

# I. Zrození a vývoj pojmu supervize

Zuzana Havrdová

Supervize – pro někoho tajemný pojem, pod kterým si neumí nic představit, pro jiného frustrující zkušenost z odhalení vlastní profesionální nejistoty, pro dalšího zajímavý tvůrčí zážitek a skutečná podpora v nesnázích při výkonu povolání. Dnes jsou u nás profesionální pomáhající organizace, pro něž je supervize běžnou součástí jejich práce. Jsou manažeři, kteří s nechutí myslí na to, že už musí něco s »tou supervizí« podniknout, aby naplnili standardy. Jsou profesionálové, kteří touží po supervizi, již dosud neměli, a nerealisticky od ní očekávají zázračné vyřešení všech problémů. A jsou takoví, kteří nechápou, proč by měli nějakou supervizi vůbec potřebovat – žádné »problémy« přece nemají.

Pro každou ze zmíněných skupin má pojem supervize velmi odlišný význam spojený s povahou jejich konkrétní zkušenosti.

K formování významu pojmu však nedochází jen na základě individuální zkušenosti, ale zejména v sociokulturním kontextu jeho používání, v tom, jaká je jeho historie.

Výraz *supervize* byl odvozen od anglického výrazu *supervision*, a ten z latinského slova *super* – nad a *videre* – hledět, vidět, zírat. V angličtině se vztahoval původně na každou situaci, v níž pověřená či zkušenější osoba *dohlíží/dozírá* na jinou osobu či osoby při provedení nějakého úkolu nebo průběhu činnosti. Chápání pojmu supervize v pomáhajících profesích se ovšem postupně proměňovalo tak, jak se proměňovala celá konkrétní kultura *dohlížení na práci v různých oblastech*. Měnila se nejen podle zemí, ale i podle vývoje společnosti, profese a povahy činnosti. Názory na to, **co ve formách dohledu pomůže, aby konkrétní odborník byl schopen dělat svou práci co nejlépe**, byly spojeny s mnoha teoriemi, které se zejména během dvacátého století mnohostranně vyvíjely.

Na následujících stránkách se pokusíme přiblížit vývoj těchto názorů a s ním spojené kořatění významu pojmu supervize. Ke zdrojům současného chápání supervize musíme počítat staletí vývoje myšlení a mnohé myšlenkové proudy, které se lišily svou kulturou a jejichž poznatky do sebe současná profesionální supervize postupně integrovala.<sup>(28)</sup> Z rozsáhlého množství vlivů jsme vybrali z historie šest témat, jejichž sledování se nám zdá obzvlášť důležité pro pochopení současných trendů v supervizi. Každé z nich je velmi zajímavé samo o sobě, ale na malé ploše, kterou máme k dispozici, se omezíme jen na některé záchytné body, o něž se čtenář s hlubším zájmem může opřít při podrobnějším pátrání. Jde o tato témata a jejich vztah k supervizi:

- specifická podpora práce podřízeného jeho nadřízeným v rámci **dialogu**;
- co znamená **reflexe a její místo v supervizi**;
- mentoring – **andragogické učení** neboli uvádění začínajícího pracovníka nebo studenta do profese zkušenějším kolegou;
- metody klinické praxe opřené o chráněný vztah mezi terapeutem a klientem aneb **psychologické zákonitosti v procesu pomoci**;
- sdílení mezi kolegy a interprofesní dialog v **týmové či skupinové práci a učení**;
- organizace a **organizační rozvoj** ve vztahu k supervizi.

## 1. Dialog jako součást novodobého významu supervize

Byly prvopočátkem supervize spíše kontrolně laděné rozhovory s dobrovolníky ze strany placených agentů Charity Organisation Society v Bostonu nebo spíše vzdělávací a podpůrné rozhovory při zaučování prvních účastníků kursů sociální práce v praxi? O tom jsou zatím mezi autory<sup>(44,63,9,81)</sup> vedeny spory. Jsme u vzniku sociální práce koncem 19. století a ptáme se, proč by měl být jednomu nebo druhému typu rozhovorů přikládán zvláštní význam? Proč by se měl stát právě on kolébkou nového pojmu? Předpokládáme, že na začátku musel být nějaký **významný zážitek – impuls**, který dal novému fenoménu vzniknout a nesl jej až do současnosti.

V literatuře se dochovaly informace o charismatické osobnosti Samuela Barnetta, pastora, který začal působit v Toynbee Hall v Londýně v období 70. a 80. let 19. století.<sup>1</sup> Vedl s oxfordskými studenty, kteří mu pomáhali utkat se s bídou v londýnských slumech, rozhovory mezi čtyřma očima.<sup>(9,61,57)</sup> Nevíme sice, jak postupoval, nicméně tento v literatuře zachycený a mnoho let tradovaný příklad slouží zřejmě jako jeden z prototypů **podpory práce ze strany zkušenějšího vůči méně zkušenému, která se rozvíjí v dialogu**.

Předobrazy takové podpory a vedení jsou prastaré – lze je nalézt u duchovních učitelů a jejich žáků.<sup>(5,88)</sup> Také se můžeme zahloubat do sokratovského dialogu a spolu s N. Lippenmeierem<sup>(52)</sup> na něj upozornit jako na předobraz supervize. Pomocí otázek měl odhalovat nevyjádřené názory a nedotažená přesvědčení žáka, a tak jej dovést k větší svobodě ducha.

Slovo dialog pochází z řeckého *dia-*, což znamená *skrze*, a *logos*, výraz s řadou významů, k nimž patří *řád*, *význam*, *slovo* i *plnost poznání*. K povaze pravého dialogu se vyjadřovali mnozí filozofové, např. Martin Buber, který v dialogu viděl především způsob, jak otevírat vztah mezi Já a Ty. Léčivému a rozvíjecímu potenciálu dialogu věnoval prostor zejména Carl Rogers.

David Bohm<sup>(13)</sup> viděl v dialogu cestu k odhalení procesu vlastního myšlení a bloků v něm, které nazýval *anestezie* v chápání a naslouchání druhým, vyrůstající z potřeby bránit vlastní ideje a vzorce myšlení. Zajímavé jsou podmínky vzniku pravého bohmovského dialogu ve skupině, které vidí ve velké otevřenosti, spojené s ochotou vzdát se snahy druhé o něčem přesvědčovat («suspending»), a ve schopnosti hovořit formou vyprávění vlastní zkušenosti («voicing»).

Významem dialogu pro učení se proslavil Paul Freire<sup>(22)</sup> – považoval dialogickou komunikaci za podmínku, která umožňuje učitelům a studentům učit se jeden od druhého v prostředí charakterizovaném úctou a rovnocenností. P. Freire se opíral o Karla Jaspersa, když chápal dialog jako **vztah založený na sympatii**, v němž převládá láska, naděje, víra, důvěra a kritický úsudek.<sup>(11, s. 161)</sup>

Jack Mezirow<sup>(58)</sup> používá pojem dialogické učení. Učí se právě při něm může pochopit, jak jsou různé hodnoty závislé na kontextu a že i různorodá hlediska mají svou platnost.

□ **Příklad:** *Ve cvičné skupině byl proveden malý experiment. Účastníci se náhodně rozdělili do tří stejných podskupin. Všechny dostaly stejný úkol – namalovat plakát zvoucí na veřejnou akci*

<sup>1</sup> Toynbee Hall se stalo prvním tzv. komunitním centrem. Výraz »komunita« patří podobně jako »supervize« k anglicismům, přijatým ve střední a severní Evropě po druhé světové válce v souvislosti s návratem odborníků-emigrantů z USA. V ČR se začalo prosazovat až po roce 1993.

*se známou osobností. Každá podskupina však dostala jinou instrukci o účelu akce. Jedna podskupina byla informována, že jde o benefiční akci, při níž se má prodat co nejvíce výrobků chráněných dílen. Druhá skupina vycházela z informace, že cílem je ukázat schopnosti a důstojnost postižených lidí a jejich zapojení do normálního života. Třetí skupině bylo řečeno, že jde o to, oslovit co nejvíce příbuzných postižených lidí, aby se posílily rodinné vztahy. Vzniklé návrhy byly předloženy vždy druhé skupině, aby je posoudila. I přes snahu o vzájemnou laskavost se skupiny nemohly vyhnout pobouřeným reakcím a tvrdé kritice svých kolegů, dokud je nenapadlo zeptat se na instrukci. Teprve objasnění kontextu bouři uklidnilo. Následný dialog o odlišných východiscích přinesl množství aha zážitků pro všechny zúčastněné.*

Autoři se shodují v tom, že dialog je křehký proces, v němž nejde primárně o posuzování a hodnocení věcí či o snahu dojít k rozhodnutí, ale jehož účelem je **pochopit** a **změnit smýšlení** zúčastněných. Dialogu brání řada překážek. Patří k nim strach, předvádění své moci a autority, nedůvěra, ale i rozptýlenost a rušení z okolí či jiné špatné podmínky pro komunikaci (nedostatek času, nesrozumitelnost, odlišný jazyk, únava). Právě dialog však umožňuje lidem, aby dospěli ke sdílení skutečně niterných postojů a zkušeností. Podle Ch. Argyrise a D. Schöna<sup>(3)</sup> dialog umožňuje odhalit skryté předpoklady a teorie (vzorce našeho myšlení), které jsou základem našeho skutečného jednání. Odhaluje se tak živá »teorie-v-akci« v její situovanosti a vztahovosti. Dialog může osvobodovat účastníky a vést je k odhalení tvůrčích možností, které dříve neviděli, protože jejich myšlení bylo vázано stále na stejné hledisko.

**Pokud je předmětem dialogu pracovní situace, kontext a postupy či vztahy pracovníka k profesi, ke klientům či spolupracovníkům, přičemž jeho smyslem je překročit bloky, jež brzdí tvořivost, spolupráci a kvalitní výkon, stává se takový dialog supervizí.**

Existují historické doklady o tom, že snaha o dialog se stala důležitou složkou supervize již od počátku vzniku sociální práce.

Od Alfreda Kadushina<sup>(44, s. 6)</sup> máme zprávy o citlivém vedení a podpoře dobrovolníků Charity Organisation Society v Bostonu; východiskem byly jejich individuální vlastnosti a možnosti a podpora jejich schopností na bázi dobrého, především dyadického vztahu. Mezi jinými uvádí i text Z. Smithe z roku 1901: »Aby přátelští návštěvníci měli úspěch... agent se musí skutečně snažit pomoci jim – nejen dávat to, o čem návštěvník požádá, ale s taktem a trpělivostí dát, co potřebuje, a dostat se k tomu jednoduše a neformálně. Agent... se musí trpělivě učit znát a chápat nového návštěvníka... Musí přemýšlet o jeho problémech a využívat přímých i nepřímých prostředků k tomu, aby mu pomohl k samostatnému zvládnutí práce s chudou rodinou.«

**Domníváme se, že jedním z impulsů pro vznik fenoménu supervize, jak jej v současnosti chápeme, byla inspirující zkušenost dialogu v situaci společného hledání a učení. Všechny jevy bývají poznamenány svým původem, a něco z potřeby dialogu v supervizi je stále přítomno. Vznik transformačně vedeného dialogu je podle našich zkušeností v supervizi stále očekáván.**

Potřeba zajistit podmínky pro dialog byla pravděpodobně jedním z důvodů, proč se vedle supervize poskytované vedoucím rozvinul model tzv. externí supervize. Externí supervizor, tím že je osvobozen od vázanosti na řídicí hierarchii organizace spojenou s mocí, má lepší podmínky pro rozvinutí dialogu v supervizi.

