

Írta: Sárvári György

Az európai és az amerikai szupervíziós modellek néhány eltérése

Már a tanulmány elején szeretnénk leszögezni, hogy nem létezik teljesen egységes szupervíziós bázis sem Európában (Európát itt következetesen csak kontinentális értelemben használjuk), sem Amerikában, jóllehet mégis vannak olyan alapvető törésvonalak a két megközelítésben, amelyek megragadhatóbbá teszik a szupervíziókat, mint önálló diszciplínának a kérdéskörét.

A tanulmány e törésvonalak mentén haladva, történeti szemlélettel közelítve a kérdéshez, szeretné feltárni azokat a határproblémákat és lehetőségeket, amelyek a koncepcionális fejlődést segítették. Thomas Kuhn (1977;18) paradigmaticus fejlődéseméletét szem előtt tartva, azzal a tudatossággal és esetlegességgel szeretnénk a megértést kibontani, amely számol azokkal a korlátokkal, amelyek: a másság alapvető diszciplínájából és a történeti megértés autonómiájából (és integritásából) következnek.

A szupervízió európai modellje

A szupervíziót az 50-es évek elején az Egyesült Államokból hozták be Európába (Hollandiába elsőként), mint a Marshall-terv oktatási programjának egy komponensét. A későbbiek során itt, Hollandiában alakult ki először a szupervizorképzés önálló intézményi formája. Van Kessel/Haan (1993;6) tanulmánya szerint a holland szupervizoroknak döntő szerepük volt a szupervízió elterjedésében Európa számos más országában (Németország, Svájc, Ausztria, Belgium).

Az 50-es években Amerikából „importált” szupervízió ekkor már erősen át volt itatva az analitikus hagyománnyal, jóllehet az Egyesült Államokban a „social casework” szociális esetkezelésben alkalmazott szupervízió módszertanilag önálló ágon fejlődött.

A „casework”-ben (esetkezelés) megjelenő szupervízió kezdetben szinte kizárólag a szociális munkához kapcsolódott, és mint problémamegoldó stratégia az egyéni szempontok érvényesítését a szociális környezettel összhangban próbálta meg kezelni. Később azonban természetesen itt is megjelent néhány olyan elem, amely a terápiás irányzatokra jellemző. A segítő szakmákban általánosan alkalmazott szupervízió bár tartalmaz módszerspecifikus elemeket, mégis különbözik a módszerspecifikus terápiás szupervíziótól.

A formai, tartalmi és genezisbeli eltéréseken túl az egyik legszembevetőbb különbség, hogy a módszerspecifikus megközelítések a szupervíziót funkcióként használják és nem alakult ki külön szakmai identitástudat.

Amerikában egyébként a szociális területen (szociális munkában) alkalmazott szupervízió is csak a képzési program egy részeként jelenik meg, nem mint önálló szakma. Ezzel szemben Európában a casework (esetkezelés) munkafolyamata a segítő kapcsolatban a professzionalizálódás új távlatait nyitotta meg, és megszilárdította azt a felismerést, hogy a „valódi tanulás” mindig a gyakorlat (terep) és az elmélet (hipotézis) egyfajta belső (tapasztalati) összekapcsolásának az eredménye.

A 60-as évek végére általános felismeréssé vált, hogy a szupervízió, amelynek bár vannak szakmaspecifikus konzekvenciái, olyan komplex megközelítés és önálló diszciplína, amely szinte egyedülálló hatékonyságú a szakmai és a személyi kompetencia fejlesztésében. Az európai szupervízió elméleti és gyakorlati fejlődésének a fő szempontja a szakmai

hozzaértés fejlesztése, amely mint tanulási feladat van megfogalmazva. Olyan általános és komplex megközelítés, amely a segítő szakmák különböző területein – nem specifikus módon (arbeitsfeldungsspezifisch) – és képzéseiben használható (van Kessel 1993/a;4).

A 70-es években Európa számos országában kidolgozták a posztgraduális képzés kereteit, amely által létrejött az a szakmai bázis, amelyik később lehetővé tette az önálló identitás és a szakmai specializáció kialakulását.

Napjainkban a szupervízió mint önálló szakma új interdiszciplináris tudományterületté nőtte ki magát. Mind a terápiás munkában, mind pedig a szociális vagy szélesebben a segítő kapcsolati munkában a kompetenciafejlesztés leghatékonyabb módszere lett. A piaci kereslet és a szakmai identitás fejlődésének egymásra hatásaként megjelent a tanácsadói formátumú szupervízió, amely a humán területeken túl a gazdasági, ipari szférában is aktivizálódott, mint a szakmai fejlődésnek és ezáltal a hatékonyság fejlesztésének egyik eleme.

Azzal, hogy a legkülönbözőbb interakciós modellek (rendszer szemlélet, konstruktivizmus), terápiás irányzatok (humanisztikus pszichológia, pszichoanalízis, tranzakcióanalízis, gestalt, pszichodráma, és néhány speciális tanulási módszer (Bálint csoport, Témacentrikus Interakciós Módszer, Szervezetfejlesztés) is megjelent, és hatott a szupervízió módszertani fejlődésére, maga a szupervízió is egyre tágabban értelmezhető.

