrem či synem nebo partnerem/kou. Lze být nezdárným synem manažera i jeho pronásledujícím a moralizujícím otcem. Supervizor může být mesiášem pronásledovaného „národa“ podřízených, ale také nástrojem hněvu v rukou vedoucího.

V čem spočívají výhody případové supervize v týmu?

Může významně podpořit růst dobrého prostoru pro život a práci týmu i jeho klientů či pacientů. Myslím, že jej lze přirovnat k tomu, co Donald Winnicott popsal jako potenciaální prostor (Winnicott, 1951). Jde o prostředí, ve kterém se daří pružně pohybovat mezi volným a hravým přemýšlením o klientech - sobě a nás a přecházet zároveň i ke konkrétním a operativním nápadům a rozhodnutím.

- Snižuje riziko nadměrné závislosti na supervizorovi
- Poskytuje více typů případů, intervencí
- Diferencovaný a komplexní obraz klienta - výhodou skupinové formy je, že tým kreslí obraz klienta z více úhlů pohledu než samotný terapeut.
- Lze využít více technik přímo v rámci supervize
- Lze lépe pracovat se skupinovou kazuistikou
- Ve srovnání s individuální supervizí je levnější
- Nabízí se různorodější momenty paralelního procesu

Nevýhody případové supervize v týmu

- ♦ Může dojít ke třem hlavním typům nevhodné supervize: amorfní, nepodporující a terapeutizující. V prvním případě jsou témata a případ smísen do chaotické debaty, která i při dodržené struktuře vede k pocitům zmatku. Druhý případ je charakteristický zvýšenou kritičností, nadměrnou náročností a destruktivní komunikací. Terapeutizující supervize může poškodit sebeúctu a kompetenci terapeuta například prostřednictvím nevyžádaných interpretací.
- ♦ Snadněji se může stát, že kolega, který případ přinese, nedostane, co potřebuje.
- ♦ Zvyšuje se riziko nevhodného úniku informací.
- ♦ Snížený pocit bezpečí - větší odpor a obrana - například pasivní či odtaziťá komunikace, pozdní příchody, absence.
- ♦ Týmové procesy, role členů týmu, komunikace a cesty spolupráce patří samozřejmě k tématům supervize týmové či manažerské. Je však zřejmé, že již samotná přítomnost celého týmu a v mnoha případech úzká spolupráce na případech vedou k tomu, že se do případové supervize tyto aspekty promítnou.
- ♦ Zatímco se někdy doporučuje, aby klient, jehož případ je referovaný ve skupině, nebyl ostatním členům znám profesně ani osobně, v rámci supervize v týmu to nelze požadovat.
- ♦ Kritika vůči kolegovi v souvislosti s případem, ale také vycházející z jiných společných záležitostí. Ironie a sarkasmus.
- ♦ Komplikací může být ale i společná ideologie, která umožňuje selektivně reflektovat jen části případu a spolupráce - to se snadno stane, když i supervizor patří ke stejné škole, metodě....

Pasti jako zvláštní případ rizik

V ohnisku pozornosti skupiny v supervizi může příliš dlouho stát jiné téma než je práce s klientem. Může to být boj mezi kolegy, zápas týmu s vedoucím či managementem. Supervizor se může nechat „vlákat“ do patové role spojence, obránce hradu autority, spravedlivého zachránce či mesiáše. Stejně tak se do rozboru případu a jeho souvislostí může dostat problém v týmových vztazích, osobní potíže, erotický vztah, špatně ohraničené týmové role. Skupina pak pracuje v supervizi na problematice, která není žádným paralelním procesem ve vztahu k případu klienta a jeho terapeuta. Případ klient je pak zkreslen a kolegovi jsou doporučovány taktiky či intervence, které by možná měli volit jejich autoři ve zcela jiném kontextu (například v podobě doporučení k tomu, aby se kolega „vymezil vůči manipulacím“, „ohraničil“, „dal najevo svou zlost“ - v případě kdy v týmu takové projevy nejsou možné nebo se jich někdo obává...). Případ klienta se ze supervizního prostoru jakoby ztrácel - nemá potřebnou pozornost.

Jinou pastí je situace, ve které se supervizor nechá zlákat napohled jasnými a konkrétními kritérii hodnocení případu, která jsou v týmu či organizaci běžně používána. Ve snaze navázat na zavedený jazyk a styl referování případu se pak o klientu hovoří třeba stylem, že „funguje“ anebo naopak „neplní si povinnosti“ nebo „má na to náhled“ či „nepracuje na sobě“. V takovém úhlu pohledu je pak obraz případu stísněn, zúžen, vidíme jen šablonu a supervizní diskuse a reflexe mu nepomáhá k rozvoji.

Supervizor v týmu může podlehnout své (jistě někdy skutečné) bravuře a schopnosti rychle odkrývat skryté a správně pojmenovávat nejasné. Rychlé interpretace, pečlivé „vyčesávání“ problému, odhalování slepých míst v týmu či práci terapeuta. Někdy k takové idealizované roli dobře přispívá i část týmu, která vítá „mudrce z východu“ a staví před něj další témata. Klient pak ve svém terapeutovi či týmu ztrácí oporu, sílu a kompetenci. Tvořivost, invence a pravda se čeká od supervizora a nikdo jiný na ni nemá licenci.

Obraz případu a někdy pak i samotné intervence pracovníka mohou podlehnout fragmentaci, potrhání a zmatení, jestliže tým spolu se supervizorem bloudí ve své reflexi práce po mnoha tématech, přeskakuje mezi zacílením na rodinné konstelace, dynamické hypotézy, cíle léčby, formulace fokusu práce atd. Pastí je zde fascinace zajímavou mnohostí a různorodostí aspektů případu, kterou se pak ale nedaří pracovníkovi strávit a setkat se s klientem opět v otevřeném a nekřečovitém stavu myslí.

Supervizor se může nechat chytit i do koalice „rozumných dospělých“, ve které například s vedoucím nebo manažerem organizace (který může být navíc jeho známým) shovívavě či nespokojeně smýšlejí o „nerozumných, nezodpovědných dětech“ - tedy členech týmu. Taková situace může mít své zárodky již ve sjednávání kontraktu - obvykle v podobě skrytého kontraktu. Klient se tak může stát také tím „nezodpovědným a nerozumným“, o kterého se stará pracovník s patřičným rodičovským nadhledem. Snaží se tak kompenzovat svůj pocit nekompetence, jemuž ho vystavuje nejen jeho vedoucí ale i supervizor. Vzor se pak může přenést i do vztahu mezi klienty - v podobě kastování nebo přímo šikany.

Samotná role - profese supervizora sebou nese určitou osamělost a někdy asi i nutnou izolaci a vyprahlost. Supervizor se tak přirozeně raduje z lidské blízkosti se svými supervidovanými. Vítá péči týmu o jeho blaho. Tým se zas raduje z vlídného zájmu a vděčnosti moudré autority. To platí především tam, kde autorita jejich managementu je odtazita a frustrující. Vzájemně pak obě strany ustrnou v pasti vzájemného sycení. Klient a jeho „případ“ se tak stávají jen místem pro uspokojování některých potřeb supervizora, týmu a někdy i managementu.

Specifika vedení a přecházení obtíží

- ♦ Snad ještě více než v jiných formách supervize se vždy vyplatí velmi pečlivá péče o trojstranné vyjednávání podmínek supervize a průběžné hodnocení dohody. Je vhodné se zaměřit na „čištění“ možných skrytých snah o budování koalic, destruktivitu, falešné cíle a podobně.
- ♦ Supervizor musí střežit průběh skupinové dynamiky a bránit především tomu, aby se supervize nestala místem pro neadekvátní kvazi terapeutickou interakci. Může se dít například to, že druzí si přirozeně začnou všimnout nepřímých projevů svého kolegy a reagovat na něj (tón, přeréknutí, volba slov, zaměření prezentace, vynechání významných aspektů...). Ačkoliv to může být významné, neměl by v tom supervizor skupinu podporovat a zaměřovat tak přímo na protipřenosové fenomény referujícího. V rámci týmu je užitečnější takový proces zastavovat, odvracet, případně krátce pojmenovat a změnit zaměření. Není příliš vhodné, aby interpretoval takový způsob, jakým tým vůči kolegovi postupuje. Měl by jej zastavit a nabídnout jiný - bezpečnější, užitečnější. Prosté vyjádření typu „já bych na tvém místě...“ by mělo nahradit jiné, problematičtější (například ironizování,

interpretace osobních rysů terapeuta, postranní poznámky a despekt nebo shovívavou péčí.)

- ♦ Proto je užitečné více strukturovat průběh diskuse - ať již předem připravenou strukturou (Balint či jiné uspořádání anebo průběžně a flexibilně zastavovat a nechat skupinu reflektovat dění).
- ♦ Pro bezpečí hrají i takové prvky jako jednoznačné, důsledné a srozumitelné instrukce.
- ♦ Významné je zavést matici pozitivního a oceňujícího přístupu k těm, kteří se odváží své případy prezentovat. V tom, jak zachází s nelehkými situacemi a nakolik odvážně supervizor jedná a neskrývá se sám v pasivitě, může být navíc supervizor vnímán jako určitý vzor.
- ♦ Na začátku lze klást větší důraz na „vyladění skupiny“ a podpořit navázání neformální komunikace mezi členy.
- ♦ Transparence supervizora, sdílení vlastních zkušeností i úskalí aktuální práce může při vhodném načasování a míře přispět ke snížení přítomných obav ze selhání a hrozícího studu spojeného s otevřeným sdílením své práce s klienty. Každý supervizor má jistě svůj optimální obraz o své roli, myslím ale, že pokud to situace umožňuje, je pro týmovou supervizi dobré, když supervizor svým přístupem otevřeně reprezentuje vlídnou a pevnou autoritu, se kterou lze lidsky mluvit o své práci.