<sup>11</sup> *Aha zážitkem* se označuje okamžik, kdy se nám zdánlivě nesouvisející informace propojí, takže dochází k náhlému pochopení, často doprovázené citoslovcem *aha!* (*už to mám!*).

## 2. Reflexe a supervize

S tím, jak byl postupně v pomáhajících profesích formulován význam dialogu, došlo i k novému oživení starobylého pojmu reflexe. Ta totiž tvoří podstatnou složku každého skutečného dialogu a atmosféra dialogu i dialog sám reflexi přímo navozují. Pojem reflexe je pro supervizi klíčovým pojmem.

Podobně jako pojem supervize není ani pojem reflexe jednoznačně definován. V historii filozofie najdeme mnohé výklady a názory na to, co reflexe znamená. Výraz pochází z latinského slova *reflexio*, které se překládá jako obrácení zpět či obrácení k sobě. Aristoteles považuje reflexi za *vědění o věděni*, obrácení k vlastním psychickým aktům. John Locke, anglický empirik, pokládal reflexi za samostatný pramen poznání vedle *sensatio* (počítků). Mluví o *vnitřní zkušenosti* na rozdíl od *vnější zkušenosti* pocházející ze smyslu. Reflexe předpokládá zastavení a obrácení pozornosti na určitý úsek zkušenosti. Jestliže je toto zastavení spojeno s tvůrčí otevřeností, s vytvořením prostoru v mysli pro něco nového, může dojít k reflexi, v níž je určitá zkušenost nebo její část nazírána nově.

John Dewey<sup>(20)</sup> termín reflexe uvedl do souvislosti s učením – mluvil o reflexivním myšlení. Reflexe je podle něj reakcí na matoucí či problematické situace.

Thomas Stearns Eliot vystihuje potřebu reflexe zkušenosti metaforou zkušenosti jako částečně vyvolané cívky filmu. V této metafoře může být reflexe symbolizována chemikáliemi, které jsou potřebné k osvětlení a vyjasnění obrazu.<sup>(45, s. 13)</sup>

Do oblasti pomáhajících profesí byl pojem reflexe vnesen D. Schönem; dostalo se mu široké publicity v odborné literatuře zejména v období 1983–1987. Od té doby je téma reflexe v pomáhajících profesích zkoumáno a mnozí další autoři se mu věnují též v souvislosti se supervizí. Hovoří se o tzv. reflektujících profesionálech a reflektující praxi,<sup>(42,43)</sup> na rozdíl od praxe a profesionality, která má povahu technického řešení bez hlubšího vztahu a vzhledu do situace klienta. **Právě potřeba reflektovat komplexní činnosti, které nemají pouze technickou povahu, a zejména takové, kde jde o člověka, jeho mezilidské vztahy a naplnění smyslu, je jádrem potřeby supervize, která není pouhým dohledem.**

D. Schön<sup>(77)</sup> upozornil na dva procesy zastavení v běžné praxi a nazval je *Reflection-in action* (reflexe v akci) a *Reflection-on action* (reflexe o akci); spolu s C. Argyrisem rozpracoval téma kritické reflexe na pracovišti.<sup>(4)</sup> Právě v rozsáhlém a vlivném díle C. Argyrise došlo k propojení tématu reflexe s tématy organizačního rozvoje.

Podle Z. Havrdové<sup>(29)</sup> reflexe nastává, pokud dojde k souběhu čtyř následujících podmínek:

- zastavení u významného momentu zkušenosti;
- zaměření se na něj (aktivní pozornost);
- vystoupení z obvyklého (zaběhaného) rámce nazírání a přístupu k věci;
- otevření se »něčemu« novému, neočekávanému, co se »vynoří« (pocit, postoj, myšlenka, zorný úhel, souvislost apod.).

Zajímavé jsou názory na to, co se do takto vytvořeného prostoru (okénka jinam) může dostávat. Vlastní vědění (Aristoteles), vnitřní zkušenost (J. Locke), jakákoli vlastní zkušenost (T. S. Eliot), tacitní znalosti (podvědomě fungující vzorce odborné zkušenosti – J. Mezirow), roztržité prvky poznání a vzpomínek, které se složí do nového tvaru, nebo také vhled díky zásahu spirituálních vlivů.<sup>(23,17)</sup>

Podle průzkumů mezi studenty v rámci výuky a mezi pracovníky ergoterapie<sup>(39)</sup> dochází za určitých okolností k reflexi spontánně. Můžeme rozlišit vnější a vnitřní spouštěče spontánní reflexe:

- vnější spouštěče: překvapující, nečekané, těžké, nové, složité situace a konflikty;
- vnitřní spouštěče: pocity selhání, hněvu, nesprávného jednání vůči klientovi, nejasnosti ohledně dalšího postupu a jiné pocity (okouzlení, zamilování, radosti, mimořádného ocenění).

Reflexe může být také »navozena« tím, že jsou pro ni vytvořeny co nejlepší podmínky. K tomu slouží též supervize, která příležitost k reflexi organizuje.

Jack Mezirow<sup>(58)</sup> rozlišil různé **úrovně reflektivity**, a to **afektivní** (jak cítím o věcech), **rozlišovací** (vnímavost vztahů mezi věcmi), **hodnotící** (uvědomování si, jak docházím k posouzení hodnoty), **pojmové** (pozastavení nad přiměřeností a morálitou pojmů), **psychické** (schopnost rozeznat vlastní předsudky a jejich dopad na mé hodnocení a jednání), **teoretické** (postřehnout úlohu vlastního já v kontextu žádoucí akce).

Na rozdíl od přemýšlení a vyjadřování názorů jde při reflexi spíše o vynořující se postřehy, které se postupně »samy« skládají do nových souvislostí (tvaru – *Gestalt*) nebo prohloubeného pochopení známých souvislostí, takže výsledným dojmem je radostné překvapení a pocit oživujícího obdarování. Stav reflexe můžeme přirovnat k vážce, která dosedne na květinu (přichystanou mysl) jen tehdy, nehrozí-li jí žádné větší nebezpečí.

V následujícím přehledu uvádíme faktory, které usnadňují a podporují profesionální reflexi:<sup>(29)</sup>

- osobnostní dispozice (schopnost reflexivity, schopnost obsáhnout protiklady, otevřenost);
- atmosféra bezpečí (nezbytná podmínka reflexe zahrnující i bezpečné vztahy);
- zkušenost, že reflexe přináší žádoucí výsledky (pracovník se může reflexi »učit«);
- podpůrná struktura pro reflexi (metody a nástroje supervize);
- reflexe ve skupině;
- podpora ze strany organizace.

Reflexe je podle M. S. Knowlese<sup>(46)</sup> nejlepším zdrojem celoživotního učení dospělých, pokud je aplikována na »skutečnosti«, které dospělí aktuálně řeší. To je motivuje a otevírá.

Zde se dostáváme k jednomu z podstatných rozdílů mezi terapií a supervizí. Pokud se reflexe zaměřuje na čistě osobní témata a vztahy, jde buď o vlastní rozvoj nebo o terapii. **Pokud je předmětem reflexe pracovní kontext a pracovní proces, s cílem poznat a pochopit, a tím se dostat k lepšímu přístupu ke klientům, kolegům či způsobům práce, jde o supervizi.** Supervize, která vytváří **organizovanou příležitost k reflexi**<sup>(27)</sup> aktuálních pracovních témat, je jednou z nejefektivnějších metod profesionálního růstu pracovníků.

Vyjednání a zajištění faktorů pro podporu reflexe je úkolem supervizora. Ten se také stará o vytvoření atmosféry bezpečí pro reflexi a výběr vhodné podpůrné struktury (metody, techniky) podle vyladění skupiny či týmu. Důvěra, bezpečí a otevřenost ve skupině či v týmu se ovšem utváří pomalu a často i obtížně.

□ **Příklad:** Supervizor přichází na první sezení s týmem pracovníků sociální organizace. Pozval ho vedoucí zařízení, který se supervize neúčastní, a vyjednal s ním zaměření supervize na vztahy v týmu a práci s klienty. Supervize se rozjíždí velmi pomalu, pracovníci jsou uzavření a odtahití, až nepřátelští. Nikdo nemá žádné téma, které by do supervize nabídl. Supervizor se začíná vyptávat na dosavadní zkušenosti týmu se supervizí. Posléze se ukazuje, že v organizaci donedávna působil supervizor, který byl známým vedoucím a bez vědomí supervizantů mu sděloval informace o supervizantech. Podle názoru pracovníků to bylo důvodem, proč jeden z neaktivnějších

pracovníků musel odejít, protože nedostal obnovenou smlouvu. Členové týmu nyní očekávají, že se situace může opakovat. Jejich důvěra v supervizní proces je otřesena.

Zatímco prostý dialog a reflexe nemají obvykle předem jasně stanovený cíl, dokonce vy-nořování smyslu jednání může být jedním z nezamýšlených plodů dialogu, v supervizi je úběžníkem, ke kterému směřujeme, či pozadím, na němž se dialog i reflexe odvíjí a které je dáno vždy pracovním a profesionálním kontextem. V rámci tohoto kontextu je dojed-náváno zcela konkrétní aktuální téma pro supervizi »dnes«, na toto téma je pozornost všech zúčastněných posléze upřena.

### 3. Mentoring – andragogické učení – vzdělávací supervize

Jedním z důvodů, proč se supervize začala rychle rozvíjet v souvislosti se vznikající novou profesí sociální práce, byla potřeba uvést studenta či začínajícího pracovníka do profese, kterou dosud neznal. Od začátku bylo zřejmé, že se to nemůže dít pouze od stolu, teoreticky, ale že je nutné využívat učení se přímo v praxi. To je úkolem vzdělávací supervize.

Podíváme se nyní, jak se vyvíjelo pojetí vzdělávací supervize v souvislosti s rozvíjející-mi se teoriemi učení, a přiblížíme si některé teorie učení na příkladech.

Vývoj vzdělávací supervize začal jako tzv. field work supervision (20. léta 20. stole-tí), supervize terénní práce v oblasti sociální práce. Tato forma se velmi osvědčila a ve většině zemí, kde se vyučuje sociální práce, má vedle školní výuky své významné místo. Supervizorem byl vždy zkušenější sociální pracovník v agentuře, kde byl student na pra-xi. Student se učil od svého supervizora praxe zejména nápodobou a využitím dalších behaviorálních poznatků. Supervizor v terénu podporoval společnou reflexi, zodpovídal otázky, také ale předváděl dobrou praxi a odkazoval na další zdroje učení.

Protože sociální práce byla většinou vázána na konkrétní sociální agenturu a super-visor byl obvykle součástí jejího vedení, nebylo možné ve vzdělávací supervizi studentů a začínajících pracovníků ignorovat ani normativní a administrativní aspekty práce; v té-to oblasti se vždy více nebo méně dostávaly do středu pozornosti. Opíraly se také spíše o behaviorální a kognitivistické teorie a později o teorie řešení problémů.

□ **Příklad:** Behaviorální teorie zdůrazňuje učení nápodobou a zpětnou vazbou. Petra si na praxi naplánovala, že zvládne metodiku vyhledávání informací pro klienta, který si vyžádal telefo-nickou konzultaci. Nejdřív se dívala, jak občanský poradce metodiku využívá. Potom si to sama několikrát vyzkoušela, a pak se vrhla na počítačový program a hledání v databázi. Pokaždé když se ocitla v nesnázi, obrátila se na zkušenější kolegyni a ta jí ukázala, jak postupovat dál.