Európán belül is megjelentek a szupervíziós megközelítések koncepcionális eltérései, bár gyakorlatilag a szupervízió mégis egységes modellként fogható fel.

Németországban – és Magyarországon is – a Bálint-csoportok és a pszichoanalitikus tradíció volt kezdetben a legerőteljesebb hatással a szupervízió alakulására. Jelenleg Németországban a szupervízió integratív modellként való felfogása (Schreyögg 1992) a jellemző, és jól megférnek egymás mellett a különböző hagyománytól árnyaltabb képzési rendszerek. Németország a szupervíziós megközelítések nagyobb pluralitását preferálja és a módszerspecifikus elemek erőteljesebben rányomják a bélyegüket a gyakorlati szupervízióra (attól függően, hogy hol melyik szemlélet vagy terápiás irányzat az erőteljesebb), és nem annyira egységes a koncepcionális felfogás, mint pl. Hollandiában.

Schreyögg (1992) szerint ennek az oka az, hogy a szupervízió nyitottabb a módszertani megfontolások felé, míg van Kessel (1993/b;28) szerint az ok az, hogy Németországban „a szupervízió inkább tűnik egy tevékenységi körnek, mint egy különleges módszernek.”

Hollandiában egységesebb a szupervízió felfogása mind elméletileg, mind gyakorlatilag. A minőségi standardet a Holland Szupervízorok Szakmai Szervezete (KLVSZ) állítja be és ellenőrzi a szakmai gyakorlatban és a képzésben. Fontos különbség, hogy Hollandiában a különböző team-munkákat terminológiailag is megkülönböztetik a szupervíziótól – lásd később – és csoporttanácsadásnak vagy szervezeti tanácsadásnak (teamberatung, counselling) hívják. Az eltérés lényege, hogy a konzulens a team-en belül a csoport struktúrájára, funkciójára, az együttműködésre és a szervezeti kérdésekre is jelentős figyelmet kell, hogy fordítson, ami viszont a csoporton belüli egyéni (személyes) szintű munkát természetes módon csökkenti. A szupervízióban a szupervízor a személyes tanulásra, az egyéni elakadások és gátak feltárására – persze a csoportot is „használva” ^, vagyis a személyiségfejlesztésre nagyobb gondot fordít. Az önállóbb szupervíziós modell érvényesítését jelenti Hollandiában a „tanulási hipotézis” (Haan/van Kessel 1993) elméleti kerete is.

Professzionizálódás

Wolfgang Weigand egy tanulmányában (1991) a szupervízió fejlődéstörténetét elemezve a következő fázisokat vázolja fel:

I. A szupervízió mint nevelés és kontroll (1870-1920) – itt az irányítói és felettesi szerep dominál a pedagógiai funkció mellett,

II. Individualizációs és pszichológiai fázis (1920-1960)-a pszichoterápiás szempont megjelenése és a környezeti problémák pszihoszociális irányú változása,

III. A szupervízor mint „váltó ügynök” (change agent) (1960-1975) – a diádikus helyzetből (egyéni esetkezelés) való kilépés, a csoportdinamikai szempontok megjelenése, a társadalomtudományok paradigmaváltásának hatása a szupervízióra,

IV. A szupervízor mint szervezeti tanácsadó (1975-napjainkig) – a szervezeti, együttműködési kérdések a „team-szupervízióban”.

Kezdetben a szupervízió és a szociális munka mindenképpen összetartozott, mára azonban ez a helyzet már nem egyértelmű. A szupervízió mint tanácsadási forma, és mint a szakmai interakciók speciális kezelési módja mind koncepcionálisan, mind pedig az intervenció szempontjából megváltozott. Körülbelül a 60-as évektől a szupervízió Európában önálló identitássá alakul át, funkcióból független szakmává válik. A szupervízió mint önálló szakmának a koncepcionális fejlődése szempontjából, három döntő fontosságú stádiumot szeretnénk kiemelni.

Az első a 20-as évektől kezdődő úgynevezett „pszichológiai” fázis, amikor Freud tanítványai (Ferenczi, Rank...) megjelennek Amerikában és velük együtt megjelenik a pszichoanalízis, mint terápiás módszer, amelyik lényeges szerepet játszik a szupervízió fejlődésében. Szintén fontos szempont, hogy nem sokkal később az USA-ban bevezetésre kerül a szociális törvény, amely jelentősen megváltoztatja a szociális segítség beavatkozásának a módját és irányát. Ettől fogva már nem az anyagi segélyezés lesz a támogatás elsődleges eszköze és célja.

