

doi:10.25143/ISBN-978-9984-793-98-6\_IPD-16-128



RĪGAS STRADIŅA  
UNIVERSITĀTE

S

UPERVĪZIJA

TEORIJA

PĒTĪJUMI

PRAKSE

**S**UPERVĪZIJA  
TEORIJA  
PĒTĪJUMI  
PRAKSE





RĪGAS STRADIŅA  
UNIVERSITĀTE

# SUPERVĪZIJA

TEORIJA  
PĒTĪJUMI  
PRAKSE

RAKSTU KRĀJUMS

RĪGA · RSU · 2017

UDK 005.584  
S 60

Supervīzija: Teorija. Pētījumi. Prakse [rakstu krājums]. Mārtinsone K. un Mihailova S. (sast.). Rīga: Rīgas Stradiņa universitāte, 2017. – 422 lpp.

Rakstu krājumā “Supervīzija: Teorija, Pētījumi. Prakse”, pamatojoties gan uz vēsturisko perspektīvu, gan mūsdienu praksi un pētījumiem, ir aplūkoti supervīzijas pamatjautājumi. Šī krājuma mērķis ir raksturot supervīziju no dažādiem skatupunktiem, parādot tās daudzveidīgo potenciālu.

Rakstu krājums veidots piecās daļās. Pirmā daļa ir veltīta vispārīgiem supervīzijas jautājumiem, tās vēsturei un mūsdienu raksturojumam, teorijām, procesa aprakstam, ētiskiem un tiesiskiem aspektiem, ar izglītību saistītiem un citiem jautājumiem. Otrā daļa veltīta supervīzijas raksturojumam dažādās profesionālās darbības vidēs. Trešās nodaļas saturu veido specifiskie jautājumi, piemēram, refleksija, psihodinamiskie koncepti un mākslas pielietojums supervīzijā. Ceturtajā daļā ir aprakstīti praktiskie pētījumi supervīzijā, savukārt piektajā – piedāvātas praktiskā darba metodes supervīzijā.

Rakstu krājums būs noderīgs studentiem un viņu prakses vadītājiem, visiem tiem, kuri strādā ar cilvēkiem, jo īpaši palīdzošo profesiju pārstāvjiem sociālajā un veselības aprūpē, pedagogiem, uzņēmējiem, konsultantiem u. c., kā arī tiem, kurus interesē personīgā profesionālā izaugsme.

Sastādītājas:

Kristīne Mārtinsone, *Dr. psych.*, Rīgas Stradiņa universitāte

Sandra Mihailova, *Dr. psych.*, Rīgas Stradiņa universitāte

Recenzentes:

Maija Zakriževska, *Dr. psych.*, Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskola “RISEBA”

Liāna Deklava, *Dr. med.*, Rīgas Stradiņa universitāte

IPD vadītājs: Tenis Nigulis

IPD vecākā redaktore: Aija Lapsa

Literārā redaktore: Regīna Jozauska

Korektors: Alise Šnēbaha, Indra Orleja

Tehniskā redaktore / maketētāja: Ilze Reitere

RSU IPD Nr. 16-128

© Rīgas Stradiņa universitāte, 2017

Dzirčiema ielā 16, Rīgā, LV 1007

ISBN 978-9984-793-98-6

## Saturs

<b>Priekšvārds.</b> <i>Kristīne Mārtinsone</i> .....	11
<b>Ievads.</b> <i>Kristīne Mārtinsone, Ivans Jānis Mihailovs</i> .....	13
<b>1. daļa. Supervīzija un supervizors</b> .....	19
1.1. Supervīzija mūsdienās, tās mērķi un kvalitātes kritēriji. <i>Inese Stankus-Viša</i> .....	19
1.1.1. Supervīzijas jēdziens .....	19
1.1.2. Supervīzija Eiropā un Latvijā: <i>ANSE</i> perspektīva .....	22
1.1.3. Supervīzijas kvalitāte .....	25
1.1.4. Supervīzija un koučings .....	25
1.2. Supervīzijas vēsture un teorijas. <i>Sandra Mihailova,</i> <i>Zane Kronberga, Dzintra Zariņa</i> .....	28
1.2.1. Supervīzijas idejas attīstība .....	28
1.2.1.1. Supervīzija kā inspicēšana .....	28
1.2.1.2. Supervīzija kā žēlsirdība .....	28
1.2.1.3. Supervīzija un sociālā kustība .....	29
1.2.1.4. Supervīzija un psihoterapija .....	31
1.2.1.5. Daži mīti un izaicinājumi nākotnei .....	32
1.2.2. Supervīzijas teorijas un modeļi .....	33
1.2.2.1. Strukturālie modeļi .....	33
1.2.2.2. Nodrošināšanas modelis .....	34
1.2.2.3. Specifiskās orientācijas modeļi .....	34
1.2.2.4. Teorētiskie supervīzijas modeļi .....	36
1.2.2.5. Supervīzijas attīstības jeb evolūcijas modeļi .....	38
1.3. Supervīzijas process. <i>Evija Apine</i> .....	49
1.3.1. Supervīzijas raksturojums un funkcijas .....	49
1.3.2. Supervizora lomas .....	53
1.3.3. Supervīzijas veidi .....	54
1.3.4. Supervīzijas gaita .....	57
1.3.4.1. Vienošanās par supervīziju .....	57
1.3.4.2. Supervīzijas norise .....	61
1.3.4.3. Supervīzijas sesijas struktūra .....	62
1.3.5. Individuālā supervīzija. <i>Anda Upmale</i> .....	65
1.3.5.1. Cikliskais modelis .....	65
1.3.5.2. Supervīzijas fokusa punkti .....	67
1.3.6. Supervīzija grupā. <i>Velga Sudraba</i> .....	77
1.3.6.1. Supervīzijas grupu darba priekšrocības .....	77
1.3.6.2. Supervīzijas grupu ierobežojumi .....	78
1.3.6.3. Supervīzijas grupu veidi .....	79
1.3.6.4. Supervīzijas grupu vadīšanas stili .....	80
1.3.6.5. Supervīzijas grupu procesi un dinamika .....	81

1.3.7.	Komandas un organizācijas supervīzija. <i>Evija Apine</i> .....	82
1.3.7.1.	Komandu raksturojošās iezīmes supervīzijā .....	82
1.3.7.2.	Komandas supervīzijas process .....	84
1.3.7.3.	Organizācijas raksturojums .....	87
1.3.7.4.	Organizācijas supervīzija kā organizācijas pilnveides process .....	91
1.4.	Pieaugušo izglītošanās process supervīzijā. <i>Kārlis Viša</i> .....	97
1.4.1.	Pamata nosacījumi un mācīšanās process pieaugušajiem .....	100
1.4.2.	Pieredzes izmantošana supervīzijā .....	103
1.4.3.	Pieaugušo mācīšanās pieejas un cikli, un pedagoģiskais process supervīzijā .....	104
1.4.4.	Supervizora – izglītotāja stils .....	109
1.5.	Supervizora personības kvalitātes. <i>Ilona Zariņa</i> .....	111
1.6.	Lomas supervīzijā. <i>Anna Šteina</i> .....	114
1.6.1.	Supervizors – izglītotājs .....	116
1.6.2.	Supervizors – konsultants .....	117
1.6.3.	Supervizors – pārmaiņu veicinātājs .....	118
1.6.4.	Supervizors – mentors .....	119
1.7.	Supervīzijas tiesiskie aspekti. <i>Ivans Jānis Mihailovs</i> .....	121
1.8.	Ētikas jautājumi supervīzijā. <i>Indra Majore-Dūšele,</i> <i>Zane Kronberga</i> .....	127
1.8.1.	Ētiskās vadlīnijas supervīzijā .....	127
1.8.2.	Ētikas pārkāpumu riski .....	129
1.8.3.	Divējādās (multiplās) attiecības .....	131
1.8.4.	Ētisko lēmumu pieņemšana .....	133
2. daļa.	<b>Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs</b> .....	135
2.1.	Supervīzijas izglītība Latvijā. <i>Kristīne Mārtinsonē,</i> <i>Ivans Jānis Mihailovs</i> .....	135
2.2.	Supervīzijas dažādība Latvijā. <i>Kristīne Mārtinsonē,</i> <i>Ivans Jānis Mihailovs</i> .....	138
2.3.	Supervīzija sociālajā darbā. <i>Ivita Pukīte, Iveta Sietiņsonē,</i> <i>Evija Apine</i> .....	140
2.3.1.	Supervīzijas līmeņi un funkcijas sociālajā darbā .....	140
2.3.2.	Supervīzijas saturs sociālajā darbā .....	141
2.3.3.	Supervīzijas vēsturiskā attīstība sociālajā darbā Latvijā .....	142
2.3.4.	Sociālā dienesta darbības vērtējums Latvijā .....	145
2.4.	Supervīzija psihoterapijā. <i>Ginta Ratniece</i> .....	148
2.4.1.	Supervīzijas vēsture psihoterapijā .....	148
2.4.2.	Supervīzija kā atsevišķa psihoterapijas disciplīna .....	151
2.4.3.	Supervīzijas definīcija un īpatnības psihoterapijā .....	152
2.4.4.	Izglītība supervīzijā psihoterapijā .....	155
2.4.5.	Supervīzija dažādos psihoterapeita profesionālās attīstības posmos .....	156
2.4.6.	Supervīzija psihoterapijā Latvijā .....	159

## Satura

2.5.	Supervīzija psihologu darbā. <i>Inga Skreitule-Pikše</i> .....	162
2.6.	Supervīzija mākslu terapijā. <i>Ilze Dreifelde, Anda Upmale</i> .....	164
2.7.	Supervīzija karjeras atbalsta speciālistiem. <i>Jānis Pāvulēns</i> .....	168
2.8.	Supervīzija māsu praksē. <i>Kristaps Circenis</i> .....	174
2.8.1.	Supervīzijas modeļi māsu praksē .....	174
2.8.2.	Supervīzijas efektivitātes pētījumi māsu praksē mūsdienās .....	176
2.9.	Supervīzija pedagogu darbā. <i>Olga Blauzde, Marika Grohjacka</i> .....	178
2.9.1.	Supervīzija izglītības vidē: vēsturisks apskats .....	179
2.9.2.	Supervīzija Latvijas pedagoģiskajā vidē .....	181
2.9.3.	Supervīzija skolotājiem iesācējiem .....	182
2.9.4.	Supervīzija kā viena no pedagogu atbalsta formām .....	183
2.9.5.	Supervīzijas process kā skolotāju profesionālās izdegšanas novēršanas metode .....	184
2.10.	Supervīzija juridiskajām profesijām. <i>Inese Avota, Arita Featherstone</i> .....	185
2.10.1.	Individuālās supervīzijas tiesu priekšsēdētājiem .....	186
2.10.2.	Grupu supervīzijas jauniešiem .....	187
2.10.3.	Nākotnes perspektīvas .....	188
2.11.	Supervīzija uzņēmējdarbībā. <i>Natālija Dieviņa</i> .....	189
2.12.	Garīguma un reliģiozitātes komponenti ietveroša supervīzija (kristīgās tradīcijas kontekstā). <i>Gatis Līdums</i> .....	191
2.12.1.	Dažādie skatījumi uz reliģijas integrāciju supervīzijā .....	192
2.12.2.	Konceptuāla pieeja garīguma un reliģiozitātes iekļaušanai supervīzijā .....	195
2.12.3.	Metodes un tehnikas garīguma un reliģiozitātes iekļaušanai supervīzijā .....	196
2.12.4.	Supervizora loma reliģijas un garīguma integrēšanā supervīzijā .....	197
2.12.5.	Kristīgā supervīzijas grupa psiholoģijas un attīstības centrā "Mājas" .....	199
2.12.6.	Supervizors bez personiskas reliģiskas pieredzes .....	201
3. daļa.	<b>Specifiskie jautājumi supervīzijā</b> .....	203
3.1.	Refleksija supervīzijā. <i>Inta Poudžiunas, Ieva Antonsona, Inga Kartupele, Zanda Lauva</i> .....	203
3.1.1.	Refleksijas raksturojums .....	205
3.1.2.	Refleksijas attīstība .....	208
3.1.3.	Pašrefleksija .....	210
3.1.4.	Refleksija par supervizora mācīšanās fāzēm .....	212
3.1.5.	Refleksijas šķēršļi .....	213
3.1.6.	Reflektīvā prakse .....	214
3.1.7.	Supervīzijas reflektīvās mācīšanās modeļi .....	215
3.1.8.	Mācīšanās stili refleksijas procesā .....	219
3.1.9.	Supervizora nozīme supervīzējamā refleksijas procesā .....	221



3.2. Supervīzija dažādos psihoterapijas virzienos. <i>Ginta Ratniece</i> .....	228
3.2.1. Supervīzija psihoanalītiskajā un psihodinamiskajā pieejā .....	229
3.2.2. Supervīzija Junga analītiskajā psihoterapijā .....	231
3.2.3. Supervīzija eksistenciālajā psihoterapijā .....	233
3.3. Psihodinamiskie koncepti supervīzijā. <i>Velga Sudraba</i> .....	235
3.3.1. Interpersonālās psihoanalītiskās teorijas .....	236
3.3.2. Transference un kontrtransference .....	241
3.3.3. Domāšanas veidi supervīzijā .....	244
3.3.4. Objektu attiecības supervīzijā. <i>Ineta Heinsberga,</i> <i>Velga Sudraba</i> .....	247
3.3.4.1. Objektu attiecību izpratnes nozīme supervīzijas attiecību kvalitātē .....	248
3.3.4.2. Spēle objektu attiecību teorijā un tās elementi supervīzijā .....	249
3.3.4.3. Separācija un individuācija, to fāzes supervīzijas procesā .....	251
3.3.5. Piesaiste un attiecības supervīzijā. <i>Inga Kartupele,</i> <i>Velga Sudraba</i> .....	253
3.3.5.1. Piesaistes teorija .....	253
3.3.5.2. Piesaistes stili .....	254
3.3.5.3. Piesaiste un darba alianses veidošanās supervīzijā .....	255
3.3.5.4. Trauksme saistībā ar piesaisti supervīzijā .....	256
3.3.5.5. Piesaiste un supervizora efektivitāte .....	258
3.3.6. Psihes aizsardzības mehānismi supervīzijā. <i>Dzintra Zariņa, Velga Sudraba</i> .....	261
3.3.7. Projektīvā identifikācija supervīzijā. <i>Anita Pilēna,</i> <i>Velga Sudraba</i> .....	267
3.3.7.1. Jūtu pārvietošanās supervīzijā .....	267
3.3.7.2. Projektīvās identifikācijas definīcija .....	267
3.3.7.3. Projektīvās identifikācijas neirobioloģiskais pamatojums .....	268
3.3.7.4. Emociju translācija un projektīvās identifikācijas veidošanās .....	270
3.3.7.5. Projektīvā identifikācija kā komunikācijas veids supervīzijā .....	270
3.3.7.6. Projektīvā identifikācija un paralēlie procesi supervīzijā: divvirzienu process .....	271
3.3.7.7. Kritisks viedoklis par paralēlajiem procesiem .....	272
3.3.7.8. Projektīvā identifikācija kā kontrtransferences un paralēlo procesu pamats .....	273
3.3.8. Transference supervīzijā. <i>Ineta Heinsberga,</i> <i>Velga Sudraba</i> .....	274
3.3.9. Kontrtransference supervīzijā. <i>Jeļena Skripka,</i> <i>Velga Sudraba</i> .....	279

## Satura

3.4.	Māksla un supervīzija	283
3.4.1.	Māksla, metaforas un simboli supervīzijā.	
	<i>Edīte Krevica</i>	283
3.4.1.1.	Zīme, tēls, simbols, metafora	284
3.4.1.2.	Radošā (spēles) telpa supervīzijā	286
3.4.1.3.	Radošā domāšana supervīzijā	286
3.4.1.4.	Reflektīvā māksla supervīzijā	287
3.4.1.5.	Mākslas un metaforas iespējas supervīzijā	288
3.4.2.	Mūzikas metožu izmantojums supervīzijā.	
	<i>Inese Paiča</i>	291
3.4.2.1.	Empātija	292
3.4.2.2.	Grupas kohēzija	292
3.4.2.3.	Sevis apzināšanās un transferences, kontrtransferences izpratne	293
3.4.2.4.	Gadījuma konceptualizācija	293
3.4.2.5.	Supervizora un supervizējamā attiecības	294
3.4.2.6.	Profesionālās izdegšanas profilakse	294
3.4.2.7.	Mākslas intervenču ētiskie aspekti	295
3.4.3.	Ķermeņa un kustības izmantojums supervīzijā.	
	<i>Simona Orinska</i>	296
3.4.3.1.	Autentiskā kustība	300
3.4.3.2.	Multimodāla pieeja, spontānais simbolisms un Balinta grupa	302
3.5.	Robežu jautājumi supervīzijā. <i>Inese Paiča</i>	305
3.5.1.	Kas ir robežas	305
3.5.2.	Robežu šķērsošana, pārkāpšana	308
3.6.	Empātijas nozīme supervīzijā. <i>Inta Poudžiunas</i>	311
3.6.1.	Empātijas būtība un veidi	311
3.6.2.	Empātijas neirobioloģiskais pamats	312
3.6.3.	Empātija psihoterapijā	315
3.6.4.	Empātija supervīzijā	317
3.7.	Varas un kontroles aspekti supervīzijā.	
	<i>Sandra Aleksandra Hartmane, Kristīne Mārtinsone</i>	322
3.7.1.	Supervizora profesijas izvēle: motivācija un vajadzības, arhetipiskie tēli	324
3.7.2.	Supervizoru lomas un darba stils varas izmantošanas kontekstā	327
3.8.	Kauna izjūta supervīzijā. <i>Sandra Aleksandra Hartmane, Velga Sudraba</i>	331
3.8.1.	Kauns: raksturojums, izjūta un pieredze	333
3.8.2.	Kauna pieredzes ietekme uz supervīzijas attiecībām un gaitu	335
3.9.	Atgriezeniskā saite supervīzijā. <i>Sandra Barsineviča</i>	343
3.9.1.	Atgriezeniskās saites nozīme supervīzijā	343
3.9.2.	Sagatavošanās atgriezeniskajai saitei supervīzijā	344
3.9.3.	Efektīvas atgriezeniskās saites raksturojums	345

3.10. Multikulturālisms supervīzijā. <i>Anita Pīlēna,</i> <i>Indra Majore-Dūšele</i> .....	347
3.10.1. Kultūra un kultūras atšķirības .....	348
3.10.2. Multikulturālie aspekti profesionālajā praksē .....	348
3.10.3. Kultūras jūtīgums un kultūras apzināšanās .....	349
3.10.4. Transkulturālais supervīzijas stils .....	350
3.10.5. Multikulturālās supervīzijas modeļi .....	350
3.10.6. Kultūras “pārpratumi” supervīzijā un to sekas .....	351
3.10.7. Multikulturālās supervīzijas kompetence .....	353
4. daļa. <b>Pētījumi supervīzijā</b> .....	355
4.1. Praktizējošo supervīzoru vērtības. <i>Sandra Aleksandra Hartmane,</i> <i>Kristīne Mārtinsone, Jeļena Ļevina</i> .....	355
4.2. Supervīzora profesionālā identitāte. <i>Līga Vaivade-Kalnmeiere, Kristīne Mārtinsone</i> .....	362
4.3. Supervīzora profesionālā kompetence. <i>Jeļena Ļevina,</i> <i>Kristīne Mārtinsone, Baiba Pumpiņa, Ilona Talente,</i> <i>Inga Rancāne, Natālija Dieviņa</i> .....	370
4.3.1. Profesionālās darbības veikšanai nepieciešamā kompetence .....	371
4.3.2. Supervīzora profesionālās kompetences aptaujas izveides process un skalu raksturojums .....	377
5. daļa. <b>Praktiskā darba metodes supervīzijā</b> .....	385
5.1. Supervīzijā izmantojamo metožu piemēri. <i>Aelita Vagale,</i> <i>Mirdza Paipare</i> .....	385
5.1.1. Profesionālā līnija .....	385
5.1.2. Izvēle .....	387
5.1.3. Uztveres treniņš .....	388
5.1.4. Metaforas .....	389
5.1.5. Katrs savas laimes kalējs .....	390
5.2. Metaforiski asociatīvo kāršu lietošana supervīzijās. .... <i>Agita Šmitiņa</i> .....	391
5.2.1. Metaforiskās domāšanas koncepta attīstība .....	391
5.2.2. Metaforiski asociatīvo kāršu veidi un to izmantošana .....	391
<b>Pielikumi</b> .....	397
1. Vienošanās par supervīziju .....	397
2. Supervīziju uzskaites lapa .....	399
3. Apliecinājums (izziņa) par dalību supervīzijā .....	400
4. Supervīzijas studiju iespējas Latvijā .....	401
5. Profesionālās apvienības .....	404
<b>Ziņas par autoriem</b> .....	407
<b>Autoru rādītājs</b> .....	421

## Priekšvārds

Šis rakstu krājums ir pirmais plašākais apkopojums par supervīziju latviešu valodā.<sup>1</sup> Vērtējot iespējamo supervīzijas sistēmas attīstību nākotnē, var prognozēt, ka tas var kļūt par vienu no atskaites punktiem, kas sekmēs supervīzijas izglītības, pētniecības un galvenais – vienotas, kvalitatīvas supervīzijas pakalpojumu prakses attīstību Latvijā, vienlaikus skaidri parādot supervīzijas daudzveidīgās iespējas.

Rakstu krājuma mērķis ir iespējami apkopojoši raksturot supervīziju, parādot tās daudzveidīgo potenciālu. Uzmanības lokā ir paturēti vairāki ar supervīziju saistīti aspekti: gan vispārīgie supervīzijas jautājumi – tās vēsture, teorijas, izpratne, mūsdienu stāvoklis, process, ētiskie un tiesiskie aspekti u. c. – un to raksturojums dažādās profesionālās darbības vidēs, gan specifiskie jautājumi, piemēram, pieaugušo mācīšanās pieejas, psihodinamiskie koncepti, mākslas pielietojums. Uzmanība ir veltīta arī supervīzora personības raksturojumam un izglītībai. Profesionālajam darbam īpaši nozīmīga ir nodaļa par praktiskā darba metodēm supervīzijā. Tomēr jāuzsver, ka supervīzijā ir daudzi jautājumi, kurus var skatīt plašāk un daudzveidīgāk (piemēram, klīniskā supervīzija), tādēļ autori aicina lasītājus izmantot arī citus avotus (arī šajā grāmatā sniegts bagātīgs atsauču un literatūras klāsts), lai padziļinātu savas zināšanas un izpratni par supervīziju, tās principiem, metodēm, pielietojumu un pētījumiem.

Rakstu krājums ir paredzēts gan dažādu studiju programmu, īpaši pedagoģijas, sociālā darba, psiholoģijas, medicīnas, vadībzinību un citu studiju virzienu, studentiem un pasniedzējiem. Tas būs noderīgs dažādu nozaru pētniekiem un praktiķiem, kuri savā profesionālajā darbībā vai studijās jau saskaras vai vēl tikai saskarsies ar supervīziju, un varēs kalpot par noderīgu resursu un vadlīnijām profesionālajā darbībā, studijās un attīstībā ne tikai supervīzoriem, supervīzijas docētājiem un studentiem, bet arī daudzu profesiju pārstāvjiem un citiem interesentiem.

Liels paldies visiem grāmatas autoriem, kuri savu izglītību un profesionālo kvalifikāciju ir ieguvuši gan mūsu valstī, gan ārzemēs (sk. “Ziņas par autoriem”). Īpašu pateicību izsakām rakstu krājuma recenzentēm *Dr. med.* Liānai Deklāvai un *Dr. psych.* Maijai Zakriževskai, RSU izdevniecības kolēģēm – galvenajai redaktorei Aijai Lapsai un redaktorei Regīnai Jozauskai par viņu pozitīvo attieksmi, uzmundrinājumu, kritiskajiem komentāriem, kā arī Alisei Šnēbahai par sākotnējo tekstu labošanu un Ilzei Svarenai par tehnisko atbalstu.

Jācer, ka grāmatā iekļautais materiāls studentiem un profesionāļiem sniegs jaunas ierosmes, attīstot savu profesionālo kompetenci!

KRISTĪNE MĀRTINSONE

---

<sup>1</sup> Latviešu valodā līdz šim ir izdoti divi apkopojoša rakstura kolektīvie darbi (Mārtinsone, 2010; projekta vad. Apine, 2007) un aizstāvētas divas disertācijas par supervīziju (Āboltiņa, 2012; Truskovska, 2013), kā arī sagatavoti vairāki raksti.



## Ievads

Mūsdienās, kad mūžizglītība ir pašsaprotama, supervīzija ir kļuvusi par nozīmīgu profesionālās darbības sastāvdaļu vairākās profesijās, jo īpaši tajās, kas vērstas uz palīdzību. Virknē profesiju, piemēram, sociālajiem darbiniekiem, psihoterapeitiem, psihologiem, mākslas terapeitiem, tā ir kļuvusi par neatņemamu daļu profesionālā statusa iegūšanā un saglabāšanā, tostarp sertifikācijā un resertifikācijā.

Supervīzija ir prasība profesionālās darbības standartu uzturēšanā un rada labvēlīgu vidi speciālista profesionālajai izaugsmei. Tā ir arī vērtējama kā resurss iespējamo profesionālo grūtību pārvarēšanai darbā. Supervīziju var nosaukt par labās prakses priekšnoteikumu vairākās profesijās, gan risinot konkrētus ar izglītības programmu īstenošanas kvalitāti saistītus jautājumus (piemēram, izglītojošās supervīzijas studiju programmā par mācību praksi), gan attīstot profesionālo darbību, gan palīdzot speciālistiem pilnveidoties un iekļauties profesionālās darbības sistēmā.

Lai gan supervīzija jau vairāk nekā 20 gadus ir diezgan plaši pazīstama arī Latvijā, tomēr izpratne par tās saturu, procesu un supervizora darbu joprojām dažādās profesionālās darbības vidēs ir atšķirīga (Mārtinsone, Mihailova, Mihailovs, 2014). To nosaka katras profesijas vēsturiskā attīstības perspektīva.

Mūsu valstī supervīzijas izglītība un pētniecība ir attīstījusies fragmentāri. Līdz 2013. gadam Latvijā nebija vienotu prasību supervizora izglītībai, kvalifikācijai un profesionālajai darbībai, nebija supervizora profesijas standarta, supervizoru sertifikācijas (kvalitātes atbilstības) sistēmas, kā arī nebija iespējas iegūt augstāko izglītību supervīzijā un supervizora profesionālo kvalifikāciju. 2013. gads ir būtisks pagrieziena punkts supervīzijas izglītībā un pētniecībā, kad, balstoties uz iepriekšējo veikumu Latvijā, kā arī Eiropas (tostarp Eiropas Nacionālo supervizoru organizāciju asociācijas (*Association of National Organisations for Supervision in Europe* – ANSE)<sup>2</sup> pieredzi, tika risināti vairāki nozīmīgi ar supervīzijas izglītības un prakses norisi saistīti organizatoriskie jautājumi – Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijā tika apstiprināts termins “supervīzija”, izveidots supervizora profesijas standarts, izstrādātas izglītības programmas utt. Tagad notiek virzība uz jaunu supervīzijas profesionālās darbības izpratni – supervizors kā patstāvīga profesija, kuru var apgūt uz citas profesijas (piemēram, sociālais darbinieks, karjeras konsultants, psihologs, pedagogs, mākslas terapeits) bāzes.

---

<sup>2</sup> Šeit un turpmāk grāmatā dažādu institūciju, jēdzienu un terminu tulkojumi sniegti angļu valodā, ja nav norādīts citādi.

Supervīzijas terminoloģisko un tiesisko aspektu sakārtošana bija pamats supervizora / konsultanta pārrauga profesijas standarta<sup>3</sup> izstrādei un saskaņošanai, kas nenoliedzami veicināja supervīzijas būtības un supervizora profesionālās kompetences vienotu izpratni, kā arī pavēra iespēju veidot maģistra studiju programmas supervīzijā.

Tagad Latvijas Republikā supervīzija ir noteikta vairākos normatīvajos aktos, kā arī politikas plānošanas dokumentos. 2006. gada 25. maijā tika grozīts Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums, nosakot, ka “konsultatīvs atbalsts sociālā darba speciālistam (supervīzija) ir sociālā darba speciālista darbības paredzēts metožu kopums, lai uzlabotu viņa profesionālo kompetenci un sniegtu viņam psiholoģisku atbalstu, lai paaugstinātu darba kvalitāti”, kā arī nosakot, ka pašvaldībai ir pienākums nodrošināt supervīziju pašvaldības sociālā dienesta un tās izveidoto sociālo pakalpojumu sniedzēju sociālā darba speciālistiem (Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums). Tas ir pirmais gadījums Latvijā, kad supervīzija tika atzīta un nostiprināta likuma līmenī.

2017. gada 12. janvārī Latvijas Republikas Saeima ir pieņēmusi likumu “Grozījumi Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā”<sup>4</sup>, precizējot, ka supervīzija ir “mērķtiecīgi organizēts konsultatīvs un izglītojošs atbalsts sociālā darba speciālistiem viņu profesionālās kompetences un profesionālās darbības kvalitātes pilnveidošanai. Vienlaikus ir noteikts, ka “pašvaldībai ir pienākums nodrošināt pašvaldības sociālā dienesta un citu pašvaldības izveidoto sociālo pakalpojumu sniedzēju sociālā darba speciālistiem profesionālās kompetences pilnveidi – apmācību un supervīziju”.

2008. gada 21. aprīlī tika grozīti Ministru kabineta 2003. gada 3. jūnija noteikumi Nr. 291 “Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem”, 8.<sup>1</sup> punktā nosakot, ka “pašvaldību sociālais dienests nodrošina konsultatīvu atbalstu (supervīziju) sociālo dienestu un pašvaldību izveidoto sociālo pakalpojumu sniedzēju sociālā darba speciālistiem – individuālo atbalstu vismaz deviņas stundas gadā vai grupu atbalstu vismaz 18 stundas gadā”.<sup>5</sup> Tomēr Profesionālā sociālā darba attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam, analizējot supervīzijas nodrošinājumu sociālajā dienestā, ir konstatēts, ka nav pieejami dati par sociālo darbinieku supervīzijas kvalitāti un saturu un

<sup>3</sup> Ministru kabineta 2014. gada 4. marta noteikumi Nr. 119 “Grozījumi Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumos Nr. 461 “Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību”.

<sup>4</sup> Grozījumi Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā. Iegūts no: <https://www.vestnesis.lv/op/2017/21.1>

<sup>5</sup> Ministru kabineta 2003. gada 3. jūnija noteikumi Nr. 291 “Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem”.

**Ievads**

ka prasību trūkums supervizoriem negatīvi ietekmē supervīziju kvalitāti. 2011. gadā no sociālajos dienestos strādājošiem sociālā darba speciālistiem 59% nesaņēma supervīzijas. Šī politikas plānošanas dokumenta izstrādes laikā aptaujātie respondenti gandrīz vienprātīgi atzina, ka kvalitatīvu supervīziju nodrošināšana ir pats svarīgākais atbalsta virziens.<sup>6</sup>

Savukārt psihologiem supervīziju kā obligātu profesionālās darbības sastāvdaļu ir plānots nostiprināt, pieņemot Psihologu likumu.<sup>7</sup>

Šobrīd saskaņā ar Profesiju klasifikatorā noteikto supervīzija ir obligāta vairāku profesiju pārstāvjiem: sociālajiem darbiniekiem, jogas speciālistiem (supervīziju veic jogas meistars), arī pašiem supervizoriem.<sup>8</sup> Tā ir noteikta par obligātu profesionālās darbības sastāvdaļu mākslas terapeitiem četrās – deju un kustību, drāmas, mūzikas, vizuāli plastiskās mākslas – medicīniskajās tehnoloģijās.<sup>9</sup>

Regulāru supervīziju nepieciešamība ir atzīta arī Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcijā, jau 2014. gadā nosakot, ka jānodrošina konsultatīvs supervīzoru pakalpojums valsts tiešajā pārvaldē:

“Lai paaugstinātu nodarbināto profesionālo efektivitāti un profesionālo izaugsmi, nepieciešams paredzēt valsts pārvaldes personāla vadības speciālistiem, kā arī citiem darbiniekiem iespēju saņemt konsultatīvu atbalstu. Pozitīvā pieredze liecina, ka profesionālo efektivitāti iespējams uzlabot, iestādes personālvadības stratēģijā piedāvājot supervīzijas pakalpojumu. Supervīzija palīdz speciālistiem: atbalstīt iestādes un individuālos mērķus; bez izdegšanas riska tiekties uz izcilību savā darbībā; ikdienā pašiem vērtēt savu darbību; izprast savu un citu rīcību, tās kontekstus; aktīvi pēc savas iniciatīvas plānot savu attīstību; uzņemties atbildību par savu rīcību un tās sekām; operatīvi novērst profesionālās darbības problēmas. [...] Supervīzija kā brīvprātīgi izvēlēta iespēja tiks piedāvāta darbiniekiem, kuri vēlēties efektīvizēt savu profesionālo veikspēju (risinot emocionālas vai racionālas darbam traucējošas problēmas, tai skaitā domstarpības attiecību jomā).”<sup>10</sup>

Supervīzijas nozīme un nepieciešamība ir pieminēta arī dažādos projektos, piemēram, Nodarbinātības valsts aģentūras kapacitātes pilnveides projektā<sup>11</sup>, norādot, ka no karjeras konsultantu sertifikācijas sistēmas sagaida, ka tajā tiks

<sup>6</sup> Profesionālā sociālā darba attīstības pamatnostādņēs 2014.–2020. gadam.

<sup>7</sup> Informatīvais ziņojums “Par psihologu profesionālās darbības regulējuma nepieciešamību”; likumprojekts “Psihologu likums”.

<sup>8</sup> Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumi Nr. 461 “Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību”.

<sup>9</sup> Izvērstie medicīniskās tehnoloģijas metodes apraksti un citi materiāli.

<sup>10</sup> Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcija.

<sup>11</sup> Nr. 1DP/1.3.1.4.0/08/IPIA/NVA/001.



iekļautas regulāras supervīzijas un izglītošanās iespējas.<sup>12</sup> Savukārt supervīziju pieejamības un regularitātes nepieciešamību pedagogiem veiktajā pētījumā par pedagogu sagatavošanu ir atzinis Izglītības kvalitātes valsts dienests<sup>13</sup>, kā arī Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcija, piemēram, “Izglītības iestāžu resursi un rīcība situācijās, kad skolēns ar savu uzvedību traucē mācību procesu vai apdraud savu vai citu personu drošību, veselību vai dzīvību”.<sup>14</sup>

Vienlaikus jāuzsver, ka Latvijas normatīvajos aktos un politikas plānošanas dokumentos vēl joprojām ir vērojams daudzveidīgs supervīzijas skaidrojums. Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā ir novecojusi definīcija, kurā noteikts, ka “konsultatīvs atbalsts sociālā darba speciālistam (supervīzija) ir sociālā darba speciālista darbības paredzēts metožu kopums, lai uzlabotu viņa profesionālo kompetenci un sniegtu viņam psiholoģisku atbalstu, lai paaugstinātu darba kvalitāti”<sup>15</sup>, bet, piemēram, likumprojektā “Psihologu likums” ir paredzēts noteikt, ka supervīzija ir psihologa un psihologa supervizora uz savstarpēji noslēgta līguma pamata balstīta sistemātiska sadarbība ar mērķi pārraudzīt psihologa profesionālo darbību un pilnveidot profesionālo izpratni un kompetenci, lai nodrošinātu pēc iespējas augstvērtīgāku psiholoģiskās palīdzības sniegšanu un psihologa gatavību patstāvīgi veikt profesionālo darbību.<sup>16</sup>

Savukārt Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcijā ir norādīts, ka

“supervīzija ir ar jēgu piepildīts savstarpēju attiecību process, kurā supervizors, tiekoties ar klientu, palīdz atrast iespējas un resursus efektīvākai kāda procesa vai situācijas vadībai, problēmas risināšanai.

Supervīzijas funkcijas ir:

- 1) informatīvi izglītojošā (supervizors palīdz ieraudzīt un izprast);
- 2) administratīvi organizatoriskā (supervizors palīdz plānot un vadīt);
- 3) psiholoģiski atbalstošā (supervizors palīdz mazināt stresu un izdegšanu).<sup>17</sup>

Profesiju klasifikatorā ir noteikts, ka

“supervizors / konsultants pārraugs ir kādas noteiktas profesionālās nozares speciālists, kurš papildus ir ieguvis supervizora / konsultanta pārrauga kvalifikāciju un kurš sniedz supervīzijas pakalpojumu – organizē un vada

---

<sup>12</sup> Karjeras konsultāciju pakalpojumu etalonmērījums (*bench-marking*).

<sup>13</sup> Pedagogu sagatavošana audzināšanas darba veikšanai izglītības iestādēs augstskolu īstenotajās studiju programmās.

<sup>14</sup> Metodiskais materiāls izglītības iestādēm par darbu ar agresīviem skolēniem. Iegūts no: [http://www.bti.gov.lv/lat/metodiska\\_palidziba/paligs\\_pedagogiem/?doc=3541](http://www.bti.gov.lv/lat/metodiska_palidziba/paligs_pedagogiem/?doc=3541)

<sup>15</sup> Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums.

<sup>16</sup> Likumprojekts “Psihologu likums”.

<sup>17</sup> Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcija.

**Ievads**

supervīzijas (mērķtiecīgi organizēts konsultatīvais un izglītojošais atbalsts, ko profesionālajā kontekstā saņem indivīds, grupa vai organizācija (turpmāk – supervizējamais) ar mērķi pilnveidot profesionālo kompetenci un profesionālās darbības kvalitāti) procesu; īsteno pētniecisko darbību un veicina profesijas attīstību; atbildīgi un sistemātiski pilnveido savu kvalifikāciju un profesionālo izaugsmi”<sup>18</sup>.

Apkopojot minēto, var novērot, ka, pirmkārt, pēdējā laikā ir palielinājies ar supervīziju saistīto dokumentu skaits, kas liecina par tās aktualitāti un arī pieprasījumu dažādās profesionālās vidēs. Otrkārt, pastāv atšķirības supervīzijas izpratnē un definēšanā, kas, sadarbojoties augstākās izglītības iestāžu, valsts pārvaldes iestāžu un profesionālo apvienību pārstāvjiem, traucē valsts līmenī risināt šo jautājumu. Novēršot domstarpības, tiktu stiprināta nacionāla zinātniski pamatota supervīzijas sistēma, kas ir arī atbalsts supervīzijas pakalpojumu izpratnes un kvalitātes prakses attīstībai mūsu valstī.

Supervīzijas terminoloģiskā un saturiskā daudzveidība var pat apdraudēt tās kvalitāti, jo šobrīd kā “supervīzori” praktizē arī personas bez atbilstošas izglītības un profesionālās kvalifikācijas. Tādēļ viens no uzdevumiem, kam veltīts arī šis rakstu krājums, ir supervīzijas kultūras attīstība mūsu valstī, ar to saprotot visu iesaistīto pušu – darba devēju, potenciālo supervizējamo, supervīzoru, docētāju un studentu – izpratnes par supervīziju attīstību, skaidrojot tās sniegtās iespējas un nozīmi profesionālajā darbībā. Svarīgi, lai darba devēji pārliecinātos par supervīzijas noderīgumu, savukārt darbinieki spētu supervīzijas rezultativitāti apliecināt savā darbībā.

**Avoti un literatūra**

1. Apine, E. (projekta vad.) (2007). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervīzora rokasgrāmata*. Rīga: LU.
2. Association of National Organisation for Supervision in Europe (ANSE). (n. d.). Iegūts no: <http://www.anse.eu/>
3. Āboltiņa, L. (2012) *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Promocijas darbs. Rīga: LU. Iegūts no: <https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F-2061191006/LigaAboltina2012.pdf>
4. *Informatīvais ziņojums “Par psihologu profesionālās darbības regulējuma nepieciešamību”*. (2013). Iegūts no: <http://www.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40303499>

---

<sup>18</sup> Ministru kabineta 2014. gada 4. marta noteikumi Nr. 119 “Grozījumi Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumos Nr. 461 “Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību””.

5. *Izglītības iestāžu resursi un rīcība situācijās, kad skolēns ar savu uzvedību traucē mācību procesu vai apdraud savu vai citu personu drošību, veselību vai dzīvību.* (n. d.). Iegūts no: [http://www.bti.gov.lv/lat/draudziga\\_skola/aktualitates/?doc=3542](http://www.bti.gov.lv/lat/draudziga_skola/aktualitates/?doc=3542)
6. *Izvērstie medicīniskās tehnoloģijas metodes apraksti un citi materiāli.* (n. d.). Iegūts no: <http://www.vmnvd.gov.lv/lv/datu-bazes/rstniecib-izmantojamo-medicnisko-tehnoloiju-datu-bze/30-rehabilitācijas-mediciniskie-pakalpojumi/347-pielikumi-izverstie-mediciniskas-tehnoloģijas-metodes-apraksti-un-citi-materiali>
7. *Karjeras konsultāciju pakalpojumu etalonmērījums (bench-marking).* (n. d.). Iegūts no: [http://www.nva.gov.lv/docs/11\\_4a261c868080c7.87379726.pdf](http://www.nva.gov.lv/docs/11_4a261c868080c7.87379726.pdf)
8. Latvijas Supervizoru apvienība. (n. d.). Iegūts no: [www.supervizija.lv](http://www.supervizija.lv)
9. *Likumprojekts "Psihologu likums".* (2013). Iegūts no: <http://www.pkc.gov.lv/darba-grupas/psihologu-profesionālās-darbības-regulācija>
10. Mārtinsone, K. (sast.) (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā.* Rīga: Drukātava.
11. Mārtinsone, K., Mihailova, S., Mihailovs, I. J. (2014). Supervizora kompetence un profesionālā darbība: pilotpētījuma rezultāti. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli.* 1. daļa. Rēzekne: RA izdevniecība, 192.–199. lpp.
12. Metodiskais materiāls izglītības iestādēm par darbu ar agresīviem skolēniem. Iegūts no: [http://www.bti.gov.lv/lat/metodiska\\_palīdzība/palīgs\\_pedagogiem/?doc=3541](http://www.bti.gov.lv/lat/metodiska_palīdzība/palīgs_pedagogiem/?doc=3541)
13. *Ministru kabineta 2003. gada 3. jūnija noteikumi Nr. 291 "Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem".* (2003). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=75887>
14. *Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumi Nr. 461 "Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību".* (2010). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=210806>
15. *Ministru kabineta 2014. gada 4. marta noteikumi Nr. 119 "Grozījumi Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumos Nr. 461 "Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību".* (2014). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=264792>
16. *Pedagogu sagatavošana audzināšanas darba veikšanai izglītības iestādēs augstskolu īstenotajās studiju programmās.* (2013). Iegūts no: [http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/IKVD\\_audzinasanas\\_darbs\\_augstskolas\\_2013.pdf](http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/IKVD_audzinasanas_darbs_augstskolas_2013.pdf)
17. *Profesionālā sociālā darba attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam.* (2013). Iegūts no: [http://www.lm.gov.lv/upload/tiesibu\\_aktu\\_projekti\\_2/iesibu\\_aktu\\_projekti\\_3/lmpamatn\\_140613\\_sd.pdf](http://www.lm.gov.lv/upload/tiesibu_aktu_projekti_2/iesibu_aktu_projekti_3/lmpamatn_140613_sd.pdf)
18. *Sociālās palīdzības un sociālo pakalpojumu likums.* (2003). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=68488>
19. *Supervīzija.* (n. d.). Iegūts no: <http://www.rsu.lv/studiju-iespejas/magistra-studijas/studiju-programmas/supervizija>
20. Truskovska, Ž. (2013). *Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā.* Promocijas darbs. Rīga: LU. Iegūts no: [https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F974594792/Zenija\\_Truskovska\\_2013.pdf](https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F974594792/Zenija_Truskovska_2013.pdf)
21. *Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcija.* (2013). Iegūts no: <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=4231>

## 1. daļa

# Supervīzija un supervizors

## 1.1. Supervīzija mūsdienās, tās mērķi un kvalitātes kritēriji

Mainīga ekonomiskā vide, sociālpolitiskie apstākļi, izmaiņas darba attiecību veidošanā un daudzi citi sabiedrības procesi pieprasa aizvien jaunas prasmes pielāgoties visām pārmaiņām. Mūsdienās arvien nozīmīgas kļūst jaunas mācīšanās un profesionālās pilnveides formas.

Supervīzija ir viens no efektīvākajiem un mūsdienīgākajiem veidiem, kā turpināt profesionāli pilnveidoties. Supervīzijā ne tikai gūst zināšanas, jaunu pieredzi, bet arī meklē konkrētus risinājumus noteiktām problēmām, atbrīvojas no vecajiem priekšstatiem un redzējuma par problēmu, izveidojot svaigu redzējumu. Supervīzija ir arī kā profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas veids. Mūsdienās supervīzija ir kļuvusi par kompleksu un elastīgu konsultatīvo iespēju veidojumu. Tās darbības loks sniedzas no darba ar gadījumu un komandas supervīzijas līdz organizācijas konsultēšanai un tālākattīstībai (Horšers, 2007).

Lai labāk izprastu supervīziju, vispirms tiks apskatīts tās jēdziens, supervīzijas aktualitātes Eiropā, supervīzijas kvalitātes jautājumi, kā arī sniegts īss ieskats supervīzijas un koučinga kopīgajos un atšķirīgajos aspektos.

### 1.1.1. Supervīzijas jēdziens

Vēsturiski supervīzija ir attīstījusies divos virzienos:

- supervizors ir pieredzē bagātāks darbinieks, kurš papildus sniedz kolēģiem supervīziju (tā saucamais Amerikas modelis);
- supervizors ir neatkarīgs speciālists, kurš darbojas kā patstāvīgs organizācijas supervizors vai pieaicināts konkrētu problēmu risināšanai, pamatojoties uz konkrēto organizācijas vajadzību (tā saucamais Eiropas modelis) (Stankus-Viša, 2007).

Amerikas modelī (mēdz dēvēt arī par anglosakšu modeli vai vertikālo pieeju) supervīzijas izpratne ir vairāk saistīta ar darba pārraudzību kādā noteiktā palīdzošajā profesijā. Supervizoram var būt un var arī nebūt supervizora izglītība. Supervizors daļa atbildību ar supervizējamo. Eiropas modelī (mēdz dēvēt arī par horizontālo pieeju)

ir citādi – supervīzijas izpratne ir saistīta ar dažādiem konsultēšanas formātiem, kuri palīdz komunikācijas un sadarbības kvalitātes attīstībai un nodrošināšanai dažādos profesionālos kontekstos. Supervizora atbildība ir par supervīzijas procesa vadību. Tātad jāuzsver, ka supervīzijas jēdziens tiek skaidrots atšķirīgi, un šajā rakstā supervīzijas jēdziens tiek apskatīts pēc tā saucamā Eiropas modeļa, jo tieši šis modelis tiek attīstīts arī Latvijā.

Supervīzijas nozīme ir atkarīga no vēsturiskās un konteksta ietekmes, kā arī ņemot vērā konkrētu paradigmu redzējumu izvēli (*Van Kessel, Fellermann, 2000, 19. lpp.*). Tas nozīmē, ka supervīzijas definējumu, kopējo redzējumu ietekmē katras valsts situācija, vēsturiskā attīstība. Piemēram, laika posmā pēc Otrā pasaules kara notikušo sabiedrisko apvērsumu kontekstā autoritāro sabiedrības struktūru “virs-uzraudzības” saturu un uzdevumu nostādni pakāpeniski nomainīja konsultatīvas metodes, kas ir saistītas ar demokrātisku principu (paša atbildība un līdzatbildība) ieviešanu, balstoties uz cilvēktiesībām (līdzcilvēcība, cilvēka cieņas saglabāšana). Šis process iezīmēja supervīzijas izpratnes attīstību vāciski runājošajās zemēs – Vācijā, Šveicē un Austrijā. Savukārt Nīderlandē supervīzija vairāk attīstījās kā kompetences un tālākizglītības metode un ir organizatoriski patstāvīgāka un specializētāka atšķirīgajās profesionālajās jomās. Zviedrijā supervīzija ir radusies no tālākizglītības psihosociālajā darbā, tāpat kā Nīderlandē tā ir patstāvīgāka un specializējusies uz atšķirīgajām profesionālajām jomām, tomēr kopumā pamatota ar sistēmiskām un metateorētiskām pieejām (Horšers, 2007).

Supervīzija (Eiropas modelis), par kuru šobrīd speciālajā literatūrā ir izkristalizējies vienots viedoklis, ir ar profesiju saistīta konsultācija, kuras mērķis ir kompetenču paplašināšana un profesionālā darba kvalitātes nodrošināšana un uzlabošana. Supervīzijas process pamatos paredz visu profesionālo jautājumu konsultēšanu (Horšers, 2007), un no sistēmiskā viedokļa var piedāvāt šādu supervīzijas raksturojumu: supervīzijas primārā funkcija ir analizēt profesionālo attiecību dinamiku (profesionāļa un klienta attiecības, attiecības starp profesionāļiem, piemēram, komandas locekļiem), izpētīt lomu savijumu šajās attiecībās (izpētīt institūcijas, kurās sastopas profesionālis un klients vai profesionālis un profesionālis, un visu, kas ietekmē viņu attiecības) un skaidrot psiholoģisko un institucionālo struktūru kopiedarbību, respektīvi, iespaidu, ko tās atstāj viena uz otru profesionālajās attiecībās (*Rappe-Giesecke, 1990, citēts no: Horšers, 2007*). Vienlaikus jāuzsver, ka supervīziju var skaidrot un definēt dažādi. Turpmāk rakstā minēti vairāki piemēri.

Supervīzija kā konsultējoša profesija fokusējas uz cilvēku, profesionālo uzdevumu un organizāciju savstarpējo mijiedarbību. Supervīzija nodrošina plašu telpu un laiku, lai reflektētu par profesionālo funkcionēšanu kompleksās situācijās (*Adjukovic et al., 2014*).

Supervīzijas galvenais mērķis ir indivīdu, komandu un organizāciju attīstība. Tā uzlabo indivīdu un komandu profesionālo dzīvi, ņemot vērā to lomas organizācijas

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

kontekstā. Tā arī fokusējas uz darbinieku komunikācijas kvalitātes un sadarbības metožu nodrošināšanu un attīstību dažādās ar darbu saistītās situācijās. Supervīzija piedāvā arī atbalstu dažādu refleksiju un lēmumu pieņemšanas procesos, kā arī grūtās profesionālās situācijās un konfliktos. Tā atbalsta uzdevumu, funkciju un lomu noskaidrošanu. Supervīzija palīdz tikt galā ar pārmaiņām, atrast inovatīvus risinājumus jauniem izaicinājumiem un sekmē mobinga un izdegšanas apkarošanu (*Adjukovic et al.*, 2014).

Supervīzija ir uz cilvēku orientēta konsultēšanas forma, kuras mērķis ir refleksija par darbu un profesionālo un psihosociālo kompetenču attīstība. Supervīzijas galvenais uzdevums ir darba un komandas procesu uzlabošana (*BSO Consulting Formats*, 2009).

Supervīzija ir uz praksi vērsts reflektēšanas un rīcības modelis, kura nolūks ir daudzperspektīvi novērot, multiteorētiski integrēt un ar plurālām metodēm ietekmēt kompleksas patiesības. Tā ir vērsta uz elastīgu teorētisku skaidrojumu modeļu ģenerēšanu (radīšanu), lai sekmētu strādājošo paškompetenci, sociālo un profesionālo kompetenci un sniegumu un nodrošinātu un attīstītu profesionālās prakses vadības spēju un cilvēcību. Šim nolūkam tā izmanto plašu sociālo zinātņu teoriju spektru un pievēršas pārbaudītām psihosociālo intervenču metodēm (*Petzold et al.*, 1997).

Supervīzija ir arī reflektīva mācīšanās un mūžizglītība – neatņemamas profesionālās prakses sastāvdaļa, kas palīdz reflektēt par savu praksi supervizora vadībā, lai personiski un profesionāli attīstītos, tā veicinot nepārtrauktu mācīšanos. Supervīzija ir vide, kas var sniegt iespēju eksperimentēt, mācīties labāk saprast sevi, savu rīcību un palīdzēt formulēt jaunus darbības veidus (*Āboltiņa u. c.*, 2012).

Apkopojot un papildinot iepriekšminēto, var izdalīt daudzus īsus skaidrojumus supervīzijai, kuri atklāj tās būtību:

- risinājumu meklēšana problēmsituācijām;
- supervizējamā profesionālo iemaņu attīstība;
- pieredzes, zināšanu un informācijas apmaiņa;
- atbalsts dažādu refleksiju un lēmumu pieņemšanas procesos;
- tiesisko un ētisko aspektu pārraudzīšana;
- refleksija par darbu un profesionālo un psihosociālo kompetenču attīstība;
- lomu savijumu izpētīšana;
- uz praksi vērsts reflektēšanas un rīcības modelis;
- profesionālo kompetenču attīstīšana;
- profesionālo situāciju piemērotas pārvarēšanas risinājumi un to pielietošana profesionālajā ikdienā;
- ar profesiju saistīta konsultācija;
- specifiska konsultācija par profesionālām sakarībām;
- izdegšanu mazināšanas pasākums;
- profesionālā darba kvalitātes nodrošināšana un uzlabošana;

- atbalsts pārmaiņu procesos;
- telpa jaunām, daudzpusīgām rīcības iespējām;
- inovatīvu risinājumu atrašana jauniem izaicinājumiem;
- orientācija uz cilvēku, profesionālo uzdevumu un organizāciju savstarpējo mijiedarbību;
- refleksija par profesionālo funkcionēšanu kompleksās situācijās;
- indivīdu, komandu un organizāciju attīstība; indivīdu un komandu profesionālās dzīves uzlabošana; atbalsts grūtās profesionālās situācijās un konfliktos;
- komunikācijas kvalitātes un sadarbības metožu apgūšana;
- atbalsts uzdevumu, funkciju un lomu noskaidrošanai;
- mācīšanās labāk saprast sevi; profesionālās prakses vadības spēju un humanitātes veicināšana; reflektīva un nepārtraukta mācīšanās.

### 1.1.2. Supervīzija Eiropā un Latvijā:

#### *ANSE* perspektīva

Supervīzijas profesionalizācija Eiropas līmenī, supervizoru Eiropas identitāte un mobilitāte Eiropā ir būtiska tēma, kura tiek apspriesta dažādās valstīs. Viena no organizācijām, kura iniciē iepriekšminētos jautājumus, rada platformu diskusijām un ir tikšanās vieta supervizoriem no visas Eiropas, lai kopīgiem spēkiem attīstītu supervīzijas profesiju Eiropā, ir Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācija (*Association of National Organisation for Supervision in Europe – ANSE*). Šī organizācija pārstāv vairāk nekā deviņus tūkstošus praktizējošu supervizoru un kouču no 22 Eiropas valstu nacionālo supervizoru un kouču asociācijām.

*ANSE* ir vairāki mērķi:

- informācijas apmaiņa starp nacionālajām organizācijām un apmācību institūtiem;
- pieredžu apmaiņa starp ekspertiem konsultantiem;
- supervīzijas un koučinga popularizēšana;
- kvalitātes sistēmas supervīzijā un koučingā (standarti) darbība;
- kultūras dažādību iepazīšana.

Ne mazāk svarīgi mērķi ir atbalstīt:

- nacionālo supervīzijas un koučinga organizāciju izveidi;
- savas supervīzijas un koučinga kultūras attīstību;
- izglītības iniciatīvas Eiropas valstīs;
- pētniecību un dažādas iniciatīvas supervīzijas un koučinga teoriju un metodoloģijas attīstību;
- sadarbību (*ANSE*, n. d.).

Ne velti iepriekš rakstā tika minēts, ka supervīzijas attīstība ir bijusi dažāda un var atšķirties nianse tās skaidrojumā. Taču pastāv arī standarti, kuri tiek attiecināti uz pilna biedra statusa ieguvušajām valstīm (šobrīd 15 nacionālajām organizācijām).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

Pilna biedra statusu var iegūt Nacionālās supervizoru un kouču asociācijas, kuras atbilst šādiem kritērijiem:

- izprot supervīziju kā profesionālo pašrefleksiju;
- pārstāv supervīziju (un koučingu), kas aptver dažādas profesionālās jomas un metodoloģiskās skolas;
- supervizori un kouči ir ieguvuši noteiktu izglītību;
- ir mācību programmas, kas domātas studentiem no dažādām profesionālajām jomām u. c. (*ANSE*, n. d.).

Supervizora izglītību Eiropā var iegūt gan tālākizglītības, gan maģistra studiju programmās, taču tām jāatbilst *ANSE* noteiktajam minimālajam izglītības standartam, kurš ietver vairākus kritērijus:

- nosacījumus uzņemšanai supervīzijas programmā: pieredzi profesionālajā jomā pēc izglītības beigšanas, tālākizglītību, pieredzi kā supervizējamajam;
- supervīzijas izglītību: programmas ilgumu (vismaz divi gadi), kontaktstundu apjomu (300–375 stundas), mācību praksi kā supervizoram (vismaz 45 stundas gan individuāli, gan grupā), dalību supervīzijā par supervīziju (vismaz 35 stundas, viens cikls individuāli, viens – grupā), noslēguma darbu – supervīzijas teorijas galveno aspektu un savas supervizora prakses savstarpējas saistības parādīšana, komunikācijas prasmju demonstrēšana saistībā ar savu noslēguma darbu;
- sertifikāta iegūšanu, kuram jābūt reģistrētam Nacionālajā supervizoru apvienībā (*ANSE*, n. d.).

Eiropā izglītības saturs supervizoriem var atšķirties, neraugoties uz definētajiem minimālajiem *ANSE* standartiem. Trūkst “kopīgas gramatikas”, kā arī viena konsekventa veida, kā tiek aprakstīta supervizora kompetence Eiropas līmenī. Tā kā ir atšķirīgas nacionālās supervīzijas struktūras, pagaidām supervīzijas profesijas integrācija Nacionālo kvalifikāciju sistēmās (*The National Qualification Frameworks*) ir vāja. No 2012. līdz 2015. gadam *ANSE* sadarbībā ar *Eurocadres*<sup>19</sup> sāka realizēt Eiropas Komisijas finansētu projektu *ECVision*, lai izstrādātu Eiropas sistēmu supervizoru kompetenču salīdzināšanai un validēšanai (*European System of Comparability and Validation of Supervisory Competences*). *ECVision* projekta viena no pamatdomām ir radīt instrumentus, kuri nodrošinātu supervizoru kompetenču un kvalifikācijas salīdzināšanu, lai iniciētu plašu salīdzināmību supervīzijas izglītībai Eiropā. Viens no pamatpieņēmumiem ir, ka pamata kompetences ir vieglāk izvērtēt nekā mācību programmu saturu (*ANSE*, n. d.).

*ECVision* projekta radītie instrumenti ir nozīmīgs avots tālākai supervizora profesijas attīstībai visā Eiropā.

---

<sup>19</sup> *Eurocadres* ir Eiropas profesionālā un vadošā personāla padome.



Projekta rezultātā ir:

- izstrādāts supervīzijā un koučingā lietoto jēdzienu glosārijs jeb vārdnīca.<sup>20</sup> Katra jēdziena lietojums ir skaidrots supervīzijas un koučinga kontekstā. Vārdnīca palīdzēs radīt vienotu profesionālo valodu Eiropas supervizoru un kouču kopienās;
- radītas Kompetenču vadlīnijas, kurās ir definētas un noteiktā struktūrā sakārtotas supervizora un kouča darbam nepieciešamās kompetences. Katrai kompetencei ir raksturotas ar to saistītās zināšanas, prasmes, kā arī rīcība. Dokumenta struktūru veido divas daļas – profesionālā identitāte un profesionālā darbība. Šo dokumentu var saukt par Eiropas Supervizora / kouča profesijas standarta aizsākumu;<sup>21</sup>
- izstrādāts dokuments, kurā piedāvāts modelis Eiropā pastāvošo izglītības programmu supervīzijā salīdzināšanai.<sup>22</sup> Eiropā izglītību supervīzijā var iegūt pieaugušo tālākizglītības programmās un augstskolu studiju programmās (Latvijas Supervizoru apvienība, n. d.).

Iepriekš minētie dokumenti veidos pamatu supervizoru izglītības un profesionālās jomas ciešākai sadarbībai Eiropā. Tā ir arī bāze tālākām diskusijām *ANSE* ietvaros par savstarpējo supervizora kompetenču atzīšanu un turpmākai sadarbībai ar *Eurocadres*, lai izveidotu supervizoru profesijas “Profesionālo karti”, ar kuru supervizori varēs praktizēt dažādās valstīs.

Iepriekšminētie projektā radītie dokumenti ir arī pamats turpmākai saturīgākai diskusijai nacionālajās valstīs par supervīzijas profesiju, profesijas standartu un izglītību. Nacionālajos profesijas standartos, izmantojot projektā radītās Kompetenču vadlīnijas, ir iespēja iekļaut un papildināt supervizoram nepieciešamās kompetences.

Latvija ir viena no retajām Eiropas valstīm, kurā ir valstiski atzīts supervizora profesijas standarts. Vairākas izglītības programmas ir aizsāktas, balstoties uz supervizora profesijas standartu. Latvijā darbojas Latvijas Supervizoru apvienība (LSA), kura ir pilna biedra statusā *ANSE*. Aplūkojot LSA vietni, var secināt, ka supervizori praktizē dažādās jomās, piemēram, sociālais darbs, uzņēmējdarbība, veselības aprūpe, izglītība (Latvijas Supervizoru apvienība, n. d.). Apvienība cenšas radīt platformu Latvijas supervizoriem, kuri praktizē “Eiropas modeli”, savstarpējai pieredzes apmaiņai un piederībai supervīzijas profesijai ne tikai Latvijā, bet arī Eiropā.

---

<sup>20</sup> *A Glossary: ECVision. A European Glossary of Supervision and Coaching.*

<sup>21</sup> *A Competence Framework: ECVision. A European Competence Framework of Supervision and Coaching.*

<sup>22</sup> *An ECTS-ECVET Reference: Validating Competences. The ECVision Reference Table ECTS-ECVET.*

### 1.1.3. Supervīzijas kvalitāte

Veidojot supervīziju kā patstāvīgu profesiju, viena no svarīgākajām tēmām ir supervīzijas kvalitāte. Nepieciešams precizēt, kādam ir jābūt profesionālim, kurš praktizē šajā jomā un realizē supervīziju. Supervīzijas process ir mijiedarbība starp supervīzējamo, kurš darbojas uz kādas profesijas noteiktiem standartiem, organizācijas kontekstu, kurā tas realizē savu praksi, un supervizoru, kurš arī darbojas saskaņā ar noteiktajiem supervizora profesionālajiem standartiem, kā arī ir praktiķis savā profesijā (Horšers, 2007).

Nepārtraukta profesionālā darba kvalitātes attīstība ir viena no svarīgākajām supervizora profesionālās identitātes daļām (*Adjukovic et al.*, 2014). Kvalitātes sistēma ietver skaidrus noteikumus, ka supervizoram ir jānodrošina savas profesionalitātes pilnveide un darba kvalitātes uzturēšana. Tiesa, katrā valstī šī sistēma ir atšķirīga. Ir valstis, kurās supervizorus akreditē, ir valstis, kurās sertificē asociāciju ietvaros. Tomēr profesionālās kvalitātes atbilstībai pamata nosacījumi ir izglītība supervīzijā, kuras iegūšanas laikā tiek attīstītas noteiktas supervizoram nepieciešamās kompetences, piederība profesionālajai asociācijai, tālākizglītība, supervīzija par veikto supervizora praksi.

Latvijas Supervizoru apvienības viens no mērķiem ir radīt sakārtotu profesionālo vidi supervīzijas praktizēšanai. LSA misija ir nodrošināt kvalitatīvu supervīzijas pakalpojumu dažādu profesionālo jomu speciālistiem, apvienojot supervizorus un veicinot viņu profesionālo kompetenci (Latvijas Supervizoru apvienība, n. d.). LSA kvalitātes sistēma paredz visus pamata nosacījumus supervizora profesionālās kvalitātes atbilstībai.

### 1.1.4. Supervīzija un koučings

Iepazīstoties ar *ANSE* mērķiem, redzams, ka līdzās supervīzijai tiek minēts koučings. “Supervīzija un koučings tiek realizēts konsultēšanas formātā, kurš palīdz komunikācijas un sadarbības kvalitātes attīstībai un nodrošināšanai profesionālos kontekstos” (*ANSE*, n. d.). Jautājums par supervīzijas un koučinga kopīgo un atšķirīgo ir bijis aktuāls pēdējā dekādē. Bieži vien ir grūti novilkt robežu starp šīm abām konsultēšanas jomām, taču tas nav neiespējami.

Eiropā tiek lietotas dažādas koučinga definīcijas. “Eiropas supervīzijas un koučinga glosārijā” tiek apkopoti galvenie koučinga aspekti, kuri attiecas uz personas, darba un organizācijas mijiedarbības konsultēšanu, piemēram, koučings kā profesionālās konsultēšanas forma, kurā koučējamie tiek iedvesmoti attīstīt savu personisko un profesionālo potenciālu. Mērķis ir ierosināt transformāciju. Mērķi un risinājumi tiek atklāti procesa laikā. Koučings kā profesionālās konsultēšanas forma vairāk ir orientēts uz vadītājiem, strādājot ar specifiskiem mērķiem, metodoloģiju un pieejām (*Adjukovic et al.*, 2014). Koučings ir specifisks supervīzijas veids vai

metodika, kas palīdz sasniegt mērķi minimāli īsā laikā un, raugoties dziļāk, pašīstevoties izvēlētajā jomā (*Bán, Wiesner, 2009, 78. lpp., citēts no: Āboltiņa u. c., 2012*). Gan koučam, gan supervizoram jāpārvalda līdzīgs kompetenču klāsts. Atšķirības ir vērojamas koučingā svarīgajā “lauka” kompetencē, kas norāda uz konkrētās organizācijas specifiku.

Ja koučingu un supervīziju salīdzina pēc vairākiem kritērijiem – mērķis, darba specifika, fokuss, tematika, zināšanu starpniecība, laika dimensija –, ir skaidrāk izprotamas to atšķirības (sk. 1.1. tab.).

### 1.1. tabula

**Supervīzijas un koučinga salīdzinājums**  
(*Bán, Wiesner, 2009, citēts no: Āboltiņa u. c., 2012, 163. lpp.*)

Kritērijs	Supervīzija	Koučings
<b>Mērķis</b>	Orientēties uz attīstību un personīgo mācīšanās procesu	Sasniegt savstarpēji izvirzītu konkrētu mērķi vai rezultātu
<b>Darba specifika</b>	Darbs ar gadījumu – plašāks konteksts un supervīzijas dalībnieku ieguldījums	Darbs ar gadījumu – mērķis noteikts saskaņā ar gadījuma tēmu
<b>Fokuss</b>	Personīgie, komandas vai organizācijas mācīšanās nosacījumi un emocionāls atbalsts	Personas efektivitāte saskaņā ar organizācijas kontekstu
<b>Tematika</b>	Nav specifiskas tēmas, tā izriet no procesa	Tematika izriet no mērķa
<b>Zināšanu mediācija</b>	Izteikta. Nepieciešamo zināšanu un prasmju spektrs ir ļoti plašs	Nozīmīga. Aktuāla mācīšanās prakse organizācijā
<b>Laika dimensija</b>	(Pagātne) – tagadne – nākotne	(Pagātne) – tagadne – nākotne

Ja salīdzina supervīziju un koučingu, tad var izdalīt arī vairākus kopīgus aspektus: tas ir process, kas (parasti) notiek, vairāk pieredzējušam kolēģim konsultējot individuālu vai grupu profesionālos vai personīgos aspektos profesionālā kontekstā.

Šo procesu raksturo vairāki posmi:

- attiecību pabeigšana, mērķu izvirzīšana, kas ietver vienošanos;
- sadarbība;
- sadarbības pabeigšana, rezultātu izvērtēšana.

Analizējot dažādus avotus par supervīziju un koučingu kā profesionālās pilnveides atbalsta formu, var secināt, ka palīdzošajās profesijās strādājošo vidē vairāk pazīstama ir supervīzija (psiholoģijas, sociālā darba, ārstniecības personu profesionālajā dabā, psihoterapijā u. c.), bet biznesa vidē – koučings (*Āboltiņa u. c., 2012*).

Supervīzijas attīstība mūsdienās ir balstīta uz vēsturiskajiem aspektiem, dažādu valstu sociālekonomisko kontekstu, kā arī uz visas Eiropas kopienas notiekošajiem procesiem. Supervīzijas profesionalizācija (izglītības kvalitāte, kura balstīta

1. daļa. **Supervīzija un supervizors**

kompetenču izvērtēšanā, kvalitātes sistēmas attīstība, spēcīgas nacionālās supervizoru profesionālās organizācijas) Eiropā šobrīd ir ieguvusi prioritāru nozīmi. Supervīzijas jēdziens kļūst aizvien skaidrāks, supervīzija tiek praktizēta noteiktos profesijas standartos un kvalitātes sistēmas ietvaros. Supervīzijas prakse tiek realizēta līdzās citām profesionālās konsultēšanas formām, iegūstot lielu nozīmi mūsdienu darbaspēka profesionālajā pilnveidē un attīstībā.

**Avoti un literatūra**

1. Adjukovic, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K., Voogd, M. (2015a). *A Competence Framework: ECVision. A European Competence Framework of Supervision and Coaching*. Iegūts no: [http://www.anse.eu/tl\\_files/ecvision/dokuments/Att%202\\_ECVision\\_Glossary.pdf](http://www.anse.eu/tl_files/ecvision/dokuments/Att%202_ECVision_Glossary.pdf)
2. Adjukovic, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K., Voogd, M. (2015b). *ECVision. A European Glossary of Supervision and Coaching*. In: *Conference "A Common Terminology for Supervision and Coaching in Europe"*, LEONARDO–Development of Innovation. Project "ECVision A European System of Comparability and Validation of Supervisory Competences, 527220-LLP-AT-Leonardo\_LMP. Brussels.
3. Association of National Organisation for Supervision in Europe (ANSE). (n. d.). Iegūts no: <http://www.anse.eu/>
4. Āboltiņa, L. (2009). Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā. No: *Latvijas Universitātes raksti*, 747. sējums. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: Latvijas Universitāte, 32.–44. lpp.
5. *BSO Consulting Forms*. (2009). Iegūts no: [http://www.anse.eu/tl\\_files/anse/docs/library/Consulting%20Formats.pdf](http://www.anse.eu/tl_files/anse/docs/library/Consulting%20Formats.pdf)
6. Goeshel, D., Ehmer, S. (2009). *Intercultural Perspectives in Supervision and Coaching*. Kassel University Press.
7. Horšers, G. (2007). Profesionālā attīstība – supervīzijas sociālajā darbā. No: Apine, E. (projekta vad.). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU 41.–81. lpp.
8. Kessel, L., Fellermann, J. (2000). Supervision and Coaching in an European Perspective. In: *Proceedings of ANSE-Conference 2000*. Association of National Organizations for Supervision in Europe.
9. Latvijas Supervizoru apvienība. (n. d.). Iegūts no: [www.supervizija.lv](http://www.supervizija.lv)
10. Mārtinsone, K., Lāsa, I., Stankus-Viša, I., Mihailovs, I. J., Āboltiņa, L. (2012). Supervīzija, koučings un mentoringi kā mūžizglītības sastāvdaļa. No: *Pieaugušo izglītība*. Rīga: RaKa, 129.–137. lpp.
11. *Profesiju standarti. 2010. gada 18. maija Ministru kabineta noteikumu Nr. 461 2. pielikums* (2014). Iegūts no: [http://www.lm.gov.lv/upload/darba\\_devejiem/profesiju\\_standarti2.pdf](http://www.lm.gov.lv/upload/darba_devejiem/profesiju_standarti2.pdf)
12. Stankus-Viša, I. (2007). Organizācijas konteksts supervīzijā. No: Apine, E. (projekta vad.). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU, 228.–247. lpp.

## 1.2. Supervīzijas vēsture un teorijas

Lai izprastu supervīzijas būtību, nepieciešams ielūkoties pagātnē, noskaidrojot, kad un kāpēc radās nepieciešamība pēc supervīzijas. Vēsturiskie supervīzijas aspekti var palīdzēt izprast tās struktūru, potenciālos trūkumus un, iespējams, atrast tieši sev aktuālu atspēriena punktu.

### 1.2.1. Supervīzijas idejas attīstība

Vēsturiski supervīzijas idejas aizsākumus var atrast jau Senajā Grieķijā “Sokrāta dialoga” metodē, kad skolotājs aicināja audzēkni pašu rast atbildes uz saviem jautājumiem (Horšers, 2007; 41. lpp.), bet, runājot par supervīzijas kā profesijas vēsturi, vajadzētu izdalīt divas vēsturiskas līnijas – supervīzija sociālajā darbā un klīniskā supervīzija, kas izveidojās no pirmās. Supervīzijas aizsākumi sociālajā darbā balstās uz britu un amerikāņu kopīgo pieredzi. Šī angloamerikāņu supervīzijas tradīcija ir aktuāla arī mūsdienās un tiek iedalīta divos virzienos: pirmais balstās uz aktivitāti, pašu profesionāļu darbību un procesu kopumā (*Handal, Lauvas, 1993*), bet otrs – uz profesijas kontekstu un tās specifiskajām metodēm (*Arvidsson, 2000*).

Supervīzijas idejas vēsturiskajā attīstībā var izdalīt vairākus periodus.

#### 1.2.1.1. Supervīzija kā inspicēšana

Attīstoties pirmajām skolām Amerikā, parādījās arī pirmie supervizori, kuri vairāk pildīja inspektora un pārrauga lomu, jo viņu uzvedība bija izteikti direktīva un strikti pamācoša. Aptuveni 1647. gadā Masačūsetsas apgabalā sāka attīstīties skolas (*Guy, 2007*), un jau 1709. gadā Bostonā bija supervizori, kuri administrēja, vadīja un pārraudzīja izglītības procesu un kuru uzdevums bija vairāk atklāt vājos punktus un kļūdas skolotāju praksē, nevis sniegt atbalstu. Tieši tādēļ sabiedrības attieksme pret supervizoriem bija kritiska un nosodoša (*Spaulding, 1955, 130. lpp.; Wiles, Bondi, 1980*). Tautā pat radās populāra iesauka *snoopervisor*, kas darināta no vārda “supervizors” (vārdu spēle “snoop” – ‘okšķeris, ložņa’), kam bija stipri negatīva pieskaņa un sabiedrības vairākumu noskaņojā pret šiem speciālistiem.

#### 1.2.1.2. Supervīzija kā žēlsirdība

Senākie sociālā darba supervīzijas aizsākumi ir datēti ar 19. gadsimta sākumu un sastopami aprakstos par reliģiski sabiedrisko organizāciju darbību, kas tika veikta medicīniskās iestādēs. Pamatmērķis šī perioda supervīzijai bija administratīvs un izglītojošs. 1840. gadā Ņujorkas pilsētas apvidū tika uzskaitītas vairāk nekā trīsdesmit privātas organizācijas ar sociālā darba iezīmēm, kurās supervīzija fokusējās uz nabadzības samazināšanu (*Munson, 2002, 51. lpp.*). Šim darbam bija drīzāk individuāls raksturs, un tas lielākoties izpaudās kā nosodījums par sabiedrībā nepieņemamu dzīvesveidu.

Aptuveni 19. gadsimta vidū dažādu vēsturisku un sociālekonomisku apstākļu rezultātā attīstījās pirmās sociālā darba institūcijas un sāka veidoties jaunas supervīzijas formas, kurām ir daudz līdzības ar mūsdienu supervīzijām sociālajā darbā. 19. gadsimta beigās karitatīvajās organizācijās gan Ziemeļamerikā, gan Eiropā attīstījās žēlsirdība kā sociāla kustība, kas radīja arī jaunas iezīmes sociālā darba supervīzijas praksē. Jau 1869. gadā Anglijā tika nodibināta “Žēlsirdības organizācijas biedrība”<sup>23</sup> (*Charity Organisation Society*), un vēlāk, 1878. gadā, Amerikā, Bufalo tika uzsākta šīs pašas organizācijas kustība (*Tsui*, 2005, 1. lpp.), tā piesakot sociālo darbu kā atsevišķu profesiju. 1882. gadā tika izdota “Žēlsirdības biedrības rokasgrāmata”. Kustības mērķis bija iesaistīt arvienu lielāku skaitu brīvprātīgo darbinieku, tos “vervējot”, organizējot un pārraugot, un supervīzijai šajā brīvprātīgo uzraudzības darbā bija atvēlēta īpaša loma. Vēlāk pastāvīgajiem darbiniekiem tika sniegta arī kaut kāda atlīdzība. Sākotnēji brīvprātīgie bija pazīstami ar nosaukumu “Draudzīgie apmeklētāji” (*Friendly Visitors*). Viņu uzdevums, piedāvājot konsultācijas un savu palīdzību, bija apciemot noteiktu skaitu ģimeņu. Savukārt tā laika supervizors vienlaikus supervizēja sociālā darba praktiķus un “Draudzīgos apmeklētājus”, kā arī pats bija sev supervizors kā algots darbinieks. Galvenais supervizora mērķis bija attīstīt supervizējamo prasmes palīdzēt pašiem sev un veicināt darbā noderīgas iemaņas, ieradumus un izturēšanās veidus.

Līdztekus Lielbritānijā aktīvi attīstījās tādas žēlsirdības kustības, kurās supervizors iesaistīja jaunus darbiniekus un arī ar garīgās sfērās strādājošajiem pārrunāja sarežģītus gadījumus darbā ar klientiem. Pateicoties sociālā darba teorijas pamatlīcēju zinātniskajai darbībai, piemēram, Mērijai Elēnai Ričmondai, supervīzijas teorētiskā doma un prakse sociālā gadījuma risināšanas kontekstā (*Richmond*, 1899; 1917; 1922) kļuva metodoloģiski arvien izsmalcinātāka. M. E. Ričmondas zinātniskā darbība ievērojami cēla sociālo darbinieku profesionālo pašapziņu citu profesiju vidū un piesaistīja jaunus domubiedrus (*Brackett*, 1903). Analizējot supervizējamo problēmsituācijas, veidojās izpratne par supervīzijas nozīmi, funkcijām un metodēm, kā arī profesionālo identitāti sabiedrībā.

### 1.2.1.3. Supervīzija un sociālā kustība

Nozīmīgu devumu sociālā darba supervīzijas attīstībā ir atstājusi sociālā kustība, kuras progresīvās idejas tika popularizētas starp augstākās sabiedrības locekļiem, tā šajā kustībā iesaistot attiecīgā laika ietekmīgos cilvēkus. Pateicoties šīm organizācijām, sabiedrībā cienījamas personas līdzdarbojās, iesaistījās un aktivizēja filantropijas idejas. Attīstījās jaunas sociālā darba formas, kas orientējās uz kopienas sociālo darbu, aktivizēja un iesaistīja plašāku sabiedrību.

<sup>23</sup> Humphreys, G. S. *Handbook of Charity Organization*.

Aktīva sabiedrisko organizāciju kustība un ikgadēja piedalīšanās zinātniskajās konferencēs bija pamats supervīzijas ideju iekļaušanai sociālā darba izglītības programmu izveidošanā. 1898. gadā 27 Ņujorkas Žēlsirdības organizācijas studentiem tika izveidota sešu nedēļu nodarbību programma, kas tiek uzskatīta par sociālā darba profesionālās izglītības aizsākumu. Šīs programmas beidzēji bija mūsdienu supervizoru priekšgājēji (*Kadushin*, 1992), kuriem vajadzēja atbalstīt un kontrolēt brīvprātīgos, kuri strādāja ar trūkcumcietējiem (*Horšers*, 2007). Šī programma turpinājās vairākas vasaras, līdz kļuva par Ņujorkas Filantropijas skolas pirmo pilna laika sociālā darba izglītības mācību kursu. Sekojot piemēram, īsā laikā sociālā darba izglītības programmas veidojās arī 1904. gadā Hārvarda Universitātē (*Harvard University, USA*) un 1907. gadā Čikāgas Universitātē (*University of Chicago, USA*). Līdz 20. gadsimtam pakāpeniski, uzkrājot praktisko pieredzi un zināšanas, attīstījās gan sociālais darbs, gan arī supervīzija. 1903. gadā Amerikā parādījās pirmā grāmata par supervīziju “Par supervīziju un izglītību labdarībā”.<sup>24</sup>

Sākoties 20. gadsimtam, supervīzijai bija īpaša loma zināšanu un prasmju novērtēšanā, fokusējoties uz individuālo sociālo problēmu un vajadzību identificēšanu, klasificēšanu un faktu vākšanu (*Munson*, 2002, 54. lpp.). Žēlsirdības organizācijas kļuva par “sociālajām laboratorijām” un prakses vietu jauno sociālo darbinieku izglītošanai. Tās turpināja arī nodrošināt kursus un sniedza supervīzijas gan brīvprātīgajiem, gan arī pastāvīgajiem darbiniekiem, ja tie bija novērtēti kā atbilstīgi un piemēroti dienesta vai draudzes filantropijas galvenajām idejām. Sākotnēji sociālie darbinieki nodarbojās ar klientam radušos vajadzību noteikšanu un to apmierināšanu, bet ar laiku sociālo problēmu loks aptvēra arī citu blakus problēmu savirknējumus, kas pieprasīja psiholoģisku, medicīnisku, pedagoģisku problēmu risinājumu nepieciešamību. Tas veicināja arī supervīzijas teorētiskās bāzes papildināšanos ar jaunām zināšanām, kas bija aizgūstamas profesijai radnieciskajās nozarēs.

20. gadsimta pirmajā pusē aizvien vairāk attīstījās arī pētnieciskā darbība par sociālā darba supervīzijas pilnveidošanos. Šajos pētījumos (*Robinson*, 1936; 1949; *Reynolds*, 1942; *Towle*, 1945, 402.–414. lpp.) iegūtie rezultāti tika publicēti, ar tiem varēja iepazīties citi sociālā darba speciālisti, un tas ievērojami uzlaboja viņu erudīciju, kā arī veicināja supervīzijas procesa un satura profesionālāku attīstību. Supervīzija kļuva labāk identificējama starp radnieciskajām jomām. Supervizors zināja, kāds ir pats labākais risinājums, un, runājot ar sociālo darbinieku, norādīja, kas tieši ir darāms profesionālajā ziņā.

Attīstoties zinātniskajai darbībai, supervīzijas teorētiskā pamatojuma veidošanās ir cieši saistīta ar sociālā darba teoriju pilnveidošanos.

---

<sup>24</sup> Richardson, J. *From Supervision and Education in Charity*.

#### 1.2.1.4. Supervīzija un psihoterapija

Pagājušā gadsimta sākumā lielu ietekmi uz supervīzijas prakses veidošanos atstāja psihoanalīzes atklājumi, kas, pateicoties vācu psihoanalītiķu emigrācijai, nokļuva arī Anglijā un ASV. Ietekmējoties no psihoanalītiskās domas, tika uzskatīts, ka profesionālais atbalsts sociālajam darbiniekam ir nepieciešams ne tikai kā profesionālim, bet arī kā personai, tādēļ supervīzija kļuva vairāk “terapeitiska” un vērsta uz klīniskās atveseļošanas metodēm. Supervīzijā ienākošās psihoterapeitiskās pieejas norādīja uz tādām specifiskām pārneses un pretpārneses problēmām arī sociālo darbinieku praksē, kurām sociālie darbinieki nebija pietiekami sagatavoti. Aktualizējās kritiski viedokļi par supervīzijas mērķi: vai sociālā darba supervīzijai jābūt terapeitiski orientētai vai vairāk izglītojošai. Tobrīd uzvarēja viedoklis, ka terapeitiskās pieejas tendences sociālā darba supervīzijā ir nevēlamas un izskaužamas.

Tikmēr supervīzija bija kļuvusi vajadzīga arī ārpus sociālā darba. Attīstoties psihoterapijas idejām, supervīzija kļuva nepieciešama klīniskajā vidē, tādēļ veidojās jauns supervīzijas veids – klīniskā supervīzija.

20. gadsimta 50. gadi tiek dēvēti par supervīzijas pilngadības laiku. Supervīzija kļuva arvien profesionālāka, kā arī ievērojami palielinājās profesionāļu skaits. Šāda parādība bija likumsakarīga, jo gūtā pieredze varēja palīdzēt uzlabot savu profesionalitāti, bet iespējas konsultēties ar sava līmeņa praktiķiem tika atzinīgi novērtētas (*Page, Wosket, 1994, 2. lpp.*). 60.–70. gados supervīzijas praksē bija vērojama spēcīga humānistiskās pieejas ietekme, kad, piemēram, sociālā gadījuma (*casework*) risināšanā fokuss ir uz personu un tai piemītošo uzvedību. Humānistiskā pieeja uzsver nevis diagnosticēšanu no novērotāja pozīcijām, bet gan pašas personas izpratni par notiekošo. Personas un vides mijiedarbība tika uzskatīta par daudz efektīvāku resursu nekā direktīva konsultēšana un padomu došana. Supervizora demonstrētā empātija, attiecību siltums un patiesums tika novērtēts pozitīvāk nekā citu direktīvo pieeju izmantošana (*Stoltenberg, Delwoth, 1987, 15. lpp.*).

Līdztekus humānistisko teoriju izmantojumam kā vienlīdz nozīmīga teorētiskā pieeja tika atzīta arī sistēmiskā teorija (*Hick, Murray, 2009, 86. lpp.*), kas sniedza iespēju noteikt sociālās diagnozes kategorijas, problēmas cēlonību un konceptuālu risinājumu. 20. gadsimta pirmajā pusē visbiežāk tika lietota uz psihoanalīzes teoriju orientēta individuālā supervīzija, taču pēc Otrā pasaules kara radās arī neatkarīgi supervizori, kas darbojās ar grupām.

Apkopojot vēsturisko supervīzijas attīstību, var teikt, ka 19. gadsimta otrajā pusē supervīzijas darbība balstījās uz “mācekļa un eksperta pieeju” (*apprenticeship approach*) un bija koleģiāli subordinēta, jo vecākie kolēģi zināšanas un pieredzi nodeva jaunākajiem. Šāda pieeja “mācekļiem” sniedza iespēju saņemt savlaicīgu un precīzu atgriezenisko saiti no pieredzējušiem kolēģiem, tā deva iespēju demonstrēt zināšanas un modelēt prasmes, kā arī veidot sociālā darba organizācijas prasībām



atbilstīgu attieksmi. Vēlāk supervīzijas attīstība bija saistīta ar žēlsirdības un filantropijas kustībām, bet jau 20. gadsimtā spilgtu ietekmi uz supervīzijas attīstību deva psihoterapijas uzplaukums. Var teikt, ka supervīzijas attīstības gaita ir cieši saistīta ar konkrētās “palīdzošās profesijas” attīstību. Supervīzijas pētnieks Georgs Horšers secina, ka no 1870. līdz 1900. gadam supervīzijas norisi ļoti ietekmēja dažādas psiholoģiskas pieejas, no 1900. līdz 1960. – vairāk socioloģiskas pieejas, bet pēc tam noteicošā bija profesionālā joma un mērķgrupa (Horšers, 2007).

#### 1.2.1.5. Daži mīti un izaicinājumi nākotnei

Lai gan 21. gadsimtā Rietumeiropas valstīs supervīzija ir ienākusi gan pedagogijā, gan pakalpojumu jomās, gan sabiedriskajā sektorā un biznesā un ir kļuvusi par kompleksu un elastīgu konsultatīvo iespēju veidojumu, kuras darbības loks ietver gan individu, gan grupu darbu, gan kopīgi strādājošu komandu, gan organizāciju, daži vēsturiskie mīti un apstākļi, kas kavē supervīzijas attīstību, iespējams, vēl arvien pastāv.

Vēsturiskie apstākļi, kuros attīstījās supervīzija, ne tikai veicināja supervīzijas attīstību, bet arī veidoja vairākus mītus par supervīziju (*Schmelzer, 1996/1997*), piemēram, literatūra par supervīziju apkopo bagātu pieredzi, tādēļ var palīdzēt praktizēt supervīziju; labi terapeiti ir arī labi supervizori; supervizors var visu; visos gadījumos supervīziju veic līdzīgā stilā; individuālā supervīzija ir pati labākā supervīzijas forma; supervīzijai nav vajadzīgi savi ētiskie standarti; supervizoriem nav vajadzīga speciāla izglītība; par supervīziju nevajag runāt, ar to vajag nodarboties. Šie mīti ne tikai ietekmēja atsevišķu cilvēku, bet arī sabiedrības attieksmi pret supervīziju, kavējot supervizora kā profesijas attīstību. Lai gan šie mīti ir apkopotī gandrīz pirms 20 gadiem, nevarētu teikt, ka tie šajā laikā ir pilnīgi izzuduši. Profesijas kvalitātes standartu veidošana, sabiedrības izglītošana par šo profesiju, izglītības programmu attīstīšana ir uzdevumi, kas vēl joprojām ir aktuāli un risināmi.

Var minēt vairākus vēsturiski veidojušos iemeslus, kas kavēja supervīzijas attīstību (*Залевский, 2008*):

- supervīzija, ienākot citās palīdzošajās profesijās, kļūva, piemēram, par atsevišķu psihoterapeitisko pieeju (psihoanalītiskā supervīzija, kognitīvi biheiviorālā supervīzija utt.) supervīziju, zaudējot savu visaptverošo ideju;
- atsevišķu pieeju teorētiskie ierobežojumi atstāja ietekmi arī uz supervīziju;
- supervīzija sadalījās pa darbības jomām: klīniskā supervīzija, pedagoģiskā supervīzija utt., zaudējot vispārīgo supervīzijas jēdziena izpratni;
- dažādie supervīzijas jēdziena tulkojumi noveda pie zināma redukcionisma, kad ar vārdu “supervīzija” saprata konsultēšanu, uzraudzīšanu, padomdošanu u. c.;
- supervīzija nonāca tādā situācijā, ka praktiķi maz ņem vērā teoriju un katrs praktiķis veido savu supervīziju tā, kā to saprot.

Protams, ne visi supervizori piekristu, ka šeit minētie faktori ir “ierobežojumi”, – piemēram, sadalīšanās pa darbības jomām vai konkrēta supervīzijas veida piesaistīšana konkrēta virziena praksei var tikt uztverta arī kā priekšrocība, kas veicina pilnveidošanos dažādās jomās, nevis tikai kā kavēklis profesijas attīstībā.

### 1.2.2. Supervīzijas teorijas un modeļi

Supervīzijas modelis ir sistemātiska pieeja, kas tiek izmantota supervīzijas vadīšanā. Supervīzija ir daudzslāņains, daudzveidīgs process, un tās teoriju un modeļu (pieeju) klasificēšanai un teorētiskai aprakstīšanai var izvēlēties dažādus skatupunktus. Šo skatupunktu ir mulsinoši daudz, un to apraksti var radīt haosa un sadrumstalotības izjūtu. Šīs raksta nodaļas uzdevums ir palīdzēt orientēties šajos “skatupunktos”, jo, lai gan ir sarežģīti nošķirt dažādus modeļus, ir svarīgi saprast to salīdzinājumu, lai izvērtētu, kur mēs “atrodamies”, ko darām un kā darām dažādu pieeju ietvaros.

Supervīzijas modeļus ir lietderīgi sagrupēt pēc noteiktiem kritērijiem. Speciālisti piedāvā izdalīt trīs kritērijus (*Frawley-O’Dea, Sarnat, 2001, 25. lpp.*).

1. Supervizora kā autoritātes attiecības ar supervizējamo. Atbilstoši šim kritērijam supervīzijas modeļus var savietot uz ass, kur vienā polā būtu supervizors kā objektīvs eksperts, kas balstās uz zināšanām, bet otrā polā – supervizors kā iesaistīts eksperts / dalībnieks, kas balstās uz procesu;
2. Supervizora fokuss. Tas var būt vērsts uz sekundāro procesu – pacienta problēmām, riskējot neņemt vērā paša supervizora un supervizējamā attiecības. Fokuss var būt vērsts arī uz primāro procesu – supervizora un supervizējamā attiecībām, pārnese un pretpārnese attiecībās, riskējot neņemt vērā pacienta grūtību izpēti;
3. Supervizora loma un metode, ar kuru strādā, un kādā līmenī strādā (kognitīvā, emocionālā, uzvedības utt.).

Daļa modeļu vairāk apraksta supervīzijas formātu, “izskatu”, attiecību struktūru (strukturālie un nodrošināšanas modeļi), bet daļa – iekšējo saturu, funkcijas, “būtību” (attīstības modeļi). Pastāv arī uz psihoterapeitisko pieeju balstīti supervīzijas modeļi.

#### 1.2.2.1. Strukturālie modeļi

Šie modeļi attiecas uz iedalījumu pēc veida, kā notiek supervīzija, un nosaka, ka supervīzija var būt individuāla, tā var notikt grupā, var būt arī komandas un organizācijas supervīzija. Individuālā supervīzija var notikt gan tad, ja supervizējamais un supervizors pieder pie vienas un tās pašas profesijas (disciplīnas), gan tad, ja viņi pārstāv dažādas pieejas un profesijas. Grupas supervīzija var noritēt kā koleģiāla supervīzija (visi supervizējamie ir vienādā profesionālajā līmenī), supervizors un supervizējamie var būt no vienas organizācijas, vai supervizors var “ienākt” organizācijā. No cita skatupunkta: individuāla supervīzija grupā (mazā grupā, kurā

supervizors strādā ar kādu grupas locekli individuāli), komandas supervīzija ar fokusu uz gadījumu (*team supervision*), koleģiāla supervīzija (*peer supervision*), triādiskā supervīzija ar novērotāju (*triadic supervision*) u. c. Supervīzija var notikt klātienē, bet var arī noritēt ar dažādu saziņas līdzekļu starpniecību: *Skype*, videokonference, e-pasts, audioierakstu un videoierakstu analīze u. c. Supervizors var būt klātesošs, piemēram, vērojot supervīzējamā darbu aiz vienas pusēji caurredzama spoguļa vai darbā piedaloties kā koterapeits.

#### 1.2.2.2. Nodrošināšanas modelis

Šis modelis apraksta, kurā organizācijas struktūras hierarhijas līmenī atrodas supervizors. Ja supervizors ir hierarhiskās attiecībās ar supervīzējamajiem, t. i., viņš ir vadītājs supervīzējamajiem, tad to sauc par hierarhisku supervīzijas struktūru. Šādā struktūrā supervīzijai ir būtiski trūkumi, jo supervizoram var veidoties konflikts starp viņa pamatuzdevumu kontrolēt kā vadītājam un vienlaikus atbalstīt kā supervizoram. Ja supervizors atrodas vienā līmenī ar supervīzējamajiem, tad to sauc par horizontālo struktūru. Šādā struktūrā supervizoram var pietrūkt izpratnes par supervīzējamā profesionālo kompetenci un darba pienākumiem, darba specifiku, kā arī par organizācijas, kurā viņš strādā, struktūru, mērķiem un kultūru. Vismazāk šie trūkumi ir jūtami, ja supervizors ir organizācijas darbinieks, bet pilda tikai supervizora funkcijas, taču bieži tas nav iespējams. Tomēr visefektīvākā supervīzija ir tad, ja supervizors ir pieaicināts no malas, jo tas ļauj izvairīties no “dubulto attiecību” draudiem, kas veidojas, ja supervizors strādā vienā organizācijā ar supervīzējamajiem vai supervīzijas grupas dalībniekiem.

#### 1.2.2.3. Specifiskās orientācijas modeļi

Tie ir uz psihoterapeitisko pieeju balstīti supervīzijas modeļi. Vispirms jāatgādina, ka pastāv dažādi uzskati par supervizora profesiju. Viens no uzskatiem ir, ka supervīzija ir atšķirīga, īpaša profesija, kas nav saistāma ar kādu specifisku pieeju, jo tās funkcijas iet ārpus konkrētas metodes rāmjiem, un arī supervīzējamajiem teorētiskajai bāzei (kā arī pamata profesijai) nav obligāti jāsakrīt ar supervizora teorētisko bāzi. Otrs uzskats – ka noteiktu, specifisku virzienu praktizēšana prasa specifiskas teorētiskās zināšanas, klīniskās prasmes un kompetenci, kuru pielietošanu nevar adekvāti izvērtēt un līdz ar to arī supervīzēt neviens cits kā vien šī paša teorētiskā virziena pārstāvis. Tātad, piemēram, psihodinamisko psihoterapeitu supervīzē cits psihodinamiskais terapeits (kurš ir ieguvis supervizora izglītību psihodinamiskajā psihoterapijā), un kognitīvi biheiviorālo psihoterapeitu supervīzē cits kognitīvi biheiviorālais psihoterapeits (kurš ir ieguvis supervizora izglītību kognitīvi biheiviorālajā psihoterapijā). Saskaņā ar šī modeļa nostādnēm supervīzija ir bāzēta noteiktā terapeitiskā pieejā, kam pamatā ir supervizora iegūtā izglītība (teorētiskā bāze), piemēram, psihoanalīze, kognitīvi biheiviorālā pieeja. Šī modeļa izmantošana pieprasa atbilstošu supervizora kvalifikāciju un sertifikāciju (Кулаков, 2002, 21.–22. lpp.).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

Līdztekus uzskatam, ka supervizors ir pastāvīga profesija, dominē arī viedoklis, ka labākā supervīzija ir pie supervizora, kurš pārstāv noteiktu (to pašu, ko supervizējamais) teorētisko virzienu, jo tad supervīzija atbilst noteiktai teorijai un metodoloģijai (Horšers, 2007, 75. lpp.). Ir konstatēts, ka, ja supervizējamais un supervizors atbalsta vienu un to pašu psihoterapeitisko pieeju, tas nodrošina maksimālas izmaiņas izglītības laikā un teorija tiek vairāk integrēta procesā. Ja viņu bāzes orientācijas ir atšķirīgas, rodas konflikts vai notiek otršķirīgu jautājumu apspriešana (*Bernard, Goodyear, 1992, 15. lpp.*).

Kopumā uz psihoterapeitisko pieeju balstītu supervīzijas modeļu ir gandrīz tikpat daudz kā psihoterapeitisko pieeju. Šeit uzskaitītas pazīstamākās pieejas, taču jāuzsver, ka tās nebūt nav visas:

- psihodinamiskās pieejas modelī teorētiskais pamats ir psihoanalīze, kas skaidro cilvēka psihi struktūru (apziņu un bezapziņu, funkcionēšanas līmeņus, agrīnās bērnības pieredzes izšķirošo nozīmi, transferenci attiecībās u. c.). Šīs teorētiskās koncepcijas tiek ņemtas vērā arī supervīzijā: supervizors aktuālo darba materiālu interpretē, apzinoties attiecību dinamiku starp viņu un klientu;
- kognitīvi biheiviorālās un kognitīvās terapijas supervīzija uzmanību pievērš novērojamiem kognitīviem aspektiem un uzvedībai – galvenokārt supervizējamā profesionālajai identitātei un viņa reakcijām uz klientu (*Hayes, Corey, Moulton, 2003, citēts no: Smith, 2009*);
- eksistenciālajā pieejā tiek uzsvērtas eksistenciāli fenomenoloģiskās vērtības, un tās supervīzijā “ienes” filozofiskos konceptus: “Priekšstati par attiecībām, satikšanos un nozīmes piešķiršanu ir centrālie eksistenciāli fenomenoloģiskajā terapeitiskajā aliansē, kā arī supervīzijas aliansē. Šajā pieejā supervizors un supervizējamais kļūst par līdzstrādniekiem, pētot fenomenu “attiecības.”” (*Du Plock, 2006*);
- uz geštalterapijas pieeju balstītā supervīzija pievēršas personas pārdzīvojumam “šeit un tagad”. Supervizors novēro un atbalsta personas izturēšanos, piemēram, ja viņš redz kādas neverbālas, ķermeniskas izpausmes, tad tiek meklēta saistība un pretrunas ar verbālo un ķermeņa valodu. Būtiski ir reflektējot apzināties savus “spēkus”, kā arī veidot un pabeigt nepilnīgos geštaltus (situācijas, lietas, procesus, domas u. c.).
- sistēmiski orientētā pieeja – visu supervīzijas procesu balsta uz sistēmisko domāšanu.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Vairāk par dažādām psihoterapeitiskajām pieejām un uz tām balstītajiem supervīzijas modeļiem sk.: Bite, I., Mārtinsons, K., Sudraba, V. (red.). (2016). Konsultēšanas un psihoterapijas teorija un prakse. Rīga: Zvaigzne ABC (pieņemts publicēšanai).

Pētnieki atzīmē, ka katram psihoterapijas virzienam ir savas stiprās puses, kuras “atbalsojas” supervīzijā un palīdz sasniegt labus rezultātus supervīzijā. Piemēram, empātijas, patiesuma un siltuma fasilitatīvais stāvoklis kombinācijā ar ticību supervīzējamā dabiskajām tendencēm augt un mācīties ir ieguldījums uz personu centrētajā pieejā (*Bernard, Goodyear, 2004*, citēts no: *Pearson, 2006*). Līdzīgi tiek atzīmētas stiprās puses arī citu psihoterapijas modeļu pieejām. Piemēram, psihodinamiskā pieeja palīdz atpazīt interpersonālo dinamiku supervīzijas un konsultēšanas attiecībās (*Bordin, 1979; 1983*, citēts no: *Pearson, 2006*). Par kognitīvi biheiviorālās pieejas stiprajām pusēm tiek minēta iespēja dažādu tehniku izmantošanā, piemēram, modeļošana, lomu spēles, atgriezeniskās saiknes sniegšanā, individualizētu mērķu izvirzīšanā, strukturētā monitoringā un novērtējumā. Tāpat tiek uzsvērts ieguvums no kognitīvo stratēģiju izmantošanas, kas ļauj konsultantam palielināt spēju ievērot savus domāšanas procesus, kas ietekmē darbu ar klientu (*Pearson, 2006*).

Kā psihoterapeitiskajās pieejās bāzēto modeļu stiprās puses kopumā tiek uzskaitītas: pozitīva ietekme uz supervīzijas vidi; terapeitisku attiecību nodrošināšana; konsultēšanas intervenču modeļošana; konsultēšanai izomorfiskas (ekvivalentas pēc struktūras) supervīzijas vides veidošana (*Bernard, 1992; Bernard, Goodyear, 2004; Bradley, Gould, 2001; Thomas, 1994*, citēts no: *Pearson, 2006*). Taču psihoterapijā bāzētie supervīzijas modeļi tiek arī kritizēti, norādot, ka klīniskā supervīzija ir kaut kas plašāks nekā konkrētas konsultēšanas teorijas “paplašinājums”. Tā ir specialitāte pati par sevi, ar saviem modeļiem, praksi un intervencēm (*Bernard, 1997; Stoltenberg, McNeill, Delworth, 1998*, citēts no: *Pearson, 2006*). Šie modeļi tiek kritizēti arī par to rigiditāti, pārnesot terapijas modeli uz supervīzijas apstākļiem. Ir bažas, ka šāda veida modeļos tiek minimizētas supervīzējamo mācīšanās vajadzības un var tikt zaudēta klientu progresa un labklājības monitorēšana (*Pearson, 2006*). Supervizors, kurš vadās vienīgi pēc psihoterapijā bāzētās pieejas, var, skatoties “caur terapeita brillēm”, zaudēt svarīgu informāciju par supervīzējamo un pierast domāt terapeitiski, nevis izglītēt supervīzējamo, kas var būt nepieciešams supervīzējamajam (*Bernard, Goodyear, 2004*, citēts no: *Pearson, 2006*). Tiesa, mūsdienās uz psihoterapiju balstītajiem supervīzijas modeļiem ir tendence kļūt mazāk rigidiem, iekļaujot supervīzijā intervences, kas vairs nav raksturīgas tieši šī virziena psihoterapijai, attīstot integratīvo pieeju (*Pearson, 2006*).

Uz psihoterapeitisko pieeju balstītie modeļi ir devuši supervizora profesijai ļoti daudz teorētisku koncepciju un praktisku darba metožu, bez kurām vairs nav iedomājama supervīzija arī ārpus klīniskās vides.

#### **1.2.2.4. Teorētiskie supervīzijas modeļi**

Teorētiskie modeļi cenšas izskaidrot to, kas notiek specifiski supervīzijas procesā, t. i., kādas ir supervīzijas funkcijas, mērķi un ceļi uz to sasniegšanu, kādi ir supervīzijas posmi, attīstības cikli. Daudzi autori ir centušies izveidot shēmas,

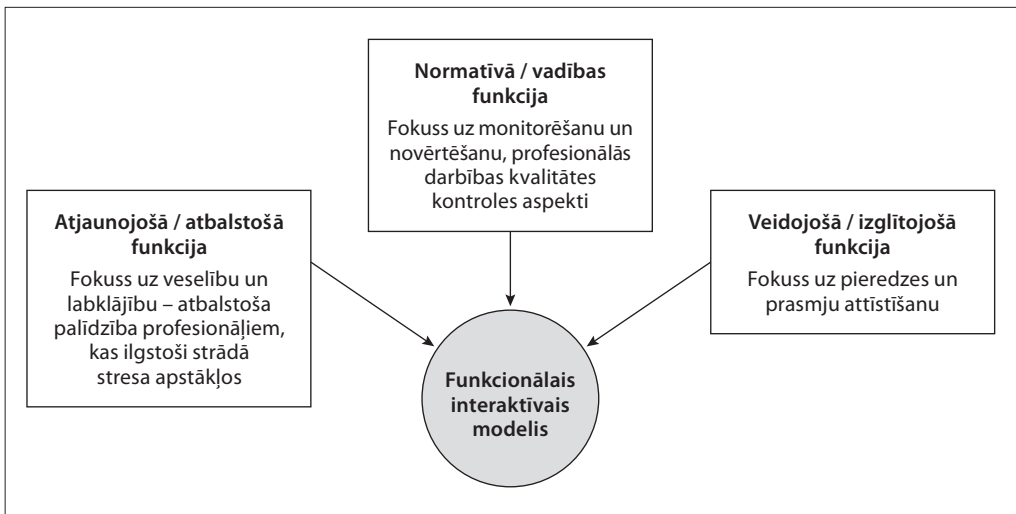
## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

kas atspoguļotu supervīzijas dažādās funkcijas. Vispazīstamākais ir Pītera Niklina trīs – vadības, izglītošanas un atbalsta – funkciju modelis (*Nicklin, 1997*).

Arī Bridžidas Proktore<sup>26</sup> funkcionālajā interaktīvajā modelī (*Proctor, 1986*) ir aprakstīta supervīzijas galveno “uzdevumu sistēma”, kas atkarīga no trīs supervīzijas funkcijām: normatīvās / vadības, veidojošās / izglītojošās, atjaunojošās / atbalstošās. Parasti šīs funkcijas apskata atsevišķi, taču praksē tās bieži pārklājas (sk. 1.1. att.). Cits supervīzijas teorētiskais modelis ir Roda Bakstera *CCARE* modelis (*Baxter, 2007*), kas parāda, kā komunikācija, sadarbība, piemērošana, refleksija un izvērtēšana veido tiltu starp teoriju un praksi (sk. 1.2. att.).

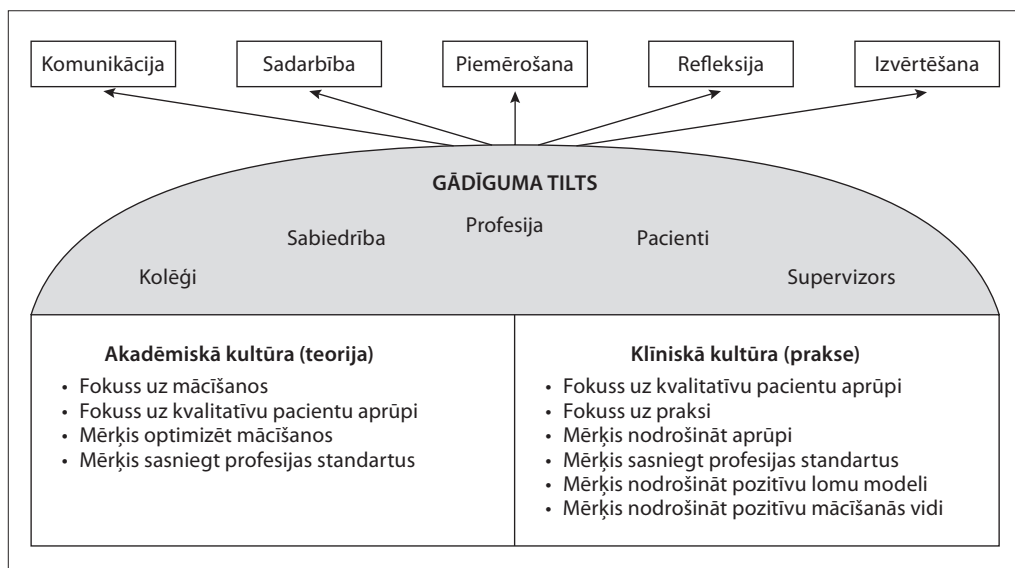
Ir autori, kas aplūko supervīziju kā procesu, aprakstot tās secīgu norisi, šī procesa attīstības gaitu. P. Niklina klīniskās supervīzijas modelis (*Nicklin, 1998*) fokusējas uz supervīzijas posmiem. Viņš izšķir sešus posmus: prakses gadījuma analīzi, problēmas identifikāciju, mērķu noteikšanu, plānošanu, darbību, izvērtējumu (sk. 1.3. att.).

Vispamatīgāk ir izstrādāts cikliskais supervīzijas modelis (vairāk par to sk. 1.3.5. nodaļā) (*Page, Wosket, 2001*). Šajā modelī supervīzijas procesā ir izdalītas piecas fāzes, katra fāze aplūkota no pieciem dažādiem aspektiem, kas sniedz gan teorētisku izpratni par katrā fāzē notiekošo, gan palīdz supervizoram atrast atbilstošāko praktisko pieeju.

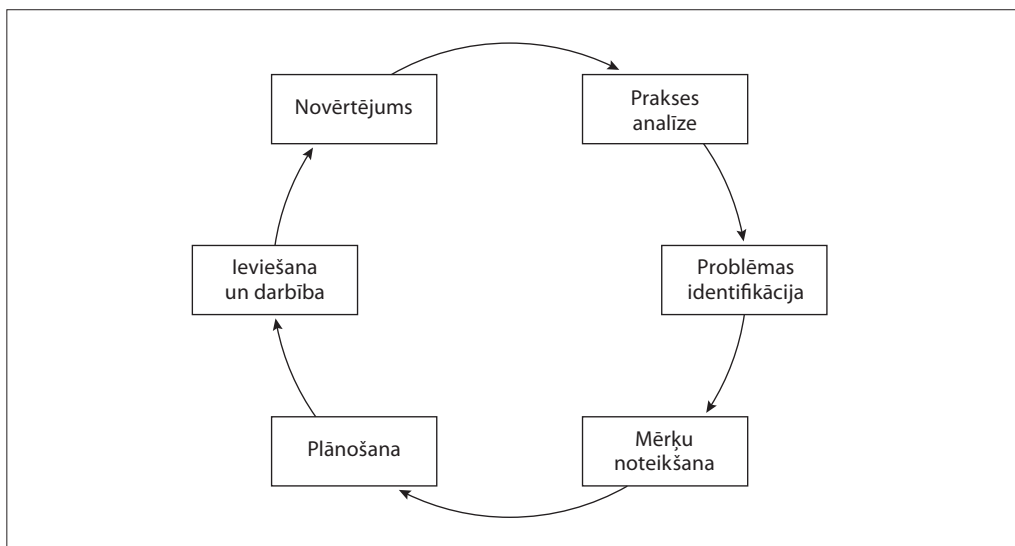


1.1. attēls. Bridžidas Proktore funkcionālais interaktīvais modelis

<sup>26</sup> B. Proktore adaptējusi Ē. Berna (*Eric Bern*) ar psihoterapijas grupām saistītos grupas iedalījumus, norādot līdzības supervīzijas grupās un uzsverot atšķirības pašas grupas iesaistē supervīzijā. (Vairāk sk. *Proctor, 2000* vai *Proctor, 2008*, 141–185.)



1.2. attēls. Roda Bakstera CCARE modelis (Baxter, 2007)



1.3. attēls. P. Niklina klīniskās supervīzijas modelis (Nicklin, 1998)

### 1.2.2.5. Supervīzijas attīstības jeb evolūcijas modeļi

Supervīzijas attīstības jeb evolūcijas modeļu pamata princips ir balstīts uz atziņu, ka supervīzējamie kā speciālisti turpina augt un attīstīties katrs savā individuālā tempā un ar atšķirīgām vajadzībām. Tādēļ viens no galvenajiem supervīzijas mērķiem ir atklāt supervīzējamo vajadzības un darīt visu, lai stiprinātu supervīzējamā

resursus, pārvaldot un mainot supervīzijas stilus un pieejas atkarībā no supervizējamā attīstības līmeņa. Tajā pašā laikā arī supervizors kā speciālists attīstās un mainās, un supervīzijas rezultātu nosaka supervizējamā un supervizora attīstības dinamikas un attīstības līmeņu savstarpējās interakcijas.

Lai arī attīstības modeļiem ir vairāki veidi, daži no tiem ir balstīti galvenokārt uz psihosociālajām attīstības teorijām (*Loganbill et al.*, 1982 citēts no: *Bernard, Goodyear*, 2014), savukārt citi vairāk orientēti uz personības un Ego psiholoģijas jeb Erika Eriksona idejām, piedāvājot vairāk lineāri vērstas attīstības stadijas (*Stolenberg*, 1981, citēts no: *Bernard, Goodyear*, 2014), taču kopīgais visiem ir tas, ka tie ir organizēti ap supervizējamo vajadzībām, izvērtējot viņu profesionālo attīstību attiecībā pret noteiktiem profesionālā snieguma standartiem (*Bernard, Goodyear*, 2014).

Attīstības modeļi ir plaši pielietojami, jo tie atbilst dažādu teorētisko virzienu supervizoru un supervizējamo vajadzībām, tie ietekmē tiešo praksi un izglītību, un tie piedāvā ietvaru gan studentu, gan praktizējošo profesionāļu attīstības pārbaudīšanai.

Izvērtēšanai ir izdalīti astoņi galvenie supervizējamā funkcionēšanas attīstības aspekti (*Stoltenberg, McNeil*, 2010, citēts no: *Bernard, Goodyear*, 2014):

- 1) intervenču prasmes;
- 2) izvērtēšanas tehnikas;
- 3) interpersonālais izvērtējums;
- 4) klienta konceptualizēšana (klienta vēsture, diagnoze utt.);
- 5) klienta individuālo atšķirību izpratne;
- 6) teorētiskā orientācija;
- 7) terapijas plāns un mērķi;
- 8) profesionālā ētika (*Bernard, Goodyear*, 2014, 37. lpp.).

Tālāk tiks īsi izklāstīti populārākie attīstības modeļi.

**Kerolas Loganbilas, Emīlijas Hārdijas un Urzulas Delvortas modelis** ir viens no pirmajiem literatūrā publicētajiem attīstības modeļiem. Tas ir visaptverošs un paredzēts, lai attīstītu supervizējamā kompetenci, emocionālo apzinātību, autonomiju, profesionālo identitāti, cieņu pret individuāli atšķirīgo, mērķi un virzienu, personīgo motivāciju, profesionālo ētiku. Katrā no šīm astoņām attīstības zonām supervizējamais atrodas kādā no trim stadijām – stagnācijas, apjukuma, integrācijas – vai arī starpstadiju pārejā, ko raksturo atbilstoša domāšana un uzvedības paterni.

*Stagnācijas stadija.* Jauniem supervizējamajiem ir raksturīga savu grūtību un nezināšanas neapzināšanās, bet jau pieriedzējuši supervizējamie var nokļūt “iestrēgšanas”, “aklā cauruma” stāvoklī attiecībā uz savu funkcionēšanu kādā noteiktā sfērā. Lai arī supervizējamais kognitīvajā līmenī viegli iesaistās supervīzijā, viņam ir raksturīgs “melns–balts” domāšanas veids, un viņš neapjauš savu ietekmi uz



klientu vai supervizoru. Viņš izjūt īpašu atkarību no supervizora un idealizē to vai arī uzskata supervīziju par neinteresantu un garlaicīgu un supervizoru par neatbilstošu.

*Apjukuma stadija.* Šīs stadijas iestāšanās var būt vai nu pakāpeniska, vai pēkšņa. To raksturo “nestabilitāte, neorganizētība, svārstības, traucēkli, apjukums un konflikts”, kad supervizējamais atbrīvojas no savas tradicionālās un rigidās pieņēmumu, uzvedības un uzskatu sistēmas attiecībā pret citiem un sevi (*Loganbill et al.*, 1982, citēts no: *Bernard, Goodyear, 2014*, 18. lpp.). Supervizējamais aptver, ka kaut kas nav kārtībā, bet vēl neredz, kā to atrisināt. Šajā stadijā supervizējamais saprot, ka supervizors neatrisina visas problēmas, un atkarību nomaina apjukums un dusmas, kas var būt arī aizturētas.

*Integrācijas stadija.* Šo stadiju varētu salīdzināt ar miera iestāšanos pēc vētras. To raksturo “jauna kognitīvā sapratne, elastīgums un personīgā drošība, kas balstīta uz savas iepriekšējās nedrošības cēloņa, bailēm no savas profesionalitātes izvērtēšanas, apzināšanos (*Loganbill et al.*, 1982, citēts no: *Bernard, Goodyear, 2014*, 19. lpp.). Šajā stadijā supervizors tiek uztverts kā reāls cilvēks gan ar tā stiprajām, gan vājajām pusēm. Supervizējamais pats spēj uzņemties atbildību par to, kā labāk izmantot supervīzijas laiku savai profesionālai izaugsmei (*Bernard, Goodyear, 2014*, 34. lpp.).

Pretēji citiem attīstības modeļiem, kur attīstības virziens, mainoties stadijām, ir vairāk lineārs, šis modelis paredz, ka attīstība caur stadijām notiek pa apli, pēc katra apla integrācijas stadijas atkal nonākot pirmajā – stagnācijas stadijā, tikai jau citā kvalitātē. Riņķošana caur stadijām turpinās, ar katru nākamo apli pieaugot integrācijas pakāpei. Grūtības šī modeļa izmantošanā varētu būt tādas, ka supervizoram jāspēj izvērtēt, kurā no attīstības stadijām atrodas supervizējamais katrā no astoņām attīstības jomām. Tas nozīmē, ka supervizoram jāspēj novērtēt supervizējamais dažādās pozīcijās (*Bernard, Goodyear, 2014*, 35. lpp.).

**Integrētais attīstības modelis** ir vispazīstamākais un visplašāk pielietotais attīstības modelis supervīzijā. Tas ir aprakstošs attiecībā uz supervīzijas procesu un norādošs, preskriptīvs attiecībā pret supervizora intervencēm.

Tas apraksta četrus supervizējamā attīstības līmeņus:

- 1) supervizējamajiem ir ierobežota izglītība vai ierobežota pieredze konkrētajā darbības sfērā;
- 2) viņi pamazām atbrīvojas no “atkarīgā”, imitējošā, nepārliecinātības stāvokļa;
- 3) daudz vairāk fokusējas uz personalizētu pieeju saviem klientiem, aizvien vairāk izprot sevi;
- 4) ir skaidra izpratne par savām spēcīgajām un vājajām profesionālajām pusēm (*Bernard, Goodyear, 2014*, 36. lpp.).

Katrā līmenī tiek novērotas izmaiņas trijās primārajās struktūrās, kas sniedz iespējas izvērtēt profesionālo izaugsmi:

- 1) kognitīva un afektīva sevis un citu apzināšanās (klientu pasaules apzināšanās un izglītota pašapzināšanās: kognitīvā komponente ietver aprakstu par raksturīgo domu procesu visos līmeņos un afektīvā komponente – emocionālās izmaiņas);
- 2) motivācija (ataino supervizējamā interesi, investīcijas un pūles klīniskās izglītības un prakses attīstībai);
- 3) autonomija (neatkarības līmenis) (*Stoltenberg, McNeil, 2010, citēts no: Bernard, Goodyear, 2014, 35. lpp.*).

**Sistēmiskais kognitīvās attīstības modelis**, ko radīja ASV psiholoģe un filozofijas doktore Sandra A. Rigacio-Didžilio, pilnveidojot ASV psihologa Alena E. Aiveja 1986. gadā izveidoto modeli, apraksta četru tipu supervizējamās, pieņemot, ka neviens no tiem nav pārāks par citiem.

*Sensorimotorais kognitīvais tips* – pieredze supervizējamo ietekmē emocionāli un viscerāli. Supervizējamais, kas pārvalda šo stilu, var viegli identificēt un apstrādāt jūtas, atļaujot tām strādāt caur transferenci un kontrtransferenci. Ja viņš ir ierobežots šajā orientēšanās stilā, tad supervizējamais var būt emocionāli pārstimulēts, un tas var traucēt viņa konceptualizēšanas spējām. Viņi paļaujas uz to, ko jūt, kāda intervence ir “pareizā”, nevis uz nopietnu terapijas plānošanu. Supervizors, strādājot ar sensimotorā stila supervizējamo, tiek rosināts lietot direktīvu stilu, kas sniedz supervizoram drošības izjūtu sensoro datu izpētē.

*Konkrētais kognitīvais tips* – supervizējamie uztver pasauli caur lineāru cēloņu un seku prizmu. Viņi spēj aprakstīt savus klientus un notikumus tikpat precīzi kā pats klients, spēj paredzēt savu klientu uzvedības paternus. Tajā pašā laikā supervizējamais ar konkrēto orientēšanās stilu var “pasteigties” ar klienta izpratni un izjust grūtības alternatīvu iespēju saskatīšanā.

*Formālais kognitīvais tips* – supervizējamie analizē situāciju no vairākām pusēm, un tiem piemīt dabiskas atspoguļošanas spējas. Supervizijas rezultātā viņi spēj viegli mainīt savus terapijas plānus. Ja formālā orientēšanās ir pārāk dominējoša, supervizējamie var izjust grūtības, realizējot izprastās klientu grūtības reālajā praksē, var pārāk zemu novērtēt jūtu un uzvedības nozīmi konsultēšanā. Tā kā viņi izmanto savas analītiskās spējas kā savu spēku, viņi var izjust grūtības, ja tās tiek pakļautas izaicinājumam.

*Dialektiskās orientēšanās tips* – supervizējamie izaicina savus pieņēmumus, lai konceptualizētu savus prakses gadījumus. Šie supervizējamie ir tendēti domāt par to, kā viņi domā. Supervizējamie ar spēcīgu dialektisku domāšanu var kļūt pārņemti no dažādām perspektīvām, nespējot izdarīt vienu izvēli, un var pārdzīvot grūtus laikus, integrējot komplekso dialektisko domāšanu. Supervizijas ietvarā

supervizoriem tiek ierosināts vispirms pielāgoties supervizējamā orientēšanās stilam un palīdzēt tam kļūt kompetentākam savā primārajā stilā. Kad tas ir sasniegts, supervizors maina stilus, lai palīdzētu supervizējamajam kļūt kompetentam katrā no tiem, un spēt tos brīvi izmantot, paliekot iezemētiem savā dabīgajā orientēšanās stilā (Bernard, Goodyear, 2014, 38. lpp.).

Katram no četriem sistēmiskā kognitīvā attīstības modeļa tipiem ir gan savas priekšrocības, gan vājie punkti. Supervizora uzdevums ir identificēt katra supervizējamā primāro kognitīvās orientēšanās tipu, lai palīdzētu tam kļūt elastīgākam un ieraudzīt pasauli no citu orientēšanās tipu redzes leņķa. Lai to izdarītu, supervizējamajam jāpārvalda visi četri orientēšanās tipi. Šis ir horizontālais attīstības modelis, kas palīdz supervizējamajam paplašināt viņa konceptuālās un empīriskās iespējas, nezaudējot viņa oriģinālo “dabīgo” stilu. Šis modelis sniedz lielisku iespēju izvērtēt katra supervizējamā primāro veidu, kā viņš pieredz un konceptualizē savu darbu (Bernard, Goodyear, 2014, 38. lpp.).

**Reflektīvais attīstības modelis** nosaka, ka refleksija ir process, kas sākas ar kādu “slēdža” notikumu, kurā tiek aprakstīta profesionālās prakses situācija, kas kaut kādā veidā ir neskaidra, pārsteidzoša vai mulsoša. Tad tā tiek kritiski izvērtēta, rezultātā tiek rasta dziļāka situācijas izpratne.

Supervīzijas reflektīvais process ietver:

- 1) ierosinājumu (*trigger event*), kas izraisījis supervizējamā pārsteigumu, diskomfortu vai samulsumu, apjukumu; šīs reakcijas var fokusēt uz:
  - a) prasmēm / stratēģiju;
  - b) uz personību skarošajiem jautājumiem;
  - c) uz konceptualizāciju;
- 2) supervizējamā kritisku situācijas izvērtējumu, pamatojoties uz esošajām prasmēm un zināšanām (ieskaitot zināšanas par sevi);
- 3) jaunas perspektīvas saskatīšanu, kas ļauj supervizējamajam no cita skatupunkta paraudzīties uz notikušo, un tas ietekmēs supervizējamā spēju tikt galā ar līdzīgiem notikumiem nākotnē (Holloway, Neufeldt, Karno, Nelson, 1996, citēts no: Bernard, Goodyear, 2014, 39. lpp.).

Supervizējamā profesionālās pieredzes līmenis ir tas, kas ietekmē supervīzijas procesā izmantotās refleksijas apjomu un kvalitāti.

Reflektīvā procesa attīstības koncepcijā var izdalīt divus līmeņus:

- 1) iesācēju supervizējamo supervīzijā supervizējamā loma ir pasīva, bet supervizors ir ļoti aktīvs un lielākoties pilda skolotāja lomu; supervīzija ir orientēta uz atgriezenisko saiti;
- 2) pieaugot supervizējamā profesionalitātei, supervizējamā loma kļūst aizvien aktīvāka, bet supervizora loma – aizvien pasīvāka. Viņš pilda konsultanta lomu, un supervīzija ir orientēta uz atspoguļošanu.

**Mišela H. Ronnestada un Tomasa M. Skovholta mūžattīstības modelis** (*The Ronnestad and Skovholt Lifespan Developmental Model*) (Bernard, Goodyear, 2014) ir balstīts uz atziņu, ka supervīzējamā profesionālā un personības attīstība turpinās visu mūžu. Tas ir unikāls un svarīgs modelis, lai novērtētu profesionāla ilglaicīgu attīstību, un ir radīts, balstoties uz supervīzējamo psihoterapeitu attīstības pētījumiem, kuru prakses pieredze variēja no pirmā gada pēc augstskolas beigšanas līdz 40 gadu darba pieredzei, identificējot attīstības fāzes:

- 1) *laicīgā palīga fāze* – prieks palīdzēt citiem, ātri identificē problēmu, sniedz emocionālu atbalstu un padomu, kas balstīts uz paša pieredzi. Nosliece uz robežu problēmu ar tieksmi būt pārāk iesaistītiem un izpaust vairāk simpātijas nekā empātiju;
- 2) *iesācēja studenta fāze* – jūtas atkarīgs, ievainojams un trauksmais, ar trauslu pašapziņu, tādēļ ļoti augstu vērtē sava supervizora atbalstu un iedrošinājumu. Kritika no supervizora (arī klientu) puses var atstāt smagu iespaidu uz viņu profesionālo pašapziņu un morāli. Aktīvi meklē pareizas funkcionēšanas veidu un pieredzējušāku kolēģi, ar ko sacensties;
- 3) *progresējoša studenta fāze* – progresējošs praktiķis, kas funkcionē stabilā pamata profesionālajā līmenī. Jūt spiedienu no tā, ka “jādara pareizi”, tādēļ piemīt konservatīvs, piesardzīgs un pamatīgs darba stils, pretēji atslābinātam, riskējošam un spontānam stilam. Iespēja vadīt supervīzijas iesācējiem varētu būt viņiem milzīgs ieguvums, lai ieraudzītu, cik daudz viņi ir iemācījušies, un konsolidētu šīs zināšanas;
- 4) *jaunā profesionāla fāze* – saprot, ka joprojām nemaz nav tik labi sagatavoti, kā iedomājās. Aizvien vairāk cenšas integrēt savu personību terapijā un jūt gandarījumu, kad tas izdodas. Meklē savienojamas lomas un vides;
- 5) *pieredzējuša profesionāla fāze* – pamata attīstības fāze, kad tiek atrasts specifiski autentiskais savs īpašais terapeita stils. Saprot terapeitisko attiecību izšķirošo nozīmīgumu klienta stāvokļa izmaiņās. Tāpat arī spēj pieņemt, ka ne vienmēr visām situācijām var atrast atbildes. Spēj dozēt iesaistīšanās pakāpi terapijā, tai pašā laikā pilnīgi klātesošs terapeitisko attiecību laikā un spējīgs “atslēgties” pēc darba laika. Klientu uzskata par vērtīgu mācīšanās avotu. Meklē citu vidi ārpus terapijas, lai paplašinātu savas zināšanas par cilvēku (dzeja, reliģija, teātris u. c.);
- 6) *seniora profesionāla fāze* – profesionāli ar vairāk nekā 10 gadu pieredzi. Attīstījuši savu individualizētu un autentisku darba stilu. Kaut arī jūtas kompetenti, kļūst aizvien pieticīgāki, runājot par savu ietekmi uz klientu. Kļūst arī aizvien skeptiskāki pret kaut kā jauna ienākšanu viņu darbības sfērā (Bernard, Goodyear, 2014, 41.–42. lpp.) (vairāk par T. M. Skovholta attīstības fāzēm sk. 2.4.5. nodaļā).

**Pītera Hovkinsa un Robina Šoheta attīstības modelis** integrē vairākus attīstības modeļus vienotā modelī, kas ietver četrus supervīzējamā pamata attīstības līmeņus (*Hawkins, Shohet, 2000, 108. lpp.*).

*Pirmais līmenis – orientācija uz sevi.* Šo līmeni daudzi autori dēvē par supervīzējamā bērnības vecumu, kurā raksturīga supervīzējamā atkarība no supervizora. Supervīzējamais var izjust trauksmi, šaubas un justies nesaprasts, tajā pašā laikā uzturot spēcīgu motivāciju. Par galvenajiem trauksmes cēloņiem tiek minēti supervizora novērtējuma gaidas un objektīvā pašapjausma, kas var rasties, vērojot sava darba video vai audio ierakstus, un izraisīt negatīvu savas uzvedības pašnovērtējumu (*Stoltenberg, Delworth, 1987, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000, 108. lpp.*). Tā pamatā ir jaunā supervīzējamā pieredze un kritēriju trūkums savas uzvedības izvērtēšanā, kas nosaka viņa atkarību no supervizora vērtējuma. Supervīzija stimulē refleksiju, kas arī rada trauksmi jaunajā supervīzējamajā. Šajā līmenī supervīzējamais fokusējas uz detaļām – klienta vēstures specifiskiem aspektiem, pašreizējo situāciju vai personības izvērtēšanas datiem, taču nespēj ieraudzīt terapijas procesu kopumā (*Hawkins, Shohet, 2000, 108. lpp.*). Lai mazinātu supervīzējamā trauksmi, supervīzoram jānodrošina strukturēta supervīzijas gaita un jāsniedz pozitīva atgriezeniskā saite. Supervizora galvenās grūtības šajā līmenī ir nenoteiktība un atbalsta dozēšana (*Stoltenberg, Delworth, 1984, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000, 109. lpp.*).

*Otrais līmenis – orientācija uz pacientu.* Šajā posmā, ko varētu uzskatīt par pusaudžu vecumu, supervīzējamais sāk pārvarēt trauksmi un kļūst neatkarīgāks. Viņam raksturīga svārstīšanās – starp atkarību un autonomiju. P. Hovkins (*Hawkins, 1980, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000, 109. lpp.*) raksturo šo stāvokli kā “ieraušanu atvarā”: supervīzējamais vairs nelasa grāmatas un neraksta vēstules; nespēj vairs objektīvi uztvert savu pieredzi supervīzijas laikā; viņam ir grūti pateikt “nē” saviem pacientiem un rūpēties par savu brīvo laiku; viņš nespēj nošķirt citu cilvēku grūtības no savējām. Darbā ar pacientiem supervīzējamais šajā līmenī ir fokusējies uz viņu attīstības procesu un uz mācīšanos. Viņš ir sācis saprast, ka kļūst par profesionāli un ka tas ir ilgs ceļš, kur zināšanas un iemaņas, kas der vienai situācijai, var būt nepietiekamas citās (*Stoltenberg, Delworth, 1987, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000, 110. lpp.*). Sākotnējās pārlicības trūkums un pieejas vienkāršošana var novest pie supervīzējamā vilšanās izjūtas, kuras rezultātā supervīzējamais izjūt dusmas pret supervīzoru un vairo to kompetences trūkumā, neadekvātā rīcībā un nespējā virzīties uz priekšu (*Loganbill, 1982, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000, 110. lpp.*). Šajā stadijā supervīzējamais var kļūt aktīvāks par savu pacientu, kurš tāpat kā supervīzors var tikt uzskatīts par savas iekšējās nelīdzsvarotības iemeslu. Supervīzoram jābūt mazāk strukturētam un didaktiskam, bet jāpievērš nopietna uzmanība emociju kontrolei, jo supervīzējamā emocionālais stāvoklis var spēcīgi svārstīties (*Hawkins, Shohet, 2000, 111. lpp.*).

*Trešais līmenis – orientācija uz procesu.* Pieaug supervizējamā profesionālā pārlicība un atkarība no supervizora kļūst diezgan nosacīta. Parādās noturīga motivācija, un supervīzija tiek uztverta vairāk kā partnerības process. Paaugstinās uzticība un palielinās profesionālā un personīgā konfrontācija (Stoltenberg, Delworth, 1987, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000, 112. lpp.). Supervizējamais aizvien vairāk spēj saskatīt katra pacienta individuālās vajadzības plašākā kontekstā un pārraudzīt terapijas procesu vairākos aspektos: terapeitisko attiecību kopējo procesu; pacienta individuālo dzīves stāstu un viņa uzvedības veidus (*behavioural patterns*); pacienta ārējās dzīves apstākļus un viņa dzīves posmu, dzīves vidi un ētiskās normas. Šajā posmā supervizējamā terapeitiskās prasmes integrējas viņa personībā un netiek vairs izmantotas tikai kā iemācītas tehnikas un metodes. Šo posmu tēlaini var salīdzināt ar jaunību.

*Ceturtais līmenis – orientācija uz procesu kontekstā.* Šis līmenis jāuztver kā “integrējošais” jeb pieaugušā vecumposms. Supervizējamais ir ar augstu apzinības un pašapziņas līmeni, stabilu motivāciju un sasniedzis meistarību un personības autonomiju. Viņš apzinās nepieciešamību strādāt ar savām personības un profesionālajām problēmām (Stoltenberg, Delworth, 1987, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000, 112. lpp.). Šajā līmenī bieži vien supervizējamie paši sāk vadīt supervīzijas. Nenotiek vairs tik intensīva jaunu zināšanu uzņemšana, bet gan esošo padziļināšana un integrešana līdz vieduma līmenim.

Vienlaikus jāatceras, ka šim modelim ir arī savi ierobežojumi. Pirmkārt, nedrīkst uztvert dalījumu attīstības līmeņos kā priekšrakstu, kam stingri jāseko. Ir jārēķinās ar katra supervizējamā individuālajām īpatnībām un tām unikālajām attiecībām, kas valda supervīzijā. Otrkārt, arī paši supervizori iziet šīs attīstības stadijas, tādēļ ir svarīgi pievērst uzmanību savstarpējās attīstības mijiedarbībai (Hess, 1987, citēts no: Hawkins, Shohet, 2000).

**Integratīvie modeļi** balstās uz pieeju speciālistu darbam, uz darba alianses stratēģiju un taktiku neatkarīgi no ietekmes stratēģijas izvēles. Šie modeļi kļūst universāli un koncentrējas uz šādiem aspektiem: saskarsmes procesu (verbālo un neverbālo komunikāciju, tās dziļumu un emocionalitāti); informēto piekrišanu; sesijas un visa supervīzijas procesa strukturēšanu; grūtību, vajadzību, resursu konceptualizācijas procesu; izvēlētajiem darba mērķiem (simptomiem, personībai, tās funkcionēšanas līmenim, kognitīvajiem, emocionālajiem, motivācijas procesiem, starppersonu attiecībām u. c.); mērķu un intervenču izvēles atbilstībai; mērķtiecībai un procesa rezultativitātei kopumā.

**Komunikācijas modelis.** Komunikācijas modeļa izmantošanu supervīzijā skaidro ar nepieciešamību apzināties interaktīvas norises, kas izriet no starppersonu interakcijas procesiem. Interakcijas procesi ir cirkulāri, abpusēji un rodas tieši un aktuālajā situācijā. Šī apziņa ietekmē komunikatīvo izturēšanos supervīzijā – process tiek skaidrots simboliskā interakcionisma koncepcijā, kas supervīzijai

ir būtiska, ja supervīzijas uzmanības centrā vairs nav personiskie vai sociālie trūkumi, bet gan supervīzijas dalībnieka un institūcijas normas (*Watzlawich, Bavelas, Jackson, 1967*).

Supervīzijas modeļos var tikt aprakstīts gan supervīzijas formāts, gan teorija, uz kuru balstās supervizors, kā arī supervīzija kā dinamisks, attīstībā esošs process. Mūsdienās profesionālās prakses supervīzijas modeļu izvēli galvenokārt nosaka paša supervizora prakses teorētiskais pamatojums, kā arī statuss un formālā vai neformālā pozīcija institūcijā. Kāda konkrēta modeļa izvēle nedrīkstētu kļūt par pašmērķi, aizēnojot pašu galveno – supervīzijas saturu, supervizora un supervizējamā attiecības, kā arī supervīzijas izglītojošo, attīstošo, atbalstošo un palīdzīgo dabu.

### Avoti un literatūra

1. Arvidsson, B. (2000). *Clinical Supervision: A Study of How Psychiatric Nurses Experience Group Supervision*. Malmö: Malmö University, School of Education, Department of Educational and Psychological Research.
2. Apine, E. (2007). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU.
3. Āboltiņa, L. (2012). *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
4. Baker, B., Exum, H. A., Tyler, R. E. (2002). The development process of clinical supervisors in training: An investigation of the supervisor complexity model. *Counselor Education & Supervision*. 42(1), 15–30. doi:10.1002/j.1556-6978.2002.tb01300.x
5. Baxter, P. (2007). The CCARE model of clinical supervision: Bridging the theory-practice gap. *Nurse Education in Practice*. 7(2), 103–111.
6. Beinart, H. (2012). Models of Supervision and the Supervisory Relationship. In: I. Fleming & L. Steen (eds.). *Supervision and Clinical Psychology: Theory, Practice and Perspectives*. Hove, East Sussex: Routledge, 47–62.
7. Bernard, J. M., Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of Clinical Supervision* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
8. Bernard, J., Goodyear, R. (2014). *Fundamentals of Clinical Supervision* (5<sup>th</sup> ed.). USA: Pearson Education, Inc.
9. Brackett, J. R. (1903). *Supervision and Education in Charity*. New York: Macmillan.
10. Deborah, L., Cabaniss, M. R., Arbuckle, M. D. (2011). *Course and Lab: A New Model for Supervision*. Iegūts no: <http://ap.psychiatryonline.org>
11. Dennis, M. (2010). Contemporary trends in supervision theory: A shift from parallel process to relational and trauma theory. *Clinical Social Work Journal*. (38), 370–378. doi:10.1007/s10615-009-0247-8.
12. Du Plock, S. (2006). A relational approach to supervision: Some reflections on supervision from an existential–phenomenological perspective. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV).
13. Frawley-O’Dea, M. G., Sarnat, J. E. (2001). *The Supervisory Relationship: A Contemporary Psychodynamic Approach*. New York: Guilford Press.
14. Gaskell, C. *Seven-eyed Model of Supervision*. (n. d.). Iegūts no: <http://coachingsupervision-academy.com/thought-leadership/the-seven-eyed-model-of-supervision/>

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

15. Giddings, M. M., Cleveland, P., Smith, C. H., Camargo, C. C., Russell, R. G. (2008). Supervision for MSWs in child welfare: A professional development model. *Journal of Public Child Welfare*. 2(3), 339–365. doi:10.1080/15548730802463587.
16. Guy, A. R. (2007). The classroom walkthrough: The perceptions of elementary school principals on its impact on student achievement. Dissertation. University of Pittsburgh: The School of Education.
17. Handal, G. E., Lauvas, P. (1993). *The Practical Theory of Teachers*. Whitelegg, et al. (eds.). London: PCP & Open University Press.
18. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions. An Individual, Group and Organizational Approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
19. Henderson, P. (2007). Approaches to supervision theory. *Therapy Today*. 18(8). Iegūts no: <http://www.therapytoday.net/article/show/731/approaches-to-supervision-theory/>
20. Hick, S. F., Murray, K. (2009). Structural social work. In: Gray, M., Webb, S. A. (eds.). *Social Work: Social Theories and Methods*. Los Angeles: SAGE Publications.
21. Horšers, G. (2007). Profesionālā attīstība supervīzijā sociālajā darbā. No: Apine, E. (projekta vad.). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU.
22. Kadushin, A. (1992). *Supervision in Social Work* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Columbia University Press.
23. Kendra, L. (2009). *A brief summary of supervision models. LPC, ACS*. Iegūts no: <http://www.marquette.edu/education/grad/documents/Brief-Summary-of-Supervision-Models>.
24. Leddick, G. R. (1994). Models of clinical supervision. Iegūts no: <http://www.counseling.org/Resources/Library/ERIC%20Digests/94-08.pdf>
25. Leddick, G. R., Bernard, J. M. (1980). The history of supervision: A critical review. *Counselor Education and Supervision*. 19(3), 186–196. doi:10.1002/j.1556-6978.1980.tb00913.x
26. Lenz, A. S., Sangganjanavanich, V. F., Balkin, R. S., Oliver, M., Smith, R. L. (2012). Wellness model of supervision: A comparative analysis counselor education and supervision. *ProQuest Education Journals*. 51(3), 207–221. doi:10.1002/j.1556-6978.2012.00015.x
27. Mārtinsone, K. (sast.). (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
28. Munson, C. E. (2002). *Handbook of Clinical Social Work Supervision* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Haworth Press.
29. Nicklin, P. (1997). A practice-centred model of supervision. *Nursing Times*. 93(46), 52–54
30. Page, S., Wosket, V. (1994). *Supervising the Counsellor: A Cyclical Model*. London: Routledge.
31. Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the Counsellor* (2<sup>nd</sup> ed.). Philadelphia: Brunner-Routledge.
32. Parker, S. (2009). Faith development theory as a context for supervision of spiritual and religious issues. *Counselor Education and Supervision*. 49(1), 39–53. doi:10.1002/j.1556-6978.2009.tb00085.x
33. Pearson, Q. M. (2006). Psychotherapy-driven supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling*. 28(3, July).
34. Proctor, B. Supervision: A co-operative exercise in accountability (1986). In: Marken, M., Payne, M. (eds.). *Enabling and Ensuring – Supervision in Practice National Youth Bureau, Council for Education and Training in Youth and Community Work*. Leicester, UK.
35. Reynolds, B. (1942). *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*. New York: Farrar and Rinehart.



36. Richmond, M. E. (1899). *Friendly Visiting among the Poor: A Handbook for Charity-Workers*. New York: Macmillan.
37. Richmond, M. E. (1917). *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation.
38. Richmond, M. E. (1922). *What Is Social Case Work? An Introductory Description*. New York: Russell Sage Foundation.
39. Robinson, V. (1936). *Supervision in Social Casework*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
40. Robinson, V. (1949). *The Dynamics of Supervision under Functional Controls*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
41. Smith, L. K. (2009). *A brief summary of supervision models*. Iegūts no: [https://www.gallaudet.edu/Documents/Academic/COU\\_SupervisionModels\[1\].pdf](https://www.gallaudet.edu/Documents/Academic/COU_SupervisionModels[1].pdf)
42. Spaulding, F. E. (1955). *School Superintendants in Action in Five Cities*. Rindge, NH: Richard R. Smith.
43. Stoltenberg, C. D., Delwoth, U. (1987). *Supervising Counsellors and Therapists: A Developmental Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
44. *Theories and models of supervision*. (n. d.). Iegūts no: <http://www.knowledge.scot.nhs.uk/nmahpsupervision/participation/models-of-supervision.aspx>
45. Towle, C. (1945). A social work approach to courses in growth and behavior. *Social Service Review*. 34, 402–414.
46. Truskovska, Ž. (2013). *Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā*. Promocijas darbs. Rīga: RA.
47. Tsui, M. (2005). *Social Work Supervision. Contexts and Concepts*. London: SAGE Publications, Inc.
48. Von Russell-Chapin, L. A., Chapin, T. (2011). *Clinical Supervision: Theory and Practice* (1<sup>st</sup> ed.). Belmont, USA: Brooks Cole.
49. Watzlawich, P., Bavelas, B. J., Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: W. W. Norton.
50. Wiles, J., Bondi, J. (1980). *Supervision: A Guide to Practice*. Columbus, OH: Merrill: Publishing.
51. Винер, Дж., Майзен, Р., Дакхэм, Дж. (2006). *Супервизия супервизора. Практика в поиске теории*. Москва: Когито-Центр.
52. Городнова, М. Ю. (2012). Актуальные вопросы теории и практики супервизии врачей-психотерапевтов и медицинских психологов (в парадигме гештальт-терапии). *Медицинская психология в России*. Электронный научный журнал, 6 (17). Iegūts no: <http://medpsy.ru>
53. Кулаков, С. А. (2002). *Супервизия в психотерапии. Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов*. Санкт-Петербург: Речь.

### 1.3. Supervīzijas process

Mūsdienās Eiropas kontekstā ar supervīziju (un arī koučingu) saprot konsultēšanas formu, kuras uzmanības centrā ir cilvēka kā funkcionālo un sociālo lomu pildītāja mijiedarbība ar darba vidi. Supervīzijas mērķis ir individuālo, komandas un organizācijas pārmaiņu veicināšana, lai attīstītu profesionalitāti, mazinātu spriedzi, palīdzētu risināt konfliktus un uzlabotu sadarbību ikdienas darbā (*Judy, Knopf, 2015*). Šajā kontekstā supervizors ir eksterns konsultants, kurš sniedz savus pakalpojumus personai vai organizācijai, un supervīzija ir patstāvīga profesija.

Vienlaikums Latvijā angļu valodā pieejamās literatūras avotu par supervīziju raksta anglosakšu tradīcijas ietvaros, kur tā arī līdz mūsdienām ir saglabājusi klīnisko pieeju. Tajā supervizors ir vairāk pieredzējis profesionālis sociālajā darbā, psiholoģijā, psihoterapijā vai medicīnā un supervīzē jaunākos savas profesijas pārstāvjus. Klīniskās supervīzijas modelī ir mainījies tas, ka mūsdienās supervizoram jāapgūst iemaņas un prasmesursos vai jāiegūst izglītība supervīzijā. Tas nozīmē, ka lasītājam ir jābūt vērīgam un jāizdara secinājumi, cik lielā mērā to, kas rakstīts klīniskās supervīzijas kontekstā, var attiecināt uz supervīziju kā neatkarīgu konsultēšanas jomai piederošu profesiju. Arī šajā rakstā lielākoties izmantoti avoti no klīniskās supervīzijas literatūras klāsta.

Šajā rakstā tiks sniegts ieskats, kādiem mērķiem var kalpot supervīzija, kādas supervīzijas funkcijas tiek izšķirtas un kādi ir supervizora pamata uzdevumi katras funkcijas ietvaros. Tiks raksturoti dažādi supervīzijas veidi un supervīzijas process.

#### 1.3.1. Supervīzijas raksturojums un funkcijas

Jēdziens “funkcija” apzīmē darbību vai uzdevumu (Spektors, n. d.), un supervīzija veic vairākus uzdevumus jeb funkcijas. Dānijas Storstrēmas pašvaldības Sociālās labklājības un psihiatrijas departamenta Sociālās labklājības starptautisko projektu laboratorijas eksperts Sorens Kaltfofts, balstoties uz M. Bālinta, E. Bālintas, J. Hēdelunda, T. Frīsa un V. Māras darbiem, ir noteicis **piecus supervīzijas izmantošanas veidus**:

- 1) supervīzija kā kvalitātes kontrole, kuru kopīgi veic supervizors un supervīzējama. Supervīzējamo interesē, vai viņš ir rīkojies “pareizi”, vai varēja būt vēl efektīvāks savā rīcībā, savukārt supervizors var uzdot jautājumus: *Vai no supervīzējamā darba / intervencēm konsultēšanas procesā ir kāds labums? Vai ir panākumi vai tikai tiek “pavadīts laiks”? Kas kavē darba procesu un supervīzējamā attīstību?* utt.;
- 2) supervīzija klienta aizsardzībai, lai supervīzējama nerisinātu savas problēmas ar klienta palīdzību un uz klienta rēķina un viņa rīcība būtu saskaņā ar ētiku;

- 3) supervīzija kā mācību process, jo supervizējamais nostiprina un padziļina zināšanas par teorijām un metodēm, attīsta prasmes teorētiskās zināšanas lietot praktiskās darba situācijās, uzzina jaunu informāciju vai izprot, par kādiem jautājumiem ir nepieciešams interesēties;
- 4) supervīzija kā radoša telpa, kurā notiek attīstība, izaugsme, savstarpēja iedvesmošana, jo uzmanība ir pievērsta vairākiem līmeņiem vienlaikus – stāstītā saturam, aprakstītajam procesam, iesaistīto personu saspēlei. Mērķis nav iepriekš zināt, bet mēģināt saprast un meklēt atbildi. Sevišķi grupas supervīzijas procesā rodas daudzi jauni skatījumi, ir plašas iespējas eksperimentēt ar idejām un pielietot dažādas metodes;
- 5) supervīzija sevis apzināšanai. Supervizējamais mācās “sevi ieraudzīt”, izprast savu lomu, apzināties savas robežas, rīcības stereotipus, emocionālās reakcijas, ietekmi uz savu klientu utt. (*Kaltoft, 1995*)

**Supervīzijas funkcijas** ir viena no pamattēmām klīniskās supervīzijas kontekstā, kurā supervīzija galvenokārt tiek saprasta kā studenta vai mazāk pieredzējuša praktiķa darba pārraudzība. Vēsturiski supervīzija kā process darba kvalitātes uzlabošanai aizsākās ASV sociālā darba jomā. Alfreds Kadušins ir pirmais, kurš ir pētījis supervīzijas praksi un izstrādājis supervīzijas modeli. Būtībā viņš radīja “ideāla” vidējā līmeņa vadītāja paraugu, raugoties no organizācijas un sociālo darbinieku, kuri konsultē klientus, vajadzībām. Viņš izšķīra trīs funkcijas: administratīvo, izglītošanas un atbalsta funkciju (*Kadushin, 2002*).

Bridžida Proktore, raksturojot pamata procesus supervīzijā konsultēšanā un psihoterapijā, izstrādāja alianses modeli (*supervision alliance model*). Šajā modelī viņa izšķīra trīs A. Kadušina modelim līdzīgas supervīzijas funkcijas – normatīvo, formējošo un spēcinošo funkciju (*normative, formative and restorative functions*) (*Proctor, 2008*).

A. Kadušina definētās administratīvās funkcijas ietvaros supervizors ir savienošais posms administrācijā – vadītājs, kurš ir tiešā kontaktā ar darbinieku un organizācijas vadību. Kā vadītājs viņš ir atbildīgs par struktūrvienības vadīšanu, un viņam ir piešķirti konkrēti, skaidri definēti administratīvie uzdevumi:

- 1) darbinieku atlase – labi zina katra amata darba pienākumus, to veikšanai nepieciešamās zināšanas un prasmes, kolektīvu, tādēļ var piedalīties jaunu darbinieku pieņemšanā darbā;
- 2) ievadīšana darbā – iepazīstina ar institūciju, kolēģiem, darba vietu un pienākumiem, iekšējās darba kārtības noteikumiem u. c.;
- 3) darba plānošana – nosaka prioritātes, darba uzdevumu izpildes termiņus, atbildīgos par konkrētu uzdevumu veikšanu, nolemj, kurš darbinieks ar konkrēto klientu strādās;
- 4) kontrolēšana un novērtēšana – kad uzdevumi ir deleģēti, to izpilde ir jāpārbauda;

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

- 5) koordinēšana – koordinē darbinieku sadarbību institūcijā, sadarbību starp dažādām institūcijas nodaļām un arī ar citām institūcijām;
- 6) komunikācijas nodrošināšana – supervizors institūcijas hierarhijā atrodas starp vadību un darbiniekiem; viņš savāc, apstrādā un izplata informāciju, kura nāk no vadības vai no darbiniekiem;
- 7) supervizors kā administratīvs “buferis” – uzklausā klientu sūdzības par darbiniekiem, aizstāv darbiniekus pret administrācijas neatbilstošām prasībām, pārstāv administrācijas viedokli;
- 8) politikas formulēšana un koordinēšana – ir informēts par klientu vajadzībām, resursiem kopienā, par trūkumiem, nepilnībām institūcijas politikā un piedāvā priekšlikumus nepieciešamajām izmaiņām (*Kadushin, 2002*).

Savukārt B. Proktors definētā supervīzijas normatīvā funkcija ietver kontroles jeb pārraudzības aspektu, kad supervizors var norādīt uz supervīzējamā zināšanu vai pieredzes trūkumu, prakses neatbilstību profesionālajiem vai ētikas standartiem (*Proctor, 2008*). Tomēr B. Proktors modelī supervizors neveic administratīvas darbības, kā apraksta A. Kadušins.

**Izglītojošā supervīzijas funkcija.** Par šo funkciju A. Kadušins ir teicis, ka tā māca darbiniekam to, kas viņam jāzina, lai viņš varētu darīt savu darbu, un palīdz mācīties. Izglītojošā supervīzija palīdz attīstīt darbinieka paškritiku, jo tādējādi viņš uzzina, kāda ir laba prakse un kāda rīcība ir neatbilstoša, var ar to salīdzināt savu rīcību, rod kritērijus sevis novērtēšanai. Izglītojošā supervīzijas funkcija nodrošina profesionālo socializāciju (cilvēki dažādi pieietu problēmām, bet vienas profesijas pārstāvjiem ir vienota pieeja, skatījums), kas ietver darbinieka profesionālās identitātes veidošanos (*Kadushin, 2002*). B. Proktore formējošo supervīzijas funkciju skaidro kā virzītu uz supervīzējamā kompetences, pašpārliecības, līdzjūtības un radošuma attīstīšanu (*Proctor, 2008*). Izglītojošās jeb formējošās funkcijas ietvaros notiek prasmju, spēju un izpratnes pilnveidošana. Mācīšanās notiek, analizējot un izzinot supervīzējamā darbu. Supervīzija ir mācīšana *post factum*. Supervizors ar darbinieku analizē padarīto un plānoto rīcību. Notiek sistemātiska introspektīvi retrospektīva darba pārskatīšana (*Kadushin, 2002*).

Lai mācīšanās noritētu efektīvi, sevišķi mācības supervīzijas ietvaros, var būt nepieciešama vienošanās ar supervīzējamo par sagatavošanos supervīzijai. Supervīzējamais pirms supervīzijas supervīzoram caurskatīšanai iesniedz pierakstus, audioierakstus, darba plānu, dienasgrāmatu u. c. Tas ļauj supervīzoram izvērtēt, kādas zināšanas, prasmes darbiniekam trūkst, un attiecīgi sagatavoties supervīzijai vai pat sagatavot materiālu, ko iedot supervīzējamajam. Mācīšanās supervīzijā ir individualizēta – supervīzoram jānoskaidro, ko supervīzējamais jau labi zina, ko viņam vajag zināt, ko viņš vēlas mācīties un kā viņš vēlas mācīties (*Kadushin, 2002*).

Supervīzijas izglītojošās funkcijas ietvaros supervizoram ir šādi uzdevumi:

- uzdot jautājumus, noskaidrot, atbalstīt, stimulēt, apstiprināt, virzīt, izaicināt un paplašināt supervizējamā domāšanu;
- pievērst uzmanību kļūdām, neizmantotām iespējām, pārpratumiem, pret-runām;
- piedāvāt jaunas idejas;
- dalīties ar zināšanām un pieredzi;
- izskaidrot un ilustrēt līdzīgo un atšķirīgo starp šo un citām situācijām;
- paplašināt supervizējamā skatījumu, piedāvāt alternatīvas;
- var piedāvāt īsu izklāstu, dialogu vai diskusiju;
- piedāvāt demonstrāciju, piedalīties lomu spēlē;
- kopīgi klausīties un analizēt audioierakstu;
- piedāvāt materiālu lasīšanai (*Kadushin, 2002*).

Izglītojošās vai formējošās supervīzijas funkcijas rezultātā supervizējamais var:

- labāk saprast klientu;
- labāk apzināties savas reakcijas uz klientu;
- izprast mijiedarbības ar klientu dinamiku;
- izpētīt savas intervences un to rezultātus;
- izzināt citus iespējamus rīcības variantus šajā un līdzīgās situācijās (*Hawkins, Shohet, 2000*).

Lai arī šie ieguvumi no izglītojošās supervīzijas funkcijas ir noteikti, domājot par supervizējamajiem no palīdzošajām profesijām, tie var tikt attiecināti arī uz citu profesiju pārstāvjiem. Jēdzienu “klients”, piemēram, var aizstāt ar vārdiem “padotais”, “kolēģis”, “vadītājs” vai “sadarbības partneris”, jo supervīzijas laikā supervizējamais var labāk izprast savu saskarsmes partneri, savu reakciju uz viņu, savstarpējo attiecību dinamiku. Savukārt vārdu “intervences” varam aizstāt ar “rīcība”, “taktika”, “stratēģija”.

**Atbalstošā supervīzijas funkcija.** Tās uzdevums ir stiprināt darbinieka spēju pārvarēt ar darbu saistīto spriedzi un stresu.

Supervizors to var panākt ar šādu rīcību:

- sniedzot mierinājumu un izrādot atbalstu;
- iedrošinot un mazinot bažas;
- atzīstot supervizējamā sasniegumus;
- paužot paļāvību darbinieka spējām, stiprinot apsīkstošo ticību un palīdzot atjaunot pašcieņu;
- izsakot atzinīgu novērtējumu un uzslavu;
- dodot iespēju atjaunot emocionālo līdzsvaru, emocionāli reaģējot, atvieglojot psiholoģiskās sāpes (piemēram, mazinot vainas izjūtu, neapmierinātību);
- paaugstinot spēju adaptēties;

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

- uzmanīgi klausoties, izrādot interesi un rūpes par supervizējamo;
- sniedzot atspirdzinājumu un iedvesmojot (*Kadushin, 2002*).

Supervizora miers un morālais atbalsts ļauj izpaust emocijas, eksternalizēt satraukumu un tā to mazināt. Supervizors palīdz supervizējamajam darbā justies brīvi, būt mierā ar sevi. Palīdzošo profesiju kontekstā supervizoram dažkārt ir jāpalīdz supervizējamajam mainīt nereālo ticību ideālistiskai visvarenībai pret reālistisku izpratni par to, ka viņa paša, darba paņēmieni un klientu iespējas ir ierobežotas (*Kadushin, 2002*). It sevišķi empātijas spēju izmantošana klientu konsultēšanā pakļauj supervizējamo distresam, sāpēm un dezorientācijai. Ja ar darbu saistītās emocijas netiek apzinātas un “pārstrādātas”, tad tās uzkrājas un ilgtermiņā noved pie profesionālās izdegšanas un supervizējamā darba efektivitātes samazināšanās (*Hawkins, Shohet, 2000*). Tādā nozīmē supervīzijas atbalstošā jeb spēcinošā funkcija, kā to apzīmē B. Proktore, ir supervizējamā psihohigiēnas līdzeklis un preventīvs pasākums pret profesionālo izdegšanu. Supervīzijā supervizējamais var atbrīvoties no stresa un spriedzes un “uzlādēt personīgās un profesionālās baterijas” (*Proctor, 2008, 214. lpp.*).

A. Kadušina supervīzijas modelī, kurā supervizors vienlaikus ir arī supervizējamā darba vadītājs, tiek izvirzīti vēl citi uzdevumi, kuri ir saistīti ar stresu un pārslodzi izraisošo darba apstākļu mainīšanu, piemēram, novērst tādu situāciju veidošanos, kuras rada stresu, samazināt klientu skaitu, uz laiku piedāvāt strādāt ar klientiem, kuru problēmas nav tik samilzušas un kompleksas, uz laiku piedāvāt palīgu vai pārvietot uz mazāk noslogotu darba telpu, nosūtīt uz semināru vai konferenci, protestēt pret nepārdomātu papildu prasību izvirzīšanu darbiniekiem (*Kadushin, 2002*).

### 1.3.2. Supervizora lomas

Iepriekš raksturotās supervīzijas funkcijas iezīmē vairākas supervizora lomas – priekšnieks, starpnieks starp padotajiem un vadību, skolotājs un atbalstītājs. Vēl literatūrā minētas arī šādas lomas: kompetentāks speciālists, kurš sniedz vērtējumu, konsultants, kolēģis un tehniskais eksperts (*Hawkins, Shohet, 2000*).

Katra loma ietver noteiktu attieksmi pret supervizējamo, nosaka attiecības un komunikācijas stilu. Piemēram, supervizora skolotāja attieksme pret supervizējamo būs kā pret skolēnu, kura zināšanu un prasmju līmenis ir jānovērtē un kuram atbilstoši vērtējumam jāizskaidro, kurš jā māca un jāvirza uz pilnveidošanos. Savukārt supervizors kolēģis sadarību supervīzijā veidos kā līdzvērtīgu personu dialogu un pieredzes apmaiņu.

Supervizors kādā no lomām var justies ērtāk nekā citās. Tas ir viens no aspektiem, kas veido supervizora darba stilu. Tomēr efektīvam supervizoram ir nepieciešama arī elastīga spēja pielāgot savu lomu supervizējamā profesionālajam briedumam un vajadzībām konkrētā situācijā.

Pīters Hovkinss un Robins Šohets (*Hawkins, Shohet, 2000*) ir izveidojuši tabulu, kurā ir minētas palīdzētāju lomas, problēmas, ar kurām pie noteiktas lomas pārstāvja dodas, un kas tiek sagaidīts (sk. 1.2. tab.).

1.2. tabula

### Palīdzētāju loma un gaidas

Palīdzētāju loma	Ar ko pie viņa nāk	Ko vēlas saņemt
Ārsts	Simptomi	Diagnozi, ārstēšanu
Mācītājs	Grēki, nožēla	Grēku nožēlošanu, piedošanu
Skolotājs	Zināšanu trūkums, jautājumi	Zināšanas, atbildes
Advokāts	Netaisnība	Aizstāvību
Tiesnesis	Noziegums	Pelnītu sodu
Draugs	Mēs paši	Pieņemšanu, uzklausišanu
Māte	Mūsu bēdas	Mierinājumu
Automehāniķis	Bojājumi	Salabošanu un apkopi

Tabulā minēto lomu pildīšanu supervīzējamais var sagaidīt no supervizora, īpaši, ja sadarbības sākumā supervizors nav pietiekami izskaidrojis savu lomu (*Hawkins, Shohet, 2000*). Tas, kā supervizors uz “lomas piedāvājumu” atbildēs, ietekmēs supervīzijas procesu. Supervizors var “piespēlēt” un apmierināt supervīzējamā gaidas, kas atsevišķos gadījumos var būt adekvāta taktika. Supervizors var neatpazīt “pieprasījumu” un atbildēt no citas lomas, nekā gaidīts, tā radot frustrāciju supervīzējamajam, kurš var justies nesaprasts. Supervizors var arī atklāt supervīzējamā slēptās gaidas un kopīgi ar viņu atrast situācijai atbilstošu produktīvu sadarbības attiecību modeli.

### 1.3.3. Supervīzijas veidi

Supervīzijas veidus izšķir, vadoties pēc vairākiem kritērijiem – pēc supervīzijas dalībnieku rakstura, pēc satura, pēc formas un pēc supervizora iesaistes.

**Pēc supervīzijas dalībniekiem** izšķir individuālo supervīziju, pāra supervīziju, grupas, komandas un organizācijas supervīziju.

**Individuālā supervīzija.** Supervīzijā tiekas supervizors un supervīzējamais, lai sistemātiski analizētu un reflektētu par supervīzējamā padarīto un plānoto darbu ar konkrētu klientu (palīdzošo profesiju kontekstā) vai par citiem ar profesionālo lomu un darbību saistītiem jautājumiem.

**Pāra supervīzija.** Supervīzijā tiekas supervizors un divi supervīzējamie kolēģi, lai analizētu un reflektētu par abu sadarbību profesionālo uzdevumu izpildē (piemēram, psihologi, kuri pārī vada atbalsta grupu).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

**Grupās supervīzija.** Supervizors strādā ar četrus līdz 10 profesionāļu grupu, kuri ikdienas darbā nav cits no cita atkarīgi (nav padoto un augstākstāvošo attiecībās). Risina ar profesionālo lomu un darbību saistītos grupas dalībnieku jautājumus.

**Komandas supervīzija.** Supervizors strādā ar komandu – vienas organizācijas struktūrvienību (piemēram, ģimenes atbalsta nodaļas darbinieki), vairāku organizāciju pārstāvju komandu (piemēram, multidisciplināra komanda darbam ar sociālā riska jauniešiem pašvaldībā) vai vienas organizācijas vairāku struktūrvienību pārstāvjiem (piemēram, projekta komanda). Risina jautājumus, kas saistīti ar sadarbību (komunikācija, attiecības, konflikti), darba efektivitāti (lomas, atbildība, procesi), rezultativitāti, stratēģijām un pārmaiņām.

**Organizācijas supervīzija.** Supervizors sadarbojas ar organizāciju (vadību, vadības deleģētām personām), lai palīdzētu paaugstināt organizācijas funkcionēšanas efektivitāti un produktivitāti. Organizācijas supervīzijas process ietver diagnostiku, pārmaiņu procesa plānošanu un ieviešanu.

**Pēc supervīzijas satura izšķir** klīnisko (mācību), koncepcijas un vadības supervīziju.

**Klīniskā (mācību) supervīzija.** Tā noris studiju laikā, apgūstot profesiju, un supervīzijas uzmanības centrā ir supervīzējamā profesionālās attīstības process. Šajā gadījumā supervizors un supervīzējamais abi ir vienas profesijas un pieejas vai skolas pārstāvji, piemēram, sociālais darbs, eksistenciālā psihoterapija. Supervīzijas sesijās tiks analizēts darbs ar klientiem.

**Koncepcijas supervīzija.** Tā visbiežāk tiek izmantota komandas supervīzijas ietvarā, kad ir izveidota jauna komanda (organizācija vai struktūrvienība), kurai ir jādefinē sava misija, vīzija, mērķi, struktūra, procedūras un lomas, citiem vārdiem – jāizstrādā savas darbības koncepcija. Dažkārt šāds process ir nepieciešams jau pastāvošai sistēmai, kurai ir jāpārdefinē sava līdzšinējā darbības koncepcija vai jārada jauna, piemēram, reorganizācijas dēļ.

**Vadības supervīzija.** Supervizors tiekas individuāli vai grupā ar dažādu līmeņu vadītājiem, lai palīdzētu padziļināt izpratni par vadītāja lomu un uzdevumiem, attīstīt prasmes un spējas būt efektīvam vadītājam, veidot konstruktīvu saskarsmi ar padotajiem. Bieži supervīzijas tēmas ir saistītas ar vadītāja sociālo un emocionālo kompetenci. Vadības atbalsta jomā bieži tiek izmantots koučings.

**Pēc supervīzijas norises formas** var izdalīt:

- supervīziju klātienē;
- dzīvo (*live*) supervīziju;
- attālināto supervīziju (izmantojot *Skype* un līdzīgas tehnoloģijas);
- supervīziju ar videoierakstu, audioierakstu izmantošanu.



Atšķirībā no supervīzijas klātienē, kad supervizors strādā ar supervizējamo, dzīvajā supervīzijā klātesošs ir arī supervizējamā klients. Supervizors novēro supervizējamā darbu ar klientu, atrodoties vienā telpā ar abiem, blakus telpā aiz spoguļsienas vai novēro konsultāciju uz televizora vai datora ekrāna. Šāda supervīzijas norises forma visbiežāk tiek izmantota mācību supervīzijā. Taču to izmanto arī vadītāju supervīzijā (koučingā), kad supervizors piedalās, piemēram, vadītāja vadītā sanāksmē, novēro to un pēc tam, tiekoties individuāli, pārrunā novēroto.

Attālinātās supervīzijas ietaupa laiku un resursus, kas būtu jātērē ceļam, sevišķi, ja supervizējamais un supervizors ir no dažādām pilsētām vai valstīm. Arī šim supervīzijas veidam ir savas prasības un ierobežojumi, ar kuriem būtu jāiepazīstas pirms šādas prakses sākšanas.

Video un audio ieraksti sniedz līdzīgu ieskatu supervizējamā darbā kā dzīvā supervīzija, tomēr dažkārt ir vieglāk īstenojama, jo nav jāsaplūst konsultācijas norises laiks ar supervizoru, var radīt mazāk spriedzes iesaistītajiem, un supervīzijai izmanto tikai mērķtiecīgi atlasītus fragmentus no konsultācijas ieraksta. Tomēr ir vairāki praktiski un ētiski jautājumi, kuri ir jāapsver, kad izvēlas veikt dzīvo supervīziju vai konsultācijas ar klientu audio vai video ierakstu.

**Atkarībā no supervizora līdzdalības** izšķir supervizora vadītu supervīziju un divus supervīzijas veidus: koleģiālo supervīziju un intervīziju, kurās supervizors nepiedalās jeb precīzāk – nav vienas noteiktas personas, kura pastāvīgi būtu supervizora lomā attiecībā pret pārējiem dalībniekiem.

**Supervizora vadītā supervīzijā** uz supervizoru gulstas atbildība par supervīzijas plānošanu un vadīšanu, darba metožu izvēli. Supervizora statuss un vara atšķiras no supervizējamā statusa un varas.

**Koleģiālā supervīzijā** (*peer supervision*) atbalstu cits citam sniedz formālā statusa ziņā vienlīdzīgi kolēģi, tiekoties grupā un kopīgi plānojot un vadot supervīziju, piemēram, ikreiz izvēloties vienu no dalībniekiem par procesa vadītāju.

**Intervīzija** (*intervision*) ir starptautiska koleģiālā supervīzija par supervīziju, kuru ir ieviesusi Eiropas Nacionālo supervizoru asociāciju apvienība (*Association of National Organisations for Supervision in Europe* – ANSE). Šajā gadījumā vienā intervīzijas grupā sadarbojas vismaz trīs valstu supervizori, kuri uz vairākām dienām tiekas klātienē vairākas reizes gadā, nodrošinot cits citam supervīziju un daloties pieredzē par supervīzijas metodēm. Vienlaikus jāmin, ka supervīzija par supervīziju jeb metasupervīzija ir iespējama ne tikai koleģiālās tikšanās veidā. Supervizoru izglītībā un arī pēc tam ir svarīga topošā vai praktizējošā supervizora dalība supervizora vadītās supervīzijās refleksijai un savas profesionalitātes attīstīšanai.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

**Pašsupervīzija** ir vēl viens supervīzijas veids. Tā ir supervīzijas forma, kura ir vienmēr pieejama, pat ja tiek apmeklēta supervīzija pie supervizora. Viens no jebkuras supervīzijas mērķiem ir palīdzēt supervīzējamajiem attīstīt iekšējo supervizoru sevī. Svarīgs pašsupervīzijas aspekts ir būt spējīgam reflektēt par savu darbu. Leslija Borders un Džordžs Ledliks (*Borders & Ledlick*, 1987, citēts no: *Kadushin*, 2002) sniedz dažus ļoti vērtīgus priekšlikumus šādam pārdomu procesam, jautājumus pašnovērtēšanai: *Ko es redzēju vai dzirdēju manu klientu darām? Ko es domāju vai jutu? Kādas bija manas alternatīvas attiecībā uz to, ko teikt vai darīt? Kā es izvēlējos kādu no alternatīvām? Kā es turpināšu savu izvēlēto reakciju? Ko es patiesībā darīju? Kādu iespaidu mana reakcija / rīcība atstāja uz klientu? Kā es novērtētu savas reakcijas efektivitāti?*

Šīs pārdomas var padziļināt, ja supervīzējamais rada savu sistēmu, kā pierakstīt to, ko viņš dara, tā, lai tiktu atzīmēti ne tikai tie fakti, kuri nepieciešami profesionālajai praksei, bet tiktu atspoguļots arī darba process un ķermeņa sajūtas, elpošana, jūtas, domas un darbības, strādājot ar klientu (*Kadushin*, 2002).

### 1.3.4. Supervīzijas gaita

Pirms pašas supervīzijas ir sagatavošanās posms. Tā laikā tiek apzināta vajadzība pēc supervīzijas organizācijā vai arī individuāli un noslēgts līgums vai mutiska vienošanās ar supervizoru. Vienošanās veido supervīzijas ietvaru, tādēļ ir ļoti būtiska.

#### 1.3.4.1. Vienošanās par supervīziju

Kad organizācija uzrunā supervizoru, lai apsvērtu sadarbības iespējas, tad bieži izsaka jau noformulētu piedāvājumu, piemēram, vēlas komandas supervīziju, jo jāsaliedē komanda. Supervizoram vajadzētu uzzināt vairāk par to, kā organizācija līdz šādam pasūtījuma formulējumam ir nonākusi. Bieži atklājas aspekti, kuri nav pārdomāti vai neatbilst supervīzijas nosacījumiem. Piemēram, var atklāties, ka runa nav par jaunu komandu, kura jāsaliedē, bet gan par jau ilgāku laiku pastāvošu komandu, kuras locekļu starpā ir uzkrājušies neatrisināti konflikti un kuri domstarpību dēļ izvairās no savstarpējas komunikācijas. Abos gadījumos būs nepieciešama atšķirīga supervizora darba stratēģija.