□ **Příklad:** Jednou z věcí, která Jirkovi na praxi skutečně naháněla hrůzu, bylo, co by měl dělat, kdyby mu zavolal klient se sebevražednými sklony. V individuální supervizi, kterou mu škola na pracovišti linky důvěry dojednala, si dodal odvahu a svou úzkost prozradil. K jeho překvapení byla tato riziková situace dávno ošetřena ve standardech kvality. Supervizorka – konzultantka praxe s ním probrala metodiku krok za krokem a na skupině si pak ještě vyzkoušel potřebné kro-

ky na modelovém případě. Ostatní si to zkoušeli také a hledali různé možné varianty, jak reago-vat. Tak získal větší jistotu, že když se taková situace objeví, bude umět podniknout alespoň ty nejdůležitější kroky.

Formou nácviku a řešením problémů lze v supervizi zvládnout celou řadu komunikač-ních forem profesionálního chování, například různých způsobů, jak se ptát na intimní či vztahově citlivé záležitosti (kolik váží anorektický pacient či jaké sebevražedné plány má adolescent).

Z behaviorální teorie, doplněné o kognitivní teorie, čerpá také podpora učení zpětnou vazbou od supervizora. Zpětná vazba jako ocenění toho, co se daří, či vysvětlení jiných možností, když se věc nedaří, je nepostradatelným zdrojem rozvoje.

Učení se konáním se zpětnou vazbou se rozvinulo do mnoha podob, které vedou ke zvládnání technik v každé pomáhající profesi. Jde o vědomé zvládnutí **technické strán-ky** metody tak, aby její provedení mohlo probíhat jako podvědomý návyk a pracovník mohl **uvolnit svou energii** pro jiné roviny – ke způsobu vlastního vystupování, vyladě-ní na klienty či k potřebnému rytmu a dynamice práce. Dobré návyky, zvládnuté me-tody a modely se také stávají *kontejnerem* pocitů a nejistot,<sup>(92)</sup> který umožňuje pracovat s nečekaným a neznámým. Vedle behaviorálních změn se tak uplatňují i kognitivní a emoční změny.

Supervizor, v tomto případě mentor, konzultant či učitel praxe, může sám metodu ukazovat nebo pozorovat studenta při práci, pracovat s videozáznamem vlastní či stu-dentovy práce nebo s polními poznámkami a přepisy rozhovorů, které komentuje a pod-robuje je reflexi a zpětné vazbě. Z těchto principů výuky vznikly také oblíbené manuály a metodiky pro zaučení začínajících pracovníků. Student tak postupně získává »znalost-v-akci« (knowledge-in-action), jak to nazval D. Schön,<sup>(78)</sup> aby ukázal propojení kognitiv-ně behaviorálních teorií. Tato »znalost-v-akci« je zpravidla tvořena množstvím drobných reakcí a stereotypů, které je velmi těžké převést do slov. Mnohé prvky tacitního poznání si student přináší už do začátku svého výcviku – mohou tvořit základ jeho talentu k výkonu profese. Patří sem způsob, jak přistupuje k druhým, jak se na ně dívá, jak se pohybuje a jak klade otázky. Ch. Jons<sup>(41)</sup> tyto intuitivně používané tacitní znalosti však nepovažuje za součást reflektující praxe a apeluje na jejich zvědomění. Sama navrhuje metodu řízené reflexe, která to umožňuje. Podle naší zkušenosti bez systematické práce s videozázna-mem je velmi obtížné tento druh »znalostí-v-akci« měnit. U dlouholetých pracovníků je proto nesmírně obtížné, aby se při změně organizační kultury naučili novým přístupům ke klientům i spolupracovníkům.

V 70. letech 20. století byl vzdělávací aspekt supervize teoreticky posílen rozvojem an-dragogiky – vzdělávání dospělých.<sup>(46)</sup> Právě andragogický přístup k celoživotnímu učení pracovníků podivuhodně dobře konceptualizuje trvalý proces, k němuž v supervizi do-chází.<sup>(6)</sup> Odlišení způsobu učení dospělého je založeno na kapacitě dospělého současně se učit a současně své učení reflektovat. Přitom lze rozlišit reflexi v akci a po akci,<sup>(77)</sup> popř. před akcí.

J. Mezirow<sup>(58)</sup> rozlišuje tři způsoby získávání poznatků, z nichž zejména poslední je typický pro dospělé:

- **Instrumentální učení** směřuje ke kontrole prostředí logikou typu » když klienta oslo-vím přátelsky, bude se mnou lépe spolupracovat« nebo »stanovíme-li předem pravidla, předejdeme mnoha konfliktům«. Tento způsob učení nejlépe podporují behaviorální metody a je jednou z důležitých složek vzdělávací supervize.

• **Dialogické učení** se týká témat, u nichž neexistují jednoznačné odpovědi a návody. Často jde o jemné odstíny souvislostí, jejichž chápání závisí na mnoha faktorech. Platnost názorů na ně je tedy vždy dočasná a nové informace vedou k revizi poznání. Učení se děje skrze dialog.

• **Sebereflekující učení** – učící se je chápán jako pravý zdroj svého učení. Dotazování supervizora směřuje k tomu, aby zahlédl své vlastní pocity a postřehy v novém světě – např. »jaké to pro vás bylo?«, »co jste mohl udělat jinak?«.

Pro supervizní proces je významný pojem **zkušenostního učení**,<sup>(11)</sup> který odpovídá vzdělávací supervizi. Na význam zkušenosti v učení poukázal již John Dewey v roce 1933, dále jej rozvíjel Kurt Lewin (40. léta 20. století) ve svých sociálních laboratořích<sup>III</sup> a později jeho žák Carl Rogers rozpracoval svou teorii zkušenostního učení.<sup>(60)</sup> V oblasti pomáhajících profesí a organizačního rozvoje se stal nejznámějším model zkušenostního učení D. A. Kolba.<sup>(47)</sup> D. A. Kolb popisuje čtyři fáze cyklu učení – konkrétní zkušenost, reflektující pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování. Učící se může do cyklu vstoupit kteroukoli z fází, ty ale postupují vždy po sobě.

□ **Příklad:** Pracovník ve fázi konkrétní zkušenosti poznává, že se klient neřídí tím, na čem se spolu dohodli, zažívá beznaděj a bezmocnost. Tuto zkušenost přinese do supervize, kde za pomoci supervizní skupiny reflektuje celý postup své dosavadní práce s klientem a svůj postoj k pomoci. Dojde k vyčlenění některých teoreticky významných prvků – velká mezera mezi stavem porozumění klienta a porozuměním pracovníka, naučená bezmocnost klienta jako paralela k bezmocnosti pracovníka aj. Díky těmto konceptualizacím a podporou skupiny se pracovníkovi otevřou další možnosti, jak s klientem pokračovat. Vyzkouší je a zkušenosti přinese příště do supervize atd.

Kolbovu modelu bylo vytýkáno, že neobsahuje hodnoty, cíle, smysl, k nimž cyklus učení směřuje. Motiv, který je současně cílem, vykládají různé teorie učení (konstruktivistické, sociokognitivní a další). Z Bertrandovy publikace<sup>(11)</sup> vidíme, že obvykle jsou do teorií zahrnuty jednak vnitřní potřeby a motivy učícího se (např. podle J. Piageta nerovnováha či mezera mezi tím, co subjekt ví, a tím, jak vnímá současnou situaci), jednak vlivy sociální a kulturní (např. podle A. Bandury napodobování vzorů, pozorování druhých), jednak vliv představ o budoucnosti (např. podle A. Tofflera učení probíhá na křižovatce představivosti a činnosti v rámci určitého obrazu o budoucnosti). Existují také spiritualistické teorie o tom, jak metafyzické či mystické vlivy působí jako niterný podnět nebo zdroj smyslu, kterému se člověk nebo lidstvo jako celek vědomě či nevědomě otevírá.

V kontextu supervize v pomáhajících profesích považujeme otázku smyslu a cíle za velmi praktickou. V supervizi se odkrývají zdroje napětí mezi osobními potřebami pracovníků a potřebou smysluplnosti jejich života, mezi hodnotami jejich profese a potřebami klienta a mezi posláním a konkrétní praxí organizace, pro kterou pracují. **V tomto složitém vztahovém poli můžeme spolu s teorií řešení problémů říci, že účastník supervize hledá konkrétní formulaci situace, kterou považuje za nežádoucí, a cíl (žádoucí situaci), k němuž se chce v rámci sezení supervize posunout. Právě tento posun znamená jeho učení v daném sezení.**

Pro supervizi považujeme za důležité ještě další dva modely učení. První z nich popsal F. Inskipová s B. Proctorovou;<sup>(40)</sup> upozorňují na to, že – pokud je příliš velký roz-

<sup>III</sup> O sociálních laboratořích a Kurtu Lewinovi se může zájemce dočíst přehledové informace na webové stránce [www.psicopolis.com/Kurt/index.htm](http://www.psicopolis.com/Kurt/index.htm). (14. 7. 2007)

**díl mezi porozuměním supervizora a učícího se** – učící se nemusí vůbec zaznamenat, že je tu pro něj něco k naučení. Autorky popisují cyklus, v němž se učící se pohybuje z pohodlného stadia **nevědomované nevědomosti** (neví, že neví a neumí) přes méně příjemné stadium **uvědomované nevědomosti** (objeví, že neví a neumí) – toto stadium může být ovšem zastíráno **sebevědomou** nevědomostí (»nestojí mi za to, abych věděl a uměl«). K tomuto stadiu může učící se dospět třeba tak, že vidí dobrou praxi u někoho jiného – získá model či vizi – anebo sám selže či narazí na obtíž a začne si klást otázky. To je nejčastější a nejlepší zdroj efektivní supervize. Všechny modely akčního učení, problémového učení či zkušenostního učení začínají právě zde. Ze strany učícího se může poznání vlastní neznalosti, které je více či méně bolestné, vyvolat pro-aktivní reakci, *chci se to naučit*, anebo obrannou reakci (vyhnouti se, racionalizace, popření, agrese atd.). Další stadium je **uvědomovaná znalost/kompetence**. Člověk v tomto stadiu zvládá novou dovednost za pomoci vědomého úsilí. Např. začínající supervizor zvládá vedení skupiny za pomoci konkrétní metodiky, kterou si v duchu připomíná. Díky opakování a získané zkušenosti přechází učící se do stadia **nevědomované kompetence**, kdy se naučené stane flexibilně používaným nástrojem bez zvláštního intelektuálního úsilí.

**V supervizi je stadium nevědomé neznalosti zdrojem častých obtíží. Začít supervizi se skupinou lidí, kteří nevědí, že nevědí, odsuzuje supervizi předem k nezdaru. V takovém případě je lépe začít vzděláváním – v dobré atmosféře a bez obviňování ukázat příklady dobré praxe a povzbudit zájem pracovníků o jejich osvojení. Tak se otevírá vědomí, že nevím a neumím, ale chci umět (2. stadium).**

S druhým známým modelem učení, s nímž chceme čtenáře seznámit, přišli C. Argyris a D. Schön.<sup>(4)</sup> Jde o tzv. model učení single-loop a double-loop (jednoduchá a dvojitá smyčka). Učení podle dvojité smyčky vede na rozdíl od jednoduché smyčky k významnému zásahu do **mentálních předpokladů**, z nichž se chování rodí. Autoři své teorie učení aplikovali i na chování organizace a na organizační učení.

