

IV.5

Etika v superviziji psihologov

Anja Podlesek

Julija Pelc

Andreja Koler Križe

Povzetek

V prvem letu opravljanja poklica naj bi imel vsak psiholog začetnik mentorja, ki skrbi za njegov strokovni razvoj in po zaključku enoletne supervizirane prakse presodi, ali je njegov mentoriranec primerno usposobljen za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti. Poglavje predstavlja pomen supervizije za razvoj etičnega zavedanja in kompetenc etičnega ravnanja. Predstavi najpogostejše etične probleme v superviziji: prestopanje meja, problem multiplih odnosov med mentorirancem in mentorjem, težavnost uravnoteženja mentorjevih vlog evalvatorja in podpornika, problem večje moči mentorja, različnih teoretičnih orientacij mentorja in mentoriranja, preseganje pristojnosti, kršenje zaupnosti, neizpolnjevanje dolžnosti in neiskreno komuniciranje v supervizijskem odnosu. Podrobneje sta predstavljena dva primera etičnih vprašanj. Prvi primer je vezan na enosmernost povratne informacije v superviziji, drugi pa na kršenje zaupnosti v psihološki obravnavi in superviziji. V obeh primerih so identificirane ključne etične dileme in relevantna načela *Kodeksa poklicne etike psihologov* (Društvo psihologov Slovenije, 2019), predlagani so možni načini

reševanja takih dilem. Avtorice sklenejo, da je v superviziji ključno stalno in sistematično reflektiranje ravnanj mentoriranca ter mentorja, ki uzavešča možne etične probleme in sproža razmišljanje o tem, kako bi jih lahko rešili ali sploh preprečili njihov nastanek. Za razvoj strokovnih kompetenc je supervizija, v kateri usposobljen mentor spodbuja tako refleksijo, zelo pomembna, ne le pri psihologih začetnikih, temveč tudi kasneje skozi celotno poklicno pot psihologa.

Ključne besede: supervizija, mentor, mentorski odnos, povratna informacija, zaupnost

Uvod

Med akademskim študijem lahko usvojimo teoretična znanja in razvijemo osnovne veščine psihološkega dela, vendar se, dokler ne začnemo vsakodnevno delati s klienti¹ v realnem delovnem kontekstu, ne moremo prav pogosto znajti v situaciji, kot nas dejansko čaka na delovnem mestu. Šele ko začnemo izvajati psihološko dejavnost v polnem obsegu in smo izpostavljeni različnim potrebam klientov, nepredvidljivim situacijam, zahtevam delodajalca, zakonodajnim omejitvam itd., ki so lahko med seboj v konfliktu ali so v konfliktu s sprejetimi strokovnimi načeli, se lahko začne pravo učenje etičnega ravnanja. Zato je izredno pomembno, da se zavedamo, da je vsak psiholog na začetku opravljanja poklicnega dela brez izkušenj ravnanja z realnimi etičnimi problemi in so zato njegovi klienti, pa tudi on sam, bolj kot kasneje izpostavljeni potencialnim napakam pri delu.

Evropska zveza psiholoških združenj (European Federation of Psychologists' Associations – EFPA) je prepoznala pomen začetnega obdobja opravljanja psihološke dejavnosti in postavila standarde za izvajanje dejavnosti v tem začetnem obdobju. Evropski certifikat iz psihologije EuroPsy, ki predstavlja potrdilo o psihologovi primerni usposobljenosti za samostojno opravljanje psihološke dejavnosti, predvideva, da se študenti psihologije med študijem v obsegu vsaj 15 kreditnih točk vključijo v študijsko prakso, magistri psihologije pa se po zaključenem akademskem študiju, na katerem zberejo 300 kreditnih točk, vključijo v enoletno supervizirano prakso (v obsegu 60 kreditnih točk). Med študijsko in kasneje supervizirano prakso se psihologi začetniki usposablajo na terenu in delno samostojno opravljajo delo psihologa pod mentorstvom oz. supervizijo

1 V tem poglavju uporabljene spolno zaznamovane besede se nanašajo na vse spole.

usposobljenega mentorja (v tujini se uporablja izraz supervizor, pri nas pa je bolj uveljavljen izraz mentor). Tak način dela jim omogoča, da znanje in izkušnje, pridobljene med študijem, vnesejo v psihološko dejavnost, razvijajo samorefleksijo, osebno integriteto in čvrstost ter tudi etično kompetentnost. Med supervizirano prakso se psihologi začetniki srečujejo z etičnimi problemi in dilemami, pri čemer jih mentor supervizirane prakse podpira pri njihovem prepoznavanju in razčiščevanju (Evropska zveza psiholoških združenj, 2019).

Vloga mentorja študijske ali supervizirane prakse je v strokovnem razvoju psihologa začetnika zelo pomembna, tudi pri poučevanju etike. Mentorirancu lahko pomaga ugotoviti, ali vsakdanja delovna situacija vsebuje etično sporne elemente, spodbudi premislek o tem, kako bi lahko reagirali, in ga podpre pri (samostojnem) odločanju, katera ravnanja so etična in katera neetična, ter tudi pri izvedbi izbranega ravnanja, s predvidevanjem tveganja za možnost strokovne napake in z dolžnim opozarjanjem na tako tveganje ter zagotovitev zaščite klientov (Falender in Shafranske, 2004).