Budu se především zabývat rozdíly v psychickém nastavení a odborném postoji vedoucího balintovské skupiny a supervizora. Někdy se doporučuje, podobně jako v psychoterapii, zcela se poddat vyprávění referenta a teprve následovně se zaměřit na rozbor případu.

V balintovské skupině se její vedoucí noří do vznikající atmosféry, nechává na sebe působit nápady a fantazie jejích členů a všímá si neverbálních i verbálních reakcí protagonisty. Často se zde atmosféricky něco opakuje z prezentované terapeutické situace, terapeut většinou zaujímá identifikačně pozici pacienta. Vedoucí balintovské skupiny se zabývá - zvláště v její závěrečné fázi - tím, co se skutečně děje v aktuálních interakcích, a tudíž i ve vztahu mezi pacientem a terapeutem, co mu uniká, co se děje na nevědomé úrovni, čemu se oba aktéři vyhýbají, tj. zejména tím, co se neděje.

Jednou z častých příčin deficitní komunikace je různá významovost sdělovaného (jakož i vzájemného chování) pro pacienta i terapeuta. Oba hovoří „jiným jazykem“, neboť se terapeut většinou ocitá na jiné, zpravidla vývojově vyšší úrovni. Pacientovi jde např. o emoční kontakt, vcítění a podporu, což může empatický terapeut vnímat jako přání po intimním erotickém vztahu, a racionálně založený kolega jako snahu po častějších rozhovorech s cílem vyřešení aktuální sociální situace. Jindy vnímá pacient (regresivně) blízkost již jako pronikání do jeho osobnosti či jako symbiotické objetí vylučující individuaci a svobodu, a distanci jako opuštění, odmítnutí, propadnutí se do samoty, do prázdna. Samozřejmě se to může dít i opačně, čímž terapeut neposkytne dostatečně diferencovaný emoční prostor, interakční možnost pro vývoj citové vztahovosti pacienta.

Někdy nedojde vůbec k vývinu emočního kontaktu (tzv. počáteční přenosový odpor), k citové interakci a výměně ať již na úrovni vzájemného vcítění se do sebe (identifikační vztahovost) nebo i na vztahové rovině toho, co se mezi nimi odehrává (přenos ve vlastním slova smyslu). To může mít různé příčiny, od alexithymické emoční chudoby, přes úzkost z nevypočitatelnosti emocí až po strach terapeuta z nezvládnutí intenzivního regresivního vztahu s možnými agresivními či sexuálními vykojeními.

Následné fobické vyhýbání se častěji děje jen v určitých oblastech, což snáze uniká pozornosti terapeuta i pacienta a vede k postupné a oběma nejasně vnímané stagnaci. Vyhýbají se buď určitým typům interakcí (např. kritice, střetům) či tématům (např. o sexualitě, lásce, vzájemném vztahu), jež jsou oboustranně spojeny se studem, zábrany či úzkostí. Dochází tak - neverbálně a podvědomě - jak k bojům, tak i dohodám o tom, jak spolu zacházet, o čem mluvit a co raději vynechat. To lze označit jako odpor pacienta a protidoporu terapeuta. Jde dále o „vyhandlování“ nerovnosti pozice lékař - pacient, o to, kdo je zodpovědný za průběh a výsledek léčení, o vzájemnou delegaci odpovědnosti a kompetence. Často se vede podprahově spor o to, čím pohled na život a patogenezi symptomů je správný, kdo rozhoduje o důležitosti palčivých témat a jejich správné interpretaci (významovosti). V terapii se jedná o to, jaké má kdo názory na způsob pomoci, na vzájemnou spolupráci, jaké má kdo právo od druhého něco určitého chtít, vyžadovat, očekávat (např.

zda uspokojení potřeb a přání od druhého či jen porozumění a povzbuzení). Zamlčované bývá i vzájemné „ořukávání se“, obavy z nerespektování, překračování hranic únosnosti, ze střídání přílišné blízkosti a distance.

To vše hraje v terapeutickém kontaktu důležitou roli a balintovská práce přispívá k jeho transparentnosti, a tím i možnosti tyto překážky prohovořit a tak znovuvytvořit bázi pro otevřený kontakt.

Terapeut nezřídka „naletí“ na vnaidlo, na to, co mu pacient „předhodí“, což může být i užitečné, např. hovor o nešťastném dětství. Tím se však může ztratit ze zřetelů přinejmenším stejně důležitá perzistující tendence pacienta svádět všechny vlastní neúspěchy na druhé (původně rodiče), v terapii pak vše očekávat od svého terapeuta. Ten se mu snaží vciťujícím způsobem vše vynahrudit, což jen cementuje status quo. Pacient často sám tuší nebo dokonce ví, co skrývá, co jej opravdu trápí či oklešťuje, a testuje terapeuta, zdali jej prohlédne, zdali se jím opravdu důkladně zabývá, či se nechá svést povrchní konverzací. A tak se vedoucí balintovské skupiny musí soustředit na to, co se v terapeutickém rozhovoru neobjevuje, tudíž na jeho jednostrannost.

Tak líčila jedna mladá kolegyně, jak ji asi 65letá pacientka vehnala do konfliktu, zda má přistoupit na její extravagantní požadavky (přerušit na tři dny léčbu kvůli setkání bývalých žáků, vyměnit pokoj za jiný, tišší), zvl. když hrozila tím, že bude spát na matraci před sesternou, či zda se má řídit řádem kliniky. Byla, podobně jako zprvu i účastníci diskuse, touto výzvou a ultimátem „kdo z koho“, tj. volbou pouze mezi těmito dvěma možnostmi chovat se autoritativně či se podřídít, zcela zaujata. Teprve během dalšího průběhu balintovské skupiny se začaly objevovat i jiné nápady, např. to, že chce být pacientka zviditelněna; pozornost se obracela na jiné detaily, např. že se její bolesti hlavy a srdeční obtíže objevují, když ji někdo obejmě, a že se tato přísně a korektně vyhlížející žena vyhýbá znejistujícím emočním situacím. Tím by bylo - v aktuální situaci s její terapeutkou - i poprošení o udělení výjimky, což by však znamenalo vsadit na vcítění a emoční vztah. Tuto vztahově-emoční možnost pacientka a posléze i terapeutka dosud do vzájemné interakce nepřipustili.

Dalším důvodem blokády emoční komunikace může být obava z příliš silného vztahu, vyvěrajícího z (neurotické) potřebnosti obou účastníků, např. z pacientova v dětství frustrovaného přání po idealizaci spolehlivého rodiče, a na straně terapeuta z přání po obdivu a uznání. To se nazývá rozvinutým přenosovým odporem, neboť se oba domnívají, že je takovýto vztah plně opodstatněný a není třeba jej zpochybňovat a analyzovat. Zde je na místě, aby to terapeut včas vycítil a rozpoznal. Může se totiž dokonce jednat o fantazijní, pouze představované uspokojení pacienta, o němž se nemluví. Zde jde často o ztrátu „jakoby charakteru“ psychoterapie coby přenosové zkušenosti, o její záměnu s reálným vztahem, o smíšení profesionálního a privátního prostoru, resp. se nedaří oscilace a vydržení napětí mezi empatickou identifikací a analytickou distancí. Někdy může dojít k vývoji oboustranného zamilování a sexuálnímu překročení hranic. Terapeut často hledá chybějící lásku ve své práci, zvl. cítil-li se profesionálně izolován a nedostatečně uznáván. Vyvolávajícím podnětem se pak může stát aktuální situace opuštění, zklamání či krize stárnutí. U pacienta se často jedná o reálnou zkušenost (či nepřekonanou fantazii) incestu, o propustné hranice s extrémní otevřeností a vulnerabilitou.

V balintovské skupině jde tudíž o to zjistit, proč a jak terapie v současnosti stagnuje, tj. prohlédnout co se děje ve vztahu, jak k tomu vzájemné interakce přispívají, ať již více ustrnutí na starých vzorcích meziosobního chování a sebeuskutečňujících se předpovědích, spoluagováním, nebo spíše vyhýbáním se novému. Vedoucí balintovské skupiny a poslůze i terapeut se má tímto pozornostním zaměřením a pomocí různorodých reakcí a fantazií účastníků diskuse vyvázat z nabízeného neurotického vztahu a otevřít v sobě pacientovi prostor a možnost pro hlubší sebeporozumění i pro nové vztahovosti. Teprve poté může u něho nastat změna. Z uvedeného vyplývá, že má balintovská práce jak supervizní, tak i sebezkušnostní charakter.