□ **Příklad:** Přechod od učení podle jednoduché smyčky ke dvojité smyčce: Supervizorka byla požádána, aby týmu pracovníků sociální organizace pomohla při zavedení individuálních plánů pro klienty s mentálním postižením. Začala zjišťovat, co pracovníci přesně potřebují. Jejich otázky byly zpočátku nesené trochu dotčeným a trochu vyzývavým tónem a směřovaly především k tomu, »jak to napsat, kdyby přišla inspekce«, potom »jak se klientů vůbec ptát, aby to pochopili« (single-loop). Supervizorka viděla, že tým se houževnatě (a pochopitelně) drží svých obvyklých postojů vůči klientům, a nemohla se ubránit vnitřnímu otažení. Náhle si uvědomila, co se děje – stejně jako je velká propast mezi jejími znalostmi a pracovníky, je i velká propast mezi znalostmi pracovníků a klientů. Umožnilo jí to podívat se na problém jejich očima. Přišla s technikou, která uvolnila citlivost a otevřela pracovníkům možnost uvědomit si, že i jejich život je plný učení, které se dá podporovat. Část předpokladů v jejich mentální mapě se proměnila. S radostnou dychtivostí začali objevovat možnosti, které mají jejich klienti ještě před sebou (double-loop).

Kromě bohaté tradice vývoje vzdělávací supervize v sociální práci, jež se opírá o behaviorální a kognitivně-behaviorální teorie, později doplněné systémovými teoriemi a teoriemi řešení problémů, se musíme zmínit o významném proudu vzdělávací supervize, který zasáhla a obohatila psychoanalýza.

Sociální práce a psychoanalýza se vzájemně velmi silně ovlivnily zejména v období 20. až 40. let 20. století.<sup>(44,63,9,61)</sup> Psychoanalýza se inspirovala ze vzdělávací supervize v sociální práci, ale zvolila jiný přístup, který se později promítl i do supervize v sociální práci.

U psychoanalýzy nešlo »jen« o zaučení do profese tím, že ji adept pod dozorem provádí, ale předpokladem provádění psychoanalýzy bylo **prozkoumat vlastní psychodynamiku studenta a řešit jeho intrapsychické konflikty**. Bylo nutné, aby adept sám prošel tzv. školní psychoanalýzou na sobě – *dnes bychom řekli sebezkušeností*. Hlavním cílem psychoanalytické supervize bylo vychovat terapeuta – rozvinout terapeutické kompetence a osvojit si klinickou expertizu. S tím měl být spojen osobní růst díky rozšířenému uvědomování si sebe sama.<sup>(44)</sup> **Vzdělávání a terapie byly v tomto pojetí úzce propojeny – to byla skutečná novinka.** Obdobné pojetí supervize se přeneslo v USA a ve Velké Británii později i do jiných oblastí než jen do psychoanalýzy – např. do klinické psychologické a poradenské práce. Tato supervize si nevšimla administrativních ani organizačních aspektů práce, ale zaměřovala se výhradně na osobní růst terapeuta a na řešené případy. Souvisele to s povahou privátní praxe psychoanalytiků, kteří nebyli vázáni na žádnou organizaci a kteří si svého supervizora sami najímali a platili.

Sociální pracovníci byli tématem intrapsychických konfliktů a práce se vztahy silně ovlivněni. Vedle sociologie jim psychoanalýza v podstatě poskytla další chybějící teorii, která doplnila čistě behaviorální přístupy k učení nápodobou a na základě podmiňování a zpětné vazby. Ve 30. a 40. letech 20. století se supervize stává jakousi psychoterapií sociálního pracovníka v individuálním vztahu se supervizorem. **Teoretici supervize sociální práce později aplikovali na vzdělávací supervizi i další teorie osobnostního růstu a změny, s nimiž přišly psychodynamické a humanistické proudy myšlení. Supervize byla pod tímto vlivem považována za proces orientovaný na osobní růst.**<sup>(44, s. 13)</sup> Takovou složku má vzdělávací supervize obvykle i dnes, zejména je-li v agentuře (interní vzdělávací) doplněna externí supervizí.<sup>IV</sup>

□ **Příklad:** *Studentka sociální práce přinesla do externí supervize pořádané ve škole svůj hněv vůči personálu zařízení, kde byli i dlouhodobě ležící staří klienti. Hněv ji blokoval v možnosti spolupracovat na praxi a vedl ji k tomu, že se izolovala. Při dalším rozhovoru se ukázalo, že bezprostředním podnětem se stal jeden konkrétní případ staré ležící ženy, která mohla komunikovat jen neverbálně a byla trvale upoutána na lůžko. Studentka jí pokaždé věnovala mnoho času, seděla u ní a vyprávěla jí všechno možné. Supervizorka použila metodu bálintovské skupiny, která přinesla studentce řadu otevírajících podnětů. V závěru supervize se studentka rozplakala – otevřela se jí souvislost, z níž pramenil její hněv. Bránila se tak svým vlastním nesnesitelným pocitem bezmocnosti v souvislosti s umíráním milovaného dědečka.*

Díky systémovému myšlení bylo možné od 60. let 20. století **začít postupně překonávat teoretické rozdělení v chápání supervize mezi těmi, kdo se zaměřovali primárně na psychologické zákonitosti vztahu pomoci a zdůrazňovali jednostranně intrapsychické děje pracovníka, a těmi, kdo v popředí viděli administrativní složky situace a později i souvislosti organizačního rozvoje.** Mohlo tak dojít k propojení různých problémových rovin, resp. systémů, a zkoumání jejich rozhraní (psychika, vztahy, organizace, společenský a oborový kontext).

**Integrací mnoha teorií a přístupů v supervizi se však stala i vzdělávací supervize značně komplexním procesem, zahrnujícím jak administrativní a profesionální aspekty učení, tak i osobní růst pracovníka. Postupně tak proces vzdělávání pokračoval i po skončeném školním vzdělání a plynule přecházel do pracovního procesu.**

<sup>IV</sup> Podrobněji se uplatněním některých teorií osobnostního růstu a změnami v supervizi zabývají příspěvky M. Hajného, J. Merhautové a I. Veltrubské v této publikaci (kniha třetí, kap. I, V a IV).

V 60. letech však došlo ke kolizi pojetí supervize, v němž vzdělávací supervize studentů a supervize zaměstnanců byla chápána shodně. Zaměstnanci odmítali tzv. nekonečnou supervizi a bouřili se – proč by se měli stále vzdělávat a nikdy nebyť autonomními odborníky? Dočasně se v 60. a v polovině 70. let snížil zájem o supervizi; teprve s novou formulací potřeb, cílů a metod supervize (zejména v souvislosti s pojmenováním syndromu vyhoření a s hnutím za profesionální kvalitu) můžeme posléze sledovat od 80. let prudký nárůst zájmu o supervizi a její profesionalizaci. Díky teorii systémů byly pojmenovány **rozdíly v supervizi studentů a zaměstnanců a supervize začaly být různě označovány (např. vzdělávací na rozdíl od profesionální). Rozdíly lze vysledovat především v cílech supervize** (vzdělání versus kvalita péče) a dále v odlišných zájmech škol a pracovišť. Škola vede studenty do budoucnosti, zatímco pracoviště preferuje současnost, škola chce vzdělávat studenty v konkrétních metodách práce, zatímco zájmem pracoviště je zajistit co nejlepší program jako celek – službu a její efektivitu. Velké rozdíly jsou také v kultuře a vztazích ve školách a na pracovištích.<sup>(87, s. 5)</sup>

**Školící či vzdělávací supervize má své typické charakteristiky, které jsou jiné než u profesionální supervize. Pokusíme se zde současnou vzdělávací supervizi stručně charakterizovat.**

Proces vzdělávací supervize musí začít zjištěním stavu znalostí a dovedností studenta a vyjednáváním cílů učení. Velký rozdíl mezi tím, kde student je a kam se má dostat, vede k potřebě dojednání rámcových, předem formulovaných **cílů učení** mezi supervizorem, studentem a další stranou (školou, zaměstnavatelem), což je podstatný rozdíl oproti supervizi pracovníků, kde jde spíše o jemnější změny v kvalitě práce, postojích a vztazích. Na rozdíl od prosté výuky, s níž přichází vzdělávatel, supervize poskytuje spíš **nadhled nad procesem učení** (metapozice v úrovních), nikoli vlastní výuku. Vzdělávací supervize předpokládá, že ten, kdo řídí učení, je supervizant sám, supervizor se mu stává zdrojem a konzultantem jeho vlastního učení. Supervizor také nabízí metody učení, které vyrůstají ze znalosti profesionální praxe a principů andragogiky. Na rozdíl od jiných forem vzdělávání vychází učení v supervizi **zásadně z vlastní praxe studenta a z jeho zkušeností a potřeb, opírá se však o stanovené cíle a plán učení, vypracovaný spolu se supervizorem s přihlédnutím k požadované úrovni dobré praxe. Tato úroveň je dána např. odbornými kompetencemi, kterých má učící se dosáhnout, a musí být doložena konkrétními důkazy.** S podněty, nač se konkrétní sezení supervize zaměří, přichází student, nikoli supervizor. Vnášení teoretických poznatků ať už ze strany supervizora, nebo z doporučené četby, se tak váže výhradně ke konkrétní prožití zkušenosti studenta, což má dopad na konkrétní a hluboké propojení teorie a praxe.

U **vzdělávací supervize** předpokládáme, že supervizor jako odborník má již předem více méně jasnou představu o žádoucí úrovni chování a znalostí studenta (např. přizpůsobovat svůj způsob komunikace s klientem s mentálním postižením tak, aby pochopil své možnosti v rámci chráněného bydlení a dokázal jich využívat). Je dána např. kritériem kvality dané služby a charakterem dobré profesionální praxe v profesionálním kontextu učícího se. Cíl je dojednaný v kontraktu poskytování supervize, který se uzavírá mezi organizací, pracovníkem a supervizorem. Smyslem vzdělávací supervize je postupně reflektovat vnitřní i vnější překážky a zdroje učení, aby pracovník dosáhl žádoucího cíle – tj. úrovně své profesionální kompetence.<sup>(27)</sup>

Aspekt vzdělávání je ovšem obsažen v každé, i profesionální supervizi; vždy lze odhalovat cíl, kam se pracovník potřebuje, chce nebo má posunout. Pokud zdůrazníme má, půjde spíš o cíle dané organizací či profesí, které jsou ale v supervizi zcela relevantní. K tomu se vrátíme v kap. II.

## 4. Supervize a některé psychologické zákonitosti vztahu v procesu pomoci

Vztah mezi supervizorem a příjemcem supervize (supervizantem) byl od samého vzniku supervize považován za důležitý. Již v počátcích sociální práce lze nalézt zmínky o tom, že dobrý vztah v supervizi hraje roli při stabilizaci dobrovolníků a v posilování jejich schopnosti hledat vlastní řešení případů. Význam vztahu byl potvrzen zejména praktickými zkušenostmi. C. E. Munson<sup>(63, s. 67)</sup> cituje výrok D. Hutchinsonové z roku 1935: »Ve skutečném každodenním procesu supervize je pro nás asi největším a nejvýznamnějším faktorem povaha vztahu, který se utvoří mezi námi a našimi pracovníky. O vztahu mezi pracovníkem a klientem jsme už toho slyšeli hodně. Vztah mezi supervizorem a pracovníkem zřejmě ukazuje stejný trend.«

Psychoanalýza nabídla metody, nové poznatky a pojmy, které zahájily vzrušující cestu k prozkoumání mezilidských vztahů a léčebných účinků vztahu terapeutického. Téměř každá z dalších psychologických teorií se k tomuto tématu nějak vyjadřuje. Poznatky a pojmy těchto teorií se přenášejí i do zkoumání různých parametrů vztahu v supervizi.