Da mentor lahko psihologa začetnika ustrezno podpre tudi pri razvoju etične kompetentnosti, je ključno, da je primerno usposobljen za nudenje take podpore. Sam mora dobro poznati različne kodekse etičnega poklicnega ravnanja, se zavedati dilem, do katerih prihaja oz. bi lahko prišlo pri opravljanju psihološke dejavnosti, prepoznavati mora te dileme v svoji praksi in praksi mentoriranja, slednjega znati primerno opozoriti nanje, ustrezno reflektirati njegovo ravnanje in dajati koristne, konstruktivne ter evaluativne povratne informacije v zvezi z etičnim ravnanjem in usmeritve za mentorirančev nadaljnji strokovni razvoj tudi na tem področju (Evropska zveza psiholoških združenj, 2019). Opozarjati mora na pomen skrbi zase in za lastno blagostanje, saj je mentoriranec brez tega izpostavljen večjemu tveganju za manj kakovostno strokovno delovanje, izgorelost in težave v duševnem zdravju (Barnett idr., 2007). Nenazadnje mora mentor ob zaključku supervizirane prakse presoditi, ali mentoriranec tudi na tem področju dosega vsaj minimalne standarde za opravljanje psihološke dejavnosti. Mentor je zadnji vratar sistema, od njega je odvisno tudi, kako zaščiteni bodo bodoči klienti mentoriranja pred njegovim morebitnim neetičnim ravnanjem. Za ustrezen potek supervizije se mora mentoriranec strinjati z vključitvijo vanjo, vendar mora potem tudi dejansko delovati v okviru nalog, ki jih odobri mentor, ta pa mora imeti moč nadzorovanja in usmerjanja mentorirančevega dela (Bernard in Goodyear, 2014).

Etične dileme v superviziji so še posebej kompleksne, ker se v supervizijski praksi prepletajo odnosi med mentorjem, mentorirancem, klienti in organizacijami. Npr., mentor mora od mentoriranja pridobiti obveščeno soglasje o delu v superviziji, mentoriranec pa od klienta obveščeno soglasje o obravnavi in uporabi njegovih podatkov – torej omejenosti zaupnosti le-teh – v superviziji (Bernard in Goodyear, 2014). Tudi institucija, kjer se odvija supervizirana praksa, mora soglašati s kliničnimi, z etičnimi in zakonskimi dimenzijami supervizije (Falender in Shafranske, 2004). Mentor in mentoriranec delita odgovornost za etično ravnanje, pri čemer ima mentor večjo odgovornost za supervizijo zaradi strukture dela, večje moči in znanja, ki ga ima, mentoriranec pa je v primeru težav ranljivejši; mentor je primarno odgovoren za dobrobit klienta, sekundarno pa za krepitev mentorirančevih kompetenc (Poštuvan, 2016).

Pri izvajanju supervizije se lahko opiramo na smernice za etično ravnanje v superviziji (npr. Australian Psychological Society, 2020; European Federation of Psychologists' Associations, 2019). Te razširjajo kodeks poklicne etike psihologov na značilnosti odnosov med mentorjem, mentorirancem in klientom ter na situacije, ki se pojavljajo pri izvajanju supervizije. Vključujejo etične standarde pri zavzemanju vloge mentorja ali mentoriranja in poudarjajo pomen vzdrževanja profesionalnih meja, obveščenega soglasja v superviziji, zaupnosti, kompetentnosti, neizkoriščevalskih odnosov in dokumentiranja aktivnosti. Smernice za psihologe supervizorje, izvajalce usposabljanj in učitelje psihologije, ki jih je razvila EFPA (European Federation of Psychologists' Associations, 2019), opozarjajo na pomembnost (i) mentorjevega ravnanja v skladu z etičnim kodeksom in relevantno zakonodajo, (ii) mentorjeve soodgovornosti za razvoj kompetenc mentoriranja, (iii) mentorjeve vloge vratarja sistema, (iv) oblikovanja sporazuma o mentoriranju, v katerem mentor in mentoriranec opredelita svoja pričakovanja, naloge in odgovornosti ter se zavežeta k pripravi na mentorska srečanja, odprti komunikaciji itd., (v) mentorjevega dokumentiranja razvoja mentorirančevih kompetenc in (vi) družbeno odgovornega vedenja obeh.

Pogoste etične dileme in občutljive teme v superviziji

Ker je vloga mentorja tudi podporna, v mentorskih odnosih pogosto prihaja do prestopanja meja; npr., profesionalen mentorski odnos se prelije v prijateljski ali terapevtski odnos, v pogovore o vidikih osebnega živ-

ljenja mentoriranja ali mentorja namesto o mentorirančevih primerih (Falender in Shafranske, 2004; 2012) ali pa se mentoriranec in mentor srečujeta v različnih profesionalnih vlogah (npr. v mentorskem odnosu in poleg tega še kot sodelavca v organizaciji ali kot kolega v okviru delovanja v strokovnem združenju) (Bernard in Goodyear, 2014). Prav tako se lahko mentor kdaj znajde v odnosu z mentorirančevim klientom. Dodatni odnosi lahko vplivajo na mentorski odnos in s tem izide mentoriranja ter se jim je zato, če se da, priporočljivo izogibati oz. jih je treba ustrezno nasloviti (Falender in Shafranske, 2004).