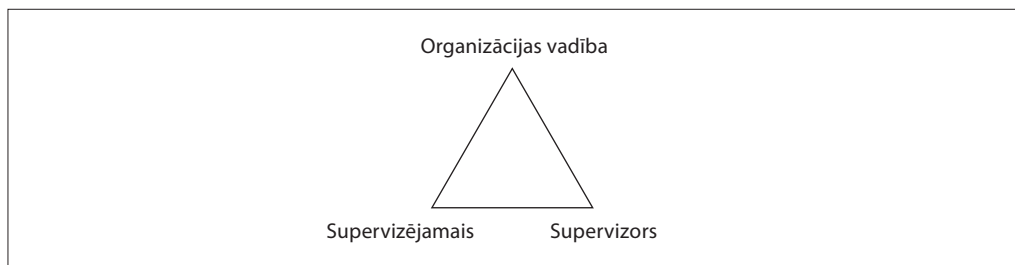
Tāpat ir jānoskaidro, kādi darbinieki ir iekļauti komandas supervīzijas sastāvā, un jāizvērtē katra līdzdalības lietderība. Piemēram, vadības komandas supervīzijas sastāvā būtu jāpiedalās tiem, kuri piedalās lēmumu pieņemšanā, bet ne izpildītājiem, piemēram, informācijas tehnoloģiju speciālistam vai lietvedei, kuri tāpat kā nodaļu vadītāji ir tiešā organizācijas vadītāja pakļautībā. Tomēr dalībnieku atlasī nosaka supervīzijas mērķis, t. i., ko organizācija vēlas panākt ar supervīziju palīdzību. Ja mērķis ir saistīts ar sadarbības kultūras maiņu organizācijā, tad supervīzijā var būt jāiesaista visi darbinieki.

Izzinot, kā ir radies supervīzijas pieprasījums, ir svarīgi noskaidrot:

- kas ir šī priekšlikuma iniciators (to pieprasa vadība vai darbinieki);
- ko vēlas sasniegt vai atrisināt ar supervīzijas palīdzību;
- kādēļ supervīziju vēlas tieši tagad (ir kāda problēmsituācija vai supervīzija ir ikdienas darba daļa – sava veida rutīna);
- kādu supervīzijas veidu redz kā vispiemērotāko;
- kuru darbinieku dalība supervīzijā ir vēlama;
- cik daudz laika un naudas var veltīt supervīzijai;
- kādēļ ir izvēlēts uzrunāt kā iespējamo supervizoru konkrēto personu, vai ir uzrunāti vēl citi supervizori, vai paredzēta darbinieku tikšanās ar vairākiem supervizoriem pirms lēmuma pieņemšanas u. tml.

Ne visus iepriekš minētos aspektus pasūtītājs būs pārdomājis, un jautājumi palīdzēs apzināt, kādi sagatavošanās darbi vēl jāveic. Pat ja uz visiem jautājumiem tiek saņemtas skaidras atbildes, var gadīties, ka, iegūstot vairāk informācijas par situāciju un gaidām no supervīzijas, supervizors redz, ka sākotnējā pasūtītāja iecere ir jākorģē. Piemēram, dažkārt organizācija ir iecerējusi, ka ar divām pāris stundu garām tikšanās reizēm pietiks, lai atrisinātu desmit cilvēku lielas komandas sadarbības problēmas, tomēr pāris sesijās tas var izdoties tikai retos gadījumos, ja ir virkne priekšnoteikumu.

Supervīzijas pasūtījuma konteksta un gaidu no supervīzijas noskaidrošana ir laiks, kad savu izvēli izdara arī supervizors. Supervizoram jāpārdomā, vai līdzšinējā pieredze un uzkrātā kompetence ir atbilstošas konkrētā pasūtījuma sekmīgai izpildei, vai pasūtījums ir interesants tēmas, profesionālo izaicinājumu, finansiālo ieguvumu un citu nosacījumu ziņā.



**1.4. attēls.** Trīspusēja vienošanās par supervīziju (Copeland, 2005, 85. lpp.)

Supervizori var veidot savu pieeju, kā vienoties par pasūtījumu. Piemēram, supervizors var uzklaut pasūtītāja (organizācijas vadības) viedokli par supervīzijā risināmajām tēmām un sasniedzamajiem mērķiem, pēc tam tikties ar darbinieku vai dalībniekiem, kas nosūtīti uz supervīziju, un uzklaut viņu redzējumu par supervīzijas nepieciešamību un mērķiem. Ja atšķiras organizācijas vadītāja un nosūtīto

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

darbinieku redzējums un ja abas puses šādai sarunai piekrīt, var piedāvāt kopīgu tikšanos, lai precizētu supervīzijas mērķus un gaidas. Tātad šeit ir runa par trīspusēju vienošanos starp organizācijas vadību, supervizējamo un supervizoru, kad supervīziju saviem darbiniekiem apmaksā organizācija (sk. 1.4. att.).

Iesaistītās trīs puses ir attēlotas vienādmalu trīsstūra virsotnēs ar nolūku. Džūlija Hjūsone ir uzsvērusi, ka starp visām iesaistītajām pusēm ir jābūt vienādai distancei, jo tas nodrošina attiecību stabilitāti un nepieļauj slepenas vienošanās iespējamību starp supervizoru un organizāciju vai starp supervizoru un supervizējamajiem pret organizāciju (Hewson, 1999, citēts no: Copeland, 2005). Dažkārt vienošanās procesā ir iesaistītas vairāk par trim pusēm, jo nevar pieņemt, ka zem apzīmējuma “organizācija” vienmēr būs organizācijas vadītājs – padoto tiešais priekšnieks. Organizāciju var pārstāvēt tās vadītājs, supervizējamā tiešais vadītājs un personāla daļas vadītājs, un ne vienmēr šo iesaistīto viedoklis par supervīzijas mērķiem, uzdevumiem un procesu ir vienprātīgs.

Par supervīziju sniegšanu organizācijā ar supervizoru tiek slēgts pakalpojuma līgums kā ar eksternu konsultantu, taču liela organizācija var supervizoru pieņemt darbā, noslēdzot terminētu darba līgumu. Šajā gadījumā Sjū Koplenda supervizoram iesaka noskaidrot atbildes uz vairākiem jautājumiem, kuri var būt pārrunu vērti arī eksternas supervīzijas gadījumā: *Kādus supervizora pienākumus iever līgums ar organizāciju? Kādi ir supervizora pienākumi organizācijā? Kurai personai organizācijā supervizoram ir jāatskaitās? Vai ir kāda atskaitīšanās sistēma, kura supervizoram ir jāievēro? Kas notiek gadījumā, ja kāds no supervizējamajiem atsakās no šīs personas kā supervizora?* Ja līgums paredz individuālu un grupas supervīziju sniegšanu, tad jānoskaidro robežas starp tām (Copeland, 2005).

Dažkārt organizācijai ir izstrādāta supervīzijas līguma forma, ar kuru ir svarīgi laikus iepazīties, pat ja šķiet, ka mutiski visi jautājumi ir pārrunāti un saskaņoti. Līgumā var būt minēti pienākumi, kurus supervizors nav gatavs pildīt ētisku apsvērumu pēc un kuri pasūtītājiem nešķita pieminēšanas vērti vienošanās pārrunās, piemēram, pārāk detalizēta atskaites forma par supervīzijas sesijās pārrunāto, kas apdraud konfidencialitāti. Tāpat jācenšas noskaidrot un paredzēt nepateiktās vai slēptās gaidas. Dažkārt organizācija var būt pieradusi, ka ikviens ārējais konsultants vai pasniedzējs sadarbības procesa noslēgumā tiekas ar uzņēmuma vadību, lai pārrunātu rezultātus un sniegtu savu atgriezenisko saiti par novēroto. Dažkārt atgriezeniskā saite ietver īsu katra mācību dalībnieka raksturojumu. Šāda prakse nav pieņemama supervizora darbā, kurā svarīga ir konfidencialitāte un katra supervizējamā iespēja atklāti runāt par savām grūtībām un attīstīties drošā, nevērtējošā vidē. Tādēļ supervizors jau laikus var brīdināt, ka noslēgumā nesniegs katra supervizējamā raksturojumu, un tad nebūs vilšanās un pārpratumu sadarbībā ar pasūtītāju.

Līdzīgi jautājumi ir pārrunājami arī divpusējas vienošanās gadījumā par supervīziju. Divpusēja vienošanās ir tad, kad pasūtītājs pats arī ir supervīzijas

saņēmējs. Arī šajā gadījumā ir jāprecizē gaidas un supervīzijai izvirzītie mērķi, no nereāliem mērķiem ir jāatsakās un jāizvirza sasniedzami mērķi. Ir jānoskaidro profesionālās dzīves konteksts (vai supervīzija ir kā pēdējā cerība, lai attīstītu nepieciešamās kompetences un saglabātu savu amatu, vai tā ir sistemātiskas profesionālās higiēnas un attīstības daļa).

Nozīmīgu informāciju supervīziju plānošanai un darba stila izvēlei var sniegt atbildes uz jautājumiem par iepriekšējo supervīziju pieredzi (veiksmīgā un neveiksmīgā pieredze, būtiskākie ieguvumi un trūkumi), kas var palīdzēt labāk saprast supervīzējamā mācīšanās un darba stilu u. c. Šie paši jautājumi ir jāpārrunā ar supervīzējamajiem pirmās tikšanās laikā trīspusējas vienošanās ietvarā, ja nav jau pārrunāti vienošanās procesā. Šajā solī var atklāties, ka supervīzējamā redzējums par supervīzijas mērķi un rezultātu atšķiras no pasūtītāja redzējuma.

Supervizora uzdevums ir pievērst tam uzmanību un izraudzīties situācijai atbilstošu tālākās rīcības taktiku:

- atgriezties pie sarunas ar pasūtītāju (vadītāju) par supervīzijas mērķiem;
- strādāt supervīzijā ar supervīzējamā mērķiem;
- organizēt kopīgu trīspusēju tikšanos, kurā pārrunāt pretrunas, ja visas puses piekrīt šādai sarunai;
- vienoties ar supervīzējamā, ka viņš līdz nākamajai supervīzijai noskaidros, kādi fakti, secinājumi un novērojumi ir vadītāja noteiktā mērķa pamatā;
- vai arī vienoties, ka sākumā strādās ar supervīzējamā mērķiem, bet atsevišķas sesijas veltīs darbam ar vadītāja izvirzītiem mērķiem.

Supervīzijai bieži ir divkārša funkcija – virzīties uz vienošanās līgumā noteiktā mērķa sasniegšanu un vadīties pēc supervīzējamā vajadzībām. Ir nepieciešama brīvība un radošums no supervizora un supervīzējamā puses, lai vienotos, kā supervīzējamie sasniegs izvirzītos mērķus un kā risinās savas attīstības vajadzības. Supervīzējamā, komandu un līgumslēdzēju organizāciju mērķiem un vajadzībām ir jābūt atklāti pārrunātām un supervizora darba uzmanības centrā (*Judy, Knopf, 2015*). Būtiski ir saprast, ka supervizors primāri strādā ar supervīzējamā – tas ir viņa klients, un supervīzijas uzmanības centrā ir viņa vajadzības.

Kad ir izzinātas pasūtītāja vajadzības un iespējas, tad var izvēlēties atbilstošu supervīzijas sesiju biežumu (piemēram, tikšanās notiek reizi divās nedēļās vai reizi mēnesī), laiku, vienas sesijas ilgumu (individuālā supervīzija parasti ir 60–90 minūtes; grupas un komandas supervīzija – divas līdz trīs stundas), supervīzijas procesa ilgumu (piemēram, visa gada garumā vai noteikts sesiju skaits), supervīziju norises vietu, gadījumus, kuros tikšanās var tikt atcelta vai pārcelta, apmaksas kārtību un citus jautājumus. Visi šie jautājumi ir jāietver līgumā ar organizāciju. Divpusējas vienošanās gadījumā šos jautājumus pārrunā, bet vienošanās var būt mutiska.

#### 1.3.4.2. Supervīzijas norise

Supervīzijas pirmā tikšanās risinās atšķirīgi no pārējām, jo ir vairāki jautājumi, kuri, uzsākot sadarbību, ir jāpārrunā šajā tikšanās reizē. Vispirms visiem dalībniekiem ir savstarpēji jāiepazīstas. Supervizoram ir iepriekš jānoskaidro, cik pazīstami dalībnieki ir savā starpā, lai izraudzītos atbilstošas iepazīšanās metodes grupas un komandas supervīzijas gadījumā. Piemēram, komandas supervīzijā organizācijā piedalīsies kolēģi, kuri ikdienā sadarbojas un zina cits citu. Lai no iepazīšanās būtu ieguvums ne tikai supervizoram, bet tā būtu interesanta arī dalībniekiem, var izmantot metodes, kurās jāpastāsta par sevi ar simbolu palīdzību. Supervizoram var būt noderīgi zināt katra dalībnieka amatu un galvenos darba uzdevumus, darba pieredzi un darba apstākļus. Supervīzijas dalībnieki bieži vēlas zināt supervizora darba pieredzi un izglītību.

Pie iepazīšanās var būt noderīga arī supervīzijas pieredzes noskaidrošana – kas bija noderīgs, kas patika un kas nepatika. Ja neviens agrāk supervīzijā nav piedalījies, tad ir nepieciešams īsi iepazīstināt ar supervīziju – kā tā notiek, ko tā var dot, ko supervīzijā dara supervizors un ko supervizējamie. Svarīgi ir precizēt atbildības robežas, ka supervizors var izteikt savu viedokli par risinājumu, bet izvēli izdara un lēmumu pieņem supervizējamais, un pats arī par to atbild.

Vienošanās ar organizāciju gadījumā supervizors pārrunā ar supervizējamo, grupu vai komandu supervīzijā ietverto (sesiju skaitu, ilgumu, laiku, supervīzijas mērķi utt.), padarot “spēles noteikumus” visām pusēm zināmus un skaidrus un vienlaikus padarot tos par daļu no vienošanās ar supervizējamo, grupu vai komandu. Šajā posmā bieži atklājas, ka visi dalībnieki nav iepriekš saņēmuši pilnīgu informāciju par iepļānotajām supervīzijām un var to iegūt no supervizora.

Nākamais solis var būt supervīzijas vajadzību un mērķu noteikšana. Var pārrunāt supervizējamā gaidas no supervīzijas un supervizora, kādām tēmām galvenokārt gribētu pievērsties, ko grib sasniegt ar supervīziju palīdzību, ko vēlas darīt supervīzijas sesijās. Supervizors var precizēt gaidas, informēt, ko var un ko nevar darīt un sasniegt supervīzijas sesijās, kāda būs viņa loma un ko viņš sagaida no supervizējamā (piemēram, vai jāiesniedz kāda informācija pirms supervīzijas, kā jāsaņem atgaitas supervīzijai, ka grupā vienojas, kurš nākamajā reizē būs supervizējamais).

Sevišķi ar supervīziju pieredzējušiem dalībniekiem var pārspriest, kāds sesijas formāts būtu labākais. Vai visa tikšanās tiks veltīta vienam klienta gadījumam vai katrā supervīzijas sesijā būs laiks gadījuma apspriešanai un sadarbības jautājumu izskatīšanai. Vai supervizējamais izmantos dokumentus prezentācijai vai tikai mutisku stāstījumu.

Lietderīga var būt bažu pārrunāšana, sevišķi, ja dalībnieki ar darbu supervīzijas grupā vai komandā sastopas pirmo reizi. Lai tās noskaidrotu, iespējams izmantot nepabeigtos teikumus: piemēram, “Es baidos, ka supervīzijas sesijās...”.

Tāpat šajā gadījumā var būt noderīgi izskaidrot robežas starp supervīziju, konsultēšanu un terapiju.

Pirmajā grupas vai komandas supervīzijas tikšanās reizē ir jāizstrādā arī sadarbības noteikumi, lai radītu drošu un labvēlīgu vidi, kurā supervizējamie var atvērties un atklāti pārrunāt ar darbu saistītos jautājumus (piemēram, nekritizēt, neuzspiest viedokli, nepārtraukt, izslēgt mobilos telefonus). Īpaši svarīgi ir izskaidrot konfidencialitātes principu un robežas – kāda informācija, kādos apstākļos var tikt iznesta ārpus supervīzijas sesijas.

Ja ir izveidota supervīzijas grupa vai supervīzijās piedalās komanda, kurai nav iepriekšējas pieredzes supervīzijā, tad pirmā tikšanās pilnīgi var tikt veltīta tikai supervīzijas ietvara izprašanai un veidošanai. Ja laika ir vairāk, tad var turpināt iepazīšanos un savstarpējo attiecību veidošanu, piemēram, izzinot katra skatījumu par saviem vai komandas resursiem un stiprajām pusēm, kas var būt noderīgas supervīzijas sesijās.

Labas padomdevēja prasmes ir pirmais priekšnoteikums, lai kļūtu par labu supervizoru. Bridžida Proktore uzskata, ka supervizora uzdevums ir palīdzēt viņam (supervizējamajam) justies pieņemtam, novērtētam, saprastam, jo tikai tad viņš jutīsies pietiekami drošs un atklāts, lai pārskatītu un izaicinātu sevi, kā arī novērtētu sevi un savas īpašības. Bez šīs atmosfēras arī viņš diez vai būs atklāts nozīmīgam atbalstam (*Proctor, 2008, 59. lpp.*).

#### 1.3.4.3. Supervīzijas sesijas struktūra

Supervīzijas sesija parasti sākas ar to, ka tiek noskaidrotas supervizējamo gaidas no šīs sesijas – kurš vēlas strādāt ar savu jautājumu, kurš šajā reizē sev paredzējis līdzdalībnieka lomu. Atkarībā no supervizējamo vēlmēm sākumā var aicināt arī katru īsi pastāstīt, kā ir klājies kopš iepriekšējās tikšanās reizes. Ja vairāki supervizējamie ir minējuši, ka vēlas izskatīt savus jautājumus, tad grupā jāvienojas par darba kārtību – kurus jautājumus, kādā secībā un cik daudz laika katram atvēlot, šajā sesijā izskatīs.

Supervīziju par pieteikto jautājumu vai gadījumu iespējams realizēt dažādos veidos, bet parasti supervīzijas procesu veido četri posmi:

- 1) **problēmas vai problēmsituācijas izklāsts** un jautājuma supervīzijai izvirzīšana. Dalībnieks stāsta par savām grūtībām darbā, kurām vēlas rast risinājumu, un formulē pasūtījumu supervīzijai – jautājumu, uz kuru vēlas rast atbildi. Dažkārt supervizors var palīdzēt, uzdodot jautājumu: *Kādu atbalstu jūs vēlaties saņemt supervīzijā?*
- 2) **problēmas analīze un noskaidrojoši jautājumi**. Supervizors un dalībnieki uzdod jautājumus, lai precizētu atsevišķas līdz galam nenoskaidrotās detaļas attiecībā uz stāstīto situāciju (piemēram, par līdz šim paveikto, rezultātiem, citiem iesaistītajiem);

- 3) **ideju ģenerēšana un plānošana.** Supervizors un dalībnieki sniedz supervizējamajam atgriezenisko saiti, dalās ar savu pieredzi, izjūtām, pārdomām par dzirdēto. Šajā posmā ir lietderīgi arī nedaudz ļauties fantāzijai, sapņošanai, lai ieraudzītu jaunas pieejas, pārkāptu robežas, kuras varbūt neapzināti sev ir novilcis supervizējamais. Šīs diskusijas mērķis ir palīdzēt supervizējamajam saskatīt iespējamās problēmas risinājumus.
- 4) **supervīzijas ieguvumu novērtēšana.** Supervizors apkopo supervīzijas laikā izteiktos viedokļus un jautā supervizējamajam, vai viņš ir radis atbildes uz izvirzīto jautājumu un vai ir skaidra turpmākā rīcība. Pēc tam ikviens supervizējamais var izteikties par to, kas bija noderīgs viņam, kas varbūt palika neizrunāts un būtu jāturpina dziļāk apskatīt nākamajā supervīzijā.

Šajā procesā supervizora galvenie uzdevumi ir brīvas un drošas atmosfēras veidošana, sekošana grupas noteikumu ievērošanai, procesa vadība un uzmanības koncentrēšana uz supervizējamā jautājumu un izvirzīto mērķi, supervīzijas metodes izvēle, atgriezeniskās saites nodrošināšana. Tāpat supervizors var palīdzēt plašāk paskatīties uz situāciju, lai ieraudzītu jaunus tās aspektus, veicināt ideju pārbaudīšanu un apspriešanu, kā arī dalīties ar savu pieredzi un skatījumu.

Tāpat kā supervīzijas sesija sākas ar katra supervizējamā izteikšanos, tā arī noslēgumā katru aicina pateikt, ko viņš ir pārvērtējis / pārdomājis šo supervīzijas sesiju laikā un kādi ir viņa ieguvumi.

Supervīzijas sesiju cikla noslēgumā pēdējā tikšanās reizē veic supervīzijas rezultātu apkopojumu un supervīzijas novērtēšanu. Supervizors var izvēlēties dažādas pieejas šo uzdevumu veikšanai. Var vienkārši katru supervizējamo lūgt atcerēties, pārdomāt un pateikt, ko viņš ir ieguvis un kas ir mainījies supervīziju rezultātā (kādi rezultāti iegūti) un kas, viņaprāt, bija veiksmīgs un ko vajadzēja darīt citādi supervīzijas procesā. Tomēr rezultātu apkopošanai un novērtēšanai var izmantot arī citus paņēmienus, piemēram, izveidot kolāžu, kura attēlo ieguvumus, uzzīmēt supervīzijas procesu, aizpildīt aptaujas anketu par rezultātiem un procesu un pēc tam pārrunāt. Svarīgi ir atgriezties pie sākotnēji izvirzītā mērķa un gaidām, lai secinātu, kādā mērā mērķis ir sasniegts un gaidas īstenotas. Supervizors var lūgt sniegt atgriezenisko saiti par savu darbu mutiski vai rakstiski (piemēram, lūgt atbildēt uz jautājumu, ko supervizors darīja labi un kā pietrūka vai kas traucēja).

Supervīziju procesa noslēgumā atgriezenisko saiti sagaida arī pasūtītājs. Konfidencialitātes principa ievērošana nosaka robežas attiecībā uz informāciju, kuru var atklāt pasūtītājam. Konfidenciāla nav informācija, kas attiecas uz supervīzijas procesu – cik tikšanās notikušas, tikšanās ilgums, kas ir piedalījušies, kāda ir bijusi sadarbība starp supervizoru un supervizējamo vai supervizējamajiem.



Ja supervīzijas sākumā ir bijusi vienošanās starp pasūtītāju, supervīzijas dalībniekiem un supervizoru par konkrētu mērķu sasniegšanu, tad noslēgumā supervizors var sniegt savu redzējumu, cik lielā mērā šie mērķi ir sasniegti un kas darāms turpmāk. Tāpat supervizors var sniegt ieteikumus par to, kas būtu jāņem vērā, turpmāk organizējot supervīzijas (piemēram, ieteicamais supervīzijas veids, sesiju skaits, norises laiks, supervīzijas dalībnieku sastāvs), vai par kādiem jautājumiem ieteicams organizēt cita veida profesionālās pilnveides pasākumus. Atgriezenisko saiti pasūtītājam par supervīzijas rezultātiem un procesu var sniegt arī paši supervizējamie, piemēram, pēdējā tikšanās reizē pieaicinot pasūtītāju pusstundu pirms grupas supervīzijas noslēguma vai piecpadsmit minūtes individuālās supervīzijas procesa noslēgumā.

Vēsturiski supervīzijai ir izšķirtas trīs funkcijas – administratīvā jeb normatīvā, atbalsta jeb spēcinošā un izglītojošā jeb formējošā, kuru kopīgais mērķis bija panākt iespējami augstu sociālā darbinieka vai konsultanta darba kvalitāti organizācijā. Laika gaitā ir mainījies supervizora statuss, no organizācijas vidējā līmeņa vadītāja kļūstot par eksternu konsultantu, kurš ir neatkarīgs savā darbībā un var nodrošināt drošāku supervīzijas vidi, ievērojot konfidencialitāti. Vienlaikus trīs supervīzijas funkcijas ir supervīzijas procesa pamatā joprojām, bet ir atmestas tās darbības un uzdevumi, kurus supervizors spētu veikt kā organizācijas darbinieks.

Saskaņā ar šīm funkcijām supervizors pilda vairākas – skolotāja, atbalstītāja, konsultanta, kolēģa, eksperta, kompetentāka speciālista – lomas, kuras ietekmē supervizora darba stilu un attiecības ar supervizējamo. Var izšķirt vēl virkni lomu, kuru apzināšanās ir būtiska, lai supervīzijas process nekļūtu par neapzinātu “spēļu spēlēšanu”.

Supervīzijas veidus var izšķirt, vadoties pēc vairākiem kritērijiem – pēc supervīzijas dalībnieku rakstura, pēc satura, pēc formas un pēc supervizora iesaistes. Supervīzijas veidu atšķirību izpratne ir būtiska vienošanās procesā par supervīziju, lai izraudzītos supervīzijas mērķim atbilstošu supervīzijas veidu un procesu. Vienošanās par supervīziju var būt divpusēja, bet organizāciju kontekstā tā ietvers vismaz trīs puses – organizācijas vadību, supervizējamos un supervizoru. Svarīgi ir pārzināt vienošanās administratīvos, profesionālos un psiholoģiskos aspektus, lai izvairītos no “slēptiem” pasūtījumiem.

Visbiežāk supervīzijas ir process, kuru veido vairākas supervīzijas sesijas. Procesā sākumā ir svarīga iepazīšanās ar dalībniekiem, supervīziju un vienošanās par sesiju saturu un struktūru. Procesā noslēgumā ir veltāms laiks apgūtā un ieguvumu apkopošanai, procesa novērtēšanai un atgriezeniskajai saitei par supervīziju. Procesā vidus posmā sesijas risinās atbilstoši izvēlētajai sesijas struktūrai un parasti ietver pasūtījuma noskaidrošanu, mērķa formulēšanu, situācijas analīzi, alternatīvu skatījumu, risinājumu meklēšanu un noslēdzas ar apkopojumu.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

**Avoti un literatūra**

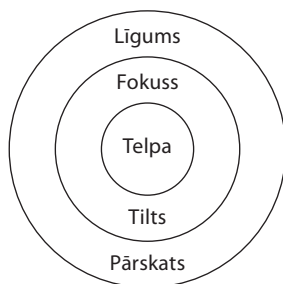
1. Copeland, S. (2005). *Counselling Supervision in Organisations: Professional and Ethical Dilemmas Explored*. Hove: Routledge.
2. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions: An Individual, Group and Organizational Approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
3. Judy, M., Knopf, W. (eds.). (2015). *ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences*. Vienna: ECVision.
4. Kadushin, A. (2002). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
5. Kaltoft, S. (1995). Supervīzija, sarunu risināšanai nepieciešama metode. Storstrøm County, Social Welfare and Psychiatry Department Social Welfare International Project Laboratory. *Supervīzija*. Maribo: Nepublicēts.
6. Proctor, B. (2008). *Group Supervision: A Guide to Creative Practice*. Kindle edition: SAGE Publications.
7. Spektors, S. A. (sast.). (n. d.). *Skaidrojošā vārdnīca*. Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūta Mākslīgā intelekta laboratorija. Iegūts no: <http://www.tezaurs.lv> (sk. 25.10.2014.).

**1.3.5. Individuālā supervīzija**

Individuālajā supervīzijā izmanto dažādus modeļus, un viens no visplašāk izmantotajiem ir cikliskais modelis (*cyclical model*), kas vienlaikus atspoguļo arī individuālās supervīzijas procesa specifiku. Tas arī detalizētāk raksturots šajā rakstā (Upmale, 2009).

**1.3.5.1. Cikliskais modelis**

Supervīzijas procesa specifika individuālajā supervīzijā ir cikliskais modelis, kurā tiek izdalītas piecas stadijas: līgums, fokuss, telpa, tilts, pārskats (sk. 1.5. att.), un katrai stadijai tiek izdalīti pieci aspekti (Page, Wosket, 2001).



**1.5. attēls.** Cikliskā modeļa piecas stadijas (Page, Wosket, 2001)

Ciklisko modeli var attēlot, izmantojot vairākus aplūkus, kur ārējais, “saturošais” aplūks ietver divas supervīzijas stadijas un atspoguļo supervīzijas līguma – pārskata ciklu, vidējais aplūks arī ietver divas supervīzijas stadijas un atspoguļo supervīzijas fokusa – tilta ciklu, bet iekšējais aplūks ietver vienu stadiju un atspoguļo supervīzijas telpas radošo potenciālu (*Page, Wosket, 2001, 104. lpp.*). Katra no šīm stadijām turpmāk rakstā tiks raksturota nedaudz plašāk.

*1. stadija. Līgums.* Šī stadija ietver piecus supervīzijas aspektus: pamatnoteikumi, robežas, atbildība, gaidas un attiecības (*Page, Wosket, 2001*). Līgums ir mutiska vai rakstiska vienreizēja vai ilgtermiņa vienošanās, kuru noslēdz abas puses (supervizors un supervizējamais) un kura ir nepieciešama, lai nodrošinātu skaidrību un savstarpēju sapratni gan supervīzijas laikā, gan pēc tās. Līgumā starp supervizoru un supervizējamo nosaka abu pušu lomas un atbildības supervīzijas attiecībās (*Driscoll, 2007*). Līguma pamatnoteikumi dažādās koncepcijās formulējuma ziņā nedaudz atšķiras, tomēr saturiski ir līdzīgi un parasti nosaka tikšanās biežumu, vietu, ilgumu, samaksu, veidu un transkripciju (pieraksta veidu – video, audio ieraksti u. tml.), kā arī paredz rīcību situācijās, kad supervīzija tiek pārcelta vai nenotiek. Ja nepieciešams, pamatnoteikumos var noteikt, kā rīkoties citos neparedzētos gadījumos. Slēdzot līgumu, svarīgi izprast, izrunāt un noteikt robežas: robežas starp supervīziju un konsultēšanu (psihoterapiju) un konfidencialitātes robežas. Pamatā robežas starp supervīziju un konsultēšanu nosaka tas, ka supervīzijas sesijas vienmēr sākas ar profesionālo jautājumu izpēti un beidzas ar to, ko supervizējamais plāno darīt tālāk šī jautājuma ietvaros. Personīgais materiāls supervīzijas sesijā tiek izstrādāts tikai tādos gadījumos, ja tas tieši ietekmē apspriežamo jautājumu vai tas skar attiecības supervīzijā (*Campbell, 2006*).

Noslēdzot vienošanos, tiek noteiktas abu pušu – supervizora un supervizējamā – attiecības (gan emocionālās attiecības, gan darba / funkcionālās attiecības), atbildība un gaidas. Supervizora atbildība iekļauj tādus aspektus kā orientācija uz profesionāliem standartiem, atbilstoša kvalifikācija, supervizējamā darbības rezultātu novērtēšana, ētiska uzvedība, multikulturālo aspektu izpratne par supervizējamo un viņa klientu, izvairīšanās no dubultajām lomām u. c. (*Ladany et al., 1999*). Savukārt gaidas parasti ir saistītas ar supervizējamā vajadzībām, cerībām un bailēm saistībā ar supervīziju. Lai gaidas attaisnotos, ir jāvienojas par supervīzijā izmantojamām metodēm, supervīzijas stilu, galvenajām tēmām, attiecību formu un katras puses atbildību. Ja gaidas ir neadekvātas, tās jākorģē un jārisina radušās problēmsituācijas. Slēdzot līgumu, ir jāņem vērā arī organizatoriskais un profesionālais konteksts, kas paredz noteikt skaidras robežas par gaidām, atbildību un konfidencialitāti starp visām pusēm – supervizējamo, viņa klientu, supervizoru un organizāciju, kurā supervizējamais strādā (*Hawkins, Shohet, 2000*).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

2. *stadija. Fokuss.* Šī stadija ietver piecus supervīzijas aspektus: problēmu, mērķi, prioritātes, prezentāciju, pieeju (*Page, Wosket, 2001*). Fokusēšanās ir saistīta ar supervizējamā problēmas, mērķa vai jautājuma apzināšanu un definēšanu noteiktā supervīzijas posmā vai konkrētā supervīzijas sesijā. Fokusēšana parasti sākas ar supervizējamā izvēlēta profesionālās darbības aspekta prezentēšanu, taču reizēm supervizors var sākumā raksturot prioritātes, kas var būt gan klienta vajadzības, gan organizācijas problēmas u. tml. un kuras būtu nepieciešams risināt supervīzijas ietvaros. Lai risinātu supervīzijas jautājumu, abas puses vienojas par tā prezentāciju un supervizora izmantotās pieejas veidu.

3. *stadija. Telpa.* Šī stadija ietver piecus supervīzijas aspektus: sadarbību, interpretāciju, ietvērumu / konteinerēšanu<sup>27</sup> (*containering*), izaicinājumu un apstiprināšanu / atbalstu (*Page, Wosket, 2001*). Supervīzijas telpā “notiek” pats supervīzijas process, kur supervizors sadarbībā ar supervizējamo izpēta un interpretē “atnesto” supervīzijas materiālu, “satur”, atbalsta un izaicina supervizējamo, lai sasniegtu supervīzijas mērķi, un realizē supervīzijas procesu, izmantojot supervizējamā vajadzībām atbilstošas intervences un metodes.

4. *stadija. Tilts.* Šī stadija ietver piecus supervīzijas aspektus: informācijas nodošanu, mērķi, darbības plānošanu, klienta perspektīvu, konsolidāciju (*Page, Wosket, 2001*). Tilta funkcijas supervīzijā ir nodrošināt sasaisti starp procesu, kas notiek supervīzijā, ar procesu, kas notiek darbā ar klientu. Tas kopumā saistās ar informācijas nodošanu jeb supervīzijā iegūto “atklāsmju” lietošanu un nostiprināšanu turpmākajā praksē. Lai sasniegtu supervīzijas mērķi īstenotu praksē, parasti supervīzijā izstrādā konkrētu darbības plānu, ņemot vērā klienta perspektīvu.

5. *stadija. Pārskats.* Šī stadija ietver piecus supervīzijas aspektus: atgriezenisko saiti, sagatavotību, izvērtēšanu, novērtēšanu, līguma atjaunošanu (*Page, Wosket, 2001*). Pārskats supervīzijā ir kā supervizējamā darba novērtējuma forma, kas tiek izmantota supervīzijas sesijas vai supervīziju cikla noslēgumā un iekļauj abpusēju atgriezenisko saiti un supervizējamā profesionālās darbības un profesionālās sagatavotības jeb kompetences novērtējumu, kā arī līguma atjaunošanu, ja tas ir nepieciešams. Pārskats saistās ar supervīzijas vadības funkciju un ietver supervizējamā darba kvalitātes un efektivitātes pārraudzību un uzturēšanu.

### 1.3.5.2. Supervīzijas fokusa punkti

Lai raksturotu individuālās supervīzijas procesa specifiku, var izmantot modificētu Pītera Hovkinsa un Robina Šoheta supervīzijas procesa modeli (*Hawkins, Shohet, 2000; Ховкинс, Шохет, 2002*), kas veidots psihoterapijas konsultācijas supervīzijai.

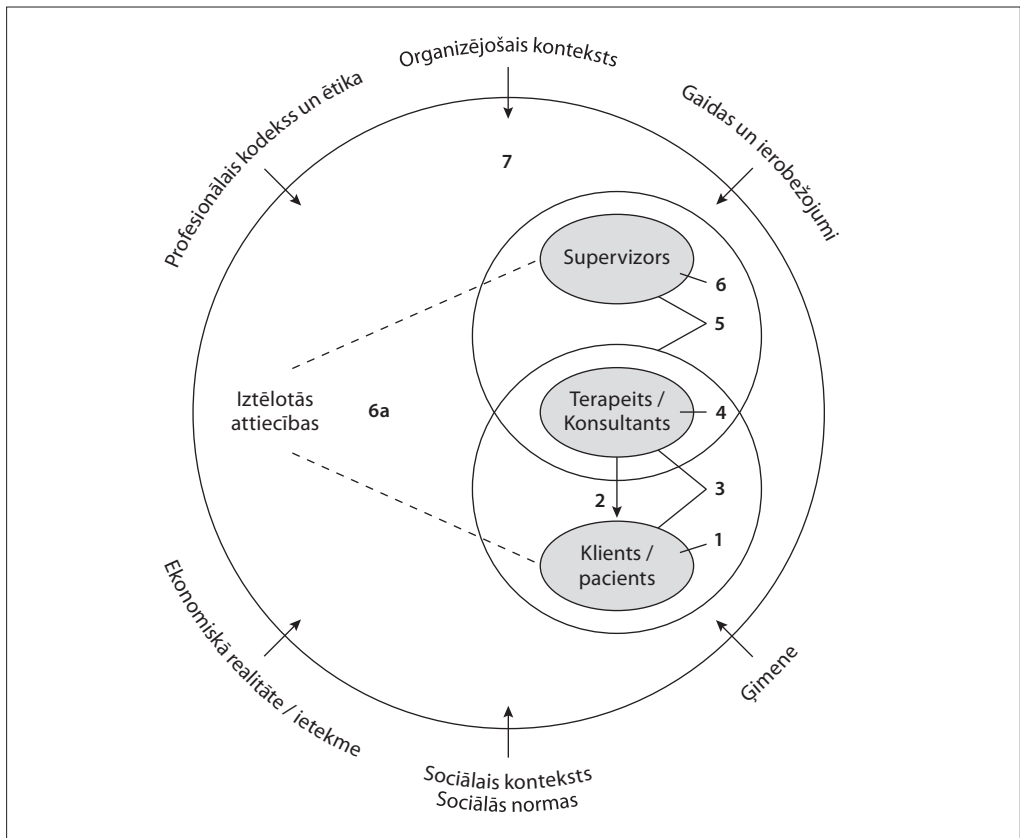
<sup>27</sup> Konteinerēšana kā supervizora spēja pielāgoties, izturēt supervizējamā trauksmi, emocijas, frustrāciju, nereaģējot uz tām uzreiz, neinterpretējot, bet radot drošu vidi un atspoguļojot tās supervizējamajam un analizējot, kad tas ir gatavs to pieņemt.

Lasītājs šo sistēmu var attiecināt arī uz citiem supervīzijas veidiem, piemēram, komandas vai organizācijas supervīziju, supervīziju tiesu praksē.

Saskaņā ar P. Hovkinsa un R. Šoheta aprakstu supervīzija apvieno divas savstarpēji saistītas sistēmas:

- 1) terapeitisko / konsultatīvo sistēmu, kas savieno psihoterapeitu / konsultantu un klientu, kurus vieno terapeitiskais / konsultatīvais līgums un kopīgs mērķis;
- 2) supervīzijas sistēmu, kas savieno supervizoru un supervizējamo, kurus vieno supervīzijas līgums un kopīgs mērķis.

Supervīzijas sistēmas uzdevums ir koncentrēt uzmanību gan uz terapeitisko / konsultatīvo sistēmu, gan uz supervīzijas sistēmu. Katrā no sistēmām (terapeitiskajā sistēmā un supervīzijas sistēmā) var izdalīt trīs fokusa punktus, uz kuriem supervīzijas procesā tiek “koncentrēta uzmanība”. Papildus tiek izdalīts vēl viens fokusa punkts – terapijas / konsultēšanas vai supervīzijas konteksts (sk. 1.6. att.) (*Hawkins, Shohet, 2000*).



**1.6. attēls.** Supervīzijas fokusa punkti: 1 – fokuss uz klientu, 2 – fokuss uz terapeita / konsultanta darbībām, 3 – fokuss uz mijiedarbību starp terapeitu / konsultantu un klientu, 4 – fokuss uz terapeitu / konsultantu, 5, 6, 6a – fokuss uz attiecībām supervīzijā un uz supervizoru, 7 – fokuss uz kontekstu (*Hawkins, Shohet, 2000; Ховкинс, Шохет, 2002*)

Kopumā var runāt par septiņiem supervīzijas fokusa punktiem, no kuriem sešus apvieno divās pamatgrupās un viens ir papildu fokusa punkts:

- 1) supervīzijas, kas fokusējas uz terapeitiskās sesijas / konsultācijas analīzi (fokuss uz terapeitisko / konsultatīvo sistēmu);
- 2) supervīzijas, kas fokusējas uz terapeitiskā / konsultatīvā procesa analīzi (fokuss uz terapeitisko / konsultatīvo sistēmu, analizējot supervīzijas procesu);
- 3) supervīzijas, kas fokusējas uz terapijas / konsultēšanas un supervīzijas kontekstu.

Supervīzijas fokusa punkta izvēle ir atkarīga no daudziem faktoriem, piemēram, supervīzijas mērķa, supervizējamā attīstības stadijas, supervizora un supervizējamā savstarpējām attiecībām (*Driscoll, 2007*). Vienas supervīzijas ietvaros supervizors un supervizējamais var pieskarties vairākiem fokusa punktiem, tomēr centrālais supervīzijas jautājums parasti saistās tikai ar vienu no tiem.

**Fokuss uz terapeitiskās sesijas / konsultācijas analīzi (terapeitisko / konsultatīvo sistēmu).** Supervīzijas, kurās fokuss ir uz terapeitiskās sesijas / konsultācijas analīzi (fokuss uz terapeitisko / konsultatīvo sistēmu), ietver trīs fokusa punktus (*Hawkins, Shohet, 2000; Ховкинс, Шохем, 2002*):

- 1) fokuss uz sesijas / konsultācijas satura analīzi;
- 2) fokuss uz terapeita / konsultanta izmantotajām stratēģijām un intervencēm;
- 3) fokuss uz terapeitiskajām / konsultatīvajām attiecībām un procesu.

*Pirmais fokusa punkts – fokuss uz sesijas / konsultācijas satura analīzi (terapeitisko / konsultatīvo sistēmu)*

Šajās supervīzijās fokuss ir uz klientu – viņa personību, dzīves vēsturi, problēmu, grūtību vai traucējumu attīstības vēsturi, dzīvesstilu, mijattiecībām starp dažādiem viņa dzīves aspektiem un izvēlēm. Līdztekus uzmanība supervīzijā var būt koncentrēta uz to, kā klients sesijā / konsultācijā sevi “pasniedz”, cik un kādu informāciju par sevi stāsta, ko nestāsta, kurš dzīves posms un kādas problēmas, grūtības tiek aktualizētas, u. c. (*Hawkins, Shohet, 2000; Campbell, 2006*). Fokusējoties uz sesijas / konsultācijas saturu, jāizpēta, kā konkrētas sesijas / konsultācijas saturs ir saistīts ar iepriekšējās sesijas / konsultācijas saturu, jo reizēm supervizējamais uztver katru sesiju / konsultāciju kā slēgtu sistēmu, nevis kā procesa sastāvdaļu. Tāpat būtu jāizprot saikne starp klienta “dzīvi” terapeitiskā sesijā / konsultācijā, dzīvi ārpus terapijas / konsultācijas un iepriekšējiem dzīves notikumiem (*Hawkins, Shohet, 2000*). Šāda veida informācijas analīze supervīzijā palīdz supervizējamajam labāk izprast savu klientu, viņa vajadzības, mērķus, grūtības, gaidas, bažas, prognozēt turpmākā darba rezultātus un iespējamus riskus. Tomēr pirmais fokusa punkts nav saistīts ar konkrētu izvērtēšanas metožu izvēli un darba stratēģiju plānošanu, tas vairāk attiecas uz otro fokusa punktu. Pirmais fokusa punkts saistīts ar kopējo “redzējumu” par klientu, analizējot konkrētas sesijas / konsultācijas saturu.

Fokusējoties uz sesijas / konsultācijas satura analīzi, supervizors vispirms ir “jāiepazīstina” ar klientu, kas savukārt liek supervizējamajam apzināties, kādā veidā viņš atlasa subjektīvi nozīmīgu informāciju par savu klientu, veidojot savu un citu priekšstatus par otra personību, izturēšanos, dzīvesstilu u. c. Reizēm supervizējamais neievēro klienta unikalitāti, bet atpazīst viņā noteiktu personības tipu vai patoloģiju, pakļaujoties “procesa objektivizācijai”. Šī supervīzijas forma palīdz supervizējamajam attīstīt novērošanas prasmes un māca nesteigties ar pārsteidzīgiem secinājumiem (Apine, 2007, 140. lpp.). Viens no svarīgākajiem supervizora uzdevumiem ir palīdzēt supervizējamajam izprast, kas patiesībā notiek sesijas laikā, bet to vislabāk iespējams izdarīt, ļaujot notiekošajam izpausties un paplašinot notiekošā izpausmes kontekstu (Pett, 1995, citēts no: *Hawkins, Shohet*, 2000). Svarīgi, lai supervizējamais (un arī supervizors) varētu, cik iespējams, atteikties no savām gaidām, priekšstatiem un aizspriedumiem par to, kam un kā būtu jānotiek terapijas sesijā / konsultācijā un supervīzijā.

*Otrais fokusa punkts – fokuss uz terapeita / konsultanta izmantotajām stratēģijām un intervencēm (terapeitisko / konsultatīvo sistēmu)*

Ja supervīzijās fokuss ir uz terapeita / konsultanta darbībām – novērtēšanas metodēm, tad veidojas hipotēzes par klienta grūtībām, terapijas / konsultēšanas mērķi, atbilstošu intervenču izvēli un izmantošanu, esošo darbības stratēģiju analīzi un alternatīvo darbības stratēģiju meklēšanu. Šī supervīzijas forma palīdz supervizējamajam apzināties savas izvēles, kad un ar kādu mērķi viņš izmanto noteiktas novērtēšanas metodes, profesionālās darbības metodes, tehnikas un intervences, kādas ir to sekas un kādas varētu būt alternatīvas izvēles iespējas. Galvenais supervīzijas mērķis ir paplašināt supervizējamā darba metožu – instrumentu – klāstu un uzlabot prasmes pielietot noteiktas intervences plānoto rezultātu sasniegšanai (Campbell, 2006; *Hawkins, Shohet*, 2000).

Lai uzsāktu sarunu par izmantotajām intervencēm, tiek ieteikts uzdot vairākus jautājumus, piemēram, *Kādas intervences jūs izmantojāt? Kāds tam ir pamats? Kā tās tika realizētas? Kā domājat ar klientu strādāt tālāk?* Supervizora uzdevums ir palīdzēt saprast, ka ikvienu metodi un intervenci var izmantot pareizi, nepareizi vai izkropļoti un ka supervizējamajam nav jāizvēlas tikai starp divām iespējamajām metodēm vai intervencēm, bet ir jāmeklē citi varianti. Daži supervizori, fokusējoties uz supervizējamā darbības (metožu un intervenču) analīzi, piedāvā savus jeb “labākos” risinājuma variantus, kas noteiktās situācijās var veikt izglītojošo funkciju. Tomēr šāda veida palīdzības sniegšanu nevajadzētu izmantot regulāri. Jāapzinās, ka metožu un intervenču izvēle un pielietojums praksē bieži atspoguļo supervizējamā teorētisko pieeju un profesionālās attīstības līmeni, bet viens no supervizora uzdevumiem ir veicināt supervizējamā profesionālo izaugsmi.

*Trešais fokusa punkts – fokuss uz terapeitiskām / konsultatīvām attiecībām un procesu (terapeitisko / konsultatīvo sistēmu)*

Supervīzijās fokuss var būt vērsts uz mijiedarbību starp terapeitu / konsultantu un klientu – mijiedarbības dinamiku, terapeitisko / konsultatīvo attiecību raksturu un īpatnībām (visu, kas notiek “starp” terapeitu / konsultantu un klientu, un to, kā terapeits / konsultants uztver un piedzīvo attiecības ar klientu) (*Hawkins, Shohet, 2000*). Supervīzijā uzmanība tiek pievērsta terapeitiskā / konsultatīvā procesa apziņātajiem un arī neapziņātajiem aspektiem.

Fokusējoties uz terapeitisko / konsultatīvo procesu un attiecībām, supervizors var izmantot vairākas tehnikas (*Hawkins, Shohet, 2000*), piemēram:

- skaidras atbildes saņemšana uz supervizora jautājumiem. Tas ļauj supervizējamajam distancēties no attiecībām ar klientu, ieraudzīt attiecību dinamiku un abu pušu uzvedības veidus (*behavioural patterns*) (*Kā jūs tikāties? Kā un kāpēc klients izvēlējās jūs? Kam jūs vispirms pievērsāt uzmanību saskarsmē ar klientu? Kāda ir jūsu un klienta attiecību vēsture?*);
- metaforu izmantošana, lai raksturotu terapeitiskās / konsultatīvās attiecības, nozīmē atrast tēlu vai metaforu, kas iemiesotu attiecības starp supervizējamo un viņa klientu, un ļauj pārrunāt šo attiecību raksturu. Metaforas palīdz “ieraudzīt” terapeitiskās / konsultatīvās attiecības kopumā, bet nevis vienkārši aprobežoties ar vienpusēju attiecību redzējumu. (*Kādas attiecības starp terapeitu / konsultantu un klientu varētu izveidoties, ja viņi atrastos uz neapdzīvotas salas? Kā “neitrāls novērotājs” aprakstītu terapeita / konsultanta un klienta attiecības sesijas / konsultācijas laikā?*)

Trešais fokusa punkts iekļauj klienta transferenci uz terapeitu / konsultantu. Supervizējamā izmantotās metaforas un tēli var būtiski palīdzēt raksturot un izprast klienta transferences izveidi.

Supervīzijas, kurās fokuss ir uz terapeitiskā / konsultatīvā procesa analīzi (fokuss uz terapeitisko / konsultatīvo sistēmu, analizējot supervīzijas procesu), ietver trīs fokusa punktus (*Hawkins, Shohet, 2000; Ховкинс, Шохет, 2002*):

- 1) fokuss uz terapeita / konsultanta kontrtransferenci;
- 2) fokuss uz attiecībām supervīzijā un paralēlajiem procesiem;
- 3) fokuss uz supervizora kontrtransferenci.

Supervīzijās, kurās fokuss ir uz terapeitiskā / konsultatīvā procesa analīzi (fokuss uz terapeitisko sistēmu, kas tiek realizēts pastarpināti, analizējot supervīzijas procesu “šeit un tagad”, tā atspoguļojot terapeitisko procesu starp terapeitu / konsultantu un klientu terapeitiskās sesijās / konsultācijās), palīdz labāk saprast, kā supervizējamais veido attiecības ar klientu terapeitiskajā / konsultatīvajā sistēmā, kāds viņš ir šajās attiecībās un kā izveidojušās attiecības ietekmē terapeitisko / konsultatīvo darbu (*Кочюнас, 2005*).



**Ceturtais fokusa punkts – fokuss uz terapeita / konsultanta kontrtransferenci**

Šajās supervīzijās fokuss ir uz supervīzējamā iekšējiem procesiem un to ietekmi uz terapiju / konsultācijām. Supervizors pievērš uzmanību jebkurai apzinātai vai neapzinātai supervīzējamā izpausmei, kas saistīta ar sesiju / konsultāciju vai klientu. Supervīzējamā iekšējie procesi bieži vien ir saistīti ar kontrtransferenci. Kopīgais visās kontrtransferences formās ir tas, ka tās ietver supervīzējamā neapzināto vai daļēji apzināto reakciju uz klientu, tāpēc jāizpēta visas transferences formas, lai spētu klientam atbildēt, nevis lai “pareizi” reaģētu. Kontrtransference var kļūt par atslēgu, lai izprastu klientu, taču darbs ar kontrtransferenci noteikti jāsaista ar klienta transferenci. Jāņem vērā fokusu atšķirības – vai primārais ir izprast klientu vai tomēr primārā ir fokusēšanās uz supervīzējamā iekšējiem procesiem.

P. Hovkins un R. Šohets piedāvā (*Hawkins, Shohet, 2000*) adaptētu tehniku, ar kuras palīdzību supervizors vada supervīzējamo cauri četrām stadijām ar mērķi atpazīt kontrtransferenci un nošķirt to no klienta personības:

- 1) pirmajā stadijā supervizors aicina supervīzējamo padalīties ar pirmajām spontānajām atbildēm uz jautājumu *Ko tev atgādina šis klients?*. Šo jautājumu supervizors atkārto tik ilgi, kamēr supervīzējamais nesniedz pieņemamu atbildi (tas var būt kāds paziņa, pazīstama personība, vēsturisks vai mītisks personāžs vai paša supervīzējamā personības daļa);
- 2) otrajā stadijā supervīzējamais tiek aicināts aprakstīt, kā tieši klients ir līdzīgs šim cilvēkam vai tēlam;
- 3) trešajā stadijā supervīzējamajam jautā, ko viņš vēlētos pateikt cilvēkam vai tēlam, kurš bija “atpazīts” pirmajā stadijā, īpaši, ja attiecības ar šo personu tiek uztvertas kā nepabeigtas;
- 4) ceturtajā stadijā supervīzējamajam jautā, ar ko klients atšķiras no šī cilvēka vai tēla.

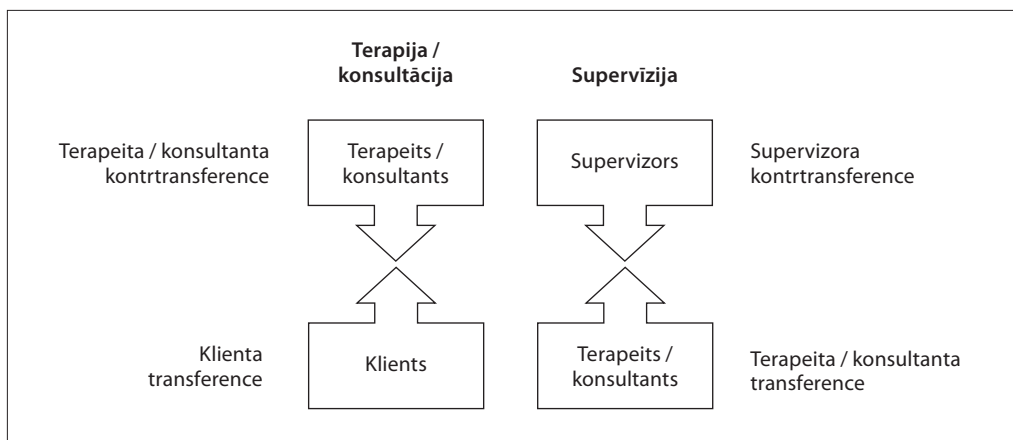
Analizējot supervīzējamā kontrtransferenci, jāņem vērā viņa pārliecība un vērtības, caur kuru prizmu viņš uztver un veido priekšstatu par klienta personību.

**Piektais fokusa punkts – fokuss uz attiecībām supervīzijā un paralēlajiem procesiem**

Šajās supervīzijās fokuss ir uz attiecībām “šeit un tagad” kā spoguļi vai paralēlo procesu “tur un tad” (terapeitiskai / konsultatīvai sistēmai raksturīgās attiecības tiek pārnestas uz supervīzijas sistēmu un otrādi). Arvien biežāk supervizors aicina supervīzējamo meklēt atbildes ne tik daudz klientā kā sevī un arvien vairāk fokusēties uz to, kā attiecību dinamika terapijā / konsultācijā neapzināti vai daļēji apzināti ietekmē attiecības supervīzijā un otrādi – kā attiecības supervīzijā neapzināti vai daļēji apzināti ietekmē attiecības terapijā / konsultācijā (*Hawkins, Shohet, 2000*). Paralēlo procesu fenomens var izpausties vairākās formās, respektīvi, tas, kas notiek klienta un terapeita / konsultanta attiecībās, atspoguļojas

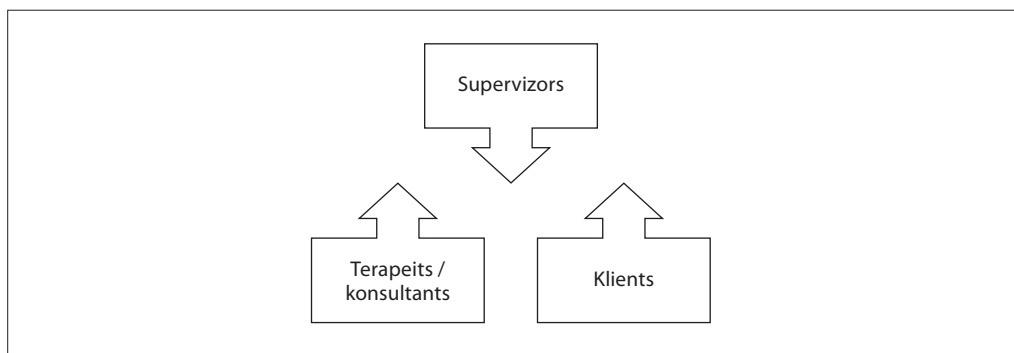
## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

attiecībās starp supervizējamo un supervizoru un otrādi (sk. 1.7. att.). Paralēlos procesus var novērot kā tendenci terapijas / konsultācijas un supervīzijas dalībniekiem pieskaņoties cits citam, pārnesot terapeitiskai / konsultatīvai sistēmai raksturīgās attiecības uz supervīzijas sistēmu un otrādi (Кочюнас, 2005; Morrissey, Tribe, 2001).

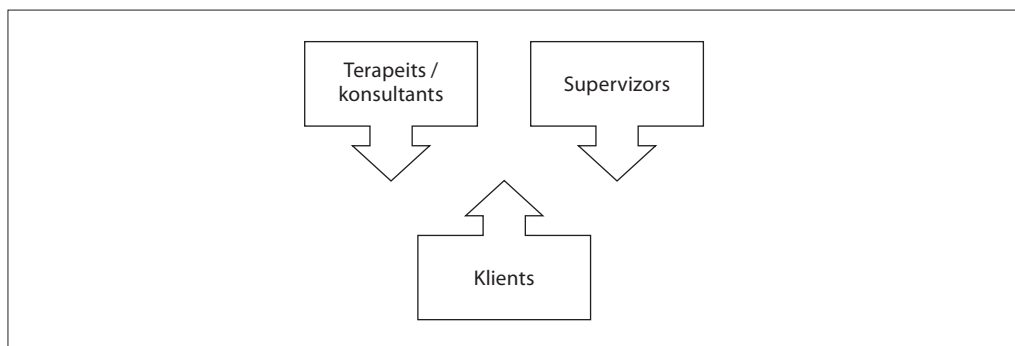


1.7. attēls. Paralēlie procesi (Sibbett, Thompson, 2006–2007)

Pirmā izplatītā paralēlo procesu forma ir paralēlie procesi “no apakšas uz augšu” (Sibbett, Thompson, 2006–2007) (sk. 1.8. att.), kad supervizējamais supervīzijā sāk justies un izturēties kā klients, respektīvi, it kā kļūst par savu klientu un vēršas pie supervizora kā pie terapeita / konsultanta (Hawkins, Shohet, 1989, citēts no: Кочюнас, 2005).



1.8. attēls. Paralēlie procesi supervīzijā “no apakšas uz augšu” (Sibbett, Thompson, 2006–2007)



1.9. attēls. Paralēlie procesi “no augšas uz apakšu” (Sibbett, Thompson, 2006–2007)

Otra izplatīta paralēlo procesu forma ir paralēlie procesi “no augšas uz apakšu” (Sibbett, Thompson, 2006–2007) (sk. 1.9. att.), kad supervizējamais sāk justies un izturēties pret klientu kā supervizors, respektīvi, atdarina attiecību stilu, kāds viņam ir bijis ar supervizoru supervīzijas laikā, un izturas pret klientu tā, kā supervizors bija izturējies pret viņu (Hawkins, Shohet, 1989, citēts no: Кочюнас, 2005).

Svarīga ir supervizora prasme atpazīt notiekošo attiecību sistēmā “šeit un tagad”, lai laikus vērstu supervizējamā uzmanību uz paralēlo procesu esamību. Viens no paralēlā procesa rezultātiem ir komunikācija, kas notiek bez vārdiem. Supervizoram ir jāidentificē paralēlie procesi, lai atšķirtu supervizējamā parasto izturēšanos no izturēšanās, kuru ir izraisījis kāds no klientiem (Morrissey, Tribe, 2001).

#### *Sestais fokusa punkts – fokuss uz supervizora kontrtransferenci*

Šajās supervīzijās fokuss ir uz supervizora jūtām pret supervizējamo. Lai atpazītu kontrtransferenci, supervizoram ir labi jāapzinās, jāfiksē un jāpārzina savas reakcijas, jūtas un domas vai tēli saistībā ar supervizējamo un viņa stāstīto. Supervizoram jāfiksē savs noskaņojums kā fons supervīzijas laikā, lai izmaiņas tajā varētu kalpot kā norāde uz neapzinātu procesu norisi supervīzijas laikā, kas savukārt varētu tikt atspoguļots supervizējamajam (Hawkins, Shohet, 2002).

Lai izprastu attiecības supervīzijā, kuras savukārt palīdz izprast terapeitisko / konsultatīvo procesu, nozīmīga ir supervizora uzticēšanās savām izjūtām, domām un spontānajiem tēliem, kuri rodas supervīzijas laikā (kā fons notiekošajam). Supervizoram jākoncentrējas uz notiekošo supervīzijā “šeit un tagad” un tajā pašā laikā jāspēj piefiksēt, kādas jūtas, domas un tēlus izraisa supervīzijā apspriežamais materiāls. Supervizora reakcijas uz apspriežamo materiālu bieži atspoguļo supervizējamā refleksīvos procesus un terapeitiskā / konsultatīvā materiāla neapzināto daļu, kas tiešā veidā neparādās supervīzijā (Hawkins, Shohet, 2000). Terapeitiskās sesijas / konsultācijas neapzinātais materiāls, kurš palicis nepamanīts supervizējamā apzinātajam līmenim, var izpausties, pateicoties supervizora domām, jūtām un tēliem

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

(piemēram, kamēr supervizējamais apraksta savu darbu ar X klientu, supervizors jūtas arvien bezpalīdzīgāks, – iespējams, supervizējamais jūtas līdzīgi attiecībā pret savu klientu).

Svarīgi, lai supervizors prastu atšķirt savas reālās jūtas no kontrtransferences (*Aasheim*, 2012). Supervizors reizēm ievēro, ka supervīzijā pēkšņi ar viņu kaut kas “notiek” – parādās nogurums, kas pāriet, kad supervizējamais sāk runāt par citu klientu, pēkšņi apziņā pavīd tēli, kas nav saistīti ar apspriežamo materiālu un nav racionāli izskaidrojami, parādās nepamatotas bailes vai neizskaidrojamas simpātijas pret savu klientu u. tml. Supervizori (un terapeiti / konsultanti) gadiem mācās uzticēties šiem no bezapziņas “sūtītajiem ziņojumiem”, taču, lai tiem uzticētos, supervizoram un supervizējamajam vispirms ir labi jāiepazīst pašiem sevi. Ir jāzina, kad parastos apstākļos parādās nogurums, garlaicība, uzbudinājums, trauksme, bailes, kad sāp galva vai vēders, lai precīzi zinātu, ka notiekošais ir nevis parasts fizioloģisks vai emocionāls process, bet svarīgas informācijas “saņemšana” supervīzijā (*Hawkins, Shohet*, 2000). Uzmanības fokuss uz šiem mazliet neskaidrajiem, bet ļoti nozīmīgajiem elementiem “supervīzijas sistēmā” sniedz supervizoram papildu materiālu par viņa attiecībām ar supervizējamo, terapeita / konsultanta uzvedības veidiem (*behavioural patterns*) un to ietekmi uz supervizoru, un, iespējams, arī uz supervizējamā klientu (*Кочюнас*, 2005). Supervizoram ir jābūt skaidram priekšstatam par savu kontrtransferenci uz supervizējamo, kā arī jāņem vērā, ka supervīzijas procesā veidojas ne tikai attiecības: klients – terapeits / konsultants, terapeits / konsultants – supervizors, bet arī attiecības klients – supervizors. Tas nozīmē, ka supervizoram var būt neierobežotas fantāzijas, domas un jūtas par supervizējamā klientiem, kas kļūst īpaši nozīmīgas tad, kad supervizora jūtas nesaskan ar supervizējamā izjūtām, un varētu liecināt, ka supervizors dažus klienta un supervizējamā attiecību aspektus uztver un izprot atšķirīgi no paša supervizējamā. Supervizora kontrtransference var palīdzēt supervizējamajam labāk izprast klientu, terapeitisko / konsultatīvo procesu un pašam sevi.

*Septītais fokusa punkts – fokuss uz plašāku kontekstu*

Šajās supervīzijās fokuss ir uz supervīzijas un terapijas / konsultēšanas kontekstu. Supervizors nevar darboties tā, it kā triāde klients – terapeits / konsultants – supervizors atrastos uz neapdzīvotas salas. Supervizors ir atbildīgs tās organizācijas priekšā, kurā strādā viņš un / vai viņa supervizējamais. Supervizoram un supervizējamajam ir jāņem vērā organizācijas prasības, vajadzības, ierobežojumi, profesionālie standarti, profesionālās ētikas kodekss, organizācijas mijiedarbība ar citām institūcijām u. tml. (*Apine*, 2007; *Hawkins, Shohet*, 2000).

Vienas supervīzijas sesijas ietvaros bieži tiek aplūkoti vairāki supervīzijas fokusa punkti, taču supervīzijas galvenais jautājums parasti atbilst vienam fokusa punktam. Supervīziju cikla ietvaros reti kurš supervizors strādā tikai ar vienu fokusa

punktu, jo efektīva ilgtermiņa supervīzija pie viena supervizora lielākoties orientējas uz vairākiem fokusa punktiem. Supervizora prasme apzināties, kurš no fokusa punktiem ir primārais, veicina supervizējamā profesionālo attīstību atbilstoši viņa profesionālās attīstības stadijai, pilnveido izpratni par darba stilu, palīdz izzināt tā iespējas un riskus, kā arī ieraudzīt, kuras supervīzijas formas netiek izmantotas ieraduma vai ierobežotās prakses rezultātā (Aasheim, 2012).

### Avoti un literatūra

1. Aasheim, L. L. (2012). *Practical Clinical Supervision for Counselors: An Experiential Guide*. New York, NY: Springer.
2. Apine, E. (projekta vad.). (2007). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: LU.
3. Campbell, J. M. (2006). *Becoming an Effective Supervisor: A Workbook for Counselors and Psychotherapists*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
4. Driscoll, J. (2007). *Practising Clinical Supervision: A Reflective Approach for Healthcare Professionals*. Edinburgh: Elsevier.
5. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions. An Individual, Group and Organizational Approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
6. Ladany, N., Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M., Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices: Adherence to guidelines, the supervisory working alliance, and supervisee satisfaction. *The Counseling Psychologist*. 27(3), 443–474.
7. Mārtinsone, K. (sast.). (2010) *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
8. Morrissey, J., Tribe, R. (2001) Parallel process in supervision. *Counselling Psychology Quarterly*. 14(2), 103–110.
9. Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the Counsellor: A Cyclical Model*. London: Brunner-Routledge.
10. Upmale, A. Supervīzijas sistēma, process un novērtējums. (2009). No: Mārtinsone, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava, 48.–66. lpp.
11. Sibbett, C., Thompson, W. (2006–2007). *Supervision Praxis Course*. Rīga.
12. Tessa, D. (2007) *Piecing Together the Jigsaw Puzzle. Supervision of Art Psychotherapy*. Schaverien, J., Case, C. (eds.). East Sussex: Routledge.
13. Кочюнас, Р. (2005) *Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии*. Биштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ
14. Кулаков, С. (2002) *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.
15. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы*. Санкт-Петербург: Речь.

### 1.3.6. Supervīzija grupā

Supervīzijas grupas var būt dinamisks spēks, kas veicina daudzpusīgu un elastīgu praksi, kas ir nozīmīga gan supervizējamajiem, gan viņu klientiem (Proctor, 2000). Arī šajā gadījumā, tāpat kā rakstā par individuālo supervīziju, galvenokārt sniegts apraksts par supervīziju konsultantam / psihoterapeitam, ko lasītājs var attiecināt uz citiem supervīzijas veidiem un gadījumiem. Turklāt rakstā tiks piedāvāta viena – psihodinamiska – grupas darba izpratnes perspektīva.

Supervīzijas grupās, tāpat kā psihoterapijas grupās, grupas dinamiku ietekmē katrs tās indivīds, tomēr grupa ir vairāk nekā tikai atsevišķu indivīdu summa. Katrs grupas dalībnieks var bagātināt grupas darbu ar savu pieredzi, spējām, prasmēm, konceptualizāciju un profesionālo lomu pārvaldību. Tomēr grupa var aktivizēt vecos uzvedības modeļus, un, domājot psihodinamiski, tie izriet no primārās ģimenes pieredzes (piemēram, brāļu vai māsu attiecības, konkurence, skaudība, varas attiecības ar vecākiem, autoritātēm, tie var būt arī neapzināti procesi). Grupas klimats, kas veidojas, dažādiem cilvēkiem mijiedarbojoties, radot daudzķārtējas transferences, kontrtransferences (par to vairāk sk. 3.3.8. un 3.3.9. nodaļā), paralēlos procesus (par to vairāk sk. 3.3.7. nodaļā), arī veido to gaisotni, kādā tiek prezentēti klientu gadījumi supervīzijā (Norman, Salomonsson, 2005, citēts no: Andersson, 2008).

Turpmāk tekstā tiks aplūkotas gan grupas supervīzijas priekšrocības, gan ierobežojumi, grupas procesi un dinamika, kā arī supervizora lomas no psihoanalītiskās pieejas dažādiem skatupunktiem.

#### 1.3.6.1. Supervīzijas grupu darba priekšrocības

Vairāki autori (Andersson, 2008; Riva, Cornish, 1995, 2008, citēts no: DiMino, Risler, 2012; Jones, 2003) kā galvenos ieguvumus grupas supervīzijā salīdzinājumā ar individuālo min gan atgriezeniskās saites, sniegtā atbalsta lielāku diapazonu, dažādu skatupunktu un hipotēžu veidošanos, mācīšanos no citu pieredzes, gan arī pašu grupas procesu. Autori skaidro, ka grupu supervīzija rada dzīvu pieredzi par grupas dinamiku, kas grupas biedriem ir noderīga, pašiem strādājot ar grupu.

Tas ir ieguvums ne tikai supervizējamajiem, bet arī viņu klientiem. Konkrētā klienta stāstījumu apdomā un analizē vesela speciālistu grupa, nevis tikai viens supervizējamais un supervizors. Arī dažādu afektu un aizsardzības mehānismu konteinerēšanas kapacitāte grupā ir lielāka nekā tikai supervizējamā un supervizora diādē, tas palīdz vadīt klīniskā procesa vairākus aspektus. Pētījumā par supervīzijas grupas palīdzošajiem faktoriem (Jones, 2003), izmantojot ASV psihoterapeita Irvina Jaloma aprakstītos terapeitiskos faktorus, konstatēja, ka supervizējamie kā nozīmīgākos faktorus uzrādīja savstarpēju mācīšanos, identifikāciju, katarsi, iespēju vēlreiz izjust un pārdzīvot ģimenes situācijas “pārstrādi” (*reenactment*), grupas kohēziju un sevis labāku izpratni, bet kā mazāk nozīmīgus uzrādīja eksistenciālo faktoru, universālumu, cerību un altruismu. Grupa dod iespēju apzināties paralēlos

procesus un daudzveidīgās transferences, kontrtransferences kombinācijas, kas veidojas starp klientu, supervizējamo un supervizoru (Andersson, 2008). Grupas kapacitāte spēj šīs kontrtransferences atšķirt un palīdzēt supervizējamajam izprast notiekošo. Turklāt grupa var palīdzēt supervizējamajam izvairīties no regresīvas transferences un emocionāli saspringtas gaisotnes, kas mēdz būt raksturīga individuālai supervīzijai. Grupa palīdz supervizējamajam konteinerēt dažādus klienta afektus un aizsardzības mehānismus (Andersson, 2008).

Grupās supervīzija ir arī ekonomiski izdevīgāka gan izmaksu, gan arī zināšanu resursu ziņā, jo dalībnieki var mācīties cits no cita gan profesionālajā, gan interpersonālo attiecību jomā. Iesācējiem supervizējamajiem ir lieliska iespēja novērot transferences, kontrtransferences darbībā, rezistenci un citus aizsardzības mehānismus. Grupas modelis mazina risku, ka supervīzija var pārvērsties par individuālo terapiju.

#### 1.3.6.2. Supervīzijas grupu darba ierobežojumi

Viens no ierobežojumiem ir laika deficīts katram supervizējamajam, arī kauna un trauksmes pieaugums, jo runāšana ir publiska, kas var ierobežot atklātumu, skaidru prātu (*clarity of mind*), līdz ar to arī mācīšanās kapacitāti (par kaunu supervīzijā plašāk sk. 3.8. nodaļā). Grupa var aktivizēt primārās ģimenes uzvedības modeļus ar tai raksturīgo konkurenci starp brāļiem un māsām, cīņu par varu (par to vairāk sk. 3.7. nodaļā), tāpēc supervīzijas grupā var parādīties sāncensība, kauns, pastiprināties aizsardzības (Andersson, 2008). Supervīzijas procesā var parādīties klienta materiāla kropļojumi, kurus var pastiprināt grupas dinamika un notiekošie procesi. Vēl viens trūkums klientam var būt paralēlais process starp psihoterapiju un supervīziju, kad supervīzijas dinamika tiek ienesta terapijas attiecībās (Andersson, 2008) un var negatīvi ietekmēt terapijas iznākumu.

Viens no ierobežojumiem ir arī grūtības saskaņot laiku un vietu ar vairākiem dalībniekiem vienlaikus. Arī supervizoram ir lielāka slodze, strādājot supervīzijā grupā, ņemot vērā dalībnieku rezistences (jeb pretestības) pilnu spektru, uzmanības monopolizēšanu vai pretēji – izvairīšanos, subgrupu veidošanos, supervizora “gāšanas” mēģinājumus vai pat vēlmi kļūt par supervizora “mīluli” (Andersson, 2008). Turklāt supervizējamie mēdz atšķirties ar savu profesionālo pieredzi un spējām, zināšanām, kompetenci, kas var radīt atšķirīgas vajadzības un gaidas supervīzijā. Tāpēc grupas vadītājam jāapgūst grupas vadīšanas prasmes tikt galā ar pretestību, personības konfliktiem, konkurenci un dalībnieku atšķirīgajām vajadzībām. Lai maksimāli palielinātu ieguvumus un mazinātu ierobežojumus, grupas vadītājam jāveicina pozitīvas grupas dinamikas veidošanās.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

**1.3.6.3. Supervīzijas grupu veidi**

Literatūrā tiek izdalīti vairāki supervīzijas grupu veidi (*Proctor, 2000; Baruch, 2009*).

**Autoritatīvās grupas.** Tā ir supervīzija grupā (*supervision in a group*), kurā supervizors ir atbildīgs par katra grupas dalībnieka jeb supervizējamā pārraudzību. Parasti tās ir mācību supervīzijas, kurās katram dalībniekam ir pienākums kaut ko atrādīt, atskaitīties par padarīto darbu ar klientu, piemēram, studenti savas prakses laikā supervizē prakses gadījumus supervīzijas pasniedzējam (sk. 1.3. tab.).

**1.3. tabula**

**Supervīzijas grupu veidi**  
(*Proctor, 2000, 38. lpp.*)<sup>28</sup>

Grupās veids	Supervizors	Supervizējamais	Adaptēts no Ērika Berna
Autoritatīva ( <i>authoritative</i> )	Uzrauga katru dalībnieku un vada grupu	Novērotājs / apguvējs / mācekļi	<i>Supervision in a group</i>
Līdzdalības ( <i>participative</i> )	Uzrauga un pārvalda grupu. Veicina un sekmē dalībnieku līdzdarbošanos	Aktīvi piedalās procesā, supervizējot citus grupas dalībniekus	<i>Supervision with the group</i>
Sadarbības ( <i>co-operative</i> )	Vadītājs ir grupas koordinators un uzrauga procesu	Aktīvi piedalās procesā, supervizējot citus grupas dalībniekus	<i>Supervision by the group</i>
Līdzvērtīga ( <i>peer</i> )	Dalībnieki ir atbildīgi un piedalās gan supervizora, gan supervizējamā lomā		<i>Peer group</i>

**Līdzdalības grupas.** Tās sauc par supervīzijām ar grupu (*supervision with the group*). Supervizoram ir primāra atbildība par katru grupas dalībnieku, tomēr viņš arī aktīvi māca un virza dalībniekus uz līdzdarbošanos, uz cits cita supervīziju lielākā vai mazākā mērā. Jau no paša sākuma grupas dalībnieki zina, ka ir aktīvi savstarpēji atbildīgi par grupas supervīzijas norisi, ka supervizors viņiem palīdzēs, izaicinās utt.

**Sadarbības grupas.** Tās ir supervīzijas grupā (*supervision by the group*), kur dalībnieki jau no paša sākuma vienojas par aktīvu sadarbību, cits cita supervīziju. Katrs grupas supervīzijas dalībnieks ir atbildīgs par to, ko viņš vēlas no grupas un

<sup>28</sup> B. Proktore adaptējusi Ē. Berna (*Eric Bern*) ar psihoterapijas grupām saistītos grupas iedalījumus, norādot līdzības supervīzijas grupās un uzsverot atšķirības pašas grupas iesaistē supervīzijā. (Vairāk sk. *Proctor, 2008, 141–185.*)



kā viņš vēlas tikt supervizēts. Supervizors kopumā ir atbildīgs par grupas kopīgo supervīzijas darbu un labklājību grupā, un viņam ir mazāk aktīva līdera loma.

**Līdzvērtīga grupa.** Šajā supervīzijas grupā (*peer group*) nav pastāvīga vadītāja ar vispārīgu atbildību par grupas darbu. Formālā vadība var notikt pēc rotācijas principa saskaņā ar sākotnējo vienošanos vai plūstoši pāriet no viena dalībnieka pie cita. Sākotnējā vienošanās nosaka, ka visi ir vienlīdzīgi, tomēr var parādīties kāds neoficiālais līderis.

#### 1.3.6.4. Supervīzijas grupu vadīšanas stili

Supervizora loma supervīzijas grupās ir ļoti nozīmīga, un uz to var palūkoties no dažādu teoriju viedokļa. Karena Haboša (*Haboush*, 2003) piedāvā aplūkot supervizora lomu no četrus psihodinamiskās pieejas teoriju skatupunkta: no piesaistes teorijas, patības psiholoģijas, objektu attiecību un grupu teorijas skatupunktiem.

Džona Boulbija piesaistes teorija sākotnēji aplūko mātes un bērna diādi, uzsverot, ka drošā piesaiste saglabā savu nozīmīgumu visas dzīves laikā (*Bowlby*, 1969/1989; *McWilliams*, 1994; *Ramos Sanchez et al.*, 2002; *Tharinger*, 1998, citēts no: *Haboush*, 2003). Lietojot šo ietvaru, supervīzija var kļūt par drošu vietu, kur supervizējamajiem atgriezties. Konsekvents, emocionāli atsaucīgs supervizors nodrošina supervizējamajiem ar tādu emocionālo saskaņu, kas ir būtiska drošas supervīzijas attiecību alianses radīšanai. Pamatojoties piesaistes teorijā, trauksme izraisa piesaisti meklējošu (*attachment-seeking*) uzvedību. Kad rodas supervīzijas alianses traucējumi, supervizējamais var reaģēt atbilstoši savam piesaistes stilam. Supervizējamie ar drošākiem piesaistes stiliem (*Ramos Sanchez et al.*, 2002, citēts no: *Haboush*, 2003) var izturēt izaicinājumus (pašcieņas apdraudējums, bailes no novērtējuma) supervīzijas attiecībās labāk nekā studenti ar nedrošu piesaistes stilu, kuri savukārt var noslēgties, noraidīt tālāku saskarsmi un izturēties dusmīgi un neatsaucīgi. Arī supervizora piesaistes stilam var būt izšķiroša nozīme, atbildot uz supervizējamo piesaisti meklējošo uzvedību.

Hainss Kohuts, attīstot patības (*self*) psiholoģiju, norādīja uz bērnu normālām attīstības vajadzībām – saņemt pietiekamu daudzumu apstiprinājumu atbilžu jeb spoguļošanu no vecākiem, uzsverot bērnu vajadzības pēc empātiskās sapratnes nozīmīgumu (*Kohut*, 1971; 1977). Kad bērni nesaņem pietiekami daudz apstiprināšanu atbilžu, cieš viņu spēja attīstīt iekšējās pašnomierinošās struktūras, trauksmes mazināšanu un pašcieņu. Grupas supervīzijas kontekstā H. Kohuta teorija rosina domāt, ka supervizors reizēm funkcionē kā patības objekts supervizējamajiem, respektīvi, grupas supervizors periodiski iejaucas, lai atbalstītu supervizējamā pašcieņu un mazinātu trauksmi. Īpaši nozīmīgi tas ir topošiem supervizoriem mācību procesā, ņemot vērā, ka studenti pieredz milzīgu apdraudējumu viņu pašcieņai un kompetences izjūtai (*Ramos-Sanchez et al.*, 2002, citēts no: *Haboush*, 2003).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

Objektu attiecību teorija nosaka, ka bērni, kas sākotnēji ir neatdalīti no saviem aprūpētājiem, progresē dažādos attīstības posmos, attīstot arvien lielāku objekta pastāvību, psihs aizsargmehānismus un adaptācijas spējas, vienlaikus ar pieaugošu separāciju. Paplašinot šo konceptu supervīzijā, objektu attiecību teorija ierosina, ka supervizoram jābūt jūtīgam pret supervizējamo mainīgajām vajadzībām pēc neatkarības un atkarības, kas ļauj supervizējamajiem internalizēt “pietiekami labo” supervizoru, kuru viņi var atsaukt prātā, darbojoties neatkarīgi, sastopoties ar darba izaicinājumiem. Objektu attiecību teorijā arī uzsvērta tāda psihs aizsargmehānisma kā projektīvā identifikācija loma (plašāk sk. 3.3.7. nodaļā). Supervizors var kļūt par “konteineru” grupas locekļu atšķeltajām un projicētajām jūtām. Projektīvā identifikācija ir arī ietverta grupas supervīzijas paralēlajos procesos (*Haboush*, 2003).

Lai grupas supervīzija būtu efektīva, supervizoram jāsaprot grupas atšķirīgās attīstības fāzes. Ņemot vērā, ka grupa bieži iziet rezistences fāzei, pirms uzsāk darbu daudz dziļākā līmenī (*Heiman, Ettin*, 2001, citēts no: *Haboush*, 2003), supervizoram ir jāmeklē tikt galā ar rezistenci un kontrolēt savu paša kontrtransferenci. Rezistences iespējamie iemesli var būt tiekšanās pēc konkurences, sāncensības parādīšanās, draudi pašcieņai saistībā ar lielāku atklāšanos (*Enyedy et al.*, 2003, citēts no: *Haboush*, 2003). Pretestība var parādīties kā gadījumu prezentācijas, kas satur tikai faktus, bez grūtību atzīšanas. Tādā gadījumā supervizējamie piedzīvo vilšanos, ka viņi negūst nekādu labumu no grupu supervīzijām. Analizējot situāciju, var atklāt milzīgo trauksmi, ko izjūt supervizējamie, ko izraisa fakts, ka un kā viņus novērtē viņu kolēģi, arī supervizors. Jāuzsver, ka supervīzijai ir raksturīga dilemma – lai mācītos, profesionālim jāriskē sevi atklāt.

### 1.3.6.5. Supervīzijas grupu procesi un dinamika

Supervīzijas grupā dinamiku ietekmē individuālie grupas dalībnieki, un grupa iziet tos pašus attīstības posmus kā citas grupas. Grupas attīstības fāzē ir svarīgi ļaut citam citu iepazīt, attīstīt pozitīvu grupas atbalstu, sapratni un uzticību. Grupas mudināšana dalīties ar savām bažām, ierobežojumiem var veicināt labvēlīgas gaisotnes veidošanos, mazināt nedrošību un mazvērtību.

Pastiprināta uzmanība ir jāpievērš uzticēšanās jautājumam, lai sasniegtu drošību un ietvērumu (*containment*) un lai samazinātu supervizējamo ievainojamības izjūtu (*Yerushalmi*, 1999, citēts no: *DiMino, Risler*, 2012). Galvenais, uz ko ir nepieciešams koncentrēties, ir emocionālā saskaņotība grupas procesos, kas ietver attiecību dinamiku, kas veidojas starp supervizējamajiem kā grupas dalībniekiem un supervizoriem kā grupas vadītājiem.

Grupās dinamika norisinās visu veidu grupās, tomēr autori (*Riva, Cornish*, 1995, 2008, citēts no: *DiMino, Risler*, 2012) konstatē, ka interakcijām, kas notiek grupu supervīzijās, netiek pievērsta uzmanība vai tā ir nepietiekama, lai gan, ja uz tām

adekvāti reaģē, tās var dot iespēju mācīties par grupā notiekošiem procesiem, par to, kas notiek ar klientu, īpaši ņemot vērā neapzināto procesu nozīmi supervīzijas norisē.

Konkurences izjūtas starp supervīzijas grupas biedriem ir viens no visparredzamākajiem aspektiem jebkurā grupā. Profesionālās identitātes veidošanās un nepieciešamība sevi diferencēt no pārējiem grupas biedriem vairo konkurenci starp supervīzējamajiem grupā (*DiMino, Risler, 2012*).

### Avoti un literatūra

1. Andersson, L. (2008). Psychodynamic supervision in a group setting: Benefits and limitations. *Psychotherapy in Australia*. 14(2), 36–41.
2. Baruch, V. (2009). Supervision groups in private practice: an integrative approach. *Psychotherapy in Australia*. 15 (3), 72–76.
3. Bowlby, J. (1969/1989). *Attachment and Loss*. Vol. I. *Attachment*. London: Hogarth, New York: Basic Books.
4. DiMino, J. L., Risler, R. (2012). Group supervision of supervision: A relational approach for training supervisors. *Journal of College Student Psychotherapy*. 26(1), 61–72.
5. Haboush, K. L. (2003). Group supervision of school psychologists in training. *School Psychology International*. 24, 232–255.
6. Jones, A. (2003). Some benefits experienced by hospice nurses from group clinical supervision. *European Journal of Cancer Care*. 12, 224–232.
7. Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press.
8. Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International Universities Press.
9. Proctor, B. (2000). *Group Supervision: A Guide to Creative Practice*. London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. Conselling Supervision Series.

### 1.3.7. Komandas un organizācijas supervīzija

Komandas un organizācijas supervīzija ir jaunākas supervīzijas formas nekā individuālā un grupas supervīzija, tādēļ pagaidām ir maz literatūras un pētījumu par šīm supervīzijas jomām. Supervizori Eiropā un Latvijā strādā ar komandām un organizācijām, balstoties uz studijās, semināros un pašmācībā gūtām zināšanām tādās jomās kā sociālā psiholoģija, organizāciju psiholoģija, socioloģija, vadībzinības, personāla vadība un citās.

Šajā rakstā vispirms tiks aplūkoti komandas supervīzijas jautājumi un pēc tam plašāka sistēma – organizācija, kuru parasti veido vairākas komandas jeb apakšsistēmas. Šajā nodaļā piedāvātie komandas, organizācijas, komandas supervīzijas un organizācijas supervīzijas kā organizācijas pilnveides procesa raksturojumi var tikt izmantoti, lai supervizors labāk saprastu sava individuālā vai grupas supervīzijas dalībnieka darba kontekstu, un arī kā vadlīnijas komandas un organizācijas supervīzijā. Šajā rakstā tiks aplūkoti tikai pamata aspekti.

### 1.3.7.1. Komandu raksturojošās iezīmes supervīzijā

Komandas darbs tiek uzskatīts par nozīmīgu sociālā darba jomā un arī uzņēmējdarbībā, kur arvien izplatītāka ir darba organizācija projekta komandās. Pēc Deivida Klaterbeka domām, līdz šim nav atrasts komandai alternatīvs efektīvāks veids, kā organizēt kompleksus darba uzdevumus. Viņaprāt, komandas veido tiltus starp indivīdu un organizāciju un nodrošina, ka tiek apmierinātas divu veidu vajadzības – vajadzība deleģēt lēmumu pieņemšanu lokālā līmenī un pielāgot lēmumus, kā arī vajadzība nodrošināt, ka ikviens ievēro organizācijas līmeņa plānus un stratēģijas (*Clutterbuck, 2010*).

Izplatīta, kodolīga komandas definīcija ir, ka komanda ir cilvēku grupa, kuru vieno kopīgs mērķis. Arī mērķtiecīgi veidotu grupu dalībniekiem, piemēram, supervīzijas grupas dalībniekiem, ir kopīgs mērķis, tomēr tādēļ vien šī grupa nekļūst par komandu. Grupu no komandas atšķir daudzi faktori: hierarhija, formāli definētas lomas, statuss un vara, savstarpēja atkarība funkciju izpildē, izveidojušies saziņas modeļi un savstarpējo attiecību vēsture.

Komandā ir formāla hierarhija. Komandai ir vadītājs, vadītājam var būt vietnieks un ir padotie. Arī padotajiem var būt formāla hierarhija – kāds ir vecākā speciālista amatā (piemēram, vecākais dizainers, vecākais sociālais darbinieks) vai projektu vadītājs, kura vadībā strādā konkrētam projektam piesaistītie darbinieki. Hierarhija nosaka katra statusu, formālo varu un ietekmē saskarsmi. Paralēli formālajai varai pastāv neformālā vara un statusu sistēma, kas bieži nav identiska formālajai. Piemēram, komandas vadītājs var būt neefektīvs, jo ir strādājis organizācijā īsāku laiku nekā viņa padotie, viņam ir mazāk tehnisko zināšanu, vājāka izpratne par organizāciju un tās vēsturi, rezultātā padotie neatbalsta un neīsteno viņa iniciatīvas – viņa faktiskais neformālais statuss ir zemāks un vara ir mazāka par formāli piešķirto.

Komandā tās dalībnieki ir cits no cita atkarīgi uzdevumu izpildē un kopīgo mērķu sasniegšanā. Katram ir uzticēta sava loma un uzdevumi komandas funkciju ietvaros. Dažkārt viena komandas dalībnieka veikums iespaido citu veikumu un iespējas kvalitatīvi un laikus paveikt uzdevumus. Citreiz katram komandā ir savs atbildības lauks un atbilstīgi tam definēti mērķi, un ir konkurence par augstāko rezultātīvo rādītāju sasniegšanu, lai iegūtu “balvu”. Viena cilvēka darba stils ietekmē otra darbu, tāpat arī savstarpējās komunikācijas stils ietekmē kopējo komandas gaisotni un garu.

Komandas dalībniekiem ir izveidojušās savstarpējās attiecības, tām ir vēsture. Šīs attiecības izpaužīsies arī komandas supervīzijās un ietekmēs notiekošo. Komandā var būt izveidojušās apakšgrupas, starp kādiem tās locekļiem var būt konfliktējošas attiecības jeb iestājies “ledus laikmets” pēc neatrisināta konflikta pagātnē. Attiecības ir emocionālas un var ietekmēt kvalitatīvu racionālu lēmumu

pieņemšanu, ja kāds ieņem “pret” pozīciju attiecībā pret labi pārdomātu risinājumu vien tādēļ, ka ir konfliktā ar tā autoru.

Visi iepriekš minētie aspekti ir ņemami vērā, plānojot un organizējot komandas supervīziju. Turklāt būtiski ir apzināties, ka grupas supervīzijas dalībnieki parasti nesatiek cits citu ārpus grupas tikšanās reizēm, bet komandas supervīzijas dalībnieki turpina tikties un komunicēt ikdienā. Šajā nozīmē daļa komandai nozīmīgu procesu un notikumu notiek ārpus komandas supervīzijas tikšanās reizēm.

Lai arī komandas darbam ir daudz priekšrocību, tas ir pakļauts arī dažādām grūtībām, kas mazina tā efektivitāti un produktivitāti.

Patriks Lencioni ir noteicis piecas galvenās komandas disfunkcijas, kuras padara komandu mazefektīvu:

- 1) savstarpējās uzticības trūkums – ierobežo atklātību un godīgumu komunikācijā grupā, baidoties tikt viegli ievainojamam;
- 2) bailes no konfliktiem – priekšroka tiek dota mākslīgai harmonijai, nevis konstruktīvai un emocionālai diskusijai;
- 3) apņemšanās trūkums – iesaistes viltošana grupas lēmumu pieņemšanas laikā, kas rada spriedzi un nestabilitāti visā organizācijā;
- 4) izvairīšanās no atbildības – nevēlēšanās aizrādīt kolēģiem par neproduktīvu uzvedību, kas nostiprina zemu standartu komandā;
- 5) nevērība pret komandas darba rezultātu – koncentrēšanās uz personīgo veiksmi, statusu vai Ego, nevis uz komandas panākumiem (*Lencioni, 2002*).

Komandas problēmas var būt saistītas arī ar neskaidru funkciju un uzdevumu sadalījumu, kompetenču robežu neievērošanu, neefektīvu komunikāciju un informācijas apriti, komandas vadītāja darba stilu, komandas spējām pieņemt lēmumus un rast risinājumus problēmām. Dažkārt supervīzija netiek pasūtīta problēmu risināšanai, bet gan no jauna izveidotas komandas darba struktūras veidošanai un dalībnieku saliedēšanai. “Komandas supervīzijā visbiežāk fokusējas uz attiecībām komandā, komunikācijas robežām, lomām komandā, varas attiecībām un konkurenci, gaisotni komandā un citiem jautājumiem. Anglosakšu vai nīderlandiešu pieejā galvenokārt tiek lietots jēdziens “organizāciju konsultēšana” (*Judy, Knopf, 2015*).

### 1.3.7.2. Komandas supervīzijas process

Komandas supervīzijas sākumā ir kopīgi jāvienojas par risināmajām problēmām un mērķi supervīzijai. Lai atklātu katra supervīzijas dalībnieka skatījumu uz situāciju komandā, var izmantot dažādas metodes. Piemēram, var lūgt katru izvēlēties vienu vai divas asociatīvās kārtis par sadarbības tematiku, kuras raksturo komandas galvenās grūtības. Var aicināt katru uz vienas līmlapiņas uzrakstīt vienu komandas problēmu, kuru supervīzijā gribētu risināt. Katram izsniedz

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

trīs līmlapiņas trim svarīgākajām problēmām. Pēc tam kopīgi apkopo individuāli rakstīto un grupē, tā nosakot svarīgākos risināmos jautājumus. Var noderēt komandas vajadzību izvērtēšanas metode, kura ir aprakstīta supervizoru rokasgrāmatā “Supervīzija sociālajā darbā”, jo tā paredz nosaukto problēmu izvērtēšanu, vadoties pēc diviem kritērijiem – cik lielā mērā problēma ietekmē komandas darbu un cik lielā mērā komandas locekļi var ietekmēt jeb mainīt šo situāciju. Metodes rezultāts ir risināmo problēmu saraksts prioritārā secībā, kā arī komandas locekļu un supervizora vienošanās par supervīzijā risināmajām problēmām (Lebedeva, 2007).

Dažkārt pasūtītājs vēlas komandas supervīziju, lai atrisinātu iepriekš definētu problēmu vai sasniegtu izvirzīto mērķi. Piemēram, lai pārstrukturētu darba procesus un attiecīgi atbildības jomas vai lai rastu risinājumu konfliktam. Ja supervīzijā darbam ar izvirzīto mērķi pasūtītājs var atvēlēt ierobežotu laiku (piemēram, vienu tikšanās reizi vai kopā sešas stundas divām vai trim sesijām), tad ir ieteicams veikt konfidencialas sagatavošanās intervijas ar dažiem komandas darbiniekiem, lai uzzinātu viņu viedokli par situāciju un risinājumiem. Iegūtā informācija ļaus supervizoram atbilstošāk izplānot supervīziju procesu, piemeklēt darba metodes. Vienlaikus supervizoram ir jāpaskaidro, ka intervijās uzzināto viņš supervīzijas procesā “neienesīs” un ka tiks strādāts tikai ar tām problēmām, par kurām runās komandas dalībnieki.

Komandas supervīzijā līdzīgi kā grupas supervīzijā procesa sākumā vienojas par sadarbības noteikumiem. Atšķirībā no citiem supervīzijas veidiem, šajā gadījumā konfidencialitātes un supervīzijā apspriestās informācijas lietojuma robežas atšķiras. Konfidenciala ir informācija, kura attiecas uz katra dalībnieka paustajiem uzskatiem, attieksmēm un emocijām, kā arī cita, kuru komanda uzskata par savu “iekšējo” lietu. Bet informācija, kura attiecas uz rastajiem risinājumiem, darba stratēģijām, rīcības plāniem, nav konfidenciala un tiks lietota arī ārpus komandas supervīzijas tikšanās reizēm. Ieteicams veltīt laiku diskusijai par to, kā komandas dalībnieki vēlas noteikt konfidencialitātes robežas un kā risinās dilemmu – no vienas puses, konfidencialitātes nepieciešamība, no otras puses, nepieciešamība nodot informāciju citiem kolēģiem vai vadībai.

Noteikumi bieži ietver arī nostāju, ka ikviens ir līdzvērtīgs komandas supervīzijas dalībnieks – supervīzijas sesijās vadītāja viedoklis nav pārāks par citu dalībnieku viedokļiem un vadītājs līdzdarbojas it visās supervīzijas aktivitātēs. Komandas supervīzijas vada supervizors, kurš izvēlas darba paņēmienus un pieņem lēmumus par supervīzijas procesu. Komandas supervīzijas noteikumos var būt prasība, ka supervīzijas ir obligāti jāapmeklē arī atvaļinājuma laikā, paredzot tiesības izmantot brīvu dienu citā laikā.

Komandas supervīzijas ir darbietilpīgāks process nekā grupas supervīzijas. Supervizoram ir jāpārdomā, kā veidot darba aliansi ar komandu, kādus dalībnieku

saliedēšanas un drošas gaisotnes veidošanas paņēmienus izmantot, kā noskaidrot komandas problēmas un veidot līgumu. Kad komandas problēmas un supervīzijai izvirzītie mērķi ir skaidri, tad jāplāno, ar kādu tehniku un metodēm viņš palīdzēs supervīzējamajai komandai sasniegt mērķus. Ir jāvelta laiks komandas dalībnieku mijiedarbības analīzei, lai izraudzītos darba stratēģijas, kuras padara efektīvāku saskarsmi komandā. Ir jābalansē starp struktūru un brīvību – pārāk strukturētas supervīzijas sesijas neļaus slēptiem konfliktiem atklāties un negaidītajam izpausties. Turklāt, ja piedāvātās darba metodes pilnīgi neatbildīs komandas aktuālajām vajadzībām un situācijai, tas mazinās motivāciju turpināt supervīziju, radīs pretestību. Ir jācenšas saprast komandas kultūru, un tā jāņem vērā, plānojot supervīzijas stratēģijas. Grupas supervīzijas gadījumā grupa veido savu kultūru supervīzijas sesijās kopā ar supervizoru, bet komandas kultūra jau ir izveidojusies.

Svarīgs temats komandas supervīzijā ir konstruktīvas atgriezeniskās saites sniegšanas principi. Komandā var notikt vēlamās izmaiņas, ja dalībnieki spēj cits citam pateikt arī par to, kas kāda rīcībā neapmierina, sagādā grūtības citiem vai komandai kopumā. Atgriezenisko saiti var izteikt tieši vai anonīmi, piemēram, rakstveidā. Dažkārt ir noderīgi izmantot metaforu metodes, piemēram, katru komandas dalībnieku aicina pārdomāt, kāds dzīvnieks simbolizē katru no darba biedriem un kādas šim dzīvniekam raksturīgas īpašības izpaužas šī kolēģa rīcībā.

Komandas supervīzijas noslēgumā kā ikvienas supervīzijas beigās notiek apgūtā un sasniegtā apkopošana un supervīzijas procesa novērtēšana. Šeit atgriezenisko saiti var organizēt divos līmeņos – personas un komandas līmenī, aicinot runāt gan par katra personīgajiem ieguvumiem, gan par komandas ieguvumiem. Komandai var jautāt, ko ir izdevies sasniegt vai atrisināt un pie kā vēl ir jāstrādā. Var būt nozīmīga diskusija par to, kā sasniegto un ieviestās pārmaiņas uzturēt un noturēt. Tāpat kā supervīzijas sesijās, arī šeit supervizors var uzdot jautājumus, kuri palīdz idejas padarīt par realitāti – kurš būs atbildīgs par idejas ieviešanu, kāda būs pirmā rīcība, kuru viņš veiks, un kad to darīs. Atgriezenisko saiti par supervīzijas procesu – darba tempu, metodēm u. c. – būtu vēlams vaicāt ne tikai noslēgumā, kad vairs neko nevar mainīt, bet arī procesa gaitā, lai supervizors savu darba stilu pielāgotu konkrētajai komandai.

Ja pasūtītājs nebija supervīzējamās komandas dalībnieks, tad noslēgumā ir svarīgi sniegt atgriezenisko saiti viņam. Vispirms var viņam jautāt, kādas izmaiņas komandas sniegunā ir novērojis laikā, kamēr notika supervīzija. Tālāk var pastāstīt, kādus rezultātus vēl komanda ir sasniegusi. Dažkārt tas palīdz pasūtītājam ieraudzīt, kādu efektu komandas supervīzijas ir radījušas, tostarp “blakusefektus”, kurš sākotnēji nebija plānots. Veiksmīga vienas komandas supervīzija var motivēt šo paņēmieni izmantot arī citu organizācijas komandu snieguma un sadarbības uzlabošanai. Komandu supervīzijas var būt daļa no “lielāka plāna” – organizācijas attīstības jeb organizācijas supervīzijas.

### 1.3.7.3. Organizācijas raksturojums

Organizācija ir cilvēku, procedūru un īpašam nolūkam paredzētu telpu un iekārtu kopums jeb sociāltehniska sistēma (*Lippitt, Schmidt, 1967*). Organizācija tiek veidota ar noteiktu mērķi, kura sasniegšanai organizācija īsteno plānoto stratēģiju. Atbilstīgi mērķim un arī likumdošanas prasībām tiek noteiktas veicamās funkcijas un uzdevumi, kas tiek sakārtoti noteiktā struktūrā un atspoguļoti struktūrshēmā. Funkcijas un uzdevumus īsteno personas, kas pielieto savas spējas, zināšanas, prasmes un pieredzi atbilstīgi amata prasībām, lomai un darba procesam vai procedūrai. Darbu un sadarbību ietekmē šo cilvēku uztvere, sapratne, vērtības, motivācija, uzvedība. Darbinieki izmanto dažādas tehnoloģijas – tehniku, iekārtas, tehnoloģiskos procesus ražošanai, informācijas apmaiņai un apstrādei. Vadīšanas stils un vairāki citi faktori veido organizācijas kultūru, kura ietekmē vidi un norises organizācijā.

Zinot organizācijas struktūru, procedūras un vadības stilu, var spriest, cik tā ir birokrātiska vai demokrātiska organizācija, un attiecīgi prognozēt iespējamās problēmu jomas. Mūsdienās organizāciju struktūra ir kļuvusi sarežģītāka, īpaši starptautiskos uzņēmumos, kuri darbojas pēc matricas tipa atbildības dalīšanas. Matricas veida struktūru bieži izmanto projektēšanā un ražošanā, un tā izpaužas kā darbinieku atrašanās dubultā pakļautībā. Darbā pie projekta viņi strādā projekta vadītāja pakļautībā, bet savā struktūrvienībā ir pakļauti tās vadītājam. Matricas struktūra rada iespēju īsā laikā veikt sarežģītus projektus, bet tai ir arī trūkumi: tās sarežģītība, katra vadītāja (projekta un struktūrvienības) cenšanās savu darbu izvirzīt kā nozīmīgāko un tāpēc vispirms veicamo, u. c. (*Ekonomikas skaidrojošā vārdnīca, 2000*).

A. N. Zankovskis ir noteicis šādus **galvenos organizāciju raksturojošos aspektus**:

- lielums – nosaka cilvēcisko attiecību raksturu – jo lielāka organizācija, jo mazāka iespēja veidot tiešas attiecības;
- sarežģītība – saistīta ar diferenciacijas pakāpi, kas ietver vairākus darba specializācijas līmeņus, sarežģītu hierarhiju, teritoriālo izvietojumu;
- formalizācija – raksturo, cik daudz rakstisko normu izstrādāts, lai noteiktu darbinieku uzvedību dažādās situācijās, īpaši svarīgi tas ir jauniem darbiniekiem, kuri ienāk organizācijā, jo tas palīdz viņiem ātrāk adaptēties jaunajā struktūrā, piemēram, iekšējie darba kārtības noteikumi;
- racionalizācija – izveidojot organizāciju pēc noteiktas struktūras un sistēmas, vienmēr pastāv kāds noteikts mērķis, ar kuru tā tika veidota, savukārt sistēmai jābūt racionālai, izstrādātai uz loģikas pamatiem vai vismaz “ar veselo saprātu”. Cilvēkam, kurš uzņemies šīs sistēmas vadību, būtu jārūpējas, lai tā kalpotu noteiktajiem mērķiem un uzdevumiem;
- hierarhiskā struktūra – lielā mērā ataino organizācijas mērķus un uzdevumus, hierarhija parāda dažādas varas pilnvaras dažādos organizācijas līmeņos, atspoguļo formālo attiecību ķēdīti;



- specializācija – raksturo personāla specifiskos uzdevumus, jomas, kā arī profesionālās zināšanas, to sarežģītības pakāpi.

Spridze darbā un grūtības, par kurām supervīzējamais runā supervīzijā, bieži ir saistītas ar kādu no iepriekš minētajiem aspektiem. Piemēram, organizācijas struktūra ir neskaidra, darbība ir haotiska, vadības pieņemtie lēmumi netiek īstenoti vai tiek spontāni mainīti, formalizācija ir nepietiekama. Supervīzējamais var nepamatoti uzskatīt, ka viņa grūtības izpildīt savus uzdevumus un iekļauties darba procesā ir tikai viņa personīgā problēma. Supervīzijā var palīdzēt supervīzējamajam labāk izprast organizācijas aspektu ietekmi, izvērtēt viņa iespējas ietekmēt situāciju vai rast veidus, kā pielāgoties un mazāk pakļaut sevi stresam. Tāpat šie organizācijas aspekti ietekmē organizācijas apakšsistēmu – komandu darbību un, protams, pašu organizāciju.

Organizācijas dabiskās attīstības gaitu ir pētījis un raksturojis Larijs Greiners, piedāvājot **organizācijas attīstības fāžu modeli**.

**1. fāze. Izaugsme radošuma dēļ.** Uzņēmējs ir vērsts uz jaunu produktu un pakalpojumu radīšanu. Ir neliels darbinieku loks, kuru darbību var vadīt, izmantojot neformālu saziņu un kopīgu redzējumu. Bet, uzņēmumam augot, bieži vien pienāk vadības krīze, jo lielāks darbinieku skaits ir jāvada profesionāli.

**2. fāze. Izaugsme virzības dēļ.** Kad ir jauna, profesionāla vadība, izaugsme turpinās. Ir lielāka skaidrība par to, kas ir mērķi un kādi ir uzdevumi. Budžets ir izveidots, funkcijas ir skaidrāk definētas, ir izstrādātas darbinieku stimulēšanas shēmas. Tas var izraisīt autonomijas krīzi, kad ir nepieciešams definēt skaidrākas struktūras un hierarhiju, lai deleģētu uzdevumus.

**3. fāze. Izaugsme deleģēšanas dēļ.** Kad vidējā līmeņa vadītāji ir atbrīvoti no ikdienišķiem uzdevumiem, lai tie varētu vairāk pievērsties iespēju meklēšanai tirgos un savu struktūrvienību funkcionēšanas uzlabošanai, tad izaugsme turpinās. Augstākā līmeņa vadība uzņemas plašākas stratēģiskās plānošanas lomu. Tā rezultātā nonāk pie kontroles krīzes: organizāciju vadītājiem, kuru direktīvā pieeja bija noderīga uzņēmuma attīstības pirmā posma beigās, ir grūti atkāpties un paļauties (*let go*). Ir nepieciešama izsmalcinātāka pieeja, lai pārliecinātos, ka dažādas organizācijas daļas kopā labi sastrādājas.

**4. fāze. Izaugsme koordinēšanas un uzraudzības dēļ.** Izaugsme turpinās, jo ir uzlabojusies koordinēšana, piemēram, sakārtojot iepriekš neatkarīgu organizācijas daļu darbu pa produktu ražošanas vai pakalpojumu sniegšanas līnijām. Galu galā uzņēmuma birokrātijas sarežģītība rada birokrātijas krīzi.

**5. fāze. Izaugsme sadarbības dēļ.** Formālā kontroles struktūra tiek atvieglota, lai elastīgāk pakārtotos personāla nepieciešamībai brīvi grupēties ap konkrētu projektu un iniciatīvu līnijām. Izsmalcināta informācijas sistēma atbalsta šo jauno pieeju. Šis posms var noslēgties ar iekšējās izaugsmes krīzi, atzīstot, ka jāseko tām iespējām, kuras pastāv ārpus uzņēmuma.

6. fāze. **Izaugsme alianšu dēļ.** Šo posmu L. Greiners pievienoja vēlāk, atzīstot, ka kādā brīdī uzņēmumiem var būt nepieciešamība veidot alianSES, lai turpinātu sekot izaugsmes iespējām. To realizē ar sadarbības partneriem, uzņēmumu apvienošanās un pārņemšanas palīdzību (*mergers & acquisitions*), ārpakalpojumu izmantošanu vai citiem partnerību veidiem (*Greiner, 1972, citēts no: Bruce, 1987*).

Tomēr par to, kā cilvēki dzīvo organizācijā, kā tajā jūtas, visvairāk stāsta organizācijas kultūra. E. Šains (*E. H. Schein*) organizācijas kultūru definē kā pamata pieņēmumu un uzskatu kopumu, kurus ir radījusi, atklājusi vai attīstījusi konkrēta cilvēku grupa, mācoties tikt galā ar problēmām, kas saistītas ar eksternālā adaptāciju un internālā integrāciju un kas ir izrādījušies pietiekami noderīgs, lai to uzskatītu par vērtīgu un mācītu jaunpieņacējiem kā pareizu uztveršanas, domāšanas un jušanas veidu attiecībā pret šīm problēmām (*Schein, 1992, citēts no: Rollinson, 2008*).

E. Šains ir noteicis trīs **organizācijas kultūras līmeņus**:

- 1) pamata pieņēmumi, tostarp par uzņēmējdarbības raksturu, cilvēka dabu un savstarpējām attiecībām darba vietā (piemēram, vai atbalstāma ir konkurence vai sadarbība, kā un kam ir jāpieņem lēmumi);
- 2) vērtības un uzskati, kuri sakņojas pamata pieņēmumos. Vērtības un uzskati ir apzināti, un tie kalpo kā pamatojums rīcībai, ietver morāles un ētikas vadlīnijas;
- 3) artefakti un uzvedība ir kultūras visredzamākais līmenis un ietver uzvedības normas, valodu, rituālus, mītus un stāstus, simbolus, tabu tēmas, fiziskās vides dizainu, tehnoloģijas u. tml. (*Schein, 1992, citēts no: Rollinson, 2008*)

Organizācijas kultūras aspekti ietekmēs sākotnējo attieksmi pret supervīziju kā pakalpojumu, dalībnieku uzticēšanās līmeni un drošības izjūtu, veicinās ticību vai neticību konfidencialitātes principa ievērošanai, izpaudīsies supervīzijas dalībnieku uzvedībā utt. Organizācijas kultūras problemātiskie aspekti var nonākt supervīzijas uzmanības centrā komandas vai organizācijas supervīzijā arī tad, ja vienošanās par supervīziju neietver pievēršanos šim tematam. Tāpat organizācijas vai komandas supervīzijas mērķis var būt kultūras maiņa.

Lielā organizācijā var pastāvēt vairākas subkultūras komandu, nacionālās piederības, profesiju vai funkciju grupu līmenī. Starp šīm subkultūrām dažkārt izveidojas konflikti atšķirīgu vērtību, attieksmju, tradīciju dēļ, piemēram, sociālā dienesta administrācija var būt birokrātiska, kontrolējoša, neelastīga un ar unificētu pieeju klientiem, savukārt sociālie darbinieki augstu vērtē elastību, spēju pielāgoties individuālām klientu vajadzībām un vēlas demokrātisku struktūru, kurā varētu efektīvi pārstāvēt klienta intereses.

Lai gan organizācijas (vai komandas) kultūras maiņa dažkārt ir priekšnoteikums tam, lai uzlabotos organizācijas funkcionēšana, spēja sasniegt rezultātu, darbinieku iesaiste un lojalitāte, to nav viegli panākt.

Endrjū Maršals Petigrū nosauc septiņus iemeslus, kādēļ ir sarežģīti panākt organizācijas (vai komandas) kultūras maiņu:

- 1) kultūras līmeņi – kultūra pastāv vairākos līmeņos, sākot no uzskatiem un pieņēmumiem līdz kultūras artefaktiem (sk. iepriekš E. Šaina organizācijas kultūras līmeņus);
- 2) kultūras izplatība – kultūra ir ne tikai dziļi iesakņojusies, tā ir arī plaša un ietver visas organizācijas aktivitātes;
- 3) netieša kultūras ietekme – liela daļa kultūras nostādņu tiek pieņemtas kā pašsaprotamas, tādēļ ir grūti mainīt to, kas netiešā veidā izpaužas cilvēku domāšanā un rīcībā;
- 4) kultūras pēdas – kultūrai ir dziļas vēsturiskas saknes;
- 5) kultūras politizēšana – kultūra ir saistīta ar varas pārdali organizācijā, jo konkrētām varas grupām ir pamatotas intereses uzturēt pastāvošos dominējošos uzskatus un uzvedības kultūru;
- 6) kultūras dažādība – organizācijās parasti ir dažādas kultūras jeb vairāk nekā viena kultūra, tā ir subkultūru, atšķirīgu grupu normu un uzvedības kopums;
- 7) savstarpēja atkarība – kultūra ir cieši saistīta ar organizācijas politiku, tās struktūru, sistēmām, cilvēkiem un prioritātēm (*Pettigrew, 1990, citēts no: Brooks, 2009*).

Īans Brūks nosauc četrus faktoros veiksmīgai organizācijas (vai komandas) kultūras maiņai. Vispirms ir nepieciešams apzināties, kāda ir pastāvošā kultūra, tad formulēt, kāda kultūra ir vēlama nākotnē. Ir nepieciešama pieņemšanas politikas virzīšana un pārmaiņu izraisītājs (*Brooks, 2009*).

Organizācijas kultūru zināmā mērā ietekmē arī tās vadītājs un viņa vadības stils.

Kurts Levins vadības teorijā izšķir šādus stilus:

- 1) autoritāru jeb direktīvu stilu;
- 2) demokrātisku jeb partnerības stilu;
- 3) neiejaukšanās (liberālu) stilu.

Autoritārs vadītājs stingri kontrolē padotos un pats pieņem visus svarīgos lēmumus. Viņa padotie skaidri zina, kas ir jādara, bet ne vienmēr – kādēļ, un bieži nevēlas uzņemties atbildību problēmu gadījumā. Kolektīvam ir raksturīgs naidīgums citam pret citu un pret vadītāju un zema darba morāle. Demokrātisks līderis iesaista padotos lēmumu pieņemšanā un deleģē atbildību. Tā rezultātā tiek pieņemti kvalitatīvāki lēmumi, darbinieki jūtas saliedētāki, apņēmīgi ievieš lēmumus un ir apmierinātāki ar darbu. Neiejaukšanās vadības stila vadītāji nepilda vadītāja lomu, kas bieži nav apzināta izvēle, bet gan nespēja to pildīt. Šis vadības stils ir atzīts kā visneefektīvākais (*Rollinson, 2008*).

Nejaušības teorijas (*contingency theories*) uzsver, ka nav viena “labākā” vadības stila, kurš būtu piemērots jebkurai situācijai, bet ka efektīva vadīšana nozīmē vadītāja spēju pielāgoties situācijas prasībām. Daniels Goulmens iepriekšminēto autoritāro vadības stilu uzskata par piemērotu tikai krīzes situācijās, jo tas, ikdienas situācijās pielietots, atstāj negatīvu ietekmi uz gaisotni kolektīvā. Viņš izšķir vēl citus vadības stilus, no kuriem autoritatīvo (mobilizē darboties vīzijas virzienā un dod rīcības brīvību), biedrisko (rada harmoniju un emocionālās saites kolektīvā, ļauj izvēlēties, kā paveikt darbu, neskopojas ar pozitīvu atgriezenisko saiti), demokrātisko un pamācošo (palīdz darbiniekiem atklāt viņu unikālās spējas, apzināties stiprās un vājās puses, izvirzīt attīstības mērķus un izstrādāt plānu) stilus vērtē kā pozitīvi iespaidojošus, bet parauga (izvirza augstas prasības pret darba izpildes kvalitāti un vēlas panākt, lai citi seko viņa piemēram, kas mazina uzticību un iniciatīvu) vadības stilu – kā negatīvi iespaidojošu (Goulmens, 2008).

Mūsdienās ir notikusi uzsvāru un jēdzienu maiņa – jēdzienu “vadītājs” aizstāj jēdziens “līderis”, jo ne katrs vadītājs ir labs līderis, kurš spēj izvirzīt izaicinošus mērķus un iedvesmot pārējos to sasniegšanai. Tāpat tiek aprakstīts vēl viens vadības stils – transformējošais līderis. Tas ir vadītājs, kurš veido organizācijas kultūru, kura ir vērsta uz nepārtrauktu mācīšanos un attīstību (*learning organisation*), un ar savu piemēru un attieksmi iedvesmo personīgai un profesionālai izaugsmei pārējos. Vienlaikus jāatzīmē, ka līderim var būt ierobežota ietekme uz organizācijas kultūru, it īpaši, ja viņš ir jaunatnācējs organizācijā.

#### **1.3.7.4. Organizācijas supervīzija kā organizācijas pilnveides process**

Jēdziens “organizāciju supervīzija” ir ne tikai salīdzinoši jauns, bet arī neskaidrs. Tas apzīmē supervizoru darbības lauka paplašināšanos, kad supervizori sevī saredz kompetences, kuras var būt noderīgas pārmaiņu procesu vadīšanai organizāciju līmenī un ne tikai individuālās, grupas vai komandas supervīzijas ietvaros. Attiecībā uz ārēju palīdzību organizācijām kopš 20. gadsimta 90. gadiem tiek lietoti jēdzieni “organizāciju konsultēšana” (*organisational consulting*) un “organizāciju pilnveide jeb attīstīšana” (*organisational development*). Abās jomās publicētā literatūra var būt noderīga supervizora kompetenču attīstīšanai organizācijas supervīzijā. Vēsturiski supervīzija attīstījās sociālā darba, psiholoģijas, psihoterapijas un medicīnas nozarēs, savukārt uzņēmējdarbības jomā līdzīgu atbalstu vadītāju un darbinieku attīstībai sniedza kouči (*Van Kessel, 2006*). Mūsdienās vērojama tendence abām profesionālās darbības jomām pārklāties un arī paplašināties, līdz ar to varam sastapt jēdzienus “organizāciju koučings” un “organizāciju supervīzija”, kas tiek saistīti ar organizācijas pilnveides procesu, pārmaiņu vadību.

Iepazīstoties ar Eiropas Nacionālo supervizoru asociāciju apvienības (*Association of National Organisation for Supervision in Europe – ANSE*) organizāciju supervīzijas raksturojumu, var secināt, ka pēc norises formas Eiropā ir divas pieejas:

- 1) vadībai un / vai padotajiem tiek nodrošinātas regulāras individuālas, grupas vai komandas supervīzijas sesijas, kuru uzmanības centrā ir jautājumi par varas pārdali un lietojumu organizācijā, institucionālo un subjektīvo lomu un uzdevumu izpratni;
- 2) kopīgi ar vadību, iesaistot padotos, tiek īstenots organizācijas pilnveides process, kas ietver trīs galvenos posmus – diagnostiku un rīcības plānošanu, plāna īstenošanu un rezultātu novērtēšanu. Uz organizāciju raugās kā uz sistēmu, kura sastāv no daudzām daļām (individīdi, komandas, vadītāji, klienti, piegādātāji, struktūras, kultūra, formālās un neformālās attiecības u. c.). Attiecīgi, vadoties no izvirzītā mērķa, procesa laikā izlemj, kuras sistēmas daļas ir jāiesaista organizācijas supervīzijā.

Abām pieejām kopīgs ir redzējums, ka organizāciju supervīzija sniedz ieguldījumu organizācijas efektīvas funkcionēšanas nodrošināšanā un organizācijas kultūras uzlabošanā (*Judy, Knopf, 2015*). Kā norāda Eiropas supervīzijas un koučinga terminu glosārija (*Judy, Knopf, 2015*) autoru grupa, organizācijas ieguvumi no supervīzijas ir labāks profesionālais sniegums, ko nodrošina supervīzijas laikā radītā skaidrība par katra funkcijām un lomām, spēja efektīvi vadīt spriedzi un pārvarēt pretrunas, pasargāt sevi no stresa un izdegšanas, atbalsts profesionalizācijas procesiem visos hierarhijas līmeņos un visiem dalībniekiem. Šajā aspektā supervīzija palīdz uzlabot organizācijas sniegumu un kļūst par integrētu kvalitātes vadības un pārmaiņu vadības daļu (*Judy, Knopf, 2015*).

Organizāciju pilnveide ir mērķtiecīgi plānoti organizācijas mēroga pasākumi, lai paaugstinātu organizācijas efektivitāti un / vai lietderību un / vai veicinātu organizācijas stratēģisko mērķu sasniegšanu.

Tobijs Egans ir analizējis 27 organizāciju pilnveides definīcijas un noteicis desmit uzdevumus (ko var saukt arī par vēlamajiem rezultātiem), kas var būt šī procesa uzmanības centrā:

- 1) veicināt organizatorisko atjaunošanos;
- 2) iesaistīt organizāciju tās kultūras maiņā;
- 3) uzlabot pelnītspēju un konkurētspēju;
- 4) nodrošināt organizācijas un darbinieku veselību un labklājību;
- 5) veicināt mācīšanos un attīstību;
- 6) uzlabot problēmu risināšanu;
- 7) paaugstināt efektivitāti;
- 8) uzsākt un / vai vadīt pārmaiņas;
- 9) stiprināt sistēmu un procesu uzlabošanu;
- 10) atbalstīt pielāgošanos pārmaiņām (*Egan, 2002, citēts no: McLean, 2009*).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

Ir jāatšķir organizācijas attīstība (*organisational development*) no organizācijas attīstīšanas jeb pilnveidošanas (*organisation development*). Ar organizācijas attīstību saprot dabisko organizācijas pārmaiņu procesu, bet ar organizācijas attīstīšanu vai pilnveidi – mērķtiecīgu profesionāļu vadītu pārmaiņu procesu organizācijas pilnveidošanai.

Plānotās pārmaiņās tiek izmantota sistēmiskā pieeja, kurā organizāciju aplūko kā vairāku mainīgo savstarpēji atkarīgu kopumu, un šie mainīgie ir:

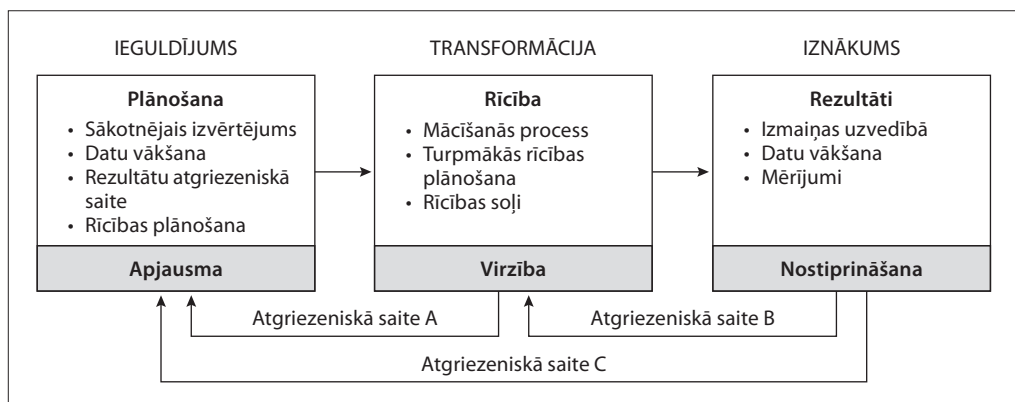
- 1) organizācijas stratēģija (plānošanas procesi mērķu un rīcības plāna noteikšanai);
- 2) struktūra (relatīvi pastāvīgas varas, komunikācijas, kontroles un darba plūsmas modeļi),
- 3) tehnoloģijas (kā darbs tiek veikts);
- 4) cilvēki (indivīdu un grupu raksturiezīmes, vajadzības, vēlmes, gaidas, motīvi un personības);
- 5) uzdevumi (darba raksturs).

Sistēmiskā pieeja paredz, ka visām šīm apakšsistēmām ir kopā jāmainās pārmaiņu procesā, jo pārmaiņas vienā tik un tā prasīs vismaz minimālu pielāgošanos tām arī citās (Rollinson, 2008).

Plānots un efektīvs organizācijas pārmaiņu process ietver vairākus secīgus soļus un regulāru atgriezeniskās saites iegūšanu, lai pārliecinātos par katra soļa atbilstību un lietderību. Tāpat tas ietver visas organizācijas kā sistēmas iesaistīšanu situācijas diagnosticēšanā, pārmaiņu plānošanā un pasākumu ieviešanā, kā arī paveiktā novērtēšanā. K. Levina pārmaiņu procesa apraksts (Lewin, 1951, citēts no: Rollinson, 2008) joprojām tiek plaši izmantots kā pamats pārmaiņu procesa vadībai organizāciju attīstībā. K. Levins pārmaiņu procesa modeli nosauca par rīcībpētījumu (*action research*), jo modelis visā tā procesā ietver divas pamata darbības vienlaikus – aktīvu rīcību un pētīšanu jeb refleksiju. Rīcībpētījuma procesa sistēmiskais modelis ir shematiski atainots 1.10. attēlā.

Process ietver trīs pamata soļus (Rollinson, 2008):

- 1) apjaušana (*unfreeze*): indivīds vai grupa sastopas ar dilemmu vai diskomfortu un apjauš, ka ir nepieciešams mainīties. Līdzsvara stāvoklis tiek izjaukts, un *status quo* vairs nevar pastāvēt;
- 2) virzība (*move*): vecie uzvedības modeļi tiek atmetti, un to vietā tiek pieņemti jauni uzvedības veidi. To ir viegli pateikt, bet grūti paveikt, jo nav vienkārši atteikties no ierastā. Taču cilvēkiem ir lielāks stimulants mainīties, ja viņi redz, ka arī citi to dara;
- 3) nostiprināšana (*refreeze*): nostiprina jauno uzvedības veidu, lai pielietotu ikdienā kā ierastu jeb “normālu”.



1.10. attēls. Rīcībpētījuma procesa sistēmiskais modelis (*Organization Development*, 2016)

Rīcībpētījums ir attēlots kā ciklisks pārmaiņu process. Pirmais posms sākas ar plānošanas darbību virkni, kuras kopā veic visas ieinteresētās puses vai to pārstāvji un supervizors, ja tādu organizācija ir piesaistījusi. Galvenie elementi šajā posmā ir sākotnējā diagnoze, datu vākšana, atgriezeniskā saite par rezultātu un kopīga rīcības plānošana. Sistēmu teorijas valodā tas ir ieguldījumu (*input*) posms, kura laikā sistēma sāk apzināties problēmas, kaut tās vēl nav precīzi identificētas, saprot, ka var būt vajadzīga palīdzība no ārpuses, lai veiktu izmaiņas, un piedalās kopā ar piesaistīto konsultantu (supervizoru) problēmu diagnostikā (*Lewin*, 1958, citēts no: *Organization Development*, 2016).

Iepriekš sniegtais organizācijas kā sistēmas raksturojums, kas ietver arī organizācijas kultūras un līderības aspektus, ir pamats organizācijas diagnostikai. Diagnostikas mērķis ir detalizēti izpētīt organizācijas problēmas, lai noteiktu to izraisošos faktoros un spēkus, un apkopot iegūto informāciju, lai kopīgi izlemtu, kā īstenot iespējamus risinājumus identificētajām problēmām.

Mārvins Veisbords organizācijas analīzei piedāvā sešu aspektu (*six-box*) modeli (*Weisbord*, n. d.).

1. Mērķi: Vai organizācijas darbinieki zina organizācijas misiju, ilgtermiņa un īstermiņa mērķus, vai cilvēki atbalsta organizācijas mērķus?
2. Struktūra: Kā organizācijā ir sadalīts darbs? Vai ir pietiekama atbilstība starp organizācijas mērķiem un iekšējo struktūru?
3. Attiecības: Kādas ir attiecības starp indivīdiem, starp nodaļām vai departamentiem, kas veic dažādus uzdevumus, un starp cilvēkiem un viņu darba prasībām? Cik liela ir to savstarpējā atkarība, un kāda ir konflikta iespējamība?
4. Apbalvojums: Par ko organizācija apbalvo, kā apbalvo, kādās situācijās cilvēki jūtas atalgoti un kādās – sodīti?

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

5. Līderība: Vai vadība nodrošina saistību starp šiem aspektiem un uztur līdzsvaru starp tiem? Vai vadītājs pilda savus galvenos uzdevumus?
6. Noderīgs mehānisms: Darba organizēšana ir efektīva un pievērš uzmanību plānošanai, kontrolei, budžeta plānošanai un citām informācijas sistēmām, kas palīdz organizācijas darbiniekiem sasniegt rezultātus.

Organizāciju raksturojošie lielumi var tikt izmantoti, lai iepazītu organizāciju un tās izaicinājumus. Organizācijas problēmsituācijas un to cēloņu izpēte ir ļoti svarīgs posms organizācijas pilnveidē.

Otrais rīcībepētījuma posms ir darbība vai transformācija. Šis posms ietver darbības, kas saistītas ar mācīšanos, uzvedības izmaiņu plānošanu un ieviešanu organizācijā. Kā redzams 1.10. attēlā, šajā posmā svarīga ir atgriezeniskā saite (A), lai pārliecinātos, vai rīcības posma aktivitātes atbilst situācijai un pārmaiņu mērķiem. Ja tā nav, tad var mainīt iepriekš izstrādāto plānu (Lewin, 1958, citēts no: *Organization Development*, 2016). Šajā posmā supervizors var izmantot dažādas stratēģiskās plānošanas, viedokļu apkopošanas un problēmu risināšanas metodes, kuras ir praksē aprobētas un literatūrā aprakstītas, piemēram, Nākotnes laboratorija, *Open Space, Preferred Futuring*, Volta Disneja stratēģija, Dialoga kafejnīca, *Crea space*.

Trešais posms rīcībepētījumā ir iznākums (*output*) jeb rezultātu fāze. Šis posms ietver faktiskās izmaiņas uzvedībā (ja tādas ir), kas izriet no otrā posma pasākumiem. Atkal tiek savākti dati, lai izvērtētu sasniegto un noteiktu, vai ir nepieciešami kādi pielāgojumi un atgriešanās otrajā posmā. Tā tiek nodrošināta atgriezeniskā saite (1.10. attēlā atgriezeniskā saite B) un veiktas nepieciešamās izmaiņas mācību procesā un citās transformācijas posma aktivitātēs. Ja ir nepieciešamas būtiskākas korekcijas un pārvērtēšana, tad izmanto atgriezenisko saiti C, lai atgrieztos pārmaiņu procesa jeb rīcībepētījuma pirmajā diagnostikas un risinājumu plānošanas posmā. Tad pārmaiņu cikls tiek atkārtots kā iepriekš, lai nonāktu pie atbilstošiem risinājumiem un vēlamā rezultāta (Lewin, 1958, citēts no: *Organization Development*, 2016).

Rīcībepētījumam kā pārmaiņu vadības metodei ir vairākas priekšrocības:

- cilvēki, kuriem pārmaiņas ir jāievieš, ir iesaistīti sākuma posmā, kas var palīdzēt mazināt pretestību pārmaiņām;
- pārmaiņas ir uz mērķiem centrētas un ir pietiekami apjomīgas, lai atrisinātu problēmu, bet ne tik aptverošas, lai radītu jaunas, iepriekš neparedzētas problēmas;
- tā kā pārmaiņas tiek ieviestas pakāpeniski, tad tālejošas pārmaiņu sekas, kuras varētu kļūt par problēmām, var laikus paredzēt un rast tām risinājumu (Rollinson, 2008, 646. lpp.).

Supervizoram organizācijas pilnveides jeb supervīzijas procesā ir pārmaiņu aģenta loma (atkarībā no situācijas – fasilitators, moderatora loma), kura pamatuzdevums ir palīdzēt organizācijai pašai noteikt un atrisināt tās problēmas.



Izvēloties pārmaiņu taktikas, metodes un stratēģijas, supervizors vadās pēc organizāciju pilnveides procesa pamatvērtībām, un tās ir:

- 1) cieņa un integrācija – ikviena cilvēka redzējums un viedoklis ir vērtīgs un vienlīdzīgi novērtēts;
- 2) sadarbība – veido abpusēji izdevīgas (*win-win*) attiecības organizācijā;
- 3) autentiskums – palīdz cilvēkiem izturēties saskaņā ar viņu vērtībām;
- 4) sevis apzināšanās – palīdz cilvēkiem attīstīt spēju apzināties sevi (*self-awareness*) un pilnveidot savstarpējās saskarsmes prasmes organizācijā;
- 5) nostiprināšana (*empowerment*) – uzmanības centrā ir palīdzība ikvienam klientam organizācijā paaugstināt savu individuālo autonomijas līmeni un personīgās varas (spēka) sajūtu un drosmi, lai veicinātu ražīgumu un paaugstinātu darbinieku motivāciju;
- 6) demokrātija un sociālais taisnīgums – pārlicība, ka cilvēki atbalstīs tās lietas, kuru plānošanā viņi bijuši līdzdalīgi; ka cilvēkus iedvesmo demokrātijas principu īstenošana (*McLean, 2009*).

Komandas un organizācijas supervīzija prasa no supervizora ne tikai lieliskas individuālās konsultēšanas un grupas procesa vadības spējas un prasmes, bet arī komandu un organizāciju veidojošo elementu un tajās notiekošo izpratni. Struktūra, hierarhija, komunikācija, funkcijas un lomas, tostarp līdera loma un ietekme, vara, kultūra un pārmaiņu procesi ir daļa jautājumu, ar kuriem jāsaskaras komandas un organizācijas supervīzijā. Supervizoram nav jābūt ekspertam komandas vai organizācijas darbības sfērā (piemēram, sociālajā darbā, ražošanā, medicīnā), bet jāpārzina tehnikas un metodes komandas vai organizācijas grūtību un izaicinājumu izpētei, kopīgai supervīzijas mērķu izvirzīšanai un darbam plānotā rezultāta sasniegšanai.

### Avoti un literatūra

1. Brooks, I. (2009). *Organisational Behaviour: Individuals, Groups and Organisation*. Harlow: Pearson Education Limited.
2. Bruce, M. S. (1987). Five Stages of Growth in Small Business. *Long Range Planning*. 20(3), 45–52.
3. Clutterbuck, D. (2010). *Coaching the Team at Work*. London: Nicholas Brealey International.
4. *Ekonomikas skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: Zinātne.
5. Goulmens, D. (2008). Līdervadība, kas noved pie rezultātiem. No: *Kā kļūt par līderi*. Rīga: Lietišķās informācijas dienests. 57.–88. lpp. Harvard Business Review on sērija.
6. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions: An Individual, Group and Organizational Approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
7. Judy, M., Knopf, W. (eds.). (2015). *ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences*. Vienna: ECVision.
8. Kadushin, A. (2002). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
9. Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team*. San Francisco: Jossey-Bass.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

10. Lippitt, G. L., Schmidt, W. H. (1967). *Crises in a Developing Organization*. No: *Crisis Management*. Business. Iegūts no: <https://hbr.org/1967/11/crises-in-a-developing-organization>. Harvard Business Review on sērija.
11. Ļebedeva, L. (2007). Komandas supervīzija. No: Apine, E. (projekta vad.). *Supervīzija sociālajā darbā: Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitāte, 199.–227. lpp.
12. McLean, G. N. (2009). *Organization Development: Principles, Processes, Performance*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
13. *Organization development*. (2016). Iegūts no: [https://en.wikipedia.org/wiki/Organization\\_development#cite\\_note-Johnson-5](https://en.wikipedia.org/wiki/Organization_development#cite_note-Johnson-5)
14. Proctor, B. (2008). *Group Supervision: A Guide to Creative Practice*. Kindle Edition. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
15. Rollinson, D. (2008). *Organisational Behaviour and Analysis: An Integrated Approach* (4<sup>th</sup> ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
16. Van Kessel, L. (2006). Coaching, a field for professional supervisors? *Ljetopis socijalnog rada*. 14(2), 387–431.
17. Weisbord, M. R. (n. d.). *Six boxes*. Iegūts no: <http://www.provenmodels.com/23/six-boxes/marvin-r.-weisbord>

## 1.4. Pieaugušo izglītošanās process supervīzijā<sup>29</sup>

*Problēmas nevar atrisināt ar tāda paša  
līmeņa domāšanu, ko tās ir radījušas.*

ALBERTS EINŠTEINS<sup>30</sup>

Šajā rakstā ir uzsvars uz izglītošanos, kas ir viens no svarīgākajiem procesiem supervīzijā. Teorijā tiek minēts, ka viena no supervīzijas funkcijām ir izglītojošā. No vienas puses, tas ir ļoti skaidrs jēdziens un skaidra supervīzijas funkcija, jo katrs mācīties un joprojām ikdienā izglītojas, tostarp supervīzijā. Izglītošanās koncepts un redzējums par izglītošanās procesu supervīzijā kļūst daudz sarežģītāks, ja pievērš uzmanību individuālam mācīšanās stilam un vajadzībām, supervīzijas mērķiem un procesam, kā arī pieaugušo izglītības – mūžizglītības – konceptiem un teorijām.

Supervīzijas kontekstā ar vārdiem “mācīšanās vai izglītošanās” saprot procesu, kuru ietekmē:

- supervīzējamā mācīšanās kultūra, pieredze un vajadzības;
- attiecības starp supervīzējamo (grupu) un supervizoru;
- supervīzijas procesa vadība, tostarp tehnikas, pieejas un metodika;
- profesionālais darbības – organizācijas – lauks.

<sup>29</sup> Rakstā saglabāts autora tulkojums, aprakstot teorētiskās pieejas.

<sup>30</sup> Mastropirro, G. (2013). *Collection of Educational Sayings. Training of “STORM I”*. Padova, Italy.

Attiecības supervīzijā noteikti atšķiras no tradicionālām formālām izglītības attiecību formām (skolotājs un skolēns, eksperts un “nezinītis”). Attiecības tiek veidotas tā, lai palīdzētu apzināties procesu, piedalīties tajā un iegūt no tā. Tā ir spēja supervīzijā radīt aktīvas līdzdalības izglītojošu vidi, kurā supervizējamais ir motivēts piedzīvoto pieņemt un pārnest “izglītības procesa ieguvumus” uz profesionālo praksi. Supervizors atbilstoši profesionālām lomām un vērtībām atbalsta supervizējamā mācīšanās procesu, akcentējot gan individuālo mācīšanās stilu un supervizējamā vajadzības, gan resursus, tostarp spēju iegūt un mācīties. Tas ir savstarpēji atbalstīts un veicināts (sinerģisks) izglītošanās process.

Supervīzija ir saistīta ar mācīšanos no savas vai citu pieredzes. Piedalīšanās supervīzijā, apzināti vai neapzināti, ir vēlme izglītoties, tā ir spēja sekot līdzi savam mācīšanās procesam un profesionālajai attīstībai. To vajadzību mijiedarbību visspilgtāk definē mūža izglītības koncepts, tā ir mācīšanās visa mūža garumā, kas balstīta uz indivīda iekšēju vajadzību vai ārēju faktoru izraisītu nepieciešamību pilnveidot zināšanas un prasmes personības, pilsoniskuma, sociālā un nodarbinātības kontekstā (Koķe, 2012). Mūžizglītība nozīmē iespēju un pat nepieciešamību domāt par cilvēka dzīvi kā procesu, kurā nepārtraukti jāmācās, lai pielāgotos mainīgajiem apstākļiem – mainīgā, uz attīstību vērstā sabiedrībā. Mūsdienās, kad strauji mainās dzīves ritms, sabiedrības pieprasījums un piedāvājums, attiecības, paša cilvēka noteiktās dzīves kvalitātes sasniegšanai ir jāmāk reaģēt uz pārmaiņām sev labvēlīgā un sabiedrībai vismaz nekaitīgā, vēlams, attīstību veicinošā veidā. Mūžizglītība liek uztvert dzīvi kā mācīšanās ceļu un katrā dzīves posmā meklēt izglītošanās iespēju. Būtiski, ka šī izglītošanās nenozīmē tikai formālās izglītības ietvaru ar formāliem izglītības atzīšanas rīkiem, bet arī izglītošanos, kur mācīšanās ieguvumus atļauts izvērtēt un nosaukt pašam izglītojamajam – supervizējamajam (Rudzīte, Viša, 2015).

Mūžizglītība izceļ četrus pamatprincipus, ko cilvēkam ievērot, lai izmantotu izglītošanos kā personības attīstības instrumentu:

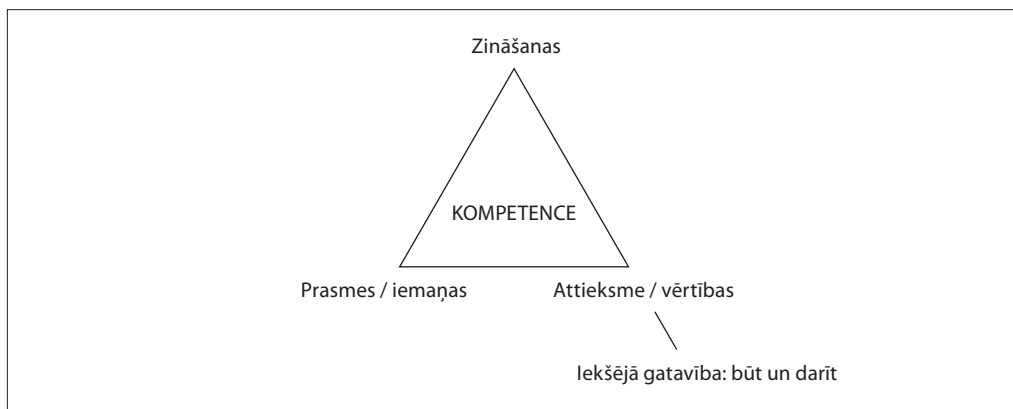
- 1) mācīties – mācīties;
- 2) mācīties būt – izprast sevi;
- 3) mācīties būt kopā – būt starp cilvēkiem, būt sabiedrībā;
- 4) mācīties darīt – spēja teorētiskos (kognitīvos) aspektus realizēt darbībā (praksē) (UNESCO .., n. d.).

Mūžizglītības kontekstā cilvēki apgūst kompetences, kas atspoguļo cilvēka zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu kādā jomā. Supervīzijas kontekstā tiek pievērsta uzmanība visiem trim kompetenču aspektiem, tā attīstot un veicinot profesionālo attīstību un pilnveidi, ņemot vērā gan teorētiskos, gan prasmju un iemaņu, gan ētiskos, vērtību un attieksmju aspektus. Supervizors, pārzinot šos kompetences elementus un izglītošanās procesu, var supervīzijā mērķtiecīgi atbalstīt supervizējamā kompetences, tostarp vājāko vai attīstāmo kompetenču elementu daļas, piemēram, supervīzijas procesā var mērķtiecīgi virzīties pa “Kompetences trīsstūra” (sk. 1.11. att.) elementiem un pārliecināties par supervizējamā zināšanām, prasmēm

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

vai attieksmēm supervizējamā problemātikā vai gadījuma kontekstā. Tā var būt kā didaktiska diagnostika.

Analizēt kompetenču trīsstūra trīs pamatdaļas var būt par maz, lai izprastu supervizējamā profesionālo kompetenču līmeni. Papildu uzmanība tiek pievērsta cilvēka iekšējai gatavībai (briedumam) un emocionālajam kontekstam. Piemēram, profesionālim var būt visas kompetenču sastāvdaļas, gan izglītība, gan prasmes, gan profesionālās vērtības, bet viņš nav gatavs kaut ko mainīt, ietekmēt vai uzlabot, kam pamatā var būt personiskie apsvērumi un nostāja, pārliecība un ticība. Protams, tas ietekmēs izglītošanos un rezultātu, tostarp supervīzijas procesu un pasūtījumu.



**1.11. attēls.** Kompetenču trīsstūris (T-Kit Training Essentials. *Education and Culture*, 2012, 11. lpp.)

Pievēršot īpašu uzmanību izglītošanas procesam supervīzijā, jāpievērš uzmanība arī profesijām vai organizācijām, no kurām nāk supervizējamais. Izglītošanās un vēlmē izglītoties ir vairāk vai mazāk pati par sevi saprotama, tomēr, ja to “pārnes” uz supervīzijas procesu, kur dominē refleksija, pašatbildība, spēja mācīties no pieredzes, konceptualizējot, radot sev piemērotus risinājumus, tad tas vairs nav tik vienkārši.

Ir profesionālās jomas vai organizācijas, kurās supervīzijas “klasiskam” (uz refleksiju, procesu un pasūtījumu, vajadzībām balstītam) procesam būtu un ir grūti iedzīvoties, jo refleksijas un mācīšanās kultūra ir atšķirīga. Latvijā joprojām dominē mācīšanās princips “mēs zinām, ko tev vajag zināt”, taču supervīzija visbiežāk pievērš uzmanību “mācīties – mācīties” mūžizglītības principam: “cilvēks pats zina, ko viņam vajag”, un supervīzija ir atbalstošs un veicinošs instruments. Šo principu sadursme ir dilemma un izaicinājums supervīzijā. Piemēram, ja supervizējamais ir pieradis pildīt pasniedzēja, darba devēja vai cita eksperta tiešos norādījumus, semināros sekot frontālam pasniegšanas stilam (pasniedzējs vai eksperts sniedz “pareizās” atbildes uz to, kas un kā ir jādara) ar zemu argumentāciju, līdzdalību, jautāšanu, bez refleksijas un kritiskās domāšanas, līdzdalības un diskusijas kultūras, tad supervīzija

ātri vien var pārvērsties seminārā vai pamācīšanās, vai arī supervīzija var tikt uzskatīta par neefektīvu – nepieņemamu.

Tādēļ būtiski ir supervīzijā atvēlēt laiku “izglītošanās” vides izveidošanai, apgūšanai, kura sekmētu gan līdzdalību un refleksiju, gan spēju mācīties no procesa. Visbiežāk tas notiek, palīdzot apzināties refleksijas un personiskās pieredzes nozīmi un piešķirot tai līdzvērtību teorijām un ekspertu atzinumiem. Svarīgi ir aktualizēt supervīzējamā nozīmi viņa paša izglītošanās procesā un fokusēties uz “pieredžu izglītības” principiem.

### 1.4.1. Pamata nosacījumi un mācīšanās process pieaugušajiem

*Izglītības mērķis ir radīt cilvēku, kurš ir spējīgs izveidot un ieviest jauninājumus, bet ne atkārtot citu paaudžu paveikto, – cilvēku, kurš ir radošs, atjautīgs un jaunatklājējs.*

ŽANS PIAŽE<sup>31</sup>

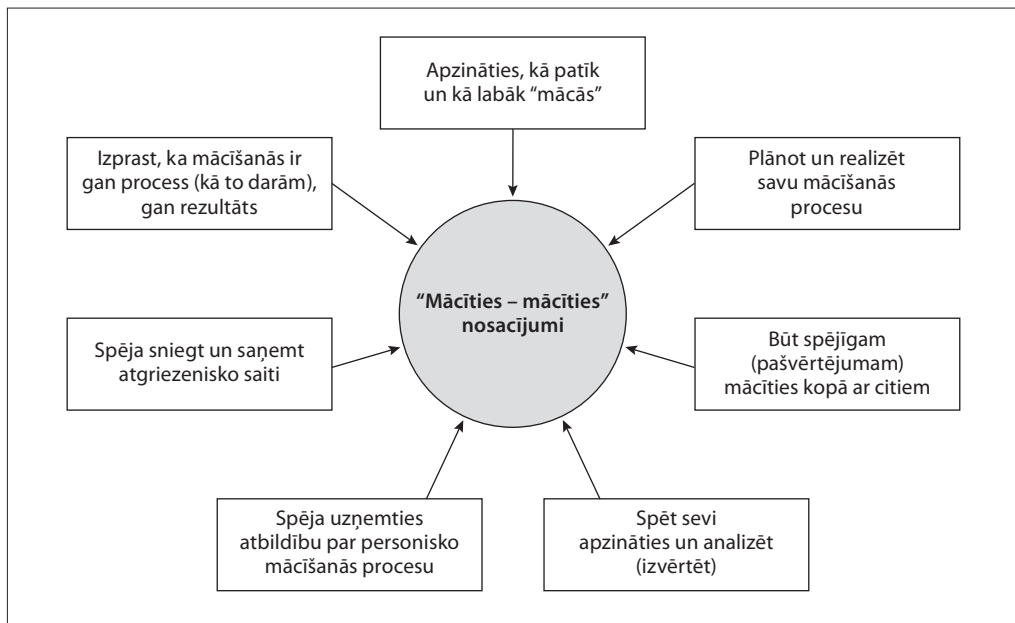
“Mācīties – mācīties” ir pamata kompetence izglītošanās procesā, tā dod iespēju atslēgt durvis uz citām kompetencēm. Tā ir spēja mācīties, tās ir zināšanas par to, kā supervīzējamajam patīk, kā viņš mācās, un kā vislabāk apgūst dažādas kompetences (zināšanas, prasmes, attieksmes). Tas ir daudzpusīgs, spēcīgs instruments. Tā ir kā saistviela starp praksi, teoriju, pieredzi, refleksiju un spēju piesavināt dzirdēto, redzēto, piedzīvoto un sajūsto. Tā ir spēja secināt, rast kopsakarības un no teorētiskās konceptualizēšanas pārnest uz praksi – nosacījums pirms darbības. Tā ir vērtības un nozīmes piešķiršana pieredzei, ar ko supervīzējama ir saskāries (Kloosterman, Taylor, 2012).

1.12. attēlā ir parādīti būtiskākie aspekti, kuri sekmē izglītošanos supervīzijā. Tie piešķir vērtību supervīzijai un sniedz iespēju ne tikai piedzīvot procesu, bet arī rezultātu. Piemēram:

- “būt spējīgam mācīties kopā ar citiem” no UNESCO izstrādātajiem mācīšanās galvenajiem principiem (*pillars*) ir tieši saistīts ar spēju grupu supervīzijās dalīties savā pieredzē, problemātikā un mācīties citam no cita;
- “izprast, ka mācīšanās ir gan process (kā to darām), gan rezultāts”, ir atbilde uz jautājumu, kādēļ supervīzijā tiek pievērsta uzmanība ilgākam refleksijas, diskusijas vai uzdevumu “metožu” kopumam, kaut varētu uzreiz sniegt “pareizās” atbildes. Tas ir saistīts gan ar mācīšanās procesu, gan spēju piesavināt piedzīvotās zināšanas.

<sup>31</sup> Mastropirro, G. (2013). *Collection of Educational Sayings. Training of “STORM I”*. Padova, Italy.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors



1.12. attēls. “Mācīties – mācīties” nosacījumi (Kloosterman, Taylor, 2012)

Katra pedagoģijas, psiholoģijas vai sociālā darba skola atsauca uz dažādiem zināšanu integrācijas un pārneses veidiem. Viens no zināmākiem modeļiem, kuru izmanto gan pedagoģijā, gan psiholoģijā, gan sociālajā darba, ir Deivida Kolba “pieredžu izglītības” modelis. Līdzvērtīgs ir vērtību izglītības modelis (*Quiumbing, 1999*), savukārt tikpat aktuālas ir humānistiskās un holistiskās pieejas cilvēka izglītošanā. Supervīzijā ne tikai tiek ņemta vērā attiecību dinamika starp supervīzējamo un supervizoru, kas ietekmē mācīšanās procesu, bet arī organizācijas un profesionālais konteksts, kādā jomā strādā, kādas pieejas, prakses, vērtības un metodes tiek izmantotas. Tas viss ietekmē mācīšanās vidi supervīzijā un supervizora izvēlētajās pedagoģiskās procesa vadības tehnikas (*ECVision, n. d.*), piemēram, mākslas terapieti vairāk izmantos viņu jomā izmantotās pieejas un mācīšanos no tām, bet biznesa jomā – vairāk uz produktu attīstību un peļņu vērstu pieeju.

Katrā no virzieniem tiek aktualizēts būtiskākais:

- kā un kāpēc cilvēks mācās;
- kā palīdzēt viņam šajā procesā.

Uzdodot cilvēkiem jautājumu *Kas viņus motivē mācīties un būt šajā procesā?*, visbiežāk tiek saņemtas četras atbildes:

- 1) vēlme iegūt vairāk zināšanu – zinātkāre;
- 2) mācīšanās no pieredzes, redzot un labojot kļūdas, darot un atkārtojot;
- 3) atgriezeniskā saite no citiem cilvēkiem un no padarītā (veiksmes, sasniegumiem);

4) nejaušība – notikumi, kuri ir izglītojoši vai kuriem esmu piešķīris izglītojošu funkciju (*Experiential...*, n. d.).

Savukārt uz jautājumu *Kur un kad jūs mācāties?* tiek sniegtas šādas atbildes:

- 1) “mācos no sevis”;
- 2) “tad, kad pats izvēlos vietu un laiku, kad mācīties”;
- 3) “kopā ar citiem, apkārtējiem, īpaši viena līmeņa (vienlīdzīgiem) cilvēkiem (kolēģi, draugi, u. tml.)”;
- 4) “tad, kad saskatu mācīšanās procesu (rezultātu), pārtraugu un kontrolēju to” (*Race*, 1994).

Supervīzijas pamatuzdevums ir aktualizēt un pievērst uzmanību izglītošanās procesam, sabalansējot to ar motivāciju profesionāli pilnveidoties.

#### 1.4. tabula

### Izglītošanas pieeja

(*T-Kit*, 2012)

Salīdzināmais parametrs	Skolotājs	Supervizors izglītošanas kontekstā	
		Apmācītājs (treneris)	Fasilitators (veicinātājs)
Atbildīgais par procesu	Svarīgāks ir rezultāts	Svarīgi	Svarīgi
Orientācija uz uzdevuma izpildi, saturu (mērķi)	Galvenā nozīme	Nozīmīgi	Svarīgāka ir līdzdalība un piedzīvotais process
Metodes	Bieži frontāli (priekšlasījumi, lekcijas)	Jauktas metodes	Jauktas metodes – vairāk iespēja izteikties dalībniekiem
Komunikācijas stils	Man ir zināšanas, kuras jums ir jāzina	Atkarībā no situācijas – vairāk dialogs, kur katram ir sava patiesība	Svarīgāka ir dalībnieku pieredze un iespēja reflektēt – dalīties tajā
Vara grupā	Absolūtā	Daļēji absolūtā	Dalītā
Piemēri	Skolas skolotājs – klase, seminārs	Treneris, koučs	Supervizors, mediators, mentors

Mācīšanās principi ir saistīti ar mācīšanos veicinošām situācijām un apstākļiem:

- mācīšanās videi ir jābūt atbalstošai un produktīvai, kas stimulē mācīšanos un spēju mācīšanās rezultātus izmantot ilglaicīgā perspektīvā;
- mācīšanās videi ir jāstimulē neatkarība, savstarpēja sadarbība un pašmotivācija – tai jābūt vērstai uz personības autonomijas stiprināšanu un pieņemšanu;
- mācīšanās procesā tiek ņemtas vērā vajadzības, personiskie aspekti un intereses;

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

- tie, kas mācās, tiek “izaicināti” un atbalstīti šo “izaicinājumu” pārvarēšanā, tā veicinot pozitīvu mācīšanās pieredzi;
- mācīšanās tiek izvērtēta un novērtēta, izmantojot arī pašnovērtējuma rīkus;
- mācīšanās procesam jābūt saistītam ar praksi ārpus mācīšanās situācijas (*Effective Pedagogy*, 2015).

Šie principi būtu jāiekļauj jebkuras mācīšanās procesā. Būtiska atšķirība starp mācīšanu un izglītošanu ir supervizora lomai. Salīdzinošā 1.4. tabula palīdz izprast un nodalīt supervizora izglītošanas pieeju no citām “brālīgām” izglītojošām profesijām.

### 1.4.2. Pieredzes izmantošana supervīzijā

*Pasaki man, un es aizmirsīšu.  
Parādi man, un es varbūt atcerēšos.  
Iesaisti mani, un es sapratīšu.*

INDIĀŅU SAKĀMVĀRDS<sup>32</sup>

Četru gadu laikā veidotā supervīzijas un koučinga glosārijā (*ECVision*, n. d.) tika secināts, ka supervīzija, tāpat kā citi mācīšanās procesi, ir saistīta ar pieredzes iegūšanu un apzināšanos, tikai jautājums ir – kā supervīzējamais labāk to var apgūt, pieņemt un kas viņam ir noderīgākais. Mācīšanās supervīzijā ir saistīta ar refleksiju un spēju piesavināt un transformēt refleksijas pieredzi praksē un veicināt kompetenču attīstību.

Supervīzijas process un mērķi ir saistīti ar septiņām **izglītošanās un mācīšanās pieejām**.

*1. pieeja. Pieredžu izglītība.* Mācīšanās no personīgās vai grupas pieredzes. Spēja aprobēt un izveidot sasaisti starp supervīzijā reflektēto un praksi. Spēja apgūt prasmes, attieksmes un pieejas no piedzīvotā un prakses.

*2. pieeja. Reflektējošā mācīšanās.* Refleksija ir svarīga sastāvdaļa pieredžu izglītībā. Reflektēšana ir svarīga supervīzijas aktīvās līdzdarbības daļa, lai spētu apzināties ikvienu pieredzi un ieguvumu, kā arī izdarīt secinājumus un paplašināt redzējumu.

*3. pieeja. Integrētā mācīšanās.* Mācīšanās, kurā supervīzējamais spēj integrēt profesionālās un personiskās pieejas (metodikas) un prasmes. Spēja sasaistīt un izmantot supervīzējamajam labākos un piemērotākos risinājumus, stratēģijas vai rīcības modeļus gan no savas, gan citu pieredzes. Tā ir spēja konceptualizēt savu un citu pieredzi, pārvēršot to sev pieņemamos un atbilstošos domāšanas un rīcības modeļos.

<sup>32</sup> Mastropirro, G. (2013). *Collection of Educational Sayings. Training of “STORM I”*. Padova, Italy.



4. *pieeja. Personalizētā mācīšanās.* Mācīšanās, kurā tiek aktualizēts un uzsvērts supervīzējamā autentiskums: zināšanās, attieksmēs, pārlicēbā un izglītošanās stilā. Tiek akcentēts, izcelts un atbilstoši izmantots dažāds un atšķirīgs supervīzējamajā.

5. *pieeja. Mācīšanās dialogā.* Mācīšanās (didaktika) ir saistīta ar dialogu un aktīvo klausīšanos (pārfrazēšanu), kuru uztur supervīzors un supervīzējamais. Sarunu, kuras pamatā ir klausīšanās, atspoguļošana un sniegtā atgriezeniskā saite par dialogā piedzīvoto (dzirdēto).

6. *pieeja. Dubultās cilpas (double loop) mācīšanās.* Atspoguļojot supervīzējamā pieredzi, piedzīvoto, var mainīt mērķus un profesionālās nostādnes. Šīs pieejas pamatā ir palīdzēt pārvērst jautājumus un nezināmo (nenoteikto) saprotamā un sasniedzamā mērķī. Palīdzība apzināties, izprast un pamanīt sākotnēji nenosaukto.

7. *pieeja. Mācīšanās no modeļa.* Supervīzējamais integrē savā praksē supervīzijas laikā piedzīvoto, piemērām, no supervīzora uzvedības, metodes vai attieksmes, vai izspēlētās metodes, pieejas – no parauga (modeļa). Vai no citu pieredzes un labās prakses. Tā tiek modelēts supervīzējamā profesionālais uzvedības modelis (*ECVision*, n. d.).

### 1.4.3. Pieaugušo mācīšanās pieejas un cikli, un pedagoģiskais process supervīzijā

*ES nevaru nevienam neko iemācīt.*

*ES varu tikai veicināt domāšanu.*

SOKRĀTS<sup>33</sup>

Turpmāk rakstā no praktiskā viedokļa tiks aplūkoti daži teorētiskie modeļi – dažādu pieeju un skolu koncepti, kuri var palīdzēt izprast līdzās pastāvošo izglītošanās fenomenu ikvienā supervīzijā.

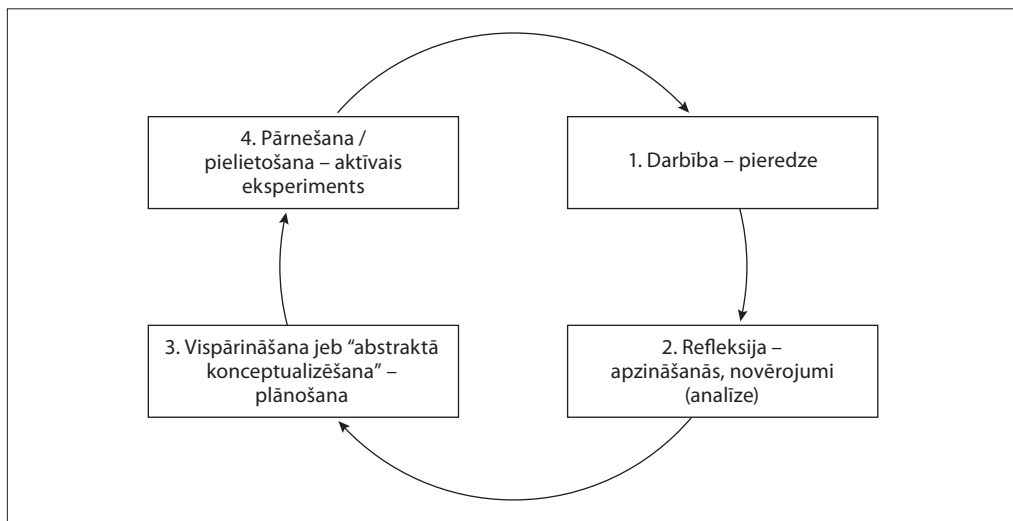
**Pieredzes izglītība** tiek saistīta ar vienkāršotu D. Kolba izstrādāto “Pieredžu izglītības” apli (sk. 1.13. att.).

1.13. attēlā redzamais aplis ilustrē mācīšanās pieredzes gūšanu, apzināšanos un pārņemšanu. Tas var būt gan supervīzijas plāns, gan izglītošanās virzība. D. Kolbu kritizē par to, ka šajā modelī nav ņemti vērā atšķirīgie stili un ka personiskā pieredze ne vienmēr ir stimulē izglītoties (*Experiential...*, n. d.). Supervīzijā šo modeli var izmantot gan kā mācīšanos citam no cita, piemēram, grupu supervīzijā, gan papildināt, daudzveidojot ar citām pieejām un metodēm. Supervīzija var kļūt par procesu, kurā

<sup>33</sup> Mastropirro, G. (2013). *Collection of Educational Sayings. Training of “STORM I”*. Padova, Italy.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

tiek izskatīts ārējs gadījums, un pati supervīzija var kļūt par notikumu, kuru var aplūkot pēc šī modeļa. Tā var izveidot divus paralēlus mācīšanās virzienus: pasūtījums un notikums un supervīzijas process. Supervīzijas un izglītošanās kontekstā “Pieredžu izglītības” aplis sastāv no četriem posmiem.



1.13. attēls. D. Kolba “izglītības aplis” (*Experiential...*, n. d.)

1. posms. **Pieredze.** Tiek piedzīvota ārpus supervīzijas grupas vai supervīzijas laikā. Tā var būt ļoti personiska, atklāta vai neatklāta (apzināta vai neapzināta) pieredze. Tas ir notikums, ar ko sākas supervīzija, bez kura nevar notikt šī modeļa nākamie izglītošanās posmi. Visbiežāk supervīzijā supervīzējamais dalās ar šo pieredzi un ļauj kaut daļēji piedzīvot šo pieredzi supervizoram un / vai supervīzijas grupai, ja tāda ir.

2. posms. **Refleksija.** Supervīzijas dalībnieki sāk reflektēt par piedzīvoto. Notiek šīs pieredzes analīze, attīstīts daudzpusīgs redzējums, var izmantot dažādus refleksijas veidus un līmeņus, un tas ir atkarīgs no pieejas, grupas, mācīšanās kultūras, profesionālās vides. Refleksijai ir daudz iemeslu un mērķu supervīzijas kontekstā, taču pedagoģiski tā ir iespēja paplašināt redzējumu (kļūt holistiskākam, ar daudzpusīgu redzējumu), zināšanas un palīdzēt supervīzējamajam saredzēt vairāku cēloņu un seku likumsakarības vai iespējas.

3. posms. **Vispārināšana.** Pieredze tiek pārnesta uz citām dzīves situācijām, kur un kā supervīzējamais ir saskāries ar līdzīgu pieredzi. Tiek pievērsta uzmanība tam, kā citi ar to ir tikuši galā. Tā ir mācīšanās gan no savas, gan citu pieredzes. Tā ir resursu apzināšanās ārpus piedzīvotā notikuma. Šajā posmā var būt pat teorijas, pieejas, profesionālās identitātes un profesionālās jomas apzināšanās (profesionālā

lauka pārskats) un revīzija. Notiek hipotētisko resursu un iespēju meklējumi, lai “teorētiski” uzlabotu vai atrisinātu situāciju.

4. posms. **Pārņemšana.** Visbiežāk to raksturo kā jaunās pieredzes un atziņas izmēģināšanu praksē, taču supervīzijas kontekstā to saprot ar palīdzību supervīzijas nobeigumā apzināties iegūtās vai apzinātās kompetences un piesavināt tās, piemēram, jautājot, ko darīs, kā mainīs, ko uzlabos, paturot prātā supervīzējamā individuālās mācīšanās un vajadzību kontekstu, spēju pieņemt un saņemt atbalstu izglītošanās procesā. Supervīzija nav supervīzējamā profesionālā realitāte: saprotams, ka prakse, reālā dzīve ir aiz supervīzijas “sienām”, tādēļ šī pieredžu izglītības modeļa kontekstā jāpalīdz supervīzējamajam pieņemt supervīzijas laikā piedzīvotās un iegūtās kompetences un apzināties iespējamus veidus to pārņemšanai uz praksi – realitāti (*Experiential...*, n. d.).

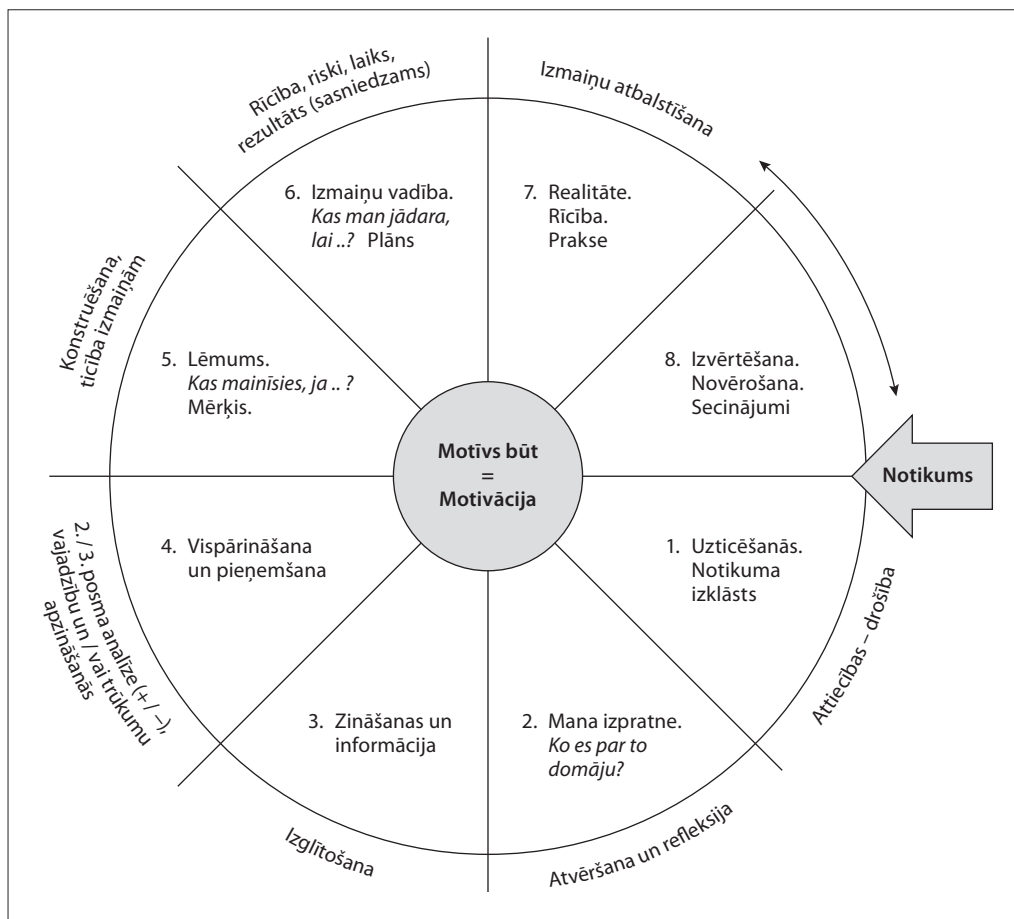
Visbeidzot, var atgriezties pie koncepta, ka pati supervīzija var kļūt par jaunas pieredzes izglītības sākumu. Tas nozīmē, ka jauna refleksija var sākties ar jautājumu par to, kā grupa vai indivīds ir piedzīvojis supervīziju, u. tml. Dažās supervīzijas pieejās pat ir sastopamas īpašas metodes, kuru pamatā ir princips “refleksija par refleksiju”. Tas nozīmē, ka ikviena supervīzijas situācija var būt izglītojoša, ja tai pievērš uzmanību un piešķir izglītošanās vērtību. Piemēram, supervīzija psihoterapijā bieži paralēliem, pārneses un pretpārneses procesiem pievērš tikpat lielu nozīmi kā pašam supervīzijas gadījumam – pasūtījumam, jo tas viss satur būtisku izglītojošu un profesionālu informāciju.

D. Kolba modelis palīdz gan strukturēt, gan virzīt mācīšanās procesu supervīzijas kontekstā. Šis modelis var būt kā spirāļveida aplī, kur viens četrus posmus cikls ved pie nākamā, tā paaugstinot kompetences un paplašinot izglītošanas pieredzi.

Kā nākamo var aplūkot **kognitīvi biheiviorālās pieejas konceptu**, kurš ir plaši sastopams pedagoģijā, psiholoģijā, psihoterapijā un sociālajā darbā. Šajā rakstā tas pasniegts supervīzijas un izglītošanās kontekstā, izmantojot vienu no shematis-kajiem modeļiem. Šī koncepta pamatā ir kāds notikums, uzvedība un / vai domāšana, uz kā tiek veidots pasūtījums supervīzijai (sk. 1.14. att.).

1.14. attēlā redzamais modelis, tāpat kā D. Kolba pieredžu izglītības modelis, parāda gan supervīzijas struktūru, gan izglītošanās procesu – plānveidīgu pēctecību, kuras pamatā ir doma, ka tikai tad, kad cilvēks apzinās, ka ir ieguvis daudzpusīgu informāciju un sapratis nepieciešamību mainīt mērķi, var notikt rīcības plāna izstrāde un ieviešana praksē. Piemēram, konflikta situācijā darba-vietā (notikums) konflikta risināšana var sākties tad, kad supervīzējamais apzinās, kas notiek, kā tas ietekmē viņu, apkārtējos, ievāc informāciju par konfliktiem un to risināšanas iespējām, cēloņiem un sekām. Būtībā tiek nodrošināta iespēja apgūt zināšanas par konfliktu, uz tā pamata tiek pieņemts lēmums (mērķis), ko darīt tālāk (rīcība).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors



**1.14. attēls.** Kognitīvi biheiviorālās pieejas modelis izglītošanās procesam supervīzijā (autora veidots pēc *Concept...*, 2009)

Supervīzijā tas notiek astoņos posmos.

*1. posms.* Supervizors ir saņēmis pasūtījumu, piemēram, no darba devēja, kurš informē, ka pastāv konflikta situācijas starp darbiniekiem. Supervizējamais tiek lūgts ar to strādāt supervīzijā. Šajā posmā tiek veidotas drošas attiecības, jo pasūtījums var tikt uztverts kā piespiedu (brīvpaprātīgi obligāts). Sākotnējā informācija – fakti, notikuma apraksts – ir būtiska turpmākā izglītošanās procesā.

*2. posms.* Svarīgi ir noskaidrot, kāda attieksme un domāšana (izpratne) supervizējamajam ir par šo notikumu un vispār konfliktiem. Tā ir gan motivācija “risināt vai būt konfliktā”, gan zināšanu noskaidrošana. Uzmanība tiek pievērsta gan zināšanu (domāšanas) resursiem, gan trūkumiem.

*3. posms.* Balstoties uz otrā posma informāciju, var palīdzēt apzināties trūkstošās zināšanas par konfliktu, situāciju, tostarp akcentējot esošos resursus. Pat

pastāv iespēja, ka tiek akcentēti supervīzējamā domāšanas veidi par konfliktu un šo situāciju. Piemēram, šajā posmā var būt konceptualizējošs jautājums, ko supervīzējamais zina par “konfliktu risināšanas stratēģijām”. Vai, piemēram, supervīzora vai supervīzijas grupa var palīdzēt apzināties, kādas ir stratēģijas, kas notiek, ja risina vai nerisina konfliktu, u. tml. Izglītošana notiek, izmantojot pozitīvu mijiedarbību un refleksiju, – tā ir neitrāla izglītošana, kuras pamatā ir reāls notikums. Tas nevar notikt pamācošā un konfrontējošā veidā.