U nás patří k nejrozšířenějším psychoterapeutickým teoriím, uplatňovaným v supervizi, psychodynamická teorie, systémová a systemická teorie, transakční analýza, teorie psychodramatu, některé humanistické a daseinsanalytické přístupy (např. rogersovská terapie). Supervize zpravidla eklekticky využívá zmíněné – a mnohé další – přístupy, supervizor proto nemůže být vyškolen ve všech přístupech, které používá. Jeho pole je velmi široké.<sup>(73)</sup> Měl by však mít kromě výcviku v supervizi také hluboce rozvinutou schopnost sebereflexe, zpravidla skrze sebezkušenost v některém vybraném přístupu, v němž pronikne do větší hloubky. Musí též celý život na sobě pracovat.

V supervizním vztahu je zdůrazněna především **nezbytná důvěra, která je podmínkou učení a reflexe, a to díky možnosti sdílet vlastní nejistoty a získat podporu k překonání obtíží.**<sup>(44)</sup> Získávání důvěry je ovšem pozvolný proces závislý na celé řadě faktorů. Podrobněji se k úloze supervizora a supervizního vztahu v souvislosti s různými přístupy a oblastmi vyjádří příspěvky v dalších částech této publikace. Pro ilustraci se krátce zmíníme alespoň o některých psychologických fenoménech, jež byly v druhé polovině 20. století v supervizním vztahu popsány, aby si čtenář vytvořil představu o přínosu psychoterapie pro supervizi.

**Defenzivní (obrané) mechanismy** – jde o známé pojmy pocházející z **psychodynamické psychologie.**<sup>v</sup> Jsou běžnou součástí života a projevují se jak na straně supervizanta, tak na straně supervizora. Mohou být celkem snadno vyvolány nerovnováhou věku, moci a zkušenosti mezi supervizantem a supervizorem (**strukturální teorie**) nebo přenosovými a protipřenosovými fenomény. Termín **přenos** zahrnuje různorodou škálu pocitů, konfliktů, obran a očekávání od vztahu, což se nevědomě přenáší do současného vztahu, ačkoli tkví v nějakém dřívějším vztahu. Nástup defenzivních mechanismů provokuje na straně supervizanta ohrožení související např. s novostí supervize, s odlišností stylu myšlení supervizanta a supervizora, s nejistou představou o vlastní profesionální roli. Zdrojem zvýšené defenzivity se může stát také hodnotící postoj supervizora, provázanost supervizora s vedením organizace aj. Výhodné pro supervizi je, mohou-li být defenzivní mechanismy reflektovány, zejména pokud brání spolupráci a učení. Jak se ukazuje, obtíže ve vztahu mezi supervizorem a supervizan-

<sup>v</sup> Podrobněji viz M. Hajný v kap. III.

tem však bývají málokdy v supervizi probírány – většinou je supervizanti spíš sdělují svým kolegům. (Ladany et al., 1996 in 75).

**Defenzivní a proaktivní chování.** C. Argyris a D. Schön<sup>(4)</sup> rozlišují u lidí i u organizačních dvou typů chování. Typ chování I má defenzivní povahu; je veden snahou uchránit vlastní mentální mapy a vyhnout se tomu, co by je mohlo narušit – zejména představu o sobě. Typ chování II naproti tomu aktivně vyhledává všechny strategie, aby dosáhl zvolených hodnot. Chování typu I vede k ukrývání informací a k autoritativní kontrole, chování typu II naopak k získávání co nejvíce validních informací a k dalším strategiím, které pomohou dosáhnout reálné hodnoty. V teoriích organizační změny je to chování typu II, které, na rozdíl od defenzivních strategií prvního typu, vede k efektivnějšímu učení dvojitou smyčkou.<sup>(4)</sup>

**Otevřenost, autenticita, vřelost, empatie a sebeotevření** na straně supervizora pomáhá větší otevřenosti supervizanta. Tento poznatek přinesla a zdůraznila **humanistická psychologie.** Např. K. Rappe-Giesecke<sup>(72)</sup> poukazuje na to, že supervizor si musí dobře uvědomovat, o jaká vztahová východiska se opírá při svých intervencích a zač může převzít odpovědnost. V uvedeném typu vztahu supervizor umožňuje supervizantovi, aby si sám našel odpověď. Pokud je supervizorova odpovědnost jiná – např. supervize má hledat řešení nebo vést ke změnám, bude i povaha vztahu jiná. L. Hughes a P. Pengelly<sup>(38, s. 48)</sup> upozorňují na sporné aspekty poskytované empatie a podpory v supervizi a kladou otázku »empatie-ale k čemu?«. Existují situace, kdy podpora brzdí otevření důležitých negativních emocí, jindy pomáhá, aby mohly být projeveny. Empatii a podporu tedy doporučují chápat jako jeden z prostředků supervize, nikoli cíl o sobě.

**Systémová teorie**<sup>vi</sup> upozornila na to, že vztah mezi supervizorem a supervizantem je ovlivněn tím, co se děje ve zdánlivě odlišných oblastech, pokud mají »propustné hranice« vůči tomuto vztahu – např. pokud je supervizor současně terapeutem někoho příbuzného, učitelem některého kolegy, známým vedoucího apod. Existence tohoto rizika se promítá do **etických požadavků v supervizi.**

**Triangulace ve vztahu** – pojem pochází z rodinné terapie a poukazuje na tendenci manipulativně vtáhnout do neřešeného konfliktu mezi dvěma lidmi třetí osobu (supervizor, supervizant, vedoucí nebo klient), přičemž ji každá strana tlačí do koalice, případně vtažený člen na sebe přebírá symptomy (tzv. identifikovaný klient).

**Teorie kognitivní disonance** (Leon Festinger) – vysvětluje tvarový fenomén harmonických vztahů v trojúhelníku osob. Např. pokud má supervizor pozitivní vztah k vedoucímu a supervizant vztah negativní, vznikne tlak na změnu vzájemných vztahů – supervizant se bude cítit nejistě, jestliže supervizor nebo on sám svůj vztah nezmění. Supervizor by neměl přejít do koalice ani se supervizantem, ani s vedoucí, měl by si udržet svou neutralitu a podporovat reflexi.

**Trojúhelník pronásledovatel, zachránce, oběť** – vzorec chování a vlivu popsany transakční analýzou<sup>(10)</sup> vede k neproduktivnímu a nezralému řešení problémů ve vztazích supervizora a supervizanta. Supervizor je v tomto vzorci obvykle supervizantem v roli oběti tlačěn do role zachránce vůči třetí straně vnímané jako pronásledovatel – např. vůči nadřízenému supervizanta.

**Pojem contain** – obtížně do češtiny přeložitelný – znamená »pojmout do sebe« nebo »obsáhnout«. Doslovně je *container* schránka na něco.<sup>vii</sup> V souvislosti s interpersonálním vztahem byl pojem použit v roce 1959 W. R. Bionem v souvislosti se zkoumáním

<sup>vi</sup> Více o ní lze najít v příspěvku I. Veltrubské (kniha třetí, kap. IV).

<sup>vii</sup> Podrobněji k tomu M. Hajný (kniha třetí, kap. I).

emočního vztahu matky a dítěte v rámci ego-analytické teorie. Bion jej použil na základě pozorování interakcí v laboratoři. Všiml se, že matky se liší ve schopnosti pojmout silné emoce dítěte (zmatek, hněv apod.), vnitřně je zpracovat a vydat je ze sebe v novém, smysluplném/konstruktivním tvaru. Pokud matka není schopna emoce dítěte obsáhnout, dochází u ní ke zkratkovitě reakci – útoku či útěku – např. dítě okřikne, pocity mu vymlouvá nebo se tváří, že je nevidí. Takto *neobsažené* emoce vyvolávají v dítěti bezejmenný děs z toho, že nemohou být ani matkou »vydýchány« a zpracovány. Pokud je matka naopak plně přijme a zpracuje, např. je empaticky pojmenuje či nabídne vhodnou pomoc, dítě se od ní učí, že i silné emoce je možné *obsáhnout*. V supervizi bývá tento pojem často používán v souvislosti s úlohou supervizora či skupiny. Někdy je potřeba, aby supervizor »vydýchal« a skutečně obsáhl emoce supervizanta, které se nahromadily z řady neřešených problémů v jeho práci, protože vedou k deziluzi a bezmoci; k pocitu, že už není schopen »vydýchávat« a přijímat emoce svých klientů.<sup>(38)</sup>

**Paralelní proces** je pojem, který vyrostl ze systémového hlediska. Bývá chápán jako zvláštní případ izomorfismu – tj. tendence některých vzorců chování či emocí opakovat se na různých úrovních systému. V tomto způsobu uvažování lze na interakci supervizor-supervizant-klient pohlížet jako na velký systém, který obsahuje dva subsystémy: klient-supervizant a supervizant-supervizor. Již v 50. letech 20. století někteří autoři upozornili na to, že emoce, které supervizor prožívá v supervizi, jej mohou informovat o situaci supervidovaného pracovníka a jeho klienta. Další autoři pak označovali tento proces spíše jako reflexi ve smyslu odrazu fenoménu z jedné úrovně do jiné úrovně. V 70. letech začal být používán termín paralelní proces.<sup>(21)</sup> A. Kadushin jej spojuje s pozorováním, že supervizant při referování o případu nevědomky předvádí chování klienta, do kterého se vžije ve snaze jej pochopit. V supervizorovi vyvolá obdobnou reakci, jakou měl sám (např. zmatek, nuda, ztuhlost). Problém je tak přenesen ze subsystému klient-pracovník do supervizního subsystému. Kolem tohoto jevu však existuje i mnoho nezodpovězených otázek, a proto se někteří autoři pojmu paralelní proces vyhýbají.<sup>(38)</sup> Pokud je rozpoznán, umožní to pozorovat problém přímo v supervizi, což usnadní jeho vyřešení. Paralelní proces může působit i obráceně – pokud třeba supervizor neposkytne supervizantovi dostatečný prostor pro jeho pocity a dá najevo svou netrpělivost (není dobrý »kontejner«), pracovník může vůči klientovi reagovat podobně. Supervizant vždy propojuje oba subsystémy, a tak může problémový vzorec přenášet z jednoho subsystému do druhého na principu analogie.<sup>(44)</sup>

M. Tisdall a K. O'Donoghue<sup>(84)</sup> upozorňují ještě na jednu důležitou formu paralelního procesu – totiž na paralelu mezi chováním managementu k zaměstnancům a zaměstnanců ke klientům. Tento fenomén dokumentují na situaci klientů probační služby v Austrálii. O podobném jevu referuje i příspěvek Johna Towlera.<sup>(86)</sup>

Výzkumy účinků různých psychotherapeutických přístupů se shodují v tom, že vztah mezi terapeutem a pacientem patří ke klíčovému zdrojům léčby,<sup>(71)</sup> obdobně i výzkumy supervize ukazují, že povaha vztahu mezi pracovníkem/studentem a supervizorem hraje v supervizi významnou roli.<sup>(51)</sup> Nároky na povahu a úlohu supervizního vztahu se ovšem liší podle daného kontextu a cílů supervize.