Előtérbe kerülnek a pszichoszociális dimenziók, amelynek hatására a szociális segítség folyamatában is nyilvánvalóan megjelenik a terápiás szempont, a szupervízióban pedig a segítő személyiségének a komplexebb támogatása. A segítő kompetenciáját természetes módon a dinamikus pszichológia és a terápiás szempontok saját élményű alkalmazása fogja kiegészíteni és elősegíteni, amely a megváltozott helyzet igényéből fakad. Weigand (1991; 107) tanulmányában Wieringa-ra (1979) hivatkozik, amikor az egyéni esetkezelésben megjelenő dinamikus pszichológiai fogalmak szerepét (indulatáttétel, ellentétes indulatáttétel, interakció, identitás, regresszió, a személyiség megsértése...) hangsúlyozza: „A karitatív segítő helyébe a pszichoterápiás irányultságú, szakszerűen képzett segítő lépett... A szupervízió centruma az indulatáttétel. A legtöbb szupervízor a pszichoanalízisben jól képzett.” Nyilvánvalóvá válik tehát, hogy a szupervízióban az adminisztratív és a kontroll funkciót – amely a kezdetekkor olyan hangsúlyos volt – ebben a fázisban a terápiás szempont egészíti ki. Ezt a folyamatot erősíti az 1933 utáni években Amerikába emigrált pszichoanalitikusok nagy száma, akik mivel orvosként nem praktizálhattak, a szociális tanácsadás és képzés területén helyezkedtek el. Szinte ezzel egyidőben szociális munkások érkeznek Bécsbe, hogy pszichoanalízist tanuljanak. Az analízis és a szupervízió találkozása a komplexebb esetkezelés irányába mozdítja el a szupervíziót. Ezek az első lépések, amelyek során a szupervízió a professzionalizálódás útjára lép és a szakmai-személyiség fejlesztésének a leghatékonyabb eszközévé válik. A szupervízió módszertanilag is fejlődik, a szupervízor pedig működésében modellértékűvé válik.

A második fontos szempont a szupervízió szakmai önállósulásának útján a szupervízor intézményi függetlenségének a lehetősége. Úgy tűnik számunkra, hogy az USA-ban a 30-as, 40-es évekre a szupervíziót mind módszertanilag, mind pedig a gyakorlat szempontjából alapjaiban kidolgozták és így is fogták fel (pedagógiai és terápiás lehetőség).

Ezzel szemben a praxisban mégis megmaradt a szupervizor hagyományos szerepe, mint az intézmény által legitimált kontroll és tanácsadó funkció. Valószínűleg ennek az oka abban rejlik, hogy a szupervízió korai intézményesülése – a szupervizor az intézmény tagja és érdekeinek képviselője - a szupervízió, mint önálló koncepciónak a fejlődését-, az intézmény tehetetlenségi erejénél fogva - már nem segítette elő, hanem inkább gátolta.

Az intézményi szempontot (adminisztratív és kontroll funkció) érvényesítő szupervizor, mint része az intézménynek, saját maga is kontroll szerepbe kényszerül, hiszen „kiszolgáló és közvetítő” feladata van az intézmény részéről, valamint ő maga is „számonkérhető”.

Ez a helyzet azonban véleményünk szerint természetesen az önálló koncepcionális fejlődést is korlátozza, hiszen az intézményi érdekek érvényesítése, vagyis a kontroll helyzet egyrészt biztonságot ad, viszont hosszú távon, mint rebound mechanizmus (vissza-csapás) a fejlődés perspektíváit keményen leszűkíti.

A Watzlawick (1967/81) által leírt kettős kötés helyzete állhat elő, melyben a valódi alternatívák egy idő után „illúziókká” silányodnak és „vég nélküli játszmák” jönnek létre.

Ahhoz, hogy a játékosok „befejezhessék a játékot, ki kell lépniük belőle, és magáról a játékról kell kommunikálniuk. Egy ilyen közlést természetesen metaközlésként kell megszerkeszteni...” (269-270)

A szupervízió esetében ez úgy néz ki, hogy a szupervizornak egyrészt meg kell felelnie a szupervizáit érdekeinek, támogatnia kell őt, ugyanakkor érvényesítenie kell az intézményi szempontot, amely persze a stabilitásra törekszik (a szupervizor kontrolláll-ja a szupervizált munkáját, a kliens kiszolgálásának a minőségét és felelős az eset lefolyásáért, biztosítva így az intézmény működésének standardját). A kettős szempont (kettős kötés) konzekvens érvényesítése egy idő után vagy a munka tartalmi részének a csökkenéséhez vezet, (a szupervízió konzultációként működik, háttérbe szorítva a személyes tanulás terápiás hatását), vagy pedig szükségszerű módon a zárt rendszerek önmagába forduló pályáját vázolja fel, ahol az energia csökken, a fejlődés pedig korlátozottá válik. Mivel a szupervíziós munka a terápiás szempontot is ötvözi, elképzelhetetlen, hogy ne alakuljon ki érdekkonfrontáció és interferencia. A támogató és a kontroll szerep a lélektani munka elmélyülésével válik egyre nehezebben összeegyeztethetővé. A „metaközlést” jelen esetben véleményünk szerint egyedül az intézménytől független szupervizor képes behozni.

Európában létrejött a szupervizor intézménytől való függetlenségének a lehetősége, azzal, hogy nincs kontroll helyzetben és legfontosabb feladata a szupervizáit tanulási folyamatának az elősegítése; ezáltal megteremtődött a szupervízió, mint önálló diszciplínának és szakmának a továbbfejlődési perspektívája is.

Fontos szempont az is, hogy amennyiben a szupervízió tapasztalati tanulást jelent (a gyakorlat és az elmélet elválaszthatatlan egymásra hatása), és ezáltal segíti a kompetencia fejlődését, úgy önmagának a szupervízió, mint önálló szakma) a fejlődését is csak az legitimálhatja, ha a megjelenő tapasztalatok szabadon visszacsatolhatók az elméleti keretbe és így az változtatható, fejleszhető. Ennek a szabadságnak tulajdonképpen az intézménytől való függetlenség volt az ára, hiszen a szupervízió is csak mint független szempont (nem mint érdekközvetítő) alkalmas az önálló kompetencia (saját elméleti, módszertani keret) szabad fejlesztésére.