4. *posms.* Bez šī – pieņemšanas – posma nevar notikt transformācija – izmaiņas. Supervīzijā dalībniekam jāpalīdz izvēlēties sev vēlamu un pieņemt to. Bieži vien tas var apstiprināt supervīzējamā vēlmi risināt attiecības vai vienkārši vēlmi pēc “miera”, kas būtu pat ļoti labs sākums nākamajiem posmiem. Šajā posmā var apzināties gan ieguvumus, gan zaudējumus, ja konflikts netiek risināts.

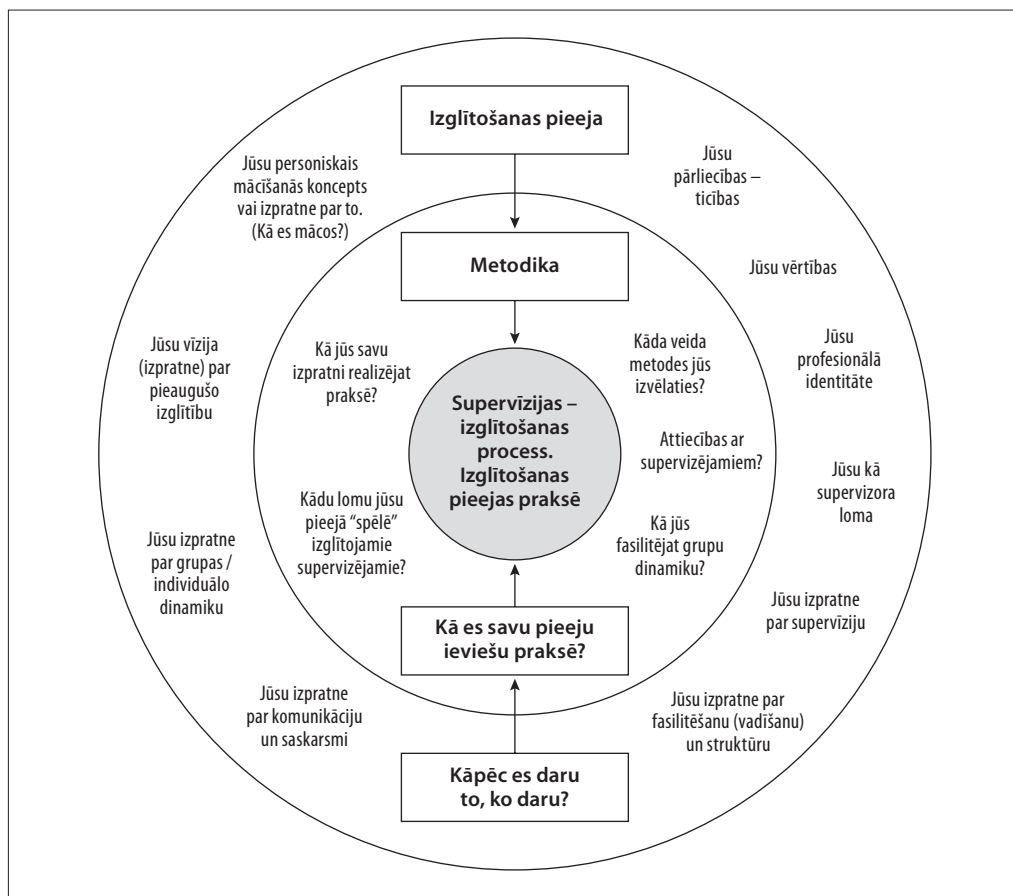
5. *posms.* Palīdz piedzīvot domu vai sajūtu, kas būtu, ja konflikts būtu atrisināts. Palīdz no ceturtā posma pieņemt un izvirzīt reālistisku mērķi (sasniedzamu, izpildāmu, pārbaudāmu, un viss noteiktā laikā), paturot prātā, ka mērķis var būt saistīts tikai ar supervīzējamā kompetencēm. Izņēmums, ja grupā piedalās abas konfliktējošās puses, piemēram, komandu supervīzijā izvirzītais mērķis būs par pamatu rīcības plāna izstrādei sestajā posmā.

6. *posms.* Šajā posmā notiek plāna izstrāde, kur galvenais izglītošanas aspekts saistīts ar rīcības soļu (plāna) un riska vadības izstrādi un apzināšanos. Pie katra riska var izrunāt alternatīvas, tā rīcības plānu padarot pēc iespējas reālāku un izpildāmāku. Šajā posmā var palīdzēt otrajā posmā piefiksētie resursi un supervīzējamā kompetences.

7. *posms.* Šajā posmā tiek realizēts plāns.

8. *posms.* Šis posms ir paredzēts secinājumiem un izvērtējumam. Tā būs nākamā supervīzijas reize, kurā atgriezīsies pie iepriekšējā plāna un tā realizācijas. Šis posms ir svarīgs, jo bieži izglītošanās vai vērtības piešķiršana notikumam notiek pēc paša notikuma. Varbūt pat pēc ilgāka laika. Arī tad, ja notikums ir bijis negatīvs vai ar jauniem izaicinājumiem, tas satur daudz mācīšanās un atziņu aspektu (Glick, 2006). Supervīzijas procesā tas var palīdzēt atpazīt, pamanīt un piešķirt izglītošanās vērtību. Pat pie neveiksmīga rezultāta ir iespējama ļoti veiksmīga, atziņu pilna izglītošanās. Uzsvars tiek likts uz jaunu kompetenču apgūšanu un vērtības piešķiršanu individuālām mācībām. Šajā posmā ir būtiski palīdzēt izvērtēt un pieņemt šo pieredzi, varbūt vēl vienu reizi izejot cauri visiem šī apļa posmiem un pārrunājot, kādas izmaiņas būtu vajadzīgas vai kādas zināšanas, informācija vēl būtu noderīga, lai palīdzētu pārvarēt pastāvošo problēmu.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors



1.15. attēls. Supervizora–izglītāja stilu ietekmējošie faktori (Low, Hofman, Kloosterman, 2009)

#### 1.4.4. Supervizora–izglītāja stils

*Nav iespējams nevienam cilvēkam neko iemācīt.  
Tikai var palīdzēt atklāt pašam sevi.*

GALILEO GALILEJS<sup>34</sup>

Noslēgumā tiks pievērsta uzmanība vienam no modeļiem, kurš piedāvā supervizoram izvērtēt savu kā izglītāja stilu, apzinoties tos faktorus, kuri ietekmē supervizoru. Centrisko aplū modelis parāda, kāpēc supervizori izvēlas atšķirīgu izglītošanas pieeju, metodiku un procesa vadību, kaut balstās uz vienotiem supervīzijas principiem un lomām. “Izglītošanās” ir vienots mērķis visiem, bet ceļi ir

<sup>34</sup> Mastropirro, G. (2013). *Collection of Educational Sayings. Training of “STORM I”*. Padova, Italy.

atšķirīgi. Atbildot uz ietekmes faktoru jautājumiem katrā aplī, veidosies katra supervizora personiskā karte ar atbildi uz jautājumu *Kāds es esmu kā supervizors – izglītotājs?* Šī modeļa pamatā ir pieņēmums, ka katrs supervizors supervīziju vada atbilstoši savai kā izglītojamā pieredzei, piemēram, ja supervizors vairāk savu pieredzi pamato ar teorētisku vai uz pētījumiem balstītu pieeju, tad viņam būtu grūtāk pieņemt pašradītas atziņas – individuālas pieredžu radītas teorijas. Tas pats attiecas uz visiem modeļi piedāvātajiem elementiem gan vērtību, gan attiecību izpratnē (sk. 1.15. att.).

Katrs centrisko apļu elements ietekmē izglītošanās – supervīzijas – izvēli, tostarp supervizējamā spēju izglītoties no supervīzijas, jo arī supervizējamajiem ir atšķirīgas atbildes, teorētiskās un pieredzes nostājas par mācīšanās kultūru, pieejām, veidiem un metodēm, piemēram, būs supervizējamie, kuri gribēs mācīties ar interaktīvu metožu starpniecību, mācoties no savas pieredzes, un būs tādi, kuri pieprasīs vai sagaidīs teorētiski (autoru, ekspertu) pamatotas atbildes, attiecīgi mācoties no citu atziņām.

### Avoti un literatūra

1. Concept of treatment of addiction of Cycle of process (2009). *Social department of Lerum community*, Sweden.
2. ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences. *Die Wiener Volkshochschulen GmbH – Project “ECVision. A European System of Comparability and Validation of Supervisory Competences”*. (527220-LLP-AT-LEONARDO-LMP), 61–62.
3. Effective Pedagogy: Principles of Learning and Teaching P-12. State of Victoria [Australia], 2004. Iegūts no: <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/poltheadchange pedagogy.pdf>.
4. Experiential learning, methods and techniques used in international youth work. Life Foundation. Iegūts no: <https://www.salto-youth.net>
5. Glick, B. (2006). *Cognitive Behavioural Interventions for At-risk Youth*. New Jersey: Civic Research Institute.
6. Kloosterman, P., Taylor, E. M. (2012). *Handbook for Facilitators. Learning to Learn in Practice*. Unique Network.
7. Low, H., Hofman, P., Kloosterman, P. (2009). Training of Trainers for EU Youth in Action programme, Salto Youth.
8. Mārtinsone, K. (sast.). (2012). *Pieaugušo izglītība*. Rīga: RaKa.
9. Mastropirro, G. (2013). *Collection of Educational Sayings. Training of “STORM 1”*. Padova, Italy.
10. Rudzīte, L., Viša, K. (2015). *Metodoloģiskās vadlīnijas darbam ar jauniešiem*. Nodibinājums “C Modulis”. Nepublicēts.
11. Quiumbing, L. R. (1999). *A Framework for Teacher Education Programmes Towards International Understanding and a Culture of Peace*. Korea: Kyonju.
12. Race, P. (1994). *The open learning handbook*. Iegūts no: [https://www.researchgate.net/publication/243784010\\_The\\_Open\\_Learning\\_Handbook](https://www.researchgate.net/publication/243784010_The_Open_Learning_Handbook)

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

13. Training Essentials, EC DG Education and Culture (2012). Iegūts no: <https://books.google.lv/books?id=IQmWIIIItYccC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Training+Essentials,+EC+DG+Education+and+Culture.&source=bl&ots=jV5Am46OIq&sig=025Y1KZGlvbiGKKu7OH0s-Sua1gk&hl=lv&sa=X&ved=0ahUKEwixuZfGhbjsAhWK3SwKHS-ABIYQ6AEIRjAE#v=onepage&q=Training%20Essentials%2C%20EC%20DG%20Education%20and%20Culture.&f=false>
14. UNESCO. Four Learning Pillars of UNESCO. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (n. d.). Iegūts no: [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_62.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf)

## 1.5. Supervizora personības kvalitātes

Latvijā ar supervīziju saprot konsultatīvu atbalstu jautājumos, kas saistīti ar profesionālo darbību. Mūsdienās supervīzija pakāpeniski kļuvusi par svarīgu profesionālās darbības sastāvdaļu visur tur, kur uzmanības centrā ir cilvēks, piemēram, veselības aprūpes vai sociālo pakalpojumu jomās. Supervīzijas uzdevums ir atbalstīt un attīstīt speciālista profesionālo izaugsmi visā viņa profesionālās dzīves pieredzes daudzveidībā. Zināms, ka dažādās valstīs supervīzijai ir atšķirīgs statuss, lietotās metodes, pieejas un attīstības līmenis (Mārtinsone, Mihailova, Mihailovs, 2014).

Balstoties uz literatūras avotiem un pētījumiem (*Hawkins & Shoheit, 2002; Campbell, 2000; O'Donoghue, 1999*), var izšķirt dažādas supervīzijas formas, veidus un tipus, tomēr autori meklē atbildes uz jautājumu: kas raksturo labu supervīziju, un kādas ir laba supervizora personības kvalitātes? Tā, piemēram, M. Vaita un K. Rasela (*White, Russell, 1995*) pētījumos par nozīmīgiem supervīzijas elementiem laulību un ģimenes terapijas jomā tika atklāti vairāk nekā 800 mainīgie lielumi, kas ietekmē supervīzijas rezultātus.

Lietojot sistēmas perspektīvu, pētnieki ir identificējuši piecus faktorus, kas sekmē efektīvu supervīzijas konceptualizāciju un praksi:

- 1) vide, ietvars;
- 2) supervizors un supervizējamais;
- 3) attiecības starp supervizoru un supervizējamo;
- 4) darbības supervīzijā;
- 5) mijiedarbība supervīzijā.

Šī pētījumu rezultāti apliecina supervīzijas procesa sarežģītību. Jāuzsver, ka jau ģimenes terapeite un supervizore Virdžīnija Satīra (*Virginia Satir*) pagājušā gadsimta vidū ir norādījusi – jo augstāka supervizora pašcieņa, komunikācijas spējas, iekšējā harmonija un elastība, jo ticamāk, ka attiecības supervīzijas laikā veicinās visa apzinātu apguvi un personības attīstību (*Campbell, 2000*). Savukārt supervizora darbā palīdz humora izjūta, empātija, cieņa, patiesums, spēja konfrontēt un spēja reaģēt. Šīs īpašības tiek attiecinātas uz supevizējamā attīstību un labklājību, kas



savukārt saistīta ar klienta labsajūtu, noderību pašpārbaudē, elastību, drosmi, toleranci un atvērtību dažādiem mācīšanās veidiem.

Lai arī, ņemot vērā jau minēto supervīzijas daudzveidību, jāapzinās, ka katrā vidē vai supervīzijas formā var akcentēt atšķirīgas efektīva supervizora kvalitātes un uzvedību (un šos akcentus nosaka arī supervizējamo vajadzības), taču, veicot literatūras (*Blocher, 1983; Bordin, 1983; Bradley, 2000; Conway & Ellison, 1995; Corey G., Corey M. & Callanan, 1993; Haber, 1996; Lambert & Ogles, 1997; Loganbill et al., 1982; Magnuson & Wilcoxon, 1998; Shanfield, Matthews & Hetherly, 1993; Cambell, 2000*) analīzi, var identificēt vairākus kopīgus raksturojumus.

Tātad supervizoram:

- jāapzinās, ko no viņa gaida un kādam jābūt viņa darbības stilam;
- jāprot saglabāt konsekventas un atbilstošas robežas;
- jāpārzina supervīzijas teorijas un aktuālie pētījumi šajā jomā;
- jāprot iemācīt supervizējamajiem nepieciešamās praktiskās iemaņas;
- jāspēj iemācīt gadījumu konceptualizēšanu;
- jānodrošina biežas un regulāras supervīzijas;
- jābūt pieejamam;
- jāiedrošina supervizējamie jaunu ideju un tehniku apzināšanai;
- jāveicina supervizējamā autonomija;
- jāievēro ētiskas uzvedības normas;
- jāizveido personīgs darba stils;
- jācenšas sasniegt personības un profesionālo briedumu;
- jākalpo par paraugu;
- attīstību jāuztver kā procesu;
- jābūt spējīgam ievērot supervizējamā mācīšanās vajadzības;
- jānodrošina konstruktīva kritika un pozitīvs pastiprinājums;
- jācenšas dot ieguldījumu supervīzijas attīstībā;
- jāveido mierīga mācīšanās vide;
- jā rūpējas par citu labsajūtu;
- jābūt spējīgam būt šeit un tagad;
- jāapzinās savas spējas;
- jābūt drosmei atklāt ievainojamību, riskēt un kļūdīties;
- jābūt demokrātiskam, viņš nedrīkst būt autoritārs;
- jāprot pieņemt un apsveikt dažādību;
- jāspēj efektīvi komunicēt;
- jācenšas darbā iesaistīt fantāziju un iztēli;
- jāapzinās un jāpieņem gan savas personības vājās, gan stiprās puses;
- vienmēr jācenšas vienoties;
- jāstrādā sadarbībā.

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

Ir vēlams, lai supervizoram būtu šādas personības iezīmes / rakstura īpašības:

- Humora izjūta
- Viengabalains
- Cilvēkorientēts
- Uzticības cienīgs
- Godīgs
- Izturīgs
- Atklāts un elastīgs
- Kompetents
- Uzticams
- Intelīgents
- Sirsnīgs
- Atbalstošs
- Uzmanīgs
- Cieņpilns
- Saprotošs
- Jūtīgs
- Objektīvs
- Atbilstošs
- Taktisks
- Patiess
- Zinātkārs
- Tolerants
- Pretimnākošs
- Pieejams

Jāuzsver, ka efektīva supervizora raksturojumi vienlaikus atspoguļo arī to, kādai jābūt efektīvai supervizora palīdzībai. Neņemot vērā specifisku teorētisku modeli vai supervīzijas līmeni, atbalstoša, veicinoša un droša supervīzijas vide ir uzskatāma par ārkārtīgi nozīmīgu supervizoru un supervīzijas procesu attīstībā. Tādēļ kā nozīmīgākās jāizdala tās personības kvalitātes, kuras palīdz izveidot atbilstošu vidi (*Russel, Petrie, 1994*). Tikai drošā supervīzijas vidē persona (gan supervizors, gan supervīzējamais, gan klients un citi tajā iesaistītie) var aktīvi un radoši darboties, lai apzinātu risināmo situāciju un savu lomu tajā, lai izprastu notikuma kontekstu, lai izaicinātu sevi uz dažādu perspektīvu saskatīšanu un veidotu jaunus uzvedības modeļus.

Varam secināt, ka “būt supervizoram” ir sarežģīts uzdevums, jo ir skaidri jāredz, cik ļoti atšķirīga un daudzveidīga supervīzija var būt darbā ar klientiem konteksta, fokusa un robežu ziņā un ka tā prasa daudz lielāku ētisku jūtīgumu. Cik svarīgi attīstīt personīgās jūtas, motīvus un gaidas, kas saistītas ar supervizora lomu, jo tās ietekmēs supervīzijas sesiju norisi.

Nobeigumā jāuzsver: supervīzija ir process, kurā visi iesaistītie mācās, un lai kļūtu par labu supervizoru, nepieciešams laiku pa laikam pārskatīt savas profesionālās kvalitātes.

### Avoti un literatūra

1. Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counselor supervision. *The Counseling Psychologist*. 11(1), 27–34.
2. Borders, L. D., Leddick, G. R. (1987). *Handbook of Counselling Supervision*. Alexandria: Association for Counselor Education and Supervision.
3. Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counselling Psychologist*. 11, 35–42.

4. Bradley, L. (2000). *Counselor Supervision*. Washington, DC: Accelerated Development.
5. Campbell, J. M. (2000). *Becoming an Effective Supervisor*. New York: Routledge.
6. Conway, P., & Ellison, M. S. (1995). The development of a behaviorally anchored rating scale for master's student evaluation of field instructors. *The Clinical Supervisor*, 13, 101–119.
7. Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (1993). *Issues and Ethics in the Helping Professions* (4<sup>th</sup> ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
8. Haber, R. (1996). *Dimensions of Psychotherapy Supervision*. New York: Norton.
9. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions* (2<sup>nd</sup> ed.). Buckingham Philadelphia: Open University Press.
10. Lambert, M. J., Ogles, B. M. (1997). *The Effectiveness of Psychotherapy Supervision. Handbook of Psychotherapy Supervision*. New York: Wiley.
11. Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10 (1), 3–34.
12. Magnuson, S., Wilcoxon, S. A. (1998). Successful clinical supervision of prelicensed counselors: How will we recognise it? *The Clinical Supervisor*, 17, 33–47
13. Mārtinsone, K., Mihailova, S., Mihailovs, I. J. (2014) Supervizora kompetence un profesionālā darbība: pilotpētījuma rezultāti. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. 1. daļa. Rēzekne: RA izdevniecība, 192.–199. lpp.
14. O'Donoghue, K. (1999). *Professional Supervision Practice under New Public Management: A Study of the Perspective of Probation Officers and Service Managers in the Community Probation Service*. MPhil. Thesis. Palmerston North: Massey University.
15. O'Donoghue, K. (2003). *Restorying Social Work Supervision*. Palmerston North: The Dunmore Press. Iegūts no: [https://www.academia.edu/16048958/Restorying\\_Social\\_Work\\_Supervision](https://www.academia.edu/16048958/Restorying_Social_Work_Supervision)
16. Russel, R., & Petrie, T. (1994). Issues in training effective supervisors. *Applied & Preventive Psychology*, 3, 27–42.
17. Shanfield, S. B., Matthews, K. L., & Hetherly, V. (1993). What do excellent psychotherapy supervisors do? *American Journal of Psychiatry*, 7, 1081–1084.
18. White, M. B., Russell, C. S. (1995). The essential elements of supervisory systems: a modified Delphi study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 21 (1) 33–35. Iegūts no: <http://www.hbftpartnership.com/documents/uploadResources?EssentialElementsSupervisotysystema:White.pdf>

## 1.6. Lomas supervīzijā

Ko vakarā spēlēsi? Šovakar Ofēliju, bet rīt pa dienu Nif-Nifu. Šādu sarunu, visticamāk, var dzirdēt teātrī, jo ikdienā mēs cits citam parasti nejautājam, kādās lomās šodien bijām iejušušies. Tomēr loma neattiecas tikai uz teatrālo realitāti, tā ir arī ikdiena. Kā uzsver antropoloģe un drāmas terapeite Sjū Dženinga, aptuveni kopš 10 mēnešu vecuma indivīds sāk pierast spēlēt dažādas lomas. Viņam kļūstot vecākam un “apgūstot” jaunas lomas, to daudzveidība un nepieciešamība lomas elastīgi mainīt pieaug (*Jennings, 1996*).

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

Kopš 20. gadsimta sākuma, kad klajā nāca Džordža Herberta Mīda, Džeikoba Levi Moreno un Ralfa Lintona lomu teorijai veltītie raksti, termins “loma” kļuvis par konceptu kultūras antropoloģijā, socioloģijā un ikdienas un profesionālajā realitātē. Loma tiek definēta kā funkcionēšanas veids, kuru indivīds pieņem, reaģējot uz specifiskām situācijām (*Tauvon*, 2001, 340. lpp.), kā uzvedība, kāda tiek sagaidīta no indivīda konkrētā situācijā (*Валента, Полинек*, 2013, 106. lpp.).

Tātad “loma” ietver:

- 1) uzvedību, kādu no konkrētā indivīda sagaida citi – šaurāka vai plašāka sabiedrība (valsts, ģimene, vecāki, skolotāji, laulātais draugs u. c.). Šīs gaidas var būt izklāstītas rakstiskā veidā (noteikumi, kodekss u. c.), mutiski;
- 2) indivīda ārēju uzvedības un saskarsmes izpausmju kopumu;
- 3) indivīda iekšējo modeli un izpratni par konkrētās lomas izpausmēm (*Валента, Полинек*, 2013, 107. lpp.).

Klīniskajā supervīzijā ir plaši izplatīti uz sociālo lomu balstītie modeļi (*social role-based model*). Šie modeļi izceļ uzvedību un gaidas, kas tiek saistītas ar supervizora lomām supervīzijas kontekstā. Šeit tiek pieminētas šādas supervizora lomas: izglītotājs / skolotājs (*teacher*), konsultants (*counselor*), pārmaiņu veicinātājs (*consultant*) (*Pearson*, 2006, 245. lpp.; *Watkins, Riggs*, 2012, 274. lpp.), mentors (*Ladany, Mori, Mehr*, 2013, 41. lpp.), terapeits, administrators (*Watkins, Riggs*, 2012, 274. lpp.).

Lai ilustrētu supervizora un supervizējamā lomas supervīzijas simboliskajā telpā, literatūrā par supervīziju atrodamas dažādas metaforas, ar ko tiek salīdzinātas supervizora lomas un funkcijas: krūze, podnieks un dārznieks (*Pedder*, 1986, citēts no: *Edwards*, 2010, 252. lpp.), detektīvs un bibliotekārs (*Lidmila*, 1997, citēts no: *Edwards*, 2010, 252. lpp.), skolotājs, draugs, tēvs, reflektējošais spogulis, aizstāvības advokāts, apsūdzētājs jeb prokurors (*Zinkin*, 1995, citēts no: *Edwards*, 2010, 252. lpp.). Supervizors tiek salīdzināts ar ekspertu, kritiķi, tiesnesi, draugu vai vecāku (*Вишнер, Майзен, Дакхем*, 2006, 27. lpp.), palīdzības sniedzēju, bet supervizējamais ar palīdzības lūdēju (*Джейкобс, Мейер*, 1997, 113. lpp.). No vienas puses, supervizors pilda atbalstītāja lomu, no otras puses, viņam ir arī tiesneša vai tiesas piesēdētāju un retos gadījumos nāvēssoda izpildītāja loma (*Watkins*, 2010).

Tā kā literatūrā vairāk tiek aplūkotas supervizora lomas, var pieņemt, ka supervizējamais supervīzijas procesā ieņem pretēju, iespējams, pat reizēm pretinieka lomu, jo, kā uzskata vairāki autori, supervīzijas attiecībās iesaistītie ir starp dialogu un konfliktu, stagnāciju un jaunradi. No vienas puses ir supervizors – pieredzējis kolēģis ar nostiprinājušos profesionālo identitāti, ar savu teorētisko zināšanu bagāžu un veidu, kā viņš savas zināšanas pielieto. No otras puses ir supervizējamais – jaunāks kolēģis, kura profesionālā identitāte vēl veidojas, ar bailēm un nedrošības izjūtu, ar savām teorētiskajām zināšanām un pieredzi. Abās pozīcijās iespējamās

projekcijas, gaidas, spriedze, bailes un trauksme (*Brunori, Magnani, Raggi, 2007, 217. lpp.*). Konkrētās supervizora lomas izvēli nosaka supervizora un supervizējamā attiecības un mijiedarbību (*Hartley-Pfohl, 2004, 149. lpp.*).

Tomēr, tā kā lielākoties tieši supervizors ir atbildīgs par supervīzijas procesa vadīšanu, var teikt, ka supervizors, līdzīgi kā teātra režisors, ņemot vērā apstākļus un situāciju, un, iespējams, arī supervizējamā neapzināti izvēlēto lomu, pats apzināti izvēlas, kādu lomu uzņemties konkrētajā supervīzijas posmā.

Pētījumos, kuras supervizora lomas tiek izceltas visbiežāk, atrodams, ka visbiežāk minētās lomas ir izglītotājs / skolotājs un konsultants. Vēl bieži pieminēta loma ir pārmaiņu veicinātājs. Pilotpētījumā par šīm trīs biežāk pieminētajām supervizora lomām apstiprinājās šo lomu eksistence supervīzijas kontekstā, kā arī iezīmējās skaidra atšķirība starp izglītotāja un konsultanta lomu un daļēju dublēšanos starp divām iepriekšminētajām lomām un pārmaiņu veicinātāja lomu. Tad tika ieskicēts fokuss, mērķi un aktivitātes, kas saistās ar katru supervizora lomu. Turpinot un paplašinot šo darbu, tika piedāvātas papildinātas, uzlabotas stratēģijas, kurās tika norādīta viena vai apvienotas vairākas supervizora lomas (*Pearson, 2006, 245. lpp.*).

Var teikt, ka supervizora “lomu skapī” ir trīs galvenās supervizora lomas, un, izmantojot teātra terminoloģiju, katrai lomai ir atšķirīgi raksturlielumi – psihofiziskā, iekšējā darbība un ārējās izpausmes (unikāla gaita, balss intonācijas, ķermeņa izpausmes, kostīms un apavi), lielais un mazais uzmanības loks.

Turpmāk rakstā tiks aplūkotas literatūrā visvairāk pieminētās supervizora lomas, to funkcijas un aktivitātes supervīzijas procesā un kontekstā.

### 1.6.1. Supervizors – izglītotājs

Šajā lomā supervizors uzņemas vislielāko atbildību par supervizējamā izglītošanu (*Bernard, 1979*). Viņš identificē iztrūkstošo jeb “balto plankumu” supervizējamā zināšanās, kā arī vērš viņa uzmanību uz šiem trūkumiem un sniedz nepieciešamo informāciju, lai tos novērstu (*Atieno-Okech, Rubel, 2006, 218. lpp.*). Izglītotāja loma ļauj supervizoram izvērtēt supervizējamā prasmes un izglītēt viņu par dažādām teorētiskajām pieejām un tajās izmantotajām intervencēm (*Pearson, 2006, 247. lpp.*).

Supervīzijas mijiedarbības fokuss – “supervizējamais kā konsultants”. Mērķis – apmācīt, dot norādījumus. Izglītotāja lomā supervizors saglabā atklātu kontroli pār interakcijām. Supervizors izglītotājs uzņemas nepārtrauktu atbildību, nosaka interakciju veidus un darbojas kā padomdevējs, eksperts.

Šīs lomas specifiskās aktivitātes ir:

- 1) novērtēt interakcijas aplūkotajā / izklāstītajā sesijā;
- 2) identificēt atbilstošās intervences;

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

- 3) mācīt, demonstrēt un / vai modelēt intervences un tehnikas;
- 4) sniegt racionālu skaidrojumu katrai specifiskajai intervencei vai stratēģijai;
- 5) interpretēt sesijas nozīmīgāko jeb atslēgas punktu (*Pearson, 2006, 246. lpp.*).

Izglītotāja lomā supervizors apmāca un dod norādījumus supervizējamajam šādās profesionālajās sfērās: konsultēšanas teorijas, efektīvas un atbilstošas terapeitiskās intervences, tiesiskajiem un ētiskajiem principiem atbilstoša prakse (*Hartley-Pfohl, 2004, 148. lpp.*). Izglītotāja loma ir piemērota arī tad, ja supervizējamajam ir ierobežotas zināšanas un pieredze neviennozīmīgu terapijas situāciju risināšanā, viņam nepieciešama informācija (*Atieno-Okech, Rubel, 2007, 256. lpp.*). Šajā lomā supervizors var ierosināt diskusiju par starpkultūru, seksuālās identitātes un orientācijas tēmām terapijā, tā paplašinot supervizējamā zināšanas un prasmes darbā ar atšķirīgām sabiedrības grupām (*Hartley-Pfohl, 2004, 149. lpp.*).

**Jautājumi, par kuriem iesaka reflektēt, izvēloties izglītotāja lomu:**

- Vai supervizējamais labi orientējas un pārzina grupas attīstības teoriju un praksi?
- Vai viņš labi pārzina atšķirību ietekmi uz grupas dinamiku?
- Kādas zināšanas un prasmes supervizējamajam pietrūkst un uz kādu attīstīšanu nepieciešams norādīt? (*Atieno-Okech, Rubel, 2007, 261. lpp.*).

**1.6.2. Supervizors – konsultants**

Šajā lomā supervizors strādā ar supervizējamā personības tēmām, kuras var iespaidot terapeitisko procesu darbā ar klientu, ar paralēlo procesu jautājumiem, pārnesēm, robežu jautājumiem (*Hartley-Pfohl, 2004, 149. lpp.*).

Supervīzijas mijiedarbības fokuss ir “supervizējamais kā persona”, supervizējamā emocionālo vajadzību pētīšana un tas, kā tas ietekmē terapijas un supervīzijas procesu (*Bernard, 1979, citēts no: Rubel, Atieno-Okech, 2006*). Supervizors identificē un norāda supervizējamajam uz viņa emocionālo vajadzību iespējamo traucējošo ietekmi uz terapiju un / vai supervīziju (*Rubel, Atieno-Okech, 2006, 118. lpp.*). Supervīzijas mērķis ir veicināt supervizējamā profesionālo izaugsmi. Konsultanta lomā supervizors, izmantojot konsultēšanas prasmes, darbojas līdzīgi (līdzīgā kapacitātē) kā terapeits ar klientu, lai palīdzētu supervizējamajam kļūt par labāku terapeitu. Vienmēr paturot prātā, ka supervizējamais nav “klients terapijā” (*Pearson, 2006, 246. lpp.*), un fokusējoties uz supervizējamā prasmju attīstības veicināšanu, supervīzijā tiek stiprināta supervizējamā identitāte kā terapijas sniedzējam, nevis saņēmējam (*Watkins, Riggs, 2012, 274. lpp.*).

Šīs lomas specifiskās aktivitātes ir:

- 1) izpētīt supervizējamā izjūtas terapeitiskās un / vai supervīzijas sesijas laikā;
- 2) izpētīt supervizējamā izjūtas, izmantojot noteiktas tehnikas un / vai intervences;
- 3) veicināt supervizējamo apzināties un pētīt piedzīvoto terapijas sesijas laikā;
- 4) palīdzēt supervizējamajam definēt individuālās kompetences un turpmākās izaugsmes lauku;
- 5) dot iespēju supervizējamajam pieredzēt un apzināties viņa paša afektus, emocijas un / vai aizsardzības (Pearson, 2006, 246. lpp.).

**Jautājums, par kuru iesaka reflektēt, izvēloties konsultanta lomu** (*Atieno-Okech, Rubel, 2007, 261. lpp.*):

- Vai supervizējamā emocionālās reakcijas negatīvi ietekmē viņa spēju efektīvi virzīt terapijas procesu?

### 1.6.3. Supervizors – pārmaiņu veicinātājs

Šajā lomā supervizors var vērst supervizējamā uzmanību uz profesionālo prasmju un iemaņu treniņa turpināšanu, diskutēt par teorijām un intervencēm, kā arī citām tēmām, kas saistītas ar profesionālo darbību un ietekmē to. Viņš var arī ieteikt veidus, kā supervizējamais varētu papildināt savas zināšanas, prasmes un iemaņas (*Bernard, 1979, 1981, citēts no: Hartley-Pfohl, 2004, 149. lpp.*). Pārmaiņu veicinātāja loma dod iespēju supervizoram un supervizējamajam aplūkot klientam piemērotākās teorētiskās pieejas un intervences un diskutēt par tām (*Pearson, 2006, 247. lpp.*). Šajā lomā supervizors iedrošina un atbalsta supervizējamo uzņemties lielāku atbildību par supervīzijas fokusu (*Bernard, 1979, citēts no: Rubel, Atieno-Okech, 2006*), kā arī uzņemties atbildību par savu un citu izglītošanos grupas kontekstā, kā arī supervīzijas grupas funkcionēšanas līmeni (*Rubel, Atieno-Okech, 2006, 118. lpp.*).

Supervīzijas mijiedarbības fokuss ir supervizējamā klients. Supervīzijas mērķis ir ģenerēt informāciju (*generate data*).

Šīs lomas aktivitātes ir:

- 1) sniegt iespēju supervizējamajam formulēt alternatīvas intervences;
- 2) iedrošināt supervizējamo domāt un diskutēt par iespējamām jaunām stratēģijām un / vai intervencēm;
- 3) veicināt supervizējamā diskusiju par viņa klienta problēmām, motivāciju u. tml.;
- 4) iedrošināt supervizējamo uzņemties atbildību un izdarīt izvēles;

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

- 5) mēģināt apmierināt supervizējamā vajadzības supervīzijas sesijas laikā;
- 6) ļaut supervizējamajam pašam strukturēt supervīzijas sesiju (*Pearson, 2006, 246. lpp.*).

**Jautājumi, par kuriem iesaka reflektēt, izvēloties pārmaiņu veicinātāja lomu** (*Atieno-Okech, Rubel, 2007, 261. lpp.*):

- Vai supervizējamais spēj formulēt supervīzijas jautājumus un vajadzības?
- Kāda ir supervizējamā profesionālās attīstības pakāpe un viņa terapeitiskā pieredze?

#### 1.6.4. Supervizors – mentors

Attīstoties supervīzijas attiecībām un pieaugot uzticēšanās pakāpei un drošības izjūtai starp supervizoru un supervizējamo, var izveidoties mentora un protežē attiecības. Ne visas supervīzijas attiecības transformēsies mentoringa attiecībās (*Collins, 1993, citēts no: Hartley-Pfohl, 2004, 153. lpp.*), bet dažkārt supervīzijas attiecību pāreja mentoringā var notikt spontāni, nepiespiesti, taču tā nevar tikt uzspiesta (*Collins, 1993; Tentoni, 1995, citēts no: Hartley-Pfohl, 2004, 153. lpp.*). Šādai attiecību transformācijai raksturīgs intimitātes pakāpes pieaugums, lomu vienlīdzība, atklāšanās, sadarbība un draudzība (*Bernard, 1979; Collins, 1993; Tentoni, 1995, citēts no: Hartley-Pfohl, 2004, 153. lpp.*). Mentora loma (*Collins, 1993; Tentoni, 1995, citēts no: Hartley-Pfohl, 2004*) ir vistuvākā koleģiālajām attiecībām, kurās supervizors supervizējamo ciena kā līdzvērtīgu kolēģi, sadala atbildību un veicina viņa neatkarības izjūtu; šajās attiecībās valda draudzība un vienlīdzība (*Hartley-Pfohl, 2004, 149. lpp.*).

Kā uzsver Edvards Vatkins, supervizoram ir jābūt visai savas profesionālās dzīves laikā (*Watkins, 2012, 298. lpp.*). Tātad viena no supervizora profesionālajām mūža lomām ir “nepārtrauktā izziņas procesā esošais”.

Ir saprotams, ka atbilstošas lomas izvēle ietekmē supervīzijas procesu un iznākumu. Tā ir atkarīga no supervizējamā profesionālās attīstības līmeņa (*Atieno-Okech, Rubel, 2006, 118. lpp.*) un supervizējamā viņa klienta vajadzībām (*Pearson, 2006, 247. lpp.*). Efektīva un atbilstošu lomu izvēle ir atkarīga no supervizora apziņātības, zināšanām, izvērtēšanas prasmēm, vērības pret supervizējamā nacionālo un kultūras identitāti, profesionālās identitātes attīstības līmeņa, zināšanu daudzveidības par atšķirīgo un prasmēm (*Atieno-Okech, Rubel, 2007, 256. lpp.*).

Efektīvam supervizoram jāspēj elastīgi mainīt visas lomas, kā arī jāatrod līdzsvaru starp atbildību par supervizējamā prasmju attīstību un pārliecību, ka terapija ir vērsta uz klienta vajadzību apmierināšanu (*Overholser, 2004, 2. lpp.*) No tā, kādā supervīzijas pieejā strādās supervizors, būs atkarīgs, kādu lomu un tai atbilstošās aktivitātes supervizors veiks (*Pearson, 2006, 248. lpp.*).



**Jautājumi, par kuriem iesaka reflektēt, izvēloties lomu** (*Atieno-Okech, Rubel, 2007, 261. lpp.*):

- Vai izvēlētajā lomā supervizors jūtas ērti?
- Kādi ir iespējamie riski, ļaujoties uz vienu no lomām konkrētajā situācijā?
- Vai supervizors jūtas ērti, aplūkojot situāciju no dažādu lomu pozīcijām?

### Avoti un literatūra

1. Atieno-Okech, J. E., Rubel, D. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*. 31(2), 113–134.
2. Atieno-Okech, J. E., Rubel, D. (2007). Diversity competent group work supervision: An application of the supervision of group work model (SGW). *The Journal for Specialists in Group Work*. 32(3), 245–266.
3. Brunori, L., Magnani, G., Raggi, C. (2007). Supervision between rituals: Creativity and the development of the reflective function. *Group Analysis*. 40, 216–235. Copyright & the Group-Analytic Society (London).
4. Edwards, D. (2010). Play and metaphor in clinical supervision: Keeping creativity alive. *The Arts in Psychotherapy*. 37, 248–254.
5. Gregurek, R. (2007). Internal and external boundaries of supervision. *Group Analysis*. 40(2), 167–177. Copyright & The Group-Analytic Society (London).
6. Hartley-Pfohl, A. (2004). The intersection of personal and professional identity: The heterosexual supervisor's role in fostering the development of sexual minority supervisees. *The Clinical Supervisor*. 23(1), 139–161.
7. Jennings, S. (1996). *Introduction to Dramatherapy, Theatre and Healing*. London & New York: Jessica Kingsley Publisher.
8. Overholser, J. C. (2004). The four pillars of psychotherapy supervision. *The Clinical Supervisor*. 23(1), 1–13.
9. Pearson, Q. M. (2006). Psychotherapy-driven supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling*. 28(3), 241–252.
10. Scanlon, C. (2000). The place of clinical supervision in the training of group-analytic psychotherapists: Toward a group-dynamic model for professional education? *Group Analysis*. 33, 193–207.
11. Tauvon, L. (2001). A comparison of psychoanalytic and psychodramatic therapy from a psychodramatist's perspective. *Counselling Psychology Quarterly*. 14(4), 331–355.
12. Upmale, A. (2009). Supervīzijas sistēma un process. No: *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava, 48.–66. lpp.
13. Watkins, C. E. (2010). Considering characterological resistances in the psychotherapy supervisor. *American Journal of Psychotherapy*. 64(3), 279–309.
14. Watkins, C. E. (2012). Educating psychotherapy supervisors. *American Journal of Psychotherapy*. 66(3), 72–77.
15. Watkins, C. E., Riggs, S. A. (2012). Psychotherapy supervision and attachment theory: Review, reflections, and recommendations. *The Clinical Supervisor*. 31, 256–289.

16. Валента, М., Полинек, М. (2013). *Драматерапия*. Москва: Когито-Центр.
17. Винер, Дж., Майзен, Р., Дакхем, Дж. (2006). *Супервизия супервизора*. Москва: Когито-Центр.
18. Джейкобс, Д., Мейер, П. Д. Дж. (1997). *Супервизорство*. Санкт-Петербург: Б.С.К.

## 1.7. Supervīzijas tiesiskie aspekti<sup>35</sup>

2006. gada 25. maijā Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā Latvijā pirmo reizi parādās termins “supervīzija” un tā definīcija. Šobrīd jaunākā supervīzijas definīcija ir ietverta Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumos Nr. 461 “Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību”. Savukārt likumprojektā “Psihologu likums” ir paredzēts noteikt, ka “pārraudzība (supervīzija) – šī likuma izpratnē psihologa un psihologa pārrauga (supervizora) uz savstarpēji noslēgta līguma pamata balstīta sistemātiska sadarbība individuāli un grupā ar mērķi pārraudzīt psihologa profesionālo darbību un pilnveidot profesionālo izpratni un kompetenci, lai nodrošinātu pēc iespējas augstvērtīgāku psiholoģiskās palīdzības sniegšanu un psihologa gatavību patstāvīgi veikt profesionālo darbību”.

Joprojām normatīvo aktu līmenī pastāv supervīzijas definēšanas atšķirīgas nianšes, tomēr ir skaidrs, ka supervīzija ir komplicēta sadarbība (tostarp atbalsts, pārraudzīšana) starp supervizoru un supervizējamo, kura ir vērsta uz supervizējamā attīstību un kvalitatīvas prakses (profesionālās darbības) nodrošināšanu un kura balstās uz savstarpēju vienošanos. Vienlaikus ir būtiski, lai šajā sadarbībā tiktu ņemti vērā vairāki organizatoriskie un tiesiskie aspekti, kas ir nozīmīgi gan labas pakalpojuma sniegšanas prakses attīstības, gan supervīzijas pušu drošības kontekstā. Līdz ar to, uzsākot supervīziju, supervizējamajam būtu jāpārliecinās (jāzina), ka supervizoram ir atbilstoša izglītība un profesionālā kvalifikācija, ir tiesības supervizēt, vienošanās (līgumā) starp supervizoru un supervizējamo būtu jāatrisina vairāki juridiska rakstura jautājumi, kā arī jānosaka savstarpējās sadarbības nosacījumi.

Supervīzijai ir jānotiek atbilstoši normatīvo aktu un ētisko normu (kodeksu) prasībām un kompetento institūciju (izglītības iestādes, profesionālās apvienības (biedrības), starptautiskās profesionālās organizācijas) izstrādātajām vadlīnijām. Līdz ar to, tā kā dalība supervīzijā ir obligāts priekšnosacījums studijām un profesionālai

<sup>35</sup> Nodaļas pamatā ir pārstrādāts un papildināts iepriekš publicēts materiāls: Mihailovs, I. J. (2009). Supervīzijas tiesiskie aspekti. *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava, 111.–117. lpp.

darbībai vairākās profesijās un profesionālās darbības jomās, katram supervizējamajam būtu jāpārlicinās, ka ir iespējams atbildīgajām institūcijām, profesionālām apvienībām dokumentāri apliecināt un pierādīt dalību supervīzijā, respektīvi, ir atbilstoši dokumenti, tostarp elektroniskie dokumenti, kas apliecina personas dalību šajā procesā, t. i., supervīzijā (Aasheim, 2012, 255. lpp.). Šiem dokumentiem jāatbilst Latvijas Republikā noteiktajām dokumentu izstrādāšanas un noformēšanas prasībām, tostarp jābūt ar juridisko spēku.

Dokumentu juridiskā spēka likuma 1. panta otrajā daļā ir noteikts, ka “dokumenta juridiskais spēks nodrošina iespēju izmantot attiecīgo dokumentu tiesību īstenošanai vai likumisko interešu aizstāvībai. Dokuments, kuram nav juridiska spēka, citām organizācijām un fiziskajām personām nav saistošs, bet ir saistošs šā dokumenta autoram.”

Lai dokumentam būtu juridisks spēks, tajā jāiekļauj šādi rekvizīti:

- 1) dokumenta autoru nosaukums;
- 2) dokumenta datums;
- 3) paraksts.

Tiesību aktos noteiktajos gadījumos organizācijas dokumentā, lai tam būtu juridisks spēks, papildus šā panta pirmajā daļā minētajiem rekvizītiem iekļauj šādus rekvizītus:

- 1) dokumenta izdošanas vietas nosaukumu;
- 2) zīmoga nospiedumu;
- 3) dokumenta apstiprinājuma uzrakstu vai atzīmi par dokumenta apstiprināšanu;
- 4) dokumenta reģistrācijas numuru.

Dokumentā, kurā norādāms tā saņēmējs, norāda arī adresātu, lai šim dokumentam būtu juridisks spēks.

Detalizētas dokumenta izstrādāšanas un noformēšanas prasības ir noteiktas Ministru kabineta 2010. gada 28. septembra noteikumos Nr. 916 “Dokumentu izstrādāšanas un noformēšanas kārtība”.

Supervizora profesionālās darbības kontekstā ir būtiski precīzi un pareizi noformēt dokumentus, kas apliecina supervizējamā dalību supervīzijā.

Latvijā, kā liecina Latvijas psihologu, psihoterapeitu, pedagogu, sociālo darbinieku, mākslas terapeitu un citu supervīziju prakse, bieži tiek izmantoti trīs dažādi dokumenti, kas apliecina dalību supervīzijā:

- 1) vienošanās (līgums) par supervīziju;
- 2) supervīziju uzskaites lapa;
- 3) apliecinājums (izziņa) par dalību supervīzijā.

Jāņem vērā, ka atbilstoši Civillikuma 1511. pantā noteiktajam “līgums plašākā nozīmē ir ikkatra vairāku personu savstarpēja vienošanās par kādu tiesisku attiecību

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

nodibināšanu, pārgrozīšanu vai izbeigšanu”. Latvijas psihologu un psihoterapeitu praksē ir izplatīts apzīmējums “kontrakts” (*contract*) (Apine (projekta vad.), 2007, 133. lpp.), tomēr Latvijas juridiskajai praksei atbilstošāks ir apzīmējums “līgums” vai “vienošanās”.

Kā norādīts iepriekš, ir būtiski, lai šiem dokumentiem būtu juridisks spēks. Līdz ar to dokumentu nosaukumi un saturs var atšķirties atkarībā no konkrētās situācijas un pušu savstarpējās sadarbības īpatnībām, bet nepieciešamo rekvizītu esamība ir obligāta. Tomēr, lai veicinātu vienotas supervīzijas dokumentēšanas prakses attīstību, grāmatas 1.–3. pielikumā ir pievienoti minēto dokumentu paraugi, kam ir rekomendējošs raksturs. Piedāvātie dokumentu paraugi ir kritizējami, laika gaitā uzlabojami un pilnveidojami. Tomēr atsevišķu līdz šim izsniegto dokumentu par dalību supervīzijā analīze ļauj konstatēt to zemo kvalitāti (ar izņēmumiem). Minētais apstāklis ļāvis izstrādāt attiecīgu dokumentu versiju.

Supervizora un supervizējamā sadarbība uzliek savstarpējus pienākumus ievērot arī fizisko personu datu aizsardzības principus un konfidencialitāti (*Copeland*, 2005, 86.–88. lpp.). Fizisko personu datu aizsardzības likumā ir noteikts, ka personas dati ir jebkāda informācija (vārdi, attēli, biometriskie dati, audio un video ieraksti utt. neatkarīgi no formāta, nesēja, kur tie ir fiksēti), kas attiecas uz identificētu vai identificējamu (t. i., kuru ir iespējams identificēt) fizisko personu. (Fizisko personu datu aizsardzības likums, plašāk sk. Datu valsts inspekcijas rekomendāciju “Personas datu definīcija”.) Supervīzijas procesā fizisko personu dati (turklāt bieži vien ne tikai par supervizējamo, bet arī par citām personām, piemēram, kurām supervizējamais ir sniedzis profesionālos pakalpojumus) var tikt izpausti (ja tas ir patiesi nepieciešams). Tomēr būtu jāapzinās, ka ir jācenšas pēc iespējas samazināt kaitējumu personai (īpaši, ja notiek kolektīva vai grupas supervīzija vai supervīzija organizācijā), kā arī jāņem vērā, ka īpaši noteikumi ir attiecināmi uz tā saucamajiem sensitīvajiem personas datiem – ar norādi uz personas rasi, etnisko izcelsmi, reliģisko, filozofisko un politisko pārliecību, dalību arodbiedrībās, kā arī informāciju par personas veselību vai seksuālo dzīvi.

Supervīzija ir tieši saistīta ar nepieciešamību ievērot konfidencialitāti un aizsargāt privātumu. Latvijas Republikas Satversmes 96. pantā ir noteikts: “Ikvienam ir tiesības uz privātas dzīves, mājokļa un korespondences neaizskaramību.” Plašākā izpratnē jēdziens “privātā dzīvē” ietver vairākus komponentus: fizisko un garīgo integritāti, personas datus, personas vārdu, godu un cieņu, identitāti, tiesības dibināt attiecības ar citiem cilvēkiem utt. “Tiesības uz privāto dzīvi nozīmē, ka katram indivīdam ir tiesības uz savu privāto telpu, tiesības dzīvot pēc sava prāta, saskaņā ar savu būtību un vēlmēm attīstīt un pilnveidot savu personību, iespējami minimāli ciešot no valsts un citu personu iejaukšanās. Šīs tiesības ietver indivīda tiesības būt atšķirīgam, saglabāt un attīstīt īpašības un spējas, kas viņu atšķir no citiem cilvēkiem

un individualizē” (Latvijas Republikas Satversmes komentāri, VIII nodaļa, 2011). Savukārt konfidencialitāte (latīņu val. *confidentia* – ‘uzticība’) ir informācijas aizsardzības veids, kas izpaužas informācijas saglabāšanā noslēpumā no nepie-derošām personām un tālākneizpaušanā (ja nav saņemta atļauja) (*Aasheim*, 2012, 234.–237. lpp.). Konfidencialitātes atruna ir pietiekami izplatīta, vienojoties par supervīziju.

Minēto noteikumu ievērošana aktualizē jautājumu par vēl vienu supervizora darbības aspektu – atbildību par sniegto supervīzijas pakalpojumu, tā atbilstību normatīvo aktu, profesijas standartu, profesionālo vadlīniju un ētikas prasībām. Tomēr šī atbildība pilnīgi nav iespējama, ja supervizējamais izvairās uzņemt atbildību par savu pilnvērtīgu dalību supervīzijā, ignorē supervīzijas noteikumus, piemēram, konfidencialitāti, nav atklāts utt.

Kā pamatoti ir norādījusi supervizore Ginta Ratniece, “supervizors atbild par procesu, savukārt supervizējamais – par saturu un spēju lietderīgi izmantot supervīziju” (Apine (projekta vad.), 2007, 135. lpp.). Tātad supervizors atbild par pašu supervīzijas procesu un par savu dalību (darbību šajā procesā), izmantojot to informāciju, kuru ir sniedzis supervizējamais. Viņa pienākums ir atbalstīt supervizējamo, attīstīt supervizējamā spējas risināt problēmsituācijas un meklēt atbildes. Šajā kontekstā ir jāsaprot, ka nevis supervizors risina problēmu, bet to dara pats supervizējamais, saņemot supervizora palīdzību un atbalstu risinājumu meklēšanā.

Līdz ar to ir būtiski noteikt supervīzijas robežas, t. i., problēmas, profesionālās darbības vai personiskos aspektus, kas kļūs par supervīzijas priekšmetu. Savukārt supervizējamajam ir jāuzņemas atbildība par to informāciju (precīzāk – par informācijas apjomu un atbilstību realitātei), kuru viņš sniedz supervizoram, jo tieši šī informācija noteiks supervizora darba robežas, supervīzijā apspriežamos jautājumus un spēju sniegt palīdzību un atbalstu.

Supervizors ir atbildīgs par šādiem aspektiem:

- 1) konfidencialitātes ievērošanu;
- 2) drošas vides izveidi, radot priekšnosacījumus problēmas risinājumiem;
- 3) supervīzijas un supervīzijas sesijas (satura, laika, noteikumu) robežu noteikšanu un ievērošanu;
- 4) tiesisko, profesionālo un ētisko standartu ievērošanu;
- 5) spēju strādāt no dažādām perspektīvām;
- 6) spēju palīdzēt supervizējamajam risināt neskaidros jautājumus, noskaidrot jūtas, domas, norādīt uz personiskajām un profesionālajām problēmām un “baltajiem plankumiem”, dalīties ar pieredzi un informāciju;
- 7) spēju ietekmēt, mainīt supervizējamā rīcību, kas neatbilst tiesiskajiem, profesionālajiem, ētiskajiem principiem;

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

- 8) krīzes intervences nodrošināšanu;
- 9) izpratni par kultūras, organizācijas, profesionālās darbības u. c. kontekstiem, iecietību pret atšķirīgo;
- 10) izvairīšanos no dubultajām lomām;
- 11) seksuālo attiecību nepieļaušanu u. c.

Savā profesionālajā darbībā supervizoram ir jāuzņemas atbildība, lai veiksmīgi un kvalitatīvi sniegtu supervīzijas pakalpojumu. Viņam būtu nepārtraukti jāpilnveido sava izglītība un kvalifikācija, pašam jāpiedalās supervīzijas sesijās (supervizora supervīzijas sesijās) un jāsadarbjas ar profesionālām apvienībām, it sevišķi izmantojot šo apvienību konsultatīvo potenciālu, kā arī izmantojot iespēju lūgt un saņemt padomu vai viedokli ar profesionālo darbību saistītajos jautājumos.

Savukārt supervizējamais savā sadarbībā ar supervizoru ir atbildīgs par šādiem aspektiem:

- 1) par sevi, par sniegto informāciju un savu rīcību, tostarp būt atklātam un atvērtam, kā arī norādīt uz jomām, profesionālās darbības aspektiem, kur ir nepieciešama supervizora palīdzība;
- 2) konfidencialitātes ievērošanu;
- 3) spēju brīvi apspriest jautājumus supervīzijā;
- 4) spēju atzīt kļūdas savā darbībā;
- 5) izvērtēšanas spējas attīstīšanu, kas ir noderīga profesionālajā darbībā;
- 6) supervīzijas un supervīzijas sesijas (satura, laika, noteikumu) robežu ievērošanu;
- 7) tiesisko, profesionālo un ētisko standartu ievērošanu;
- 8) izpratni par supervīziju, iecietību pret atšķirīgo (*Aasheim*, 2012, 238.–240. lpp.; *Copeland*, 2005, 101. lpp.).

Ja supervīzija notiek grupā, tad grupas dalībniekiem ir jāuzņemas kopēja atbildība par drošas gaisotnes veidošanu grupā, atvērtību pozitīvām pārmaiņām, sadarbības noteikumu ievērošanu, konfidencialitāti un iegūtās informācijas neizpaušanu (*Copeland*, 2005, 83.–101. lpp.; *Apine* (projekta vad.), 2007, 65., 135.–136. lpp.; *Ховкинс, Шохет*, 2002, 201.–202. lpp.).

Ja supervīzija notiek studiju ietvaros (mācību supervīzija), tad supervizoram ir jāuzņemas arī pedagoga, augstskolas mācītbspēka loma, pildot pedagogam noteiktos pienākumus – radoši un atbildīgi piedalīties izglītības programmas īstenošanā, atbildēt par savu darbu, tā metodēm, paņēmieniem un rezultātiem, ievērot pedagoga profesionālās ētikas normas u. c., bet supervizējamajam ir atbildīgi jāpilda visi studējošā pienākumi, kas, piemēram, noteikti Izglītības likumā un Augstskolu likumā.

### Avoti un literatūra

1. Aasheim, L. (2012). *Practical Clinical Supervision for Counselors. An Experiential Guide*. New York: Springer Publishing Company.
2. Apine, E. (2007). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitāte.
3. Augstskolu likums. (n. d). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=37967>
4. Civillikums. (n. d.). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=225418>
5. Copeland, S. (2005). *Counselling Supervision in Organisations. Professional and Ethical Dilemmas Explored*. London: Routledge.
6. Datu valsts inspekcijas rekomendācija "Personas datu definīcija". (n. d.). Iegūts no: <http://www.dvi.gov.lv/lv/latvijas-normativie-akti/metodiskie-noradijumi/>
7. Dokumentu juridiskā spēka likums. (n. d.). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=210205>
8. Fizisko personu datu aizsardzības likums. (n. d.). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=4042&cs=f521ff1e>
9. Izglītības likums. (n. d.). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>
10. Latvijas Republikas Satversme. (n. d.). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=57980>
11. Latvijas Republikas Satversmes komentāri. VIII nodaļa. Cilvēka pamattiesības. (2011). Rīga: Latvijas Vēstnesis.
12. Likumprojekts "Grozījumi Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā". Iegūts no: <http://titania.saeima.lv/LIVS12/saeimalivs12.nsf/0/0244BA8565E24FB8C2257DB7002E2183?OpenDocument#a>
13. Likumprojekts "Psihologu likums". (n. d.). Iegūts no: [http://www.pkc.gov.lv/images/PKC\\_faili/PKC\\_normativie\\_akti\\_un\\_likumprojekti/PKCLik\\_190614\\_Psihologu\\_lik.pdf](http://www.pkc.gov.lv/images/PKC_faili/PKC_normativie_akti_un_likumprojekti/PKCLik_190614_Psihologu_lik.pdf)
14. Mihailovs, I. J. (2009). *Supervīzijas tiesiskie aspekti. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
15. Ministru kabineta 2003. gada 3. jūnija noteikumi Nr. 291 "Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem". (2003). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=75887> [sk. 27.12.2015.].
16. Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumi Nr. 461 "Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību". Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=210806>
17. Ministru kabineta 2010. gada 28. septembra noteikumi Nr. 916 "Dokumentu izstrādāšanas un noformēšanas kārtība". (2010). Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=219491&cs=f521ff1e>
18. Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=68488>
19. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы*. Санкт-Петербург: Речь.

## 1.8. Ētikas jautājumi supervīzijā

Brīdī, kad speciālists kļūst par supervizoru, viņš parasti ir jau uzkrājis diezgan bagātīgu prakses pieredzi un saskāries ar dažādiem ētiskas dabas jautājumiem, tomēr ne pieredze, ne labi nodomi nevar garantēt, ka viņš būs pasargāts no ētikas dilemmām – sarežģītām situācijām, kurās kādas personas (klienta, profesionāļa, supervizora u. c. iesaistīto personu) vajadzības tiek konfrontētas ar ētikas principiem un ir jāizdara izvēle starp pareizu vai nepareizu rīcību. Ētisko lēmumu pieņemšana nav vienkārša, to var ietekmēt kognitīvās kļūdas, trauksme, nogurums un stress, kā arī citi apstākļi. Supervizora situācija ir sarežģīta, jo viņa ētiskā atbildība ir dubulta: supervizors pārrauga supervizējamā prakses atbilstību ētikas principiem un ir arī atbildīgs par ētisko principu ievērošanu supervīzijā.

Supervizora darbā nozīmīgi ir pārzināt ētikas kodeksu un vadlīnijas, uz ko var raudzīties gan kā uz formālu noteikumu sarakstu, kura uzdevums ir pasargāt speciālistus no kļūdīšanās un aizsargāt supervīzijā iesaistīto personu intereses, gan kā uz pozitīviem principiem, kas palīdz veidot kvalitatīvāku praksi. Jebkurā gadījumā laba, ētiska prakse ietver ne vien normatīvo aktu un ieteikumu ievērošanu, bet arī ētiskā jūtīguma attīstīšanu, vērtīgumu pret attiecībām, veselīgu spriestspēju un prasmi meklēt palīdzību, kad tā ir nepieciešama.

Šajā nodaļā tiks aplūkotas ētiskās vadlīnijas supervīzijā, biežākās problēmsituācijas un ētisko lēmumu pieņemšanas ceļi.

### 1.8.1. Ētiskās vadlīnijas supervīzijā

Nikolass Ladanī ar saviem kolēģiem (*Ladany et al.*, 1999) ir veicis teorētisku literatūras apkopojumu un pētījumu par ētiskajām vadlīnijām supervizora praksē, kā rezultātā ir apkopotas ētiskās vadlīnijas supervīzijā (sk. 1.5. tab.).

#### 1.5. tabula

**Ētiskās vadlīnijas supervīzijā**  
(*Ladany et al.*, 1999, 446.–447. lpp.)

Ētiskā vadlīnija	Definīcija
1	2
Izpildījuma novērtēšana un supervizējamā aktivitāšu pārraudzīšana	Adekvāta komunikācija starp supervizoru un supervizējamo par supervizējamā novērtēšanu. Supervizors nodrošina nepārejošu, verbālu un neverbālu atgriezenisko saikni un strādā kopā ar supervizējamo, lai formulētu mērķus. Supervizors pārskata aktuālo sesiju video un audio ierakstus un periodiski lasa supervizējamā gadījuma aprakstus

(tab. turpinājumu sk. nākamajā lpp.)



(1.5. tab. turpinājums)

1	2
Konfidencialitāte supervīzijā	Supervizors adekvāti nodrošina konfidencialitātes jautājumu izskatīšanu (tiek izskaidroti supervīzijas konfidencialitātes nosacījumi un ierobežojumi)
Spēja strādāt ar alternatīvām perspektīvām	Informācija par teoriju un praksi ir pamatota ar noteiktām supervizora zināšanām un ietver no supervīzējamā atšķirīgu, alternatīvu viedokli. Supervizors skaidri norāda, kāds teorētiskais virziens tiek pārstāvēts
Sesijas robežas un cieņas pilna attieksme	Adekvātu supervīzijas apstākļu nodrošināšana un cieņa pret supervīzējamā (privātums, plānošana, izvairīšanās no pazemojošas izturēšanās)
Orientācija uz profesionālo lomu un prakses vietas pārraudzīšana	Supervizora un supervīzējamā lomas un atbildības ir skaidri noteiktas. Supervizors nodrošina, ka supervīzējamais ir iesaistīts atbilstošās terapeitiskās aktivitātēs
Ekspertīze un kompetences jautājumi	Supervizors atbilstošā veidā norāda uz situācijām, kad supervīzējamais vai supervizors nav kompetents risināt konkrētos apstākļus vai palīdzēt klientam. Supervizors nodrošina adekvātu komunikāciju un sadarbību ar citiem speciālistiem, kas ir iesaistīti gadījuma risināšanā
Informācijas atklāšana klientiem	Supervizors rūpējas, lai tiktu nodrošināta adekvāta informācijas sniegšana klientiem (par konsultēšanas apstākļiem, supervīzējamā statusu, piedalīšanos pētījumā, konfidencialitātes ierobežojumiem utt.)
Ētisko jautājumu modelēšana un ētisko dilemmu apskatīšana un risināšana	Supervizors diskutē un modelē ētisku uzvedību. Supervizors adekvāti reaģē uz ētiskiem pārkāpumiem
Krīzes intervences	Supervizora un supervīzējamā adekvāta komunikācija krīzes gadījumos, kā arī "drošas aizmugures" nodrošināšana supervīzējamajam. Supervizors atbilstoši tiek galā ar situācijām, kad tiek apdraudēts klients vai klients pats rada draudus citām personām
Multikulturālais jūtīgums pret klientiem un supervīzējamā	Supervizors atbilstoši toleranti (ieciētīgi) risina ar rasi, etnisko, kultūras un seksuālo orientāciju, dzimumu u. c. atšķirībām saistītos jautājumus (stereotipi, jūtīguma trūkums) attiecībā pret klientiem un supervīzējamā
Dubultās lomas	Supervizors atbilstoši risina ar lomām saistītās attiecības (personīgas, administratīvā darba attiecības u. c.), nepieļaujot ieinteresētību, interešu konfliktu, neobjektivitāti
Procesa nobeigums un tālākas apsekošanas jautājumi	Procesa nobeigums un apsekošana tiek atbilstoši vadīta (seko līdzī apsekošanai, pārliecinās, ka klients nav pamests novārtā)
Supervīzijas nodalīšana no terapijas un konsultēšanas	Supervīzējamā personīgie jautājumi tiek izrunāti adekvāti (tiek adekvāti nodalīta terapija no supervīzijas, terapija tiek korekti rekomendēta)
Seksuālie jautājumi	Supervizors atbilstoši aplūko seksuālos / romantiskos jautājumus

Latvijas Supervizoru apvienība (LSA) 2016. gadā ir izstrādājusi Ētikas kodeksu, un LSA seko Eiropas Supervīzijas un koučinga nacionālo organizāciju asociācijas *Association of National Organisation for Supervision and Coaching in Europe – ANSE*) apstiprinātajam ētikas kodeksam, kas nosaka vadlīnijas nacionālo asociāciju ētikas kodeksu izveidei (*Code of Ethics, ANSE, 2012*).

### 1.8.2. Ētikas pārkāpumu riski

Nikolass Ladanī un viņa kolēģu pētījuma rezultāti parāda, ka supervizoru visbiežāk izdarītais ētiskais pārkāpums ir nepietiekama “izpildījuma novērtēšana un supervizējamā aktivitāšu pārraudzīšana”. Viena trešā daļa no aptaujātajiem uzskata, ka viņu supervizori nepietiekami vērtīgi un atbilstoši novērtē un sniedz atgriezenisko saikni par viņu konsultēšanas / terapijas prasmēm. Piemēram, “par maz atgriezeniskās saiknes”, “supervizors nekad neklausās manus audio ierakstus” (*Ladany et al., 1999, 454. lpp.*). Tātad atgriezeniskā saikne tiek sagaidīta, un tas ir arī viens no galvenajiem efektīvas supervīzijas aspektiem (*Kilminster, Jolly, 2000*).

Atgriezeniskās saiknes sniegšanas ētiskais aspekts aktualizē jautājumu par atbilstošas vienošanās slēgšanu, kurā tiek skaidri noteiktas abu pušu attiecības. Ir svarīgi apspriest, kā abas puses – supervizors un supervizējamais – izprot supervīzijas mērķi, noskaidrot abu pušu gaidas, cerības un bailes. Ja gaidas ir neadekvātas, tās ir jākorģē. Ja ir konflikts par supervīzijas mērķiem, metodēm vai stilu, tas ir nekavējoties jāatrisina.

Jānosaka tikšanās biežums, vieta, ilgums, gadījumu prezentēšanas skaits, ilgums un forma. Jāvienojas un jāizstrādā supervizējamā darba novērtēšanas formas un supervizora veikto secinājumu paziņošanas / iesniegšanas veids un laiks. Ja nepieciešams, jānosaka, kā rīkoties neparedzētos gadījumos (*Hawkins, Shohet, 2002, 67. lpp.*).

Konfidencialitātes princips tiek uzskatīts par vienu no svarīgākajiem ētikas jautājumiem psihoterapijas / konsultēšanas praksē, arī supervīzijā supervizors ir atbildīgs gan par klienta, gan terapeita informācijas neizpaušanu un datu drošību. Konfidencialitātes principam supervīzijā ir ierobežojumi, un Lielbritānijas Konsultantu un psihoterapeitu asociācija (*BACP, British Association for Counselling & Psychotherapy*) iesaka, ka pēc vienošanās noslēgšanas par supervīziju vajadzētu vienoties par konfidencialitātes robežām. Supervizora atbildība ir informēt supervizējamo par darbībām, kuras supervizors varētu veikt gadījumos, ja rodas novirzes supervizējamā praksē, un kādas ir konfidencialitātes robežas darbavietā (*BAAT, British Association of Art Therapists*). Ja supervizoram ir bažas par supervizējamā prakses kvalitāti vai neētisku darbību, tad konfidencialitāte var tikt pārkāpta, lai aizsargātu klientu. Tādā gadījumā supervizors informē supervizējamo par to, ka tas viņiem ir jādara zināms supervizējamā darba devējam / vadītājam (*Hawkins, Shohet, 2002*).

Nākamais nozīmīgais supervizora uzdevums ir pārbaudīt iespējamo ētikas pārkāpumu risku supervizējamā praksē. Par vienu no bīstamākajiem ētiskajiem

pārkāpumiem tiek uzskatīta *robežu pārkāpšana*, kas var nodarīt kaitējumu klientiem, praksei, servisa un profesijas reputācijai. Roberts Volkers un Džeimss Klarks (*Walker, Clark, 1999*) aicina vērst uzmanību uz “slidenajām” situācijām, kad šķietami nenozīmīgi sīkumi var radīt nopietnu neētisku rīcību.

Par visbiežāk sastopamajiem robežu pārkāpumiem tiek uzskatīti:

- pagarināts sesiju laiks – kas bieži var būt saistīts ar īpašām jūtām pret klientu vai vēlmes justies viņam īpaši nozīmīgam. Supervizoram ir jāpalīdz atšķirt klienta vajadzības no supervizējamā vajadzībām;
- ārpus terapijas laika saziņa pa telefonu starp klientu un terapeitu – šāda uzvedība ļauj klientam ienākt terapeita personīgajā telpā un laikā un var būtami palielināt intimitāti klienta un terapeita starpā;
- neatbilstoša dāvanu dāvināšana – supervizoram ir jābūt jūtīgam attiecībā uz dāvināšanas kultūras tradīcijām, bet arī iespējamiem robežu pārkāpumiem. Jo personiskāka nozīme ir dāvanai, jo vairāk tas liecina par klienta un / vai terapeita vēlmi tuvināties;
- robežu problēmas mājas vizītēs un terapijai mājas apstākļos – palīdzība cilvēkiem ar garīgu atpalcību vai bērniem ar smagām emocionālām traumām, kam var tikt piedāvāta terapeitiska palīdzība mājas apstākļos. Supervizora uzdevums ir ļoti vērtīgi iedziļināties terapeita un klienta attiecību raksturā, lai laikus pamanītu pārmērīgu terapeita iesaistīšanos klienta dzīvē, viņa “glābēja” fantāzijas un hiperaprūpi;
- pārcenšanās, hiperaprūpe un identificēšanās – terapeiti, kas pārmērīgi iesaistās un identificējas ar klientu, izjūt vēlmi darīt klientu vietā, nevis ļauj klientiem mācīties pašiem. Supervizora vērtīgums ir nepieciešams gadījumos, kurus supervizējamais apraksta kā “īpašus”. Šis “īpašais” statuss ir uztraucošs, ja parādās divās formās – ja supervizējamais apraksta klienta apstākļus kā īpašus vai arī viņš pats savas kvalitātes novērtē kā īpaši atbilstošas klienta vajadzībām. Supervizoram ir jāpalīdz izvērtēt, vai supervizējamā pārmērīgā iesaistīšanās ir raksturīga arī attiecībās ar citiem cilvēkiem vai arī tā ir reakciju uz noteiktu klientu tipu;
- aizdevumi, barteri un preču pārdošana – finanšu darbības, citādas nekā samaksa par darbu, ir robežu jautājums. Šajā aspektā pastāv augsts klientu ekspluatācijas risks, supervizoram ir jābūt noteiktam un neelastīgam attiecībā uz finanšu jautājumiem;
- terapeita pašatklāšanās – personīgu apstākļu atklāšana klientiem atver durvis uz robežu pārkāpumiem. Ir jāsaprot pašatklāšanās motīvi un ietekme; supervizora uzdevums ir noskaidrot supervizējamā pašatklāšanās loģisko pamatu un izpētīt tās ietekmi uz terapeitiskā procesa un attiecību dinamiku;
- pieskārieni, klienta mierināšana un seksuālas attiecības – visaugstākā riska un bīstamības supervīzijas ētisko robežu pārkāpumi. Pieskārieni un apkampšanās tiek uzskatīta par augsta riska uzvedību, kaut arī nevar

## 1. daļa. Supervīzija un supervizors

noliegt, ka tā var būt terapeitiska. Jāņem vērā gan kultūras vides īpatnības, kur pieskāriens ir nozīmīga emocionāli tuvu attiecību daļa, gan arī dažādu klientu grupu vajadzības (piemēram, gados veciem cilvēkiem pieskāriens ir absolūti nepieciešams, lai notiktu terapeitiska iesaistīšanās). Seksuālās attiecības nenoliedzami ir neētiskas, un šī jautājuma izskatīšana ir obligāta. Supervizora uzdevums ir noteikt skaidras robežas un vadlīnijas attiecībā uz pieskāriena lietošanu terapeitiskajā procesā ar klientu (*Walker, Clark, 1999*).

### 1.8.3. Divējādās (multiplās) attiecības

Multiplu lomu attiecības supervīzijā rodas, kad supervizoram ar supervīzējamo papildus supervizora un supervīzējamā attiecībām ir citas, vienlaicīgas vai viena otrai sekojošas profesionālas vai neprofesionālas attiecības. Maikls Gotlībs, Kellija Robinsone un Džefrijs Janggrens atzīmē, ka divējādās attiecības starp supervizoru un supervīzējamo rodas bieži. Galvenokārt tās supervīzējamajiem sniedz ieguvumus, taču var arī kaitēt (*Gottlieb, Robinson, Younggren, 2007*).

Braiens Pīrsons un Niks Piacca (*Pearson, Piazza, 1997*) izdala piecas multiplu lomu kategorijas, balstoties uz attiecību veidošanās dinamiku.

**1. Apstākļu radītas multiplas lomas.** Divējādās lomas, kas rodas nejaušas apstākļu sakritības dēļ – piemēram, psihoterapeite, kura ir saslimusi, izsauc ātro palīdzību, un ārsts, kas atbrauc uz izsaukumu, ir viņas klients. Šādi incidenti ir gandrīz neizbēgami mazās komūnās. Risks šajās situācijās, pirmkārt, ir apmulsums par to, kura loma kurā brīdī “darbojas”, un risks klientam nepareizi interpretēt šīs lomas. Rekomendācijas ir: atklāti apspriest aktuālās vai potenciālās divējādās lomas. Mazās komūnās, kur ir pietiekami liels risks rasties šādām attiecībām, to vajadzētu apspriest jau pašā attiecību sākumā. Ja ir notikusi šāda nejauša satikšanās divējādās lomās, ir svarīgi to apspriest tik ātri, cik iespējams (*Pearson, Piazza, 1997*).

**2. Strukturētas multiplas profesionālas lomas.** Šīs ir divējādās lomas, kuras vienkārši paredz profesionāla darba situācija, un būtiski, ka tās visas ir profesionālas lomas. Šī veida divējādās lomas visbiežāk rodas supervizora un supervīzējamā attiecībās. Kā atzīmē vairāki autori, supervizoram var būt vienlaikus multiplas lomas, tādas kā, piemēram, instruktors, padomdevējs, supervizors, administrators, darba devējs un mentors. Parasti šīs lomas mēdz būt komplementāras un ne vienmēr rada interešu konfliktus profesionāļiem (*Kurplus et al., 1991, citēts no: Pearson, Piazza, 1997*). Problēmas var radīt supervizora varas pozīcijas izmantošana personiskos nolūkos (piemēram, katedras vadītājs / supervizors, kurš zinātniskā publikācijā pieprasa, lai viņu min kā galveno autoru, kaut gan patiesībā to būtu pelnījis viņa students). Problēmas var radīt arī situācija, kad supervizoram jāsniedz supervīzējamā novērtējums trešajai personai mācību procesā (students var nespēt būt atklāts, ja baidās no negatīva vērtējuma vai ir atklājies, ka jūtas izmantots, kad supervizors sniedz negatīvu vērtējumu). Tāpat problemātiska situācija var rasties, ja supervizors savam

supervizējamajam ir arī terapeits. Vairāki autori uzsver, ka tas var apgrūtināt gan supervīzora objektivitāti (viņš nevar savu terapijas klientu novērtēt kā supervizējamu), gan beznosacījuma pieņemšanu, kas ir būtiska terapijas procesā (*Herlihy, Corey, 1992*).

Vienmēr tiek rekomendēta atklāta saruna par radušos situāciju. Daži autori iesaka nodibināt “atsevišķu laiku un vietu katrai lomai”. Piemēram, supervīzors un supervizējamais, kuri ir draugi, var satīties noteiktā laikā supervīzora kabinetā, lai veiktu supervīziju, un citās vietās tikties kā draugi (*Cavallaro, Ramsey, 1988, citēts no: Pearson, Piazza, 1997*).

**3. Izmaiņas multiplās profesionālajās lomās.** Divējādas attiecības var rasties, ja notiek izmaiņas organizācijas struktūrā, kādam mainot amatu. Piemēram, divi psihoterapeiti, kas strādā vienā organizācijā, ir tuvi draugi. Taču tad viņu programmas supervīzors maina darbu, un viens no viņiem tiek iecelts par supervīzoru. Cits piemērs ir situācija, kad bijušais vai esošais klients kļūst par kolēģi vai kāds no studentiem tiek pieņemts darbā augstskolā un kļūst par pasniedzēju bijušajiem biedriem un par kolēģi bijušajiem pasniedzējiem. Autori norāda, ka šajās situācijās abas puses var tīkties noliegt, ka šīs izmaiņas ietekmē viņu attiecības, īpaši, ja sākotnēji viņi ir bijuši draugi. Viņu vēlme pasargāt sākotnējās attiecības var radīt mēģinājumu noliegt varas aspektu, kas ir radies līdz ar jaunajām attiecībām, un izvairīšanos atklāti pārrunāt situāciju. Ja par šīm izmaiņām attiecībās nerunā, tas var apdraudēt ieguvumus no jaunajām attiecībām. Piemēram, supervīzors var just, ka viņam nav tiesību kritizēt supervizējamā darbu, savukārt supervizējamais var justies noraidošs vai dusmīgs. Abas situācijas var novest pie nepiemērotas supervīzijas un rezultātā radīt kaitējumu klientiem. Atkal kā risinājums tiek rekomendēta atklāta saruna par lomām, robežām un varas struktūru, kas radusies, mainoties attiecībām. Var būt palīdzīga kādas neitrālas personas konsultācija “no ārpusēs”. Un, tāpat kā iepriekšējā situācijā, var būt noderīga atsevišķa vieta un laiks katrai lomai.

**4. Personīgo un profesionālo lomu konflikti.** Šīs ir situācijas, kad papildu profesionālajai lomai ir arī kāda cita, personiska. Visvairāk uzmanības publikācijās tiek pievērsts romantiskām vai seksuālām attiecībām, taču pie šī tipa attiecībām pieder arī sociālas vai biedriskas attiecības, tādas kā sadarbība, veidojot kopīgas publikācijas, vai iesaistīšanās kopīgā brīvā laika pavadīšanā (piemēram, sports, koris, cits hobijs; reliģiskas vai politiskas attiecības). Problēmas galvenokārt var radīt varas pozīciju atšķirība. Cilvēks, kuram ir mazāk varas profesionālajās attiecībās, var justies piespiests vai ietekmēts personīgajās attiecībās. Arī tad, ja paši attiecībās iesaistītie jūtas labi, citi šīs attiecības tik un tā var uztvert kā interešu konfliktu izraisošas. Piemēram, pasniedzējs, kurš draudzējas ar kādu studentu, gan pasniedzējiem, gan studentiem var šķist nepietiekami objektīvs.

Visi ētikas kodeksi bez izņēmuma nosoda un aizliedz seksuālas attiecības ar klientiem. Lielākā daļa ētikas kodeksu iesaka izvairīties arī no cita veida personiskajām attiecībām. Rekomendācijas ir: rūpīgi izvērtēt attiecības, pirms tās kļuvušas ļoti

tuvas. Var būt ieteicams izmantot trešās puses palīdzību (*Herlihy, Corey, 1992*). Tāpat ieteicams abām pusēm izmantot grupas vai individuālu konsultāciju, lai novērtētu interpersonālo dinamiku un kaitējuma risku (*Pearson, Piazza, 1997*). Lauku apvidos, kur nav iespējas vērsties pie cita terapeita vai supervizora, profesionāļiem ieteicams pārrunāt dažādās lomas, ierobežojumus un bažas pirms pakalpojuma sniegšanas.

**5. Ļaunprātīgs profesionālis.** Kā pēdējo situāciju B. Pīrsons min ļaunprātīgu savas profesionālās lomas izmantošanu, lai apmierinātu savas, nevis savu klientu vajadzības (seksuālās, finansiālās u. c.). Džerijs Edelvihs un Arčijs Brodskis atzīmē, ka šie profesionāļi parasti ir ar smagiem personības traucējumiem (*Edelwich, Brodsky, 1991*, citēts no: *Pearson, Piazza, 1997*), un, piemēram, Amerikas Psihologu asociācijas ētikas kodekss paredz, ka šādi cilvēki ir jākonfrontē un viņiem nepieciešama vai nu rehabilitācija, vai izslēgšana no profesijas.

#### 1.8.4. Ētisko lēmumu pieņemšana

Lielākā daļa profesionāļu nonāk ētiskās problēmsituācijās, sekojot labiem nodomiem. Var būt tiešām grūti atpazīt, ka, sākot darbu ar labām iecerēm, ir nonākts uz ētikas pārkāpuma sliekšņa.

B. Pīrsons un N. Piaca min, ka visbiežāk ētikas pārkāpumi nerodas “uzreiz gatavi”, bet izaug pakāpeniski, sākot ar šķietami nebūtiskām situācijām, kurās robežas “izplūst” (*Pearson, Piazza, 1997*).

“Slideno situāciju” sākumu var būt grūti pamanīt gan cilvēkiem piemītošu kognitīvu kļūdu dēļ (neuzmanība, spriedumu kļūdas), gan emocionālu grūtību dēļ (trauksme, kauns, apjukums).

Maikls Makdonalds ar kolēģiem (*McDonald, Rodney, Starzomski, 2001*) iesaka detalizētu plānu ētisko lēmumu pieņemšanai:

- 1) atpazīt, ka ir ētiskas dabas problēma, – lietot “morālo intuīciju”;
- 2) aprakstīt dilemmu;
- 3) *Kā dilemma tā ir? Kurš ir atbildīgs – klients, terapeits, dalīta atbildība?*
- 4) izvērtēt faktus, pieņēmumus, principus, kodeksus, likumus un vadlīnijas:
  - a) vai kāda no izvēlēm pieprasa upurēt kādu no ētikas principiem?
  - b) pārbaudīt personīgos aizspriedumus un personīgās intereses;
  - c) apsvērt ieguvumus, zaudējumus un riskus katrai no ieinteresētajām pusēm;
  - d) *Vai tā ir dilemma vai trilemma (vai eksistē trešais – vidusceļš)?*
- 5) identificēt visus iespējamus darbības virzienus;
- 6) izlemt un novērtēt savu lēmumu kontekstā ar (*Stadler, 1986* citēts no: *McLeod, 1997, 165. lpp.; Bond, 1994, 194. lpp.*):
  - a) universālumu: *Vai es to ieteiktu citiem? Vai es to respektētu, ja to izdarītu kāds cits?*
  - b) publicitāti: *Vai es to varētu pastāstīt citiem – un publiskā forumā?*

- c) taisnīgumu: *Vai es pret citiem izturētos tāpat – un ja klients būtu labi atpazīstams / ietekmīgs?*
- 7) izpildīt pieņemto lēmumu;
- 8) novērtēt – pārbaudīt un pārveidot: *Vai iznākums ir tāds, kā cerēts? Vai tu darītu tāpat vēlreiz?* (adaptēts no Bond, 1994, 190.–201. lpp.).

Jebkuru ētikas problēmsituāciju gadījumos ir ieteicams darboties proaktīvi, nevis reaktīvi (Herlihy, Corey, 1992) – apzināties situācijas, kurās var rasties kaitējuma risks. Jau izglītošanas gaitā analizēt dažādas ētikas situācijas. Reaģēt uz izjūtām, kas liecina par lomu sajaukumu, – apmulsumu, bailēm, apjukumu.

Vienmēr ieteicamas konsultācijas ar biedriem, kolēģiem, profesionāļiem, supervizoriem, ētikas komisijām u. c., kas var palīdzēt skaidrāk izprast situāciju un pieņemt atbilstošu lēmumu.

Par ētiku, tāpat kā par ugunsdrošību, jādomā, pirms kaut kas ir atgadījies. Svarīgi ievērot ētiskas prakses principus, kas samazina problēmu uzliesmošanas risku, svarīgi ir ieklausīties savas sirdsapziņas “dūmu detektorā” un reaģēt uz problēmsituāciju, kamēr tā ir vēl tikai “gruzdoša”. Tikpat svarīgi: jau iepriekš zināt Ētikas kodeksu, jo ir par vēlu pētīt evakuācijas plānu, kad jau deg.

### Avoti un literatūra

1. Bond, T. (2010). *Standards & Ethics for Counselling in Action*. SAGE Publications.
2. *Code of Ethics*. Adopted by the ANSE General Assembly 14, Berlin, September 22<sup>nd</sup>, 2012. Iegūts no: [www.anse.eu/tl\\_files/anse/docs/history/2012%20Code%20of%20Ethics/Code\\_of\\_Ethics\\_2012.pdf](http://www.anse.eu/tl_files/anse/docs/history/2012%20Code%20of%20Ethics/Code_of_Ethics_2012.pdf)
3. Gottlieb, M. C., Robinson, K., Younggren, J. N. (2007). Multiple relations in supervision: Guidance for administrators, supervisors, and students. *Professional Psychology: Research and Practice*. 38(3), 241.
4. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions: An Individual, Group and Organizational Approach*. Maidenhead: Open University Press.
5. Herlihy, B., Corey, G. (2006). *Boundary Issues in Counseling: Multiple Roles and Responsibilities* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
6. Kilminster, S. M., Jolly, B. C. (2000). Effective Supervision in Clinical Practice Settings: a Literature Review. *Medical Education*. 34(10), 827–840.
7. Ladany, N., Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M., Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices adherence to guidelines, the supervisory working alliance, and supervisee satisfaction. *The Counseling Psychologist*. 27(3), 443–475.
8. McDonald, M., Rodney, P., & Starzomski, R. (2001). *A framework for ethical decision-making: version 6.0 ethics shareware*. Iegūts no: [www.ethics.ubc.ca/people/mcdonald/decisions.htm](http://www.ethics.ubc.ca/people/mcdonald/decisions.htm).
9. Pearson, B., Piazza, N. (1997). Classification of Dual Relationships in the Helping Professions. *Counselor Education and Supervision*. 37(2), 89.
10. Pope, K. S. (1991). Dual relationships in psychotherapy. *Ethics & Behavior*. 1(1), 21–34.
11. Walker, R., Clark, J. J. (1999). Heading off boundary problems: Clinical supervision as risk management. *Psychiatric Services*. 50(11), 1435–1439.

## 2. daļa

# Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

## 2.1. Supervīzijas izglītība Latvijā

Supervīzijas izglītība Latvijā pakāpeniski ir aizsākusies līdz ar valsts neatkarības atjaunošanu, lielākoties tālākizglītības, dažādu kursu un semināru ietvaros paverot vairāku nozaru pārstāvjiem iespēju iepazīties ar daudzveidīgām supervīzijas formām, metodēm un iespējām. Daži profesionāli – psihologi, psihoterapeiti, sociālie darbinieki u. c. – laika gaitā ir apguvuši dažādu līmeņu supervīzijas izglītību arī ārvalstīs. Vairāki supervīzijai veltītie tālākizglītības kursi un semināri, aicinot ārzemju kolēģus vai izmantojot “vietējos resursus”, šajā laikā notika arī Latvijā (plašāk sk. Mārtinsone, Mihailovs, Mihailova, 2014).

Supervīzijas sistēmas attīstībai nozīmīgas ir sociālo darbinieku aktivitātes, ne tikai ieviešot supervīzijas studiju kursus Latvijas Kristīgās akadēmijas un Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolas “Attīstība” piedāvātajās studiju programmās, bet arī, kā jau tika minēts, panākot supervīzijas obligātumu savā profesijā. Šobrīd supervīzija kā atsevišķs studiju kurss vai studiju prakses sastāvdaļa ir pieejama vairāku Latvijas augstākās izglītības iestāžu studentiem: piemēram, studējot psiholoģiju, pedagoģiju, sociālo darbu, mākslu terapiju Rīgas Stradiņa universitātē, Latvijas Universitātē, Rīgas Pedagoģijas izglītības un vadības akadēmijā, Liepājas Universitātē, Daugavpils Universitātē, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā, Baltijas Starptautiskajā akadēmijā, Latvijas Kristīgajā akadēmijā.

Lai Latvijā sagatavotu profesionālus supervizorus, tika īstenoti vairāki, tostarp ar Eiropas fondu atbalstu, projekti, no kuriem īpaši ir jāizceļ Latvijas Universitātes īstenotais projekts – tālākizglītības programma “Supervīzija sociālajā darbā” (2006–2007) (Riebaine, Ramāne, 2006) un tā rezultātā sagatavotais metodisko materiālu krājums “Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata” (2007) un sadarbībā starp Rīgas Stradiņa universitātes Mākslas terapijas skolu un Belfāstas Karalisko universitāti organizēto supervīzijas izglītības programmu mākslas terapeitiem (2006–2007), kuras rezultātā ir tapis kolektīvais rakstu krājums “Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā” (2010).



Pamatojoties uz pieredzi, Rīgas Stradiņa universitātē 2012. gada rudenī tika uzsākta profesionālās tālākizglītības programmas “Supervīzija” īstenošana, piedāvājot to dažādu nozaru speciālistiem ar profesionālo pieredzi. Tās apjoms ir 600 stundu, un tā ir izstrādāta atbilstoši Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācijas (*Association of National Organisation for Supervision in Europe – ANSE*) izglītības vadlīnijām. Divu gadu laikā šo tālākizglītības programmu absolvēja deviņi profesionāļi.

Pārskats par supervīzijas izglītību nebūtu pilnīgs, ja netiktu pieminēta 2006. gada 17. februārī dibinātā Latvijas Supervisoru apvienība, kas 2012. gada septembrī ir kļuvusi par ANSE īsteno biedru; un tas savukārt apliecina, ka Latvijā atbilstoši ANSE prasībām ir sagatavoti un praktizē supervīzori.

Latvijas Supervisoru apvienības mērķi ir:

- 1) veicināt supervīzijas attīstību Latvijā;
- 2) sekmēt ANSE standartiem atbilstošas supervīzoru izglītības un prakses ieviešanu Latvijā;
- 3) apvienot Latvijā darbojošos supervīzorus un veicināt profesionālās pieredzes apmaiņu (Latvijas Supervisoru apvienība).

Latvijas Supervisoru apvienība, iezīmējot virzību uz profesionālās darbības prakses sakārtošanu un nosakot kritērijus supervīzoru izglītībai un darba pieredzei, 2013. gadā ir sākusi supervīzoru sertifikāciju.

Apzinoties nepieciešamību turpināt darbu pie supervīzijas izglītības attīstības, likvidēt pastāvošos trūkumus supervīzoru sagatavošanā, kā arī ņemot vērā Eiropas valstu pieredzi supervīzijas izglītībā un izstrādāto supervīzora profesiju standartu, Rīgas Stradiņa universitātes komanda asociētās profesores Kristīnes Mārtinsones vadībā izstrādāja profesionālo maģistra studiju programmu “Supervīzija”, iekļaujot to Izglītības un pedagoģijas (un atbilstoši studiju virzienu klasifikācijai arī sporta) studiju virzienā. Šī studiju programma tika licencēta 2014. gada 26. februārī. 2014. gada vasarā notika pirmā studentu uzņemšana šajā studiju programmā<sup>36</sup>, dažādu nozaru profesionāļiem uzsākot studijas, kuras plānots pabeigt 2016. gadā.

Tieši pedagoģijā Latvijā jau ir aizstāvēti divi promocijas darbi par supervīziju (Āboltiņa, 2012; Truskovska, 2013). Eiropas valstīs ir pieejamas supervīzijas maģistra studiju programmas pedagoģijas virzienā, piemēram, Ļubļanas Universitātē Slovēnijā. Tas lielā mērā arī noteica Rīgas Stradiņa universitātes maģistra studiju programmas satura izvēli un ievirzi, it īpaši apzinoties izteikti multidisciplināro speciālistu – supervīzoru – nepieciešamību, kuri būtu spējīgi piedāvāt savus pakalpojumus dažādu nozaru profesionāļiem, kā arī augstā līmenī veikt pētniecisko darbu supervīzijā.

<sup>36</sup> Plašāk par studiju programmu sk. tīmekļa vietnē Rsu.lv – <http://www.rsu.lv/studiju-iespejas/magistra-studijas/studiju-programmas/supervizija>

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Nemot vērā izstrādāto supervizora profesijas standartu, daļēji sekojot Rīgas Stradiņa universitātes iestrādēm, kā arī uzsverot sociālā darba specifiku, Latvijas Kristīgā akadēmija profesores *Dr. philol.* Skaidrītes Gūtmanes un docentes *Mg. theol.* Daces Dolaces vadībā 2015. gada sākumā ir izstrādājusi un ieguvusi licenci profesionālās maģistra studiju programmas “Supervīzija” īstenošanai, iekļaujot to studiju virzienā “Sociālā labklājība”. Šī studiju programma ir paredzēta “sociālās labklājības jomā strādājošiem speciālistiem, kuri vēlas iegūt supervizora profesionālo kvalifikāciju sociālā darba un karitatīvā sociālā darba supervīzijas jomā”.<sup>37</sup>

Savukārt Rīgas Starptautiskā ekonomikas un biznesa administrācijas augstskola (tagad – Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskola “RISEBA”) asociētās profesores *Dr. psych.* Maijas Zakriževskas vadībā 2015. gada vasarā ir izstrādājusi profesionālo maģistra studiju programmu “Vadības psiholoģija un supervīzija”, koncentrējoties uz savu paredzamo absolventu darba iespējām “gan privātā, gan publiskā sektora organizācijās un uzņēmumos, uzņemoties atbildību par savu darbu un sekmējot organizācijas un tās darbinieku attīstību / izaugsmi”.<sup>38</sup>

Vērtējot iespējamo supervīzijas attīstību nākotnē, var prognozēt, ka maģistra studiju programmas supervīzijā sekmēs jaunu supervīzijas izglītības, pētniecības un galvenais – vienotas, kvalitatīvas supervīzijas pakalpojumu prakses attīstību Latvijā.

### Avoti un literatūra

1. Apine, E. (projekta vad.). (2007). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitāte.
2. Association of National Organisation for Supervision in Europe (ANSE). (n. d.). Iegūts no: <http://www.anse.eu/>
3. Āboltiņa, L. (2012). *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Iegūts no: [https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F-2061191006/Liga Aboltina 2012.pdf](https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F-2061191006/Liga%20Aboltina%202012.pdf)
4. Latvijas Supervizoru apvienība. (n.d.). Iegūts no: [www.supervizija.lv](http://www.supervizija.lv)
5. Maģistra studijas. (n. d.). Iegūts no: <http://kra.lv/studiju-programmas/magistra-studijas/>
6. Mārtinsone, K., Mihailovs, I. J., Mihailova, S. (2014). Supervīzija mākslu terapijas izglītības un pakalpojumu attīstībai Latvijā. No: Mārtinsone, K., Krevica, E. (sast.). *Mākslu terapija dažādām pacientu grupām*. Rīga: RSU, 87.–93. lpp.
7. Mārtinsone, K. (sast.). (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
8. Riebaine, I., Ramāne, I. (2006). *Supervīzija palīdz neizdegt*. Iegūts no: <http://politika.lv/article/supervizija-palidz-neizdegt>

<sup>37</sup> Plašāk par studiju programmu sk. tīmekļa vietnē Kra.lv – <http://kra.lv/studiju-programmas/magistra-studijas>

<sup>38</sup> Plašāk par studiju programmu sk. tīmekļa vietnē Riseba.lv – <http://www.riseba.lv/lv/magistra-studiju-programmas/vadibas-psihologija-un-supervizija.html>

9. Supervīzija. (n. d.). Iegūts no: <http://www.rsu.lv/studiju-iespejas/magistra-studijas/studiju-programmas/supervizija>
10. Truskovska, Ž. (2013). *Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā*. Iegūts no: <https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F974594792/Zenija%20Truskovska%202013.pdf>
11. Vadības psiholoģija un supervīzija. (n. d.). Iegūts no: <http://www.riseba.lv/lv/magistra-studiju-programmas/vadibas-psihologija-un-supervizija.html>

## 2.2. Supervīzijas dažādība Latvijā

Kopš gadsimtu mijas supervīzijas izmantošanas pieredze un potenciāls Latvijā ir plašs – tā tiek piedāvāta un pieprasīta vairākās profesionālajās vidēs, vienlaikus aktualizējot jautājumu par tās dažādību gan pēc formas, gan pēc satura, gan arī pēc organizācijas pamatprincipiem. Vairākās profesionālajās vidēs – sociālajā darbā, psiholoģijā, īpaši klīniskajā / veselības, izglītības / skolu, konsultatīvajā jomā, psihoterapijā, veselības aprūpē mākslu terapeitiem, arī jogas speciālistiem – tā ir obligāta. Savukārt citās profesijās, piemēram, pedagogijā, valsts pārvaldē, tiesībsargājošajās iestādēs, citās veselības aprūpes profesijās, uzņēmējdarbībā, neapstrīdot tās efektivitāti un lietderīgo raksturu, joprojām ir vērojamas diskusijas par supervīzijas kā obligātas profesionālas darbības prasības ieviešanas iespējām un nosacījumiem, kā arī finansējumu.

Supervīzija šobrīd ir pieejama vai nu profesionālās darbības sistēmas ietvaros tām profesijām, kurās tā ir obligāta vai ieteicama (ar valsts, pašvaldību, dažādu organizāciju, projektu vai personīgo finansējumu), vai privātas iniciatīvas, pieprasījuma ietvaros (īpaši uzņēmējdarbībā). Lūk, daži piemēri: sociālajā darbā supervīziju galvenokārt nodrošina pašvaldības; Rīgas skolu izglītības psihologiem kopš 2001. gada supervīzijas finansē Rīgas dome; regulāra supervīzija profesionālās apvienības ietvaros tiek nodrošināta klīniskajiem un veselības psihologiem, kā arī vairākās psihoterapeitu biedrībās, izsniedzot saviem biedriem, kuriem ir izglītība un pieredze, supervizora sertifikātus (kuri nav valstiski atzīti) vai piešķirot tiesības supervizēt; tā ir pieejama Valsts probācijas dienesta personālam, Veselības un darbspēju ekspertīzes ārstu valsts komisijas darbiniekiem, bāriņtiesu priekšsēdētājiem un viņu vietniekiem; supervīziju piedāvā dažādu izglītības iestāžu pedagogiem (piemēram, Valmieras Pārgaujas ģimnāzijā, A. Puškina Liepājas 2. vidusskolā, Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskajā centrā) utt. Te nav minētas visas profesionālās vides, kurās ir iespējams izmantot supervīziju, – īpaši akcentējot iespējas analizēt savu darbu, risināt problēmas, profesionāli iemācīties, cīnīties ar profesionālo izdegšanu. Pastāv arī viedokļi par supervīzijas nepieciešamību policijas darbiniekiem, bērnu tiesību aizsardzības speciālistiem, mediatoriem; tās nepieciešamība tiek atzīta personāla vadībā, projektu vadībā, nevalstisko organizāciju darbībā utt.

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Kā liecina pilotpētījuma rezultāti (Mārtinsone, Mihailova, Mihailovs, 2014), kas iegūti, intervējot dažādu nozaru ekspertus mūsu valstī, tad ir konstatējams vienota redzējuma trūkums par to, kādai būtu jābūt supervīzijai – specifika, pieejas, supervīzijas obligātums un regularitāte, supervīzoru sagatavošana. Interviju rezultāti ar psihologiem, mākslas terapeitiem, psihoterapeitiem, sociālajiem darbiniekiem liecina, ka atkarībā no specializācijas, pārstāvētās skolas, izglītības tradīcijas šajās profesijās ir izveidojušās dažādas supervīzijas pieejas, formas, kā arī pastāv atšķirīgi uzskati par supervīzijas organizāciju, tās funkcijām, nepieciešamo supervīzora profesionālo sagatavotību, izglītību un kvalifikāciju. Kā jau tika minēts, sociālajiem darbiniekiem, psihoterapeitiem un mākslas terapeitiem supervīzija ir obligāta, psihologiem (raksta tapšanas brīdī, kamēr nav spēkā “Psihologu likums”)<sup>39</sup> tā savā ziņā ir atkarīga no izvēlēta virziena, specializācijas, kā arī no attiecīgās profesionālās apvienības aktivitātēm. Reti ir sastopama pašu supervīzoru supervīziju pieredze (to, piemēram, pieprasa Latvijas Supervīzoru apvienības sertifikācijas nolikums), – šis profesionālās darbības aspekts tiek īstenots atbilstoši specializācijai, virzienam, katra profesionāļa iekšējiem kvalitātes standartiem. Šajā pašā pētījumā, atbildot uz jautājumu *Kādas ir galvenās teorijas, kas ietekmē jūsu darbu?*, mākslas terapeiti ir norādījuši reflektīvo un uz mākslu balstīto pieeju, sociālie darbinieki – reflektīvo un pieaugušo (transformatīvās) mācīšanās pieeju. Savukārt psihoterapeiti parasti strādā sava pārstāvētā virziena (psihodinamiskā, eksistenciālā, geštalta utt.) ietvarā. Psihologu atbildēs bija vērojama vislielākā dažādība, kura ir saistīta ar fragmentarismu supervīzijas satura, formas un struktūras izpratnē.

Cits pilotpētījums, kurā piedalījās supervīzori no dažādām profesionālās darbības vidēm, apliecināja, ka ir vērojamas atšķirības supervīzoru vērtību sistēmā: transcendences vērtības nozīmīgumā – mākslu terapijas vidē praktizējošie supervīzori transcendenci novērtē kā nozīmīgāku salīdzinājumā ar psiholoģijas vidē praktizējošiem supervīzoriem; lietderības un praktiskuma vērtības sasniedzamībā (supervīzori, kuri praktizē mākslu terapijas profesionālajā vidē, lietderību un praktiskumu novērtē kā grūtāk sasniedzamu vērtību salīdzinājumā ar supervīzoriem, kas praktizē sociālā darba vidē), kā arī vairākas atšķirības starp personisko vērtību nozīmīguma un sasniedzamības vērtējumiem (Mārtinsone u. c., 2015).

Minētais liecina, ka, lai gan pastāv pietiekami skaidri supervīzijas teorētiskie pamatprincipi, dažādās profesionālajās vidēs pastāv zināma supervīziju organizācijas un īstenošanas specifika, ko nosaka vairāki faktori: tradīcijas, prasības, iegūtā izglītība utt. Katrā profesionālās darbības vidē šobrīd ir iespējams izdalīt gan kopīgos, gan atšķirīgos supervīzijas īstenošanas un supervīzora darbības aspektus.

<sup>39</sup> Grāmatas tapšanas laikā Psihologu likums pieņemts 2. lasījumā Latvijas Republikas Saeimā.

### Avoti un literatūra

1. Mārtinsone, K., Ļevina, J., Mihailovs, I. J., Hartmane, S., Upeniece, I. (2015). Latvijas supervīzoru vērtības: pilotpētījuma rezultāti. Sabiedrība, integrācija, izglītība. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. IV daļa. Rēzekne: RA izdevniecība, 115.–126. lpp.
2. Mārtinsone, K., Mihailova, S., Mihailovs, I. J. (2014). Supervīzora kompetence un profesionālā darbība: pilotpētījuma rezultāti. Sabiedrība, integrācija, izglītība. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. I daļa. Rēzekne: RA izdevniecība, 192.–199. lpp.

## 2.3. Supervīzija sociālajā darbā

Supervīzija ir sociālā darba daļa (Fook, 1996, citēts no: Hughes, 2010; Gould, Baldwin, 2006), tā nodrošina sociālajam darbiniekam iespēju reflektēt jeb atskatīties uz savu profesionālo pieredzi un dod iespēju izvērtēt, apspriest un attīstīt jaunus risinājumus, ko pielietot praksē (Kadushin, Harkness, 2014). Tās mērķi ir uzlabot sociālā darbinieka profesionālās prasmes, zināšanas un attieksmes, lai pilnveidotu profesionālo kompetenci (Morrison, 2003, citēts no: Hughes, 2010). Supervīzija palīdz profesionālajā izaugsmē, attīstībā un uzlabo darba rezultātus. Tā ir ļoti svarīga profesijā, kurā liela nozīme ir pievērst uzmanību citu vajadzībām un kurā stress, neatbilstības izjūta un emocionāla iztukšotība ir ikdiens (Hawkins, Shohet, 2006). Supervīzējamais saņem atbalstu, lai spētu palīdzēt saviem klientiem.

Dažādi autori sociālā darba literatūrā atšķirīgi definē, kas ir supervīzija sociālajā darbā. To var aprakstīt kā procesu, kura mērķis ir aizsargāt klienta intereses un nodrošināt sociālā pakalpojuma kvalitāti, vai kā profesionālu dialogu, kura mērķis ir kompetenču paplašināšana un profesionālā darba kvalitātes nodrošināšana un uzlabošana. Vēsturiski supervīzori ir bijuši identificēti kā skolotāji, veicinātāji, konsultanti un vadītāji (Christian, Hannah, 1983; Crow, Odewahn, 1987; Munson, 2002).

Ilgu laiku sociālo darbinieku supervīzijas tika veidotas, balstoties uz tā saucamo terapeitisko teoriju, un šo modeli var saukt par terapijas modeli. Citi modeļi, koncentrējoties uz supervīzijas mērķiem, funkcijām un struktūru, veidoja strukturāli funkcionālu modeli (*structural-functional model*). Pastāv arī modelis, kas saistīts ar profesionalitātes līmeni, kas ietver izglītības grādu un pieredzi. Šādu modeli sauc par aģentūras modeli (*agency model*) (Niklasson, 2006).

### 2.3.1. Supervīzijas līmeņi un funkcijas sociālajā darbā

Var izdalīt vairākus sociālo darbinieku supervīzijas mērķus:

- 1) nodrošināt sociālajam darbiniekam skaidrību par viņa lomām un pienākumiem;
- 2) iedrošināt sociālo darbinieku realizēt profesijas uzdevumus;
- 3) veicināt pakalpojumu kvalitāti klientiem;

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

- 4) veicināt profesionālo attīstību un nodrošināt personisko atbalstu;
- 5) palīdzēt sociālajam darbiniekam identificēt un vadīt stresu, kas viņam rodas, pildot savus pienākumus;
- 6) izvērtēt sociālajam darbiniekam pieejamos resursus, kas nepieciešami, lai tie veiktu savu darbu;
- 7) nodrošināt pozitīvu, drošu vidi, kurā sociālā darba prakse var būt apspriesta un apskatīta (*Morrison, 1993, citēts no: Stankus-Viša, 2014*).

Lai risinātu ikdienas sociālo darbinieku problēmas, darba supervīzija notiek trīs refleksijas līmeņos (*Horcher, 2007, citēts no: Stankus-Viša, 2014*):

- 1) klientu līmenī – komunikācija un darba attiecību refleksija starp sociālajiem darbiniekiem un klientiem (centrā ir sociālā gadījuma izpratne un darbs ar sociālo gadījumu);
- 2) darbinieka līmenī – komunikācija un darba attiecības refleksijās ar kolēģiem, priekšniekiem, padotajiem vai komandas locekļiem (priekšplānā ir sevis apspriešana un pašrefleksija);
- 3) organizācijas līmenī – refleksija par darba procesu optimālu veidošanu, saskarsmi organizācijā, komandas darbu un procesiem organizācijā.

Supervīzija balstās uz trim pamatfunkcijām:

- 1) administratīvo funkciju – labu darba standartu veicināšanu un uzturēšanu;
- 2) izglītojošo funkciju – izglītības attīstību katram atsevišķam darbiniekam, lai veicinātu viņa darba spēju pilnīgu realizāciju;
- 3) atbalstošo funkciju – harmonisku darba attiecību uzturēšanu, korporatīvās solidaritātes veidošanu un attīstību. Administrējošā funkcija supervīzijā balstās uz organizatorisko struktūru, darbību un attīstību teorijām, kā arī uz vadības un pārvaldības teorijām (*Gardiner, 1989, citēts no: Brashears, 1995*).

No iepriekš minētā var secināt, ka izglītojošā funkcija supervīzijā balstās uz mācīšanas un mācīšanās teorijām. Bet atbalstošā funkcija ir orientēta uz harmonisku darba attiecību uzturēšanu un saglabāšanu. Jāuzsver, ka sociālie darbinieki nevar izvēlēties, ar kuru klientu strādāt, ar kuru ne, un tas rada ļoti lielu pretestību un izdegšanas risku, tāpēc tieši atbalstošā supervīzijas funkcija palīdz sociālā darba speciālistam tikt galā ar stresu, izdegšanas sindromu.

### 2.3.2. Supervīzijas saturs sociālajā darbā

Apvienojot vairāku autoru ideju klāstu (*Freire, 1990; Payne, 2005, citēts no: Āboltiņa, 2012*), kuras nav pretrunīgas, bet gan papildinošas, ir iespējams noteikt sociālā darba supervīzijas prakses elementus, ar kuriem nākas saskarties supervīzijas laikā:

- klienta aizsardzība – sociālā darbinieka komunikācijas spēju attīstīšana saskarsmē ar klientu, aizsargājot klienta intereses no nesamērīgām birokrātiskām prasībām;

- kolektīvā un / vai kolektīvās apziņas aktivizēšana – sociālā darbinieka iedrošināšana grupu darba veidošanai un kolektīva identitātes meklēšanai;
- sociālās palīdzības materializēšana – sociālā darbinieka spēju attīstīšana, motivējot klientu pašpalīdzībā, nevis pasīvas materiālās palīdzības saņemšanā;
- “apspiešanas prakses” mazināšana un kritiskās apziņas veicināšana – sociālā darbinieka spēju un izpratnes veicināšana par kritiskā dialoga un dialektiskā cikla “darbība – refleksija – darbība” izmantošanu praksē, klientiem skaidrojot, ka apspiestības spēks ietekmē viņu ikdienas dzīvi (*Freire, 1990; Payne, 2005, citēts no: Āboltaņa, 2012*);
- klienta “spēka” (pozitīvo resursu) palielināšana, sadarbojoties ar sociālā darba speciālistiem – sociālo darbinieku spēju attīstīšana klienta spēka resursu (*Freire, 1990, citēts no: Āboltaņa, 2012*) un alternatīvu iespēju atrašanās, iedrošinot klientu lēmumu pieņemšanā;
- sociālas aktivitātes un politisko izmaiņu veicināšana – attīstīt sociālo darbinieku spējas veidot alternatīvus pakalpojumus, kā arī kritiski analizēt teorētisko pieeju un ikdienas prakses mijsakarības (*Carniol, 2007, citēts no: Āboltaņa, 2012*).

Apvienojot supervīzijai izvirzītos mērķus, konkrētas sesijas kontekstus un sociālā darbinieka darba specifiku, var veidot strukturālu modeli, pēc kura supervīzors var sniegt administratīvu, izglītojošu un atbalstošu palīdzību.

### 2.3.3. Supervīzijas vēsturiskā attīstība sociālajā darbā Latvijā

Ar supervīzijas jēdzienu un pamatiem, tāpat kā ar sociālo darbu, 20. gadsimta 90. gadu sākumā Latvijas sociālās jomas praktiķus un sociālā darba studentus iepazīstināja Rietumvalstu sociālā darba profesori un eksperti, kuri apmeklēja Latviju sadarbības projektu ietvaros. Sadarbības līgums starp Latvijas Labklājības ministriju un Dānijas Sociālo lietu ministriju paredzēja konsultāciju un semināru nodrošināšanu, lai palīdzētu Latvijā veidot sociālās drošības sistēmu. Saskaņā ar Līgumu 1995.–1996. gadā tika realizēta eksterno mācībspēku un konsultantu mācību programma (*Education of External Teachers and Advisers*), kurā piedalījās bērnu namu, veco ļaužu un specializēto pansionātu direktori un sociālo dienestu vadītāji un darbinieki. Dāņu konsultanti mācību programmā pievērsās arī supervīzijas jautājumam un procesam. Lai Latvijas pašvaldību sociālā darba praktiķiem nodrošinātu zināšanas un praktiskos treniņus supervīzijā, mācību kursā “Sociālās palīdzības sistēmu radīšana” piedalījās dāņu sociālās darbinieces un lektores Solveiga Nīlsena un Henriete Hojstīna. Šīs mācības tika īstenotas Latvijas Pašvaldību mācību centrā 1995. gada nogalē Latvijas Valsts administrācijas reformas projekta laikā. Trešais nozīmīgais projekts, kurā atsevišķa mācību kursa daļa tika veltīta supervīzijas

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

jautājumam, bija Dānijas Sociālās ministrijas un Latvijas Labklājības ministrijas mācību programma “Sociālais menedžments”, kura ilga no 2001. līdz 2003. gadam. Programmu īstenoja Dānijas Storstrēmas (*Storstrøm*) pašvaldības Sociālās labklājības un psihiatrijas departamenta Sociālās labklājības starptautisko projektu laboratorijas speciālisti. Vairāki šīs mācību programmas dalībnieki vēlāk uzsāka supervizora praksi.

Kopš 90. gadiem supervīzijas jēdziens izskanēja arī Sociālā darba un sociālās pedagoģijas (SDSP) augstskolas “Attīstība” auditorijās. Vispirms uzmanības centrā bija studentu prakses supervīzija, un augstskola katram studentam meklēja prakses supervizoru no savu absolventu vidus. Par supervīzijas lomu un nepieciešamību sociālajā darbā savās nodarbībās runāja viesprofesors no ASV Marks Rodžers. Supervīzija tika pasniegta kā vadības funkcija, kas tomēr nebija pilnīgi adaptējama Latvijas sistēmā. M. Rodžers ir latviešu valodā publicētā raksta “Sociālā darba supervīzijas loma, funkcijas un mērķis” autors (Rodžers, 2001). Pirmo publikāciju par supervīziju sociālajā darbā augstskolas metodisko rakstu krājumā “Dzīves jautājumi V” 2000. gadā publicēja Ruta Klimkāne (Klimkāne, 2000). Abos rakstos skaidrotas supervīzijas trīs pamata funkcijas – administratīvā, izglītojošā un atbalstošā.

M. Rodžers Latvijas apmeklējumu laikā veidoja sadarbību arī ar Latvijas pašvaldībām un sociālajiem dienestiem. Tā par supervīzijas aktualitāti sociālajā darbā Latvijā ar praktiskiem paraugdemonstrējumiem viņš uzrunāja Rīgas sociālā darba praktiķus seminārā 2001. gadā.

Sociālā darba informācijas telpā izskanēja divu atšķirīgu supervīzijas modeļu atainojums. Dāņu eksperti akcentēja supervīziju kā uz koleģiālu refleksiju vērztu dialogu vai grupas procesu, bet augstskolā “Attīstība” tika iezīmēts ASV un Lielbritānijā tradicionālais supervīzijas kā pārraudzības procesa modelis. Šajā modelī supervizors ir vairāk pieredzējis eksperts un uzņemas daļu atbildības par sava supervizējamā darbu un organizācijā var būt augstākstāvošā amatā. Studiju prakses supervizori nebija izglītoti supervīzijas sniegšanā, tādēļ sociālā darba studenti prakses laikā supervīzijas saņēma dažādā interpretācijā. Sociālā darba praktiķiem supervīzijas netika nodrošinātas.

Supervīzijas sistemātisku pieejamību sociālā darba praktiķiem 2003. gadā sāka nodrošināt Rīgas domes Labklājības departaments (Apine, Lukašinska, 2007). Balstoties uz dažādās mācībās gūtām zināšanām, pieredzi sociālajā darbā un intuīciju, departamenta Sociālā darba supervīzijas nodaļas darbinieces Evija Apine un Inga Lukašinska uzsāka grupas supervīziju nodrošināšanu Rīgas sociālo dienestu darbiniekiem.

Ieviest supervīziju motivēja novērojums, ka sociālo dienestu darbiniekiem ir augsta darba slodze un emocionālā spriedze, tiem ir izvirzīts daudz dažādu prasību un darbs kļūst komplicētāks, bet atbalsts ir nepietiekams. Sistēma, kurā strādā sociālie darbinieki, ir birokrātiska un autoritatīva, tajā bieži ir bailes un neuzticēšanās



augstākstāvošiem. Šie apsvērumi bija par pamatu tam, ka supervīzijas nodaļas speciālistes izvēlējās ieviest horizontālo jeb koleģiāli konsultatīvo supervīzijas modeli (Apine, Lukašinska, 2007).

Pirms supervīziju piedāvāšanas Rīgas sociālajiem darbiniekiem tika veikta neliela izpēte, lai uzzinātu par līdzšinējo supervīzijas pieredzi, ja tāda ir bijusi, un pārbaudītu savus pieņēmumus. Intervētie sociālie darbinieki uzsvēra, ka vēlas saņemt supervīzijas pie speciālista, kurš ikdienā nav viņu kolēģis vai priekšnieks, lai justos drošāk un varētu būt atklātāki. Atsevišķi sociālie darbinieki bija saņēmuši supervīzijas kāda projekta ietvaros vai darbavietā. Visbiežāk tās nodrošināja psihoterapeits vai psihologs. Attiecībā uz supervizora profesiju bija komentāri, ka psihoterapeits ir labs atbalsts un palīdz izprast psiholoģiskos un emocionālos situācijas aspektus, bet nevar sniegt palīdzību sociālajam darbiniekam profesionālos jautājumos, dažkārt neizprot sociālo sistēmu un tās klientu specifiku. Vēl viens no secinājumiem bija, ka sociālie darbinieki pārsvarā vēlas iesaistīties grupas supervīzijās, lai arī atzīst, ka dažkārt piemērotākas (ja darba situācija ir emocijām piesātināta un personiski aktuāla) būtu individuālas supervīzijas.

Labklājības departamenta supervizores sniedza supervīzijas līdz šī gadsimta sākumam, līdz bija panākušas, ka ikvienas Rīgas sociālās iestādes budžetā tiek plānoti līdzekļi supervizora piesaistei un supervizoru izvēle nav ierobežota. Tādēļ plānoti savu pastāvēšanu beidza Sociālā darba supervīzijas nodaļa, jo mērķis – ieviest supervīziju kā neatņemamu sociālā darbinieka darba daļu – bija sasniegts.

Pirmā iespēja iegūt izglītību supervīzijā tika nodrošināta SDSP augstskolā “Attīstība”, kad 2002. gadā sociālā darba maģistra programmā tika izveidota specializācija “Vadība un supervīzija sociālajā darbā”. Supervīzijas jautājumiem studenti pievērsās otrajā studiju gadā, kad jāatvēl laiks arī zinātniskā darba izstrādei. Tik īsā laikā nebija iespējams nodrošināt supervizora darbam atbilstošu kompetenču apguvi, un 2006. gadā augstskola sadarbībā ar Hamburgas Geštaltorientētās tālākizglītības institūtu nodrošināja Eiropas Nacionālo supervizoru organizācijas asociācijas (*Association of National Organisations for Supervision in Europe – ANSE*) supervizora izglītības standartam atbilstošu mācību programmu un procesu. Diemžēl tikai viena studentu grupa ieguva izglītību šajā programmā. Augstskola uzsāka arī studentu prakses supervizoru izglītošanu par supervīzijas procesu un metodēm, aicinot uz vieslektoru vadītām nodarbībām.

Vienlaikus tālākizglītības programmu supervīzijā izstrādāja un realizēja Latvijas Universitāte Eiropas Sociālā fonda līdzfinansēta projekta “Sociālā darba speciālistu apmācība supervīzijā” ietvaros no 2006. līdz 2008. gadam. Projekta pieteikumu izstrādāja Rīgas domes Labklājības departamenta supervizores sadarbībā ar LU Sociālo zinātņu fakultāti, kura veidoja mācībspēku komandu mācību programmas izstrādei un īstenošanai. Mācību programmu pabeidza 11 supervizori sociālā darba praktiķi. Šī projekta devums ir nozīmīgs arī ar to, ka tika izstrādāta

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

pirmā grāmata Latvijā par supervīziju “Supervīzija sociālajā darbā: Supervizora rokasgrāmata” (2007), kura vēl arvien ir vērtīgs mācību materiāls topošajiem supervīzoriem. Apzinoties nepieciešamību gan sniegt izpratni par supervīzijas nozīmi sociālajā darbā, gan atbalstīt studentus prakses laikā, Latvijas Universitātes Sociālā darba studiju programmā tika iekļauts teorētisks studiju kurss par supervīziju un organizētas praktiskas grupas supervīzijas studentiem.

Latvijā supervīziju popularizēja arī SIA “Bernada”, kura organizēja mācību seminārus un supervīzijas grupas sociālajiem darbiniekiem pašvaldībās, piedāvājot vairāku supervīzoru pakalpojumus.

2006. gada 17. februārī sociālā darba jomā strādājošās supervīzores nodibināja Latvijas Supervīzoru apvienību.<sup>40</sup> Šī apvienība ir devusi nenovērtējamu ieguldījumu supervīzijas attīstībā Latvijā. Latvijas Supervīzoru apvienība ir organizējusi starptautiskus projektus un vieslektoru vadītus seminārus Latvijā supervīzoru pieredzes apmaiņai un profesionālai pilnveidei. Apvienība ir atvērta supervīzoriem no dažādām jomām – mākslas terapijas, psihoterapijas, organizāciju vadības u. tml., par būtisku kritēriju izvirzot atbilstoši ANSE standartam iegūtu supervīzora izglītību. Kā organizācija, kura apvieno supervīzorus, kas izglītību ieguvuši dažādās studiju programmās, Latvijas Supervīzoru apvienība 2012. gadā kļuva par ANSE pilntiesīgu biedru.

2008. gada 22. septembrī Latvijā tika izveidota un reģistrēta arī otra supervīzoru biedrība “Latvijas supervīzoru asociācija”, kurā apvienojās SDSP augstskolas “Attīstība” un Hamburgas Ģeštālorientētās tālākizglītības institūta tālākizglītības programmas absolventi.

### 2.3.4. Sociālā dienesta darbības vērtējums Latvijā

Liela nozīme supervīzijas nodrošināšanai ir tieši organizācijas vadītājam, kam ir jāparūpējas par supervīzijas pieejamību saviem padotajiem un arī pašam sev. Vadītājs ir autoritāte, jo ieņem noteiktu pozīciju organizācijā, ar viņa spējām tiek saistīta organizācijas pārvaldīšana un personāla vadīšana (*Wimpfheimer, 2004*), t. i., iestādes vadītājam pieder legāla vara piešķirt vai nepiešķirt līdzekļus supervīzijai, ja līdzekļu nav – cīnīties par šiem līdzekļiem vai ne. Tā vadītājs ir būtiskākais supervīzijas attīstības veicinātājs organizācijā, un viņam ir skaidri jāsaprot, kas ir supervīzija un kā to nodrošināt katram. Viņam ir jāizprot, ka tā ir vitāli nepieciešama palīdzošo profesiju pārstāvjiem, tostarp sociālā darba speciālistiem un pašiem sociālo dienestu vadītājiem.

Latvijā ir 119 sociālie dienesti, kurus vada 119 šo dienestu vadītāji. Lielākā daļa dienestu vadītāju ir ar sociālā darba speciālista izglītību, bet bez zināšanām

<sup>40</sup> www.supervizija.lv, reģistrēta 2006. gada 7. jūnijā ar toreizējo nosaukumu “Supervīzoru apvienība”; līdz 2015. gada nogalei vadītāja Inese Stankus-Viša.

organizācijas vadībā, personāla vadībā, jo nav izglītības iestāžu, kurās gatavo sociālo institūciju, arī sociālo dienestu, vadītājus. Sociālo dienestu vadītājiem ikdienas darbam ir nepieciešams apzināties un saprast sev piemītošās organizatoriskās prasmes, kā arī apzināt personīgās grūtības un barjeras, atpazīt savas emocijas, kas ietekmē organizācijas darbību, ko var sniegt supervīzija (*Wimpfheimer, 2004*).

Apskatot Latvijas situāciju attiecībā uz supervīzijas pieejamību sociālo dienestu vadītājiem, var secināt, ka MK noteikumos Nr. 291 (Prasības., 2003) ir noteikts, ka šis atbalsts jāsniedz sociālā darba speciālistiem, bet nav konkrēti minēts par vadītājiem. Tāpēc bieži vien ir grūti pierādīt supervīzijas nepieciešamību dienestu vadītājiem.

No Valsts Statistikas pārskatiem iegūtās informācijas ir redzams, ka no 2011. gada supervīziju nesaņēmušo sociālā darba speciālistu, tostarp dienestu vadītāju, skaits samazinās, bet saglabājas tendence, ka 10–15% gadījumu sociālā darba speciālistiem un arī dienestu vadītājiem supervīzijas vēl joprojām netiek nodrošinātas.

Rīgas Stradiņa universitātes supervīzijas izglītības kursu ietvaros (2014. gada nogalē) tika veikta aptauja, kurā no 119 Latvijas pašvaldību sociālo dienestu vadītājiem atbildes sniedza 64 dienestu vadītāji (53,78%). Aptaujā piedalījās sešu lielo pilsētu, 21 mazā novada, 28 vidēji lielo novadu un deviņu lielo novadu sociālo dienestu vadītāji. No iegūtajiem datiem tika secināts, ka 78% sociālo dienestu vadītāju ir iespēja piedalīties supervīzijās, bet 39% – tikai terminētu projektu ietvaros. Supervīzijas nesaņemšanai ir divi galvenie faktori, proti: budžetā nav izdevies rast finansējumu vai nav vēlēšanās saņemt šādu pakalpojumu. 86% gadījumu supervīzijas sociālo dienestu vadītājiem tiek segtas no pašvaldību budžetiem, bet ir arī vadītāji (6%), kas šo pakalpojumu apmaksā paši. Lielākā daļa (67%) vadītāju atzina, ka labāk piedalās grupu supervīzijā ar citiem vadītājiem, kā galveno ieguvumu minot pieredzes apmaiņu. 53% sociālo dienestu vadītāju supervīzēšanas laikā visvairāk izjūt nepieciešamību pēc supervizora izglītojošās lomas, bet 31% – pēc atbalstošās lomas. Supervīzijas aktuālākie jautājumi ir saistīti ar personīgo vadīšanas prasmju pilnveidošanu (31%) un emocionālo atbalstu (30%). 66% dienestu vadītāju šķiet, ka normatīvajos aktos noteiktais supervīziju stundu skaits ir pietiekams, bet 9% uzskata, ka to ir par maz. Izvēloties supervizoru, 39% vadītāju priekšroku dod psihoterapeitam kā supervizoram. Tas ir skaidrojams ar faktu, ka vadītāji vēlas pilnveidot savas personīgās vadīšanas prasmes, tāpēc ir ļoti svarīgi izprast sevi, savas rīcības motīvus, un to tiešām lielā mērā var sasniegt pie supervizora psihoterapeita. Savukārt attiecīgi 27% priekšroku dod supervizoram kā sociālam darbiniekam.

Kopumā no pētījuma var secināt, ka sociālo dienestu vadītāji ir novērtējuši supervīzijas nozīmi un uzskata, ka tā vēl vairāk jānostiprina normatīvajos aktos, ierakstot tajos, ka arī sociālā dienesta vadītājam supervīzija ir obligāta, kā arī ir jāparedz valsts finansējums daļējai supervīziju finansēšanai.

### Avoti un literatūra

1. Apine, E., Lukašinska, I. (2007). Ievads. No: Apine, E. (projekta vad.). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitāte, 4.–7. lpp.
2. Āboltiņa, L. (2012). *Refleksīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Promocijas darbs. Rīga: Liepājas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, Pedagoģijas nodaļa.
3. Brashears, F. (1995). Supervision as social work practice: A reconceptualization. *Social Work*. 40(5), 692–699.
4. Christian, W. P., Hannah, G. T. (1983). *Effective Management in Human Services*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
5. Crow, R. T., Odewahn, C. A. (1987). *Management for the Human Services*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
6. Gould, N., Baldwin, M. (2006). *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organisation*. Aldershot: Ashgate.
7. Grozījumi Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā: Latvijas Republikas likums 25.05.2006 (2006). *Latvijas Vēstnesis*. 14. jūnijs, 92 (3460).
8. Hawkins, P., Shohet, R. (2006). *Supervision in the Helping Professions*. Maidenhead: Open University Press.
9. Hughes, J. M. (2010). The role of supervision in social work: A critical analysis. *Critical Social Thinking, Policy and Practice*. 2, 60–77.
10. Kadushin, A., Harkness, D. (2014). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
11. Klimkāne, R. (2000). Supervīzija sociālā darba praksē. No: *Dzīves jautājumi*, V. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola “Attīstība”, 154.–166. lpp.
12. Munson, C. E. (2002). *Handbook of Clinical Supervision* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Howorth Social Work Practice Press. 664.
13. Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem: Ministru kabineta 2003. gada 3. jūnija noteikumi Nr. 291 (2003). *Latvijas Vēstnesis*. 6. jūnijs, 85 (2850).
14. Rodžerss, M. E. (2001). Sociālā darba supervīzijas loma, funkcijas un mērķis. No: *Dzīves jautājumi*, VI. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola “Attīstība”, 117.–142. lpp.
15. Stankus-Viša, I. (2014). *Supervīzijas specifika sociālā darba praksē*. Maģistra darbs. Liepāja: Latvijas Universitātes Pedagoģijas un sociālā darba fakultāte.
16. Wimpfheimer, S. (2004). Leadership and management competencies defined by practicing social work managers. *Administration in Social Work*. 28(1), 45–56.

## 2.4. Supervīzija psihoterapijā

“Jūs neapgūsiet psihoterapijas mākslu, lasot grāmatas, strādājot ar datoru, skatoties videoierakstus un pāršķirstot papīrus. Šī māksla jums ir jāiemācās no citiem cilvēkiem, esot dziļā saskarsmē ar tiem [...] Mācekļa un skolotāja attiecības ir anahronisms mūsdienu pasaulē, jo ir saistītas ar mutvārdu tradīciju, slepenu zināšanu nodošanu.” (*Smith, 1990, citēts no: Джейкобс, Дэвид, Мейер, 1997*)

Mūsdienās supervīzija ir neatņemama psihoterapijas izglītības un prakses sastāvdaļa, tomēr tā tas nav bijis vienmēr. Šajā nodaļā tiks aplūkots, kā vēsturiski tas ir mainījies, sākot no psihoterapijas pirmsākumiem, kādas īpatnības ir supervīzijai psihoterapijā un kā supervīzija psihoterapijā ir attīstījusies Latvijā.

Supervīzija psihoterapijā lielā mērā pārklājas ar klīnisko supervīziju, jo sevišķi tās attīstības sākumposmā. Tomēr pēdējās desmitgadēs ir pieņemts nodalīt supervīziju psihoterapijā, jo atšķirības ir ievērojamas. Par klīnisko supervīziju tiek runāts klīniskās psiholoģijas kontekstā, kurai ir zināmas līdzības ar psihoterapiju konsultēšanas jomā. Klīniskajā supervīzijā daļēji tiek izmantotas iestrādes, kas ir attīstījušās supervīzijā dažādos psihoterapijas virzienos (*Falender, Shafranske, 2004*).

### 2.4.1. Supervīzijas vēsture psihoterapijā

Par psihoterapijas sākumu tiek uzskatīti 19. gadsimta 90. gadi, kad Zigmunds Freids sāka lietot vārdu “psihoanalīze” un skaidrot histēriju ar psiholoģisko traumu un bezapziņas darbību. Terminu “bezapziņa” un “zemapziņa” lietošana latviešu valodā ir līdzvērtīga, un abi jēdzieni ir vienlīdz sastopami. Šajā nodaļā tiks izmantots termins “bezapziņa”, ar to apzīmējot apziņas pretmetu – ne-apzināto. Kopš tā laika gan psihoanalīze, gan, plašāk lūkojoties, psihoterapija ir ļoti būtiski attīstījušās.

Supervīzijas izpratnes attīstību psihoterapijā ir noteikusi katra psihoterapijas virziena vēsture, tomēr gandrīz visos virzienos ir kopējas galvenās izglītības sastāvdaļas: teorijas un praktiskā darba apgūšana, prakse darbā ar pacientiem supervīzora pārraudzībā un personīgā psihoterapija. Jau 1910. gadā Freids piešķīra lielu nozīmi paša psihoanalītiķa analīzei, kaut toreiz vēl neuzstāja, ka tā ir obligāta psihoanalīzes izglītības sastāvdaļa:

“Mēs esam atklājuši parādību “kontrpārnese”, kas rodas analītiķiem pacienta ietekmes dēļ uz viņa apzināto jūtu sfēru, un mēs uzskatām, ka viņam ir jāatzīst kontrpārnese un jāpārvar tā. Psihoanalītiķi sāka dalīties cits ar citu ar saviem novērojumiem, tāpēc mēs ievērojām, ka neviens no viņiem neiziet ārpus saviem kompleksiem un aizsardzības mehānismiem. Šajā sakarā mēs uzskatām, ka psihoanalītiķim sava darbība jāuzsāk ar pašanalīzi, lai to padziļinātu, vērojot savu pacientu.” (*Freud, 1910, citēts no: Джейкобс, Дэвид, Мейер, 1997, 17.–18. lpp.*)

Jau no psihoanalīzes pirmsākumiem supervīzijas pirmsformas bija būtiskas jauno kolēģu izglītošanā. Par pirmo supervīzijas aprakstu var uzskatīt Z. Freida darbu par “mazo Hansu”, kurā Z. Freids “konsultēja” Herberta Grāfa tēvu, kurš bija muzikologs, diriģents un tulks, kā pārvarēt sava dēla fobiskās bailes no zirgiem. Tiesa, vēstulēs puikas tēvam uzsvars tika likts uz psihisko konflikta ilustrāciju, nevis “kolēģa” konsultēšanas jautājumiem, tomēr tajā var novērot psihodinamiskās supervīzijas pamatus (*Гротьян, 1998*).

Jauno psihoanalītiķu izglītības modeli izveidoja Z. Freids, kuram gan pašam nebija skolotāju psihoanalīzē, bet kurš vienmēr uzsvēra sarunas biedra nepieciešamību, lai varētu attīstīt savu izpratni par psihiskajiem procesiem. 20. gadsimta sākumā Z. Freids izglītoja interesentus, vadot teorētiskus seminārus un apspriežot klīniskos gadījumus Psiholoģiskajā biedrībā savā mājā trešdienu vakaros. Kāds no dalībniekiem šīs tikšanās aprakstīja šādi: “Sēdes notika, sekojot noteiktam rituālam. Iesākumā viens no dalībniekiem uzstājās. Tad pasniedza melnu kafiju ar kūkām. Uz galda atradās cigāri un cigaretes, kuri lielā daudzumā tika izsmēķēti. Pēc draudzīgas ieturēšanās sākās apspriešana. Noslēguma runu vienmēr teica Freids pats.” (*Джейкобс, Дэвид, Мейер, 1997, 18. lpp.*)

Analītiskās psiholoģijas pamatlicējs Karls Gustavs Jungs pirmais ierosināja, ka tiem, kas mācās psihoanalīzi, būtu jāiziet sava personīgā psihoanalīze, un 1918. gadā psihoanalītiķi formāli pieņēma šo ideju Starptautiskajā Psihoanalīzes asociācijas (*International Psychoanalytical Association – IPA*) 5. kongresā Budapeštā.

Tikai 1922. gada *IPA* 7. kongresā Berlīnē tika noteikts, ka psihoanalīzes izglītības ietvaros ir jāiziet sešu mēnešu prakse – jāvada psihoanalīze ar pacientiem, kas arī tika sāka Berlīnes Psihoanalīzes institūtā. Radās ideja, kas izrietēja no nepieciešamības nodalīt supervīzijas no personīgās psihoanalīzes. Ir zināms, ka institūta pasniedzējs un psihoanalītiķis Hanss Zaks pasūdzējās savam kolēģim Maksam Eitingtonam, ka viņam ir apnicis klausīties psihoanalīzes procesā savu pacientu – ārstu – stāstus par viņu pacientiem (*Джейкобс, Дэвид, Мейер, 1997*). Tomēr nav skaidri zināms, kā sākumā tika organizētas supervīzijas, kas sauktas par kontrolanalīzi.

Budapeštā psihoanalītiķi Šandors Ferenci un Otto Ranks izmantoja citu pieeju psihoanalīzes izglītībā, nekā to darīja Berlīnē un Vīnē. Viņi uzskatīja, ka supervīzija ir dabisks studenta paša psihoanalīzes turpinājums, izmantojot pieredzi, kas iegūta paša analīzes laikā, lai izpētītu attiecības ar pacientu un aizsardzības mehānismus, kas saistīti ar psihoanalītisko darbu. Šādai pieejai bija savas priekšrocības. Topošā psihoterapeita psihoanalītiķis daudzos aspektos dziļi pazina savu pacientu un labāk par citiem varēja analizēt to, kas ietekmēja viņa pacientu psihoanalītisko procesu. Studentam bija iespēja uzticēt savas grūtības ar maksimālu atklātību, turklāt varēja izmantot brīvās asociācijas, lai padziļinātu šo darbu.

Ungāru pieeja tika apspriesta psihoanalīzes konferencēs 1935. un 1937. gadā. Galu galā tika panākts kompromiss un ungāri piekrita, ka studentiem ir nepieciešams saņemt apmācību no supervīzora, – klīnisko gadījumu analīzi, kas iekļauta mācību programmā. Savukārt pārstāvji no Vīnes un Berlīnes piekrita, ka supervīzori var strādāt arī ar kontrpārnesi, neatstājot visu tikai analītiķa ziņā. Pakāpeniski tradīcija nošķirt studenta personīgo psihoanalīzi un supervīziju iesakņojās izglītības programmās.

Lai gan šobrīd dominē tendence psihoanalīzē un pārējos psihoterapijas virzienos stingri nodalīt personīgo psihoterapiju no supervīzijas, tostarp arī Latvijā, ik pa laikam arī profesionālajā literatūrā tiek cilāts jautājums, kur jānovelk robeža starp personīgo psihoterapiju un supervīziju (*Джейкобс, Дэвид, Мејер, 1997*).

K. G. Junga analītiskajā psiholoģijā supervīziju attīstība gāja nedaudz citādu ceļu. Atšķirīgs skatījums uz terapeitisko procesu un mērķiem noteica daudz lielāku psihoterapeitu individualitāti un vēlināku supervīziju ieviešanu kā neatņemamu izglītības sastāvdaļu. K. G. Junga analīzē personīgās psihoterapijas un supervīzijas nodalīšana prasīja ilgāku laiku. Sākot no 20. gadsimta 20. gadiem, lai kļūtu par K. G. Junga sekotāju, bija jāiziet personīgā psihoanalīze pie paša K. G. Junga, jāapmeklē virkne viņa vadīto semināru un jākonsultējas par atsevišķiem klīniskajiem gadījumiem, ko var uzskatīt par supervīzijām. Par praktikanta gatavību sākt klīnisko praksi izlēma K. G. Jungs pats. Tikai 1958. gadā tika nodibināta Starptautiskā analītiskās psiholoģijas asociācija (*International Association for Analytical Psychology – IAAP*), kas noteica izglītības principus un kvalifikācijas prasības saviem biedriem (*Дикман, Юнг, 2004*). 1962. gadā tika pieņemts noteikums, kas noteica tās biedriem būt supervīzijas procesā 18 mēnešus. 1971. gadā tika ieviesta jauna prasība: vajadzēja būt 50 supervīzijas stundām izglītībā, un, laikam ejot, šī prasība aizvien palielinājās.

Psihoanalītiķi Daniels Džeikobss, Pauls Deivids un Donalds Džeijs Meijers skaidro supervīzijas teorētiskā un metodoloģiskā pamatojuma relatīvi vēlīno attīstību psihoterapijā ar paša Z. Freida neieinteresētību šajā jautājumā, ko pārņēma viņa sekotāji (*Джейкобс, Дэвид, Мејер, 1997*). Tāpēc sociālajā darbā krietni agrāk un sistemātiskāk tika izveidota supervīzijas teorija, pateicoties Virdžīnijai Robinsonai un Alfrēdam Kadušinam.

Šādam novērojumam var būt arī cits skaidrojums. Sākotnēji jaunā nozarē ir jāattīstās teorijai un praksei. Tikai pēc tam tiek atklāta vajadzība pēc tās uzturēšanas, izglītības uzlabošanas un tālākās profesionālu izglītības. Iespējams, arī psihoterapijas milzīgā sazarotība ir kavējusi supervīzijas izpratnes attīstību. Arī paši psihoterapeiti 1985. gadā jautājoši konstatēja: “Supervīzija tiek plaši praktizēta, bet tiek maz saņemta?” (*Holloway, Johnston, 1985*)

### 2.4.2. Supervīzija kā atsevišķa psihoterapijas disciplīna

Supervīzija, radusies pagājušā gadsimta sākumā kā daļa no psihoanalīzes izglītības, šobrīd tiek uzskatīta par stūrakmeni psihoterapeitu profesionālajā izglītībā. Kopā ar teorijas un metodoloģijas apgūšanu studējošā personīgo psihoterapeitisko procesu supervīzija ir viena no galvenajām izglītības sastāvdaļām psihoterapeitu sagatavošanā un tālākajā profesionālo prasmju un iemaņu uzlabošanā neatkarīgi no psihoterapijas virziena.

Ir attīstījušies daudz dažādu supervīzijas veidu, un līdz ar to psihoterapijā nepastāv vienas noteiktas supervīzijas definīcijas. Lielākoties tiek pieņemts, ka supervīzija ir īpašs psiholoģiskās palīdzības veids vai prakse, kuras mērķis ir ar psiholoģiskiem paņēmieniem palīdzēt profesionāļiem, kas strādā, sniedzot psiholoģisko palīdzību citiem cilvēkiem.

Psihoanalītiķi Rūdolfs Ekšteins un Roberts Valleršteins 1958. gadā savā grāmatā “Psihoterapijas pasniegšana un apgūšana” (*The Teaching and Learning of Psychotherapy*) pirmie aprakstīja attiecību modeli supervīzijā, kurā tiek ņemts vērā gan pacients, gan supervīzējamais psihoterapeits, gan supervizors, gan organizācija, kurā tie darbojas, tā ienesot dažādās attiecības supervīzijā kā konfrontējošas un pat reizēm konfliktējošas. Piemēram, supervīzējamais ir palīdzošā lomā attiecībā pret savu pacientu, savukārt ar savu supervizoru viņš ir palīdzību saņemošās, izglītojošās un pat varbūt hierarhiskās attiecībās. Supervizors ir tiešās attiecībās ar supervīzējamo, bet par pacientu uzzina tikai no supervīzējamā stāstītā. No vienas puses, viņa atbildība ir palīdzēt supervīzējamajam profesionāli attīstīties, bet, no otras puses, viņam ir arī papildu atbildība – nodrošināt, lai tiktu ievēroti klīniskie standarti un pacients saņemtu kvalitatīvu palīdzību. Autori pievērš uzmanību faktam, ka šī jau tā sarežģītā situācija parasti atrodas kādā institucionālā vidē, kurai ir savas prasības un standarti, kurus cenšas nodrošināt administrācija (*Ekstein, Wallerstein, 1958*). Varētu teikt, ka R. Ekšteins un R. Valleršteins visā tā komplikētībā iezīmēja to lauku, kuru pētīja un aprakstīja turpmākie pētījumi un literatūra supervīzijā.

Literatūras par klīnisko supervīziju uzplaukums sākās ar divu galveno periodisko žurnālu parādīšanos. Konsultantu izglītības un supervīzijas asociācija (*Association for Counselor Education and Supervision*) 1961. gadā sāka izdot konsultantu izglītības un supervīzijas žurnālu (*Counselor Education and Supervision Journal*), kurš ir vairāk orientēts uz akadēmiskajām aprindām, kas sagatavo dažādus konsultēšanas speciālistus. Otrs žurnāls, kas domāts klīniskajiem supervizoriem (*The Clinical Supervisor*), kuru sāka izdot 1983. gadā, pievērš uzmanību visu klīnisko nozaru supervīzijas jautājumiem, savstarpēji bagātinoties ar idejām un



pētījumiem no dažādām jomām, ieskaitot psiholoģiju, sociālo darbu, pāru un ģimenes terapiju, atkarību konsultēšanu u. c. Iespējams, līdz pat mūsdienām abi šie žurnāli ir galvenie zināšanu izplatītāji par supervīziju (Hess A. K., Hess K. D., Hess T. H., 2008).

Pēcāk parādījās trīs nozīmīgas grāmatas, kuras sarakstījuši amerikāņu psihologi un supervīzori. Šie izdevumi iezīmēja stingri klīnisku, no sociālā darba atšķirīgu pieeju supervīzijā: Elena Hesa “Psihoterapijas supervīzija: teorija, pētījumi un prakse” (*Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*), izdota 1980. gadā, Džanīnas Bernardas un Rodnija Gudjiera “Klīniskās supervīzijas pamati” (*Fundamentals of Clinical Supervision*), izdota 1992. gadā, un Edvarda Votkinsa rediģētā “Psihoterapijas supervīzijas rokasgrāmata” (*Handbook of Psychotherapy Supervision*), izdota 1997. gadā.

Tiek uzskatīts, ka tieši E. Votkinsa fundamentālais darbs, kā arī A. Hesa grāmatas jau atkārtotais izdevums un žurnāla “Klīniskais supervīzors” izdošana iezīmēja supervīziju psihoterapijā kā atsevišķu nozari, neatkarīgu no dažādu virzienu psihoterapijas skolām (Hess A. K., Hess K. D., Hess T. H., 2008). To nostiprināja vienas no lielākās un ietekmīgākās profesionālās organizācijas – Amerikas Psihologu asociācijas (*American Psychological Association – APA*) – regulējošu principu attiecībā uz supervīziju iekļaušana savās vadlīnijās un ētikas kodeksā.

### 2.4.3. Supervīzijas definīcija un īpatnības psihoterapijā

E. Votkinss “Psihoterapijas supervīzijas rokasgrāmata” ir veltījis vairākas lapaspuses, lai definētu supervīziju psihoterapijā. Pamatā viņš balstās uz ASV psihologu un supervīzoru Dž. Bernardas un R. Gudjiera definīcijas, kas skan šādi:

“[...] (supervīzija) ir intervence, kuru nodrošina pieredzējis profesionālis jaunākam tās pašas jomas profesionālim. Šīs attiecības ir vērtējošas, ilgstošas laikā, un tām ir vienlaikus mērķis uzlabot jaunākā kolēģa profesionālo veikumu; sekot viņa / viņas nodrošināto profesionālo pakalpojumu kvalitātei un kalpot kā vārtu sargam tiem, kas vēlas darboties konkrētajā profesijā.” (Watkins, 1997)

Dažiem aspektiem E. Votkinss pievēršas detalizētāk. Supervīzija vienmēr paredz attiecības, kuras nosaka konkrēta vienošanās par sadarbību. Daži autori un virzieni vairāk uzsver šo attiecību izglītojošo aspektu, citi akcentē to kā pašu galveno supervīzijas esenci, pievēršot lielu uzmanību notiekošajam “šeit un tagad”. Pat ja attiecības starp supervīzoru un supervīzējamo nav supervīzijas fokusā, tā ir neatņemama supervīziju sastāvdaļa, kurai ir jāpievērš uzmanība.

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Novērtējums supervīzijā var būt ļoti dažādās formās, ieskaitot atskaites un vērtējumu mācību institūcijai, bet svarīgi atcerēties, ka, iespējams, supervīzējamajam supervīzija ir vienīgā vieta, kur saņemt pamatotu un adekvātu atgriezenisko saikni par savu profesionalitāti, tās stiprajām pusēm, uz kurām var balstīties, un tām, kas jāattīsta.

Supervīzija paredz gan zināmu izglītošanos, gan izaugsmi. Lai tas notiktu, ir nepieciešams laiks. Ilgākā laika posmā supervīzējamajam ir iespēja piedzīvot dažādu pacientu psihoterapijas dinamiku, kas attiecīgos gadījumos palīdz, kas ne. Pagaidām vēl tiek pētīts, cik biežs un ilgstošs supervīzijas process ir efektīvs. Tas ir atkarīgs no supervīzijas mērķiem, virziena un psihoterapeita profesionālā brieduma (Watkins, 1997).

Psihoterapijā, līdzīgi kā daudzās palīdzošajās profesijās, tiek izmantotas attiecības, lai palīdzētu pacientiem risināt problēmas, bet psihoterapijā atšķirībā no sociālā darba un medicīniskās palīdzības pamatā ir tikai šis instruments. Tas nenoliedzami ietekmē psihoterapijas procesu, ienesot lielāku subjektivitāti un izdegšanas risku.

Mūsdienās psihoterapija bez supervīzijas vairs nav iedomājama. Supervīzijas ir ne tikai kā garantants kvalitatīva pakalpojuma, efektīvas palīdzības nodrošināšanā, bet arī profesionāļa – supervīzējamā – paša emocionālā līdzsvara uzturēšanai. Psihoterapijā, kolīdz tas kļūst dziļāks par īslaicīgu, konsultatīvu palīdzību, iesaistās neapzinātie procesi un aizvien lielāku nozīmi iegūst pacienta un psihoterapeita attiecības, pārnese un kontrpārnese, kas neizbēgami liek profesionālim iesaistīties personiski. Psihoterapeitiskajā procesā tiek iesaistīta paša profesionāļa psihe, un, jo zemāk organizēta pacienta psihe, jo psihoterapeita iesaiste pārneses procesā ir intensīvāka. Lai uzturētu objektīvu izpratni par notiekošo psihoterapeitiskajā telpā, stabilizētu terapeitisko diādi, ir nepieciešams “trešais neitrālais” – supervīzors, kas var palīdzēt novērot un izprast šo procesu no malas. Psihoterapeitam ir nepieciešama droša vide, kurā kopā ar citu profesionāli brīvi runāt par savām šaubām, kļūdām, problēmām un jautājumiem, kas rodas darbā, jo pats psihoterapeits un viņa psihe ir galvenais darba instruments. Kā min ievērojams psihoanalītiķis un psihoanalīzes pasniedzējs Leopolds Kaligors (Caligor, 1984): “Psihoanalītiķis kā analizējošs instruments saprot procesu no iekšpuses.”

K. G. Jungs Tavistokas lekcijās jau 1935. gadā teicis, ka “jebkuri emocionāla rakstura procesi nekavējoties izraisa tādus pašus procesus citos” (Юнз, 1998). Psihoanalītiķis un ievērojams mūsdienu psihoanalīzes teorētiķis Otto Kernbergs savos darbos atzīmēja, ka svarīgi psiholoģiskie procesi, kurus izmanto psihoterapeits savā darbā, ir empātija, identifikācija un iztēle. Savukārt, pievēršot uzmanību psihoterapeitiskajam darbam ar pacientiem, kam ir smagi personības traucējumi, O. Kernbergs uzsvēra: jo dziļāka ir pacienta regresija, jo lielākā mērā tas piespiež

psihoterapeitu aktivizēt savas regresīvās iezīmes, lai noturētu kontaktu ar pacientu. Tā tiek iesaistīta visa psihoterapeita personība. Jo dziļāka pacienta regresija, jo vairāk viņa patoloģiskie konflikti ir piesātināti ar primitīvu agresiju un izpaužas pārnesē gan tiešu, gan netiešu uzbrukumu veidā. Tādi uzbrukumi izraisa psihoterapeita atbildes reakciju ne tikai kontrpārnesē, bet arī pacienta un terapeita attiecībās. Parastos apstākļos psihoterapeita rakstura patoloģijai vai viņa personīgajiem ierobežojumiem nevajadzētu ietekmēt psihoterapiju, bet ilgstoša strupceļa vai negatīvas terapeitiskās reakcijas gadījumā psihoterapeita emocionālās reakcijas var atspoguļot viņa raksturu. Vistrauslākais psihoterapeita personības aspekts tādos apstākļos ir viņa kā psihoterapeita radošums. Uzturēt ticību savai spējai pārvarēt agresiju, vienlaikus nemazinot tās nozīmību, ar pacietības, izpratnes un radošas interpretācijas palīdzību, sublimējot to un uzturot vēlmi palīdzēt pacientam ar patiesām rūpēm, var palīdzēt pieredzējis kolēģis (*Кернберг*, 2001).

Pastāv daudz faktoru, kas ienes nenoteiktību un iespējamu daudznozīmību psihoterapeita darbā. Piemēram, psihoterapeits nevar ne precīzi paredzēt, ne kontrolēt psihoterapijas gaitu, ne ticami prognozēt psihoterapijas rezultātus. Reizēm pat ir grūti noteikt, kas būtu uzskatāms par uzlabojumu, bet kas par pasliktinājumu. Var nebūt skaidrs, kuri ir veiksmīgas psihoterapijas kritēriji katrā individuālā gadījumā: klienta sociālās adaptācijas uzlabošanās, darbaspēju paaugstināšanās, neirotikās simptomātikas izzušana, cilvēka subjektīvā pašizjūta, progress klienta personības izaugsmē, individuācijas process, apzinātības palielināšanās, nozīmīga lēmuma pieņemšana vai kas cits. Psihiskā realitāte nepadodas statistikai un nevar tikt izskaidrota un aprakstīta pilnīgi precīzi. Ir metodes, kas ļauj piekļūt bezapziņas saturam, bet tā izpratne ir un paliek smalka māksla, individuāls akts. Turklāt jāņem vērā, ka signālam, kas nāk no bezapziņas, var būt daudz dažādu nozīmju (*Гузгенбюль-Креүг*, 1997). Psihoterapeita pārlietu liela pārlicinātība par savu novērojumu izpratnes nekļūdīgumu dažkārt var radīt spiedienu pacientam un “traucējoši aizskart pacienta psihisko telpu” (Keisments, 2004, 36. lpp.).

Britu psihoanalītiķis Patriks Keisments (Keisments, 2004, 36. lpp.) raksta:

“[...] jo vairāk mēs zinām vai uzskatām, ka zinām, jo piesardzīgākiem mums jābūt, izmantojot savas zināšanas. Tātad mums ar pacienta starpniecību atkārtoti jāatklāj tas, ko, mūsaprāt, mēs jau zinām. Pēc manām domām, šāda piesardzīga pieeja pacientam daudz patiesāk atbilst psihoanalīzes potenciālam nekā iedoma, ka varam pašā īsākajā ceļā izmantot to, ko esam sākuši uzskatīt par pašsaprotamu, pamatojoties uz kādu pieņemtu teoriju vai uz pieredzi, kas gūta citā klīniskā gadījumā. [...] Mums jāpatur prātā, ka analīzes darbā nekļūdīgums var “ieslodzīt” analītiķi tikpat lielā mērā, kā tas var draudēt ar “ieslodzījumu” pacientam.”

Jau R. Ekšteins un R. Valleršteins 1958. gadā pievērsa uzmanību tam, ka paralēlo procesu mijiedarbības, kas notiek starp psihoterapiju un supervīziju, ievērošana un izpratne var ļoti veicināt efektīvu supervīziju. Šādā modelī supervizors aktīvi piedalās palīdzības procesā, kas vērsts gan uz supervizējamā izglītību, gan personīgo izaugsmi. Pirms dažiem gadiem šo spēcīgo fenomenu atzīmēja Harolds Serlzs, kurš to aprakstīja kā pārneses un kontrpārneses tipa dinamisko mijiedarbību, kas notiek starp pacientu un psihoterapeitu un ietekmē arī supervīzijas norisi.

L. Kaligors (*Caligor*, 1984, 3. lpp.) citē H. Serlza rakstu “Supervizora emocionālās pieredzes informatīvā nozīme” (*The Informational Value of the Supervisor's Emotional Experiences*, Searles, 1955):

“[...] kad supervizors pamana sevi emocionāli reaģējam supervīzijas sesijā, viņam vajadzētu tam pievērst uzmanību ne tikai tāpēc, ka, iespējams, tam iemesls var būt viņa paša apspiestajā pagātnē. Tādā gadījumā viņš piedzīvo klasisko kontrpārneses reakciju uz terapeitu. Viņam vajadzētu pievērst uzmanību arī tam, ka iespējama viņa emociju iemesls var būt terapeita un pacienta attiecībās un pacientā pašā. Ja tas tiek konstatēts, varētu teikt, ka supervizora emocijas atspoguļo kaut ko, kas notiek terapeita un pacienta attiecībās, un galu galā – pacientā. Atspoguļošanas process, bez šaubām, vienmēr tiek turēts uzmanības centrā supervīzijas situācijā. Iespējams, reālajā praksē tas veido tikai nelielu daļu no notikumiem, kas parādās supervīzijā. Tomēr šī daļa ir būtiska, jo var atklāt norādes uz grūtībām, kas traucē pacienta un terapeita attiecības.”

Kaut arī paralēlo procesu supervīzijā bieži piemin, novēro un izmanto, literatūrā tas nemaz nav tik daudz aprakstīts un ir maz pētīts. Nedaudzajos pētījumos, kas ir veikti, tiek secināts, ka šim procesam ir liela nozīme supervīzijā, bet nav īsti skaidrs, kā tas rodas (*Inman, Ladany*, 2008).

#### 2.4.4. Izglītība supervīzijā psihoterapijā

Lai arī supervīzijā tiek daļēji izmantotas tās pašas prasmes un iemaņas, kas psihoterapijā, pats supervīzijas process un tajā svarīgie fokusi ir atšķirīgi. Sākotnēji tika uzskatīts, ka ilgstoša prakse kā psihoterapeitam ir pietiekams pamats, lai izglītotu topošos un supervizētu praktizējošos kolēģus. Tikai 80. gadu beigās sāka veidoties pirmās izglītības programmas tieši supervīzijā, kurās supervīzijas metodoloģiju apguva jau praktizējoši psihoterapeiti. Pārsvarā tās ir divgadīgas mācību programmas, kurās dominē praktiska izglītība, lai apgūtu specifiskās supervīzijas intervences. Tajos psihoterapijas virzienos, kuros nav pieejamas savas izglītības programmas supervīzijā, izmanto iespēju iegūt supervīzijas pamatus Rīgas Stradiņa universitātes programmā.

### 2.4.5. Supervīzija dažādos psihoterapeita profesionālās attīstības posmos

*Viedums nav specifisks zināšanu daudzums par kaut ko vai procesu. Tā ir īpaša izturēšanās pret zināšanām: būt pārliecinātam, bet ne pašpārliecinātam, iedvesmotam un arī piezemētam. Tā ir vēlme konfrontēties ar zināmo un atzīt nezināmo.*

BROOKS, 2011<sup>41</sup>

Supervīzija psihoterapijā pilda daudz funkciju, bet tās ir atšķirīgas dažādos psihoterapeita profesionālās dzīves posmos. Aplūkojot psihoterapeita profesionālās attīstības dažādus posmus, to apraksts un dalījums šajā rakstā balstīts uz Tomasa M. Skovholta pētījumiem un ilustrācijai izmantoti arī Latvijā intervēto psihoterapeitu viedokļi. Vairākus gadu desmitus ilgstošos pētījumos, veicot kvalitatīvas intervijas ar psihoterapeitiem un konsultantiem to studiju un prakses laikā, T. M. Skovholts ar līdzautoriem ir izdalījis sešas profesionālās attīstības fāzes: pirmsmācību fāze, students iesācējs, jau pieredzējis students, profesionālis iesācējs, pieredzējis profesionālis un profesionālis seniors, meistars (*Skovholt, Ronnestad, 2012*).

Pirmsmācību fāze tiek pieminēta kā pieredze, kuru profesionāli iegūst vēl pirms profesionālās sagatavošanas, palīdzot draugiem un paziņām justies labāk, pieņemt lēmumus, saprast sevi, uzlabot attiecības ar citiem. Pārsvarā “palīdzētāji” balstās uz savu dzīves pieredzi un novērojumiem. Nākamie profesionāļi tā apgūst spēju būt emocionālā kontaktā ar citiem, tomēr nebūt pārpludinātiem ar citu distresu. Pirmsmācību fāzē, pēc definīcijas, trūkst zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzēšanā un supervīzijas arī netiek pieminētas.

Uzsākot izglītības programmu, students pēkšņi saņem daudz jaunas informācijas. Parasti tas vienlaikus ir gan saviļņojoši, gan biedējoši. Tas rada aizrautību un arī lielu nepārliecinātību. Šajā posmā students sāk apgūt profesionālu palīdzēšanu, bet, jau sastopoties ar pirmajiem mēģinājumiem konsultēt, bieži piedzīvo grūtības savienot apgūto teoriju ar praksi. Šajā fāzē galvenā nozīme ir pasniedzējiem, supervīzoriem un arī studiju biedriem. Apgūstot jaunu profesiju, cilvēkiem ir dabiski justies ievainojamiem, nepārliecinātiem un šajā periodā meklēt atbalstu un iedrošinājumu. Ja nav daudzu gadu laikā gūtās sargājošās pieredzes palīdzošā profesijā, strādājot ar dažādiem klientiem, kritika – vienalga, vai tā ir iedomāta vai reāla, no pasniedzējiem, supervīzoriem, pārējiem studentiem vai klientiem, – sāpīgi ievaino iesācējus. Savukārt pozitīva atgriezeniskā saikne ļoti palīdz. No profesionālās attīstības veicinošajiem faktoriem – personīgās psihoterapijas pieredzes, darba ar pacientiem un supervīzijām – tieši personīgā psihoterapija ir būtisks atbalsts, kurā psihoterapija tiek iepazīta no “iekšpuses”, uz “savas ādas”.

<sup>41</sup> Citēts no: *Skovholt, 2012, 192. lpp.*

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Pirmo pieredzi ar pacientiem daudzi iesācēji atceras ar šausmām, jo bieži pazaudē savu dabisko spēju empātiski uzklausīt otru, uzdot jautājumus, atbildēt un atcerēties. Arī pirmās supervīzijas bieži pavada liela trauksme, kas no neziņas un bailēm no vērtējuma traucē būt atvērtam, apspriežot savas kļūdas un radušos jautājumus. Laba supervīzija palīdz pārvarēt šo stresu un amortizē studenta apjukumu, sastopoties ar pacientiem un to izraisīto stresu (*Skovholt, Ronnestad, 2012*). Protams, šajā posmā supervīzijā dominē izglītojošā funkcija, studenti mēdz būt ļoti atkarīgi no saviem supervizoriem, jo vēl nav izveidojusies iekšējā atskaites sistēma, lai izvērtētu no supervizora saņemto atgriezenisko saiti. Pārsvārā uz pasniedzējiem un supervizoriem tiek projicēti vecāki, pārdzīvojot gan atkarību un idealizāciju, gan neapmierinātību, nesāņemot vēlamu, identificējoties ar tiem un imitējot pieredzējušākos kolēģus.

T. M. Skovholts runā par profesionālās identitātes veidošanos kā būtisku izglītības sastāvdaļu, vienlaikus atzīmējot, ka tā veidojas ilgstoši, ir grūti pamanāma un nosakāma. Pirmos soļus spērušam profesionālim viņa profesionālā identitāte ir ļoti trausla, bet sarunas ar kolēģiem, apspriežot savas izjūtas un pārdomas, var palīdzēt to veidot un stiprināt. Šādā gadījumā var būt ļoti noderīgas supervīzijas grupas.

Jau pieredzējušākam studentam rodas jauni izaicinājumi. Šim posmam raksturīga aktīva praktizēšana, pieredzes uzkrāšana, un to pielīdzina pusaudžu gadu dinamikai – supervizora palīdzība joprojām ir vajadzīga, bet tā var izraisīt ambivalentas jūtas. Supervīzijā apskatāmie jautājumi kļūst daudzpusīgāki, no supervizora vairāk tiek gaidīts eksperta padoms. Ja to nesāņem, students var piedzīvot vilšanos, devalvēt supervizoru. Praktizēt sācis students “stāv” pārejā, kā T. M. Skovholts to nosauc – profesijas “vārtos”, un supervizoram bieži ir arī vārta “sarga” loma. Tas arī var radīt papildu spriedzi attiecībās starp supervīzējamo un supervizoru.

Kā profesionāļa iesācēja posmu T. M. Skovholts iezīmē dažus pirmos gadus pēc izglītības iegūšanas un patstāvīgu darba gaitu uzsākšanas. To raksturo sākotnēja eiforija par mācību beigšanu un izglītības dokumenta, sertifikāta iegūšanu, bet, laikam ejot, “medus mēnesis” beidzas. Nokļūstot jaunās profesijas “pasaulē”, viņu sagaida daudz jaunu izaicinājumu un nezināmā, kas var raisīt nepārliecinātību un bailes. Ir nepieciešama adaptācija jaunajā profesionālajā vidē. Reizēm līdz ar nenoteiktības un savu ierobežojumu iepazīšanu nāk atklāsme par to, cik daudz vēl nezināmā un ka mācīties nāksies, iespējams, visu mūžu. Pacientu rezultāti tieši ietekmē pārliecinātību par saviem spēkiem. Daži T. M. Skovholta pētījuma dalībnieki atzīmēja, ka pazaudētā patstāvīgā pasniedzēju un supervizora vadība radījusi bailes.

Supervīzijas grupas un sarunas ar citiem kolēģiem iesācējiem var palīdzēt atrast savu vietu un veidu, kā strādāt psihoterapijā. 2015. gadā tika aptaujāti 30 Latvijas psihoterapeiti, kuri regulāri supervīzējas, lai noskaidrotu, ko viņiem nozīmē supervīzijas, kā tās palīdz ikdienas profesionālajā dzīvē un kādas grūtības tiek piedzīvotas supervīzijas procesā. Turpmāk, ilustrējot Latvijas kolēģu pieredzi,

tiks izmantoti dati no šīs aptaujas. Piemēram, tie psihoterapeiti, kuri praktizē dažus gadus un apmeklē ikmēneša supervīzijas grupu, raksta, ka “supervīzija ir vieta, kur augt un attīstīties” (strādā divus gadus); “supervīzija dod pašpaļāvību, papildina profesionālās kompetences” (strādā piecus gadus); “svarīgs atbalsts, dod drošības sajūtu” (strādā divus gadus), atzīstot, ka “reizēm ir grūtības izteikt savu viedokli, jo ir salīdzinoši maza pieredze” (strādā divus gadus); “ir satraukums pirms dalīšanās ar savu gadījumu, bet nu – pārvarams” (strādā divus gadus).

Pieredzējuša profesionāļa posms veido lielāko daļu no psihoterapeita profesionālās darba dzīves. Tas ir laiks, kad jau sasniegta uz pieredzi balstīta pašpārliecinātība, “sava” izpratne par psihoterapiju, kas ir atbilstoša paša identitātei un vērtībām, ētiskajai attieksmei, līdzsvaroti izjustas savas personīgās un profesionālās robežas. Savukārt šim posmam raksturīgās grūtības, ar kurām sastopas profesionāļi, ir izdegšanas risks un stagnācijas draudi. Ir jāatrod līdzsvars starp saskaršanos ar citu cilvēku ciešanām un spēju tās “atstāt” darbā. Kā teica viens no T. M. Skovholta pētījuma dalībniekiem (Skovholt, 2012, 194. lpp.): “Prakse joprojām ir grūta [...] jo grūti pacienti joprojām ir iztukšojoši.” Patriks Keisments (Keisments, 2003, 46. lpp.) raksta: “Jādomā, ka laikā, kad psihoterapeits ieguvis kvalifikāciju, viņš izveidojies jau patstāvīgāks iekšējais pārraudzītājs (supervizors), taču es ceru, ka nekad nepienāks tāds brīdis, kad psihoterapeits pārtrauks “tapšanas” procesu vai iedomāsies, ka ir jau nokļuvis līdz galam.” Supervīzija šajā posmā, kā minēts, var pasargāt no “lielajiem” šī posma riskiem: izdegšanas un stagnācijas. Drīzāk tā varētu būt “koleģiāla” supervīzija neatkarīgi no tās formāta.

Latvijā aptaujātie psihoterapeiti atzīst, ka “man supervīzija ir veids, kā uzturēt profesionālo formu, neieslīgt rutīnā, plašāk paskatīties uz klientu un viņa problēmām, apzināties savas pārneses; vieta un vide, kur būt atvērtam, saprastam un atbalstītam” (strādā 10 gadus); “supervīzija man dod jaunu skatupunktu, drosmi, spēku turpināt darbu, palīdz atklāt “aklos punktus”, izpratni par attiecībām ar klientu, manām jūtām; palīdz uzturēt profesionālās saites. Supervīzijā man ir svarīga sapratnes, uzticēšanās, pētniecības atmosfēra” (strādā 12 gadus); “supervīzija man dod virzību, impulsu tālākam darbam, drošības sajūtu” (strādā 17 gadus).

Gadiem ejot, katrs meklē sev piemērotus veidus attīstībai, jo piedzīvo, ka psihoterapeita profesionālā attīstība ir ilgstošs process visas dzīves garumā.

T. M. Skovholta pētījumos profesionāļi atzīst, ka viņu tālāko attīstību ietekmē:

- teoriju apgūšana un iepazīšanās ar pētījumiem;
- darbs ar pacientiem;
- pieredzējuši profesionāļi (pasniedzēji, supervizori, mentori, psihoterapeiti);
- kolēģi;
- paša personīgā dzīve;
- sociālā vide un kultūra.

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Ilgstoši un intensīvi strādājot profesijā, pieredzējis profesionālis var kļūt par sava darba meistarū, tomēr ne vienmēr tā notiek. Sociologs un filozofs Ričards Sennets, kurš ir pētījis meistarības fenomenu neatkarīgi no profesijas, uzskata, ka meistara raksturīga iezīme ir īpaša aizrautība, nodošanās savai lietai un ļoti saistīta ar spēju reflektēt savu pieredzi (Sennett, 2008, 275. lpp.): “Katrs labs meistars izveido dialogu starp konkrētām darbībām un to apjēgšanu. Šis dialogs kļūst par patstāvīgu paradumu, kuram pateicoties problēmu atklāšanu un to risināšana ritmiski nomaina viena otru.” Stagnācija rodas, ja cilvēks nemācās no savas pieredzes (Skovholt, Ronnestad, 2012).

Daudzi atzīst, ka savu zināšanu un pieredzes tālāknodošana veicina padziļinātu izpratni par savu darbu, piemēram, pasniegšana, rakstīšana, supervīziju sniegšana. P. Keisments (Keisments, 2003, 46.–47. lpp.) to apraksta šādi:

“Kad psihoterapeitam rodas izdevība pārraudzīt (supervizēt) citu speciālistu darbu, viņš var uzsākt nākamo izaugsmes fāzi, kas atkārti un rezumē daudz ko tādu, kas pieredzēts jau agrāk. Šī secība atgādina spirāli, kur psihoterapeits apjauš, ka atkal nonācis sākumā – mācību sākumā vai savas ārstēšanās sākumā. Viņš vienlaikus nonācis gan atkal tur, kur bija jau agrāk, gan arī tur, kur vēl nekad nav bijis. Tāpat kā dzīvē, arī pārraudzības (supervīzijas) procesā mēs citos labāk varam saskatīt savas kļūdas. Tādēļ psihoterapeitam, rūpīgi vērtējot darbu, ko veic supervizējama psihoterapeits, ir bezgalīgas iespējas atkārtoti izvērtēt savu darbu. Nereti supervizors šeit saskatīs savu tehnisko grūtību atspoguļojumu. Mēs ne vienmēr paši darām tā, kā mācām citus, taču varam daudz iemācīties, mēģinot to darīt.”

Izaicinājums, ilgstoši strādājot šajā jomā, ir neiegrīmt garlaicībā un inercē, simtiem un simtiem stundu pavadot, uzklausat cilvēkus, sastopoties ar vienām un tām pašām problēmām atkal un atkal. Spēja piedzīvot, saskatīt katru pacientu kā unikālu individualitāti palīdz saglabāt ieinteresētību. Kad tas notiek, psihoterapeits “rada” jaunu, unikālu psihoterapiju ar katru pacientu (Ялом, 2005).

#### 2.4.6. Supervīzija psihoterapijā Latvijā

Kopš 90. gadu sākuma, kad Latvijā sākās psihoterapijas apgūšana, kā neatņemama izglītības sastāvdaļa sākās arī pirmās supervīzijas. Pa šo laiku ir aizvien pieaugušas prasības gan supervīziju īpatsvaram jauno psihoterapeitu izglītībā (250 stundas), gan praktizējošo speciālistu resertifikācijā (ne mazāk kā 10 savu gadījumu supervīziju gadā). Latvijas Psihoterapeitu biedrībā, kas ir lielākā psihoterapeitus apvienojošā biedrība Latvijā, kurā ir vairāk nekā 190 psihoterapeitu, kas pārstāv deviņus psihoterapijas virzienus<sup>42</sup>, tika nolemts supervizoru sertifikāciju

<sup>42</sup> <http://psihoterapija.lv>



veikt katra virziena ietvaros, jo katrā no tiem ir pārāk dažādas tradīcijas un prasības. Attīstoties psihoterapijas programmām Latvijā, radās nepieciešamība pēc izglītotiem supervīzoriem. Tā kā bija jau uzkrāta zināma pieredze psihoterapeitiskajā darbā, arī Latvijas psihoterapeiti sāka apgūt supervīziju.

Geštaltterapeite Irēna Goluba 1996. gadā pirmā pabeidza divgadīgu izglītības programmu supervīzijā, kuru nodrošināja Francijas Geštalta institūts sadarbībā ar Maskavas Geštalta institūtu.

2003. gadā Humānistiskās un eksistenciālās psiholoģijas institūts Lietuvā uzsāka regulāru divgadīgu supervīzoru izglītības programmu eksistenciālajā psihoterapijā. 2004. gadā pirmās Latvijas psihoterapeites, kas pabeidza šo programmu, bija Ieva Bite, Lilija Joosa (bij. Reinholde), Gunta Deģe un Ginta Ratniece. 2016. gadā aptuveni 20 Latvijas eksistenciālo psihoterapeitu ir beiguši izglītības programmu supervīzijā.