Ten ustupuje v supervizi do pozadí na úkor většího důrazu na odborné hledisko. Samozřejmě jde i zde o sledování vývoje vzájemného vztahu, např. o odhalování poměrně častých dvojných vazeb (*double-binds*). Terapeut - častěji při kognitivně-behaviorálním přístupu - např. upozorňuje pacienta na jeho přílišnou přizpůsobivost, navrhuje mu asertivní trénink, učí ho chovat se odvážně, a přitom si „nevšíme“, že se jemu samotnému pacient podřizuje, reaguje jako vzorný žák.

V supervizi je důležité se zabývat kromě výše uvedené aktuální vztahové dynamiky sledováním vytčeného terapeutického cíle, tj. schopností terapeuta fokusovat na daný problém, neztratit ze zřetele cíl jakož i ukončení terapie. Zároveň však jde, s postupující znalostí pacienta, o zpřesňování a přehodnocování stanovené diagnózy.

S tím souvisí i celkový přístup k osobnosti a psychopatologii pacienta a následné použití určité psychoterapeutické techniky. Tak např. směřování analytického, hlubinně-psychologického (dynamického) a kognitivně-behaviorálního postupu by jej mohlo spíše zmást. Kromě toho vzniká opět nebezpečí spoluagování: když by došlo při použití jedné psychoterapeutické techniky ke stagnaci či ke krizi, přešlo by se prostě k jiné metodě a vzájemná krize by se neřešila. To je leda možné na základě onoho supervizního rozboru, a pak je třeba být opět konsekventní a neaplikovat např. rozvolňující analytický postup u časných strukturálních poruch.

Větší důraz než v balintovských skupinách se klade na rozhovor o jednotlivých intervencích terapeuta a jejich účincích na pacienta, často i za pomoci magnetofonového či videozáznamu. Jde opět o sladění jednotlivých terapeutických kroků se středně či dlouhodobým cílem. V dynamických psychoterapiích jde čas od času o spojení (ozřejmení, zvědomění) mezi formováním dětskými a výchovnými zážitky se současnou životní situací včetně symptomatologie a utváření (opakování) typického vztahu k terapeutovi.

Dále zde jde nejenom o dodržování abstinence ve smyslu dávání si pozor na spoluagování a hovoření o vlastních problémech, nýbrž i o neutralitu terapeuta, kterou lze chápat jako dodržování přibližně stejné emoční a kognitivně-hodnotící vzdálenosti k různým tendencím a osobnostním rysům pacienta, (tj. „nefandit“ jednostranně spontaneitě, racionalitě, výkonnosti, morálce atd.), a k jeho vztahovým osobám, např. rodinným příslušníkům.

Ve srovnání s balintovskou skupinou se tudíž zaměřuje supervizor více na léčebnou strategii, na diagnostické korektury, na intervence a psychoterapeutickou techniku vzhledem k cíli léčby a snaží se to spojit se stávající teorií osobnosti a psychoterapie. Jde tudíž nejen o poznávání, nýbrž i o didaktický proces.

Možnosti využití balintovské supervize v pomáhajících profesích i mimo zdravotnictví

Olga Bejstová

Výhodou balintovských skupin je jejich široká použitelnost. Možná právě tato skutečnost vyvolává stále pochyby o tom, zda balintovské skupiny jsou supervizí. Odpovídá tomu i název předešlého referátu - srovnání supervize a balintovských skupin. Myslím si, že to je určitý druh supervize, ve které je méně obsažena edukativní část, o to více však oblast vztahová a emoční. Mapuje vztahový a zejména emoční prostor mezi supervidovaným a klientem. Právě vztahová oblast a vztahové problémy jsou společné všem pomáhajícím profesím. Navíc účast na skupinách není podmíněna příslušností k nějaké škole, znalostí teorií nebo nějakého specifického jazyka. Dostatečnou kvalifikací je ochota a schopnost seznámit se a pracovat se svými vztahy a emocemi. Nejsilnější a asi i nejdůležitější částí jsou „fantazie“, tj. úsek, kdy si ostatní účastníci sezení povídají své nápady, fantazie a postřehy o vztahu mezi referujícím a jeho klientem, zatímco referující mlčky poslouchá. Nemá možnost vysvětlovat a obhajovat se, může i musí nechat na sebe dolehnout tíhu vztahů i emocí, omylů i nedorozumění, které jsou v případě obsaženy. Jsou zde samozřejmě obsaženy i pozitivní emoce, avšak vzhledem k tomu, že účastníci k supervizi přinášejí nějaký svůj problematický případ, většinou nepřevažují. V současných balintovských skupinách je to právě skupinová práce a skupinová dynamika, která umožňuje referujícímu poznání toho podstatného. Obvykle se podaří, že skupina svým děním poměrně věrně zrcadlí a odehrává konflikt nebo naopak míjení, které jsou ve vztahu obsaženy a které protagonista jinak obtížně nahlíží. Také úloha supervizora tj. vedoucího skupiny je zde asi trochu jiná než u jiných forem supervize, jeho osoba není tak důležitá, daleko více pracuje se skupinovou dynamikou. Vedoucí skupiny musí také pečlivě hlídat hranice mezi supervizí a terapií, která se zde velice snadno překračuje právě díky tomu, že jde o supervizi s převahou zážitkové složky.

Z výše uvedeného doufám vyplynulo, proč jsou balintovské skupiny vhodné pro všechny pomáhající profese. M. Balint je ostatně původně vymyslel a dlouhá léta praktikoval s lékaři. Také my dlouhodobě vedeme balintovské skupiny se zájemci z různých profesí - lékaři, sestrami, psychology apod. Bývá to někdy také obtížné, protože lékaři jsou zvyklí na kazuistický přístup k pacientovi a někdy jen nesnadno přijímají, že to bude také o nich osobně. Nakonec se to u motivovaných obvykle podaří, protože zdravotníci většinou přece jen tuší, že i vztah je součástí léčby.

Velmi obtížnou skupinou se však ukázali být pedagogičtí pracovníci. Opakovaně jsme zkoušeli balintovské skupiny pro učitele, ředitele škol, vychovatele, opakovaně se nám to nedařilo. Po několika sezeních se skupina obvykle rozpadla, její účastníci ji nepovažovali za přínosnou. Nedokázali přijmout, že to bude o nich osobně, o jejich vzájemném vztahu s žáky. Nosili si poznámkové bloky a tužky, vyžadovali rady a návody, chtěli se všemu naučit, tak jak byli dosud naučeni. Referát z oblasti školství, který zde zazněl, mi pomohl ujasnit si, proč se to nedařilo. Zaznělo zde, že učitelé a pedagogičtí pracovníci nejsou

považování - nebo sami sebe nepovažují? - za pomáhající profesí. Přitom já se domnívám, že jsou pomáhající profesí - pomáhají žákům se vzděláním, osvojováním znalostí a dovedností. Jako každá pomáhající profese i učitelství stojí a padá se vztahem. Bohužel pedagogové k tomu dosud nebyli vedeni a vzdělávání, vztah se snaží většinou spíše eliminovat, místo aby jej využívali a pracovali s ním. Daleko lépe se dařilo několika školským pracovníkům, kteří byli zařazeni do dlouhodobějších a smíšených skupin, které se scházely pravidelně. Tam měli přece jen větší možnost něco okoukat, byli podporováni přístupem ostatních k tomu, aby prolomili tuto bariéru. Více pedagogů pohromadě naopak tuto obranu spíše posiluje, navíc se obvykle pečlivě hlídají navzájem.

Totéž ovšem platí i u jiných pomáhajících profesí, jejichž příslušníci nejsou tolik vedeni ke vztahu s klientem a jeho kultivaci jako např. terapeuti. Zároveň však nejsou tolik zatíženi různými teoriemi, školami a slovníky, neztrácejí tak snadno kontakt s realitou. Každá pomáhající profese má svůj způsob obran, své bariéry a svá slepá místa. Balintovské skupiny umožňují se sejít a pracovat na tom, co mají všichni společné - tj. na vzájemném vztahu. Rozdíly v přístupu různých profesí mohou být naopak dle dosavadních zkušeností pro všechny obohacujícím. Balintovské skupiny mohou být samozřejmě součástí supervize i u jednotlivých skupin lékařů, sester, terapeutů, dokonce i na jednom pracovišti, i když to bývá obtížné. Balintovské skupiny však podle mého názoru nabízejí především společný prostor pro práci se vztahem pro všechny pomáhající profese.



Vpředu zprava: Alena Paloušová, Olga Bejstová, Oldřich Bajger, za nimi Magda Zaleska z Polska

Scény se supervizorského života

Magdalena Frouzová

Když myslím na supervizi a možnost vyjádření své zkušenosti s ní, nejsem schopna zatím zaujmout meta-úroveň, která by mi umožňovala porovnávat, případně syntetizovat supervizní teorie jiných tak, aby z takového procesu vzniklo něco pro druhé zajímavého. Když se však probírám historií supervize, tedy jakousi její fylogenezí a aplikuji ji na svou supervizní ontogenezi, vystupují před mými očima spíše obrazy mých vlastních zkušeností, které se k nim asociačně váží. Jde tedy o jakési scény, které ve mne z nějakého důvodu stále žijí a vyžadují mou pozornost.

Vedle mé praxe psychoterapeuta jsem také manželským a předmanželským poradcem a tak, když jsem myslela na supervizi jako na vztah, napadlo mne, že jde s trochou nadsázky o něco podobného jako je manželství. Obojí nahlížíme jako vztah dvou dospělých, vztah vzájemné důvěry za účelem zkvalitnění svého růstu, své existence.