Amerikában a szupervízió ma is csak a Master of Social Work posztgraduális szociális munka képzési programjának egy része és nem önálló szakma, viszont biztos intézményi háttérrel rendelkezik a szociális ellátórendszerben. Ahogyan az eddigi elemzésből kiderül, a fejlődés, a változás lehetősége mindig kívülről kerül be a rendszerbe.

Amennyiben a szupervízor egy külső szempontból képes felerősíteni a perspektivikus látásmódot, hozzásegíteni a metalehetőségekhez, úgy a szupervízió mint önálló diszciplínának is a függetlensége teremti meg a továbblépés lehetőségét.

A harmadik lényeges elem a szupervízió szakmai önállósulásának a folyamatában véleményünk szerint, az oktatási eredmények továbbfejlesztésén túl, a gyakorlati tapasztalatok nyílt rendszerelvű visszacsatolása az elméleti keretbe.

Ez a szempont a piac és a környezeti igények kihívásának erőteljes megjelenése és az erre való reflexió. Minden nyitott rendszer, amely a visszacsatolás elve alapján működik, folyamatosan keresi az egyensúlyt a belső rend és a környezeti változó között. Ez egyrészt önkorrekciós folyamat, másrészt viszont a professzionalizálódás minőségi távlatait is jelenti. A szupervízió esetében ez megjelenik akkor is, amikor az egyéni esetkezelés (diádikus helyzet) mellett belép a csoportos szupervízió lehetősége. Megjelennek a csoportdinamikai tapasztalatok, és amikor a szupervízor egy teammel (szervezeti egység) foglalkozik, óhatatlanul megjelennek a szervezeti, együttműködési kérdések is (hatalom, rivalitás, információkezelés, kommunikáció, autonómia stb.). Megváltozik az eredeti szupervíziós helyzet fókusza is, hiszen a szupervízált esetmunkáját a team az együttműködés keretein belül, az ebből adódó nehézségek és érzelmi bevonódások mentén fogja kiegészíteni. (Hollandiában egyébként a klasszikus szupervíziós helyzet nem képzelhető el egy teamen belül, csak olyan egymástól független helyen dolgozó szakemberek között, akiknek nincs szervezeti kapcsolódásuk egymással. Ez a helyzet teszi lehetővé, hogy a szupervízait egyéni munkája során egészen mély, személyes érintettségi szinteken is reflektálni tudjon a problémájára. Jóllehet a szupervízorok Hollandiában is foglalkoznak szervezeti problémákkal, és bár keresettek a gazdasági szférában, a szupervízió eredeti definiálása az előbb említett klasszikus helyzethez kötődik. Ezzel szemben Németországban bevezették a team-szupervízió fogalmát.)

A szupervízió és a management kapcsolata a szupervízió egy már ismert, de mégis újszerű hatását erősítette fel. A szupervízió lényege, hogy a segítő a saját tapasztalataira reflektálva mélyíti el a megértést egy szakmai kontextusban. A személyiségfeltáró munkája mindig a szakmai dimenzióban zajlik, az egyéni elakadások a professzionális kérdések horizontjához visszacsatolva válnak a kompetencia építőelemeivé. A management és a szupervízió kapcsolatában azok az aspektusok kapnak nagyobb szerepet, amelyek a teóriának a praxisba való átültetéséről és az együttműködésről szólnak. A „team-szupervízióban” lényeges szempont, hogy a szupervízait önmegértése a kiegészítődés mentén (teamen belül), a szervezet egészébe való beilleszkedés kérdéseit szem előtt tartva zajlik. A kontextuális aspektus jelen esetben a szervezeti rendszer kapcsolódási folyamatát és a csoport reflektív kapacitását is érinti. A management a szupervízió a rendszerek közötti kölcsönhatását, vagyis a rész és az egész kapcsolódásának a problémáját emeli ki. A team-en belül minden egyéni esetfeldolgozásban hangsúlyossá válnak a szervezeten belüli (belső együttműködés, kommunikáció, információkezelés, problémaorientáltság stb.) és a szervezet és a külső környezet közötti (konkurencia, szervezeti hatékonyság, szervezeti asszertivitás) kérdések.

Oktatási módszer és szemlélet

A szupervízió olyan indirekt tanulási forma, amely a kommunikációs szűrők mögött rejlő prekonceptiók, előítéletek, indulatáttelemek feltárásával, egy szakmai kontextusban segít hozzá a személyi kompetencia fejlődéséhez. A professzionális segítő szakmai tapasztalatrendszerére reflektálva építkezik, és így olyan megértést tesz lehetővé, ahol az önismeret által bővül a szakmai hozzáértés.

A szupervízió olyan interdiszciplináris projekt, amely módszertanilag a rendszerszemléletű megközelítésekkel áll kapcsolatban, másrészt pedig mivel a személyi és szakmai kompetenciát teszi nyilvánvalóvá egy tanulási folyamatban, az egyik leghatékonyabb személyiségfejlesztő módszer is. Mindig a szakember saját tapasztalatára reflektálva építkezik, ezért sohasem válik külső beavatkozássá vagy „szakmaidegenné”, hanem kontextuálisan építkezve növeli a minőség megjelenését.