No 2007. līdz 2010. gadam Parīzes Geštalta skolā vairāki geštaltterapeiti no Latvijas apguva vai turpināja izglītību supervīzijā.

Vairāk nekā 20 ģimenes sistēmiskās terapijas un psihodramas psihoterapeitu 2011. gadā beidza izglītības programmu sistēmiskajā supervīzijā, kuru organizēja Latvijas Sistēmisko un ģimenes psihoterapeitu biedrība sadarbībā ar Esenes (Vācija) sistēmiskās ģimenes terapijas, supervīziju un organizāciju attīstības institūtu (vācu val. *Institut für Sozialdienste – IFS*).

Psihoanalīzes institūtā Amsterdamā (*The Han Groen Prakken Institute – The European Psychoanalytic Institute, EPI*) 2012.–2013. gadā supervīzijas programmu beidza pirmie Latvijas psihoanalītiķi. Dažos psihoterapijas virzienos, piemēram, psihoorganiskajā analīzē, supervīzija sākotnēji (1999.–2013. gadā) tika pasniegta četrgadīgā programmā, gatavojot nākamās apmācīt tiesīgos psihoterapeitus šajā virzienā.

Savukārt psihodinamiskajā psihoterapijā 2015. gadā Viļņas Universitātes Psihiatrijas klīnikas Pēcdiploma izglītošanas fakultātē vairāki Latvijas psihoterapeiti ieguva supervīzora un apmācīt tiesīga psihoterapeita kvalifikāciju.

Novērojumi un sarunas ar kolēģiem liecina, ka supervīzija ir kļuvusi par nepieciešamību un profesionālu ikdienu lielākajai Latvijas psihoterapeitu daļai. Tiek izmantotas ne tikai individuālās, bet arī dažādas grupu un kovīziju supervīziju formas. Sekojot profesionālajai zinātkārei un meklējot jaunus radošus impulsus, dažādu virzienu psihoterapeiti mēdz satikties, lai praktizētu supervīzijas arī citu virzienu tradīcijās, eksperimentētu ar jaunām metodēm supervīzijās.

### Avoti un literatūra

1. Caligor, L. (1984). Parallel and reciprocal processes in psychoanalytic supervision. In: Caligor, L., Bromberg, P. M., Meltzer, J. D. (eds.). *Clinical Perspectives on the Supervision of Psychoanalysis and Psychotherapy*. New York: Plenum Press, 1–28.
2. Ekstein, R., Wallerstein, R. S. (1958). *The Teaching and Learning of Psychotherapy*. New York: International Universal Press, Inc.
3. Falender, C. A., Shafranske, E. P. (2004). *Clinical Supervision. A Competency-Based Approach*. Washington: APA.
4. Hess, A. K., Hess, K. D., Hess, T. H. (eds.). (2008). *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. New York: Wiley Publishing, Inc.
5. Holloway, E. L., Johnston, R. (1985). Group supervision: widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*. 24(4), 332–340.
6. Inman, A. G., Ladany, N. (2008). *Research: State of the Field. Psychotherapy supervision: Theory, Research, and Practice*. New York: Wiley Publishing, Inc.
7. Keisments, P. (2003). *Psihoterapeits un viņa pacients. Psihoterapeits mācās no pacienta*. Rīga: RaKa.
8. Keisments, P. (2004). *Mācāmies no savām kļūdām*. Rīga: RaKa.
9. Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
10. Skovholt, T. M. (2012). *Becoming a Therapist. On the Path to Mastery*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
11. Skovholt, T. M., Ronnestad, M. H. (2012). The path toward mastery: Phases and themes of development. In: *Becoming a Therapist: On the Path to Mastery*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
12. Watkins, C. E., Jr. (ed.). (1997). *The Handbook of Psychotherapy Supervision*. New York: Wiley Publishing, Inc.
13. Гротьян, М. (1998). Классические случаи Фрейда. Дальнейшая судьба пациентов. *Энциклопедия глубинной психологии. Том 1. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие*. Москва: МГМ-Iterna.
14. Гуггенбюль-Крейг, А. (1997). *Власть архетипа в психотерапии и медицине*. Санкт-Петербург: Б.С.К.
15. Джейкобс, Д., Дэвид, П., Мейер, Д. Дж. (1997). *Супервизорство*. Санкт-Петербург: Б.С.К.
16. Дикман, Г., Юнг, Э. (2004). Дальнейшее развитие аналитической (комплексной) психологии. *Энциклопедия глубинной психологии. Том IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология*. Москва: МГМ-Iterna.
17. Кернберг, О. Ф. (2001). *Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии*. Москва: Класс.
18. Юнг, К. Г. (1998). *Аналитическая психология: ее теория и практика*. Тэвистоские лекции. Москва: Рефл-бук.
19. Ялом, И. (2005). *Дар психотерапии*. Москва: Эксмо.

## 2.5. Supervīzija psihologu darbā

Darbs kvalificēta psihologa pārraudzībā ir neatņemama jauno psihologu profesionālās sagatavošanas sastāvdaļa. Maģistrantūras laikā topošajiem psihologiem ir jāiziet prakse supervizora pārraudzībā, kuras laikā tiek apgūtas un pilnveidotas profesionālās prasmes un iemaņas. Atbilstoši Psihologa profesijas standartam (Psihologa profesijas standarts, 2002) un ētikas kodeksam (Latvijas., 2005) arī pēc izglītības iegūšanas psihologam jāturpina zināšanu, prasmju un iemaņu apguve. Viens no veidiem, kā to paveikt, ir piedalīties supervīzijās pie pieredzējušiem psihologiem.

Īpaši nozīmīga supervīzija ir jaunajiem speciālistiem, kuri tikko sākuši savu profesionālo darbību, jo tai brīdī aktualizējas dažādi ētiski un profesionāli jautājumi. Kamēr Latvijā nav pieņemts Psihologu likums, psihologiem pietrūkst normatīvo dokumentu, uz kuriem viņi var pārliecinoši atsaukties, lai noteiktu savas profesionālās darbības robežas. Jaunajiem speciālistiem tas bieži vien sagādā īpašas grūtības, jo viņi ļoti vēlas sākt profesionālo darbību, bet vienlaikus jūtas vēl nedroši profesionālajā jomā. Viena no grūtībām, ar kuru saskaras jaunie psihologi, sākot darbu kādā organizācijā, ir profesionālo robežu apzināšanās un ievērošana. Ne vienmēr organizācijās ir skaidri definēti psihologa darba pienākumi, un bieži organizācijā no psihologa tiek prasīts veikt pienākumus, kuri ir ārpus psihologa kompetences robežām. Veicot darba pienākumus, mēdz rasties arī dažādas ētikas dilemmas, kuru risināšanā var palīdzēt pieredzējušu kolēģu atbalsts un darba gaitā gūtā pieredze. Īpaši noderīgas šajos gadījumos ir grupu supervīzijas, kurās ir iespēja iegūt pieredzi no citiem kolēģiem, kas var iedrošināt jaunos speciālistus, kā arī rast idejas, kā praktiski rīkoties līdzīgās situācijās.

Veicot profesionālo darbību, psihologs sadarbojas arī ar citu jomu speciālistiem, piemēram, sociālajiem darbiniekiem, pedagogiem, mediķiem, policistiem, tiesu darbiniekiem, organizācijas vadību. Veiksmīga sadarbība ar citu jomu speciālistiem palīdz sekmīgāk veikt psihologa pienākumus un efektīvāk sasniegt izvirzītos profesionālos mērķus. Supervīziju laikā ir iespēja novērtēt savas profesionālās kompetences ierobežojumus, citu speciālistu piesaistīšanas nepieciešamību, kā arī resursus, ko sniedz sadarbība ar citiem speciālistiem.

Sadarbojoties ar citu jomu speciālistiem, kļūst aktuāli arī dažādi ētiska rakstura jautājumi, piemēram, jautājums par konfidencialitātes ievērošanu un to, kā nodrošināt klienta interešu ievērošanu. Psihologa sadarbība ar citiem saviem kolēģiem ir būtiska arī tādēļ, lai nepietiekamu zināšanu vai prasmju gadījumā būtu iespēja klientam rekomendēt profesionalitātes ziņā atbilstošu kolēģi (Latvijas., 2005). Ja psihologs piedalās grupu supervīzijās, tad viņam ir iespēja paplašināt sadarbību ar citiem psihologiem, iepazīt kolēģus, kurus nepieciešamības gadījumā klientam rekomendēt.

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Bieži supervīzijās psihologu darbā tiek aplūkoti jautājumi, kas saistīti ar psiholoģisko izpēti un atzinumu sagatavošanu. Tie ietver gan piemērotāko izpētes metožu izvēli, gan pētījumā iegūto datu analīzi, interpretāciju, ieteikumu izstrādāšanu, gan arī sadarbību ar izpētes pasūtītājiem. Grūtības rada tas, ka Latvijā ir salīdzinoši maz adaptētu un standartizētu mērījuma instrumentu, bet nestandardizētu instrumentu lietošana sniedz mazāk ticamus rezultātus, kā arī ar tiem iegūto datu analīzei un interpretācijai ir nepieciešama pieredze darbā ar šiem instrumentiem, pētot attiecīgā vecuma respondentus. Atsevišķās jomās, lai sniegtu atzinumu par izpētes rezultātiem, tiek prasīta arī noteikta ilguma pieredze izpētes veikšanā, ko var iegūt, veicot pētījumus pieredzējuša kolēģa pārraudzībā. Piemēram, Bērnu tiesību aizsardzības likumā ietvertie grozījumi (Grozījumi..., 2013) paredz, ka psihologa atzinumu lietās, kas saistītas ar bērnu tiesību aizsardzību, var sniegt psihologs, kuram ir vismaz maģistra grāds psiholoģijā un kura profesionālā darbība bērnu un ģimeņu izpētē sasniedz vismaz piecus gadus. Lai iegūtu šādu pieredzi, jaunajiem psihologiem ir būtiski veikt bērnu un ģimeņu psiholoģiskos pētījumus pieredzējušu kolēģu pārraudzībā.

Tā kā psihologa darbības jomas var būt saistītas gan ar bērnu, gan pieaugušo, gan grupu konsultēšanu, tad supervīzijās tiek aplūkoti arī dažādi jautājumi par ētisko aspektu ievērošanu darbā ar nepilngadīgajiem un pieaugušajiem. Piemēram, strādājot ar bērniem, būtiski ir jautājumi par vecāku atļaujas iegūšanu un sadarbību ar vecākiem. Pedagogiem – jautājumi par konfidencialitātes un par bērna tiesību ievērošanu. Veicot grupu konsultēšanu, svarīgi ir jautājumi, kas saistīti ar grupā notiekošo procesu izpratni un grupu vadīšanu. Supervīzijās ir iespēja paskatīties uz savu darbu ar klientu it kā no malas, no novērotāja pozīcijas, kas labāk palīdz ieraudzīt dažādas likumsakarības, saistības, kā arī jaunus aspektus un iespējamās tālākās darbības veidus. Supervīzijās aktualizējas arī jautājumi, kas saistīti ar psihologa mijiedarbību ar klientu, jautājumi par pārneses un pretpārneses procesiem.

Vēl supervīzijās tiek pievērsta uzmanība pašpalīdzībai. Tajā iespējams saņemt atbalstu, kā arī analizēt situācijas, kas rada grūtības darbā. Spriedzi regulāri izraisa situācijas, kurās psihologs personīgu iemeslu dēļ pārmērīgi emocionāli iesaistās klienta problēmu risināšanā, pārkāpj profesionālās darbības robežas, izvirza nereālus mērķus vai veic pienākumus, kuri iziet ārpus profesionālās kompetences robežām. Savlaicīga šo grūtību apzināšanās un izpratne palīdz izvairīties no savu resursu pārtērēšanas un izdegšanas darbā. Savukārt supervīzijās piedzīvotā savu resursu apzināšanās, gūtā pozitīvā atgriezeniskā saite par profesionālajām prasmēm un iemaņām iedrošina un atbalsta psihologus.

### Avoti un literatūra

1. Grozījumi Bērnu tiesību aizsardzības likumā. (2013). Iegūts no: [www.likumi.lv/doc.php?id=257679](http://www.likumi.lv/doc.php?id=257679)
2. Latvijas Klīnisko psihologu asociācijas ētikas kodekss. (2005). Iegūts no: <http://www.kpa.lv/par-kpa/kpa-dokumenti/13-tikas-kodekss>
3. Psihologa profesijas standarts (2002). Iegūts no: <http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/ps0078.pdf>

## 2.6. Supervīzija mākslu terapijā

Mākslu terapija (*arts therapies*) Latvijā ir veselības aprūpes joma, kurā klientu / pacientu daudzveidīgo veselības un sociālo problēmu risināšanai un pārvarēšanai individuāli vai grupā terapeitiskās vides un terapeitisko attiecību kontekstā izmanto:

- mākslas (vizuāli plastiskās mākslas, mūzikas, deju un kustību, drāmas) līdzekļus, tehnikas un paņēmienus;
- radošo (mākslas radīšanas) procesu un tā rezultātu;
- klienta / pacienta refleksiju par (reakciju uz) šo procesu un / vai radīto darbu, kas tiek saprasta kā viņa sajūtu, emociju, jūtu, domu, vajadzību, spēju, resursu, interešu, grūtību u. c. izpausme.

Supervīzijas aizsākumi mākslu terapijā ir rodami līdzās mākslas terapijas izglītības attīstībai Latvijā, kas tika realizēta Rīgas Stradiņa universitātē (RSU). 2009. gadā izglītību ieguva pirmie mākslas terapeiti četrās specializācijās – vizuāli plastiskās mākslas terapijā, deju un kustību terapijā, mūzikas terapijā un drāmas terapijā. Lai nodrošinātu nepieciešamo kapacitāti un kvalitāti mākslas terapijas studiju programmas īstenošanai un mākslas terapeitu turpmākajai profesionālajai darbībai, no 2006. gada līdz 2007. gadam RSU Mākslas terapijas akadēmiskās skolas un Belfāstas Karaliskās universitātes sadarbības projektā tika īstenota supervīzoru izglītošana mākslu terapijā.

Supervīzoru izglītošanas programmu mākslu terapijā izstrādāja Diāna Vollere, Britu Mākslas terapeitu asociācijas prezidente, Londonas Universitātes mākslas psihoterapijas profesore, mākslas psihoterapeite, supervīzore, un Karila Sibeta, Belfāstas Karaliskās universitātes Mākslas terapijas studiju programmas direktore, mākslas psihoterapeite, supervīzore, sadarbībā ar Belfāstas Karaliskās universitātes pasniedzēju, psihologu, konsultantu, supervīzoru Villiju Tomsonu. Supervīzoru izglītošanas programma 400 stundu apjomā ietvēra 320 kontaktstundas, no kurām 150 stundas – teorētisks un praktisks darbs pasniedzēju vadībā, 55 stundas – semināri grupās, 75 stundas – individuālās supervīzijas, 40 stundas – supervīzijas grupā un 80 stundas – individuālais darbs. Mācību noslēgumā supervīzora izglītību ieguva astoņi supervīzori ar specializāciju mākslu terapijā.

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Laika gaitā dažādās profesionālās vidēs Latvijā – sociālajā darbā, rehabilitācijā, pedagogijā, ārstniecībā, psiholoģijā u. c. – mākslas terapijas popularitāte pakāpeniski pieauga. Mākslas terapeita izglītību ieguva arvien vairāk topošo profesionāļu, un līdz ar to parādījās nepieciešamība nodrošināt supervīzijas specializācijā arvien lielākam skaitam jauno mākslas terapeitu.

Minētais bija par pamatu tam, ka 2013. gadā RSU Tālākizglītības fakultātē saskaņā ar Eiropas Nacionālo supervīziju organizāciju asociācijas (*Association of National Organisation for Supervision in Europe – ANSE*) vadlīnijām tika uzsākta supervīzoru izglītošanas programma “Supervīzija profesionālajā darbā” 600 stundu apjomā (no kurām 400 bija kontaktstundas, 60 – intervīzijas stundas, 120 – patstāvīgā darba stundas, 20 stundas – individuālās konsultācijas).

RSU Mākslas terapijas akadēmiskās skolas un Belfāstas Karaliskās universitātes sadarbības projekta laikā supervīzoru izglītošanas programmā tika īstenota orientācija uz klīnisku supervīzijas formu, par kuru Džons Driskols ir sacījis, ka “klīniskā supervīzija ir kā regulāra pauze darba gaitā, lai diskutētu par nozīmīgākajiem praktiskās darbības aspektiem kopā ar supervīzoru” (*Drisscol, 2004*). Supervīzoru izglītošanas programmā RSU Tālākizglītības fakultātē “Supervīzija profesionālajā darbā” nozīmīgākās vadlīnijas tika īstenotas saskaņā ar *ANSE* izglītības standartu.

Mākslu terapijas supervīzori ir iekļāvušies un aktīvi piedalījušies Latvijas Supervīzoru apvienības darbībā, 2010. gadā izveidojot biedrībā savu profesionālo sekciju. Lai veicinātu un uzturētu supervīzoru profesionālās kompetences, saskaņā ar *ANSE* vadlīnijām Latvijas Supervīzoru apvienības Sertifikācijas komisija 2014. gadā izstrādāja Supervīzoru sertifikācijas nolikumu, kas noteica supervīzoru sertifikācijas procesu. Laikposmā no 2014. līdz 2016. gadam atbilstoši minētajam nolikumam ir sertificēti 52 dažādu profesionālo virzienu un specializāciju supervīzori, no kuriem 21 ir mākslas terapeits.

Sākot supervīzijas praksi mākslu terapijā, Latvijā supervīziju procesa un satura izveidei un uzturēšanai tika izmantota Lielbritānijas un citu valstu pieredze ar mērķi nodrošināt pietiekami labu klīnisko praksi, veicināt turpmāku mākslas terapeitu profesionālo attīstību, aizsargāt klientu / pacientu un nodrošināt viņu labklājību.

Latvijā mākslas terapeitu sertifikācija un resertifikācija tiek veikta atbilstoši Ministru kabineta noteikumiem Nr. 943 par Ārstniecības personu sertifikācijas kārtību. Kā obligāts nosacījums mākslas terapeitu sertifikācijai un resertifikācijai ir noteikts supervīziju stundu apjoms noteiktā profesionālās darbības periodā.

Uz mākslu balstītās pieredzes (kreatīvās metodes) izmantošana individuālā un grupas supervīzijā ir vērtīga ne tikai mākslas terapeitiem, bet arī dažādu virzienu profesionāļiem, jo kreatīvas metodes palīdz apzināt vairākus aspektus – procesu, koncepciju, mērķus, savukārt to pielietojums supervīzijā veicina supervīzējamā un

klienta / pacienta vai grupas attiecību izpratni, bet māksla kļūst par mediju šo attiecību noskaidrošanai un izpratnei (*Wilkins*, 1995, 256. lpp.).

Īpaši nozīmīga mākslas izmantošana supervīzijā ir mākslas terapeitiem, kuri pielieto mākslu ne tikai savā ikdienas profesionālajā darbībā, bet arī refleksijā par savu darbu. Mākslas terapeiti izmanto ne tikai kognitīvu mācīšanas veidu, bet arī “uz sajūtām balstītu mācīšanos” jeb mācīšanos ar ķermeni. Mākslas terapeitiem empīriskās pieredzes augtākais punkts tiek sasniegts tad, kad manuālās un taktīlās aktivitātes rezultējas vizuāli mākslinieciskā (muzikālā, dramatiskā) ekspresijā, kustību improvizācijā, radošā literārā darbībā vai citās radošās izpausmēs (*Stainaker, Bell*, 1979, citēts no: *Sibbett, Thompson*, 2006–2007).

Mākslas radīšana pēc mākslas terapijas sesijām, supervīzijā vai refleksijā par supervīziju (ko var veikt arī supervizors pēc supervīzijas) veicina izpratni par personīgajām reakcijām, projekciju smalko mijiedarbību, neapzinātu distancēšanos, neskaidrajām jūtām un citiem fenomeniem un paver iespējas šo atklāsmju izmantošanai mākslas terapijas procesa pilnveidē (*Mārtinsone, Dreifelde-Gabruševa*, 2010). Mākslas terapeits Brūss Mūns uzsver, ka (paš)atklāsme lielā mērā var notikt, izmantojot piemērotus, tieši uz mākslu balstītus uzdevumus (*Moon*, 2006).

Supervīzijā izmantotās uz mākslu balstītās pieejas var būt daudzveidīgas – supervīzējamais pats rada mākslu (vizuālu, kustību, muzikālu vai dramatisku tēlu u. tml.) supervīzijas ietvaros, supervīzējamais prezentē supervīzoram savu klientu / pacientu mākslu (mākslas darbus, audioieraktus, videoierakstus) u. tml. Mākslas darbs, kuru supervīzējamais atnes uz supervīziju, “it kā atdzīvojas telpā” un bez vārdiem “pastāsta” par klientu / pacientu, kas savukārt ļauj izvairīties no informācijas izkropļošanas un interpretācijām. Piemēram, deju un kustību terapeite Bonija Mīkumsa (*Meekums*, 2002) aicina supervīzējamo “iemiesot” savu klientu / pacientu kustībā, dejā un izmantot kinestētisko empātiju, lai izjustu un saprastu viņa kustību metaforas un uzvedību. Kustībā, ar skaņu, vizuāli supervīzējamais var attēlot kādu mākslas terapijas darba fragmentu, demonstrējot izmantotās intervences un parādot klienta / pacienta reakciju uz tām.

Mākslas tēli un to radīšanas process var palīdzēt izprast attēlotās mākslas saistību ar cilvēka iekšējiem emocionālajiem un psiholoģiskajiem procesiem. Piemēram, mākslas terapeite Karila Sibeta (*Sibbett*, 1999) iesaka supervīzējamajam veidot uz mākslu balstītus pierakstus, respektīvi, veidot ne tikai verbālus sesiju pierakstus, bet sesijā gūto informāciju attēlot ar mākslas palīdzību. Supervīzors līdzās papīra lapai, kas paredzēta verbālās informācijas pierakstīšanai, ir aicināts turēt baltu lapu, kas paredzēta refleksijai, izmantojot mākslu. Savukārt mākslas terapeite Ena Peltonene piedāvā supervīzijas procesā supervīzējamajam kopēt sava klienta / pacienta zīmējumus. Viņa uzskata, ka šī metode darbojas zemapziņas līmenī un palīdz rast dziļāku izpratni par klienta / pacienta mākslas darbu (*Peltonen*, 2006, 47. lpp.). Savukārt Donalds Alana Šona (*Schön*, 1995) ierosina mākslas terapeitam veidot

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

personīgo elektronisko portfolio refleksīvās prakses nodrošināšanai. Izmantojot gan vārdus, gan mākslu, var apvienot vairākus mācīšanās aspektus – zināšanas darbībā, refleksiju darbībā un refleksiju par darbību.

Lai izprastu supervīzējamā grūtības un meklētu atbildes uz supervīzijā uzdoto jautājumu, var lietot daudzveidīgas mākslas metodes: spontāno zīmēšanu, trīsdimensiju tēlu veidošanu no māla un plastilīna, skulptūru veidošanu, kolāžu, instalāciju veidošanu; vizuālu, kustību, muzikālu, dramatisku atveidojumu par to pašu tēmu, ko klients / pacients radījis sesijā, fotogrāfiju izmantošanu, filmēšanu, grafisko modeļu veidošanu, kustību, muzikālu, dramatisku improvizāciju, lomu spēles, stāstu, pasaku, dziesmu, dzejoļu sacerēšanu, metaforu un simbolu izpēti mākslā, masku veidošanu, spēles ar lellēm un marionetēm u. c.

Izmantojot mākslu, supervīzoram un supervīzējamajam tiek radīta iespēja paskatīties uz terapeitisko situāciju it kā no malas un atrast atbildes uz aktuālajiem jautājumiem, padarot “neredzamo redzamu un neskaidro skaidru” un atrodot iespējamus risinājumus un tālākas alternatīvas.

### Avoti un literatūra

1. Dreifelde-Gabruševa, I., Mārtinsons, K. (2010). Supervīzija vizuāli plastiskās mākslas terapijā. No: Mārtinsons, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: RaKa, 138.–140. lpp.
2. Driscoll, J. (2004). *Practising Clinical Supervision: A Reflective Approach*. London: Elsevier Health Sciences.
3. Majore-Dūšele, I. (2010). Supervīzija deju un kustību terapijā. No: Mārtinsons, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: RaKa, 141.–143. lpp.
4. Mārtinsons, K. (2010). Ievads. No: Mārtinsons, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: RaKa, 5.–13. lpp.
5. Mārtinsons, K., Dreifelde-Gabruševa, I. (2010). Reflektīvā prakse mākslu terapijā. No: Mārtinsons, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: RaKa, 119.–125. lpp.
6. Mārtinsons, K., Majore-Dūšele, I., Paipare, M. (2008). Supervīzija: pamats ilgtspējīgai mākslas terapijas kā veselības aprūpes profesijas attīstībai. *RPIVA 4. starptautiskā zinātniskā konference “Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā”*. Rīga, 308.–314. lpp.
7. Mārtinsons, K., Majore-Dūšele, I., Paipare, M. (2009). Supervīziju nozīme mākslas terapijas speciālistu profesionālajā attīstībā. *RSU Zinātniskie raksti. 2008. gada sociālo zinātņu nozares pētnieciskā darba publikācijas: Ekonomika. Komunikācija. Politika. Socioloģija*. Rīga: RSU, 222.–226. lpp.
8. Mārtinsons, K., Mihailova, S., Mihailovs, I. J. (2015). Supervīzijas izglītības un pētniecības aizsākumi un attīstības perspektīvas Latvijā. No: Medveckis, A. (sast.). *Sabiedrība un kultūra*. Rakstu krājums XVII. Liepāja: LiePA, 159.–167. lpp.
9. Mārtinsons, K., Mihailovs, I. J., Mihailova, S. (2014). Supervīzija mākslu terapijas izglītības un pakalpojumu attīstībai Latvijā. No: Mārtinsons, K., Krevica, E. (sast.). *Mākslu terapija dažādām pacientu grupām*. Rīga: RSU, 87.–93. lpp.



10. Mārtinsone, K. (2011). Supervīzija mākslu terapijā. No: Mārtinsone, K. (red.). *Mākslu terapija*. Rīga: RaKa, 212.–220. lpp.
11. Meekums, B. (2002). *Dance Movement Therapy*. London: SAGE Publishing.
12. Moon, B. L. (2006). *Ethical Issues in Art Therapy*. Springfield IL: Charles C. Thomas Pub. Ltd.
13. Paipare, M. (2010). Supervīzija mūzikas terapijā. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: RaKa, 144.–147. lpp.
14. Peltonen, A. (2006). Copy painting – as a method in supervision of art therapy practice. *9<sup>th</sup> European Arts Therapies Conference “Arts in Arts Therapies: New Challenges, New Horizons”*. Conference Handbook and Abstract Book, 47.
15. Schön, D. (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
16. Sibbett, C., Thompson, W. (2006–2007). *Supervision Praxis Course*.
17. Sudraba, V., Vagale, A. (2010). Supervīzija drāmas terapijā. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: RaKa, 148.–158. lpp.
18. Upmale, A., Mārtinsone, K., Dreifelde-Gabruševa, I. (2010). Supervīzijas specifika darbā ar mākslu terapijas studentiem. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: RaKa, 126.–137. lpp.
19. Wilkins, P. (1995). A creative therapies model for the group supervision of counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling*. 23(2), 245–257.
20. Мартинсоне, К., Михайлов, И. Я., Михайлова, С. (2013). Этапы развития образования супервизоров в Латвии. *Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции* (Абакан, 15 ноября 2013 г.). В 2 т. Т. 1, отв. ред. Я. В. Макачук. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО, Хакаский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, с. 130–134.

## 2.7. Supervīzija karjeras atbalsta speciālistiem

Karjeru (latīņu val. *carrus* – ‘kariete’, *cararia* – ‘brauktuve’, franču val. *carriere* – [‘hipodroma] skrejceļš’) mūsdienās definē kā resursu mērķtiecīgu izmantošanu savu dzīves mērķu sasniegšanai (Pudule, 2013). Karjera ir ne tikai individuāls, bet arī sociāls process – indivīdi, īstenojot karjeras, veicina vai apgrūtina procesus sociālajās grupās (piemēram, ģimenē, kopienā, reģionā), tādēļ sabiedrība ar dažādu institūciju starpniecību aktīvi atbalsta noteiktus karjeras veidus (piemēram, profesionālo, uz labumu radīšanu vērstu karjeru) un ierobežo citus (Blumstein et al., 1988; Boeri et al., 2006).

Karjeras atbalsts (*career guidance*) ir darbību kopums, kas ikvienam indivīdam visos dzīves posmos ļauj “noteikt un apzināties savas spējas, prasmes un intereses, pieņemt jēgpilnus lēmumus par izglītību, apmācību un profesiju, un vadīt savu personīgo dzīves ceļu”, apgūstot un / vai izmantojot šīs spējas un prasmes (EMKAPT,

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

2013, 20. lpp.). Karjeras atbalsts ietver informēšanu, padomu došanu, kompetences novērtēšanu, atbalstu un vajadzīgo iemaņu mācīšanu (karjeras izglītību), lai pieņemtu lēmumus un vadītu karjeru (Eiropas Savienības Padome, 2008).

Pirmie profesionāla karjeras atbalsta sniedzēji 20. gadsimta pirmajā pusē bija nodarbinātības birojos strādājošie psihologi, karjeras atbalsts radās un attīstījās psiholoģijas ietvarā, un atbalsta speciālistu supervīzijas notika atbilstoši psiholoģijas pakalpojumu jomas normatīvajam regulējumam un tradīcijām konkrētā valstī. Mūsdienu Eiropā, tostarp Latvijā, karjeras atbalsts pakāpeniski nostiprinās kā atsevišķa profesionālās darbības joma, tādēļ karjeras atbalsta speciālistu (*career professionals*) vidū aizvien aktuālāka kļūst nepieciešamība izvērtēt attieksmi pret supervīzijām kā iespējamo vai pat nepieciešamo profesionālās pilnveides instrumentu.

Karjeras atbalsta speciālistu kopums nav viendabīgs, tas ietver dažādās institūcijās un privātpraksēs nodarbinātus speciālistus, kuri savā profesionālajā darbībā lielāku uzmanību pievērš atsevišķiem karjeras atbalsta aspektiem. Lielākā daļa speciālistu strādā izglītības un nodarbinātības jomās, kurās tiek sniegti dažādi karjeras atbalsta pakalpojumi, atbalstu finansē no atšķirīgiem avotiem, un tam ir atšķirīgs normatīvais regulējums, kas ietver konkrētajai jomai raksturīgu darba organizāciju, prasības speciālistu kvalifikācijai un iespējamos profesionālās pilnveides ceļus. Izglītības iestādēs strādājošie speciālisti (Latvijā – pedagogi karjeras konsultanti) pārsvarā organizē un īsteno uz skolēnu karjeras vadības prasmju pilnveidi vērstu karjeras izglītību, savukārt nodarbinātības dienestos strādājošie lielāko daļu darba laika veic individuālās un grupu konsultācijas, kas vērstas uz profesionālās piemērotības noteikšanu, darba meklēšanu un sagatavošanos darba intervijām (Ministru..., 2010). Tas nozīmē, ka atkarībā no darba pienākumiem, atbildības pakāpes un kompetences karjeras atbalsta speciālistiem ir atšķirīgas supervīziju vajadzības; speciālisti strādā ļoti plašā klientu un kontekstu diapazonā un vienots, visiem piemērots supervīziju formāts ir faktiski neiespējams. Karjeras atbalsta pētnieki uzskata, ka tad, ja speciālistu darba pienākumi ir precīzi definēti un nepārprotami un darba saturs saistīts ar tiešu informācijas sniegšanu (piemēram, atbildēm uz klientu jautājumiem), viņi var neizjust vajadzību saņemt regulāras supervīzijas; pietiekams sekmīgas profesionālās darbības priekšnoteikums ir regulāra savas prakses pašrefleksija un nepārtraukta profesionālā pilnveide. Konsultantiem, kuri lielāko daļu darba laika pavada iedziļinoties klientu neviennozīmīgajās, sarežģītajās un unikālajās karjeras situācijās, regulāras supervīzijas varētu būt viens no efektīvākajiem profesionālās gatavības uzturēšanas veidiem (*Kidd, 2006*).

Valstīs, kurās karjeras atbalsta sniegšanai ir gadu desmitos veidojušās tradīcijas (piemēram, ASV, Kanādā, Jaunzēlandē, Austrālijā), speciālisti izveidojuši vairākas apvienības, kuru ētikas kodeksos un standartos ietvertas prasības biedru profesionālajai pilnveidei un supervīzijām. Jaunzēlandes Karjeras attīstības asociācijas (*Career Development Association of New Zealand – CDANZ*) biedriem ir

obligāta ikgadējā profesionālā pilnveide vismaz 30 stundu apjomā, kas var ietvert arī individuālo vai grupas supervīziju kompetenta supervizora, kurš nav speciālista tiešais vadītājs, vadībā. Ieteicamais supervīziju apjoms ir vismaz 12 stundas gadā (vai viena stunda supervīzijas uz katrām 40–50 kontaktstundām darbā ar klientu) (CDANZ, 2013). Karjeras atbalsta speciālistiem, kuri apvienojušies ASV Nacionālajā karjeras attīstības asociācijā (*National Career Development Association – NCDA*), nepieciešama spēja apzināties savus profesionālos ierobežojumus, meklēt supervīzijas iespējas un regulāri izmantot supervīzijas, lai uzturētu un paaugstinātu konsultēšanas prasmes, tomēr piedalīšanās supervīzijās nav obligāta prasība (NCDA, 2014). Starptautiskās Izglītības un profesionālās izvēles asociācijas (*International Association for Educational and Vocational Guidance – IAEVG*) Ētikas standartā ir uzsvērtā asociācijas biedru atbildība par savu kompetenču novērtēšanu un uzturēšanu, un regulāru piedalīšanos supervīzijās, lai pilnveidotu profesionālo pienākumu veikšanai nepieciešamās zināšanas un prasmes un izvirzītu tālākizglītības mērķus (IAEVG, 1995). Tomēr lielā daļā pasaules valstu karjeras atbalsta speciālisti pagaidām nav iekļauti reglamentēto profesiju sarakstos, daļa konsultantu nav profesionālo apvienību biedri, un viņiem nav saistoši šādu apvienību ētikas standarti (Kidd, 2006).

Karjeras atbalsta speciālistu supervīziju mērķis ir atbalsta sniegšanas prasmju, spējas izmantot karjeras teorijas klienta karjeras problēmu izpratnei un atbalsta plānošanai, ar karjeru saistīto faktoru (interesu, vērtību, dotību, spēju, Es koncepcijas u. c.) novērtēšanas prasmju, karjeras informācijas atrašanas, atlases un izvērtēšanas prasmju, karjeras un dzīves notikumu mījsakarību izpratnes un spējas izmantot šo mijiedarbību karjeras atbalsta sniegšanā, kā arī atbalsta sniedzēja multikulturālās un profesionālās kompetences pilnveide (Bronson, 2010). Izplatītākie supervīziju formāti ir gadījumu supervīzijas individuālās sesijās ar vienu supervizoru ilgākā laika posmā, supervīzijas pie dažādiem supervizoriem atkarībā no supervizoru specializācijas, grupas supervīzija ar vai bez ārējā vadītāja un supervīziju (precīzāk – savstarpējo supervīziju, intervīziju) tīkli (*supervision networks*) (Kidd, 2006).

Eiropas Savienības (ES) valstīs nav vienotas izpratnes par karjeras atbalstu, atbalsta speciālistu kvalifikāciju, tās pilnveidi un supervīziju nozīmi un nepieciešamību. Vadošie karjeras atbalsta pētnieki atzīst, ka karjeras atbalsts ir nesaraunami saistīts ar indivīda dzīves kvalitātes un sabiedrības ilgtspējības problēmām, un uzskata, ka katram karjeras atbalsta speciālistam nepieciešama 2. līmeņa augstākā profesionālā izglītība (maģistra grāds) un supervizēta stažēšanās (*supervised internship*), kā arī pēc iespējas pilnīgāka sniegtā atbalsta deontoloģisko aspektu un ekonomisko, sociālo, politisko un filozofisko dimensiju apzināšanās (Guichard, 2012), kas tieši un netieši norāda uz supervīziju nepieciešamību karjeras atbalsta speciālistu izglītībā, profesionālajā pilnveidē un darbā.

Lai sasniegtu un uzturētu sekmīgai profesionālajai darbībai nepieciešamās kompetences, Eiropas Karjeras atbalsta inovāciju tīklojumā (*Network for Innovation*

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

in *Career Guidance and Counselling in Europe – NICE*) konsultēšanas prakses supervīzija (*peer reviewing / collegial supervision of counselling practice*) minēta kā karjeras konsultēšanas kompetences iegūšanas un profesionālisma pilnveides metode. Profesionālisma kritēriji – profesionālo vērtību un ētikas standartu īstenošana speciālistu praksē un savstarpējās attiecībās, iesaistīšanās mūžizglītībā un kritiskās domāšanas pilnveide ir sasniedzama sadarbībā “ar kritisku draugu” (*working with a “critical friend”*), saņemot un sniedzot atgriezenisko saiti gadījumu supervīzijās un intervīzijās (*NICE, 2012*).

Saskaņā ar Eiropas Kompetences standartu profesionālam karjeras atbalstam (*European Competence Standards for the Professional Field of Career Guidance and Counselling – ECS*) karjeras atbalstu var sniegt karjeras padomdevēji (*career advisors*), karjeras konsultanti (*career guidance counsellors*) un karjeras eksperti (*career experts*). Karjeras padomdevēji ir karjeras atbalsta jomā tieši nenodarbināti speciālisti (piemēram, skolotāji, prakšu vadītāji, sociālie darbinieki, valsts pārvaldes darbinieki), kuri savu profesionālo pienākumu ietvaros sniedz netiešu, daļēju karjeras atbalstu, savukārt karjeras konsultanti, kuru pamatnodarbošanās ir karjeras atbalsta sniegšana, minēto atbalstu sniedz tieši un pilnā apmērā. Karjeras eksperti ir specializējušies vienā vai vairākās profesionālajās lomās, un viņu profesionālā darbība pārsvarā ir vērsta uz karjeras atbalsta uzlabošanu. Eiropas Kompetences standartā supervīziju vadīšana minēta kā viena no karjeras ekspertu funkcijām (*European..., 2014*).

Iepriekšminētais ir vēlamās nākotnes vīzija, kas pagaidām ir īstenota tikai daļēji. Lai gan mūžilgs karjeras atbalsts bija viena no ES prioritātēm iepriekšējā plānošanas periodā (Eiropas Savienības Padome, 2008), lielā daļā Eiropas valstu karjeras atbalsta speciālistu darbība un profesionālā pilnveide nav pietiekami reglamentēta, supervīzijas tiek piedāvātas un īstenotas epizodiski, kampaņveidīgi, atsevišķu projektu laikā, turklāt iezīmējas jau iepriekš minētās izglītības un nodarbinātības jomu atšķirības, nodarbinātības jomā strādājošie speciālisti parasti saņem lielāku atbalstu (ieskaitot supervīzijas) nekā izglītībā nodarbinātie (*Professional..., 2010*).

Ja supervīziju nepieciešamība nav ietverta karjeras atbalsta sniedzējiem saistošos normatīvajos aktos, nav sistēmiska viņu izglītības un profesionālās pilnveides daļa, karjeras atbalsta speciālistu apvienības aptver nelielu valstī vai reģionā praktizējošo speciālistu daļu vai ir nepietiekami orientēta uz tālākizglītību un profesionālo pilnveidi, tad karjeras atbalsta sniedzēji nav pietiekami informēti par supervīzijām, neizprot to nozīmi un tās nepieprasa. Raksta autors 2014. gada rudenī un 2015. gada vasarā neformāli aptaujāja Eiropas valstu doktorantus, kuri savus pētījumus veic karjeras atbalsta jomā. Aptauju rezultāti liecina, ka lielākajā daļā Eiropas valstu karjeras atbalsta speciālistu supervīzijas nav aizliegtas, taču nav ietvertas speciālistiem saistošos normatīvajos aktos un nav sistēmiska viņu izglītības daļa. Šādos apstākļos izplatīta prakse ir karjeras atbalsta speciālistu neformālu atbalsta grupu un atbalsta tīklu veidošana, neformālas intervīzijas, kas aizstāj nepietiekamo formālo

atbalstu (*Professional..*, 2010). Tajā pašā laikā jāatzīmē, ka visās ES valstīs notiek karjeras atbalsta speciālistu profesionālās darbības normatīvā regulējuma nepārtraukta pilnveide, pakāpeniski ietverot arī normatīvi regulētu atbalstu karjeras atbalsta sniedzējiem (Par *EMKAPT*, 2015; *ELGPN*, 2015).

Latvijā karjeras atbalsts pārsvarā tiek sniegts karjeras konsultāciju formā nodarbinātības jomā un karjeras izglītības formā izglītības jomā. Visās Nodarbinātības valsts aģentūras filiālēs strādā karjeras konsultanti (visbiežāk – viens konsultants filiālē), kuriem ir augstākā profesionālā izglītība un / vai maģistra grāds psiholoģijā, pedagoģijā vai sociālajā darbā, daļai speciālistu ir profesionālais maģistra grāds izglītības zinātnē un karjeras konsultanta kvalifikācija. Karjeras konsultantu izglītība ietver konsultēšanas praksi pieredzējuša konsultanta pārraudzībā un prakses izvērtēšanu studentu supervīzijas grupā mācībspēku vadībā. Karjeras atbalsts izglītības sistēmā līdz šim bija atkarīgs no izglītības iestāžu dibinātāju, pārsvarā pašvaldību, izpratnes un finansiālā atbalsta. 2015. gada augustā sākta pedagogu karjeras konsultantu izglītošana karjeras atbalsta sniegšanai izglītības iestādēs. Pedagogu karjeras konsultantu tālākizglītībā supervīzēta prakse un prakses supervīzijas nav paredzētas.

Nodarbinātības valsts aģentūrā strādājošajiem karjeras konsultantiem iepriekšējos gados tika sniegts atbalsts, tostarp grupu supervīzijas, ESF projektā “NVA Kapacitātes pilnveide”. Supervīziju saturu pārsvarā veidoja savstarpējās pieredzes apmaiņu par darbu ar “sarežģītajiem” klientiem un kopīgu risinājumu meklējumi sadarbībā ar supervīzoru un citiem kolēģiem (Jaunzeme, 2013). Šī projekta laikā visās NVA filiālēs īstenoti divi supervīziju cikli: 2013. gadā katrā filiālē piedāvātas 10 un 2014. gadā 15 grupas supervīzijas sesijas. Vienas sesijas ilgums bija viena astronomiskā stunda. Karjeras konsultantiem tika dota iespēja piedalīties šajās sesijās, tomēr NVA darbinieku ļoti atšķirīgo darba pienākumu dēļ supervīziju saturs tikai daļēji bija saistīts ar karjeras atbalsta sniegšanu.

Lai gan termins “supervīzija” nav minēts Latvijā vienīgās karjeras atbalsta speciālistu apvienības Latvijas Karjeras attīstības atbalsta asociācijas (LKAAA) izveidotajā Latvijas karjeras konsultantu profesionālās ētikas kodeksā (Latvijas..., 2010), tajā uzsvērta profesionālo zināšanu, prasmju un iemaņu apguves turpināšanas nepieciešamība un karjeras atbalsta speciālista atbildība par savu garīgo un fizisko veselību, un nepieciešamība meklēt profesionālu palīdzību savu problēmu risināšanā.

Karjeras atbalsts ir nosacīti jauna profesionālās darbības joma, kura piedzīvo strauju attīstību un nepārtrauktas pārmaiņas, tādēļ speciālisti strauji pilnveido savas profesionālās identitātes, profesionālās darbības normatīvo regulējumu un pakāpeniski sāk apzināties sekmīgākai pakalpojumu sniegšanai nepieciešamo atbalstu. Dažādu profesionālās darbības jomu saplūšana karjeras atbalstā rada neviennozīmīgu, pretrunīgu speciālistu attieksmi pret supervīzijām kā iespējamo atbalsta un tālākizglītības metodi un veicina tieši šai jomai piemērotāko supervīzijas veidu un modeļu meklējumus.

### Avoti un literatūra

1. Blumstein, A., Cohen, J., Farrington, D. P. (1988). Criminal career research: Its value for criminology. *Criminology*. 26, 1–35.
2. Boeri, M. W., Sterk, C. E., Elifson, K. W. (2006). Baby boomer drug users: Career phases, social control, and social learning theory. *Sociological Inquiry*. 76(2), 264–291.
3. Bronson, M. K. (2010). Supervision of career counselling. In: Ladany, N., Bradley, L. J. (eds.) *Counselor Supervision* (4<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Routledge, 261–286.
4. CDANZ. (2013). *Association Procedure Handbook*. Iegūts no: <http://www.cdanz.org.nz/files/CDANZ%20Procedure%20Handbook%202013%20-%20October%202013.pdf>
5. Eiropas Savienības Padome. (2008). *Padomes rezolūcija par mūžilga karjeras atbalsta sekmīgāku iekļaušanu mūžizglītības stratēģijās*. Izglītības, jaunatnes un kultūras padomes 2905. sanāksme Briselē 21. novembrī. Iegūts no: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)
6. ELGPN. (2015). Iegūts no: <http://www.elgpn.eu/>
7. EMKAPT. (2013). *Karjeras atbalsta glosārijs*. Somijas Izglītības pētniecības institūts (FIER), Jiveskiles Universitāte.
8. *European Summit on Developing the Career Workforce of the Future*. (2014). Heidelberg University, Institute of Educational Sciences.
9. Guichard, J. (2012). Life design perspective – Innovation in the content of curricula. In: *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg University, Institute of Educational Sciences, Heidelberg, 147–151.
10. IAEVG. (1995). *Ethical Standards*. Iegūts no: <http://www.iaevg.org/IAEVG/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=2>
11. Jaunzeme, I. (2013). *Karjeras attīstības atbalsta sistēmas darbības izvērtējums Latvijā*. Iegūts no: [http://www.viaa.gov.lv/files/news/19710/petijums\\_emkapt\\_kaas\\_1\\_.pdf](http://www.viaa.gov.lv/files/news/19710/petijums_emkapt_kaas_1_.pdf)
12. Kidd, J. (2006). *Understanding Career Counselling*. London: SAGE Publications Ltd.
13. *Latvijas karjeras konsultantu profesionālās ētikas kodekss*. (2010). Iegūts no: [http://www.lkaaa.lv/sites/default/files/uploads/etikas\\_kodekss.pdf](http://www.lkaaa.lv/sites/default/files/uploads/etikas_kodekss.pdf)
14. *Ministru kabineta 2010. gada 18. maija noteikumi Nr. 461 “Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību”*. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=210806>
15. NCDA. (2015). *Standards*. Iegūts no: <http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sp/guidelines>
16. NICE. (2012). *Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg University, Institute of Educational Sciences.
17. Par EMKAPT. (2015). Iegūts no: [http://www.viaa.gov.lv/lat/karjeras\\_atbalsts/emkapt\\_par\\_emkapt/](http://www.viaa.gov.lv/lat/karjeras_atbalsts/emkapt_par_emkapt/)
18. *Professional Care for Counsellors – Who Cares for Those Who Care*. (2010). Bratislava: Slovak Academic Association for International Co-operation, Euroguidance centre.
19. Pudule, G. (2013). *Karjeras izglītības vadības pilnveide vispārizglītojošās skolās Latvijā*. Promocijas darbs. LU. Iegūts no: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/5221>

## 2.8. Supervīzija mūsu praksē

Supervīzija māsām tiek saprasta kā mācīšanās un profesionālais atbalsts, kas ietver vairākas darbības un sniedz iespēju attīstīt un pilnveidot kompetenci, uzņemties atbildību par profesionālo praksi, kā arī uzlabot sniegto pakalpojumu kvalitāti un drošību (*Northern...*, 2007). Bieži vien ar supervīziju māsām saprot tieši klīnisko supervīziju, kuras mērķis ir uzlabot pacientu aprūpes praksi, tādēļ šajā gadījumā uzmanība tiek pievērsta māsas un pacienta mijiedarbībai, komunikācijai (*Brunero, Stein-Parbury*, 2007).

Klīniskā supervīzija palīdz pilnveidot ne vien klīniskās prasmes un paplašināt zināšanas un kompetenci, bet arī attīstīt autonomiju un pašapliecināties kā profesionālim, uzņemties atbildību par savu profesionālo darbību, kā arī uzlabot aprūpes kvalitāti un pacientu drošību sarežģītās klīniskajās situācijās (*Platt Koch*, 1986, *Edwards et al.*, 2006).

Sākotnēji klīniskā supervīzija tika attīstīta garīgās veselības aprūpes māsām galvenokārt ASV un Lielbritānijā. Lai gan mūsdienās tās pielietojums ir paplašinājies arī attiecībā uz citām veselības aprūpes jomām (*Brunero, Stein-Parbury*, 2007), tomēr liela daļa publicēto pētījumu par klīnisko supervīziju māsu praksē pagaidām attiecas uz garīgās veselības aprūpi un geriatrisku pacientu aprūpi (*Brunero, Stein-Parbury*, 2007).

Salīdzinoši biežāk māsu praksē ir aprakstītas individuālās klīniskās supervīzijas, tomēr ir daudzi pētījumi, kuros aprakstītas arī supervīzijas grupās (*Sloan, Watson*, 2002). Grupas supervīzijas modelis māsu praksē ir populārs Skandināvijā. Klīniskais supervizors strādā ar četriem līdz sešiem grupas dalībniekiem (*Sloan, Watson*, 2002). Sastopams arī modelis, kad supervizors strādā ar diviem supervīzējamajiem, – tas tiek dēvēts par triādisko formātu supervīzijā (*Sloan, Watson*, 2002). Grupa dod iespējas supervīzējamajam apgūt klausīšanās prasmes, attīstīt empātiju, paciest / pieņemt nenoteiktību, labāk izprast pacientu uzvedību un reakcijas, kā arī attīstīt atbalsta sniegšanas iemaņas. Savukārt pašam supervīzējamajam tas viss dod iespēju būt pareizas attiecības ar pacientu, vadīt tās, padziļināt izpratni medicīnas un aprūpes jautājumos (*Stelcer*, 2011). Piedaloties grupu supervīzijās, māsas spēj nodrošināt un gūt atgriezenisko saiti sadarbībā ar kolēģiem, cenšoties palielināt izpratni par klīniskiem jautājumiem (*Brunero, Stein-Parbury*, 2007).

### 2.8.1. Supervīzijas modeļi māsu praksē

Bridžidas Proktors (*Proctor*, 1986) izveidotais triju funkciju interaktīvais supervīzijas modelis ir vispopulārākais un visbiežāk sastopamais Lielbritānijā un Īrijā (*Sloan, Watson*, 2002; *Sirola-Karvinen, Hyrkas*, 2006; *Rice et al.*, 2007). Literatūrā atrodamas liecības par šī modeļa efektīvu pielietošanu garīgās veselības aprūpes

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

māsu praksē, darba veselības un arodveselības māsu praksē, vispārējās prakses, kā arī interno slimību un ķirurģiskās aprūpes māsu praksē (Sloan, Watson, 2002).

Šis modelis ir attīstījies no konsultēšanas prakses (Sloan, Watson, 2002) un ietver trīs funkcijas:

- 1) formatīvo jeb veidojošo funkciju – iemaņu un prasmju attīstīšanas process, izglītošanās;
- 2) normatīvo funkciju – ļauj attīstīt konsekventāku pieeju pacientu aprūpē, uz pierādījumiem balstītu praksi;
- 3) atjaunojošo funkciju – atbalsts profesionāļiem, kas ikdienā strādā distresa apstākļos.

Formatīvā funkcija paredz profesionālo zināšanu papildināšanu un pilnveidošanu, radošuma veicināšanu. Normatīvā funkcija ietver profesionālās identitātes attīstības veicināšanu, apmierinātības ar darbu sekmēšanu, standartizētas, kvalitatīvas pacientu aprūpes stiprināšanu. Atjaunojošā funkcija ietver pašizpratnes spējas attīstību, pacientu radīto emociju dziļāku izpratni un analīzi, gatavības “ventilēt jūtas” attīstību, trauksmes un stresa līmeņa samazināšanu, konfliktu daudzuma samazināšanu, starppersonu attiecību uzlabošanu (Brunero, Stein-Parbury, 2007).

Literatūrā aprakstīts arī Džona Herona intervences analīzes sistēmas supervīzijas modelis māsu praksē (Sloan, Watson, 2002), kas ietver sešas kategorijas:

- 1) normatīvo (preskriptīvo) – paredz padomu došanu un ieteikumu sniegšanu;
- 2) informatīvo – ietver instruēšanu un informēšanu;
- 3) konfrontējošo – paredz izaicinājumu paša profesionāļa ticībai, attieksmei un uzvedībai;
- 4) katarses – ietver spriedzes, emociju atbrīvošanu un izpaušanu;
- 5) stimulējošo (katalītisko) – ietver iedrošināšanu un pašizpratnes veicināšanu;
- 6) atbalstošo – ietver pieņemšanu un atbalstu.

Megija Rosa (Ross, 2013) atbalsta supervīzijas kognitīvās terapijas modeļa ieviešanu garīgās veselības māsu praksē. Viņa apraksta savu pieredzi, pielietojot šo pieeju, un uzsver, ka vairākums iesaistīto māsu akceptēja individuālo darba modeli. Supervīzijas sesija šī modeļa ietvaros ir strukturēta, paredz dalīšanos jaunumos, kas attiecināmi uz supervizējamo, sasaisti ar iepriekšējo supervīzijas sesiju un iepriekš supervizētajiem gadījumiem, mājasdarbu pārrunāšanu un klīniskā supervizora slēdzienu, kā arī supervizējamā atgriezenisko saiti (Sloan, Watson, 2002).

Pastāv arī cita modeļa pielietojums. Jau Sladana Ivezika (Ivezic, 1994) norādīja, ka garīgās veselības aprūpes māsām ir svarīgi apgūt psihodinamikas pamatus divu iemeslu dēļ: pirmkārt, teorētiskās un praktiskās zināšanas par personāla un pacientu attiecību psihodinamiku uzturēs un aizsargās pašu māsu mentālo veselību, otrkārt, starppersonu attiecības un saskarsme ir dziedējošs faktors terapeitiskā vidē neatkarīgi no pamatārstēšanas veida. Ungāru izcelsmes ārsts un psihoanalītiķis



Maikls Bālints savā grāmatā “Ārsts, pacients un viņa slimība” aprakstīja īpašu grupu palīdzības veidu ārstiem, lai sekmētu pacientu psihodinamikas izpratni, uzlabotu komunikācijas procesu, saprastu savas jūtas pret pacientu un sekmīgāk vadītu ārstēšanu (Balint, 1957). Savukārt Valtrauta fon Klicinga (*Von Klitzing*, 1999) piemēroja šo Bālinta grupu pielietojumu ginekoloģijas māsām viena gada garumā kā daļu no pēcdiploma izglītošanas programmas. Daži autori (*Savage*, 2003) ir izteikuši pieņēmumu, ka Bālinta grupu nodarbības varētu kļūt par vienu no klīniskās supervīzijas modeļiem māsām garīgās veselības aprūpes un psihosomatiskās medicīnas specialitātēs. Tā autori (*Rabinowitz, Kushnir, Ribak*, 1996) konstatēja, ka daļība Bālinta grupās primārās aprūpes māsām ievērojami palielināja izpratni par pacientu psiholoģisko funkcionēšanu un samazināja emocionālā izsīkuma rādītājus.

### 2.8.2. Supervīzijas efektivitātes pētījumi māsu praksē mūsdienās

Literatūrā atrodamas liecības par to, ka darbiniekiem, kuri piedalās preventīvajās, tostarp supervīzijas, programmās, ir mazāk stresa simptomu nekā tiem, kuri šādās programmās nepiedalās. Analizējot 258 rakstus par preventīvajām programmām izdegšanas mazināšanai, tika secināts, ka apmēram 80% gadījumu tikuši novēroti izdegšanas simptomu samazinājumi tiem profesionāļiem, kuri piedalījušies kādā no preventīvajām programmām. 82% gadījumu, kad tika lietota kāda no “uz personu orientētajām” intervences metodēm, novēroja nozīmīgu izdegšanas samazināšanos vai arī pozitīvas izmaiņas riska faktoru pārvarēšanā, vadīšanā, turklāt šīs izmaiņas saglabājās vismaz sešus mēnešus pēc intervences (*Awa, Plaumann, Walter*, 2010). Labi rezultāti minēti arī kombinētajai pieejai un uz organizāciju vērstajai pieejai, tomēr par šīm intervences programmām veikts skaitliski mazāk pētījumu.

Iespēja apspriest sensitīvus un konfidenciālus jautājumus ar supervīzoru var samazināt izdegšanas rādītājus emocionālā izsīkuma un depersonalizācijas apakšskalās (*Edwards et al.*, 2006). Savukārt Somijā veiktā pētījuma mērķis bija noteikt, kuras māsas no supervīzijām gūst visvairāk labuma, un izpētīt, vai tās māsas, kuras apmeklē supervīzijas, ir apmierinātākas ar darbu un jūtas labāk (*Koivu et al.*, 2012). Rezultāti parādīja, ka māsas, kuras ir regulāri apmeklējušas supervīzijas, bija lojālākas organizācijai un motivētākas darbam, bija vērojami arī izdegšanas rādītāju samazinājumi personisko panākumu redukcijas apakšskalā.

2012. gadā tika publicēti dati arī par pētījumu Latvijā, kurā piedalījās 241 praktizējoša māsa (*Circenis, Millere*, 2012). Viena no anketas sadaļām saturēja nelielu informatīvu materiālu par supervīzijas uzdevumiem, metodēm un pozitīvajiem efektiem. Lielākā daļa respondentu (95,5%) nebija apmeklējuši supervīzijas pēdējos piecos gados, tomēr 93,4% no aptaujātajām personām uzskatīja supervīzijas par nepieciešamām māsu praksē Latvijā. Tomēr 59,8% respondentu līdz aptaujas

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

veikšanai nebija dzirdējušas par supervīziju. Savukārt, veicot izdegšanas novērtēšanu pirms un pēc supervīzijām māsām, kuras strādāja garīgās veselības aprūpes jomā, tika noskaidrots, ka astoņu supervīziju (trīs mēnešu laikā) rezultātā statistiski nozīmīgi samazinājās emocionālā izsīkuma un depersonalizācijas rādītāji, kā arī statistiski nozīmīgi pieauga personisko sasniegumu apakšskalas rādītāji (Circenis u. c., 2015).

### Avoti un literatūra

1. Awa, W. L., Plaumann, M., Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*. 78, 184–190.
2. Balint, M. (1957). *The Doctor, His Patient and the Illness*. London: Tavistock Publications.
3. Brunero, S., Stein-Parbury, J. (2007). The effectiveness of clinical supervision in nursing: an evidenced based literature review. *Australian Journal of Advanced Nursing*. 25(3), 86–94.
4. Circenis, K., Millere, I. (2012). Stress related work environment factors: Nurses survey results. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health*. 4(6), 1150–1157.
5. Circenis, K., Jeremejeva, J., Millere, I., Deklava, L., Paparde, A., Sudraba, V. (2015). Supervision in nursing: Latvian sample study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 205, 86–91.
6. Dilworth, S., Higgins, I., Parker, V., Kelly, B., Turner, J. (2013). Finding a way forward: A literature review on the current debates around clinical supervision. *Contemporary Nurse*. 45(1), 22–32.
7. Edwards, D., Burnard, P., Hannigan, B., Cooper, L., Adams, J., Juggessur, T., Fothergil, A., Coyle, D. (2006). Clinical supervision and burnout: the influence of clinical supervision for community mental health nurses. *Journal of Clinical Nursing*. 15, 1007–1015.
8. Houston, G. (1990). *Supervision and Counselling*. London: Rochester Foundation.
9. Koivu, A., Saarinen, P. I., Hyrkas, K. (2012). Who benefits from clinical supervision and how? The association between clinical supervision and the work-related well-being of female hospital nurses. *Journal of Clinical Nursing*. 21, 2567–2578.
10. Northern Ireland Practice and Education Council. (2007). *The Review of Clinical Supervision for Nursing in the HPSS 2006 on behalf of the DHSSPS*. Belfast: NIPEC.
11. Platt Koch, L. M. (1986). Clinical supervision for psychiatric nurses. *Journal of Psychological Nursing*. 26(1), 7–15.
12. Proctor, B. (1986) Supervision: a cooperative exercise in accountability. In: Marken, M., Payne, M. (eds.) *Enabling and Ensuring*. Leicester: Leicester National Youth Bureau and Council for Education and Training.
13. Rabinowitz, S., Kushnir, T., Ribak, J. (1996). Preventing burnout: increasing professional self efficacy in primary care nurses in a Balint group. *AAOHNJ*. 44(1), 28–32.
14. Rice, F., Cullen, P., Mckenna, H., Kelly, B., Keeney, S., Richey, R. (2007). Clinical supervision for mental health nurses in Northern Ireland: formulating best practice guidelines. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 14, 516–521.

15. Ross, M. (2013). Implementing clinical supervision in mental health practice. *Mental Health Practice*. October, 17(2), 34–39.
16. Savage, J. (2003). *A study of Balint Seminar Training as Experiential Learning for Qualified Nurses*. London: Royal College of Nursing.
17. Sirola-Karvinen, P., Hyrkas, K. (2006). Clinical supervision for nurses in administrative and leadership positions: a systematic literature review of the studies focusing on administrative clinical supervision. *Journal of Nursing Management*. 14, 601–609.
18. Sloan, G., Watson, H. (2002). Clinical supervision models for nursing: structure, research and limitations. *Nursing Standard*. 17(4), 41–46.
19. Stelcer, B. (2011). Role Balint group hospice practice. *Progress in Health Sciences*. 1(1), 171–174.

## 2.9. Supervīzija pedagogu darbā

Pedagoģija ir zinātne par audzināšanu, savukārt audzināšana ir sociāla parādība, kas veicina zināšanu, kultūrvērtību atdevi no vecās paaudzes jaunajai, ņemot vērā sociālos un ekonomiskos apstākļus. Audzināšanas funkcijas ir zināšanu un vērtību nodošana nākamajām paaudzēm atbilstoši sabiedrības prasībām sagatavot audzēkņus turpmākajai dzīvei, kā arī pilnveidot personības attīstību. Tātad skola funkcionē, lai sabiedrība attīstītos nākotnes perspektīvā (Špona, 2006).

Pedagogs ir profesija, kurai mūsdienu sabiedrība izvirzījusi augstas prasības, jo tieši pedagogam ir liela nozīme gan skolēnu un jauniešu, gan pieaugušo izglītošanā. Pedagoga profesijas nākotne ir cieši saistīta ar sabiedrības attīstības un valsts politikas jautājumiem. Eiropas Savienībā (ES) skolotāju profesionālo darbību uzskata par galveno faktoru, kas veicina izglītības sistēmas attīstību un izglītības mērķu sasniegšanu, tādēļ skolotāju mūžizglītību un karjeras attīstību ES uzskata par prioritāru (*European Commission*, 2005). Pedagogu profesionālās darbības pamatā ir viņu pašu pašizaugsmes motivācija un izaugsme kopā ar skolēnu. Forests V. Pārkejs ir izpētījis, ka profesionālu pedagogu raksturo pamatzināšanas, pamatprasmes, refleksija un problēmu risināšana (*Parkay*, 2006).

Profesionālās identitātes veidošana ir nozīmīgs atskaites punkts profesionālās un personīgās pieredzes apzināšanai. Pedagoga profesijas apguves procesam raksturīgi gan šaubu, gan raīžu brīži, kad speciālists, soli pa solim dodoties cauri šiem posmiem, iegūst ticību saviem spēkiem. Tāpēc kļūst nozīmīga indivīda ieinteresētība un aktīva piedalīšanās šajā pilnveidošanās un pašattīstības procesā. Speciālistam ir tiesības pašam izvēlēties profesionālās un sociālās uzvedības un rīcības stratēģiju, tomēr pedagogam bieži ir nepieciešams profesionāls atbalsts, kuru var sniegt kolēģi, darba vadītāji, eksperti. Arī supervīzija var kļūt par profesionālā atbalsta neatņemamu daļu, tādēļ ir būtiski izvērtēt supervīzijas nepieciešamību pedagogu darba kontekstā.

Lai arī supervīzija pedagoģiskajā vidē nav obligāta, nav pamata apšaubīt supervīzijas nepieciešamību skolotāju darba praksē. Supervīzijas ieviešana var

būt viens no nosacījumiem, lai nodrošinātu pedagogu darba kvalitāti. Supervīzija palīdz attīstīt spēju reflektēt par dažādam situācijām pedagoģiskajā vidē, dod iespēju saskatīt pedagoģiskā darba grūtības un analizēt tās, izvērtēt savus personiskos resursus profesionālo mērķu sasniegšanai, izvēlēties pareizāko rīcības veidu, lai atrisinātu problēmas. Supervīzija sniedz iespēju iegūt zināšanas, paplašināt redzesloku un citādi paraudzīties uz sarežģītām situācijām (*Hawkins, Shohet, 2002*). Tādēļ ir nepieciešams profesionāli apzināties pedagoģiskās vides riskus un pakāpeniski izvērtēt supervīzijas nozīmi pedagogu darba kvalitātes nodrošināšanā.

### 2.9.1. Supervīzija izglītības vidē: vēsturisks apskats

Pirmsākumus supervīzijai pedagogu darbā var atrast 18. gadsimta sākumā, kad bija raksturīga paļaušanās uz garīdzniekiem, lai nodrošinātu skolotāju virzību un uzraudzību. Skolu sistēmai kļūstot sarežģītākai, nepieciešamība pēc pedagoģijas jomas attīstības radīja priekšnoteikumus, lai ieceltu vadītājus un pārraudzītājus no skolotāju vidus un lai arvien plašāk informētu par pedagoģijas nozīmi. Zinātniskās pārvaldības laikmetā no 19. gadsimta beigām līdz Otrā pasaules kara pašam sākumam pastāvēja divi konkurējoši uzskati par izglītību. Saskaņā ar pirmo uzskatu izglītības mērķis bija demokrātisko ideālu popularizēšana, savukārt otrs uzskats noteica, ka skolas funkcionē vislabāk, ja pielieto zinātniskās pārvaldības perspektīvas pieeju. Šajā laikmetā zinātniskā pieeja ieguva priekšroku un vispārēju piekrišanu. Pēc Otrā pasaules kara notika attālināšanās no zinātniskās pieejas un pāreja uz skolotāja kā indivīda attīstību.

Par spīti uzsvaram uz skolotāju kā indivīdu, supervizora loma šajā laikā tika definēta ar diezgan specifisku terminu palīdzību. Supervīzijas pienākumu saraksts bija diezgan garš un plašs. Piemēram, M. E. Sveringene (*Swearingen, 1946*, citēts no: *Marzano, Fronter, Livingston, 2011*) raksturoja supervizora lomu, ietverot šādas jomas: mācību programmu, mācībspēkus, mācīšanas / mācīšanās situāciju, klases emocionālo kvalitāti, mācību avotus un materiālus, papildu funkcijas, ieskaitot darbu ar skolas pusdienu nodrošināšanu, apmeklējumu, mācību grāmatu sadali, sabiedriskās attiecības un darbu ar sadarbības grupām un aģentūrām. Savā grāmatā *Instructional Supervision: A Guide to Modern Practice* ("Mācību uzraudzība: ceļvedis uz modernu praksi") Viljams Melkors (*Melchoir, 1950*) raksturoja supervīziju kā individuālas tikšanās ar skolotājiem, mācībspēku sapulces, lietišķās tikšanās, sabiedriskās tikšanās, darbnīcas un citas komiteju sapulces papildu "klases apciemojumiem, lai novērotu un mācītos".

Nākamajā periodā, kurš ilga no 60. gadu beigām līdz 70. gadu sākumam, parādījās klīniskā supervīzija – viena no visietekmīgākajām kustībām supervīzijā un novērtēšanā. Madelinas Hanteras modelis tika kombinēts ar klīnisko supervīziju, lai veidotu plaši pielietotu un bieži ar likumu noteiktu pieeju supervīzijai. Kaut gan septiņu soļu standarts mācību stundai ir vispazīstamākais M. Hanteras darba

aspekts, viņa ir devusi supervīzijai arī daudzas citas idejas, piemēram, cīnījies par ierosinājumu izmantot profesionālo attīstību, lai izveidotu kopīgu mācību valodu.

M. Hantera arī pamatoja dažādus iemeslus supervīzijām, kuras ietvēra šādas funkcijas:

- identificēt, nosaukt un paskaidrot mācību uzvedību kā saistītu ar pētījumu;
- iedrošināt skolotājus apsvērt alternatīvas pieejas, kas ir saskaņotas ar viņu mācīšanas stilu;
- palīdzēt skolotājiem identificēt mācību stundas komponentes, kuras nav tik efektīvas, kā cerēts;
- identificēt un raksturot “mazāk efektīvus mācīšanas aspektus, kurus skolotājs nav pamanījis”;
- veicināt skolotāju nemitīgu izaugsmi;
- izvērtēt, “kas ir noticis un kas ir iegūts no mācību konferenču klāsta”, pamatojoties uz objektīvām liecībām, nevis uz subjektīvu viedokli (Hanter, 1980).

Novērošana un nodarbību gaitas pierakstīšana bija M. Hanteras supervīzijas procesa nozīmīgākās sastāvdaļas. Hospitēšanas laikā supervizors atzīmēja mācīšanas uzvedības modeļus un vēlāk iedalīja tos kategorijās:

- modeļi, kuri “veicināja mācīšanos;
- tie, kas izmantoja dārgo laiku un enerģiju, tomēr neko nedeļa mācībām;
- tie, kuri netīši patiesībā traucēja mācīties (Hanter, 1980).

Pēc nodarbības gaitas pierakstīšanas supervizori aprunājās ar skolotājiem. Šīs pēcstundas analīzes laikā supervizors un supervīzējamais skolotājs padziļināti apsprieda pierakstītos datus.

M. Hanteras efektīvas mācību stundas septiņi elementi kļuva par pamatu skolotāju novērtējumam daudzos ASV štatos (Fehr, 2001). M. Hanteras septiņu soļu modelī, ko sauca arī par mācīšanas meistarību, ietilpa mācību stundu iepriekšēja plānošana, stundas novērošana un hospitēšana un stundas analīze. Skolotāji raksturoja savas stundas pēc M. Hanteras modeļa nosacījumiem, un supervizori noteica novēroto mācību stundu efektivitāti pēc atbilstības šim modelim (Fehr, 2001).

Šim periodam sekoja tādu supervīzijas modeļu izveidošana, kas vairs nebūt nebija tik preskriptīvi. RAND (Research and Development) korporācijas (ASV) pētījums sniedza reālu skatījumu uz supervīzijas un novērtēšanas praksi skolās un secināja, ka skolotāji dod priekšroku specifiskai, nevis vispārīgai atgriezeniskajai saitei. 90. gadu vidū tika ieviests Šarlotes Danielsones modelis skolotāju supervīzijai un vērtēšanai (Danielson, 1996, citēts no: Marzano, Fronter, Livingston, 2011). Visbeidzot 21. gadsimta pirmā dekāde nāca ar būtisku esošās vērtēšanas prakses kritiku, aicinot uz nopietnām izmaiņām skolas darba organizācijā.

Patiesas pedagoģiskās attīstības virzītājspēks ir skolotāju pašrefleksija, kas parāda skaidrus uzlabojumu mērķus. Sāk veidoties skaidri kritēriji, kā vērtēt pedagoģu darbu. Kritēriji ietver gan skolotāju uzvedību, gan skolēnu sasniegumus.

Pedagoga profesionālā darbība ir kļuvusi sarežģītāka un kvalitatīvi izmainījusies, jo skolotājs, kurš ir tikai mācību priekšmetu pasniedzējs, vairs neatbilst mūsdienu pedagoģiskās prakses prasībām. Skolai ir nepieciešams pedagogs profesionālis, kurš spējīgs būt daudzpusīgas pedagoģiskās darbības subjekts, kurš orientēts gan uz zināšanu kvalitatīvu, metodiski pareizu tālāknodešanu, gan uz skolēna vispusīgu personības attīstību.

### 2.9.2. Supervīzija Latvijas pedagoģiskajā vidē

Latvijā supervīzija pedagogu darbā ir veidošanās procesā, tāpēc ir svarīgi apzināties pedagogu vajadzības un izvērtēt supervīzijas attīstības tendences. Vienlaikus jāvērtē apstākļi, kas kavē pedagogu supervīzijas attīstību.

Jau 20. gadsimta beigās Latvijas pedagogi kopā ar mediķiem varēja apmeklēt Balinta supervīzijas grupas, kuras Rīgā organizēja psihoterapeiti Juris Batņa, Indra Upmiņa un Rīgas Zemgales priekšpilsētas pedagogiem – psiholoģe Sandra Jirgena. Tomēr pārāk lielu atsaucību šīs grupas pedagogu vidū neguva.

Latvijas izglītības pamatnostādņu 2014.–2020. gadam virsmērķis ir kvalitatīva un iekļaujoša izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai valsts izaugsmei. Pamatnostādnēs minēts, ka izglītībā ir skaidra pozīcija – skolēns, students vai jauniešs ir pirmajā vietā. Tomēr, paplašinot cilvēkorientētas politikas izpratni, neviļus jāatgādina, ka cilvēkresursu kapacitātes attīstība un sociālā izaugsme ir viena no prioritātēm Eiropas Savienībā un Latvijas galvenais kapitāls ir cilvēki – viņu spējas, zināšanas un talanti. Izglītības politikas mērķos un plānotajos rezultātos minēts, ka sasniegt virsmērķi var, tikai paaugstinot izglītības satura kvalitāti, paaugstinot pedagogu un akadēmiskā personāla profesionālās kompetences atbilstoši mūsdienu izglītības prasībām. Tas pārlicinoši parāda, ka supervīzija pedagoģijā varētu būt instruments mērķu un virsmērķu sasniegšanai.

Lai ieviestu supervīziju pedagoģijā kā obligātu un nepieciešamu, lai paaugstinātu profesionālās kompetences, ir jārēķinās ar pašreizējo situāciju un jāsaprot, ka pedagoģiskais personāls ilgu gadus ir attīstījies, pilnveidojies tikai kvalitātes paaugstināšanas aktivitātēs, tāpēc trauksme un pretestība var būt augstā līmenī. Kompetences saturu veido zināšanas, kā lietot teorijas, prasmes risināt problēmas, attieksmes, kas izpaužas kā atbildība, spēja pieņemt lēmumus, vadīt, veidot saskarsmi ar citiem cilvēkiem. Latvijā skolotāja profesionālās kompetences saturs ir noteikts skolotāja profesijas standartā, kas 2004. gada 27. februārī apstiprināts IZM.

Skolotāja profesionālās kompetences attīstība galvenokārt izpaužas viņa attieksmē, izvēloties stratēģiju un analizējot savu pedagoģisko praksi, – tas apliecinā, ka supervīzija būtu svarīgs instruments skolotāju profesionālo kompetenču paaugstināšanā.

### 2.9.3. Supervīzija skolotājiem iesācējiem

Supervīzija ir labs instruments jauno skolotāju atbalstam un profesionālajai izaugsmei. Īpaši noderīga tā ir topošajiem skolotājiem. Pateicoties refleksijas spējām, tiek aktivizēta problēmsituācijas risinājuma meklēšana, kā arī iespēja citādi paskatīties uz saviem resursiem.

Skolotāju iesācēju profesionālā izaugsme un viņu personīgās identitātes veidošana ir ļoti svarīgs aspekts katra pedagoga kolektīva darbībā. Jaunajiem speciālistiem ir svarīgi sajust pieredzējušu kolēģu atbalstu un, ja tas ir nepieciešams, saņemt profesionālu padomu.

Skolotājiem iesācējiem ir daudz jautājumu:

- Kā sabalansēt savus resursus, lai tiktu galā ar daudzajiem pienākumiem?
- Kā pierādīt savu nozīmību skolēnu un kolēģu kolektīvā?
- Ko darīt, lai izveidotu saikni ar bērniem?
- Kā iegūt kolēģu un skolēnu uzticību?
- Kā sakārtot dokumentāciju?
- Kur atrast atbildes uz jautājumiem, par kuriem nerunāja studiju laikā?
- Kā saglabāt distanci ar vidusskolēniem un absolventiem? utt.

Bieži vien jaunie pedagogi, kuri ir nonākuši grūtībās vai kļūdās, norobežojas no pieredzējušiem skolotājiem, uzskatot, ka, darbojoties patstāvīgi, viņi veido savu personīgo identitāti. Tomēr vairumā gadījumu tas noved pie pedagoģiskām neveiksmēm, sociāli psiholoģiskā mijiedarbība kļūst formālāka, dažreiz pieredzes trūkuma dēļ jaunie pedagogi izmanto neatbilstošas saziņas formas – skolēnu iebiedēšanu vai koķetēšanu ar tiem.

Personiskā stila meklēšana mijiedarbībai ar bērniem un kolēģiem jauniem skolotājiem ir sarežģīts ilgtermiņa process, kas cieši saistīts ar personīgās radošās pedagoģiskās individualitātes un personības veidošanos kopumā.

Viens no iespējamajiem jauno skolotāju atbalsta veidiem ir supervīzija. Kā veiksmīgu darba veidu ar jaunajiem pedagogiem var minēt patstāvīgu darbošanos pieredzējuša kolēģa mentora uzraudzībā un pedagoģiskā procesa rezultātu analīzi supervīzijas laikā. Jaunie pedagogi saņem metodisku palīdzību, atbalstu no pieredzējušiem speciālistiem, kas palīdz viņiem attīstīt adekvātu pašuztveri un pašnovērtējumu profesionālās darbības jomā, noteikt savas stiprās un vājās puses un attīstīt prasmes, lai efektīvi izmantotu personīgos un profesionālos resursus.

Robežas pedagoģiskajā darbā ir īpaši svarīgas, lai izveidotu ētiskas attiecības ar skolēniem, vadību vai kolēģiem. Attiecību noteikumiem jābūt izrunātiem, lai problēmas negatīvi neietekmētu darbinieka personiskos resursus un mijiedarbību ar kolēģiem un skolēniem. Profesionālais gods, sirdsapziņa, autoritāte, taisnīgums, pienākums un smalkjūtība ir pedagoģiskās ētikas kategorijas, kuru neievērošana (vai ignorēšana) var izraisīt ne tikai problēmas pedagoģiskajā darbībā, bet visai smagas sekas audzēkņu pašvērtējumā, mācīšanās motivācijā, rīcībā un citās jomās.

Ne mazāk svarīgi ir saprast robežas starp savām dzīves lomām, dažādām institūcijām, kurās strādā jaunais speciālists vai students. Te varam minēt atbildības sadali, vainas izjūtu par nepadarītiem darbiem, par pilnīgu laika trūkumu, nespēju apvienot šos darbus, izturēt slodzi un lomu emocionālo daudzveidību.

#### **2.9.4. Supervīzija kā viena no pedagogu atbalsta formām**

Gatavība supervīzijai pedagogu vidū ir atšķirīga. Lielākā daļa pedagogu par supervīzijas procesu ir dzirdējuši tikai nedaudz, tāpēc, uzsākot supervīziju, izglītības iestādes administrācijai, pedagogiem un supervizoram kopīgi jāvienojas par mērķiem, jānoskaidro vajadzības un intereses. Būtiski ir arī pārrunāt jautājumus par atbildības nozīmi supervīzijā.

Bieži vien pedagogi nav gatavi kaut ko mainīt savā darbā, dažiem pedagogiem trūkst refleksijas prasmju, un supervīzija var izraisīt pedagogos pretestību, bailes no kritikas, nevēlēšanos atklāti runāt par savām emocijām. Supervīzija sociālajiem pedagogiem un klašu audzinātājiem būtu nozīmīgs process profesionālā atbalsta saņemšanai. Supervīzijas atbalstošā funkcija nodrošinātu supervīzējamajam atbalstu gan kā personībai, gan kā profesionālim iesācējam, gan kā profesionālim ar pieredzi, piedāvājot palīdzību problēmsituāciju risināšanā un iespēju saņemt atbilstošu atgriezenisko saikni par savu darbu. Supervīzijas atbalstošā funkcija ir saistīta ar palīdzību, rūpēm un turpmākās darbības plānošanu, nevis profesionālās darbības kritizēšanu. Supervīzijas būtība ir atbalsts skolotājiem, kas nodrošina izvēles iespēju. Supervīzija kā psiholoģiskā atbalsta metode balstās uz skolotāja (pedagoģiskā procesa subjekta) iekšējo potenciālu; supervīzijas process nodrošina tādus apstākļus, ka skolotājs pats pieņem optimālo lēmumu dažādu pedagoģisko problēmu risināšanai. Supervīzijas būtība ir palīdzēt skolotājam sasniegt mērķus, kurus viņš sev izvirzījis, īstenot tās vērtības, kuras skolotājs atzīst, apgūt tos darbības veidus, kurus pats skolotājs uzskata par interesantiem un nozīmīgiem.

Supervīzijas modelis atšķiras no vadības pozīcijas, kad personai tiek doti tieši norādījumi, kā rīkoties, un no psihologa pozīcijas, kad psihologs rāda skolotājiem, kā viņiem būtu jārīkojas. Supervīzijas pozīcija ir saistīta ar pamatvērtību noskaidrošanu, skolotāja mērķu iezīmēšanu un kopīgo ceļu un līdzekļu meklēšanu, lai šos mērķus sasniegtu. Savukārt supervīzijas saturs ir supervizora un supervīzējamā kopīgas aktivitātes, kuru laikā tiek pieņemts lēmums problēmas risināšanai, balstoties uz personību orientētu pieeju. Šis lēmums ir kopīga darba rezultāts, kas ir svarīgs gan supervīzējamajam pedagogam, gan supervizoram. Supervīzijas process ietver intelektuālās un emocionālās enerģijas apmaiņu, kas veido supervīzējamā gatavību uz personību orientētas pieejas realizācijai.

Supervīzija kā pedagoga atbalsta programma ir vērsta uz skolotāja profesionālās darbības problēmām un ir balstīta uz katra pedagoga personīgo profesionālo



pieredzi, kura veidojas, apgūstot profesionālo darbību un veidojot savu profesionālo identitāti. Supervīzijas mērķis ir attīstīt zināšanas un prasmes, kas veicinās skolotāja profesionālās darbības uzlabošanu – skolotājs gūst iespēju supervīzijas laikā reflektēt un integrēt savus personīgos reaģēšanas veidus, objektīvās zināšanas un subjektīvo pieredzi konkrētās pedagoģiskās situācijās. Supervīzijas laikā skolotājs var saprast, kā viņš rīkojas dažādās pedagoģiskās situācijās, uztvert sevi kā īpašu personību ar savām uzvedības normām un subjektīvo pieredzi, kā arī ar noteiktām profesionālajām zināšanām, prasmēm un iemaņām.

### **2.9.5. Supervīzijas process kā skolotāju profesionālās izdegšanas novēršanas metode**

Skolotāji ir pakļauti daudziem profesionāliem riskiem, kuri bieži noved pie stresa situācijas. Stresa faktori ir emocionālā slodze, neprognozējamas situācijas, pārliecības trūkums par savu rīcību, nepieciešamība ātri reaģēt un rīkoties, kā arī izmisuma izjūta, ja skolotājs nevar atrisināt skolēna problēmu. Šiem objektīvajiem faktoriem var pievienot arī subjektīvos: paaugstinātu atbildības apziņu par sevi un citiem, ļoti lielu empātiju u. c. Stresa stāvoklis var būt ilgstošs un izraisīt traucējumus, kā arī nelabvēlīgi ietekmēt psiholoģisko veselību.

Netiekot galā ar saviem pienākumiem vai paša izvirzītajiem kritērijiem, skolotājs var piedzīvot subjektīvu profesionālās neefektivitātes, vainas un kauna izjūtu, skumjas, depresiju, dusmas uz sevi un citas negatīvas emocijas. Tas savukārt izraisa profesionālo un emocionālo pārpūli, kam var sekot izdegšanas sindroms – fiziskā un garīgā izsīkuma stāvoklis, kad cilvēka spējas profesionāli strādāt ir izsmeltas un nogurumu vairs nevar ignorēt. Visbiežāk izdegšanas sindroms tiek aplūkots kā reakcija uz ilgstošu stresu darbā, kas saistīts ar starppersonu komunikāciju. Lai novērstu profesionālo izdegšanu, ir ārkārtīgi svarīgi izpētīt psiholoģiskos iemeslus, kuru dēļ skolotāju pašnovērtējums un profesionālā darba vērtējums neatbilst realitātei; ierosināt jaunus ceļus patstāvīgai analīzei un pašvērtējuma iespējas. Supervīzijas laikā vajadzētu mudināt skolotājus novērtēt savas saskarsmes prasmes un iemācīties saprast savas robežas, atļaujot skolotājiem izprast viņu “aklos punktus” mijiedarbībā ar skolēniem (Соковнина, Соболева, 2004).

Izstrādājot rakstu, autore M. Grohjacka noskaidrojusi Talsu novada sociālo pedagogu un dažu izglītības iestāžu klašu audzinātāju viedokli par supervīzijas nepieciešamību un grūtībām, kuras būtiski ietekmē profesionālo darbu. Visi aptaujātie pedagogi uzskata, ka supervīzija ir nepieciešama, bet puse piebilst, ka nekad nav piedalījušies supervīzijā. Kā aktuālas un būtiskas problēmas pedagoģiskajā darbā tiek nosauktas skolēnu uzvedības problēmas un attiecības pedagogu kolektīvā. Sociālie pedagogi un klašu audzinātāji atklāj, ka profesionālo atbalstu gūst pie kolēģiem vai arī metodiskajās apvienībās.

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

Eiropas Izglītības darbinieku arodbiedrības pētījumā 49% aptaujāto Latvijas pedagogu atzīst, ka ir uz izdegšanas robežas. Skolotājiem salīdzinājumā ar citām profesijām ir pats augstākais ar darbu saistītais stresa līmenis, kas arvien vairāk ietekmē skolotāju veselību un labsajūtu. Savukārt stresa līmenis darbavietā Latvijas, Lietuvas un Igaunijas skolās ir viens no visaugstākajiem visā Eiropā. Supervīzija ir nepieciešama, lai mazinātu faktorus, kas virza profesionāli pretī izdegšanas sindromam (*European...*, 2005).

Supervīzija spēj palīdzēt katram skolotājam norobežoties no profesionālās vientulības. Tā piedāvā skolotājiem radošu vidi, kurā ir iespējas gūt iedvesmu un profesionāli pilnveidoties, palīdzot padarīt pedagoģisko procesu profesionālu.

### Avoti un literatūra

1. European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission Expert Group on Teachers and Trainers.* Iegūts no: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
2. Hawkins, P., Shohet, R. (1989). *Supervision in the Helping Professions.* Buckingham: Open University Press.
3. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions: An Individual, Group and Organizational Approach.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
4. Lanka, Ē. (n. d.). *Pedagoģiskās ētikas principu, kategoriju un aspektu izpratne kā skolotāja–audzinātāja profesionālās darbības un sadarbības ar audzēkņiem veicinātāja.* Iegūts no: [rofizgl.lv/mod/book/view.php?id=12113&chapterid=3217](http://rofizgl.lv/mod/book/view.php?id=12113&chapterid=3217)
5. Marzano, R. J., Frontier, T., Livingston, D. (2011). *Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching.* Alexandria VA: ASCD.
6. Melchoir, W. (1950). Instructional supervision: A Guide to Modern Practice. In: *The History of Educational Administration Viewed Through Its Textbooks.* T. E. Glass (ed.). Lanham Maryland: Scarecrow Education, 2004.
7. Parkay, F. W. (2006). *Curriculum and Instruction for Becoming a Teacher.* Pearson Education Inc.
8. Plaude, I. (2003). *Sociālā pedagoģija.* Rīga: RaKa.
9. Špona, A. (2006). Audzināšanas process teorijā un praksē. 2. papildzid. Rīga: RaKa.
10. Соковнина, М. С., Соболева, Е. С. (2004). *Профилактика эмоционального выгорания педагогов и психологов через формирование адекватной оценки результативности профессиональной деятельности. Служба практической психологии в системе образования.* Выпуск 8. Санкт-Петербург: СПбАППО, 272–273.

## 2.10. Supervīzija juridiskajām profesijām

2013. gada nogalē ar “Sorosa fonda – Latvija” (šobrīd fonds *DOTS*) finansiālu atbalstu Latvijas Tiesnešu mācību centrs (LTMC) sāka pilotprojektu Latvijas tiesās, piedāvājot iespēju tiesu priekšsēdētājiem izmantot individuālās supervīzijas un jaunajiem tiesnešiem grupu supervīzijas.

LTMC vienīgais Latvijā nodrošina tiesnešu un tiesu darbinieku tālākizglītību un to dara ar mērķi stiprināt tiesisku valsti un veicināt vienotu tiesību izpratni Eiropas Savienības kopējā tiesību telpā. LTMC galvenais uzdevums ir nodrošināt kvalitatīvu tiesu sistēmas darbinieku tālākizglītības un profesionālas pilnveides pasākumus (seminārus, pieredzes apmaiņas braucienus u. tml.), īpašu vērību veltot tēmām un uzlabojumiem, kas paaugstina tiesu spriedumu kvalitāti un sagatavo profesionālus kvalitatīvam darbam Eiropas Savienības tiesību sistēmā. LTMC nodrošina mācības arī citām juridiskajām profesijām – prokuroriem, advokātiem un valsts pārvaldes un pašvaldību iestāžu juristiem un darbiniekiem. LTMC ir aktīvs Eiropas Juridiskās tālākizglītības tīkla biedrs kopš 2004. gada.

### 2.10.1. Individuālās supervīzijas tiesu priekšsēdētājiem

Tiesu sistēmas galvenā vērtība un mērķis cilvēkresursu attīstībā ir augsti kvalificēts jurists. Gan darbinieku atlasē, gan tālākizglītībā tiek piešķirta liela uzmanība tieši juridiskajām zināšanām un prasmēm pielietot normatīvos aktus. Ar šādu pieeju bieži vien tiek atstātas novārtā tās prasmes, kuras neaprasa normatīvie akti, taču ir svarīgas, piemēram, vadot tiesas procesu vai vadot tiesu kā iestādi. Tiesu priekšsēdētāji ierasti sevi primāri uztver kā tiesnesi un tikai pēc tam kā iestādes vadītāju.

Tiesas priekšsēdētāja loma ir izplūdusi un nenoteikta, jo:

- 1) tiesneša neatkarības princips tiesu sistēmā bieži tiek pārprasts, vispārinot to uz visām tiesneša darba lomām, ne vien tiesas spriešanu, līdz ar ko tiesas priekšsēdētājs īsteno “tukšu varu” (*empty power*);
- 2) spriežot tiesu, tiesas priekšsēdētājs ir tāds pats tiesnesis kā viņa kolēģi;
- 3) tiesu priekšsēdētāju atlases laikā nepietiekami tiek analizēta un noteikta kandidātu atbilstība organizācijas vadītāja funkcijām un tiesas priekšsēdētāja vadības kompetenču izvērtēšana nav regulāra prakse;
- 4) tiesu priekšsēdētājiem būtu jāsaņem sistemātisks atbalsts vadības prasmju pilnveidošanai, kas šobrīd nenotiek. Tipiska ir situācija, kad labi tiesneši kļūst par tiesu priekšsēdētājiem, turpina būt labi tiesneši, bet nekļūst par labiem organizācijas vadītājiem.

LTMC mērķis, organizējot brīvprātīgas supervīzijas tiesu priekšsēdētājiem, bija stiprināt tiesu priekšsēdētāju lomu un attīstīt tiesu priekšsēdētāju vadības prasmes. LTMC izsludinātajām supervīzijām pieteicās 19 tiesu priekšsēdētāji. Lielākā daļa dalībnieku ar supervizoriem tikās 10 reīžu, daži no dalībniekiem izmantoja tikai trīs, bet daži – pat 17 supervīzijas.

Izvērtējot individuālo supervīziju un ieguvumus, tika secināts, ka kopumā visi dalībnieki bija apmierināti ar supervīziju norisi, atzīstot to par vērtīgu un nepieciešamu atbalstu tiesu priekšsēdētājiem. Pilnīgi visi dalībnieki ieteiktu saviem kolēģiem piedalīties supervīzijā. Dalībnieki atzinuši, ka supervīzijas gan palīdzējušas tikt galā ar savu personīgo un ārējo resursu atrašanu, gan bijušas vērtīgs tālākizglītības rīks vadības kompetenču stiprināšanā.

### 2.10.2. Grupu supervīzijas jaunajiem tiesnešiem

2013. gada rudenī LTMC sāka organizēt grupu supervīzijas jaunajiem tiesnešiem, kas paredzētas, sākot darba gaitas tiesā, uzreiz pēc zvēresta nodošanas Latvijas prezidentam. Supervīziju mērķis ir sniegt atbalstu jaunajiem tiesas darbiniekiem jaunās lomas uzsākšanā – jaunu darba pienākumu izprašanā un situāciju modelēšanā. Grupas supervīzija jaunajam tiesnesim ir vieta, kur risināt visus tos jautājumus, uz kuriem nesniedz atbildes normatīvie akti, piemēram, savas profesionālās pārliecības stiprināšana, ētisku dilemmu risināšana, saskarsmes ar pieredzes bagātākiem tiesnešiem veidošana, darba organizācija ar tiesas darbiniekiem, stresa vadīšana u. c.

Pirmais mēģinājums bija nesekmīgs, – lai gan izdevās piesaistīt interesentus (pieteikšanās supervīzijai ir brīvprātīga), tomēr no četrām tikšanās reizēm notika tikai viena. Ik reizi pirms nākamās sesijas tika saņemtas dalībnieku atvainošanās par nespēju ierasties lielo darba apjomu dēļ.

2014. gadā LTMC sāka īstenot jaunu tiesnešu amata kandidātu un jauno tiesnešu mācību programmu, kurā 10 dienas tika veltītas tiesneša amata prasmēm. Jau mācību laikā tika veicināta izpratne par tiesneša lomām – tiesnesis ir ne vien augsti kvalificēts jurists, bet arī emocionāli inteliģents cilvēks, kurš prot sadarboties ar visiem tiesas procesā iesaistītajiem. Tiesnesim ir jāspēj gan veidot efektīvu sadarbību darba kolektīvā un komandā, gan arī vadīt tiesas sēdi. Pēc šīs programmas daļas īstenošanas grupa tika iepazīstināta ar grupas supervīzijas būtību un nākamās supervīzijas grupas nokomplektēšana noritēja sekmīgi. Amata kandidāti un jaunie tiesneši aktīvi iesaistījās supervīzijas procesā, kā arī viena no grupām apņēmas turpināt tikties bez supervizora klātbūtnes, īstenojot intervīzijas pieeju. LTMC uzskata, ka jauno tiesnešu grupas supervīziju veiksmīga norise bija atkarīga gan no pareizi izvēlētas mācību metodes ievada mācību ietvaros, kā arī pozitīvas atsauksmes no tiem tiesu priekšsēdētājiem, kuri iesaistījās individuālo supervīziju pilotprojektā, kas savukārt radīja lielāku izpratni par supervīziju nepieciešamību tiesu sistēmā.

2014. gada maijā Eiropas Juridiskā tālākizglītības tīkla (*European Judicial Training Network – EJTN*) konferencē Bukarestē Latvijas Tiesnešu mācību centrs prezentēja savu pirmo supervīzijas pilotprojektu – individuālās supervīzijas tiesu priekšsēdētājiem – citām Eiropas tiesnešu un prokuroru skolām. Lai arī Latvijas pieredze ir neliela, tā tomēr sniedz iedrošinājumu tām valstīm, kas vēl tikai apsver atbalsta metožu ieviešanu juristu tālākizglītības procesā. Nīderlandes Tiesnešu un prokuroru skolai jau ir 15 gadu pieredze supervīziju, intervīziju, koučinga un citu metožu nodrošināšanā tiesu sistēmas darbiniekiem. Arī citas valstis – Vācija, Zviedrija, Beļģija, Austrija u. c. – īsteno supervīzijas tiesnešiem un prokuroriem.

Viens no tālākiem soļiem, kas ir “izaudzis” no supervīziju pilotprojekta, ir LTMC Mentoru programma, kuras izstrādei un sākšanai 2015. gada sākumā LTMC

ieguva Tiesu administrācijas finansējumu. Mentoru programma ir vēl viens atbalsta mehānisms tiesu sistēmas profesionāļiem, uzsākot darba gaitas tiesā, kas netieši veidos dziļāku izpratni arī par supervīziju nozīmi tiesu sistēmā. Mentoru programmas ieviešana pierāda, ka tiesu sistēma ir gatava jauniem izaicinājumiem cilvēkresursu attīstībā.

Supervīzijas tēmu pasūtījumi tiesu sistēmā:

- 1) biežāk sastopamie pasūtījumi individuālajām supervīzijām: profesionālās lomas, atbildības robežas attiecībās ar kolēģiem tiesas ietvaros; pārliecības par sevi kā vadītāju stiprināšana; vadības zināšanu, prasmju attīstība; savu uzvedības manieru un ietekmes apzināšanās attiecībās ar kolēģiem; profesionālās izdegšanas mazināšana; darbs ar savstarpējās sadarbības kultūras pilnveidošanu tiesā;
- 2) biežāk sastopamie pasūtījumi grupu supervīzijām: profesionālās pārliecības stiprināšana, uzsākot tiesneša darbu; efektīvu sadarbības modeļu izveidošana attiecībās ar sastāvu (tiesneša palīgs, tiesas sēžu sekretārs); savas ietekmes apzināšanās; savu iekšējo resursu apzināšanās; savu ārējo resursu apzināšanās; dažādu problēmsituāciju risināšanas iespējas.

### 2.10.3. Nākotnes perspektīvas

Pašrefleksija drošā vidē sniedz iespēju tiesu priekšsēdētājiem modelēt savu uzvedību un pārskatīt pieņēmumus attiecībās ar tiesas darbiniekiem, un rast veidu, kā panākt efektīvas sadarbības kultūru savā tiesā. Līdz ar to pēc iespējas būtu jāturpina nodrošināt tiesu vadītājiem individuālas supervīzijas, padarot šo vadītāju izaugsmes metodi kā patstāvīgu pieeju.

Lai veicinātu visu vadītāju iesaistīšanos supervīzijā, būtu nepieciešams izstrādāt tiesu priekšsēdētāju kompetenču modeli.

Tiesu priekšsēdētājiem jārod iespēja piedalīties arī grupas supervīzijās, lai trenētu prasmi analizēt un pilnveidot savu kā vadītāja kompetenci, prasmi mācīties no citu pieredzes un stiprināt savstarpējo pieredzes apmaiņu labas vadīšanas prasmes pilnveidei tiesu sistēmas attīstībai kopumā.

Būtu rekomendējams nodrošināt visiem – gan jaunažiem, gan pieredzējušiem – tiesnešiem individuālas un grupas supervīzijas un intervīzijas kā drošu pašrefleksijas vietu, lai tiesneši varētu pilnveidot prasmi apzināties savus iekšējos procesus un celt savu tiesneša kapacitāti un profesionalitāti.

Balstoties uz supervīziju procesa izvērtējuma secinājumiem, LTMC integrēja supervīzijas nesen izstrādātajā mācību programmā tiesas priekšsēdētājiem. Tāpat LTMC plāno supervīzijas integrēt arī citu apmācāmo mērķgrupu mācību programmās, piemēram, tiesas kanceleju vadītājiem un darbiniekiem.

## 2.11. Supervīzija uzņēmējdarbībā

Supervīzijas jēdziens uzņēmējdarbības organizācijās ir relatīvi jauns. Lai gan sociālajā vidē supervīzija ir pazīstama jau vairāk nekā 15 gadus, uzņēmējdarbībā tā sāka ieņemt savu pamatotu vietu pirms nepilniem četriem gadiem, kad vairāki supervizori, kuriem darba pieredze ir saistīta ar uzņēmuma vadību, pārdošanu, mārketingu, personāla atlasī, iegūstot supervizora izglītību ārzemēs, sāka piedāvāt savus pakalpojumus Latvijas tirgū.

Ir vēl viens aspekts, kas līdz šim ir kavējis supervīzijas jēdziena iedzīvināšanu biznesa organizācijās. Tas ir konkrēti definēts iekšējs supervizora amats uzņēmumos, kas saistīts ar savu kolēģu kontroli un operatīvo funkciju pārbaudi. Visbiežāk tās ir tehniska rakstura operacionālās funkcijas, kuru uzraudzība (uzraudzību piemēro supervīzijas jēdzienam) ir sevišķi nozīmīga.

Mūsdienās supervīziju uzņēmējdarbības organizācijās uztver kā mācīšanās un pilnveidošanās procesu ar fokusu uz konkrētajām darba situācijām. Viena no supervīzijas definīcijām, kura tiek izmantota uzņēmējdarbībā, ir, ka supervīzija ir profesionāļu mijedarbība grupā, kuras mērķis ir atspoguļot profesionālās darba situācijas, apzināties attīstības grūtības un radīt jaunus risinājumus un resursus tālākajam darbam. Grupas supervīzija notiek, sadarbojoties ar citiem kolēģiem grupā, ko vada profesionāls supervizors. Supervīzijas procesa laikā cilvēki izvērtē, kas ir tas, ko viņi vēlas mainīt un pilnveidot. Supervīzija ir mācību metode, kas kā tilts savieno zināšanas, prasmes un attieksmi. Lai mainītu pašreizējo nelabvēlīgo situāciju, tiek radīta vide un organizēts process, pateicoties kuram dalībnieki sāk apzināties esošās situācijas nozīmību un tās ietekmi uz darba procesiem.

Grupās supervīzija ir profesionāls atbalsts vadītājiem darbā ar padotajiem, kolēģiem, partneriem un klientiem.

**Supervīzijas organizēšana.** Praksē ir pierādītas vairākas sekmīgas pieejas supervīzijas organizēšanā.

Vispirms notiek tikšanās ar pasūtītāju, kas parasti ir uzņēmuma augstākā vadība – valdes priekšsēdētājs, valdes loceklis vai loceklī; ņemot vērā uzņēmuma struktūru, tas var būt arī īpašnieks, direktors vai personāla pārvaldes daļas vadītājs. Pasūtītājs vēlas veikt supervīziju sava vai zemāka līmeņa vadītājiem. Tikšanās nolūks ir ieviest skaidrību par konkrētās darba situācijas esamību un tās ietekmi uz citiem darba procesiem organizācijā. Ja supervīzijas dalībnieki ir pasūtītāja līmeņa vadītāji, tad tālāk seko vienošanās par konkrētu laiku un vietu. Ja supervīzijas dalībnieki ir nākamā (uz leju) līmeņa vadītāji, tad bieži notiek trīspusēja saruna, kurā piedalās pasūtītājs, supervīzējamais vai supervīzējamie un supervizors. Šīs trīspusējās sarunas nolūks ir definēt jomas, uz kurām turpmāk fokusēties supervīzijā, vienoties par atbildību saistībā ar supervīzijas saturu, tehnisko organizēšanu un saprast kritērijus, kas palīdzēs izvērtēt supervīzijas virzību un atdevi.

Atkarībā no supervīzijas formas – piedalās viens cilvēks vai grupa / komanda – ir vairākas iespējas supervīzijas organizēšanā.

Retos gadījumos supervīzija tiek veikta pasūtītāja vai klienta organizācijas telpās. Izvēloties šo variantu, ir jāņem vērā supervīzijas dalībnieku disciplīnas un pašorganizēšanas līmenis, kā arī konfidencialitātes jautājums: ir uzņēmumi, kas savās pārrunu telpās ir iekārtojuši videonovērošanu un audio instalāciju, līdz ar to šādas telpas ir pilnīgi nepiemērotas supervīzijai.

Visbiežāk klienti izvēlas supervīzora telpas vai telpas “neitrālajā teritorijā” – viesnīcu konferenču zāles. Jebkurā variantā telpas aerodinamika ir ļoti nozīmīga – būtiski, lai ir iespēja viegli pārvietot mēbeles, ja tas ir nepieciešams.

Visizplatītākais telpas iekārtošanas veids grupas darbam ir plašā aplī salikti krēsli, taču ir svarīgi nodrošināt virsmu, ko dalībnieki var izmantot pierakstiem (tas var būt arī paliktnis). Lietderīga ir tāfele ar papīru, ko dalībnieki var izmantot grupas darbam.

Siltumam, gaisam un gaismai arī ir nozīme – tas rada fizisku komfortu dalībniekiem un attiecīgi ietekmē viņu spēju fokusēties uz saviem darba jautājumiem.

Telpas individuālajai supervīzijai parasti ir mazākas, tās var būt gan radoši, gan ļoti lietišķi iekārtotas. Būtiski, ka tās nodrošina konfidencialitāti – nav caurspīdīgu durvju, un runātais paliek esošajās sienās.

Pēc grupas vai komandas supervīzijas pabeigšanas apmēram mēneša laikā parasti tiek organizēta tikšanās atgriezeniskās saites sniegšanai. Notiek trīspusēja saruna, kuras mērķis ir noteikt paveiktā darba atbilstību un izvērtēt rezultātu. Šāda saruna veicina pārmaiņu nostiprināšanu un sniedz izpratni par sasniegto rezultātu cēloņiem.

Supervīziju biežums var variēt atkarībā no pasūtījuma: pirmās divas sesijas notiek ar intervālu apmēram divas nedēļas starp sesijām, pēcāk var pietikt ar vienu supervīziju reizi mēnesī. Viena grupas supervīzijas darba sesija notiek divas līdz četras stundas; tas atkarīgs no dalībnieku skaita un pasūtījuma.

Individuālā supervīzija ilgst no vienas līdz pusotrai stundai – supervīzori izvēlas sev darbam atbilstošāko formātu.

**Visizplatītākie supervīzijas tēmu pasūtījumi Latvijā.** Piecu gadu pieredze liecina, ka uzņēmējdarbības vidē visizplatītākais pasūtījums supervīzijā ir saistīts ar vadītāju un padoto, kā arī kolēģu savstarpējām attiecībām – saskarsmes prasmju uzlabošanu, uzticības līmeņa celšanu, deleģēšanas prasmju pilnveidošanu, atgriezeniskās saites sniegšanu un konflikta situāciju risināšanu.

Vienlaikus nozīmīgs un bieži sastopams pasūtījums ir vadītprasmju iemaņu paaugstināšana – iepriekšminētajam klāt nāk stratēģijas izstrāde, lēmumu pieņemšanas procesu optimizācija, kompetenču noteikšana, iesaiste, vīzijas definēšana, vērtību saskaņošana u. c.

Katrs pasūtījums tā vai citādi ietekmē komandas vai grupas savstarpējo attiecību dinamiku, kā rezultātā rodas skaidrāka izpratne par komandas vai grupas biedru uzvedības motivāciju.

### **Ieguvumi individuālajā, komandas, grupas un organizācijas līmenī.**

Grupas un komandas supervīzijas priekšrocības:

- profesionālu ieguldījumu veic vairāki cilvēki;
- metodes sniedz plašāku un citādu redzējumu;
- ir iespēja risināt grūtas situācijas darbā ar padotajiem, klientiem vai sadarbības partneriem;
- attīsta saskarsmes prasmes ar klientiem un kolēģiem;
- sekmē vadītāja pilnveidošanos un sadarbību darbā ar padotajiem;
- sniedz atgriezenisko saiti un atspoguļojumu no dažādiem cilvēkiem.

Supervīzijas sesijā var strādāt ar sevi, savu darba situāciju, piemēram, izdegšanu, iestrēgušu sadarbību ar klientu, darba procesa izvērtējumu, saskarsmi ar kolēģiem, jaunu izaicinājumu vai jauninājumu izveidi. Supervīzijas sesijā var pilnveidot savas vadītprasmes, pārejot nākamajā attīstības līmenī. Lai strādātu ar darba situācijām, pirmais solis ir apzināties vienu vai divus darba izaicinājumus un vēlēties rast tiem risinājumu. Nozīmīga supervīzijas darba daļa ir refleksija jeb atspoguļojums no dažādiem darba situācijas redzējumiem. Pateicoties tai, notiek jaunas perspektīvas ieraudzīšana un turpmāko praktisko soļu plānošana.

### **Avoti un literatūra**

1. Apine E. (proj. vad.) (2007). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitāte.
2. Campbell, J. M. (2000). *Becoming an Effective Supervisor. Workbook for Counselors and Psychotherapists*. New York: Routledge/Taylor and Francis.

## **2.12. Garīguma un reliģiozitātes komponenti ietveroša supervīzija (kristīgās tradīcijas kontekstā)**

Mūsdienās supervīzija ir kļuvusi populāra uzņēmēju, juristu, skolotāju, sociālo darbinieku vidū un vēl daudzās profesijās, kam raksturīgs darbs ar cilvēkiem, tomēr literatūras par garīguma dimensijas integrāciju supervīzijas procesā pagaidām ir gaužām maz (*Tan, 2007; 2009; Campbell, 2007; Jones, 2007*). Latviešu valodā oriģinālliteratūras par šo tehniski specifisko jomu šobrīd vispār nav, tā nav pētīta un aprakstīta, tāpēc šis raksts ir balstīts uz pieejamajiem avotiem, kas publicēti



citās valstīs, galvenokārt ASV, fokusējoties pamatā uz psiholoģisko konsultēšanu un dažādu novirzienu psihoterapiju, kas, protams, neaptver visus supervīzijas aspektus, bet ir vērtējams kā pirmais mēģinājums aktualizēt šos jautājumus. Jāatzīst, ka arī citviet nav visai daudz rakstu par minēto tēmu, tomēr tie ir un var kalpot kā labs atspēriena punkts sarunas iesākumam par garīgumu un reliģiozitāti ietverošu supervīziju Latvijas kontekstā.

Vajadzība pēc garīgo un reliģisko jautājumu iekļaušanas supervīzijas kontekstā ir pieaugusi, jo, pēc dažu autoru domām, šajā gadsimtā garīguma un reliģiskie jautājumi nereti ir tie, ar kuriem klienti dodas uz speciālistu kabinetiem, piemēram, psihologu darba ētikas vadlīnijas vairs neizslēdz garīguma un reliģiozitātes jautājumus no konsultēšanas.

Dažādiem konsultantiem, padomdevējiem, garīgās pavadības praktizētājiem un citiem ar klientiem strādājošiem kristiešiem (bieži tas notiek vienas baznīcas vidē, kur licencēšanas un sertifikācijas jautājumi netiek uzskatīti par īpaši būtiskiem) ir nepieciešama supervīzija (*McMinn, Campbell, 2007*). Piemēram, klīniskās psiholoģijas supervīzijas laukā sāk parādīties pētījumi, kuri iekļauj reliģijas un garīguma komponenti, īpaši, ja runa ir par multikulturālu kontekstu darbā ar klientiem (*Tan, 2009*). Bet jāņem vērā, ka praksē Latvijā profesionāļu skats uz supervīzijas un garīguma jautājumiem var būt atšķirīgs vai citāds nekā citur Rietumu valstīs.

### **2.12.1. Dažādie skatījumi uz reliģijas integrāciju supervīzijā**

Vairums šajā rakstā pieminēto autoru balstās uz kristīgo pasaules uzskatu un savā profesionālajā darbībā gan docē kursus kristīgas ievirzes augstskolās, gan paši savās privātpraksēs nodarbojas ar reliģijas un garīguma jautājumiem darbā ar klientiem. Līdz ar to viens no pamatpieņēmumiem, kas padara iespējamu diskusiju par šo tēmu, ir uzskats, ka kristietība un psiholoģija, psihoterapija nav sāncenses, bet gan sabiedrotās. Tiek pieņemts, ka, lai arī pastāv iespējamās pretrunas filozofiskajā līmenī, psiholoģija, psihoterapija un kristietība var tikt integrētas gan konceptuālā, gan praktiskā līmenī (*Alen, Boyer, Tucker, 2007*). Šobrīd pastāv vairāki psihoterapijas novirzieni, kuros “sekulārās teorijas un tehnikas ir tikušas adaptētas kristīgās populācijas vajadzībām” (*Gingrich, Worthington, 2007, 348. lpp.*)

Nav nekāds noslēpums, ka Rietumos psihoterapijas un psiholoģiskās konsultēšanas jomās nereti visai brīvi tiek pielietotas dažādas garīgās prakses un vingrinājumi, kuri sakņojas hinduismā vai budismā, piemēram, dažādas meditācijas formas, apzinātības praktizēšana. Tāpat nav nekāds noslēpums, ka kristīgajā pasaules uzskatā šādas prakses tiek uzlūkotas lielākoties visai kritiski. Tas varētu būt viens no iemesliem, kāpēc kristīgas pārliecības autoru darbos par citām garīgajām tradīcijām netiek runāts. Iespējams, tas skaidrojams ar faktu, ka Rietumos, īpaši ASV, psiholoģisko konsultēšanu un psihoterapiju var apgūt visai lielā skaitā akreditētu augstskolu,

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

kurās izglītības programmās tiek ietverti kursi par reliģiju un / vai kristietību, vai arī augstskolās, kuras pieder reliģiskām (vairumā gadījumu kristīgām) organizācijām vai kopienām. Šajās augstskolās ir pietiekami liels kristīgas pārliecības docētāju un studentu īpatsvars. Tomēr vairums koncepciju, metožu, tehniku un secinājumu ir labi savietojami ar no kristietības atšķirīgiem garīguma modeļiem un tradīcijām.

Saskaņā ar Freda Gingriča un Evereta Vortingtona (*Gingrich, Worthington, 2007*) iedalījumu attiecībā uz reliģijas un garīguma integrāciju supervīzijā šobrīd pastāv pieci virzieni:

- 1) reliģijas un garīguma jautājumi – supervīzijā tiem tiek veltīta uzmanība, ja šādi jautājumi tiek pieteikti;
- 2) integratīvais “minimālisms” – reliģijas un garīguma jautājumi tiek integrēti supervīzijas struktūrā, taču tiem tiek veltīts pēc iespējas mazāk laika;
- 3) integrācija ar mērķi – tā notiek gadījumos, kad reliģijas un garīguma jautājumi tiek uzskatīti par tikpat svarīgiem kā jebkurš cits jautājums, kas attiecas uz supervīzējamā gadījuma “tehnisko” pusi;
- 4) papildspecializāciju sniedošās izglītības programmas – domātas izglītības programmas, kurās var apgūt psihologa vai psihoterapeita specialitāti, līdztekus studiju laikā specializējoties jautājumos, kas saistīti ar reliģiju un garīgumu;
- 5) reliģiskas izglītības programmas – galvenokārt domātas studiju programmas reliģisku institūciju izglītības iestādēs, kurās papildus reliģijas vai teoloģijas studijām ir iespējams iegūt papildspecializāciju konsultēšanā, psihoterapijā vai līdzīgā palīdzošās profesijas jomā.

Lai aprakstītu dažādās pieejas, tiek minēti arī tādi raksturlielumi kā implicīts un eksplīcīts (*Tan, 2007*). Implicītajā modelī reliģijas un garīguma jautājumu integrācija netiek pieteikta kā darba kārtības punkts no supervizora puses. Tā ir neuzkrītoša un vairāk virzīta uz supervīzējamā konkrētajām tā brīža vajadzībām attiecībā uz reliģijas un garīguma jautājumiem. Šajā gadījumā šie jautājumi var tikt skarti citu jautājumu kontekstā un arī skaidroti, izmantojot procesus psihoterapijā vai konsultēšanā, kas nav tieši saistīti ar reliģiju un garīgumu. Savukārt eksplīcītajā modelī reliģijas un garīguma jautājumi tiek pieteikti atklāti un par tiem tiek tieši runāts grupā vai individuāli kā par vienu no centrālajiem operatīvajiem faktoriem. Eksplīcīto pieeju iesaka izmantot tikai tad, ja supervizors un supervīzējamais (vai supervīzējamie) pieder vienai un tai pašai vai arī ļoti radniecīgām reliģiskajām tradīcijām. Tāpat tiek uzsvērts, ka šo pieeju var lietot tikai tad, ja ir skaidri noformulēta vienošanās starp abām pusēm par to, kas notiks supervīzijā attiecībā uz reliģijas un garīguma jautājumiem. Implicītā pieeja kā organisks reliģijas un garīguma jautājumu ietveršanas veids supervīzijā tiek lietota tajos gadījumos, ja supervizors un supervīzējamais pieder atšķirīgām reliģiskajām tradīcijām vai arī kāda no pusēm nesaista sevi ar nekādu reliģisko vai garīgo praksi, tomēr gadījuma analīzē parādās reliģijas un garīguma problemātika (*Tan, 2007*).

Lai gan pastāv plurālisms reliģijas un garīguma virzienos, šobrīd par vispiemērotāko reliģijas un garīguma jautājumu kontekstā tiek uzskatīts **integrētās attīstības supervīzijas modelis** (*integrated developmental model of supervision*) (Gingrich, Worthington, 2007). Šajā modelī tiek uzskatīts, ka supervīzija pēc būtības ir attīstības process, kas noris vienlaikus ar citiem izglītībā notiekošiem procesiem. Proti, tiek uzskatīts, ka supervīzijā tāpat kā izglītībā kopumā katram psihoterapeita, psihologa izglītības un profesionālās sagatavotības līmenim ir raksturīgi īpaši attīstības uzdevumi. Šī atziņa konceptuālā līmenī ir savietojama ar to, kā supervīzija tiek definēta vispārīgi saistīti vai nesaistīti ar kādu konkrētu psihoterapeita vai konsultanta pamatzglītību, taču nesaistīti ar reliģiju.

### 2.1. tabula

#### Izglītības līmeņi un tiem atbilstošie jautājumi supervīzijā

Līmenis	Sagatavotības (izglītības) pakāpe	Līmenim raksturīgie jautājumi un uzdevumi	Personīgās garīgās integrētības dinamika
1. līmenis	Iesācēji (studenti)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fokusēšanās uz sevi</li> <li>Satraukums, gaidas un cerības</li> <li>Negatīva pašuztvere attiecībā uz savām spējām</li> <li>Satraukums par novērtējumu</li> <li>Augsts motivācijas līmenis sasniegt labākus darba rezultātus</li> </ul>	Visai maza izpratne par to, kā speciālista garīgums un reliģiskā pārliecība ietekmē profesionālo darbību
2. līmenis	(Klīniskā) prakse studiju laikā	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fokusēšanās uz klientu</li> <li>Pieaugoša kognitīva un emocionāla izpratne par klientu un viņa pasaules uztveri</li> <li>Motivācijas mainīgums, kas saistīts ar pozitīvu un negatīvu pieredzi</li> <li>Pieaugoša autonomijas izjūta</li> </ul>	Pieaugoša izpratne par paša garīgajām vērtībām un attieksmi pret reliģiju. Labāka izjūta par to, kā šie jautājumi ietekmē profesionālās darbības procesu
3. līmenis	Tālākā profesionālā darbība	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pieaug paša apzināšanās un citu apzināšanās spēja</li> <li>Pieaug spēja reflektēt par psihoterapijas / konsultēšanas procesu</li> <li>Pieaug spēja izmantot pieredzi</li> <li>Nostabilizējas pārliecība un motivācija</li> <li>Noris aizvien lielāka dažādu jomu un pieredzes integrācija</li> </ul>	Spēja brīvi reflektēt par paša garīgumu un reliģiozitāti, kā arī par to, cik daudz un kā speciālista personības integratīvais briedums ietekmē psihoterapijas vai konsultēšanas procesu

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

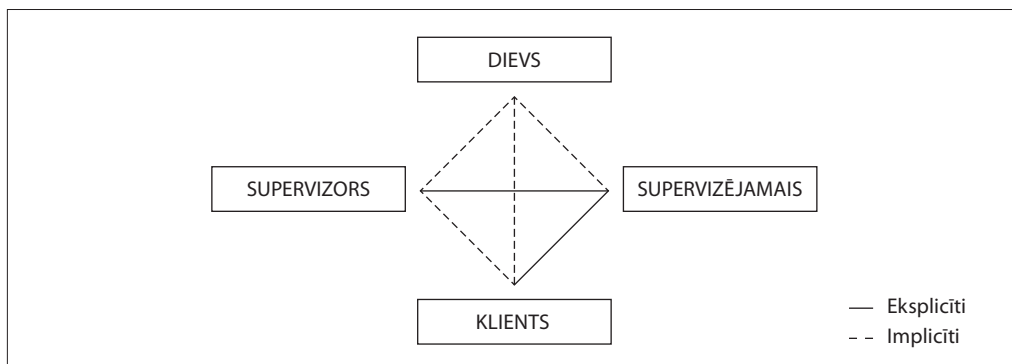
2006. gadā tika veikts pētījums, kurā tika pētīta garīguma komponentes klātbūtne četru palīdzozo jomu speciālistu praksē, proti, klīniskajā psiholoģijā, psiholoģiskajā konsultēšanā, pāru un ģimenes psihoterapijā un rehabilitācijas psihoterapijā (*rehabilitation counseling*) (Hage, 2006). Pētījumā tika atklāts, ka gandrīz bez izņēmuma visi aptaujātie profesionāļi piekrita, ka garīgums ir svarīgs izglītības un supervīzijas komponents. Vienlaikus tika novērots, ka praktiski izglītības programmās un supervīzijā garīgumam uzmanība tiek pievērsta salīdzinoši reti un maz. Izņēmums bija reliģisko institūciju piedāvātās izglītības programmas, kurās garīgums tika aplūkots sistematizēti un daudz. Pētījumā secināts, ka, lai psihoterapeits, psihologs vai supervizors iegūtu kompetences garīguma jomā, ir jāpamācās kādā specializētā reliģisko institūciju piedāvātā studiju programmā.

Izglītība un profesionālā sagatavotība tiek iedalīta trīs galvenajos līmeņos. Ar šiem līmeņiem tiek saistīta arī individuālā garīguma un reliģiozitātes izjūta un “briedums”, kā tas redzams 2.1. tabulā (Gingrich, Worthington, 2007, 345.–346. lpp.).

### 2.12.2. Konceptuāla pieeja garīguma un reliģiozitātes iekļaušanai supervīzijā

Vienu no veiksmīgākajiem veidiem, kā konceptualizēt reliģijas un garīguma klātbūtni supervīzijā, sniedz Džordža Foksa Universitātes (ASV) psiholoģijas profesors Klarks Kempbels (sk. 2.1. att.). K. Kempbels piedāvā attiecības supervīzijā raksturojošā trijstūra vietā četrstūri (Campbell, 2007, 322.–323. lpp.), kur viena no virsotnēm ir ierādīta Dievam, kā to saprot un uztver visi supervīzijā iesaistītie dalībnieki. Šajā modelī Dievs ir klātesošs, kaut arī netiešā veidā, visu iesaistīto pušu pieredzē:

“Gluži kā attiecības starp supervizoru un klientu, tāpat arī vairākas citas attiecības ir apslēptas klientam, kurš konsultējas ar kristīgu terapeitu. Attiecības starp Dievu un klientu, supervizoru un supervizējamo tiek konceptualizētas kā jēgpilni aspekti psihoterapijas procesā, kuri rezultējas kristīgajā supervīzijā.”



2.1. attēls. Konceptuāla shēma reliģijas un garīguma jautājumu iekļaušanai supervīzijā (Campbell, 2007, 323. lpp.)

Kaut arī konkrētā shēma tiek lietota, lai parādītu supervīzijas “četrstūri”, ja klients, supervīzējams un arī supervīzors ir kristieši, tā var konceptuāli atbilst praktiski jebkuram supervīzijas gadījumam, kas nodarbojas ar reliģijas un garīguma jautājumiem gan individuāli, gan grupā, implicīti un eksplīcīti. Saskaņā ar šo modeli reliģijas un garīguma integrācija supervīzijā aptver trīs jomas:

- 1) jautājumus, kas saistīti ar terapeitiskajām attiecībām (raksturīgi visām supervīzijām neatkarīgi no teorētiskās ievirzes). Šie jautājumi saistās ar terapeitisko “rāmi”, terapeitisko aliansi, robežām un kontraktu terapijā, sesiju biežumu, honorāra lielumu un līdzīgiem jautājumiem;
- 2) tehnisko kompetenču un intervencu jautājumus (raksturīgi visām supervīzijām neatkarīgi no teorētiskās ievirzes). Šie jautājumi ietver darbā pielietotās tehnikas un intervences, klienta izvērtēšanu un / vai diagnostiku, starpkultūras jautājumus, terapeita vai konsultanta teorētisko orientāciju, terapijas mērķus, profesionālās ētikas jautājumus u. c.;
- 3) jautājumus, kas saistās ar Dieva klātesamību psihoterapijā, konsultēšanā un supervīzijā (specifiski raksturīgi integratīvai reliģijas un garīguma jautājumus iztirzājošai supervīzijai). Šeit tiek aplūkoti jautājumi, kas saistīti ar fundamentālo kristīgo uzskatu, ka Dievs ir aktīvi iesaistīts cilvēku dzīvēs, vada tos un palīdz. Tikai bieži vien tas notiek veidos, ko cilvēks nesaprot, līdz ar to viens no terapeitiskajiem uzdevumiem ir palīdzēt klientam iegūt savu izpratni un izjūtu par to, ko Dievs dara viņa dzīvē šeit un tagad. Tas pats attiecas uz supervīzējamo un Dieva klātbūtnes ideju viņa vai viņas terapeitiskajā darbā. Otrkārt, tiek gan praktizētas dažādas garīgās disciplīnas, gan arī pārrunāta to praktizēšana reliģijas un garīguma psihoterapijā un / vai speciālista paša individuālajā garīgajā praksē (Campbell, 2007).

### 2.12.3. Metodes un tehnikas garīguma un reliģiozitātes iekļaušanai supervīzijā

Konkrētas tehnikas un instrumenti reliģijas un garīguma integrēšanai supervīzijā vēl arvien ir mazskaitlīgi un pieejamajā literatūrā aprakstīti visai maz.

Tiek minēta:

- **garīguma skala supervīzijā** (*The Spirituality in Supervision Scale – SISS*), vienlaikus norādot, ka šai skalai piemīt būtiski trūkumi (Gingrich, Worthington, 2007). Raksta publicēšanas brīdī *SISS* skala bija attīstīta un aprobēta tikai darbā ar pāru un ģimenes psihoterapeitiem; nebija datu par to, vai tā funkcionētu arī darbā ar citu terapijas un konsultēšanas novirzienu speciālistiem. Tāpat tiek norādīts, ka *SISS* skala nav īpaši veiksmīga vairākos psihometriskajos rādītājos, tā nediferencē supervīzējamo izglītības līmeņu atšķirības u. c. (Gingrich, Worthington, 2007, 349. lpp.);

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs

- **supervīzijai tuvā forma – mentorings**, kur supervizējamais izvēlas kādu supervizoru ar augstu garīgās integritātes pakāpi un pieredzi darbā ar reliģijas un garīguma jautājumiem. Šo mentoringa formu angļu valodā pieejamajā literatūrā reliģijas un garīguma kontekstā mēdz dēvēt arī par transformējošo supervīziju (*transformational supervision*) (Tan, 2009). Šajā ietvarā tiek runāts arī par supervizoru, kurš var pildīt garīgā skolotāja lomu, vadot supervizējamo dažādās garīgajās praksēs un vingrinājumos (Campbell, 2007);
- **garīguma genogramma**, ar kuras palīdzību tiek noskaidrotas reliģiskās un garīgās tradīcijas izcelsmes ģimenē, tā palīdzot supervizējamajam labāk apzināties izcelsmes ģimenē dominējošās garīgās tradīcijas, kuras ir ietekmējušas viņa paša uzskatus un izjūtas par reliģiju un garīgumu (Gingrich, Worthington, 2007);
- **supervīzijas grupas dalībnieku (arī supervizora) pašatklāšanās grupā**, daloties savā garīguma izjūtā un pieredzē ar citiem grupas dalībniekiem (Aten, Boyer, Tucker, 2007);
- **iekšējā lūgšana**, kuru psihoterapeits praktizē sesijā, darba ar klientu laikā, lai iegūtu garīgu izjūtu par notiekošo sesijā (Campbell, 2007);
- **lomus spēles grupā**, kas ir vērstas uz kristīgo principu integrāciju psihoterapijā (Aten, Boyer, Tucker, 2007);
- **garīgo disciplīnu praktizēšana** supervīzijā (lūgšana, kopīga Svēto Rakstu apcere vai tā saucamā Bībeles studēšana, pārrunas par Svētajiem Rakstiem, klusuma praktizēšana) (Tan, 2009).

#### 2.12.4. Supervizora loma reliģijas un garīguma integrēšanā supervīzijā

Gandrīz visi autori, kuri raksta par kristietības un / vai reliģijas un garīguma integrāciju supervīzijā, uzsver, ka ļoti būtiska ir supervizora loma. Džoana Džounsa min deviņas kvalificējošas iezīmes, kas kristīgas pārliecības supervizoram būtu jāiemiešo, lai sekmīgi strādātu (Jones, 2007).

1. Kristīgas pārliecības supervizoram ir pastāvīgi jāpatur redzeslokā garīgums.
2. Supervizoram ir jāpārzina arī piesaistes psiholoģiskie mehānismi, kas var traucēt kristietības un psihoterapijas integrācijai supervizējamo praksē. Pastāv empīriski pierādīts uzskats, ka reliģiozitāti vispār var pētīt un aprakstīt, par izejas punktu pieņemot indivīda piesaisti (Friedrich-Killinger, 2014). Arī reliģiozitāte var tikt uzskatīta par piesaisti. Reliģiozi cilvēki veido piesaisti ar internalizētu Dieva ideju pēc tā paša modeļa, kā viņiem ir veidojusies piesaiste vecākiem, autoritātēm bērnībā un kā vēlāk dzīvē viņi veido piesaisti ar partneri. Operacionalizētie lielumi, kas tiek lietoti, pētot piesaisti attiecībās ar Dievu, vecākiem un partneri, ir bailes (vācu val. *Angst*) un

distancēšanās (vācu val. *Vermeidung*). Jo mazākas ir piedzīvotās bailes un distancēšanās, veidojot piesaisti bērnībā, jo mazākas bailes un distancēšanos reliģiozs cilvēks izjutīs attiecībās ar Dieva konstruktū pieaugušā vecumā (*Friedrich-Killinger*, 2014, 85.–99. lpp.). Tieši personīgās attiecības ar Dievu ir galvenais reliģiozitātes faktors kristiešu reliģiozitātē, nozīmības ziņā atstājot aiz sevis tādus tradicionāli ar reliģiozitāti saistītus faktorus kā “svētums” un “transcendence” (*Friedrich-Killinger*, 2014, 31.–33. lpp.). Izsakoties pavisam vienkārši, reliģiozs cilvēks izjutīs savā pieredzē Dievu tā, kā agrīnā vecumā būs izjutis savus vecākus vai autoritātes. Ja vecāki un autoritātes būs bijuši strikti, neiecietīgi vai nosodoši, cilvēka izjūtās Dievs arī būs tāds (un otrādi). Arī ar līdzcilvēkiem šis reliģiozais indivīds sliekšies veidot emocionālas attiecības, balstoties uz to pašu piesaistes modeli, kāds ir piedzīvots bērnībā un izjūsts attiecībā pret Dievu.

3. Supervīzoriem ir jāprot attiecināt kristīgās ticības pamatpatiesības uz cilvēci. Proti, supervīzoram ir jābūt spējīgam konceptualizēt kādas fundamentāli kristīgas patiesības tā, lai tās būtu iespējams universāli pielietot, arī strādājot ar cilvēkiem, kas ir tālu no kristietības.
4. Supervīzoram ir jāprot integrēt un modelēt kristīgu pasaules uzskatu savās attiecībās ar supervīzējamajiem. Proti, šeit var tikt apzināts un pētīts, kā psihoterapeits vai supervīzors veido attiecības un metaattiecības ar klientu vai supervīzējamu (*McMinn, Campbell*, 2007, 287.–292. lpp.). Metaattiecības ir tās, kurās psihoterapeits vai supervīzors noraugās sevī it kā no malas un, ieņemot vērotāja pozīciju, fiksē, kā viņš pats veido autentiskas attiecības ar savu klientu vai supervīzējamu.
5. Supervīzoram ir jābūt spējīgam demonstrēt un modelēt garīgas intervences un tehnikas supervīzējamajiem, ja šāda vajadzība tiek izteikta.
6. Supervīzoriem supervīzijas procesā ir jāprot integrēt garīguma izvērtēšanas instrumentus.
7. Supervīzoram ir jābūt spējīgam supervīzijas procesā integrēt juridiskos un ētiskos aspektus.
8. Supervīzoram ir jābūt kompetentam multikulturālisma jautājumos.
9. Supervīzoram ir jāpārzina pamata supervīzijas modeļi un pieejas.

Dž. Džounsas rakstā (*Jones*, 2007) ir runa par kvalifikācijām, kādas tiek uzskatītas par nepieciešamām supervīzoram, kurš izglīto supervīzorus, kuri strādās ar reliģijas un garīguma jautājumiem savā praksē. Kaut arī bieži tiek lietots termins “garīgums”, šeit runa ir par eksplīcīti kristīgu garīgumu. Implīcīti ir skaidrs, ka šīs kompetences, kas tiks iemācītas jaunajiem supervīzoriem, ir tieši tās, kas tiek sagaidītas no ikviena supervīzora, kurš darbojas ar reliģijas un garīguma jautājumiem supervīzijā.

Šajā kontekstā tiek minēts vēl kāds faktors, kas, runājot par supervīziju kristīgās tradīcijas kontekstā, tiek uzskatīts par objektīvi klātesošu resursu, proti, tā ir

Svētā Gara klātbūtne un darbība supervīzijas procesā, kurā ir iesaistīti kristieši (Holeman, 2002; Tan, 2007; Campbell, 2007). Šis faktors tiek nereti pat uzskatīts par pašu būtiskāko: “[...] kristīgo konsultantu supervīzija atšķiras ar to, ka gan supervīzors, gan supervīzējamais var brīvi piekļūt Svētā Gara spēkam. Tā kā abas [supervīzijā] iesaistītās puses tic transformējošajam Kristus spēkam, neviens supervīzējamais gadījums netiek uzskatīts par bezcerīgu” (Holeman, 2002, 675. lpp.).

### 2.12.5. Kristīgā supervīzijas grupa psiholoģijas un attīstības centrā “Mājas”

Psiholoģijas un attīstības centrā “Mājas” supervīzijas grupa sāka tikties regulāri reizi mēnesī 2014. gada rudenī. Par grupas sastāvu ir atbildīga centra “Mājas” vadītāja. Par supervīzoru tika pieaicināts šīs nodaļas autors.

Grupa ir izmēra ziņā amorfa un pēc izglītības, darba pieredzes, kā arī reliģiskās piederības visai neviendabīga. Grupas amorfums izpaužas apstākļi, ka grupas dalībnieku sastāvs nav pastāvīgs un supervīzijas dalībnieku skaits katru reizi ir atšķirīgs – parasti supervīzijā piedalās četri līdz seši supervīzējamie.

Grupā neviendabīgums izpaužas tajā, ka grupas dalībniekiem ir ļoti atšķirīga darba specifika, izglītība un arī konfesionālā piederība. Vienīgais vienojošais faktors ir tas, ka visi dalībnieki ir aktīvi praktizējoši kristieši, kuri savā tiešajā darbā bieži strādā ar reliģijas un garīguma jautājumiem un profesionālajā pilnveidē vēlas apgūt iemaņas savu kristīgo pārliecību integrēt darbā korekti un atbilstoši konsultējošas profesijas pārstāvju profesionālās ētikas standartiem (sk. 2.2. tab.).

Vienas supervīzijas ilgums ir trīs stundas, un grupa attiecībā uz reliģijas un garīguma jautājumiem darbojas pēc eksplīcītā principa. Grupas dalībnieki sasēžas aplī. Supervīziju ar brīvu lūgšanu (pretstatā liturģiskai lūgšanai) iesāk centra vadītāja, taču katrs grupas dalībnieks ir aicināts lūgties pirms sākuma apla, ja izjūt tādu vajadzību. Parasti sākuma lūgšanā piedalās viens līdz trīs dalībnieki.

Tad seko sākuma aplis, kurā reliģijas un garīguma jautājumi parādās reti un maz. Pārsvarā grupas dalībnieki “pieslēdzas” grupai, pastāstot, kā viņiem šobrīd veicas profesionālā ziņā, kā arī paziņo, vai viņi būtu gatavi šajā reizē supervīzēt kādu savu gadījumu. Reizēm sākuma aplī tiek īsi pastāstīts, kas ir noticis kādā iepriekšējā supervīzijas reizē izskatīta gadījuma kontekstā pēc supervīzijā iegūto atziņu pielietojšanas. Pēc tam atkarībā no situācijas grupa strādā ar vienu gadījumu vai arī, ja gadījums nav īpaši sarežģīts un laikietilpīgs, apmēram viena stunda tiek veltīta “dažādiem” jautājumiem, kuri pārsvarā ir saistīti ar reliģijas un garīguma integrāciju kādā grupas dalībnieka profesionālajā darbībā. Supervīzija noslēdzas ar beigu apli. Beigu aplī grupas dalībnieki parasti apraksta savas “šeit un tagad” izjūtas pēc grupas darba beigām, kā arī pastāsta pārējiem apla dalībniekiem, kādas profesionālas, personīgas vai garīgas atziņas viņi ir ieguvuši aizvadītajā supervīzijā.



## 2.2. tabula

**Supervīzijas grupas dalībnieku izglītība un  
profesionālās darbības joma centrā “Mājas”**

Nr. p. k.	Profesionālā darbība	Izglītība	Reliģiskā piederība	Dzimums
1.	Centra “Mājas” vadītāja, psiholoģiskā konsultēšana	Klīniskais psihologs	Romas katoļu baznīca	Sieviete
2.	Mākslas terapija	Mākslas terapeite	Evaņģēliski luteriskā baznīca	Sieviete
3.	Psiholoģiskā konsultēšana	Psihologs konsultants	Romas katoļu baznīca	Vīrietis
4.	Psiholoģiskā konsultēšana	Klīniskais psihologs	Vasarsvētku brīvbaznīca	Sieviete
5.	Kristīga bērnudārza audzinātāja	Pedagogs	Baptistu baznīca	Sieviete
6.	Kristīga bērnudārza audzinātāja	Pedagogs	Evaņģēliski luteriskā baznīca	Sieviete
7.	Personāla atlases speciālists, psiholoģisko spēļu treneris	Klīniskais psihologs	Evaņģēliski luteriskā baznīca	Sieviete

Grupā supervīzētie gadījumi ir ļoti atšķirīgi. Sākot ar gadījumiem, kur konsultēšanas darbā ar ilglaicīgu klientu ir notikusi “iestrēgšana”, un beidzot ar “gadījumiem”, kā labāk integrēt bērnudārza grupiņā kādu bērnu ar uzvedības problēmām. Gadījumu prezentācijās reliģijas un garīguma dimensija ir klātesoša gandrīz vienmēr neatkarīgi no tā, vai prezentētajā gadījumā klients ir kristīgs, reliģiozs vai arī pilnīgi sekulārs, agnostisks pēc savas reliģiskās orientācijas.

Attiecībā uz eksplīcīti kristīgām supervīzijas tehnikām, kas tiek lietotas šajā grupā, var izcelt divas. Pirmkārt, tās ir diskusijas par to, cik efektīvas, kontekstuāli piemērotas un ētiski iederīgas ir specifiski kristīgas intervences konkrētos gadījumos ar klientiem (piemēram, lūgšanās sesijas laikā, Svēto Rakstu apcere kopā ar klientu). Otrkārt, tās ir dažādi naratīvi un metaforas no Svētajiem Rakstiem un kristīgās tradīcijas, kuri palīdz paraudzīties uz gadījumu no cita skatupunkta, sniedzot iespēju iegūt filozofisku pamatu gadījuma alternatīvai konceptualizācijai.

“Māju” grupas darbs gada laikā ir parādījis, ka Latvijā kristīgajā populācijā un kristīgajā izglītībā tiek pievērsts pārāk maz uzmanības tam, ko Rietumos pazīst kā “integratīvos jautājumus” reliģijas un garīguma kontekstā. Proti, veidi un pieejas, kā terapeita un konsultanta personīgo reliģisko pārliecību korekti integrēt profesionālajā darbā ar klientiem. No šī viedokļa raugoties, grupa pilda izglītojošu funkciju. Kā ieguvumu var minēt faktu, ka kristīgas pārliecības palīdzošo profesiju pārstāvji Latvijā beidzot ir sapratuši, ka viņiem ir būtiski integrēt savas personīgās reliģiozitātes

dimensiju terapeitiskajā un konsultatīvajā darbā. Var sacīt, ka ar vairāku dekāžu nobīdi Latvija ir “noķērusi” Rietumu pasaules pieredzi.

Problemātiska ir grupas diversitāte attiecībā uz izglītību un darba specifiku. Nereti kāds no grupas dalībniekiem līdz galam nesaprot supervīzējamā gadījuma nianšes. Līdz ar to supervīzoram ir liela slodze, jo ir nepieciešama operatīva “pārslēgšanās” starp psihoterapijas, konsultēšanas, izglītības un kristīgās tradīcijas kontekstiem. Konkrētajā gadījumā tas ir paveicams, jo supervīzoram ir izglītība un pieredze visās četrās jomās. Turklāt atgriezeniskajā saitē neviens no grupas dalībniekiem par to nav sūdzējies, tieši otrādi – ir izteikts viedoklis, ka analizēt gadījumus citos profesionālās darbības kontekstos ir izglītojoši un bagātinoši.

### 2.12.6. Supervīzors bez personīgas reliģiskas pieredzes

Vietā ir jautājums, vai ar reliģijas un garīguma jautājumiem supervīzijā var strādāt supervīzors, kuram nav personīgas reliģiskas pieredzes. Diemžēl pieejamā literatūra par šādiem gadījumiem klusē. Pat ja šāds supervīzors neatbildīs iepriekšminētajiem deviņiem kristīgas pārlicības supervīzora kritērijiem, atbilde varētu būt “jā”. Pirmkārt, tāpēc, ka supervīzija ar vai bez reliģijas un garīguma jautājumu klātbūtnes vēl arvien ir supervīzija, kas atbilst vispārējiem supervīzijas standartiem. Otrkārt, pat bez tehniskām zināšanām un personīgas pieredzes reliģiskajos procesos supervīzors var taktiski un empātiski izturēties pret reliģijas un garīguma jautājumiem. Kāda ilggadēja supervīzore un supervīzoru trenere ir sacījusi (Neufeldt, 1999, 30. lpp.): “Ja mēs gribam sadzirdēt savus supervīzējamus, ir ne tikai cieņpilni, bet arī praktiski [noderīgi] akceptēt viņu [supervīzējamo] idejas un sajūtas. Pat ja mēs ironizējam par kādām idejām [...], mēs vēl arvien nodrošinām atmosfēru, kurā radošas idejas netiek tiesātas.” Pieņemšana, cieņa un netiesāšana ir tie faktori, kuri var nodrošināt izejas pozīcijas sekmīgai supervīzijai par reliģijas un garīguma jautājumiem arī tad, ja supervīzors nav īpaši izglītots un pieredzējis reliģijas jomā un vienlaikus ir gatavs mācīties no supervīzējamajiem.

### Avoti un literatūra

1. Aten, J. D., Boyer, M. C., Tucker, B. T. (2007). Christian integration in clinical supervision: A conceptual framework. *Journal of Psychology and Christianity*. 26(4), 313–320.
2. Bergknapp, A. (2009). *Supervision und Organisation: Zur Logik von Beratungssystemen*. Wien: Facultas, WUV.
3. Campbell, C. D. (2007). Integrating Christianity across the supervisory process. *Journal of Psychology and Christianity*. 26(4), 321–327.
4. Friedrich-Killinger, S. (2014). *Die Bindungsbeziehung zu Gott*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
5. Gingrich, F., Worthington, E. L., Jr. (2007). Supervision and the integration of faith into clinical practice: Research considerations. *Journal of Psychology and Christianity*. 26(4), 342–355.

6. Hage, S. M. (2006). A closer look at the role of spirituality in psychology training programs. *Professional Psychology: Research and Practice*. 37, 303–310.
7. Holeman, V. T. (2002). Supervision and Training: Raising up the Next Generation of Christian Counselors. In: Clinton, T., Olschlager, G. (eds.). *Competent Christian Counseling: Foundations and Practice of Compassionate Soul Care*. Vol 1. Colorado Springs: WaterBrook Press, 658–675.
8. Holloway, E. L. (1992). Supervision: A Way of Learning and Teaching. In: Brown, S. D., Lent R. W. (eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Willey, 177–214.
9. Jones, J. W. (2007). Training Supervisors to Integrate Psychology and Christianity. *Journal of Psychology and Christianity*. 26(40), 336–341.
10. Mārtinsone, K. (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
11. Mārtinsone, K., Majore-Dūšele, I. (2015). Profesionālās darbības supervīzija. No: Bite, I., Mārtinsone, K., Sudraba, V. (red.). *Konsultēšanas un psihoterapijas teorija un prakse*. Rīga: Zvaigzne ABC, 55.–65. lpp.
12. McMinn, M. R., Campbell, C. D. (2007). *Integrative Psychotherapy: Toward a Comprehensive Christian Approach*. Downers Grove: IVP Academic.
13. Neufeldt, S. A. (1999). *Supervision Strategies for the First Practicum* (2<sup>nd</sup> ed.) Alexandria: American Counseling Association.
14. Palmer, B. R., White, G., Chung, W. (2008). Deficient Trainees: Gatekeeping in Christian Practicioners Programs. *Journal of Psychology and Christianity*. 27(1), 30–40.
15. Simpson, S. W. (2011). Creating “reflective practitioners”: Clinical Training at Fuller Theological Seminary’s School of Psychology. *Journal of Psychology and Christianity*. 30(2) 108–113.
16. Tan, S. Y. (2007). Using spiritual disciplines in clinical supervision. *Journal of Psychology and Christianity*. 26(4), 328–335.
17. Tan, S. Y. (2009). Developing integration skills: The role of clinical supervision. *Journal of Psychology and Christianity*. 37(1), 54–61.

## 3. daļa

### Specifiskie jautājumi supervīzijā

#### 3.1. Refleksija supervīzijā

Savas pieredzes apzināšanās un realizēšana ir nozīmīga prasme, no kuras veidojas speciālista zināšanas un attieksme, kas ir nepieciešama darbā ar klientu. No psihodinamiskā un kognitīvā viedokļa tās ietver:

- 1) sevis kā speciālista apzināšanos;
- 2) transferences un kontrtransferences apzināšanos;
- 3) emocionālo paškontroli;
- 4) nepārtrauktu speciālista kompetences attīstību (*Prasko et al.*, 2012).

Kā atzīst menedžmenta speciālisti, tas attiecas ne tikai uz psihologu, psihoterapeitu vai sociālo darbinieku, kurš strādā ar saviem klientiem, bet arī uz supervizoru, kura klients ir supervizējamais speciālists un kurš supervīzijā ienes gan sevi, gan attiecības ar saviem klientiem, gan vidi, no kuras nāk klients (*Hawkins, Shohet*, 2000). Ja supervizējamais nespēj uztvert, apzināties un aprakstīt savas domas un izjūtas vai attieksmi, tad viņš ir neaizsargāts pret šīm domām un sajūtām, kas var “pārņemt” supervizējamā darbību un uzvedību attiecībās ar klientu (*Prasko et al.*, 2012).

Literatūrā tiek uzsvērts, ka speciālistiem nepieciešama pedagoģiski pamatota supervīzija, kas nodrošina mācīšanos, veicina spēju sadarbības, reflektēt procesu un, balstoties uz to, integrēt teorētiskās zināšanas praksē, kā arī novērtēt sasniegtos rezultātus (*Ābolta, 2012*). Pētījuma rezultāti parāda, ka supervīzijas dalībnieki – supervizors un supervizējamais –, īstenojot reflektīvo darbību, veido tādu mācīšanās vidi, kurā ikviena dalībnieka individualitāte un profesionālās vajadzības tiek respektētas, tā gan sekmējot profesionālo pilnveidošanos, gan realizējot atbalstu (*Ābolta, 2012*).

Literatūras apskati un pētījumi (*Prasko et al.*, 2012; *Fade*, 2014) liecina, ka speciālists, kurš, izmantojot refleksiju, ir ieguvis spēju saprast savu iekšējo pasauli jeb emocijas darbā ar klientiem, ir efektīvāks lēmumu pieņemšanā, savu vajadzību atdalīšanā no klienta vajadzībām, spējā apzināties un izmantot kontrtransferenci un spējā izveidot optimālu atbildi jebkurā procesa brīdī. Informācijas un savu iekšējās procesu reflektēšana palielina spēju uztvert citu personu intrapsihiskos procesus, palielina spēju adekvāti reaģēt uz tiem.

Tādēļ refleksijas izpratne, prasmes un to apgūšana ir viens no centrālajiem jautājumiem supervīzoru apmācībā un profesionālajā izaugsmē. Šajā rakstā tas tiek aplūkots gan no dažādiem psiholoģiskiem un psihoterapeitiskiem aspektiem, gan no izglītības teorijas un reflektīvās prakses viedokļa.

Dažādās zinātnes nozarēs (psiholoģijā, pedagogijā, psihoterapijā u. c.) refleksijas jēdziens ir definēts atšķirīgi, tomēr modernās zinātnes nozīmē refleksijas koncepciju 1933. gadā terminā “domāt par domāšanu” izteica funkcionālās psiholoģijas pamatlicējs Džons Djuijs (*Dewey, Moon, 2001; Poletto, 2009; Strode 2010; Henry, 2013*).

Izglītības teorētiķis Deivids Kolbs, kas savu zinātnisko darbību fokusējis uz eksperimentālo mācīšanos, refleksiju definēja kā mentālu aktivitāti, kas ietekmē mācīšanos no pieredzes (*Moon, 2001; Poletto, 2009; Henry, 2013*). Deivids Bouds (*Boud et al., 1985*) no mācīšanās viedokļa apraksta refleksiju kā intelektuālu un emocionālu aktivitāti, kurā indivīds pēta savu pieredzi, lai iegūtu jaunu izpratni un vērtējumu. Savukārt izglītības teorētiķis Dženijs Mūns (*Moon, 1999*) refleksiju definē kā domāšanas formu, kas izmantojama, lai plānotu, kā sasniegt mērķi vai panākt gaidīto rezultātu. Vusteras (*Worcester*) koledžas profesors Tonijs Ghaje ar kolēģiem (*Ghaye et al., 1998, citēts no: Strode, 2010*) refleksiju skaidro kā skatīšanos atpakaļ un savas prakses apjēgšanu, mācoties no tās un izmantojot nākotnes profesionālajām darbībām. Kā prāta procesu refleksiju aprakstīja arī krievu psihologi Anatolijs Karpovs un Irina Skitajeva (*Карпов, Скитяева, 2002*).

No psiholoģijas viedokļa refleksija ir definējama kā cilvēkam piemītoša spēja, kas saistīta ar sevis un citu cilvēku novērošanu, savas darbības, jūtu vai domāšanas apzināšanos un starppersonu saskarsmē izpausto nozīmju apzināšanos (*Карпов, Скитяева, 2002*). Psihoterapeits Mihails Karrolls (*Carroll, 2009a*) uzskata, ka refleksija ir spēja “pakāpt soli atpakaļ laikā” un uzdot sev jautājumu: *Kāpēc lietas notika šādi, un ko es varēju (nākotnē varēšu) darīt citādi?* Refleksija ir spēja atgriezties pie pārdzīvotās pieredzes un to izjūtu apzināšanās, kas var tikt izmantota nākotnē (*Brigmane, 2012*).

Veselības speciālisti Kristofers Džons un Dons Frešvaters (*Johns, Freshwater, 2005; Davys, Beddoe, 2009*) skaidro refleksiju kā jušanas, saprašanas, intuīcijas un domāšanas kopumu, kas saistīts ar konkrētu pieredzi, lai attīstītu izpratni par paša vai prakses atklāsmi vai izpratni. Tā ir virzīta uz zināšanām un, vēlams, uz realizāciju praktiskā darbībā. Šādā aspektā pieminams M. Karrolla (*Carroll, 2009a*) skaidrojums par refleksiju kā mērķtiecīgu fokusēšanos uz domām, jūtām, sajūtām un uzvedību, lai piešķirtu nozīmi šiem pieredzes fragmentiem un radītu jaunu izpratni, kas savukārt noved pie plašākām izvēles iespējām veicināt pārmaiņas vai sekmēt neskaidrību novēršanu.

Pētot reflektīvās darbības jēdziena būtību, Zanda Rubene (*Rubene, 2009*) pauž uzskatu, ka refleksija kā spēja ietver domāšanas saturu un norises atgriezeniskumu, analizēšanu, domu un spriedumu kritisku izvērtēšanu, zināšanu un viedokļu aktīvu

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

pārstrukturēšanu, elastīgumu, paškorekciju. Tā ir nepieciešama, lai, pārstrukturējot iepriekšējos priekšstatus, rastu vietu jaunām zināšanām un nostiprinātu tās.

Apkopojot iepriekšminētos skaidrojumus, var secināt, ka refleksija ir balstīta uz unikālu psihisko spēju – spēju domāt simboliski, abstrakti vai loģiski un tā nodrošina iespēju pievērst uzmanību tādiem objektiem, kuru uztvere realizējas kā mācīšanās par sevi (Miller, 2004). Refleksija ietver sevis apzināšanos, kāda rodas, pārdomājot savas sajūtas, domas, emocijas, sevis un citu izpratni un priekšstatus par saskarsmes partnera priekšstatiem (Карнов, Скитяева, 2002). Citiem vārdiem sakot, refleksija ir prāta darbība, kas vērsta uz savas un citu cilvēku darbības un tās cēloņu un seku sakarību izprašanu (Карнов, Скитяева, 2002).

### 3.1.1. Refleksijas raksturojums

Uzskatot, ka refleksija ir psihiska aktivitāte, ar kuras palīdzību tiek integrēti pārējie psihes procesi, spējas un stāvokļi, arī refleksiju var aprakstīt kā metaprocesu, metaspēju un metastāvokli, ar “meta” saprotot jaunu abstrakcijas līmeņu izmantošanu kādas parādības aprakstīšanā (Карнов, Скитяева, 2002).

**Refleksija kā process** (Карнов, Скитяева, 2002; Bennett-Levy et al., 2009) ir integrējošs jeb regulējoši sintētisks koncepts. Tas ietver divu līmeņu procesus – pamatlīmeni un sintētiski regulējošo jeb integrējošo.

Pamatlīmenis satur:

- kognitīvo faktoru – vērsts uz izziņu un orientēšanos;
- emocionālo faktoru – vērsts uz aktivizēšanos un novērtēšanu;
- gribas faktoru – vērsts uz aktivitātes stabilizāciju;
- motivācijas faktoru – vērsts uz aktivizācijas iniciēšanu.

Refleksijas procesu veido gan jutekliskais vērojums, gan jēdzieniskā domāšana, gan kategoriju attiecināšana un shematizēšana (Āboltiņa, 2012). Tātad refleksija kā process ietver savas darbības organizēšanu, kas balstās uz iekšējo pozīciju un ir mērķtiecīga.

Viens no pirmajiem posmiem šajā darbības organizēšanas ķēdē vai tīklā ir anticipācija – ideālā vēlamā rezultāta izvirzīšana. Nākamais ir darbības sistēmiska apzināšanās, kas ietver prognozēšanu, plānošanu, programmēšanu (darbības secīgu soļu jeb algoritma izveidošanu). Vienlaikus notiek lēmuma pieņemšana, izmantojot informācijas un ideālā rezultāta salīdzināšanu. Turklāt lēmuma pieņemšana nenotiek tikai racionālajā līmenī, to ietekmē arī emocionālais stāvoklis, emocionālā atmiņa un uzskati jeb vērtību sistēma. Sintētiski regulējošā jeb integrējošā procesa mērķis ir būt par starpnieku starp reflektīvajiem pamatprocesiem un darbības regulāciju, kas ietver empīriskās un teorētiskās pieredzes formēšanu un vērtību sistēmas attīstību. Šādā nozīmē refleksija balstās uz uztvertās informācijas (verbālas, neverbālas, apzinātas, neapzinātas) un pieredzes integrētu un apzinātu rezultātu, tā realizē pāreju no iekšējās pozīcijas uz darbību (Карнов, Скитяева, 2002).

**Refleksija kā spēja** (Карнов, Скитяева, 2002) ir kompleks, ko veido iedzimti bāzes elementi (kognitīvās spējas, emocionālā inteliģence, ieskaitot empātijas spējas, jūtīgums pret sevi un otru), dzīves gaitā attīstītais iedzimto bāzes elementu līmenis, dzīves gaitā izveidotā iedzimto un attīstīto bāzes elementu sistēma. Refleksijas spēja (Bennett-Levy et al., 2009) nodrošina mērķtiecīgas mijiedarbības attiecības starp cilvēkiem, izmantojot vadības funkciju, kas piemīt prātam. Refleksija kā metaspēja balstās uz konkrētām spējām – uztveres un novērošanas, kognitīvajām, atmiņas u. c. spējām reflektēt sevi vai otru.

Šādā nozīmē supervīzējamajam speciālistam, kurš strādā ar klientu, ir nepieciešamas divu veidu refleksijas spējas:

- 1) vispārīgas refleksijas spējas, kas attiecas uz spēju savā prātā rekonstruēt un izpētīt notikumu un uz spēju konceptualizēt un sintezēt iegūto informāciju;
- 2) pašrefleksijas spējas savu domu, emociju un sajūtu apzināšanai un darbības vadīšanai (Карнов, Скитяева, 2002).

**Refleksija kā stāvoklis**, pēc Renē Dekarta filozofijas (Карнов, Скитяева, 2002), ir vienīgā subjektam pieejamā pārbaudāmā realitāte, kura norisinās indivīda intrapsihiskajā vidē. Tas ir stāvoklis, kurā psihe (prāts, emocijas, sajūtas) prezentē sevi pati sev. Līdz ar to refleksija kā stāvoklis vienmēr ir vienlaikus sekundārs, jo primārs ir reflektējamais psihe stāvoklis, un metastāvoklis, jo ar to sasniedz jaunu abstrakcijas līmeni sevis uztverē un izpratnē. Tas ir, refleksija ir forma citu psihe vai ārējās realitātes (notikumā vai darbībā iesaistītie cilvēki) stāvokļu atklāšanai.

Šāds stāvoklis ir novērtējams:

- kvalitatīvi – pēc satura, tā likumsakarībām un dinamikas;
- kvantitatīvi – pēc intensitātes, piepūles, biežuma;
- fenomenoloģiski – pēc nozīmes, jēgas, ētiskajiem apsvērumiem;
- pēc ietekmes uz darbību un rezultātu.

Refleksiju kā stāvokli raksturo fokusēšanās uz savu iekšējo procesu (“pajautā sev”, “izdomā pats”), distancēšanos no situācijas un emocijām, tās nenoliedzot (“skats no malas”), kontakts ar savu iekšējo stāvokli, domām, izjūtām, sajūtām (“kontakts ar sevi”, “šeit un tagad”). Kompilējot prakses no dažādiem teorētiskiem avotiem, šāda stāvokļa trenēšanai nereti izmanto **apzinātības praksi** (*mindfulness*) – veidu, kā veiksmīgi pārvaldīt un apzināties savas emocijas, tās nedz apspiežot, nedz ļaujot tām nekontrolētu varu (Chade-Meng et al., 2013).

Refleksijas izpratni no darbības viedokļa skaidrojis izglītības teorētiķis un reflektīvās prakses pētnieks Donalds Alans Šons (Schön, 1983):

- 1) refleksija darbībā jeb rīcībā (*in action*) tiek saprasta kā tagadnes jeb “esošā brīža” refleksija par “esošā brīža” darbību. Tā attiecas uz konkrētiem

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

apsvērumiem, novērtēšanu un lēmumu pieņemšanu darbības laikā. Tā ietver kritisko domāšanu. Pēc Džillijas Boltonas vārdiem (*Bolton, 2001*): kamēr mēs esam iesaistīti, mēs kļūstam sev supervīzori, uzraugot, novērtējot un izpētot notiekošo;

- 2) refleksija par darbību (*on action*) saprotama kā veids ārpus darbības esošā laikā, vietā fokusēties un domāt par pieredzi. Tas ietver analīzi un novērtēšanu pēc situācijas, kurā nācies iesaistīties. Tieši šis refleksijas veids visbiežāk ir saistīts ar supervīzijā veicināmo gadījuma izpratni;
- 3) refleksija darbībai (*for action*) kā terminu ieviesa Linna Makalpaina (*McAlpine, 1991*, citēts no: *Lähteenmäki, 2005*). Tā ir nākotnes darbības plānošana jeb, izmantojot iztēli, pārdomājot un novērtējot iespējamus scenārijus, sagatavošanās nākotnes darbībām. Supervīzijā tā saistīta ar jautājumu *Ko darīt turpmāk?*

**Refleksijas pazīmes.** Refleksija atklāj subjektīvo patiesību saistībā ar laiku, vietu un personu. Tā atļauj praktizētājam novērtēt neatbilstību starp izvirzīto teoriju un reālo rīcību, piemēram, ko bija paredzēts teikt vai darīt un kas reāli tika pateikts vai izdarīts (*Argyris, Schön, 1974*). Šādā nozīmē refleksiju rosina prāta atvērtība un plašs redzesloks. Tas nozīmē spēju paplašināt savas psiholoģiskās robežas un atļaut sev iztēloties jaunas iespējas. Tas iekļauj spēju apstāties, distancēties, klausīties, respektēt intuīciju un jūtas, ieklausīšanos sevī un citos. Atvērtība pieļauj “nezināšanas pozīciju”, meklējot alternatīvas nozīmes, esot ievainojamam, emocionāli iesaistītam tajā, kas notiek ar pašu un citiem, spēju apsvērt notikumus no plašākas perspektīvas (*Carroll, 2009a*).

M. Karrolls (*Carroll, 2009a*) izdala vairākas refleksijas pazīmes:

- refleksija ir “iekšēja” (internāla) aktivitāte – supervīzējamais liek sev domāt un just par to, kas ir noticis. Refleksija sākas ar spēju apstādināt savu “ārējo” (eksternālo) un sākt domāt. Supervīzējamais apzinās savas iespējas un prātā atkārtoti to, ko ir izdarījis, un to, kas ir noticis;
- refleksija ir pārbaudes, izmeklēšanas, sevis iztaujāšanas process – supervīzējamais uzdod sev jautājumus par darbību: *Kāpēc tas notika, kāpēc viņš rīkojās šādi, kāpēc tā persona atbildēja šādi, kāpēc es kā supervīzējamais turpinu iekļūt šādās situācijās?* Refleksija ir veids, kā sajūst, saprast nozīmi notikumiem, pieredzei;
- refleksija nav tikai racionāls notikums – tā ir arī emocionāla pieredze (*Moons, 2004*, citēts no: *Carroll, 2009a*).

M. Karrolls (*Carroll, 2009a*) uzskata, ka laba supervīzora loma ir veicināt supervīzējamā spēju reflektēt un mācīšanos caur refleksiju.



### 3.1.2. Refleksijas attīstība

Tā kā refleksijas pamatā ir savu darbību apzināšanās, tad Žans Pjažē (*Piaget*, 1969, citēts no: *Карпов, Скитяева*, 2002) izšķir trīs refleksijas attīstības posmus:

- 1) tikai mērķa un rezultāta apzināšanās pirmoperacionālajā domāšanas attīstības periodā;
- 2) cēloņu un seku apzināšanās konkrēti operacionālās domāšanas attīstības periodā;
- 3) savu darbību apzināšanās jeb refleksija loģiski un formāli operacionālās domāšanas attīstības periodā.

Tātad tikai trešajā posmā indivīds par sevi var apgalvot, ka “es apzinos sevi tā, kā mani redz citi”. Reflektīvās domāšanas attīstību, pēc Ž. Pjažē teorijas, nosaka nepieciešamība būt saskarsmē ar citiem cilvēkiem indivīda attīstības laikā, kā arī nobriešana, individuālā pieredze un darbošanās (*Piaget*, 1969, citēts no: *Карпов, Скитяева*, 2002).

Kā redzams, refleksijas attīstība sakrīt ar personības attīstību – refleksija saistīta ar sevis apzināšanos un sevis novērtēšanu. Šādā nozīmē refleksija uzskatāma par personības regulējošās sistēmas daļu, kas rada iespēju apzināti veidot attiecības un mērķtiecīgi darboties (*Карпов, Скитяева*, 2002).

Līdzīgi Ž. Pjažē arī Patrīcija M. Kinga un Kārena S. Kitčenera (*King, Kitchener*, 1994, citēts no: *Carroll*, 2009a) izdala trīs refleksijas attīstības līmeņus:

- 1) pirmsreflektīvā domāšana (*pre-reflective thinking*) – zināšanas tiek apskatītas kā absolūtas un noteiktas, t. i., nav cita viedokļa, un ir pareizā atbilde. Otto Šamers (*Schamer*, 2007, citēts *Carroll*, 2009a) to sauc par “nulles domāšanu” – domāšana, kur jaunas zināšanas tiek filtrētas caur iepriekšējo pārliecību un nevar tikt mainītas domāšanas pamatā esošo uzskatu dēļ;
- 2) gandrīz refleksija (*quasi-reflective*) – domāšana no absolūtām zināšanām nonāk pie sapratnes, ka nenoteiktība tomēr ir iespējama, t. i., ne vienmēr analīze ved uz precīzu risinājumu vai pie absolūtām zināšanām. Šajā refleksijas attīstības līmenī iespējams apsvērt alternatīvas;
- 3) reflektīvā domāšana (*reflective thinking*) – refleksijas augstākais līmenis, kas ietver nepārtrauktu un sistēmisku zināšanu papildināšanu un atvērtību jaunām interpretācijām un secinājumiem.

Refleksija nav automātiska un implicīta (neapzināta, netieša darbība), – tā tiek apzināti aktivizēta, ja situācija ir nepazīstama, negaidīta vai mainīga, ja tā satur šķēršļus mērķa sasniegšanai vai ir nenoteikta un rīcība neatbilst iepriekš zināmiem uzvedības modeļiem. Faktiski refleksija ietver nepārtrauktu domu, pieņēmumu, zināšanu un darbības aprakstīšanu, analizēšanu un izvērtēšanu, un to hronoloģiski, līdzīgi D. A. Šona (*Schön*, 1983) trīs refleksijas veidiem, var sadalīt trīs secīgās daļās (*Fade*, 2014):

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

- 1) skatīties uz priekšu – prospektīvā jeb sagaidāmā notikuma refleksija (*prospective reflection*);
- 2) skatīties uz šī brīža situāciju – esošā jeb darbības refleksija (*spective reflection*);
- 3) skatīties atpakaļ – retrospektīvā jeb notikušā refleksija (*retrospective reflection*).

Kā jebkura indivīda spēja vai personības īpašība, arī refleksija ir kvantificējama (izmērāma) un kontinuāla (mērāma nepārtrauktā, nevis diskrētā skalā) (Карнов, Скитяева, 2002). Pētījumi (Пономарева, 1999, citēts no: Карнов, Скитяева, 2002; Карнов, 2000; Карнов, Пономарева, 2000; Карнов, Скитяева, 2002) liecina, ka refleksija ir kā moderators (veicinātājs) vairākos procesos, kuros iesaistās divi speciālisti, no kuriem viens pozicionējas kā vadītājs (supervizors), otrs – kā padotais (supervizējamais). Augsta refleksija nosaka ciešu sakarību starp konformisma spēju un sadarbības efektivitāti, sadarbības efektivitāti un intelekta līmeni, izvēļu dažādības iespēju un pieņemto lēmumu efektivitāti (šādas sakarības nav, ja refleksijas līmenis ir zems).

Piemēram, augsta līmeņa refleksija veicina brīvprātīgu mērķu izvēli un piespiedu mērķu noraidīšanu, kas savukārt ir saistīta ar augstāku produktīvo aktivitāti. Augsta refleksija ir diversifikācijas (dažādības) cēlonis – jo augstāks refleksijas līmenis, jo vairāk dažādu produktīvu profesionālo sakarību var novērot. Piemēram, vadītājam ar augstu refleksijas spēju piemīt lielāka dažādība darba stilu un metožu izvēlē, bet zems refleksijas līmenis saistīts ar rigiditāti darba stilu izvēlē. Ja indivīdam ar augstu refleksijas līmeni ir iespējama patstāvība mērķu izvēlē, tad viņa darba efektivitāte pieaug, un otrādi – ja indivīdam ar augstu refleksijas līmeni uzspiež viņam nepieņemamu vai neizprotamu mērķi, viņa darba efektivitāte samazinās. Augsta refleksija mazina “pirmā mirkļa iespaida” nozīmību darbības izvēlē, t. i., intuitīva, neapzināta, subjektīva izvēle tiek biežāk aizstāta ar vispusīgu diferencētu novērtējumu.

Tā kā augsta refleksijas spēja veicina sakarību starp intelektu un darbības izvēli, tad uzskatāms, ka lēmumu pieņemšana tiek izdarīta pēc būtiskām pazīmēm. Jo augstāks speciālista refleksijas līmenis, jo detalizētākas veidojas iekšējās saiknes jeb cēloņu un seku sakarības starp uztverto realitāti, savu un citu darbību un emocionālo līdzpārdzīvojumu un kognitīvo izpratni. Šīs saiknes jeb iekšējās likumsakarības darbojas kā funkcionāli regulatori turpmākai darbības plānošanai un mērķa sasniegšanai. Refleksija par darbību, sevi vai savu pozīciju konkrētajā situācijā nav tikai stāvokļa konstatācija, bet arī indivīda attīstības un darbības kontroles līdzeklis. Tādi uzvedības modeļi kā pārdomu brīdis vai reflektīvā pauze, emocionāla distancēšanās no situācijas, piepūle, “lai tiktu skaidrībā”, veicina cilvēka personīgo un profesionālo izaugsmi (Карнов, Скитяева, 2002).

### 3.1.3. Pašrefleksija

Literatūrā ar terminu “pašrefleksija” apzīmē tādu intrapsihiskās vides novērošanu, apzināšanos un analīzi, kura ir tikai konstatējoša, t. i., neitrāla novērtējuma un reakcijas ziņā. Tomēr pašrefleksijas rezultātā nepazūd emocijas, tās netiek ne pārspīlētas, ne nomāktas, drīzāk objektīvi novērotas, vienlaikus atzīstot saikni kā ar ārējo realitāti, tā iekšējo pieredzi (*Prasko et al.*, 2012). Līdz ar to pašrefleksiju var uzskatīt par pašdiagnostiku, kuras mērķis ir savas intrapsihiskās darbības (domu, emociju) apzināšanās un ārējās darbības (uzvedības) regulēšana (*Карпов, Скитяева*, 2002).

Pašrefleksija psihoterapijā ir aprakstīta kā ciklisks process, kurā speciālists kritiski izvērtē emocionālo un kognitīvo pieredzi, novērtē reakciju, izmanto iekšējo dialogu un vispārināšanu, lai apzinātos savu skatījumu un attīstītu (vērtētu atbilstošāk realitātei, mainītu) sākotnējo attieksmi un uzskatus par psihoterapeitisko vai supervīzijas situāciju (*Prasko et al.*, 2012). Savukārt pašrefleksija, kā definē Deivids Bouds (*Boud*, 1985, citēts no: *Prasko et al.*, 2012), ir intelektuāla un emocionāla aktivitāte jeb darbība, kurā indivīds iesaistās, lai izpētītu savu pieredzi un tādā veidā sasniegtu jaunu izpratni un novērtējumu. Citiem vārdiem, pašrefleksija ir pieredze, ko var iegūt tikai patstāvīgi, indivīdam iekšēji piedaloties refleksijā (*Brigmane*, 2012). Psihoterapeiti, kuri izmanto pašrefleksiju, nepārtraukti atpazīst savu kognitīvo un emocionālo funkcionēšanu un intrapsihiski apstrādā savas emocionālās izpausmes. Trenējot uzmanību uz paša emocijām, var uzlabot prasmi atpazīt personisko diskomfortu, tā novēršot negatīvu ietekmi uz klientu. Pašrefleksijas spēja ir ārkārtīgi svarīga jauniem speciālistiem, jo tas palīdz attīstīt kritisko domāšanu un ētisku lēmumu pieņemšanu (*Prasko et al.*, 2012).

Tāpat tiek uzskatīts, ka speciālisti, kuri ir trenēti (kuriem ir prasmes) saprast savas emocijas laikā, kad viņi satiekas ar savu klientu, labāk spēj atšķirt savas vajadzības no klienta vajadzībām, spēj atpazīt transferenci un kontrtransferenci. Viņi labāk zina, kā tikt galā ar savām jūtām, tā strādājot klienta interesēs (*Prasko et al.*, 2012).

Pašrefleksija ir svarīgs komponents supervīzējamā klīnisko prasmju attīstībā. Tāpēc ir svarīgi, lai supervizori stiprinātu supervīzējamo pašrefleksijas spēju. Diemžēl pārāk bieži supervizori automātiski pievērš uzmanību “tehniskiem” procesa komponentiem un cenšas tos izpētīt, atstājot novārtā supervīzējamā pašrefleksijas spējas. Bet, ja supervīzijas laikā tiek pievērsta nepietiekama uzmanība supervīzējamā pašrefleksijai, supervīzējamais var neizprast klientu (implicīti vērtēt klientu tikai pēc sevis), un psihoterapija vai cita veida palīdzība var ciest neveiksmi (*Prasko et al.*, 2012).