Manželství a supervize mají společného ještě více:

- ♦ Vše se děje na základě podepsané smlouvy o dohodě určitého druhu vztahu.
- ♦ Proces souhlasu s podepsáním smlouvy je často lemován jakousi nevědomou drzostí, s jakou do takového kontraktu vstupujeme.



Zleva: Magda Frouzová, Vendula Junková, Zuzana Havrdová

- ♦ Přitom - s nárůstem počtu manželských a supervizních smluv - jsme často svědky zmenšující se naivity v očekávání příštího.

Pojmy „scény“ a „manželství“ mi připomněly film, který mne kdysi velmi oslovil a který se jmenoval „Scény z manželského života“. Film vyjadřoval stylizovanými scénami tehdejší podobu manželských vztahů a schopnost lidské sebereflexe v nich. Ráda bych se o něco podobného pokusila také nyní v oblasti supervize. Chci se s vámi podělit o scény, o kterých se domnívám, že vyjadřují jaksi vývoj této aktivity zvané supervize, o které víme tak málo.

- ♦ Scény ze supervizního života jsou mé vlastní vzpomínky, někdy však velmi stylizované, abych vyjádřila vývoj české supervize tak, jak jsem ho zaznamenávala v posledním desetiletí. Scény lze zachytit v jakýchkoli obrazech, lze si je ale i přehrát v prostoru.

1. scéna: Misionář

Stalo se to někdy na úsvitu našich novodobých supervizních dějin. Psal se rok 1993 a já jsem byla v celém širém světě, kam až moje oko dohlédlo, jediným trvale placeným externím supervizorem. Na konec civilizace, tedy na konečnou pražské tramvaje, jsem dojela sama, pak už se mých cestovních zavazadel ujali domorodci. V jejich terapeutickém centru jsem strávila asi týden. Pozorovala jsem úsilí těchto nevědomých a nereflktujících se lidí, kteří si říkali terapeuti, vnímala jsem jejich vstřícnost vůči misionáři, který jim konečně nese na své korouhvi tu pravou víru a kvalitu terapeutického bytí. Cítila jsme se dobře, protože tím vším jsem byla dobře vybavena. Byla jsem expert, který byl v poradenském modelu usazen pohodlně a naivně.

Je pravda, že mne trochu znejišťovalo, jak si tam dobře spolu všichni žijí. A přes veškeré moje úsilí do nich natlouci všechny mé 20leté zkušenosti s protidrogovou léčbou, jsem se nemohla zbavit pocitu, že když se otočím, znovu vytáhnou své staré totemy a tančí s klienty kolem ohně.

Předvedení scény:

Domorodí terapeuti tančí kolem ohně, já misionářka poněkud stranou stojím s otevřenými nabídnutými dlaněmi, vznáším se asi půl metru nad zemí.)



Byla jsem pionýrsky statečná. Dnes se na sebe v té době dívám se shovívavou láskou, možná i obdivem, s jakým se matka dívá na své dítě.

2. scéna: Podepíšte, děkujeme, odejděte

Začalo se to stávat v polovině devadesátých let. Byla to doba projektů s podpisem supervizora, byla to doba bohobojná. Mívala jsem telefony okolo oběda a hovory si byly velmi podobné:

Předvedení scény:

„Dobrý den, my bychom rádi, kdybyste vy byla naším supervizorem...ano, určitě, ale my ten projekt musíme odevzdat dřív než se dá podepsat kontrakt ...my bychom vás pak už ani neotravovali ... A nemohla bysteno, když Vy nechcete, koho byste nám doporučilau nás v kraji se to takto dělá ... kdybyste si to rozmyslela, my bychom vám přece jen možná dali přednost před ...“



Doufám, že jsem to nebyla jen já, koho z tohoto sálu supervizorů takto odhadli. Přišla jsem vlastně o hodně peněz. Na svou obhajobu v případě, že se nikdo v tomto sále již nepřihlásí, radostně oznamuji, že okolo r. 2000 tyto telefony přestaly úplně.

Byla jsem morální. Ještě dneska jsem na sebe dětsky hrdá. Dnes je to v tomto ohledu složitější, spolu s vyžadováním supervize rakovinově bují skryté kontrakty ve víru manipulativních tanců.

3. a 4. scéna s broukem Pytlíkem

Následující dvě scény jsou z doby budování nových protidrogových center. Bylo jasné, že se staví na zelené louce a nový tým věděl, že neví. Někdy dokonce věděl, co chce vědět a tak se mohlo vyjednat curriculum žádoucích témat jak pro vzdělávání týmu, tak pro supervizi. Byla to doba didaktické supervize a vývojových supervizních modelů. Z této doby se se mnou táhnou dvě scény.

Předvedení scény:

První scéna je spíše jakási socha od Virginie Satirové, kde já jsem učitelka, která se sklání k terapeutům adekvátně podle jejich znalostí, zkušeností a zralosti. Připadám si - a doufám že vypadám - přiměřeně důstojně.



Ve druhé scéně sedím a látám vývojové díry osobností terapeutů, kdykoli si myslím, že to ten či onen supervizand akutně terapeuticky potřebuje. Připadám si taková roztomile ba-
bičkovsky lidská.



Kdybyste navštívili má supervizorská latifundia, často mne uvidíte dodnes v obou rolích. Ve výcvikové supervizi se domnívám, že to tam tak nějak patří a že to je starosvětsky evropské.

Problém osobně vidím v supervizi začínajících praktikujících terapeutů bez jakéhokoli psychoterapeutického výcviku. Tam jsem dodnes občas učitelkou i terapeutkou. Když si fandím, tak si říkám, že jsem blbá, že to dělám navíc a ještě se to obrátí všechno proti mně. Když chci svého supervizora uchvátit, říkám, že jsem požírač a workaholik. Když jsem na tom lépe, vím, že jsem docela obyčejně nedisciplinovaná a snažím se to nedělat.

Přemýšlím také, že by nevalilo udělat v „českém kotlíku“ asociaci nazvanou „Jeden za všechny - poručí větru a dešti.“ Problém by byl jenom asi ve volbě jejího prezidenta, protože by jím asi chtěli být všichni.

5. scéna - TV pořad „Jsme vždy na vaší straně“

Dnes je doba funkčních modelů. Podělím se s vámi o jeden. Nevím, jak často se to stává, ale vím, že stále častěji. Manžel je nespokojen s poradenským řešením manželského konfliktu a stěžuje si v médiích a na Etické komisi, která doporučí supervizi. Já supervizorka se nemohu zbavit dojmu že mám spolu s oblastní profesionální asociací táhnout do boje proti Pražanům. Jakžtakž se z toho já i supervizandka vymotáváme. Také doufám, že mi někdo nepodpálí dům.



Předvedení scény:

V této scéně zní na pozadí píseň „Jó, vzduch byl plný boje“ a já v zákopu pečlivě ošetruji svůj kvěr; supervizní znalosti a dovednosti jsou má jediná záchrana.

Cítím radost, že jsem ještě tentokrát jako profesionálka přežila. Také jsem se konečně pojistila na poškození pacienta, o supervizory se asi spíše stará „Pojišťovna štěstí“.

6. scéna - Jára Cimrman

Nevím, jestli se tato supervize jmenuje manažerská, ale určitě se hodí do funkčního modelu.

Předvedení scény:



Je to jak sen. Sedím v zahraniční firmě a pomáhám vyřešit problém s významným klientem. Šéf firmy chce při supervizním sezení být a tváří se velmi pohrdavě, pravděpodobně stejně jako problémový klient. Přistihuji se, že jsem ve stejné smyčce; mám ráda jeho peníze a přemýšlím nad částkou, kterou si toto ponižování vyrovnám. Paralelní proces nikomu nevysvětluji, říkám jen to, co mají udělat, a to velmi uctivě. Oznamují, že si na tuto situaci pozvali supervizory tři a že to zvaží.

Supervize trvá i s nácviky 30 minut. Nikdo kromě těchto dvou lidí neví, co ve firmě dělám. Ty jiné supervizory mi neukázali.

V této scéně mám tmavě modrý kostým, jsem namalovaná a tvářím se vstřícně, pohotově a bystře. Cítím se perspektivně a úspěšně. Tedy, vlastně se cítím pěkně blbě. Na tohle asi nemám. Kde je to obecné dobro, kterým jsem v době misionářů trestala domorodé terapeuty?

Doufám, že scény, o které jsem se zde s vámi z svého supervizního života podělila, nejsou pro vás neznámé. Doufám, že jde o typické scény supervizního vývoje, jungovskými řečeno, že možná jde dokonce o jakési prascény, které lemují lidské vztahy pomoci potřebným.

Závěrem mého referátu mi dovoluňte, abych se vrátila k filmu „Scény z manželského života.“ Tam se v jedné scéně hrdinka pokouší reflektovat sebe a partnerský vztah, a nějak mu porozumět. Partner ji od toho zrazuje a upozorňuje ji na důležitost věci přijmout, dělat a prožívat je i tehdy, když jim plně nerozumíme.

Já v supervizi bych také ráda věděla, co a proč dělám. Obávám se však, že víme, že toho tolik nevíme, že jen jakási odrůda asociality a drzosti, možná bojovnosti či vytrvalosti nám pomáhá u tématu zůstat. Ráda bych věřila, že ji dostatečně vyvažujeme snahou o co největší laskavost, tvořivost a etickou angažovanost. K tomu nám dopomáhej Bůh.