A szupervízió mind egyénileg, mind csoportban a reflektív élményfeldolgozás lehetőségét teremti meg. Egyéni szupervízióban a szupervízor és a résztvevő folyamatos élményfeldolgozása a cél, amely folyamattanulás eredménye. Anyaga a szupervízait munkafolyamatának (kliens kapcsolatának) materiája, ahol a tudatos és tudattalan szinteken zajló konfliktusok feltárása és megértése válik lehetővé. Csoportmunkában a szupervízor mellett (által) a tagok is aktív résztvevői az esetfeldolgozásnak, és mint reflektív team segítik a megértés, a tudatosulás folyamatát.

A szupervízió önmagából eredően a tanulás demokratikus útja, hiszen rendszerek közötti kapcsolatáról (kliens-szupervízait, szupervízalt-kliens) vagy azok működése közötti eltérések tudatosításáról szól. A szupervízor és a szupervízait közötti együttműködés a tanulás olyan speciális módja, amelyben a segítő kapcsolat megújításának a lehetőségei képződnek le. A szupervízió, mint komplex és reflektív megközelítés kifejezetten szemben áll az autoritativ tanulási szisztémákkal és abba a speciális hermeneutikai-ismeretelméleti háttérbe ágyazódik be, amely a rendszerszemléletű megközelítésekkel rokon. (Sárvári 1994)

Különbözik a módszerorientált pszichoterápiás kapcsolattól, más mint a szervezetfejlesztés, a speciális teaépítés vagy egy kommunikációs tréning, különbözik a tanácsadástól (counselling) és az esetmegbeszélő csoporttól is, habár jó néhány elem ezekből megtalálható benne. A szupervízióban is fontos szerepet játszanak terápiás szempontok és eszközök (fókuszálás, tükrözés stb.), helye van a diagnosztikának - bár itt szerencsésebb a hipotézis használata -, megjelennek a kommunikációelemzés, a szervezetfejlesztés bizonyos módszertani elemei is, azonban a szupervízió lényegi hangsúlya kifejezetten a tapasztalati tanuláson van, amely speciális keretek között zajlik. A szupervízió fókusza a szakmai-személyiség, ami azt jelenti, hogy a szakmai fejlődés elválaszthatatlan a személyiségfejlődéstől, de a személyiség-fejlesztés mindig a szakmai kontextus keretében halad.

„A szupervíziós tanulás azt jelenti, hogy valaki a saját gyakorlati tapasztalataiból tanul meg jobban és gyorsabban tanulni, valamint megtanulja a tapasztalati tanulást egy jobb szakmai hozzáértésként felhasználni.” (Stapert: Das Amsterdamer Supervisions-Curriculum 1993; 10)

Amennyiben a szupervíziót hermeneutikai problémaként kezeljük, nyilvánvalóvá válnak bizonyos analógiák, hiszen hermeneutikailag az interpretáció olyan helyzetet teremt, ahol az előzetes megértés, amelyik nem tematikus módon mindig megjelenik, az előfeltevések tudatos kezelése által válik megfoghatóvá. Az értelmezés feladata, hogy az adott lehetőségeket realizálja és ezáltal formába öntse.

A szupervízióban a szupervízor tudatos működése (reflektív kapacitása) olyan metasintet hozhat létre, amelyben a kontextus folyamatos újraértékelése által válik képessé rá a szupervízait, hogy személyes fejlődését a szakmai hozzáértésben bontakoztassa ki.

A szupervízor feladata tehát sohasem az, hogy tanácsokat és új megoldásokat javasoljon a szupervízaltaknak, hanem azoknak a feltételeknek a megteremtése, ahol a tudatos figyelem fókuszában kettőjük kapcsolata mozgásba hozza és élővé teszi azokat a valódi, de rejtett tapasztalatokat, amelyek a változás irányában hatnak. A keretek és a hozott „anyag” eleve adott, viszont egyfajta reflektív jelenlét által új formát képes öltetni.

Intézmény és kontroll

Ahogy az előzőekben említettük a szupervízió amerikai közvetítéssel került Európába, viszont mára már a koncepcionális és gyakorlati különbségek is jól körvonalazódtak. Az egyik fő különbséget abban látjuk, hogy az angol nyelvterületen fejlődő modell a szupervíziót, mint adminisztratív-kontrolli funkciót jelenleg is preferálja, amely így az intézmény feladatainak és elvárásainak való megfelelésre, az output szempontjából pedig a minőség ellenőrzésére (hogyan „kezeli” a szupervizált a klienseket) koncentrál. (Kaslow 1977)

Az intézményes működés szempontjából a szupervizor felelőssége egészen más az európai szisztémában, mint az angolszász területeken, hiszen Európában a kontroll kérdése nem tartozik a szupervizor feladatkörébe. Az irodalom alapján (Kadushin 1976; Kaslow 1977;) az angol nyelvterületen folyó szupervízió három fő aspektusát lehet elkülöníteni:

1. Adminisztratív / kontroll funkció, ami az intézmény érdekeit tartja szem előtt.
2. Szupportív/segítő funkció, amely a szupervizált stresszfeldolgozását és problémaorientált haladását támogatja.
3. Oktatási/tanítási funkció, amely a szupervizált segítői attitűdjének a kialakulását fejleszti.