Supervīzijā supervizora un supervīzējamā dialoga laikā pašrefleksija tiek mācīta, ja abi pieliek pūles, lai saprastu supervīzējamā emocionālās reakcijas par aktuālo gadījumu. Pašrefleksija veicina paplašinātu situācijas izpratni, lai to izmantotu

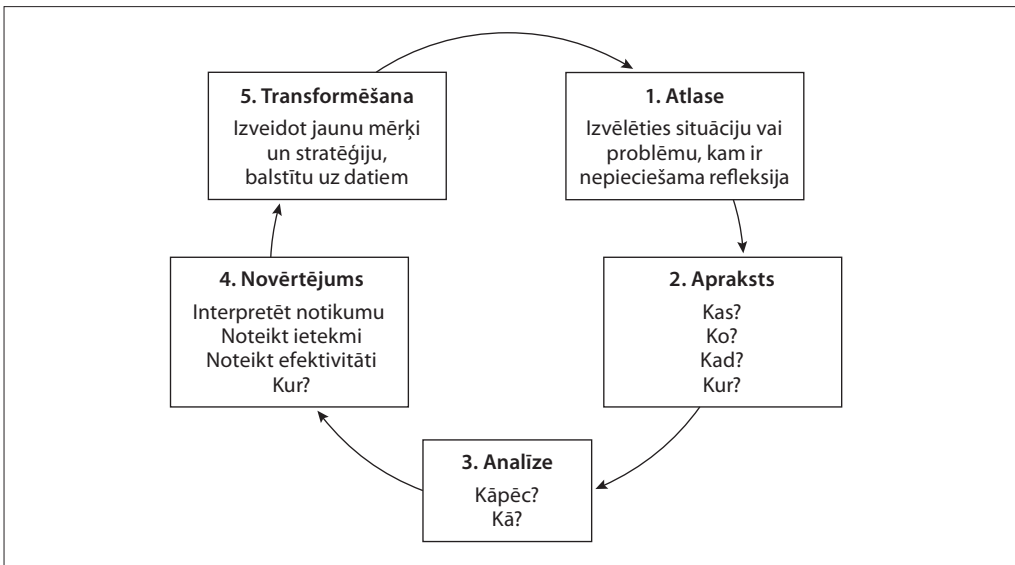
## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

tālākā palīdzības procesā. Supervizējamā un supervizora mērķis ir uzlabot supervizējamā spēju pašam izprast savus afektus un domas un novērot savu uzvedību mijiedarbībā ar klientu, lai integrētu iegūtās atziņas darbā ar klientu nākamajā sesijā (*Prasko et al.*, 2012).

Tāpēc supervizējamajam, attīstot refleksiju spēju pašrefleksijas procesā, iesaka fiksēt domas, uzvedību, fiziskās sajūtas un emocijas par sevi un klientu (*Bennett-Levy et al.*, 2009; *Prasko et al.*, 2012).

Ir vairāki **domu fiksācijas varianti**:

- 1) veidot savu domu audio ierakstu par sesiju uzreiz pēc tās. Ierakstu nepieciešams noklausīties un izanalizēt pirms nākamās tikšanās ar klientu (*Prasko et al.*, 2012);
- 2) izveidot savu ciklisku vai virzošu shēmu, ar kuras palīdzību izanalizēt savu darbības modeli, tā nodrošinot labāku izpratni par savu attieksmi, kas noved pie emociju, domu un uzvedības izpausmēm (*Prasko et al.*, 2012; *Henry*, 2013);
- 3) veidot pierakstus jau sesijas laikā, fiksējot savas domas, kuras rodas darbā ar klientu (*Prasko et al.*, 2012);
- 4) rakstīt refleksijas žurnālu – pierakstīt personīgos uzskatus, idejas, atklājumus, emocijas, kas saistītas ar procesu un klientu. Tomēr pierakstot jāatceras, ka refleksija ir ne tikai sesijas atreferēšana, bet arī situācijas analīze no dažādiem aspektiem (*Poletto*, 2009).



**3.1. attēls.** Sevis novērtēšanas jeb pašrefleksijas aplis (*Poletto*, 2009)

Pašrefleksijas procesu var aprakstīt kā piecu posmu ciklu (sk. 3.1. att.; *Poletto, 2009*):

1. posms. **Atlase** – izvēlēties situāciju vai problēmu, kuru nepieciešams reflektēt.
2. posms. **Apraksts** – aprakstīt apstākļus, situāciju vai citus aspektus, kas saistīti ar izvēlēto problēmu. *Kas, kurš, kad, kur* ir jautājumi, kurus uzdot, lai iegūtu pēc iespējas pilnīgāku skatījumu.
3. posms. **Analīze** – refleksijas process, kas ietver situācijas elementu un aspektu analīzi, saistot ar teorētiskajām zināšanām. Šajā posmā nepieciešami jautājumi *kāpēc* un *kā*;
4. posms. **Novērtējums** – nozīmes un izskaidrojuma (interpretācijas) piešķiršana darbībai un uzvedībai, novērtējot savas un klienta uzvedības atbilstību un ietekmi;
5. posms. **Transformēšana** jeb pārveidošana – pēdējos divos posmos iegūto zināšanu pārņemšana uz reālo situāciju, t. i., darbības plānošana.

### 3.1.4. Refleksija par supervizora mācīšanās fāzēm

Lai veiksmīgi darbotos, supervizoram ir nepieciešams spēcīgs profesionālais Es, spēja kritiski analizēt un novērtēt sevi dažādās situācijās, ātri pieņemt lēmumus. Reflektīvās mācīšanās modelis attīsta kritisku izpratni, palielina profesionāļa instrumentu bagāžu. Supervizora mācīšanās fāzes un attīstības process (sk. 3.1. tab.) nosacīti iedalāms attīstības fāzēs no paaugstinātas trauksmes darbības sākumā, kas rodas no neskaidriem savas lomas jautājumiem, līdz unikāla stila attīstīšanai, integrējot mācību un prakses gudrības un elastīgu pieeju (*Hawkins, Shohet, 2006; Davys, Beddoe, 2010*).

3.1. tabula

Supervizora mācīšanās fāzes

Fāze	Supervizora "rūpes" jeb reflektējamie afekti un domas	Supervizora reflektējamās prasmes un uzvedība
1	2	3
Kļūšana par supervizoru	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambivalence par atbildības uzņemšanos</li> <li>• Fokusēšanās uz savu lomu vairāk nekā uz procesu</li> <li>• Cerības ietekmēt un kontrolēt</li> <li>• Bailes no supervīzējamā kritiskā skata</li> <li>• Fokusēšanās uz attiecību veidošanu</li> <li>• Fokusēšanās uz savu kompetenci</li> </ul> <p><i>Vai es viņiem patikšu?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neskaidrība par gatavību</li> <li>• Fokusēšanās uz faktiem un priekšlaicīgu problēmas risināšanu</li> <li>• Izvairīšanās no pārmērīgas pašaušanās uz pilnvarām</li> <li>• Ierobežots, uz mācīšanos orientēts, intervenču klāsts</li> <li>• Koncentrēšanās uz savu pasaules redzējumu</li> </ul>

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

1	2	3
Pieslēgšanās	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mazāks uzsvars uz kontroles saglabāšanu</li> <li>• Trauksme par supervizējamā kompetenci</li> <li>• Kultūratšķirību pieņemšana</li> <li>• Savas teorētiskās un prakses bagāžas sasaiste ar supervīzijas pieeju</li> <li>• Supervīzijas prasmju padziļināšana</li> </ul> <p><i>Vai viņi respektē mani, un vai es esmu noderīgs?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsekventāka apiešanās ar varu un pilnvarām</li> <li>• Lielāks intervenču klāsts un vēlme eksperimentēt</li> <li>• Aktīva interese par dažādiem pasaules skatījumiem</li> </ul>
Teorijas un stila integrācija, sekmējot izmaiņas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritiskas pārdomas par savu praksi</li> <li>• Mācīšanās uzticēties praktiskajai gudrībai</li> <li>• Savas, supervizējamā un klienta kultūras pieredzes apzināta uzraudzība</li> <li>• Drosme strādāt citādi</li> <li>• Mācīties dziļāk</li> </ul> <p><i>Vai viņi praktizē ētiski un vai viņi mācās?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klīnisku gadījumu pētīšana, izmantojot attiecības</li> <li>• Pārlicinātība par sevi un komforts savās robežās</li> <li>• Ētiska pilnvaru izmantošana</li> <li>• Lielāka spēja saturēt un interpretēt supervizējamā trauksmi</li> <li>• Savas praktiskās gudrības izmantošana, fokusēšanās vienlaikus uz kontekstu un procesu</li> </ul>

### 3.1.5. Refleksijas šķēršļi

M. Karrolls uzskata, ka refleksijas grūtības var būt iekšējas (internālas) un ārējas (eksternālas). Viņš raksta, ka stresa, noguruma, izsīkuma stāvoklis padara refleksiju ļoti sarežģītu – prāts ir pārāk “noguris” vai, tieši otrādi, pārāk nodarbināts. Rezultātā nepietiek psihisko resursu, lai reflektētu, reizē strādājot ar klientu, kad svarīga ir ātra prospektīvā refleksija un nepārtraukta refleksija darbībā (Carroll, 2009a). Saistībā ar negatīvu rezultātu Elēna J. Langere (Langer, 1998, citēts no: Carroll, 2009a) min tādu jēdzienu kā priekšlaicīgi kognitīva kompromitēšana (*premature cognitive commitment*), kas nozīmē, ka bieži pārāk ātri tiek pieņemti nepamatoti lēmumi bez refleksijas.

Ir cilvēki, kuriem ir problēma ar refleksiju – ļoti nepatīk domāt par sevi, ir grūtības fiksēt domas un izjūtas. Tas parasti ir pārciestas vardarbības vai negatīvas saskarsmes rezultāts. Tāpēc šie cilvēki baidās no dziļākas pašrefleksijas, kuras rezultātā var parādīties neintegrēta pieredze vai nepieņemamas domas un izjūtas. Kognitīvā un emocionālā sistēma ir noteikusi šādu domu un izjūtu aizliegumu, jo tās var novest pie sevis vai citu personu neakceptēšanas (Prasko et al., 2012).

Bailes un dzīvošana “izdzīvošanas režīmā” pazemina spēju reflektēt un spēju piešķirt nozīmi. Kad baiļu un bažu līmenis ir augsts, cilvēks interpretē notikumus savā, naratīvā veidā. Piemēram, neintegrētas traumatiskas pieredzes gadījumā ieņem “upura lomu” un vaino citus (Carroll, 2009a). Nozīmīga emocija, kas kavē spēju reflektēt, ir kauns. Personām un grupām, kuru attīstības pamatā ir kaunināšana

(ģimenē, izglītībā), reflektēt ir sarežģīti, jo refleksija viņiem saistīta ar aizliegumu būt atvērtam attiecībā uz to, kas ir zināms un kas nav, un attiecībā uz pārliecību par to, kam ir jābūt (*Carroll, 2009a*). Refleksijas iekšēju aizliegumu var radīt arī bažas, ka dziļāka pašrefleksija var atklāt nepieņemamas domas un jūtas. Piemēram, sajusties dusmīgam uz citiem, bezpalīdzīgam, bēdīgam (*Carroll, 2009a*).

### 3.1.6. Reflektīvā prakse

Reflektīvā prakse ir intrapsihisks (iekšējs) vai interpsihisks (starp diviem vai vairākiem cilvēkiem) dialogs, lai attīstītu šīs spējas (*Henry, 2013*). Deivids Kolbs (*Kolb, 1984*, citēts no: *Bennett-Levy et al., 2009*) izmantoja terminu “reflektīva novērošana”, lai raksturotu fāzi no sava izveidotā pieredzes mācīšanās apla.

K. Džonss un D. Frešvaters (*Johns, Freshwater, 2005*, citēts no: *Davys, Beddoe, 2010*) pieļauj, ka refleksija profesionālajā praksē var būt arī process, kur iesaistīts viens pats praktiķis, tomēr autori iesaka, ka tam vajadzētu būt “vadītam” procesam, un tieši supervīzija ir iespēja, kurā refleksija tiek “vadīta”. Bieži vien reflektīvajā praksē supervīzējamie iegūst nevis nepārprotamas atbildes uz jautājumiem, bet paplašinātu skatījumu uz problēmām, kurām nav viena pareiza risinājuma un absolūti pareizas atbildes (*King, Kitchener, 1994*, citēts no: *Carroll, 2009a*).

Sagatavošanās reflektīvajai praksei supervīzijā:

- supervīzējamajam ir jābūt fiziski, emocionāli, psiholoģiski un kulturāli sagatavotam, lai reflektētu, t. i., viņam jābūt atbrīvotam, modram un fokusētam. Tas nozīmē būt gatavam atpazīt to, kas psiholoģiski palīdz, un to, kā novērst uztveršanas un domāšanas šķēršļus;
- jābūt nodibinātām attiecībām starp supervīzējamo un supervizoru un jāņem vērā šo attiecību ietekme uz procesu;
- jābūt attīstītai spējai kontrolēt refleksijas motivāciju un nepakļauties “vērtējošai” nostājai.

Reflektīvā prakse sākas ar supervīzējamā fokusēšanos uz notikumu, atsaucot atmiņā notikušo. Tam seko notikuma aprakstīšana, attēlošana, piešķirot nozīmi dažādiem faktiem. Notikuma reflektēšanas laikā supervīzējamais parasti ir emocionāli atvērts, kas var novest pie apmulsuma, dezorientācijas, bailēm, prieka vai citiem afektiem. Notikuma dažādu elementu un aspektu analīze, supervīzējamā paša domu un afektu analīze, supervīzējamā un supervizora jūtu un domu rezonēšana paplašina skatījumu uz reflektējamo notikumu un kļūst par pamatu gan interpretācijām, gan darbības plānošanai. Lai process būtu produktīvs, prakses dalībniekiem – supervīzoram un supervīzējamajam – jābūt atvērtiem jaunajai informācijai un gataviem papildināt savas zināšanas un izpratni. Procesa beigās ir skaidri jāformulē secinājumi, kas iegūti, nošķirot būtisko informāciju no mazsvarīgās.

Reflektīvajā praksē iegūto zināšanu pārveidošana darbībā (praktiskā zināšana) kā tilts starp refleksiju un darbību ļauj sasniegt jaunu līmeni mācīšanās uzvedībā – transformējošā mācīšanās.

### 3.1.7. Supervīzijas reflektīvās mācīšanās modeļi<sup>43</sup>

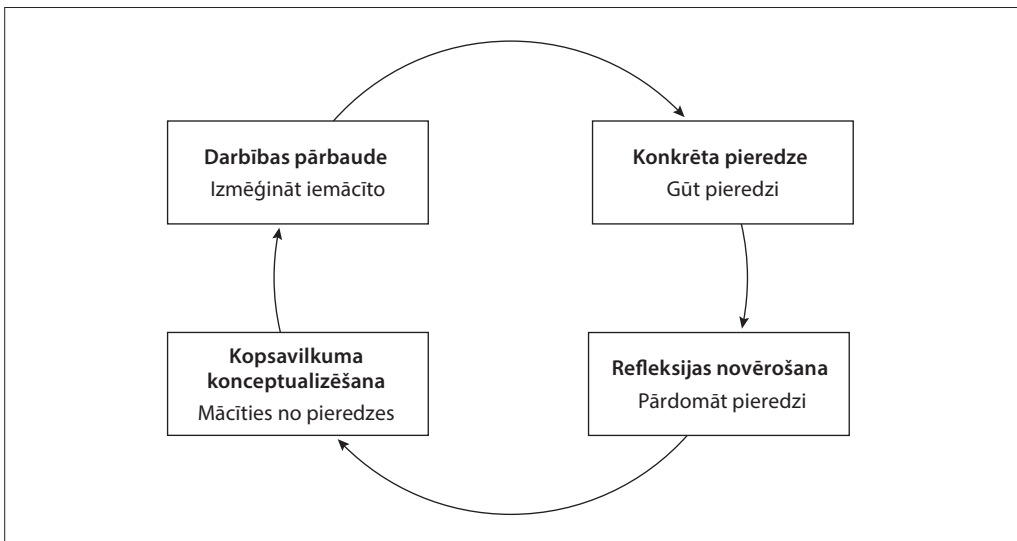
Otrs refleksijas attīstīšanas paņēmieni ir supervīzijas process, kura laikā supervīzors “pārtop” par supervīzējamo, tā fokusējoties uz savu domu, sajūtu un uzvedības izpratni no supervīzējamā pozīcijas (*Henry, 2013, Prasko et al., 2012; Bennett-Levy et al., 2009; Hawkins, Shohet, 2000*).

Supervīzijas pētnieki un teorētiķi pauž uzskatu, ka supervīzijā refleksijas attīstību un no tās izrietošo labāku supervīzējamo izpratni var panākt divējādi:

- 1) supervīzora un supervīzējamā dialogā;
- 2) izmantojot lomu spēli, kurā tiek aktivizēts paralēlais process (*Henry, 2013*).

Dialogs par pacientu supervīzijā atbilst D. A. Šona definētajam pirmajam refleksijas veidam jeb refleksijai par darbību, bet lomu spēle uzskatāma par refleksiju darbībā. Izspēlējot savu pacientu, identificējoties ar viņu, supervīzējamais var aktivizēt sevī procesus, kuri bijuši aktīvi pacientam. Lomu spēles lietderības pamatā ir princips: refleksija darbībā noved pie zināšanām darbībā (*Schön, 1987, citēts no: Henry, 2013*).

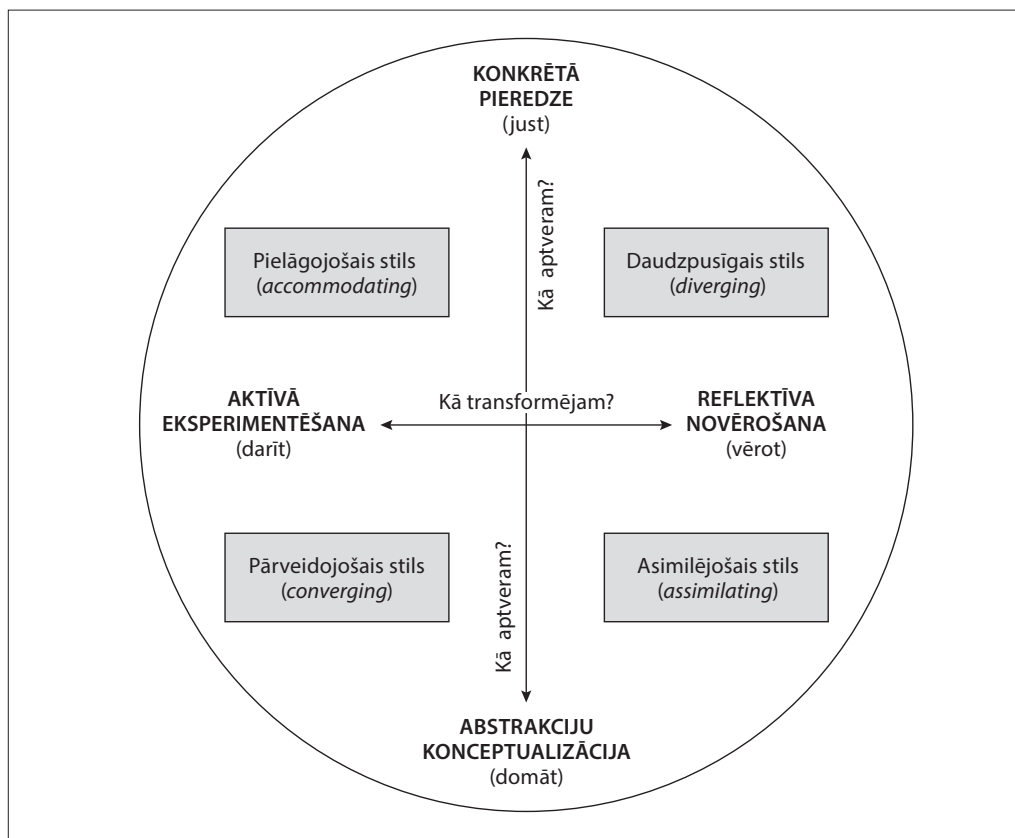
Vienu no pirmajiem teorētiski pamatotajiem mācīšanās modeļiem 1975. gadā piedāvāja D. Kolbs (*Kolb, Fly, 1975, citēts no: Henry, 2013; Kolb, 1984*), definējot, ka zināšanas rodas, transformējot pieredzi. D. Kolba modelis (sk. 3.2. att.) sākas ar konkrētu pieredzi, kad speciālists ne tikai ievēro, kas noticis, bet arī piešķir vērtību notikušajam. Tas ļauj koncentrēties tieši uz mācīšanos no pieredzes – mācīšanos darot (*Kolb, 2000; Morrison, 2001*).



**3.2. attēls.** D. Kolba reflektīvās jeb eksperimentālās mācīšanās aplis (*Moon, 2001*)

<sup>43</sup> Rakstā saglabāts autoru tulkojums, aprakstot teorētiskās pieejas.





**3.3. attēls.** Modificētais D. Kolba reflektīvās jeb eksperimentālās mācīšanās aplis un mācīšanās stili (Kolb, 1984)

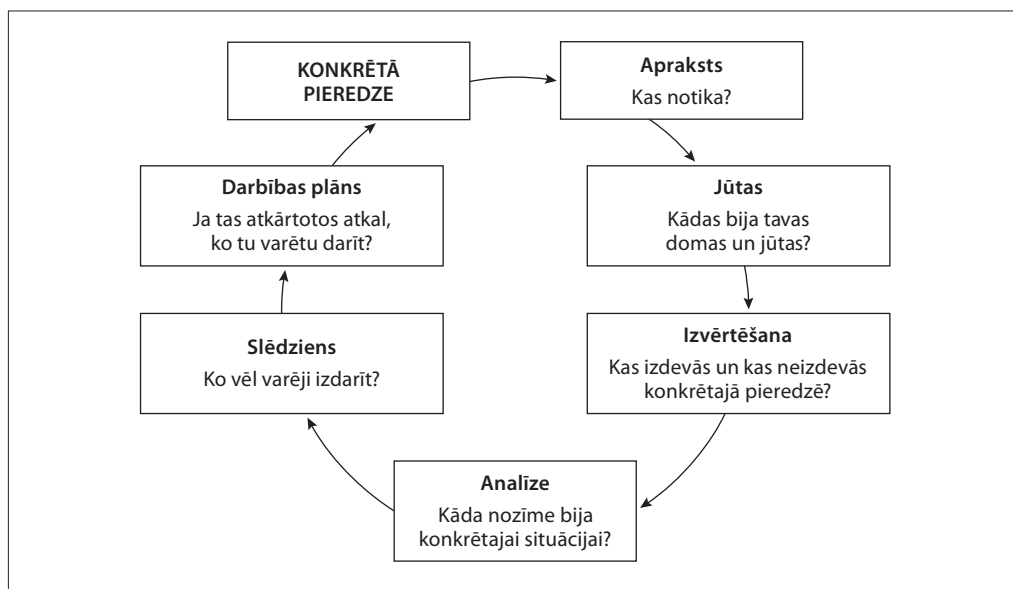
D. Kolbs ar kolēģiem atzīmē, ka mācīšanās no pieredzes ir izvēle starp dažādām alternatīvām, pieļaujot, ka to ietekmē arī iedzimtības, pieredzes un apkārtējās vides nosacītības mijiedarbība (Kolb et al., 2000). Supervīzijas kā mācīšanās modeļa pamatā tiek izmantots Kolba eksperimentālās mācīšanās aplis (sk. 3.2. att.; Moon, 2001), kuru nedaudz vēlāk pats Kolbs (Kolb, 1984) modificēja, piedāvājot divu diāžu krustojumu (sk. 3.3. att.). Tas ietver diādi pieredzes aptveršanā jeb atbildi par to, “kā mēs domājam par lietām” (konkrētā pieredze (*concrete experience*) un abstrakciju konceptualizēšana (*abstract conceptualisation*)), un diādi pieredzes transformēšanā jeb “kā mēs darām lietas” (reflektīva novērošana (*reflective observation*) un aktīvā eksperimentēšana (*active experimentation*)).

Supervīzijas refleksijas mācīšanās aplis sastāv no četriem soļiem un ir ciklisks (Kolb, 1984; Kolb et al., 2000; Moon, 2001; Henry, 2013): konkrēta pieredze, kas izraisa novērojumus un pieredzi, uz kuras pamata tiek veidota abstraktā koncepcija, ko izmēģina jaunā situācijā un gūst jaunu pieredzi. Tad jaunais rīcības plāns tiek

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

formulēts uz asimilētās refleksijas un analīzes pamata un aplis ir gatavs atkārtoties ar jaunu pieredzi vai rīcību. Tādējādi aplis ikreiz sākas ar pieredzi, kurā indivīds ir bijis emocionāli, kognitīvi un fiziski (klātbūtne, saskarsme) iesaistījies (D. Kolbs uzskata, ka ar vērošanu vai tikai lasīšanu nepietiek pieredzes iegūšanai). Nākamais solis ir distancēšanās no pieredzes un tās refleksija, turklāt šajā posmā ir svarīgi verbalizēt pieredzi. Caur konceptualizēšanu pieredzei tiek piešķirta izpratne un jēga tā, ka koncepti ir integrējami pamatojamā teorijā. Savukārt noslēgumā apmācāmais apsver, ko ir iemācījies un kā to realizēs jaunā situācijā. Izvirzītie koncepti palīdz veidot jaunu izpratni, prognozēt un plānot tālāko darbību (Kolb, 1984; Kolb et al., 2000). Šis modelis attēlo, ka reflektīvā prakse ir instruments, ar kura palīdzību speciālisti var veidot augstāka līmeņa refleksiju. Turklāt reflektīvā praksē iegūtie secinājumi ir pietiekami ātri jālieto profesionālajā praksē ar klientu, lai tie tiktu integrēti kā konkrētās pieredzes daļa (Kolb, 1984; Kolb et al., 2000).

Balstoties uz D. Kolba modeli, Greiems Gibss (Gibbs, 1988) izveidoja reflektīvās jeb eksperimentālās mācīšanās apli (sk. 3.4. att.). Attīstot D. Kolba domu par mācīšanos, izmantojot reflektīvo praksi, G. Gibss norādīja, ka, lai paaugstinātu speciālista efektivitāti, nepietiek apgūt jaunus konceptus un vispārināt tos. Apgūtais ir jāpārbauda darbībā. Pēc G. Gibsa vārdiem, eksperimentālā mācīšanās nav cerības uz to, ka students vai supervīzējamais kādā brīdī kaut ko brīnumainā kārtā sapratīs, tas ir pasniedzēja vai supervīzora mērķtiecīgi vadīts process, kurā reflektē praktisko, emocionālo un domāšanas pieredzi (Gibbs, 1988).



3.4. attēls. G. Gibsa reflektīvās jeb eksperimentālās mācīšanās aplis (Gibbs, 1988)

Vēl viens reflektīvās mācīšanās modelis, kas ir bijis par pamatu starpprofesionālas supervīzijas programmai Oklendā Universitātē (Jaunzēlande), ir Elisones Deivisas (*Davys*, 2001) radītais supervīzijas reflektīvās mācīšanās modelis, kas piedāvā praktiķiem tik ļoti nepieciešamo elastību. Modelī paredzēts, ka supervizors no “eksperta” kļūst par “veicinātāju”, kura loma ir nodrošināt vietu un kontekstu, lai supervizējama mācītos. Supervizors kļūst par “līdzpētņieku” (*McCann*, 2000). Reflektīvās mācīšanās modelis cieši saistīts pieaugušo mācīšanās ideju jeb, pēc Tonija Morisona (*Morrison*, 2001) vārdiem, mācīšanās un attīstības atslēga ir spēja iesaistīties, apjēgt un saprast pieredzi. Tas nozīmē, ka tiek veicināta supervizējamā domāšana, nevis izstrādāts noteikts un nemainīgs rīcības projekts. Supervīzija ir virzīta tā, lai jaunatklātos problēmas risinājumus ģenerē supervizējama (*McCann*, 2000).

Starpprofesionālas supervīzijas programmas reflektīvā mācīšanās modeļa struktūru veido procesa četru posmu cikls:

- 1) notikums (*event*) – supervizējama tiek aicināts atcerēties un izstāstīt gadījumu, formulējot supervīzijas jautājumu. Supervizoram jāveicina supervizējamo aprakstīt gadījumu tik daudz, lai gan viens, gan otrs saprastu gadījuma kontekstu un vēlamo rezultātu;
- 2) izpēte (*exploration*) – šī posma mērķis ir sniegt spriedumus, secinājumus un iespējamus risinājumus par gadījumu, izmantojot refleksijā aktualizēto un apzināto materiālu;
- 3) eksperimentēšana (*experimentation*) – tiek plānotas darbības, apspriests stratēģiskais rīcības plāns: kādi resursi tālākām darbībām nepieciešami, kas notiek tad, ja plāns “izgāžas”, kādi ir ierobežojumi u. tml. Supervizora uzdevums ir sniegt tās papildu zināšanas, izglītošanu, atbalstu un resursus, kas nepieciešami supervizējamajam;
- 4) izvērtēšana (*evaluation*) – tiek noskaidrots, vai supervizējama ir guvis atbildi uz supervīzijas jautājumu, vai ir saņēmis trūkstošo informāciju un kādi jauni jautājumi radušies supervīzijas rezultātā (*Davys*, 2001).

Līdzīgā reflektīvās mācīšanās modelī Džeimss Benets-Levijs (*Bennett-Levy et al.*, 2009) izšķir sešus secīgus soļus:

- 1) fokusēšanos uz problēmu;
- 2) pieredzes rekonstrukciju un novērošanu;
- 3) pieredzes attīstīšanu;
- 4) jaunās informācijas sintezēšanu un konceptualizēšanu;
- 5) proceduālo spēju praktizēšanu;
- 6) jauno stratēģiju izmēģināšanu.

Dialogā starp supervizoru un supervizējamo tiek trenēta supervizējamā refleksijas spēja jeb supervizors vada refleksijas procesu, kopīgi ar supervizējamo cenšoties izprast reakcijas attiecībās ar pacientu vai konkrētā darba situācijā (*Overholser*, 1991, citēts no: *Prasko et al.*, 2012). Dialogam jārada jauns detalizētāks vai realitātei vairāk atbilstošs priekšstats par situāciju (*Prasko et al.*, 2012).

### 3.1.8. Mācīšanās stili refleksijas procesā

Balstoties uz savu eksperimentālās mācīšanās modeli, D. Kolbs izstrādāja Mācīšanās stila skalu (*Learning Style Inventory*), identificējot četrus mācīšanās stilus (sk. 3.3. att.; Kolb, 1981). Atpazīstot supervīzējamā raksturīgo mācīšanās stilu, supervīzors var efektīvāk veicināt supervīzējamā mācīšanos caur reflektīvo ciklu, vienlaikus attīstot pārējos stilus.

**Daudzveidīgā stila** (*diverging*) pielietotājs aptver caur pieredzi un transformē caur refleksiju. Šī tipa speciālisti aplūko situāciju no dažādiem redzējumiem, labprāt iesaistās “prāta vētrā”, savācot visu iespējamo informāciju. Pētījumi rāda, ka šiem cilvēkiem ir raksturīga tēlaina domāšana un emocionalitāte, mācīšanās situācijās dodot priekšroku strādāt grupās, klausīties ar atvērtu prātu un sniedzot personīgu atgriezenisko saiti.

**Asimilējošā stila** (*assimilating*) lietotājs aptver caur konceptualizēšanu un transformē caur refleksiju. Šiem cilvēkiem labi padodas saprast daudz plašas informācijas un ietvert to kodolīgā, loģiskā formā. Viņi mazāk fokusējas uz cilvēkiem, bet ir vairāk ieinteresēti idejās un konceptos. Šie cilvēki par svarīgāku uzskata teorijas loģisku pamatojumu, nevis praktisko pielietojumu. Mācīšanās situācijās šie cilvēki dod priekšroku lasīšanai, lekcijām, analītisku modeļu izpētei un pārdomāšanai.

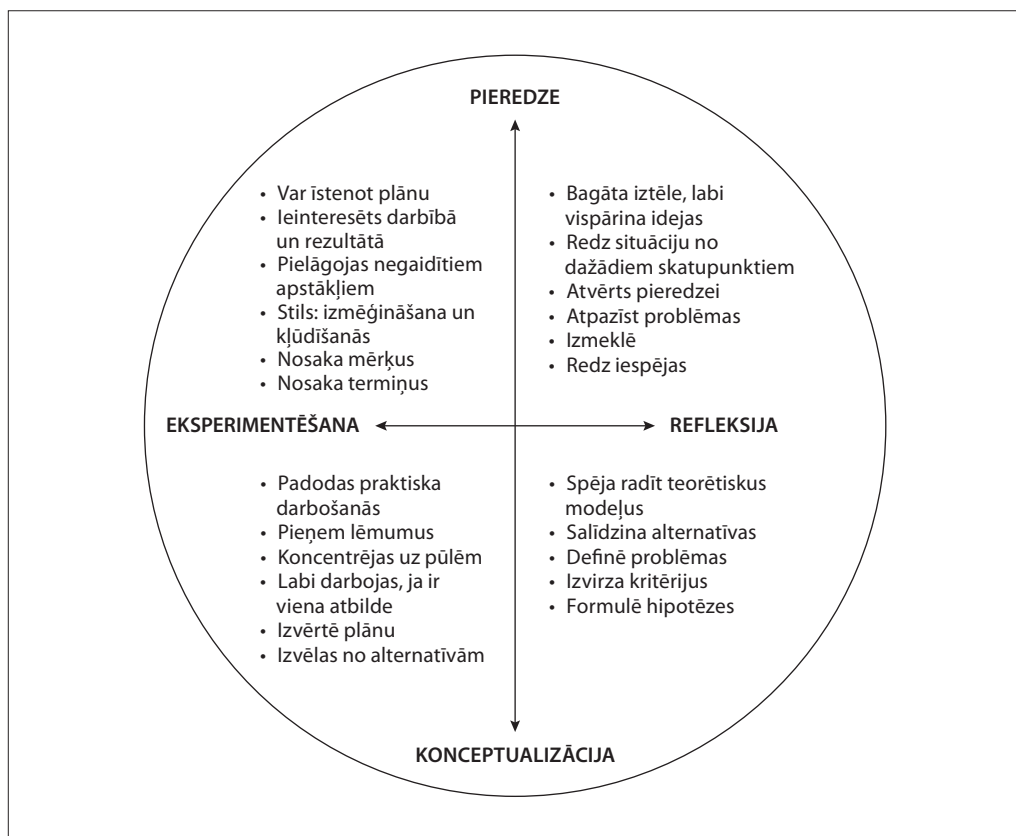
**Pārveidojošā stila** (*converging*) lietotājs aptver caur konceptualizēšanu un transformē caur eksperimentēšanu. Šiem cilvēkiem padodas atrast praktisku pielietojumu idejām un teorijām. Viņi spēj risināt problēmas un pieņemt lēmumus, esot saskarsmē ar risināmo problēmu. Mācīšanās situācijās viņi dod priekšroku eksperimentēt ar idejām, lomu spēlēm, laboratorijas darbiem un praktiskiem uzdevumiem.

**Pielāgojošā stila** (*accommodating*) lietotāji aptver caur pieredzi un transformē caur eksperimentēšanu. Šiem cilvēkiem ir spēja mācīties darot un iesaistīties izaicinājumos. Viņiem biežāk ir tendence rīkoties pēc “sajūtas vēderā” nekā loģiskas analīzes. Risinot problēmas, šie cilvēki vairāk paļaujas uz cilvēku, kas sniedz informāciju, nekā uz viņa veikto analīzi. Lai sasniegtu mērķi, šie cilvēki labprātāk mācās, sastrādājoties ar citiem.

G. Gibbs, attīstot D. Kolba mācīšanās stila modeli, apraksta stila priekšrocības (sk. 3.5. att.; Gibbs, 1988).

Savukārt Pīters Hovkins un Robins Šohets (*Hawkins, Shohet, 2006*) norāda uz **problemātiskajiem aspektiem**, kas supervīzijas apgūšanā piemīt katram no mācīšanās stiliem:

- 1) iestrēgstot plānošanā–darīšanā (pielāgošanās stils), supervīzējamais ir tendēts uz atkārtotu pārplānošanu bez refleksijas, raksturīga izmēģinājuma un kļūdu taktika;
- 2) iestrēgstot darīšanā–reflektēšanā (daudzveidīgais stils), supervīzējamais reflektē par to, kas neizdevās, un izlabo to. Mācīšanās ir ierobežota ar kļūdu labošanu, neizmantojot pieredzes vispārināšanu un konceptualizēšanu;



3.5. attēls. Mācīšanās stilu raksturojums pēc G. Gibsa (*Gibbs, 1988*)

- iestrēgstot reflektēšanā–domāšanā jeb teoretizēšanā (asimilējošais stils), supervīzējamais filozofē par to, kā varētu būt labāk, bet nekad nepārbauda to darbībā;
- iestrēgstot teoretizēšanā jeb analīzē–plānošanā (pārveidojošais stils), supervīzējamais domā, pirms uzsākt darbību, plāno, kā to izdarīt, un tad padomā vēl mazliet. Mācīšanos sasaista bailes kļūdīties un uzņemties risku darboties.

Balstoties uz mācīšanās stiliem, G. Gibss (*Gibbs, 1988*) izveidoja arī **ieteikumus dažādu mācīšanās procesu aktivizēšanai**, strādājot ar supervīzējamo:

- plānot pieredzes iegūšanu (mērķa izstrādāšanu, darbības plāna un eksperimenta izstrādi, novērošanas kritērijus (*checklist*) un darbības izpētes kritēriju noteikšanu);
- palielināt apzinātību par pieredzi, tā iegūstot vairāk reflektējamā materiāla (pierakstu veikšana, jautāšanas, klausīšanās un novērošanas attīstīšana, emociju apzināšanās paaugstināšana, fokusēšanās uz spēju un

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

- prasmī klusēt). Caur apzinātības palielināšanu var paaugstināt supervīzējamā empātiju, saskarsmes un klātbūtnes prasmes, tā uzlabojot darbu ar pacientu;
- 3) trenēt refleksiju par pieredzi, veltot uzmanību tam, kādus mācīšanās aspektus izcelt strukturētās refleksijas laikā. Šajā nolūkā tiek izmantoti video un audio ieraksti, reflektīvi novērošanas kritēriji un anketas, pašrefleksijas dienasgrāmatas, strukturēts pārskats un pašnovērtējums, kolēģu novērošana un analīze, strukturēta diskusija, koleģiāla izjautāšana un dalīšanās ar pieredzi. Treiņa mērķis ir ne tikai refleksijas prasmju attīstīšana, bet arī iegūtā materiāla izmantošana, paaugstinot izpratni par notiekošo darbā ar pacientu;
  - 4) grupas mācīšanās izmantošana, lai nodrošinātu iespēju papildināt pieredzi (gadījumu analīze, simulācijas un lomu spēles, izvērtēšana caur līdzīgu gadījumu analīzi). Šo metožu lietošana ne tikai paplašina skatījumu uz supervīzējamajām problēmām, bet arī var iedrošināt supervīzējamo dalīties ar savu pieredzi un būt atvērtam citu pieredzei.

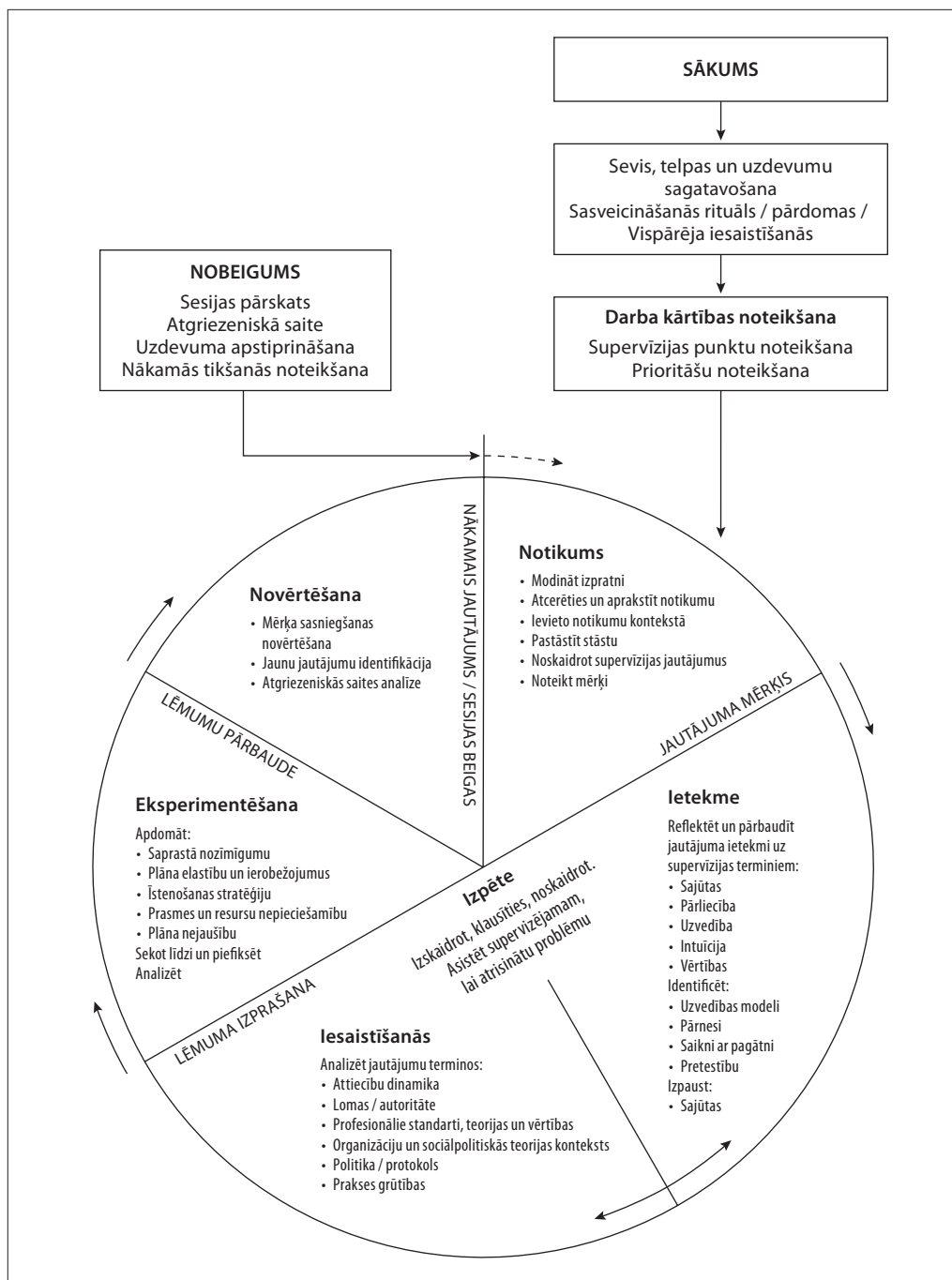
### 3.1.9. Supervizora nozīme supervīzējamā refleksijas procesā

Refleksijas attīstīšanas laikā viens no supervizora uzdevumiem arī ir, izmantojot pašrefleksiju, apzināties savus iekšējos procesus. Supervizora refleksija par sevi un supervīzējamo palīdz viņam strukturēti un mērķtiecīgi vadīt supervīziju. Vienlaikus supervīzoram jā saglabā kontakts ar supervīzējamo, jā vada supervīzija un, aktivizējot supervīzējamā reflektīvo domāšanu, jā palīdz viņam piepildīt supervīzijas uzdevumus (*Hawkins, Shohet, 2000; Bennett-Levy et al., 2009; Prasko et al., 2012*). Vadīšanas mērķis ir veicināt supervīzējamā kompetences apziņu un elastīgumu, kas ļautu pielietot savas zināšanas, prasmes un spējas, ņemot vērā prakses jomu un situāciju (*Poletto, 2009*).

Supervīzors, kurš neaktivizē savu pašrefleksiju par procesu, var provocēt pārāk kritisku supervīzējamā pašrefleksiju, uzdodot viņam aizvien jaunus jautājumus vai atbildot ar vispārinātām frāzēm (*Kadushin, 1976* citēts no: *Prasko et al., 2012*). Supervīzors var arī nomākt supervīzējamā pašrefleksiju, īpaši gadījumos, ja supervīzors baidās parādīt savu ievainojamību, šaubās par savām uzraudzības prasmēm un baidās atzīt savu nezināšanu vai neskaidrību kādā jautājumā (*Powers, 1989*, citēts no: *Prasko et al., 2012*).

Vairāki autori min, ka refleksijas trūkums supervīzijā nodara kaitējumu klientam, jo netiek palīdzēts supervīzējamajam attīstīt jaunas prasmes vai darbības modeļus. Speciālists bez refleksijas spējām ir mazāk jutīgs pret klientu un sevi, un, visticamāk, veidosies neatrisināts attiecību pārrāvums (*unresolved interpersonal rupture*) starp speciālistu un klientu (*Henry, 2013*).

## 2. daļa. Supervīzijas izglītība un profesionālās darbības specifika dažādās darbības vidēs



3.6. attēls. Reflektīvās mācīšanās modeļa pielietojuma skaidrojumi supervīzoram  
(Davys, Beddoe, 2010)

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Supervizora uzdevums ietver arī neapzinātā materiāla reflektēšanu. Tā var parādīt supervizora kontrpārnesi, kas radusies sakarā ar supervizējamā prezentēto materiālu vai supervizējamā pārnesi (*Hawkins, Shohet, 2000*).

Izmantojot supervīzijas reflektīvās mācīšanās modeli, E. Deivisa un Liza Beduē ir izveidojusi soļu apli supervizoram, lai atvieglotu izpratni par supervizējamā refleksijas vadīšanu (sk. 3.6. att.; *Davys, Beddoe, 2010*).

**Sākums un nobeigums** ir īpaši nozīmīgs. Lai supervizējamais atklātu savas pašam grūti pieņemamās nojausmas, emocijas un rīcības detaļas, supervīzijas telpai jārada cieņa, aizsargātības un uzticēšanās atmosfēra. Lai supervīzijā tiktu izvērtēta realitāte, abām pusēm ir atklāti jāpiedalās. Supervīzijai nepieciešams līgums un rāmis, noteikts rituāls vai maniere, kā supervīzija sāksies. Šajā kontekstā supervīziju var salīdzināt ar adīšanu – ja adījums abos galos netiek nostiprināts, tam ir risks izjukt (*Davys, Beddoe, 2010*). Labs sākums nosaka sesijas formu, labs nobeigums nodrošina, ka mācīšanās tiks novērtēta un iekļauta praksē.

**Darba kārtība.** Dažādos supervīzijas modeļos ir dažādas gaidas par to, kā var tikt noteikta supervīzijas darba kārtība. Viens no pieņēmumiem: supervīzija ir supervizējamā mācīšanās un pārdomu laiks, tāpēc primāri tā ir viņa atbildība par vēlamu darba kārtību. Tomēr supervizoram ir svarīgi atpazīt un novērtēt supervizējamā zināšanas un spējas uzņemties šo atbildību. Savukārt, ja supervīziju vada tikai supervizors, ir risks, ka supervīzijā dominēs izglītošana un kontrole, būs maz vietas pārdomām un atklājumiem (*Loganbill et al., 1982, citēts no: Davys, Beddoe, 2010*).

Supervīzijā refleksijas procesam (pēc E. Deivisas izveidotā supervīzijas reflektīvās mācīšanās modeļa) ir četri posmi: notikums, izpēte, eksperimentēšana, novērtēšana (*Davys, 2001; Davys, Beddoe, 2010*).

**Notikums.** Pieredzes apzināšanās un atklāšana jeb supervizējamā refleksija par klientu un par savu darbu ar klientu. Pirmajā supervīzijas posmā tiek nolemts, kāds notikums ir darba kārtībā, kurš tiek novērtēts kā pats svarīgākais šobrīd. Aplis sākas ar gadījuma mērķa identificēšanu. Supervizējamajam jautā, kāpēc viņš vēlas risināt šo gadījumu, ko vēlas noskaidrot par šo gadījumu un kā vēlas strādāt saistībā ar šo gadījumu supervīzijā. Lai atbildētu, supervizējamajam jāvelta laiks, lai aprakstītu gadījumu, savu pieredzi ar to, identificētu un definētu savu mērķi un izveidotu vienotu naratīvu jeb stāstījumu. Naratīvā ietilpst ne tikai fakti, bet arī supervizējamā domas un izjūtas par tiem. Ir risks, ka gan supervizējamais, gan supervizors tiek tik ļoti ievilkti stāstā, ka tiek zaudēts tas, ko supervizējamais grib atrisināt. Tādēļ fokuss uz supervīzijas mērķi palīdz izvairīties no stāstījuma pārpludināšanās ar nenozīmīgām vai realitātei neatbilstošām (fantāziju) detaļām (*Davys, Beddoe, 2010*).

Iesaistīts un kompetents supervizors saskatīs daudz jautājumu, kuri varētu tikt apspriesti, tomēr svarīgākais ir asistēt, lai supervizējamie mācītos precīzi definēt savus jautājumus un noteikt, kur ir viņu problēma.



Mērķa un jautājumu skaidra definēšana veicina vairākus procesus supervīzijā (Davys, Beddoe, 2010):

- supervizējamais tiek pozicionēts kā aktīvs supervīzijas dalībnieks un pētnieks (*co-explorer*);
- tiek veicināta supervizējamā atbildības par problēmu un rezultātu apzināšanās un piepildīšana;
- supervīzijas laiks tiek izmantots pēc iespējas mērķtiecīgi.

**Izpētes fāzē** supervizējamam sniedz atbalstu, lai viņš sasniegtu jaunu izpratni, kas skaidri ļauj apzināties sevi pašu un savu rīcību (Davys, Beddoe, 2010; Davys, 2013). Tās laikā supervizora uzdevums ir klausīties un precizēt, ļaujot supervizējamajam aktīvi darboties, lai nonāktu pie viņam lietojamiem problēmas risinājumiem atbilstoši viņa pieredzei, zināšanām un iespējām. Lai to veiktu, jācenšas supervizējamā darbībā nodrošināt līdzsvaru starp emocionālo (attieksme pret klientu un sevi), kognitīvo (izpratne par klientu un sevi) un savas pozīcijas apzināšanos (personiskā iesaistīšanās savas pieredzes dēļ). Tāpēc situācija pētāma no divām perspektīvām – no personiskās un analītiskās (Davys, Beddoe, 2010).

Supervizējamā refleksija par personisko perspektīvu virzāma uz apzināšanos par to, kā situācija ietekmē pašu supervizējamo un kā supervizējamais ir ietekmējis situāciju (Davys, Beddoe, 2010). Tas ietver supervizējamā pieņemumu un gaidu apzināšanos, izjūtu, afektu un darbību cēloņu izpratni saistībā ar supervizējamā pieredzi. Šīs refleksijas nolūks ir gan supervizējamā sevis izpratnes paaugstināšana, gan pārneses, identificēšanās vai saplūšanas ar klientu novēršana un patiesas empātijas izveidošana (Cozolino, 2002; 2006). Šis supervīzijas posms ir īpaši svarīgs supervizējamā integrētas profesionālas identitātes veidošanai, jo “veselīga integrācija ir rezultāts tam, ka mēs pietiekami sev atļaujam spontānas jūtas, pieņemam savus lēmumus un uzņemamies atbildību par to. Tad mums ir vienotības un droša pamata izjūta” (Kessel, Haan, 1993).

Gadījuma izpēte analītiskā perspektīvā ir veids, kā iegūt līdzsvaru starp emocionālajiem un kognitīvajiem aspektiem. Supervizējamais tiek iedrošināts izvērtēt gadījumu no profesionālās prakses perspektīvas, vērtību, teorijas, profesionālo standartu, sociālpolitiskā konteksta. Tiek apskatītas lomas, plāni un intervences, izvērtēta to iespējamā efektivitāte, veidojot saikni starp teoriju un praksi. Diskusija starp supervizoru un supervizējamo ir vieta un laiks, kad supervizoram dalīties ar savu pieredzi un zināšanām, tomēr jāraugās, lai supervizora pieredze veicinātu un paplašinātu supervizējamā praktiskās darbības pieredzi, nevis diktētu supervizējamā rīcību. Ir atsevišķas situācijas, kad supervizoram stingri jānosaka, kā supervizējamajam būtu jārīkojas, bet tām jābūt retām situācijām, biežāk saistītām ar klienta drošību vai ētiskiem apsvērumiem (Davys, Beddoe, 2010).

Supervizoram ir jāspēj uztvert supervizējamā reflektīvās darbības ne tikai apzinātajos vārdiskajos skaidrojumos. Ne tikai neverbālā komunikācija, bet arī

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

vārdi var tikt lietoti ne eksplīcītā veidā (eksplīcīti – apzināti un ar nolūku), bet implīcītā veidā kā asociāciju izraisīta reakcija bez apzināšanās, kā pieslēgšanās pēc komunikācijas ritma un emocionālās intonācijas. Supervīzoram jāņem vērā, ka implīcītā (neapzinātā) emocionālā reakcijā pieaudzis cilvēks var izpaust savas emocijas ar sejas izteiksmi un 30 milisekunžu laikā izslēgt to no apzināšanās. Tas parāda, ka gan pozitīvas, gan negatīvas emocionālas reakcijas bez apziņas iesaistīšanās ir svarīgs aspekts kā intīma neverbāla komunikēšana (*face-to-face communication*) (Beebe et al., 2003).

Tomēr tādas neverbālās komunikācijas izpausmes kā rokas pacelšana, pārtraucot otru, balss skaļuma vai runas ritma mainīšana, pat acu skatiena virziena maiņa var būt eksplīcīta – ar nolūku ietekmēt vai izmainīt komunikāciju (Beebe et al., 2003). Tātad ķermeņa valodas reflektēšana supervīzijā un supervīzējamā virzīšana uz tās reflektēšanu darbā ar klientu ir vēl viena nozīmīga kompetences paaugstināšanas metode. Vēl vairāk – supervīzora pašrefleksija par savām neverbālajām ekspresijām var dot norādi uz paralēlo procesu vai supervīzora kontrapārnesi.

**Eksperimentēšana** sākas, kad supervīzējamais ir pieņēmis lēmumu par turpmāko rīcību, un svarīgi novērtēt, vai plāns ir reāls un vai ir pietiekami daudz resursu plāna īstenošanai (Davys, Beddoe, 2010). Supervīzoram jāuzdod jautājumi supervīzējamajam: *Kādas ir rīcības plāna iespējamās sekas? Kas neparedzēts varētu notikt un izmainīt plānoto? Kādas varētu būt stratēģijas, lai novērstu resursu trūkumu?* Supervīzijas drošajā vidē var iezīmēt nākotnes scenārijus, iestudēt svarīgākās sarunas, izspēlēt jaunas lomas, pieejas un intervences. Svarīgi, lai jaunās prasmes tiktu iekļautas supervīzējamā praktiskajā darbībā, lai supervīzējamā prasmju repertuārs nepārtraukti paplašinātos. Būtiski sagatavot arī stratēģijas, kuras var īstenot, ja plānotais neizdodas. Ja supervīzējamais supervīziju nepabeidz ar pārliecības un skaidrības izjūtu par turpmāko rīcību, daudzas lieliskas rīcības stratēģijas tā arī var palikt neizmēģinātas. Ja supervīzējamais ir pietiekami pieredzējis, eksperimentēšanas fāzē netiek izstrādāts konkrēts rīcības plāns, bet vairāk tiek koncentrēta uzmanība uz jaunu, dziļāku un skaidrāku situācijas izpratni, kas tiek integrēta supervīzējamā zināšanās un praktiskajā gudrībā (Davys, Beddoe, 2010).

**Novērtēšanas stadijā** supervīzora uzdotie jautājumi ir: *Vai supervīzējamā izvirzītais mērķis ir sasniegts? Vai supervīzējamais ir ieguvis to, ko gaidījis no supervīzijas?* Ir iespēja formulēt turpmākos mērķus vai izvirzīt papildu jautājumus, sniegt atgriezenisko saiti.

**Nobeiguma stadijā** supervīzijas sesija noslēdzas, un tas notiek, kad ir pagājis norunātais laiks vai kad darba kārtībā izvirzītie jautājumi ir atrisināti. Veiksmīgs supervīzijas noslēgums palīdz integrēt supervīzējamā pieredzē jaunās zināšanas un prasmes, kā arī nostiprina un uzlabo supervīzora un supervīzējamā attiecības. Nobeiguma atgriezeniskā saite var būt sniegta gan formālā, gan neformālā veidā. Svarīgi nodrošināt, lai laika gaitā gan supervīzoram, gan supervīzējamajam ir iespēja

izteikt savu viedokli vienam par otru – par dalību, par laika lietderīgu izmantošanu, par izmantotajām metodēm un citām iespējamām izmaiņām, kas uzlabotu supervīziju kvalitāti. Šāda veida pārskats ļauj augt gan individuāli katram dalībniekam, gan veidoties abu attiecībām, mazinot pārpratumus un novēršot destruktīvus pieņēmumus (Davys, Beddoe, 2010).

### Avoti un literatūra

1. Argyris, C., Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
2. Āboltiņa, L. (2010). Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā. No: *Latvijas Universitātes raksti*. 747. sēj. *Pedagoģija*. 20.–31. lpp.
3. Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J., Sorter, D. (2003). Introduction. A systems view. *Psychoanalytic Dialogues*. 13(6), 743–775.
4. Bennett-Levy, J., Thwaites, R., Chaddock, A., Davis, M. (2009). Reflective practice in cognitive behavioural therapy: The engine of lifelong learning. 7<sup>th</sup> Chapter. In: Dallos, R., Stedmon, J. (eds.). *Reflective Practice in Psychotherapy and Counselling*. Berkshire, England: Open University Press, 115–138.
5. Brigmane, B. (2012). *Pieaugušo pašpriedzes veidošanās mācību procesā*. Rīga: Latvijas Universitāte.
6. Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
7. Carroll, M. (2009a). From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*. 15(14), 40–51.
8. Carroll, M. (2009b). Supervision: Critical reflection for transformational learning, Part One. *The Clinical Supervisor*. 28(2), 210–220.
9. Chade-Meng, T., Goleman, D., Kabat-Zinn, J. (2013). *Search Inside Yourself: The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*. Harper Colins Publishers. Iegūts no: <http://www.amazon.co.uk/Search-Inside-Yourself-Productivity-Creativity/dp>
10. Cozolino, L. J. (2002). *The Neuroscience of Psychotherapy: Building and Rebuilding the Human Brain*. London: W. W. Norton & Company.
11. Cozolino, L. J. (2006). *The Neuroscience of Human Relationships: Attachment and the Developing Social Brain*. London: W. W. Norton & Company.
12. Davys, A., Beddoe, L. (2009). The reflective learning model: Supervision of social work students. *Social Work Education*. 28, 919–933.
13. Davys, A., Beddoe, L. (2010). *Best Practise in Professional Supervision. A Guide for the Helping Professions*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
14. Davys, A. (2001). A Reflective Learning Process for Supervision. In: Beddoe, L., Worrall, J. (eds.). *Supervision: from Rhetoric to Reality*. Auckland: Auckland College of Education, 87–98.
15. Davys, A. (2013). *Critical Reflection in Supervision for Practice*. PowerPoint presentation. Iegūts no: [http://anzasw.org.nz/documents/0000/0000/0689/Critical\\_Reflection\\_in\\_Supervision.pdf](http://anzasw.org.nz/documents/0000/0000/0689/Critical_Reflection_in_Supervision.pdf)
16. Fade, S. (n. d.). Learning and Assessing Through Reflection: a Practical guide. Iegūts no: <http://www.supervisionandcoaching.com/>

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

17. Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: Further Education Unit. Iegūts no: <http://www2.glos.ac.uk/gdn/gibbs/index.htm>
18. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions*. Buckingham (Philadelphia): Open University Press.
19. Hawkins, P., Shohet, R. (2006). *Supervision in Helping Profession*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 258.
20. Henry, J. A. (2013). *Psychology Trainee's Experience of the Self-Reflection Process*. Professional Psychology Doctoral Projects, Paper 25.
21. Honey, P., Mumford, A. (1982). *A Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
22. Honey, P., Mumford, A. (1986). *Using Your Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
23. Kessel, L., & Haan, D. (1993). The intended way of learning in supervision seen as a model. *The Clinical Supervisor*. 11(1), 29–44.
24. Kolb, D. A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. In: Chickering, A. (ed.). *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 232–255.
25. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
26. Kolb, D. A., Boyatzis, R. A., Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. 9<sup>th</sup> Chapter. In: Sternberg, R. J., Zhang, L. F. (eds.). *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. NJ: Lawrence Erlbaum, 193–210.
27. Lähteenmäki, M. L. (2005). Reflectivity in supervised practice: conventional and transformation approaches to physiotherapy. *Learning in Health and Social Care*. 4(1), 18–28.
28. McCann, D. (2000). From Here to Eternity and Back Again: Developing a Supervisory Relationship with Training Family Therapists. In: Barnes, G. G., Down, G., McCann, D. (eds.). *Systemic Supervision: A Portable Guide for Supervision Training*. London: Jessica Kingsley Publishers, 41–52.
29. Miller, S. (2004). What's going on? Parallel process and reflective practice in teaching. *Reflective Practice*. 5(3), 383–393.
30. Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
31. Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education Learning*. PDP Working Paper 4. Iegūts no: <http://www.sussex.ac.uk/education/ctrlr/documents/jenny-moon-workshop-reflection-in-higher-education-learning.docx>
32. Morrison, T. (2001). *Staff Supervision in Social Care: Making a Real Difference for Staff and Service Users*. Brighton: Pavilion.
33. Poletto, S. (2009). *Reflective, Practice Supervision & Self-Care. AIPC's Counsellor Skills Series*. Report 4. Iegūts no: <http://www.counsellingconnection.com/wp-content/uploads/2009/10/report-4-reflective-practice-supervision-self-care.pdf>
34. Prasko, J., Mozny, P., Novotny, M., Slepecky, M., Vyskocilova, J. (2012). Self-reflection in cognitive behavioural therapy and supervision. *Biomed Pap Med Fac Univ Palacky Olomouc Czech Republ*. 156(4), 377–384.
35. Rubene, Z. (2009). *Kritiskā domāšana mūsdienu izglītības filozofijā*. Izglītības attīstības centrs. Iegūts no: <http://www.iac.edu.lv/istenotie-projekti/kritiska-domasana-daudzveidibas-veicinasanai/kas-ir-kritiska-domasana>
36. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
37. Strode, A. (2010). *Studentu patstāvīgā profesionālā darbība pedagogiskā praksē*. Rīga: RA izdevniecība.
38. Карпов, А. В. (2000). *Психологическая структура способности к управленческим решениям*. Ярославль: Звезды Ярославской психологии.

39. Карпов, А. В., Пономарева, В. В. (2000). *Психология рефлексивных механизмов управления*. Москва: ИП РАН.
40. Карпов, А. В., Скитяева, И. М. (2002). *Психология рефлексии*. Москва: Аверс Пресс.

### 3.2. Supervīzija dažādos psihoterapijas virzienos

Gadiem ejot, psihoterapijas teorijas un metodes ir ļoti attīstījušās un sazarājušās. Izveidojušies vairāki simti (pēc Serža Gingera datiem – aptuveni 400) (*Ginger, 2007*) dažādu un ļoti atšķirīgu psihoterapijas virzienu, modalitāšu, metožu. Daži no virzieniem ir tik ļoti atšķirīgi gan savā redzējumā par cilvēka psihi, gan patoloģijas veidošanās mehānismiem, gan metodēm darbā ar pacientiem, ka gandrīz jau nav salīdzināmi. Pēdējās desmitgadēs, strauji attīstoties supervīzijai, arī tā ir ļoti sazarojusies un kļuvusi atšķirīga atkarībā no tā, kāda psihoterapijas virziena paradigmā attīstījusies.

Literatūrā apraksta vairākas tendences supervīziju attīstībā. Sākotnēji – līdz 20. gadsimta 80. gadiem – supervīzijas attīstījās katra virziena ietvaros, un tas noteica ciešu saistību ar katra virziena teorētisko orientāciju. Savukārt nākamajās desmitgadēs bija tendence aizvien vairāk lietot integratīvus modeļus supervīzijā. To skaidro arī ar integratīvajām tendencēm psihoterapijas laukā (*Borders, Leddick, 1987*). Tas gan attiecas uz laiku līdz apmēram 2000. gadam. Spriežot pēc pēdējā desmitgadē izdotās literatūras, supervīzija attīstās specifiski katra virziena ietvaros, aizvien vairāk tiek izstrādāti gan teorētiskie pamatojumi, gan katram virzienam raksturīga metodoloģija.

Lai gan darbu gandrīz visos supervīzijas fokusos ietekmē atšķirības izpratnē par psihi funkcionēšanu, problēmu rašanos un terapeitisko izmaiņu noteicošajiem faktoriem dažādos psihoterapijas virzienos, līdzīgi kā psihoterapijas, arī supervīzijas procesā izdala un diskutē par kopējiem faktoriem. Viens no būtiskākajiem ir attiecības starp supervīzoru un supervīzējamo psihoterapeitu visos trijos tās aspektos: gan kā reālas attiecības, gan kā darba alianse, kas ietver sadarbības nosacījumus (līgumu), kopējos darba mērķus un izvirzītos uzdevumus (pasūtījumu), gan kā pārnese un kontrapārnese (*Lampropoulos, 2003*). Pēdējos gados aizvien vairāk tiek pievērsta uzmanība tieši reālajām attiecībām, nodalot tās no darba alianses un uzsverot, cik ļoti tās ietekmē gan darba aliansi, gan supervīzijas produktivitāti kopumā. Ar reālajām attiecībām supervīzijā saprot vienkāršu sociālu sarunu, painteresēšanos un emocionālu atsaukšanos uz supervīzējamā psihoterapeita svarīgām profesionālās un personīgās dzīves norisēm; dalīšanos savā pieredzē; patiesu, atklātu un cilvēciski empātisku klātbūtni. Tiek uzsvērta tieši reālo attiecību nozīme drošas apmācošas vides (*safe learning container*) radīšanā supervīzijas telpā, kurā

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

supervizējamais var atklāties, šaubīties un profesionāli attīstīties bez nosodījuma (Watkins, 2015).

Kā kopējos faktoros izšķir arī ieguvumus no veiksmīgas supervīzijas:

- psihoterapeita trauksmes, kauna un šaubu mazināšanās;
- profesionālās identitātes attīstība;
- grūtību identificēšana, izpēte un risināšana;
- jaunu prasmju un kompetenču apgūšana un attīstība (Lampropoulos, 2002; Watkins, Budge, Callahan, 2015).

Katrā psihoterapijas virzienā ir atšķirīgas intervences, kā to sasniegt supervīzijas laikā, bet arī tās visas ir piedāvāts izskatīt kā apmācošas un universālas, sadalot četrās lielās grupās: tieša padomdošana (*direct instructions*), modelēšana, atgriezeniskā saite un pašrefleksijas stimulēšana. Lai arī specifiskas atšķirības supervīzijā ir novērojamas katrā virzienā, tās nav tik lielas kā psihoterapijas procesā (Goodyear, 2014).

Turpmāk ieskicēšu, kā dažos virzienos psihoterapijas teorētiskais pamatojums un darba metodes ietekmē supervīzijas procesu. Daudzi autori atzīmē, ka ikviens psihoterapeits izmanto ne tikai publisko, oficiālo, apzināto teoriju, bet arī savu personisko teoriju, kas veidojas mazāk apzināti, piemēram: “Psihoanalīze unikālā veidā savieno zinātnisko un personisko... Viņa [analītiķa] zinātniskā puse iemiesojas viņa personiskajā aspektā: psihoanalīze ir zinātniska tikai tik ilgi, cik tā ir personiska” (Parsons, 2000, citēts no: Винер, Майзен, Дакхэм, 2006, 32. lpp.). Savukārt K. G. Jungs (Jung, 1945, citēts no: Винер, Майзен, Дакхэм, 2006, 31. lpp.) ir teicis: “Katram psihoterapeitam ir ne tikai sava metode, bet viņš pats arī ir tā metode.” Tātad supervīzijā ir svarīgi ņemt vērā ne tikai to, kādu psihoterapijas virzienu supervizors un supervizējamais psihoterapeits pārstāv, bet arī katra individuālos aspektus – gan personību, gan teorētiskos uzskatus un terapeitisko stilu, gan spēju mācīt, nodot pieredzi un to pieņemt.

### 3.2.1. Supervīzija psihoanalītiskajā un psihodinamiskajā pieejā

Psihoanalītiskajā un psihodinamiskajā pieejā supervīzija ir regulārs process, kas veicina psihoanalītiķa profesionālo “augšanu”, identitātes veidošanos, kurā supervizoram ir liela nozīme. Supervīzijas izpratnei tiek izmantots Melānijas Klainas virziena psihoanalītiķa Ronalda Britona jēdziens par triangulāro telpu (*triangular space*)<sup>44</sup> – supervizors novēro terapeitisko pāri no malas, no trešā pozīcijas, identificējoties gan ar pacienta, gan psihoterapeita situāciju un mēģinot katru no tām padarīt

<sup>44</sup> Triangulārā telpa – iekšēja intrapsihiska uztvere, kura bērnam veidojas, atzīstot vecāku savstarpējās attiecības un ietverot visas iespējamās mijiedarbības formas: gan iespēju piedalīties attiecībās un tikt novērotam, gan arī pašam novērot divu pārējo attiecības (Britton, 2004).

skaidrāku supervīzējamajam psihoterapeitam. Ar identifikāciju šajā situācijā saprot iejušanos gan pacienta, gan psihoterapeita prātā un jūtās, gan to mijiedarbībā (Arundale, 2007). Ilgstošas supervīzijas gaitā šāda pozīcija psihoterapeitam kļūst iekšēja, veidojot savu “iekšējo supervizoru”. Supervīzijā parādās ne tikai šāda veida triangulāras attiecības. Tās aktualizē arī terapeita un supervizora oidipālo pieredzi,<sup>45</sup> kas var ietekmēt supervīziju. Tāpēc tiek runāts par šo procesu apzināšanos, lai pēc iespējas mazinātu asimetrisku triangulāro attiecību izkropļojumu iespējamību (Taylor, 2007).

Būtiskākais psihoanalīzes postulāts par bezapziņas<sup>46</sup> eksistenci un tā ietekmi uz psihiskajiem konfliktiem ienāk arī literatūrā par supervīziju. Tas ir radījis plašu diskusiju par supervīzējamā neapzināto konfliktu un kontraprāneses analīzes vietu supervīzijā, neapzināto procesu norisi supervīzijas telpā un to interpretāciju<sup>47</sup> supervīzijas laikā. No visām supervīzijas procesā izmantotajām intervencēm tieši interpretācija tiek atzīta par pašu riskantāko un ieteicama tikai gadījumos, kad ir izveidojusies pietiekami spēcīga mācību alianse (*learning alliance*) un citas intervences nav devušas pozitīvu rezultātu. Interpretācija var būt lietderīga, ja supervīzējamais psihoterapeits ir atbilstoši motivēts un supervizoram ir pieejama pietiekami precīza informācija. Tad tā var palīdzēt dziļāk saprast, kā psihoterapeita iekšējie konflikti, aizsardzības reakcijas un kontraprānese ietekmē viņa terapeitisko darbu. Tālāka šo konfliktu izpēte vairāk nav ne supervīzijas uzdevums, ne kompetence. Galvenā bīstamība saistās ar risku iejaukties supervīzējamā privātajā dzīvē un pāriet uz psihoterapeitisko mijiedarbību (Джейкобс, Дэвид, Мейер, 1997).

Aprakstot supervīzijas procesu psihoanalīzē un psihodinamiskajā psihoterapijas virzienā, tiek izmantoti arī citi bāziskie psihoanalīzes koncepti: mācību alianse (*learning alliance*), supervīzijas telpas veidošana, brīvo asociāciju izmantošana, aizsardzības reakcijas un pretestība supervīzijas procesā, pārnese un kontraprānese u. c. (vairāk sk. 3.3. nodaļā “Psihodinamiskie koncepti supervīzijā”).

<sup>45</sup> Oidipālā pieredze bērnam veidojas edipālā konflikta laikā (vecumā no 2,5 līdz 6 gadiem), piedzīvojot vecāku attiecības jebkurā formā un mijiedarbību starp visiem iesaistītajiem objektiem (parasti bērnu, māti un tēvu). Psihoanalīzes pamatlicējs Zigmunds Freids ieviesa jēdzienu Oidipālais konflikts, lai aprakstītu neapzinātu vai apzinātu bērna seksuālo tieksmi, vērstu uz pretējā dzimuma vecāku, un sāncensību ar sava dzimuma vecāku (Мур, Фаін, 2000).

<sup>46</sup> Terminu “bezapziņa” un “zemapziņa” lietošana latviešu valodā ir līdzvērtīga, un vienlīdz sastopami ir abi jēdzieni. Šajā nodaļā tiks izmantots termins “bezapziņa”, ar to apzīmējot apziņas pretmetu – ne-apzināto.

<sup>47</sup> Interpretācija – viena no galvenajām psihoanalītiķa darbības formām psihoanalīzes procesā, kuras laikā psihoanalītiķis vārdos izsaka to, kā saprot pacienta psihisko dzīvi, savienojot apziņai pieejamo psihisko saturu ar vēl neapzinātajiem tā aspektiem (Мур, Фаін, 2000).

### 3.2.2. Supervīzija Junga analītiskajā psihoterapijā

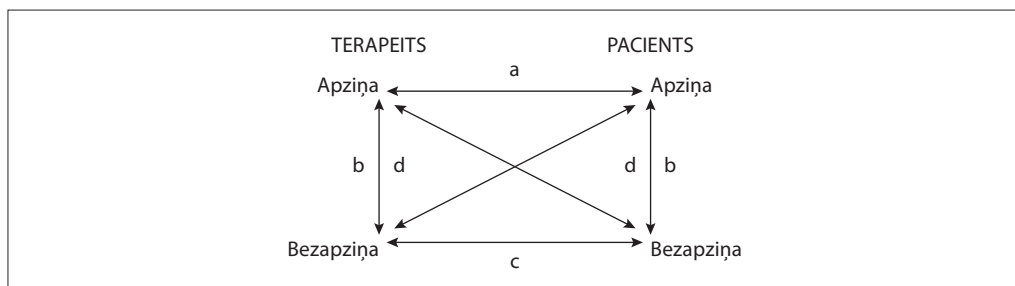
Junga analītiskajā psiholoģijā galvenais terapijas mērķis ir pacienta individuācija.<sup>48</sup> Līdz ar to gan psihoterapijā, gan arī supervīzijā interese ir vērsta ne tikai uz pārneses un kontrapārneses analīzi, problēmu un personības diagnostiku, simptomu mazināšanu, bet arī arhetipiskajiem aspektiem, jo īpaši Patības<sup>49</sup> manifestāciju gan psihoterapijas interaktīvajā laukā, gan pacienta psihē.

K. G. Junga uzstāja uz to, ka psihoterapeitiskās attiecības nevar uztvert kā medicīniskas vai tehniskas procedūras. Viņa attieksme pret psihoterapiju bija kā pret “dialektisku procesu”, ņemot vērā abu dalībnieku līdzvērtīgu iesaistīšanos un mijiedarbību. Tāpēc psihoterapeitam, pēc K. G. Junga domām, nevajadzētu, izmantojot savu autoritāti, ietekmēt pacientu: viņš ir tikpat iesaistīts analīzes procesā kā pacients, un izšķirošais būs ne tik daudz analītiķa zināšanas, cik personīgais briedums. Kaut šāds skatījums uz analītiķa un pacienta līdzvērtību attiecībās tiek atzīts kā idealizēts, tas skaidri iezīmē K. G. Junga akcentu uz savstarpējo mijiedarbību un psihoterapeita emocionālo iesaisti psihoterapijas procesā (*Jung*, 1970, citēts *Сэмьюэлз, Шортер, Плот*, 2009). Līdzīga nostāja atspoguļojas arī supervīzijas procesā, tā izpratnē izmantojot mentora arhetipu. Meklējot šī arhetipa saknes mitoloģijā, tiek minēta gudrā un stratēģiskā Atēna, kas bija varoņu sargātāja, padomdevēja, aizgādne un sabiedrotā, apvienojot sevī gan femīnos, gan maskulīnos aspektus. Viņa stāvēja tieši aiz saviem varoņiem, piemēram, Perseja, Odiseja, Ahileja, Hērakla, bet citiem bija neredzama (*Bolen*, 1984). Mentors tiek aprakstīts kā harizmātiska personība, kas savu personīgo pārmaiņu, pieredzes rezultātā ir spējīgs palīdzēt citiem grūtās dzīves situācijās, piedāvājot neierastus risinājumus. Mentors ir analogs “pietiekami labam” pusauga bērna vecākam, kas palīdz pāriet no nenobriedušas pozīcijas uz līdzvērtīgu pieaugušajiem, ticot viņa spējām un sapņiem, veidojot radošas attiecības vairāk kā līdzgaitnieks, nevis māte, tēvs, draugs vai iemīļotais. Šāds skatījums uz supervizora lomu nosaka arī attieksmi pret supervizējamā psihoterapeita materiāla izvēli supervīzijai, kas var būt fokusēts uz sapņiem, arhetipālo vai simbolisko dimensiju, pārnesi un pretpārnesi, psihoterapeitisko rāmi, diagnostiku vai ko citu. Supervizors nenosaka, kas un kā būtu jāprezentē supervīzijā, tāpat kā psihoterapijā psihoterapeits nenorāda pacientam, kas un kā jāstāsta. Iespējams, netiek pateikts kaut kas svarīgs, bet izlaidumi tiek pamanīti un par tiem taktiski tiek runāts atbilstošā situācijā. Līdzīgi tiek darīts supervīzijā (*Corbett*, 2012).

<sup>48</sup> Individuācija – psihiskās attīstības process visa mūža garumā, kas ved cilvēku uz sava veseluma (*wholeness*) apzināšanos un realizāciju, piedzīvojot, ka psihs regulējošais centrs ir Patības arhetips (*Сэмьюэлз, Шортер, Плот*, 2009).

<sup>49</sup> Patība (*Self*) – psihs regulējošais centrs, attīstības un vienotības arhetips. Patība tiek pārdzīvota kā transcendentis spēks (*Стайн*, 2010).





3.7. attēls. Iespējamie pārnese un pretpārnese varianti (Дикман, 2001)

Liela nozīme psihoterapeitiskā procesa izpratnē ir K. G. Junga priekšstatiem par emocionālajām attiecībām, kuras saista psihoterapeitu un pacientu. K. G. Junga institūta dibinātājs Berlīnē, pasniedzējs un daudzu grāmatu autors Hanss Dikmans, nedaudz papildinot shēmu, kuru K. G. Junga publicēja grāmatā “Pārnese psiholoģija”, parāda iespējamās pārnese un pretpārnese variantus (sk. 3.7. att.). Attēlā redzamais vektors “a”, kurš savieno analītiķa un klienta apzināto psihes daļu, attēlo “normālo” saskarsmi; to, ko analītiķis un klients nodod viens otram un pieņem apzināti. Vektors “b” norāda uz saikni starp analītiķa apziņu un bezapziņu, tāpat kā starp klienta apziņu un bezapziņu. Bezapziņas saturs pa šo vektoru nokļūst apziņā un tiek apspriests ar sarunas biedru ar vektora “a” starpniecību. No klienta puses tie var būt sapņi, fantāzijas, spontānas domas, atmiņas u. tml. Vektors “d” savieno analītiķa bez-apziņu ar klienta apziņu, tāpat kā klienta bezapziņu ar analītiķa apziņu. Ar šī vektora palīdzību analītiķis novēro klienta bezapziņu un atbilstošā brīdī dalās ar klientu savos novērojumos. Un otrādi – klienta apziņa novēro analītiķa bezapziņas saturu, piemēram, pārteikšanās vai stereotipisku uzvedību, kuru pats psihoterapeits neapzinās. Savukārt vektors “c” norāda uz attiecībām starp divu cilvēku neapzinātajām psihes daļām. K. G. Junga analīzē par šo mijattiecību veidu interesējas visvairāk, un K. G. Junga to aprakstīja, izmantojot jēdzienu “mistiskā saplūšana” (*participation mystique*). Atsaucoties uz “c” vektora darbību, psihoterapeiti K. G. Junga analīzē tiek aicināti uzmanīgi vērot savus sapņus un izmantot supervīzijā, jo īpaši, ja tajos ir klientu tēli vai ar psihoterapiju saistīti motīvi. Tie var sniegt svarīgu izpratni par notiekošo psihoterapijas procesā ar “b” vektora palīdzību (Дикман, 2001). Nozīmīga vieta analītiskās psihoterapijas supervīzijā ir simboliskā materiāla analīzei – gan klienta, gan psihoterapeita, gan tā, kas aktualizējas supervīzijas laikā. Pieredzējušais analītiķis Roberts A. Džonsons atgādina, ka psihei piemīt īpaša spēja pārvērst neredzamo bezapziņas materiālu apziņu uztverošos tēlos un izmantot tos kā simbolus,<sup>50</sup> tā radot valodu, ar kuras palīdzību bezapziņa nodod informāciju saprātam (Джонсон, 2010).

<sup>50</sup> Simbols – psihiskais produkts (piemēram, tēls, skaņa, ideja), kas ir kaut kā vēl līdz šim nezināma labākā izpausme un tiecas apzīmēt to, ko vēl tikai priekšnojaušam, bet īsti vēl nezinām (Сэмыюэлз, Шорттер, Плот, 2009).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

R. A. Dikmans pievērš uzmanību īpašai – arhetipiskai pārnesei un pretpārnesei formai, kurai raksturīga kāda arhetipa konstelācija psihoterapeitiskajās attiecībās. Tas parasti apgrūtina analītiķa darbu, jo raksturojas ar lielu intensitāti un iesaisti, un psihoterapeitam ir vajadzīgi papildu resursi, lai to apzinātos, kā arī lai to varētu emocionāli saturēt un izmantot psihoterapeitiski (Дикман, 2001).

K. G. Jungs ar lielu cieņu un uzmanību izturējās pret psihoterapeitiskajām attiecībām, uzsverot konfidencialitātes nozīmi un salīdzinot uzticēšanos psihoterapeitam ar grēksūdzi. Mūža otrajā pusē, runājot par psihoterapiju, K. G. Jungs izmantoja alķīmiju kā transformācijas metaforu un sengrieķu vārdu *temenos*, lai aprakstītu emocionāli piesātināto telpu, kas veidojas starp analītiķi un klientu, – kā trauku ar skaidrām, hermētiski noslēgtām robežām, kura iekšpusē tikai var notikt mistiskais “ķīmiskais”, tātad totālais transformācijas process (*Сэмыюэлз, Шортер, Плот*, 2009). Var šķist, ka supervīzijai nav vietas šajā noslēgtajā *temenos*, bet mūža nogalē K. G. Jungs arī uz psihoterapeitiem attiecināja vajadzību pēc “grēksūdzes”, jo “nekas nedara cilvēku tik vientuļu un nogrieztu no ļaužu brālības kā slēpjams un apsargājams noslēpums” (*Jung*, 1954, citēts no: *Мартин*, 2006, 204. lpp.), un izvirzīja ideju, ka katram terapeitam vajadzētu komunicēt ar kādu neiesaistītu cilvēku, lai saglabātu atvērtību attiecībā uz cita viedokli, un ieteica katram analītiķim atrast kādu, kas tam varētu kļūt par biktstēvu (*Мартин*, 2006).

### 3.2.3. Supervīzija eksistenciālajā psihoterapijā

Par noderīgāko un vērtīgāko eksistenciālā psihoterapeita māku tiek uzskatīta spēja pēc iespējas precīzāk, konkrētāk un pilnīgāk pamanīt un izteikt to, kas notiek “šeit un tagad”, psihoterapeitiskajā telpā. Palīdzība tiek sniegta, psihoterapeitam kopā ar pacientu atklājot viņa dzīves ainu – ar visām tās iespējām un ierobežojumiem. Tieši šī mijiedarbība, esība kopā veido sarežģītā un pretrunīgā dzīves procesa jaunu izpratni (*Кочюнас*, 2005). Eksistenciālajā psihoterapijā nav mērķis mainīt vai “labot” pacientu, bet palīdzēt atrast viņam savu virzienu, ceļu dzīvē, pateicoties tām atklāsmēm, kas rodas psihoterapeitiskajā mijiedarbībā, un, labāk apzinoties savus dzīves mērķus, attieksmi pret dzīvi kopumā. Tā psihoterapeita uzmanība nav vērsta uz pacienta personību, bet gan uz viņa dzīvi kopumā (*Ван Дорцен*, 2004).

Eksistenciālajā supervīzijā, tāpat kā eksistenciālajā psihoterapijā, galvenais fokuss ir uz supervīzējamā un supervizora tikšanos, lai tās laikā fenomenoloģiski pētītu supervīzējamā atvērtību un ierobežojumus psihoterapeitiskajās attiecībās ar pacientu. Kā nozīmīgus fenomenoloģiskās izpētes principus supervizors izmanto klausīšanos ar *epoche* attieksmi (grieķu val. – ierobežojot savu pārlicību), izmantojot aprakstīšanu, nevis redukcioniskas interpretācijas, ar mērķi saprast notiekošo, paplašinot fenomenu jēgu to pārdzīvošanas kontekstā, kā arī paplašinot pašu kontekstu. Tādēļ svarīgi nesteigties ar dzirdētā skaidrojumiem un atturēties no

informācijas hierarhizācijas, lai neveidotos selektīva uztvere attiecībā uz supervīzējamā psihoterapeita sniegto informāciju (Кочюнас, 2005). Klasiskie supervīzijas aspekti, piemēram, pārraudzība, vērtējums, ieteikumi, interpretācijas, diagnostika, ir grūti savienojami ar eksistenciāli fenomenoloģisko teoriju. Britu eksistenciālais psihoterapeits, profesors Saimons du Ploks uzsver, ka “supervīzija nav, lai atrastu atbildes – tas nav iespējams bez pacienta, bet lai iemācītos jautāt” (Du Plock, 1997, 50. lpp.). Supervīzijas laikā fokuss ir uz supervīzējamā aktuālo terapijas pieredzi ar konkrēto pacientu, supervīzējamā pieņēmumiem, vērtībām un pārliecībām, ko nozīmē būt psihoterapeitam un praktizēt psihoterapiju. Supervizora attiecības ar supervīzējamo tiek uztvertas kā līdzvērtīga un radoša sadarbība, kas fokusēta uz pašu supervīzijas procesu (Кочюнас, 2005). Britu humānistiskais psihoterapeits un supervisors Elke Lemberss uzskata supervīziju par iespēju veicināt terapeita spēju padziļināt savas attiecības ar pacientu.

### Avoti un literatūra

1. Arundale, J. (2007). Supervising Trainees: Teaching the Values and Techniques of Psychoanalytic Psychotherapy. In: Petts, A., & Shapley, B. (eds.). *On Supervision. Psychoanalytic and Jungian Analytic Perspectives*. London: Karnac Books.
2. Bolen, J. S. (1984). *Goddesses in Everywoman. Powerful Archetypes in Women's Lives*. New York: Harper Collins e-books.
3. Borders, L. D., Leddick, G. R. (1987). *Handbook of Counselling Supervision*. Alexandria VA: Association for Counselor Education and Supervision.
4. Britton, R. (2004). Subjectivity, objectivity, and triangular space. *Psychoanalytic Quarterly*. 73, 47–61.
5. Corbett, L. (2012). Supervision and the mentor archetype. In: Kugler, P. (ed.). *Jungian Perspectives on Clinical Supervision*. Frankfurt/Main: Daimon, 59–77.
6. Ginger, S. (2007). The evolution of psychotherapy in Europe. *International Journal of Psychotherapy*. 11(2), 61–70.
7. Goodyear, R. K. (2014). Supervision as pedagogy: Attending to its essential instructional and learning processes. *The Clinical Supervisor*. 33(1), 82–99.
8. Lambers, E. (2000). Supervision in Person-centred Therapy: Facilitating Congruence. In: Mearns, D., Thorne, B., Lambers, E., Warner, M. *Person-Centred Therapy Today. New Frontiers in Theory and Practice*. London: SAGE Publications, 196–211.
9. Lampropoulos, G. K. (2003). A Common factors view of counseling supervision process. *The Clinical Supervisor*, 21(1), 77–95.
10. Du Plock, S. (1997). Clinical supervision from the humanistic and existential perspectives: a comparison. In: *Humanistic Psychology Towards the XXI Century*. Vilnius, 49–51.
11. Taylor, D. (2007). The supervision triangle. In: Petts, A., Shapley, B. (eds.). *On supervision. Psychoanalytic and Jungian Analytic Perspectives*. London: Karnac Books, 125–142.
12. Watkins, C. E., Jr. (2015). The real relationship in psychotherapy supervision: a trans-theoretical common factor. *International Journal of Psychotherapy*. 19(3), 20–26.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

13. Watkins, C. E., Jr., Budge, S. L., Callahan, J. L. (2015). Common and specific factors converging in psychotherapy supervision: A supervisory extrapolation of the Wampold/Budge Psychotherapy Relationship Model. *Journal of Psychotherapy Integration*. 25(3).
14. Ван Дорцен, Э. (2004). Цель экзистенциальной психотерапии и консультирования. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*. 2 (5), 51–60.
15. Винер, Дж., Майзен, Р., Дакхэм, Дж. (2006). Введение: Размышление по поводу супервизии. В: Винер, Дж., Майзен, Р., Дакхэм, Дж. (ред.). *Супервизия супервизора*. Москва: Когито-Центр, 15–37 с.
16. Дикман, Х. (2001). *Методы в аналитической психологии*. Москва: ИАП
17. Джейкобс, Д., Дэвид, П., Мейер, Д. Дж. (1997). *Супервизорство*. Санкт-Петербург: Б.С.К.
18. Джонсон, Р. А. (2010). *Сны. Воображение. Внутренняя работа*. Москва: Класс.
19. Кочюнас, Р. (2005). *Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд. Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии*. Том 2, ВЕЭАТ: Бирштонас-Вильнюс, с. 97–108
20. Мартин, Э. (2006). Проблемы и вопросы этики в супервизии. В: Винер, Дж., Майзен, Р., Дакхэм, Дж. (ред.). *Супервизия супервизора*. Москва: Когито-Центр, с. 201–223.
21. Мур, Б. Э., & Файн, Б. Д. (2000). *Психоаналитические термины и понятия*. Москва: Класс.
22. Сэмьюэлз, Э., Шортер, Б., & Плот, Ф. (2009). *Словарь аналитической психологии К. Юнга*. Санкт-Петербург: Азбука-классика.
23. Стайн, М. (2010). *Юнговская карта души. Введение в аналитическую психологию*. Москва: Когито-Центр.

### 3.3. Psihodinamiskie koncepti supervīzijā

Psihodinamiskā supervīzija pieder pie psihoterapijā bāzētiem supervīzijas modeļiem (*psychotherapy-based supervision*), kas balstās uz psihodinamisko teoriju un tās konceptiem, kas ir nozīmīgi un bagātinoši visās klīniskās supervīzijas fāzēs (*Whittle et al.*, 2013). Šo supervīzijas modeli izmanto ne tikai psihodinamiskās pieejas supervīzējamie psihoterapeiti, bet arī psihoterapeiti, kuri vēlas padziļināti izpētīt gan pacienta psihi procesus, gan attiecību dinamiku. Lai kļūtu par veiksmīgu psihoterapeitu (tekstā vienkāršības labad bieži ir lietots vārds “terapeits”), ir nepieciešams transformatīvs process, pilnīgāk izprotot un apzinoties sevi kā personību, un profesionāli nepieciešama saskarsmes attīstība starp abām šīm daļām (*Zicht*, 2013). Šajā procesā palīdz gan personīgā terapija, gan supervīzija. Taču, ja supervīzijas pieredze aprobežojas tikai ar informācijas un zināšanu apmaiņu, neņemot vērā dažādas norises katrā no supervīzijas dalībniekiem, dažādus procesus gan terapijā, gan supervīzijā, tas pamatoti var tikt uzskatīts par neveiksmi (*Ben-Avi*, 1959a, citēts no: *Zicht*, 2013).

Psihodinamiskās pieejas supervīzija pamatojas uz šīs pieejas klīniskajiem datiem, pievēršot uzmanību supervīzējamā reakcijām uz pacienta stāstījumu, īpaši intrapsihiskiem fenomeniem, piemēram, afektīvām reakcijām, dziņām, psihs aizsargmehānismiem (par tiem vairāk sk. 3.3.6. un 3.3.7. nodaļā), kā supervīzējamais spēj tos izturēt / pārdzīvot, kā arī interpersonāliem procesiem, kas rodas darba situācijā, piemēram, transferences jeb pārnese (par to vairāk sk. 3.3.8. nodaļā), kontrtransferences jeb pretpārnese mehānismiem (par to vairāk sk. 3.3.9. nodaļā), paralēliem procesiem (par tiem vairāk sk. 3.3.6. un 3.3.7. nodaļā) u. c. Skatījums uz šiem konceptiem supervīzijas attīstības gaitā ir mainījies un attīstījies (plašāk sk. 3.3.2. nodaļā).

### 3.3.1. Interpersonālās psihoanalītiskās teorijas

Par psihoanalītiskās / psihodinamiskās supervīzijas rašanās laiku uzskata 1902. gadu, kad aizsākās trešdienu sanāksmes Zigmunda Freida mājā, kur tika apspriesti dažādi klīniskie materiāli (*Frawley-O'Dea, Sarnat, 2001*). Vieni no pirmajiem Z. Freida supervīzējamajiem bija tādi analītiķi kā Alfrēds Adlers, Karls Gustavs Jungs, Vilhelms Štekels un Šandors Ferenci.

#### Supervīzijas modeļi

Psihoanalītiskajā, psihodinamiskajā supervīzijā tiek izdalīti trīs supervīziju modeļi:

- 1) uz pacientu centrēta supervīzija;
- 2) uz supervīzējamo centrēta supervīzija;
- 3) uz supervizora matricu centrēta (*supervisory-matrix centered*) supervīzija (*Frawley-O'Dea, Sarnat, 2001*).

Viens no pirmajiem ir klasiskais (Z. Freida) jeb **uz pacientu centrētās supervīzijas modelis**, kurā supervizora loma ir didaktiska, ar mērķi palīdzēt supervīzējamajam izprast pacienta stāstīto un ārstēt viņu. Supervizors ir eksperts, kuram ir zināšanas un prasmes. Šī modeļa spēks slēpjas apstākļī, ka gan supervizors, gan supervīzējamais aplūko tikai ar pacientu saistīto informāciju. Drošību sniedz fakts, ka savstarpējās attiecības (kādas neizteiktas jūtas, domas, neskaidrības) starp supervīzējamo un supervizoru netiek analizētas. Tādā veidā būtiski tiek mazināti iespējamie konflikti, līdz ar to arī supervīzējamā trauksme, padarot mācīšanās procesu vieglāku. Šis modelis ir stabils, drošs, tomēr rigīds, veicinot sevis kā supervīzējamā vai supervizora distancēšanu. Visas supervīzijā neizteiktās, traucējošās domas un jūtas paredzētas personīgai terapijai. Ja uzmanība tiek koncentrēta tikai uz pacientu, viņa reakcijām, uzvedību, emocijām, tad supervīzijā tiek zaudēts ļoti daudz informācijas par to, kas notiek ar pašu supervīzējamo (viņa domas, jūtas, reakcijas utt.). Supervizoram tas arī rada grūtības un neskaidrību, kura vajadzības aplūkot un apmierināt – supervīzējamā vai pacienta. Tas savukārt var radīt supervīzējamā grūtības apzināties savas stiprās un vājās puses, jo viņš tiek mācīts kā zemāks subjekts. Laika gaitā parādījās vajadzība pēc supervīzijas triādes: pacients,

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

supervizējamais, supervizors. To mēģināja ieviest Š. Ferenci, – viņš attiecībām pievērsa pastiprinātu uzmanību, jo uzskatīja, ka pacients lielā mērā ietekmē analītiķa apzinātos un neapzinātos procesus.

Z. Freida un Š. Ferenci sekotāji sadalījās, veidojot Berlīnes Psihoanalīzes institūtu (*Berlin Psychoanalytic Institute*) un Vīnes Psihoanalīzes skolu (*Vienna Psychoanalytic Society*) ar atšķirīgām analītiķu apmācībām. Ungāru skolas pārstāvji uzskatīja, ka supervīzija ir kā analīzes turpinājums un analīzes kandidāta pirmais supervizors ir viņa paša analītiķis, terapijā liekot uzsvaru uz analizanta<sup>51</sup> transferenci, bet supervīzijā – uz viņa kontrtransferenci, uzskatot, ka tad labāk var izprast viņa kontrtransferences reakcijas uz pacientu (*Bernard, Goodyear, 2009*). Turpretī Berlīnes skola atzina, ka tiem jābūt dažādiem analītiķiem.

## 3.2. tabula

## Psihodinamiskās supervīzijas modeļi

(*Frawley-O'Dea, Sarnat, 2001*)

Modelis		Dimensija		
		Supervizora tiesības / vara	Supervizora fokuss	Supervizora iesaistīšanās veids
Uz pacientu centrēts (klasiskais)		Supervizors kā objektīvs eksperts, neiesaistīts	Pacienta psihe un atbilstošas tehnikas	Didaktisks
Uz supervizējamo centrēts	Mācīšanās problēmas (Ego psiholoģija)	Supervizors kā objektīvs eksperts, neiesaistīts	Supervizējamā rezistence vai "mācīšanās problēmas", vai "problēmas par mācīšanos"	Supervizējamā rezistences konfrontācija, klarifikācija un interpretācija
	Empātija (Patības psiholoģija)	Supervizors kā objektīvs eksperts, bet arī kā empātisku kļūdu avots	Supervizējamā stāvoklis un patības iekšējo objektu vajadzības	Empātiska atsaucība uz supervizējamo
	Trauksmes (Objektu attiecību)	Supervizors kā objektīvs eksperts, bet arī kā trauks radītām izjūtām	Pacienta un terapeitiskās situācijas izraisīta supervizējamā trauksme	Supervizējamā trauksmes saturēšana un interpretācija
Uz supervizora matricu centrēts		Supervizors kā iesaistīts dalībnieks, nevis kā objektīvs eksperts	Attiecību notikumi, ietverot regresīvo pieredzi pilnā supervizora matricā	Iesaistīšanās, attiecību tēmu izpēte; iespējami arī citi veidi

<sup>51</sup> Persona, kas mācās, apgūst psihoanalīzi un tās ietvaros pati piedalās psihoanalīzes procesā kā analizējamā persona, lai izprastu savus iekšējos konfliktus, dziļākos psihes slāņus, lai pilnīgāk izprastu sevi kā personību, tiktu galā ar savām iekšējām problēmām.

**Uz supervizējamo centrētais modelis** veidojās 20. gadsimta otrajā pusē, kā supervīzijas fokusu un centrālo personu izvirzot supervizējamo, pievēršot lielāku uzmanību viņa pretestībai, trauksmei un empātijai (*Falender, Shafranske, 2008; Bernard, Goodyear, 2009*). Uz supervizējamo centrētais modelis tika veidots, izmantojot vairākas psihodinamiskās psihoterapijas teorijas, tostarp Ego psiholoģiju, Patības psiholoģiju (*Self psychology*), Objektu attiecību teoriju.

**Ego psiholoģijas** uz supervizējamo centrētais apakšmodelis kā galveno problēmu atzīmē supervizējamā pretestību pacienta un terapeita diādē, ko pats terapeits nevar apzināties. Supervizējamā rezistence jeb pretestība var izpausties kā grūtības darbā ar pacientu (*learning problems*) vai attiecībās ar supervizoru (*problems about learning*) (*Ekstein, Wallerstein, 1972*). Šī modeļa stiprā puse ir koncentrēšanās uz supervizējamo, viņa grūtībām, – viņš netiek atstāts novārtā, kā tas ir klasiskajā modelī. Tiek sabalansēti izmantoti gan kognitīvie aspekti, rādot, kā darbojas pretestība, gan arī supervizējamā pārdzīvojumi. Grūtības supervīzijā tiek skaidrotas ar paralēliem procesiem (par to vairāk sk. 3.3.6. un 3.3.7. nodaļā).

**Patības teorijas** (pēc Hainsa Kohuta) uz supervizējamo centrētā apakšmodelī galveno uzmanību pievērš supervizējamā empātijas izpausmēm, un visas viņa grūtības tiek skaidrotas kā supervizējamā grūtības empatizēt. Šajā apakšmodelī supervizors vairs nav tik autoritārs kā iepriekšējos modeļos, bet iegūst specifisku lomu, rādot, ka ir empātisks, un mācot supervizējamajam empatizēt, tādā veidā palīdzot supervizējamajam veidot Patību, – supervīzija kļūst vairāk par personību attīstošu, nevis izglītojošu un konfrontējošu procesu. Supervizējamajam ir iespēja attīstīt empātiskās reakcijas, tāpēc arī no supervizora vairāk tiek gaidītas viņa empātijas spējas, nevis zināšanas. Tas palīdz supervizējamajam pārdzīvot kaunu, vilšanos, kļūdas. Supervizors ir gan narcistisko pārņesu<sup>52</sup> objekts, gan pārstrādā tās supervizējamajam par labu. Piemēram, iesācējs psihoterapeits sevi vairo par to, ka nemāk kaut ko vai viņam nesanāk kaut kas, tādā gadījumā supervizors empātiski rāda, ka tas ir saistīts ar empātisku kontrtransferenci un šādi, iespējams, jūtas arī patients. Tomēr

<sup>52</sup> Narcistiskās pārņeses – supervizējamais izveido priekšstatu par supervizoru kā par sev līdzīgo, kā par cilvēku, kuru viņš vēlāk varētu brīvi mīlēt un nīst. Īpaši svarīgi tas ir supervīzijas sākumā, kad supervizējamais ir nedrošs. Pozitīvās narcistiskās transferences gadījumā supervizējamais mīl supervizoru kā sevi pašu, savukārt negatīvās gadījumā – neieredz supervizoru kā sevi pašu.

Par narcistiskām pārņesēm vairāk lasiet: Spotnitz, H. (1976). *Psychotherapy of Preoedipal Conditions*. N.Y., Jason Aronson; Spotnitz, H. (1984). *The case of Anna O.: Aggression and the narcissistic countertransference*. In: M. Rosenbaum & M. Muroff (eds.), *Anna O.: One Hundred Years of Psychoanalysis*. NY, Free Press; Margolis, B. D. (1994a). Narcissistic transference: Further considerations. *Modern Psychoanalysis*. 19(2), 149–159; Margolis, B. D. (1994b). Narcissistic countertransference: Emotional availability and case management. *Modern Psychoanalysis*. 19(2), 161–177.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

supervizora paša neizstrādātās narcistiskās traumas (reakcija, situācija, kas skar vai ievaino personas pašcieņu un pašvērtējumu), grūtības būt empātiskam var veicināt konfliktējošo transferenču un kontrtransferenču ignorēšanu, biežāk tās skar agresīvo un seksuālo dziņu jomu transferencēs.

**Objektu attiecību** uz supervizējamo centrētā apakšmodelī galveno uzsvaru liek uz supervizējamā trauksmes uzrādīšanu, kā tā parādās uzvedībā darbā ar pacientu, arī supervīzijā. Supervizors var interpretēt trauksmes izpausmes, pirms tam gan tās konteinerējot<sup>53</sup> (*containing, holding*) un ļaujot supervizējamajam tās apzināties, tā radot drošu vidi. Trauksmi izraisa gan bailes tikt atstātam, gan projektīvā identifikācija ar pacienta robežu saturēšanas grūtībām, gan negatīvu jūtu rašanās pret pacientu, kas izraisa supervizējamajā terapijā vainas izjūtu, pārdzīvojumu. Kad supervizējamais sāk apzināties trauksmi, tad var aplūkot tās lomu darbā ar konkrēto pacientu, tādā veidā palīdzot reducēt arī pacienta trauksmi. Liela nozīme tiek piešķirta atbalstam, trauksmes, emociju saturēšanai (*holding*), tas sniedz supervizējamajam drošības izjūtu, ka nekas (ne savi pārdzīvojumi, jūtas, ne vajadzības, vēlmes utt.) nav jāslēpj, ka to visu var atklāt supervīzijas gaitā un izmantot, lai labāk izprastu un vadītu darbu ar pacientu. Tomēr arī šajā modelī netiek pievērsta uzmanība supervīzijas attiecībām, tiek ignorēta daļa pārdzīvojumu supervīzijā, netiek analizēta supervīzijas dinamika.

**Uz supervizora matricu centrētā modelī** uzmanība tiek vērsta ne tikai uz pacienta materiālu, bet arī uz attiecībām starp supervizējamo un supervizoru, norādot, ka supervizējamā savstarpējā mijiedarbība ar supervizoru ir līdzīga pacienta attiecībām ar supervizējamo kā terapiju (*Haynes, Corey, Moulton, 2003*).

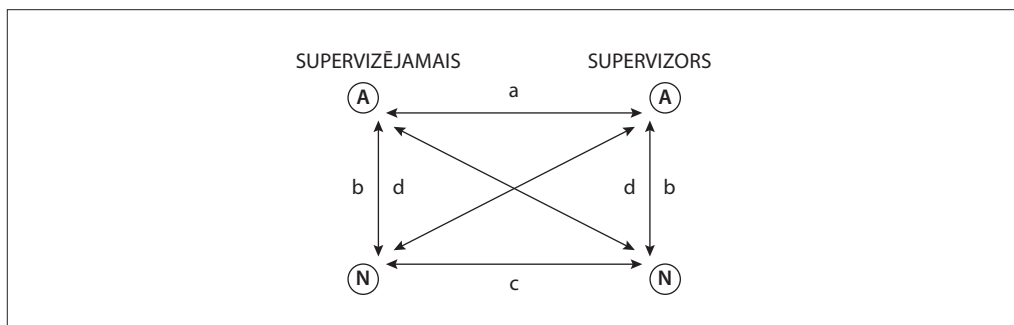
Šajā modelī tiek izdalītas trīs dimensijas (*Frawley-O'Dea, Sarnat, 2001*):

- 1) supervizora ietekme, kas izriet no viņa spējām piedalīties attiecībās, reflektēt par tām, interpretēt terapeitiskās vai supervīzijas diādes tēmas, pieņemt sevi kā aktīvi iesaistītu dalībnieku;
- 2) atbilstoša materiāla aplūkošana, ietverot arī institucionālu iesaisti (vai supervizējamajam viņa darbā ar konkrēto klientu / pacientu ir saistība ar kādu no institūcijām, piemēram, apdrošināšanas kompāniju, slimnīcu, skolu), kā arī paša psihoterapeita terapijas pieredzi, ietverot visu trīs dalībnieku regresīvo pieredzi – sapņus, afektus, somatisko pieredzi;
- 3) līdzdalības pieredze – supervizors piedalās dažādos veidos, sniedzot svarīgu informāciju vai kā patības objekts, bet vienmēr atzīstot attiecības.

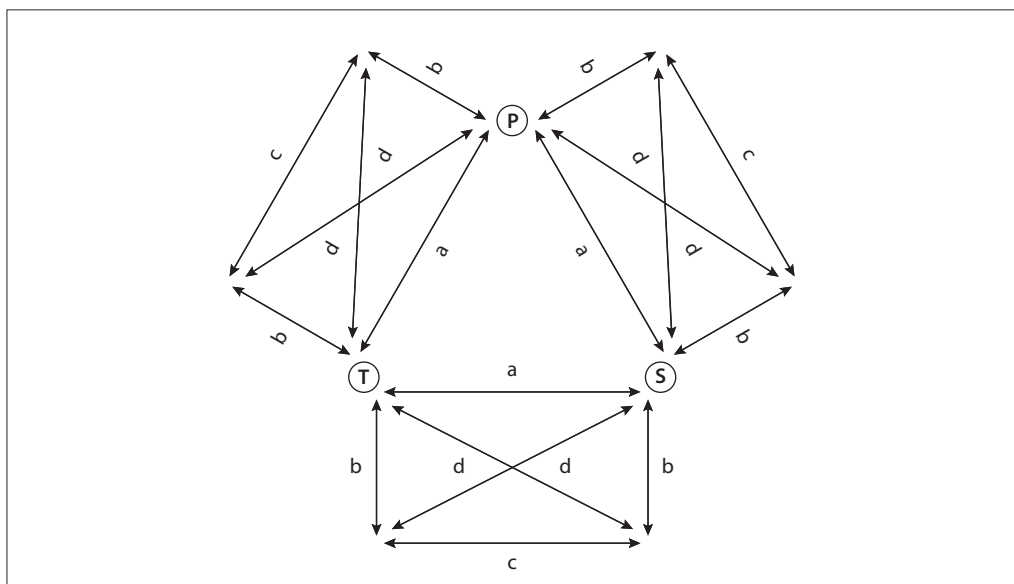
Neviens no modeļiem nav ideāls, vēlama būtu to eklektiska izmantošana, un būtiska ir supervizora spēja būt visās aprakstītajās lomās atkarībā no situācijas un supervizējamā un pacienta vajadzībām.

<sup>53</sup> Konteinerēšana kā supervizora spēja pielāgoties, izturēt supervizējamā trauksmi, emocijas, frustrāciju, nereaģējot uz tām uzreiz, neinterpretējot, bet radot drošu vidi un atspoguļojot tās supervizējamajam un analizējot, kad tas ir gatavs to pieņemt.





**3.8. attēls.** Attiecību dinamika diādē starp supervizējamo un supervizoru: a – mijiedarbība starp abu dalībnieku apziņu (A); b – intrapsihiskās norises; c – mijiedarbība starp abu dalībnieku zemapziņu jeb neapzināto (N); d – saistība starp apziņu un zemapziņu<sup>54</sup>



**3.9. attēls.** Attiecību dinamika triādē starp pacientu (P), supervizējamo (psihoterapeitu) (T) un supervizoru (S)

Attiecību mijiedarbību diādē un triādē var attēlot shematiski (sk. 3.8. un 3.9. att.).

Notiek daudzas mijiedarbības, ar kurām supervizors sajūt savu supervizējamo, izprot, kas ar viņu notiek, un otrādi, tas pats ir arī ar supervizējamo, tādā veidā abi spēj izprast pacienta materiālu un veiksmīgi piedalīties terapijas procesā. Daļa

<sup>54</sup> Tie ir apziņas un zemapziņas procesi, kas notiek konkrētas personas psihē (afekti, dziņas, atmiņas, pārdzīvojumi, iekšējie konflikti utt.).

informācijas zūd apziņai un nonāk bezapziņā. Tāpēc jāpievērš liela uzmanība supervizora un supervizējamā uzvedībai, darbībām, sapņiem, reakcijām, jo tās lielā mērā atspoguļo neapzināto materiālu, turklāt labāk nekā verbālais atspoguļojums. Tāpēc supervīzijā svarīgi, lai varētu apzināties neapzināto materiālu, stimulēt supervizējamo fantazēt, asociēt, attīstīt radošo domāšanu (par to vairāk sk. 3.4.1. nodaļā par domāšanas veidiem).

### 3.3.2. Transference un kontrtransference

Šie koncepti ir ļoti svarīgi klīniskās supervīzijas veiksmīgā norisē vairāk sk. 3.3.8. un 3.3.9. nodaļā). Vissvarīgākais uzdevums izglītošanas procesā – iemācīt supervizējamajam tikt galā ar transferences situācijām attiecībās ar pacientu (*Wharton, 2003*).

Raksta autore norāda grūtības, kas traucē atklāt transferences, kas, bloķējot spēju uztvert pacienta neapzinātos signālus, var novest pie pārsteidzīgām darbībām. Piemēram:

- 1) supervizējamais fokusējas uz pacienta ārējās pasaules “tur, ārpus” materiālu, lai palīdzētu risināt praktiskus uzdevumus, bet netiek analizētas bailes izrādīties bezpalīdzīgam neapzinātā materiāla priekšā;
- 2) pacienta bailes no tiešas saistības ar terapeitu var novest supervizējamo projektīvās kontridentifikācijas lamatās (*Astor, 2000, citēts no: Wharton, 2003*), kad tiek realizēta neapzināta vienošanās tikai par ārējo procesu “tur, ārpus” apspriešanu, neskarot tēmu “šeit, iekšā”;
- 3) supervizējamais var izvairīties no pacienta regresijas vai sava nozīmīguma (pacientam) apzināšanās;
- 4) supervizējamais baidās no pacienta dūsmām, kas noved pie negatīvo projekciju<sup>55</sup> noliegšanas;
- 5) supervizējamais baidās no pacienta mīlestības izpausmēm, kas noved pie pozitīvo projekciju noliegšanas.

Supervīzijas attiecībās transferences un kontrtransferences kategorijām ir citas prioritātes nekā psihoterapijā (*Schaverien, 2003*). Supervīzijā reālās attiecības ir tas, kas patiesībā notiek starp supervizējamo un supervizoru, bet transferenci aplūko citādi nekā terapijā, to analizē supervīzijā, lai gan tā patiesībā ir radusies psihoterapijā starp pacientu un terapeitu. Transference starp supervizējamo un supervizoru notiek kā jebkurās citās attiecībās, bet šeit tā netiek interpretēta, ja tā netraucē supervīzijas procesam, jo interpretācijas var novest supervizējamo pacienta lomā un izjaukt supervīzijas rāmi. Taču, ja uzmanīgi sekot procesam, tad notiekošais starp

<sup>55</sup> Projekcija – psihe aizsargmehānisms, kura rezultātā pacients pārnes uz terapeitu sev nepieņemamās jūtas, dziņas, fantāzijas utt.

supervizējamo un supervizoru parādīsies kā paralēlais process supervīzijā (par to vairāk sk. 3.3.6. un 3.3.7. nodaļā).

Supervīzijā var novērot trīs patības objekta<sup>56</sup> transferences (*Reams*, 1995). H. Kohuts (*Kohut*, 1971; 1977; 1984, citēts no: *Reams*, 1995) tās iedala:

- 1) idealizācija – idealizēta transference redzama, kad supervizējamais idealizē “gudro” supervizoru;
- 2) spoguļošana (*mirroring*) – spoguļošanas transference novērojama, kad viens vai otrs dalībnieks supervīzijā izjūt spoguļošanu ar cita apbrīnas vērtu daļu;
- 3) otrs Es jeb *alter ego* (*twinship*) – šādas attiecības supervīzijā būs, daloties teorētiskajā materiālā vai kopā radot prezentāciju vai rakstu, kad supervīzijas dalībnieki jūtas kā līdzvērtīgi.

Bīstami abiem (gan supervizoram, gan supervizējamajam) kļūst, ja:

- 1) zūd klīnisko problēmu jutīgums supervīzējamā un pacienta attiecībās;
- 2) mazinās interpersonālo problēmu jutīgums supervizora un supervīzējamā attiecībās;
- 3) zūd empātiskā noskaņošanās (*attunement*) supervīzējamā iekšējā emocionālajā stāvoklī gan terapijā, gan supervīzijā.

Patības objektu transferencei supervīzijā ir trīs konfigurācijas (*Reams*, 1995):

- 1) vienai personai ir transference, bet otrai nav;
- 2) abām personām ir transference, un tās papildina viena otru, un var tikt sauktas par savienoto transferenci (*interlocking transference*), kas izpaužas kā
  - a) idealizācija – spoguļošana;
  - b) spoguļošana – idealizācija;
  - c) dvīņu tipa pārnese (*twinship – twinship*);
- 3) abām personām ir transferences, un tās neatbilst viena otrai (nesavienotā transference (*unlocking transference*)). Tāpēc svarīgi supervīzijā izpētīt (*Reams*, 1995):
  - a) cik daudz patības fragmentācijas (trauksme, impulsivitāte, dusmas, izlāde darbībā) notiek supervīzijas diādes dalībniekā, kad viņa patības objekta vajadzības netiek ievērotas;
  - b) cik daudz patības objekta vajadzības ir jāizpilda ar tiešu, konkrētu starppersonu mijiedarbību pieredzi, vērstu uz šīm vajadzībām, respektīvi,

<sup>56</sup> Patības objekti (*self object*) ir internāla psiholoģiska pieredze, kas palīdz personai justies spēcīgākai (*vigorous*) un saistītai (*cohesive*). Tie parasti ir eksternāli objekti (personas, objekti, darbības u. c.), kas nav piedzīvoti kā neatkarīgi, atsevišķi objekti no paša, no patības (*self*), bet kas papildina, pilnveido patību, kas nepieciešami normālai attīstībai, piemēram, īpaši paradumi, darba vai izglītības izvēles, partnera izvēle.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

supervizējamais neatlaidīgi pieprasa, lai supervizors verbāli un neverbāli apliecinātu, ka ir pareizs katrs supervizējamā veiktais intervences solis;

- c) cik daudz persona (supervizējamais vai supervizors) var būt iecietīga pret kādu, kuram pašam ir vajadzības un kurš nav gatavs fokusēties uz otra vajadzībām;
- d) cik daudz tiek lietota citas personas izkropļošana supervīzijas diādē, lai būtu pārliecināts, ka patības objekta funkcijas no citas personas (supervizējamā vai supervizora) ir viegli pieejamas.

Dzimums un seksuālā orientācija terapijā un supervīzijā (*Schaverien, 2003*) var ietekmēt erotisko (pozitīvo) transferenci, – šiem faktoriem ir liela nozīme cilvēku eksistencē pasaulē. Terapeitam var būt grūtības ievērot erotiskos signālus, kamēr situācija nekļūst kritiska. Psihoterapijas supervīzija stimulē kaunu, taču kauna pieredze reti tiek risināta supervīzijā (*Alonso, Rutan, 1988*). Par kaunu supervīzijā vairāk sk. 3.8. nodaļā.

Supervīzijā iejaukšanās nepieciešama (*Reams, 1995*), ja:

- 1) supervizoram ir izteikta kontrtransference uz supervizējamā transferenci, kas neizriet no supervizora paša personīgām problēmām;
- 2) ja supervizējamā transference nav atbilstoša viņa profesionālai attīstībai (attīstīts, izglītots supervizējamais, kurš ilgstoši idealizē supervizoru);
- 3) supervizējamajam ir izteikta emocionālā reakcija (dusmas, depresija) kā pazeminātas kohēzijas<sup>57</sup> rādītājs, kad supervizors tiek uztverts kā tāds, kas nerīkojas atbilstoši supervizējamā patības objekta vajadzībām;
- 4) supervizējamais jau iepriekš neatbildēja produktīvi uz supervizora interpretācijām par supervizējamā transferences fenomenu vai nu terapeitiskās, vai supervīzijas attiecībās;
- 5) supervizors ir informēts, ka supervizējamajam ir būtiski izkropļota pacienta uztvere.

Savukārt Argentīnas psihoanalītiķis Leons Grīnbergs (*Grinberg, 1970*, citēts no: *Γαββαρδ, Леснев, 2014*) izdala divus supervizējamā kontrtransferences aspektus:

- 1) acīmredzama kontrtransference, un supervizors rekomendē to apspriest ar savu psihoterapeitu, tā ir psihoterapeita atbildība;
- 2) gadījumi, kad ir izteikta projektīvā identifikācija (paralēlo procesu veidā), tādā gadījumā iejaucas supervizors un tieši strādā ar supervizējamā grūtībām, tā ir supervizora atbildība.

<sup>57</sup> Kohēzija (latīņu *cohaesus* – ‘saistīts’) – norāda, kādā veidā un cik lielā mērā ir saistīti supervizējamais un supervizors.

### Grūtības supervīzijā psihodinamiskā skatījumā

Mācīšanās rada arī zināmas grūtības:

- 1) supervīzējamie ir narcistiski ievainojami un sāpīgi uztver konfrontācijas un interpretācijas. Tas supervīzoram ir jāpieņem, jāiztur;
- 2) supervīzējamajam var būt grūtības identificēties ar supervīzoru. Ja supervīzoru uztver kā agresoru, tad profesionālā identitāte var būt apdraudēta, jo nevarēs pieņemt koriģējošo apmācību. Tādā gadījumā supervīzējamais devalvēs supervīzora lomu, iesaistīs viņu “varas spēlēs”, provocēs sadomazohistiskas attiecības, gaidot kritiku un sodu. Supervīzoram jābūt pacietīgam un jākontrolē savas agresīvās reakcijas, lai neiesaistītos šādās spēlēs, un jāpalīdz supervīzējamajam sajūst drošo telpu;
- 3) supervīzējamie bieži idealizē supervīzoru un pārāk spēcīgi identificējas ar to. Idealizācija sākumā ir noderīga, sniedz supervīzējamajam drošību, ka supervīzors ir gudrs, palīdzēs tikt galā ar grūtām situācijām, tāpat kā bērns sākotnēji idealizē savus vecākus, tomēr, ja šis process ieilgst, tas rada stagnāciju supervīzijas procesā, neļauj attīstīties radošajam, neļauj veidoties supervīzējamā profesionālai identitātei, neļauj uzņemties lielāku atbildību, analizēt, pārskatīt, bet tikai akli sekot. Šī grūtība var izpausties arī kā vienas teorijas, skolas idealizācija, bet citas devalvācija;
- 4) paralēlie procesi arī var sagādāt grūtības supervīzijā (par tiem vairāk sk. 3.3.6. un 3.3.7. nodaļā). Lai terapija būtu sekmīga, supervīzējamajam jāmacās tās intervences, izpausmes, “valodu”, kas palīdz pārstrādāt no pacienta gūto informāciju un nodot to tālāk supervīzoram, tāpēc nepieciešams līdzsvars starp atbalstu un konfrontāciju.

### 3.3.3. Domāšanas veidi supervīzijā

Lai veiksmīgi varētu realizēt psihodinamisko psihoterapiju un supervīziju, autori (*Jacobs, David, Meyer, 1997*), izmantojot ASV psiholoģijas profesora Filipa Džonsona-Learda aprakstītos domāšanas veidus (*Johnson-Laird, 1988*), kā nozīmīgus ir uzrādījuši šādus domāšanas veidus (*modes of thought*):

- 1) induktīvo;
- 2) asociatīvo;
- 3) radošo (kreatīvo);
- 4) pašreflektējošo.

Katram supervīzējamajam tie ir dažādās proporcijās, un arī darbā ar pacientu jāizmanto dažādas šo spēju proporcijas. Autori norāda, ka, mācoties un apgūstot jebkādu jaunu uzdevumu, indivīdam saglabājas viņa dominējošais domāšanas veids, katram terapeitam ir savi informācijas atlases kritēriji, tāpēc supervīzoram jāņem vērā tie domāšanas veidi, kurus izmanto viņš pats un viņa supervīzējamais, lai sistematizētu ienākošo verbālo un neverbālo informāciju.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Kā norāda autori (*Jacobs, David, Meyer, 1997*), supervīzoram var rasties daudz jautājumu:

- 1) vai supervīzējamajam piemīt šie domāšanas veidi un vai tos var iemācīt supervīzijā?
- 2) kādā veidā supervīzora novērojumi ietekmē supervīzējamā izglītošanu un supervīzijas dialoga pamatobjektu?
- 3) kad, kurā brīdī supervīzors novēro domāšanas veidu esamību supervīzējamajam?
- 4) kā supervīzoram jāizturas pret supervīzējamā, kurš veiksmīgi praktiskās atrades spēj attiecināt uz diagnostiskiem kritērijiem, bet nespēj asociēt?
- 5) kā supervīzoram jāizturas pret supervīzējamā, kurš veiksmīgi izmanto metaforas un asociācijas, lai aprakstītu terapeitisko procesu, bet uzrāda induktīvās domāšanas grūtības?

**Induktīvās domāšanas veids** nosaka domāšanu, kas balstīta uz secinājumiem, kas radušies no atsevišķiem zināmiem elementiem. Tas ir dominējošais veids, lai izprastu pacientu. Centrālā loma tiek atvēlēta analogiju izmantošanai, kopīgu saišu meklēšanai starp objektiem, ņemot vērā arī to atšķirības. Tas palīdz vienas jomas zināšanas izmantot citā jomā. Tā kā secinājumi balstās uz nepilnīgu informāciju, radītās hipotēzes ir jāpārbauda. Autori apraksta jauna terapeita kļūdainu induktīvās domāšanas piemēru, kurā terapeits, konstatēdams, ka pacients ir līdzīgs viņam A un B ziņā, izdara kļūdainu secinājumu, ka tāpat pacients ir līdzīgs arī C un D ziņā, faktiski identificējas ar smagu, narcistisku pacientu, neredzēdams vairs viņa patoloģiju, tāpēc supervīzora uzdevums ir to atklāt un parādīt supervīzējamajam. Cilvēki, tostarp supervīzējamais un supervīzors, uztver informāciju ar visām maņām, arī neapzināti. Supervīzoram jāpalīdz supervīzējamajam iemācīties klausīties, novērot un uztvert pacientu pilnīgāk – gan klausoties pasniegto informāciju, gan vērojot apģērbu, kustības, uzvedību, reakcijas, emocijas utt. Supervīzējamajam, īpaši pedantiskam perfekcionistam, var būt grūtības analogiju meklēšanā, viņš arī var slikti reaģēt uz metaforām, kā arī neatzīt dažu jūtu eksistenci.

**Asociatīvās domāšanas veids** veido visas domāšanas pamatu. Asociācijas bieži palīdz atsaukt atmiņā informāciju par pacientu, kas bija palicis bez uzmanības, palīdz supervīzējamajam atpazīt savu kontrtransferenci, fantāzijas, afektus, atmiņas, kas varētu būt nozīmīgs terapeitiskās situācijas informācijas avots. Supervīzors palīdz supervīzējamajam saprast, ka viņa personīgās asociācijas ir reakcija uz pacienta neapzinātiem vai priekšapzinātiem ziņojumiem. Supervīzoram jāpalīdz asociēt un arī saprast, kādēļ tieši šādas asociācijas parādījušās, jautājot, kāpēc tas ienāca prātā, kāds vizuālais tēls ienāca prātā, kad pacients aprakstīja suicidālās, seksuālās u. c. domas, vai šī sesija atgādina kāda cita pacienta sesiju. Asociatīvā domāšana papildina induktīvo domāšanu.

**Radošais domāšanas veids** ir svarīgs, jo supervīzija ir specifisks, savstarpēji radošs process, jo ar pacientu tiekas tikai supervizējamais, bet supervizors palīdz radīt viņa tēlu, klausoties supervizējamā stāstījumu, kā arī palīdz pilnveidot viņa darbu ar pacientu. Vienmēr aktuāls būs jautājums par realitāti, cik tā ir patiesa, cik lielā mērā supervizējamais kropļo realitāti. Autori (*Fleming, 1987*, citēts no: *Jacobs, David, Meyer, 1997*) izmanto jēdzienu “trešā pasaule”, runājot par supervīzijas procesa telpu, kurā dominē ilūzijas, asociācijas, fantāzijas, metaforas, simboli un radošais moments, kas palīdz izprast to, kas notiek. Trešā pasaule ir telpa starp objektīvās un subjektīvās uztveres relativitāti, un psihoterapijā pacienta teiktais un terapeita reakcijas nav atdalāmas no trešās pasaules. Terapeits pakāpeniski saprot, ka nevar klausīties tikai objektīvi, meklējot empīrisku patiesību par pacientu, bet nevar arī uztvert tikai subjektīvi, jo tas var izraisīt projekciju, pārmērīgu identifikāciju un kļūdainas uztveres draudus. Tāpēc terapeitam jāiemācās lavierēt starp šiem stāvokļiem, kas dod iespēju radoši izprast pacienta materiālu, kā arī nonākt pie klīniskā procesa radošām interpretācijām. Supervīzijā nav gatavu atbilžu, tās jārada kopā. Supervizors palīdz paskatīties no cita skatupunkta. Tas ir kopīgs meklēšanas process, ko veiksmīgi palīdz uzturēt supervizējamā zinātkāre, spēja pieņemt atšķirīgo, tolerēt ambivalenci, ļauties personīgiem afektiem, ko nodrošina personīgā psihoterapija. Savukārt supervizoram nepieciešama brīvi peldoša uzmanība.

**Pašreflektējošais domāšanas veids** atšķiras no iepriekšējiem ar domāšanas objektu, respektīvi, tā ir psihes spēja novērot pašam savu darbību, savas reakcijas, uzvedību, savas domas, jūtas, fantāzijas, tēlus, atmiņas utt. Šo spēju attīsta personīgā terapija. Tas process, kas notiek ar supervizējamo (transfērences, kontrtransfērences, domas, afektīvās reakcijas, atmiņas, impulsi utt.), lielā mērā norāda uz to, kas notiek ar pacientu, palīdz noskaidrot, kas notiek terapijas diādē. Pašrefleksija palīdz arī apzināties savu domāšanas veidu.

Supervīzija ir radošs, izglītojošs un attīstošs process, kurā atbildes iepriekš nav zināmas, bet tās abi profesionāļi – gan supervizējamais, gan supervizors – meklē kopā, analizē, secina, rada un atkal analizē, un atkal meklē. Tam nepieciešama nerimstoša zinātkāre, vēlme attīstīties, nepārtraukti izglītoties, kā arī drosmē parādīt savu nezināšanu, “nepareizību”, atļaut sev kļūdīties.

### Avoti un literatūra

1. Alonso, A., Rutan, J. S. (1988). Shame and guilt in psychotherapy supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 25(4), 576–581.
2. Bernard, J. M., Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of Clinical Supervision* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
3. Ekstein, R., Wallerstein, R. S. (1972). *The Teaching and Learning of Psychotherapy* (2<sup>nd</sup> ed.). International Universities Press.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

4. Falender, C. A., Shafranske, E. P. (eds.) (2008). *Casebook for Clinical Supervision: A Competency-based Approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
5. Frawley-O'Dea, M. G., Sarnat, J. E. (2001). *The Supervisory Relationship*. New York: Guilford Press.
6. Haynes, R., Corey, G., Moulton, P. (2003). *Clinical Supervision in the Helping Professions: A Practical Guide*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.
7. Jacobs, D., David, P., Meyer, D. J. (1997). *The Supervisory Encounter: A Guide for Teachers of Psychodynamic Psychotherapy and Psychoanalysis*. Yale University Press.
8. Johnson-Laird, Ph. N. (1988). *Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science*. Harvard University Press.
9. Reams, R. (1995). Self-object transferences in supervision. *The Clinical Supervisor*. 12(2), 57–73.
10. Schaverien, J. (2003). Supervising the Erotic Transference and Countertransference. In: Wiener, J., Mizen, R., Duckham, J. (eds.). *Supervising and Being Supervised: A Practice in Search of a Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 167–186.
11. Wharton, B. (2003). Supervision in Analytic Training. In: Wiener, J., Mizen, R., Duckham, J. (eds.). *Supervising and Being Supervised: A Practice in Search of a Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 82–99.
12. Whittle, T., Rycroft, P., Wills, M., Weir, Sh., Rotten, N. (2013). *Clinical Supervision Guidelines for the Victorian Alcohol and Other Drugs and Community Managed Mental Health Sectors*. The Bouverie Centre, Victoria's Family Institute, La Trobe University.
13. Zicht, S. R. (2013). On the experiential and psychotherapeutic dimensions of psychoanalytic supervision: An interpersonal perspective. *The American Journal of Psychoanalysis*. 73, 8–29.
14. Габбард, Г., Лестер, Э. (2014). *Психоаналитические границы и их нарушения. Границы в психоаналитической супервизии (глава 9)*. Москва: Класс.

### 3.3.4. Objektu attiecības supervīzijā

Lai izprastu apstākļus un nosacījumus, kādos formējas cilvēka psihe, psihoanalīzes teoriju autori ir meklējuši dažādus skaidrojumus cilvēka attīstībai īpaši nozīmīgo likumsakarību izpratnei. Pētot, kā notiek bērna attiecību veidošanās ar ārējo pasauli, ir radīta objektu attiecību teorija, kuras nozīmīgākie pārstāvji ir Melānija Klaina, Viljams Ronalds Fernbērn un Donalds V. Vinikots.

Objektu attiecību veidošanās un nostiprināšanās, kas, pēc psihoanalītiskās pieejas (bāzējoties Zigmunda Freida izveidotajā psihoseksuālās attīstības teorijā), ir balstīta uz dziņu apmierināšanu ar apkārtējo objektu starpniecību, ievērojot, ka šis process ir saistīts ne tikai ar objekta īpašībām un tā spēju sniegt apmierinājumu, bet arī ar bērna paša individuālo un iedzimto dziņu sistēmu (Kulbergs, 2001). Veiksmīga šo norišu mijiedarbība ir pamats Es spēka izveidei, kas ir priekšnoteikums veselīgai personības spējai iziet cauri turpmākajiem dzīves posmiem, tolerējot stresu un grūtības. Ir būtiski, lai bērns, kurš sākotnēji ir bijis pilnīgi atkarīgs no aprūpējošā objekta, gūtu pozitīvu pieredzi savu vajadzību apmierināšanā un vēlāk iemācītos sadarboties ar objektu, to uzmeklējot un arī turpmāk iesaistot savās vajadzībās.



### 3.3.4.1. Objektu attiecību izpratnes nozīme supervīzijas attiecību kvalitātē

D. V. Vinikots savā grāmatā “Bērns un viņa māte” apraksta bērna agrīnās stadijas nobriešanas būtiskos aspektus: patības integrāciju, psihs pastāvēšanu ķermenī un attiecības ar objektu (Vinikots, 2004). Viņš pauž domu, ka bērna agrīnās attiecības ar māti ir cilvēcisko attiecību sākums. Šis sākums un modelis, kas pakāpeniski veidojas saskaņā ar bērna un mātes savstarpējo mijiedarbību pieredzi, ir pamatā visai jaunā indivīda attieksmei pret pasauli (Vinikots, 2004).

Saistot objektu attiecību teorijas principus jaunas būtnes pašapzināšanās un nobriešanas procesā ar profesionāla psihoterapeita izaugsmes ceļu, jāuzsver atziņa, ka par efektīvas supervīzijas centrālo aspektu tiek uzskatīta attiecību kvalitāte starp supervīzējamo un supervīzoru (*Kilminster, Jolly, 2000*).

Savstarpējās mijiedarbības nepieciešamība uzsvēta arī citu autoru atziņās par supervīziju. Autori (*Джейкобс, Дэвид, Мейер, 1997*) domā, ka profesionālo izaugsmi var sniegt vienīgi supervīzija, kurā terapeits ar supervīzoru sadarbojas, kurā pastāv uzticības un individuālas pieejas gaisotne, sniedzot iespēju padziļināt supervīzijas dialogu. Arī supervīzijā, piedzīvojot dažādas tās attīstības stadijas un integrējot sevī tajās piedzīvoto, supervīzējamajam jāgūst iespēja rast sev vien raksturīgo darba stilu, apzinoties un realizējot to izturēšanās veida un attieksmju kopumā.

Lai dziļāk ielūkos iespējamajās supervīzora un supervīzējamā attiecību stadiju niansēs ceļā uz supervīzējamā profesionālo briedumu, vēl jāpievēršas objektu attiecību teorijas autoru vērojumiem.

Melānija Klaina grāmatā “Bērnu psihoanalīze” (*Кляйн, 2010*) apraksta bērnu pasaules uztveres attīstības ceļu, kura sākumā liela nozīme ir narcistiskas dabas attiecībām ar apkārtējiem objektiem (spoguļojoties tajos un saplūstot). Ja šie objekti apmierina bērna vajadzības, tad tie netiek introjicēti bērna psihē kā tās “sliktās daļas”. Citādi, identificējoties ar draudīgajiem ārējiem objektiem, bērnam var būt novērojama pazemināta spēja tikt galā ar situatīvās spriedzes izraisītu frustrāciju.

Šajā kontekstā varētu minēt arī vērojumus saistībā ar supervīzora un supervīzējamā attiecībām. Ir supervīzējamie, kuriem supervīzijas sākumā un, iespējams, arī vēlākos posmos, ja nav rasta droša un attīstībai labvēlīga sadarbības vide, vērojama ļoti zema tolerance pret supervīzora intervenču iespējamo izraisīto spriedzi. Šie supervīzējamie jūtas apdraudēti savā profesionālajā un arī personīgajā identitātē un reaģē uz supervīzoru kā apdraudošu un autoritatīvu figūru, kas var iznīcināt (*Джейкобс, Дэвид, Мейер, 1997*). Supervīzoram nav jāveic supervīzējamā personīgā terapija, analīze, tā ir personīgās terapijas kompetence, tomēr jāizmanto iespēja rosināt supervīzējamo vērot savas personiskās reakcijas, nosaucot tās vārdā un apzinot to nozīmi pacienta transferences izprašanai. Supervīzoram šeit noderētu izmantot izglītojošu pieeju, radot iedrošinošu un atbalstošu darba vidi.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Literatūrā (*Винер, Майзен, Дакхэм, 2006*) ir aprakstīts kāds supervīzijas gadījums: supervīzija notiek saspringtā gaisotnē, jo pacientes stāstījums ir izraisījis terapeitē dziļas izbailes, dusmas un arī nedrošības izjūtu. Paciente sesijā stāstījusi par savu dziļo satricinājumu, uzzinot, ka viņas draudzene savu mazo meitiņu ir pa nakti ieslēgusi istabā. Terapeite ir jutusies emocionāli ļoti iesaistīta šajā situācijā, nespējot sniegt iespēju pacientei apjaust viņas pašas satricinājuma cēloņus un raksturu. Supervīzējamās terapeites kontrtransference, kura radusies sesijas laikā, uzliek supervīzoram uzdevumu noskaidrot, kas gan ir tas, kas atņēmis supervīzējamajai spēju atsaukties pacientes vajadzībai terapeitiskajā vidē izstrādāt savas bērna izbailes. Šī ir situācija, kad jātiek izprastai un daļēji pārstrādātai (dziļā analīze – personiskajā terapijā) terapeites subjektīvajai un objektīvajai realitātei, satiekoties vienotā spēles laukumā ar supervīzora realitāšu šķautni.

Izmantojot jau pieminēto M. Klainas uzskatu, ka spēles fundamentālais un universālais mehānisms ir iekšējo identifikāciju atklāšana un to savīšana vienotā veselumā, šajā gadījumā supervīzors varētu rosināt supervīzējamo meklēt savus iekšējos tēlus katram no afektiem, kurus izraisījis pacientes stāstījums. Iespējams, bailes un dusmas pārstāvētu mazs meitenītes veidols, kurš bērnībā nav saņēmis pietiekami labu aprūpi un ir guvis negatīvu pieredzi apdraudošās situācijās, iekļaujot savā psihes struktūrā ārējo objektu atspoguļojošo “slikto” tēlu. Savukārt nedrošību varētu manifestēt jau pieaugušas sievietes tēls, kurš nejutās pārliecināts, vai ir pietiekami laba māte savam mazajam bērnam. Rerezentējot katru tēlu ar atbilstošu mīmiku, žestiem, runas veidu un jūtu izpausmi, supervīzējamajai varētu veidoties priekšstats par visu šo savu iekšējo lomu nozīmi, veidošanās procesu un to mijiedarbības likumsakarībām viņas aktuālā terapeites tēla integrācijā. Apjaušot cēloņus pacientes stāstījuma raisītajai savai emocionālajai nestabilitātei, terapeite varētu pārliecināti interpretēt pacientes transferenci, sniedzot iespēju pacientei identificēt un izstrādāt primārās, ar transferenci saistītās jūtas drošā terapeitiskā vidē.

#### **3.3.4.2. Spēle objektu attiecību teorijā un tās elementi supervīzijā**

Viens no spēles fundamentālākajiem un universālākajiem mehānismiem ir tās īpašība apzināt un atklāt dažādās iekšējās identifikācijas, manifestējot tās un tiecoties atkal savīt vienā veselumā (*Кляйн, 2010*). Sadalot un izspēlējot lomas, bērnam rodas iespēja izspēlēt savus iekšējos tēlus: vara, kura soda; nosodītais bērns. Spēlē var tikt integrētas objektu pretrunīgās, iepriekš introjicētās daļas.

Pēc M. Klainas uzskatiem (*Кляйн, 2010*), superego (ietver paraugus, prasības, aizliegumus, morāli un sirdsapziņu) attīstības veidošanās notiek tieši edipālās attīstības fāzes gaitā, un no šo procesu kvalitātes lielā mēra ir atkarīga cilvēka turpmākā spēja tolerēt spriedzi, piedzīvot integrētu identitāti.

Runājot par spēles lomu integrētu attiecību izveidē, jāpiemin arī D. V. Vinikota ieguldījums šajā jomā. D. V. Vinikots (*Винникотт*, 2002) atzīmē, ka spēle ir tikpat nozīmīga attiecībās, kurās tiek iesaistīti un kuras veido bērni, kā arī tajās attiecībās, kuras pastāv starp pieaugušajiem. Pieaugušo attiecībās spēle izpaužas dažādās reprezentāciju formās – vārdu izvēlē, balss intonācijā, humorā u. c. D. V. Vinikots pauž domu, ka mūžīgais cilvēka dzīves uzdevums ir iekšējās un ārējās realitātes atšķiršana, kuras funkcionē mijiedarbībā. Izmantojot spēles fenomenu, D. V. Vinikots apraksta, ka teritorija starp subjektīvo un objektīvo uztveri arī ir tā teritorija, kur var realizēties psihoterapija. Psihoterapija – tā ir zona, kur saskaras pacients un terapeita spēles laukumi. Divi cilvēki spēlē kopā. Ja spēle ir neiespējama, tad terapeita uzdevums ir izvest pacientu no stāvokļa, kurā viņš nevar spēlēt, lai ievestu tādā stāvoklī, kur spēle var notikt (*Винникотт*, 2002).

Tāpat kā psihoterapijā, arī supervīzijas attiecībās ir nepieciešams veidot un izmantot kopīgu supervīzējamā un supervizora spēles laukumu, kurš, būdams kā robežlīnija starp subjektīvo un objektīvo realitāti, var noderēt par platformu sekmīgai visu veidu informācijas apstrādei un integrācijai, meklējot atbilstošāko risinājumu aktuālajā terapeitiskajā situācijā.

Britu psihoanalītiķis Patriks Keisments raksta, ka analītiķis spēj analizēt pacientu tikai tādā gadījumā, ja var atpazīt viņa savu agrīno patību, kas jau bijusi analizēta (Keisments, 2003). Aprakstot supervizora darbības dinamiku, P. Keisments norāda, ka tās attīstības virziens ir spirāles veidā: supervīzijas sesijā supervizors var konstatēt, ka “nonācis tur, kur jau pabijis sākumā, gan arī tur, kur vēl nav bijis” (Keisments, 2003). Autors atzīmē, ka, vērojot terapeitu darbu no mijiedarbības skatupunkta, var izdarīt secinājumus, ka gan pacienti ļoti uzmanīgi vēro psihoterapeita darbību, viņus ietekmē psihoterapeitu izteiktās piezīmes, gan arī pacienti mēdz piešķirt daudz enerģijas centieniem izprast, kādā mērā viņu pašu izteiktās piezīmes ietekmējušas psihoterapeitu. P. Keisments, turpinot risināt tēmu par attiecībām terapijā un arī supervīzijā, izmanto terminu “mēģinājuma identifikācija” (Keisments, 2003): vispirms terapeits iedomājas sevi un iejūtas ikvienā pārdzīvojumā, par ko viņam stāsta pacients, vai arī iztēlojas sevi tā cilvēka vietā, par kuru pacients runā. No ikviena šāda skatupunkta iespējams ievērot tādus pacienta un arī terapeita objektattiecību elementus, kurus citādi varbūt varētu palaist garām. Nepieciešamība izdarīt šādus novērojumus liek secināt, ka profesionālim, kurš veic terapeita un supervizora uzdevumus, ir īpaši jāpievērš uzmanība savu personīgo objektattiecību struktūras izpratnei. Skaidrība par savu iekšējo struktūru funkcionēšanu un spēja to atšķirt un nodalīt no pacienta vai supervīzējamā subjektīvās un objektīvās realitātes jo īpaši ir nepieciešama, ja supervīzijā tiek izmantotas identifikācijas divas formas: introjektīvā un projektīvā.

P. Keisments raksta, ka pacienta stāstījuma laikā analītiķim ir iespēja introjektīvi it kā identificēties ar viņu un, iekšēji saprotot pacientu, projicēt saprasto

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

pacientam atpakaļ, kā arī izdarīt interpretāciju. Analītiķis apzinās un atšķir no sevis no pacienta nākošo projektīvo fāzi, kurā pacients var pārstāvēt savu agrāko nenobriedušo vai slimo daļu, arī savas sapostītās vai nenobriedušās objektu attiecības. Šo daļu pacientam terapeitiskajā vidē nu rodas iespēja saprast un izstrādāt ar interpretācijas un jūtu pārstrādes palīdzību (Keisments, 2003).

Šīs pašas mēģinājuma identifikācijas formas (introjektīvo un projektīvo) iespējams pamanīt supervīzijas procesā, kad supervizors, izmantodams “spirāles dinamiku” savā supervīzijas darba gaitā, vēro un analizē supervīzējamā terapeitiskā darba atspoguļojumu, tiecoties uztvert gan terapeita, gan pacienta patiesās vajadzības un to realizēšanās iespējas supervīzijas un terapeitiskajā telpā.

### 3.3.4.3. Separācija un individuācija, to fāzes supervīzijas procesā

Atgriežoties pie objektu attiecību teorijas veidošanās pirmsākumiem, jāatzīmē Margaretas Māleres aprakstītais separācijas un individuācijas process (*Mahler, Pine, 1981*). Jaundzimušais savas dzīves pirmajā mēnesī ir sevī iegrimis, “normāli” autisks. Ne māte kā atsevišķa persona, ne apkārtējā pasaule kā vienots kopums bērna priekšstatu pasaulē vēl neeksistē – bērns to uztver kā daļu no sevis paša. **Autisko fāzi** nomaina **simbiotiskā attīstības fāze**, kad apkārtējā pasaule tiek uztverta jau niansētāk, tomēr vēl nav izveidojušās robežas starp Es un ne-Es. Bauda un apmierinājums bērnam saistās ar to mātes aspektu (“labā krūts”), kas dod barību, labumu un siltumu, tie tiek introjicēti kā “labais” bērnam. Savukārt, ja ārējie objekti bērnam nesniedz apmierinājumu, tie tiek viņā introjicēti kā “sliktais”, kas kļūst par daļu no paša bērna. Labās un sliktās introjicētās ainiņas – apkārtnes tēli – bērna uztverē kļūst par pārstāvēto reprezentācijas pasauli bērna apziņā. Reprezentācijas pasauli pārstāvošais pozitīvo vai negatīvo iespaidu kopums ir nozīmīgs Es struktūras un pozitīva vai negatīva savas pašuztveres kodola izveidei, kam ir ļoti liela nozīme personības stabilizācijā turpmākajā dzīvē.

Saistot vajadzību apmierinošā objekta – mātes – dažādos aspektus (siltums, barība, drošība u. c.) ar veselumu, simbioze sāk mazināties un sākas individuācija: attīstība ceļā uz veselu, saskaņotu personību, kurai ir arī savas individuālās iezīmes.

Asociējot M. Māleres piedāvātos objektu attiecību attīstības posmus ar iespējamo attīstību supervīzējamā un supervizora attiecību veidošanā, turpinājumā tiks piedāvāts šī raksta autoru skatījums uz dažādiem supervīzijas attiecību pieredzes posmiem.

Raugoties uz profesionālo vidi, kurā tiek fiksēts un analizēts terapeitiskais darbs, un pieņemot šīs vides saistību ar apkārtējo pasauli, līdzīgi kā apkārtējā pasaule tiek apjausta autiskajā fāzē funkcionējoša zīdaiņa apziņā, jākonstatē, ka šāda stadija supervīzējamā attīstībā nebūtu saistāma ar profesionālu darbību, pat

ne ar tās sākumu. Tas ir posms, kad profesionālās kompetences vēl nav sākušas veidoties, nav pat arī īstas nojausmas, kādām tām būtu jābūt; tomēr, kaut arī profesionālā vide patiesā nozīmē vēl neeksistē, tā neapzināti var tikt uztveta kā daļa no sevis paša, līdz ar to – rosinot pieņemt lēmumu to iepazīt un apgūt kā jaunu profesiju.

Simbiotiskajā attīstības fāzē (jau apzināti izvēlētas un formulētas profesijas kontekstā), kurā vēl nav nostabilizējušās robežas starp Es un ne-Es, starp students un tikko mācības beidzis profesionālis (terapeits, supervizors), tiek veidota pārstāvētā reprezentācijas pasaule atbilstoši labvēlīgo un nelabvēlīgo tēlu introjkcijām. Īpaši nozīmīga ir “labās krūts” saņemšana, kas palīdz nostabilizēties pozitīvam profesionālā Es tēla kodolam. Simbiotiskajā fāzē supervizējamais, izmantojot identificēšanās mehānismu, subjektam (supervizējamajam) veidojot piesaisti ārējam objektam (supervizoram) un introjicējot to sevī, nonāk pie tādas uzvedības shēmas, kas atbilst jaunajām prasībām un situācijām. Tā tomēr nekādā ziņā nav burtiska objekta uzvedības un īpašību kopēšana, jo ievērojamu pienesumu veido arī supervizējamā iekšējais potenciāls un līdzšinējā pieredze objektu attiecībās. Lai Es tēla kodolu izveidotu stabilāku un lai turpmākajā ceļā uz individuāciju varētu veidot savu profesionālo tēlu, jaunajiem speciālistiem būtu jāpiedzīvo dažāda veida un stila supervīzijas pie dažādiem supervizoriem.

**Ceļš uz individuāciju** turpinās visu mūžu – gan personiskajā, gan arī profesionālajā jomā, kas ir virzība uz veselumu, integrējot personībā apzināto un neapzināto. Uztverot supervīzijas attiecības un tajās piedzīvotās intervences kā veselumu, kā arī atšķirot sava topošā profesionālā Es robežas no supervizora Es manifestācijām, iespējama attīstība veselās, saskaņotās, savu individuālo īpašību un spēju apziņošanas un kopjošanas personības virzienā.

Līdzīgas domas izskan arī citu autoru (*Орлов, Орлова, 2011*) vērojumos par objektu attiecību izpausmes fenomenu terapeitiskajās attiecībās, kad terapeita subjektīvās aktivitātes centrs identificējas ar pacienta terapeitiskās aktivitātes centru. Šo saplūšanu terapeits var ienest arī supervīzijā, līdz ar to šajos paralēlajos procesos iespējams fiksēt pārnesei “no apakšas uz augšu” (pacients → terapeits → supervizors). Savukārt terapeitam pastāv iespēja pārnest savu identifikācijas izjūtu ar supervizoru atpakaļ uz pacientu, līdz ar to veidojot pārnesei “no augšas uz leju” (supervizors → terapeits → pacients). Likumsakarības šajos novērojumos, kur identifikācijas procesā supervizora figūra var veidot centrālo saskares joslu abu virzienu pārnēsēm, liek īpaši apzināties augsto atbildību, ko daudzveidīgu profesionālu attiecību kontekstā ietver supervizora darbs.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

**Avoti un literatūra**

1. Keisments, P. (2003). *Psihoterapeits un viņa pacients*. Rīga: RaKa.
2. Kilminster, S. M., Jolly, B. C. (2000). *Effective Supervision in Clinical Practice Settings: A Literature Review*. Medical Education: Blackwell Science Ltd.
3. Kulbergs, J. (2001). *Dinamiskā psihiatrija*. Rīga: Jumava.
4. Mahler, M. S., Pine, F. (1981). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
5. Vinikots, D. V. (2004). *Bērns un viņa māte*. Rīga: RaKa.
6. Винер, Дж., Майзен, Р., Дахэм, Дж. (2006). *Супервизия супервизора*. Москва: Когнито-Центр.
7. Винникотт, Д. В. (2002). *Игра и реальность*. Москва: Институт общегуманитарных исследований.
8. Джейкобс, Д., Дэвид, П., Мейер, Д. Дж. (1997). *Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций*. Санкт-Петербург: Б.С.К.
9. Кляйн, М. (2010). *Детский психоанализ*. Москва: Институт общегуманитарных исследований.
10. Орлов, А. Б., Орлова, Н. А. (2011). *Включённая супервизия как супервизия par excellence. Консультативная психология и психотерапия*. 4, 5–24.

**3.3.5. Piesaiste un attiecības supervīzijā****3.3.5.1. Piesaistes teorija**

Piesaistes teorijas pamatlicējs ir britu psihologs, psihiatrs, psihoanalītiķis Džons Boulbijs, kas secināja, ka jaundzimušajam ir iedzimta vajadzība pēc aprūpes, lai justos pasargāts, īpaši stresa un draudu situācijā (Bennett, Saks, 2006; White, Queener, 2003; Hill, 1992). Dž. Boulbijs pirmais formulēja jaunu tēzi par piesaistes uzvedību kā bērnos ieliktu galveno tieksmi būt kontaktā un pieķerties citām cilvēciskām būtnēm.

Piesaistes teorija (Bowlby, 1988, citēts no: Pistole, Fitch, 2008) izskaidro emocionāli nozīmīgās attiecības un to saikni ar mācīšanos un attīstību visas dzīves garumā. Piesaistes teorija ir pierādīta dažādu attiecību (vecāku, romantiskās, akadēmiskās, grupu un konsultāciju) pētījumos (Pistole, Fitch, 2008).

Piesaistes teorijā Dž. Boulbijs (Bowlby, 1969, citēts no: Pistole, Fitch, 2008) izdalīja trīs iedzimtus faktoros, balstītus uz uzvedības sistēmu: piesaiste (*attachment*), rūpēšanās (*caregiving*) un izpēte. Piesaiste izveido emocionālu saiti ar īpašu, emocionāli nozīmīgu personu, kas atsaucas uz indivīda vajadzību rūpēties par viņu. Aprūpētājs arī piedzīvo emocionālu saiti, kas šajā gadījumā ir rūpju saite, kas motivē būt pieejamam un izrādīt rūpes, kamēr piesaistītā persona izpēta, ko nozīmē piesaistes uzvedība (Pistole, Fitch, 2008).

Aprūpētājs, atbildot uz piesaistes uzvedību, nodrošina droša patvēruma (*safe haven*) intervenci kā pārliecību un komfortu vai drošas bāzes jeb pamata (*secure base*) intervenci, kā problēmas risināšanas plānošanu, lēmuma pieņemšanu vai

iekšējās pasaules un / vai sajūtu nozīmes meklēšanu (Hill, 2009; Pistole, Fitch, 2008; Bennett, Saks, 2006).

Efektīva aprūpe notiek, pateicoties trim mehānismiem:

- 1) jūtīgumam – precīzi un pareizi uztvert un novērtēt piesaistītās personas signālus;
- 2) atsaucībai – laikus nodrošināt reakciju uz signālu (droša patvēruma un droša pamata nodrošināšana);
- 3) elastībai – līdzsvarota aizsardzība un aprūpe atkarībā no piesaistītās personas attīstības līmeņa (Fitch, Pistole, Gunn, 2010).

Pēc aprūpes saņemšanas piesaistes persona var atgriezties izpētē, kas izpaužas kā mācīšanās, problēmu risināšana utt. Izpētes laikā piesaistes personai nav nepieciešama tieša aprūpētāja uzraudzība, bet ir nepieciešama iespēja atgriezties pie aprūpētāja pēc drošības pirmās nepieciešamības gadījumā (Pistole, Fitch, 2008).

Piesaistes sistēmu aktivizē jeb rada nepieciešamība pēc piesaistes tādās situācijās kā nogurums, jauna pieredze, krīžu situācijas, ārēji draudi, piemēram, uzstāšanās satraukums vai slimības. Ikvienas personas piesaistes pieredze bērnībā rada pamatu nākotnes attiecībām (Hill, 2009).

### 3.3.5.2. Piesaistes stili

Piesaistes stilu var definēt kā “sistemātisku vēlmju, emociju un uzvedību modeli, kas rodas no konkrētas piesaistes pieredzes vēstures un realizējas kā paļaušanās uz konkrētu piesaistes saistītu stratēģiju” (Mikulincer et al., 2003, citēts no: Watkins, Riggs, 2012, 260. lpp.).

Tiek izdalīti četri jaundzimušā piesaistes veidi,<sup>58</sup> uz kuriem tiek balstīta piesaistes sistēma pieaugot (Watkins, Riggs, 2012; Dickson et al., 2011; Hill, 1992, 2009; Bennett, Saks, 2006; Ainsworth et al., 1978). Dž. Boulbijs (Bowlby, 1977, citēts no: Hill, 2009) apgalvoja, ka ir ļoti stipra saistība starp personas agrīno piesaistes pieredzi, afektīvo saiti un viņa spēju veidot un uzturēt saistības pieaugot.

**Droša** (*secure*) piesaiste – vēlēšanās atrasties mātei tuvumā un kontaktēties ar viņu. Tas tiek aktīvi pausts gan komunikācijā, gan atkalredzēšanās situācijās. Bērns ir ieinteresēts darboties kopā ar māti un pieļauj nepazīstama un sveša cilvēka klātbūtni, kas parāda bērna atvērtību. Mātes prombūtnē viņš izrāda mērenu satraukumu. Bērns māti no prombūtnes sagaida ar smaidu, vēlēšanos apskaut un atrasties tuvumā. Ja bērns reaģē šim modelim atbilstošā veidā, tad māte pret viņu visdrīzāk ir bijusi mīloša un gādīga. Bērna vajadzības ir tikušas apmierinātas, tādēļ viņā veidojusies drošības izjūta un uzticēšanās citiem un apkārtējai videi. Indivīds

<sup>58</sup> Vairāk par piesaistes veidošanos un piesaistes modeļiem var lasīt grāmatā Mārtinsone, K., Miltuze, A. (red.) (2015). *Psiholoģija I. Pamatjautājumi – teorijas un pētījumi*. Rīga: Zvaigzne ABC, 306.–310. lpp.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

ar šādu piesaistes stilu spēj viegli un ar uzticību stāstīt, spēj izpētīt savu apkārtni ar interesi un ziņkāri, kā arī spēj prasīt pēc palīdzības, ja ir nepieciešams. Indivīds attīstās vispusīgi un spēj uzņemties rūpes.

**Ambivalentā** jeb atturīgā (*ambivalent / resistant*) piesaiste – šķiršanās brīžos tiek novērots liels satraukums, bet atkalredzēšanās situācijās bērns izturas divpusēji – vēlēšanās būt kopā ar māti mijas ar vēlmi nesaistīties un nekomunicēt ar viņu. Bērniem raksturīga trauksmaina uzvedība un nemitīga savas mātes meklēšana, un nenomierināma raudāšana, un satraukums. Ja bērni reaģē šādi, tad vecāki visdrīzāk ir bijuši nekonsekventi – reizēm mīloši, bet reizēm noraidoši. Persona ar šādu piesaisti ir trauksmaina un izklaidīga attiecībā uz piesaistes nepieciešamību, var izrādīt emociju trūkumu, atkarību vai pat uzmācības.

**Izvairīgā** (*avoidant*) piesaiste – bērns ir patstāvīgs un labprāt spēlējas ar rotaļlietām. Mātes prombūtnes laikā bērns izrāda nelielu vai nemaz neizrāda satraukumu un ilgas pēc mātes. Pret svešinieku bērns izturas līdzīgi kā pret savu māti. Atkalredzēšanās situācijās bērnos tiek novērota izvairīšanās no vecāka, kas izpaužas bērna dūsmās un noraidošā attieksmē. Atbilstoši šim bērna uzvedības raksturojumam māte visdrīzāk ir bijusi konsekventi vēsa un izrādījusi noraidošu attieksmi pret bērnu, nav pietiekami aprūpējusi bērnu, apmierinot viņa vajadzības. Pieaugušais ar šādu piesaistes stilu hroniski ignorē vai noraida pamatotu piesaistes nepieciešamību un jūtas neērti saistībā ar intimitāti jeb intīmās situācijās.

**Dezorganizētā** (*disorganized*) piesaiste – pretrunīga uzvedība – periodi, kad bērns demonstrē uzvedību, kas raksturīga izvairīgai piesaistei, un reizēm uzvedība līdzinās ambivalentai piesaistei. Šo bērnu vecākiem tiek novērota neiejūtīga attieksme saskarsmē ar savu bērnu (*Main, Solomon, 1986, citēts no: Rosswurm et al., 2007*). Cilvēks ar šādu piesaisti ir emocionāli neatrisinātu problēmu pilns saistībā ar daudziem zaudējumiem, apvainojumiem un traumām.

### 3.3.5.3. Piesaiste un darba alianses veidošanās supervīzijā

Dažādos zinātniskajos rakstos darba alianse tiek dēvēta arī par supervīzijas aliansi (*Pistole, Fitch, 2008*), kas nozīmē sadarbību starp supervīzoru un supervīzējamo (*Watkins, 2011b; Pistole, Fitch, 2008*). Supervīzora spēja veidot tuvas attiecības ar citiem ir daudz nozīmīgāka supervīzijas darba alianses veidošanā nekā supervīzējamā spēja (*White, Queener, 2003*).

Darbs supervīzijas aliansē ir balstīts uz mutisku vienošanos par supervīzijas uzdevumu un mērķi (*Watkins, 2011b; White, Queener, 2003*). Daži autori (*Bordin, 1983, citēts no: Dickson et al., 2011; Bennett, 2008; Fitch, Pistole, Gunn., 2010*) uzskata, ka nevis supervīzijas modelis, bet gan supervīzijas darba alianses kvalitāte vai pieeja nodrošina pozitīvu treniņa iznākumu un attīstību.



Ir identificēti trīs supervīzijas darba alianses pamati (*Watkins, 2011; Fitch, Pistole, Gunn, 2010*):

- 1) supervīzijas uzdevums;
- 2) supervīzijas saite, kas ietver izpratni par konfidencialitāti;
- 3) supervīzijas mērķis.

Tiek apspriesta saistība starp piesaistes teorijas drošās piesaistes jēdzienu un darba aliansi supervīzijā, precīzāk, alianses saites aspektu (*Pistole, Fitch, 2008*):

- 1) ja konkrētam piesaistes modelim pakļauts trauksmais supervīzējams sastopas ar kritisku vai stresa situāciju supervīzijā, tas mēdz izraisīt hiperaktivizējošu stratēģiju (piemēram, supervīzējams ir atkarīgs, pārspilē stresu un notikumu svarīgumu, meklē tuvību un apstiprinājumu no supervīzora);
- 2) kad ar līdzīgu konfrontāciju sastopas supervīzējams ar piesaistei pakļautu izvairīšanos, tad viņš mēdz prezentēt deaktivizējošu stratēģiju, kas izpaužas kā minimizēts stress vai notikumu svarīgums, distancēšanās un attālināšanās no supervīzora (*Watkins, Riggs, 2012*). Individuāla piesaistes procesa aktivizācijai supervīzijas attiecībās var būt liela nozīme, lai sekmētu supervīzijas darba alianses kvalitāti un efektivitāti (*Dickson et al., 2011; White, Queener, 2003*).

Drošās piesaistes attiecības sekmē spēju apgūt un pieņemt reflektīvas mentālās zēšanas nostāju, kas ļauj ienākt elastīgai uzmanībai, atvērtībai pret jaunu informāciju un spējai apsvērt vairākas perspektīvas uz vienas pieredzes bāzes. Šāds stāvoklis un nostāja ir svarīga, ja ir vēlme saprast sevi un citus. Tas padara iespējamu psiholoģisko perspektīvu, kas ļauj atpazīt, ka pastāv iekšējā pasaule, kas veido uzvedību, un ka šī iekšējā pasaule ir reprezentatīvi saistīta, bet noteikti ne identiska ārējai pasaulei, ko tā modelē. Refleksīvais stāvoklis un nostāja veicina arī iekšējo brīvību – mainības apzināšanos un subjektīvas pieredzes padevību, kā arī sekmē apzinātu cenšanos ietekmēt mūsu pieredzes dabu (*Wallin, 2007*). Autori (*Ramos-Sanchez et al., 2002*, citēts no: *Haboush, 2003*) izsaka hipotēzi, ka supervīzējamie ar drošu piesaistes stilu var izturēt izaicinājumus supervīzijas attiecībās (pašcieņas apdraudējumu, bailes no novērtējuma) labāk nekā supervīzējamie ar nedrošiem piesaistes stiliem. Arī supervīzora piesaistes stilam var būt izšķiroša nozīme, atbildot uz supervīzējamā piesaisti meklējošo (*attachment-seeking*) uzvedību.

#### **3.3.5.4. Trauksme saistībā ar piesaisti supervīzijā**

Balstoties uz piesaistes teoriju, trauksme rodas brīdī, kad pazīstamās, piemēram, ģimeniskās, attiecības tiek apdraudētas ar konfliktu vai kādu cita veida krīzi, kas apdraud piesaistes saiti. Pamatojoties uz piesaistes teoriju, trauksme izraisa piesaistes meklējošu uzvedību (*Haboush, 2003*). Supervīzors ļauj supervīzējamajam

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

izbaudīt atbilstošo trauksmi, kas rodas konkrētās problēmas piesaistes pieredzes kontekstā un veidojas starp terapeitu un pacientu, piedzīvojot konfliktu (Hill, 1992, 2009). Trauksme gandrīz vienmēr pārstāv kādu būtisku dzīves daļu, ko pacients, supervīzējamais vai supervizors grib noliegt vai arī nav apzinājušies savas trauksmes izpausmes. Trauksme ir viena no svarīgākajām aizsargfunkcijām eksistencē, un tai ir noteicoša nozīme mūsu izdzīvošanā. Supervizoram un supervīzējamajam ir jāizpēta un jāapzinās savas trauksmes reakcijas un jāiemācās tās kontrolēt, nevis noliegt.

Lai darbotos ar pacientu krīzes situācijā, supervīzijas laikā ir jāizpēta jeb jāizdzīvo dažādas trauksmes formas. Terapeita un supervizora piesaistes pieredze disponē šādu aizstājošu identifikāciju. Nozīmi, kas tiek pievienota dažādiem starppersonu konfliktiem, bieži notiek intrapsihiskās trauksmes veidā, kas var izpausties dažādi – reizēm trauksme ir atklāta, bet reizēm slēpta.

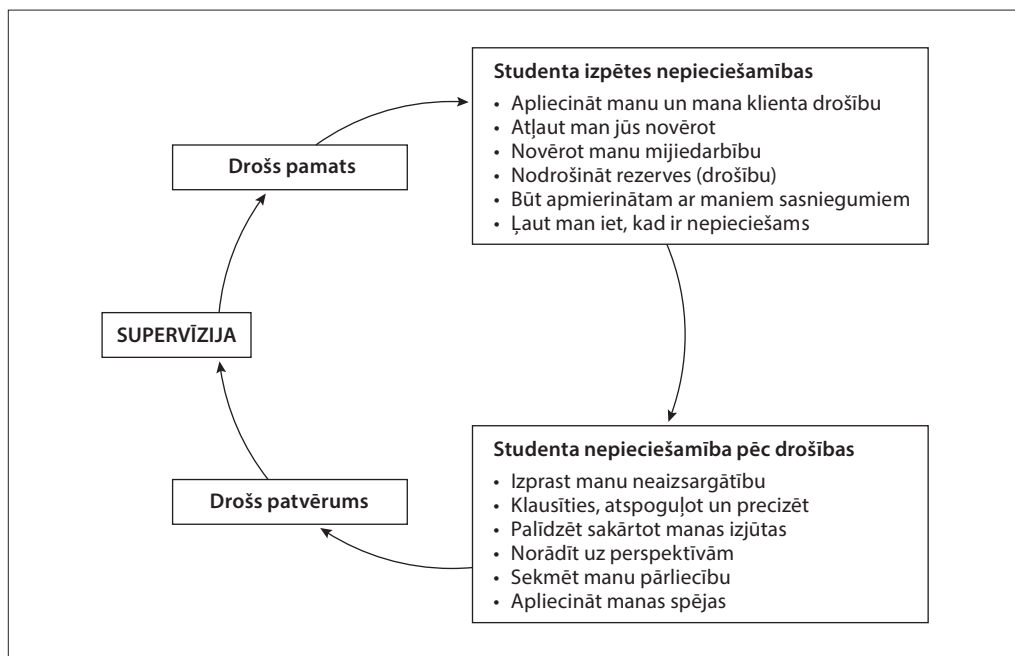
Tiek izšķirtas dažādas trauksmes apstrādes formas (Hill, 2009):

- 1) saistoša (*binding*) – terapeits vai supervizors cenšas saistīt trauksmi, lai iegūtu kontroli pār to, kas nodrošina priekšlaicīgu un nereālu drošību;
- 2) izvairīga (*avoiding*) – terapeits vai supervizors cenšas izvairīties no trauksmes ar netiešu izvairīšanos diskutēt vai atpazīt emocionālo slēpto jautājumu, viņš nav pārliecināts un nespēj būt ar pacientu vai supervīzējamo atvērts un pieejams;
- 3) absorbējoša (*absorbing*) – terapeits vai supervizors absorbē trauksmi un vērš to uz sevi, jūtas nomākts, un viņam ir grūti būt emocionālam ar pacientu vai supervīzējamo;
- 4) pieaugoša (*escalating*) – ļoti retos gadījumos terapeits vai supervizors audzē jeb palielina trauksmi, gūstot apmierinājumu no pieaugošās spriedzes;
- 5) tuvošanās (*approaching*) – šajā gadījumā trauksmes apstrādes forma ir neļaut pacientam vai supervīzējamajam tikt galā efektīvi ar konfliktu un trauksmi.

Ir svarīgi, lai supervizors ļautu supervīzējamajam pašam pievērsties trauksmei. Trauksme ir pieeja, lai nodrošinātu terapeitisku kontekstu atvērtai sarunai, kas var notikt brīvi no slēptām raizēm par supervīzējamo vai supervizoru.

Ir apzināti (Wiener, Mizen, Duckham, 2006) vairāki ar trauksmi saistīti faktori:

- 1) neapzināta terapeita vai supervizora trauksme traucē pacienta izaugsmei;
- 2) trauksme mazina iztēli un radošumu;
- 3) terapeita vai supervizora trauksme pastiprinās no neapzinātām arhaiskām jūtām;
- 4) jaunajam terapeitam vai supervizoram augsts trauksmes līmenis varētu būt saistīts ar bailēm zaudēt pacientu vai supervīzējamo;
- 5) darba pārslodze un stress rada trauksmi;
- 6) pašpārmētumi rada trauksmi.



3.10. attēls. Uz piesaisti balstīta drošas supervīzijas pieeja (Bennett, Saks, 2006)

### 3.3.5.5. Piesaiste un supervīzora efektivitāte

Vairāki autori (Hill, 1992; Watkins, Riggs, 2012; Bennett, 2008) uzsver divas pazīmes saistībā ar piesaistes teoriju un psihoterapiju:

- 1) atkarībā no pacienta vai supervīzējamā piesaistes stila supervīzors var sniegt noderīgu informāciju, lai saprastu terapijas kontekstu;
- 2) supervīzors ideālā gadījumā nodrošina drošu pamatu, kas veicina terapijas mācīšanās procesu.

Piesaiste supervīzijā tiek aktivizēta, piemēram, brīdī, kad supervīzējamais izaicinājuma dēļ izjūt stresu. Kamēr piesaistes sistēma ir aktīva, supervīzējamais nedrīkst izrādīt empātiju konsultācijas laikā vai nevar pierādīt pašrefleksiju un plānošanu supervīzijas laikā. Supervīzējamais meklē supervīzora atbalstu un drošu patvērumu, kas deaktivizētu piesaisti. Tiklīdz piesaiste ir deaktivizēta, supervīzējamais atkal var veikt izpēti. Supervīzējamajam studentam supervīzors var būt vēlamais aprūpētājs; rūpes ir saistītas ar konsultāciju sesijās un mācību pieredzi (Pistole, Fitch, 2008).

Supervīzoram ir jāspēj atpazīt supervīzējamā piesaiste, kas parādās dažādās uzvedības sistēmās (Pistole, Fitch, 2008; Bennett, 2008):

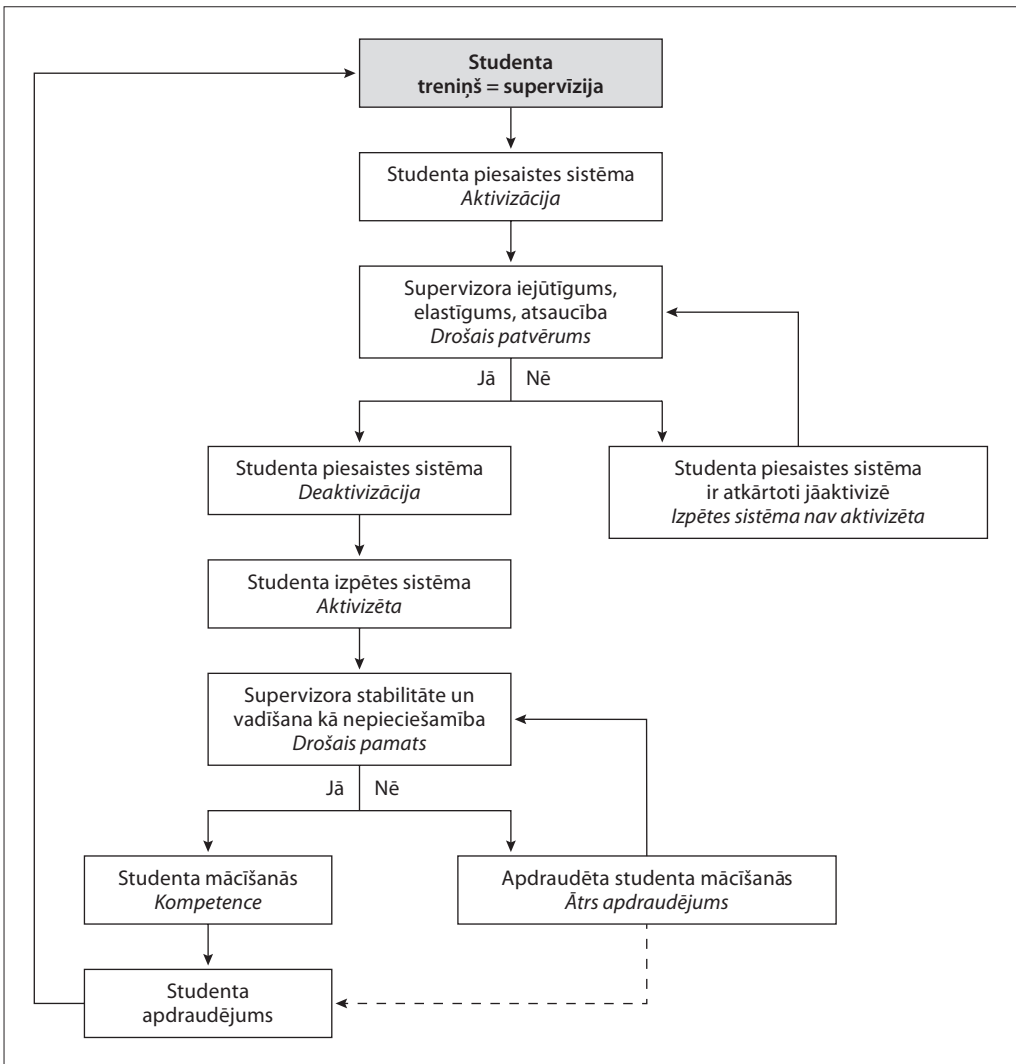
- 1) kā supervīzējamā trauksme vai citas emocijas, piemēram, dusmas (Bowlby, 1998, citēts no: Pistole, Fitch, 2008), kas ir izteiktas supervīzijas vai treniņa laikā;

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

2) tuvuma meklēšanā – iespējams, starp supervīzijas sesijām supervīzējamais meklē sazināšanās iespējas (telefons, e-pasts utt.);

3) supervīzējamajam ir apgrūtināta mācīšanās vai vērojama prasmju regresija.