Pri številčno manjših poklicnih sredinah, kot velja tudi za Slovenijo, je problem dodatnih odnosov in prekrivanja različnih profesionalnih vlog še posebej pereč. Pojavlja se pogosto in se mu je zelo težko izogniti. Stalno izogibanje multiplim vlogam in odnosom bi lahko privedlo do nepotrebne izoliranosti psihologa. To pomeni, da moramo v takih sredinah v superviziji dodatno pozornost nameniti ozaveščanju, na kakšen način soblikujemo odnose s kolegi in klienti, ohranjamo ali prestopamo meje, ter prepoznavanju in razumevanju posledic dodatnih odnosov ali prestopanja meja. Če poskrbimo za pravočasno in ustrezno razreševanje dilem, do katerih pri tem prihaja, se lahko po našem mnenju kakovost mentorskega odnosa dovolj pozorno spreminja glede na razvojno fazo mentorskega procesa in tako sta mentor ter mentoriranec lahko morebiti sčasoma tudi v sodelovalnem odnosu znotraj strokovnega srečanja (npr. izvajata skupno delo na nekem raziskovalnem projektu), pa to ne vpliva nujno kvarno na njun mentorski odnos in kakovost supervizije. Maria C. Gilbert in Evans (2000) navajata, da učinkovita supervizija vključuje občutljivo ravnanje med zavedanjem in zmožnostjo doživljanja svoje lastne izkušnje, pri tem pa je treba ceniti tudi izkušnjo drugega in se umakniti, da razmislimo o medsebojni interakciji, reflektirati kapaciteto za »kritično subjektivnost« in vključenost. Na ta način bo mentor kakovostno podpiral tudi kompleksnost učenja potrebnih kompetenc za delo in sodelovanje ter etično presojo. S prehajanjem v fazo »nezavedanja kompetentnosti« (Zabukovec, 2016)² bo mentoriranec lahko tudi strokovno samozavestnejši in

- 2 Vlasta Zabukovec (2016) pravi, da stopnje učenja v procesu mentoriranja določajo tudi vloge mentorja. Na stopnji *nezavedne nekompetentnosti* naj bi mentor odstiral slepe pege in spodbujal odkrivanje tistega, kar mentoriranec pri svojem delu potrebuje. Ko učenje preide na stopnjo *zavedne nekompetentnosti* in se mentoriranec zaveda, česa ne ve, naj bi mu mentor pomagal razumeti napake, mu omogočil refleksijo in z vprašanji spodbujal njegovo razmišljanje. Smiselno je, če spodbuja uporabo znanja in veščin. Na stopnji *zavedne kompetentnosti*, ko mentoriranec začne pridobivati na samozavesti in samozaupanju, je pomembno, da mentor omo-

z več samozaupanja prerasel vlogo nevednega učenca v odnosu do učitelja kot zunanje avtoritete ter strokovnega eksperta. V odnosu z njim bo takrat lahko izhajal iz položaja srečanja dveh strokovnjakov, ki zmoreta kolegialno odprtost, konstruktivnost dialoga, izmenjavo pogledov, izkušenj in, če je treba, tudi nestrinjanja. Na osnovi opisanega izogibanje multiplim vlogam ni nujno potrebno, v nekaterih primerih je celo neizvedljivo, podprto z ustreznim odzivanjem in odgovornostjo pa v sebi nosi bogat potencial razvoja strokovne avtonomnosti mentoriranja.

Eno ključnih etičnih vprašanj je, kako uravnotežiti mentorjevo vlogo evalvatorja in podpornika. Mentor je namreč zavezan pomagati mentorirancu, ga podpirati, mu dajati iskrene in konkretne povratne informacije, obenem pa na koncu supervizirane prakse evalvirati njegove kompetence. Pri nezadostnem napredku mentoriranja je lahko mentor soočen z dilemo, kako dati negativno oceno mentorirancu, za katerega je odgovoren sam – negativna ocena mentorirancu na nek način pomeni tudi negativno oceno mentorskemu delu. Mentor mora mentoriranja ustrezno seznaniti s cilji mentoriranja, pričakovanji, z vlogami v mentorskem odnosu, s pravili, z odgovornostmi in dolžnostmi, s kriteriji evalvacije, posledicami morebitne negativne ocene in pritožbenimi potmi (Falender in Shafranske, 2004). S tem se preprečuje zaplete ob negativni oceni.

Večja moč mentorja lahko s seboj prinese številne negativne posledice in etično sporna ravnanja. Npr. pogosto mentoriranec zaradi strahu pred slabo evalvacijo mentorju zamolči informacije o napakah pri svojem delu, neetičnih ravnanjih, kontratransfernih reakcijah do klientov, osebnih težavah, ki bi lahko negativno vplivale na opravljanje psihološkega dela, ipd. (Poštuvan, 2016). Pojavljajo se lahko tudi težave v mentorskem odnosu, če imata mentoriranec in mentor različne teoretične orientacije (Falender in Shafranske, 2012), različna pričakovanja v zvezi z mentoriranjem in mentorskim odnosom ali v tem odnosu ne izpolnjujeta svojih dolžnosti. Pogosto je izpostavljen problem zaupnosti, npr. ko mentoriranec mentorju poroča o svojih ravnanjih ali osebnih izkušnjah in težavah (Bernard in Goodyear, 2014). Mentoriranci lahko slabo razumejo omejitve svojih kompetenc in prekoračijo svoje pristojnosti (Poštuvan, 2016), o čemer so mentorji dolžni poročati pristojnim organom in kar morajo upoštevati v evalvaciji (Falender in Shafranske, 2004). Prav tako lahko mentoriranci pri mentorjih opazijo neetična ravnanja, kot so npr. uporaba

goča priložnosti za preizkušanje in nudi ustrezno povratno informacijo. Na stopnji *nezavedne kompetentnosti* naj bi mentor spodbujal refleksijo in težnjo po izboljšanju.