A fő különbség az, hogy az angolszász területen működő szupervizornak e három funkciót úgy kell ötvöznie magában, hogy egyszerre lehessen az intézmény érdekeinek a képviselője és így kontroll szerepet is betöltsön - valamint a szupervizált támogatója és oktatója is.

A nehézség abban rejlik, hogy e szempontok gyakran egymás ellen hatnak, és ezért nehezítik a tanulási folyamatot. Ezzel szemben az európai modell az első szempontot elkülönítve kezeli, vagyis a szupervizor nem tagozódik be az intézmény hierarchikus rendjébe.

Louis van Késsel (1993) összefoglaló tanulmánya alapján az angolszász képzésben a szupervizor felelősségét a következő szempontok befolyásolják:

1. A szupervizor tagja a szupervíziós terep (intézmény) stábjának, ahol a szupervizált dolgozik.
2. A szupervizor kontrollálja a szupervizáltat az intézmény érdekeinek megfelelően.
3. A szupervizor felelős az esetért, a szupervizált munkájának a minőségéért.

Az európai modell szerint a szupervizor független a tereptől (intézménytől), ahol a szupervizált dolgozik, és így az adminisztratív, kontroll funkciót sem jeleníti meg.

A szupervizor:

1. Nem tagja a terep (intézmény) stábjának.
2. Nem felelős a szupervizált munkájáért.
3. Nem felelős a kliens kiszolgálásáért.

Az európai tapasztalatok szerint a szupervizor elsődleges felelőssége a szupervizált tanulási folyamatát érinti, amiben az intézmény csak közvetett szempontból jelenik meg, a kliens-szupervizált kapcsolata pedig pusztán materiális, nem pedig érték tényezője a szupervízióknak. Véleményünk szerint a szupervizor „függetlensége” az intézménytől, a tanulási folyamat minőségének a feltétele is, valamint segít kiszűrni a kontraindikációt és az interferenciát, ami direkt kapcsolatban nagyobb valószínűséggel jelenik meg.

A szupervizorok „kívülről” mint „metakommunikációt folytatók (Watzlawick) jönnek segíteni, mégpedig úgy, hogy feltárják a problémákat, a legjobb esetben meg is oldják azokat, s eközben új ötleteket, a kommunikáció új fajtáját és új szabályokat vezetnek be a problematikus rendszerbe”. (Kersting, 1992;4)

Van Kessel szerint (1994) az USA-ban a 20-as évektől kezdve van egy erős koncepcionális és gyakorlati törekvés arra nézve, hogy elválasszák egymástól az autoritativ-kontroll funkciót és a tanulást, de mindeddig hiába. Az angol nyelvterületen ható szupervízió ma is kombinálja az adminisztratív és az oktatási elemeket, éppúgy a „klinikai” szociális munkában, mint a pszichoterápiában.

Rendszerszemléletű megközelítés

Véleményünk szerint a szupervízióban létrejövő tranzakció akkor válik valóban tanulási feltétellé, ha a szupervízor már maga is modellértékű, azaz működésében képviseli és megjeleníti azokat az értékeket, amelyek a tapasztalati tanulást elősegítik.

Csak akkor töltheti be jól a facilitátor szerepet, ha „nyitott rendszerként”, másképpen külső és belső reflektív kapacitással rendelkezik. A reflexió ebben a helyzetben a minőségi működés legmagasabbrendű eszköze.

Amennyiben a kérdést a különböző rendszerek működésének és egymásra hatásának a problémájaként értelmezzük, a rendszerműködés alapelvei szerint csak a nyitott (energetikailag, informatikailag és anyagfelvétel szempontjából) rendszerek képesek a magasabb organizáció elérésére, a differenciálódásra és a változásra. A zárt rendszer energiája állandó, valódi változásra, újjászerveződésre nem képes (von Bertalanffy 1968).

A rendszerműködés gondolatának csak a legfontosabb konzekvenciáját említjük itt meg.

A szervezeti és egyéni működés hatékonyságának (változni tudás) a-lapelve a nyitottság, amely szisztematikusan egyrészt kommunikációs probléma, ahol az információ-visszacsatolás folyamata a lényeg, másrészt pedig energetikai probléma, amennyiben a kérdés az, hogy a szervezet vagy az egyén hogyan képes a saját rendszerelve (tapasztalatai) alapján a leoptimalisabban működni: A változásnak külső és belső működési feltételei vannak.

Informatikai szempontból a változás feltétele, hogy mindig kívülről bevezetett legyen, azaz a rendszer az információ-visszacsatolás folyamatában szervezi állandóan újjá (önszerveződés) önmagát a változó környezeti viszonyokhoz való alkalmazkodás lehetőségét; másképpen, hogy az egyén vagy a szervezet rugalmasan tudjon reagálni a környezet kihívásaira (anyagfelvétel).

A változás másik feltétele energetikai probléma: hogyan képes a szervezet a saját belső tapasztalatait úgy felhasználni, hogy megváltozott helyzetekben is hatékonyan érvényesítse a saját rendszerelvét a folyamatban. Az igazi kérdés ebben az összefüggésben a tudatosság, a külső és a belső történések reflektív észlelésének a lehetősége.