Supervīzijas darba saistību ar piesaistes teoriju var raksturot kā apli starp supervīzoru un supervīzējamo studentu (*Watkins, Riggs, 2012; Bennett, Saks, 2006*) (sk. 3.10. att.). Aplā pamatā supervīzors studentam nodrošina drošu pamatu, kas rezultējas supervīzējamā spējā veikt izpēti. Pēc izpētes rodas vajadzība pēc droša patvēruma, ko nodrošina supervīzors. Rezultātā supervīzors atkal var nodrošināt drošu pamatu jaunas situācijas risināšanai.



3.11. attēls. Piesaistes un aprūpes supervīzijas modelis (*Fitch et al., 2010*)

Nedaudz sīkāks apla jeb shēmas atainojums ir redzams citu autoru darbā (*Fitch et al.*, 2010), kurā ir parādīta arī piesaistes aktivizācija, tostarp trauksmes izraisīšana (sk. 3.11. att.). Tam seko droša patvēruma nodrošināšana un treniņa piesaistes deaktivizācija, bet izpētes aktivizācija. Beigās ir droša bāze, ja nepieciešams jauns treniņš. Šajā shēmā ir parādīts, kā rīkoties, ja vēl nepastāv drošs patvērums un / vai droša bāze.

Ideāla piesaistes stilu kombinācija supervīzijā būtu drošs supervizors un drošs supervīzējamais. Ja viena no pusēm ir ar kaut nedaudz nedrošāku piesaistes modeli, tas palielina supervīzijas problēmu parādīšanās iespējamību.

Supervizora nedrošais piesaistes stils un tā ietekme uz supervīziju ir maz pētīta un analizēta. Tāpat ir maz pētīti supervizora, supervīzējamā un pacienta savstarpējās piesaistes stili (*Watkins, Riggs*, 2012).

### Avoti un literatūra

1. Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., Wall S. (1978). *Patterns of Attachment: Assessed in the Strange Situation and at Home*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
2. Bennett, C. S. (2008). Attachment-informed supervision for social work field education. *Clinical Social Work Journal*. 36, 97–107.
3. Bennett, C. S., Saks, L. V. (2006). A conceptual application of attachment theory and research to social work student – field instructor supervisory relationship. *Journal of Social Work Education*. 42(3), 669–682.
4. Boulbijs Dž. (1998). *Drošais pamats*. Rīga: Rasa ABC.
5. Dickson, J. M., Moberly, N. J., Marshall, Y., Reilly, J. (2011). Attachment style and its relationship to working alliance in the supervision of British. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 18, 322–330.
6. Fitch, J. C., Pistole, M. C., Gunn, J. E. (2010). The bonds of development: An attachment-caregiving model of supervision. *The Clinical Supervisor*. 29, 20–34.
7. Haboush, K. L. (2003). Group supervision of school psychologists in training. *School Psychology International*. 24, 232–255.
8. Hill, E. W. (1992). Marital and family therapy supervision: A relational attachment model. *Contemporary Family Therapy*. 14(2), 115–125.
9. Hill, E. W. (2009). Confronting anxiety in couple and family therapy supervision: A developmental supervisory model based on attachment theory. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. 30(1), 1–14.
10. Piesaistes stili. (n. d.). Iegūts no: <http://psihopedija.tumblr.com/post/2671749356/piesaistes-stili-attachment-styles>
11. Pistole, M. C., Fitch, J. C. (2008). Attachment theory in supervision: A critical incident experience. *Counselor Education & Supervision*. 47, 193–205.
12. Rosswurm, A. R., Pierson, B. R., Woodward, L. E. (2007). The relationship between MBTI personality types and attachment styles of adults. *Psychology Journal*. 4, 109–124.
13. Wallin, D. J. (2007). Attachment in *Psychotherapy*. NY: Guilford Press, 257–311.
14. Watkins, C. E. (2011). Toward a tripartite vision of supervision for psychoanalysis and psychoanalytic psychotherapies: Alliance, transference–countertransference configuration, and real relationship. *Psychoanalytic Review*. 98(4), 557–590.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

15. Watkins, C. E., Jr., Riggs, S. (2012). Psychotherapy Supervision and Attachment Theory: Review, Reflections, and Recommendations. *The Clinical Supervisor*. 31, 256–289.
16. White, V. E., Queener, J. (2003). Supervisor and Supervisee Attachments and Social Provision Related to the Supervisory Working Alliance. *Counselor Education & Supervision*. 42(3), 203–218.
17. Wiener, J., Mizen, R., Duckham, J. (2006). Supervising and Being Supervised. In: *A Practice in Search of a Theory*. New York: Palgrave Macmillan, 145–146.

### 3.3.6. Psihes aizsardzības mehānismi supervīzijā

Terminu “aizsardzība” ieviesa Zigmunds Freids, sajūsminoties par kaujas metaforām un padarot saprotamus psihoanalītiskos terminus pat skeptiķiem. Novērojot cilvēkus ar emocionāliem traucējumiem, viņš secināja, ka aizsardzība, kas tiek lietota, lai izvairītos no pieredzes, rada lielus zaudējumus personības kopējā funkcionēšanā un būtu labāk, ja viņi pilnībā pārdzīvotu emocijas, no kurām baidās, un tā atbrīvotu enerģiju savas personīgās dzīves attīstībai (Мак-Вильямс, 2015).

Supervīzija var palīdzēt supervīzējamajam novērtēt un izprast, kādus psihes aizsardzības mehānismus lieto pacients, kas terapijas laikā atrodas ciešā emocionālā interakcijā ar terapeitu, pateicoties supervizora kā trešās, neiesaistītās, personas redzējumam no malas. Tādēļ supervizoram ir svarīgi sajust robežu, kad viņš no objektīvās, neiesaistītās teritorijas ir pārvietojies uz pacienta un terapeita attiecību lauku un zaudējis savu objektīvo redzējumu. Psihes aizsardzības mehānismu pielietošanas atpazīšana gan pacientā, gan supervīzējamajā, gan supervizorā pašā ļauj dziļi izprast terapijas un supervīzijas telpā notiekošo un palīdzēt supervīzējamajam un pacientam nonākt pie sekmīga terapijas rezultāta.

**Projekcija un introjēcija** ir primitīvie psihes aizsardzības mehānismi. ASV psihoanalītiķe un supervizore Nensija Makviljamsa tos raksturo kā vienas medaļas divas puses, jo gan vienā, gan otrā ir vērojama psiholoģiska nespēja atdalīt savu personību no apkārtējās pasaules.

Projekcija ir process, kura rezultātā iekšējais saturs kļūdaini tiek uztverts kā no ārienes nākošs. Savās augstākajās formās projekcija ir empātijas pamats, taču savās destruktīvajās izpausmēs tā var nodarīt milzīgu ļaunumu starppersonu attiecībās. Problēmas var rasties tajos gadījumos, kad projicētā pozīcija spēcīgi izkropļo objektu vai kad projicētais saturs sastāv no negatīvām un noliegtām paša projicētāja Es daļām. Aizspriedumainība, skaudība un izsekošana ir tās īpašības, kas visbiežāk tiek projicētas citos. Piemēram, paranoīda rakstura cilvēkiem projekcija ir galvenais adaptācijas paņēmiens (Мак-Вильямс, 2015).

Savukārt introjēcijas rezultātā no ārienes nākošais saturs tiek kļūdaini uztverts kā no iekšienes nākošs. Savās labvēlīgajās formās šis process ved pie primitīvās identifikācijas ar sev nozīmīgiem cilvēkiem, piemēram, tas ir veids, kā bērns neapzināti “uzsūc” sevī māti vai tēvu ar to emociju izpausmēm un uzvedības formām.

Savās negatīvajās formās introjēcija ir destruktīvs process. Spilgts patoloģiskās introjēcijas piemērs ir identifikācija ar agresoru, kur, pārdzīvojot bailes un sliktu izturēšanos, cilvēki, lai tiktu galā ar savām ciešanām un bailēm, neapzināti pārņem mocītāja īpašības (*Freud, 1936, citēts no: Mak-Viļjams, 2015*).

Otrs introjēcijas ceļš, kas var novest līdz patoloģijai, ir saistīts ar bēdām, sērām un depresiju (*Freud, 1917, citēts no: Mak-Viļjams, 2015*). Ja cilvēks kādu ļoti mīl vai ir dziļi pieķēries, tad viņš introjicē šo personu sevī un viņa reprezentācija šajā cilvēkā kļūst par viņa identitātes daļu. Ja persona, kuras tēlu cilvēks ir internalizējis, nomirst vai viņi izšķiras, tad cilvēks jūtas tā, ka ne tikai ārējā pasaule ir kļuvusi nabadzīgāka, bet arī ka viņš pats ir kaut kādā veidā sarucis, samazinājies un ka daļa no viņa personīgā Es ir mirusi. Ja cilvēks laika gaitā nav spējīgs iekšēji atdalīties no introjicētā objekta un emocionāli pārslēgties uz citiem cilvēkiem, viņš turpinās justies sarucis, nepilnvērtīgs, pazudis un novārdzis. Cilvēkus, kas sistemātiski izmanto introjēciju, lai mazinātu trauksmi un saglabātu sava Es veselumu, turpinot psiholoģisko saišu noturēšanu ar agrīno dzīves gadu neapmierinošajiem objektiem, var pamatoti uzskatīt par depresīviem (*Mak-Viļjams, 2015*).

Divu aizsardzības mehānismu – projekcijas un introjēcijas – savienošanās vienā ir radījuši aizsardzības mehānismu – projektīvo identifikāciju, kas tiek (*Ogden, 1982, citēts no: Mak-Viļjams, 2015*) raksturota kā terapeita uztvere izkropļotā veidā no pacienta puses (projekcija), pamatojoties uz viņa agrīnajām objektu attiecībām, papildus vēl spiediena izdarīšana uz terapeitu, lai tas izjustu sevi atbilstoši pacienta neapzinātajām fantāzijām (introjēcija). Šo aizsargmehānismu pirmā atklāja un aprakstīja Melānija Klaina (*Klein, 1946*) savā darbā “Piezīmes par dažiem šizoīdiem mehānismiem” (*Notes of Some Schizoid Mechanisms*), ar “projektīvās identifikācijas” terminu apzīmējot bērna izfantazēto projekciju mātē. Jēdziens “projektīvā identifikācija” ir izraisījis arī daudz strīdu un viedokļu atšķirību psihoanalītiskajā literatūrā. Vieni uzskatīja, ka projektīvā identifikācija pēc būtības neatšķiras no projekcijas, bet citi apgalvo, ka šai koncepcijai ir milzīga klīniskā un teorētiskā nozīme un daudzpusība.

**Projektīvā identifikācija** tiek uzskatīta par īpaši spēcīga emocionālā spiediena radītāju uz terapeitu. Pacients neatlaidīgi cīnās, lai panāktu, ka terapeits jūt tieši to, ko viņš zina, ka terapeits jūt. Kopā ar šķelšanu projektīvā identifikācija ir pamats slēdzienam, ka personībai ir robežstāvokļa psihes funkcionēšanas organizācija. Īpaši spēcīgi projektīvā daļa izpaužas robežstāvokļa paranoīdajām personībām.

Tomēr projektīvo identifikāciju izmanto ne tikai robežstāvoklī funkcionējošas personības, – šis mehānisms var izpausties ikdienas dzīvē bez jebkādas psihopatoloģijas (*Mak-Viļjams, 2015*). Britu analītiķis Vilfreds Bions (*Bion, 1959, citēts no: Filho et al., 2007*) raksturo projektīvo identifikāciju kā komunikācijas formu. Vēlāk viņš nošķir normālu projektīvās identifikācijas attīstību un patoloģisko un paplašina projektīvās identifikācijas konceptu no intrapsihiskā līdz interpersonālajam. Citā

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

personā var tikt projicētas arī labās un mīlošās patības daļas, kas balstītas uz bērna nolūku veidot attiecības. Šī projektīvā procesa rezultātā māte var kļūt Ego-ideāla, kas nozīmē, ka projicētāja personības labās daļas tiek zaudētas un šī procesa rezultātā veidojas Ego noplicināšanās un izsīkums (Klein, 1946).

ASV psihiatrs un psihoanalītiķis Džeimss S. Grotšteins savā darbā “Projektīvā transidentifikācija: projektīvās identifikācijas koncepta paplašinājums” (*Projective Transidentification: An Extension of the Concept of Projective Identification*, 2005) apskata projektīvo identifikāciju kā visuresošu, daudzveidīgu un sarežģītu konceptu. Viņš raksta, ka terapeita emocionālā, saturošā (konteinerējošā), transformējošā un citas reakcijas nav pacienta aktuālā projekcija, bet gan tās pietuvinājums, kas ir terapeita iekšējās dzīves atvasinājums, viņa personīgie sarežģītie identifikācijas procesi ar viņa iekšējiem objektiem. Tā, pieņemot, ka subjekts var projicēt tikai objekta attēlā, ne pašā objektā, Dž. S. Grotšteins pētīja, kā objektam (mātei vai terapeitam) rodas tā vai cita emocionālā atbilde, kas atbilst projicētāja (bērna vai pacienta) emocionālajam stāvoklim, lai izprastu procesus, kas notiek projektīvās identifikācijas objektā. Dž. S. Grotšteins novelk skaidru robežu starp M. Klainas un V. Biona projektīvās identifikācijas konceptiem, uzskatot, ka M. Klainas koncepts ir vienpusējs modelis (*one-party model*), bet V. Biona attiecību modelis ir divpusējs (*two-party relationship model*) (Grotstein, 2005).

Dž. S. Grotšteins norāda uz fundamentālu atšķirību, kas pastāv starp projektīvo identifikāciju kā intrapsihisku fantāziju un projektīvo identifikāciju kā transakciju starp diviem cilvēkiem ārējā pasaulē. Viņš uzsver, ka cilvēki vienmēr ir zināmās attiecībās ar saviem iekšējās realitātes objektiem. Tāpēc koncepts drīzāk kļūst par sarežģītu sistēmu, kas ietver divu indivīdu komunikāciju – bērna un mātes, pacienta un terapeita, nevis tikai intrapsihiskas fantāzijas, iekšējā objekta evakuāciju un kontroli, kam, protams, ir liela nozīme psihopatoloģijā (Grotstein, 2005).

Projektīvā identifikācija ir psiholoģisks process, kas vienlaikus ir aizsardzības veids, komunikācijas līdzeklis, objektu attiecību primitīvā forma un psiholoģisko izmaiņu ceļš. Kā aizsardzība projektīvā identifikācija kalpo, lai radītu psiholoģiskās distances sajūtu starp nevēlamiem (bieži vien biedējošiem) patības aspektiem; kā komunikācijas veids projektīvā identifikācija ir process, kurā persona savas jūtas projicē citā personā, tā radot sajūtu, ka tiek saprasta vai ka ir vienota ar otru cilvēku; kā objektu attiecību variants projektīvā identifikācija rada veidu, kā būt kopā un kā izturēties pret daļēji atdalītu objektu; visbeidzot, kā ceļš psiholoģiskajām izmaiņām. Projektīvā identifikācija ir process, kurā jūtas, kuru dēļ persona cieš, tiek psiholoģiski apstrādātas citā personā un kļūst pieejamas reinternalizācijai jau izmainītā veidā. Katra no šīm projektīvās identifikācijas formām attīstās kontekstā ar bērna agrīnajiem mēģinājumiem uztvert, organizēt un pārvaldīt savu iekšējo un ārējo pieredzi un komunicēt ar savu apkārtējo vidi (Ogden, 1979, citēts no: Waska, 2007).



Pēc dažu autoru domām, supervīzija ir grūta profesija, tā var sniegt prieku, bet bieži tā ir mokoša, jo šeit ir daudz vairāk sarežģītu projekcijas, introjekcijas un projektīvās identifikācijas mehānismu nekā terapijā. Ir ļoti grūti apstrādāt un saprast, kas notiek, kurš afekts ir paša supervizora un kurš pieder pacienta un terapeita attiecībām (Zinkin, 1996, citēts no: *Pets, Shapley, 2007*).

ASV psihoanalītiķis un supervizors, psiholoģijas profesors Roberts Mendelsons (*Mendelsohn, 2012*) apraksta projektīvās identifikācijas, paralēlo procesu un kontrtransferences fenomenu savstarpējo mijiedarbību un ciešo līdzību, kas nosaka grūtības šo fenomenu atpazīšanā supervīzijā (par paralēliem procesiem un projektīvo identifikāciju vairāk sk. 3.3.7. nodaļā). Piemēram, pētot saistību starp projektīvās identifikācijas mehānismiem un paralēlajiem procesiem supervīzijā, viņš nonāk pie slēdziena, ka, ja projektīvā identifikācija, kas pastāv starp supervizējamo un supervizoru, ne vienmēr ved pie paralēlajiem procesiem, tad katrs paralēlais process noteikti ir projektīvās identifikācijas rezultāts. Strādājot par pāru psihoterapeitu, viņš novēroja, ka augsti funkcionējošiem neirotiskiem pāriem projektīvā identifikācija kalpo gan kā komunikācijas, gan kā konteinerēšanas forma. Viņš apgalvo, ka šis fenomens var notikt supervīzijā, kur pacienta konflikti un impulsi neapzināti tiek paziņoti supervizējamajam terapeitam, kurš pēc tam šo zemapziņas materiālu neapzināti paziņo supervizoram. Tas ir svarīgs fenomens supervīzijas dinamikā. R. Mendelsons raksturo projektīvo identifikāciju kā supervīzijas paralēlo procesu visdramatiskāko formu, kas stimulē ļoti spēcīgu kontrtransferences reakciju. Viņš norāda, ka projektīvā identifikācija ir aizsardzības forma, kas pastāv visās tuvās attiecībās, tostarp attiecībās starp pacientu un terapeitu, supervizējamo un supervizoru (*Mendelsohn, 2012*).

Summējot savas atziņas, viņš secina:

- pirmajā fāzē pacienta un terapeita diādes attiecībās rodas gadījums, kas abus iesaista projektīvās identifikācijas procesā;
- nākamajā fāzē projektīvās identifikācijas process rodas starp supervizējamo un supervizoru, kurā viens vai abi izjūt tādas pašas ciešanas kā pacients;
- trešajā fāzē vienlaikus ar divu projektīvās identifikācijas procesu parādīšanos – terapeitiskajā un supervīzijas sesijā – rodas arī paralēlais process (*Mendelsohn, 2012*).

Šo domu apstiprina arī citi autori (*Filho et al., 2007*), norādot, ka projektīvās identifikācijas ceļā supervīzijas laukā<sup>59</sup> tiek ienests pacienta projicētais saturs jeb iekšējais objekts. Rakstā tiek apskatīts, kā atklāt iekšējo objektu klātbūtni supervīzijas laukā, koncentrējoties uz projektīvo identifikāciju savstarpējo mijiedarbību,

<sup>59</sup> Autoru (*Filho et al., 2007*) veidots termins, attiecināts uz supervīziju, kas balstīts uz *Baranger & Baranger* (1961) izveidotā analītiskā lauka konceptu, ko veido emocionālā pieredze, ar ko dalās analītiskajā procesā iesaistītie dalībnieki – terapeits (analītiķis) un pacients (analizējamais).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

kas veidojas no pacienta iekšējās pasaules objektu ienešanas terapeitiskajās attiecībās un pārcelšanas uz supervīzijas lauku. Autori uzsver supervīzijas klausīšanās nozīmi, norādot, ka supervīzijas klausīšanās neaprobežojas tikai ar sapratni par to, kas notiek terapeitiskajā laukā, bet tai jāietver arī supervīzējamā un supervīzora attiecību emocionālās pieredzes novērošana un identificēšana. Tālāk tiek piedāvāts autoru aprakstīts piemērs.

*Piemērs: ko izvēlēties donam Žuānam?*

Supervīzējamā analītiķe (terapeite) supervīzijā paskaidro, ka pie viņas uz psihoanalīzi pieteicies apmēram 38 gadus vecs veiksmīgs biznesmenis, kas norādītajā dienā un laikā ieradies eleganti ģērbies un runājis labi artikulētā un iespaidīgā aristokrātiskā manierē. Sācis sarunu ar paskaidrojumu, ka pēc filmas “Dons Žuāns de Marko” (režisors *Jeremy Leven*, 1995) noskatīšanās nodomājis, ka viņš, tāpat kā filmas galvenais varonis, varētu būt izcils psihoanalīzes subjekts. Viņš paskaidro, ka viņam nav nopietnu personīgu vai profesionālu problēmu, vienīgi tendence, sākot attiecības ar sievietēm, uzskatīt viņas par “dievietēm”. Tā tas esot noticis arī ar viņa tagadējo sievu, pret kuru viņš jutis spēcīgu kaislību, bet pēc dēla piedzimšanas kļuvis vienaldzīgs, un ģimenes dzīve viņam šķiet garlaicīga. Viņš sācis lūkoties pēc citām “dievietēm” un atradis tādu kolēģes veidolā. Otrajā izvērtēšanas sesijā pacients paziņo, ka viņam steidzami jāatrisina situācija – vai šķirties no sievas, lai būtu kopā ar savu “dievieti”, vai ne. Terapeite izjūt skumjas un iebilst pret pāra šķiršanos.

Tiklīdz terapeite saprot savu kļūdu, tā vērsas pie supervīzora pēc palīdzības. Supervīzijā supervīzējamā ir redzami satraukta un runā par savu vajadzību – izlemt, ko pacientam darīt, sniedzot detaļas par pacienta sievu un mīļāko, nepaskaidrojot situāciju sīkāk. Supervīzējamā atklāj, ka kļuvusi nomākta omnipotentā objekta spiediena rezultātā, kurš pieprasījis tūlītēju un galīgu atbildi.

Supervīzors redz supervīzējamās satraukto uzvedību un pēc šo detaļu iepludināšanas supervīzijas telpā arī sāk izjust spiedienu, ka viņam, lai gan supervīzējamā ir sniegusi pārāk maz informācijas, jāizsaka viedoklis un jāatrod risinājums, ar kuru no abām sievietēm pacientam būtu jāpaliek kopā.

Supervīzors supervīzējamajai norāda, ka situāciju nepieciešams izprast skaidrāk un vajadzētu iegūt vairāk informācijas, reflektēt daudz uzmanīgāk, cenšoties atklāt supervīzējamajai veidu, kā tolerēt savu nezināšanu, nevis pakļauties pacienta spiedienam un kontrolei. Neraugoties uz supervīzora intervenci, supervīzējamā turpina uzstāt un taujāt pēc padoma, ko lai viņa saka pacientam. Sastopoties ar šādu uzstājību, supervīzors piedzīvo spēcīgas frustrācijas un vilšanās izjūtu, ka nespēj efektīvi pildīt savu lomu.

Apsverot to, kas notika supervīzijā, supervīzors saprata savas frustrācijas iemeslu; viņš bija ticis kontridentificēts ar “dievības” objektu, kuru pacients bija

projicējis supervīzējamās terapietes prātā, bet supervīzējamā situāciju atkārtoja supervīzijā, mēģinot šo objektu projicēt supervizora prātā.

Nākamajā sesijā (pēc pirmās supervīzijas) pacients paziņo, ka viņš joprojām cenšas pieņemt lēmumu, ar kuru sievieti palikt kopā – ar sievu vai “dievieti”.

Terapeite, atkal sajūtot uz sevi vērstu spiedienu, tomēr spēj atsaukt atmiņā supervīziju un atbild pacientam, ka nepazīst ne viņa kolēģi, ne sievu un vēl mazāk viņu pašu, tādēļ nejuātas pietiekami zinoša, lai izveidotu savu viedokli. Pēc šī apgalvojuma pacients tomēr turpina neatlaidīgi pārliecināt terapeiti ieņemt kādu nostāju. Šajā gadījumā terapeite norādīja, ka viņš mēģina pārliecināt atbildību par lēmuma pieņemšanu uz viņu.

Piemērā autori skaidri parāda, kā pēc supervīzijas supervīzējamā terapeite (analītiķe), neraugoties uz emocionālo kontaktu ar pacientu, vairs nejuātas pārņemta ar pacienta vēlmi. Viņa ir spējīga saturēt un saglabāt savu spēju domāt un ļaut supervīzijas sesijas laikā supervizoram interpretēt pacienta projektīvo identifikāciju (*Filho et al.*, 2007).

Psihes aizsargmehānismu funkcionēšanas atpazīšana supervīzijā, pateicoties supervizora un supervīzējamā subjektīvajām emocionālajām interakcijām un supervīzijas laukā ienestajiem objektiem, ir vitāli svarīgas kompetences pacienta un terapeita drošībai un sekmīgai terapijas un supervīzijas nodrošināšanai. Ir svarīgi saprast, ka supervīzijā blakus klīniskajam materiālam pastāv arī subjektīvo emocionālo pieredžu veidotas struktūras, kas tiek pārnestas uz supervīzējamā un supervizora attiecībām. Sajūtot un atpazīstot aizsardzības mehānismus, kas veido šo emocionālo pieredžu struktūras, tas dod iespēju supervizoram iegūt skatu no malas gan uz terapijas, gan supervīzijas procesu.

### Avoti un literatūra

1. Filho, G. V., Pires, A. C. J., Berlim, G. I., Hartke, R., Lewkowicz, S. (2007). The supervisory field and projective identification. *International Journal of Psychoanalysis*. 88, 681–689.
2. Grotstein, J. S. (2005). Projective transidentification: An extension of the concept of projective identification. *International Journal of Psychoanalysis*. 86, 1051–1069.
3. Klein, M. (1946). Notes of some schizoid mechanisms. *The International Journal of Psychoanalysis*. 27, 99–110.
4. Mendelsohn, R. (2012). Parallel process and projective identification in psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Review*. 99(3), 297–314.
5. Pets, A., Shapley, B. (eds). (2007). *On Supervision Psychoanalytic and Jungian Analytic Perspectives*. London: Karnac Books Ltd.
6. Waska, R. (2007). Projective identification as an inescapable aspect of the therapeutic relationship. *Psychoanalytic Social Work*. 14(2), 43–64.
7. Мак-Вильямс, Н. (2015). *Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе*. Москва: Класс.

### 3.3.7. Projektīvā identifikācija supervīzijā

#### 3.3.7.1. Jūtu pārvietošanās supervīzijā

Uz supervīziju atnāca jauna psihoterapeite savas karjeras pašā sākumā un sāka stāstīt par kādu pacientu, kurš bija galīgi apmaldījies dzīvē, zaudējis vērtību sistēmu un jutās atsvešināts, bet tagad gribēja atgūt kontaktu ar emocijām un sākt jaunu, priecīgāku dzīves posmu. Jaunā kolēģe ar līdzjūtību un žēlumu stāstīja par pacienta dzīvi, kurā ir bijis maz patiesas mīlestības, prieka un pašrealizācijas. Supervizore klausījās viņas stāstā, kā ierasts, pievēršot uzmanību savām reakcijām, un pārsteigta ievēroja, ka viņā nav ne vēsts no līdzjūtības, bet drīzāk kaut kāds nesa-protams īgnums, bailes un spiedoša sajūta sirds rajonā. “Pūš miglu acīs jaunajai, simpātiskajai psihoterapeitei,” viņa nez kāpēc nodomāja un turpināja klausīties. Sekojot līdzī visnotaļ līdzjūtīgajam un sirsnīgajam stāstījumam par pacienta nedienām, supervizores emocijas vēl vairāk sakāpinājās, un viņa jautāja, vai sirsnība un līdzjūtība bija vienīgās jūtas, ko psihoterapeite sajutusi pret pacientu. Izrādījās, ka bijis viens mirklis, kad pacients uz viņu kaut kā īpaši paskatījies, un viņa piepeši sajutusi intensīvas bailes, kuras sekundes laikā kā strāva izskrējušas cauri viņas ķermenim, tad pazudušas, un atkal atjaunojies iepriekšējais it kā mierīgais stāvoklis. Nākamajā supervīzijā izrādījās, ka psihoterapeite turpmākajā sesijā jutusies apmul-susi, jo pamanījusi pacienta agresijas izpausmes, kuras viņu sabiedēja. Viņa bija dusmīga arī uz supervizori, kas “sabojājusi” viņas nepārprotami sirsnīgo klienta uztveri. Savukārt supervizorē šajā supervīzijā bija miers un iecietība, it kā klēpī būtu izbadējies, izmisīgi kļiedzošs zīdains, un radās iespaids, ka šis miers pārņem arī supervīzējamo un, kā izrādījās vēlāk, aizsniedza arī pacientu, kurš sajūtās “pabarots”. Šis gadījums lika pievērst uzmanību tam, ka neizpaustās un neapzinātās jūtas kā tenisa bumbiņa lido no pacienta pie supervīzējamā psihoterapeita, tad tālāk pie super-vizora, kur tiek “mistiskā kārtā” pārveidotas, tad atkal atpakaļ pie supervīzējamā psihoterapeita, kur tiek vēlreiz apzinātas, līdz nonāk pie pacienta, kurš var tās atpazīt un pieņemt.

#### 3.3.7.2. Projektīvās identifikācijas definīcija

Veidu, kā jūtas pārceļo no cilvēka pie cilvēka un atpakaļ un kā cilvēks panāk savu nepateikto un pat neapzināto vajadzību apmierinājumu no otra, ir iespējams izprast, iedziļinoties jautājumā par projektīvo identifikāciju, kuru nākas sastapt ik uz soļa gan psihoterapijā, gan supervīzijā, gan, protams, arī sadzīvē un politikā.

Projektīvās identifikācijas jēdzienu ieviesa Melānija Klaina. Darbā “Skaudība un pateicība” (*Envy and Gratitude*; Klein, 1946, citēts no: *Hinshelwood*, 1994), reflektējot par bērna dusmu lēkmēm, viņa apraksta, kā bērns savās fantāzijās savas sliktās un bīstamās daļas (ekskrementus) “izgrūž” uz māti vai, pareizāk sakot, mātē iekšā, tā pats atbrīvojoties no tām un vienlaikus ne tikai ievainojot objektu – māti, bet arī iegūstot varu un kontroli pār viņas uzvedību.

Savukārt Tomass Ogdens (*Ogden, 1979, citēts no: Greatrix, 2002, 188. lpp.*) projektīvo identifikāciju apraksta šādi:

“Projektīvajā identifikācijā pacients ne tikai redz terapeitu izkropļotā veidā atbilstoši savām pagātnes objektu attiecībām, bet arī izdara spiedienu uz terapeitu, lai viņš sajostos un uzvestos saskaņā ar pacienta neapzināto fantāziju. Visbeidzot, projicētās jūtas pēc “psiholoģiskās pārstrādes” recipientā tiek atgrieztas projicētājam.”

Tātad pacients ne tikai projicē savus iekšējos objektus uz otru, bet arī piespiež šo otru uzvesties tā, it kā arī viņam būtu tie paši introjekti (*McWilliams, 2011*).

### **3.3.7.3. Projektīvās identifikācijas neurobioloģiskais pamatojums**

Projektīvo identifikāciju var uzlūkot kā sarežģītu abstrakciju, taču tās esamība ir bioloģiski pamatota. Uzlūkojot smadzenes kā atvērtu, dinamisku un pašorganizējošu sistēmu, projektīvā identifikācija kļūst par psihes izmaiņu virzītājspēku. Smadzeņu līmenī projektīvā identifikācija ir sarežģīts process, kurš balstās uz implicīto atmiņu un tās apstrādi, kā arī uz spoguļneironu sistēmu (*Rhizzolatti, Craighero, 2004*). Lai tajā iedziļinātos, vispirms jāpalūkojas, kā emocijas pārceļo no cilvēka uz cilvēku.

Vispārpieņemts ir uzskats, ka kustība un darbība tiek atpazīta, balstoties uz vizuālo sistēmu. No vienas puses, otra cilvēka darbības izpratne saistīta ar augstākā līmeņa redzes centru aktivizāciju un informācijas analīzi pieres daivas dorsolaterālajā zonā. No otras puses, darbība tiek atpazīta tā, ka novērotāja smadzenēs tā aktivizē analogu motoru reakciju. Novērotājs pats darbību neveic, jo spinālo neironu aktivitāte neiestājas, bet novērotās kustības izraisītā motorā reprezentācija ļauj viņam izprast redzētā nozīmi (*Gallese, 2009*). Abi šie ceļi nav savstarpējā pretrunā, tikai parāda divus veidus, kā var tikt izprasta novērotā darbība. Pirmais, vizuālais ceļš attēlo “trešās” personas pozīciju starp novērotāju un novēroto darbību un, lai gan saprot darbību, tomēr neiedziļinās tajā, un neieraksta to cilvēka privātajās zināšanās par darbības nozīmi. Šis ceļš atgādina robotu, kurš atšķir vienu darbību no otras, bet nesaprot tās nozīmi. Gluži pretēji, motorais ceļš liek piedzīvot novēroto darbību “pirmajā personā”, tā izprotot tās nozīmi it kā no iekšpuses, saistot ar personīgo pieredzi, utt. Šī iekšējo motoro reprezentāciju veidošana notiek, pateicoties smadzeņu spoguļneironu sistēmai (*Rhizzolatti, Craighero, 2004*). Šie abi aspekti ir pamatā arī otra cilvēka emociju uztverei. Pirmais, vizuālais ceļš palīdz saprast otra emociju, pašam to nesajūtot, tikai izdarot secinājumus, ka emocija eksistē – ka viena sejas izteiksme apzīmē laimi, cita – dusmas, utt. Šeit nenotiek emocionāla iesaistīšanās. Otrais, sensori motorais ceļš ļauj atpazīt emociju tā, ka novērotā emocija novērotājā izraisa tādu pašu emociju un ar to saistītus stāvokļus un nianses (*Rhizzolatti,*

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

*Craighero*, 2004), citiem vārdiem, aktivizē implicīto atmiņu. Šāda veida empātiska otra cilvēka emociju uztvere ir iespējama, pateicoties spoguļneironu sistēmai.

Spoguļneironi ir premotori neironi, kas aktivizējas gan tad, kad notiek darbība, gan īpaši tad, kad tiek novērota darbība, kuru veic kāds cits (*Gallese*, 2009). Darbības novērošana novērotājā izraisa automātisku to neironu aktivizāciju, kas aktivizētos, ja tiktu veikta darbība. Līdz ar to novērotājs spēj izprast novērotās darbības nolūku. Spoguļneironu aktivitāte atspoguļo iekšējo motoro novērotās darbības nozīmi, nevis tikai vienkāršu vizuālo uztveri.

Ar spoguļneironu sistēmas palīdzību var saprast ne tikai to, ko otrs dara, bet arī – kāpēc dara, tātad var piedēvēt otram nolūku un, novērojot kādu uzvedību, var to interpretēt mentālos terminos. Spoguļneironu sistēma tieši iesaistās gan vienkāršu kustību imitācijā, gan komunikācijas uztverē, gan darbības nolūka atšifrēšanā. Premotorās garozas daļa, kas satur spoguļneironus, iesaistās ar darbību saistītu vārdu un teikumu apstrādē un līdz ar citām sensori motorās sistēmas daļām ieņem nozīmīgu vietu valodas semantikā (*Gallese*, 2009).

Spoguļneironu sistēma piedalās arī emociju un sajūtu translācijā. Tika veikts eksperiments (*Rizzolatti, Craighero*, 2004), kurā vienai daļai pētījuma dalībnieku lika novērot attēlus, kas izraisa pretīgumu, bet otrai daļai – attiecīgi attēlu novērotāju sejas izteiksmi. Abām dalībnieku grupām parādījās smadzeņu aktivitāte vienās un tajās pašās zonās. Līdzīgs mehānisms tika aprakstīts arī attiecībā uz sāpju izjūtu un pieskārienu (*Gallese*, 2009). Pētījumu rezultāti liecina, ka cilvēka empātijas spēju nodrošina ķermeniskās simulācijas (*embodied simulation*) mehānisms – novērojot cita emociju, aktivizējas tie paši neironu tīkli, kuri būtu aktīvi, ja cilvēks pats nepastarpināti piedzīvotu konkrēto emociju vai sensoro stimulu.

Spoguļneironu atklāšana ienes jaunu nozīmi jautājumā par intersubjektivitāti, apskatot to kā dialogu ķermeņa līmenī (*intercorporeity*) – savstarpēju nozīmīgu sensori motoro rezonansi. Kad novēro otra cilvēka uzvedību, kam ir kāds nolūks, ķermeniskā simulācija ģenerē specifisku fenomenu – pieskaņošanos. Tā rezultātā attīstās īpaša identifikācija ar citiem indivīdiem, kas uztur dinamiskas reciprokālas attiecības starp Es un Tu. Ķermeniskā simulācija nozīmē ne tikai “redzēt” konkrēto darbību, bet soli pa solim līdz ar novērotā sociālā stimula sensoro uztveri novērotājā parādās ar šīm darbībām saistīto ķermeņa stāvokļu iekšējās reprezentācijas tā, it kā novērotājs pats piedzīvotu tādu pašu emociju vai sajūtu (*Gallese*, 2009).

Kā zināms, spoguļneironu sistēmai ir liela nozīme empātijas pastāvēšanā. Tika konstatēts, ka spoguļneironu sistēma plaši piedalās empātijas veidošanā, bet pagaidām nav skaidras visas tās formas, izņemot motoro, emocionālo un kognitīvo empātiju. Pastāv vēl daudzas citas imitācijas formas gan emocionālo, gan neemocionālo, gan automātisko, gan gribai pakļauto darbību sfērā. Pastāv varbūtība, ka ikvienu no šīm iespējām nodrošina atšķirīgi neironu tīkli ar dažādu spoguļneironu sistēmas iesaistīšanās pakāpi (*Baird, Sheffer, Wilson*, 2011).

#### **3.3.7.4. Emociju translācija un projektīvās identifikācijas veidošanās**

Pateicoties spoguļneironu sistēmai, notiek “afektīvā inficēšanās” – katrs zina, cik “lipīgi” ir smieklis, žāvas vai nomāktība. Tieši tāpat tiek imitētas gan pozitīvas, gan negatīvas emocijas, turklāt tām nav jābūt katrā ziņā apzinātām. Emocijas, kuras apzināti vai neapzināti nolasāmas cilvēka sejā, var būt radušās iekšēju procesu vai ārējas imitācijas rezultātā, tāpēc cilvēks var translēt emociju, pats to neapzinādamies (*Greatrix, 2002*). Šajā sakarā ir svarīgi pieminēt amigdalas, kura izvērtē jebkuru pieredzi kā labvēlīgu vai bīstamu, kā arī piedalās gan implicītās, gan eksplīcītās atmiņas procesos (*Greatrix, 2002*).

Piemēram, spoguļneironu sistēma nolasa kādu emociju otra izpausmē, uzlaiko sev no iekšpuses, un amigdala to atzīst vai nu par bīstamu, vai pieņemamu, parādās attiecīga sejas izteiksme, visbiežāk neapzināta, un tā tiek panākta atbildes reakcija atbilstoši cilvēka presimboliskajai reprezentācijai (*Greatrix, 2002*), uz šī pamata tad arī attīstās projektīvā identifikācija, kura, pastāvot nepietiekamai prefrontālās garozas integrācijas spējai (faktiski – pavājinātai mentalizācijas kapacitātei), tiek uzskatīta par vienu no primitīvajiem psihes aizsargmehānismiem.

#### **3.3.7.5. Projektīvā identifikācija kā komunikācijas veids supervīzijā**

Projektīvā identifikācija nozīmē, ka cilvēks nav spējīgs verbāli strādāt ar konkrēto problēmu. Ja projektīvā identifikācija ir galvenais komunikācijas dzinēj-spēks, tad recipientam jeb supervīzoram ir lielas izredzes ciest, lai neizturamās jūtas padarītu izturamas projicētājam jeb supervīzējamajam. Pacientam ir neapzinātas cerības, ka terapeits / supervīzors varēs izturēt šīs jūtas un padarīt tās izturamas arī pacientam. Lai būtu iespējama adekvāta atbilde, supervīzoram jāuztur interakcija un jāsaprot, ka intensīvo jūtu spiediens ir komunikācijas forma. Ja līdzsvars izjūk, tad tas var norādīt projicētājam, ka jūtas patiešām nav izturamas, un tas viņu noved izmisumā vai vēl vairāk pastiprina aizsardzību. Ja jūtas ir neizturamas gan psihoterapeitam, gan pacientam, tas var novest pie cita psihes aizsargmehānisma – izlādes darbībā (*acting out*). Kā piemēru te var minēt pārmērīgas psihoterapeita rūpes par pacientu vai priekšlaicīgas psihoterapijas beigas. Spēja izturēt projektīvo identifikāciju liecina par emocionālo briedumu (*Greatrix, 2002*).

Projektīvā identifikācija ir saistīta ne tikai ar patoloģiju, bet arī ar tādām veselīgām psihes norisēm kā empātija un intuīcija (*Böhmer, 2010*). Šai gadījumā notiek it kā spēle “kā būtu, ja es būtu otrs”, vienlaikus zinot, ka patiesībā tā tas nav, tā ir it kā kustība starp “es esmu – es neesmu otrs”. Šai domai var piekrist, jo empātijas un projektīvās identifikācijas pamatā ir spoguļneironu sistēmas darbība, taču pastāv atšķirība tālākajā informācijas apstrādē pieres daivā. Empātija ir apzināts, bet

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

projektīvā identifikācija – neapzināts process. Projektīvās identifikācijas gadījumā otram ir atvēlēta konkrēta loma. Tās saņēmējs nav spējīgs domāt par to, kas notiek, tikai just un / vai rīkoties. Tad, kad recipiens saprot, kas notiek, projektīvā identifikācija beidzas un iestājas afektīva komunikācija, savstarpēja saskaņošanās (Böhmer, 2010).

### 3.3.7.6. Projektīvā identifikācija un paralēlie procesi supervīzijā: divvirzienu process

Projektīvo identifikāciju supervīzijā un paralēlos procesus pirmais aprakstīja ASV psihiatrs, psihoanalītiķis Harolds Frederiks Sērlzs (*Searles, 1955/1965*). Viņš uzskatīja, ka emocijas, kas pastāv attiecībās starp pacientu un psihoterapeitu, parādīsies arī supervīzijas telpā starp šo supervīzējamo psihoterapeitu un supervīzoru.

H. F. Sērlzs raksta, ka supervīzora emocijas, tostarp viņa privātās, subjektīvās fantāzijas un jūtas saistībā ar supervīzējamo, bieži ienes skaidrību par attiecībām starp supervīzējamo un pacientu. Tomēr supervīzora emocijas reti kad ir tikpat intensīvas kā supervīzējamajam un vēl mazāk intensīvas nekā pacientam. Refleksijā pacienta emocijas pietuvojas apzinātajam līmenim, tiek aktualizētas un izraisa rezonansi arī psihoterapeitā, kurš neapzināti cenšas tās identificēt un pārstrādāt. Supervīzors var intuitīvi uztvert, ka supervīzējamā emocijas un veids, kā viņš tās apstrādā, kaut ko stāsta par pacientu un terapeitiskajām attiecībām. Vēl jo vairāk, supervīzors var uztvert šīs emocijas nevis kā svešķermeņus, kā tradicionālu kontrtransferenci, bet kā norādījumu par pacienta un supervīzējamā attiecībām. H. F. Sērlzs šo fenomenu apraksta kā refleksijas procesu, atspulgu (*reflection process*). Ja supervīzors pamana sevī mostamies kādas emocijas, tās var būt saistītas ar paša supervīzora pieredzi, kas parādītos viņa kontrtransferencē pret supervīzējamo, vai ar supervīzējamā terapeita pieredzi, vai ar pacienta emocijām, kad fragments no pacienta dzīves pieredzes parādās supervīzora jūtās (*Searles, 1955/1965*).

Ilustrēšanai kāds piemērs. Psihoterapeite supervīzijā stāsta par kādu 30 gadus vecu pacientu, kura vērsusies pie viņas, lai saņemtu psihoterapiju, jo slimo ar onkoloģisku slimību, ir izgājusi vairākus staru terapijas un ķīmijterapijas kursus, un pašlaik ir panākta remisija. Kolēģe apraksta savu pacientu kā aktīvu, komunikablu sievieti. Sesijā, par kuru ir runa supervīzijā, supervīzējamā psihoterapeite ir izmantojusi smilšu terapiju. Paciente runājusi bez apstājas, “čivinājusi”, izvietojusi figūriņas, rakusies pa smiltīm un beigās izveidojusi nelielu, norobežotu smilšu uzkalniņu, paskatījusies uz to un nobrīnījusies, kas tas par kalnu, un, pirms supervīzējamā psihoterapeite paspējusi kaut ko pateikt vai pajautāt, paziņojusi, ka viņai nemaz nepatīkot kalni, un turpinājusi stāstīt par dzīvniecīgiem smilšu bildē. Kolēģe turpina stāstīt par tālāko sesijas gaitu un savu satraukumu par pacientu ar tādu “gan jau būs labi” optimismu. Kamēr viņa stāsta, supervīzore sajūt kaut ko nesaprotamu – viņai nav nekādu emociju, ne konkrētu izjūtu, tikai kaut kāda neapprakstāma, vārdos nepasakāma sajūta. Visdīvainākais ir tas,



ka supervizore nevar atrast vārdu, lai to apzīmētu, bet ir sajūta, it kā konkrētais vārds būtu reizē tepat blakus un neaizsniedzams. Tad it kā no nez kurienes viņai uznirst vārds “neizbēgamība”, pēc brīža tam seko bēdas, kuras uztver arī supervizējamā. Izrādās, ka viņa nav uzdrošinājusies sev atzīt, ka viņai ir bailes par pacienti un žēl viņas, tādēļ ir bijis vieglāk “čivināt”. Tālāk supervizējamā runā par nāvi, par bailēm no tās, par bēdām un līdzjūtību – neapzinātās emocijas ir kļuvušas apzinātas. Acīmredzot šajā gadījumā supervizores psihē parādījās viens no pacientes dzīves realitātes aspektiem, kas supervizējamajā veicināja noliegto jūtu atpazīšanu.

H. F. Sērlzs uzskata, ka priekšstats par pacienta atšķelto jūtu fragmenta parādīšanos supervizora emocijās ir jāaplūko kritiski, jo pastāv tendence to pārvērtēt (*Searles, 1955/1965*). Minētais process var noritēt arī pretējā virzienā – supervizoriem ir prepārnese uz supervizējamajiem, un supervizējamā terapeita attiecībās ar pacientu parādās tas pats, ko supervizējamais piedzīvojis attiecībās ar supervizoru (*Hedges, 2013*). Supervizora kontrtransference uz supervizējamo un / vai pacientu tiek ienesta terapeita attiecībās ar klientu. Tādā gadījumā var cerēt, ka ar projektīvās identifikācijas palīdzību caur supervizējamā terapeita jūtām supervizora psihes fragments nonāks pie pacienta.

### 3.3.7.7. Kritisks viedoklis par paralēlajiem procesiem

Projektīvā identifikācija psihoterapeitam liek sajūst, piedzīvot un pat reaģēt uz pacienta neverbalizēto pieredzi, savukārt ar paralēlo procesu starpniecību supervizējamais psihoterapeits šo pieredzi ienes supervīzijā. Lai gan ir pieņemts uzskatīt, ka abi šie koncepti atspoguļo to, kas notiek psihoterapijā, tie ir neskaidri un pārmērīgi bieži pielietoti, līdz ar to no uzmanības loka pazaudējot citus aspektus (*Hedges, 2013*). Gluži pretēji, pastāv zināma skepse jautājumā par paralēlajiem procesiem un projektīvo identifikāciju, kad jūtas starp pacientu, supervizējamo terapeitu un supervizoru pārvietojas visos virzienos (*Hedges, 2013*). Autors uzsver, ka ne visas norises supervīzijā var uztvert kā paralēlos procesus un projektīvo identifikāciju, piemēram, supervizora vai supervizējamā terapeita ētikas pārkāpumu izraisītās reakcijas vai reālu konfliktu starp supervizējamo un supervizoru (*Hedges, 2013*).

Projektīvā identifikācija vairāk izpaužies kā asimetriski paralēlie procesi – pacienta atšķeltie, disociētie personības aspekti nevis parādās terapeitiskajā diādē, bet izpaužas kā uzvedība supervīzijas diādē (*Hedges, 2013*). Šie procesi sakņojas dezorganizētā, disociētā, simbiotiskā transferencē un kontrtransferencē, kur liela nozīme ir projektīvai identifikācijai. Tālāk šie stāvokļi var vēl padziļināties, ja pastāv zināma līdzība supervizējamā un supervizora dzīvesstāstos un personības organizācijā.

Supervizoriem tiek ieteikts (*Hedges, 2013*) pārrunāt attiecības ar supervizējamo, lai noskaidrotu:

- 1) kāds attiecību modelis pastāv supervīzijas attiecībās;

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

- 2) ko šis modelis stāsta par supervizora un supervizējamā attiecībām un viņu kopīgo darbu;
- 3) ko šis attiecību modelis varētu stāstīt par terapeitiskajām attiecībām.

Īpaši jāuzsver, ka projektīvā identifikācija ir neapzināts process, nevis “atriebība” vai apzināta agresijas atreaģēšana.

### 3.3.7.8. Projektīvā identifikācija kā kontrtransferences un paralēlo procesu pamats

Roberts Mendelsons (*Mendelsohn*, 2012) aplūko projektīvo identifikāciju kā pamatu objektīvajai kontrtransferencei supervīzijas situācijā (pretēji subjektīvai kontrtransferencei, kas atspoguļo supervizējamā terapeita konkrētā brīža jūtas, kas var būt saistītas ar viņa personīgo pieredzi). R. Mendelsons norāda, ka attiecīga mīmika un balss intonācijas var liecināt par projektīvās identifikācijas klātesamību, kas saskan ar spoguļneironu sistēmas darbību. Pēc viņa domām, tieši tas pats notiek arī supervīzijā, kurā tas, ko uzlūko kā kontrtransferenci, būtībā ir tā pati projektīvā identifikācija, kura stimulē paralēlo procesu attīstību. Šis var būt vienīgais veids, kā pacients ar preverbālu patoloģiju translē savas jūtas un neverbalizētās fantāzijas.

R. Mendelsons apraksta paralēlo procesu kā trīs secīgas fāzes:

- 1) klienta un terapeita diādes dinamika iedarbina projektīvo identifikāciju;
- 2) projektīvās identifikācijas process turpinās starp supervizējamo terapeitu un supervizoru, kur viens vai otrs, vai abi piedzīvo tādas pašas jūtas kā pacients;
- 3) saistībā ar diviem vienlaicīgiem projektīvās identifikācijas procesiem gan terapijas sesijā, gan supervīzijā ieslēdzas paralēlais process.

Izpētot literatūru, var piekrist R. Mendelsona (*Mendelsohn*, 2012) secinājumam, ka projektīvā identifikācija supervīzijas diādē ne vienmēr izraisa paralēlo procesu, bet jebkura paralēlā procesa pamatā ir projektīvā identifikācija. Savukārt šī raksta sākumā pieminētās spoguļneironu sistēmas darbība ļauj aplūkot to bez mistifikācijas kā visnotaļ fizioloģisku procesu.

### Avoti un literatūra

1. Baird, D. A., Sheffer, E. I., Wilson, J. S., (2011). Mirror neuron system involvement in empathy. A critical look at the evidence. *Social Neuroscience*. 6(4), 327–335.
2. Böhmer, M. W. (2010). Communication by impact and other forms of non-verbal communication: a review of transference, countertransference and projective identification. *Afr J Psychiatry*. 13(3), 179–183.
3. Greatrex, T. (2002). Projective identification: How does it work? *Neuropsychoanalysis*. 4(2), 187–197.
4. Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification, psychoanalytic dialogues. *The International Journal of Relational Perspectives*. 19(5), 519–536.

5. Hedges, L. (2013). *The relationship in psychotherapy and supervision*. Iegūts no: [www.freepsychotherapybooks.org](http://www.freepsychotherapybooks.org)
6. Hinshelwood, R. D. (1994). *Clinical Klein*. London: Free Association Books.
7. McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic Diagnosis*. New York, London: The Guilford Press.
8. Mendelsohn, R. (2012). Parallel process and projective identification in psychoanalytic supervision. *Psychoanal Rev.* 99(3), 297–314.
9. Rhizzolatti, G., Craighero, L. (2004). *Mirror Neuron: Neurological Approach to Empathy*. Iegūts no: [http://www.robotcub.org/misc/review3/06\\_Rizzolatti\\_Craighero.pdf](http://www.robotcub.org/misc/review3/06_Rizzolatti_Craighero.pdf)
10. Searles, H. (1955/1965). *The Informational Value of Supervisor's Emotional Experiences. Collected Papers on Schizophrenia and Related Subjects*. New York: International Universities Press.

### 3.3.8. Transference supervīzijā

Transferences jeb pārneses jēdzienu kā psihoanalītiskā darba instrumentu pirmais aktualizējis Zigmunds Freids, runājot par pacientu īpašajām jūtām un attieksmēm pret analītiķi (Freud, 1912). Šīs attieksmes nav saistītas ar analītiķa reālo personu, gluži pretēji, tām ir saistība ar pacienta iepriekšējām objektu attiecībām. Pārneses saturu, pēc Z. Freida koncepcijas, veido pacientu dzīvē jau piedzīvotās attiecību shēmas un ar tām saistītās jūtas, kuras tiecas realizēties saskarē ar analītiķa tēlu. Pārnese no pacientēm sievietēm, pēc Z. Freida novērojumiem, var izpausties kā vētrains prasība pēc mīļākā, bet no pacientiem vīriešiem pret savu analītiķi –kā negatīvā jeb naidīgā pārnese (Freids, 2007).

Zviedru psihiatrs, psihoanalītiķis Johans Kristofers Kulbergs raksta, ka pārnese ir pacienta neapzināta darbība, kas agrā bērnībā ar nozīmīgiem cilvēkiem saistītās jūtas un īpašības liek pārnest uz tagadējās dzīves personām (Kulbergs, 2001). Analītiskajā telpā, novērojot un analizējot šīs projekcijas, iespējams vēlreiz pārdzīvot un risināt kādreiz aplāpētas jūtas, gūt skaidrību par esošo situāciju un reālajām attiecībām pacienta dzīvē.

Lai psihoterapeits tiktu galā ar šiem uzdevumiem, nepieciešama ilgtspējīga profesionāla sagatavotība. Psihoterapijas un supervīzijas mākslu nevar iemācīties no grāmatām un videoierakstiem. To var iemācīties tikai kopā ar cilvēkiem dziļā saskarsmes procesā. Lai iegūtu šīs zināšanas (kuras nekad nav viennozīmīgas un visās situācijās vienādi izmantojamas), supervīzējamajam terapeitam ir jāpiedzīvo savas ar pacienta ienesto analītisko materiālu saistītās jūtas un reakcijas, jānosauc tās vārdā, kā arī jāspēj atšķirt, kuras no tām ir saistītas ar supervīzējamā paša zemapziņas materiālu un kuras nāk no pacienta. Savdabīgi terapeitisko telpu un supervīziju uzlūko Karla Gustava Junga analītiķe, psihoterapeite un supervīzore Džoja Šaverjēna. Viņa šos procesus asociē ar teātra mākslu, kur tiek piedāvātas īstas jūtas, bet ir noteiktas konkrētas robežas. Analīze ir drāma, kura notiek starp diviem

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

cilvēkiem – terapeitu un pacientu. Savukārt supervizors ir skatītājs, kurš par notiekošo izjūt patiesu pārdzīvojumu, tāpat kā skatītājs pārdzīvo izrādes laikā. Šis līdzpārdzīvojošais skatītājs – supervizors – savā vērojumā var fiksēt daudz dažādu aspektu arī no tāda skatupunkta, kurš drāmā iesaistītajiem dalībniekiem nav pieejams, bet norādes par pamanīto drāmas dalībniekiem varētu būt ļoti lietderīgas turpmākās darbības izvēršanai (*Schaverien, 2003*).

Supervīzijas attiecību efektivitāte lielā mērā ir atkarīga no tā, kā tajās tiek novērota un izprasta transferences nozīme. Ievērojot procesā iesaistīto triādi (pacients, supervizējamais terapeits, supervizors), jāņem vērā, ka supervizējamajam, kurš strādā kā terapeits, nenoliedzami jābūt arī personīgās terapijas pieredzei, kurā liela nozīme ir viņa piedzīvotajām pārnesēm uz savu terapeitu, kas dod iespēju izprast pacienta iespējamās pārneses, nodalot tās no sava personiskā materiāla (*European Psychoanalytic Federation, 1980*). Supervīzijas telpā pārneses vērojamas starp trīs iesaistītajām personām: pacientu, supervizējamo terapeitu un supervizoru. Fiksējot un izprotot to dabu, iespējams gūt pilnvērtīgāku priekšstatu par pacienta analītisko materiālu, kā arī tiekties pēc izpratnes par adekvātu terapeitisko intervenču nepieciešamību.

Turpinājumā tiks apskatīti gadījumi, kuros transference novērota supervīzijas telpā un izmantota kā terapeitiskā darba instruments. Uzklusot analītisko materiālu, kurš dažkārt ir supervizējamā intensīvu emociju piesātināts, supervizoram jāspēj pieņemt lēmumu, cik lielā mērā lietderīgi būtu fokusēties tikai uz supervizējamā izjūtām. Jāatceras, ka darbs ar bezapziņas materiālu ir terapeitiskās diādes uzdevums, savukārt supervīzijas procesā supervizējamā jūtas ir materiāls priekšstata gūšanai par iespējamo pacienta transferenci, lai palīdzētu supervizējamajam labāk saskatīt veidu, kādas intervences turpmākajā darbā veikt tās interpretēšanai atbilstoši pacienta vajadzībām.

Lielbritānijas psihoanalītiķis un supervizors Džeimss Astors (*Astor, 2003*) apraksta gadījumu, kad tiek supervizēta robežstāvoklī funkcionējoša paciente, kura mēdz agresīvi paceltā balsī uzdot terapeitei vienu un to pašu jautājumu: “Vai jūs mani mīlat?” Sesiju starplaikos paciente raksta terapeitei frustrētas vēstules, kurās pauž greizsirdību un aizkaitinātību par terapeites aizņemtību ar citiem pacientiem. Supervīzijā supervizējamā terapeite pauž, ka pacientes tirāniskā izturēšanās viņš šausmu un baiļu izjūtas. Supervizējamā mēģina saskatīt pacientes pārnesē erotisku raksturu, interpretējot pacientes uzvedību kā vēlmi kļūt par vienīgo mīļoto. Savukārt supervizors, uzklusojis supervizējamās informāciju par pacientes anamnēzi un aktuālo situāciju, saskata pacientes pārnesē nepiepildītās ilgas pēc mātes mīlestības. Pacientes tirāniskā izturēšanās atsauc atmiņā mātes uzmanību alkstoša trīsgadīga bērna izturēšanos. Savukārt supervizējamās terapeites grūtības paciest šādu jūtu intensitātes cauraustu pārnesi saistītas ar ievainojamības un bērna neaizsargātības izjūtu, kuru provocē klientes pārneses izraisītās supervizējamās personiskās atmiņas par nepilnvērtīgām attiecībām ar māti. Supervīzijas ieguvums šajā situācijā bija supervizējamās iespēja ieraudzīt šo likumsakarību un konstatēt, ka pacientes

jūtas pret mīlestības objektu ir bijušas pretrunīgas un kaislību pilnas. Pārrunājot šo aspektu ar supervizoru, tika rasta doma, ka pacientei nepieciešams pārnesē rast jūtas pret integrētu objektu. Paciente no terapietes vēlējās saņemt nedalītu mātes mīlestību, un terapietes uzdevums bija interpretēt virzību, sniedzot iespēju pacientei izprast savas patiesās vajadzības. Ņemot vērā pacientes pārneses agresīvo dabu, sarunā ar supervizoru supervīzējamā konstatēja, ka šī agresija varētu liecināt par mīlestības objekta neatbilstību pacientes vajadzībām. To visu apspriežot, supervizors kopā ar supervīzējamā modelēja iespējamus vārdus, ar kādiem pacientei varētu nodot šo informāciju. Šādas sarunas mērķis varētu būt izmantot pacientes pārnesi, lai viņa varētu izpaust terapeitiskajās attiecībās aktivizētās jūtas, runājot par savas bērnības izjūtām, gaidām un vilšanos tiešā veidā.

Būtiskākais supervizora uzdevums, sadarbojoties ar supervīzējamā situācijā, kad pacienta pārnese var viest grūti tolerējamu baiļu un trauksmes izjūtu, ir palīdzēt supervīzējamajam rast atbildi uz jautājumu, cik lielā mērā attiecības starp pacientu un terapietu ir reālas (Covington, 2002). Jāņem vērā, ka šo attiecību raksturu terapeitiskajā vidē atklāj un raksturo tieši izpratne par transferenci un kontrtransferenci terapeitiskajā rāmī, savukārt analīze strukturē un skaidro to nozīmi.

Lielbritānijas psihoanalītiķis Patriks Keisments (Keisments, 2003) raksta, ka analītiskā procesa nozīmīga daļa ir terapeita iesaistīšanās pacienta iekšējā pasaulē. Šo analītisko saskarsmi var veidot, iesaistot tādu procesu kā transferenci, kuras izpausmei pacientam jādod brīvība un tā jārespektē. Jāpārdomā, vai analītiķim jāpaliek kā novērotājam, neiesaistītam, transferenci tikai konstatējot un interpretējot, vai arī analītiķis drīkst iesaistīties pacienta iekšējā drāmā, veicinot mijiedarbības procesus. Šādā gadījumā ir iespēja izbaudīt transferences efektu, ļaujot veidoties atbilstoši kontrtransferencei. P. Keisments šo fenomenu nosaucis par diagnostisko kontrtransferenci, kas izriet no transferences.

Supervīzija ir process, kurā supervīzoram un supervīzējamajam kopā ir iespējams uzzināt daudz jauna – par sevi, pacientu, par iespējamiem pagriezieniem terapeitiskajā procesā. Ir nozīmīgi saprast, kas varētu palīdzēt un kas ierobežot mērķtiecīgas sarunas supervīzijas telpā. Daži autori (Jacobs, David, Meyer, 1997) raksta, ka supervīzijas attiecības nav abstrakts atbalsts, bet ir vērstas uz pacienta dinamikas izvērtēšanu, meklējot tajā iemeslus iespējamai supervīzējamā trauksmei. Supervīzējamajam ir ļoti svarīgi mācēt organizēt savas spējas jaunas informācijas gūšanai, neturoties pie stereotipiem. Dažkārt jāpārcieš iekšējās grūtības, ciešanas, apzinoties savas nepilnības, kuras sargājot iespējams izjust negatīvu transferenci pret supervīzoru kā pret nosodošu, diktatorisku autoritāti, kura varbūt raisa asociācijas ar kādreiz dzīvē sastaptu personu. Tātad supervīzējamā trauksmes iemesls varētu būt arī negatīva pārnese uz supervīzoru, kas, nepietiekami interpretēta un apzināta no supervīzējamā puses, varētu būt nopietns šķērslis veiksmīgai sadarbībai.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Situācijā, kuru aprakstījušas *Džoana Fleminga* un *Terēze Benedeka* (*Fleming, Benedek, 1966, citēts no: Jacobs, David, Meyer, 1997*), supervizors reflektē par savu sadarbību ar supervizējamo, novērojot tajā pārneses reakciju uz supervizoru. Supervizējamais sarunā uzsver, ka ļoti respektē un ciena supervizoru, tāpēc cenšas maksimāli korekti atspoguļot analītisko procesu, uzsverot, ka dara to supervizora dēļ. Supervizors atsakās apspriest savu autoritāti un atbild supervizējamajam, uzrādot viņa pārnesi uz supervizoru. Situācijā, kurā no supervizējamā puses jūtama supervizora autoritātei pakļāvīga rakstura pārnese, supervizoram īpaši atbildīgi jāpārvērtē savas intervences un attieksmes. Ja supervizora ietekme jūtama supervizējamā terapeita darbā ar pacientu, tad supervizoram jādomā ne tikai par supervizējamā patstāvības trūkumu, bet arī jāanalizē pašam savu supervīziju metodika (*Keiments, 2003*). Jāpārdomā, vai viņš nav ieņēmis dogmatisku vai diktatorisku pozīciju, vai par daudz nekritizē, vai dod laiku supervizējamajam izklāstīt savu redzējumu.

Supervīzijas telpā pastāv arī iespēja, kad pārnese ar vēlmi atstāt labu iespaidu uz supervizoru pārceļojusi no terapeitisko attiecību telpas. Šī raksta autoru profesionālajā pieredzē ir gadījums ar pacientu O., kura terapijas sesijās izrādīja vēlmi "iepatīkties" terapeitei, mēģinot radīt par sevi pārspīlēti nevainojamu un arī neievainojamu iespaidu, kā arī veltot uzslavas un atzinības vārdus terapeitei. Tika novērota arī pacientes izvairīšanās no iedziļināšanās jautājumos, kuri varētu būt saistīti ar personiskās sakāves un nespēka atzīšanu. Supervizējot šo materiālu, varēja novērot, ka arī supervizējamā terapeite nevēlas atstāt supervizorei iespaidu, ka viņas sadarbība ar šo pacientu varētu būt virspusēja un neefektīva. Tā vietā supervizējamā stāstīja par veiksmīgu terapeitisko aliansi, puda savu pašapzinīgo un šķietami veiksmes pilno izjūtu par terapeitiskā procesa norisi. Supervizējamā jutās tik pacilāta, ka pieķēra sevi pie vēlmes izteikt kādu komplimentu arī supervizorei. Pārrunājot pacientes O. analītiskā procesa detaļas supervīzijā, varēja konstatēt, ka pacientes stāstos ievērojamu lomu ieņem ilggadēja draudzene, kuru paciente ļoti apbrīnoja un no kuras vēlējās tikt maksimāli pieņemta un saņemt atzinību. Pateicoties supervizores norādījumam par supervizējamās pārnesi supervīzijas telpā (ar informāciju par vēlmi saņemt atzinību un uzslavas un izvairīšanos no dziļākas procesa apskates), tika gūtas jaunas ierosmes darbam ar pacientu O. Supervizējamā konstatēja, ka, esot iepriekš aprakstītajā pozīcijā, kurā vēlas radīt supervizorei labu iespaidu par savu darbu, viņa laupa sev iespēju kaut ko gūt no supervīzijas un pavirzīties uz priekšu savā terapeitiskajā darbā. Tāpēc, turpinot terapiju ar pacientu O., terapeite rosināja viņu dziļāk ieskatīties savās patiesajās vajadzībās. Mazinot veiksminieces tēla demonstrēšanu, paciente pamazām nonāca kontaktā ar savām dziļākajām jūtām, kurās izpaudās aizvainojums, dusmas un ciešanas atraidījuma dēļ. Pamazām sākās savas individuālās vērtības un pašcieņas meklējumi, kuri kļuva aizvien mazāk atkarīgi no apbrīnotās draudzenes vērtējuma.

Supervīzijas attiecībās supervizējamajam jābūt personiski ieinteresētam, spējīgam analizēt savu darbu un dalīties ar savām jūtām. Šāds process var radīt

emocionālas tuvības gaisotni, bet pastāv arī bīstamība, jo supervīzijas attiecībās nav terapeitisko attiecību beznosacījuma pieņemšanas. Supervīzējamajam jāreķinās arī ar kritiku, supervīzijas procesā iespējamiem konfliktiem un paradoksiem (*Baudri, 1993, citēts no: Jacobs, David, Meyer, 1997*).

Autori (*Jacobs, David, Meyer, 1997*) apraksta gadījumu, kurā supervīzējamais ierodas pie supervīzores ar agresīvu paziņojumu, ka jau no diviem iepriekšējiem supervīzoriem ir atteicies un ka vispār neuzskata supervīzijas telpu par piemērotu iespēju sadarbībai. Supervīzore savukārt izjūt augošu trauksmi, kas liedz viņai jautāt supervīzējamajam par iepriekšējo supervīzoru atraidīšanas iemesliem. Supervīzējamā agresīvā pārnese uz supervīzori, kura, kā noskaidrojās, bija saistīta ar aizvainojumu uz priekšnieci, arī sievieti, kura vienmēr bijusi ļoti kritiska, aktualizēja supervīzore kontrtransferenci kā trauksmes un bezpalīdzības izjūtas, kas savukārt bāzējās attiecībās ar dēlu – nepakļāvīgu un agresīvu pusaudzi.

Situācijā, kuru caurauž tik intensīvas negatīvas jūtas (arī no supervīzores puses), nav iespējams nodibināt konstruktīvas darba attiecības. Šajā gadījumā abām iesaistītajām personām būtu vēlams iet katrai savā individuālajā terapijā, lai risinātu ar negatīvajām izjūtām saistīto problemātiku.

Situācija var kļūt atšķirīga un ne tik labvēlīga terapeitiskā darba pilnveidošanai, ja supervīzējamais terapeits neapmeklē personisko analīzi / terapiju (*European Psychoanalytic Federation, 1991*). Tādā gadījumā var notikt izteikta pārneses veidošanās uz supervīzoru, kas vairāk saistīta ar paša terapeita neizstrādāto zemapziņas materiālu nekā ar pacienta problemātiku. Neatrisinātas terapeita problēmas var radīt grūtības pacienta un terapeita attiecībās, piemēram, nespējot paciest pacienta pārnesi, kura aktivizē terapeita neatrisinātās problēmas, supervīzējamais terapeits pārvieto šo pārnesi supervīzijas attiecībās.

Supervīzijā, kur mazāk pieredzējušais kolēģis nāk pie vairāk pieredzējušā, ļoti nozīmīgs ir tieši attiecības un uzticēšanos raksturojošais emocionālais klimats. Atklājot savu darba stilu citam un dodot iespēju to vērtēt un kontrolēt, supervīzējamais var izjust nedrošību, apdraudētību un trauksmi. Šāda trauksme var pastiprināti rasties tādām supervīzējamajam, kurš seko kādam savam iekšējam ideālam. Tas varētu būt individuālajā terapijā neizstrādāts, idealizēts priekšstats par sevi, kurš ir ļoti traucējošs jaunu priekšstatu veidošanai un adekvātam terapeitiskā darba novērtējumam. Šādā gadījumā varētu būt runa par pārnesi uz supervīzoru projektīvās identifikācijas formā, kur supervīzējamais sagaida arī sava iekšējā ideāla prasībām atbilstošu supervīzora attieksmi.

Viens no nozīmīgākajiem supervīzora uzdevumiem ir tieši darbs ar pārnesi; arī pieredzes bagātiem terapeitiem, kuri jau izstrādājuši savu darba stilu, supervīzija nereti ir vajadzīga tieši tāpēc, lai tiktu galā ar daudzveidīgās pārneses izraisītām kolīzijām.

### Avoti un literatūra

1. Astor, J. (2003). Empathy and the Use of Countertransference between Supervisor and Supervisee. In: Wiener, J., Mizen, R., Duckham, J. (eds.). *Supervising and Being Supervised: A Practice in Search of a Theory*. Palgrave Macmillan, 49–66.
2. Covington, C. (2002). The future of analysis. *Journal of Analytic Psychology*. 46(2), 325–334.
3. European Psychoanalytic Federation. (1980). *Some Notes on Transference and Countertransference Problems in Supervision*. Paper read at the 12<sup>th</sup> Standing Conference on Training, London, October 1980. Iegūts no: [http://www.epf-fep.eu/?ID=1700&article\\_lg=](http://www.epf-fep.eu/?ID=1700&article_lg=)
4. European Psychoanalytic Federation (1991). *The Displacement of Transference in the Supervision; or How Transference and Countertransference between Candidate and Analyst can Sometimes be Acted out in Supervision*. 23<sup>rd</sup> Standing Conference on Training. Iegūts no: [http://www.epf-fep.eu/?ID=853&article\\_lg=](http://www.epf-fep.eu/?ID=853&article_lg=)
5. Fink, K. (2007). Supervision, transference and countertransference. *The International Journal of Psychoanalysis*. 88(5), 1263–1273.
6. Freids, Z. (2007). *Ievadlekcijas psihoanalīzē*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Freud, S. (1912). The Dynamics of Transference. In: Strachey, J. (ed. & transl.). *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 12, 97–108.
8. Jacobs, D., David, P., Meyer, D. J. (1997). *The Supervisory Encounter: A Guide for Teachers of Psychodynamic Psychotherapy and Psychoanalysis*. Yale University Press.
9. Keisments, P. (2003). *Psihoterapeiti un viņa pacienti*. Rīga: RaKa.
10. Kulbergs, J. (2001). *Dinamiskā psihiatrija*. Rīga: Jumava.
11. Schaverien, J. (2003). Supervising the Erotic Transference and Countertransference. In: Wiener, J., Mizen, R., Duckham, J. (eds.). *Supervising and Being Supervised: A Practice in Search of a Theory*. Palgrave Macmillan, 167–186.

### 3.3.9. Kontrtransference supervīzijā

Jēdziens “kontrtransference” ir kļuvis par vienu no svarīgākajiem elementiem psihodinamiski orientētā terapijā. Dažādos literatūras avotos par kontrtransferenci ir sastopamas divas galvenās pieejas – klasiskā un absolūtā. Klasiskajā pieejā kontrtransference ir definēta kā neapzinātas terapeita reakcijas uz pacienta transferenci, un tiek uzskatīts, ka tā traucē ārstēšanai. Savukārt absolūtā pieeja par kontrtransferenci uzskata visas terapeita reakcijas. Kontrtransference ietver visas terapeita jūtas un reakcijas pret pacientu, ieskaitot jūtas, kas ir saistītas ar terapeita personīgo pieredzi, dzīvi un konfliktiem, kā arī pacienta transferenci.

Klasiskā pieejā kontrtransferenci apskata kā fenomenu, kura cēlonis ir terapeita neirotikās problēmas, līdz ar to tiek diskutēts, vai kontrtransference ir personīgās terapijas vai supervīzijas jautājums, vai arī kontrtransferenci varētu apskatīt abās disciplīnās. Terapeita neirotikie konflikti, kuru cēloņi ir pagātnē, izraisa kontrtransferenci un kavē pacienta atveseļošanos. Klasiskā pieejā kontrtransference ir neapzināts process. Savukārt absolūtās pieejas atbalstītāji domā, ka kontrtransferenci varētu



izraisīt ne tikai terapeita neatrisinātās pagātnes problēmas, bet arī tagadnes konflikti un jūtas, dzīves notikumi, interpersonālās attiecības utt. Kontrtransferences aspekti, kas nav saistīti ar terapeita neirotiskiem konfliktiem, tiek uzskatīti par noderīgiem un ļoti palīdzošiem terapijā, tomēr tie varētu kaitēt terapijai, ja ir neapzināti (*Lakovics, 1983*).

Klasiskās pieejas piekritēji uzskata, ka supervizora loma saistībā ar kontrtransferenci ir palīdzēt supervizējamajam ieraudzīt un apzināties kontrtransferenci, lai tālāk risinātu to personīgā terapijā un sevis analizē. Savukārt absolūtās pieejas piekritēji papildus šiem ieteikumiem supervīzijas laikā varētu apspriest ar supervizējamo viņa jūtas, reakcijas, identifikācijas utt.

Analizēt supervizora, kā arī supervizējamā terapeita kontrtransferences ir pieņemts vairākās klīniskajās disciplīnās – psihiatrijā, psiholoģijā, sociālajā darbā un konsultēšanā. Lielākā daļa pētījumu, kas veltīti kontrtransferences apskatei supervīzijā, ir ar kvalitatīvu, nevis kvantitatīvu pētījuma dizainu (*Hayes, 1995*). Kontrtransferenci tiek uzskatīta par supervīzijas zelta iespēju (*Southern, 2007*).

Analizējot savas kontrtransferences, terapeits nepārtraukti analizē un vēro sevi un savas reakcijas. Šī analīze ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem, lai terapeits varētu uzlabot sava darba kvalitāti un lai viņš varētu saglabāt arī savu psihisko veselību. Terapeitiskās attiecības un terapijas efektivitāti uzlabo paša terapeita psihiskā veselība (*Southern, 2007*). Pētījumi (*Pearson, 2000*) liecina, ka terapeita personības kvalitātes, tādas kā sevis izpratne, sevis integrācija (koherence personības struktūrā), mazina kontrtransferences negatīvās sekas, veicina darba aliansi un uzlabo terapijas rezultātu.

Kontrtransferences modelī (*Hayes, 1995*) var identificēt piecus faktorus, lai palīdzētu pamanīt un apzināties kontrtransferences reakcijas:

- 1) pirmavotus (iemeslus) – terapeita neatrisinātie jautājumi (intrapsihiskie konflikti);
- 2) ierosinātājus – notikumi terapijā, kas izraisa vai aktivizē pirmavotu;
- 3) izpausmes – terapeita domas, jūtas un darbības, kas rodas, aktivizējot pirmavotu;
- 4) efektus – izpausmju iedarbību uz terapijas procesu un rezultātiem;
- 5) vadības faktorus – trauksmes mazināšanas prasmes, sevis izpratni un rūpes par sevi.

Izmantojot šo modeli, pieredzējušie konsultanti un terapeiti identificēja kontrtransferenci 80% gadījumu sesijas laikā (*Hayes, 1995*). Tomēr lielākajai daļai supervizoru ir maz vai nav pieredzes darbā ar savu kontrtransferenci (*Ladany et al., 2000*). Ilgtermiņa supervīzija palielina iespēju pareizi interpretēt kontrtransferenci un paralēlos procesus (*Pearson, 2000*).

Līdzīgi terapeita kontrtransferencei supervizora kontrtransferenci sastāv no emocionālā, kognitīvā un uzvedības komponenta. Supervizoru kontrtransferences avoti ir supervizējamā interpersonālais stils, pacienta un supervizējamā attiecības, kā arī supervizējamā un supervizora mijiedarbība (*Ladany et al., 2000*).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Kontrtransferences fenomena izskaidrošanai ir lietderīgi pieminēt ekstremālus gadījumus. Konsultanti un terapeiti, kas strādā ar cilvēkiem, kuri pārdzīvojuši traumatiskus notikumus (izvarošanu, terorismu, spīdzināšanu), piedzīvo šādas paredzamas kontrtransferences reakcijas, kas varētu parādīties darbā ar jebkuru pacientu grupu:

- 1) izvairīšanos, kontrafobiju, distancēšanos (*distancing*) un atdalīšanos (*detachment*);
- 2) pārlieku izteiktu identifikāciju, pārmērīgu idealizāciju, aizstāvēšanu un atbalstīšanu.

Konsultanti un terapeiti, kas piedzīvoja ievērojamas traumas savā dzīvē, ir predisponēti reaģēt ar empātisku apspiešanu (pirmais reakciju veids) vai ar empātisku iejaukšanos (otrais reakciju veids).

Empātiskās apspiešanas gadījumā terapeits sadarbojas ar supervīzoru, lai izvairītos no traumējošā jautājuma, mazinātu zaudējuma izjūtu un skumjas. Galvenais supervīzijas uzdevums šajā gadījumā ir identificēt apspiešanas esamību. Supervīzijas ietvaros traumējošais jautājums netiek risināts, tomēr supervīzora uzdevums ir rekomendēt supervīzējamajam individuālo terapiju, lai risinātu šo jautājumu. Empātiskās iejaukšanās gadījumā terapeits pārmērīgi cenšas izglābt pacientu un uzņemas pārlieku atbildību par pacienta atveseļošanu. Supervīzijas uzdevums ir stiprināt robežas terapeitiskajās attiecībās un mazināt atkarību.

Terapeiti, kuri nav pārdzīvojuši personīgas katastrofas dzīves laikā, ir predisponēti piedzīvot empātisko distancēšanos (pirmais reakciju veids) un / vai arī empātisko nelīdzsvarotību (otrais reakciju veids). Empātiskās distancēšanās gadījumā terapeits ieslēdz tipiskas reakcijas, lai izvairītos no traumējošas realitātes – minimizāciju, intelektualizāciju un neticēšanu. Šajā gadījumā supervīzijas mērķis ir palīdzēt supervīzējamajam pieņemt pacienta dzīvesstāstu, kā arī izglītēt par dažāda veida traumām. Empātiskās nelīdzsvarotības gadījumā supervīzijas uzdevums ir stresa menedžments un rūpes par supervīzējamā psihisko veselību, lai izvairītos no traumatizācijas, subklīniskās depresijas un emocionālās izdegšanas (*Wilson, Lindy, 1994*).

Pirmā veida kontrtransferences reakciju gadījumā ir nepieciešama supervīzija, kuras mērķis ir pievērst uzmanību paša supervīzējamā personībai, savukārt otrā veida kontrtransferences reakciju gadījumā supervīzijas laikā jāfokussējas uz izglītošanu un tehnikām. Supervīzoram jāiedrošina supervīzējamais ar pirmā veida reakcijām turpināt darbu un riskēt, savukārt supervīzējamajam ar otrā veida reakcijām ir nepieciešams palīdzēt izveidot robežas un apzināties savu kompetenču robežas.

Kontrtransference varētu būt noderīga terapijā un supervīzijā tikai tad, ja tā ir apzināta, citādi kontrtransference, visticamāk, kaitēs terapeitiskajam un supervīzijas procesam. Skaidri apzināta kontrtransference palīdz supervīzējamajam terapeitam izprast pacienta problēmas, paredzēt viņa reakcijas uz intervencēm, apzināties pacienta tipiskās reakcijas (*Wilson, Lindy, 1994*). Kontrtransference palīdz sasaistīt

pacienta un arī terapeita pagātnei ar tagadni. Kontrtransferenci un transferences ir instrumenti, kas palīdz gan diagnosticēt problēmu, gan ieviest korekcijas. Pateicoties kontrtransferences un transferences reakcijām “šeit un tagad”, var piekļūt pagātnei, kur atrodas problēmas cēlonis, lai to novērstu.

Supervīzijā kontrtransferenci varētu aplūkot no diviem aspektiem – kā paša supervizora kontrtransferenci pret supervizējamo un kā supervizējamā terapeita kontrtransferenci pret pacientu. Supervīzijas process apvieno divas savstarpēji saistītas sistēmas – terapeitisko un supervīzijas sistēmu. Supervizoram, pētot gan savu, gan supervizējamā kontrtransferenci, supervīzijas fokuss ir uz supervīzijas sistēmu. Kad fokuss ir uz supervizējamā kontrtransferenci, supervizors pievērš uzmanību jebkurai apzinātai vai neapzinātai supervizējamā izpausmei, kas ir saistīta ar pacientu vai sesiju (*Ховкинс, Шлохет, 2002*). Supervizoram jāpalīdz supervizējamajam apzināties viņa kontrtransferences, kā arī jābūt uzmanīgam attiecībā pret savām kontrtransferencēm uz supervizējamo.

Supervīzijas sistēmas ietvaros var fokusēt uzmanību arī uz supervizora kontrtransferenci – supervīzijas fokuss ir uz paša supervizora jūtām pret supervizējamo. Lai fokusētu supervīzijas sesiju šajā virzienā, supervizoram labi jāpārzina savas reakcijas un jāfiksē savs noskaņojums. Ļoti svarīga ir uzticēšanās savām izjūtām, spontānajiem tēliem, jāfokussējas uz “šeit un tagad”, jāmaksē, kādas reakcijas izraisa apspriežamais terapeitiskais materiāls. Terapeiti un supervizori gadiem mācās uzticēties šiem no bezapziņas sūtītajiem ziņojumiem, taču vispirms ir nepieciešams labi iepazīt sevi. Jāzina, kad parastos apstākļos parādās nogurums, garlaicība, uzbudinājums, trauksme, bailes, sāp galva vai vēders, lai zinātu, ka notiekošais ir nevis novirze no parastā procesa, bet svarīga informācija supervīzijā.

Lai veiksmīgi realizētu šo supervīzijas fokusu, supervizoram ir nepieciešams nepārtraukti rūpēties par savu psihisko veselību, iekšējo līdzsvaru un sevis izpratni, lai kontrtransferenci palīdzētu, nevis traucētu supervīzijā. Kontrtransferenci varētu būt šķērslis gadījumos, kad tās cēlonis ir paša supervizora iekšējie neatrisinātie konflikti, kā arī gadījumos, kad supervizors distresa vai noguruma dēļ nevar pilnvērtīgi pieslēgties supervīzijai. Supervizoram ir nepieciešams skaidri apzināties savas “jūtīgās” tēmas, kā arī, lai realizētu šo fokusa punktu, attiecīgajā brīdī jābūt fiziski labai pašsajūtai.

1955. gadā Harolds Frederiks Sērlzs ieviesa terminu “paralēlie procesi” (*Searles, 1955/1965*), šis jēdziens apraksta attiecības supervīzijā, kas atspoguļo uzvedību un interakcijas terapijā, un to, kādā veidā supervīzijas un terapeitiskā sistēmas ir saistītas. Paralēlo procesu fenomenu nav iespējams saprast bez kontrtransferences un transferences apzināšanās un atpazīšanas supervīzijā. Paralēlie procesi var sākties no konflikta jebkurā no triādes daļām (pacients, supervizējamais terapeits, supervizors) kā terapijā, tā arī supervīzijā.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Kā ikvienam cilvēkam, arī terapeitam ir reakcija uz notiekošo, un tai ir jābūt. Būtu jāuztraucas, ja šādas reakcijas nebūtu. Nav iespējams runāt par jūtām, neko nejūtot vai distancējoties no tām. Ja terapijas laikā terapeits mēģina “izslēgt” vai bloķēt savas reakcijas vai arī šīs reakcijas paliek neapzinātas, var izveidoties lamatas, domājot par sevi kā par visvarenāko un gudrāko. Šādas domas tikai palielina iespēju kļūdīties.

Kontrtransferences atpazīšanai un analīzei ir liela nozīme veiksmīgas supervīzijas realizēšanā.

### Avoti un literatūra

1. Hayes, J. A. (1995). Countertransference in group psychotherapy: Waking a sleeping dog. *International Journal of Group Psychotherapy*. 45, 521–535.
2. Ladany, N., Constantine, M. G., Miller, K., Erickson, C. D., Muse-Burke, J. L. (2000). Supervisor countertransference: A qualitative investigation into its identification and description. *Journal of Counseling Psychology*. 47, 102–115.
3. Lakovics, M. (1983). Classification of countertransference for utilization in supervision. *American Journal of Psychotherapy*. 37(2), 245–257.
4. Pearson, Q. M. (2000). Opportunities and challenges in the supervisory relationship: Implications for counselor supervision. *Journal of Mental Health Counseling*. 22, 283–294.
5. Searles, H. (1955/1965). *The Informational Value of Supervisor's Emotional Experiences. Collected Papers on Schizophrenia and Related Subjects*. New York: International Universities Press.
6. Southern, S. (2007). Countertransference and intersubjectivity: Golden opportunities in clinical supervision. *Sexual Addiction and Compulsivity: The Journal of Treatment & Prevention*. 14, 279–302.
7. Wilson, J. P., Lindy, J. D. (1994). Empathic Strain and Countertransference. In: Wilson, J. P., Lindy, J. D. (eds.). *Countertransference in the Treatment of PTSD*. New York: The Guilford Press, 5–30.
8. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы*. Санкт-Петербург: Речь.

## 3.4. Māksla un supervīzija

### 3.4.1. Māksla, metaforas un simboli supervīzijā

Raksta mērķis ir iepazīstināt ar mākslas (simboli, tēli) un metaforu pielietojumu supervīzijā. Simboliskās domāšanas, tēlu un metaforu valodas pielietojums ir ierasta prakse ne tikai mākslas terapeitu, bet arī citu speciālistu supervīzijās (Fish, 2008; Edwards, 2010). Kā min analītiskās supervīzijas pētnieks Daniels Džeikobss ar kolēģiem, supervīzijā runa ir nevis par reālu personu, bet par “klienta / pacienta tēlu”, kas veidojas no supervīzējamā uztvertajiem objektīvajiem un subjektīvajiem

iespaidiem (dzīves faktiem, novērojumiem, emocijām, konfliktiem, fantāzijām) par klientu / pacientu un supervizora kognitīvajām un emocionālajām reakcijām uz supervīzējamo un viņa radīto klienta / pacienta tēlu. Autors uzsver, ka supervizora un supervīzējamā sadarbība noris “potenciālajā telpā”, kurā mijas novērojumi un iztēle, subjektivitāte un objektivitāte, izpratne un neizpratne. Supervizora uzdevums ir paplašināt “potenciālo telpu” un izveidot jaunu izpratni par klientu / pacientu, terapeitisko procesu u. c. (*Джейкобс, Дональд, Мейер, 1997*).

Kā zināms, supervīzija paredz sniegt emocionālu atbalstu un gūt praktisku mācīšanās pieredzi, tāpēc supervīzijā var būt gan teorētiskas diskusijas, apspriežot kādu klīniskās prakses aspektu, gan domu, jūtu izpēte attiecībā uz klienta / pacienta sniegto materiālu, tostarp klienta / pacienta veidotajiem tēliem un stāstītajām metaforām (*Hawkins, Shohet, 1991; Skaipe, 2001; Schaverien, Case, 2007*, citēts no: *Edwards, 2010*). Supervīzējamais var lietot verbālas metaforas supervīzijā prezentētā materiāla raksturojumā. Supervīzijā var tikt iekļauti supervīzējamā un arī supervīzijas grupas dalībnieku radīti tēli (zīmēti, veidoti) un metaforiski salīdzinājumi, asociācijas, kas bagātina un papildina izziņas procesu supervīzijā un nereti pārsteidz ar trāpīgu atklāsmi apspriestajā tēmā.

#### 3.4.1.1. Zīme, tēls, simbols, metafora

Raksta turpinājumā sniegts īss teorētiskais skaidrojums, lai noteiktu atšķirības jēdzienos “zīme”, “tēls”, “simbols”, “metafora” un atklātu to ietekmējošo spēku gan mākslu terapijā, gan supervīzijā.

Vizuālais tēls pieder pie cilvēku saziņā izmantojamām zīmju sistēmām.

**Zīme** ir informācijas nesējs, kuram noteiktos apstākļos atbilst kaut kāda nozīme. Zīmi izmanto, lai pārstāvētu, aizstātu kādu citu objektu, notikumu vai parādību.

Zīmju iedalījums:

- dabiskās / apzīmējošās zīmes, kam raksturīga cieša saikne starp priekšmetu (parādību), uz kurām tās norāda;
- tēlainās zīmes;
- konvencionālās zīmes, kas veido dabiskās un mākslīgās valodas pierakstu sistēmas (nošu raksti).

**Tēls** ir tēlainā zīme, kas vairs nav daļa no tā, ko tā apzīmē, lai gan saglabājas ārējs zīmes līdzīgums tās apzīmētajam priekšmetam. Uz tēlaino zīmju sistēmām balstās tādas komunikācijas sistēmas kā mūzika, deja, tēlotāja māksla. Tēlainās zīmes jēdziens ir cieši saistīts ar simbola jēdzienu (*Krevica, 2009*, citēts no: *Agejevs, 2005*).

**Simbols** tiek izprasts kā zināms tēls, ko demonstrē zīme, taču kā galvenā atšķirība tiek uzsvērtā simbola kā nozīmes nesēja daudznozīmība, dziļāka apslēpta jēga, kura ļauj vienā un tajā pašā tēlā (simbolā) ietilpināt pat pretējas nozīmes. Simbols var būt kāda priekšmeta vai lietas attēls, zīme, kura darbojas it kā šīs lietas vārdā, kam

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

var nebūt ne vismazākās ārējās līdzības ar pašu lietu vai var būt abstrakta līdzība (*Fontana*, 1994, citēts no: Krevica, 2009). Simbolu izcelsmi psihodinamiskajā psihoterapijā saista ar cilvēka psihisko, mentālo pasauli, zemapziņas saturu, kur simbols kalpo kā starppersonu un iekšpersonas komunikācijas instruments. Simbolu nozīme mākslu terapijā ir saikne, tilts, kas savieno apziņu ar bezapziņu, redzamo ar neredzamo, ar simbola starpniecību klients / pacients var sākt apzināties iepriekš neapzināto jēgu.

Psihoanalīzes pamatlicējs Zigmunds Freids simbolu veidošanos saistīja ar primitīvu psihisku mehānismu izpausmi, ļaujot izpausties psihiskam sasprindzinājumam, kuru izraisījušas apspiestas vajadzības (*Freud*, 1965, citēts no: *Morrel*, 2011). Savukārt analītiskās psiholoģijas pamatlicējs Karls Gustavs Jungs simbolu raksturoja kā visas cilvēka psihiskās ainas atspoguļotāju, vidutāju. Nozīmīgākais atslēgas aspekts ir simbolu “spēja” iemiesot gan tēlus, gan emocijas, kas izraisa emocionālu rezonansi cilvēkā un noder par instrumentu dzīves atspoguļošanai un pārveidošanai (*Jung*, 1958, citēts no: *Миллс, Кроули*, 2005, 20. lpp.). Simbolu interpretētājs ir pats simboliskā tēla autors. Simboli parādās jebkurā iespējamā veidā: zīmējumos, metaforās, skaņās, mītos, materiālā un nemateriālā veidā (*Fontana*, 1994, citēts no: Krevica, 2009).

**Metafora** ir simboliskās valodas veids, vārda lietojums pārnestā nozīmē, salīdzinājums, lai attēlotu kādu lietu vai parādību, kas ar kādām īpašībām vai iezīmēm līdzīga domātajai lietai vai parādībai (*Mūks*, 2000, citēts no: Rožlapa-Grase, 2009). Literatūras alegorijas, poētiskie tēli, pasakas, teiksmas izmanto līdzības valodu, lai izteiktu noteiktu domu netiešā, toties precīzā, iespaidīgā formā. K. G. Junga skatījumā simbola skaidrojums sakrīt ar metaforas skaidrojumu. “Vārds vai tēls kļūst simbolisks, kad ar to tiek pausts kaut kas vairāk nekā nodotā acīmredzamā, nepastarpinātā nozīmē. Aiz simboliem “slēpjas” daudz nozīmīgāka “bezapziņas” jēga, kuru nevar saprast un izskaidrot tieši, uzreiz. Kad apziņa pēta simbolus, tā sastopas ar jēdzieniem, kas atrodas ārpus racionālas izpratnes” (*Миллс, Кроули*, 2005, 19. lpp.).

Psihoterapeits Šeldons Kops raksturoja trīs izziņas veidus – racionālo, empīrisko un metaforisko. Pēc autora domām, metaforiskā izziņa paplašina divu iepriekšējo izziņas veidu iespējas, jo metaforiskā izziņa nav primāri atkarīga no loģiskiem spriedumiem un nav vajadzīga uztveres precizitātes pārbaude, jo “izprast pasauli metaforiski nozīmē uztvert situācijas intuitīvā līmenī, kurā pieredze iegūst simbolisku dimensiju un atveras daudzveidīgas līdzāspastāvošas nozīmes, kas viena otrai piešķir papildu nozīmju niansas” (*Konn*, 1971, citēts no: *Миллс, Кроули*, 2005, 21. lpp.).

Psihologa un vēsturnieka Džuliana Džeinsa formulējumā metafora ir primārā pieredze, kuras mērķi ir raksturot pārdzīvojumus, kuri apziņā var radīt jaunus modeļus, paplašinot subjektīvās pieredzes robežas. Kad cilvēks cenšas iztāstīt kādu notikumu, viņš vēlreiz pārdomā notikušo, rodas jaunas analogijas, kuras jau pašas

par sevi paplašina sākotnējo pieredzi. Šis process notiek, pateicoties metaforas ģenerējošai īpašībai. Laikā, kad apziņā tiek saņemta informācija (jēdzienu, ideju, stāstu, tēlu veidā), zemapziņa meklē atrisinājumu un apslēpto jēgu. Apziņa dzird burtisko jēgu, taču tajā ietvertie apslēptie ziņojumi zemapziņā veido asociācijas un jēgu, kuras tālāk nonāk apziņā. Dž. Džeinss metaforu atzīst kā vērtīgu instrumentu terapijā, izglītībā, konsultēšanā, kad ir jāmeklē jauna izpratne klienta problēmai (minēts pēc: *Миллс, Кроули, 2005*).

### 3.4.1.2. Radošā (spēles) telpa supervīzijā

Mākslas terapeits Deivids Edvards atzīst, ka metaforu un tēlu izmantošana supervīzijā var nest līdzīgu izaicinājumus un grūtības, jo ne visi supervīzējamie jūtas pietiekami droši, lai izmantotu radošas metodes, un izjūt trauksmi, tiklīdz jāiesaistās radošās aktivitātēs. Tomēr autors domā, ka supervīzijā ir būtiski ieviest radošumu, simbolisko nozīmju parādīšanos un izjūtu par spēli, rotaļīgumu. D. Edvards, lietojot Donalda V. Vinikota (*Winnicott, 1980*, citēts no: *Edwards, 2010*) spēles, rotaļas konceptu, uzsver, ka supervīzoram ir jārada telpa un tādas attiecības, kurās terapeits jūtas brīvs “spēlei, rotaļai”. Rotaļa dod simbolisku un radošu pieredzi, no kā iegūst gan iekšējā, gan ārējā pasaule. Rotaļas kapacitātē sakņojas spēja pašatklāties un spēja labāk izprast sevi, citus un pasauli sev apkārt. Spēles, rotaļas kontekstu supervīzijā autors skaidro kā tādu prāta stāvokli, kurš domā elastīgi, uzņemas risku izteikt drosmīgas idejas (vai veikt darbības), ļauj radošai domāšanai. Spēlējoties ar idejām drošās supervīzijas attiecībās, var noskaidrot, kas apzināti un neapzināti notiek mijiedarbībā ar klientu. Šī iekšējā (neapzinātā) dzīve bieži atrod izpausmes veidu terapijā un supervīzijā caur iztēles aktivitātes formām – spēli, metaforu, fantāziju, sapni, mākslu (*Youell, 2008*, citēts no: *Edwards, 2010*).

### 3.4.1.3. Radošā domāšana supervīzijā

Personas intelektuālās spējas kopā ar spēju izklāstīt ideju par tēmu, spēja formulēt dažādas idejas, spēja brīvi veidot asociācijas bez piesaistes izskatāmajai tēmai ir pamats radošai domāšanai (*Джейкобс, Дональд, Мейер, 1997*). Radošas domāšanas veicināšanai psihoanalīzē izmantoja brīvo asociāciju tehniku (*Rycroft, 1979*, citēts no: *Edwards, 2010*). Kā minējis Z. Freids, brīvo asociāciju veidošanas avots ir zemapziņa, kas tur iekšējo konfliktu un apspiestās emocijas. Asociācijas, līdzības nereti ir acumirklīgas, subjektīvas, kas veidojas no iespaidu, izjūtu, uztveres, priekšstatu un ideju gabaliņiem. Asociācijas nereti palīdz atsaukt atmiņā par klientu / pacientu tādus sīkumus, kas ir palikuši bez ievērtības, kas var kļūt par svarīgu informācijas avotu. Supervīzējamā asociācijas, tēls, metafora nereti ir reakcija uz klienta / pacienta priekšapziņas un bezapziņas sublimētiem ziņojumiem, kas var dot vērtīgu informāciju, un citādi var palikt ārpus supervīzora un supervīzējamā redzesloka, ja saruna noritēs tikai loģiskās domāšanas ietvaros (*Джейкобс, Дональд, Мейер, 1997*). Piemēram, metode, kurā supervīzijas grupas dalībnieki sniedz spontānas, tiešas

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

asociatīvas atbildes kā rezonansi uz supervīzējamā sākotnēji doto impulsu – atmiņu stāstījumu, sapni, pasaku, jautājumu, terapeitisko sesiju, – strādā ar neapzināto materiālu. Metodes autore drāmas terapeite Suzanna Pendzika (*Susana Pendzik*) šo metodi uzskata par piemērotu supervīzijai grupā, jo tā “izkustina” grupas dalībniekus no kognitīvās, kritiskās pozīcijas attiecībā pret “emocionāli atkailināto” gadījuma supervīzētāju, atraisa dalībnieku emocionālās reakcijas, asociācijas, mijiedarbību, simbolus, ko pēc tam var pārvērst kognitīvi apzinātās tēmās (*Pendzik, 2008*). Turklāt asociāciju, metaforisku salīdzinājumu izmantošana supervīzijā palīdz supervīzoram psiholoģiski distancēties no frustrējošas situācijas, kognitīviem skaidrojumiem (*Джейкобс, Дональд, Мейер, 1997*).

Lai supervīzijā veicinātu radošu domāšanu un simboliskas valodas ieviešanu, supervīzors var pats aktivizēt šo iniciatīvu, uzdodot supervīzējamajam jautājumus, piemēram, *Kāds vizuālais tēls jums ienāca prātā, kad pacients raksturoja savas domas?* Supervīzors pats var dalīties ar savu asociāciju, tēlu, fantāziju, metaforu, domas fragmentu saistībā ar piedāvāto materiālu (*Джейкобс, Дональд, Мейер, 1997*). Mākslas terapeits Brūss Mūns min, ka supervīzora iesaistīšanās mākslas tēlu veidošanā sekmē savstarpējo empātiju, dialogu, supervīzējamā un supervīzora attiecību stiprināšanu. Savukārt, ja mākslas, radošas metodes pielieto supervīzijā grupā, grupas dalībnieku atgriezeniskā saite supervīzējamajam sniedz atbalstu, rada idejas, veido ciešāku grupas mijiedarbību (*Moon, 2000, citēts no: Fish, 2008*).

**3.4.1.4. Reflektīvā māksla supervīzijā**

Pašizpratnes nolūkā mākslas terapeiti paši rada mākslas darbus gan pirms, gan pēc terapeitiskām sesijām, gan vienlaikus klienta / pacienta radošajam procesam, vizuālu tēlu, simbolu formā pārvēršot savas izjūtas. Mākslas terapeiti savus radošos darbus izmanto kā vizuālu materiālu supervīzijā papildu stāstījumam, kas paspīgtina iesaistīto, rada emocionālu rezonansi vai virza pārdomas (*Fish, 2008*). Līdzīgi jebkuras jomas speciālists var radīt mākslas darbu, vizuālu tēlu pirms, pēc konsultācijas ar klientu / pacientu, kas ienestu papildu neverbālo informāciju supervīzijā. Šādu mākslas darbu, vizuālo tēlu veidošanas un refleksijas procesu mākslas terapeite Barbara Fiša sauc par “mākslu kā atbildi” (*response art*), kas, autores skaidrojumā, ir mākslas terapeita, speciālista radīts mākslas darbs, lai paaugstinātu izpratni vai apstiprinātu savus pieņēmumus par terapeitisko darbu. Uzmanība mākslas kā atbildes tapšanas laikā ir pievērsta savām sajūtām, emocijām, izpratnei un zināšanām par klientu. Autore kā fundamentālus nosacījumus mākslas kā atbildes radīšanai min speciālista uzmanību un atvērtību radošā procesā. Savukārt mākslas kā atbildes radīšanas efektivitāti supervīzijas laikā ietekmē uzticēšanās līmenis grupā un supervīzora un supervīzējamā attiecībās (*Fish, 2008*).

Mākslas terapeites Krisas Vudas metode supervīzijā “Tēlu pielietojums refleksijas veicināšanai par klientu / pacientu”, ļauj pārskatīt un reflektēt par darbu ar klientu / pacientu, ar kuru supervīzējama izjūt grūtības. Supervīzējamajam ir



jāuzzīmē vai jāizveido klienta tēls. Pēc tam, verbāli raksturojot attēloto tēlu, supervīzējamaais pēta savas izjūtas, salīdzinot tās terapeitiskajā telpā (“tur un tad”) un supervīzijā (“šeit un tagad”), tālāk refleksiju attīstot ar jautājumiem:

- 1) Kādas izjūtas viņš mēģina izpaust par klientu savā mākslas darbā?
- 2) Kādas izjūtas jūt pašreiz?
- 3) Vai tās savstarpēji atšķiras?
- 4) Vai spēj raksturot izjūtas detalizētāk?
- 5) Kādas savas izjūtas kaut kādā veidā sasaista ar klientu?
- 6) Vai pamanīja kaut ko jaunu par klientu?

K. Vuda šo mākslas metodi sauc par “reflektīvās mākslas veidošanu” (*reflective art making*) (Wood, 2012).

#### 3.4.1.5. Mākslas un metaforas iespējas supervīzijā

Simboliskajai valodai supervīzijā ir trīs galvenās funkcijas.

Pirmkārt, simboliskā valoda supervīzijā padara apzinātus iepriekš neapzinātus aspektus gadījuma kontekstā, veicina atklāsmi, jaunu skatījumu, kas kopumā uzlabo darbu ar klientu / pacientu (Fish, 2008, Nissimov-Nahum, 2009). Tāpat kā terapeitiskā procesā, arī supervīzijā supervizors un supervīzējamaais izzina kaut ko jaunu par klientu / pacientu un katrs par sevi (Джейкобс, Дональд, Мейер, 1997), tāpēc tēli, simboli, metaforas var būt kā vērtīgas norādes supervīzijas tēmas padziļināšanā un citādas perspektīvas atklāšanā. Supervīzijā metaforu salīdzina ar ēkas fasādi, kas ļauj piekļūt tuvāk tēmas būtībai. Metaforiski izteikumi, raksturojot kādu fenomenu, piemēram, laika robežas (“paiet ātri”, “izšķiest laiku”), ieskicē veidu, kādā cilvēks domā, jūt, izsakās un kā mijiedarbojas viņa domas un izjūtas ar citiem. Daudzi psiholoģiski simptomi sakņojas metaforā, piemēram, “mana sirds ir salauzta”, veidojot jaunu konceptuālu izpratni turpmākam darbam (Guiffrida et al., 2007, citēts no: Edwards, 2010).

Otrkārt, simboliskā valoda supervīzijā palīdz noskaidrot un apzināt jūtas, pārneses, pretpārneses reakcijas, palīdz vadīt, regulēt emocijas (Fish, 2008, Nissimov-Nahum, 2009). Māksla var sekmēt supervīzējamā pārneses un pretpārneses jūtu un reakciju izzināšanu. Pārneses izjūtas var uzskatīt par sava veida metaforām, kurās personīgās atmiņas raisās līdzās terapeitiskajām attiecībām, vienlaikus esot gan fakts, gan fikcija. Simbolizācijas process sekmē nozīmīgu atklāsmju rašanos starp šīm abām pieredzēm. Metaforisko izteikumu nozīmju amplifikācija, piemēram, metafora “jūtos kā uz klints malas”, pievieno supervīzējamā stāstījumam emocionālu dziļumu un atklāj emocionālo ietekmi. Metaforiski izteikumi, kas raksturo supervīzējamā uztraukumu un raizes par klientu / pacientu, var palīdzēt saskatīt projektīvo identifikāciju – klienta / pacienta projicētās izjūtas, kuras supervīzējamaais ir identificējis kā savējās, nevis klientam / pacientam piederošās (Knights, 1995, Holmes, 2004, citēts no: Edwards, 2010).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Treškārt, simboliskā valoda supervīzijā paplašina supervizējamā kapacitāti domāt par terapijas procesu, sadarbību, palīdz nodalīt personiskās tēmas no klienta / pacienta tēmām (*Guiffrida et al.*, 2007, citēts no: *Edwards*, 2010), palīdz labāk izprast klienta / pacienta vajadzības (*Fish*, 2008, *Nissimov-Nahum*, 2009). Vizuālu tēlu un simbolu veidošana un verbāla refleksija supervīzijā ir ietekmīgs instruments supervizējamā pašizziņai, jo palīdz piekļūt sensitīvām tēmām, piemēram, terapeitisko attiecību saturam, dinamikai un izjūtām par to. Vizuālās un metaforiskās dimensijas pievienošana padara “redzamu” supervizējamā neapzināto terapijas procesa uztveri, grūtības, personisko pieredzi, veicina atklāsmi, izpratnes paaugstināšanos par terapijas procesu, identificē un noskaidro supervizējamā apzinātās un neapzinātās emocijas, izjūtas un reakcijas pret klientu / pacientu, kam ir būtiska ietekme gan uz terapeitisko procesu, gan rezultātu (*Kielo*, 1991, *Fish*, 1989, citēts no: *Nissimov-Nahum*, 2009). Mākslas terapeite Edna Nissimova-Nahuma apraksta metodi, lai izzinātu iekšējās reprezentācijas par terapeitiskajām attiecībām, par kurām supervizējamais vismazāk vēlas runāt.

Metode sastāv no pieciem secīgiem uzdevumiem, kas ļauj pakāpeniski tuvināties supervizējamā iekšējai pasaulei:

- 1) atrast metaforas, kas raksturo klientu, terapeitu un viņu attiecības;
- 2) uzzīmēt šos tēlus;
- 3) rakstiski raksturot tēlus, izmantojot metaforu valodu;
- 4) pārrunāt tēmas, kas atklājas zīmējumā un metaforās;
- 5) atklāt identifikāciju ar klientu – atrast klienta zīmējumā tēlu, kas varētu būt terapeits, pēc tam analizēt iespējamās saskares, identifikācijas punktus (*Nissimov-Nahum*, 2009).

Tāpat supervīzijas sākuma posmā māksla un metaforas palīdz formulēt supervīzijas jautājumu, atrastu fokusa punktu, kad ir grūtības formulēt, kas tieši “ir uztraucošais” mijiedarbībā ar klientu / pacientu. Jūtu izpētes posmā māksla un metaforas veicina supervizējamā jūtu apzināšanu un refleksiju. Māksla un metaforas supervīzijas procesā izvērtēšanas, analīzes, secinājuma posmos var atpazīt identifikāciju ar klientu / pacientu, dot jaunu skatupunktu un izpratni par terapeitisko procesu un mijiedarbību.

### Avoti un literatūra

1. Agejevs, V. (2005). *Semiotika*. Rīga: Jumava.
2. Edwards, D. (2010). Play and metaphor in clinical supervision: Keeping creativity alive. *The Arts in Psychotherapy*. 37, 248–254.
3. Fish, B. J. (2008). Formative evaluation research of art-based supervision in art therapy training. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 25, 70–77.
4. Fish, B. J. (1989). Addressing Countertransference through Image Making. In: Wadeson, H., Durkin, J., Perech, D. (eds.). *Advances in Art Therapy*. New York: John Willey & Sons.

5. Fontana, D. (1994). *The Secret Language of Symbols: A Visual Key to Symbols Their Meanings*. San Francisco: Chronicle Books.
6. Guiffrida, D. A., Jordan, R., Saiz, S., and Barnes, K. L. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counselling and Development*. 85, 393–400.
7. Hawkins, S. & Shohet, R. (1991). *Supervision in the Helping Professions*. Milton Keynes: Open University Press.
8. Holmes, J. (2004). The language of psychotherapy: Metaphor, ambiguity, wholeness. *British Journal of Psychotherapy*. 21(2), 209–226.
9. Freud, S. (1965). *The Interpretation of Dreams*. New York: Avon.
10. Jung, C. G., De Laszlo, V. S. (1958). *Psyche and Symbol: A Selection from Writings of C. G. Jung*. New York: Doubleday.
11. Kielo, J. (1991). Art therapist's countertransference and post session imagery. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 8 (2), 14–19.
12. Knights, B. (1995). *The Listening Reader*. London: Jessica Kingsley Publishers.
13. Krevica, E. (2009). *Zīme, tēls, simbols mākslas terapijā*. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Mākslas terapija. Teorija un prakse*. Rīga: Drukātava.
14. Moon, B. L. (1992). *Essentials of Art Therapy Training and Practice*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
15. Morrel, M. (2011). Signs and symbols: Art and language in art therapy. *Journal of Clinical Art Therapy*. 1, 1–8.
16. Mūks, R. (2000). *Ceļā uz Rietumu nirvānu caur Latviju*. Rīga: Valters un Rapa.
17. Nissimov-Nahum, E. (2009). Use of drawing task to study art therapist's personal experiences in treating aggressive children. *The Arts in Psychotherapy*. 36, 140–147.
18. Pendzik, S. (2008). Dramatic resonances: A technique of intervention in drama therapy, supervision and training. *The Arts in Psychotherapy*. 35, 217–223.
19. Rožlapa-Grase, A. (2009). Metafora mākslas terapijas kontekstā. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Mākslas terapija. Teorija un prakse*. Rīga: Drukātava.
20. Rycroft, C. (1979). *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*. Harmondsworth: Penguin Books.
21. Schaverien, J., Case, C. (eds.) (2007). *Supervision of Art Psychotherapy: A Theoretical and Practical Handbook*. London: Routledge.
22. Skaife, J. (2001). *Supervision in the Mental Health Professions: A Practitioner's Guide*. London: Brunner-Routledge.
23. Winnicott, D. W. (1980). *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penguin Books.
24. Wood, C. (2012). *Workshop on Using Images to Think about Client Work*. Meistar-klases materiāls, Erasmus intensīvā programma “Mākslu terapija ar dažādām klientu / pacientu grupām”, Rīga. Iegūts no: <http://www.sligoartspsychotherapy.com/self-care-for-health-care-practitioners-using-reflective-art-making-practise>
25. Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*. 10(2), 121–129.
26. Джейкобс, Д., Дональд, П. Д., Мейер, Д. (1997). *Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций*. Санкт-Петербург: Б. С. К.
27. Копп, Ш. (1971). *Гуру: метафоры от психотерапевта*. Москва.
28. Миллс, Д., Кроули, Р. (2005). *Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка»*. Москва: Класс.

### 3.4.2. Mūzikas metožu izmantojums supervīzijā

Supervīzijā tiek izmantotas daudzveidīgas intervences, tehnikas un metodes atkarībā no teorētiskās orientācijas, mērķiem, fokusiem un vajadzībām, vides, personības faktoriem un vēl daudziem citiem nosacījumiem. Starp tām – arī radošo metožu jeb “mākslas” izmantošana. Parasti jēdziens “māksla” vai “mākslas radīšana” (*art-making*) lielākoties asociējas ar zīmēšanu vai kolāžas veidošanu, kas arī ir visbiežāk izmantotās tehnikas supervīzijā (*Deaver, Shiflett, 2011*). Tiek runāts arī par ekspre-sīvajām mākslām (*expressive arts*) un to integrēšanu supervīzijā, ar šo jēdzienu aptverot gan mūzikas, dejas, drāmas, psihodrāmas, gan poēzijas, foto un smilšu terapijas tehnikas un metodes (*Schuck, Wood, 2011; Newsome, Henderson, Veach, 2005*). Autori, kuri apraksta radošu supervīziju, uzsver, ka mākslas izmantošana (un nav īpaši svarīgi, kāda veida) – muzicēšana vai zīmēšana, – “atver citus uztveres kanālus”, palīdzot ātrāk, dziļāk un pilnīgāk izprast gan sevi kā profesionāli, gan klientu / pacientu un viņa “gadījumu”, gan savstarpējās attiecības grupā vai komandā (*Newsome, Henderson, Veach, 2005*).

Supervīzijai veltītajā profesionālajā literatūrā mūzikas metodēm pievērsta visai maza uzmanība un tā pati galvenokārt saistībā ar mūzikas terapiju supervīziju. Interesanti, ka paši mūzikas terapeiti bieži vien savās supervīzijās dod priekšroku dažādām verbālajām tehnikām, mūziku un tās daudzveidīgās iespējas nemaz pilnībā neizmantojami.

Tāpat kā tas ir mūzikas terapijā, arī supervīzijas kontekstā jēdzieni “mūzika” un “muzicēšana” tiek saprasti ļoti plaši. Priekšstati par mūziku un tās izpratne laika gaitā nepārtraukti un pakāpeniski ir mainījušies. Mūzika nav tikai estētiska vērtība – tā ir gan process, gan rezultāts, gan līdzeklis pašizpaušmei. Tāpēc arī par “mūziku” var uzskatīt gandrīz jebko – skaņu, troksni, ritmu, melodiju, jo šajā kontekstā tam tiek piešķirta cita jēga un vēstījuma nozīme.

Mūzika kā mērķtiecīga intervence supervīzijā var tikt izmantota vairākos gadījumos:

- 1) mūzikas terapiju supervīzijā;
- 2) dažādu palīdzīgo profesiju pārstāvju supervīzijā individuāli vai grupā;
- 3) komandā;
- 4) organizācijā.

Atkarībā no vides un formāta, kādā supervīzija notiek, iespējama ar mūziku saistīto metožu dažādība. Mūzikas terapijā izšķir četras metožu grupas:

- 1) receptīvās metodes (*receptive*) – mūziku klausās;
- 2) aktīvās metodes (*active*) – muzicē paši;
- 3) ar dziesmu saistītās metodes – darbojas ar dziesmu tekstiem, tos modificējot, pārfrāzējot, sacerot, tā izsakot sevi;
- 4) rekreatīvās metodes (*recreative*) – dažādas muzikālas spēles, dziesmu dziedāšana (*Eyre, 2013*).

Supervīzijā mūzikas terapeitiem var izmantot visas četras metodes, bet citu profesiju supervīzijā ieteicamākas tomēr pirmās divas – mūzikas klausīšanās un mūzikas radīšana. Mūzikas klausīšanās pieredze pazīstama katram cilvēkam, un katram ir arī kaut kādas “attiecības” ar mūziku, tāpēc vairumam nav nekādu iebildumu klausīties mūziku. Arī supervīzijas kontekstā mūzikas mērķtiecīga klausīšanās neradīs pretestību. Aktīvās metodes jeb muzicēšana ātri un uzskatāmi palīdz atklāt dažādus ar emocijām, attiecībām un uzvedību saistītus jautājumus, turklāt izaicina radošo potenciālu un spontanitāti. Supervizoram jāņem vērā, ka daudziem cilvēkiem aktīvās metodes rada pretestību, īpaši, ja iepriekš viņi nav saskārušies ar līdzīgu pieredzi.

Apkopojot atziņas no pieejamās literatūras par mūzikas jēgu un pienesumu supervīzijā, var izdalīt vairākus mērķus, kuru realizēšanai varētu būt noderīga tieši mūzika. Šie mērķi lielākoties ir saistīti ar emocijām, empātijas attīstīšanu, attiecībām, stresa menedžmentu un profesionālās izdegšanas profilaksi.

#### **3.4.2.1. Empātija**

Ar empātijas palīdzību iejūtoties otra cilvēka situācijā, pārdzīvojumos, kļūst vieglāk uztvert viņa personību, un attiecības veidojas patiesākas. Empātija nozīmē iejusties, bet nesaplūst; ar sevi kā darba instrumentu identificēt otra jūtas, bet ne identificēties. Empātija ir ne tikai emocionāls process, bet arī kognitīvs – tas nozīmē analizēt, atrast un piešķirt jēgu izjustajam un sadzirdētajam (Pļaveniece, 2007). Tātad empātija nozīmē otru cilvēku ne tikai saprast kognitīvā līmenī, bet spēt ar viņu būt kontaktā arī emocionāli, tāpēc ir ļoti vērtīgi attīstīt un pilnveidot empātisko sapratni. Mūzika var kalpot kā palīgs jeb starpnieks, jo tā vienmēr nes kādu emocionālo vēstījumu. Klausoties mūziku, to katrs var izjust un sajust ķermenī – tas palīdz apzināties, par ko šī mūzika stāsta, kādas jūtas tā pauž. Supervizējamie trenējas būt saskarsmē ar mūziku, lai pēc tam spētu būt dziļākā saskarsmē ar cilvēku (Ohrt *et al.*, 2009). Savukārt, muzicējot pašiem, ar skaņām var izteikt dažādus emocionālos stāvokļus, mācīties tos atpazīt, sadzirdēt un tad refleksijas laikā apzināties, noformulēt.

#### **3.4.2.2. Grupas kohēzija**

Ir zināms, ka tikai tad, ja dalībnieki grupā jūtas droši, piederīgi, akceptēti un vērtīgi, grupa var darboties efektīvi un rezultatīvi (Newsome, Henderson, Veach, 2005). Jaunā grupā dalībnieki bieži vien nav gatavi atklāties un uzticēties, sākt runāt par būtisko. Var gadīties, ka viņi to nemaz neprot, jo nav tādas pieredzes. Supervizors var veicināt savstarpējo uzticēšanos ar mērķtiecīgām radošām intervencēm. Iesaistoties radošā procesā, pēc tam par to reflektējot, turklāt gūstot daudzveidīgu atgriezenisko saiti no citiem grupas dalībniekiem, supervizējamais uzzina kaut ko jaunu gan par sevi, gan pārējiem.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Mūzikas terapeite un supervizore Trūdija Šulmane-Fagena uzskata, ka aktīvās mūzikas terapijas metodes (pašu muzicēšana) ļauj daudz īsākā laikā radīt saikni jaunā grupā, turklāt palīdz izpētīt, kā tā veidojas. Arī supervizējamie atzīst, ka radošas metodes ātri palīdz izjust savstarpēju kopību (*Schulman-Fagen, 2001*). Piemēram, grupas dalībniekiem lūdz izvēlēties katram kādu mūzikas instrumentu un piedāvā uzdevumu – atrast un izveidot saikni vairākos līmeņos: pašam ar savu instrumentu, ar sevi un grupas dalībniekiem. Pēc tam seko refleksija un atgriezeniskā saite citam par citu attiecībā uz to, kura veida saikne bija grūtāk vai vieglāk veidojama. Refleksijā ir svarīgi ienest arī supervizējamā pacienta perspektīvu, jautājot, piemēram, kas notiek, ja viņa patients ar terapeitu nevar rast saikni vai tā veidojas grūti; ko klientam nozīmē kļūt par grupas dalībnieku un izjust kopību; cik daudz šī kopības izjūta nozīmē sociāli atstumtajiem klientiem.

### 3.4.2.3. Sevis apzināšanās un transferences, kontrtransferences izpratne

Lielākā daļa autoru, kas rakstījuši par mūzikas metožu izmantojumu supervīzijā, kā būtisku ieguvumu minējuši dziļāku sevis apzināšanās iespēju. Savukārt, paaugstinoties sevis izpratnei, supervizējamais labāk sāk apzināties un saprast transferences un kontrtransferences fenomenu.

Supervizējamais (vai grupa) iesaistās spontānā muzicēšanā, kuras laikā piedzīvo gan emocionālus, gan ar attiecībām saistītus procesus. Reflektējot par šo pieredzi, ir iespēja izzināt un formulēt savas jūtas, pētīt neapzināto un daļēji apzināto. Tas pēc tam palīdz diferencēt savas un klienta jūtas, izpētīt terapeitiskās vai profesionālās attiecības, attīstīt empātiju pret klientu. Tā kā darbs palīdzošajās profesijās rada lielu spriedzi un daudz spēcīgu, grūti panesamu emociju, muzikālas intervences var palīdzēt strādāt ar šīm jūtām: tās izpaust, atpazīt, apzināties, verbalizēt.

### 3.4.2.4. Gadījuma konceptualizācija

Psihologu, psihoterapeitu, mākslas terapeitu un sociālo darbinieku supervīzijā nereti tiek nests “gadījums”, un te ir liels daudzums informācijas par klientu, kas jāapkopo, lai saprastu un izprastu šo gadījumu, lai spētu par to runāt profesionālā valodā. Jau 80. gadu beigās supervīzijas jautājumiem veltītajās publikācijās parādās diskusijas par vizuālās mākslas metožu izmantojumu, kuru mērķis ir palīdzēt supervizējamā “atnestā” gadījuma konceptualizācijā. Kanādiešu psihologs Normans Amundsons viens no pirmajiem attīstīja strukturētu pieeju, kur supervizējamais rada metaforisku zīmējumu, to papildinot ar refleksiju. Šī metode ir labi izmantojama, vizuālo mākslu aizstājot ar mūziku un radot metaforisku improvizāciju. Radošais process sniedz ierosmi un idejas reflektīvajam procesam, kā rezultātā supervizējamais var iegūt citu skatījumu uz gadījumu, labāk orientēties un dziļāk to izprast. Metafora ir spēcīgs līdzeklis, kas palīdz konceptualizācijā, bet radoša darbība – veids, kā tikt līdz metaforai (*Amundson, 1988, citēts Deaver, Shiflett, 2011*).

Iegūtās atziņas (*insight*) muzicēšanas laikā var uzlabot supervīzējamā terapeitiskās attiecības ar klientu, veicināt atbilstošāku intervenču pielietojumu un padarīt supervīziju personīgi nozīmīgāku (*Ishiyama, 1988; Guiffrida et al., 2007, citēts no: Deaver, Shiflett, 2011*). Protams, metaforas lietojums supervīzijā būs iedarbīgs tikai tad, ja supervīzējamais ir spējīgs domāt abstrakti un radoši, bet supervizors prot izveidot drošu, atbilstošu vidi un pats labi orientējas šajās metodēs.

#### **3.4.2.5. Supervizora un supervīzējamā attiecības**

Amerikāņu mākslas terapeits un daudzu publikāciju autors Brūss Mūns ir pārliecināts, ka mākslas (un šeit “māksla” tiek saprasta tās plašākajā nozīmē) klātbūtne supervīzijā sekmē un padziļina attiecības. Iespēja iesaistīties radošā darbībā ir kā “dāvana un vērtība” supervīzijā (*Moon, 2006*). Tāpat kā terapijā vai konsultēšanā, arī supervīzijā centrālais aspekts ir attiecības, kas izveidojas starp klientu un supervizoru. Lai gan profesionālas un dažādu noteikumu ierobežotas, tās raksturo uzticēšanās, drošība, cieņa, pieņemšana, “siltums”. No attiecību kvalitātes lielā mērā atkarīgs gan terapijas, gan supervīzijas rezultāts. B. Mūns uzskata, ka “atbildes mākslas radīšana” (*responsive art making*), māksla kā atbildes reakcija uz supervīzijā “atnesto”, var pozitīvi ietekmēt supervīzējamā un supervizora attiecības.

Arī supervizors piedalās un iesaistās radošajā darbībā. Māksla veicina un attīsta empātiju vienam par otru, tā palīdz izpaust jūtas, kas radušās supervīzijas kontekstā, atbrīvojoties no tām, un, visbeidzot, radošais “galarezultāts” kalpo kā izejas punkts dialogam starp supervizoru un supervīzējamo. Mākslas darbs kļūst par “satikšanās vietu” gan supervizoram, gan supervīzējamajam (*Moon, 2006, 119. lpp.*). B. Mūns vēl piebilst – supervizora paša iesaistīšanās radošajā procesā demonstrē viņa uzticēšanos mākslas vērtībai un spēkam.

#### **3.4.2.6. Profesionālās izdegšanas profilakse**

Izdegšanas sindroms ir sarežģīts psihofizioloģisks stāvoklis, kurš ietver gan emocionālo, gan domāšanas, gan fizisko izsīkumu. Galvenie simptomi, kas to raksturo, ir nemiers, bažas, īgnums, dusmas, apātija, interešu un motivācijas trūkums, savu vajadzību ignorēšana, kašķīgums, nespēja atpūsties un atslābināties, grūtības koncentrēties un pieņemt lēmumus. Parādās fiziskās veselības problēmas – sāpes, slikts miegs, hipertensija, gremošanas traucējumi. Izdegšanas riskam vairāk pakļauti palīdzošo profesiju darbinieki, kam ikdienā jākomunicē ar cilvēkiem, nereti apspiežot savas emocijas un saņemot citu neapmierinātību un negācijas. Supervīzijā izdegšana bieži ir aktuāla tēma, un te supervīzējamie var saņemt emocionālu atbalstu, mācīties parūpēties par savu veselību un labsajūtu.

Īpaši noderīgas ir receptīvās jeb klausīšanās metodes, jo daudziem cilvēkiem jau ir attiecības ar mūziku, ir pieredze, ka mūzika uz viņiem iedarbojas pozitīvi. Turklāt šķiet, ka tas neprasīs no viņiem papildu darbu un piepūli. Pietiek, ja vienā

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

reizē mūzikas klausīšanās nepārsniedz 10 minūtes. Šāda uzdevuma mērķis ir mudināt supervīzējamo klausīties mūziku apzināti, attīstīt prasmi pamanīt, kā mūzika ietekmē viņa ķermeni un emocijas, mācīties atslābināties. Mūzikas klausīšanos var apvienot ar vispārēju ķermeņa atslābināšanu, arī vizualizāciju, piemēram, vizualizācija ar mērķi atklāt iekšējos resursus (*Brooks, 2013; Kim, 2013*).

**3.4.2.7. Mākslas intervenču ētiskie aspekti**

Lasot literatūru par šo tematu, var secināt, ka interese par radošajām metodēm supervīzijā pakāpeniski pieaug. Tiek veikti pētījumi, kuru autori lielākoties ļoti pozitīvi uztver mākslu supervīzijā un slavē mākslas intervenču efektivitāti. Maz uzmanības tiek pievērsts šādas prakses ētiskajiem aspektiem. Tikai atsevišķi teikumi pa retam veltīti tam, lai atgādinātu, ka supervīzoram būtu vērts pašam pārvaldīt attiecīgo mākslas tehniku vai metodi, ka intervencēm vienmēr jābūt pamatotām, mērķtiecīgām un situācijai atbilstošām. Par ētiskiem jautājumiem galvenokārt runā tieši mākslas terapeiti, labi apzinoties, ka radoša darbība var nest sev līdzī arī neparedzētus riskus. Mākslas terapeitiem ir atbilstoša izglītība, prakse un pieredze, kādas parasti nav citiem palīdzošo profesiju pārstāvjiem. Mākslas terapeiti ir trenēti pamanīt un saprast psihiskos procesus, kas noris radošās darbības rezultātā. Problēma ir tā, ka arvien vairāk publikācijās var izlasīt viedokli par mākslas tehniku un metožu integrēšanu konsultēšanā, terapijā un supervīzijā, taču maz tiek runāts par tam nepieciešamajām kompetencēm un izglītību (*Deaver, Shiflett, 2011*).

Māksla supervīzijas procesā veicina aktīvu piedalīšanos, līdzdalību, attīsta pašrefleksijas spēju, var dot jaunas idejas, tomēr tā ir liels spēks, kas var izraisīt arī neparedzētas spēcīgas un nepatīkamas emocionālas reakcijas. Mākslas darbs var atklāt pārāk daudz, atvērt senu brūci, apdraudēt supervīzējamā drošības un uzticēšanās izjūtu. Turklāt supervīzējamie, īpaši grupā, var justies paškritiski attiecībā uz savām mākslinieciskajām spējām, baidīties no citu dalībnieku negatīva vērtējuma un neizpratnes, galu galā – nemaz negribēt piedalīties radošajā procesā.

Domājot par šiem daudzajiem ētiskajiem aspektiem, kas jāpatur prātā, mākslas terapeites Sāra Dīvere un Šerila Šifleta (*Deaver, Shiflett, 2011*) sniedz dažas rekomendācijas:

- 1) supervīzoram ir jāinformē supervīzējamais par mākslas tehniku un metožu izmantojumu;
- 2) jāpamato, kādam mērķim tas paredzēts;
- 3) jāinformē supervīzējamais par iespējamām emocionālām reakcijām;
- 4) savukārt supervīzējamā atbildība ir pamanīt savu distresu un atpazīt emocionālās reakcijas;
- 5) supervīzējamajam jāsniedz godīga un patiesa atgriezeniskā saite.

Uz mākslu balstītu pieeju izmantošana supervīzijā nebūt nav tik viegla un vienkārša, kā tas bieži tiek attēlots. Supervīzoram jābūt gan zināšanām, gan prasmēm



lietot izvēlēto mākslas veidu. Sākot sadarbību ar jaunu supervizējamo, būtu godīgi atklāt gan savu izglītību, gan pieredzi tādu metožu izmantošanā, kas balstītas uz mākslu. Supervizoram, kurš regulāri izmanto mākslu savās supervīzijās, ir atbildība iegūt arī attiecīgu izglītību. Tikai tad, kad pats supervizors ir kompetents un jūtas komfortabli attiecībās ar mākslu, šāda supervīzija var būt vērtīga, profesionāli pilnveidojoša un bagātinoša.

### Avoti un literatūra

1. Brooks, D. (2013). Professional Burnout. In: Eyre, L. (ed.). *Guidelines for Music Therapy Practice in Mental Health*. Barcelona Publishers, 767–796.
2. Deaver, S., Shiflett, C. (2011). Art-based supervision techniques. *The Clinical Supervision*. 30, 257–276.
3. Eyre, L. (ed.). (2013). *Guidelines for Music Therapy Practice in Mental Health*. Barcelona Publishers.
4. Kim, S. (2013). Stress Reduction and Wellness. In: Eyre, L. (ed.). *Guidelines for Music Therapy Practice in Mental Health*. Barcelona Publishers. 797–834.
5. Moon, B. (2006). Art Therapy Supervision. In: *Ethical Issues in Art Therapy*. Springfield IL: Charles C Thomas Publisher, Ltd.
6. Newsome, D., Henderson, D., Veach, L. (2005). Using expressive arts in group supervision to enhance awareness and foster cohesion. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 44, 145–157.
7. Ohrt, J., Foster, J., Hutchinson, T., Ieva, K. (2009). Using music videos to enhance empathy in counselors-in-training. *Journal of Creativity in Mental Health*. 4, 320–333.
8. Pļaveniece, M. (2007). Konsultēšanas prasmes. No: Apine, E. (projekta vad.). *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitāte, 93.–126. lpp.
9. Schuck, C., Wood, J. (2011). *Inspiring Creative Supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.
10. Schulman-Fagen, T. (2001). The Creative Arts in Group Supervision. In: Forinash, M. (ed.). *Music Therapy Supervision*. Barcelona Publishers.

### 3.4.3. Ķermeņa un kustības izmantojums supervīzijā

Pirms sākt risināt jautājumu par to, kā ķermeņa kustību izmantot supervīzijā, vispirms vajadzētu noskaidrot, kādā kontekstā šajā rakstā tiks aplūkota ķermeņa kustība. Domājot par kustību un meklējot atbildi plašākā nozīmē, var iedomāties dažāda spektra motorās, fiziskās aktivitātes, sākot no acu mirkšķināšanas, vienkāršas pastaigas, sporta aktivitātēm līdz pat dejošanai. Apskatot kustības izmantojumu supervīzijā, ir nozīmīgi raudzīties uz ķermeņa kustību kā uz radošu ekspresiju, pāreju, tiltu, kas palīdz virzīties no iekšējā, neskaidrā materiāla (neapzinātas, jauktas emocijas, fragmentāras domas, ķermeņa metaforas) uz skaidrību (verbāli apzinātas emocijas, jēdzieniski piepildītas domas un kontekstuāli apzinātas ķermeņa metaforas).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Kustība ir skatāma mijiedarbībā ar ķermeni, tādēļ turpinājumā mazliet par ķermeņa nozīmi supervīzijā. Raugoties deju un kustību terapijas kontekstā, apzināta attieksme pret ķermeni saistās ar agrīnu, preverbālu attīstības pieredzi (*Bloom, 2006; Payne, 2008; Siegal, 1984; Pallaro, 1999; Hartley, 2004*, citēts no: *Frizell, 2012*). Zināms, ka ķermeņa kustība ir viena no pirmajām funkcijām, kas attīstās bērnam, vēl atrodoties prenatalā stāvoklī. Analītiskās psiholoģijas dibinātājs Karls Gustavs Jungs (*Mattinson, 1975*, citēts no: *Meekums, 2008*) runāja par ķermeni kā par emocionālu tiltu, kas ved uz pacientu iekšējo pasauli, atsaucoties uz ķermeņa kustību kā uz sākotnējo, pirmatnējo ekspresijas un saziņas līdzekli, kā arī atzīmējot, ka simboli rodas ķermeņa dzīlēs (*Chodorow, 1999*, citēts no: *Frizell, 2012*). Neverbālā komunikācija ar vecākiem (māti) ir īpaši svarīga bērna agrīnajā attīstībā. Psihoanalītiķis Zigmunds Freids ir atsaucies uz ķermeniskumu kā uz Ego sākotnēji veidojošo daļu (*Bloom, 2006*, citēts no: *Frizell, 2012*).

Spēja identificēt jūtas, izpaust tās simboliskā veidā ar kustību vai vārdiem attīsta reflektīvo funkciju, kas tiek saukta par “mentalizāciju” (*Fogany, 2001*, citēts no: *Wyman-McGinty, 2008*). Šīs funkcijas attīstība bērnam saistīta ar mātes spēju pielāgoties un kinestētiski pieskaņoties bērna neverbālajai ekspresijai, kā arī atspoguļot bērna psiholoģisko stāvokli vārdos. Tā veidojas piesaiste, kas ļauj bērnam radīt interpersonālu telpu, līdzīgi kā objektu teorijas pārstāvim Donaldam V. Vinikotam (*Winnicott, 1951*, citēts no: *Wyman-McGinty, 2008*) pārejas telpu starp iekšējo un ārējo realitāti, kur projicēt fantāzijas un tēlus. Ķermenis laika gaitā kļūst kā kontainers, kas glabā mūsu pieredzi, arī senas un apspiestas atmiņas.

Tomass Fučs (*Fuchs, 2004*) izšķir piecus ķermeņa atmiņas veidus:

- 1) procesuālo atmiņu – ikdienas kustību paternus, piemēram, mūzikas instrumenta spēli, darbu ar datoru, mašīnas vadīšanu;
- 2) situatīvo atmiņu – praktiskas zināšanas, kas ļauj tūlītēji atpazīt dažādas situācijas, pat ja tās nav nosauktas vārdos;
- 3) interkorporālo atmiņu – uzvedības modeļi un attieksme, ar kādu persona raugās uz citiem un pasauli;
- 4) inkorporālo atmiņu – veidojas no imitācijas un identifikācijas;
- 5) traumatisko atmiņu – glabā apspiestu, aizmirstu vai noliegtu pieredzi.

Šādas atmiņas var parādīties kā atmiņu uzplaisnījumi (*flashback*), panikas lēkmes, somatiski simptomi (*Meekums, 1999, 2000*), medicīniski neizskaidrojami simptomi (*Payne, 2009*, citēts no: *Panhofers et al., 2011*).

Deju un kustību terapiete Helēna Peina (*Payne, 2008*) atzīmē, ka supervīzijas ietvaros kustība var tikt vai arī netikt lietota. Ja supervīzijā tiek lietota kustība, tad, lai sasniegtu pilnīgāku rezultātu, ir būtiski līdzsvarot kustības lietojumu un verbālo daļu. Lielbritānijā tiek praktizētas kolēģiālās supervīzijas, kur terapieti iejūtas klientu (pacientu) lomā, kā arī piedalās kā novērotāji jeb liecinieki (*Payne, 1984*, citēts no: *Payne, 2008*). Vairāki deju un kustību terapieti (*Scarth, 1995; Clarke, 1999*, citēts

no: *Payne*, 2008), kā arī Lielbritānijas Deju un kustību terapijas asociācija atzīst, ka kustības lietojumam supervīzijā var būt integratīva nozīme. Citi autori (*Lett*, 1993, citēts no: *Payne*, 2008) atzīmē supervīzējamā radošuma nozīmi supervīzijā. Deju un kustību terapijas supervīzijā tiek saglabāta pastiprināta uzmanība ķermeņa un psihe mijiedarbībai, jo ķermeņa kustības vienlaikus ir gan izpētes un novērtēšanas objekts, gan terapeitiskās intervences būtība.

Būtu jānošķir kustības lietojums deju un kustību terapijas supervīzijā no kustības lietojuma supervīzijā vispār. Deju un kustību terapeitiem kustības lietojums saistās ar profesionālo darbību, tādēļ supervīzijas laikā ķermeņa aspektiem un iemiesotajai pieredzei var tikt piešķirta padziļināta, specifiska izpēte un nozīme. Piemēram, supervizors var aicināt supervīzējamu kustībā attēlot kādu sesijas fragmentu, demonstrējot terapeitiskās intervences un pacienta reakcijas uz tām (*Majore-Dūšele*, 2010). Citu profesiju supervīzējamajiem kustības izmantošana supervīzijas ietvaros būtu izmantojama tik lielā mērā, cik tā var būt palīdzīga supervīzijas jautājuma risināšanā konkrētam supervīzējamajam. Piemēram, raksta "Dejot, kustēties un rakstīt supervīzijā? Ieviešot iemiesošanas praksi psihoterapijas supervīzijā" autori apgalvo, ka ķermeņa kustības un pierakstu lietojums var būt palīdzīgi ne tikai deju un kustību terapijas supervīzijā, bet arī mākslu terapijas, kā arī ķermeņa un verbālās psihoterapijas supervīzijās ar mērķi atklāt un integrēt iemiesoto pieredzi (*Panhofer et al.*, 2010).

Būtiski ir paraudzīties, kādas kvalitātes kustības lietojums var sniegt supervīzoram un supervīzējamajam. Kustības lietojums supervīzijā saistās ar supervīzora iekšējo pārliecību, ka kustības lietojums ir palīdzīgs konkrētā gadījumā un pieņemams supervīzoram. Piemēram, skatot ķermeņa kustību gan no terapeitiskā, gan mākslinieciskā viedokļa, kustības lietojums jeb kustību metaforas radīšana palīdz labāk izjust, ieraudzīt un izprast problēmu (klienta vai supervīzējamā) un atrast risinājumu. Supervīzoram kustības lietojums var palīdzēt labāk izprast supervīzējamā gadījuma sakarības un atklāt "iztrūkstošās daļas" supervīzējamā stāstījumā. Supervīzora spēja pieskaņoties supervīzējamā materiālam plašākā nozīmē var sniegt izpratni par apslēptajām jūtām (piemēram, supervīzējamais runā par "neskaidrām emocijām", bet supervīzors izjūt dusmas).

Lai labāk izprastu supervīzējamā materiālu un terapeitisko pieredzi, supervīzoram ir svarīgi attīstīt kinestētisko empātiju (ķermeniskā līmenī izprast pacienta pieredzi), kinestētisko pieskaņošanos (atpazīt emocijas, to rašanās sajūtas somatiskā līmenī) un somatisko kontrtransferenci (atpazīt sajūtas, ko terapeitā (supervīzorā) ķermeniski izraisa darbs ar supervīzējamu. Lai ķermeniski iemiesotā pieredze varētu tikt apzināta tagadnē, ir nozīmīgi attīstīt kinestētisko sensitivitāti, pievēršot uzmanību neverbāliem signāliem. Var pievienoties Gotfrīda Heijera teiktajam, ka ķermeniskā rezonanse terapijas telpā (terapeitiskā sistēma) tiek reaktivizēta supervīzijas telpā (supervīzijas sistēma), kur attiecīgās spoguļneironu sistēmas, ķermeniski rezonējot,

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

sniedz supervīzoram iespēju izjust “specifiskas emocionālas vibrācijas” (Heuer, 2009, citēts no: Frizell, 2012).

Vairāki autori apgalvo, ka supervīzijas ietvaros ķermenis ir uzlūkojams kā bagātīgu resursu avots, kas palīdz izgaismot, padara redzamus somatiskos un psihiskos procesus, kas ir kā terapeitiskā darba mijiedarbību laukā plūstoša informācijas straume. Piemēram, psihoanalītiķe Kristīna Draivere (Driver, 2005) atzīmē, ka supervīzoram liela uzmanība jāpievērš sava ķermeņa sajūtām: “vērtība pret ķermeņa, arī iekšējo orgānu sajūtām ir būtiska terapeitiskā darba daļa un atklājas supervīzijā paralēlajos procesos” (Driver, 2005, citēts no: Frizell, 2012). Tā fiziskais ķermenis var kalpot kā kanāls, caur kuru plūst plašāka informācijas telpa, tādēļ supervīzoram ir būtiski pieslēgties šim interaktīvajam laukam. Neapzinātā komunikācija starp supervīzoru un supervīzējamu notiek somatiskā līmenī, – šie procesi ir līdzīgi emocionālās un radošās pieredzes paisumam un bēgumam. Ķermenis ir kā neapzinātās informācijas uztvērējs. Ja supervīzors ir spējīgs uztvert sava ķermeņa signālus, tad viņš ir spējīgs runāt “no” pieredzes, nevis “par” pieredzi (Wainwright, 2009, citēts no: Frizell, 2010). Supervīzējamā kustība var palīdzēt izprast, kāds ir klients, pacients un kādas ir viņa īpašības (Meekums, 2002), izmantot kinestētisko empātiju, lai saprastu pacienta metaforas un uzvedību.

Raugoties no supervīzējamā viedokļa, aicinājums izmantot kustību supervīzijā var arī izraisīt pretestību. Tas varētu būt saistīts ar psihiskās aizsardzības mehānismiem, jo supervīzējamais baidās izpaust personiski aktuālas, tomēr nevēlamas, apspiestas jūtas. Tādā gadījumā pretestība var būt kā indikators nozīmīgai neapzinātai informācijai. Iespējams, supervīzējamajam būtu jāpiedāvā cits veids, kas var palīdzēt izpaust neapzināto saturu, piemēram, zīmējums, vai arī, ja jautājums ietiecas personiskajā sfērā, jāpiedāvā šo grūtību risināt individuālā terapijā. Var būt, ka gadījumā, ja visa ķermeņa izmantošana varētu būt problemātiska, var aicināt izmantot, piemēram, tikai roku kustību vai mīmiku. Noliegums arī varētu signalizēt par pretestību pret supervīzoru, piemēram, ja supervīzijas grupa no attīstības teorijas viedokļa atrodas pusaudža stadijā – “orientācija uz klientu”. Tas var arī būt saistīts ar supervīzējamā grūtībām, saskaroties ar jaunu pieredzi, bailēm no autoritātes, ja supervīzijas grupa atrodas agrīnā attīstības stadijā, kur supervīzējamajam ir vajadzība “būt labam un atbilstošam bērnam”, kurš baidās kļūdīties, – “orientācija uz sevi”.

Kustības izmantojums supervīzējamajam var palīdzēt apzināt jūtas, savu attieksmi pret klientu. Tādā gadījumā, izmantojot reflektīvā apla principu, varētu būt palīdzīga otrā – jūtu izpausmes daļa, sekmējot supervīzējamu radīt savu jūtu asociācijas, tēlus par supervīzējamu jautājumu. Piemēram, supervīzējamais, stāstot par klientu, ļoti maz un fragmentāri runā par savām jūtām pret klientu. Supervīzors lūdz supervīzējamajam ar spontānu kustību atainot, kādas ir viņa jūtas pret klientu. Supervīzējamais ar rokām parāda kustību, kas līdzīga papīra plēšanai un mešanai prom. Turpinājumā supervīzējamais atpazīst dusmas pret klientu un vēlēšanos

atbrīvoties no šīm jūtām. Tādā veidā kustība palīdzēja padarīt skaidras un redzamas apslēptās jūtas, kas supervīzējamajam palīdzēs, turpinot darbu ar klientu.

Uz kustības lietojumu supervīzijā var raudzīties arī no šāda aspekta: ar kādiem pacientiem strādā supervīzējamais. Piemēram, strādājot ar smagiem psihiatrijas pacientiem, psihotiskiem, robežtipa vai narcistiskiem pacientiem, terapeitam pastāv liela iespējamība saplūst, zaudēt robežas, kļūt disociatīvam, piedzīvot bezcerības un bezpalīdzības stāvokļus. Tad kustības uzdevums supervīzijā būtu ieraudzīt, apzināt šo stāvokli un meklēt veidus, kas būtu palīdzoši terapeitam atdalīt savu pieredzi no pacienta pieredzes. Ja supervīzējamie neatpazīst vai noliedz neapzinātos faktorus, tad ir novērojama tendence, ka šīs izjūtas tiek pārvirzītas uz pacientiem. Arī Beta Luči (*Lucchi*, 1998) konstatē, ka tie supervīzējamie, kas labāk iepazīnuši savus aizsardzības mehānismus, kā arī primitīvos apziņas stāvokļus (bezpalīdzība, atkarība, pazušanas izjūta u. c.), mazāk introducē un projicē savu iekšējo materiālu uz pacientiem, viņiem ir skaidrākas robežas, kā arī dziļāka empātija un jūtīgums attiecībā uz pacientu izjūtām (*Wyman-McGinty*, 2008).

#### 3.4.3.1. Autentiskā kustība

Deju un kustību terapieti izstrādājuši vairākas pieejas, kā integrēt ķermeņa kustību supervīzijā. Lai gan supervīzijas mērķi var atšķirties, atkarībā no supervizora profesionālās darbības vides par deju un kustību terapijas supervīzijas galvenajiem mērķiem tiek atzīti: pašizpratnes pilnveide; efektīvs tehniku un prasmju pielietojums; kontrtransferences izpratne (kādas ķermeniskas sajūtas terapeitā izraisa darbs ar pacientu) (*Payne*, 2008). Karolīna Fricela (*Frizell*, 2012), pētot supervīziju deju un kustību terapietu izglītībā, atzīmē, ka supervīzija ir uztverama kā “intīms radīšanas akts” jeb liminālā telpa, kur saplūst apzinātais un neapzinātais psihes materiāls (*Frizell*, 2010).

Deju un kustību terapijas kontekstā vairāki autori (*Whitehouse*, 1999; *Adler*, 1999; *Chodorow*, 1999; *Payne*, 2004; 2006, citēts no: *Wyman-McGinty*, 2008) pētījuši autentiskās kustības izmantojuma iespējas un atzinuši tās vērtības supervīzijā. Autentisko kustību tās dibinātāja Mērija Stārka Vaithausa sākotnēji sauca par “dziļu kustību” (*Whitehouse*, *Chodorow*, 1994, citēts no: *Federman*, *Gaber*, 2008). Autentiskā kustība attīstījās, balstoties uz K. G. Junga “aktīvās iztēles” metodi un fiziskās darbības simbolisko nozīmi. Autentiskā kustība nozīmē kādas personas (piemēram, supervīzējamais – tas, kurš kustās) kustību citas personas klātbūtnē (piemēram, supervizors – liecinieks) (*Payne*, 2001).

Transcendentā funkcija var tikt aktivizēta, izmantojot “aktīvo iztēli”, kas palīdz izprast kustības neapzināto un latento nozīmi. Aktīvā iztēle ļauj izpētīt enerģētisko potenciālu starp zināmo un nezināmo, līdzīgi kā simbols vai metafora rodas no “pretstatu spriedzes” (*Stone*, 2009, citēts no: *Frizell*, 2012). Labās smadzeņu

puslodes aktivitāte sniedz telpu, kas ļauj šiem simboliem parādīties (*Meekums*, 2008), rodot pamatu verbālam dialogam (*Kaplinsky*, 1998, citēts no: *Frizell*, 2012). Tā intuitīvās ķermeņa zināšanas var tikt verbalizētas, rodot konceptuālu ietvaru.

Deju un kustību terapeite Vendija Vaimane-Makgintija (*Wyman-McGinty*, 2008) atzīmē, ka, esot novērotāja jeb liecinieka lomā, supervīzējamais koncentrējas uz somatisko kontrtransferenci, iepazīstot paša neapzinātos procesus somatiskā līmenī, kā arī apzinoties, kādas emocijas iedarbina psihiskās aizsardzības mehānismus. Raugoties no attīstības teoriju viedokļa, šajā gadījumā novērotāja funkcija ir līdzīga mātes darbībai, kas palīdz bērnam transformēt beta elementus (emocijas) alfas funkcijā (domu, emociju verbalizēšana) (*Bion*, 1967). Supervīzijas ietvaros supervizora alfa funkcija nodrošina mehānismu, kas ļauj supervīzējamajam sākt domāt analītiski un transformēt beta elementus (atsevišķi fakti) konstruktīvos jēdzienos.

V. Vaimane-Makgintija (*Wyman-McGinty*, 2008) apraksta autentiskās kustības izmantošanu supervīzijas grupā. Sākotnēji grupa veido apli, kur katrs supervīzējamais piesaka savu jautājumu vai gadījumu. Turpinājumā notiek iesildīšanās, kas ļauj pievērst uzmanību ķermenim (stiepšanās, polaritāšu izpēte u. c.). Piemēram, supervizors var aicināt dalībniekus ceļot pa sava ķermeņa ainavu, ieskaitot skeletu, muskuļus. Turpinājumā grupas dalībnieki var veidot diādes, kur viens ir tas, kurš kustas, parasti ar aizvērtām acīm, un otrs – liecinieks, kas sēž netālu no grupas dalībnieka. Tiek pievērstā uzmanība ķermeņa sajūtām, tēliem un metaforām, kas noslēgumā tiek pārrunātas. Iespējams, kustas viens dalībnieks, bet pārējie grupas dalībnieki ir novērotāji. Pirmais runā tas, kurš kustējās. Tēli un metaforas tiek pārrunātas, lai iegūtu nozīmi konkrētā gadījuma kontekstā.

Kustību novērojumā supervīzijas kontekstā varētu būt noderīgi trīs “es” aspekti, ko min V. Vaimane-Makgintija:

- 1) “ķermeniskais es” – indivīda attieksme pret savu ķermeni, robežas, tēls, ego;
- 2) “interpersonālais es” – attiecības ar citiem;
- 3) “intrapsihiskais es” – attiecībā uz saviem iekšējiem stāvokļiem (*Wyman-McGinty*, 2008).

Neatkarīgi no darba veselības aprūpes iestādē vai privātpraksē deju un kustību terapeitam ir būtiski raudzīties uz pacientiem, izmantojot šos trīs “es” aspektus.

Attiecībā uz “ķermenisko es” grupu supervīzijas kontekstā supervīzējamo var lūgt iemiesot savu pacientu, lai apzinātos un nošķirtu savu un pacienta pieredzi ķermeniskā kontekstā, apzinātos savus aizsardzības mehānismus.

“Interpersonālais es” attiecas uz indivīda attiecībām ar citiem. Supervizors var lūgt supervīzējamo iemiesot konkrēta pacienta spēju izpaust empātiju grupā pret citiem grupas biedriem. Piemēram, ja supervīzējamais strādā ar pacientu, kuram ir tendence dominēt grupā, supervizors var lūgt atspoguļot, vai tas ir pazīstams patrons vai tā ir atbilde uz noteiktām jūtām, vajadzība pēc uzmanības vai to

kombinācija. Supervizors var lūgt supervizējamajam apzināt jūtas pret savu pacientu, izpaust tās kustībā, fiksējot jūtas – dusmas, sāncensību vai pasivitāti (kā līdzekli, lai izpētītu terapeita neapzināto psihes materiālu). Tas ir veids, kā mācīties atšķirt terapeita un pacienta iekšējo realitāti.

“Intrapsihiskais es” apzīmē indivīda spēju reflektēt kā verbāli, tā neverbāli par savu iekšējo pieredzi, tēliem, sajūtām, izjūtām. Te ietilpst aizsardzības mehānismu (šķelšana, projektīvā identifikācija u. c.) apzināšanās un izpratne. Tā ir indivīda spēja iekšējo realitāti atspoguļot simboliskā reprezentācijā. Supervizors var lūgt supervizējamo atspoguļot līmeni, kādā pacients spēj runāt par savām izjūtām, izmantojot metaforas vai simbolus. Piemēram, terapeits strādāja ar depresīvu pacientu, un, atspoguļojot pacienta kustības un jūtas, terapeits sāka dialogu un pacients pamazām sāka pievērsties cēloņiem, kuru dēļ viņš nonācis slimnīcā. Metaforu lietojums psihotiskā līmeņa pacientiem ir atšķirīgs. Piemēram, kāds pacients iedomājas, ka ir Kristus. Deju un kustību terapijas rezultātā (atspoguļojot un konteinerējot pacienta jūtas), pacients no simboliskās vienādības (“es esmu Kristus”) attīstījās uz iekšējās pieredzes simbolisku reprezentāciju (“man piemīt Kristus īpašības”).

### 3.4.3.2. Multimodāla pieeja, spontānais simbolisms un Bālinta grupas<sup>60</sup>

**Multimodālā pieeja** piedāvā supervīzijas praksē ieviest iemiesošānu (*embodiment*) mākslu terapijā, lai palīdzētu cilvēkam apzināties saistību starp ķermeni (*body*) un savu identitāti (*identity*). Iemiesošāna mākslu terapijā ir viens no veidiem, kā ar ķermeņa palīdzību var nodrošināt komunikāciju starp apzināto un neapzināto (Elam, 1991, citēts no: Mārtinsons, 2011) ķermenisko pieredzi, kas palīdz personiskās izpratnes pilnveidē (Panhofer et al., 2010). Metode balstīta uz Bonijas Mīkumsas (Meekums, 2007) aprakstīto ciklisko kreatīvo procesu modeli (sagatavošanās, inkubācija, izgaismošana, novērtējums).

Pirmais posms saistās ar problēmas identificēšanu, ko supervizējamais pie raksta sev vēlamā tekstuālā formā. Otrajā posmā noris iesildīšanās, kuras laikā supervizējamais nonāk kontaktā ar savu ķermeni, ļaujot saskarties ar neverbālu kinestētisku procesu, pievērst uzmanību ķermeņa ritmiem, sajūtām. Trešajā posmā supervizējamais tiek lūgts pievērst uzmanību tekstam un sākotnējai problēmai, rezultātā radot asociatīvu, brīvu kustību sekvenci. Acis var būt aizvērtas, koncentrējoties uz ķermeņa impulsiem, ņemot vērā “somatiskās uzmanības veidus” (Csordas, 1993, citēts no: Panhofer et al., 2010), vai ar atvērtām acīm, integrējot ārējos un iekšējos

<sup>60</sup> Savu nosaukumu grupas ieguva no šo grupu izveidotāja ungāru psihoanalītiķa Maikla Bālinta (*Michael Balint*) vārda, kurš 20. gadsimta piecdesmitajos gados Tavistokas klīnikā Londonā izveidoja speciālas grupas ģimenes ārstiem, lai uzlabotu viņu prasmes pacientu–ārstu attiecību veidošanā.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

impulsus, kas palīdzētu radīt tēlu. Ceturtajā posmā supervizējamais rada tekstu – dzejoli, stāstu, brīvu asociāciju plūsmu – kā atbildi kustību sekvencei. Piektajā posmā supervizējamais paraugās uz radīto materiālu no laika un fiziskās distances, lai ievērotu jaunus skatupunktus vai iegūtu jaunas atziņas (*insight*).

Otra metode, kas arī balstīta uz ciklisko kreativitātes modeli, piedāvā nedaudz citu kustības izmantojumu supervīzijā. Sākotnēji supervizors uzklausa supervizējamā jautājumu vai gadījumu. Turpinājumā gan supervizējamais, gan supervizors fiziski iesildās, lai aktivizētu personisko jutīgumu attiecībā uz ķermeņa impulsiem. Supervizējamais turpina improvizēt, kamēr supervizors ieņem novērotāja pozīciju, uztverot tēlus, metaforas un simbolus, kā arī sava ķermeņa sajūtas. Noslēgumā noris verbāls novērtējums, rodot tēliem nozīmi.

**Spontānais simbolisms** supervīzijā var izpausties kā zināšanas, kas iemiesotas simboliskā formā. Šis process kā no supervizējamā, tā supervizora prasa atvērtību simbolu parādīšanās iespējai, spēju paciest “nezināšanu”. Radušos simbolus ir svarīgi novērtēt un analizēt supervīzijas materiāla kontekstā (*Meekums, 2008*).

Savukārt Imke A. Fīdlere piedāvāja pielāgot **Bālinta grupas modeli** deju un kustību terapijas supervīzijas grupai. Sākotnēji supervizējamais savu gadījumu prezentē verbāli. Otrais posms ir iemiesošana: supervizors lūdz supervizējamajam parādīt pacienta kustības. Trešajā posmā atgriežas pie gadījuma verbālas risināšanas, supervizējamais dalās ar pieredzi, kas notikusi kustēšanās laikā. Ceturtajā posmā pievienojas grupa, ļaujoties brīvai asociāciju plūsmai. Grupas dalībnieki var dalīties ar savām izjūtām, ko sajutuši, skatoties supervizējamā kustību, vai arī paši mēģina iejusties supervizējamā kustību sekvencē. Tad seko izvērtējums un jautājumi, kā arī kontrtransferences analīze. Beigās ir ieteikumi un noslēgums (*Fiedler, 2008*).

Rakstā minētās pieejas būtu izmantojamas atkarībā no supervizējamo jautājuma rakstura, kā arī no supervīzijas grupas sastāva un vajadzībām. Piemēram, deju un kustību terapiju supervīzijās grupā varētu būt veiksmīgāk pielietojama autentiskā kustība, jo deju un kustību terapiju profesionālā specifika pieprasa iedziļināties kustību niansēs. Taču, piemēram, Bālinta grupas modelis varētu būt izmantojams jauktas supervīzijas grupas gadījumā, jo kustības izmantojums nav tik specifisks. Turklāt kustības lietojumu var variēt atkarībā no vajadzībām un laika limita – neliela kustību sekvence ar visu ķermeni vai tikai rokām līdz pat garākai kustību improvizācijai.

Lai supervīzija varētu notikt kvalitatīvi, supervizoram un supervizējamajam ir svarīgi attīstīt spēju tolerēt trauksmi, ko rada “došanās nezināmā”. Abpusējā sadarbība starp supervizoru un supervizējamo ietver ķermeņa pieredzes un apziņas apmaiņu, radot daudzfāžu procesu starp vārdiem un kustībām (*Payne, 2008*). Plaša kontekstuālā matrica ietver paralēlo procesu daudzus līmeņus, kas nodrošina auglīgu augsni slēptām transferencēm, pārnesēm ne tikai starp supervizoru un supervizējamo (*Grinberg, 1997, citēts no: Frizell, 2012*).



Var secināt, ka tādi nozīmīgi jēdzieni deju un kustību terapijā kā iemiesota pieredze, kinestētiskā empātija un pieskaņošanās, somatiskā kontrtransference var palīdzēt izprast kustības lietojumu supervīzijā terapeitiskās un supervīzijas sistēmas kontekstā, gan raugoties no supervizora, gan supervizējamā viedokļa.

Kustības izmantojums supervīzijā var palīdzēt izgaismot neapzinātos psihs procesus un kalpo kā pāreja no neapzinātā uz apzināto, no neskaidrās, apspiestās vai disociētās “ēnas” daļas uz skaidro un apzināto (Payne, 2008). Kustības lietojums supervīzijā palīdz apzināt nereti apspiestās jūtas, kā arī palīdz novilkt robežas starp supervizējamā un pacienta pieredzi. Ķermenis ir kā iztēles un neapzināto procesu kontainers, un ķermeņa kustība ir nozīmīgs indikators procesiem, kas noris supervīzijā.

### Avoti un literatūra

1. Federman, J. D., Gaber, B. L. (2008). Group Model for Supervision in Training. In: Payne, H. (ed.). *Supervision of Dance Movement Psychotherapy: A Practitioner's Handbook*. London, New York: Routledge, 52–53.
2. Fiedler, A. I. (2008). The Balint Group Model Applied to Dance / Movement Therapy Supervision. In: Payne, H. (ed.). *Supervision of Dance Movement Psychotherapy: A Practitioner's Handbook*. London, New York: Routledge, 118–136.
3. Frizell, C. (2012). Embodiment and the supervisory task: The supervision of dance movement psychotherapists in training. *Body, movement & dance in psychotherapy. An International Journal for Theory, Research & Practice*, 7(4) 293–305.
4. Majore-Dūšele, I. (2010). Supervīzija deju un kustību terapijā. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
5. Meekums, B. (2008). Spontaneous Symbolism in Clinical Supervision: Moving beyond Logic. In: Payne, H. (ed.). *Supervision of Dance Movement Psychotherapy: A Practitioner's Handbook*. London, New York: Routledge, 18–32.
6. Panhofer, H., Payne, H., Meekums, B., Parke, T. (2010). Dancing, moving and writing in clinical supervision? Employing embodied practices in psychotherapy supervision. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 9–16.
7. Payne, H. (2008). Supervision in Dance Movement Psychotherapy: An Overview. In: Payne, H. (ed.). *Supervision of Dance Movement Psychotherapy: A Practitioner's Handbook*. London, New York: Routledge, 1–17.
8. Wyman-McGinty, W. (2008). The Contribution of Authentic Movement in Supervising Dance Movement Therapist. In: Payne, H. (ed.). *Supervision of Dance Movement Psychotherapy: A Practitioner's Handbook*. London, New York: Routledge, 89–102.

### 3.5. Robežu jautājumi supervīzijā

Par tēmu “robežas” (*boundaries*) ir visai daudz publikāciju psihoterapijas un konsultēšanas jomā, īpaši par to pārkāpumiem. Arī lielākā daļa supervīzijai veltītās literatūras fokusējas uz robežu jautājumu negatīvajiem aspektiem un tiem gadījumiem, kad robežu pārkāpšana ir neētiska, kaitē klientam un rada neveiksmīgu supervīzijas rezultātu. Pavisam maz ir rakstīts par to, ka robežu šķērsošana, paplašināšana, arī pārkāpšana var būt veiksmīga, pozitīva, pat kā mērķtiecīga intervence – tāda, kas veicina supervīzējamā profesionālo attīstību un izaugsmi. Rakstā tiek apskatīti vairāki jēdziena “robežas” aspekti, lielāku uzmanību pievēršot tieši pozitīvajai robežu šķērsošanai (*positive boundary crossings*).

#### 3.5.1. Kas ir robežas

Supervīzijai veltītajā profesionālajā literatūrā lielākā daļa autoru ir vienoti uzskatā, ka “robežām” ir jābūt, ka tās ir ļoti svarīgas ne tikai psihoterapijā un konsultēšanā un ka piemērotas robežas nodrošina supervīzējamā izaugsmi (*Heru et al.*, 2004; *Gregurek*, 2007). Tomēr netiek pietiekami precīzi definēts, kas ar šo jēdzienu tiek domāts, arī uzskati par robežu stingrību ir atšķirīgi. Pastāv viens viedoklis, ka robežas supervīzijā tiek saprastas tieši tāpat kā terapijā, jo gan terapijai, gan supervīzijai ir daudz kopīga (*Liddle, Saba*, 1983, citēts no: *Kozlowski*, 2008). Tāpat pastāv vēl cita pārliecība – supervīzijā robežas ir un arī drīkst būt elastīgākas, brīvākas (*Heru et al.*, 2004; *Kozlowski*, 2008). Protams, te liela nozīme ir arī terapeita (vai supervīzora) teorētiskajai pieejai.

Amerikāņu psihiatrijas autoritāte Glens Gabards kopā ar līdzautori Evu Lesteri savā grāmatā “Robežas un robežu pārkāpums psihoanalīzē” (*Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis*, 1995) dziļi un detalizēti apskata, ko nozīmē jēdziens “robežas”, kā tas mainījies laika gaitā, kāpēc vispār šis jautājums ir svarīgs. Viena grāmatas nodaļa veltīta robežu problēmām tieši supervīzijā, tiesa gan – analītiskajā. Interesanti, robežu definēšanu ir rosinājuši to daudzie pārkāpumi jau no pašiem psihoanalīzes pirmsākumiem.

Vairākās publikācijās par dažādiem supervīzijas jautājumiem, tostarp par robežu pārkāpumiem un problēmām, autori atsaucas tieši uz G. Gabarda “robežu” formulējumu, kur lietots tēlainis salīdzinājums – membrāna, vairogš, kas pasargā terapeitu un pacientu. Citiem vārdiem, te ir runa par noteikumiem un principiem savstarpējās attiecībās jeb interakcijā, kas attiecas uz telpas, laika, samaksas jautājumiem, kā arī terapeita emocionālo mērenību, neitralitāti, pašatklāšanās līmeni. Psihoanalītiskajā, psihodinamiskajā pieejā terapeits ir maksimāli neitrāls un nav pieļaujama nekāda terapeita privāto jautājumu apspriešana, jo tiek dota telpa pacienta projekcijām un transferencei. Stingri noteikumi attiecas arī uz dāvanu ņemšanu un

došanu, fizisku pieskārienu un attiecībām ar pacientu ārpus sesijām – nekas tāds nav pieļaujams!

Salīdzinājumā ar citiem psihoterapijas virzieniem psihoanalīzē un psihodinamiskajā terapijā robežas ir īpaši stingras un neelastīgas, un iesācēji praktiķi tiek brīdināti par sekām, ja šīs robežas pārkāpj. Gandrīz jebkurš robežu šķērsošanas gadījums tiek uzskatīts par nevēlamu un traucējošu pacienta projekciju un transferences analīzē (*Gabbard, Lester, 1995; Zur, 2004*), un tiek runāts par tā sauktajiem “*slippery slope*” jeb “slidenajām situācijām”, kad it kā nenozīmīgi sīkumi attiecībā uz robežu noturēšanu vēlāk var izraisīt nopietnu pārkāpumu (*Walker, Clark, 1999*). Autori uzskaita situācijas, kurās supervizoram būtu jāklūst modram un kuras noteikti jāizpēta tuvāk. Piemēram, dažas no tām – ja supervizējamais terapeits vairākkārt ir pagarinājis sesijas laiku, ir saņēmis vai devis personiski nozīmīgu dāvanu, iesaistījies finanšu darījumā ar pacientu, kā arī izrāda hiperaprūpes un saplūšanas pazīmes attiecībā uz pacientu vai satiekas ārpus terapijas telpas (*Walker, Clark, 1999*).

Tātad robežas ir noteikumi par uzvedību, kāda ir vai nav pieļaujama terapeitiskajās attiecībās. Var teikt, ka robežas nosaka šīs attiecības, lai tajās iesaistītie justos droši un pasargāti, lai klients varētu terapeitu izmantot kā transferences un projekciju objektu. Tās pasargā terapeitiskās attiecības, kur svarīgi saglabāt profesionālo līmeni, neaizslīdot uz personīgo.

Tā kā veiksmīgas terapijas centrālais aspekts ir attiecības – drošas un uzticamas –, tad robežu noteikšana palīdz šīm attiecībām veidoties. Pētījumi liecina, ka terapeitisko attiecību kvalitātei ir izšķiroša nozīme, lai terapijas mērķi tiktu veiksmīgi sasniegti un tā būtu efektīva. Tieši to pašu var attiecināt arī uz supervīziju (*Majore-Dūše, 2010*).

Dažādās teorētiskajās pieejās ir atšķirīga izpratne par robežu jautājumiem. Kā iepriekš minēts, tad visstingrākās robežas pastāv psihoanalītiskajā un psihodinamiskajā terapijā, un, kas te nav pieņemams un tiek uzskatīts par robežu pārkāpumu, citā pieejā ir normāls un pat vēlams. Amerikāņu psihologs Ofers Zurs (*Ofer Zur*) savā publikācijā “Šķērsot vai nešķērsot?” (*To Cross or Not to Cross?*, 2004) par robežu šķērsošanas, pārkāpšanas dažādiem aspektiem min vairākus piemērus, kurus psihoanalītiski orientēts terapeits klasificētu kā robežu pārkāpumus, bet citas teorētiskās pieejas terapeits uzskatītu par mērķtiecīgu intervenci. Piemēram, terapeiti, kas strādā ar bērniem, gan pieskaras un apkampjas ar viņiem, gan saņem vai dod mazas dāvaniņas. Humānistiskajā un kognitīvi biheiviorālajā pieejā tiek akceptēta terapeita pašatklāšanās, dalīšanās ar savu personīgo pieredzi, jo tas var pacientam kalpot kā paraugs, modelis, kā arī piedāvā alternatīvu perspektīvu. Noteiktos apstākļos pieļaujamas arī terapeita mājas vizītes vai iziešana kopīgā pastaigā ar pacientu. Šādas situācijas, kurās notiek robežu šķērsošana, protams, vienmēr prātā paturot pacienta

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

labklājību, var būt ieguvums, kas veicina un paaugstina terapeitisko attiecību kvalitāti un rezultātā – visa terapeitiskā procesa efektivitāti (Zur, 2004).

Kā sākumā minēts, viedokļi par robežām supervīzijā dalās divās grupās: “tāpat kā terapijā” un “brīvāk nekā terapijā”. Tā kā supervizora loma tomēr atšķiras no terapeita lomas, tāpat arī supervīzijas mērķi un uzdevumi, kur priekšplānā izvirzās izglītojošie, profesionālā atbalsta un izaugsmes jautājumi, tad šķiet loģiski, ka arī robežu izpratne būs citādāka.

Viens no pirmajiem pētījumiem, kas analizē supervizoru un supervizējamo priekšstatus par robežām savstarpējās profesionālajās attiecībās, publicēts 2004. gadā (Heru, Strong, Price, Recupero, 2004). Pētījumā piedalījās 43 supervizori un 52 supervizējamie, viņu atbildes uz anketas 19 jautājumiem sniedz ieskatu, kādi noteikumi veido robežas supervīzijā un cik lielā mērā šīs robežas tiek noturētas. Anketā iekļauti jautājumi par vietu, attiecībām ārpus supervīzijas, supervizora pašatklāšanos, dziļi personīgu jautājumu apspriešanu, tostarp – par seksuālām fantāzijām, taču netiek skatīti jautājumi par samaksu, dāvanām, kopīgiem finansiāliem darījumiem. Pētījuma rezultāti apliecina, ka robežu izpratne ir visai elastīga. Piemēram, par vietu, kur notiek supervīzija, – 45% aptaujāto atzīst, ka laiku pa laikam tā mēdz būt publiska telpa, piemēram, kafejnīca, vai pat pie supervizora mājās, “privātajā telpā” (58% atzīmē “laiku pa laikam”, 9% – “parasti”). Arī jautājumu kopa par supervizora pašatklāšanos liecina, ka tas notiek bieži. Piemēram, dažkārt tiek apspriesta kāda nopietna supervizora slimība (79%) vai cīņa ar dažādām atkarībām (44%). Izplatītas ir arī supervizora un supervizējamā attiecības ārpus supervīzijas (57% atzīmē “laiku pa laikam”, 12% – “parasti”, 1% – “vienmēr”). Salīdzinot supervizoru un supervizējamo grupu atbildes, autori secina, ka priekšstati par robežām ir ļoti līdzīgi, taču interesanta atšķirība parādās, kad salīdzina vīriešu un sievietes attieksmi pret seksuālas dabas jautājumiem. Vīrieši (gan supervizori, gan supervizējamie) daudz brīvāk izturas pret seksualitātes tematu (jautājumi par fantāzijām, seksuālo orientāciju), sievietes biežāk šos jautājumus uzskata par nepiemērotiem supervīzijā. Šie rezultāti sasaucas ar zinātniskajā literatūrā publicēto, ka dzimumam ir nozīme attiecībā uz robežu izpratni un noturēšanu, proti, sievietes terapeites un supervizores parasti izveido un notur rigidākas, stingrākas robežas (Gabbard, Lester, 1995; Kozlowski, 2008).