metod, za katere se niso usposabljali, neupoštevanje mentorskih dogovorov (Falender in Shafranske, 2012) ali neustrezna usposobljenost za izvajanje mentoriranja (Falender in Shafranske, 2004). V raziskavi Ladanyja idr. (1999) je kar polovica mentorirancev pri svojih mentorjih zaznala vsaj eno neetično ravnanje. Največkrat je šlo za kršitve pri spremljanju in evalvaciji mentoriranja, kršenje zaupnosti v mentoriranju in uporabo alternativnih (nepriзнanih) pristopov. Taka neetična ravnanja se pogosto povezujejo z nižjo supervizijsko alianso, mentorirančevim nižjim zadovoljstvom z mentorskim odnosom (Ladany idr., 1999), manjšo odprtostjo v odnosu, nižjim čustvenim blagostanjem pa tudi nižjo motivacijo za opravljanje psihološke dejavnosti. Mentoriranci se v primeru, da mentor ne deluje etično, pogosto ne odločijo ukrepati (Falender in Shafranske, 2012). Večini mentorirancev tudi ni prijetno mentorju poročati o svojih zadržkih ali negativnih občutjih do njega, vsaj občasno mentorja ali konflikte z njim obrekujejo in mu ne razkrivajo težav ali napak pri delu (Falender in Shafranske, 2004).

Primeri iz supervizijske prakse

Primer 1: Enosmernost povratne informacije v superviziji

Predstavitev etičnega problema

Pri vzpostavljanju mentorskega dogovora o tem, kako bosta potekala mentoriranje in proces podajanja povratnih informacij, je mentoriranka izrazila željo, da bi jo mentorica opazovala pri delu v njeni praksi. Izrazila je željo, da ji mentorica posreduje čim več povratnih informacij, tudi tistih, ki so neprijetne, da bo lahko ciljno izboljševala svojo prakso. Ob tem je mentorica zaznala dilemo enosmernosti povratnih informacij v superviziji. Spraševala se je, ali naj povratne informacije o izvajanju psihološke dejavnosti posreduje le mentorica mentoriranki ali naj se zahteva tudi obratno.

Izpostavljene etične dileme

V predstavljenem primeru je bila izpostavljena dilema, ali je korektno in v korist mentorskega odnosa, da mentorica daje povratne informacije mentoriranki in slednje ne povabi k temu, da tudi ona njej poda povratno in-

formacijo. Odprli sta se vprašanji, (i) ali je lahko mentorski odnos dober, če je pozornost osredinjena samo na eno od udeleženk v procesu, in (ii) ali obstaja potreba po modelnem učenju in s tem po tem, da se v supervizijskem procesu vrednoti tudi dejavnost mentorice, četudi je ta izkušenejša; z drugimi besedami, ali je prav, da je fokus učenja tudi na tem, kako ustrezno mentorica izvede neko strokovno aktivnost v okviru svojega dela, mentoriranka pa opažanje reflektira oz. mentorici daje povratne informacije.

*Členi iz etičnega kodeksa, ki so najrelevantnejši
za naslavljanje te dileme*

Kodeks poklicne etike psihologov (Društvo psihologov Slovenije, 2019) nas usmerja k spoštovanju vsakega posameznika in njegove pravice. Še posebej skrbi za ohranitev človekovega dostojanstva in enakovrednosti v poklicnem delovnem odnosu. Za naslavljanje predstavljene dileme sta relevantna dva člena iz razdelka o načelih spoštovanja človekovih pravic, in sicer člen 1.1. (*Psiholog spoštuje vse ljudi, s katerimi prihaja v poklicni odnos, oziroma spoštuje dostojanstvo, osebnost, znanje, spoznanja, izkušnje in stroke vseh oseb, s katerimi prihaja v stik*) in člen 1.7. (*Psiholog pri svojem delu s svojim vedenjem (fizično, besedno ali nebesedno) ne ustvarja in/ali ne sodeluje pri ustvarjanju za obravnavanca zastrašujočega, sovražnega, ponižujočega, sramotilnega ali žaljivega okolja*). Relevantna so tudi načela integritete poklica, še posebej člen 4.1. (*Psiholog razvija in ohranja visoko znanstveno in strokovno raven svoje poklicne dejavnosti in ravna častno, skladno z načeli tega Kodeksa*) in člen 4.2. (*Psiholog se mora pri svojem delu zavedati svojih osebnih in poklicnih omejitev ter omejitev svojega delovnega mesta, raziskave ali vloge v psihološki obravnavi*). Psiholog naj bi deloval v smeri poštenosti in verodostojnosti, odprtosti ter preglednosti psihološke obravnave in si prizadeval za celovitost psihološke znanosti ter stroke in za vzajemen razvoj teorije ter praktičnih izkušenj.