Ahhoz, hogy az egyén vagy a szervezet hatékonyan tudjon működni, mindig magasabb szinteken tudja önmagát újrafogalmazni, megvalósítani, alapvetően nyitottnak kell lennie.

A tapasztalat azt mutatja, hogy egy szervezet vagy egyén életében a problémák lényegére való rálátást, a külső szempont megjelenését, amely az újra-definiálódás, a magasabb szinteken való újjászerveződés feltétele, csak egy belülről (szervezeti oldalról) el nem kötelezett külső szakember tudja igazán megjeleníteni (lásd interferencia, érdekkonfrontáció stb.). A szupervízió lényege ebből a szempontból pontosan az, hogy egy speciális tanulási folyamatban, a szupervízor mint „külső szempont” felerősíti a szervezet reflektív kapacitását, ami által energetikai és informatikai csatornák szabadulnak fel, másképpen: a változás lehetősége jelenik meg.

Hipotézis - és nem diagnózis

Kiegészítő szempontként szeretnénk elemzésünkben megemlíteni a holland szupervíziós koncepciókban kidolgozott „tanulási hipotézis” (Haan/van Kessel 1993.) szerepét. A két

holland szerző az angolszász irodalomban használt (Bradford 1958.) „diagnózis” kifejezést (tanulási feltételek előnyeit és hátrányait) módosítja, mivel a véleményük szerint nem képezi le megfelelőképpen a szupervizor-szupervizált együttműködésének a dinamikáját. A szerzők arra utalnak, hogy a szupervíziós helyzet mindig olyan kétoldalú vállalkozás, amelyben a komplementaritás és a kölcsönösség sokkal jelentősebb, mint pl. a hagyományos orvosi gyakorlatban, amely a diagnózis kifejezést asszociálja.

„Formailag a tanulási hipotézis a megmérettetés (értékelés) egy bizonyos fokát jelenti, de ugyanakkor egy kísérletező karaktert is magába foglal: a hipotézis ellenőrzést igényel, azt verifikálni kell és ha szükséges, megváltoztatni.” (Haan/van Késsel 1993 ;48.)

Az előzőekben felvázolt szempontok alapján – a szupervizor felelőssége, rendszerszemléletű megközelítés – úgy gondoljuk, hogy a hipotézis használata szintén feltételezi, hogy a szupervizor csak mint „külső szempont”, azaz nem mint a hierarchia tagja képes a komplementaritás elvét és a tanulást elősegíteni.

Amennyiben a szupervizor kontroll funkciót is ellát, nyilvánvaló, hogy jelenléte már önmagában is diagnosztikai érvényű, statizálja a szupervizált tanulási lehetőségeit.

A hipotézis használata a kapcsolat kiegészítő jellegét hangsúlyozza, a változás elfogadását, a korlátokon való túllépés deklarált lehetőségét, az együttesség elvét. Érthető, hogy a hipotézis tényszerűen, formailag talán kevesebb, mint a diagnózis, viszont tartalmában mégis többet hordoz abból az igazságból, amely a segítő kapcsolat lényegét képezi le: a tanulás a változás és változtatás elemi joga.

Konklúzió

Az elmúlt évtizedekben mind ismeretelméletileg, mind módszertanilag jelentős szerkezeti változás figyelhető meg a társadalomtudományokban éppúgy, mint a segítő rendszerek interaktív felfogásában. Napjainkra felmerült az igénye és a lehetősége egy újfajta szociális ellátó rendszer kiépítésének, az alternatív oktatás (személyközpontú), egy nyitottabb szemléletű tanulási-tanítási tranzakció és a kliens érdekeit konzekvensebben figyelembe vevő segítő kapcsolati munka (medicinától a mentálhygiénén keresztül a jogi képviselőig) létrejöttének.

Bizonyára nem véletlen, hogy a segítő szakmák és a segítő szakemberek identitás és kompetencia problémái aktuálisan vetik fel a szupervízió kérdését.

A nem rutinszerűen végzett segítő beavatkozás, a tanácsadás számos formája személyiségében érinti és veszélyezteti a segítőt. A szakember olyan kérdésekkel találja szembe magát, mint a túlzott bevonódás lehetősége, a kiégés veszélye, kapacitásproblémák, kompetencia-határok, elakadás stb.

A pszichoterápiás munkában régóta alkalmazott szupervízió mellett, jogossá vált a szélesebb területen működő humán, segítő szakmák minőségi fejlődésének és mentális védelmének a szükségessége is. Ez az igény hívta életre a humán területen, a segítő kapcsolatban dolgozó szakemberek speciális támogató rendszerének (szupervízió) a szisztematikus lehetőségét.

Hazánkban a szociális és mentálhygiénés ellátórendszerek szerkezeti és szemléleti váltása, a holisztikus megközelítés, a network építés együtt jelentkezik a gazdaság átalakulásával és a pszichoszociális irányú problémák megjelenésével.