Tātad gan terapijā, gan supervīzijā pastāv robežas, kuras lielākoties domātas, lai tās noturētu un nepārkāptu. Daudz publikāciju veltīts robežu pārkāpumiem, visvairāk seksuāla rakstura robežu pārkāpumiem. Tajā pašā laikā, tiesa gan, daudz retāk tiek runāts par pozitīvu, vēlamu, akceptējamu robežu šķērsošanu, kas dod labumu gan terapeitiskajās vai supervīzijas attiecībās, gan procesā.

### 3.5.2. Robežu šķērsošana, pārkāpšana

Robežu šķērsošana (*boundary crossing*) un robežu pārkāpšana (*violations*) parasti raisa negatīvas asociācijas – tas šķiet kaut kas tāds, kas pacientiem rada apdraudējumu, kaitējumu un kopumā ir neētiska rīcība. Secinot pēc ievērojamā publikāciju skaita, kas veltīts lielākoties seksuāliem robežu pārkāpumiem (galvenokārt gan psihoterapijā, tomēr arī supervīzijā), šī problēma ir visai izplatīta. Tiek runāts arī par ļaunprātīgu, izmantojošu supervīziju, kur gan netiek pārkāptas robežas attiecībā uz telpu, laiku, fizisku pieskārienu, taču notiek supervīzējamo emocionāla pazemošana (*Wu, Hu, 2009*). Jau iepriekš minēts, ka pastāv arī cits viedoklis, proti, ne vienmēr robežu šķērsošana vai pārkāpšana ir vērtējama kā negatīva, noteiktos apstākļos tā ir pat ļoti pozitīva, bet ar svarīgu nosacījumu – tikai neseksuāla un tikai tad, ja tā veicina pacienta labklājību. Tiek diferencēta robežu pārkāpšana (*Zur, 2004*), kas ir kaitnieciska pacientam (*harmful boundary violations*), un robežu šķērsošana, kas pacientam dod labumu (*helpful boundary crossings*).

Pozitīvo neseksuālo robežu šķērsošanu tieši supervīzijā nopietni pētījusi amerikāņu klīniskā psiholoģe Džo Elena Kozlovskā savā disertācijā “Ar seksualitāti nesaistīta robežu šķērsošana klīniskajā supervīzijā – vai tā var nākt par labu?” (*Non-sexual Boundary Crossings in Clinical Supervision: Can They Be Beneficial?*, 2008), līdzīgas idejas izskan arī citās publikācijās (*Gabbard, Lester, 1995; Heru et al., 2004; Zur, 2004*). Dž. Kozlovskā izšķir vairāku veidu robežu šķērsošanu kā supervīzora intervenci, kura no supervīzējamā puses tiek uztverta vai nu kā pozitīva, vai negatīva. Jāprecizē, ka te robežu šķērsošana tiek saprasta kā apzināta, tīša un, vēlams, pamatota supervīzora intervence:

- 1) seksuāla robežu šķērsošana (gan verbāli, gan darbībā);
- 2) neseksuāla robežu šķērsošana:
  - a) kā situācijai atbilstoša supervīzora intervence, kas tomēr atstāj negatīvu iespaidu;
  - b) kā nepiemērota supervīzora intervence, kas atstāj negatīvu iespaidu;
  - c) situācijai piemērota supervīzora intervence – pozitīvs iespaids;
  - d) situācijai nepiemērota supervīzora intervence, bet – pozitīvs iespaids.

Pēdējās divas kategorijas veido to, ko var apzīmēt kā “pozitīvo robežu šķērsošanu” jeb supervīzora veikto “soli ārpus” noteikumiem un priekšstatiem, kuru rezultātā tiek veicināta supervīzējamā drošības izjūta, uzticēšanās, profesionālā izaugsme, personības attīstība.

No Dž. Kozlovskas veiktā pētījuma rezultātiem izriet, ka tipiskākie robežu šķērsošanas veidi ir šādi: kopīga laika pavadīšana ārpus supervīzijas (piemēram, pusdienošana), dalīšanās personīgā, ar supervīziju nesaistītā informācijā, dāvanu ņemšana, došana, kas saskan ar iepriekšminētā cita pētījuma rezultātiem (*Heru et al., 2004*).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Vienai un tai pašai intervencei var būt dažādas sekas, un to lielā mērā nosaka supervīzējamā uztvere, attieksme, priekšstati. Pētījumā tiek minēti vairāki piemēri (*Kozłowski, 2008*), kur supervīzējamie atzīst – jā, personīgas informācijas uzzināšana par supervīzoru ir palīdzējusi mazināt trauksmi, un ir bijis vieglāk uzticēties. Īpaši, ja supervīzors atklājis savas profesionālās kļūdas un rīcību pēc tam. Dāvināta grāmata supervīzējamajam ir ļāvusi sajusties kā līdzvērtīgam profesionālim, paaugstinot pašapziņu. Vairāki supervīzējamie atzinuši, ka pozitīvā robežu šķērsošana veicinājusi viņu profesionālo izaugsmi un padziļinājusi izpratni par sevi kā terapeitu.

Tomēr pozitīvā robežu šķērsošana var tikt uztverta arī pretēji, radot supervīzējamajā trauksmi, neskaidrību par profesionālajām lomām un apjukumu. Jāņem vērā, ka, lai gan supervīzora intervence ir atbilstošā situācijā veikta un piemērota, tā tomēr var izraisīt negatīvu efektu, sastopoties ar supervīzējamā priekšstatiem, aizsargmehānismiem un pretestībām.

Ar robežu šķērsošanu saistītas arī duālās attiecības, tas ir – kad starp supervīzoru un supervīzējamā paralēli pastāv arī vēl citas attiecības (pasniedzējs un students, kolēģi vienā darbavietā utt.). Bieži vien šādas attiecības ir neizbēgamas, it īpaši, ja runa ir par noslēgtu vidi, šauru profesionāļu loku, piederību kādai minoritātei. Duālās attiecības starp supervīzoru un supervīzējamā (un tāpat starp terapeitu un pacientu) tiek uzskatītas par normālām, tās var veidoties pat emocionāli dziļākas, ja vien pacients (un arī supervīzējamais) netiek seksuāli vai kā citādi izmantots (*Zur, 2004*).

Bieži tiek diskutēts arī par citu robežu saplūšanas vai šķērsošanas aspektu, proti – robežu starp terapiju un supervīziju, jo abos procesos ir daudz kopīgā: attiecību kvalitāte, ko raksturo uzticēšanās, cieņa, empātija, pielietotās intervences un metodes, noteikumi un ierobežojumi. Vairāki autori vienprātīgi uzskata – terapijai un supervīzijai nebūtu vēlams saplūst, svarīgi ir šo robežu noturēt (*Gregurek, 2007; Case, Dalley, 1992*, citēts no: *Majore-Dūšele, 2010*).

Visbiežāk robeža starp terapiju un supervīziju sašķobās iesācējam supervīzoram, kurš ir arī konsultants vai terapeits. Katram, kurš strādā palīdzošajā profesijā, var rasties spēcīgas un grūti izturamas jūtas, kuras, protams, supervīzijā ir stāstāmas un izpētāmas, lai supervīzējamais var labi funkcionēt savā profesijā. Ja supervīzoram ir priekšstats, ka viņam jāveicina supervīzējamā personības attīstība, visbiežāk šī robeža pazūd. Kā atgādina Pīters Havkins un Robins Šohets (*Hawkins, Shohet, 2006, 64. lpp.*), svarīgi atcerēties: supervīzijas sesijai vienmēr jā sākas ar profesionālā darba jautājumu vai problēmu. Personīgie jautājumi apskatāmi vienīgi tad, ja tie ir ciešā saistībā ar profesionālo kontekstu vai aktualizējas kādas jūtas, esot “šeit un tagad” – supervīzora un supervīzējamā attiecībās.

Katram supervīzora un supervīzējamā pārim veidojas savas attiecības, atkarībā no izvirzītā mērķa un vajadzībām, kā arī darba stila. Supervīzors klausās citādāk, atbild un reaģē citādāk nekā terapeits, un arī atbildības līmenis ir atšķirīgs. Turklāt

supervīzijas procesā “ienāk” vēl trešais – supervizējamā pacients, un supervizora atbildība ir gan par šo klātneesošā pacienta labklājību, gan supervizējamā profesionālo izaugsmi (Majore-Dūšeļa, 2010).

Horvātu psihiatrijas un psiholoģijas profesors Rūdolfš Gregureks (*Gregurek*, 2007) pievērš uzmanību vēl kādam aspektam, kas atšķir terapiju un supervīziju, proti, transferencei. Terapijā ir svarīgi, lai starp pacientu un terapeitu rodas transference, un tās veidošanās tiek veicināta ar noteiktu terapeita uzvedību. Arī supervīzijā mēdz rasties transferences jūtas pret supervizoru, tomēr tās nebūtu vēlams kā īpaši izraisīt, padziļināti pētīt un analizēt. Tikai tad, ja ir runa par paralēlajiem procesiem supervīzijā, ir vērts pievērsties transferences un kontrtransferences jautājumiem. R. Gregureks pievērš uzmanību arī tam, ka gan terapijā, gan supervīzijā attiecībā uz robežām var parādīties kāds noteikts uzvedības modelis, kuru vēlams izpētīt tuvāk, piemēram: sesijas kavēšana vai pavilkšana garumā, laika aizpildīšana ar sīkām detaļām, nepievēršoties būtiskajam, kāda temata slēpšana, piezīmju vai “gadījuma” aizmiršana, pārāk aktīva runāšana (*Gregurek*, 2007).

O. Zurs (*Zur*, 2004) uzskata, ka var šķērsot robežas, prātā paturot divas lietas: pacienta labklājību un terapeitisko efektivitāti. Robežu šķērsošana var būt viena no mērķtiecīgām intervencēm terapijas (vai supervīzijas) procesā, bet tad tai jābūt pamatotai un apzinātai, atbilstoši pacienta unikālajai situācijai, problēmai, personībai u. tml. Autors robežas tēlaini salīdzina ar žogu, kas ir mākslīgi radīts, lai kaut ko nodalītu, norobežotu. Taču, tā kā žogs ir pašu cilvēku būvēts, to var nojaukt, pārbūvēt, paaugstināt vai padarīt zemāku. Pārāk stingras robežas gan terapijas, gan supervīzijas efektivitāti samazina, jo neelastīgums, distance, vēsums neveicina labas terapeitiskās attiecības, turklāt pastāv risks, ka terapeits tā izrāda savu varu un pārākumu (*Zur*, 2004).

### Avoti un literatūra

1. Gabbard, G., Lester, E. (1995). *Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis*. New York: Basic Books.
2. Gregurek, R. (2007). Internal and external boundaries of supervision. *Group Analysis*. 40(2), 167–177.
3. Hawkins, P., Shohet, R. (2006). *Supervision in the Helping Professions*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
4. Heru, A., Strong, D., Price, M., Recupero, P. (2004). Boundaries in psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy*. 58(1). Iegūts no: Database ProQuest, www.proquest.com
5. Kozlowski, J. (2008). *Non-sexual Boundary Crossings in Clinical Supervision: Can They Be Beneficial?* Iegūts no: Database ProQuest, www.proquest.com, UMI 3326762
6. Majore-Dūšeļa, I. (2010). Supervīzija, konsultēšana un psihoterapija: kopīgais un atšķirīgais. No: Mārtinsons, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

7. Walker, R., Clark, J. (1999). Heading off boundary problems: Clinical supervision as risk management. *Psychiatric Services*. 50, 1435–1439.
8. Wu, T., Hu, Ch. (2009). Abusive supervision and employees emotional exhaustion: Dispositional antecedents and boundaries. *Group & Organization Management*, 34(2), 143–169.
9. Zur, O. (2004). To cross or not to cross: Do boundaries in therapy protect or harm. *Psychotherapy Bulletin*. 39(3), 27–32.

### 3.6. Empātijas nozīme supervīzijā

#### 3.6.1. Empātijas būtība un veidi

Empātija (grieķu val. ἐμπάθεια (*empathia*) – ἐν (en), kas nozīmē ‘iekš’, ‘pie’, un πάθος (*pathos*), kas nozīmē ‘kaislība’, ‘ciešanas’, ‘jūtas’ (*Liddell, Scott, 1940*), kā jēdziens psiholoģijā ienācis salīdzinoši nesen – tikai 19. gadsimtā.

Termins “empātija” tiek drīzāk aprakstīts, nevis definēts. Piemēram, emociionālā intelekta teorijas izveidotājs Reivens Bars-Ons (*Bar-On, 2006*) postulē, ka empātija ir spēja apzināties un saprast otra cilvēka jūtas, ietverot šo spēju starpperonālo spēju kompleksā. To definē arī kā “spēju just otra emocijas un dalīties ar tām”, “spēju saskaņot savas emocijas ar otra emocijām” (*Stueber, 2013*). Būt empātiskam nozīmē uztvert otra cilvēka iekšējo pasauli, saglabājot emociionālos un nozīmes aspektus un nezaudējot sevis apzināšanos. Ja sevis apzināšanās tiek zaudēta, notiek identificēšanās vai saplūšana ar otru (*Rogers, 1975; Kohut, 1984*). Empātiju definē ne tikai kā spējas, bet arī kā intrapsihisko stāvokli, piemēram, “stāvoklis, kurā piedzīvo emocijas, kuras piedzīvo otrs”, “stāvoklis, kurā izjūt pēc iespējas mazāku atšķirību starp sevi un otru” (*Hodges, Klein, 2001*). Empātiju var aprakstīt arī kā procesu (*Rogers, 1975; Stueber, 2013*). Tiek pieņemts, ka vienādu uzvedības modeli vai reakciju uz dažādiem cilvēkiem izraisa viens un tas pats psihiskais stāvoklis, t. i., cilvēku prāti šādā nozīmē darbojas līdzīgi.

Kaut arī empātijas definīcijas ir dažādas, ir pieņemts uzskatīt, ka empātija kā psiholoģisks fenomens cēloniski ir saistīta ar prosociālas attieksmes un uzvedības veidošanos (*Stueber, 2013*). Empātija ir arī viena no emociionālā intelekta sastāvdaļām (*Bar-On, 2006*): emociionālais intelekts skaidro, kā indivīdi savā starpā atšķiras pēc pakāpes, kādā viņi uztver, apstrādā un izmanto emociionāli piesātinātu informāciju intrapersonālā līmenī (t. i., savu emociiju regulācijā) un interpersonālā līmenī (t. i., apkārtējo cilvēku emociiju uztverē un vadīšanā) (*Gaitniece-Putāne, 2008*).

Tā kā empātija ietver izpratni par citas personas emociionālo stāvokli, veids, kā šis stāvoklis tiek aprakstīts, izriet no tā, kā persona apraksta pati savus emociionālos stāvokļus. Ja indivīds sevi apraksta, izmantojot ķermeniskās sajūtas, ticamāk, ka tāpat viņš aprakstīs otru. Ja indivīds būs vairāk centrēts uz kognīcijām, metaforām vai



vajadzībām, arī otra emocionālo stāvokļu aprakstīšanai, visticamāk, tiks lietoti tie paši līdzekļi (Rogers *et al.*, 2007).

Teorētiski tiek aprakstītas divas empātijas komponentes – afektīvā un kognitīvā (Rogers *et al.*, 2007). Afektīvā jeb emocionālā empātija ir spēja atbilstoši reaģēt uz otra cilvēka psihisko stāvokli, t. i., spēja iejusties balstās uz emocionālu “inficēšanos” jeb saskaņošanās procesu, kurā viena indivīda emocionālais stāvoklis vai uzbudinājums rada izmaiņas otra indivīda psihiskajā stāvoklī (DeWaal, 2008; Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz, Perry, 2009). Afektīvo empātiju raksturo tādas izpausmes kā simpātijas un līdzjūtība (emocionālās komponentes), psiholoģiska diskomforta un trauksmes izjūta kā atbilde uz otra ciešanām – personīgais distress (Lamm *et al.*, 2007; Rogers *et al.*, 2007). Kognitīvā empātija ir spēja izprast otra skatījumu vai psihisko stāvokli (Baron-Cohen, 2003). Kognitīvā empātija un prāta koncepcija, kas tiek definēta kā spēja izprast otru no viņa skatījuma, literatūrā bieži tiek lietoti kā sinonīmi (Rogers *et al.*, 2007). Kognitīvā empātija ir tendence spontāni pārņemt otra cilvēka perspektīvu (perspektīvas pārņemšana) un tendence identificēties ar iedomātiem raksturojumiem (fantāzija) (Rogers *et al.*, 2007).

Tiek uzskatīts, ka empātija ir spēja, kas iedzimst un attīstās dzīves laikā, turklāt to var apzināti trenēt (Cozolino, 2002, 2006). Pētījumi rāda, ka pēc speciāla treniņa pieaug emocionālā intelekta rādītāji – empātija un emociju apzināšanās (Bar-On, 2003). Empātijas traucējumus var izraisīt ne tikai neurobioloģiski cēloņi, piemēram, smadzeņu traumas (Cozolino, 2002, 2006), bet arī psiholoģiski, ja psiholoģiski traumatiskas pieredzes dēļ indivīds nespēj tolerēt noteikta veida pārdzīvojumus vai psihiskos stāvokļus (Schwartz, 2002; 2013).

### 3.6.2. Empātijas neurobioloģiskais pamats

No neurobioloģijas viedokļa cilvēku spēja saprast vienam otru nav atkarīga tikai no valodas lietošanas. Tā sakņojas veidā, kā cilvēka prāts veido savu mijiedarbību ar pasauli. Implicīta (neapzināta, netieša), pirmsrefleksīva (pirms apdomāšanās) izpratne par otru ir balstīta uz spēcīgu identitificēšanās izjūtu, kas saista cilvēkus kā būtnes, kuriem ir nepieciešama saskarsme un attiecības.

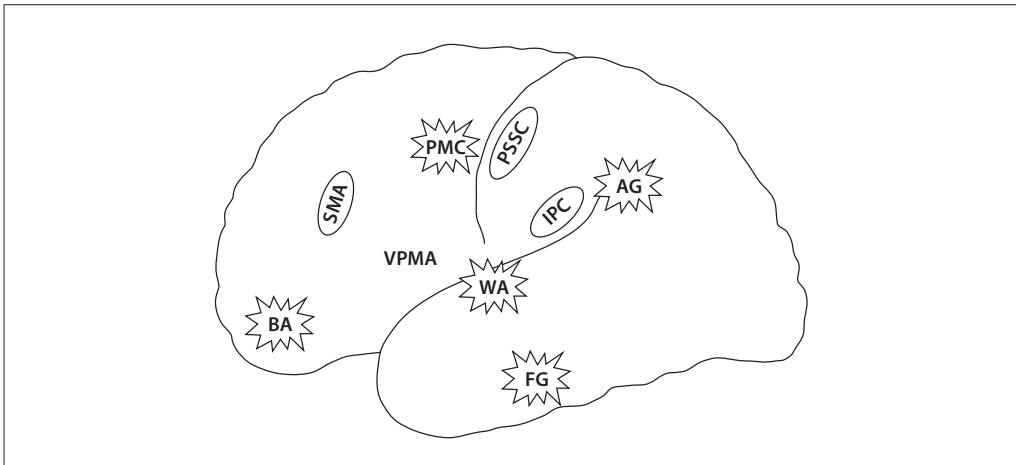
Viens no konceptiem, kas lietojams empātijas izpratnei un izskaidro spēju dalīties ar pieredzi, ir intersubjektivitātes fenomens (Gallese, 2003). Intersubjektivitāte ir termins, ko lieto, lai uzsvērtu empātijas sociālo dabu. Ar to apzīmē apzinātu vai neapzinātu vienošanos par konkrētas nozīmes piešķiršanu kādai darbībai vai izpausmei, piemēram, smaids kā labvēlības vai prieka izpausme. Tas attiecas uz viedokli, kas izveidojies interakciju (darbības starp cilvēkiem, sadarbība) rezultātā un ko izmanto ikdienas situācijās, lai interpretētu šo situāciju sociālo un kultūras nozīmi (Gillespie, Cornish, 2010).

Intersubjektivitātes neurobioloģiskais pamats ir uztvertā un darītā atspoguļošanas un saskaņošanas sistēma, kuras nosacīti centrālais objekts ir spoguļneironi

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

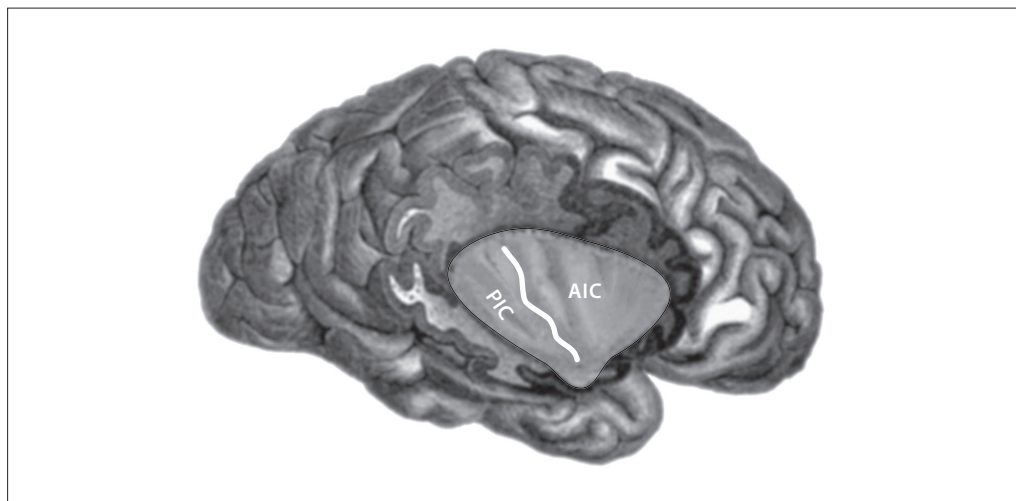
(sk. 3.12. att.). Tās pašas nervu struktūras aktivizējas, gan veicot kādu darbību, gan vērojot, kad šo darbību veic citi (*Gallese, 2003*). Tās atrodas gan pieres daivas premotorajā garozā, gan arī paura daivas mugurējā daļā, augšējā deniņu rievā, insulā – zonās, kas ļauj sajust empātiju, saprast nolūku un lietot valodu. Cilvēkiem, klausoties teikumu par darbību, aktivizējas tie paši spoguļneironi, kas aktivizētos, veicot minēto kustību vai vērojot to (*Rizzolatti, Craighero, 2005*). Spoguļneironi palīdz mums sajust citu cilvēku pieredzi, it kā uzlaikot to sev. To esamība izskaidro, kādēļ tik lipīgi ir smieklī vai žāvas, citu labais vai sliktais garastāvoklis. Tas ir imitējošās jeb atspoguļojošās mācīšanās pamatā, un tās mērķis – organizēt procesuālo jeb darbības atmiņu (*Cozolino, 2006*).

Sākotnēji spoguļneironi nosaka rezonējošu uzvedību – atspoguļojošu (reflektīvu), netiešu (implicītu) un automātisku reakciju uz potenciāli svarīgu informāciju. Rezonējošā uzvedība piemērojas sociālajām gaidām (darīt to, kas tiek gaidīts, uzskatīts par vēlamu) un vadās no piederības grupai (katrai grupai ir sava sociāli vēlamā uzvedība) (*Cozolino, 2006*). Piemēram, sporta spēļu laikā skatītāji lec kājās un kliez, kad viņu komanda gūst punktus. Savukārt grupas supervīzijā var novērot, ka, supervīzoram paliecoties uz priekšu un uzaicinot klātesošos izteikt savu viedokli, aktivitāte ir lielāka nekā tad, ja supervīzors sēž atgāzies krēslā. Rezonanses mehānismi kalpo, lai attīstītu valodu, vienotu žestikulācijas izpratni un citus saziņas aspektus (*Cozolino, 2006*).



**3.12. attēls.** Spoguļneironu sistēma cilvēka smadzenēs (pēc: *Achaya, & Shukla, 2012*):

SMA – papildu motorā zona (*supplementary motor area*), PSSC – primārā somatosensorā garoza (*primary somatosensory cortex*), IPC – apakšējā parietālā garoza (*inferior parietal cortex*), VPMA – ventrālā premotorā zona jeb neironi, kuriem piemīt “spoguļīpašības” (*ventral premotor area, neurons having mirror properties*), BA – Broka zona (*Broca area*), WA – Vernikes zona (*Wernicke area*), FG – vārpstveida rievā (*fusiform gyrus*), AG – stūra kroka (*angular gyrus*), PMC – primārā motorā garoza (*primary motor cortex*)



3.13. attēls. Insula sastāv no priekšējās (AIC – *anterior insular cortex*) un aizmugures (PIC – *posterior insular cortex*) daļas (Mutschler, 2009)

Psihoterapeita un pacienta diādes pētījumi liecina, ka psihoterapeits neapzināti, daļēji arī apzināti vai tīši atspoguļo pacienta sejas izteiksmes, balss toni, ķermeņa pozu. Cilvēka prāts attīstoties ir iemācījies daļēji kontrolēt atspoguļošanās reakcijas, lai apvaldītu nevēlamās un apzināti aizstātu tās ar citām. Tas ir, indivīdam ir iespēja izmantot savas spoguļneironu sistēmas uztverto informāciju nevis vienkāršai atkārtojošai izpausmei, bet stratēģiski – izpratnei un uzvedības plānošanai (Rizzolatti, Arbid, 1998). Tātad spoguļneironu sistēma tiek iesaistīta trīs procesos – imitācijā, rezonansē un empātijā, bet tikai empātija noteikti ietver arī šo procesu apzināšanos (Cozolino, 2006).

Lai būtu empātisks, indivīdam jāsauglabā savas iekšējās pasaules apzināšanās vienlaikus ar otra iekšējās pasaules iztēlošanos (Kohut, 1984). Vidū starp smadzeņu garozu un limbisko sistēmu atrodas insula (latīņu val. *insular cortex*, to pārklāj deniņu un paura daiva; sk. 3.13. att.), kurai ir liela nozīme sevis apzināšanā un spējā nošķirt sevi no citiem.

Insulai ir svarīga loma augsta līmeņa kognitīvajās funkcijās, piemēram, valodas apstrādē, kļūdu atklāšanā, ieskaitot sociālo normu pārkāpumus, vispārējā darbības uzraudzībā, pašapziņas un apzināšanās attīstībā. Insula līdzdarbojas vairāku sajūtas funkciju nodrošināšanā, tādu kā dzirdes stimulu pārstrāde, sāpju un citas somatiskas sajūtas, smaržas un garšas sajūta, kā arī vienkāršās motorās (kustību) funkcijās. Insula aktivizējas, reaģējot uz nomierinošu pieskārienu, kā arī uz vizuāliem sociāliem procesiem (piemēram, ciešu acu skatienu, sejas izteiksmēm, par neuzticamu novērtētu citu cilvēku, cita cilvēka izpaustu riebumu) un saviem un citu emocionālajiem stāvokļiem (piemēram, frustrāciju, kontroles izjūtu, smieklus vai

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

raudu uztveršanu, mīlas pieredzi) (*Cozolino, 2006*). Tātad insula darbojas kā integrējoša smadzeņu garozas daļa un koordinē limbiskos un pārējās smadzeņu garozas procesus pieres, deniņu un paura daivās. Tā iesaistās emocionālajā pieredzē un aktivizējas tad, kad notiek indivīda emocionāla atsaukšanās uz cita indivīda emocijām. Vienlaikus insulai ir liela nozīme pašizjūtas attīstīšanā un līmenī, kādā indivīds apzinās sevi vai var attīstīt sevi izpratnē. Tāpat kā sensorie un motorie centri, arī insula ir organizēta kā ķermeņa karte. Tādā veidā tiek nodrošināta saikne starp primitīviem ķermeņa stāvokļiem un ķermeņa apzināšanos, emociju un uzvedības izpausmi un pieredzi. Kopā ar lielo smadzeņu saikli insula atļauj indivīdam apzināties, kas notiek viņa ķermenī, un reflektēt emocionālo pieredzi (*Cozolino, 2006*).

### 3.6.3. Empātija psihoterapijā

Saskaņā ar psihoanalītiķa Hainsa Kohuta teoriju (*Kohut, 1984*) empātija ir mēģinājums piedzīvot otra intrapsihisko pasauli, saglabājot objektivitāti. Tas ir, hipotēze par otra iekšējo stāvokli pamatojas uz paša domu un pieredzes apzināšanos, un šī hipotēze tiek pievienota informācijai par otru, nezaudējot sevi apzināšanos. Šis process ir psihoterapeitisko attiecību pamatā (*Cozolino, 2006*).

Savukārt no humānistiskā skatupunkta var teikt, ka empātisks psihoterapeits (tāpat kā cits speciālists darbā ar pacientu) ne tikai uztver pacienta emocionālos stāvokļus, bet arī to nozīmes un palīdz pacientam tās apzināties, lai veicinātu pacienta spējas pilnīgāk ļauties savam pārdzīvojumam – tāds ir viens no pamatpostulātiem Karla Rodžera (*Rogers, 1975*) uz pacientu centrētajā psihoterapijā. Uz pacientu centrētās psihoterapijas efektivitāte ir balstīta uz pieņēmumu, ka pacienta un psihoterapeita uztverto attiecību kvalitāte cieši korelē ar dziedināšanas rezultātiem, uzsverot, ka kongruence (saskaņa) starp pacientu un psihoterapeitu liecina par intersubjektīvu psihoterapijas formu (*Cozolino, 2002*).

Empātiskais saskarsmes veids ietver pastāvīgu jūtīgumu pret otras personas nepārtraukti mainīgajiem psihiskajiem stāvokļiem bez morāliskas vērtēšanas. Bieži pacients pats nepilnīgi apzinās ne tikai emociju nozīmi, bet arī pašas emocijas. Empātijas rezultātā var atklāties ne tikai neapzinātās, bet arī traumatizētās un disociētās (izstumtās vai atšķeltās) emocijas. Vienlaikus psihoterapeitam ir jāpārbauda, vai tas, kā viņš ir uztvēris pacienta emocijas, ir atbilstoši klienta paša izjūtām par sevi. Tādēļ jautājumi par izjūtām un pacienta atbildes par savu emociju apzināšanos ir nozīmīgākā terapijas sastāvdaļa (*Rogers, 1975*). Tas nodrošina, ka pacients apzināti atzīst sakritības vai atšķirības starp savu psihisko stāvokli un psihoterapeita empātiju par to (*Schwartz, 2013*). Visu pacienta izpausto faktoloģisko, kognitīvo, emocionālo parametru un ķermeņa valodas refleksija un pacienta aktīva klausīšanās un teiktā pārformulēšana jeb pārfrāzēšana ļauj speciālistam uzturēt empātijas kvalitāti. Psihoterapeita empātiskais uzdevums ir aprakstīt pacienta veiktās darbības psihoterapijas

sesijas laikā un emocionālā stāvokļa nozīmi abu saskarsmē tā, lai šī persona varētu aprakstīto tolerēt (*Schwartz, 2013*). Norādot uz pārdzīvojumu iespējamo nozīmi, psihoterapeits var palīdzēt klientam pilnīgāk un konstruktīvāk pārdzīvot savas emocijas (*Rogers, 1975*). Pacients, saņēmis psihoterapeita atbalstu un iedrošinājumu, var psiholoģiski pārstrādāt savu pieredzi (*Cozolino, 2002*).

Psihoterapeita sadarbībā ar pacientu vienmēr jāņem vērā abu procesa dalībnieku interakcijas. Pētnieki secina, ka komunikatīvā kompetence ir daudz fundamentālāka nekā valoda un tai ir prioritāra loma, t. i., prāta izcelšanās ir diādiska (piedalās divi) un dialogā (notiek apmaiņa starp prātiem), un pieaugušo intersubjektivitāte veidojas, balstoties uz zīdaiņa intersubjektivitāti (veidojas zīdaiņa un mātes tiešajā *face-to-face* saskarsmē). Neverbālā jeb netiešā informācijas apmaiņa (*correspondence*) ir iespēja saprast intimitāti un iekšējos procesus (*exuberance*), kā arī iespēja distresa regulācijai (*Beebe et al., 2003; Siegel, 2007*).

Turklāt šīs interakcijas nes līdzi abu veidu intersubjektivitāti – eksplicītās / verbālās un implicītās / neverbālās. Eksplicītie procesi un atmiņa ir saistīti ar apzināšanos, tie ir organizēti tā, ka uzzinātie fakti, secinātie un pieņemtie koncepti (semantiskā atmiņa) vai personīgie stāsti (epizodiskā atmiņa) ir apzināti atsaucami atmiņā. Implicītie procesi notiek vai tiek izpildīti automātiski bez apzinātas pieredzes iesaistīšanās (piemēram, atpazīt kažka kažoka pieskārienu ādai, kad kažķis pieglaužas; slidot, ja reiz esam to iemācījušies, neanalizējot katru kustību) (*Beebe et al., 2003*).

Tādēļ vienlaikus var notikt dažādas interakcijas – divu indivīdu dialogs un uzskatu saskarsme, sociālo lomu atbilstība un sociālā konstruēšana, proceduālās darbības (līgums, psihoterapeitiskais “rāmis”), kognitīva un afektīva empātija, optimāla emocionālā un motorā atsaukšanās (*face-to-face* interakcijas), piesaistes aktivizēšanās, identificēšanās, saplūšana, rezonanse, projektīvā identifikācija, frustrācija un afektu vienpusēja vai abpusēja regulācija, refleksija un pašrefleksija (ieskaitot implicīto (netiešo) attiecību apzināšanos), zināšanu nodošana, mentalizācija un konceptualizācija.

Īpaši nozīmīgas interakcijas ir pārnese un kontrpārnese, kas sasaista pacienta un psihoterapeita individuālo pieredzi un psihoterapeitiskās attiecības (*Beebe et al., 2003*). Lai iesaistītos šajās interakcijās, reflektētu tās un saglabātu pašrefleksiju, psihoterapeitam jāspēj bez aizspriedumiem un iepriekšējiem pieņēmumiem novērot klientu, nepiemērojot viņam savas vērtības un pasaules redzējumu. Tas iespējams tikai tad, ja psihoterapeits jūtas pietiekami drošs par sevi un zina, ka nepazaudēs sevi klienta neapzinātajā vai izplūdušo robežu iekšējā pasaulē un spēs atgriezties savā iekšējā pasaulē. Būt empātiskam nozīmē būt atbildīgam, aktīvam, stipram, vienlaikus jūtīgam un filigrānam (*Rogers, 1975*).

### 3.6.4. Empātija supervīzijā

Iepriekš minētais par empātisku psihoterapeitu attiecināms uz supervizoru, kad supervīzijas procesā psihoterapeits (vai jebkurš cits speciālists) kļūst par to, kuram nepieciešams atbalsts, izglītošanās un vadība, lai padarītu savu darbu efektīvāku (tāpat kā klienta dzīves kvalitātes un subjektīvās labsajūtas uzlabošanās ir psihoterapijas mērķis).

**Empātijas reflektēšana.** Tā kā supervizors vienlaikus ir supervīzijas sistēmas (pacients, speciālists, supervizors, visu veidotās reālās un virtuālās attiecības, vide) dalībnieks un vadītājs (*Hawkins, Shohet, 2000*), tad viņam supervīzijas laikā atklājas triju veidu empātija. Pirmie divi veidi saistās tieši ar supervīzijas procesu – supervizora empātija pret supervizējamo un supervizējamā empātija pret savu pacientu, kas no psihoterapijas procesa tiek ienesta supervīzijā kā darba materiāls. Trešais empātijas veids ir pastarpināts – supervizora empātija pret pacientu tādā veidā, kā to supervīzijas procesā ienesis supervizējamais, kombinācijā ar supervizora paša fantāziju vai kontrpārnešu aktualizēto.

Pirmkārt, supervizors var tīri kognitīvi secināt, kā supervizējamā pacients varētu justies kādā konkrētā situācijā. Šāds supervizora dialogs ar supervizējamo ir bez emocionālas iesaistes, novērotājs saprot emociju, bet pats to nejūt. Otrkārt, emociju atpazīšana var notikt tā, ka emocija, ko supervizējamais pauž par savu pacientu, pamodina tādu pašu emociju supervizorā. Tā ir atpazīšana “pirmajā personā”, emocionāli atsaucoties novērotajam. Aktivizējoties spoguļneironiem, otra cilvēka emocijas ielaužas novērotāja emocionālajā sfērā un pamodina atmiņas par līdzīgu emocionālu pieredzi. Ja novērotājs, šajā gadījumā supervizors, saglabā sevis apzināšanos (aktivizēta insula), tad, reflektējot par savu stāvokli un atklājot to, viņš var palīdzēt trenēt pašrefleksiju supervizējamajam (*Rizzolatti, Craighero, 2005; Siegel, 2006, 2007*).

Supervizējamā empātija pret pacientu, visticamāk, būs supervīzijas objekts tad, ja tā būs daļēji apzināta. Viens no iespējamajiem variantiem ir tāds, ka supervizējamajam ir skaidra tikai kognitīvā empātija pret pacientu, t. i., speciālists izprot pacienta jūtas, bet tās nerada viņā emocionālo atbalsi jeb afektīvo empātiju (*Rizzolatti, Craighero, 2005; Siegel, 2006, 2007*).

Supervizors dialogā ar supervizējamo var censties palīdzēt izprast supervizējamā emocionālo reakciju attiecībās ar klientu vai konkrētu darba situāciju, pamatojoties uz to, kā supervizējamais saprot un redz situāciju. Iespējams, psihoterapeits apspiež savas dusmas, ko rada viņa devalvācija. Supervizors var, piemēram, norādīt uz speciālista rezonējošo uzvedību – trauksmes paaugstināšanos, kas radusies, atsaucoties uz pacienta uzvedību. Novērtējot pacienta personības organizāciju kā “robežstāvokļa” organizāciju, kas raksturīga ar neskaidrām, izplūdušām savas identitātes robežām, supervizējamajam var būt nepieciešams supervizora atbalsts, lai pārorientētos no savu robežu sargāšanas uz pacienta trauksmes saturēšanu (*Cozolino, 2006*).

Reflektējot savu empātiju pret supervizējamo, supervizors var palīdzēt supervizējamajam apzināties viņa emocijas vai psihiskos stāvokļus. Piemēram, savu emociju atklāšana, sakot: “Kad jūs stāstījāt par savu klusēšanu un klausīšanos, es sajutos tā, it kā man gribētos attālināties no jūsu pacienta. Vai šādas manas izjūtas izraisa jūsos kādu atbildes reakciju?” (Cozolino, 2006).

Supervīzijas laikā speciālists, kurš stāsta par savu pacientu un savām attiecībām ar to, sniedz ne tikai verbālo informāciju, bet arī neverbālā veidā izpauž to, kas noticis sesijas laikā. Supervizors var, piemēram, norādīt uz speciālista rezonējošo uzvedību, kas radusies, atsaucoties uz pacienta uzvedību (Cozolino, 2006). Tādā veidā speciālistam ir iespējams reflektēt savu uzvedību, ar to saistītās emocijas, tā atjaunojot spēju dalīties otra afektā, vienlaikus elastīgā veidā uzturot savu emocionālo pašregulāciju, lai nošķirtu savu un pacienta skatījumu (Siegel, 2007).

**Empātija vai emocionālā rezonanse, saskaņošanās un iesaistīšanās.** Uztverot otra cilvēka ekspresiju, spoguļneironu sistēma, īpaši neironu grupa, kas atrodas insulā, spēj radīt rezonansi – uzvedības, emocionālās vai pat fizioloģiskās reakcijas, ko nosaka indivīda saskaņošanās (*attunement*) ar citu indivīdu. Pat tad, kad cilvēks skatās uz foto, kurā redzama spēcīgu emociju pārņemta seja, viņa sejas muskuļi aktivizējas, lai imitētu uztverto emociju izpausmi (Cozolino, 2002, 2006). Piemēram, rezonances stāvoklī nereti parādās psihoperistaltikas skaņas gan supervizējamajam, gan supervizoram.

Šādu reaģēšanu mācās bērībā – pētījumi liecina, ka bērībā notikusī emocionālā rezonanse starp māti un bērnu korelē ar bērna (vēlāk pieaugušā) afektu regulācijas spēju, spēju pavadīt laiku sociālās darbībās, spēju simboliski spēlēties, verbālo intelektu, spēju runāt par savām izjūtām un intrapsihisko pieredzi (Beebe *et al.*, 2003).

Tā kā parasti rezonances reakcija izpaužas ātrāk, nekā tā tiek apzināta, citu cilvēku izpausmju apzināšanās notiek prātā reizē ar (vai pat pēc) rezonances shēmas motoro vai emocionālo aktivizēšanos. Vienlaikus notiek emocionālā ietekmēšanās – citu cilvēku izjūtu uztveršana var radīt tās pašas izjūtas tajā, kurš to uztver. Tas attiecas kā uz negatīvām izjūtām (bailes, trauksme, fobijas), tā uz pozitīvajām (prieks). Līdz ar to var apgalvot, ka emocionālo traumu iespējams iegūt, redzot, kā cieš citi, arī suicidālās domas var tikt pārņemtas. Tāpat var notikt arī ar iedvesmu un radošo darbību (Cozolino, 2006).

Supervīzijā šie procesi visbiežāk saistās ar to, ka supervizējamajā speciālistā viņa klienta emocijas ir izraisījušas emocionālo rezonansi un iesaistīšanos (*contagion*) un supervizējamais savas emocijas “atnes” uz supervīziju. Tātad supervizējamais, stāstot par klientu, izpauž šīs emocijas savā sejas izteiksmē un supervizoram, kurš redz spēcīgu emociju pārņemtu seju, aktivizējas sejas muskuļi, lai imitētu uztverto emociju izpausmi. Psihoterapeitā tas var izraisīt izjūtu, ka viņš ir

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

ticis saprasts pat tad, ja supervizora rezonējošā uzvedība ir automātiska un neapzināta. Tomēr supervizora pašrefleksijai par savu sejas muskuļu kustības uztveršanu ir arī cita nozīme – tā palīdz supervizoram apzināties, kādas empātiskās reakcijas supervīzējamajā speciālistā radījis viņa klients, un ar precizējoša jautājuma palīdzību noskaidrot, vai viņa secinājumi ir pareizi (*Cozolino, 2006*).

Iespējams arī pretējais gadījums – stāstot par klientu, supervīzējamā sejas izteiksme nepauž emocijas, un supervizoram nav iespējas reflektēt emocijas, izmantojot neverbāli saņemto informāciju. Supervizors to var atspoguļot dialogā ar supervīzējamu, tā veicinot supervīzējamā pašrefleksiju par emociju izpausmju apspiešanas iemesliem (*Cozolino, 2006*).

**Empātija vai identificēšanās un saplūšana.** Ja indivīdu psihiskās robežas kļūst neskaidras un tiek pieņemta rezonanses pieredze, lai identificētu otra iekšējo stāvokli, empātija tiek aizstāta ar identificēšanos vai saplūšanu (*Cozolino, 2002; 2006*). Šāds process var būt raksturīgs supervīzējamajam speciālistam, kuram jāstrādā ar psihotiska vai robežstāvokļa personības struktūras pacientiem, nepieredzējušam speciālistam vai tādām, kurš nav pabeidzis personīgās psihoterapijas procesu, vai speciālistam, kuram nākas strādāt ar pacientu, kura problēmas vai intrapsihiskais konflikts sakrīt ar speciālista tā brīža problēmām. Piemēram, pacients un speciālists katrs atrodas savas laulības šķiršanas procesā, vai speciālists nesēn pārdzīvojis tuva cilvēka nāvi, bet pacients tikko uzzinājis par saslīmšanu ar vēzi agresīvā formā.

Identificēšanās – šis primitīvais un bieži patoloģiskais stāvoklis nav tas pats, kas empātija, jo tiek zaudēta perspektīva un robežu apzināšanās. Daudzi psihoterapijas un citu palīdzošo profesiju speciālistu pacienti / klienti piedzīvo stāvokli, kurā neadekvātas robežas starp sevi un citiem kopā ar nespēju apzināties savas vajadzības un jūtas rada depresiju un ciešanas. Apzināšanās, izpēte un sevis (sajūtu, emociju, stāvokļu) vārdā nosaukšana ir pamatkomponentes daudzās psihoterapijas formās (*Cozolino, 2006*). Taču gadījumos, kad arī speciālists “pazaudē” savas robežas, supervīzijas uzdevums ir tās atjaunot.

**Empātija un kontrpārnesē.** Ar kontrtransferenci vai pretpārnesi apzīmē procesu psihoterapijā vai citās atbalstošās vai palīdzošās attiecībās, kad psihoterapeits (supervizors, cits speciālists) nevis iesaistās reālās attiecībās ar pacientu / klientu, bet reaģē uz viņa transferenci jeb emocionālo pārnesi un izjūt pārāk spēcīgu emocionālo iesaistīšanos tajā, ko paudis pacients / klients. Psihoterapeits var empātiski pārdzīvot pacienta emocionālo stāvokli (saskaņotā kontrtransference) vai kādas pacientam nozīmīgas personas emocionālo stāvokli (papildinošā kontrtransference). Par šādu pārdzīvojumu var liecināt gan fizioloģiskas un ķermeniskas izmaiņas, gan neraksturīgas domas, izjūtas un darbības, kas radušās kā atbilde uz pacienta vārdiem. Šis process ļauj abiem simboliski izdzīvot pacientam raksturīgās attiecības.



Kontrtransferences kā jebkuras empātiskas reakcijas laikā darbojas spoguļ-neironi, ļaujot izjust dialoga partnera emocijas un afektus. Tādā veidā tā var būt nozīmīgs empātisks instruments psihoterapeita darbā, jo tās apzināšanās ļauj sa-skarties ar pacienta intrapsihisko pasauli. Taču tiek aktivizēta arī implicītās atmiņas informācija un salīdzināta ar esošo. Ja psihoterapeits nereflektē savus intrapsihiskos procesus šajā brīdī, dialogs var pārvērsties simboliskā sev raksturīgo attiecību atkārtotā no abām pusēm. Ja tiek aktivizēta arī insula, kas sasaista šo automātisko un neapzināto reakciju ar pieres daivā notiekošajiem apzināšanās procesiem, kontr-transferences konceptualizēšana ļauj psihoterapeitam izprast pacienta intrapsihisko pasauli un palīdzēt to izprast arī pacientam.

Supervīzijā šis process ir vēl sarežģītāks, jo reizē ar supervīzijas izglītojošo daļu, kas pēta psihoterapeita un pacienta pārnese un pretpārnese, supervīzijas atbalstošā daļa aktivizē arī supervīzējamā transferenci un izraisa supervizora kontr-transferenci. Abi pārneses un pretpārneses procesi var būt neatkarīgi un prezentēt atšķirīgas attiecības, bet tie var būt arī paralēli – supervīzējamā transference uz supervizoru saistīta ar tiem pašiem afektiem un līdzīgu pieredzi kā viņa pacienta transference uz viņu pašu. Tad supervizora uzdevums, realizējot gan atbalstošo, gan apmācošo funkciju, ir empātiski iesaistīties un, reflektējot savu kontrtransferenci, palīdzēt supervīzējamajam apzināties un analizēt viņa procesus un to nozīmi kā supervīzijā, tā attiecībās ar pacientu.

### Avoti un literatūra

1. Achaya, S., & Shukla, S. (2012). Mirror neurons: Enigma of the metaphysical modular brain. *Journal of Natural Science, Biology, and Medicine*. 3(2): 118–124. doi:10.4103/0976-9668.101878
2. Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*. 21(4), 3–16.
3. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18(supl.), 13–25.
4. Baron-Cohen, S. (2003). *The Essential Difference: The Truth about the Male and Female Brain*. New York: Basic Books.
5. Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J., Sorter, D. (2003). Introduction. A systems view. *Psychoanalytic Dialogues*. 13(6), 743–775.
6. Cozolino, L. J. (2002). *The Neuroscience of Psychotherapy: Building and Rebuilding the Human Brain*. London: W. W. Norton & Company.
7. Cozolino, L. J. (2006). *The Neuroscience of Human Relationships: Attachment and the Developing Social Brain*. London: W. W. Norton & Company.
8. Dapretto, M., Davies, M. S., Pfeifer, J. H., Scott, A. A., Sigman, M., Bookheimer, S. Y., Iacoboni, M. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nat Neurosci*. 9(1), 28–30.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

9. De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *The Annual Review of Psychology*. 59, 279–300.
10. Gaitniece-Putāne, A. (2008). Agresijas, emocionālā intelekta un stoicisma saistība 20–25 un 30–35 gadus veciem respondentiem. *Latvijas Universitātes raksti*. 742. sēj. *Psiholoģija*. 7.–28. lpp.
11. Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*. 36(4), 171–180.
12. Gillespie, A., Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 40, 19–46.
13. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
14. Hodges, S. D., Klein, K. J. (2001). Regulating the costs of empathy: The price of being human. *Journal of Socio-Economics*. 30, 437–452.
15. Kohut, H. (1984). *How does Analysis Cure?* Chicago: University of Chicago Press.
16. Lamm, C., Batson, C. D., Decety, J. (2007). The neural basis of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 19(1), 42–58.
17. Liddell, H. G., Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press. Iegūts no: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3D%2334198&redirect=true>
18. Mutschler, I., Wieckhorst, B., Kowalevski, S., Derix, J., Wentlandt, J., Schulze-Bonhage, A., Ball, T. (2009). Functional organization of the human anterior insular cortex. *Neuroscience Letters*. 26, 457(2), 66–70.
19. Rizzolatti, G., Arbid, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*. 21, 188–194.
20. Rizzolatti, G., Craighero, L. (2005). Mirror neuron: A neurological approach to empathy. *Neurobiology of Human Values, Research and Perspectives in Neurosciences*. 107–123.
21. Rogers, C. R. (1975). Empatic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*. 5(2), 2–10.
22. Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T., Convit, A. (2007). Who cares? Revisiting empathy in Asperger syndrome. *Journal of Autism Development Disorder*. 37(4), 709–715.
23. Schwartz, W. (2013). *The parameters of empathy: Core considerations for psychotherapy and supervision*. Iegūts no: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2393689](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2393689)
24. Schwartz, W. (2002). From passivity to competence: A conceptualization of knowledge, skill, tolerance, and empathy. *Psychiatry*. 65(4), 338–345.
25. Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*. 132(3), 617–627.
26. Siegel, D. (2006). An interpersonal neurobiology approach to psychotherapy. *Psychiatric Annals*. 36(4), 248–256.
27. Siegel, D. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W. W. Norton & Company.
28. Stueber, K. (2013). *Empathy*. Iegūts no: <http://plato.stanford.edu/entries/empathy/>

### 3.7. Varas un kontroles aspekti supervīzijā

Supervīzijas ietvaros jāaplūko arī varas un kontroles aspekti, jo autoritāte nav nodalāma no supervīzora lomas, kam supervīzijas izglītojošajā funkcijā piemīt arī didaktiskums, atbildība un kontrole pār izglītojamā (piemēram, terapeita vai konsultanta) profesionālo izaugsmi un praksi. Šis aspekts gan nav attiecināms uz visiem gadījumiem, bet ir īpaši spilgts studentu praksē un administratīvajā supervīzijā. Daudzi konflikti ap supervīzora lomu rodas grūtību dēļ, ar kurām viņš sastopas, izvēloties no savas supervīzora lomas nenodalāmās autoritātes un varas adekvātu pielietojumu. Attiecībām supervīzijā ir sarežģīts, tuvs un intensīvs raksturs. Reizēm mēģinājums izmantot varas aspektu cieš neveiksmi supervīzora nepietiekamo profesionālās lomas pieredzes, personīgu grūtību vai diskomforta dēļ no “viens pret vienu” supervīzijas attiecībām (*Hotorn, 1975, citēts no: Ховкинс, Шохем, 2002*).

Oriģinālā termins “supervīzija” nāk no latīņu valodas (*super* – ‘virs’, *videre* – ‘skatīties’) un attiecas uz amatnieku grupas meistarū. Simtgadu senā pagātnē Jaunanglijā parasti veikala meistara rokās bija gandrīz neierobežota vara pār darbaspēku, viņš varēja piedāvāt darbu, nodarbināt cilvēkus veikalā un izmantot viņus darbā pēc sava ieskata, dzīvojot no ienākumu starpības starp pārdotās preces cenu un strādniekiem izmaksājamo darba algu (*Кулаков, 2004*). Sākotnējais supervīzijas apzīmējums “kontrolē” vēl joprojām ir saglabājis vairākās valstīs profesionālās darbības vidēs kā pārbaude vai inspekcija, bet citās valstīs šis vārds šķiet skarbs un autoritārs un netiek lietots šādā nozīmē (*Винер, Майзен, Дакхэм, 2006*).

Mūsdienās supervīzija tiek uzskatīta par arēnu, kur viens indivīds strādā cita redzeslokā. Tā ir tikpat radoša, cik tehniska skatuve, uz kuras nezināmais top zināms. Konteksts, kā ietvaros supervīzors vienlaikus ar autoritāti un tiešo kontroli uzņemas arī atbildību pār supervīzējamo un viņa darbu tādā veidā, lai pēdējais varētu apgūt zināšanas un pieredzi un kļūt par savas jomas profesionāli. Šādas kompetences adresātiem ir jābūt izglītotiem lietot savu varu, neizmantojot to ļaunprātīgos nolūkos (*Malone, 2009; Кулаков, 2002*). Var arī teikt, ka supervīzija ir kaut kas vairāk nekā tikai izglītošana, tomēr mazāk nekā terapija un ietver gan didaktiskumu, gan emocijas, nevis ir vienkārša tehnisku jautājumu apspriešana. Savukārt didaktiskais darbs nozīmē varas disbalansu, kur supervīzoram ir lielāka pieredze un, visdrīzāk – arī augstāks statuss hierarhijā (*Винер, Майзен, Дакхэм, 2006*). Saturiski supervīzija nozīmē profesionālu kontroli, pārraudzību un atbalstu noteiktas jomas profesionālim savas prakses emocionālo, praktisko, teorētisko, ētisko u. c. jautājumu risināšanai. Supervīzoram jāspēj vienlaikus nodrošināt abu supervīzijas pamatmērķu īstenošanu – klienta vai pacienta (turpmāk tekstā – klienta) labklājības nodrošināšana pret iespējamām supervīzējamā kļūmēm un supervīzējamā personības un profesionālo iemaņu attīstība (*Martinsone, 2010; Кулаков, 2002*).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Literatūrā tiek izdalītas trīs supervīzijas funkcijas:

- 1) izglītojošā jeb formējošā;
- 2) atbalstošā jeb tonizējošā;
- 3) ievirzes, administratīvā jeb normatīvā funkcija (turpmāk tekstā – normatīvā).

Normatīvā funkcija nodrošina kontroles funkciju – supervizors uzņemas atbildību pārliecināties, ka supervizējamā darbs nenodara kaitējumu klientiem un atbilst iestādes un nozares normatīvajām prasībām un labas prakses principiem, un neatbilstības gadījumā rīkoties atbilstoši savai kompetencei atkarībā no situācijas steidzamības pakāpes (*Ballon, Waller-Vintar, 2008; Кулаков, 2002*).

Savukārt vara ir tiesības un iespējas pārvaldīt, iespēja būt noteicējam pār citu (Latvijas..., 2002). Vara ir potenciāla iespēja ietekmēt uzvedību, mainīt notikumu gaitu, pārvarēt pretestību un panākt, lai cilvēki darītu to, ko citos apstākļos viņi nedarītu (*Pfeffer, 1992*), tai pašā laikā – vara ir arī iespēja manipulēt ar citiem vai mainīt viņu uzvedību, kur autoritāte ir varas avots un padara to likumīgu.

Džona Frenča un Bertrama Reivina (*French, Raven, 1959*, citēts no: *Cartwright, Zander, 1960*) varas tipoloģijā ir izdalīti seši varas veidi:

- 1) atlīdzības varas avots ir iespējas nodrošināt citiem vēlamā rezultāta sasniegšanu vai apbalvošanu;
- 2) piespiešanas vara balstās uz bailēm no soda, kas var būt gan dažādu labumu un priekšrocību atņemšana, gan morāls nosodījums, gan atlaišana no darba;
- 3) kompetences vara ir atkarīga no tā, cik lielā mērā cilvēki ietekmētājam piedēvē konkrētas zināšanas un prasmes, it īpaši kādā specifiskā nozarē;
- 4) informatīvās varas subjekts ir ne tik daudz eksperts kādā jautājumā, bet gan nozīmīgas informācijas avots;
- 5) referento varu ietekmētājs iegūst tad, ja cilvēki sāk sevi identificēt ar viņu, apbrīno un cenšas atdarināt savos uzskatos un uzvedībā;
- 6) leģitīmā vara tās turētājam piešķir tiesības būt noteicējam; šis apzīmējums faktiski ir autoritātes sinonīms (*Reņģe, 2008*).

No psiholoģiskā viedokļa varu aplūko arī Ēriks Fromms (*Fromms, 1994*), norādot, ka vara nav cilvēka īpašība, bet gan starppersonisko attiecību veids, kurā tiek izpausts pārkūms – gan kā palīdzība, gan kā ekspluatācija. Pirmajā gadījumā varas radītā distance samazinās, bet otrā gadījumā distancei ir tendence palielināties. Tiekme pēc varas ir kompensējošs mehānisms, kā noslēpt savu nespēku un kompleksus, tajā izpaužas cilvēka nespēja dzīvot pašam savu pilnvērtīgu dzīvi, veidot savu patību. Tie ir izmisīgi centieni ar varu aizstāt spēku, kura nav. Ja indivīds ir spēcīga personība, kas jūtas brīva un neapdraudēta, tas netiecas pēc varas pār citiem.

Neatņemams varas realizācijas instruments ir kontrole. Kontroles jēdziens šajā rakstā ir aplūkots kā uz cilvēku ārēji iedarbojošs mehānisms jeb sociālā kontrole. Sociālās psiholoģijas aizsācējs Gabriels Tards (*Tarde, 1902*, citēts no: *Semeraro,*

1984) sociālās kontroles iedarbību izskaidroja ar atdarināšanas likumiem, pēc kuriem veidojas cilvēku savstarpējā mijiedarbība. Viņš salīdzināja sabiedrību ar smadzenēm, kur katra atsevišķa cilvēka apziņa ir šūna no šīm smadzenēm. Cilvēki nav brīvi rīkoties tā, kā vēlas, jo viņi ir saistīti ar sabiedrību, kurā dzīvo, un tajā valdošajām uzvedības normām, kuru ievērošanu pati sabiedrība nodrošina ar soda sankciju piemērošanas iespējamību. Sabiedrība būtiski nosaka cilvēka dzīves kārtību ne tikai formāli, bet arī caur tiesību normām. Pat tad, ja cilvēks noliedz sociālās normas, viņam tās ir jāpārzina, lai zinātu, ko noliegt. Šajās cilvēka un sabiedrības līdzāspastāvēšanas attiecībās sakņojas jēdziens “sociālā kontrole”, kas šaurākā, juridiskā izpratnē nozīmē pēc atgriezeniskās saites principa strādājošu sociālo sistēmu pašregulācijas mehānismu, sociālās pārvaldes orgāniem reaģējot uz kādas sociālās sistēmas destabilizējošu faktoru. Sociālā kontrole ietver ekspektācijas (sagaidāmas uzvedības normas jeb netiešas prasības), normas (pilda uzvedības regulatīvo funkciju) un sankcijas (iedarbības līdzeklis sociālo normu izpildes nodrošināšanai) (Сластенин, 2003).

### **3.7.1. Supervizora profesijas izvēle: motivācija un vajadzības, arhetipiskie tēli**

**Motivācija supervizora profesijas izvēlei un vajadzības.** Vairums supervizoru savās atbildēs uz jautājumu par profesijas izvēli varētu ietvert vēlmi rūpēties, ārstēt, atveseļot – arhetipa “slimnieks–dziednieks” izpausmi. Tomēr vienlaikus var būt arī apslēptā varas vēlme kā tiekšanās atrasties starp cilvēkiem, kuri atrodas vēl zemākā (nozēļojamākā) stāvoklī, kā arī tiekšanās pēc iespējas līdz kādam līmenim pārvaldīt tādu cilvēku dzīvi, kuriem nepieciešama palīdzība. Un likme var būt likta nevis par labu aizsargājamajam, bet gan uz aizsargātāja varu.

Saskaņā ar Džeimsa Hillmana (Hillman, 1979, citēts no: Ховкинс, Шохет, 2002) uzskatu ir terapeiti – “problēmu mednieki”. Viņi meklē problēmas, pat nesaģaidot, kad cilvēks ienāks kabinetā. Tikšanās sākas ne tikai ar pēc palīdzības atnākušā projekciju, bet arī ar profesionālā palīga ieaudzinātu un iemācītu apņemšanos. No psihoanalīzes skatījuma varētu teikt, ka kontrtransference ir sākusies vēl pirms transferences. Supervizora apņemšanās viņam jau ir kabatā, kamēr viņš vēl sēž un gaida klauvējienu pie durvīm.

Supervizors nevarētu veikt šo darbu, ja neizjustu vajadzību būt vajadzīgam cilvēkiem, kas nāk pie viņa pēc palīdzības: viņš ir vajadzīgs, lai varētu viņam palīdzēt. Vajadzības pašas par sevi nerada nekādu kaitējumu, bet tās noliedzot – pievienojas Ēnai un pārtop par apslēptām prasībām. Prasības meklē realizāciju, kamēr vajadzības lūdz vien to izpaušanu.

Vajadzība būt mīlētam, novērtētam, pieņemtam kā cilvēkam, kurš jau tā dara visu iespējamo pēc vislabākās sirdsapziņas un, neraugoties uz to, tomēr reizēm pieņem grūtus lēmumus “pacienta labā”, – īsāk sakot, katrs vēlas, lai viņu uzskata

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

par “labu cilvēku”. Nenākas viegli, pat daudzus gadus strādājot ar cilvēkiem un satiekot pašiem savu ēnas pusi, akceptēt pašiem sevi tādu, kā apraksta pacients, nemaz nepajautājot pašu viedokli. Nav patīkami no kāda uzzināt par savu rigiditāti, vēsumu un varas ļaunprātīgu izmantošanu. Rodas vilinājums vai nu nomainīt savu uzvedību, lai kļūtu “labāks”, tā slēptā veidā dodoties pretuzbrukumā, vai arī izdomāt kādu pieklājīgu aizbildinājumu, lai vispār pārtrauktu strādāt ar šo cilvēku. Reizēm ir grūti akceptēt nepateicību. Tā pēkšņi var piekert sevi pie domas, ka “es taču tik daudz tavā labā darīju!”, – vārdus, kurus gandrīz katrs kādreiz ir dzirdējis no saviem vecākiem vai skolotājiem un kurus sev nosolījis nekad neatkārtot (*Ховкинс, Шохем, 2002*).

**Arhetipiskie tēli un supervizora profesijas izvēle.** Arhetipisko uzskatu kopumu izstrādāja Karls Gustavs Jungs (*Jung, 1969*), kurš aplūkoja tos kā kolektīvajā zemapziņā mītošus instinktīvas rīcības tēlu modeļu shēmas. Arhetipiski ir visi mīti un pasakas, tāpat arī daudzie sapņu tēli un sižeti. Tieši vispārējā arhetipisko tēlu modeļu līdzība ir norāde uz dažādo kultūru mitoloģiju līdzību. Dažādu tautu dievu tēli pēc sava izskata, rīcības, uzvedības atgādina cilvēkus. Būtībā senie dievi ir kolektīvās zemapziņas, arhetipiskās atmiņas vēstījums. Tieši tādēļ tie ir tik nemanāmi un tik tuvi. Arī supervizori nav izņēmums: katra pierastais darba ritms un darba un vides organizācija bieži vien rada asociācijas ar kādu no kolektīvās pagātnes tēliem, caur to atklājot prasmi vai nespēju apieties ar viņam piešķirto varu.

Ians Vīners, Ričards Maizens un Dženija Dakhema (*Wiener, Mizen, Duckham, 2006*) ir izdalījuši vairākus arhetipālos tēlus salīdzinājumam ar supervizoru darba stiliem.

Nestoram, Pīlosas valdniekam, vecākajam no visiem Trojas kara grieķu karavadoņiem, piemita gudrība un dzīves laikā uzkrāta milzīga pieredze, ko viņš tiecās nodot jaunajiem vadoņiem. Tomēr viņš slimīgi uztvēra savu vecumu, kura dēļ viņu varēja uztvert skeptiski. Nestors deva daudz noderīgu padomu, tomēr darīja to ar tādu daudzvārdību, nepārlicināti, it kā vēloties vienlaikus arī atvainoties. Nestors kā supervizors būtu ambivalents pret savu varu, kas viņam neapšaubāmi piederēja, bet kuru neprata pielietot, līdz ar to uzvedās trauksmaini, pārlietu pieticīgi, cenšoties palikt ēnā. Viņu pilnībā paralizētu bailes no iespējamās naidīgās reakcijas uz autoritāti.

Euristejs, Mikēnu valdnieks, piedzima vienā dienā ar Hēraklu, bet divas stundas ātrāk, tāpēc Zevs viņam deva pārākuma tiesības un varu pār mazāko varoni. Tomēr Euristejs tik un tā bija pārlietu skaudīgs pret Hēraklu, bija greisirdīgs un baidījās no viņa. Viņš piespieda Hēraklu veikt 12 varoņdarbus, katreiz cerot, ka viņš cietīs neveiksmi. Katru reizi, kad Hērakls atgriezās ar stāstu par veiksmīgi izpildītu uzdevumu, Euristejs rīkojās necienīgi un bija skops atlīdzībā. Šāda uzvedība varētu piemist skaudīgam supervizoram, kurš pilnībā apšaubā pats savu kompetenci un

jaunajos terapeitos saskata vien savus konkurentus. Tā rezultātā viņš skarbi kritizē tos un nicīgi vērtē viņu pūles, arvien prasot lielākus sasniegumus.

Prokrusts bija cilvēkēdājs, kurš dzīvoja pilī blakus ceļam, kas veda uz Atēnām; viņš ievilināja savā pilī ceļiniekus un guldināja savā gultā. Ja viņam šķita, ka gulta ceļiniekam ir par mazu, viņš vienkārši nogrieza tās ķermeņa daļas, kas kārās pāri gultas malai; ja gulta izrādījās par lielu – viņš tos daudzja ar veseri tik ilgi, kamēr viņi izplūda pa visu gultu. Beigu beigās garām pilij uz Atēnām sagrābt varu gāja Tēsejs un nogalināja Prokrustu. Prokrustā var atpazīt supervizora prototipu, kurš nespēj samierināties ar individuālām atšķirībām un par katru cenu cenšas visus padarīt vienādus. Viens no spilgtākajiem ir Džeimsa Pola Dži (*Gee, 1992*) aprakstītais “Pigmiona komplekss”. Šāds supervizors pret saviem supervizējamajiem izturēsies tieši tāpat kā pret sevi pašu, cenšoties gan sevi, gan viņus “iestūķēt” kādā sadomātā ideālā formā, jo pats nav par sevi pārliecināts. Viņš nav spējīgs atpazīt un pieņemt savas individuālās īpatnības, bet saskata vien nepilnības un atkāpes no stingrās normas.

Pallādas Atēnas, gudrības un mākslas dievietes, viena no negatīvajām iezīmēm bija vēlēšanās būt par labvēli un aizstāvi iemīļotajiem varoņiem, atbalstot tos ar visu savu burvju spēku pielietojumu pret viņu sāncensiem – parastiem ļaudīm. Viens no viņas mīļajiem bija Odisejs, kurš uzsāka nežēlīgu cīņu ar Ajantu pēc Ahileja nāves Trojas karā. Atēna, cenšoties palīdzēt Odisejam, uzsūtīja Ajantam milzīgu negodu, tā piespiežot viņu izdarīt pašnāvību. Te var rast paralēles ar supervizoru, kurš pret saviem supervizējamajiem izturas ar vecāku gādību un rūpēm un pārpārēm izbauda savus panākumus, piemēram, saņemot uzslavu un pozitīvas atsauksmes par saviem aprūpējamajiem supervizoru tikšanās reizēs. Šāds supervizors izmantos savus supervizējamos, lai kompensētu savas bezspēcības sāpīgo izjūtu.

Savukārt Delfos mita pats slavenākais seno laiku orākuls, bet galvenās dievības vietu ieņēma Apollons. Šeit orākuls pareģoja, izmantojot dieva iedvesmotās priesterienes Pītijas muti, kura klosterī transā sēdēja, noliekusies pār klints plaisu, no kuras pacēlās neciešama smaka. Viņas slavenie pareģojumi par personīgo likteni un politiku bieži bija iztulkojami tikai ar lielām grūtībām. Tā, Krēzam, Mazajā Āzijā esošās Līdijas valdniekam, draudēja valdnieks Kīrs, kura impērija stiepās augšpus pa upi Līdijas austrumu robežā. Bailēs un apjukumā Krēzs vērsās pēc padoma pie Apollona Delfos, un viņam tika pateikts: “Ja pāriesi upi, tad tu sagrausi varenu impēriju.” Krēzs pārgāja pāri upei un tiešām sagrava varenu impēriju, tikai nevis Kīra, bet gan pats savējo. Supervizors arī tāpat var tērpties tādos augstas, noslēpumainas autoritātes ietērpos, ka viņa izteikumi nevar tikt apšaubīti, un šīs autoritātes aizsargāšanai viņš izvairās sniegt viennozīmīgus un saprotamus rīkojumus, kad tiek pēc tādiem vaicāts. Supervizori iesācēji nereti demonstrē tādas pašas shēmas ar saviem supervizējamajiem, tomēr tā izpaužas nevis viņu apzināta izvēle, bet gan

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

dziļi iekšēja vēlme atbrīvoties no trauksmes, ko viņos rada supervizora profesijai piemītošā atbildība.

Vairumā iepriekšminēto gadījumu saknes šai, lielākoties pat neapzinātajai, trauksmei jāmeklē paša supervizora sāpīgajā tukšuma izjūtā, nezināšanā vai nekompetencē (*Винер, Майзен, Дакхэм, 2006*).

### 3.7.2. Supervizoru lomas un darba stils varas izmantošanas kontekstā

**Supervizoru lomas varas izmantošanas kontekstā.** Adevkāta supervīzijas lomai piederīgās varas izmantošana ir supervizora atšķirīgā iezīme (*Ховкинс, Шохем, 2002*). Supervizoram jāspēj prasmīgi saskaņot skolotāja, atbalstoša cilvēka un administratora lomas tā, lai katra no tām atbilstu attiecīgajai supervīzijas izglītošanas, atbalsta un normatīvajai pamatfunkcijai (*Bourn, 2011*). Viena no būtiskām atšķirībām starp terapeita un supervizora lomām ir tā, ka supervizoram var būt jāsniedz supervīzējamā darba kvalitatīvs novērtējums, jo īpaši augstskolu, profesionālo asociāciju un veselības aprūpes institūciju ietvaros. Viņš ne tikai izglīto supervīzējamo, kā veikt terapiju, bet arī vērtē viņu, proti, pilda eksperta lomu, kas savukārt pašos supervizoros bieži izraisa trauksmi un vēlmi no šīs lomas izvairīties vai mazināt tās autoritāro nozīmi, demonstrējot koleģiālu vai draudzīgu savstarpējo attiecību stilu.

Tieši supervizors ir persona, kas dod novērtējumu terapeitam uzņemšanai vai neuzņemšanai profesionālajā organizācijā, kas nozīmē iespēju sākt savu neatkarīgu praksi. Turklāt supervizors uzņemas tiešu atbildību par supervīzējamo, bet netiešu – par viņa pacientiem, kas uzliek pienākumu rūpēties par augstu profesijas standartu uzturēšanu, kā arī pasargāt institūcijas un pacientus no slikta terapeita darba (*Williams, 1995*).

Kad supervīzijā lomas nav stingri noteiktas, tad pastāv risks abiem – supervīzējamajam un supervizoram – “iekrīst” kādās citās, supervīzijai nepiemērotās komunikācijas izpausmēs (*pattern*) vai pat attīstīt “slepenās norunas”, “krustoto” vai “paziņoto” transakcijas veidu (*Ховкинс, Шохем, 2002*).

Supervizora lomas izvēli nosaka arī pats supervīzējamais, viņš izdara izvēli starp kandidatūrām, kas ir kaut kādā ziņā līdzīgas viņam, viņa terapeitam, kādam no vecākiem, skolotājam utt. Citi tieši meklē stingrāku supervizoru, būdami pārliecināti par lielāku potenciālo ieguvumu. Izvēli ietekmē zemapziņa, vadoties pēc indivīda pieredzes ar autoritārām personām. Viss ir atkarīgs no tā, vai supervizors tiks uzskatīts par ekspertu, kritiķi, tiesnesi, draugu vai vecāku (*Винер, Майзен, Дакхэм, 2006*).

Pētījumu rezultāti (*Worthington, 1984, 1986; Allen, Szollos, Williams, 1986; Zucker, Worthington, 1986, citēts no: Williams, 1995*) rāda, ka supervīzijas efektivitāte



visvairāk ir saistīta ar supervizora kā eksperta lomu, supervizējamie ir devuši priekšroku supervizoru spējai adekvāti konfrontēt un veicināt personisko izaugsmi, nevis tehnisko prasmju apguves veicināšanai.

Alfreda Kadušina (*Kadushin*, 2002, citēts no: *Williams*, 1995) veiktajā aptaujā skaitliski lielākā respondentu grupa pie supervizoru trūkumiem ir norādījusi slikti veiktas kontroles un administratīvās funkcijas, nedrošību konfrontēt apmācāmos ar viņu neveiksmēm un nespēju izmantot varas aspektu supervīzijā.

**Supervizoru darba stils varas izmantošanas kontekstā.** Viljams Malone (*Malone*, 2009) ir izdalījis četrus supervizoru darba pamatstilus, no kuriem pirmos trīs norādījis kā neproduktīvus supervīzijā, kas liedz supervizoram un supervizējamam nodibināt pozitīvas savstarpējās darba attiecības:

- 1) autoritārais stils, kurā supervizors ieņem pārākuma un noteicēja pozīciju, neatstājot vietu neatkarībai un radošumam un radot pasīvas agresijas iespējamību;
- 2) neiejaukšanās stils, kas veicina apjukuma un neizpratnes pilnu gaisotni, nenodrošinot drošu vidi un atstājot supervizējamo apmulsumā, ko tad īsti darīt;
- 3) birokrātiskais stils var radīt neuzticēšanos un neizpratni, jo supervizējamais nesaņem atbalstu, kas savukārt paralizē radošumu un izraisa bailes kļūdīties;
- 4) veicinošais stils tiek rekomendēts, jo ietver gan apmācību, gan personisko izaugsmi, gan konsultēšanu, kā arī disciplīnu supervizējamā prasmju pilnveidošanai. Šis stils rada drošību, neietver "tiesāšanu" un veicina jaunos un drošu vidi, kur supervizējamajam brīvi atklāties (*Malone*, 2009).

Supervizoram bez aizsargāšanās un atvainošanās ir jāpieņem tas fakts, ka autoritāte un vara pieder viņa profesijai. Reizēm varas izmantošana ir neizbēgama, tomēr, lai arī šādos gadījumos netiktu nodarīts būtisks kaitējums supervīzijas attiecībās, supervizoram kā profesionālim ir jājūtas pietiekami kompetentam un jāmaks to adekvāti izrādīt (*Ховкинс, Шохет*, 2002).

**Supervīzijas attiecības: varas un kontroles ietekme.** Supervīzijas attiecības jau pēc savas definīcijas paredz supervizējamā un supervizora statusu, profesionālās sagatavotības un pieejamās varas atšķirības, kas var apgrūtināt pozitīvas un noturīgas supervīzijas darba alianses izveidi. Statusu atšķirība ir ietverta jau pašā supervīzijas pamatā un nevar tikt ignorēta vai noliegta arī no paša demokrātiskākā supervizora puses, citādi tas var izraisīt apjukumu, bezpalīdzību, nedrošību, noslēgšanos un pasīvu agresiju no supervizējamā puses, tā apdraudot pašu supervīzijas realizāciju (*Williams*, 1995).

Teorijā un praksē tiek daudz diskutēts par supervīzijas kā ārpakalpojuma priekšrocībām. Ar pētījuma rezultātiem (*Beddoe*, 2011) apstiprinās hipotēze, ka

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

supervīzijas kā ārpakalpojuma sniegums var tikt salīdzināts ar institūcijā iekļautas supervīzijas rezultātiem un pat uzrādīt labākus rezultātus. Tiek pieņemts, ka ārējā supervīzija mazina varas un autoritātes ietekmi. Pastāv vairāki faktori, kas ir pamatā ārējās supervīzijas attīstībai, tostarp vadības uzspiestā iekšējās supervīzijas darba kārtība un varas dinamikas problēmas institūcijā, iespēja piedāvāt emocionālu atbalstu, kas nav piesātināts ar institucionālās varas attiecībām un konfidencialitātes jautājumiem. Vienlaikus pastāv risks, ka klīniskā prakses analīze tiek iznesta ārpus tās norises konteksta (*Beddoe, 2011*).

Supervīzijas attiecību efektivitāte un noturība lielā mērā ir atkarīga no tā, cik efektīvi un profesionāli supervizors prot apieties ar viņam piešķirto varu. Jo pilnīga atteikšanās no varas izmantošanas, tieši tāpat kā pārmērīgs varas pielietojums, ātrāk vai vēlāk noved pie supervīzijas pārtraukšanas. Supervizori, kas neprot apieties ar viņiem piešķirto varu, pielieto to pārmērīgi vai cenšas no tās izvairīties, parasti sāk dažādas spēles, tādas kā “Viņi man neļaus” – *es jau ar lielāko prieku izdarītu, ko tu lūdz, bet vadība neļaus*; “Ak, es nabadziņš” – *man ir tik ļoti žēl, ka jāatceļ mūsu tikšanās, bet, ja tu zinātu, cik man daudz darba*; “Es taču esmu brašulis” – *paskaties, cik daudz es tev esmu izdarījis*; “Vienu labu jautājumu var aizstāt ar otru tikpat labu” – *un kā tu uz šo jautājumu atbildētu?* Vai arī piekopt manipulācijas ar varu, tādas kā “Atceries, kurš te ir galvenais”, uzsverot savu varu; “Es visu izstāstīšu” – draudi atklāt informāciju augstākai instancei vai vadībai; “Mamma / tētis labāk zinās”, uzrunājot no vecāku vai aizbildņa pozīcijas; “Es vienkārši cenšos tev palīdzēt” – aizsargāšanās no kritikas, demonstrējot altruismu; “Nu, ja tu pārzinātu Dostojevska daiļradi tādā mērā kā es” – izceļot savas zināšanas, liekot supervizējamajam sajusties niecīgam.

Supervīzijas telpa kā jebkuras citas attiecības nav brīva no abu pušu projekcijām, kuras ir nepieciešams aplūkot, ja supervīzijas attiecībās rodas grūtības. Šim mērķim ir nepieciešams izveidot atbilstošu atmosfēru, kas veicina uzticēšanos un drošību, lai varētu atklāt abu pušu “ieguldījumu” pie konkrētās grūtības. Tas ir vēl sarežģītāk slēgtā vidē, slēgta tipa iestādēs, kur bieži vien pati institūcija veicina ļaunprātīgu varas izmantošanu, lai tādā veidā uzturētu iekšējo kārtību. Supervīzijas attiecības ir pakļautas arī trīs arhetipisko noslieču ietekmei: uz spēli, uz konteinerēšanu (saturēšanu) un iniciāciju, turklāt papildu jau iepriekš minētajam šīs attiecības ar visām no tā izrietošām sekām ietekmē arī tādi arhetipiskie tēli kā varonis, *anima / animus*, labirints, nelabais, durvju sargs (autoritāte, uzvara) un matrice (*Винер, Майзен, Дакхэм, 2006*).

Supervīzijas dalībnieku lomas ir pietiekami noteiktas, kur viens indivīds vērsas pēc palīdzības pie otra; viņi ir atšķirīgi pēc savas pieredzes un kompetences, un vienam no viņiem būs arī jāvērtē otra darbs. Šādās attiecībās liela nozīme ir iesaistīto personu pašcieņas un pašvērtējuma līmenim un līdzsvaram, turklāt supervizoram ir jāuzņemas zināma atbildība un rūpes. Izlikšanās un aizsargāšanās, tostarp attiecībā uz nevēlēšanos vai nespēju izmantot šim procesam piekrītošo varas apjomu, var

iznīcināt šīs attiecības un piespiest pārtraukt supervīziju. Šeit nav runa tik daudz par neizbēgamu dominēšanu, kā par manipulēšanu ar varu un autoritāti (*David, Jacobs, Meyer, 1995*).

Supervizējamais, cenšoties pārvarēt savu narcistisko ievainojamību, izglītības procesā mēdz izmantot visas iespējamās aizsardzības: izstumšanu, intelektuālizāciju, eksternalizāciju, izkropļošanu, noliegumu, izvairīšanos utt. Kauna izjūta un nedrošība tiek pārvarēta ar kompensatoru savas varenības pārdzīvojumu, mokošo bezpalīdzību – ar fantāzijām par neierobežoto varu pār savu pacientu (*David, Jacobs, Meyer, 1995*).

Supervizors sāk paļauties uz savu patiesībā viņam vēl nepiemītošo meistarību, neņemot vērā savu pasniedzēju un supervizora viedokli. Šo barjeru un aizsardzību pakāpeniskai mazināšanai ir nepieciešama supervizora spēcīga personība un kompetence, lai viņš spētu būt “pietiekami labs” supervizors savam supervizējamajam šajā kopīgajā, grūtību, izaicinājuma, vilšanās un gandarījuma pilnajā supervīzijas ceļojumā.

Spējīgs skolotājs var paveikt gandrīz visu, ja vien viņam patiesi patīk tas, ko viņš dara, un ja viņš nav profesionāli noguris. Tad viņš spēj strādāt arī didaktiski vai autoritāri, tieši vai pastarpināti – ar metaforas, mājienu, humora, joka, sokrātiska dialoga vai mākslas palīdzību, turklāt nenodarot kaitējumu izglītojamajam, bet veicinot viņa profesionālo izaugsmi un personisko brīvību. Pieejamajā literatūrā salīdzinoši maz ir aprakstīta supervizora kā novērotāja loma, kurš vienlaikus gan palaiž supervizējamo terapeitu doties uz priekšu pa drošu ceļu, gan arī rūpīgi seko un pēc nepieciešamības – arī stingri kontrolē, tā gan radot profesionālu izaicinājumu, gan arī pietiekamu drošību, pateicoties kontrolei, kas šajā gadījumā veido drošu telpu jaunradei un prasmju nostiprināšanai.

### Avoti un literatūra

1. Ballon, D., Waller-Vintar, J. (eds.). (2008). *Clinical Supervision Handbook. A Guide for Clinical Supervisors for Addiction and Mental Health*. Canada: Centre for Addiction and Mental Health.
2. Beddoe, L. (2011). External supervision in social work: Power, space, risk, and the search for safety. *Australian Social Work*. 65(2), 197–213.
3. Bourn, D. F., Hafford-Letchfield, P. (2011). The role of social work professional supervision in conditions of uncertainty. *The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*. 10(9), 41–56.
4. Cartwright, A. N. D., Zander, A. (1960). *Group Dynamics: Research and Theory*. Evanston IL: Row, Peterson and Co., 607–623.
5. David, P., Jacobs, D., Meyer, D. J. (1995). *The Supervisory Encounter. A Guide for Teachers of Psychodynamic Psychotherapy and Psychoanalysis*. London: Yale University Press.
6. Fromms, Ē. (1994). *Mīlestības māksla*. Rīga: Jumava.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

7. Gee, J. P. (1992). *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice*. New York: Bergin & Garvey. Series in Language and Ideology.
8. Jung, C. G. (1969). *Archetypes and the Collective Unconscious. Collected Works of C. G. Jung*. Princeton NJ: Princeton University Press.
9. Malone, W. J. (n. d.). *Clinical Supervision: We are More than Bosses... We are Leaders*. Iegūts no: [http://docsfiles.com/pdf\\_clinical\\_supervision\\_we\\_are\\_more\\_than\\_bosses\\_we\\_are\\_leaders.html](http://docsfiles.com/pdf_clinical_supervision_we_are_more_than_bosses_we_are_leaders.html)
10. Mārtinsone, K. (2010). Supervīzijas jēdziens un attīstība. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
11. Pfeffer, J. (1992). *Managing with Power: Politics and Influence in Organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
12. Reņģe, V. (2008). Vadītājs, līderis un līderība: pārskats par līderības teorijām. *Līderības fenomens Latvijā*. Rīga: ODA, 11.–17. lpp.
13. Semeraro, P. (1984). *Il sistema penale di Gabriel Tarde*. Padova: Cedam.
14. Wiener, J., Mizen, R. & Duckham, J. (2006). *Supervising and Being Supervised: A Practice in Search of a Theory*. UK: Open University Press.
15. Williams, A. (1995). *Visual and Active Supervision. Role, Focus, Technique*. New York: W. W. Norton & Co.
16. Винер, Дж., Майзен, Р., Дакхэм, Дж. (2006). *Супервизия супервизора. Практика в поиске теории*. Санкт-Петербург: Когито-Центр.
17. Кочюнас, Р. (n. d.). *Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд*. Iegūts no: [http://www.personality-chel.ru/institut\\_geshtalta/stati\\_o\\_geshtalte\\_i\\_psikhoterapii/process\\_supervizii\\_ehkzistencialnyj\\_vzgljad/](http://www.personality-chel.ru/institut_geshtalta/stati_o_geshtalte_i_psikhoterapii/process_supervizii_ehkzistencialnyj_vzgljad/)
18. Кулаков, С. А. (2002). *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт-Петербург: Речь. Iegūts no: <http://bestdocs.ru/docs/index-431935.html>
19. Кулаков, С. А. (2004). *Супервизия в психотерапии. Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов*. Санкт-Петербург: Вита.
20. Слостенин, В. А. (ред.). (2004). *Социальная психология: Учебное пособие*. Москва: Академия.
21. Хамитова, И. Ю. (2000). *Развитие профессиональной идентичности консультанта. Журнал практической психологии и психоанализа*. 1. Iegūts no: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2897>
22. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы*. Санкт-Петербург: Речь.

### 3.8. Kauna izjūta supervīzijā

Šī raksta tēma tiek izklāstīta, padziļināti vēršot uzmanību uz tādām supervīzijas attiecībām, kurās supervīzējamais ir terapeits – mākslas terapeits, psihoterapeits vai psihologs. Savas profesionālās identitātes attīstības sākumposmā jaunie terapeiti sastopas ar daudzām grūtībām, tostarp ar nepietiekamu kompetenci koriģējošās supervīzijas ietvaros un nepietiekami attīstītu refleksijas spēju. Reizēm par šādu šķērslī kļūst kauna izjūta par saviem pārdzīvojumiem un nezināšana, kā tos

apspriest. Jauno speciālistu supervīzijās liels uzsvars tiek likts uz supervīzijas kā profesionālās izglītības funkciju. Drošības izjūtai ir izšķirošā nozīme veiksmīgas supervīzijas norisē, tomēr izglītībā reizēm tiek skarta arī supervīzējamā pašcieņa, līdz ar to ir nepieciešams rast pieeju, ņemot vērā supervīzējamā individuālās īpašības un pašcieņas līmeni (Kohut, 1977), lai viņš sajostos drošībā un spētu atklāties supervīzoram. Psihoterapeitu Hainsa Kohuta, Endrjū Morisona un Donalds Natansona (Kohut, 1971, 1977; Morrison, 1989, Nathanson, 1987, citēts no: Morrison, 1999) veikto pētījumu rezultāti izskaidroja kauna izjūtas lomu supervīzijā, ciktāl supervīzija ir izglītības process, kas paredz pārdzīvojamo jūtu analīzi (David, Jacobs, Meyer, 1995). Kauna pārdzīvojumam ir liela nozīme, un kauna pieredze būtiski ietekmē supervīzijas procesu.

### 3.3. tabula

#### Profesionālās identitātes attīstības stadijas (Хамитова, 2000)

Autori	Profesionālās identitātes attīstības stadijas					
	1	2	3	4	5	6
Hess (1980)	Sākums	Prasmju attīstīšana	Konsolidācija	Mijiedarbība	—	—
Hogan (1964)	Nedrošība – atkarība	Atkarība – neatkarība	Pārliecība par sevi	Jaunrade	—	—
Gaoni, Neumann (1974)	Mācekļi	Zellis	Terapeitiska personība	Savstarpēja konsultēšana	—	—
Yogev (1982)	Lomu noteikšana	Prasmju apgušana	Prakses nostiprināšana un attīstīšana	—	—	—
Loganbill, Hardy, Delworth (1982)	Stagnācija	Apjukums	Integrācija	—	—	—
Blount, Glenwick (1982)	Adekvātums – neadekvātums	Atkarība pret neatkarību	Nosačīta atkarība pret individuāciju	Neatkarīga prakse un konsultēšana	—	—
Kaslow (1986)	Uzbudinājums un trauksme par sagaidāmo prieku	Atkarība un identifikācija	Aktivitāte un ilgstoša atkarība	Piesātinājums un patstāvības sākums	Identitāte un neatkarība	Līdzsvars un koleģialitāte

Dažādi autori (Gaoni, 1974, Hess, 1980, Kaslow, 1986, citēts no: Сахновская, 2001) izdala atšķirīgu profesionālās izaugsmes fāžu un stadiju skaitu, tomēr ir vienoti savā viedoklī par izmaiņu norisi supervīzora un supervīzējamā attiecībās, kas raksturo izaugsmi – pāreju no atkarības uz patstāvību, no nepārliecinātības uz līdzsvarotu jaunradi, no identificēšanās uz sava stila izveidošanu utt.

Profesionālās identitātes veidošanās laiks ir individuāls, parasti ne mazāk kā četri gadi, lai izietu visas sešas stadijas (*Kaslow*, 1986), ja nenotiek iestrēgšana, kas visbiežāk ir pietaktā – identitātes un neatkarības iegūšanas – stadijā. 3.3. tabulā ir apkopoti dažādu pētnieku uzskati šajā jautājumā, tomēr viņiem visiem ir kopīga attīstības dinamika – no atkarības no supervizora un nedrošības uz neatkarību, pārliecību un integrāciju.

### 3.8.1. Kauna raksturojums, izjūta un pieredze

Kauna pārdzīvojuma centrā ir vajadzība pēc piederības. Kauns tiek definēts kā negatīva pašvērtējuma vai cilvēka identitātes izjūtas ārēja apdraudējuma emocionālas sekas, emocionālā reakcija uz personisko neveiksmi vai uz šādas neveiksmes iespējamības draudiem, bailes tikt atraidītam (*Talbot*, 1995; *Zupancic*, *Kreidler*, 1999; *Hahn*, 2001). Tas ir kā iekšēja, panikai līdzīga reakcija, kas aptver bezpalīdzības un trauksmes izjūtas un vēlmi paslēpties vai izzust (*Graff*, 2008; *Morrison*, 1994, citēts no: *Bilodeau*, *Savard & Lecomte*, 2012). Ir jāsaņem drošība, lai satiktos ar savu kaunu, kas mēdz parādīties arī pavisam negaidīti un bez jebkāda iepriekšēja “brīdinājuma”. Glorija Evansa (*Evans*, 1987, citēts no: *Помпер-Эфрон*, 2002) norāda, ka indivīda nespēja rast pietiekamu drošību kauna pārvarēšanai noved pie pašvērtības samazināšanās un vēl lielākas kauna ietekmes nākotnē.

Pēc Džūnas Tengnejas (*Tangney*, 1996) uzskatiem kaunēties tendētiem indivīdiem piemīt nosliece uz dusmām un nekonstruktīvu uzvedību. Pētījumu rezultāti apstiprina, ka tieksme uz kaunu ir savstarpēji saistīta ar dusmām un naidīgumu un var novest pie tiešas, netiešas vai jauktas autoagresijas vai pret citiem vērstas agresijas (*Tangney*, 1996). Kauns var motivēt dusmas, izmantojot tādas emocijas kā pazemojums, niknums un naidīgums.

Džons Liberdzers (*Lybarger*, 2001) apraksta trīs citu aiz cita dziļāk progresējošus kauna līmeņus: apmulsumu, pazemojumu un aizvainojumu. Apmulsums asociējas ar bīklumu un kautrīgumu, neveiklības izjūtu, samulsumu un apjukumu; pazemojums rodas, kad tiek aizskarts lepnums vai cieņa. Kad pazemojums ir dziļš un ir saistīts ar bezpalīdzības, bezcerības un izmisuma izjūtu, rodas aizvainojuma izjūta. Supervizora iniciatīvas trūkums apskatīt šos jautājumus var veicināt supervīzējamā pašvērtējuma pazemināšanos un kauna pārdzīvojumu, kas var novest pie tādiem aizsargmehānismiem kā izstumšana un izvairīšanās.

Kauns bieži izraisa pārrāvumu divu cilvēku komunikācijā, kur nokaunējies indivīds joprojām ilgojas atgriezties emocionāli pozitīvā mijiedarbībā (*Tomkins*, 1963). Ja vēlme atjaunot attiecības un atgriezt zaudēto labvēlību pārstāj eksistēt, tad kaunu aizstāj cits afekts, piemēram, riebums vai dusmas (*Yourman*, 2003).

**Interpersonālais un intrapersonālais kauns.** Kauns ir gan interpersonāla, gan intrapersonāla emocija (*Nathanson*, 1992; *Tomkins*, 1963). Kad pozitīvā mijiedarbība starp diviem cilvēkiem pārtrūkst, kauns ir paredzamās šāda pārrāvuma

sekas. Piemēram, supervizējamajam terapeitam, kurš atradās savas kompetences pieauguma izjūtas varā un pēkšņi izjūt supervizora nosodījumu, visdrīzāk radīsies kauna reakcija.

Interpersonālo attiecību aspektā kauns ir emocija, kas saistīta ar savu neveiksmju atklāšanu citiem. Kauna interpersonālā izcelsme ataino personas pieaugošo apziņu, ka tā aizņem Visumā tikai nelielu vietu un ka kādu daļu no tā, ko dara vai pats par sevi uzskata, pārējie var pilnīgi nepieņemt. Kauns kalpo kā bremzes bērnības narcistiskajam aicinājumam pastāvīgi atrasties savu vecāku uzmanības centrā un ir saistīts ar piederības izjūtas pasaulei attīstību, ar autonomitāti un personības spēju atbildēt uz apkārtējās vides izaicinājumiem (*Поммер-Эфрон*, 2002).

Intrapersonālā aspektā kauns tiek izjūsts, personai slimīgi pārdzīvojot faktiskā Es neatbilstību ideālajam Es (*Talbot*, 1995). Izjūtas par nepietiekamību parādās, kad persona apzinās neatbilstību starp savu faktisko būtību un to, kāda šī persona ideāli vēlētos būt (*Morrison*, 1986). Intrapersonāli kauns var izpausties, ja indivīds nedzīvo saskaņā ar savām gaidām. Šajā kontekstā tas ir viegli pamanāms, atklājot paša konstatētās klīniskās kļūdas, pat tad, ja tiek sastapta sapratne no supervizora puses, tik un tā var sekot kauna atbildes reakcija (*Hahn*, 2012).

**Samērīga kauna izjūta, kauna trūkums un pārmērīga kauna izjūta.** Kauns pats par sevi nav ne slikts, ne labs. Samērīga kauna galvenā vērtība slēpjas tajā, ka kauns palīdz cilvēkam izsekot savām attiecībām ar apkārtējo pasauli. Kad viņam misējas, zaudējot apkārtējās pasaules labvēlību, kauns signalizē, ka kaut kas nopietni nav kārtībā – interpersonālais tilts (*Kaufman*, 1980) starp viņu un pārējiem prasa remontu. Tāds kauns drīzāk aktivizē, nevis paralizē. Savukārt pārmērīgs kauns vai tā trūkums var radīt virkni grūtību.

Gan cilvēki ar pārmērīgu kauna izjūtu, gan cilvēki bez kauna ir savā ziņā līdzīgi – viņi nespēj atrast ērtu veidu, kā piederēt pasaulei. Dažiem indivīdiem raksturīga strauja šo divu stāvokļu maiņa – viens pēc otra sekojoši šausmīga kauna un pilnīgas bezkaunības periodi (*Поммер-Эфрон*, 2002).

Pārmērīgi nomācošs un nepārvarams kauns liek justies kā nepilnvērtīgam cilvēkam, nekompetentam, nicinātam, atkarīgam no citiem un visu atraidītam, tādām, kas ir tikai pārējo ignorances cienīgs un bezspēcīgs kaut ko visā tajā mainīt. Ir apdraudēta cilvēka bāzes koncepcija. Viņš cenšas izvairīties no kompānijām un biedriskām attiecībām – gan fiziski, gan emocionāli. Ja nav iespējams nozust, tad viņš uzliek “masku”, lai kļūtu citiem neredzams. Šādi cilvēki var sākt lietot alkoholu, lai noslēptu savu neizturamo kaunu paši no sevis (*Kurtz*, 1981).

Savukārt kauna trūkums rada pārcilvēciskuma izjūtu (grandiozitāti, citu nicināšanu, dominēšanu, perfekcionismu) un ir “narcistiskās krīzes” (*Kohut*, 1978), ko pārdzīvo bērni divu gadu vecumā, otrs neveiksmīgs atrisinājums, kura ietvaros nav iespējams pašam ierobežot savas ekshibicioniskās tendences. Šādi cilvēki mēdz

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

uzvesties bezkaunīgi, nemaz nemanot, ka tas mulsina apkārtējos; turpina uzskatīt, ka viņi ir labāki par citiem, uzstājīgi vēloties palikt Visuma centrā – līdzīgi kā dievi (*Помпер-Эфрон*, 2002).

Normāli indivīdus kauna izjūta nepārpilda un neparalizē. Tā vietā ir iespējams apzināties, ka šīm sliktajām izjūtām ir pagaidu raksturs un ka pēc kāda neilga laika pie viņiem atgriezīsies labāka pašsajūta. Tomēr reizēm kauns var būt spēcīgs afekts, apdraudot indivīda pašcieņu, un var kļūt neizturams, ja to iniciējošais pārdzīvojums ir pārlieku spēcīgs vai indivīds ir pārlieku jutīgs pret kaunu savas agrīnās bērnības pieredzes dēļ, tad viņš var sākt izmantot kādu no psihs aizsargmehānismiem. Literatūrā dažādi autori izdala dažādas aizsardzības, biežāk minētās ir izvairīšanās, noliegums, aiziešana, izstumšana, perfekcionisms, omnipotence (grandiozitāte), bezkaunība, agresija, autoagresija un ekshibicionisms, un tās kalpo, lai aizstāvētos pret nepārvaramo kauna izjūtu. Šīs reakcijas izveidojas laika gaitā, un supervīzējamie var nekonstatēt, ka viņu darbību pamatā ir kauna izjūta (*Помпер-Эфрон*, 2002; *Hahn*, 2012). Kā aizsardzības mehānismu supervīzējamais var izmantot sava supervizora idealizāciju, tā pasargājot sevi no sava kauna pieredzes (*Hahn*, 2001).

### 3.8.2. Kauna pieredzes ietekme uz supervīzijas attiecībām un gaitu

**Supervīzijas attiecību raksturojums.** Savā darbā terapeita galvenie instrumenti ir pārnese, pretpārnese, pretestība, aizsargmehānismi utt. Šie sarežģītie psihodinamiskie koncepti izmanto speciālista dvēseles rezerves, bieži viņu pilnībā iztukšojot, radot šaubas, bailes, vientulības izjūtu, vainas izjūtu, iestigšanu afektos. Tādos brīžos supervīzija ir jo īpaši nozīmīga, lai dotu iespēju piecelties un palūkoties apkārt, iespēju atteikties no vieglākā ceļa – vainot pacientu / klientu, kolēģus, administrāciju, sabiedrību un pat sevi pašu. Supervīzija ļauj sākt jaunu iespēju meklējumus, atklāt zināšanas, kas rodas vien pašās grūtākajās situācijās, un saņemt atbalstu. Tādos brīžos terapeits meklē kādu, kas spētu droši un uzticami konteinerēt viņa profesionālā Ego nostiprināšanos. To varētu saukt par “mātišķo pieeju”, kur centrālā vieta ir atvēlēta rūpēm, atbalstam, akceptēšanai, audzināšanai, ko tēlaini var aprakstīt kā māti, kas uz rokām nes bērnu.

Cita pieeja varētu tikt apzīmēta kā “tēvišķā pieeja”, kur centrālo vietu ieņem didaktiskā, izglītojošā supervīzija vai koriģējošā iejaukšanās un kas ir neatņemama izaugsmes sastāvdaļa. Tā ir pieeja, kas balstīta uz vadību, – bērna skatījumā tas nozīmē pašlābīgi padot roku tēvam, kurš soli pa solim iepazīstinās bērnu ar pasauli un iemācīs viņam patstāvību (*Asper*, 1993). Didaktiskā supervīzija sašūpo supervīzējamā narcistisko līdzsvaru, apdraudot ar pašcieņas aizskaršanu, pašvērtējuma svārstīgumu, superego spiedienu, pašvērtējuma salīdzinājumu ar ideālo Es, kauna izjūtu utt. (*Кириллук*, 2011).



Viena no supervīzijas funkcijām ir supervizējamā profesionālā izglītošana. Lai supervīzija būtu veiksmīga, nepieciešams izprast, kāds izglītošanas veids konkrētajam supervizējamajam ir piemērotāks. Nesen praktizēt sākušiem terapeitiem, kuri supervīzijas sākumposmā bieži izjūt apmulsumu, vainas un kauna izjūtas par savu aizkaitinājumu vai erotiskajām reakcijām uz pacientiem / klientiem, ļoti palīdzoša ir supervizora objektīva attieksme pret šādām supervizējamā jūtām. Supervizējamajiem, kas sākotnējā supervīzijas procesa posmā izjūt to kā sava kauna avotu, korigējošās izglītības veids ir jo īpaši smags, līdz ar ko viņi cenšas no tā izvairīties, piemēram, konsultācijas laikā izklāstot tik daudz terapeitiskās informācijas, ka neatstāj laiku supervizora komentāriem, vai arī aizraujas ar paškritiku, cerot tādā veidā izvairīties no supervizora šķietami kritiskām piezīmēm (*David, Jacobs, Meyer, 1995*).

Atkarībā no supervīzijas fokusa punkta var tikt apskatītas supervizējamā četras attīstības stadijas:

- 1) fokuss uz sevi (*Vai es spēšu tikt galā ar šo darbu?*);
- 2) fokuss uz pacientu / klientu (*Vai es spēšu palīdzēt šim pacientam / klientam?*);
- 3) fokuss uz procesu (*Kādas ir mūsu savstarpējās attiecības?*);
- 4) fokuss uz procesu kontekstā (*Kā savstarpēji ir saistīti procesi?*) (*Кулаков, 2002*).

Atbilstoši supervizējamā aktuālajai situācijai supervizora personā vienlaikus var tikt pārstāvētas vairākas no šādām lomām: pasniedzējs, tiesnesis, nākamais kolēģis, ārsts, advokāts, skolotājs, garīdznieks, draugs, mamma, un tā persona, no kuras viedokļa ir atkarīga supervizējamā tālākā profesionālā karjera, kas pašam supervizoram uzliek daudzas kontrtransferences lomas un skar arī viņa paša personiskās problēmas. Pastāv pietiekami daudz avotu, kur supervizējamajam smelties bailes un kaunu, kas reizēm kļūst tik stiprs, ka supervizējamais šīs izjūtas pilnībā noliedz (*Сахновская, 2001*).

Pētījumu rezultāti apstiprina, ka individuālās supervīzijas rezultātā samazinās ar supervīzijas procesu saistītās kauna izjūtas, paaugstinās autonomija, vienlaikus pieaugot arī konkurences izjūtai pret supervizoru, mazinās vēlme pēc identificēšanās ar supervizoru un atkarība no viņa, mazinās regresa izjūta, vairs nav tik ļoti vitāli nepieciešams sajūst empātisko akceptēšanu, saņemt konkrētas instrukcijas un padomus, paaugstinās spēja apspriest savas jūtas, kas rodas supervīzijas laikā. Grupu supervīziju pētījumu rezultāti ir samērā līdzīgi, nemainīgs ir palicis vien savu jūtu apspriešanas līmenis, ko, iespējams, nosaka grupas supervīzijas nosacījumi, kas vairāk saistīti ar spriedzi, konkurences izjūtu, novērtējuma bailēm un kauna izjūtu ne tikai attiecībā pret supervizoru, bet arī pret pārējiem grupas dalībniekiem, un tā noved pie lielākas noslēgtības, liedzot iespēju saskarties ar intīmākām, dziļākām jūtām, kas nepieciešamas darbā ar pacientiem / klientiem. Salīdzinot pētījuma rezultātus individuālajās un grupu supervīzijās, var secināt, ka iespēja apspriest savas jūtas, kas rodas supervīzijas laikā, un savas jūtas pret supervizoru pirmajā gadā

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

grupu darbā ir zemākas, bet turpmāk šie rādītāji izlīdzinās. Grupas darbā pirmajā supervīzijas gadā ir augstāks kauna un bailu līmenis. Turpmāk grupā pieaug neatkarības izjūta, bet regresijas rādītāji ir zemāki nekā individuālajā darbā, kas liek secināt, ka grupā supervīzējamie tomēr paliek noslēgtāki nekā individuālajā supervīzijā (*Сахновская, 2001*).

**Kauna pieredze un spējas atklāties supervīzijā.** Mācīties terapiju zem supervīzora ciešā skatienu nenākas viegli: terapijas radītajam materiālam piemīt tādas iezīmes, kas reizēm liek izglītojamajam satīkties aci pret aci ar paša dziļāko un noslēpumaināko Es. Šī konfrontācija izraisa prieka viļņus, bet tai pašā laikā arī rada smagas sāpes un šaubas, kas atstāj diezgan maz vietas klīniskajai gudrībai, ko supervīzējamais pēkšņi “pazaudē”. Viņš fokusējas uz paša kaunu un bailēm un nepavisam ne uz to, ko saka pacients / klients vai supervīzors. Tikai tad, kad trauksme atslābst, viņā parādās iekšēja brīvība, kas padara viņu pieejamu jaunai informācijai (*Williams, 1995*).

Labā konsultanta prasme ir labs pamats laba supervīzora prasmēm. Supervīzora uzdevums – palīdzēt supervīzējamajam izjust, ka viņš tiek pieņemts, novērtēts un saprasts. Tikai tad supervīzējamais sajūtīsies drošībā un spēs būt atklāts, lai varētu paskatīties uz sevi un ļaut sev mainīties, kā arī novērtēt sevi un savas iespējas (*Кулаков, 2002*). Jo lielāku kaunu izjūt supervīzējamais, jo lielāka varbūtība, ka viņš būs mazāk atklāts ar supervīzoru. Tas var būt tāpēc, ka supervīzējamais ir tendēts uz kauna pārdzīvojumiem vai supervīzoram piemīt tendence kaunināt supervīzējamo, vai sakarā ar grūtībām, kas rodas konkrētā supervīzijas diādē.

Supervīzējamie terapeiti iesācēji ir tendēti slēpt no supervīzora lielāko daļu no tā, ko viņi dara ar saviem pacientiem, bailēs izskatīties ne tik veiksmīgi. Lai arī supervīzijas situācijā vienmēr pastāv risks saņemt triecienus pa savu narcistisko daļu, tomēr tieši sākumposmā jaunais terapeits ir īpaši jūtīgs pret narcistiskiem ievainojumiem. Terapeits parasti stipri apmulst par savām seksuāla rakstura jūtām un agresiju, kas rodas pret pacientiem / klientiem, jo terapeits vēl nav apguvis spēju veikt dziļu pārneses un pretpārneses testēšanu, līdz ar to arī neapzinās šo jūtu klīniskās informācijas nozīmi. Šajā sākuma stadijā lielākais, ko supervīzors var sniegt terapeitam, ir palīdzēt viņam tikt galā ar “izsalkumu pēc akceptēšanas” (*Barnat, 1974*).

Reizēm jaunie terapeiti paši nodala, kuras savas reakcijas uz pacientiem viņi apspriedīs ar saviem supervīzoriem un kuras ar saviem terapeitiem individuālajā vai grupas terapijā. Tāda pieeja var būt nosacīta arī ar izglītojamā nevēlēšanos dalīties supervīzijās ar savām jūtām un kauna pārdzīvojumiem un var apdraudēt pašu supervīzijas izglītošanas procesu. Reizēm ir samērā grūti norobežot, kur beidzas izglītojamā nespēja veikt pašanalīzi, novērst konflikta dēļ radušos bremsēšanu un apzinātu racionālu lēmumu dalīties novērojumos ar savu terapeitu, nevis supervīzoru. Turklāt pārmerīga savu jūtu un pārdomu izpaušme supervīzijā var izraisīt supervīzējamajam aplēpta kauna, ievainojamības un trauksmes izjūtu, tāpēc viņam jāsaprot atbalsts

un iedrošinājums, lai dalītos ar supervizoru savos personīgajos pārdzīvojumos (*David, Jacobs, Meyer, 1995*).

Terapeits var runāt par savu darbu, neizpaužot savas jūtas, piemēram, apspriežot kontrtransferences reakcijas vai emocijas, kuras viņam rodas darbā ar pacientu. Jaunie terapeiti atšķiras cits no cita ar savu narcistisko jūtīgumu un kaunēšanos, kā arī ar veidu, kā tiek piedzīvots kauns un veidota aizsardzība pret šīm jūtām. Tāpat pastāv atšķirības atklātības pakāpē – viens ir vairāk pašpārliecināts, otrs – vairāk kautrīgs. Bet vieni un otri var justies bezpalīdzīgi un pazemoti. Veids, kā šādi stāvokļi tiek pārvarēti, nosaka ietekmi uz terapeita pašvērtējuma līmeni un uz profesionālās izaugsmes procesu.

Supervīzija var izsaukt spēcīgu pazemojuma un kauna pārdzīvojumu un noslēgšanos, ja supervizējamais supervizora iejaukšanos uztver kā terapeitisku, kam būtu jānotiek terapeita un pacienta attiecībās. Supervizējamajam var šķist, ka viņš tiek kritizēts par jūtām, kādas viņš piedzīvo un ar kurām viņš dalās. Supervizējamajam, zaudējot drošības izjūtu personiskā dzīvē (ja supervizors bez atļaujas ir ielauzies tajā ar saviem jautājumiem) un izjūtot supervizora kritisko attieksmi, rodas nedrošība par izglītības procesu. Supervīzijās var pārrunāt personīgas dabas jautājumus, tomēr tikai tad, ja tie neizraisa supervizējamajā kauna izjūtu. Supervizors var sekmēt pašrefleksiju un jebkuru supervizējamā atklātību par sevi, jebkuru domu un personiska rakstura jūtu izpausmi, kas veicina izglītošanu.

Darbā ar jaunajiem terapeitiem supervizoram jāspēj atbilstoši reaģēt uz visiem apdraudējumiem, kādus terapeita pašvērtējums piedzīvo izglītošanas un klīniskās prakses laikā, jāvērs uzmanību uz to, kā supervizējamie terapeiti pārvar šos apdraudējumus, kā arī uz saasināto nemiera un kauna izjūtu, kas terapeitiem bieži parādās supervīzijas procesā. Supervizoram ir jāspēj atpazīt šādas problēmas un reaģēt uz tām, nošķirot terapeitisko kontekstu no izglītošanas konteksta un adekvāti reaģējot uz supervizējamā atklātajiem vēstījumiem (*David, Jacobs, Meyer, 1995*).

Lai veicinātu supervizējamā atklātāku komunikāciju, vispirms jāpievērš uzmanība tam, kas notiek iekšējā supervīzijas diādē, – vai izskatās, ka supervizējamais jūtas apmierināts, atvērts un spontāns savās domās, jūtās, darbībās. Vēl viens solis būtu darīt supervizējamajam zināmu, ka viņam ir atļauts un pat rekomendēts skatīties uz lietām citādi, nekā to dara supervizors, – ka tiek piedāvāts apspriest supervīzijā šīs atšķirīgās pieejas. Uzaicinājums kritizēt supervīziju un godīgi meklēt savu ieguldījumu notiekošajā var palīdzēt izvairīties no kauna, kas rodas, izjūkot supervīzijai (*Yourman, 2003*).

Klīniskajā supervīzijā supervizējamā kaunu var veicināt vairāki faktori:

- 1) pozitīvas jūtas pret supervizoru (*Yourman, Faber, 1996*);
- 2) sesijas materiāla ietekme, kas visdrīzāk padarīs supervizējamo supervizora un arī savās acīs mazāk kompetentu;
- 3) supervizējamā vēlme atgriezties pie labvēlīgas attieksmes pret supervizoru.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Viens no galvenajiem supervīzijas aspektiem ir terapeitisko sesiju materiāla atklāšana supervīzoram, tādā veidā no supervīzējamā tiek sagaidīta viņa pašatklāšanās. Tomēr pētījumi parāda, ka terapeiti iesācēji bieži vien slēpj informāciju no supervīzoriem pat tad, ja viņi, kā tas ir sagaidāms, demonstrē pašatklāšanos supervīzijā. Šādu noslēgtību veicina kauns. Pēc savas dabas supervīzija ir mēģinājums, kurā supervīzējamais var piedzīvot savu nepārlicinātību un kauna izjūtu. Visbiežāk materiāls, ko slēpj supervīzējamie, ir saistīts ar supervīzijas attiecību problēmām. Izskatās, ka tieši supervīzējamā terapeita kauna pieredze un noslēgtība vairāk ietekmē supervīzijas kvalitāti nekā pats supervīzējamais materiāls (*Yourman, 2003*).

**Kauna izjūtas rašanās avoti supervīzijas ietvaros.** Kauns var būt spēcīgs afekts supervīzijas situācijā, kas traucē supervīzējamajam terapeitam atklāt savas attiecības ar pacientu / klientu un savas jūtas gan pret terapiju, gan pret supervīziju. Situācijā, kad supervīzoram ir ne tikai apmācoša, bet arī vērtējoša loma, kad tieši viņa ziņojumiem ir liela nozīme terapeita profesionālās kompetences līmeņa izvērtēšanā, supervīzors nevar būt brīvs no supervīzējamā Superego projekcijām, kam savukārt var būt negatīva ietekme uz supervīzijas procesu: mazinās uzticēšanās un spēja atklāties, pieaug diskomforts – supervīzors no pietiekami laba pārvēršas par sodošu. Šī iemesla dēļ supervīzējamie bieži vien pakļauj terapeitisko materiālu cenzūrai, baidoties, ka supervīzors negatīvi uztvers supervīzējamā terapeita darbības vai jūtas (*Сахновская, 2001*).

Literatūrā ir izdalīti iespējamie supervīzējamā indivīda kauna izjūtas rašanās trīs avoti:

- 1) kauns, kas attīstās terapeita un pacienta attiecībās. Terapeits var izjust kontrtransfērences kaunu kā atbildi uz pacienta vēstījumu, ka terapeits nav pietiekami labs. Jo īpaši aktuāli tas ir situācijās, kad jauniņais terapeits ir “saņēmis” pacientu / klientu, ko viņam “nodevis” iepriekšējais terapeits, neatkarīgi no šādas pacienta / klienta pārejas iemesla, – veidojas trijstūris, kurā piedalās arī klātneesošais iepriekšējais terapeits;
- 2) kauns, kas rodas no terapeita bailēm vai uz pieredzes pamata par viņa atraidījumu no idealizētā supervīzora puses. Pirmajā gadījumā šāds kauns ir priekšlaicīgs un pamatojas uz supervīzējamā terapeita bailēm piedzīvot atraidījumu vai nebūt pietiekami atzītam no pašreizējā supervīzora puses, bet otrā gadījumā – uz reāli saņemta atraidījuma pamata;
- 3) kauns, kas rodas terapijas materiāla atklāšanas dēļ supervīzijas attiecībās. Šeit arī kāds niecīgs laikus nepamanīts sīkums var izraisīt supervīzējamā apmulsumu. Jāņem vērā, ka supervīzējamais atklāj savam idealizētajam citam supervīzoram savas personīgās un profesionālās vājības. Pastāv atšķirība starp supervīzoru un supervīzējamo varas aspektā, un šo atšķirību nevajadzētu ignorēt vai noliegt (*Talbot, 1995*).

**Palīdzība supervīzējamajam kauna pieredzes atklāšanā.** Pētījumu rezultāti pierāda, ka supervīzējamā nosliece uz kauna pārdzīvojumiem ietekmē supervīzijas procesu un šī ietekme ir atkarīga no tā, kā supervīzējamais uztver supervīzora atbalstu. Pētījumu rezultāti (*Yourman, Farber, 1996; Ladany et al., 1996*) apstiprināja, ka tieši kauns tiek minēts kā iemesls tam, kāpēc supervīzējamie patur noteiktas lietas noslēpumā no saviem supervīzoriem.

Supervīzijas procesā kauns neizbēgami rodas, jo supervīzējamajam nākas atklāt savas personīgās un profesionālās neveiksmes (*Ladany, Ellis, Friedlander, 1999*). Pētījumu rezultāti liecina, ka kauns ir nozīmīgs faktors supervīzijas vidē jebkuram supervīzējamajam, nevis tikai tiem, kas tendēti uz spēcīgiem kauna pārdzīvojumiem. Jūtīgākajiem supervīzējamajiem ir nepieciešams lielāks atbalsts, lai atklātu savu trauksmi un grūtības supervīzijā. Šie rezultāti uzsver, cik svarīgi ir izveidot drošu un uzticamu vidi, tā liekot uzvaru uz alianses robežu aspektu pirms jebkādu nozīmīgu darbu sākšanas. Droša, uzticēšanās un cieņas pilna klimata nodrošināšana supervīzijā ir primāra, lai supervīzējamais varētu justies droši, brīvi un komfortabli attiecībās ar supervīzoru (*Bilodeau, 2010*).

Endrjū Morisons (*Morrison, 1986*) ir uzsvēris, ka vēlme būt unikālam un absolūti svarīgam, kā idealizētais cits, un vienlaikus arī kauns par šo vēlmi, atrodas narcistiskajā kodolā. Kauns ir saistīts ar apslēpto sevis daļu, kas dziļi noglabāta, lai izvairītos no iespējas, ka kāds to var pamanīt, un reizēm arī no sevis paša. Neizpētīts kauns izraisa pasivitāti un noslēgtību.

Nensija Talbota (*Talbot, 1995*) sniedz sešas rekomendācijas supervīzoram, lai palīdzētu atklāt supervīzējamajam kaunu supervīzijā:

- 1) supervīzoram jābūt modram pret supervīzējamā apslēpto, maskēto kaunu. Viena no tāda kauna izpausmēm varētu parādīties supervīzējamā “vieglprātīgi nevērīgajā attieksmē”. Kauns var tikt maskēts dažādos veidos un izpausties kā grandiozitāte, kā kompulsīva patstāvība, naidīgums, garlaicība un vēl daudz citos dažādos veidos;
- 2) supervīzoram jāmudina supervīzējamo izpētīt terapijas un supervīzijas pieredzi. Savas terapijas un supervīzijas pieredzes izpētīšanai supervīzējamajam ir izšķiroša nozīme. Savstarpēji pārrunājot ar supervīzoru un reflektējot, tiek izstrādātas supervīzējamā terapeita jūtas pret pacientu, terapiju un supervīziju;
- 3) supervīzoram jādemonstrē psihoterapeita īpašības, sniedzot palīdzību supervīzējamajam terapeitam tā sava personīgā materiāla atklāšanā, kas rada ietekmi uz psihoterapiju. Tomēr supervīzoram nebūtu jāveic psihoterapija. Ar terapeita personīgo vēsturi saistītās asociācijas un to ietekme uz terapiju var tikt atklāta un apspriesta, tomēr to izstrāde jāatstāj paša supervīzējamā ziņā, piemēram, personīgajā psihoterapijā;

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

- 4) supervizors atvieglo nedrošību ar aktīvu tādas darbības modulāciju, kas ir sagaidāma un akceptējama. Aktīvi iesaistoties, supervizors piedāvā asociācijas uz terapijas vai supervīzijas materiālu, noteiktos gadījumos ietverot komentārus par saviem kauna pārdzīvojumiem terapijas veikšanā;
- 5) supervizoram jāspēj radīt drošu vidi, kurā ar kaunu saistītie fenomeni var tikt aplūkoti un apspriesti atklāti un ar supervizējamā ieinteresētību. Supervizējamais sāks apspriest kauna materiālu tikai tad, ja viņš jutīsies gana droši un būs pietiekami ieinteresēts to darīt. Šāda supervizējamā ieinteresētība var atraisīties tikai tad, ja supervīzijā ir radīti droši apstākļi, tostarp caur atbalstu un uzslavām supervizējamajam;
- 6) jāizvairās no mēģinājumiem atrunāt supervizējamo no idealizācijas pārneses uz supervizoru vai no idealizētā piedēvējuma. Šāda rīcība var izraisīt kaunu supervizējamajā, likt distancēties un secīgi – arī kaitēt. Supervīzijas norises gaitā supervizējamais savā attīstībā apgūs arvien lielākas spējas risināt personiskās narcistiskās dilemmas, lai atzītu savu aplēpto, grandiozo Es, kas tiecas uz terapeitisko meistarību un varenību, un integrēt šo patības aspektu sevis izpratnē (Talbot, 1995).

Strādājot ar trauksmainu jauno terapeitu, supervizoram ir jāņem vērā, ka supervizējamo uztrauc šādi jautājumi: *Vai supervizors būs manā pusē?, Vai viņš mani nosodīs tikpat stingri, cik es pats to daru?, Vai viņš atļaus būt man pašam – tādām, kāds es esmu?, Vai viņš ļaus man saglabāt manas labās īpašības un manus trūkumus, necenšoties kontrolēt manu profesionālo darbību?* (Кулаков, 2004).

### Avoti un literatūra

1. Asper, K. (1993). *The Abandoned Child within: On Losing and Regaining Self-Worth*. Illinois: Fromm International Publishing Corporation.
2. Ballon, D., Waller-Vintar, J. (eds.). (2008). *Clinical Supervision Handbook. A Guide for Clinical Supervisors for Addiction and Mental Health*. Canada: Centre for Addiction and Mental Health.
3. Barnat, M. R. (1974). Some characteristics of supervisory identification in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. 11(2), 189–192.
4. Bilodeau, C., Savard, R. (2010). Examining supervisor and supervisee agreement on alliance: Is shame a factor? *Canadian Journal of Counselling*. 44(3), 272–282.
5. Bilodeau, C., Savard, R., Lecomte, C. (2012). Trainee shame-proneness and the supervisory process. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*. 4(1), 37–49.
6. David, P., Jacobs, D., Meyer, D. J. (1995). *The Supervisory Encounter. A Guide for Teachers of Psychodynamic Psychotherapy and Psychoanalysis*. London: Yale University Press.
7. Hahn, W. K. (2012). The experience of shame in psychotherapy supervision. *Psychotherapy Theory Research & Practice*. 38(3), 272–282.
8. Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International Universities Press.

9. Kurtz, E. (1981). *Shame and Guilt: Characteristics of the Dependency Cycle. A Historical Perspective for Professionals*. Center City, Minnesota: Hazelden.
10. Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10–24.
11. Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development*, 77(4), 447–455.
12. Lybarger, J. S. (2001). *Inclusive Clinical Supervision*. Iegūts no: [www.homesteadschools.com/LCSW/courses/Inclusive%20Clinical%20Supervision](http://www.homesteadschools.com/LCSW/courses/Inclusive%20Clinical%20Supervision).
13. Morrison, A. (1986). *Essential Papers on Narcissism*. New York: New York University Press.
14. Morrison, A. P. (1999). Shame, on either side of defense. *Contemporary Psychoanalysis*, 35, 91–105.
15. Nathanson, D. L. (1992). *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. New York: W. W. Norton & Co.
16. Shame proneness. (n. d.). Iegūts no: <http://www.psychwiki.com/wiki/Shame-Proneness>
17. Talbot, N. L. (1995). Unearthing shame in the supervisory experience. *American Journal of Psychotherapy*, 49(3), 338–349.
18. Tangney, J. (1996). Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behaviour Research and Therapy*, 34(9), 741–754.
19. Tomkins, S. S. (1963). *Affect Imagery Consciousness: The Negative Affects*. Volume II. London: Tavistock.
20. Williams, A. (1995). *Visual and Active Supervision. Role, Focus, Technique*. New York: W. W. Norton & Co.
21. Yourman, D. B., Farber, B. A. (1996). Nondisclosure and distortion in psychotherapy supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 33(4), 567–575.
22. Yourman, D. B. (2003). Trainee disclosure in psychotherapy supervision: The impact of shame. *Journal of Clinical Psychology*, 59(5), 601–609.
23. Zupancic, M. K., Kreidler, M. C. (1999). Shame and the fear of feeling. *Perspectives in Psychiatric Care*, 35(2).
24. Кирилюк, И. Н. (2011). Супервизия в практике детского психолога. Развитие детской аналитической психологии в Украине: теоретические и практические аспекты. *Материалы Первой конференции ПАДАП*. Киев, 69–74 с.
25. Кулаков, С. А. (2002). *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт-Петербург: Речь. Iegūts no: <http://bestdocs.ru/docs/index-431935.html>
26. Кулаков, С. А. (2004). *Супервизия в психотерапии. Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов*. Санкт-Петербург: Вита.
27. Поттер-Эфрон, Р. Т. (2002). *Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика*. Москва: Институт общегуманитарных исследований.
28. Сахновская, О. С. (2001). Исследование некоторых аспектов супервизорской работы в Восточно-европейском институте психоанализа. *Вестник психоанализа*, 2, 61–67.
29. Хамитова, И. Ю. (2000). Развитие профессиональной идентичности консультанта. *Журнал практической психологии и психоанализа*, 1. Iegūts no: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2897>

### 3.9. Atgriezeniskā saite supervīzijā

Eiropas supervīzijas un koučinga glosārijā (*The ECVision...*, 2015, 39. lpp.) atgriezeniskā saite supervīzijā tiek raksturota kā informācija, ko viena persona sniedz otrai par tās uzvedības iespaidu, uzsverot atgriezeniskās saites nozīmi mācīšanās un sadarbības sekmēšanā. Marija Anna Hofmane un citi autori (*Hoffman et al.*, 2005, citēts no: *Beinart*, 2014, 273. lpp.) definē atgriezenisko saiti supervīzijā kā informāciju, ko supervizors dod supervizējamajam par viņa prasmēm, attieksmi, uzvedību, kas var ietekmēt supervizējamā sniegumu, kā arī supervizora un supervizējamā attiecības. Vairāki autori izvirza darbības efektivitāti mērķa sasniegšanā kā būtiskāko aspektu atgriezeniskās saites izmantošanā supervīzijā. Dereks Mailns, piemēram, runā par koriģējošo atgriezenisko saiti, kas norāda uz neatbilstību starp sagaidāmo un aktuālo sniegumu kontekstā ar izvirzītajiem mērķiem (*Milne*, 2007, citēts no: *Beinart*, 2014, 272. lpp.). Arī Džons Veids un Dženisa Džona (*Wade, John*, 2015, 96.–97. lpp.) kā atgriezeniskās saites galveno uzdevumu saredz palīdzību supervizējamajiem sasniegt mērķus, norādot atšķirību starp izvirzītajiem mērķiem un iegūto rezultātu, un stimulēt izmaiņas un izaugsmi. Grants Viginss (*Wiggins*, 2012) aplūko atgriezenisko saiti kā efektīvu līdzekli mācīšanās procesā, atšķirot to no padomdošanas un novērtēšanas. Viņš atgriezenisko saiti aplūko kā informāciju par to, “kā mēs rīkojamies mūsu centienos sasniegt mērķi” (*Wiggins*, 2012, 11. lpp.). Turklāt informācija kļūst par atgriezenisko saiti tad, ja tā palīdz uzzināt, “vai esmu uz ceļa vai novirzījies” (*Wiggins*, 2012, 13. lpp.).

#### 3.9.1. Atgriezeniskās saites nozīme supervīzijā

Vogans Vortens un Braiens Makneils (*Worthen, McNeill*, 1996, citēts no: *Gazzola*, 2007) labu supervīzijas pieredzi apraksta kā supervizora spējas nodrošināt empātisku, nenosodošu attieksmi un sniegt iedrošinājumu atklāt un eksperimentēt. Dana Smita (*Smith*, 1984, citēts no: *Heckman-Stone*, 2003) pētījumā supervizora novērojumus un atgriezenisko saiti studenti ierindoja pie efektīvākajiem prasmju attīstības veicinošajiem faktoriem. Čārlza Kleiborna un Rodnija Gudjiera (*Claiborn, Goodyear*, 2005, citēts no: *Aasheim*, 2012) pētījumos tiek atzīmēta atgriezeniskās saites kritiskā, veidojošā komponente supervizējamo attīstības pieredzē un atgriezeniskā saite kā izšķirošā supervīzijas funkcija.

Klīniskās supervīzijas kontekstā Liza Ashaima emocionālā, tēlainā veidā uzsver atgriezeniskās saites īpašo nozīmi kvalitatīvas, produktīvas supervīzijas nodrošināšanā. “Ja atgriezeniskās saites pielietojums ir veiksmīgs, tā ir dziedinoša, efektīva un sasniedz tās mērķa būtību: aizsargāt klientu, veidot supervizējamā prasmes, ietekmēt turpmākās darbības. Tās sliktākajā pielietojumā atgriezeniskā saite var būt neefektīva, graužoša. Supervizori, kas pārvalda atgriezeniskās saites



mākslu, zina, kā piemērot atgriezeniskās saites pasniegšanu, metodes, tehnikas tā, lai supervīzējamie varētu saklausīt, saprast un izmantot informāciju. Tur, kur supervīzijas attiecības ir supervīzijas sirds, arī atgriezeniskās saites process nešaubīgi ir supervīzijas dvēsele” (*Aasheim*, 2012, 265. lpp.).

### 3.9.2. Sagatavošanās atgriezeniskajai saitei supervīzijā

Supervīzoram ir svarīgi apzināties, ka atgriezeniskās saites process var būt emocionāli nozīmīgs, var dziļi ietekmēt profesionāli un personīgi. Atgriezeniskā saite var sarūgtināt, izraisīt distresu, dusmas, kauna, apdraudējuma, nepatiesa apvainojuma izjūtu. Atgriezeniskā saite var tikt interpretēta kā refleksija par supervīzējamā vispārīgo kompetenci vai viņa personību (*Aasheim*, 2012). Supervīzoram ir jābūt piesardzīgam, lai nesniegtu neapdomīgu, impulsīvu atgriezenisko saiti. Arī pētījumos ir novērotas tendences, ka supervīzējamie atturas sniegt būtisku informāciju supervīzoram, izvairās no negatīvas atgriezeniskās saites. Nikolass Ladani un citi autori (*Ladany et al.*, 1996, citēts no: *Aasheim*, 2012, 130. lpp.) pētījumā konstatēja, ka 97% no visiem pētījumā iesaistītajiem supervīzējamajiem noklusēja informāciju no supervīzora, bet 44% apzināti slēpa klīniskās prakses kļūdas.

Lai mazinātu supervīzējamo negatīvās emocionālās reakcijas, atgriezenisko saiti var izmantot nevis kā vienvirziena procesu, kur viens kaut ko dod un otrs saņem, bet kā sadarbības procesu kopīgajā pieredzē. Supervīzors, vadot supervīziju, ir apņēmies darīt šo darbu, sagādājot atgriezenisko saiti. Savukārt supervīzējamais ir apņēmies iesaistīties atgriezeniskās saites procesā, izvērtēt savu darbību, kā arī vērtēt supervīzora intervenču efektivitāti un vispār supervīzijas pieredzi (*Aasheim*, 2012).

Par nepieciešamību informēt supervīzējamos par atgriezenisko saiti un vienoties par atgriezeniskās saites principiem sastopami dažādi viedokļi. Pīters Hovkins un Robins Šohets (*Ховкинс, Шохет*, 2002, 248. lpp.) brīdina neieslīgt garos pamatījumos par atgriezeniskās saites nepieciešamību. Savukārt Karolīna Hekmane-Stouna (*Heckman-Stone*, 2003, citēts no: *Aasheim*, 2012, 269. lpp.) atzīmē nepieciešamību izskaidrot atgriezeniskās saites nozīmi un vienoties par tās izmantošanas pamatprincipiem, sagatavojot un iesaistot supervīzējamos atgriezeniskās saites procesā. Savā vairāksolju plānā viņa min šādus pamatprincipus:

- 1) supervīzijas sākumā skaidri aprakstīt supervīzijas procesa būtību un atgriezeniskās saites galveno lomu supervīzijā;
- 2) nodrošināt supervīzējamā prakses ticamus novērojuma avotus (piemēram, audio vai video ierakstus);
- 3) salīdzināt novēroto sniegumu ar supervīzējamā prezentētajiem mērķiem un standartiem;
- 4) veicināt supervīzējamā pašnovērtēšanu; apspriest, diskutēt atgriezenisko saiti;
- 5) pārbaudīt, vai atgriezeniskā saite tiek lietota.

### 3.9.3. Efektīvas atgriezeniskās saites raksturojums

Pētījumos par supervīzijas ietekmi uz profesionālo izaugsmi no supervīzējamo perspektīvas kā viens no būtiskiem kritērijiem tiek atzīmēta atgriezeniskā saite. Piemēram, Heteres Trepalas (*Trepal et al.*, 2010) pētījumā tika minētas būtiskas atgriezeniskās saites pazīmes: tai jābūt pastāvīgai, adekvātai, un tā jāsniedz nekavējoties.

Nika Gazzolas un Enas Teruaultas pētījumā (*Gazzola, Theruault*, 2007) tika aplūkota supervīzijas procesa veicinošā un kavējošā pieredze no supervīzējamā skatupunkta. Neadekvāta atgriezeniskā saite ir viena no kategorijām, kas šajā pētījumā tika konstatēta kā traucējošs faktors. Neadekvāta atgriezeniskā saite tika aprakstīta kā neskaidra un pārāk ambicioza, pārāk teorētiska, tāda, kas nesaturēja praktiskus ieteikumus darbam ar klientiem, nebija pietiekamā daudzumā pozitīvās atgriezeniskās saites (supervīzējamie jutās pārāk kritizēti un nespēja gūt priekšstatu par savām stiprajām pusēm). Savukārt kā veicinošs faktors tika minēta konstruktīva atgriezeniskā saite, kad supervizors sekmēja supervīzējamo autonomiju, modelēja vēlamo uzvedību, deva pietiekamu izaicinājumu pārsniegt savu komforta zonu, sniedza zināmu struktūru, bet vienlaikus arī ļāva uzticēties viņu profesionālajam vērtējumam. Arī no supervīzējamo puses kā veicinošs faktors tika atzīmēta supervīzējamo atvērtība atgriezeniskajai saitei, spēja pieņemt to kā iespēju augt un mācīties, kā arī spēja lūgt, prasīt atgriezenisko saiti no supervizora.

Ar pētījumos norādītajām efektīvas atgriezeniskās saites pazīmēm sasaucas arī literatūrā aprakstītie pamatprincipi labas, kvalitatīvas atgriezeniskās saites sniegšanai (*Freeman*, 1985; *Heckman-Stone*, 2003; *Ховкинс, Шохет*, 2002; *Aasheim*, 2012; *Wiggins*, 2012; *Wade, John*, 2015). Tiek izcelti tādi atgriezeniskās saites pamatprincipi kā savlaicīgums un regularitāte. Svarīgi, lai atgriezeniskās saites apjoms nebūtu pārāk liels. Supervizoram ir jāizlemj, vai derīgāk ir dot vairākas atgriezeniskās saites vai arī vienu, bet padziļināti (*Aasheim*, 2012, 272. lpp.). Atgriezeniskās saites satura uzlabošanai tiek atzīmēti tādi ieteikumi kā skaidrība, konkrētība. Atgriezeniskās saites saturam ir jābūt skaidri un saprotami formulētam. Miglaini, samudžināti izteikumi pastiprina trauksmi, rada pārpratumus (*Ховкинс, Шохет*, 2002, 195. lpp.).

Atgriezeniskajā saitē pavēstītajai informācijai jābūt konkrētai, specifiskai, izmantojamai. Konkrēta atgriezeniskā saite rada iespēju mainīt rīcību (“tu mani kaitini” vietā labāk “mani kaitina tas, ka tu nepieraksti”). Vispārinājumi var izraisīt trauksmi vai dusmas (*Ховкинс, Шохет*, 2002). Relativitātes princips (*Ховкинс, Шохет*, 2002) nozīmē, ka sniegtā atgriezeniskā saite ir supervizora viedoklis, bet ne patiesība pēdējā instancē. Svarīgi saistīt atgriezenisko saiti ar saviem subjektīvajiem novērojumiem (“man šķiet, ka tas ir tā un tā ...”, “es saredzu, ka ...”, nevis “tas ir tā”), lietot pirmo personu runā, pieļaut kļūdīšanās iespēju (*Ховкинс, Шохет*,

2002; Heckman-Stone, 2003). Svarīgi būt piesardzīgam, izvēlēties vārdus, teikuma struktūru, kas pauž iespējamību, varbūtību: “Vai tas ir tā ...?”, “Iedomājieties, ka ...”, nevis “Es domāju, ka ir tā ...”, Jums vajadzētu saprast, ka ...” (Aasheim, 2012, 269. lpp.; Wade, John, 2015, 105.–106. lpp.).

Efektīvai atgriezeniskajai saitei ir jābūt abpusējai (Freeman, 1985, Ховкинс, Шохет, 2002). Svarīgi padarīt atgriezenisko saiti par abpusēju un nepārtrauktu procesu, kurā supervizējamais ir aktīvi iesaistīts viņa personīgās izaugsmes mērķu identificēšanā, kā arī supervīzijas efektivitātes novērtēšanā. Var mudināt supervizējamos vaicāt pēc atgriezeniskās saites, lūgt supervizoram ievērot atgriezeniskās saites principus, uzklaut bez taisnošanās, neieņemot aizsardzības pozīciju, uztvert atgriezenisko saiti kā supervizora viedokli (Freeman, 1985, Ховкинс, Шохет, 2002).

L. Asheima uzskata, ka atgriezeniskajai saitei ir jābūt vērtējošai, citādi supervīzija nebūtu nekas vairāk kā saruna starp kolēģiem (Aasheim, 2012, 267. lpp.). Iespējams, prasība pēc vērtējuma saskan ar jautājumu par izaicinājumu un atbalstu supervīzijā, kur atgriezeniskā saite ir instruments tā uzturēšanai (Paipare, 2010, 68. lpp.). Supervizoram, sniedzot atgriezenisko saiti, ir jāabalansē izaicinājums un atbalsts, jāpielieto supervizējamā attīstības posmam atbilstošākā mijiedarbības forma (Sibbett, Thompson, 2006–2007, citēts no: Paipare, 2010).

### 3.4. tabula

**Izaicinājuma un atbalsta līdzsvars supervīzijā**  
(Daloz, 1986, citēts no: Sibbett, Thompson, 2006–2007)

		Atbalsts	
		Augsts	Zems
Izaicinājums	Augsts	1. Attīstība 1. lauks, kur augsts ir gan atbalsts, gan izaicinājums, rada iespējas attīstībai, izaugsmei.	4. Atkāpšanās drošā vietā 4. laukā, kur augsts izaicinājums, bet zems atbalsts, supervizējamais parasti atrodas cīņas vai aizsardzības pozīcijā, izjūt dusmas, frustrāciju, bailes. Šajā pozīcijā ir svarīgi iedrošināt būt atvērtam, rūpēties, lai tas nebūtu ilglaicīgs stāvoklis (Paipare, 2010).
	Zems	2. Apstiprinājums pašreizējam stāvoklim 2. lauks, kur atbalsts ir augsts, bet izaicinājums – zems, ir ērts supervizējamajam, sniedz apstiprinājumu “viss ir labi pašreizējā brīdī”, rada risku iestrēgt pašapmierinātībā, grūtības pārejai uz citu lauku.	3. Stagnācija 3. laukā, kur zems ir gan izaicinājums, gan atbalsts, valda garlaicība, atsvešinātība un bezcerība.

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

Lai gan atgriezeniskā saite ir tikai viens no supervīzijas aspektiem, tomēr prasmīga atgriezeniskās saites izmantošana var būt ļoti noderīga un izšķiroša gan supervīzējamā profesionālās izaugsmes mērķu sasniegšanā, gan supervizora un supervīzējamā attiecību veidošanā, gan supervīzijas procesam kopumā.

**Avoti un literatūra**

1. Aasheim, L. (2012). *Practical Clinical Supervision for Counselors: An Experiential Guide*. New York: Springer Publishing Company.
2. Beinart, H. (2014). Building and Sustaining the Supervisory Relationship. In: Watkins, C. E., Milne, D. L. (eds.). *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision*. Chichester: Wiley-Blackwell, 257–281.
3. Freeman, E. M. (1985). The importance of feedback in clinical supervision implications for direct Practice. *The Clinical Supervisor*. 3(1), 5–26.
4. Gazzola, N., Theruault, A. (2007). Super- (and not-so-super-) vision of counsellors-in-training: Supervisee perspectives on broadening and narrowing processes. *British Journal of Guidance & Counselling*. 35(2), 189–204.
5. Heckman-Stone, C. (2003). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*. 22(1), 21–33.
6. Paipare, M. (2010). Atgriezeniskā saite supervīzijā. No: Mārtinsons, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava, 67.–71. lpp.
7. Sibbett, C., Thompson, W. (2006 – 2007). *Supervision Praxis Course*. Rīga.
8. *The ECVision Glossary of Supervision and Coaching in Europe*. (2015.). Iegūts no: [http://www.anse.eu/tl\\_files/ecvision/dokuments/ECVision\\_Glossary.pdf](http://www.anse.eu/tl_files/ecvision/dokuments/ECVision_Glossary.pdf)
9. Trepal, H. C., Bailie, J., Leeth, Ch. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*. 38(1), 28–38.
10. Wade, J., John, J. (2015). *Strength-based Clinical Supervision: A Positive Psychology Approach to Clinical Training*. New York: Springer Publishing Company.
11. Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback for Learning*. 70(1), 11–17.
12. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы*. Санкт-Петербург: Речь.

**3.10. Multikulturālisms supervīzijā**

Mūsdienās gan psihoterapeitam, gan supervizoram ir svarīgi “uzasināt dzirdi” uz multikulturālisma izpausmēm. Tas nozīmē, piemēram, psihoterapijas gaitā iedziļināties jauna kazahu vīrieša iekšējā pasaulē un attiecību veidošanas stilā un pamanīt, ka, lai gan tradīciju atšķirības pastāv, pamatkonflikts ir vispārcilvēcisks. Savukārt supervīzijā, klausoties supervīzējamās kolēģes stāstījumu par klienti, kura bija mantojusi savas vecāsmātes, izteikti ekstravertas itālietes, temperamentu, kura dēļ viņai dzīvē Latvijā radās sarežģījumi, supervizoram radās pārdomas par to, ka tas, kas šķiet dīvains un pārspīlēts vienā kultūrā, acīmredzot ir gluži normāls un pieņemams citā kultūrā.

### 3.10.1. Kultūra un kultūras atšķirības

Jēdzienu “kultūra” var saprast kā kvalitatīvi noteiktu pasaules skatījumu, kas cilvēkam ļauj orientēties pasaulē. “Kultūra ir pozīciju, nostādņu, vērtību orientāciju un uzvedības veidu komplekss, kas ir pieņemts kādā cilvēku grupā un kas tiek mantots no paaudzes paaudzē ar valodas vai citu saziņas līdzekļu palīdzību” (*Matsumoto*, 2001, citēts no: *Mārtinsone, Vāverniece, Mihailovs*, 2010, 97.–98. lpp.). Par kultūras atšķirībām var uzskatīt dažādas implicītās un eksplīcītās nozīmes un vērtības, kas ietekmē dažādu grupu uzvedību un sociālās īpatnības. Vislielākās atšķirības starp kultūrām izpaužas tajā, kā cilvēki interpretē un izvērtē citu cilvēku uzvedību un rīcību (*turpat*, 97. lpp.). Rodas jautājums par spoguļneironu sistēmas (*Rhizolatti, Craighero*, 2004) darbību multikulturālā komunikācijā. Ja tās funkcija – nolasīt otra cilvēka nolūku, emocijas, tostarp neapzinātās – ir vispārcilvēciska, tad acīmredzot spēja to ievietot noteiktā ar kultūru saistītā kontekstā varētu būt attiecināma uz smadzeņu integrācijas spēju. Empātija un intuīcija ļauj “uzlaikot” sev otra cilvēka pieredzi, reizē apzinoties, ka starp abiem pastāv robeža, tā ir kā spēle, “it kā es būtu otrs” (*Gallese*, 2009). Tomēr ir grūti būt pārliecinātam, vai būtu viegli iejusties, piemēram, 70 gadus veca eskimosu vīrieša ādā un intuitīvi saprast viņa attieksmi pret dzīvi.

### 3.10.2. Multikulturālie aspekti profesionālajā praksē

Par multikulturālajiem aspektiem profesionālajā praksē, tostarp supervīzijā, tiek uzskatīti kultūra, rase, etniskā piederība, dzimumloma, reliģija, vēsturiskā pieredze, seksuālā orientācija, dažādi traucējumi, socioekonomiskais stāvoklis, izglītība, politiskie uzskati, dzīves stils, ģeogrāfiskā atrašanās vieta (*Mārtinsone, Vāverniece, Mihailovs*, 2010, 98.–99. lpp.). Visus uzskaitītos faktorus var aplūkot kā normālu atšķirību starp atsevišķiem indivīdiem vai sociālām grupām, kur pastāv kopīgais – tas, ka visi ir cilvēki, – un atšķirīgais. Problēmas rodas tad, ja atšķirības tiek galēji saasinātas un pazūd kopīgais. Arī izteikta psihe rigiditāte ievērojami apgrūtinās multikulturālo komunikāciju.

Pēc *Pītera Hovkinsa* un *Robina Šoheta* domām (*Ховкинс, Шохет*, 2002, 153. lpp.), ne mazāk svarīgi ir arī pašam būt atvērtam starpkultūru komunikācijai, t. i., sniegt informāciju arī par savu kultūru. Citādi iznāks nevis dialogs, bet gan otra cilvēka kā objekta izpēte. Pilnvērtīgai komunikācijai nepieciešama arī savas kultūras apzināšanās. Kultūra nav tikai kaut kas tāds, kas eksistē mūsu iekšienē, t. i., mums pieder, bet drīzāk vide, kurā mēs dzīvojam. *P. Hovkinss* un *R. Šohets* to apzīmē kā “laboratorijas kultūru”, kurā mēs augam (*Ховкинс, Шохет*, 2002, 156.–157. lpp.).

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

P. Hovkins apraksta piecu līmeņu kultūras modeli, kurā katrs līmenis ietekmē nākamā:

- 1) kultūras produkti – rituāli, simboli, māksla, arhitektūra, politika utt.,
- 2) kultūras uzvedība – attiecību modeļi, uzvedības normas;
- 3) pasaules uzskats un pieredzes interpretācija;
- 4) emocionalitāte – jūtas, uz kurām balstās notikumu izvērtējums;
- 5) motivācija – rīcības virzītājspēki.

Katrai etniskajai grupai vai grupai, kas atšķiras pēc dažādām pazīmēm, pastāv savas kultūras normas. Džūdijs Raida (Ryde, 1997, citēts no: *Ховкинс, Шохет*, 2002, 157. lpp.) apraksta divus parametrus, kas ir atšķirīgo kultūras normu pamatā:

- 1) kontinuuums starp individuālās pieredzes vērtību un grupas vērtību;
- 2) kontinuuums starp emocionālo atvērtību un emocionālo noslēgtību.

Pastāv vēl citi atšķirību aspekti: hierarhija, ekstraversija un intraversija, orientācija uz cēloni un sekām, universālisms un partikulārisms, laika uztvere kā nepārtrauktība vai katrs atsevišķs brīdis.

### 3.10.3. Kultūras jūtīgums un kultūras apzināšanās

Apzinoties, cik dažādi var uztvert pasauli caur atšķirīgu kultūru prizmu, kļūst iespējams izstrādāt sevī kultūras jūtīgumu, ko apraksta Miltons Benets (*Bennett*, 1993, citēts no: *Ховкинс, Шохет*, 2002, 159. lpp.).

Lai sasniegtu kultūras jūtīgumu, pēc M. Beneta domām, cilvēkam jāiziet caur sešām stadijām:

- 1) nolieguma stadija – cilvēks uzskata savu kultūru par vienīgo pasaulē;
- 2) aizsardzības stadija – cilvēks uzskata savu kultūru par vislabāko;
- 3) minimizācijas stadija – cilvēks uztver sava pasaules uzskata elementus kā universālus;
- 4) pieņemšanas stadija – cilvēks saprot, ka viņa paša kultūra ir tikai viena no daudzajām pasaules kultūrām;
- 5) kognitīvās adaptācijas stadija – cilvēks iemācās skatīties uz pasauli “dažādām acīm”;
- 6) uzvedības adaptācijas stadija – cilvēks var pielāgot savu uzvedību dažādām kultūras situācijām un attiecībām.

Pirmās trīs stadijas sauc par etnocentriskajām, pārējās trīs – par etnojūtīgajām. Lai būtu iespējama multikulturāla supervīzija, supervīzoram jābūt sasniegušam divas pēdējās stadijas (*Ховкинс, Шохет*, 2002, 159. lpp.).

Kenets V. Hārdijs un Treisija A. Lazslofija (*Hardy, Lazsloffy*, 1995, citēts no: *Christiansen et al.*, 2011) izšķir kultūras jūtīgumu un kultūras apzināšanos. Pēc viņu domām, apzināšanās ir primāri kognitīvs fenomens, kurā ar kultūru saistītais saturs tiek apzināts un apstrādāts intelektuāli. Kultūras jūtīgums ietver emocionālu reakciju,

kas rada kulturāli nozīmīgu pieredzi. Tas tiek translēts ar simbolisku vai analogu komunikācijas formu starpniecību un pauž intuitīvos un afektīvos aspektus, kurus reizēm ir grūti notvert vārdos. Analogā komunikācija var notikt ar vizuālo stimulu starpniecību, kā arī lingvistiski, lietojot metaforas.

Tas liek secināt, ka multikulturālajā komunikācijā vai, pareizāk sakot, tās iztrūkumā spoguļneironi darbojas “nepareizi”, t. i., otra cilvēka uzvedība var tikt uztverta nepareizi, saskaņā tikai ar savas kultūras stereotipiem.

### 3.10.4. Transkulturālais supervīzijas stils

Arī Forests B. Tailers (*Tyler*, 1991, citēts no: *Ховкинс, Шохет*, 2002, 154. lpp.) apraksta vairākus indivīdu tipus saistībā ar viņu reakciju uz kultūru:

- 1) universālists noliedz kultūras nozīmi un atšķirību cēloņus saskata cilvēku raksturos, uztver atšķirības kā individuālo patoloģiju;
- 2) partikulārists visas atšķirības attiecina tikai un vienīgi uz kultūru;
- 3) transcendentālists uzskata, ka pastāv atšķirības, kuras ir saistītas ar konkrēto kultūru, bet tās reāli izpaužas caur katra indivīda personīgajām izvēlēm.

Supervīzoram vēlams izstrādāt sevī transcendentālo pozīciju, jo tādā gadījumā supervīzējamais jutīsies drošāk un sadarbība būs auglīgāka. Tas nozīmē, ka supervīzoram jāapzinās sava atvērtības pakāpe kultūras atšķirībām, vērtību sistēmām, to izpausmēm emocijās un uzvedībā, eksistenciālajiem jautājumiem dažādās kultūrās utt. (Mārtinsons, Vāverniece, Mihailovs, 2010, 102. lpp.). Supervīzoram jāspēj radīt tādu supervīzijas vidi, kurā gan supervīzors, gan supervīzējamais vai grupa var justies atvērti jautājumos par kultūras atšķirībām un noteikti uzvedības modeļi un jūtu izpausmes, kā arī konceptualizācijas netiks uzskatītas par atbilstošām vai neatbilstošām. Tas būtu transkulturālās supervīzijas stils.

Transkulturālists supervīzijā uzslāņojas jau tāpat pietiekami sarežģītai sistēmai, kurā pastāv vismaz trīs attiecību līmeņi – klients un supervīzējamais, supervīzējamais un supervīzors, klients un supervīzors. Katrs no šiem trim (grupā – vairākiem) iesaistītajiem dalībniekiem var būt atšķirīgas kultūras pārstāvis. Šādā gadījumā supervīzoram būtu sevišķi svarīgi neveidot slepenu koalīciju un būt vērīgam attiecībā uz varas attiecībām, it īpaši, ja atšķirīgais ir klients. Ar transkulturālismu tiek apzīmēta pieeja, kad supervīzors zināmā mērā identificējas ar otra cilvēka pozīciju un skatu uz dzīvi (*Ховкинс, Шохет*, 2002, 154. lpp.) – šajā situācijā, visticamāk, spoguļneironi darbojas “pareizi”.

### 3.10.5. Multikulturālās supervīzijas modeļi

Katrīnai I. Čangai un Lijai R. Flauersai (*Chang, Flowers*, 2011, 1.–19. lpp.) ir plašs skats uz multikulturālo supervīziju, jo principā ikvienam indivīdam ir vairākas kultūras identitātes, kas savstarpēji mijiedarbojas, un katra no tām lielākā vai mazākā

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

mērā var izvirzīties priekšplānā. Ievērojot multikulturālisma principus supervīzijā, ir iespējams izvairīties no stereotipiskas pieejas supervizora, supervizējamā un klienta triādē.

K. I. Čanga un L. R. Flauersa apraksta šādus multikulturālās supervīzijas modeļus:

- 1) sistēmiska pieeja supervīzijai – *SAS (Systems Approach to Supervision)* (Martinez, Holloway, 1997) – pēta attiecības starp supervīzijas kontekstu, funkcijām, uzdevumiem, attiecībām, kā arī veicina supervizējamā prasmes izveidot profesionālas attiecības un koncentrēties gan uz supervīzijas saturu, gan fokusu;
- 2) postmodernā pieeja supervīzijai (Gonzales, 1997) – lai gūtu ieskatu par supervizējamā un klienta kultūras uzskatu sistēmu un pasaules uztveri, supervizors pievērš uzmanību supervizējamā valodas pielietojumam un emociju izpausmēm un klienta verbālajam un neverbālajam vēstījumam;
- 3) *VISION* modelis (Garrett, 2001) – pēta multikulturālos aspektus, paaugstinot supervizora multikulturālo apzināšanos un atsaucību. Tas balstās uz kultūras vērtību un pārliecību apzināšanos, supervizējamā paša pieredzes interpretācijām gan supervīzijās, gan darbā ar klientiem un supervīziju sesiju strukturēšanu, ņemot vērā supervizējamā vajadzības un kultūras īpatnības. Supervizoram jāpievērš uzmanība gan paša, gan supervizējamā verbālās un neverbālās komunikācijas stilam, lai mazinātu kultūras atšķirību izraisītu pārpratumu iespēju. Supervizoram būtu lietderīgi izmantot uz kultūru bāzētas stratēģijas supervīzijas mērķu sasniegšanai. Atšķirībā no iepriekš minētajiem modeļiem *VISION* modelis piedāvā izpētīt komunikācijas stilus, uzvedību, uztveri, gaidas, pārliecību sistēmas supervīzijas attiecībās.
- 4) *HMNID* modelis – (*Heuristic Model of Nonoppressive Interpersonal Development*) – Heuristiskais nediskriminējošais interperonālās attīstības modelis (Ancis, Ladany, 2001, citēts no: Chang, Flowers, 2010) – saskaņā ar to supervizora galvenais uzdevums ir veicināt supervizējamā attīstību un izaugsmi, balstoties uz ideju, ka indivīds var piederēt vairākām kultūras grupām vienlaikus un tās var būt gan dominējošas, gan diskriminētas.

### 3.10.6. Kultūras “pārpratumi” supervīzijā un to sekas

Seunga A. Kima (Kim, 2008) apraksta savu pieredzi supervizējamās lomā, nodarbojoties ar mūzikas terapiju ASV, un nepieciešamību integrēt savu korejiešu kultūras mantojumu šajā vidē. Viņa uzsver, ka kultūras “pārpratumi” supervīzijā var novest pie nelabvēlīgām ētiskas dabas sekām, kas vēlāk izpaužas kā uzticēšanās zudums un aizsardzības pozīcijas uzturēšana supervīzijā.



Autore apraksta vairākas problēmas, kas saistītas ar multikulturālisma aspektu supervīzijā:

- 1) kultūras atšķirību ignorēšana;
- 2) etnocentriska attieksme;
- 3) varas attiecību dinamika – supervīzijā neizbēgami parādās varas attiecības starp supervizoru un supervizējamo, un dažādu kultūras atšķirību dēļ tās var vēl vairāk padziļināties;
- 4) valodas barjera pasliktina komunikāciju supervīzijā;
- 5) ar kultūras atšķirībām saistīti pārpratumi var novest pie supervizējamā nepareiza novērtējuma, stereotipiem un vispārīnājumiem;
- 6) uz kultūru balstītas transferences un kontrtransferences reakcijas.

S. A. Kima (*Kim*, 2008) pētījumā tika salīdzināta septiņu supervizējamo (vīriešu un sieviešu) pieredze, kad viņi jutās saprasti un nesaprasti multikulturālās supervīzijas situācijā. Pētījumā tika noskaidroti galvenie faktori, kas ietekmē supervīziju kvalitāti:

- 1) supervīzijā atklāti jāpārrunā kultūras atšķirības, lai supervizējamais spētu integrēt savu kultūras identitāti un izveidotu pozitīvu paštēlu;
- 2) supervizora empātiska, atklāta, neaizspriedumaina attieksme;
- 3) pieņemšana un atzīšana;
- 4) supervizoriem jāizprot varas attiecību dinamika un ar kultūru saistītās kontrtransferences reakcijas;
- 5) supervizoriem jāpievērš lielāka uzmanība savam neverbālajam vēstījumam supervīzijā;
- 6) supervizoriem jārēķinās ar supervizējamo grūtībām integrēties nepazīstamas kultūras apstākļos;
- 7) supervizoriem nepieciešama teorētiska un praktiska papildu izglītošana par multikulturālisma tēmām.

Interesants ir arī Abigeila Tolhorsta Kristiansena (*Christiansen et al.*, 2011) pētījums, kurā piedalījās seši laulību un ģimenes terapijas supervīzijas studenti un pasniedzējs. Grupa bija dažāda gan pēc dzimuma, gan etniskās piederības, gan vecuma, gan klīniskās pieredzes. Izrādījās, ka pastāv ar kultūru saistītas grūtības, kas iepriekš nebija aprakstītas mācību grāmatās. Grupas dalībnieki aprakstīja septiņus klīniskos supervīziju gadījumus saistībā ar kultūras atšķirībām. Rezultātā izrādījās, ka gan rasei, gan dzimumam ir liela nozīme ne tikai klientu, bet arī terapeitu un supervizoru dzīvē.

Kaut arī katrs gadījums bija atšķirīgs, pastāvēja zināmas līdzības:

- 1) visos gadījumos pastāvēja negatīvas emocionālas reakcijas (dusmas, trauksme, diskomforts);
- 2) nevienā gadījumā ar kultūras atšķirībām saistītie incidenti nebija iepriekš paredzēti, tie notika spontāni, nesaistīti ar terapijas vai supervīzijas saturu;

## 3. daļa. Specifiskie jautājumi supervīzijā

- 3) visi terapeiti runāja par nepieciešamību pēc supervizora atbalsta, īpaši saistībā ar viņu negatīvajām emocijām;
- 4) parādījās vajadzība pēc drošas telpas, kurā pārstrādāt šo pieredzi nevis terapeitu, bet supervizoru līmenī.

Visos šajos gadījumos, kad pastāvēja negatīvas emocijas, komunikācija supervīzijā bija apgrūtināta. Autori apraksta vēlēšanos emocionāli aizvērties, dzirdot neatbilstošus sensitīvus komentārus. Tiek secināts, ka metaforu vai kultūras identifikāciju pielietošana nav pietiekama, lai mazinātu diskomfortu, trauksmi un dusmas, kaut arī supervīzijā ir jāpārstrādā šīs jūtas, un tā ir supervizora atbildība. Šis pētījums uzskatāmi parāda, ka multikulturālā jūtīguma izstrāde ir nemītīgs process, kurā galvenā nozīme ir afektīvajai sfērai un intuīcijai. Ar intelektuālu kultūras apzināšanos vien ir par maz, lai nodrošinātu multikulturālu supervīziju. Minētā pētījuma autori secina arī, ka nepastāv vienīgais pareizais multikulturālās supervīzijas veids.

### 3.10.7. Multikulturālās supervīzijas kompetence

Multikulturālās supervīzijas kompetences (*Ancis, Ladany, 2001, citēts no: Chang, Flowers, 2010*) attiecas uz piecām jomām – personīgo attīstību, konceptualizāciju, intervencēm / prasmēm, procesu un izvērtējumu. Multikulturāli kompetents supervizors nodrošina atvērtu un cieņas pilnu komunikāciju un drošu vidi, kurā atklāti aplūkots arī varas jautājums, apzinās savus un palīdz apzināties un pārvarēt supervīzējamā ierobežojumus saistībā ar kultūras atšķirībām.

Transkulturāla supervīzija ir iespējama tad, ja supervizora spoguļneironi darbojas “pareizi” – nolasītā informācija par sarunu biedra nolūku tiek elastīgi integrēta un interpretēta ar dziļu kultūras jūtīgumu un cieņu pret atšķirīgo.

#### Avoti un literatūra

1. Chang, C. Y., Flowers, L. R. (2010). Multicultural Supervision Competence. In: Culbreth, J. R., Brown, L. L. *State of the Art in Clinical Supervision*. New York: Taylor and Francis Group, 1–19.
2. Christiansen, A. T., Volker, T., Kafescioglu, N., Karakurt, G., Lowe, W., Smith, W., Wittenborn, A. (2011). Multicultural supervision: lessons learned about an ongoing struggle. *Journal of Marital and Family Therapy*. 37(1), 109–119.
3. Gallese, V. M. D. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification, Psychoanalytic dialogues. *The International Journal of Relational Perspectives*. 19(5), 519–536.
4. Kim, S. A. (2008). The supervisees experience in cross-cultural music therapy supervision. *Professional Qualitative Inquiries in Music Therapy*. 4, 1.

5. Mārtinsone, K., Vāverniece, I., Mihailovs, I. J. (2010). Multikulturālās kompetences aspekti supervīzijā. No: Mārtinsone, K. (sast.). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava, 97.–111. lpp.
6. Rizzolatti, G., Craighero, L. (2004). *Mirror neuron: neurological approach to empathy*. Iegūts no: [http://www.robotcub.org/misc/review3/06\\_Rizzolatti\\_Craighero.pdf](http://www.robotcub.org/misc/review3/06_Rizzolatti_Craighero.pdf)
7. Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы*. Санкт-Петербург: Речь.

## 4. daļa

# Pētījumi supervīzijā

### 4.1. Praktizējošo supervīzoru vērtības

Turpinot pilotpētījumā uzsākto Latvijā praktizējošo supervīzoru vērtību izpēti (Mārtinsone u. c., 2015), valsts pētījumu programmas EKOSOC-LV ietvaros tika veikts Latvijā dažādās profesionālās darbības vidēs praktizējošo supervīzoru vērtību pētījums Rīgas Stradiņa universitātes maģistra darba izstrādes gaitā (Hartmane, 2016). Darba zinātniskā vadītāja bija *Dr. psych.* asociētā profesore Kristīne Mārtinsone un zinātniskā konsultante – *Dr. psych.* docente Jeļena Ļevina. Pētījuma aktualitāte saistīta ar supervīzijas kā Latvijā samērā jaunas un maz pētītas, bet jau pieprasītas profesijas vienotu izglītības un darbības regulējuma vadlīniju izstrādi. Pētījuma teorētiskais pamatojums balstīts uz Edvarda Šprangera (*Spranger*, 1928), Gordona Olporta (*Allport, Vernon*, 1931), Milтона Rokiča (*Rokeach*, 1973), Šaloma Švarca (*Schwarz*, 2009) vērtību teorijām un Jeļenas Fantalovas (*Фанталова*, 2013) vērtību konfliktu koncepcijas.

Pētījuma mērķis bija noskaidrot Latvijā praktizējošo supervīzoru individuālās, terminālās un instrumentālās vērtības, šo vērtību prioritātes, iespējamās vērtību konfliktus un to saistību ar supervīzoru profesionālās darbības vidi supervīzijas profesijas tālākai attīstībai un normatīvā regulējuma pilnveidei. Pētījuma izlasi veidoja 67 Latvijā dažādās profesionālajās vidēs (17 – no sociālā darba vides, 1 – no tieslietu, 16 – no psihoterapijas, 9 – no psiholoģijas, 7 – uzņēmējdarbības, 7 – no izglītības, 6 – no mākslu terapijas un 4 – no citām veselības aprūpes profesionālās darbības vidēm) praktizējoši supervīzori (vecumā no 25 līdz 70 gadiem).

**Supervīzijas profesijas pārstāvju vispārējs raksturojums.** Visi respondenti strādā par supervīzoru, tostarp 24 jeb 35,8% praktizē supervīziju vairāk nekā piecus gadus, 15 jeb 22,4% praktizē supervīziju trīs līdz četrus gadus, bet 28 jeb 41,8% respondentu supervīzora darba stāžs ir mazāks par diviem gadiem. Lielākā daļa respondentu (56 jeb 83,6%) ir ieguvuši vai turpina iegūt izglītību supervīzijā. Lielākajam respondentu skaitam (31 jeb 46,3%) ir neregulārs (“no reizes uz reizi”) noslogojums supervīzora darbā, pilnu darba slodzi par supervīzoru strādā trīs jeb 4,5% respondentu, uz pusslodzi nodarbināti ir četri jeb 6% respondentu, 16 jeb

23,9% respondentu supervizora darbu veic ceturtdaļas slodzes apmērā, bet pārējo supervizoru darba noslogojums ir individuāli atšķirīgs.

Lielākais respondentu skaits (35 jeb 52,2%) supervizora profesionālo darbību veic savā privātpraksē, komercdarbības vidē ir nodarbināti 11 jeb 16,4%, valsts sektorā supervizora darbu veic septiņi jeb 10,4% respondentu, bet pašvaldību sektorā – seši jeb 9% respondentu, astoņi jeb 12% respondentu ir norādījuši citu atbildes variantu. Tikai 19 jeb 28,4% respondentu ir kādas supervizoru profesionālās apvienības biedri.

Supervīzijas par savu supervizora profesionālo darbību apmeklē 51 jeb 76,1% respondentu, no tiem septiņi jeb 10,4% respondentu supervīzijas apmeklē biežāk nekā vienu reizi mēnesī, 21 jeb 31,3% – vienu reizi mēnesī, 15 jeb 22,4% respondentu supervīzē savu praksi vienu reizi divos mēnešos, astoņi jeb 12% supervizoru paši supervīzijas apmeklē vienu reizi trijos mēnešos vai retāk, bet 16 jeb 23,9% vispār nesupervīzē savu praksi.

Lielākais respondentu skaits (16 jeb 9%) pirms supervizora darba sākšanas bijuši nodarbināti kā psihologi, 13 jeb 19,4% respondentu nāk no psihoterapeitu profesionālās darbības jomas, mākslas terapijā un sociālajā darbā iepriekš bijuši nodarbināti katrā pa seši jeb 9% respondentu, bet septiņi jeb 10,5% respondentu bijuši medicīnas darbinieki, to skaitā pieci jeb 7,5% ārstu. Visiem respondentiem (67 jeb 100%), sākot supervizora darba gaitas, jau bijusi profesionālās darbības pieredze, lielākais respondentu skaits (38 jeb 56,7%) iepriekšējā profesijā nostrādājuši vairāk par astoņiem gadiem, 15 jeb 22,4% respondentu iepriekšējā darba stāžs bijis septiņi līdz astoņi gadi, bet astoņiem jeb 11,9% – piecu līdz sešu gadu darba stāžs, seši jeb 9% respondentu savā iepriekšējā profesijā nostrādājuši mazāk par pieciem gadiem.

Pētījuma rezultātā tika iegūti kvantitatīvi dati par Latvijā praktizējošu supervizoru individuālajām vērtībām (12 mainīgie), to nozīmīgumu un sasniedzamību, terminālajām un instrumentālajām vērtībām (katrā 18 mainīgie) un to nozīmīgumu, vērtību konfliktiem un to statistiski nozīmīgām atšķirībām atkarībā no supervizoru praktizēšanas profesionālās vidēs (septiņi mainīgie). Turpinot pilotpētījumā (Mārtinsone u. c., 2015) aizsākto pētniecisko tradīciju, pētījuma rezultāti skaidrāk ieskicēja Latvijas supervizora vērtību portretējumu.

**Individuālās vērtības pēc to nozīmīguma un sasniedzamības.** Pētījuma rezultāti parādīja, ka Latvijā praktizējošajiem supervizoriem attiecības ar cilvēkiem un pašizziņa ir nozīmīgākās vērtības, bet vara un sasniegumi ir vērtētas kā vismazāk nozīmīgas vērtības. Savukārt kā visvieglāk sasniedzamas tiek novērtētas attiecības ar cilvēkiem un palīdzības un atbalsta sniegšana citiem cilvēkiem, bet vara un transcendence ir visgrūtāk sasniedzamās vērtības. Vērtību “attiecības ar cilvēkiem” praktizējošie supervizori ir novērtējuši kā nozīmīgāko un sasniedzamāko, bet varai ir dots zemākais nozīmīguma un sasniedzamības novērtējums.

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

Praktizējošo supervīzoru nozīmīgākā un sasniedzamākā individuālā vērtība – attiecības ar cilvēkiem – atbilst supervīzora profesionālās darbības pamatvērtībām, kur darbs norit tiešā saskarsmē ar cilvēkiem un ir atkarīgs no supervīzora prasmes veidot attiecības ar klientiem, radot viņiem drošu vidi savu profesionālo grūtību un jautājumu atklāšanai un risināšanai (Mārtinsons, 2010). Savukārt varas vērtības zemais nozīmīguma un sasniedzamības vērtējums var liecināt par to, ka supervīzoriem nav raksturīga agresīva, uz normu pārkāpšanu vērsta uzvedība, vadoties pēc pētījumu datiem, kas apstiprina vērtību un uzvedības tendenču savstarpējo saistību un individuālo varas vērtību kā potenciāli iespējamu, uz normu pārkāpumiem vērstu, uzvedību (Muzikante, Reņģe, 2011).

**Vērtību konflikti.** Attiecībā uz individuālo vērtību nozīmīguma un sasniedzamības vērtējumiem nozīmīguma vērtējumi statistiski nozīmīgi pārsniedz sasniedzamības vērtējumus vairākās vērtībās: attiecības ar cilvēkiem, finanšu stabilitāte un materiāli nodrošināta dzīve, izzināšana un patiesības atklāšana, jaunrade un radošums, lietderība un praktiskums, pašizziņa un transcendence, kas iezīmē potenciālu iekšēju konfliktu, ko J. Fantalova (*Фанталова*, 2013) raksturo kā subjekta stāvokli, kad viņam kāds nozīmīgs objekts nav sasniedzams vai ir grūti sasniedzams, kad vēlamais nesakrīt ar reālo un kādas subjektam nozīmīgas vērtības un vajadzības ir bloķētas. Savukārt statistiski nozīmīgā atšķirība starp individuālās varas vērtības nozīmīgumu un sasniedzamību varētu būt iemesls iekšējā vakuuma stāvoklim, kas tiek raksturots kā stāvoklis, kurā kāds sasniedzams objekts subjektam neizraisa interesi, bet piemīt (ir klātesošs) pārmērīgā apmērā un tā var izraisīt “iekšēja līdzsvara” zudumu, ko pavada nevajadzības un bezjēdzīguma, iekšēja tukšuma izjūta (*Фанталова*, 2013). Vērtības “palīdzības un atbalsta sniegšana citiem cilvēkiem” nozīmīguma un sasniedzamības vērtējumi ir vienādi, kas, pēc J. Fantalovas vērtību konflikta koncepcijas, var nozīmēt bezkonflikta stāvokli, kad vēlamais un reālais pilnībā sakrīt, liecinot par iekšēju līdzsvaru subjekta iekšējā pasaulē konkrētās vērtības īstenošanā (*Фанталова*, 2013).

Pētījuma rezultāti apstiprina, ka tādi vērtību konflikti kā 1) iekšējais konflikts par individuālajām vērtībām: attiecības ar cilvēkiem, finanšu stabilitāte un materiāli nodrošināta dzīve, izzināšana un patiesības atklāšana, jaunrade un radošums un pašizziņa, un 2) iekšējais vakuums attiecībā uz varas vērtību ir Latvijā praktizējošiem supervīzoriem raksturīgi un tiem ir pievēršama pastiprināta uzmanība supervīzoru izglītības un profesionālās pilnveides programmās.