Navedeni členi etičnega kodeksa nas opozarjajo, da je pomembno, da v mentorskem odnosu poteka evalviranje dela obeh vključenih. Mentoriranec se lahko iz kritičnega vrednotenja mentorjevega dela in skupne refleksije uči psihološke dejavnosti, pomena odprtosti ter preglednosti psihološke obravnave in kako lahko sprotno ter vzajemno reflektiranje, iskrenost in prevzemanje odgovornosti za odločitve pripomorejo k njegovemu hitrejšemu strokovnemu napredku. Hkrati to prispeva k razvijanju sočutnega »notranjega mentorja« (oz. notranjega supervizorja). »Notranja

supervizija« je po Casementu (1985; 1990) način, na katerega se vidiki supervizorskega procesa ter odnosa ponotranjijo in nato integrirajo ter olajšajo pogled nazaj, predvidevanje in vpogled v proces svetovanja ter izvajanja drugih strokovnih nalog. »Notranji supervizor« predstavlja miselne prostore za samorefleksijo, raziskovanje in spremljanje. Pomembno je, da ob tem tako mentor kot mentoriranec skozi proces mentoriranja razvija ta ter ohranjata ljubečo (samo)podporo za strokovno in etično odgovorno ravnanje ter sočutnost do lastne ranljivosti in zmotljivosti.

Eden od pomembnih etičnih vidikov supervizije mentoriranja je tudi izoblikovanje mentorja kot etičnega vzornika (Hawkins in Shohet, 2012). Slednje kakovostno omogočamo tudi s pripravljenostjo mentorja, da je viden in opazovan, ter s podajanjem kakovostne vzajemne povratne informacije, kar je umetnost in veščina, ki jo mentor pridobi s prakso (Freeman, 1985, v Gilbert in Evans, 2000). Mentoriranec lahko skozi kritično refleksijo mentorjevega dela izostri prepoznavanje in ubesedenje svojih opazanj, tudi glede etičnih odstopanj ali tveganj v procesu delovanja pri mentorju ter s tem posredno tudi pri sebi. Vzajemna povratna informacija v mentorskem odnosu podpre razvoj primarnih in usposobitvenih kompetenc mentoriranja ter hkrati ohranja budno pozornost na lastno razmišljanje, čustvovanje in kakovost delovanja.

Kako lahko ravnamo?

Mentorski dogovor med obema udeleženima, ki ga sklenemo na enem prvih mentorskih srečanj, močno prispeva h kakovosti delovnega dogovora in sodelovanja. Sprotno vrednotenje procesa dela omogoča kakovostno uravnavanje tako odnosne kot vsebinske ravni delovanja, skladno s potrebami obeh vpletenih pa cilje posodabljam. Tovrsten način sodelovanja v mentorskem odnosu odpira razmišljanja o poteku procesa učenja, o odnosu, ki ga želimo razvijati, o tem, kako želimo delovati, kakšne so vloge in odgovornosti vsakega udeleženega posebej, kako bi si želeli, da se v tem procesu počutimo, kaj drug od drugega potrebujemo. Eden od temeljnih ciljev mentoriranja je, da mentoriranec dobi povratne informacije o svojem delu, da se izpopolnjuje ter gradi svojo strokovnost, osebnost in poklicno integriteto ter etično zrelost. Carroll in de Haan (2012, v Hawkins in Shohet, 2012, str. 134) etično zrelost opredelita kot »imeti reflektivno, racionalno, čustveno in intuitivno sposobnost, da se strokovnjak odloči, katera dejanja so pravilna ali napačna, dobra in boljša, imeti odpornost in pogum za izvajanje teh odločitev, biti odgovoren za etičnost

sprejete odločitve (javno ali zasebno) ter biti zmožen učiti se iz izkušenj in z njimi živeti«.

Pri sklepanju mentorskega dogovora naj mentor spodbudi pogovor o pričakovanjih obeh vključenih v odnos. V navedeni situaciji je mentorica mentoriranko spodbudila k temu, da sta oblikovali dogovor o sprotnih povratnih informacijah druga drugi, tudi odzivih mentoriranke mentorici. Mentorica je izpostavila, da so pomembne tudi občutljive in neprijetne povratne informacije oz. negativna kritika. Ob tem je posebej poudarila, da ji je zelo dragoceno, da si povratne informacije povesta iskreno, odkrito.

Hawkins in Shohet (2012) navajata, da je dajanje povratnih informacij centralna komponenta dobre supervizije. Naloga postane zahtevnejša, ko je prisotna tudi ocenjevalna vloga supervizorja. Vsako ocenjevanje lahko vzbudi neprijetne občutke. Avtorja pravita, da naj bi bili sposobni o tem tudi govoriti, kar kaže na zrelost, iz katere pridobita obe strani. Najboljša praksa je, da smo jasni glede procesa in kriterijev ocenjevanja že na samem začetku mentorskega odnosa, že v okviru mentorskega dogovora. Negativna povratna informacija je občasno nujen in za nekatere težek del procesa učenja, kar lahko predstavlja zahtevno nalogo tudi za mentorja, še posebej ob pomanjkanju primerne distance. Težava bo lahko manjša ob kakovostnem odnosu in ob upoštevanju kriterijev deljenja povratne informacije, ki naj bo jasna, osebna (izraža naj pogled mentorja, ta pa naj bo prepričan vanjo), redna in sprotna, uravnotežena tudi s pozitivnimi informacijami, ne le z negativnimi, in raje specifična kot splošna (Hawkins in Shohet 2012).