S tím souvisí i požadavky na osobnost, předchozí zkušenosti a výcvik supervizora. Nejde vždy o potřebu zdůrazňovat »terapeutický« aspekt vztahu mezi supervizorem a supervidovaným pracovníkem, může jít prostě o dobrý »lidský vztah« jako součást profese (jak o tom píše Karel Kopřiva);<sup>(48)</sup> má podpůrný význam pro zajištění bezpečí při každém učení a vzdělávání. Některé studie například potvrzují, že očekávání pracovníků sociálních organizací se týkají více organizačních, legislativních a metodických otázek než té-

mat jejich projekcí, nevědomého prožívání či přenosových problémů. Jejich nároky na povahu supervizního vztahu tedy budou jiné než u začínajícího psychoanalytika nebo třeba katatymně imaginativního terapeuta. K. Rappeová-Gieseckeová<sup>(72)</sup> upozornila, že po století objevů v oblasti psychologických mechanismů, chování skupin a vývoje organizací už není nutné většinu problémů obtížně »tahat« na povrch sebereflexí; lze volit pro účastníky jednodušší seznámení s objevenými zákonitostmi.

Přesto jsou pracovníci pomáhajících profesí pod stálým tlakem mezi potřebou organizací »přežít« v konkurenčním prostředí a plnit své poslání. Mohou také těžce prožívat nesoulad mezi svou potřebou účinně pomáhat klientům a směřováním a jednáním celé organizace. Supervize je prostorem, kde je nezbytné pracovat s emocemi supervizantů, proto se nelze omezit na spíše neosobní či »technickou« formu práce. Používané metody musí supervizor přetavit svou sebereflexí a sebezkušeností, jinak mohou zůstat na pouhé úrovni táborových her.

Lze uzavřít, že proud psychologických zákonitostí vztahů, rozvíjející se převážně v oblasti psychoterapie, významně ovlivnil supervizi a její vývoj, a to zejména zhruba v polovině minulého století. V současné době existuje široké spektrum oblastí supervize, z nichž všechny těží z pozornosti vůči povaze vztahu mezi supervizorem a supervidovaným a z psychotherapeutických metod a postupů. Žádná z nich se nemůže vyhnout práci s emocemi a nevědomovanými mentálními vzorci účastníků.

## 5. Skupinové formy práce a učení

Dávno před vznikem pomáhajících profesí bychom mohli historicky sledovat, jak se vyvíjely poznatky o významu skupinové práce a skupinového učení.<sup>(61)</sup> Pro účely této publikace se omezíme jen na stručný přehled dvou základních proudů skupinové práce ve 20. století, které podle našeho mínění nejvíce ovlivnily současnou podobu supervize.

### 5.1. Sociálně-politický proud

Souběžně s případovou sociální prací se od konce 19. století vyvíjela komunitní práce v tzv. settlementech (komunitních centrech); šlo převážně o skupinovou práci s přistěhovalci a migranty nebo s příslušníky jinak znevýhodněných skupin obyvatel. Komunitní pracovníci pomáhali těmto skupinám **organizovat se**, aby tak získaly lepší přístup ke společenským zdrojům – bydlení, práci, rekreačním aktivitám.<sup>(79)</sup> Iničiátoři komunitních aktivit patřili k nejprogresivnějším osobnostem své doby, často bojujícím se současným establishmentem za sociální vymoženosti a legislativní změny, které dnes považujeme za samozřejmé. Komunitní aktivity tedy mnohdy přerůstaly i do politického boje jako tzv. sociální akce.<sup>(61)</sup> Odtud pocházejí metody skupinového organizování, formulace skupinových cílů, vytváření skupinového nátlaku, lobbingu apod.

Po druhé světové válce byly pod vlivem sociálně-politických skupin na různých úrovních rozsáhle tematizovány významné otázky garantování lidských práv a etiky pomáhajících profesí.<sup>(53,25)</sup> V 60. letech 20. století dostal sociálně-politický proud silné impulsy v souvislosti se společenskou liberalizací. Následně se prosazují antipsychotherapeutické a další



reformy, feministické a antidiskriminační hnutí s tématy zrovnoprávnění podle rasy, pohlaví, věku, a posléze i jiných, tzv. diskriminovaných, později »znevýhodněných« skupin. Od konce 60. let tento trend paralelně rozvíjel Paul Freire, geniální pedagog chudých, který pracoval v jižní Americe se skupinami domorodců a formuloval své teorie **emancipačního učení**, které má poskytovat osvobození a zplnomocnění.

Pojmy **posílení či zplnomocnění** (empowerment) a **umožnění** (enabling) jako protiklad **útlaku** (oppression) a **bezmoci** (strukturálně podmíněné nebo také naučené) odtud získaly své dosud platné místo v diskursu sociální práce (a později i v diskursu supervize). Díky Julianu Rappaportovi<sup>(72)</sup> pronikly v 90. letech také do oblasti pomoci jednotlivcům v kontextu skupiny (např. v sociální rehabilitaci mentálně postižených) a k **hnutí svépomocných skupin** – peergroups.

Do supervize se uvedený proud společenského uvědomování promítal průběžně jako všechny dříve zmíněné sociální a psychologické teorie, které konkrétně vyvolaly zájem o otázky **moci a útlaku v supervizi, genderové a kulturní nerovnosti a o jejich dopady na prožívání v supervizi** aj.<sup>(33,87)</sup> Změny **společenského vědomí** tak formovaly současný hodnotový základ supervizní práce.

Pro vývoj supervize je snad zajímavé, že lidé sociálně-politického proudu se více starali o politickou moc než o moc vyplývající z atributů professionalismismu. Skupinová sociální práce, a zejména komunitní sociální práce, byla proto profesně ustavena mnohem později než případová práce. Dnes bychom řekli, že **kultura skupinové a komunitní práce se silně lišila od kultury sociální případové práce**. To se projevilo krizí supervize v 60. a 70. letech 20. století, která jako by zrcadlila změnu uznávaných hodnot od kultury bílého pláště k antipsychiatrii, od expertního přístupu případové práce k participativnímu přístupu skupinové práce. Boj o moc v komunitní práci byl zaměřen do společnosti, klienti byli vnímáni jako partneři v tomto boji.<sup>(62)</sup> Také skupinová práce měla výrazně demokratičtější povahu než individuální případová práce, v níž byla vždy velká nerovnováha moci a statutu pracovníka a klienta. Obdobně i supervize případové práce byla ovlivněna více hierarchickou kulturou řízení organizací, a byla tudíž poznamenána víc paternalismem a kontrolními ambicemi. A. Kadushin dokonce uvádí, že v USA se supervize až do 80. let v oblasti komunitní a skupinové práce neujala, protože její pojetí odporovalo zájmům a postojům skupinových pracovníků.

Na základě popisu vývoje supervize N. Belardiho<sup>(9)</sup> můžeme usuzovat, že to byla právě sociálně-reformní a demokratická kultura skupinové práce a skupinové supervize, která paradoxně vedla v 80. letech k přijetí supervize v Německu, Rakousku a Švýcarsku. Nešlo však o americký typ supervize **v rámci řízení organizace, tedy o tzv. interní supervizi**, ale o variantu, která se v USA rozvinula v soukromém sektoru klinických služeb, o **externí supervizi**. Právě tuto formu, a ještě převážně ve skupinové podobě, byli ochotni evropští sociální pracovníci (s výjimkou Velké Británie) akceptovat, a dokonce ji v následujících dvou desetiletích prudce rozvinout.<sup>(73,32)</sup>

Byla nesena étosem skupinové dynamického hnutí, které se přeneslo na konci 70. let z Německa i k nám, protože obsahovalo vítané demokratické odlehčení a skrývalo politický význam odporu proti paternalistickému totalitnímu režimu.

## 5.2. Skupinově dynamické hnutí

Po první světové válce se ve společnosti rozšířily myšlenky Johna Deweyho o demokratické alternativě tradičního vzdělávání. J. Dewey se stal otcem modelu zkušenostního

učení; zdůrazňoval vlastní aktivitu a participaci žáka. Na tyto myšlenky navázal geniální myslitel a experimentátor Kurt Lewin, který je původcem skupinové dynamického hnutí. O K. Lewinovi je možné získat informace z mnoha zdrojů včetně internetu,<sup>viii</sup> proto se zde nebudeme podrobně věnovat jeho objevům. Rádi bychom však upozornili alespoň na některé z jeho poznatků, které patří dnes k pokladu poznání každého supervizora, aniž by většinou znal jejich původ.

Experimenty tvarového psychologa K. Lewina, realizované v roce 1947 v Národním institutu tréninkových laboratoří v Bethelu v USA, měly přelomový význam pro rozvoj skupinové práce v mnoha oblastech. Jeho T-groups – tréninkové skupiny – se dodnes široce využívají pro trénink manažerů a dalších profesionálů, samozřejmě obohacené o množství poznatků z výzkumů malých skupin, které Lewinovy poznatky nastartovaly.<sup>(50,51)</sup> Jde o malé skupiny složené z maximálně dvanácti členů, kteří se vzájemně neznají a zaměřují se na zkušenost tady a teď ve skupině. Měly (mají) zásadně dva trenéry, kteří po skončení skupiny diskutovali o průběhu skupiny. Cílem je učit se a získávat vzhled do sebe a do druhých, a to s využitím vzájemné **zpětné vazby** (Lewinův pojem), a pozorování toho, co se ve skupině děje. Nejde ani o skupinovou diskusi, ani o řešení problémů, ale o **skupinový proces** (Lewinův pojem); zaměřuje se na pocity a sdílení pocitů »**tady a teď**«, nikoliv na sdílení informací, názorů nebo koncepcí.

Metoda T-group zahrnuje tři fáze: 1. »rozmrazení« navykklých reakcí na situaci – podporované vlastní touhou účastníka, kdy trenér zůstává nedirektivně v pozadí a poskytuje jen určitou mírnou strukturu či úkoly pro skupinu; 2. vlastní rozhodnutí účastníka ke změnězahrnující experimenty s novým chováním; 3. podpora nového chování pozitivní zpětnou vazbou, přičemž výsledek posuzuje účastník sám.

K. Lewin svými experimenty ukázal, že učení lze zintenzivnit vzájemným ovlivňováním a pomocí vrstevníků. Členové skupiny rozvíjejí vlastní schopnosti tím, že pomáhají jiným a sami přijímají pomoc. Cílem T-skupin bylo mobilizovat skupinové síly tak, aby umožnily růst jejich členů jakožto **spolupracujících a nezastupitelných jednotlivců**. To byla společensky významná myšlenka. Zdůrazněna byla také **intenzivní zkušenost získaná z reálné situace** dění ve skupině, s níž se jedinec svobodně a na základě svých potřeb a svého úsudku musel vyrovnat.<sup>(11)</sup>

K. Lewin popsál, jak lidé ve skupině reagují na málo strukturovanou situaci a zákonitosti, které tvoří »dynamiku« skupiny. Tyto zákonitosti byly později dalšími autory upřesňovány, známé jsou zejména fáze vývoje skupiny, aplikované i na vývoj týmů.<sup>(49,34)</sup>

T-skupiny znamenaly skutečný přelom ve společenském myšlení doby a vtiskly ráz celému následujícímu proudu sociální terapie a psychoterapie ve 20. století. Staly se impulsem také pro tzv. budování týmů.