**Terminālās un instrumentālās vērtības.** Attiecībā uz terminālo vērtību (galvenie mērķi, uz kuriem tiecas cilvēks, pēc *Rokeach*, 1973) un instrumentālo vērtību (līdzekļi, ar kuru palīdzību sasniegt galvenos mērķus, pēc *Rokeach*, 1973) nozīmīguma raksturojumu Latvijā praktizējošiem supervīzoriem pētījuma rezultāti parādīja, ka tādas terminālās vērtības kā fiziskā un psihiskā veselība, interesants darbs un laimīga ģimenes dzīve tiek novērtētas kā nozīmīgākās. Savukārt vizuālākais

nozīmīguma novērtējums ir dots ar baudām un izpriecām bagātai dzīvei. Kā nozīmīgākās instrumentālās vērtības ir novērtētas uzskatu plašums, dzīvesprieks un humora izjūta, un godīgums. Kā vismazāk nozīmīgas ir novērtētas instrumentālās vērtības “neiecietība pret trūkumiem” un “augstas pretenzijas”. Atbilstoši M. Rokiča (*Rokeach*, 1973) vērtību klasifikācijas pieejai Latvijā praktizējošie supervizori potenciāli var tiekties pēc fiziskās un psihiskās veselības, interesanta darba un laimīgas ģimenes dzīves kā pamatvērtībām jeb galvenajiem mērķiem, izmantojot uzskatu plašumu, dzīvesprieku un humoru, un godīgumu par atbilstošiem līdzekļiem galveno vērtību – mērķu sasniegšanai.

**Individuālo vērtību nozīmīgums atkarībā no praktizēšanas profesionālās vides.** Attiecībā uz dažādās profesionālās darbības vidēs praktizējošo supervizoru individuālo vērtību nozīmīguma novērtējumiem ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības individuālo vērtību nozīmīguma novērtējumos: finanšu stabilitāte, materiāli nodrošināta dzīve, jaunrade un radošums, lietderība un praktiskums, transcendence un vara. Finanšu stabilitāte, materiāli nodrošināta dzīve uzņēmējdarbības profesionālajā vidē praktizējošiem supervizoriem ir nozīmīgāka salīdzinājumā ar tiem, kuri praktizē sociālā darba un izglītības profesionālās darbības vidēs. Turklāt uzņēmējdarbības vidē strādājošie supervizori šo vērtību ir novērtējuši kā visnozīmīgāko starp visām pārējām novērtēšanai piedāvātajām individuālajām vērtībām. Jaunrade un radošums ir nozīmīgāka vērtība psihoterapijas vidē praktizējošiem supervizoriem nekā izglītības profesionālās darbības vidē praktizējošajiem. Savukārt lietderība un praktiskums ir nozīmīgāka individuālā vērtība gan uzņēmējdarbības vidē praktizējošajiem supervizoriem (kas šo vērtību novērtē kā otro nozīmīgāko tūlīt aiz finanšu stabilitātes, materiāli nodrošinātas dzīves), gan psiholoģijas profesionālās darbības vidēs nodarbinātajiem supervizoriem salīdzinājumā ar tiem supervizoriem, kuri praktizē supervīziju mākslu terapijas vidē. Toties mākslu terapijas vidē praktizējošiem respondentiem nozīmīgāka ir transcendences vērtība salīdzinājumā ar psiholoģijas profesionālās darbības vidē supervīziju praktizējošiem respondentiem, kuri šai vērtībai piešķir otro zemāko nozīmīguma novērtējumu (pirms varas vērtības). Bet varu kā nozīmīgāku vērtību ir novērtējuši uzņēmējdarbības vidē nodarbinātie supervizori salīdzinājumā ar tiem supervizoriem, kuri praktizē psihoterapijas vidē un ir šai vērtībai piešķīruši viszemāko nozīmīguma novērtējumu no visām vērtēšanai piedāvātajām individuālajām vērtībām.

Tā kā varas vērtības nozīmīguma vērtējumā visā izlasē tai tika piešķirts viszemākais nozīmīguma vērtējums, tad, analizējot šīs vērtības nozīmīgumu supervizoru apakšgrupās pēc profesionālās darbības kritērija, secināms, ka arī izlases apakšgrupas atsevišķi varas vērtības nozīmīgumu ir novērtējušas viszemāk, izņemot izglītības vides supervizoru grupu, kas ar vēl zemāku nozīmīgumu ir novērtējusi vērtību “interese par Visumu un augstākās kārtības izpratne”, un uzņēmējdarbības vides supervizoru grupu, kas savukārt ar vēl zemāku nozīmīgumu ir novērtējusi

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

mākslas skaistumu un piešķirusi varas vērtības nozīmīgumam lielāku vērtējumu salīdzinājumā ar pārējām respondentu grupām. Ņemot vērā, ka visā izlasē kā visnozīmīgākā individuālā vērtība bija novērtēta attiecības ar cilvēkiem, tad, analizējot šīs vērtības nozīmīgumu supervizoru apakšgrupās pēc profesionālās darbības kritērija, secināms, ka maksimāli iespējami augstāko nozīmīgumu (5 balles) šai vērtībai ir piešķirusi mākslu terapijas vidē praktizējošo supervizoru apakšgrupa, bet viszemāko – uzņēmējdarbības vides supervizoru apakšgrupa, visaugstāko nozīmīgumu piešķirot finanšu stabilitātes un materiāli nodrošinātas dzīves vērtībai.

Iepriekš minētajam supervizora vērtību sistēmu raksturojumam izmantojams arī pētījumā aizsāktais atšķirīgas darbības vides pārstāvošo supervizoru grupu iedalījums pēc to vadošajām vērtībām vērtīborientācijas tipos (*Spranger, 1914/1928; Allport, Vernon, 1931; Allport et al., 1951*), kur uzņēmējdarbības vidē praktizējošo respondentu grupa atbilst klasifikācijas autoru aprakstītajam ekonomiskā cilvēka tipam (dominē praktiskums, lietderība, darba efektivitāte un produktivitāte), bet mākslu terapijas, sociālā darba, izglītības, psiholoģijas un psihoterapijas profesionālās vides pārstāvošie supervizori – sociālā cilvēka tipam (dominē attiecības ar cilvēkiem, sabiedriskais labums, citu cilvēku laime, izpalīdzība). Turklāt psihoterapijas profesionālās darbības vidē praktizējošo supervizoru grupā vērojama izteikta jaunrades un radošuma tendence, kas šīs grupas vērtīborientācijas tipā novērtēta kā trešā nozīmīgākā individuālā vērtība pēc attiecībām ar cilvēkiem un pašizziņas. Savukārt psihologu profesionālajā vidē supervīziju praktizējošo respondentu grupā vērojama lietderības un praktiskuma tendence, kas novērtēta kā otrā nozīmīgākā pēc attiecībām ar cilvēkiem. Pēc uzrādītajām vērtību prioritātēm starp visām respondentu grupām tieši mākslu terapijas darbības vidē praktizējošie supervizori visvairāk atbilst sociālā cilvēka tipam, ņemot vērā, ka viņi vienīgi ir piešķirušī augstāko nozīmīgumu (5 balles) arī tādai galvenajai vērtībai vai mērķim (*Rokeach, 1973*) kā mīlestība.

Lai gan jaunrades un radošuma vērtības nozīmīgums psihoterapijas darbības vidē praktizējošiem respondentiem var liecināt par estētiskā cilvēka tipam raksturīgām kvalitātēm, bet lietderīguma un praktiskuma vērtības nozīmīgums psiholoģijas darbības vidē praktizējošajiem – ekonomiskā cilvēka tipam raksturīgām kvalitātēm, tomēr jāņem vērā, ka cilvēks tikai tuvojas konkrētam vērtīborientācijas tipam, nekad to pilnībā nerasniedzot (*Фелдман, 2011*), turklāt no konkrētam tipam atbilstošā vērtību kopuma katram indivīdam ir viena dominējošā pamatvērtība (*Spranger, 1914/1928*).

**Dažādās profesionālās darbības vidēs praktizējošo supervizoru terminālo un instrumentālo vērtību nozīmīgums.** Novērtējumiem konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības šādu terminālo vērtību nozīmīguma novērtējumos: dabas un mākslas skaistums, mīlestība, izzināšana un jaunrade, materiāli nodrošināta dzīve, jaunrade un radošums, lietderība un praktiskums, transcendence un vara. Dabas un mākslas skaistums ir nozīmīgāks gan sociālā darba, gan mākslu terapijas, gan



psihoterapijas darba vidēs praktizējošajiem respondentiem salīdzinājumā ar izglītības profesionālās darbības vidē praktizējošiem supervizoriem, kuri šai vērtībai piešķir otro zemāko nozīmīguma vērtējumu (pirms ar baudām un izpriecām bagātas dzīves, kas tiek novērtēta kā vismazāk nozīmīgākā no visām novērtēšanai piedāvātajām terminālajām vērtībām).

Terminālo vērtību “mīlestība” kā nozīmīgāko ir novērtējuši mākslu terapijas vidē nodarbinātie supervizori (ar maksimāli iespējamo nozīmīguma novērtējumu – 5 balles) salīdzinājumā ar izglītības vidē supervīziju praktizējošajiem respondentiem. Izzināšanas vērtība nozīmīgāka ir sociālā darba un mākslu terapijas profesionālās darbības vidēs praktizējošiem supervizoriem salīdzinājumā ar izglītības vidē praktizējošajiem. Jaunradi kā nozīmīgāku terminālo vērtību ir novērtējuši sociālā darba vidē nodarbinātie supervizori salīdzinājumā ar izglītības darbības vidē praktizējošiem respondentiem, kuri šo vērtību novērtējuši kā tikpat nozīmīgu kā izzināšanu. Savukārt uzņēmējdarbības, izglītības un veselības aprūpes profesionālās darbības vidēs supervīziju praktizējošo respondentu grupām visnozīmīgākā (5 ballu novērtējums) terminālā vērtība ir fiziskā un psihiskā veselība.

Nemot vērā, ka visā izlasē kā visnozīmīgākā terminālā vērtība bija novērtēta fiziskā un psihiskā veselība, tad, analizējot šīs vērtības nozīmīgumu supervīzoru apakšgrupās pēc profesionālās darbības kritērija, secināms, ka arī izlases apakšgrupas katra atsevišķi fizisko un psihisko veselību vērtē kā visnozīmīgāko, izņemot mākslu terapijas vides supervīzoru grupu, kas vienlīdz nozīmīgi ir novērtējuši dzīves gudrību.

Visās izlases apakšgrupās neatkarīgi no supervīzijas prakses profesionālās vides vērtības “ar baudām un izpriecām bagāta dzīve” nozīmīgums ir zemākais starp pārējām vērtēšanai piedāvātajām terminālajām vērtībām.

Statistiski nozīmīgas atšķirības konstatētas tādos dažādās profesionālās darbības vidēs praktizējošo supervīzoru instrumentālo vērtību nozīmīguma novērtējumos kā augstas pretenzijas un stipra griba. Veselības aprūpes darbības vidē supervīziju praktizējošiem respondentiem augstas pretenzijas ir nozīmīgākas nekā psihoterapijas profesionālās darbības vidē praktizējošajiem, kuri šai vērtībai tāpat kā neiecietībai pret trūkumiem piešķir zemāko nozīmīguma novērtējumu starp visām novērtēšanai piedāvātajām instrumentālajām vērtībām. Savukārt stipra griba ir nozīmīgāka sociālā darba vidē nodarbinātajiem supervizoriem nekā psihoterapijas profesionālās darbības vidē praktizējošiem supervizoriem.

Tā kā “neiecietība pret trūkumiem” un “augstas pretenzijas” vērtības nozīmīguma vērtējumā visā izlasē tika novērtētas kā vismazāk nozīmīgas, tad, analizējot šo vērtību nozīmīgumu supervīzoru apakšgrupās pēc profesionālās darbības kritērija, secināms, ka arī izlases apakšgrupās neiecietības pret trūkumiem un augstu pretenziju vērtību nozīmīgums ir zemākais starp pārējām vērtēšanai piedāvātajām instrumentālajām vērtībām, kas ļauj izdarīt secinājumu, ka praktizējošie supervizori kā palīdzošās un vienlaikus arī izglītojošās profesijas pārstāvji potenciāli spēj būt

ieciētīgi un empātiski pret klientiem un viņu problēmām, kas tiek risinātas supervīzijas procesā, spēj sadarboties ar supervīzējamo vispārējās ētikas pamatprincipiem atbilstoši Supervizora profesijas standartā noteiktām prasībām.<sup>61</sup>

### **Individuālo vērtību nozīmīguma un sasniedzamības vērtējumu starpība.**

Pētījuma rezultāti parādīja, ka dažādās profesionālās darbības vidēs praktizējošiem supervizoriem individuālo vērtību nozīmīguma un sasniedzamības novērtējumu starpības ir līdzīgas un statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas, kas ļauj izvirzīt hipotēzi, ka profesionālās darbības vide nerada ietekmi uz pastāvošiem vērtību konfliktiem.

Apkopojot pētījuma rezultātus, tika noskaidrots, ka tādas supervizora profesionālajā darbībā svarīgas vērtības kā attiecības ar cilvēkiem un palīdzības un atbalsta sniegšana citiem cilvēkiem ir supervizoriem nozīmīgākās individuālās vērtības, viszemāko nozīmīguma vērtējumu piešķirot tādām vērtībām kā vara un ietekme, kas ļauj izvirzīt hipotēzi, ka supervizori savā uzvedībā un attieksmē nav emocionāli agresīvi attiecībās ar saviem klientiem (Muzikante, Renģe, 2011), bet, ņemot vērā pētījuma rezultātus par tādu instrumentālo vērtību (vērtības, kas kalpo par līdzekļiem vērtību vai mērķu sasniegšanai (Rokeach, 1973)) kā dzīvesprieka, godīguma un uzskatu plašuma augsto nozīmīgumu respondentiem attiecībā pret neiecietības pret trūkumiem un augstu pretenziju zemo nozīmīgumu, kā arī augstākā nozīmīguma piešķiršanu tādām terminālajām vērtībām (vērtības vai galvenie mērķi) kā veselība, interesants darbs un laimīga ģimenes dzīve, iepretim viszemāk novērtētai – ar baudām un izpriecām bagāta dzīve, ļauj aizsākt Latvijā praktizējošo supervizoru vērtību sistēmu raksturojumu, kura apzināšana ir būtisks priekšnoteikums supervizora profesionālo vērtību attīstībai un integrācijai vienotā vērtību sistēmā (Rokeach, 1973; Kramer, 2010; Nguyen, Nguyen, 2008; Kaya et al., 2012), veicinot supervīzijas pakalpojumu kvalitātes paaugstināšanu.

### **Avoti un literatūra**

1. Allport, G. W., Vernon, P. E., Lindzey, G. (1951). *A Study of Values*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
2. Allport, G. W., Vernon, P. E. (1931). *Study of Values: A Scale for Measuring the Dominant Interests and Personality*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
3. Hartmane, S. A. (2016). Dažādās profesionālās darbības vidēs praktizējošo supervizoru vērtības. Npublicēts maģistra darbs. Rīga: RSU.

<sup>61</sup> Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību. 28.05.2010. MK Noteikumi Nr. 461. *Latvijas Vēstnesis*. 84 (4276).

4. Kaya, H., Kaya, N., Şenyuva, E., Işık, B. (2012). Personal values of baccalaureate nursing students in Turkey. *International Journal of Nursing Practice*. 18, 527–536.
5. Kramer, M. W. (2010). *Organizational Socialization*. Cambridge: Polity Press.
6. Mārtinsone, K., Ļevina, J., Mihailovs, I. J., Hartmane, S., Upeniece, I. (2015). *Latvijas supervizoru vērtības: pilotpētījuma rezultāti. Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rēzekne: RA izdevniecība.
7. Mārtinsone, K. (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
8. Muzikante, I., Reņģe, V. (2011). *Vērtības, attieksmes un autovadītāju uzvedība uz ceļa*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
9. Nguyen, H.-H. D., Nguyen, N. T. (2008). Examining personal values and entrepreneurial motives of Vietnamese entrepreneurs in the 21<sup>st</sup> century: Two empirical studies. *African and Asian Studies*. 7(2/3), 141–171.
10. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
11. Schwartz, S. H. (2009). Culture matters: National value cultures, sources, and consequences. In: C.-Y. Chiu, Y. Y. Hong, S. Shavitt, & R. S. Wyer, Jr. (eds.). *Understanding Culture: Theory, Research and Application*. New York: Psychology Press, 127–150.
12. Spranger, E. (1914/1928). *Types of Men*. New York: G. E. Stechert Company. (Original work published in 1914).
13. Фанталова, Е. Б. (2013). Диагностика ценностей и внутренних конфликтов в общей и клинической психологии. *Клиническая и специальная психология, 1*.
14. Фелдман, С. (2011). Ценности, идеология и структура политических установок. Из: Е. Б. Шестопал (Ред.). *Политическая психология: Хрестоматия*. Москва: Аспект Пресс, 132–167 с.

## 4.2. Supervizora profesionālā identitāte

Lai sekmētu supervizora profesijas attīstību, ir jāaktualizē jautājums par speciālistu profesionālo identitāti mūsu valstī. Lai gan supervīzija jau vairāk nekā 20 gadus Latvijā ir diezgan plaši pazīstama, tomēr izpratne par tās saturu, procesu un supervizora darbu joprojām dažādās profesionālās darbības vidēs ir atšķirīga (Mārtinsone, Mihailova, Mihailovs, 2014). Tādēļ pakāpeniski jārada vienots profesionālās piederības tēls. Maierss un kolēģi (Mayers, Sweeney, & White, 2002) uzsver, ka tieši tie nozares pārstāvji, kuriem ir spēcīgi attīstīta profesionālā piederības izjūta, ir spējusi efektīvi izplatīt profesionālās idejas plašākai auditorijai.

**Profesionālās identitātes saturs.** Zinātniskajā literatūrā profesionālo identitāti parasti apskata, gan skaidrojot tās veidošanās procesu, gan raksturojot tās saturu. Vairāki autori, kuri sniedz profesionālās identitātes definīcijas, akcentē trīs galvenās tēmas: sevis kā profesionāļa apzināšanās, profesionālo prasmju un attieksmes integrēšana, piederība profesionālai biedrībai (Gibson, Dollarhide, & Moss, 2010; Reisetter, Korcuska, Yexley, Bonds, & Nikels et al., 2004). Mūra-Pruita

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

(*Moore-Pruitt*, 1994) apraksta profesionālo identitāti kā daļu no Ego un definē to kā “teorētiskās orientācijas un metodoloģijas integrāciju, kas ir saskaņā ar konsultanta personīgajām vērtībām un uzskatiem; konsultants ir autentisks” (*Moore-Pruitt*, 1994, 34. lpp.). Pētniece attēlo identitāti kā izmērāmu Ego identitātes konstrukt un raksturo to kā zinātniskās nostājas un metodoloģijas apkopojumu, kas atbilst profesionāla individuālajām vērtībām un pārliecībai: profesionālis paliek uzticīgs sev, saglabā savu patību.

Pulja B. (*Puglia*, 2008, citēts pēc *Woo & Henfield*, 2015) atzīst, ka profesionālā identitāte sastāv no trīs daļām: 1) nozares filosofijas pieņemšanas, 2) pārliecības, ka profesionālai darbībai ir nepieciešams iegūt sertifikātu vai licenci, kā arī 3) motivācijas darbam. Profesionālās identitātes uzdevums ir izzināt tādas jautājumus kā “Kas ir profesionāls supervizors?”, “Ar ko viņš nodarbojas?” un “Kā supervizora profesionāla darbība atšķiras no citām radniecīgām darbības jomām un profesijām?” (*Woo & Henfield*, 2015). Vairākos pētījumos ir pierādīts, ka spēcīga profesionālās piederības izjūta ir saistīta ar profesionālās ētikas uzlabošanu un pastiprinātu interesi par klienta labklājību, kā arī skaidru priekšstatu par profesionāla lomu un funkciju sabiedrībā (*Brott & Myers*, 1999; *Grimmit & Paisley*, 2008; *Ponton & Duba*, 2009, citēts no: *Woo & Henfield*, 2015).

Atšķirībā no supervizora profesionālās identitātes konsultantu profesionālā identitāte ir pētīta jau gadu desmitus. Uzskatot, ka tās ir radniecīgas profesijas, turpmākajā izklāstā sniegts neliels ieskats šo pētījumu laukā. Remlijs un Herlihs (*Remley & Herlihy*, 2014) ir identificējuši sešus komponentus, kas apraksta konsultantu profesionālo identitāti, ieskaitot zināšanas un vēstures izpratni, filosofiskās nostādnes, lomas un funkcijas, konsultanta ētiku, dalību profesionālās organizācijās, lepnuma izjūtu par savu izvēlēto profesiju.

**Profesionālās identitātes attīstība.** No attīstības perspektīvas lūkojoties, pētnieki ir konstatējuši atšķirības profesionālajā identitātē starp konsultantiem praktikantiem un pieredzējušiem konsultantiem, īpaši pārejā no ārējās konsultanta identitātes konceptualizācijas uz iekšējo (*Gibson et al.*, 2010). Praktikantu uzskati par savu profesionālo identitāti vairāk balstās uz apkārtējo viedokli (mācību grāmatas, pasniedzēju izpratne par profesionālo identitāti), bet pieredzējuši konsultanti profesionālās identitātes izpratnē vairāk iekļauj savas personības aspektus (*Gibson et al.*, 2010).

Profesionālās identitātes attīstība ir komplekss process, kas ietver profesionālās grupas vērtību un normu internalizēšanu savā uzvedībā un sevis konceptā (*Adams, Hean, Sturgis, & Clark*, 2006). “Lietpratēji savu apbrīnojamo statusu sasniedz īpašā pieredzes ceļā,” atzīst Berliners (*Geidžs, Berliners*, 1999, 277. lpp.), kurš ir izstrādājis piecu pakāpju lietpratības un pieredzes attīstības modeli pedagogiem (sk. 4.1. tab.).

## 4.1. tabula

**Lietpratības un pieredzes modelis pedagogiem***(Geidžs, Berliners, 1999, 277.–279. lpp.)*

Līmenis	Raksturojums	Nepieciešamā pieredze
1. pakāpe. Iesācēja līmenis	Notiek iepazīšanās ar ikdienas vidi, jāapzinās un jāiemācās veicamo uzdevumu elementi un jāapgūst ar kontekstu nesaistītu likumu kopums. Iesācēja uzvedība parasti ir racionāla, relatīvi neelastīga, tā pieskaņojas visām pirms tam apgūtajām darbībām un likumiem. Šī ir pakāpe, kurā tiek apgūti objektīvie fakti un situācijas, apgūti profesionālie termini un profesionālā valoda un tiek gūta pieredze	Nav pieredzes
2. pakāpe. Augstākais sākuma līmenis	Pieredze sāk saplūst ar zināšanām, t. i., procesuālās zināšanas savienojas ar pieļāvuma zināšanām. Tas ir arī laiks, kad uzkrājas praktiskās un situāciju apstākļu zināšanas bez emocionāli nozīmīgām epizodēm un gadījumiem, kas veidotu pagātnes pieredzi. Šajā pakāpē veidojas arī stratēģiskās zināšanas, konteksts sāk nosacīt uzvedību. Profesionālis šajā pakāpē jūtas nedroši, nezina, ko darīt un ko nedarīt. Pieredze ietekmē uzvedību, tomēr augstākā līmeņa iesācējam ne vienmēr ir izveidojusies izpratne par svarīgāko	1–3 gadu pieredze
3. pakāpe. Kompetences līmenis	Uzkrātās pieredzes un motivācijas vadīti, augstākās pakāpes iesācēji kļūst savā darbā kompetenti. Kompetenti sava amata veicēji apzināti izvēlas, ko viņi darīs. Viņi nosaka prioritātes un izstrādā plānus, viņi spēj izlemt, kas ir svarīgi un kas ne. Tomēr kompetenti darba veicēji savā uzvedībā vēl nav ļoti veikli, brīvi un elastīgi. Berliners piemin, ka ir profesionāļi, kuri nekad nerasniedz kompetences līmeni un visu darba mūžu paliek iepriekšējā pakāpē	3–4 gadu pieredze
4. pakāpe. Lietpratības līmenis	Veiksmīgi darbojas intuīcija un darba iemaņas. No uzkrātās pieredzes dzimst holistiska vispārinoša risināto situāciju izpratne, tiek saprastas līdzības dažādos notikumos. Šī holistiskā līdzību pazišana ļauj precīzāk paredzēt notikumus; to nosaka iepriekšējā pieredze. Tomēr lietpratīgs izpildītājs, kurš intuitīvi labi pārzina profesiju un zina, kā rīkoties, joprojām bieži ir analītisks un apdomīgs, lemjot par savu rīcību	Sākot no 5 gadiem
5. pakāpe. Eksperta līmenis	Ja sakām, ka jauns iesācējs ir piesardzīgs, augstākās pakāpes iesācējs – vērīgs, kompetents izpildītājs – racionāls, savukārt lietpratīgs izpildītājs – intuitīvs, tad ekspertu visdrīzāk varam saukt par intuitīvi racionālu ( <i>arational</i> ). Ekspertiem piemīt intuitīva situācijas uztvere, un viņi šķietami neanalītiskos un neapdomātos veidos atrod visatbilstošāko reakciju. Viņi darbojas brīvi, bez redzamas piepūles	Vairāku gadu pieredze

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

Kā redzams tabulā, darba kvalitātes līmenis un profesionalitāte pieaug līdz ar pieredzi, un tas nozīmē, ka, neskaitot dažus izņēmuma gadījumus, lielākā daļa darbinieku savā jomā jūtas un darbojas brīvi, pieņem atbilstošus lēmumus apmēram pēc piecu gadu pieredzes. Tomēr autori min, ka ir profesionāļi, kuri nekad nesasniedz kompetences līmeni un visu darba mūžu paliek iepriekšējā pakāpē.

Profesionālās identitātes attīstību var sekmēt arī citi faktori, piemēram, kognitīvā elastība, kas attiecas uz indivīda spēju strukturēt zināšanas, reaģējot uz mainīgām situācijas prasībām (*Martin & Anderson, 1998*). Kognitīvais elastīgums nozīmē apziņu, ka jebkurā situācijā ir vairākas iespējas un alternatīvas pieejas, kā rast risinājumu. Tā ir gatavība būt elastīgam un pielāgoties situācijai, pašefektivitāte un pārliecība par to, ka šī spēja būt elastīgam personībai piemīt (*Martin & Anderson, 1998*).

Latvijā 2015.–2016. gadā tika veikts **pētījums supervīzoru profesionālās identitātes jomā**, kas tika izstrādāts maģistra darbā. Šis raksts ir daļa no šī pētniecības darba. Pētījuma mērķis bija pārbaudīt psihometriskos rādītājus Supervīzoru profesionālās identitātes aptaujai un tās skalām, kā arī noskaidrot supervīzora profesionālās identitātes atšķirības dažādām grupām.

### **Supervīzoru un supervīzijas studentu pārstāvju vispārējs raksturojums.**

Pētījumā piedalījās 85 Latvijā studējoši vai praktizējoši supervīzori vecumā no 25 līdz 63 gadiem (vidējais vecums 45 gadi), 73 sievietes un 8 vīrieši, 4 respondenti nav norādījuši dzimumu.

Pētījuma dalībnieki tika iedalīti dažādās grupās:

- 1) pēc supervīzora attīstības posmiem:
  - a) 0–2 gadu pieredze kā supervīzoram ( $n = 43$  jeb 50,6%),
  - b) 3–4 gadu pieredze ( $n = 7$  jeb 8,2%),
  - c) 5–6 gadu pieredze ( $n = 10$  jeb 11,8%),
  - d) 7–8 gadu pieredze ( $n = 11$  jeb 12,9%),
  - e) vairāk nekā 9 gadu pieredze ( $n = 14$  jeb 16,5%);
- 2) pēc supervīzora darba slodzes:
  - a) pilna darba slodze ( $n = 8$  jeb 9,4%),
  - b)  $\frac{1}{2}$  darba slodzes ( $n = 5$  jeb 5,9%),
  - c)  $\frac{1}{4}$  darba slodzes ( $n = 18$  jeb 21,2%),
  - d) strādā reizi pa reizei ( $n = 43$  jeb 50,6%),
  - e) students vai profesijā nestrādājošs supervīzors ( $n = 11$  jeb 12,9%);
- 3) pēc iesaistīšanās profesionālā biedrībā:
  - a) supervīzori, kuri ir kādas supervīzoru profesionālās biedrības biedri ( $n = 53$  jeb 62,4%),
  - b) supervīzori, kuri nav nevienas supervīzoru profesionālās biedrības ( $n = 32$  jeb 37,6%);

- 4) pēc mācību stundu skaita, kādā iegūta supervizora izglītība:
- a) līdz 200 stundām ( $n = 13$  jeb 15,3%),
  - b) 200–400 mācību stundas ( $n = 23$  jeb 27,1%),
  - c) vairāk nekā 400 mācību stundas ( $n = 49$  jeb 57,6%).

No 85 respondentiem 50 jeb 58,8% ir supervizora sertifikāts, 8 jeb 9,4% domā iegūt supervizora sertifikātu tuvākajā laikā, un 27 no 85 respondentiem jeb 31,8% nav ieguvuši supervizora sertifikātu. Līdz 2012. gadam supervizora izglītību bija ieguvuši 30 jeb 35,3%, no 2013. gada līdz 2015. gadam – 25 jeb 29,4%, un 30 respondenti jeb 35,3% bija pabeiguši studijas vai plānoja tās pabeigt pēc 2015. gada. Pirms uzsākt darbu kā supervizoram, pamatprofesijā 1–4 gadus ir nostrādājuši 5 dalībnieki jeb 5,9%, 5–6 gadus – 13 dalībnieki jeb 15,3%, 7–8 gadus – 10 dalībnieki jeb 11,8%, bet vairākums – 57 dalībnieki jeb 67,1% – savā pamatprofesijā ir nostrādājuši vairāk nekā 8 gadus.

Supervīzijas respondenti lielākoties izvēlas vadīt vieni paši – 80 jeb 94,1%, savukārt 5 dalībnieki jeb 5,9% galvenokārt supervīzijas vada pārī. 35 dalībnieki jeb 41,2% kā supervizori lielākoties strādā ar indivīdiem, 31 dalībnieks jeb 36,5% – ar grupām, 4 dalībnieki jeb 4,7% – ar organizācijām, 11 dalībnieki jeb 13% vienlīdz daudz strādā ar indivīdiem un grupām, 1 dalībnieks jeb 1,2% – pēc apstākļiem, un 3 dalībnieki jeb 3,5% pašlaik atrodas praksē. Supervīzijas par supervīzijām saņem 79 dalībnieki no aptaujātajiem jeb 92,9%, savukārt 6 dalībnieki jeb 7,1% nesaņem supervīzijas par supervīzijām.

No tiem, kas saņem supervīzijas par supervīzijām ( $N = 80$ ), 13 respondenti jeb 15,3% tās saņem biežāk nekā vienu reizi mēnesī, lielākā daļa respondentu – 27 jeb 31,8% – vienu reizi mēnesī, 18 dalībnieki jeb 21,2% – vienu reizi divos mēnešos, 8 dalībnieki jeb 9,4% – vienu reizi trīs mēnešos, un 14 dalībnieki jeb 16,5% – vienu reizi sešos mēnešos. No tiem, kuri izmanto supervīzijas par supervīzijām ( $N = 82$ ), 15 dalībnieki jeb 17,6% procentuāli biežāk izvēlas tās saņemt individuāli, savukārt 29 dalībnieki jeb 34,1% biežāk izmanto grupu supervīzijas, un tieši tikpat daudz dalībnieku – 29 jeb 34,1% – izvēlas biežāk saņemt supervīziju kovīzijas grupā, 3 dalībnieki jeb 3,5% supervīzijas saņem vienlīdz bieži individuāli un grupā, 4 dalībnieki jeb 4,7% vienlīdz bieži supervīzijas saņem grupu un kovīzijas supervīzijās, savukārt 1 dalībnieks jeb 1,2% tās saņem vienlīdz bieži individuālajās un grupu supervīzijās, un tieši tikpat – 1 dalībnieks jeb 1,2% – vienlīdz bieži saņem visas trīs supervīzijas formas (individuālās, grupu un kovīzijas).

**Supervizoru profesionālās identitātes aptauja.** Supervizoru profesionālās identitātes aptauja veido sešas saskaņotas skalas.

1. “Profesijas filosofija, supervizora kompetences un lomas” sastāv no 14 apgalvojumiem. Šajos apgalvojumos ir runa par supervizora ētiku, robežām, filosofiju, lomām un kompetenci. Viens no apgalvojumiem

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

- ir “Es izprotu līdzības un atšķirības starp supervizora profesiju un citām saistītām darbības jomām (piem., koučs, konsultants, mentors)”.
2. “Zināšanas par profesiju” sastāv no astoņiem apgalvojumiem. Šajos apgalvojumos runāts par likumiem, biedrībām un citiem faktiem, kas ir saistīti ar supervizora profesiju. Viens no apgalvojumiem ir “Esmu informēts par supervizora profesijai saistošiem likumiem un normatīvajiem aktiem”.
  3. “Iesaistīšanās profesionālajās biedrībās un aktivitātēs” sastāv no sešiem apgalvojumiem. Šajos apgalvojumos runāts par profesionālām aktivitātēm un profesijas popularizēšanu. Viens no apgalvojuma piemēriem ir “Es aktīvi piedalos profesionālo supervizoru biedrības darbā”.
  4. “Profesijas pārstāvēšana un aizstāvība” sastāv no pieciem apgalvojumiem. Šajos apgalvojumos runāts par profesijas pārstāvēšanu, aizstāvēšanu un pārzināšanu. Viens no šī faktora apgalvojumiem ir “Es uzskatu, ka profesionālam supervizoram ir jāsaprot, cik svarīgi ir aizstāvēt savu profesiju”.
  5. “Personīgā profesionālā izaugsme un attīstība” sastāv no trīs apgalvojumiem. Šajos apgalvojumos runāts par supervizora vēlmi apgūt ko jaunu savā profesijā un attīstīties. Viens no apgalvojuma piemēriem ir “Regulāri apmeklēju supervīzijas jomai veltītos seminārus”.
  6. “Profesijas mācīšana” sastāv no trīs apgalvojumiem. Viens no apgalvojumu piemēriem ir “Esmu iesaistīts/a supervizoru izglītošanā kādā no studiju programmām augstākās izglītības iestādē”.

**Pētījuma rezultāti.** Pārsvarā šajā pētījumā parādījās atšķirības supervizoru profesionālajā identitātē starp supervizoriem iesācējiem un pieredzējušiem supervizoriem ekspertiem, līdzīgi kā konsultantu un medmāsu pētījumos (*Gibson et al.*, 2010; *Carpenter*, 1995).

Attiecībā uz supervizoru profesionālās identitātes atšķirībām atkarībā no nosloģojuma šajā profesijā ir konstatēts, ka supervizoriem, kuri strādā pilnu darba slodzi šajā profesijā, ir stiprāk izteikta supervizora profesionālā identitāte nekā supervizoriem, kuri profesijā strādā ¼ darba slodzes un mazāk.

Supervīzija ir profesija, kuru parasti apgūst profesionālis ar jau esošu profesionālo identitāti. Individuāli vienlaikus var sadzīvot vairākas identitātes, viena no tām parasti ir vairāk izteikta atkarībā no konteksta (*Turner*, 1999). Iespējams, supervizoriem, kuri šajā profesijā strādā ¼ daļu darba slodzes un mazāk, virsplānā ir cita profesionālā identitāte, tāpēc viņi atšķiras savā profesionālajā identitātē no tiem supervizoriem, kuri profesijā strādā pilnu darba slodzi (*Gibson et al.*, 2010; *Carpenter*, 1995).

Analizējot pētījuma rezultātus par supervizoriem, kuri ir kādā profesionālā biedrībā, un tiem, kuri nav, var secināt, ka supervizoram, kurš ir kādas profesionālas organizācijas biedrs, ir spēcīgāka supervizora profesionālā identitāte nekā supervizoram, kurš nav nevienas supervizoru profesionālās organizācijas biedrs. Līdzīgus pētījuma rezultātus prezentēja arī konsultantu profesionālās identitātes



pētnieki (*Nugent & Jones, 2009; Reissetter et al., 2004*). Biedra statuss tomēr prasa nereti sevi pozicionēt kā daļu no šīs profesionālās organizācijas, tātad šīs profesijas pārstāvi; notiek regulāra komunikācija ar kolēģiem neformālā vidē, satiekoties biedrības pasākumos; biedram ir pienākums rūpēties par savu kvalifikāciju atbilstoši profesionālās organizācijas prasībām; kā arī biedrs identificējas ar profesionālo organizāciju, kurā pastāv. Tas viss stiprina šī profesionāļa profesionālo identitāti.

Attiecībā uz mācību stundu skaitu supervizora apgūtajā izglītības programmā pētījuma rezultāti liecina, ka supervizora profesionālā identitāte ir būtiski stiprāka supervizoriem, kuri šo profesiju ir apguvuši vairāk nekā 400 mācību stundu programmā. Supervizora profesijai šis ir aktuāls pētījuma jautājums, jo līdz šim Latvijā supervīziju varēja apgūt dažādās neakadēmiskās izglītības programmās ar ļoti plašu mācību stundu skaita amplitūdu. No pētījuma rezultātiem varētu secināt: jo lielāks profesijā apgūtais mācību stundu skaits, jo stiprāka profesionālā identitāte. Šie ir būtiski pētījuma rezultāti pašreizējā Latvijas situācijā, kad pirmos gadus supervīzijas profesiju var apgūt divus gadus ilgās akadēmiskās studijās klātienē profesionālajā maģistra studiju programmā.

Ņemot vērā supervizora darba pieredzi, ir konstatēts, ka supervizoriem, kuru darba pieredze ir lielāka par deviņiem gadiem, ir stiprāka profesionālā identitāte nekā tiem, kas supervīzijas profesijā strādā līdz diviem gadiem. Iesācējs (0–2 gadi) tikai sāk iepazīties vai ir tikko iepazīties ar terminiem un lomām, savukārt eksperts intuitīvi izjūt profesionālās lomas, ir jau integrējis savā personībā kompetences un profesijas lomas. Ekspertu pieredze, iespējams, ir pierādījusi, ka šī ir profesija, kurā nepārtraukti jāpilnveidojas un jā rūpējas par savu profesionālo attīstību. Iespējams, iesācējam tūlīt pēc studijām profesionālā izaugsme un attīstība nav tik aktuāla kā pieredzes gūšana šajā profesijā, lai varētu integrēt tikko gūtās zināšanas praktiskajā darbā, tāpēc viņi pārāk zemu novērtē personīgo profesionālo izaugsmi un attīstību.

Pavisam loģiska un saprotama atšķirība parādījās skalā par profesijas mācīšanu, kur supervizori ar vairāk nekā deviņu gadu darba pieredzi statistiski nozīmīgi drošāk māca šo profesiju topošajiem profesionāļiem salīdzinājumā ar iesācējiem.

Supervizoru profesionālajā identitātē nav statistiski nozīmīgu atšķirību supervizoriem, kuri strādā šajā profesijā līdz 6 gadiem, un tiem, kuri strādā pilnu un ½ slodzes vai ½ slodzes un no reizes uz reizi.

Ir visnotaļ interesanti, ka atšķirības supervizoru profesionālajā identitātē pārsvarā parādās galējās robežās (pilna slodze – nestrādā; 0–2 gadu pieredze – > 9 gadu pieredze), kas liek domāt par to, ka supervizoram ir vajadzīgi 7–9 gadi, lai patiešām nostiprinātu savu profesionālo identitāti. Iespējams, tas ir garāks process nekā citu profesiju pārstāvjiem, ko varētu skaidrot ar to, ka supervizora profesija pārsvarā tomēr ir kā sekundārā profesija, tādēļ, lai profesionālis pavisam droši un spēcīgi justos savā profesionālajā “krēslā”, ir jāpaiet 7–9 gadiem. Bet, kā mēs varējām novērot šī pētījuma rezultātos, to, iespējams, var regulēt noslodze šajā profesijā.

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

Iespējams, jo lielāku darba slodzi profesionālis strādā kā supervizors, jo ātrāk viņam nostiprinās profesionālā identitāte.

Pētījuma rezultāti ļauj izdarīt secinājumus par darbībām, kas stiprina supervizoru un supervīzijas studentu profesionālo identitāti: tas ir nozīmīgi, lai sabiedrībā un profesionāļu vidē uzsāktu diskusiju par supervizoru profesionālās identitātes attīstību un stiprināšanu. Tie ir būtiski, arī veidojot supervizoru izglītības programmu, jo pētījuma rezultāti liecina, ka Latvijā pašlaik tik nozīmīgās skalās kā “Profesijas pārstāvēniecība un aizstāvība” un “Zināšanas par profesiju” spēcīgāka identitāte būs supervizoram, kurš šo profesiju ir apguvis vairāk nekā 400 mācību stundu programmā. Tā kā ir izstrādāta Supervizoru profesionālās identitātes aptaujas darba versija, tas pozitīvi ietekmē turpmākos supervizoru profesionālās identitātes jomu pētījumus.

### Avoti un literatūra

1. Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*. 5(2), 55–68. Iegūts no: Business Source Complete, EBSCO, <http://serach.ebscohost.com>
2. Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity: a grounded theory. *Professional School Counseling*. 2(5). Iegūts no: Business Source Complete, EBSCO, <http://serach.ebscohost.com>
3. Carpenter, J. (1995). Doctors and nurses: stereotypes and stereotype change in inter-professional education. *Journal of Interprofessional Care*. 9, 151–161.
4. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
5. Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity development a grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision*. 50, 21–38. Iegūts no: Business Source Complete, EBSCO, <http://serach.ebscohost.com>
6. Grimmit, M. A. & Paisley, P. O. (2008). A preliminary investigation of school counselor beliefs regarding important educational issues. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*. 47, 99–110.
7. Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*. 11, 3–9.
8. Mayers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for counseling and counselors: A professional imperative. *Journal of Counseling & Development*. 80, 394–402.
9. Mārtinsone, K., Mihailova, S., Mihailovs, I. J. (2014). Mākslu terapija un psiholoģija: robežas un krustpunkti. No: K. Mārtinsone, E. Krevica (sast.). *Mākslu terapija dažādām klientu/pacientu grupām*. Rīga: RSU.
10. Moore-Pruitt, S. (1994). *Seeking an identity through graduate training: Construction and validation of a counselor identity scale*. (Unpublished doctoral dissertation, St. Mary's University, San Antonio, TX).
11. Nugent, F. A. & Jones, K. D. (2009). *Introduction to the Professional of Counseling* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

12. Ponton, R. F. & Duba, J. D. (2009). The ACA Code of Ethics: Articulating counseling's professional covenant. *Journal of Counseling & Development*. 87, 117–121.
13. Puglia, B. (2008). *The professional identity of counseling students in master's level CACREP accredited programs*. (Doctoral dissertation). Iegūts no: ProQuest Dissertations and Theses database. (Pieejas Nr. 3324071).
14. Reisetter, M., Korcuska, J. S., Yexley, M., Bonds, D., Nikels, H., et al. (2004). Counselor educators and qualitative research: Affirming a research identity. *Counselor Education and Supervision*. 44, 2–16.
15. Remley, T. P., Jr. & Herlihy, B. (2014). *Ethical, Legal, and Professional Issues in Counseling* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
16. Turner, J. C. (1999). Some current Current Issues in Research on Social Identity and Self Categorization Theories. In: N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (eds.). *Social Identity, Context, Commitment, Content*. Oxford: Blackwell Publishers.
17. Woo, H. & Henfield, M. S. (2015). Professional identity scale in counselling (PISC): Instrument development and validation. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*. 2, 93–112. Iegūts no: <http://dx.doi.org/10.1080/2326716X.2015.1040557>

### 4.3. Supervizora profesionālā kompetence

Zinātniskās literatūras avotos pastāv dažādi kompetences jēdziena skaidrojumi. Tā, piemēram, pedagogijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā kompetence ir definēta kā “nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā” (Pedagogijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā, 2000, 83. lpp.). Kompetenci var definēt kā izglītības procesā iegūtu, uz zināšanām balstītu pieredzi, uz vērtībām un attieksmi balstītu personības spēju, kas izpaužas konkrētās prasmēs (Jurgena, 2002), to var raksturot kā cilvēka spēju un gatavību atbilstoši darboties profesionālās situācijās, personiski plānojot un sabiedriski uzņemoties atbildību (Bader, Sloane, 2002), vai izdalīt tās komponentes: personības kompetences, vadības kompetences, sociālās kompetences un profesionālās kompetences (Boitmane, 2008).

Lai arī kompetences jēdziens laika gaitā ir piedzīvojis satura izpratnes transformāciju (Tiļļa, 2004), visbiežāk to apskata tieši kā profesionālās darbības veikšanai nepieciešamās zināšanas un prasmes, kā spēju kopumu, personīgo motivāciju un attieksmi, kā arī tiesiskās pilnvaras. Profesionālā kompetence raksturo cilvēka faktisko darba pieredzi, darba laikā iegūtās prasmes un iemaņas, kā arī akadēmiskās zināšanas un to lomu profesionālajā pilnveidošanās procesā (Boitmane, 2008), tā ir indivīda spēja organizēt savu darbību patstāvīgi, neatkarīgi.

Pievēršot uzmanību specifiski profesionālajai kompetencei, jāsecina, ka zinātniskajā literatūrā nav vienotas, vispārīgi pieņemtas definīcijas. Profesionālās izglītības likumā noteikts, ka profesionālā kompetence ir profesionālās darbības

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

veikšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un atbildības kopums noteiktā darba situācijā (Profesionālās izglītības likums). Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas izdotajā “Profesiju standartu izstrādes metodikā” (Profesiju standartu izstrādes metodika) tā tiek definēta kā pierādāma spēja mērķtiecīgi izmantot zināšanas, prasmes un attieksmi darba izpildē un profesionālajā attīstībā.

Profesionālās kompetences veidošanās process ir atkarīgs no zināšanu līmeņa, pieredzes, vērtību orientācijas, informatīvā nodrošinājuma, radošuma, aktivitātes, zināšanu socializācijas un prasmes lietot profesijā. Tā ir spēja realizēt aktivitātes amata funkciju ietvaros, izmantojot vērtību filtru, zināšanu selektīvā izvēlē veidojot prasmes, tā ir arī spēja integrēt zināšanas un vērtības mērķu sasniegšanai profesionālā darbā (Garleja, 2006). Jāuzsver, ka profesionālā kompetence nav statiska, tā ir saistāma ar pieredzi, un nozīmīga loma šeit ir spējai mācīties, kā arī refleksijas prasmju apguvei, bagātinot pašpieredzi (Koķe, 1999, 2001), tās attīstīšana un pilnveide ir nepārtraukta, saistīta ar ārējām sociālajām prasībām, personīgajiem mērķiem un izvirzītajiem profesionālās darbības nosacījumiem. Profesionālā kompetence palīdz būt apzinātam, organizēt savu profesionālo darbību, prognozēt un izvērtēt iespējamās rīcības sekas, izvirzīt profesionālās attīstības mērķus (Pumpiņa, 2016). Šāda pieeja saskan ar mūžizglītībā noteikto principu: “Mūžu dzīvo – mūžu mācies” (Eiropas kopienu komisija, 2011).

Kompetenci ir svarīgi definēt, jo tas palīdz noteikt, kādas kompetences ir nepieciešamas konkrēta darba veikšanai (Spensers, Spensere, 2011).

### **4.3.1. Profesionālās darbības veikšanai nepieciešamā kompetence supervīzijā**

Supervīzija aizvien vairāk ienāk dažādās profesionālās dzīves jomās un kļūst arvien pieprasītāka kā profesionālās pilnveides un profesionālā atbalsta veids. Kā zināms, tās ietvaros speciālisti skar jautājumus, kas saistīti ar darbu un profesionālo darbību, lai gūtu konsultatīvu atbalstu (Mārtinsone u. c., 2012). Supervīzijas uzmanības centrā atrodas profesionālās efektivitātes paaugstināšana, emocionāla atbalsta sniegšana grūtās situācijās, kas saistītas ar profesionālo darbību, alternatīvu risinājumu meklējumi problēmsituācijās u. c. jautājumi, kas rodas cilvēka profesionālajā dzīvē (Pumpiņa, 2016). Pētījumos ir pierādīts, ka supervizoru kompetence ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem, kas raksturo supervīzijas kvalitāti (Watt, Abbott, Reath, 2014), supervizora kompetence tiek vērtēta kā viena no svarīgākajām supervīzijas procesa sastāvdaļām (Wise & Hammak, 2011; Toderi, Gaggia, Balducci, Sarchielli, 2015), ir konstatēta saistība starp supervizora kompetenci un supervīzējamā darba efektivitāti (Balducci, Gaggia, Sarchielli, & Toderi, 2015).

Pētījumu rezultāti liecina, ka var izdalīt noteiktas supervizora kompetences, kas nodrošina kvalitatīvu darbu, piemēram, spēja veidot drošu vidi supervīzijā, nodrošinot ētikas principu ievērošanu, spēja sniegt atbilstošu atgriezenisko saiti un spēja sniegt atbalstu supervīzējamajam profesionālajā attīstībā (*Barnett, Molzon, 2014; Gonsalvez, Calvert, 2014*). Citā pētījumā – vairāk klīniskā kontekstā – izdalītas šādas kompetences: zināšanas un izpratne par profesiju, spēja zināšanas izmantot efektīvā supervīzijas praksē, zināšanas un spējas attīstīt un vadīt supervīzijas aliansi, spēja noteikt supervīzējamā psiholoģisko kompetenci, spēja novērtēt supervīzijas procesu, uzmanība un apzināšanās pret dažādībām, spēja saistīt likumiskus un ētiskus apsvērumus ar profesionālo darbību (*Watkins, Milne, 2014*).

Latvijā supervizors ir jauna profesija, un ir definētas profesionālās darbības veikšanai nepieciešamās profesionālās kompetences (2014. gada 4. marta LR MK noteikumi Nr. 119).

Tās ir vairākas:

- 1) spēja organizēt un vadīt supervīzijas procesu individuālā, grupu, komandu un organizāciju līmenī;
- 2) spēja supervīzijas procesā pielietot piemērotas problēmu risināšanas, konsultēšanas un pieaugušo izglītības metodes un tehnikas;
- 3) spēja sadarboties ar supervīzējamo, ievērojot profesionālās un vispārējās ētikas pamatprincipus;
- 4) spēja izprast profesionālās vides specifiku;
- 5) spēja darbā ar supervīzējamo nodrošināt reflektīvu, konstruktīvu darbību un savstarpēju atbildību;
- 6) spēja noformēt ar supervīziju saistīto dokumentāciju;
- 7) spēja ievērot darba aizsardzības un vides aizsardzības normatīvo aktu prasības;
- 8) spēja pārzināt darba tiesisko attiecību normas;
- 9) spēja veikt pētniecisko darbību supervīzijas teorijas un metožu attīstībai;
- 10) spēja izvērtēt savu profesionālo darbību un pilnveidot profesionālo kompetenci visas darba dzīves garumā;
- 11) spēja sazināties valsts valodā un vismaz divās svešvalodās, no kurām vismaz viena tiek izmantota kā saziņas un pētniecības valoda starptautiskā vidē;
- 12) spēja izmantot informācijas tehnoloģijas savas profesionālās darbības veikšanai.

Jāuzsver, ka dažādās profesionālās darbības vidēs (piemēram, sociālajā darbā, izglītībā, uzņēmējdarbībā, klīniskajā vidē) vēsturiski ir izveidojušās un pastāv dažādas pieejas supervīzijas izpratnei gan Latvijā, gan citās pasaules valstīs (*Mārtinsons, Mihailovs, 2014; Mārtinsons, Mihailova, Mihailovs, 2014a, b, 2015*). Tā, piemēram, attiecībā uz klīnisko supervīziju nereti tiek uzsvērtas tieši supervizora

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

un supervīzējamā attiecības, kas veicina supervīzējamo supervīzoru profesionālo kompetenču attīstību (Getz, 1999), izceļot uz kompetenci balstītu praksi, salīdzinot to ar praksi, kas balstīta uz pierādījumiem (Falender, 2014). Sociālajā jomā savukārt tiek izdalīta atgriezeniskās saites par supervīzējamo darba sniegumu nozīme (Drake, Washeck, 1998), bet uzņēmējdarbībā – līderisma un vadības kompetence, izpratne par organizāciju un darba un dzīves līdzsvara kompetence (Wise, Hammak, 2011; Kong, 2013). Tāpēc kā ļoti nozīmīgs ir jāvērtē no 2012. līdz 2015. gadam Eiropas Nacionālo supervīzoru organizāciju asociācijas (*Association of National Organisations of Supervision in Europe*), kuras dalīborganizācija ir arī Latvijas supervīzoru apvienība, realizētais Eiropas Komisijas finansētais projekts *ECVision*. Projekta mērķis bija izstrādāt Eiropas supervīzoru kompetenču salīdzināšanas un validēšanas sistēmu (*European System of Comparability and Validation of Supervisory Competences*). Šo aprakstu veidoja ekspertu grupa no dažādām valstīm – Vācijas, Austrijas, Nīderlandes, Šveices, Zviedrijas, Norvēģijas un Horvātijas.

Supervīzora profesionālās kompetences (pēc ANSE standartiem):

- komunikācija;
- empātija;
- ētika un vērtības;
- pieredzes orientācija;
- funkcijas un lomas;
- mērķa un vajadzību orientācija;
- teorijas un prakses integrācija;
- interaktīva procesa vadīšana;
- līderība un menedžments;
- mācību procesa nodrošināšana;
- organizācijas konteksta ievērošana;
- paralēlais process;
- kvalitātes attīstība;
- izpildījums;
- profesionālā izpēte;
- reciprocitāte (ņemšanas un došanas attiecības);
- atspoguļošana un vērošana;
- resursu atjaunošana;
- atbildība un pārskatāmība;
- dažādību, atšķirību apzināšanās;
- vienošanās, līguma slēgšana;
- konteksta apzināšanās;
- pretrunīga tolerance;
- pārmaiņu vadība.

Viena no *ECVision* projekta pamatidejām ir radīt instrumentus, kas nodrošinātu supervizoru kompetenču un kvalifikācijas salīdzināšanu, lai iniciētu plašu salīdzināmību supervīzijas izglītībai Eiropā. Viens no pamatpieņēmumiem ir, ka pamata kompetences ir vieglāk izvērtēt nekā mācību programmu saturu (*ECVision*, 2015).

Turpmākajā izklāstā raksturosim katru no kompetencēm.<sup>62</sup>

**Komunikācija** supervīzijas procesā nozīmē verbālās informācijas apmaiņu (tas ir, saņemt un nodot verbālo informāciju) un neverbālās informācijas apmaiņu.

**Empātija** ir spēja atpazīt supervizējamā emocionālo stāvokli, spēja atdalīt supervizējamā emocionālo stāvokli no paša emocionālajām reakcijām uz to, kas rodas no supervizējamā, spēja apzināties transferences un kontrtransferences un paša raizes.

Ētika un vērtības ir spēja pārvaldīt varu, uzticēšanos un atbildību un uzturēt personisko un profesionālo vienotību. Supervizoram jāspēj pozicionēt sevi autonomi attiecībā ar pārstāvošajām institūcijām, klientiem, kolēģiem un ir pienākums saglabāt konfidencialitāti, izvairīties no nokļūšanas kādas no konfliktējošo pušu pusē. Supervizors rūpējas par savu prasmju attīstību un uzticamību, rīkojas atbildīgi. Supervizoram jārīkojas atbilstoši supervizora ētikas kodeksa prasībām.

**Pieredzes orientācija** ir spēja atbalstošā veidā saistīt supervīzijas pieredzi šeit un tagad ar supervizējamo darbu, to, kā viņi pieņem citādus uzskatus, kā viņi izsaka savu viedokli un pieņem lēmumus.

**Funkcijas** dinamiskajā pieejā nozīmē formālas aktivitātes, par kurām vienojas sociālas sistēmas dalībnieki. Dalībniekiem ir pienākums veikt aktivitātes noteiktā rāmī, vienoties par līgumu strādāšanai kopā. **Lomas** šajā gadījumā nozīmē uzvedību un uzvedības gaidas sociālajā sistēmā starp divām un vairāk personām. Citas pieejas lieto funkcijas un lomas vairāk vai mazāk kā sinonīmus. Neskatoties uz to, supervīzija ņem vērā abas – formālas un neformālas aktivitātes un supervizējamā nostājas.

**Mērķu un vajadzību orientācija** ir spēja izpildīt supervīzijas dubultfunkciju, kas ietver pienākumu apmierināt gan līguma mērķus, gan supervizējamo vajadzības; spēja dot brīvu un radošu telpu supervizoram un supervizējamam saskaņā ar savstarpēju vienošanos par supervizējamā turpmāko mērķu sasniegšanu un personīgo vajadzību attīstību; spēja pārredzēt un turēt fokusā supervizējamā / komandas / organizācijas mērķus un vajadzības saskaņā ar līgumu.

**Teorijas un prakses integrācija** ir spēja noskaidrot supervizējamā nešaubīgās un skaidri izteiktās teorijas, spēja atspoguļot un precizēt viņa / viņas ar kontekstu saistīto emocionālo un ķermeņa valodu, atsaucoties uz supervizora koncepcijām un teorijām. Šī pieeja pievieno jaunu perspektīvu par supervizējamā situāciju un pieņēmumiem un atbalsta dziļāku teorijas izpratni un piemērošanu.

<sup>62</sup> Rakstā izmantots Ilonas Talentes (2016) tulkojums.

**Interaktīva procesa vadīšana** ir spēja vadīt interaktīvu procesu ar supervīzējamo – kā tiek veidota profesionālā sadarbība un attiecības (verbālais un neverbālais saturs).

**Līderība un menedžments** ir organizācijas komponentu (piemēram, varas, pakļautības, konkurences) integrācija procesā.

**Mācību procesa nodrošināšana** ir process, kurā zināšanas, iemaņas un kompetences tiek iegūtas caur pieredzi. Raksturojums / raksturlielums un mērķi ir saistīti ar šādiem izglītības veidiem.

- Mācīšanās no personīgās pieredzes.
- Individā personīgās praktiskās pieredzes savienošana ar sekām (rezultātu), kas rada noteiktu attieksmi un pieeju.
- Atspoguļojošā / reflektīvā mācīšanās – šajā ciklā svarīga loma ir empīriskai mācīšanās metodei. Reflektīvā mācīšanās kā aktīva iesaistīšanās, aplūkojot / izpētot kādas pārlicības / vērtības, kas nodrošina šīs zināšanas un rezultātā noved pie jauniem secinājumiem.
- Integrētā mācīšanās – mācību process, kurā profesionālās, personīgās un metodoloģiskās zināšanas un iemaņas ir iespējams integrēt.
- Individualizēta mācīšanās – process, kurā supervīzējamie ir unikāli viņu zināšanās, pārlicībās, spējās un mācību stilā.
- Dialogiskā (dialogs) mācīšanās – galvenā loma supervīzijas mācību procesā ir dialogam. Supervīzors un supervīzējamais apliecina un pilnveido viņu attiecības ar sarunu palīdzību, kur supervīzors pievienojas supervīzējamajam, klausoties, pārbaudot to, kas tika sadzirdēts, un sniedz atgriezenisko saiti.
- Dubultā mācīšanās cilpa – atspoguļojot (reflektējot) pieredzi, supervīzējamais ir spējīgs mainīt mērķi, izejot no šīs pieredzes. Šī pieeja novirza uzmanību no tā, kā atrisināt problēmu un sasniegt mērķi.
- Mācīšanās modelis – attieksmju integrēšana darbībā.

**Organizācijas konteksta ievērošanai** jāņem vērā, ka ne tikai diādes attiecības starp supervīzoru un supervīzējamo, bet arī organizācija kā kopums ar savām zināšanām ietekmē korekcijas un darbības. Ir svarīgi, lai būtu skaidrs, kāda teorija vai izpratne ir supervīzora un supervīzējamā domāšanas pamatā.

**Paralēlie procesi** ir aprakstāmi kā problēmas, strupceļi, jūtas un grūtības, kas vienlaicīgi rodas divās atšķirīgajās attiecībās: starp supervīzējamo un viņa klientu un supervīzoru un supervīzējamo. Paralēlie procesi ir neapzināti, un tie nevar tikt atpazīti un saprasti iepriekš. Tas, kas notiek starp klientu un supervīzējamo vai komandas starpā, var būt pārnesta esošajā supervīzijas sesijā starp supervīzējamo un supervīzoru.



**Kvalitātes attīstība** ir nepārtraukts un mērķtiecīgs process uzturēt savas prasmes un iemaņas. Tas ietver sevī rūpes par personīgo un profesionālo attīstību un ieguldījumu profesionālajā kopienā.

**Izpildījums** ir jauna, radoša elementa attīstība, kas bagātina un virza supervīzējamā darbu.

**Profesionālā izpēte** nozīmē, ka, paaugstinot supervīzējamā profesionalitāti, apspriežot konkrētas pieredzes un jautājumus, kas saistīti ar pārliecībām, attieksmi, uzvedību, mērķiem, vīziju, ir nepieciešama droša vide ļoti personiskai izpētei par savu darbu saistībā ar šķēršļiem, panākumiem un dilemmām.

**Reciprocitāte** ir savstarpējās ņemšanas un došanas attiecības supervīzoru uzraudzībā un to atspoguļošana supervīzējamā rīcībā. Novērotajam, aprakstītajam, analizētajam materiālam vajadzētu būt pārskatāmam un noderīgam jebkurā situācijā.

**Atspoguļošana un vērošana** caur savu paša pieredzi, izjūtām, domām un cerībām. Tā darot, tagadnes attieksme ir savienota ar pagātņi un nākotni, un to, kādu sociālo modeli supervīzējamais grib pieņemt. Droši atbalsta pasākumi supervīzējamam liek novērtēt savu ietekmi dažādās situācijās. Tās var atspoguļot saturu un procesu veidu. Turklāt metakognitīvais komponents ietver sevī emocionālo komponentu, personiskā emocionālā stāvokļa apspriešanu, uzvedības analizēšanu, lēmumu pieņemšanu un konsekvenci paša darbībā noteiktā kontekstā.

**Resursu atjaunošana** nozīmē spēju, balstoties uz supervīzējamā zināšanām, prasmēm un kompetencēm, sniegt atbalstu, cik vien iespējams. Individuāli un komandā ir iespējams rast risinājumu ar supervīzora atbalsta metodēm. Process ir būvēts uz personības spējām un kompetencēm. Tas fokusējas uz klienta slēptajām spējām.

**Atbildība un pārskatāmība** ir personu motivācija un spējas sekot saviem mērķiem, izmantojot supervīzoru atbalstu sasniegt tos. Turklāt supervīzori ir atbildīgi par rezultātu. Supervīzora mērķis ir izšķirošs, pārskatot visu procesu kopumā, fokusējoties uz mērķi un sasniedzot to.

**Dažādību / atšķirību apzināšanās** sevī ietver spēju pielietot zināšanas par to, kā vērtības ietekmē cilvēku rīcību kopumā. Supervīzoram ir nepieciešama spēja pielietot zināšanas par to, kā komunikācijas stili un cilvēku pieņēmumi ietekmē cilvēka rīcību kopumā. Būtiska ir supervīzora spēja atpazīt, atspoguļot un vadīt procesus, kuri saistīti ar varu, sadalīt resursus tā, lai veicinātu supervīzējamā spējas tos pārvaldīt.

**Vienošanās un līguma noslēgšana** ietver sevī supervīzora spēju noteikt dalībnieku gaidas, saskaņot tās ar atrunāto darba saturu / procesu, spēju noteikt supervīzijas metodisko pamatu, prasmi nedefinēt divpusējo / trīspusējo vienošanos (starp supervīzējamā un supervīzoru, un supervīzējamā organizāciju).

**Konteksta apzināšanās** nozīmē spēju atspoguļot supervīzējamā plašāko sociālo interakciju ietekmi un rezultātus.

**Pretrunīgas tolerances** mērķis ir, apspriežot un reflektējot par konfliktiem, parādīt pretrunīgas pieejas. Tas var mainīt perspektīvas un mērķus. Tas iekļauj sevī spēju izturēt spriedzi un spēju izpētīt pretrunīgas jūtas, kas rodas supervīzijas procesā. Neskaidrība (arī: sarežģītība, pretrunīgums) ir neatņemama cilvēka dzīves sastāvdaļa, kas aptver jūtas, priekšstatus un attieksmi pret kaut ko vai kādu. Neskaidrība bieži rada raizes, trauksmi vai apjukumu personai vai grupai.

Ar **pārmaiņu vadību** apzīmē spēju fokusēties uz supervīzējamā (t. sk. komandas vai organizācijas) izmaiņām supervīzēšanas procesā, kas sevī ietver: skatupunktu, attieksmi un uzvedību.

### 4.3.2. Supervizora profesionālās kompetences aptaujas izveides process un skalu raksturojums

Pamatojoties uz kriteriālo pieeju, Rīgas Stradiņa universitātes profesionālās maģistra studiju programmas “Supervīzija” maģistrantes studiju programmas vadītājas Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedras docentes Jeļenas Ļevinas un asociētās profesores Kristīnes Mārtinsones vadībā un, sadarbojoties ar kolēģiem, izveidoja “Latvijas supervīzoru profesionālās kompetences aptauju” (Ļevina, Mārtinsone, 2016). Maģistrantes savu pētniecisko darbu ietvaros piedalījās ne tikai aptaujas jautājumu formulēšanā, bet arī detalizēti analizēja un aprakstīja noteiktu profesionālās darbības specifiku, pamatojoties uz plašu literatūras avotu klāstu gan par supervīziju klīniskā vidē (Pumpiņa, 2016), gan izglītības vidē (Rancāne, 2016), gan sociālajā darbā (Talente, 2016), gan uzņēmējdarbībā (Dieviņa, 2016), empīriski pārbaudīja, kāds ir noteiktā profesionālās darbības jomā strādājošo supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējums, profesionālās kompetences nozīmīguma vērtējums, to, vai pastāv atšķirības starp noteiktā jomā strādājošo supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējumiem un nozīmīguma vērtējumiem, u. c. Maģistra darbu ietvaros tika aptaujāti gan supervīzori, gan supervīzijas pakalpojuma saņēmēji. Darba gaitā tika konstruēta arī aptauja un noteikti tās psihometriskie raksturojumi. Aptaujas izveide notika trīs posmos.

Sākotnējā aptaujas versijā tika iekļauti 293 apgalvojumi, kas raksturo supervīzoru profesionālo kompetenci. Lai izvērtētu formulēto apgalvojumu saturu un acīmredzamo validitāti, tika izveidotas divas fokusa grupas un piesaistīti divi neatkarīgie eksperti, kuriem ir supervīzora izglītība.

Apgalvojumi tika izvērtēti, izmantojot trīs ballu skalu (kur 0 – *pilnībā neatbilst*, – *daļēji atbilst*, 2 – *pilnībā atbilst*). Pēc apgalvojumu izvērtēšanas aptaujā tika atstāti 224 apgalvojumi.

Nākamajā posmā aptauja tika ievietota interneta vietnē [www.visidati.lv](http://www.visidati.lv). To respondenti aizpildīja no 2016. gada aprīļa līdz maijam. Dalība pētījumā bija brīvprātīga, informēta un anonīma.

Trešajā aptaujas izveides posmā apgalvojumi, kuru psihometriskie rādītāji neatbilda nepieciešamām prasībām, tika svītroti. Tā aptaujas gala versijā tika atstāti 139 apgalvojumi, kas sagrupēti deviņās skalās. Aptaujas psihometriskie rādītāji atbilst vispārpieņemtām normām. Reakcijas indeksi ir robežās no 1,8 līdz 4,2, diskriminācijas indeksi ir robežās no 0,2 līdz 0,8. Skalas iekšējās saskaņotības rādītāji (Kronbaha  $\alpha$ ) variē no 0,73 līdz 0,96.

Zemāk sniegts skalu raksturojums.

- 1. Efektīvas komunikācijas pielietošanas skala** ietver sevī profesionālās kompetences, kas atspoguļo teorētiskās zināšanas par komunikāciju supervīzijas procesā, spēju izvērtēt zināšanu un prasmju trūkumu savā komunikācijas stilā. Tajā iekļauta spēja veidot dialogu, atspoguļojot verbālo un neverbālo informāciju, kas rodas komunikācijas procesā. Skala ataino spēju novērot komunikācijas procesu supervīzijas attiecībās (komunikācijas funkcijas, raksturīgākās pazīmes un šķēršļus efektīvas komunikācijas veidošanā, formālos un neformālos komunikācijas kanālus organizācijās, komunikācijas “cilvēks – darba pienākumi – organizācija” mijiedarbību, supervīzējamā komunikācijas stilu un modeļu analīzi). Skalā ietvertas profesionālās kompetences, kas akcentē spēju pārzināt konfliktu teorijas, konfliktu vadību, spēju atpazīt spriedzi un konfliktus jau to veidošanās stadijā, spēju risināt konfliktu, kā arī supervizora spēju rosināt supervīzējamā apzināties spriedzes un konflikta avotus, meklējot optimālākos rīcības modeļus.
- 2. Tolerance pret atšķirībām.** Skalā iekļautas supervizoru profesionālās kompetences, kas parāda supervizora spēju pielietot zināšanas par to, kā vērtības un pārlicības vada cilvēku rīcību, spēju reflektēt par savām vērtībām un rīcību, spēju izvērtēt supervīzējamā sociālās kultūras vērtības un to ietekmi uz situāciju supervīzijā. Skala ietver arī spējas, kas parāda supervizora prasmi pielietot ar supervīzijas mērķi saskaņotas intervences. Tāpat skalā ietvertas profesionālās kompetences, kas ataino spēju pielietot zināšanas par divvalodības / otrās valodas ietekmi un prasmi pielāgoties citas valodas prasmes līmenim un runas stilam.
- 3. Perspektīva “cilvēks – darbs – organizācija”.** Skalā ietverta supervizoru profesionālā kompetence, kas norāda uz spēju darboties dažādās profesionālajās vidēs, izprotot organizāciju tipus, vērtības un kultūras. Tā atspoguļo spēju rīkoties un strādāt ar dažādām lomām, statusiem un funkcijām, zināšanas par līderības un vadības jautājumiem. Skala atspoguļo supervizora prasmes izvēlēties un pielietot atbilstošas metodes konkrētai situācijai, spējot

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

pamatot to lietderīgumu un mērķi. Tāpat ietvertas sekojošas supervīzoru profesionālās kompetences, kas nozīmīgas darbā ar organizācijām: spēja atpazīt paralēlos procesus, spēja mērķtiecīgi, skaidri sniegt atgriezenisko saiti organizācijas vadībai, spēja pielietot zināšanas par grupas dinamiku, hierarhijas ietekmi, vadības teorijām un menedžmentu, spēja veicināt vadības stilu un līderības resursu integrāciju supervīzijas procesā.

4. **Metožu un tehniku pielietošana dažādās supervīzijas vidēs.** Skalā ietvertas šādas supervīzoru profesionālās kompetences: zināšanas par izvērtēšanas metodēm un tehnikām, dažādiem konsultēšanas formātiem, spēja veidot profesionālu dialogu ar supervīzējamajiem, izrādīt interesi un cieņu, spēja pielāgot atgriezenisko saiti, atbilstošu supervīzējamajiem vajadzībām un interesei, spēja pamanīt aktuālos jautājumus un izvairīties no tiem, spēja reaģēt uz aktuālo supervīzijas situāciju. Tā ietver arī supervīzora prasmi saprotamā un argumentētā veidā paskaidrot vadītājam viņa klātbūtnes vai prombūtnes nepieciešamību supervīzijā, spēju strukturēt supervīzijas procesu, spēju pamanīt problēmsituācijas un sniegt nepieciešamo atbalstu situācijas izpētē.
5. **Profesionālās attieksmes / profesionālās pozīcijas.** Skala ietver supervīzora profesionālās kompetences, kas veidojas no supervīzora zināšanām par cilvēka uztveri, bezapziņas un kognitīviem procesiem un prasmes šīs zināšanas pielietot supervīzijas kontekstā, prasmes pielietot refleksiju domu un jūtu izpaušmei, zināšanām par jautājumu uzdošanas tehnikām un prasmes tās pielietot, spējas iedrošināt supervīzējamajiem viņu paradigmu maiņai, prasmes izvērtēt, vai personīgā pieredze būs atbalstoša un nozīmīga supervīzējamajam, zināšanām par teorētiskajām pieejām supervīzijas procesā un prasmes tās elastīgi pielietot dažādās situācijās, kā arī spējas diskutēt par to iespējām un ierobežojumiem. Skalās iekļautas arī prasmes pielietot intervences, kas balstītas uz teorētiskajām zināšanām, spējas izprast atšķirību starp teoriju un metodēm (tehnikām), spējas izturēt / pieņemt neskaidrību un ambivalenci supervīzijas procesā, saglabājot klātesamību ar sevi un citiem, spējas atpazīt personīgās emocionālās reakcijas un prasmes reflektēt par tām, spējas vadīt un izturēt augstas spriedzes situāciju supervīzijā.
6. **Profesionālās darbības ētisko aspektu ievērošanas skalā** iekļautas supervīzora profesionālās kompetences, kas skar profesionālās darbības ētiskos aspektus. Tās ir spēja atspoguļot supervīzējamajiem ētikas dilemmas, mudinot tās risināt, spēja ievērot ētikas normas, likumdošanu un konfidencialitāti, spēja noturēt supervīzijas robežas un saglabāt neitralitāti pret visām supervīzijā iesaistītajām pusēm.

7. **Nepārtrauktas profesionālas izaugsmes skala** atspoguļo supervīzoru profesionālās kompetences, kas attiecināmas uz spēju pielietot teorētiskās un praktiskās zināšanas, nepārtraukti tās pilnveidojot un domājot par savas prakses uzlabošanu, zināšanām par stresu, traumu un izdegšanas teorijām un prasmi tās pielietot supervīzējamam un personīgām vajadzībām, spēju pielietot zināšanas par jaunākiem pētījumiem un metodēm supervīzijās, spēju apzināties savas stiprās puses un ierobežojumus profesionālajā darbībā.
8. **Profesionālo attiecību veidošanas skalā** ietvertās supervīzoru profesionālās kompetences skar prasmi slēgt supervīzijas līgumu (arī divpusēju vai trīspusēju), precīzi formulējot iesaistīto pušu gaidas un funkcijas, spēju sekot līdz līguma nosacījumiem un nepieciešamības gadījumā to pārslēgt, prasmi veidot supervīzijas aliansi, kas balstīta uz atvērtību un savstarpēju uzticēšanos, zināšanām par bezapziņas (pārnese, pretpārnese) un paralēlajiem procesiem un to ietekmi uz supervīzijas procesu, spēju atpazīt konkurenci un konfliktus, prasmi veicināt refleksiju supervīzijas dalībniekos, zināšanām par pieaugušo mācību specifiku un likumsakarībām un spēju tās pielietot, veidojot dinamisku mācību vidi, prasmi nodrošināt līdzsvaru starp atbalstu un izaicinājumu supervīzijas procesā.
9. **Rezultātu sekmēšanas skala** ietver profesionālās kompetences, kas balstītas uz zināšanām par supervīzijas funkcijām un profesijas standartiem, izprotot supervīzijas procesa ierobežojumus un iespējas, uz prasmēm pielietot dažādas metodes, lai veicinātu supervīzējamam radošumu un bagātinātu supervīzijas situācijas iespējamo risinājumu variantus, kā arī uz prasmēm novērtēt supervīzijas efektivitāti. Šī skala ietver arī supervīzora prasmi supervīzijas procesā turēt fokusā gan katru indivīdu, gan grupu / komandu, gan organizāciju kopumā, prasmi pielietot dažādas mācīšanās metodikas, lai sekmētu supervīzējamam izglītošanos un iedrošinātu izmantot resursus un procesu patstāvīgi, zināšanas par pieaugušo mācīšanās stiliem un pieejām un prasmi pielietot jaunas mācīšanās metodes. Skalā iekļauta arī prasme meklēt un pielietot savas profesionālās pilnveides iespējas.

**Pilotpētījuma mērķis un metode.** Ņemot vērā, ka iepriekš Latvijā nav veikts neviens pētījums par dažādās profesionālās vidēs praktizējošo supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējumu, šī raksta empīriskajai daļai tika izvirzīts mērķis: noteikt, vai pastāv dažādās profesionālās vidēs praktizējošo supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējuma atšķirību tendences.

Tika izmantoti dati no iepriekš raksturotās "Latvijas supervīzoru profesionālās kompetences aptaujas", ko aizpildīja 31 (2 vīrieši un 29 sievietes) Latvijā praktizējošs supervīzors vecumā no 31 līdz 59 gadiem. Respondenti pārstāvēja vairākas profesionālās darbības jomas supervīzijā: sociālā darba – 6 jeb 19,4%,

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

mākslu terapijas – 1 jeb 3,2%, psiholoģijas – 1 jeb 3,2%, psihoterapijas – 18 jeb 58,1%, uzņēmējdarbības – 3 jeb 9,7%, karjeras konsultantu – 1 jeb 3,2%, izglītības – 1 jeb 3,2%. Atbilstoši profesionālās darbības specifikai tika izdalītas trīs profesionālās darbības grupas: sociālais darbs, darbs klīniskā vidē (psiholoģija, psihoterapija, mākslu terapija), kā arī uzņēmējdarbība un karjeras konsultēšana. Anketa par izglītības jomu, veicot aprēķinus, netika izmantota. Tādējādi kopējais pētījuma dalībnieku skaits bija 30.

Kā redzams, izlases apjoms ir neliels, tādēļ iegūtie rezultāti ir vērtējami kā pilotpētījums.

**Rezultāti.** Lai pārbaudītu, vai pastāv dažādās profesionālās vidēs praktizējošo supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējuma atšķirības, tika veikta vienfaktora dispersiju analīze (*OneWay ANOVA*).

Supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējuma aptaujas rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji dažādās profesionālās vidēs praktizējošiem supervīzoriem ir atspoguļoti 4.2. tabulā.

## 4.2. tabula

**Supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējuma aptaujas  
rezultātu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji  
dažādās profesionālās vidēs praktizējošiem supervīzoriem**

Profesionālās kompetences skala	Profesionālā vide						F	$\eta^2$
	Sociālais darbs		Psiholoģija, psihoterapija, mākslas terapija		Uzņēmējdarbība un karjeras konsultēšana			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Efektīvas komunikācijas pielietošana	82,33	1,53	90,60	14,12	95,67	0,03	0,69	0,10
Tolerance pret atšķirībām	31,00	1,73	35,31	4,50	39,00	6,16	2,58	0,23
Perspektīva "cilvēks – darbs – organizācija"	122,67	9,87	114,86	23,66	128,00	18,68	0,47	0,09
Metožu un tehniku pielietošana dažādās supervīzijas vidēs	78,67	7,77	79,00	11,63	90,00	16,37	1,00	0,15
Profesionāla attieksme / profesionāla pozīcija	39,50	3,11	41,38	5,90	45,33	10,02	0,80	0,07
Profesionālās darbības ētisko aspektu ievērošana	16,00	1,41	16,53	2,45	16,80	2,17	0,14	0,01
Nepārtraukta profesionālā un personīgā izaugsme	17,50	1,29	17,36	2,73	19,75	2,87	1,37	0,13
Profesionālu attiecību veidošana	60,25	5,12	63,00	9,84	67,67	12,34	0,52	0,06
Rezultātu sekmēšana	41,50	4,51	42,31	6,18	44,00	7,81	0,15	0,01

Dispersiju analīzes rezultāti parāda, ka dotajā izlasē dažādās profesionālās vidēs praktizējošo supervīzoru profesionālās kompetences pašnovērtējums neatšķiras, tādēļ šo rezultātu var vērtēt kā potenciāli labvēlīgu nosacījumu, veidojot priekšstatu par jauno profesiju. Kā minēts, “Supervīzora profesionālās kompetences pašnovērtējuma aptaujas” psihometriskās īpašības atbilst nepieciešamajām prasībām, tāpēc nākotnē to būtu vērts izmantot gan profesionāļu, gan studējošo profesionālās kompetences noteikšanai un tālākai attīstīšanai.

### Avoti un literatūra

1. Ajdukovic, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K., Voogd, M. (2015, March). ECVision. *A European Competence Framework of Supervision and Coaching*. Iegūts no: [http://www.anse.eu/tl\\_files/ecvision/dokuments/ECVision\\_Competence\\_Framework033015.pdf](http://www.anse.eu/tl_files/ecvision/dokuments/ECVision_Competence_Framework033015.pdf)
2. Association of National Organisation for Supervision in Europe (ANSE). Iegūts no: <http://www.anse.eu/>
3. Bader, R., Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2002). *Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung*. Paderborn: Eusl-Verlag.
4. Barnett, J. E., Molzon, C. H. (2014). Clinical supervision of psychotherapy: Essential ethics issues for supervisors and supervisees. *Loyola University Maryland, Journal of Clinical Psychology: in Session*. 70(11), 1051–1061.
5. Boitmane, I. (2008). *Personāla atlase un novērtēšana* (Atkārtots un papildināts izdevums). Rīga: SIA Lietišķās informācijas dienests.
6. Dieviņa, N. (2016). *Uzņēmējdarbības jomā strādājošo supervīzoru profesionālā kompetence*. Npublicēts maģistra darbs. Rīga: RSU.
7. Drake, B., Washeck, J. (1998). A competency-based method for providing worker feedback to CPS supervisors. *Administration in Social Work*. 22(3), 55–74.
8. Eiropas Komisijas Mūžizglītības memorands. Iegūts no: <http://www.titc.lv/info/doc/LV/emvi.htm>
9. Eiropas Kopienų Komisija. Eiropas Mūžizglītības vides izveidošana. Iegūts no: <http://www.titc.lv/info/doc/LV/emvi.htm>
10. Falender, C. A. (2014). Clinical supervision in a competency-based era. *South African Journal of Psychology*. 44(1), 6–17.
11. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: RaKa.
12. Getz, H. G. (1999). Assessment of clinical supervisor competences. *Journal of Counseling & Development*. 77, 491–497.
13. Gonsalvez, C. J. & Calvert, F. L. (2014). Competency-based models of supervision: Principles and applications, promises and challenges. *Australian Psychologist*. 49, 200–208.
14. Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagoģija* (Otrais papildinātais izdevums). Rīga: Izglītības soļi.
15. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstības raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds.
16. Koķe, T. (2001). *Globalizācijas izaicinājumu sociālpedagoģiskais risinājums*. Rīga: Latvijas Universitāte.

## 4. daļa. Pētījumi supervīzijā

17. Kong, H. (2013). Relationships among work-family supportive supervisors, career competencies, and job involvement. *International Journal of Hospitality Management*. 33, 304–309.
18. Latvijas supervīzoru apvienība. Iegūts no: <http://www.supervizija.lv/lv/apvieniba/>
19. Ļevina, J., Mārtinsone, K. (2016). Psychometric properties of the Supervisors' Professional Competences Questionnaire (SPCQ): A pilot study. *10<sup>th</sup> ITC Conference: Improving Policy and Practice: Opportunities and Challenges in an International Context*. Vancouver, Canada, July 1–4, 2016.
20. Mārtinsone, K., Lasa, I., Stankus-Viša, I., Mihailovs, I. J., Ābolņiņa, L. (2012). *Supervīzija, koučings un mentoringi kā mūžizglītības sastāvdaļa*. No: Pieaugušo izglītība. K. Mārtinsone (sast.). Rīga: RaKa, 129.–137. lpp.
21. Mārtinsone, K., Mihailova, S., Mihailovs, I. J. (2014). Supervīzora kompetence un profesionālā darbība: pilotpētījuma rezultāti. Sabiedrība, integrācija, izglītība. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. 1. daļa. Rēzekne: RA izdevniecība, 192.–199. lpp.
22. Mārtinsone, K., Mihailova, S., Mihailovs, I. J. (2015). Supervīzijas izglītības un pētniecības aizsākumi un attīstības perspektīvas Latvijā. Sabiedrība un kultūra. *Rakstu krājums XVII*. A. Medveckis (sast., atbildīgais redaktors). Liepāja: LiePA, 159.–167. lpp.
23. Mārtinsone, K., Mihailovs, I. J. (2015). Supervīzija psiholoģijas izglītības un prakses sistēmā Latvijā. *Daugavpils Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes starptautiskās zinātniskās konferences "Sociālās zinātnes reģionālajai attīstībai 2014" materiāli*. IV daļa. Psiholoģijas aktualitātes. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds "Saule", 48.–57. lpp.
24. Mārtinsone, K., Mihailovs, I. J., Mihailova, S. (2014b). Supervīzija mākslu terapijas izglītības un pakalpojumu attīstībai Latvijā. No: *Mākslu terapija dažādām pacientu grupām*. K. Mārtinsone, E. Krevica (sast.). Rīga: RSU, 87.–93. lpp.
25. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Sast. autoru kolektīvs Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC.
26. Profesiju standarta izstrādes metodika. Iegūts no: [http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/metmat/02\\_profesiju\\_standarti.pdf](http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/metmat/02_profesiju_standarti.pdf)
27. Profesionālās izglītības likums. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=20244>
28. Pumpiņa, B. (2016). *Psihoterapijas jomā strādājošo supervīzoru profesionālā kompetence*. Npublicēts maģistra darbs. Rīga: RSU.
29. Rancāne, I. (2016). *Ar dažādu studiju programmu studentiem strādājošo supervīzoru profesionālā kompetence*. Npublicēts maģistra darbs. Rīga: RSU.
30. Spensers, L., Spensere, S. (2011). *Darba kompetences. Izcila darba sasnieguma veidošana*. Rīga: Eiro personāls.
31. *Supervīzora / konsultanta pārrauga profesijas standarts*. Iegūts no: [http://www.lm.gov.lv/upload/darba\\_devejiem/izmainu\\_salidzinajuma\\_tabula.pdf](http://www.lm.gov.lv/upload/darba_devejiem/izmainu_salidzinajuma_tabula.pdf)
32. Talente, I. (2016). *Sociālā darba jomā strādājošo supervīzoru profesionālā kompetence*. Npublicēts maģistra darbs. Rīga: RSU.
33. Tiļļa, I. (2004). *Pusaudžu sociokultūras kompetences veidošanās otrās svešvalodas mācību procesā*. Rīga: Latvijas Universitāte.
34. Toderi, S., Gaggia, A., Balducci, C., & Sarchielli, G. (2015). *Reducing psychosocial risks through supervisors' development: A contribution for a brief version of the "Stress Management Competency Indicator Tool"*. *Science of the Total Environment*. 520, 518–519, 345–351.



35. Watkins, C. E., Milne, D. L. (2014). *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision*. UK: Wiley-Blackwell.
36. Watt, K., Abbott, P., Reath, J., Gordon, E. (2014). Cross cultural training of GP registrars: who is responsible?. In: *2014 Primary Health Care Research Conference: Program & Abstracts*. Australia: Primary Health Care Research and Information Service.
37. Wise, D. & Hammak, M. (2011). Leadership coaching: Coaching competencies and best practices. *Journal of School Leadership*. 21.

## 5. daļa

# Praktiskā darba metodes supervīzijā

### 5.1. Supervīzijā izmantojamo metožu piemēri

Supervizora darbā vienmēr aktuāls ir jautājums par metožu un tehniku izmantošanu. Praksē var pārlicināties, ka prasmīgi izvēlēta metode veiksmīgāk ļauj sasniegt mērķi, padara “dzīvāku” procesu, kā arī sniedz idejas turpmākam darbam. Savukārt metodes izmantošana tikai tehniski, pašas metodes dēļ, var novest pie supervīzējamā un supervizora izvairīšanās aplūkot galveno jautājumu. Izraugoties noteiktu metodi, ir svarīgi ņemt vērā supervīzijas mērķi, supervīzijas procesa posmu, par fokusa punktu piemeklējot atbilstošāko veidu. Precīza metodes izvēle prasa zināmu meistarību un, neapšaubāmi, pieredzi, kuru var iegūt tikai praktizējot.

Supervīzijā izmantoto metožu klāsts ir daudzveidīgs, tas pastāvīgi tiek papildināts. Šīs metodes var būt noderīgas dažādos supervīzijas posmos un veidos.

#### 5.1.1. Profesionālā līnija

(autore: Aelita Vagale)

Mērķis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktualizēt pieredzi profesionālajā jomā.</li> <li>• Veidot izpratni par savām spējām un resursiem.</li> <li>• Ieraudzīt likumsakarības profesijas un / vai darbavietu izmaiņās.</li> <li>• Risināt jautājumus par profesijas / darbavietas maiņu.</li> <li>• Iezīmēt nākotnes perspektīvu.</li> </ul>
Kompetences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikācija: aktīvā klausīšanās un efektīva jautāšana.</li> </ul>
Nepieciešamie materiāli	<p>Krāsaini attēli (ne mazāk kā 20), var izmantot arī <i>SAGA</i> vai <i>Dixity</i> kārtis.</p> <p>Pietiekami liela telpa, kurā ir vieta izveidot uz grīdas līniju, kuras garumu un veidu izvēlas supervīzējamais.</p>
Laiks	60 minūtes: 15 minūtes sarunas ievadam un mērķa precizēšanai, 30 minūtes darbībai, 15 minūtes refleksijai.

Instrukcijas	Svarīgi šo uzdevumu veikt pietiekami lēni, lai supervizējamais pagūst iejusties bijušajās situācijās, atcerēties. Jautājumi par iepriekšējām darbavietām / profesijām jāuzdod tagadnes formā, piemēram: <i>.. kurš gads tas ir, kad tu strādā viesnīcā ..; kā tu esi atradis šo darbu ..; kas tev ir svarīgi, uzsākot šo darbu ..; kad tu izlem mainīt darbu, kas tā ir par situāciju ..</i>
Darbību apraksts / soļi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervizors sniedz metodes aprakstu, iepazīstina supervizējamo ar attēliem, norāda laika līnijas atskaites punktus uz grīdas, vienojas ar supervizējamo, kas būs profesiju līnijas sākumpunkts.</li> <li>2. Supervizors un supervizējamais pieceļas kājās, un supervizors piedāvā izvēlēties attēlu, kas atspoguļo profesijas laika līnijas sākumpunktu. Tā var būt pirmā darbavieta vai profesijas izvēle, stājoties izglītības iestādē, – pēc supervizējamā ieskatiem.</li> <li>3. Supervizors uzdod jautājumus par šo laika posmu, līdz iegūta pietiekama informācija par domām un izjūtām šajā laikā.</li> <li>4. Pāreja uz nākamo laika līnijas vietu notiek pēc jautājuma: <i>Kā tu atstāj šo darba / mācību vietu? Uz kuriem tu dodies? Kas ir nākamā svarīgā vieta tavā profesionālajā līnijā?</i></li> <li>5. Tas pats tiek veikts nākamajā līnijas posmā, kuru supervizējamais izvēlas, atzīmējot darbavietu vai profesiju ar citu attēlu; jautājumi līdzīgi.</li> <li>6. Pabeidzot līniju ar visām profesijām / darbavietām, supervizors piedāvā supervizējamajam paskatīties uz šo līniju kopumā. <i>Kāds ir iespaids, ko īpašu var pamanīt, varbūt ir kādas likumsakarības? Šo posmu var veikt arī refleksijas daļā.</i></li> <li>7. Refleksija.</li> </ol>
Instrukcijas supervizoram	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fokusē jautājumus atbilstoši supervizējamā pasūtījumam.</li> <li>2. Piedāvā pārrunāt gan grūtības, gan resursus katrā no līnijas punktiem vai arī pēc visas līnijas uzlikšanas.</li> <li>3. Profesijas līnijas noslēgumā veic refleksiju par procesu un pasūtījumu.</li> </ol>
Refleksija pēc uzdevuma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ko tu domāji / izjuti, veidojot profesionālo līniju?</i></li> <li>• <i>Kas bija spilgtākie notikumi, kurus tu atceries?</i></li> <li>• <i>Ko tu ievēro savā profesionālajā līnijā?</i></li> <li>• <i>Kas ir pagrieziena punkti, īpaši svarīgi notikumi, arī cilvēki?</i></li> <li>• <i>Vai ir kādas izvēles, uz kurām tagad skaties citādi?</i></li> <li>• <i>Ko tu redzi kā resursus savā pieredzē?</i></li> </ul>

### 5.1.2. Izvēle

(autore: Aelita Vagale)

Mērķis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palīdzēt apzināti pieņemt lēmumu izvēles situācijā.</li> <li>• Veidot izpratni par savām spējām un resursiem.</li> <li>• Ieraudzīt sekas un iespējas katrai izvēlei.</li> </ul>
Kompetences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikācija: klausīšanās un efektīva jautāšana.</li> </ul>
Materiāli	Telpa, kurā iespējams ne tikai strādāt konsultatīvi, bet arī neliels darbības laukums, divi vai vairāki papildu krēsli, kurus iespējams pārvietot.
Instrukcijas	Laiks: 45–60 minūtes, t. sk. 15–30 minūtes ievadam un refleksijai, 15–30 minūtes darbībai.
Darbības gaita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervizors sniedz metodes aprakstu, iepazīstina supervīzējamo ar iespēju pabūt katrā no izteiktajām iespējām. Vienoas ar supervīzējamo, kas būs pirmā izvēle, kura tiks apskatīta.</li> <li>2. Supervizors un supervīzējamais pieceļas kājās, supervizors piedāvā izvēlēties vienu no diviem vai vairākiem krēsliem, kas atrodas telpā. Supervīzējamais iesēžas krēslā, supervizors uzdod jautājumus par šo izvēli, sākot ar jautājumu: <i>Tu esi izdarījis izvēli (piemēram, runāt ar vadītāju), ko tu domā? Kā tu jūties? Kas notiek tālāk? Kādi ir tavi ieguvumi, izdarot šādu izvēli? Kādi ir sarežģījumi?</i> Jautājumi tiek uzdoti tagadnē, tos jautā, līdz iegūta pietiekama informācija par domām un izjūtām, un iedomātajām sekām. Tas pats notiek nākamajā(-os) krēslā(-os), kurā(-os) supervīzējamais iesēžas, definējot citas izvēles.</li> <li>3. Refleksija.</li> </ol>
Instrukcijas supervīzoram	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fokusē jautājumus atbilstoši supervīzējamā pasūtījumam.</li> <li>2. Piedāvā pārrunāt gan grūtības, gan resursus katrā no izvēlēm.</li> </ol>
Refleksija pēc uzdevuma, jautājumi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kā tu tagad raugies uz savām izvēlēm?</i></li> <li>• <i>Vai bija kāda jauna informācija par kādu no izvēlēm?</i></li> <li>• <i>Ko tas dod nākotnes situācijām un reālajai izvēles situācijai?</i></li> <li>• <i>Kur tu šobrīd esi saistībā ar izvēlēm? Procesā?</i> <i>Vai ir pieņemts lēmums?</i></li> <li>• <i>Kas vēl būtu vajadzīgs supervīzijas procesā turpmāk?</i></li> </ul>
Komentārs	Metode piemērota individuālai supervīzijai, ja supervīzējamais vēlas apspriest savu izvēli kādā profesionālā situācijā.

### 5.1.3. Uztveres treniņš

(autore: Mirdza Paipare)

Mērķis	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trenēt auditīvo uztveri.</li><li>• Pārliecināties par savām spējām uztvert adekvāti stāstījumu bez pieraksta.</li><li>• Attīstīt profesionālo klausīšanās prasmi.</li></ul>
Materiāli	Divi krēsli.
Darbības gaita	Pārī viens ieņem supervizora lomu, bet otrs supervizējamā lomu. Supervizors 10 minūtes stāsta gadījumu, supervizējamais uzmanīgi klausās, pēc tam atkārto dzirdēto pēc iespējas tuvāk stāstījumā saklausītajam. Pēc tam ir lomu maiņa.
Refleksija	Katrs stāsta savas grūtības, gūtās atziņas. Novērtē viens otra (supervizora un supervizējamā) pareizi, precīzi uztverto, būtiskāko no saklausītā.

### 5.1.4. Metaforas

(autore: Aelita Vagale)

Mērķis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gūt informāciju un atziņas par attiecību raksturu grupā, komandā.</li> <li>• Dot iespēju dalībniekiem reflektēt par “nerakstītajiem likumiem”, kurus attēlo simboli un to attiecības.</li> </ul>
Instrukcija	Katrs dalībnieks sevi asociē ar kādu tēlu šajā grupā, komandā, pēc tam to attēlojot kopīgā “gleznā”, attēlā.
Darbības gaita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervizors lūdz katru dalībnieku padomāt par kādu tēlu, ar ko viņš varētu sevi šobrīd asociēt.</li> <li>2. Pēc dažu minūšu pārdomām dalībnieku uzdevums ir pastāstīt par tēlu vai simbolu, ar kuru viņš sevi asociē. Pēc tam – iztēloties šādu situāciju: ja šis tēls būtu šajā komandā, kādas ir šī tēla īpašības, ko viņš varētu darīt grupā, komandā, kāda būtu tā ietekme, vajadzības.</li> <li>3. Kad visi dalībnieki izteikušies, grupas vai komandas uzdevums ir nesarunājoties uzzīmēt kopīgu gleznu, kurā katrs attēlo savu tēlu vai simbolu (laiks: 20–30 minūtes).</li> <li>4. Kad zīmējums pabeigts, dalībniekiem tiek lūgts pastāstīt pirmajā personā par sevi kā par tēlu gleznā. Supervizors uzdod jautājumus, precizē arī tēla attiecības ar citiem tēliem.</li> <li>5. Dalībnieki atgriežas vietās aplī un ir jau savā lomā; notiek refleksija, atgriezeniskā saite.</li> </ol>
Refleksija	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kāds bija process, meklējot asociācijas ar tēlu?</i></li> <li>• <i>Kādi tēli, to raksturojums dominē?</i></li> <li>• <i>Kas ir mazāk, varbūt pietrūkst?</i></li> <li>• <i>Kā bija kopīgi veidot gleznu, ko pamanīja sadarbības procesā?</i></li> <li>• <i>Kā šo gleznu var asociēt ar komandu, grupu un tās dzīvi?</i></li> <li>• <i>Kādas ir grupas, komandas vajadzības, spriežot pēc izveidotā?</i></li> </ul>
Komentāri	<p>Simboliskais līmenis palīdz dalībniekiem būt neitrālākiem, ne tik emocionāliem; katrs var runāt par “tēlu”, paņemot no procesa tik, cik vēlas.</p> <p>Supervizoram glezna un sadarbības process ir informatīvi, tajā pamanīto var izmantot hipotēzes veidošanā.</p> <p>Supervizors supervīzijas noslēgumā, īpaši, ja bijusi ilgstoša sadarbība, var izmantot šo metodi atkārtoti, ļaujot dalībniekiem reflektēt par pārmaiņām.</p>

### 5.1.5. Katrs savas laimes kalējs

(autore: Mirdza Paipare)

Mērķis	Stiprināt resursus, “ieskatīties” sevī, plānot jaunu pieredzi.
Materiāli	A4 lapa, anketa (sk. 5.1. tab.), rakstāmpiederumi (zīmulis, pildspalva).
Laiks	Aptuveni 20 minūtes.
Instrukcija	Katrs individuāli aizpilda anketu, kurā katrā ailē norādītajam sagatavo atbildes.
Refleksija	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Es esmu pateicīgs par ..</i></li> <li>• <i>(Tas) vai es apzinos, kas es esmu / sevi (es esmu vērtīgs, kur, kad?)</i></li> <li>• <i>Man ir spēks un drosmē (kurā jomā?)</i></li> <li>• <i>Man ir, ko dot (kam un ko?)</i></li> <li>• <i>Es esmu dziedinošs savā apkārtējā pasaulē (kā, kur?)</i></li> <li>• <i>Es izstaroju siltumu un mīlestību (kad, kur?)</i></li> <li>• <i>Tam visam es ticu, rīkojos saskaņā ar to</i></li> </ul>

#### 5.1. tabula

#### Anketa

Savas personības izaugsmes labā	Attiecībās ar partneri	Ģimenei
Profesijai	Sociālā labā	Draugiem, draudzībai
Garīgumam	Laiks vienīgi man	Atpūtai, rotaļām, izklaidei

Anketu katrs aizpilda, plānojot un / vai paredzot: *ko es plānoju tuvākajā nākotnē*. Pēc anketas aizpildīšanas katram iespējams dalīties ar supervīzoru un / vai grupas biedriem.

## 5.2. Metaforiski asociatīvo kāršu lietošana supervīzijās

### 5.2.1. Metaforiskās domāšanas koncepta attīstība

Sociālo un kognitīvo zinātņu izpratnē metafora ir domāšanas līdzeklis, kas ļauj saprast abstraktus konceptus, pārnesot uz tiem viņu ķermenisko pieredzi (*Boroditsky, 2000*). Konceptuālo metaforu teorijas autori Džordžs Lakofs un Marks Džonsons (*Lakoff, Johnson, 1980*), kas lika pamatus psihologu un kognitīvo zinātņu pētnieku atzinumiem par to, ka cilvēka domāšana ir metaforiska, uzsvēra, ka metaforas izpaužas ne tikai valodā, bet arī vizuālajā uztverē un domāšanā, kā arī to, ka bez metaforām nav iespējams saprast abstraktus konceptus. Pirms šīs teorijas metaforiska domāšana bieži tika saistīta ar primitīvu un nezinātnisku domāšanu, uzsverot tās trūkumus un ierobežojumus. Tikai pakāpeniski palielinājās izpratne par metaforiskās domāšanas nozīmi (*Nash, 1963*), tā arvien vairāk tika saistīta ar radošuma attīstību – Viljams Gordons un Tonijs Poze (*Gordon, Poze, 1979*) uzsvēra, ka metaforiska domāšana ļauj atrast alternatīvas problēmrisināšanai un jaunu ideju ģenerēšanai. Lai gan metaforas vistiešāk izpaužas tieši cilvēka valodā, tomēr valodas saistība ar metaforisku domāšanu tiek traktēta dažādi. Ir pētnieki, kas uzskata, ka metaforiska domāšana ir iedzimta un to nevar iemācīties (*Walker et al., 2010*). Citi norāda, ka metaforisko domāšanu mēs iemācāmies ar tiešo praktisko pieredzi, darbojoties fiziskajā vidē (*Lakoff, Johnson, 1999*), vai arī savā pieredzē, izmantojot un attīstot valodu, – tā valoda kļūst par priekšnoteikumu metaforiskās domāšanas attīstībai (*Gentner et al., 2001*). Daniels Kasasanto (*Casasanto, 2014*) atzīst, ka metaforiskas domāšanas un valodas saistība ir abpusēja – lingvistiskā pieredze nosaka, kā cilvēks lieto metaforas, savukārt metaforiskā domāšana rada priekšnoteikumus metaforu lietošanai ikdienas valodā. Analizējot metaforu veidošanos, tiek norādīts, ka bērnībā cilvēks metaforas veido, balstot tās uz kādām fiziskām īpašībām vai funkcijām, pieaugušā vecumā cilvēks izmanto abstraktākus un psiholoģiskākus salīdzinājumus (*Gentner et al., 2001*).

### 5.2.2. Metaforiski asociatīvo kāršu veidi un to izmantošana

Metaforiski asociatīvo kāršu izmantošana supervīzijā un arī konsultēšanā ir cieši saistīta ar projektīvo metožu attīstību. Klasiskie projektīvie personības testi psiholoģijā ir veidoti, lai palīdzētu cilvēkam atbildēt uz neskaidriem, nedefinētiem iekšējiem stimuliem, atklāt apslēptās emocijas un iekšējos konfliktus (*Schultz, 2000*), un to izveide ir balstīta uz psihoanalītiskajām teorijām, kas pamatojas uz cilvēka psihi apzināto un neapzināto faktoru mijiedarbību. Dažādas vizuāli metaforiskās metodes



tiek lietotas mākslu terapijā – lai harmonizētu un attīstītu personību, atklātu cilvēka neapzinātās vajadzības un ļautu labāk saskatīt klienta / pacienta problēmas būtību.

Metaforiski asociatīvās kārtis ir unikāls instruments speciālistiem, kuri strādā individuālo klientu un grupu konsultēšanā, kā arī vada supervīzijas. Šiem kāršu veidiem ir sastopami dažādi nosaukumi – metaforiskās kārtis, projektīvās kārtis, asociatīvās kārtis, terapeitiskās kārtis, interaktīvās kārtis, metaforiski asociatīvās kārtis.

Metaforiskās kārtis pēc veida var iedalīt divās lielākās grupās – tās, kurās izmantoti mākslinieciski zīmēti, daudzpusīgi interpretējami tēli, un tās, kurās fiksēti noteikti fotomirkļi, gan abstrakti, gan tādi, kas ataino cilvēka emocijas, noteiktas situācijas vai attiecību sižetus. Parasti kārtīm nav sniegti noteikti vai tradicionāli apraksti vai interpretācijas, tās projektīvā veidā iedrošina cilvēka iztēli un rosina sniegt personisku interpretāciju attēliem vai fotogrāfijām, ar to palīdzību var vērsties pie iztēles, fantāzijas un asociāciju plūsmas. Tiek minēts, ka labāku vielu iztēlei un iekšējai introspekcijai sniedz tieši zīmēti attēli, savukārt fotogrāfijas ļauj fiksēt noteiktus momentus savā dzīvē, kā arī vairāk rosina komunikāciju grupas ietvaros (*Bourgeois*, 2001). Attēls uz kārts tiek uzskatīts kā vizuāls stimuls cilvēka personības projekcijai – un tas arī ir viens no svarīgākajiem kāršu izmantošanas principiem. Kārts skaidrojums un interpretācija ļauj piekļūt cilvēka vienotajai Es izpratnei un Es koncepcijai, kā arī ļauj saprast klienta pašreizējo situāciju, pārdzīvojumus un dzīves notikumu interpretāciju. Darbs ar simboliskiem un metaforiskiem attēliem ļauj cilvēkiem mazināt daudzus aizsargmehānismus, radīt uzticēšanās gaisotni un veidot veiksmīgāku komunikāciju grupā vai starp supervīzoru un supervīzējamo (*Gorobčenko, Jemenčika*, 2010), ieraudzīt sevi un citus jaunā, netradicionālā gaismā, uzdrošināties izpaust savas jūtas, vēlmes un attieksmes, kā arī rosina radošo domāšanu un problēmu risināšanu.

Pasaulē populārākās metaforiski asociatīvās kārtis “OH” (nosaukums veidots no angļu izsaukmes vārda “Oh!”) tika radītas 1975. gadā. Tās izveidoja kanādiešu mākslas vēstures profesors Elija Ramans, publicētas 1981. gadā Kanādā (*Egetmeyer*, 2000). Pirmajā komplektā bija 88 situatīvu zīmējumu un 88 vārdu rāmju kartītes, kurās jāievieto attēlu kartītes. Dažādie vārdi, piemēram, Prieks, Laime, Dzīve, Ticība, Spēle, papildina zīmējumus un ļauj veidot tūkstošiem dažādu kombināciju. Izmantojot gan zīmējumus, gan vārdus, “OH” kārtis ļauj savienot un izpaust gan emocijas (zīmējumi ir vērsti uz jūtām un intuitīvo daļu), gan racionālo un analītisko domāšanas veidu, ko simbolizē vārdi (*Bourgeois*, 2001). Pateicoties izdevējam Moricam Egetmeijeram (*Egetmeyer*, 2000), kas attīstīja “OH” kāršu nemitīgu pilnveidošanu, kārtis ir izdotas daudzās pasaules valstīs vairāk nekā 20 dažādās valodās. “OH” kāršu zīmēšanā tika piesaistīti slaveni mākslinieki, piemēram, ievērojamais amerikāņu mākslinieks Deivids Eliss (*Ellis*, 1991), kanādiešu naturālists un mākslinieks Kristians Gronavs (*Gronau*, 1993), kanādiešu gleznotājs Andrē Puilo (*Pouliot*, 2003),

kuri radīja dažādus papildinājumus tradicionālajam “OH” kāršu pamatkomplektam. Šobrīd ir jau 17 dažādi šo kāršu komplekti, kuri katrs veltīts atsevišķai cilvēka personības, attiecību, grūtību vai izaugsmes tēmai.

Izmantojot “OH” metaforiski asociatīvo kāršu ideju, patlaban milzīgu popularitāti pasaulē ir ieguvusi galda spēle “DiX-IT”, kas sastāv no 84 kartītēm ar zīmējumiem, kuriem spēlētājiem jāizdomā asociācijas. Lai gan šo spēli metaforisko un asociatīvo metožu trūkuma dēļ Latvijā savās konsultācijās un grupu treniņos mēdz izmantot arī dažādi speciālisti, tomēr tā vairāk jāuztver kā izklaides spēle, kas veicina spēlētāju radošumu un savstarpējo komunikāciju.

Pasaulē ir vairākas metaforiski asociatīvās kārtis, kurās ir izmantotas fotogrāfijas, pazīstamākās ir fotokārtis *Point of You* un *Punctum* – vairāki komplekti fotokāršu, kuras tiek ieteiktas kā radoša un projektīva metode grupu komunikācijai un efektīvs instruments. Šie komplekti sastāv gan no kārtīm ar fotogrāfijām, gan papildinošām vārdu, jēdzienu kartītēm, piezīmju lapiņām u. c.

Latvijā, apkopojot to izveidotāju pieredzi, strādājot konsultēšanas jomā ar skolēniem, studentiem, pedagogiem, karjeras konsultantiem, uzņēmumu darbiniekiem un vadītājiem, kā arī ņemot vērā ārvalstu ekspertu ieteikumus šādu kāršu izveidē, ir izveidotas asociatīvās kārtis “Tava pasaule” (56 metaforiski asociatīvas kārtis ar fotogrāfijām), un tās ir paredzētas profesionālai lietošanai tiem, kuri ikdienā strādā ar cilvēku izaugsmi, motivē, iedrošina, risina konfliktus, samierina, iedvesmo.

### **Daži ieteikumi un vingrinājumi**

Lietojot asociatīvās kārtis, nav vienotu noteikumu vai instrukcijas, kas tieši ir jāsaka vai jājautā vai kurā konsultēšanas vai grupu darba posmā kārtis noteikti ir lietojamas. Tomēr, izmantojot kārtis, ir daži nosacījumi, kuri ir jāievēro.

- Iedrošiniet supervīziju dalībniekus, studentus u. c. izvēlēties to kārti, kas viņu uzrunā uzreiz, kurā ir attēlots kaut kas viņam būtisks, pat ja cilvēks uzreiz nevar pamatot, kāpēc ir izvēlējis tieši to kārti.
- Izstāstiet, ka neviena kārts, attēls vai fotogrāfija nav slikta, nepareiza vai nepiemērota – ja cilvēks to ir izvēlējis, tātad tajā ir nozīmīga ziņa tieši viņam.
- Pievērsiet uzmanību katram, kurš izvēlējis kārti.
- Vienmēr pajautājiet, kāpēc cilvēks ir izvēlējis tieši šo kārti, kā tas saistās ar viņa izjūtām, attieksmi, vērtībām, šo brīdi.
- Izmantojot kārtis, nosakiet grupā aktivitātes noteikumu (katrs no dalībniekiem ieņem arī aktīvo lomu, ne tikai uzklausa un ir izzinošs līdzjutējs), tāpat arī atgādiniet konfidencialitātes un atklātības nosacījumus.
- Nosakiet, ka cita kārtis ir aizliegts interpretēt un skaidrot, jo katrs attēls dažādiem cilvēkiem var nozīmēt ļoti dažādas lietas un otra grupas dalībnieka iejaukšanās var samazināt atklātības un uzticības līmeni grupā. Tāpat arī nedrīkst kritizēt cita interpretācijas.

- Aprakstot notikumus, situācijas vai izjūtas saistībā ar attēlu uz kārts, tiek rekomendēts izmantot lietot tagadnes laiku vai arī aprakstīt notikumus dinamikā un virzībā.

### **Daži piemēri kāršu izmantošanai supervīzoru grupas darbā**

#### *Grupas darbs, komunikācijas veicināšana*

- Pāris minūšu laikā atrodi savu grupu simbolizējošu kārti.
- Izvelci kārti nejauši un pastāstiet grupā, kā šī kārts varētu būt saistīta ar jūsu personību, īpašībām vai attiecībām (var izvilkt arī trīs un no tām izvēlēties vienu sev atbilstošu).
- Grupā atrodi kārti, kas atspoguļo grupas viedokli par attiecīgo problēmu (var aizvietot ar jebko citu).

#### *Personība, tās resursi un izaugsme*

- Atrodi kārti, kura parāda jūsu stiprās puses.
- Atrodi kārti, kas parāda izjūtas par notiekošo.
- Izvēlies un sarindoji secīgi piecas līdz septiņas kārtis, kas parāda jūsu vērtības, intereses, atspoguļo personību, parāda stiprās puses darbā.
- Atrodi trīs kārtis, kas saistītas ar šaubām, lēmumiem darbā ar klientu.
- Pastāstiet par kārti, kura pasaka kaut ko būtisku par jūsu pašreizējo karjeras posmu.

#### *Darbs ar klientiem*

- Atrodi kārti, kas kaut ko pasaka par attiecībām ar šo klientu (klientiem, problēmu utt.).
- Izvēlies, kura kārts atspoguļo darba uzsākšanu ar šo klientu un kura (vēlamo) darba beigšanu.
- Izvēlies, kura kārts varētu simbolizēt izaugsmi, kura sarežģījumus attiecībās ar klientu.

#### *Atgriezeniskās saites gūšana semināra u. c. noslēgumā*

- Izvēlies, kura kārts parāda, atspoguļo atziņas pēc supervīzijas.
- Izvēlies, kura kārts parāda, atspoguļo izjūtas pēc sesijas.

Metaforiski asociatīvo kāršu lietošana supervīziju darbā ierosina supervīzijas grupas dalībnieku metaforisko domāšanu – caur tēliem, attēliem, krāsām un fikstiem momentiem kārtis projektīvā un netradicionālā veidā ļauj ieraudzīt savus resursus, grūtības, attiecības citam ar citu, klientiem. Izmantojot kārtis, radošā veidā tiek stimulēta grupas dalībnieku savstarpējā komunikācija, vairota uzticība un radoša pieeja problēmrisināšanā. Vienlaikus tās ir efektīvs instruments, kā vērsties pie iztēles, fantāzijas un asociāciju plūsmas.

### Avoti un literatūra

1. Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition*. 75(1), 1–28.
2. Bourgeois, A. (2001). *The Power of OH: A Path to Growth, Insight, and Appreciation of Self and Others*. Chicago: Ants & Arheotypes Press.
3. Casasanto, D. (2014). Development of Metaphorical Thinking: The Role of Language. In: Morkent, M., Hinnell, J., Dacygier, B. (eds.). *Language and the Creative Mind*. Stanford, CA: CSLI Publication, 6–42.
4. Egetmeyer, M. (2000) *Claro (Oh Cards)*. OH Publishing: Word Press.
5. Gentner, D., Bowdle, B., Wolff, P., Boronat, C. (2001). Metaphor is Like Analogy. In: Gentner, D., Holyoak, K. J., Kokinov, B. N. (eds.). *The Analogical Mind: Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press, 199–253.
6. Gordon, W. J., Poze, T. (1979). *The Metaphorical Way of Learning and Knowing*. Cambridge: MA SES Associates.
7. Gorobchenko, A., Jemenchika, M. (2010). Unikalnie kolodtca metaforicheskih kart OH. [Therapy and Counselling., in Russian]. *Adukatar*. 2(18), 33–36.
8. Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
9. Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
10. Mārtinsone, K. (red.) (2011). *Mākslu terapija*. Rīga: RaKa.
11. Nash, H. T. (1963). Role of metaphor in psychological theory. *Behavioral Science*. 1, 336–345.
12. Schultz, D. P., Schultz, S. E. (2000). *The History of Modern Psychology* (7<sup>th</sup> ed). Harcourt College Publishers.
13. Walker, P., Bremner, J. G., Mason, U., Spring, J., Mattock, K., Slater, A., Johnson, P. (2010). Preverbal infants' sensitivity to synaesthetic cross-modality correspondences. *Psychological Science*. 21, 21–25.

### Saites uz nodaļā aprakstītajām kāršu metodēm:

[www.points-of-you.com](http://www.points-of-you.com)

<http://www.oh-cards-na.com/>

<https://www.facebook.com/tavapasaule.lv>



## Pielikumi

### 1. pielikums

#### Vienošanās par supervīziju

Nr. \_\_\_\_\_ (ja ir nepieciešams)

\_\_\_\_\_ (vietas nosaukums)

20\_\_\_\_. gada \_\_\_\_.

Vārds Uzvārds, \_\_\_\_\_ pers. k. \_\_\_\_\_,

deklarētā dzīvesvietas adrese: \_\_\_\_\_

(turpmāk – **Supervizors**), no vienas puses, un

Vārds Uzvārds, \_\_\_\_\_ pers. k. \_\_\_\_\_,

deklarētā dzīvesvietas adrese: \_\_\_\_\_,

(turpmāk – **Supervizējamais**), no otras puses, kopā sauktas – Puses,

noslēdz šāda satura vienošanos par supervīziju.

- Supervizors apņemas vadīt, bet Supervizējamais apņemas piedalīties \_\_\_\_ (skaits) supervīzijas sesijās \_\_\_\_\_ (temats, mērķis, jautājumu loks).
- Supervīzijas sesijas notiks no 20 \_\_\_\_ . gada \_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ līdz 20 \_\_\_\_ . gada \_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ (datums, laiks; ja nepieciešams, var ietvert norādi uz pielikumu – supervīziju uzskaites grafiku, kas tādā gadījumā ir šīs vienošanās pielikums).
- Supervizors par katru supervīzijas sesiju saņem atlīdzību \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ eiro) apmērā, kuru trīs dienu laikā pēc supervīzijas sesijas ieskaita bankas kontā \_\_\_\_\_ .
- Supervizors apņemas laikus, precīzi, kvalitatīvi un noteiktajā termiņā, ievērojot profesionālās ētikas principus, izpildīt šajā vienošanās noteikto.
- Supervizējamais apņemas ievērot Supervizora norādījumus, \_\_\_\_\_ (citus nosacījumus) un profesionālās ētikas principus, kā arī maksāt Supervizoram atlīdzību par supervīzijas sesijām.
- Jebkuri šīs vienošanās grozījumi un pielikumi stājas spēkā, kad tie ir noformēti rakstiski un tos parakstījušas abas Puses. Parakstītie grozījumi kļūst par šīs vienošanās neatņemamu sastāvdaļu.

7. Vienošanās stājas spēkā ar brīdi, kad Puses to abpusēji parakstījušas.
8. Strīdi starp Supervizoru un Supervizējamo tiek risināti, pusēm savstarpēji vienojoties, bet, ja tas nav iespējams, tad tie izšķirami \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (profesionālajā apvienībā vai tiesā Latvijas Republikas normatīvajos aktos noteiktajā kārtībā).
9. Vienošanās sagatavota un parakstīta 2 (divos) eksemplāros, katrs eksemplārs uz 1 (vienas) lapas ar vienādu juridisku spēku.

Viens no eksemplāriem – Supervizoram, bet otrs – Supervizējamajam.

Vienošanās saturs pusēm ir saprotams, un to ar saviem parakstiem apstiprina:

Supervizors:  
Vārds Uzvārds

Supervizējamais:  
Vārds Uzvārds

(paraksts)

(paraksts)

*Piezīme. Vienošanās, ievērojot normatīvajos aktos noteikto un profesionālās ētikas principus, var paredzēt arī jebkurus citus noteikumus, kas ir būtiski supervizoram un / vai supervizējamajam, piemēram, savstarpējo brīdināšanu par apstākļiem, kas liedz dalību supervīzijā, sodu sistēmu, ja vienošanās noteikumi un savstarpējās saistības netiek pildītas bez attaisnojoša iemesla, iespēju vienpusēji lauzt vienošanos, papildu prasības konfidencialitātei un informācijas neizpaušanai, supervīzijas audio un / vai video fiksācijas iespējas, supervīzijas materiālu glabāšanas un izmantošanas nosacījumus utt.*

## Pielikumi

## 2. pielikums

**Supervīziju uzskaites lapa\***

Vārds Uzvārds, \_\_\_\_\_ pers. k. \_\_\_\_\_,

ir piedalījies/-usies \_\_\_\_\_ supervīzijās, kas norādītas šajā uzskaites lapā.

Nr.	Datums	Supervīzija, temats, nosacījumi	Supervīzijas laiks	Supervizora paraksts	Paraksta atšifrējums
1.					
2.					

\* *Supervīziju uzskaites lapu izmanto, ja notiek vairākas supervīzijas sesijas, lai attiecīgi fiksētu katras supervīzijas faktu, laiku, tematu utt.*



## 3. pielikums

Supervizors *Vārds Uzvārds*

pers. k. \_\_\_\_\_

*(ja nepieciešams) akadēmiskais vai zinātniskais grāds  
izglītība un profesionālā kvalifikācija  
supervizora tiesības vai piederība supervīzoru asociācijai  
kontakttinformācija (supervīzora darbības vietas adrese,  
tālrunis, fakss, e-pasts u.c.)*

**Izziņa par dalību supervīzijās\***

\_\_\_\_\_ (dokumenta izdošanas / parakstīšanas vietas nosaukums)

20\_\_\_\_. gada \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_

Apliecinu, ka supervīzējamais

*Vārds Uzvārds*, \_\_\_\_\_ pers. k. \_\_\_\_\_,

no 20\_\_\_\_. gada \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ līdz 20\_\_\_\_. gada \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_

ir piedalījies/-usies \_\_\_\_\_ (skaits) supervīzijās \_\_\_\_\_

*(temats, specifika, citi nosacījumi,  
kuriem ir nozīme konkrētajā gadījumā)*

Izziņa paredzēta iesniegšanai pēc pieprasījuma.

Pamatojums: 20\_\_\_\_. gada \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ Vienošanās par supervīziju Nr. \_\_\_\_\_.

(paraksts)

(paraksta atšifrējums)

*Uzvārds 12345678*

*(norāde par izziņas (apliecinājuma) izstrādātāju  
un viņa sakaru līdzekli – Uzvārds, tālrunis)*

\* *Apliecinājums (izziņa) par dalību supervīzijā ir supervīzora izsniegts dokuments, kas apliecina personas (supervīzējamā) dalību supervīzijā/-ās. Šajā apliecinājumā (izziņā) supervīzors sniedz ziņas par sevi, savu izglītību un profesionālo kvalifikāciju, supervīzora tiesībām vai piederību supervīzoru asociācijai (ja nepieciešams), kā arī apliecina konkrētās personas dalību supervīzijās (laiks, skaits, temats, specifika, citi nosacījumi, kuriem ir nozīme konkrētajā gadījumā).*

## 4. pielikums

**Supervīzijas studiju iespējas Latvijā****Rīgas Stradiņa universitātes profesionālā maģistra studiju programma "Supervīzija"**

Supervīzija ir Latvijā jauna, mūsdienu ekonomikas, kultūras, sociālajām vajadzībām un darba tirgus prasībām atbilstoša profesionālā izglītība, kuras pieņemšanu apliecina darba devēji.

Supervizors ir noteiktas profesionālās nozares speciālists, kurš papildus ir ieguvis supervizora kvalifikāciju un sniedz supervīzijas pakalpojumu – organizē un vada supervīzijas procesu, veicinot profesijas attīstību. Supervizors strādā valsts, pašvaldību institūcijās, nevalstiskajās organizācijās un uzņēmumos kā pašnodarbināta persona vai individuālais komersants.

Rīgas Stradiņa universitātes profesionālā maģistra studiju programma "Supervīzija" ir pirmā Latvijā izveidota programma, kurā sagatavo supervizorus. Šī programma ir izveidota 2013. gadā atbilstoši Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācijas vadlīnijām un Latvijas Supervizora profesijas standarta prasībām. Studiju programmas īstenošanā iesaistīti kompetentākie profesionāļi, kas supervīziju mācījušies pie britu, vācu un lietuviešu kolēģiem. Programmā iekļautie studiju kursi: supervīzijas teorijas, saturs un process individuālā, grupu, komandu un organizāciju līmenī, pieaugušo pedagoģija, uzņēmējdarbība, pētījuma metodoloģija, supervizēta prakse. Pēc programmas apguves studentiem tiek piešķirts profesionālais maģistra grāds pedagoģijā un supervizora kvalifikācija.

Vairāk par šo studiju programmu lasiet: <http://www.rsu.lv/studiju-iespejas/magistra-studijas/studiju-programmas/supervizija>.

JELENA LEVINA,  
*studiju programmas direktore*



### **Latvijas Kristīgās akadēmijas maģistra strudiju programma “Supervīzija”**

Latvijas Kristīgā akadēmija ir valsts akreditēta augstskola un kopš 1997. gada īsteno inovatīvu karitatīvā sociālā darba un sociālā darba attīstības koncepciju, kas balstīta uz starpdisciplināro pētniecību: cilvēka problēmanalīze notiek patristiskās un sinerģiskās antropoloģijas, socioloģijas, vēstures, psiholoģijas kontekstu analīzes ietvarā.

Supervīzijas pakalpojums kā neatņemama sociālo darbinieku profesijas sastāvdaļa ir noteikts mūsu valsts Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā (9. panta 6. punkts). Atsaucoties uz minētā likuma prasību, Latvijas Kristīgā akadēmija sadarbībā ar Klaipēdas Universitātes Sociālā darba katedru un Starptautiskā Diakonijas centra (*IDC*) Supervīzijas metodoloģijas nodaļas speciālistiem piedāvā modernās Eiropas prasībām atbilstošu maģistra līmeņa studiju programmu, kura, pateicoties antropoloģiski orientētam pavērsienam palīdz esošo profesiju speciālistu izglītības paradigmā, nodrošina inovatīvas zināšanas sociālo darbinieku supervīzēšanas profesionālajā darbībā.

Maģistra studiju programmā uzņem ar bakalaura grādu vai 2. līmeņa profesionālo augstāko izglītību sociālajā labklājībā (sociālajā darbā, karitatīvajā sociālajā darbā, sociālajā pedagoģijā), sociālajās zinātnēs, cilvēkrīcības zinātnēs, veselības aprūpes nozarē, pedagoģijā un izglītības zinātnēs, humanitārajās zinātnēs.

Iegūstamais grāds un kvalifikācija – profesionālais maģistra grāds sociālajā darbā un profesionālā kvalifikācija “Supervīzors”.

SKAIDRĪTE GŪTMANE,  
*LKRA* *rektore*



**Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolas “RISEBA”  
profesionālā maģistra studiju programma  
“Vadības psiholoģija un supervīzija”**

Profesionālā maģistra studiju programma “Vadības psiholoģija un supervīzija” sniedz studējošiem padziļinātas zināšanas vadības psiholoģijā un vadībzinībās, nodrošina teorētisko atziņu praktisko pielietojumu. Programma sagatavo augsti kvalificētus un Latvijā un ārpus tās konkurētspējīgus speciālistus supervizorus / konsultantus, kuriem pēc absolvēšanas ir gan teorētiskas zināšanas, gan praktiskas iemaņas un kompetence, lai piedāvātu kvalificētu supervīzijas pakalpojumu un konsultētu dažādu profesiju pārstāvjus, kā arī atbilstoši kompetencei veiksmīgi darbotos gan privātā, gan publiskā sektora organizācijās un uzņēmumos, uzņemoties atbildību par savu darbu un sekmējot organizācijas un tās darbinieku izaugsmi.

Pēc programmas apguves studentiem tiek piešķirts profesionālais maģistra grāds vadībzinātnē un supervizora / konsultanta pārrauga kvalifikācija. Studiju programmas apjoms kredītpunktos ir 80 kredītpunkti. Studiju programmas forma ir pilna laika klātiene un nepilna laika klātiene. Studiju valodas ir latviešu vai krievu.

Profesionālā augstākās izglītības maģistra studiju programma “Vadības psiholoģija un supervīzija” ir starpdisciplināra, iekļautie studiju kursi tajā ir papildinoši. Šajā klāstā ir iekļauti visi nepieciešamie studiju kursi, kuru apgūšana ļaus iegūt mūsdienīgas, harmoniskas zināšanas un sagatavot augsti kvalificētus speciālistus – supervizorus biznesa vadības jomā. Studijas tiek organizētas pēc moduļu sistēmas.

MAIJA ZAKRIŽEVSKA,  
*studiju programmas vadītāja*

## 5. pielikums

## Profesionālās apvienības

**Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācija**

Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācija (*Association of National Organisations for Supervision, ANSE*) ir dibināta 1997. gadā Vīnē, Austrijā. Dibinātāji bija Austrijas, Vācijas, Ungārijas, Šveices un Nīderlandes profesionālās supervīzoru asociācijas. Organizācija tika veidota kā Eiropas līmeņa asociācija, kura nodrošina sadarbību un plašu viedokļu apmaiņu profesionāļu vidū Eiropas līmenī (<http://www.anse.eu/>).

Pašreiz *ANSE* pārstāv vairāk nekā deviņus tūkstošus praktizējošu supervīzoru un kouču no 22 Eiropas valstu nacionālo supervīzoru un kouču asociācijām. *ANSE* rada platformu diskusijām un ir tikšanās vieta supervīzoriem no visas Eiropas, lai kopīgiem spēkiem attīstītu supervīzijas profesiju Eiropā.

*ANSE* mērķi ir veicināt:

- informācijas apmaiņu starp nacionālajām organizācijām un mācību institūtiem;
- pieredžu apmaiņu starp ekspertiem konsultantiem;
- supervīzijas un koučinga popularizēšanu;
- kvalitātes sistēmas supervīzijā un koučingā (standartus);
- mācīšanos par kultūru dažādību.

Ne mazāk svarīgi mērķi ir atbalstīt:

- nacionālo supervīzijas un koučinga organizāciju izveidi;
- savas supervīzijas un koučinga kultūras attīstību;
- izglītības iniciatīvas Eiropas valstīs;
- pētniecību un dažādas iniciatīvas supervīzijas un koučinga teoriju un metodoloģijas attīstību;
- sadarbību (<http://www.anse.eu/home.html>).

*ANSE* biedru organizācijām var būt dažāds biedru statuss: pilns biedrs, asociētais biedrs un tīkla biedrs. Pilna biedra statusu ir ieguvušas 15 nacionālās organizācijas. Pilna biedra statusu var iegūt nacionālās supervīzoru un kouču asociācijas, kuras atbilst šādiem kritērijiem:

- izprot supervīziju kā profesionālu pašrefleksiju;
- pārstāv supervīziju un koučingu, kas aptver dažādas profesionālās jomas un metodoloģiskās skolas;

## Pielikumi

- organizācijas biedri ir vismaz vienas studiju programmas beidzēji;
- tiek radīts supervizoru un kouču tīklojums savās valstīs, piedāvājot tiem organizācijas struktūru;
- supervizori un kouči ir ieguvuši noteiktu pēcdiploma izglītību;
- mācību programmas domātas studentiem no dažādām profesionālajām jomām (<http://www.anse.eu/standards.html>).

*ANSE* mērķi tiek realizēti, organizējot dažādus pasākumus, tādus kā konferences, kā arī realizējot projektus. Viens no pēdējiem un svarīgākajiem Eiropas Komisijas finansētiem *ANSE* projektiem, kurš tika realizēts no 2012. gada līdz 2015. gadam sadarbībā ar *Eurocadres* (*Eurocadres* ir Eiropas profesionālā un vadošā personāla padome) un *Wiener Volkshochschulen*, bija *ECVision* projekts. Projekta mērķis bija izstrādāt Eiropas sistēmu supervizoru un kouču kompetenču salīdzināšanai un validēšanai (*European System of Comparability and Validation of Supervisory Competences*). *ECVision* projekts ir radījis instrumentus, kuri var nodrošināt supervizoru un kouču kompetenču un kvalifikācijas salīdzināšanu, lai iniciētu plašu salīdzināmību supervīzijas un koučinga izglītībai Eiropā. Viens no pamatpieņēmumiem ir: pamata kompetences ir vieglāk izvērtēt nekā mācību programmu saturu. (<http://www.anse.eu/ecvision/about.html>). *ECVision* projekts ir pamats tālākām diskusijām *ANSE* ietvaros par savstarpējo supervizora kompetenču atzīšanu Eiropas līmenī un turpmākai sadarbībai ar *Eurocadres*, lai izveidotu supervizoru profesijas “Profesionālo karti” (dokumentu, kurš dod iespēju profesionāļiem būt mobiliem Eiropas darba tirgū), ar kuru supervizori varēs praktizēt dažādās valstīs.



### Latvijas Supervizoru apvienība

Latvijas Supervizoru apvienība (LSA) savu 10 gadu pastāvēšanas laikā ir apvienojusi vairāk nekā 65 supervizorus, supervīzijas studentus un supervīzijas attīstības atbalstītājus no visām profesionālās darbības jomām un ar dažādu iepriekšējo pieredzi un izglītību. LSA 2006. gada 17. februārī dibināja domubiedru grupa – sociālie darbinieki, kuri bija uzsākuši supervizora praksi, lai veicinātu supervīzijas attīstību palīdzējo profesiju pārstāvju vidū un lai apvienotu Latvijā darbojošos supervizorus, veicinātu pieredzes apmaiņu (<http://www.supervizija.lv/lv/vesture/>). LSA ir attīstījusies pietiekami strauji un jau 2012. gadā kļuva par pilntiesīgu biedru Eiropas Nacionālajā supervīzijas organizāciju asociācijā (turpmāk tekstā – *ANSE*). Savukārt 2014. gadā LSA tika sertificēti pirmie supervizori, kas aizsāka jaunu posmu supervīzijas profesijas attīstībā.

LSA galvenā misija ir nodrošināt kvalitatīvu supervīzijas pakalpojumu dažādu profesionālo jomu speciālistiem, apvienojot supervizorus un veicinot viņu profesionālo kompetenci, ar to saprotot, ka supervizora profesionalitāte un tā sniegto pakalpojumu kvalitāte ir viens no būtiskiem LSA jautājumiem.

Latvijas Supervizoru apvienības mērķi ir:

- veicināt supervīzijas attīstību Latvijā;
- sekmēt Eiropas Nacionālo supervizoru organizāciju asociācijas *ANSE* standartiem atbilstošas supervizoru izglītības un prakses ieviešanu Latvijā;
- apvienot Latvijā darbojošos supervizorus un veicināt profesionālās pieredzes apmaiņu (<http://www.supervizija.lv/lv/apvieniba/>).

Nozīmīgākie LSA veikumi ir starptautiskās sadarbības projektu īstenošana, mācību semināru organizēšana, iekšējās kvalitātes sistēmas izstrādes uzsākšana un priekšlikumu izstrāde likumdošanas jomā. Likumdošanas jomā LSA sadarbībā ar Labklājības ministriju un Saeimas Sociālo lietu komisiju panākusi, ka 25.05.2006. likumā “Grozījumi Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā” tika iekļauti papildinājumi, kas uzlika par pienākumu pašvaldībai nodrošināt supervīzijas pašvaldības sociālā dienesta un tās izveidoto sociālo pakalpojumu sniedzēju sociālā darba speciālistiem (likuma 9. panta sestā daļa). LSA ir piedalījusies arī Latvijas Supervizora profesijas standarta izstrādē, kā arī guvusi panākumus, latviskojot terminu “supervīzija” (*supervision*) Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijā un Tulkošanas un terminoloģijas centrā.

LSA galvenās aktivitātes, realizējot mērķus, ir strādāt pie kvalitātes sistēmas uzlabošanas, ētikas kodeksa izstrādāšanas, sadarbības ar supervizoru mācību programmām, konferenču organizēšanas, jaunu biedru piesaistīšanas. Ne mazāk svarīga ir arī dalība *ANSE* aktivitātēs, kuras nodrošina supervizora profesijas attīstību ne tikai Latvijā, bet arī visas Eiropas mērogā.

## Ziņas par autoriem

*Dr. psych., Mg. paed., Mg. sc. sal.* **Kristīne Mārtinsone** – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedras vadītāja, asociētā profesore, vadošā pētniece. Latvijas Zinātņu padomes eksperte psiholoģijā. Sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju vizuāli plastiskās mākslas terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, psiholoģe. Strādā arī Veselības attīstības fondā. Beigusi supervīzijas izglītības programmu, kas tika organizēta, sadarbojoties Belfāstas Karaliskajai universitātei un RSU Mākslas terapijas akadēmiskajai skolai. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Psihologu biedrībā, Latvijas Veselības psiholoģijas asociācijā, Latvijas Konsultatīvās psiholoģijas asociācijā, Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. Ir piedalījies supervizora profesijas standarta izstrādē, RSU ir izveidojusi un vadījusi tālākizglītības kursus supervīzijā un profesionālo maģistra studiju programmu “Supervīzija”. Kā sertifikācijas komisijas locekle ir piedalījies LSA sertifikācijas nolikuma izstrādē. Ir daudzu publikāciju par supervīziju autore un līdzautore, tostarp grāmatas “Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā” sastādītāja un redaktore, ar referātiem par supervīziju piedalījies gan vietējās, gan starptautiskās konferencēs, piedalījies arī dažādos projektos, to skaitā bijusi eksperte vairākos *ESF* projektos. Par darbu augstākajā izglītībā saņēmusi vairākas atzinības, t. sk. no Izglītības un zinātnes ministrijas.

Kontaktinformācija: kristine.martinsone@rsu.lv

*Dr. psych., Mg. paed., Mg. sc. sal., Mg. biol.* **Sandra Mihailova** – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Komunikācijas fakultātes Socioloģijas un psiholoģijas katedras vadītāja, psiholoģijas bakalaura programmas un psiholoģijas virziena vadītāja, asociētā profesore. Sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju deju un kustību terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, psiholoģe. Ieguvusi Eiropas Psihoterapijas asociācijas sertifikātu psihoterapijā. Strādā arī Veselības attīstības fondā. Beigusi supervīzijas izglītības programmu, kas tika organizēta, sadarbojoties Belfāstas Karaliskajai universitātei un RSU Mākslas terapijas akadēmiskajai skolai. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre, kā supervizore reģistrēta Latvijas Psihologu biedrībā, Latvijas Veselības psiholoģijas asociācijā, Latvijas Konsultatīvās psiholoģijas asociācijā, Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. Ir piedalījies RSU profesionālās maģistra studiju programmas “Supervīzija” veidošanā un norisē, kā arī vadījusi nodarbības RSU tālākizglītības kursus supervīzijā. Ir



daudzu publikāciju par supervīziju autore un līdzautore, tostarp kolektīvās monogrāfijas “Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā” līdzautore, ar referātiem par supervīziju piedalījusies gan vietējās, gan starptautiskās konferencēs, piedalījusies arī dažādos projektos, to skaitā bijusi eksperte vairākos *ESF* projektos.

Kontaktinformācija: [sandra.mihailova@rsu.lv](mailto:sandra.mihailova@rsu.lv)

*Bac. sociālajā darbā Ieva Antonsonsone* – Latvijas Sarkanā Krusta Krīzes centra “Burtnieks” dibinātāja un vadītāja. Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, ir beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”, LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre.

Kontaktinformācija: [ieva.antonsonsone@gmail.com](mailto:ieva.antonsonsone@gmail.com)

*Mg. sociālajā darbā Evija Apine* – Sabiedrības ar ierobežotu atbildību “MFocus” valdes locekle, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. LSA dibinātāj biedre un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Izglītību supervīzijā ieguvusi Tallinas Universitātes un Vācijas Supervīzijas institūta “Der Rote Faden” tālākizglītības programmā “Starpkultūru supervīzija un koučings – organizāciju attīstība”. Izstrādājusi un vadījusi teorētiskus un praktiskus studiju kursus supervīzijā Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolā “Attīstība”, Latvijas Universitātē (LU), Rīgas Stradiņa universitātē un Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolā “RISEBA”. Kā LSA valdes locekle ir piedalījusies supervizora profesijas standarta izstrādē, LSA supervizoru sertifikācijas nolikuma izstrādē. LU vadījusi ES līdzfinansētu projektu “Sociālā darba speciālistu apmācības supervīzijā”, kura ietvaros organizēja tālākizglītības programmas supervīzijā izstrādi un īstenošanu, kā arī grāmatas “Supervīzija sociālajā darbā: Supervizora rokasgrāmata” sastādīšanu un izdošanu. Piedalījusies starptautiskos projektos par supervizoru izglītības un prakses jautājumiem, izstrādājot studiju modulus un mācību metodes.

Kontaktinformācija: [evija.apine@mfocus.lv](mailto:evija.apine@mfocus.lv)

*Mg. paed. Inese Avota*, studējusi psiholoģijas maģistrantūrā Latvijas Universitātē, šobrīd ir Latvijas Tiesnešu mācību centra (LTMC) programmu vadītāja. LTMC atbild par mācību programmu izstrādi nejuridisko prasmju attīstībai juridisko profesiju pārstāvjiem – tiesnešiem, tiesu darbiniekiem, prokuroriem un advokātiem. Kopš 2013. gada koordinē supervīzijas un mentoru programmas ieviešanu tiesu sistēmā. LTMC Latvijā nodrošina juridisko profesiju tālākizglītību un to dara ar mērķi stiprināt tiesisku valsti un veicināt vienotu tiesību izpratni Eiropas Savienības kopējā tiesību telpā. LTMC galvenais uzdevums ir nodrošināt kvalitatīvu tiesu sistēmas darbinieku tālākizglītības un profesionālas pilnveides pasākumus.

Kontaktinformācija: [inese@ltmc.lv](mailto:inese@ltmc.lv)

## Ziņas par autoriem

*Mg. psych., Mg. sc. sal.* **Sandra Barsineviča** – sertificēta mākslas terapeite un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Kā mākslas terapeite (ar specializāciju mūzikas terapijā) strādā Bērnu klīniskajā universitātes slimnīcā Bērnu psihiatrijas klīnikā. Ir psiholoģe Zemgales vidusskolā. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā.

Kontaktinformācija: sandra.barsinevica@bkus.lv

*Mg. paed., Mg. mus., Mg. sc. sal.* **Olga Blauzde** – Liepājas Universitātes (LiepU) Pedagoģijas un sociālā darba fakultātes studiju programmas “Skolotājs / mūzikas skolotājs” virziena vadītāja, docente, LiepU sieviešu kora “Atbalss” kormeistare. Sertificēta mākslas terapeite un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Strādā arī Liepājas pilsētas 2. mūzikas skolā. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā” Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre.

Kontaktinformācija: olga.blauzde@liepu.lv

*Mg. paed.* **Natālija Dieviņa** – SIA “Amber Training International” trenere, supervizore un koučs, uzņēmuma īpašniece. Ir pieredze uzņēmējdarbības vadībā vietējās un starptautiskajās kompānijās. Strādā par pasniedzēju biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolā “RISEBA”. Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. LSA sertificēta supervizore. Beigusi supervīzijas izglītības programmu Tallinas Universitātē sadarbībā ar Vācijas supervīzijas institūtu “Der Rote Faden” un Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Ir bakalaura grāds vadības zinībās, kas iegūts Rīgas Tehniskajā universitātē. Vada supervīzijas individuāli, komandās un grupās. Ir starptautiskas intervīzijas grupas (supervizoru prakses apmaiņas grupa) dalībniece. Ir bijusi Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības organizētās starptautiskās Vasaras konferences lektore un darbnīcas vadītāja.

Kontaktinformācija: natalija.dievina@gmail.com

*Mg. psych., Mg. sc. sal.* **Ilze Dreifelde**, psiholoģe, sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju vizuāli plastiskās mākslas terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, strādā Izglītības, atjaunotnes un kultūras centrā “Miervidi”, ir stundu pasniedzēja Rīgas Stradiņa universitātes Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes Sociālā darba katedrā, kā arī Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolā “RISEBA”. Beigusi supervīzijas

izglītības programmu, kas tika organizēta, sadarbojoties Belfāstas Karaliskajai universitātei un Rīgas Stradiņa Universitātes Mākslas terapijas akadēmiskajai skola. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociācijas apvienībā. Iekļauta Labklājības ministrijas supervīzijas pakalpojumu sniedzēju sarakstā. Ir LSA biedre un valdes locekle (no 2012. gada), kā arī LSA Sertifikācijas komisijas priekšsēdētāja. Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Organizējusi darba grupu LSA sertifikācijas un resertifikācijas nolikumu izstrādē. Ir publikāciju par supervīziju līdzautore grāmatā “Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā”, piedalījies vietējās un starptautiskās konferencēs par supervīziju. Īstenojusi supervīziju dažādās sociālās palīdzības un sociālās aprūpes organizācijās gan Rīgā, gan dažādos Latvijas reģionos. Piedalījies dažādos ar supervīzijas nodrošināšanu saistītos *ESF* projektos.

Kontaktinformācija: [i.dreifelde@inbox.lv](mailto:i.dreifelde@inbox.lv)

*Dr. med., Mg. paed.* **Kristaps Circenis** – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes prodekāns, Māszinību un dzemdību aprūpes katedras docents, reģistrēta medicīnas māsa. Beidzis Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēts supervizors. Ir RSU profesionālās maģistra studiju programmas “Supervīzija” vadītājs. Profesionālo izglītību veselības aprūpē un māszinību grādu ieguvis Latvijas Medicīnas akadēmijā, Latvijas Universitātē ieguvis Sociālo zinātņu bakalaura grādu psiholoģijā. Studējis psihodinamisko grupu terapiju Rīgas Stradiņa universitātē Pēcdiploma izglītības fakultātē tālākizglītības studiju programmā “Grupu psihoterapijas pamati”. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedrs. Ir publikācijas par supervīziju, ar referātiem par supervīziju piedalījies gan vietējās, gan starptautiskās konferencēs.

Kontaktinformācija: [kristaps.circenis@rsu.lv](mailto:kristaps.circenis@rsu.lv)

*Mg. sociālajā darbā* **Arita Featherstone** – organizāciju konsultēšanas, supervīzijas un līderu kompetenču attīstības prakses SIA “Featherstone” dibinātāja. Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, strādā privātp praksē. Beigusi supervīzijas izglītības programmu Tallinas Universitātē sadarbībā ar Vācijas Supervīzijas institūtu “Der Rote Faden”. 2009. gadā ieguvusi Kembridžas Universitātes *CELTA* programmas sertifikātu pieaugušo izglītībā. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Pirms supervizora izglītības iegūšanas un savas prakses dibināšanas strādājusi biznesa vidē. Kopš 2013. gada rudens sadarbojas ar Latvijas Tiesnešu mācību centru, īstenojot pirmos supervīzijas projektus Latvijas tiesu sistēmā.

Kontaktinformācija: [www.featherstone.lv](http://www.featherstone.lv), [arita@featherstone.lv](mailto:arita@featherstone.lv)

## Ziņas par autoriem

*Mg. paed.* **Marika Grohjacks** – vecākā sociālā darbiniece Talsu novada Sociālā dienesta ģimenes atbalsta nodaļā. Latvijas Universitātē ieguvusi kvalifikāciju sociālajā pedagogijā. Vadības un Sociālā darba augstskolā “Attīstība” ieguvusi kvalifikāciju sociālajā darbā. Ir piedalījies Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmā “Supervīzija profesionālajā darbā”. Profesionālā darba pieredze gūta darbā ar bērniem ar īpašām vajadzībām, no prettiesiskām darbībām cietušiem bērniem, sociālajā darbā ar ģimenēm ar bērniem, sociālā riska jauniešiem.

Kontaktinformācija: marika.grohjacka@talsi.lv

*MBA, Mg. iur., Mg. paed., Mg. sc. sal.* **Sandra Aleksandra Hartmane** – zvērināta advokāte, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, mākslas terapeite (ar specializāciju drāmas terapijā), mediatore, koučs, biznesa trenere, psiholoģe un šķīrējtiesnese. LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Zinātnisko darbu autore un līdzautore mākslu terapijā, supervīzijā, koučingā un jurisprudencē. Šķīrējtiesas “Rietumi–Austrumi” (profesionālā darbība saistīta ar strīdu izskatīšanu) priekšsēdētāja. Uzņēmēja biznesa organizācijas un vadības konsultēšanā un krīzes menedžmenta jomā. Ir zvērināta advokāta prakse civillietās un komercietās. Biedrības “Risinājumi un tehnoloģijas” (projektu organizēšana un vadība) dibinātāja. Personības un profesionālās izaugsmes projekta “Spārnu laboratorija” autore.

Kontaktinformācija: s.hartmane@gmail.com

*Mg. mus., Mg. sc. ed., Mg. sc. sal.* **Ineta Heinsberga** – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes studiju programmas “Supervīzija” un Rehabilitācijas fakultātes Mākslas terapijas studiju programmas “Mākslas terapija” viespasniedzēja. Sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju mūzikas terapijā), Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, komponiste. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības, un Latvijas Mūzikas terapijas asociācijas biedre. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. Veidojusi un organizējusi darba grupu institūtā. Mūzikas terapeite Valmieras bērnu SOS ciematā, kā arī vairākos Latvijas aprūpes un sociālās rehabilitācijas centros.

Kontaktinformācija: ineta.heinsberga@inbox.lv

*Mg. psych.* **Inga Kartupele** – ieguvusi izglītību Francijas Psihoorganiskās analīzes skolā. Ieguvusi Eiropas Psihoterapijas asociācijas sertifikātu psihoterapijā. Strādā privātpraksē. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Ir Latvijas Supervizoru apvienības un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre.

Kontaktinformācija: ingakartupele@gmail.com

*Mg. sc. sal.* **Edīte Krevica** – sociālā darbiniece, sertificēta mākslas terapeite un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Par mākslas terapeiti (ar specializāciju vizuāli plastiskās mākslas terapijā) strādā BKUS “Gaiļezers” rehabilitācijas nodaļā un Nodibinājumā “Centrs “Valdardze””, strādā arī Rīgas Sociālajā dienestā, ir stundu pasniedzēja Rīgas Stradiņa universitātē (RSU) maģistra studiju programmā “Mākslas terapija”. Ir Latvijas Mākslas terapijas asociācijas biedre, Latvijas Supervizoru apvienības un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. Vairāku publikāciju autore, t. sk. RSU izdotā rakstu krājuma “Arts Therapies for Different Client / Patient Groups” un “Mākslu terapija dažādām klientu / pacientu grupām” sastādītāja (kopā ar K. Mārtinsoni).

Kontaktinformācija: [edite.krevica@inbox.lv](mailto:edite.krevica@inbox.lv)

*Mg. psych.* **Zane Kronberga** – klīniskā psiholoģe, Latvijas Supervizoru apvienības sertificēta supervizore, biedrības “Latvijas Autisma centrs” vadītāja. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”.

Kontaktinformācija: [zanesil@inbox.lv](mailto:zanesil@inbox.lv)

*Mg. sc. sal.* **Zanda Lauva** – sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju deju un kustību terapijā), Latvijas Deju un kustību terapijas asociācijas valdes priekšsēdētāja, Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienības sertifikācijas komisijas locekle. Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. Strādā privātpraksē.

Kontaktinformācija: [zanda.lauva@gmail.com](mailto:zanda.lauva@gmail.com)

*Dr. psych.* **Jelena Ļevina** – Rīgas Stradiņa universitātes Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedras docente, vadošā pētniece, Latvijas Zinātņu padomes eksperte psiholoģijā. 2015./ 2016. akadēmiskajā gadā vadīja profesionālo maģistra studiju programmu “Supervīzija”. Ir Latvijas Supervizoru apvienības asociētā biedre. Pētnieciskās intereses ir saistītas ar tādām tēmām kā indivīda psihiskā attīstība, Es koncepcija, identitāte, vērtības, individuālā anomija un tās mazināšanas faktori, supervizoru profesionālā kompetence.

Kontaktinformācija: [jelena.levina@rsu.lv](mailto:jelena.levina@rsu.lv)

## Ziņas par autoriem

*Ph. D. Gatis Līdums* – maģistra grādu teoloģijā ar specializāciju psihoterapijā ieguvis ASV. Doktora grādu teoloģijā ar specializāciju psiholoģijā un pedagoģijā ieguvis Helsinku universitātē Somijā. Ģimenes sistēmiskās psihoterapijas izglītību ieguvis Latvijas Ģimenes un sistēmisko terapeitu izglītības programmā. Sistēmiskā supervizora un kouča izglītību apguvis *Institut für Systemische Familientherapie, Supervision und Organisationsentwicklung* programmā (Esene, Vācija). Iegūts Eiropas sertifikāts psihoterapijā. Ir docējis kursus reliģijas psiholoģijā, komunikācijā, konsultēšanā, pedagoģijā un teoloģijā vairākās Latvijas augstskolās. Bijis Latvijas Universitātes Reliģijas un ētikas skolotāju profesionālo studiju programmas izveidotājs un direktors. 2009.–2011. gadā strādājis par Luteru Akadēmijas prorektoru. Vadījis augstskolas starptautiskās akreditācijas procesu. Šobrīd lielākoties strādā privātp praksē ar individuāliem klientiem, pāriem, ģimenēm un organizācijām. Vairāku monogrāfiju un zinātnisku rakstu autors, vairāku mācību grāmatu līdzautors.

Kontaktinformācija: [gatis.lidums@gmail.com](mailto:gatis.lidums@gmail.com)

*Mg. psych., Mg. sc. sal. Indra Majore-Dūšele* – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedras lektore. Sertificēta mākslas terapeite (deju un kustību terapijas specializācijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, klīniskā psiholoģe, ir ieguvusi izglītību Francijas Psihoorganiskās analīzes skolā. Strādā arī Izziņas, atjaunotnes un kultūras centrā “Miervīdi”. Beigusi supervīzijas izglītības programmu, kas tika organizēta, sadarbojoties Belfāstas Karaliskajai universitātei un RSU Mākslas terapijas akadēmiskajai skolai. LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre, kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. Bija pasniedzēja RSU Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmā “Supervīzija profesionālajā darbā”. Docē profesionālajā maģistra studiju programmā “Supervīzija”. Ir vairāku publikāciju par supervīziju autore un līdzautore, piedalījies ar referātiem par supervīziju gan vietējās, gan starptautiskās konferencēs.

Kontaktinformācija: [Indra.Majore-Dusele@rsu.lv](mailto:Indra.Majore-Dusele@rsu.lv)

*Dr. iur. Ivans Jānis Mihailovs* – pedagoģijas doktorants, Rīgas Stradiņa universitātes Komunikācijas fakultātes Komunikācijas studiju katedras docents. Izveidojis un vada maģistra studiju programmu “Stratēģiskā un sabiedrisko attiecību vadība”, bija iesaistīts maģistra studiju programmas “Supervīzija” izstrādē. Docenta amatu apvieno ar jurista, vadītāja un projektu eksperta darbu. Vairāk nekā 220 publikāciju, tostarp monogrāfiju, autors. Zinātniskās intereses ir saistītas ar izglītības vadības, valsts tiesību, kultūras u. c. jautājumiem. Par darbu valsts pārvaldē un izglītībā ir saņēmis vairākas Izglītības un zinātnes ministrijas, Izglītības kvalitātes valsts dienesta, kā arī Rīgas domes atzinības.

Kontaktinformācija: [ivans.mihailovs@rsu.lv](mailto:ivans.mihailovs@rsu.lv)

*Mg. art., Mg. sc. sal.* **Simona Orinska** – sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju deju un kustību terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Strādā par deju un kustību terapeiti un supervizori privātpraksē. Specializācijas “Multimediālā skatuves māksla” radošā direktore Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolā “RISEBA”. Darbojas arī kā neatkarīga māksliniece, vadot starpdisciplināru skatuves mākslu grupu. Latvijas Deju un kustību terapijas asociācijas, LSA, Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības un Laikmetīgās dejas horeogrāfu asociācijas biedre.

Kontaktinformācija: [simona.orinska@gmail.com](mailto:simona.orinska@gmail.com)

*Mg. mus., Mg. sc. sal.* **Inese Paiča** – sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju mūzikas terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, kā arī profesionāla mūziķe (maģistra grāds iegūts Jāzepa Vītola Latvijas mūzikas akadēmijā). Kā mūzikas terapeite strādā Rīgas Psihiatrijas un narkoloģijas centrā un privātpraksē, ir stundu pasniedzēja Rīgas Stradiņa universitātes maģistra studiju programmā “Mākslas terapija”. Ir Latvijas Mūzikas terapijas asociācijas un LSA, Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā.

Kontaktinformācija: [inesepaica@gmail.com](mailto:inesepaica@gmail.com)

*Mg. mus., Mg. sc. sal.* **Mirdza Paipare** – Liepājas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes docente, studiju programmas “Mūzikas terapija” izveidotāja un direktore. Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) studiju programmas “Mākslas terapija” mūzikas terapijas specializācijas koordinatore. Sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju mūzikas terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Beigusi supervīzijas izglītības programmu, kas tika organizēta, sadarbojoties Belfāstas Karaliskajai universitātei un RSU Mākslas terapijas akadēmiskajai skolai. Ir LSA biedre, Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienības valdes locekle, Latvijas Mūzikas terapijas asociācijas valdes priekšsēdētāja, Latvijas Mūzikas terapijas fonda valdes priekšsēdētāja, sertificēta Liepājas Tautas mākslas un kultūras centra jauktā kora “Lauma” dibinātāja un diriģente.

Kontaktinformācija: [mirdzap@hotmail.com](mailto:mirdzap@hotmail.com)

*Mg. ed.* **Jānis Pāvulēns** – Latvijas Lauksaimniecības universitātes Tehniskās fakultātes Izglītības un mājsaimniecības institūta lektors, biedrības “Sociālā atbalsta, apmācības un informācijas centra AD OPUS” valdes loceklis. Piedalījies Eiropas Savienības karjeras atbalsta speciālistu kompetenču standarta izstrādāšanā NICE tīklojuma (*Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in*

## Ziņas par autoriem

*Europe*) ietvaros. 2010. gadā iegūta karjeras konsultanta kvalifikācija, zināšanas papildinātas ECADOC (*European Doctoral Programme in Career Guidance and Counselling*) starptautiskajās vasaras skolās.

Kontaktinformācija: pavulens@inbox.lv

**Anita Pilēna** – ārste, Baltijas Psihoorganiskās analīzes institūta pasniedzēja, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Ir ieguvusi Eiropas sertifikātu psihoterapijā. Beigusi Rīgas Medicīnas institūtu un klīnisko ordinatūru Iekšējo slimību klīnikā. Psihoorganisko analīzi apguvusi Francijas Psihoorganiskās analīzes skolā, beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Veic individuālās un grupu supervīzijas. Darbavieta – LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienība.

Kontaktinformācija: anita.pilnea@inbox.lv

*Dr. psych.* **Inta Poudžiunas** – klīniskā psiholoģe, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, Talsu novada krīžu centra veidotāja, strādājusi tajā kā psiholoģe, pašlaik – supervizore. Savulaik ieguvusi arī pasniedzēja kvalifikāciju Latvijas Universitātes (LU) matemātikas un fizikas fakultātē. Visu līmeņu izglītību klīniskajā psiholoģijā ieguvusi LU. Izglītību psihoorganiskajā analīzē ieguvusi Francijas Psihoorganiskās analīzes skolā. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Ilgstoši bijusi Latvijas Dzimumu līdztiesības komitejas (pie Labklājības ministrijas) locekle un kā eksperte darbojusies Eiropas Sieviešu lobija Observatorijā. Strādā par pasniedzēju vairākās augstskolās. Ir privātprakse. LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Latvijas Klīnisko psihologu asociācijas, Latvijas Psihoterapeitu biedrības biedre, Latvijas Psihoorganiskās analīzes psihoterapeitu biedrības valdes priekšsēdētāja. Vada supervīzijas krīžu centru, bāriņtiesu un sociālo dienestu darbiniekiem, psihologiem u. c.

Kontaktinformācija: intapo@inbox.lv

*Mg. sociālajā darbā* **Ivīta Puķīte** – Latvijas SOS Bērnu ciematu asociācijas, Rīgas SOS Ģimeņu atbalsta centra vadītāja, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Jau vairāk nekā 12 gadus strādā sociālā darba jomā. Vācijas AL-INSTITUT apguvusi izglītības kursu “Mediācija uzņēmumos un organizācijās”. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Ir LSA un Sociālo darbinieku biedrības biedre, biedrības “Mazās pēdas” valdes locekle un dibinātāja. Sadarbībā ar domnīcu PROVIDUS realizējusi dažādus sociālos projektus, iesaistoties to koordinēšanā, t. sk. projektā “Bērnu antisociālās uzvedības mazināšana: agrīnās prevencijas modeļi”, ar mērķi attīstīt inovatīvas sociālā



darba metodes Latvijas novadu pirmsskolas izglītības iestādēs. Piedalījies tālāk-izglītības programmas “Agrās brīdināšanas un preventīvās sistēmas izveide sociāli psiholoģisku problēmu agrīnai identificēšanai un risināšanai bērnu pirmsskolas izglītības iestādē” izstrādāšanā un ieviešanā. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre.

Kontaktinformācija: [ivita.pukite@inbox.lv](mailto:ivita.pukite@inbox.lv)

*Mg. paed.* **Baiba Pumpiņa** – Rīgas Geštalta institūta pasniedzēja un supervizore, ir ieguvusi Eiropas sertifikātu psihoterapijā. Izglītību geštaltterapijā ieguvusi Rīgas Geštalta institūtā. Beigusi arī izglītības programmu “Supervīzija geštaltterapijā” Sanktpēterburgas (Krievija) Geštalta institūtā, supervizora profesionālo kvalifikāciju ieguvusi Rīgas Stradiņa universitātē, pabeidzot profesionālā maģistra studiju programmu “Supervīzija”. Latvijas Psihoterapeitu biedrības biedre, valdes locekle. Strādā privātpraksē.

Kontaktinformācija: [baibapumpina@inbox.lv](mailto:baibapumpina@inbox.lv)

*Mg. paed.* **Inga Rancāne** supervizora izglītību ieguvusi Rīgas Stradiņa universitātes maģistra studiju programmā “Supervīzija”. Ir iegūts arī profesionālais bakalaura grāds uzņēmējdarbības vadībā.

Kontaktinformācija: [inga@cza.lv](mailto:inga@cza.lv)

*Mg. math., Mg. psych.* **Ginta Ratniece** – Baltijas Psihoorganiskās analīzes institūta un Lietuvas Humānistiskās un eksistenciālās psiholoģijas institūta pasniedzēja un supervizore, ieguvusi Eiropas sertifikātu psihoterapijā. Izglītību ieguvusi Francijas Psihoorganiskās analīzes skolā, Lietuvas Humānistiskās un eksistenciālās psiholoģijas institūtā; Junga analītisko psiholoģiju apguvusi Lietuvas Praktiskās psiholoģijas studiju centrā. Beigusi arī izglītības programmu “Eksistenciālās terapijas supervīzija” Lietuvas Humānistiskās un eksistenciālās psiholoģijas institūtā. Latvijas Psihoterapeitu biedrības biedre, dibinātāja un prezidente (2003–2008). Strādā privātpraksē. Ir Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre, kā supervizore reģistrēta Latvijas Psihoorganiskās analīzes psihoterapeitu biedrībā. Ir piedalījies projekta “Sociālā darba speciālistu apmācības supervīzijā” (Eiropas Sociālā fonda, Latvijas Universitātes, Rīgas domes Labklājības departamenta projekts) izveidē un realizācijā. Rakstu krājuma “Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata” līdzautore.

Kontaktinformācija: [ginta.ratniece@apollo.lv](mailto:ginta.ratniece@apollo.lv)

*Mg. paed.* **Iveta Sietiņšone** – sociālā darbiniece, mediatore, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Ir Cēsu novada pašvaldības aģentūras “Sociālais dienests” direktore. Latvijas Pašvaldību sociālo dienestu vadītāju apvienības valdes priekšsēdētāja, LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju

## Ziņas par autoriem

apvienības biedre. Supervizora izglītība iegūta Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmā “Supervīzija profesionālajā darbā”.

Kontaktinformācija: Iveta.Sietinsone@gmail.com

*Dr. psych.* **Inga Skreitule-Pikše** – Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Psiholoģijas nodaļas docente, kā arī SIA “Abex” psiholoģe.

Kontaktinformācija: inga.skreitule@gmail.com

*Mg. psych., Mg. sc. sal.* **Jelena Skripka** – mūzikas terapeite, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, psiholoģe, fizioterapeite. Latvijas Mūzikas terapijas un Latvijas Fizioterapeitu asociācijas, LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Vieslektore Latvijas Universitātes Paula Stradiņa medicīnas koledžā. Kā fizioterapeite strādā ar bērniem, kuriem ir stājas un attīstības traucējumi. Jāņa Kīša Estētiskās dermatoloģijas klīnikā praktizē kā mūzikas terapeite. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Vada supervīzijas grupas mākslu terapieti.

Kontaktinformācija: jelena.skripka@gmail.com

*Mg. sociālajā darbā* **Inese Stankus-Viša** – Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, sociālā darbiniece, stundu pasniedzēja Rīgas Stradiņa universitātē un Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolā “RISEBA” supervīzijas maģistra studiju programmās. Latvijas Universitātē beigusi tālākizglītības programmu supervīzijā. Supervizora praksē strādā, vadot grupu, komandas un individuālās supervīzijas, t. sk. vadības supervīzijas dažādās Latvijas pilsētās. Kopš supervizora prakses uzsākšanas regulāri pilnveido zināšanas dažādās konferencēs, semināros un projektos. LSA dibinātāja un biedre, no 2006. gada līdz 2015. gadam apvienības valdes priekšsēdētāja, LSA ētikas komisijas locekle, Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācijas valdes locekle.

Kontaktinformācija: inese.stankusvisa@gmail.com

*Dr. med.* **Velga Sudraba** – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes Māszinību un dzemdību aprūpes katedras docente, Latvijas Zinātnes padomes eksperte veselības aprūpē. Sertificēta ārste narkoloģe un psihoterapeite. Strādā kā supervizore gan ar individuāliem klientiem, gan grupām. Beigusi Viļņas Universitātes Psihodinamiskās supervīzijas tālākizglītības programmu. RSU izveidojusi un vada studiju kursus “Psihodinamiskie koncepti supervīzijā”, “Supervīzija grupā”. Vairāk nekā 60 zinātnisko publikāciju autore un līdzautore, t. sk. kolektīvās monogrāfijas “Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā” līdzautore.

Kontaktinformācija: velga.sudraba@rsu.lv

*Dr. sc. admin., Mg. psych.* **Agita Šmitiņa** – Latvijas Universitātes Karjeras centra psiholoģe, Vidzemes augstskolas docente, kā arī lektore un personīgās izaugsmes trenere vairākos izglītības centros un valsts aģentūrās. Vairāku starptautisku publikāciju, kā arī mācību metodiku autore, ar referātiem uzstājusies starptautiskās un vietējās zinātniskās konferencēs, piedalās dažādos ar izglītības un uzņēmējdarbības tēmām saistītos projektos. Uzņēmēja, SIA “Amber Puzzle” īpašniece, kā arī supervizore un mentore dažādos projektos. Biedre Latvijas Psihologu biedrībā, Latvijas Organizācijas Psihologu biedrībā, Latvijas Karjeras attīstības atbalsta asociācijā.

Kontaktinformācija: [agitasm@yahoo.com](mailto:agitasm@yahoo.com); [agita.smitina@va.lv](mailto:agita.smitina@va.lv)

*Mg. sc. sal.* **Anna Šteina** – sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju drāmas terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, aktrise. Kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. Strādā RAKUS, rehabilitācijas klīnikā “Biķernieki”. Ir stundu pasniedzēja Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) maģistra studiju programmā “Mākslas terapija”. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre, Latvijas Drāmas terapijas asociācijas valdes priekšsēdētāja.

Kontaktinformācija: [steina007@inbox.lv](mailto:steina007@inbox.lv)

*Mg. paed.* **Ilona Talente** – supervizora izglītību ieguvusi Rīgas Stradiņa universitātes maģistra studiju programmā “Supervīzija”. Strādā krīžu centrā kā sociālā darbiniece / gadījumu vadītāja ar vardarbības upuriem. Vada atbalsta un izglītojošās grupas bērniem, vecākiem, audžuģimenēm.

Kontaktinformācija: [ilona.talente@gmail.com](mailto:ilona.talente@gmail.com)

*Mg. psych., Mg. paed., Mg. sc. sal.* **Anda Upmale** – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedras asistente. Sertificēta mākslas terapeite (ar specializāciju vizuāli plastiskās mākslas terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore, psiholoģe, strādā VSIA “Rīgas psihiatrijas un narkoloģijas centra” Ambulatorajā centrā “Pārdaugava” un reģistrētā privātp praksē Rīgā. Beigusi supervīzijas izglītības programmu, kas tika organizēta, sadarbojoties Belfāstas Karaliskajai universitātei un RSU Mākslas terapijas akadēmiskajai skolai. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre, kā supervizore reģistrēta Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienībā. RSU ir docējusi vairākus studiju kursus tālākizglītības programmā supervīzijā un docē profesionālajā maģistra studiju programmā “Supervīzija”. Ir vairāku publikāciju par supervīziju autore un līdzautore.

Kontaktinformācija: [anda.upmale@rsu.lv](mailto:anda.upmale@rsu.lv)

## Ziņas par autoriem

*Mg. psych.* **Aelita Vagale** – Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātē Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedras asistente, klīniskā psiholoģe, sistēmiskā supervizore un organizāciju konsultante. Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Beigusi supervīzijas izglītības programmu, kas tika organizēta, sadarbojoties Esenes (Vācija) Ģimenes sistēmiskās terapijas, supervīzijas un organizāciju attīstības institūtam un Latvijas Sistēmisko un ģimenes psihoterapeitu biedrībai. Ir LSA un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Bijusi pasniedzēja tālākizglītības kursos supervīzijā, docē RSU profesionālajā maģistra studiju programmā “Supervīzija”. Bijusi supervizore vairākos *ESF* projektos, vada supervīzijas individuāli, grupām un komandām.

Kontaktinformācija: [aelita.vagale@rsu.lv](mailto:aelita.vagale@rsu.lv)

*Mg. paed.* **Līga Vaivade-Kalnmeiere** – supervizora profesionālo kvalifikāciju ieguvusi Rīgas Stradiņa universitātes profesionālajā maģistra studiju programmā “Supervīzija”. Ir arī bakalaura grāds psiholoģijā. Latvijas Psihoterapeitu biedrības biedre, Latvijas Psihoorganiskās analīzes psihoterapeitu biedrības biedre, valdes locekle. Izglītību psihoterapijā ieguvusi Francijas Psihoorganiskās analīzes skolā. Strādā privātpraksē.

Kontaktinformācija: [liga.vaivade@gmail.com](mailto:liga.vaivade@gmail.com)

*Mg. ceo.* **Kārlis Viša** – sociālais darbinieks, Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēts supervizors un LSA valdes loceklis, nodibinājuma “C Modulis” valdes priekšsēdētājs, pieaugušo izglītības treneris. Supervīzijas vada gan sociālā darba, gan vadības, gan organizācijas un uzņēmējdarbības jomā. Ir vairāk nekā 50 dažāda līmeņa un veidu izglītības programmu līdzautors. Supervizora izglītība iegūta Dānijas Sociālās ministrijas un Latvijas Labklājības ministrijas izglītības programmā “Sociālais menedžments” sociālās politikas veidotājiem, vadītājiem un administrētājiem; Latvijas Universitātes tālākizglītības programmā “Supervīzija sociālajā darbā”, kā arī starptautiskās izglītības programmās un projektos.

Kontaktinformācija: [karlis.visa@gmail.com](mailto:karlis.visa@gmail.com)

*Mg. sc. sal.* **Dzintra Zariņa** – mūzikas terapeite (ar specializāciju mūzikas terapijā) un Latvijas Supervizoru apvienības (LSA) sertificēta supervizore. Strādā kā mūzikas terapeite profesora Jāņa Ķīša dermatoloģijas klīnikā un Rīgas 5. pamatinternatskolā – attīstības centrā. Beigusi Rīgas Stradiņa universitātes Tālākizglītības fakultātes profesionālās pilnveides programmu “Supervīzija profesionālajā darbā”. Ir Latvijas Mūzikas terapijas asociācijas, Latvijas Mākslu terapijas asociāciju apvienības un Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju apvienības biedre. Latvijas Mūzikas terapijas asociācijas pārstāve Eiropas Mūzikas terapijas asociāciju konfederācijā.

Kontaktinformācija: [dzintrazarina@hotmail.com](mailto:dzintrazarina@hotmail.com)

*Mg. edu., Mg. sc. sal.* **Iļona Zariņa** – Rīgas Stradiņa universitātes Sabiedrības veselības un sociālās labklājības fakultātes Māšzinību un dzemdību aprūpes katedras lektore. Latvijas Sistēmisko un ģimenes psihoterapeitu biedrības biedre. Raksta promocijas darbu par supervīziju.

Kontaktinformācija: [ilona.zarina@rsu.lv](mailto:ilona.zarina@rsu.lv)

## Autoru rādītājs

### A

Antonsone Ieva 203  
Apine Evija 49, 82, 140  
Avota Inese 185

### B

Barsineviča Sandra 343  
Blauzde Olga 178

### C

Circenis Kristaps 174

### D

Dieviņa Natālija 189, 370  
Dreifelde Ilze 164

### F

Featherstone Arita 185

### G

Grohjacka Marika 178

### H

Hartmane Sandra Aleksandra  
322, 331  
Hartmane Sandra 355  
Heinsberga Ineta 247, 274

### K

Kartupele Inga 203, 253  
Krevica Edīte 283  
Kronberga Zane 28, 127

### L

Lauva Zanda 203  
Līdums Gatis 191

### Ļ

Ļevina Jeļena 355, 370

### M

Majore-Dūšele Indra 127, 347  
Mārtinsone Kristīne 11, 13, 135, 138,  
322, 355, 362, 370  
Mihailova Sandra 28  
Mihailovs Ivans Jānis 13, 121, 135, 138

### O

Orinska Simona 296

### P

Paiča Inese 291, 305  
Paipare Mirdza 385  
Pāvulēns Jānis 168  
Pīlēna Anita 267, 347  
Poudžiunas Inta 203, 311  
Puķīte Ivita 140  
Pumpiņa Baiba 370

### R

Rancāne Inga 370  
Ratniece Ginta 148, 228

### S

Sietiņšone Iveta 140  
Skreitule-Pikše Inga 162  
Skripka Jeļena 279  
Stankus-Viša Inese 19  
Sudraba Velga 77, 235, 247, 253, 261,  
267, 274, 279, 331

**Š**

Šmitiņa Agita 391

Šteina Anna 114

**T**

Talente Ilona 370

**U**

Upmale Anda 65, 164

**V**

Vagale Aelita 385

Vaivade-Kalnmeiere Līga 362

Viša Kārlis 97

**Z**

Zariņa Dzintra 28, 261

Zariņa Ilona 111