Mentoriranka je na povabilo, da se izrazi, izpostavila željo, da bi lahko vsaj enkrat v času supervizirane prakse spremljala mentorico skozi celoten delovni dan, in obratno je tudi mentorica izrazila željo, da bi lahko ves dan spremljala delo mentoriranke v njenem delovnem okolju. Po spremljanju si je mentoriranka želela pridobiti povratne informacije, le-te si je želela pridobiti tudi mentorica. Želji sta zapisali v mentorski sporazum in ju kasneje v praksi uresničili z izmeničnima celodnevnima obiskoma ter vzajemno poglobljeno refleksijo izkušnje. Ob mentorčinem spremljanju mentoriranke pri njenem delu in obratno,

ob mentorirankinem spremljanju mentoričinega dela, je tekel proces vzajemnega spoznavanja, ki je njun odnos poglobil, med njima sta se vzpostavila še večje zaupanje in občutek varnosti, kar je ključno za kakovosten proces učenja. Navedeno je vplivalo na dajanje kakovostnih povratnih informacij, zaradi odnosa zaupanja sta lažje podali kritične odzive, ki so bili pri obeh tudi sprejeti. Opazovanje mentoriranke pri delu je mentorici prineslo neposreden vpogled v način mentorirankinega delovanja, kar ji je olajšalo proces ocenjevanja razvoja pričakovanih kompetenc in oblikovanja zaključne povratne informacije. Mentoriranka je z željo po izboljšanju veščin in potrditvi ustreznosti svojega dela pridobila informacije, ki so ji predstavljale pomembno vodilo za naprej. Opazovanje mentorice pa ni bila učna situacija le za mentoriranko, temveč tudi za mentorico. Pridobila je odziv na izvajanje nalog, ki z leti lahko postanejo rutinske in morda ne sledijo več toku sodobnih spoznanj. Tovrstno ogledalo strokovnjaka pomakne iz cone udobja, spodbudi k večjemu zavedanju sebe in izbiri morebitnih sprememb.

V mentorskem odnosu je mentor tisti, ki ima že v izhodišču večjo moč. Zavestno in primerno ravnanje z njo je pomembno, da lahko mentor ustvari okolje, v katerem med njim in mentorirancem pride do kakovostnega stika ter odnosa. Mentor je tisti, ki nameni prostor in spodbudo k razmišljanju, mentoriranca sproti vabi v dialog in ga aktivno vključuje v proces. Mentorski odnos se vzpostavlja in gradi z namenom, da v delovnem procesu oba, tako mentoriranec kot tudi mentor, pridobita nova znanja, veščine in izkušnje ter s tem izboljšujeta lastno prakso. V odnos pogosto vstopata z različnimi izhodišči, pričakovanji o samem procesu, odnosu in ciljih mentoriranja. Situacije v našem življenju, prav tako tudi odnosi znotraj strokovnih krogov, v katerih delujemo, pogosto kažejo sliko, da je mentor tisti, ki ve, predaja znanja in izkušnje, je običajno starejši in avtoriteta sam po sebi. Mentoriranec si želi občutkov sprejetosti in pomembnosti, ki okrepi mentorski odnos. Dober mentorski odnos, ki temelji na vzajemnosti, lahko za oba predstavlja veliko pridobitev na strokovnem in osebnem področju. Vendar je za doseganje takšnega odnosa pomembno tudi, da mentor vanj ne vstopa s pozicije (pre)moči, temveč na način, ki podpira samostojno razmišljanje, varno raziskovanje in

izkušanje. Strokovna in osebna rast sta tako za oba neizbežni in hkrati nujni za vse, ki delamo z ljudmi.

Odprta vprašanja po zaključku reševanja problema

Opisani način dela zahteva dovoljšno samozavest in pripravljenost za soočanje mentorja z lastnimi izzivi na delovnem mestu ter v procesu mentoriranja, ki so lahko strokovne in/ali odnosne narave. Če delovni odnos med mentorirancem in mentorjem zaradi različnih razlogov ne steče, se pojavi vprašanje, kdaj in kako zaključiti odnos, ki ne omogoča vzajemnega sodelovanja in pričakovane strokovne rasti. Kakovostno mentoriranje, ki prinaša dobre uvide v neposredno delo mentoriranja, mentorju prinaša dodatne časovne in finančne obremenitve, ki morebiti niso primerno ovrednotene na strani delodajalca. Pojavijo se vprašanja: Ali omejeno vlogo mentor opravlja prostovoljno in kdo je plačnik storitve? Ali je plačilo za opravljeno delo primerno? Kako premajhno plačilo za vložek kakovostnega mentoriranja vpliva na kvaliteto medosebnega odnosa z mentorirancem, še posebej v času povečanja delovnih obremenitev na primarnem delovnem mestu? Ali obstaja dovoljšna podpora vodstev v institucijah mentoriranja in mentorja? Ali in kako vodstvu prehajanje med institucijami podpirata časovno in finančno (povrneta stroške poti, ure dita nadomeščanje v času odsotnosti zaradi mentorskega procesa ipd.)? Vprašanja se porajajo tudi v primerih, ko se mnenji mentorja in mentoriranja glede razvoja kompetenc pomembno razlikujeta, npr. ko ima mentoriranec prekomerno samozaupanje in samozavest ob premajhni občutljivosti za delo z ljudmi ter zmanjšani sposobnosti sprejemanja realne povratne informacije in soočanja z lastnimi (kontra)transfornimi odzivi ter morebitnimi strokovnimi napakami.