Supervize práce s multikulturní skupinou v uprchlickém táboře

Věra Roubalová

Již více než pět let vedu v uprchlickém táboře ženskou skupinu se žadatelkami o azyl. I v jiných azylových zařízeních vznikají multikulturní skupiny. Poněkud odlišnou multikulturní skupinu vedu v Praze dva roky. Této skupiny se účastní cizinky s různým druhem pobytu v České republice i Česky. Jde o nový fenomén a chybí předávání zkušeností i supervize pro začínající vedoucí těchto skupin. Pro ně je, myslím, důležité hledat a nacházet hranice mezi dvěma krajními polohami: bezbřehou empatií k lidem, kteří jsou v cizím prostředí často ve velmi obtížných situacích, a pokušením mít pocity moci, pramenící z nerovného postavení uprchlíků a dalších cizinců.

Chci se s vámi podělit o zkušenost se supervizní prací z této oblasti. Eva, třicetiletá hezká žena, dříve dobrovolnice v naší Poradně pro uprchlíky, mě požádala o supervizi po několikaměsíčním vedení multikulturní skupiny v uprchlickém táboře. Ráda jsem souhlasila. Její skupina byla převážně mužská. Eva mi dříve pomáhala se ženskou skupinou, kterou vedu v jiném uprchlickém táboře.



Zleva: Věra Roubalová, Valerie Pellarová a Petr Klíma

Kontrakt, který jsme s Evou uzavřely, zněl: „Můj vnitřní konflikt týkající se hledání priority mezi individuální a skupinovou prací“. Řekla jsem Evě, že to je téma mně blízké a známé.

Na prvním sezení mi Eva líčila hlavně svoje časté pocity bezmoci v uprchlickém táboře a zmatku, když z něj odjíždí. Jako příklad problémů individuální práce uvedla, jak pro ni bylo těžké vypořádat se s opakovanými naléhavými žádostmi o rozhovor uprchlíka z Ázerbájdžánu, který se cítil uražen, když mu nevěnovala všechny čas. Zvala jej na skupinu, kde však on chtěl dominovat a dožadoval se, aby se mluvilo jen česky.

Problémy skupinové práce pro Evu představovali například členové její skupiny z Čečny, hovořící rusky. Ti pro Evu byli v té době komunitou s velmi odlišnou kulturou. Byli uzavření, nebylo pro ně přípustné, aby cizí ženě podali ruku, chovali se k ženám nabubřele. I když měla ze skupiny celkem dobrý dojem, odjížděla však z tábora unavená a měla pocit, že mohla udělat více. Byla nespokojená, že neměla dostatek času ani na pomoc jednotlivcům, ani na skupinu. Trápila se výčitkami, že ona jede „domů“ a lidi přitom zanechává v táboře, v odcizeném, kolektivním zařízení.

Z jejího vyprávění jsem měla také pocit zmatku a tak jsme se o něm začaly bavit. Zeptala jsem se Evy, jak si svoji práci v táboře zorganizovala. Začaly jsme probírat její představu dobře zorganizovaného dne. Narážela přitom na mně velmi dobře známou realitu, že v táboře lze jen těžko počítat s připraveným programem, že je „vždy vše jinak“, že je potřeba stále improvizovat. Uprchlíci přicházejí, odcházejí, stále se mění předpisy a nařízení. Z prvního sezení odcházela Eva s tím, že je klidnější, leccos si ujasnila a že v supervizi chce pokračovat.

Za dva týdny začalo druhé sezení radostným sdělením, že tentokrát se jí skupina povedla a že snad její práce má smysl. Zeptala jsem se jí, jestli chce zůstat v domluveného kontraktu. Souhlasila a s velkým zaujetím mi líčila svůj den v táboře. S nastávajícím podzimem zde našla lidi v ještě depresivnější náladě než dříve. Vnímala, že jí uprchlíci v táboře vítají jako někoho, kdo přináší změnu a zároveň má upřímný zájem o jejich problémy. Současně si uvědomovala trvalý problém, a sice že jim nemůže pomoci se základními věcmi, jako jsou žádost o azyl či peníze na léky a podobně.

Pak jí ale zcela pohltil případ Sazan z Iráku, která jí v pláči vyprávěla o své beznaději. Sazan se po dlouhé době rozhodla vrátit do Iráku za svým mužem, ale u českého soudu se ztratily dokumenty její dcery, následně se zhroutila, strašně plakala. Eva váhala, jestli jí má třeba pohlídat po ruce, bála se, aby to nebylo od stejné staré Sazan považováno za prázdné gesto. Po delší době se toho odvážila a Sazan to přijala, pousmála se. Pozvala ji na skupinu, ač věděla, že tato Iráčanka má jako křesťanka velké výhrady k muslimům, mužům z Čečny. Na skupinu tentokrát přišly Čečenky. Sazan pozvání přijala a začala spontánně v pláči vyprávět svůj příběh. Bylo to tak silné, že Eva nemohla ani překládat z angličtiny do ruštiny. Viděla, jak Zulfie z Čečny drží Sazan za ruku a objímá ji a jak muži v ruštině probírají situaci v Iráku. Nebylo třeba slov, Sazan se postupně uklidnila, skupina jí podržela, podpořila, muži jí projevovali pochopení a přátelství. Vlna empatie proběhla napříč všemi kulturními odlišnostmi a rozdíly.

Eva odjížděla z tábora s pocitem, že skupina může pomoci a že je důležité jí tam vést. I kdybych nic jiného nedělala, řekla Eva, tak to je „k něčemu“. Byl to pro ni veliký posun, našla smysl své práce. Tázavě na mě pohlédla, co tomu říkám. S velkou chutí jsem jí sdělila, že přesně tohle drží i mě při práci se skupinou a že si na to přišla v mnohem kratší době než já. Bylo vidět, jak moc jí pochvala potěšila.

Bavily jsme se o tom, co se to vlastně stalo, změnilo, hlavně pro Evu. Kromě toho, že se cítila jistější a důležitější než dřív, začala mluvit i o změně ve vztahu k mužům z Čechy. Dříve jí vadilo, že se vyžívali ve své roli „důležitého mužského,“ který se nechává obskakovat ženou. Přiblížili se jí, když na skupině se Sazan sundali masku „tvrďáků“ a projevíli se velmi vnímavě a citlivě. Dříve je posuzovala svými očima, svými měřítky. Ale jejich měřítka jsou jiná a kultura také. Ve druhé části sezení přinesla Eva tato svá poznání do skupiny a setkala se s velmi živou odezvou. Muži její upřímnost ocenili a začali otevřeně mluvit o svých kulturních odlišnostech, zvycích a tradicích. Při konečném „rituálu“ byla cítit sounáležitost a porozumění.

Zeptala jsem se Evy, jestli tím, že se cítí ve skupině jistější, cítí se zároveň i mocnější. Byla mojí otázkou překvapená. Odpověděla mi, že cítí spíš bezmoc, než moc. Že je alergická na jakoukoli manipulaci a že to samé vnímá i u většiny uprchlíků. Ti se cítí uraženi a poníženi, když s nimi někdy manipuluje personál tábora, když jsou stavěni do role na někom či na něčem závislého. Na skupině si cení dialogu a ten by podle Evy nemohl nastat, pokud by se vzájemně neuznávali jako partneři.

Uvědomila jsem si, jak jsou mi Eviny postoje blízké, že jsme stejné krevní skupiny, protože oběma nám je cizí potřeba moci. Řekla jsem jí to a přidala dotaz na její pocity při rozhovoru se mnou - jestli mezi námi není přítomno téma moci, či ne-moci. Odpověděla, že téma moci jsem jí otevřela až já na supervizi, ve vztahu se mnou však tyto pocity nemá. Věkový rozdíl mezi námi v tom pro ni nehraje roli, protože nevyužívám rodičovskou moc. Čerpá z mých zkušeností, nejsem však pro ni učitelka, ale partner. Její pochvala mi udělala dobře. Eva dodala, že v porovnání s bojovností, s níž bráním uprchlíky, když je někdo ponižuje, jsem na ni měkká. Že jí to ale dává možnost vše se mnou probrat, že to potřebuje a je to pro ni příjemné. Řekla jsem jí, že dříve mě sociální a terapeutická práce s uprchlíky „dobíjela“ a okolnosti, v kterých žijí, naopak ubíjely. Teď mě „dobíjí“ i supervize s ní, protože nás spojuje potřeba a chuť poznávat i respektovat odlišnosti a lidi skrze ně spojovat. Eva se uvolněně rozesmála, řekla, že je jí dobře. Jak dodala, natukli jsme spoustu věcí a má proto o čem přemýšlet. Těší se na příští sezení a já také.

Mám velkou radost z toho, že pro mladé lidi, kteří nejsou zatíženi zkušeností s totalitní úzkoprsostí, je mnohem snazší pracovat v multikulturním prostředí. Mají často osobní zkušenost z pobytu v cizině, jsou otevřenější ke kulturním odlišnostem. Někteří z nich mají i zkušenost s humanitární pomocí ve válkou ohrožených oblastech. V práci s multikulturní skupinou často hledají možnosti sblížení lidí, namísto prohlubování odlišností. Přesto, nebo možná právě proto, pocítují potřebu probrat postupy a výsledky své práce s někým, kdo má zkušenosti s vedením multikulturních skupin.