V supervizi se využívá dodnes řada prvků, které byly objeveny a pojmenovány v rámci práce s T-skupinami – např. práce se zpětnou vazbou, učení na základě rozšiřování vědomí, popsané pomocí tzv. Johari okénka (podle autorů Joe Lufta a Harry Inghama), zvyšování vědomí o vlastních pocitech a přijímání odpovědnosti za ně, zvyšování vědomí o dopadu vlastního chování na druhé, řízení a používání konfliktů, experimenty se změnami chování, podpora sebeotevření, poznatky o skupinové dynamice (např. princip kulečnickové koule) aj.

Již od 40. let 20. století byly v USA nabízeny semináře skupinové dynamiky pro další vzdělávání v sociálních povoláních; umožňovaly seznámit se s lidským chováním v rámci skupinové dynamiky.<sup>(9)</sup>

<sup>viii</sup> Viz [www.psicopolis.com](http://www.psicopolis.com).

Poznání skupinové dynamiky a práce s ní bylo od 40. let obohaceno rozvojem mnoha terapeutických skupinových metod. V oblasti psychoanalýzy a psychoterapie se již ve 40. letech objevuje zářivý vliv Jacoba Morena. Pod vlivem jeho **psychodramatu**<sup>IX</sup> psychoanalytici vytvořili skupinovou psychoanalytickou metodu (skupinovou analýzu). Další terapeutické směry pokračovaly v rozvoji skupinových metod včetně rodinné terapie.<sup>(9)</sup> Známé jsou tzv. *sensitivity* a *encounter groups*, které rozvinul Carl Rogers (také jeden z Lewinových žáků) a z nichž se dnes rekrutují různé techniky na »rozmrazení« skupiny. K dalším významným metodám patří např. transakční analýza Erica Berneho,<sup>(10)</sup> »Gestalt terapie« Fritze Perle,<sup>(65)</sup> systémové přístupy<sup>(84)</sup> i u nás oblíbená bálintovská skupina<sup>X</sup> a systematický přístup, vzniklý v 90. letech 20. století.<sup>(55)</sup> Ve všech těchto oblastech se souběžně rozvíjela i skupinová supervize.

V 70. letech došlo i v Německu pod vlivem společenských změn a studentských bouří 60. let k rozmachu skupinové dynamického hnutí, které přineslo řadu podnětů pro pracovníky pomáhajících profesí, a to zejména v neziskovém sektoru. Otevřely se dveře i dalším metodám, běžně praktikovaným v zámoří. Odborníci na skupinovou dynamiku byli aktivní i jako supervizoři a stali se vlivnou součástí rozvíjejícího se pole supervize.<sup>(9)</sup>

Vlivem německých kolegů došlo koncem 70. let k podobnému vývoji skupinové dynamického hnutí i v komunistickém Československu. Pod vedením tří výrazných osobností J. Skály, E. Urbana a J. Rubeše vznikl v roce 1967 skupinový komunitní výcvik SUR, který se stal zdrojem oživení a posílení demokratické kultury práce s lidmi. Pronikavě zasáhl do celého dalšího vývoje psychoterapie, z absolventů výcviků SUR se později stalo »podhoubí« pro obnovu sociální práce jako oboru i pro rozvoj supervize. Měli na co navazovat. Navzdory totalitě na našem území nikdy nebyla přerušena kontinuita vývoje psychoanalytické terapie a supervize.

V roce 1981 začal první tříletý výcvik ve vedení bálintovských skupin. Byly pojímány jako supervizní část vzdělávání v SUR. Výcvik vznikl na půdě Skálova Kabinetu pro vzdělávání v psychoterapii. Spolu s Jaroslavem Skálou jej inicioval zejména Jiří Růžička.<sup>(83)</sup> Přibližně od roku 1995 byla zaváděna supervize do oblasti práce s drogově závislými. Zasloužil se o to Pavel Böhm, protidrogový koordinátor při Úřadu vlády ČR, ve spolupráci s dalšími odborníky (např. Kamilem Kalinou). Skupinové výcviky v supervizi, zaměřené na supervizi sociální práce, vedli v Praze v roce 1996 britští lektori Li McDerment a Thomas Hannchen. Následně po několikaletém vedení Z. Havrdovou se spolupracovníky byl v roce 2000 vyhlášen první vysokoškolský program s možností studovat supervizi<sup>XI</sup> při Karlově univerzitě (FHS UK). V roce 1997 byl zahájen z iniciativy Jiřího Libry a Marie Henkové tříletý výcvik v supervizi pod vedením britské psychoterapeutky Julie Hewson; vedl později k založení Českého institutu pro supervizi v roce 2002, s prvním předsedou Janem Pfeifferem. V roce 2000 se do návrhů standardů kvality v sociální práci dostal i požadavek na externí supervizi. Legislativní zakotvení »podpory externího odborníka« do všech sociálních služeb v roce 2007 znamená radikální otevření dveří pro supervizi, spojené s mnoha riziky i možnostmi.

Tak do prostředí připraveného skupinové dynamickým hnutím SUR a vytrvalými psychoanalytiky definitivně pronikla a získala vliv profesionální supervize.

<sup>IX</sup> Více o psychodramatu v supervizi viz v příspěvku B. Fichtenhofera (kniha třetí, kap. II).

<sup>X</sup> Více o bálintovských skupinách a jejich vzniku viz v příspěvku V. Sojky (kniha třetí, kap. III).

<sup>XI</sup> Jde o navazující magisterský program Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích, kde vedle sebe paralelně studují budoucí manažeři a supervizoři ([www.fhs.cuni.cz/supervize](http://www.fhs.cuni.cz/supervize)).

## 6. Organizace, organizační rozvoj a supervize

**Pomáhající profese** se rozvíjely v různých organizačních formách. Mnohé terapeutické a poradenské metody byly a jsou prováděny **odborníky v soukromé praxi**, kteří pracují samostatně ve vlastní ordinaci. Jejich supervizoři se proto v prvních desetiletích vývoje supervize zdánlivě nemuseli zajímat o kontext organizace. Většina pomáhajících profesí však vznikala, a dodnes se rozsáhle realizuje, v kontextu konkrétních zaměstnavatelských organizací. Platí to o sociální práci, větší části poradenství, učitelství, ošetrovatelství, ergoterapii. Supervize proto probíhala jednak jako **součást personálního řízení organizace a vedení zaměstnanců při výkonu jejich profese, anebo jako relativně samostatný segment vedle personálního řízení, ve smyslu externí podpory profesionality zaměstnanců a celoživotního dalšího vzdělávání**. V externí formě byly za předmět supervize často považovány případy a profesionální role pracovníka (tzv. profesionální či klinická supervize). Toto relativní osamostatnění externí supervize od řízení souviselo s dvěma faktory. Za prvé ne každý vedoucí byl expertem v oblasti, v níž pracovali jeho podřízení, a proto delegoval svou odpovědnost za rozvoj zaměstnanců na externího supervizora. Za druhé – profesionální rozvoj se pod vlivem psychodynamických metod spojoval se zážitkovou a emocionální rovinou, kterou pracovníci nechtěli vždy před vedením a kolegy ventilovat. Individuální externí supervize jim dopřála jistou intimitu.

Supervizor mohl mít podle různých kontextů ve vztahu k organizaci různé pozice a úkoly – od přímé **odpovědnosti za zajištění úkolů organizace** (v roli vedoucího či interního supervizora) až k **výhradní odpovědnosti za proces** případové supervize, která probíhá mimo rámec organizace (např. u skupinové supervize).

**V kontinentální Evropě se od 70. let 20. století pojem supervize začal spojovat téměř výhradně s externí formou supervize, která mohla mít i vzdělávací povahu, avšak nezávisela na řídicí struktuře. Garanci kvality externí supervize a vzdělávání supervizorů přejímaly postupně národní svazy pro supervizi, jejichž vznik iniciovali sami supervizoři.**<sup>XII</sup>

S rozvojem poznatků o vzájemných interakcích mezi **klimatem v organizaci a chováním zaměstnanců**, o dynamice vztahů uvnitř organizace jako sociální skupiny, a **pod vlivem systémové teorie** docházelo i v supervizi k rozšíření a prohloubení reflexe o organizační témata, která se zejména v západní Evropě stala koncem 20. století součástí odborné průpravy supervizora. Dominující zaměření buď na výukovou, nebo na externí případovou supervizi se tak rozšířilo o další formy supervize, zejména **supervizi týmu, supervizi manažerů, programu či organizace**.

Podle sociální psychologie je **jednání pracovníka vždy vázáno na sociální strukturu organizace, v níž působí. A naopak sociální struktura organizace a její dynamika je nemyslitelná bez aktivní účasti konkrétních jednajících osob**. Tento fakt byl všeobecně známý a přijímaný – nicméně až do 40. let 20. století chyběly komplexní a systematické pokusy o aplikaci sociologických a psychologických poznatků do oblasti řízení.<sup>(8, s. 17)</sup>

Změnu nastartovaly výzkumy K. Lewina a jeho teorie sociálního pole; chápal organizaci jako sociální systém, v němž existuje stav dynamické rovnováhy mezi dvěma typy sil, které působí proti sobě. K těmto silám patří lidé, jejich návyky, způsoby jednání, postoje aj. **Pokud má nastat nějaká změna, musí síly působící ve směru změny převážit nad**

<sup>XII</sup> Informace o nich lze nalézt na webových stránkách asociace ANSE (Asociace národních svazů supervize v Evropě) [www.supervision-eu.org/anse](http://www.supervision-eu.org/anse).

těmi, které působí proti ní, a tím posunout rovnováhu do nové situace rozložení sil. Tak chápal Lewin změnu – z jednoho stavu rovnováhy do jiného. Fáze změny popsal jako »rozmrzení« existujícího stavu, posun do nového stavu a opětne »zmrazení«. Podobné pojetí změny trvá dosud, změna je však chápána jako kontinuální proces. Dodnes je základem každé výchozí analýzy možností změn v organizaci Lewinův diagram zkoumající síly, jež změně odporují, nebo ji podporují. Lewinovy poznatky a další poznatky sociálních a behaviorálních věd získaly poměrně záhy na významu v souvislosti s ekonomickými tlaky a vzrůstající dynamikou společenských změn; měnil se tak i význam **řízení firem** a postavení manažerů.

Psycholog K. Lewin je považován za otce významného myšlenkového proudu nazývaného prostě **organizační rozvoj** (organizational development – dále jen OD). Informace o něm lze nalézt na internetových stránkách<sup>XIII</sup> i v mnoha odborných publikacích.<sup>(14,67,68,69)</sup> Vznikl ve 40. letech 20. století a vyvíjí se dodnes. V jeho rámci se objevily četné teorie chování a změny organizace, jež byly velmi rychle prověřovány v praxi a směřovaly k dosažení co nejkvalitnějšího produktu.

Náčrt tohoto rozsáhlého myšlenkového proudu můžeme postihnout jen ve zkratce. Východiskem OD v současnosti je, že zaměstnanci jsou nejdražší a nejvzácnější poklad (hodnota), kterou organizace má, a dále, že kvality lze dosahovat jen v rámci trvalého úsilí, na němž se podílejí všichni zaměstnanci. Tento názor odráží změnu poměrů mezi vedením a zaměstnanci, k níž došlo ve druhé polovině 20. století. Vztah mezi managementem a zaměstnanci se měnil v tom, že **kvalitní specializovaní zaměstnanci přestali být závislí na vedení, ale vedení začalo být závislé na nich**.<sup>(16)</sup> V řízení vznikaly nové modely – např. participativní řízení či řízení založené na hodnotách (value based). Původ myšlenek o participativním řízení a řízení kvality je odvozován od W. J. Deminga, který po 2. světové válce obrátil pozornost světa na úspěchy v řízení japonského průmyslu. Jeho poselství shrnují J. M. Plas a S. E. Lewis<sup>(66)</sup> – *věnuj pozornost pracovníkům v přední linii, to jsou tví experti, kteří znají skutečné příčiny, proč máš špatný produkt a jaké jsou nedostatky celého systému*.