Primer 2: Zaupnost podatkov v superviziji

Predstavitev etičnega problema

Ob začetku drugega dne študijske prakse je mentorica najprej želela preveriti, kako se mentoriranka počuti, kako je bila zadovoljna s prvim dnem prakse. Mentoriranka je povedala, da ji je bilo na praksi zelo všeč, bila je zelo zadovoljna z načinom, kako je lahko sodelovala, in s tem, kar se je novega naučila. Dodala je, kako je materi, ko je prišla domov, z navdušenjem pripovedovala

o prvem dnevu prakse. Ob pripovedovanju je sama zastavila vprašanje, o čem vse se v zvezi z delom, ki ga opravlja, lahko psiholog pogovarja z drugimi.

Izpostavljene etične dileme

Čeprav pred pričetkom študijske ali supervizirane prakse v mentorskem odnosu obstaja dogovor o zaupnosti pridobljenih podatkov, ob tem obstaja veliko prostora, ki prinese dileme in etične izzive. Predstavljeni primer opisuje situacijo soočanja s pomembnim vprašanjem zaupnosti, katere stvari o delovnih nalogah, ki jih spoznava, o delovni instituciji, o procesu dela prakse, ki jo opravlja, lahko mentoriranka pove svojim bližnjim. Ali lahko pove, kakšne težave ima določen otrok, kakšne so njegove posebnosti, kakšna so njena razmišljanja ob tem? Kje so meje prenašanja informacij, kaj je tisto, kar lahko psiholog posreduje drugim, četudi brez osebnih podatkov? Pri tem se ne odpira le vprašanje, kaj lahko psiholog posreduje drugim nestrokovnjakom, kot velja za navedeni primer in na kar bi verjetno lahko hitro poiskali odgovor, temveč so tu tudi zapletenejša vprašanja: Kaj lahko mentoriranec posreduje mentorju, če je s klientom sklenil dogovor o zaupnosti njegovih podatkov? Kaj lahko psiholog (mentoriranec) posreduje drugim strokovnjakom, vključenim v proces obravnave klienta? Pogosto se pri izvajanju supervizije tudi mentorju postavlja vprašanje, kje je meja med tem, kar lahko kot primer iz svoje mentorske prakse obravnava v strokovni razpravi s kolegi, kaj pa je tisto, kar mora zadržati zase, da ne pride do škode za tistega, ki je v procesu obravnave, ki jo supervizira kot mentor.

Členi iz etičnega kodeksa, ki so najrelevantnejši za naslavljanje teh dilem

Tudi v tem primeru nas etični kodeks usmerja k spoštovanju oseb, ki jih obravnavamo, in njihovih pravic ter skrbi za ohranitev njihovega dostojanstva. Členi etičnega kodeksa nas opozarjajo na pomen ščitenja njihove zasebnosti, zaupnosti informacij o njih in zagotavljanja njihove polne anonimnosti. Pri predstavljenem primeru so pomembni vsi členi iz razdelka o načelih spoštovanja človekovih pravic (Društvo psihologov Slovenije, 2019), še posebej pa členi 1.2. (*Psiholog pri svojem delu spoštuje in ščiti pravice obravnavanca do zasebnosti, samoodločanja in avtonomije*), 1.3. (*Psiholog pri svojem delu v največji možni meri zagotavlja obravnavancu odločanje o njem samem*), 1.10. (*Psiholog pri delu s posameznikom, skupino ali or-*

ganizacijo vzpostavi zaupen odnos in v tem odnosu strogo spoštuje načelo poklicne skrivnosti), 1.18. (Kadar psiholog uporabi primere psiholoških obravnav iz prakse za potrebe predavanj, supervizije ali objave v medijih ali znanstveno-strokovnih revijah, mora zagotoviti popolno anonimnost obravnavancev) in 1.19. (Ko psiholog poroča, seznanja, pojasnjuje ali objavlja karkoli, kar se nanaša na obravnavanca/-e, poskrbi za smiselne omejitve podatkov, da tudi s tem zagotovi njegovo anonimnost). V Kodeksu je tudi zapisano, da je psiholog pred psihološko obravnavo obravnavanca dolžan seznaniti z (med drugim) aktivnostmi obravnave, etičnimi dilemami, s poklicnim odnosom in načinom varovanja osebnih podatkov (čl. 1.3.1.) ter od njega za obravnavo pridobiti soglasje (čl.1.3.2.). Med načeli odgovornosti psihologa pa je gotovo treba izpostaviti vsaj člen 3.1. (*Psiholog je odgovoren za strokovnost, kakovost in celovitost psihološke obravnave ter za posledice svojega poklicnega delovanja*). Psiholog naj bi se zavedal svoje strokovne in poklicne odgovornosti do obravnavancev, do organizacij, kjer je zaposlen, ter do skupnosti in družbe, v kateri živi, ter se izogibal povzročanju škode.