Supervize - coby pohled z vnějšku - je v této oblasti velmi důležitá. Multikulturalita totiž, jako nový a specifický fenomén v posttotalitní společnosti, přináší jak snahu pomáhat cizincům, tak i potřebu napomáhat většinové společnosti k lepšímu pochopení a přijetí těchto lidí. Obzvláště důležité je to u skupin v uprchlických táborech, protože jsou vůči vnějšímu světu izolované.

Supervize praxí studentů na Evangelické akademii VOŠ sociální práce

Jarmila Rollová

Vážené dámy a pánové,

odborná praxe je neoddelitelná součást vzdělávání budoucích sociálních pracovníků na vyšších odborných a vysokých školách. Od počátku rozvoje sociální práce jako oboru, tzn. od počátku 20. století, byla supervize užívána jako součást praktického výcviku studujících.

Supervize ve vzdělávání sociálních pracovníků tedy není nic nového pod sluncem, přesto po roce 1989 byla supervize pro školy velkou neznámou. Celý obor sociální práce se znovu konstituoval a překotně rozvíjel. Školy musely rychle reagovat. Byla založena Asociace vzdělavatelů v sociální práci, která poskytla platformu pro přemýšlení a diskusi o způsobu kvalitního vzdělávání nové generace sociálních pracovníků. Postupně vznikl soubor minimálních standardů pro vzdělávání na vyšších odborných a vysokých školách poskytujících vzdělání v sociální práci na území ČR.

Cílem ASVSP je podporovat a zvyšovat kvalitu vzdělávání v sociální práci, a mimo jiné také proto v poslední době usiluje o vypracování minimálního vzdělávacího standardu i pro supervizi odborné praxe.

V diskusích o supervizi studentů zaznívají nejčastěji tyto otázky:

Kdo má být supervizorem odborných praxí? Jaké má mít odborné předpoklady?

Jak velká má být supervizní skupina?

Je supervize studentů skutečně supervize? Jak se liší supervize studentů od supervize pracovníků?

Co je cílem supervize studentů a jaké mají být výstupní charakteristiky absolventů?

Ve svém příspěvku bych Vás ráda seznámila s tím, jak k řešení zmíněných otázek přistoupila Evangelická akademie Praha - vyšší odborná škola sociálně právní.

1. Supervizoři odborné praxe studentů na EA Praha

Na Evangelické akademii stejně jako na ostatních školách sociální práce máme potíže získat kvalifikované supervizoři. Osvícené vedení EA vyslalo na výcviky supervize postupně 4 učitele. Všichni naši supervizoři mají mnohaletou praxi v sociálních službách, sebezkušenostní výcviky a nejruznější kurzy dalšího vzdělávání.

Jsmo přesvědčeni, že supervizor odborné praxe studentů by měl mít především vlastní praxi v oblasti sociálních služeb a supervizní výcvik v rozsahu min 150 hodin, sebezkušenostní výcvik a další vzdělávání, nezbytná je vlastní zkušenost s přijímáním supervize. Takto vyškolených lidí, kteří by měli zájem o špatně placenou spolupráci se školou, je opravdu nedostatek. Proto škola volila cestu výškolení interních pracovníků.

2. Supervizní skupiny

Do supervizní skupiny na EA se zapisují studenti v ročníku podle svého přání, volí si ve 2. ročníku ze tří a ve třetím ročníku ze dvou supervizorů. Skupiny mají maximálně 10 členů.

3. Je supervize studentů skutečně supervize?

Podle našich zkušeností je supervize proces, který má supervidovaného vést k sebereflexi a rozvoji odbornosti v bezpečném vztahu založeném na kontraktu. V tomto hlavním cíli se supervize studentů neliší. Jiný je rámec a obsah - pracovní podmínky jsou jiné než ty školní. Něco jiného je pracovat se vši odpovědností za výkon a něco jiného se to teprve učit. Rozdíl je ve zkušenosti a v hloubce vztahu student - klient a supervizor - student. Hlubiny sociální práce student teprve poznává a vstupuje do nich někdy opatrně, jindy do nich skočí střemhlav. V supervizi vidím příležitost doprovázení a někdy vedení za ruku přes nebezpečná místa, zprostředkování podpory a pomoci, ale také dohledu a posouzení kvality pracovního výkonu.

Také metody supervize praxí studentů se příliš neliší od metod supervize pracovníků. Používáme strukturovaný rozhovor, skupinu balintovského typu, hraní rolí, modelování, brainstorming, metodu krok za krokem, analýzu videonahrávky apod. Odlišnost je v aplikaci metod. Počítáme ve větší míře s hravostí a kreativitou studentů, která může částečně vyhradit chybějící zkušenosti.

4. Co je cílem supervize studentů?

Studenti často přicházejí studovat sociální práci s velkým očekáváním a ideály. Prvním úkolem, který zpracují do svého portfolia je formulace cílů a očekávání a mapování silných a slabých míst pro výkon profese sociální práce. Ve formulacích se často objevují tyto - cituji:

- ♦ Chci umět pomáhat lidem, kteří to potřebují.
- ♦ Chci se dozvědět a naučit, jak pracovat s klientem, jak k němu přistupovat a jakým způsobem správně pomáhat.

Charakteristická je orientovanost na vnějšek, na pomáhání, obecně na dovednosti a znalosti.

V průběhu prvního ročníku studenti absolvují praxi v poskytování osobní asistence klientce zcela odkázané na pomoc druhé osoby a další praxe v oblasti sociální péče. Cílem je poznat, kdo je to KLIENT, vytvořit vztah a poznávat jeho hranice. V supervizi je cílem naučit se reflektovat zkušenost a svou práci. Získat dovednosti k reflexi a postupovat k sebereflexi.

Studenti zpočátku na setkání neradi docházejí, připadá jim k ničemu scházet se a mluvit o zážitcích z praxe. Mají pocit, že nic nepotřebují - všechno už probrali v kuloárech. Navíc když chtějí po supervizorovi, aby jim přesně a jasně řekl, co mají dělat v nějaké situaci, nedá jim jednoznačnou a stručnou odpověď. Je pro ně obtížné popisovat, co zažili, co jim šlo a co ne, co u sebe pozorovali, jak se jim dařila interakce s klientem. Jakoby jim chyběla slova pro vyjádření. Úkolem supervizora je vést studenty k tomu, aby uchopili svou zkušenost jazykem, učili se z ní a využívali i zkušeností ostatních k vlastnímu učení. Supervizor podporuje skupinovou spolupráci a získává studenty pro supervizi.

Ve druhém ročníku navazujeme na zkušenost se skupinovou prací a hlavně stavíme na tom, že student má za sebou téměř 300 hodin praxe.

Na prvním supervizním setkání je dohodnut supervizní kontrakt a pravidla supervizní práce ve skupině. Studenti jsou motivovanější, přicházejí naladěni na spolupráci, přinářejí vlastní zakázky, supervizní práce je soustředěnější. Studenti se na pracovištích setkali s různými metodami zacházení s uživateli sociálních služeb, které jsou často v přímém rozporu s teoretickými poznatky a etikou sociální práce. Dostávají se do etických dilemat, kdy jejich hodnoty a hodnoty prezentované školou jsou v rozporu s hodnotami vyznávanými na pracovišti. Setkávají se s rutinou, vyhořelými pracovníky i vyhořelými normami. Jsou indoktrinováni zastaralými nebo prostě nehumánními postoji. Na supervizi se to dá odhalit a dá se s tím pracovat. Postupně studenti zažívají také efekt, který supervize může mít pro jejich praxi. Cílem supervize je získat dovednost analyzovat postup řešení případu klienta, reflektovat vývoj vztahu s klientem a pracovních podmínky na konkrétním pracovišti, upevnit etické principy a hodnoty sociální práce. Celkově absolvují studenti ve druhém ročníku 350 hodin praxe v oblasti služeb sociální intervence a na referátech sociálních věcí. Rozsah supervize je 30 hodin.

Při vstupu do 3. ročníku má student za sebou přes 650 hodin praxe, které absolvoval na různých pracovištích. Má velmi dobrý přehled o síti sociálních služeb. V pátém semestru vykonává 60 hodin praxe u kurátorů a má možnost využít nabídku individuální supervize. 1 hodina individuální supervize během studia je povinná, student může využít supervizory školy nebo supervizora mimo školu dle svého výběru. Z individuální supervize má student vytvořit záznam do svého portfolia.

Cílem je získat zkušenost s přípravou a realizací individuální supervize, naučit se vytvořit supervizní záznam při zachování etických principů a přitom též myslet na vlastní bezpečí.

V posledním semestru studenti vykonávají 13ti týdenní absolventskou praxi na zvoleném pracovišti podle svého zaměření. V průběhu ní docházejí do školy na supervizi v celkovém rozsahu 20 hodin. Supervize se začíná blížit supervizi pracovníků. Studenti se postupně začleňují do týmu pracovníků v organizaci, často zcela samostatně vykonávají sociální práci nebo alespoň plní samostatně dílčí úkoly. Jsou konfrontováni s každodenní realitou v zařízení poskytujícím sociální služby, setkávají se s velmi závažnými případy klientů, zažívají zklamání i uspokojení z dobře vykonané práce, začínají přejímat způsoby práce, které pozorují u pracovníků v dobrém i v tom méně dobrém. Ochutnávají, jak může rutina práci zrychlit a ulehčit.