V 70. letech a začátkem 80. let začaly být organizace chápány jako konkrétní a jedinečné sociální útvary se svou vlastní kulturou. Teorie sociálního učení významně ovlivňovaly přístup k řízení a rozvoji zaměstnanců.<sup>(8,2)</sup>

Pojmy jako TQM (totální řízení kvality), organizační učení a učící se organizace<sup>(76)</sup> opanovaly scénu v posledním desetiletí 20. století. Role externích konzultantů (koučů, supervizorů) vzrostla s očekáváním podpory organizačního učení. Konzultant měl nově pomoci otvírat i hlubší roviny organizační kultury,<sup>(54)</sup> v nichž se mohly skrývat zdroje konfliktů a které mohly brzdit motivaci, kreativitu a učení na všech úrovních organizace včetně managementu. Jedním z klíčových slov očekávání od konzultanta se stala **inspiration**.<sup>(14)</sup>

Podobné trendy ve vývoji je možné zaznamenat s jistým zpožděním i v oblasti zdravotních a sociálních služeb v USA i v západní Evropě. V 80. letech zaujal profesionální veřejnost Ch. Maslachovou popsaný fenomén vyhoření, který ještě zdůraznil nutnost všimnout si potřeb pracovníků v přední linii. Lekce zněla, že budou-li pracovníci nešťastní, utrpí kvalita služeb. Četné studie prokázaly, že pracovníci zdravotních a sociálních služeb jsou vystaveni mnohonásobně vyššímu stresu než v jiných oblastech; je to způsobováno emocionálně náročnými situacemi, které řeší, a s nimi spojenými požadavky nejen ze strany klientů a jejich rodin, ale od společnosti vůbec, od zaměstnavatelů i od nich samých.<sup>(66, s. 6)</sup> J. Scaife<sup>(74, s. 34)</sup>

<sup>XIII</sup> Např. Wikipedia – <http://cs.wikipedia.org/>.

uvádí, že za **největší zdroj stresu nepovažují pracovníci ani tak nároky klientů jako spíš vztahy v organizacích – mezi kolegy v týmu a vůči managementu**. Jiné studie ukazují,<sup>(66)</sup> že s těmito vztahy se často pojí pocity bezmoci a beznaděje, také proto, **že pracovníci často postrádají jasně definované, dosažitelné a poznatelné cíle, uznání své účasti na chodu organizace, atmosféru důvěry v komunikaci, uznání malých i větších dobrých výsledků a konstruktivní zpětnou vazbu**.

Lehké to nemají ani manažeři. Zejména v malých neziskových organizacích už nestačí tradiční hierarchická forma řízení.<sup>(64,24)</sup> Vznikají flexibilní pracovní týmy pro kvalitní zajištění určitého úkolu, rozvíjí se projektové řízení i účast pracovníků na něm. Manažerem tohoto typu neziskové organizace se stává poměrně často některý z dřívějších pracovníků organizace, který zpočátku nemá průpravu v řízení a navíc je svázán mnoha kolegiálními vztahy s bývalými kolegy. S novými formami práce se vedoucí organizace stávají střídavě členy pracovního týmu a střídavě zaujímají hierarchickou pozici toho, kdo zodpovídá navenek za výsledky a za celkovou koordinaci. Z tohoto rozporu vzniká napětí, které vede manažery k tomu, aby své **stresy z křížení rolí** konzultovali s externími odborníky, poradci a supervizory.<sup>(16)</sup>

Ve větších organizacích (zdravotnictví, školy, velké sociální organizace) u nás nedochází k tak prudkým změnám v řízení jako v malých neziskových organizacích; vliv organizačního rozvoje se však do nich promítá zejména v souvislosti se změnou společenského prostředí, které má dopad na jejich klienty, a se zvyšující se profesionalizací a specializací. Pojmy jako kompetence a kvalita, manažerská hlediska finanční efektivity a účinnosti služeb, tlak na rozšiřování služeb v souvislosti se stárnutím populace – to vše vede k často kritizovanému manažerismu ve službách. Vedoucí pracovníci jsou zde pod podobným tlakem jako ve velkých firmách – přetrvávající **hierarchická struktura řízení a odpovědnosti se kříží s přístupem ke klientům, který má být partnerský**. Např. škola zůstává silně hierarchizovaná v řízení, ale učitel se k žákům a studentům pod vlivem změn ve společenských nárocích už hierarchicky chovat nesmí. Má zprostředkovat poznatky a hierarchicky kontrolovat úkoly, ale současně musí žáky motivovat a mít s nimi co nejlepší vztahy.<sup>(16)</sup>

Také ve zdravotnictví lze pozorovat podobné **zdroje napětí mezi organizační kulturou uvnitř** – ve vztazích mezi lékaři a středním zdravotnickým personálem – **a navenek vůči pacientům**, kteří začínají vyžadovat laskavé a respektující chování a partnerský přístup. Manažeři těchto organizací vedou odborníky specialisty, a ty mohou v mnoha případech řídit pouze administrativně. Musí mít expertní manažerské schopnosti a současně schopnosti tzv. lídrů, k nimž patří mít vizi, lidi pro ni získávat, mít dobré vztahy, dobře komunikovat, vysvětlovat, co se děje při změnách, a motivovat zaměstnance.<sup>(66)</sup> Pokud je manažer současně členem odborných týmů, projektů či programů, stoupá napětí mezi hierarchickou rolí rozhodování a kontroly a rolí koordinátora ve spolupracující síti, která vyžaduje jiné rozdělování odpovědnosti i jiný způsob komunikace.

V západní Evropě, zejména v Německu, Švýcarsku a Rakousku, se v 90. letech 20. století jednak prudce zvyšovala potřeba tyto vztahy a změny reflektovat za pomoci supervize (zvyšující se **poptávka po supervizi**), jednak se sociální pracovníci a psychologové, kteří měli při přímé práci s klienty působit současně jako supervizoři, dostávali do takového napětí, že to vedlo k větší vyhraněnosti a separaci jejich rolí.<sup>(16)</sup> Tak došlo v Německu a dalších zemích k osamostatnění profesní role supervizora **a vzniku supervize jako »nové profese«**.

Supervizor má za úkol umožnit reflexi a porozumění vztahům a organizačním procesům, které ovlivňují chování a prožívání pracovníků, sebeporozumění týmů a jeho

změním v souvislosti s probíhajícími restrukturalizacemi, plánování učení a kariérního růstu v individuální supervizi. Dalším úkolem je podpořit posuny v chápání rolí a funkcí a hledat způsoby, jak mohou pracovníci dále rozvíjet svou profesionalitu. Aby mohl supervizor »vydýchat« (contain) komplexnost souvislostí a tlak křížících se sil, má mít k dispozici zkušenost, poznatky a modely, které jemu samému i pracovníkům pomohou množství podnětů uspořádat, podobně jako je tomu s uspořádáním a pochopením složitých procesů na úrovni jednotlivce či týmu.

□ **Příklad:** *Supervize týmu ve zdravotnickém zařízení tentokrát tísnivě vázla. Nepřehledné klubko potřeb, postojů a obran se líně a těžce převalovalo sem tam při hledání dnešního tématu. Zdaleka nešlo o první supervizi, kontakt už byl dříve solidně navázán. Supervizor se odhodlal k neverbální technice modelování toho, o čem se tu nemluví. Postupně se začal rýsovat obrovský balík pocitů, kterým se tým snažil unikat. Reflexe otevřela hnisající vřed vzájemného obviňování a hledání obětního beránka na oddělení. Tlaky přicházely ze všech stran a čelit zploštění vztahů při neustálé rotaci služeb a pacientů se stalo neúnosné. Několik dalších supervizí bylo možné pracovat na pochopení všech souvislostí a začít s uzdravováním. Supervizor věděl, že management se návrhy na řešení bude zabývat – dohodli si to předem v kontraktu.*

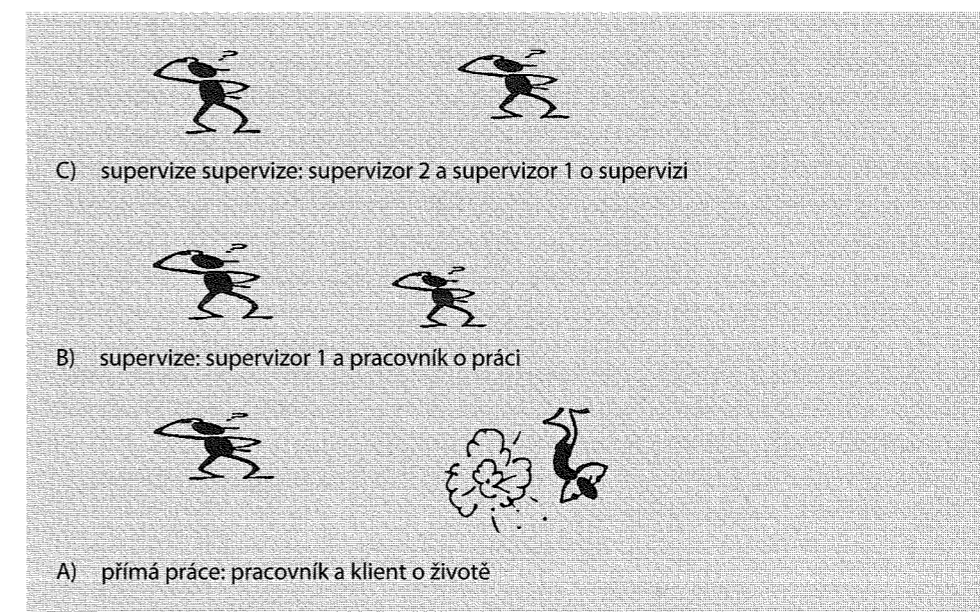
## II. Pojem supervize v současnosti

Zuzana Havrdová

V předchozí kapitole jsme alespoň naznačili rozmanitost poznatků a praxe, které v tématech dialogu, reflexe, vzdělávání dospělých, psychoterapie, skupinové dynamiky a organizačního rozvoje během 20. století ovlivnily kulturu »dohlížení na práci«; v této kapitole budeme charakterizovat pojem supervize. Snad je z historického přehledu jasnější, oč vlastně v supervizi jde, jak mnohovrstevnatý a košatý je význam tohoto pojmu a kolik různých pracovních kontextů a kultur v sobě musí obsáhnout. Integrace různých významových poloh supervize se teprve počátkem 21. století začíná dařit. **V průběhu 20. století pozorujeme hlavní posuny v komplexnosti procesů, vztahů, rovin, metod a záměrů, které jsou do supervizního procesu zahrnuty, a v opouštění hierarchického vztahu odpovědnosti a moci supervizora ve prospěch rovnoměrného rozdělení odpovědnosti a participace v supervizi mezi různé aktéry supervize.**<sup>(80,70)</sup>

### 1. Rozlišovací úroveň jako znak

První a zásadní univerzální charakteristiku konceptu supervize můžeme objasnit pomocí úrovní rozlišování (obr. 1).



Obr. 1. Roviny v pomáhající profesi