A hierarchikus rendszerű szervezetek demokratizálódása, az egyirányú tanácsadói szerepből való átlépés a dialógikus helyzetekbe, a komplementaritás elv érvényesítése a segítő kapcsolat modelljét is átalakítja. A segítő szakemberek olyan komplex elvárásokkal találják szembe magukat, amelyek során a személyes szintű érintettségek kezelése, a személyiség karbantartása, a burn-out megelőzése elkerülhetetlenné válik. A szupervízió

szükségessége tehát egyfelől a segítő személyiségének a védelme és karbantartása szempontjából fontos, másfelől azonban van egy evvel összefüggő, de szervezeti szintű kérdéseket érintő hatása is.

A pszichoszociális jellegű problémák megjelenése egyre komplexebb kérdések és felelőségek elé állítja a segítőt. Ebben a helyzetben döntő fontosságú a kompetencia-határok tisztázása és folyamatos újraértékelése. Meddig és milyen fokban kell felelőséget vállalni a kliensért, mikortól igényel az intervenció team-munkát, konzultációt esetleg átirányítást egy másik szakemberhez, intézményhez. Ezek a kérdések a szervezeti filozófia és az együttműködés nehézségeit vetik fel a szupervízióban.

A szupervízió fejlődéstörténetének rövid áttekintése nyilvánvalóvá teszi számunkra, hogy a segítő kapcsolatok mintázatában létrejött változás a szupervízióra is hatással volt. Ahogyan a professzionális segítőknél, úgy a szupervízióban is áttevődött a fókusz a kezdeti nagyon erős irányítói, konzultatív funkcióról, a személyiség támogatására.

Amikor Gadamer (1975/84) a szellemtudományok modern ismeretelméleti fordulataról beszél, akkor nem módszertant említ, hanem sokkal inkább a művészi tapasztalást állítja elénk analógiaként. Számára a valódi filozófiai kérdés nem arra vonatkozik, hogy mit teszünk, hanem „hogyan akarásunkon és tevékenységünkön túl mi történik velünk”.

Ahogyan Gadamer számára a megértés nem annyira tevékenység, mint inkább egy folyamatban való részesedés feltétele, úgy a szupervízió sem egyirányú tanácsadás, hanem a kiegészítő látásmód lehetősége. A szupervízió sem módszer elsősorban, hanem olyan segítő beavatkozás, amelyben a személy-személy közti interakció modell értékűen befolyásolja a segítő látásmódját. A tudás fénye, ebben a folyamatban a reflektív jelenlét erejével hat és új megvilágításba helyezi a már tudott, de passzív ismereteket. A valódi megértés olyan folyamat, amely két ember személyes találkozásának a gyümölcse.

A szupervízióban mindig a tapasztalati tanuláson van a hangsúly, amely a személyiség mentálhigiénés karbantartásán keresztül a tanulás élményét, új perspektívák, horizontok megjelenésének a lehetőségét jelenti.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bertalanffy L.v. (1968) General System Theory. New York
- Bradford L.P. (1958) The teaching-learning transaction. Adult Education, 8. No. 3,135-45
- Gadamer H.G. (1975/84) Igazság és módszer. Gondolat. Budapest.
- Haan D., van Késsel L. (1993) The role of learning - hypothesis in the facilitation of the learning process in supervision. In: The Clinical Supervisor, Vol. 11 (1)Haworth Press.
- Kadushin A. (1976) Supervision in social work, New York/London. Columbia University Press.
- Kaslow F.W. (1977) Supervision, consultation, and staff training in the helping professions; San Francisco, Lassey - Bass, Inc.
- Kersting H.J. (1992) Kommunikations - system Supervision Unterwegs zu einer konstruktivistisches Beratung. Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision Aachen. (ford. Fülöp Rita)
- Kuhn T.S. (1979) The Essential Tension. Chicago: University of Chicago Press.
- Sárvári Gy. (1994) Szupervíziós tapasztalatok Hollandiában hermeneutikai szemszögből. In: Magyar Pszichológiai Szemle. 1-2, 112-128 Akadémiai K. Bp.
- Schreyögg A. (1992) Supervision Ein Integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis Junfermann Verlag. Paderborn.

- Stapert Y. (1993) Der Lehrgang Supervisionskunde. In: Das Amsterdamer Supervisions-Curriculum. Beiträge zur Supervision. Band 9. Universitäts-Bibliothek Kassel.
- van Kessel L. (1993) Some differences between the British and Dutch concepts of student supervision. Wagenin-gen.
- van Kessel L. (1993/a) Einleitung. In: Das Amsterdamer Supervisions-Curriculum. Beiträge zur Supervision. Band 9. Universitäts-Bibliothek. Kassel.
- van Kessel L. (1993/b)- Supervision in den Niederlanden. Aufsatz für Supervision, Beratung und Clinical management. In Press.
- van Kessel L./Haan D. (1993) The Dutch concept of supervision: Its Essential Characteristics as a Conceptual Framework. In: The Clinical Supervisor, vol. 11 (1) Haworth Press.
- van Kessel L. (1994) The Dutch concept of supervision as a teaching method for social work education. „Social Work Education: State of Art” Official Congress Publication. Amsterdam.
- Watzlawick. P., Beavin J.H., Jackson. D.D. (1967/81) A pszichoterápia paradoxona. In: Pszichoterápia. Gondolat. Bp.
- Weigand. W. (1991) Sozialarbeit - das Ursprungsland der Supervision. Sozialpädagogik. Sp.Heft 3. Mai/Juni.