Na supervizi přinářejí zakázky, které se týkají nejistoty, emocionálních a vztahových záležitostí, obtížné případy klientů, etická témata. Potřebují získat zpětnou vazbu, zda postupovali dobře, jestli něco neměli udělat jinak. Jsou zaskočení tím, jak vyčerpávající je každý den pracovat s lidmi.

Úkolem supervize je poskytovat studentům podporu na kontinuální praxi, poskytovat jim pomoc při řešení složitostí, které zažívají na pracovištích a průběžně poskytovat příležitosti k přijetí odpovědnosti za svou práci, k její reflexi.

Studenti se mají naučit přijímat supervizi jako součást profese sociální práce a využívat sebereflexi a výsledky supervize pro svůj odborný růst.

5. Výstupní charakteristiky absolventů

Supervize v průběhu studia vede studující k získání těchto výstupních základních postojů: Absolvent je připraven se dále systematicky vzdělávat a pracovat na svém odborném rozvoji.

Absolvent si uvědomuje potřebnost reflexe své práce s klienty, umí využívat supervizi při řešení složitých případů klientů, využívá supervizi při obraně vůči stresu, rutině a vyhoření.

Posledním úkolem do portfolia studentů Evangelické akademie Praha je reflexe učebního procesu na EA a sebereflexe vlastního rozvoje během studia na EA. Opět cituji z prací studentů:

- ♦ Uvědomil jsem si, jak je těžké porozumět problémům druhého člověka ve všech souvislostech.
- ♦ Poznala jsem věci, o kterých jsem nevěděla, že existují. Ztratila jsem hodně ideálů, našla jsem hodně ze sebe sama.

Během studia se studentovi daří více se orientovat na sebe a přes sebe poznávat druhé. Zjišťuje, v čem spočívají složitosti pomáhání. Nahlédne, že vědomosti a dovednosti jsou pouze pomocné nástroje, které mu poskytlo vzdělání. Uvědomí si, že nástrojem pomoci klientům je on sám. Posune se od vnějšího rozměru k vnitřnímu. K tomuto posunu má výrazně přispívat právě supervize. Pokud to dělá, plní svůj účel.

O autorech

Mgr. Janusz Bachmiński, klinický psycholog, psychoterapeut a supervizor, pracoval v klinické a poradenské praxi, je ředitelem pedagogicko-psychologické poradny v polském Kościanu nedaleko Poznane. Má privátní psychoterapeutickou praxi v Lesznie a přednáší na Univerzitě Adama Mickiewicza w Poznani. Nejblíže má ke gestalt přístupu. Desítky let jezdí do ČR, vedl zde psychoterapeutické semináře a přednášel.

PhDr. Bohumila Baštecká (1955) se považuje za klinickou psycholožku; zčásti učí na katedře psychologie v Olomouci; z větší části se věnuje krizové psychosociální pomoci po neštěstích. Je odbornou garantkou i lektorkou výcviků v krizové intervenci a v supervizi.

PhDr. Olga Bejstová. Psychoterapeutka v Psychoterapeutickém středisku v Břehové ulici v Praze. Vedoucí balintovských skupin.

PhDr. Soňa Cpinová, speciální pedagog, supervizor, ředitelka Diagnostického ústavu pro mládež a Střediska výchovné péče, Brno.

PhDr. Magdalena Frouzová (1948), klinický psycholog, samostatný manželský a před-manželský poradce, psychoterapeut, výcvikový terapeut a supervizor. Předsedkyně výcvikového institutu v integrativní psychoterapii Skálův institut, vedoucí Institutu pro výzkum rodiny.

PhDr. Martin Hajný, PhD., 42 let, psychoterapeut (psychoanalyticky orientovaná psychoterapie, rodinná terapie), supervizor (ČIS), od r. 2002 v soukromé praxi v Praze. Zkušenosti v oblasti poradenství a psychoterapie v oblasti léčby závislostí, poruch příjmu potravy, práce s rizikovou mládeží a rodinami. Mail: martin@hajny.net, články a další info: www.martin.hajny.net

PhDr. Jana Harašová, ředitelka ÚSP Kytlice. Absolvovala kurz Supervize v sociální práci, který pořádala FF UK, Katedra sociální práce. Spolupracuje s PhDr. I. Veltrubskou - účast v supervizním výcviku, který vede, dále spolu připravují supervizi pro zaměstnance v přímé péči a vedoucí zaměstnance.

PhDr. Zuzana Havrdová, CSc. (1948), absolventka SUR, psychoanalýzy a řady kratších výcviků v psychoterapeutických a jiných metodách. Od r. 1990 se podílela jako učitel a expert na rozvoji výuky a supervize sociální práce, zavedení praktické výuky a supervize do přípravy a dalšího vzdělávání sociálních pracovníků. Zahraniční studia v Baltimoru, Washingtonu, Oxfordu (2x), kursy JDC a EDSAL (certifikát supervize) v Praze. Od r. 1996 vyučuje supervizi v sociální práci. Od r. 2002 udržuje spolupráci s evropskou asociací národních svazů supervize ANSE, členka mezinárodní intervizní skupiny, spolupracuje s univerzitními programy supervize v Rakousku, Německu, Maďarsku. Vedoucí katedry Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích UK FHS.

Julie Hewson, BA (Hons), Cert. Ed, Dip SW, COOSW, TSTA, CTA, registrovaná supervizorka Britské poradenské asociace (BAC). Je ředitelkou Iron Mill Centra v Devonu a Cornwallu, poskytuje poradenství, psychoterapii a supervizní výcvik a také poradenské služby v managementu. Vedla supervizní výcvik v České republice a nyní pracuje v Dublinu a v Zürichu. V současné době je viceprezidentkou Evropské asociace pro supervizi (EAS).

PhDr. Leoš Horák (1950), klinický psycholog, psychoterapeut, výcvikový terapeut a supervizor, orientace dynamická a daseinsanalytická, ředitel Regionálního institutu duševního zdraví v Plzni, předseda společnosti Epoché.

PhDr. Veronika Junková (1974), působí jako psycholožka na klinice ESET v Praze - zabývá se individuální a skupinovou psychoterapií a psychodiagnostikou.

Milan Kinkor, psychoterapeut, supervizor, lektor. Akreditovaný supervizor ČIS od r. 2003. Supervizi se zabývá systematicky od r. 1999, převážně v oblasti sociálních služeb, ale také ve speciálním školství. Od r. 2001 supervizi vyučuje, nyní v rámci skladebného vzdělávacího programu „Řízení a supervize v pomáhajících profesích“, který realizuje Remedium Praha.

Doc. PhDr. Jiří Kocourek, PhD., výcvikový a supervizní psychoanalytik, člen České psychoanalytické společnosti a předseda její tréninkové komise. Přímý člen Mezinárodní psychoanalytické společnosti. Pracuje v privátní praxi (Vítězná nám. 10, Praha 6), je ředitelem Institutu aplikované psychoanalýzy (včetně Psychoanalytického nakladatelství).

Publikované práce (výběr):

Horizonty psychoanalýzy, Psychoanalytické nakladatelství, Praha 1990

Supervize v psychoanalýze a v psychoterapii, Brno 1994

MUDr. Jan Kredba, lékař - internista, psychoterapeut, supervizor. Podílí se na komunitních daseinsanalyticky orientovaných výcvicích plzeňského institutu Epoché.

PhDr. Bohumíra Lazarová, PhD., vyučuje psychologii pro učitele na Fakultě sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně. Prakticky i výzkumně se zaměřuje zejména na problematiku vzdělávání a profesionálního rozvoje učitelů, školního poradenství a psychologie ve školním managementu. Působí jako lektorka v kurzech dalšího vzdělávání učitelů a v rámci vysokoškolského poradenského centra (SPICE) se věnuje psychologickému poradenství pro studenty.

PhDr. Olga Marlinová, klinická psycholožka, psychoterapeutka a supervizorka. Spolupracovala s F. Knoblochem, 20 let pracovala v USA. Tam se vzdělávala v sullivanovském interpersonálním přístupu. Přednáší studentům psychologie na FF UK v Praze zejména hlubinné a psychoanalytické směry, podílí se na komunitních výcvicích, pracuje v soukromé praxi.

MUDr. František Matuška, psychiatr a psychoterapeut se soukromou praxí ve Středisku psychoterapeutických ambulantních služeb (SPAS) Praha, jehož je současně ředitelem. Ve Vzdělávacím a tréninkovém institutu SPAS Praha rozvíjí a lektoruje programy vycházející ze systemického a strategického (ericksonovského) přístupu určené pro pomáhající profesionály. V týmu Institutu pro systemickou zkušenost (ISZ) Praha je výcvikovým lektorem a supervizorem akreditovaného výcviku v systemické psychoterapii „Umění terapie“. Je spoluzakladatelem Institutu pro koučování a supervizi (I-KOS) Praha a lektorem výcviku „Systemická supervize a koučování“. Jako praktikující supervizor spolupracuje s řadou jednotlivců i organizací.

PhDr. Alena Paloušová, klinická psycholožka, psychoterapeutka, supervizorka. Soustřeďuje se zejména na práci s dětmi, adolescenty a s rodinami. Podílí se na výuce sociálních pracovníků v oblasti práce s rodinou, jako lektorka funguje v psychoterapeutických výcvicích. Je členkou Etické komise AKP ČR a ČIS.

MUDr. Jan Pfeiffer (1957), psychiatr, psychoterapeut, supervizor. Byl zaměstnán ve Výzkumném ústavu psychiatrickém, občanském sdružení Fokus, Centru pro rozvoj péče o duševní zdraví. Nyní pracuje ve West Sussex Social and Health Trustu v UK jako psychiatr Assertiv outreach týmu. Hlavní profesní oblastí je péče o vážněji duševně nemocné a transformace - humanizace systému péče pro tyto osoby. Podílel se a podílí se na transformačních projektech jak v ČR, tak v řadě dalších zemí postkomunistického bloku (Albánie, Tádžikistán, Ukrajina, Estonsko...) V oblasti supervize se orientuje na supervizi komunitních týmů, supervizi rozvojových, transformačních projektů.

MUDr. et PhDr. Jan Poněšický, lékař, psycholog, psychoterapeut a psychoanalytik. Pracuje v německém Berggieshübelu na MEDIAN Klinik - Rehabilitační klinice pro ortopedii a psychosomatiku. Léčí psychoanalyticky, často přednáší v ČR, stálý autor časopisu pro psychoterapii *Konfrontace*. Je autorem řady knih (v nakladatelství TRITON).

PhDr. Jarmila Rollová (1958) se věnuje supervizi praxí studentů sociální práce na Evangelické akademii v Praze, kde zároveň organizuje odborné praxe a přednáší metody sociální práce. Působí v předsednictvu Asociace vzdělavatelů v sociální práci.

Věra Roubalová (1947), psychoterapeutka. Pracuje v Poradně pro uprchlíky a Centru pro otázky migrace, kde vede multikulturní ženské skupiny a supervizi. Dále v o.s. Tolerance a občanská společnost v projektu Centra Rafael (dříve projekt „Rodiny po holocaustu“) pracuje jako skupinová a individuální terapeutka. Orientovaná na gestalt psychoterapii.

PhDr. Vlastimil Sojka, psychoterapeut, balintovský vedoucí, výcvikový terapeut a supervizor. Psychologická ambulance Havlíčkův Brod.

PhDr. Jan Šikl, PhD., klinický psycholog, speciální pedagog, psychoanalyticky orientovaný psychoterapeut, supervizor. Pracoval řadu let v zařízeních pro mládež, nyní v soukromé praxi. Podílel se mj. na vedení komunitních výcviků.

PhDr. Antonín Šimek, klinický psycholog, psychoterapeut a supervizor. Klinická praxe v nemocnici v Pardubicích, kde vedl psychoterapeutické programy, externě pracoval v oblasti rodinného poradenství a sociálních služeb. Přednáší psychoterapii studentům psychologie a psychosociálních studií. Vede Východočeský institut psychoterapie a pracuje v kolegiu Pražského psychoterapeutického institutu. Věnuje se supervizi komunitních výcviků, supervizně pracuje se skupinami a týmy psychoterapeutických, poradenských a sociálních pracovišť. Spoluzakládal Český institut pro supervizi, je vyučujícím supervizorem Evropské asociace pro supervizi.

PhDr. Ivana Veltrubská (1948), psycholožka, psychoterapeutka, výcviková terapeutka a supervizorka (Teaching supervizor EAS), orientace systémová a systemická, Středisko ISTAR - supervize a terapie rodin Praha 4 - Lhotka.

Dr. Jitka Vodňanská, psychoterapeutka, supervizorka, teacher supervizor EAS, výcviková terapeutka v dynamicky orientované psychoterapii. Absolvované ucelené výcviky v rodinné terapii (P. Boš), SUR (J. Skála), Rogers (Ch. Devonshire), biosyntesa (D. Boadella), muzikoterapie (Ch. Schwabe), integrovaná supervize (J. Hewson).

Práce: Středisko pro mládež a rodinnou terapii, Praha - Apolinář, výcviky v RT, supervizi, SUR.

Český institut pro Supervizi Výcvikový program v integrované supervizi

vzhledem k tomu, že zatím řada přihlášených uchazečů o přijetí do výcviku nenaplnuje požadovaná kritéria, prodlužuje

ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI (ČIS)

nabídku výcvikového programu v integrativní supervizi,
garantovaného

Evropskou asociací pro supervizi (EAS)

Lektorský tým:

PhDr. Karel Koblic, MUDr. Helena Fišerová

Podrobné informace
o vstupních kritériích, délce, struktuře a obsahu výcviku najdete na
www.supervize.org

Přihlášky a životopisy pošlete písemně na adresu:
ČIS, Kamenická 25, 170 00 Praha 7
nebo e-mailem na adresu bubela@cmhcd.cz

Zájemci, **splňující kritéria vstupu do výcviku**,
budou pozváni k pohovorům.
Uzávěrka přihlášek je prodloužena, ale pošlete je raději obratem.

Kontaktní adresa: ČIS, Kamenická 25, 170 00 Praha 7
Tel: 606 601 575, 233 376 301
E-mail: bubela@cmhcd.cz, www.supervize.org
Ú.č. : 176 505 475 / 0300, IČO: 265 52 183

Česká společnost pro psychoanalytickou psychoterapii

pořádá

prostřednictvím svých vzdělávacích institutů výcviku v

individuální psychoanalytické psychoterapii skupinové psychoanalytické psychoterapii a dětské psychoanalytické psychoterapii

Všechny programy obsahují sebezkušenostní, teoretickou a supervizní část. Délka programů se liší v sebezkušenostní části (v dětské nejméně 300 hodin, individuální a skupinové nejméně 350 výcvikových hodin) a supervizní části (v dětské nejméně 80, v individuální 150 a skupinové 200 hodin), teoretická část má shodně 200 hodin.

Výcvik je zakončen obhajobou závěrečné práce.

Absolvent výcviku se může ucházet o řádné členství v ČSPAP. Ta je řádným členem European Federation of Psychoanalytic Psychotherapy (EFPP), která pro své členy připravuje certifikát pro výkon psychoanalytické psychoterapie v Evropě.

Všechny výcvikové programy jsou akreditovány pro získání kvalifikace k výkonu psychoterapie ve zdravotnictví.

Podrobné informace o výcvicích jsou k dispozici na www.cspap.cz

Přihlášky posílejte na adresu ČSPAP, Břehová 3, 110 00 Praha 1,
info@cspap.cz

nebo na e-mailové adresy jednotlivých sekcí (vzdělávacích institutů)
individuální adult@cspap.cz (vedoucí dr. V. Buriánek)
skupinová group@cspap.cz (vedoucí dr. L. Vrba)
dětská child@cspap.cz (vedoucí dr. M. Pilařová)

Přihlášky je možné posílat průběžně, výběr do výcviku probíhá kontinuálně.

INSTITUT RODINNÉ TERAPIE PRAHA

otevívá na podzim r. 2005 už počtrnácté úvodní cyklus komplexního vzdělání v systemické a rodinné terapii.

Rozvíjíme tradici vzdělání MUDr. Petra Boše a MUDr. Jana Špitze, program vzdělání nabízíme v každém běhu s novými nápady. Komplexní vzdělání má teoretickou a praktickou část, osobní zkušenost a specifický supervizní výcvik.

Základní trenérský a lektorský tým:

PhDr. Šárka Gjuríčová, Mgr. Jiří Kubička, MUDr. Lea Brodová
spolupracují známí a zkušení trenéři a lektoři
PhDr. Rieger, PhDr. Vyhnálková, Dr. Chytrý, Dr. Loumová a Dr. Křepelová.
Jsme tým s dlouhou praxí v systemické terapii, máme mnoho zkušeností s rodinami s dětmi a adolescenty, ale pracujeme i s dospělými, jednotlivci a páry. Máme bohatou publikační činnost, frekventantům nabízíme i vlastní učebnici.

Náš program získal v roce 2004 opět akreditaci jako komplexní vzdělání v systemické a rodinné terapii, které akceptuje IPVZ.

Přihlášky do 15. dubna 2005.

Další informace včetně textu přihlášky najdou zájemci na našich internetových stránkách www.rodinnaterapie.cz, můžete je vyžádat také na e-mailové adrese gjuric@mbox.vol.cz anebo na poštovní adrese:

PhDr. Šárka Gjuríčová
FN Motol, centrum rodinné terapie DPK, pav. 15
V úvalu 84, 158 00 Praha 5

KONFRONTACE 16, 2005, 1
Mimořádné číslo

Sborník příspěvků z konference
Supervize v pomáhajících profesích,
která se konala 26.-28. 11. 2004 v Janských Lázních

Odpovědní redaktoři:
Antonín Šimek a Zbyněk Vybíral

Fotografie:
Bohdan Holomíček

Sazba a tiskové podklady:
Miroslav Všečetka

Vydání mimořádného čísla podpořily:
Český institut pro supervizi
Česká psychoterapeutická společnost České lékařské společnosti J. E. Purkyně
Pražský psychoterapeutický institut

ISSN 0862 - 8971

Cena tohoto čísla 85 Kč