Kako bi lahko ravnali?

V pogovoru in razmišljanju o nastali situaciji sta se mentorica in mentoriranka natančno dogovorili, kaj so vsebine, o katerih lahko pripovedujeta drugim.

Izkušnje iz lastne supervizijske prakse so nam pokazale, da je (pre) tog dogovor o zaupnosti – npr. popolna prepoved govora o izkušnjah s supervizije zunaj skupine ali diadnega odnosa – omejujoč in lahko vpliva na kakovost odnosov med mentorjem ter mentorirancem ali med člani supervizijske skupine. Ena od supervizijskih skupin, katere člani so bili sodelavci, je npr. poročala, da so odnosi zunaj supervizijske skupine zaradi strogega dogovora o zaupnosti postali manj sproščeni, člani skupine so zmanjšali stike, med seboj so čutili prepreke. Tudor (1999) navaja, da je zaupnost zelo pomembna, obstaja pa ob tem nevarnost, da postanemo prekomerno previdni in preveč zaskrbljeni. Člani omenjene skupine so ugotovili, da s strogim dogovorom o zaupnosti izgubljajo tam, kjer bi lahko s sodelavci, strokovnjaki delili lastno učenje, spoznanja, pridobljene kompetence, izkušnje. Spoznali so, da samorazkrivanje na opisani način ne predstavlja kršitve zaupnosti glede razkrivanja drugih. Po pogovoru o pretekli izkušnji so v skupini spremenili dogovor o zaupnosti, kar jih je na eni strani razbremenilo, na drugi pa so način supervizijskega pristopa

k razmišljanju in reševanju problemov ter izzivov lahko po izbiri dejavno prenašali med sodelavce.

Spoznanja, da je lahko pretog dogovor o zaupnosti omejujoč, so skladna s priporočili Tudorja (1999), ki izpostavlja, da je pomembno, da je dogovor o zaupnosti sklenjen skozi proces pogajanja, ki vključuje tudi pogovor o uporabi in vzdrževanju dogovora o zaupnosti. Ta dogovor naj ne bo oblikovan kot pravilo, temveč kot pogodba med člani supervizijske skupine in med njimi ter svetovalcem – dodajamo: ali med mentorirancem in mentorjem –, tj. bilateralno, z možnostjo ponovnega pogajanja. Tudor tudi pravi (1999), da je lahko zaradi predpostavk, da je vključenim jasno, o čem je govora v primeru teme o zaupnosti, slednja v dogovarjanju nezadostno definirana, kar posledično lahko vodi v nesporazume. Dobrodošlo je udeležence na začetku procesa vprašati, kaj imajo v mislih, ko omenjajo zaupnost, saj to spodbudi razumevanje, komunikacijo in oblikovanje sporazuma. Pri razjasnjevanju razumevanja zaupnosti pomaga, da člani skupine (dodajamo: ali mentoriranec v individualnem procesu) razpravljajo tudi o preteklih izkušnjah z zaupnostjo ter odgovorijo na vprašanja, kaj želijo in kaj delajo tukaj, kaj potrebujejo, da bi dobili, kar želijo, oz. da bodo dosegli svoj cilj. Ljudje praviloma govorijo o spoštovanju, razumevanju, samoodgovornosti in zaupnosti, npr. (Tudor, 1999, str. 82): »Strinjam se, da bom spoštoval zaupnost, to je, da se bom z drugimi zunaj skupine pogovarjal samo o tem, kar sem rekel ali naredil sam, in da se ne bom skliceval na druge v skupini z imenom ali dejanjem ali na kakršen koli način, ki bi jih lahko identificiral. To se razširi na razpravo o mojih izkušnjah v skupini s partnerjem/z bližnjimi prijatelji.« Na ta način dogovor o zaupnosti podpira proces in ni sam sebi namen. Izkušnje kažejo, da je razlika, ali se o dogovoru samo govori ali ga oseba izreče, lahko s svojimi besedami, osebno.

Kljub natančno sklenjenim dogovorom o sodelovanju med mentorjem in mentoriranko ne moremo že na začetku procesa predvideti vseh situacij, ki bodo lahko predstavljale izziv, lahko pa ohranjamo stalno etično občutljivost, zaradi katere jih bomo kot mentorji, supervizorji pravočasno prepoznali.

Z mentoriranko je bil ob novi izkušnji začetni dogovor o zaupnosti ponovno ovrednoten in natančneje konkretiziran: »Z drugimi se lahko pogovarjamo o svojem počutju na študijski praksi, o splošnih informacijah, ki so javno dostopne tudi ostalim

(recimo na spletu, v brošurah, drugih aktih), ne pripovedujemo pa o kakršni koli posebnosti, iz katere bi se lahko prepoznala identiteta posameznika ali institucije, iz katere prihaja, in zaradi česar bi lahko posamezniku/instituciji škodovali, čeprav ga/jo v pogovoru ne poimenujemo oz. ne omenjamo posameznikovih osebnih podatkov ali podatkov o instituciji.«

Hawkins in Shohet (2012) izpostavljata, da je etično pomembno, da delo z osebami, ki jih obravnavamo, poteka znotraj ustreznih meja zaupnosti, ki jih enakovredno poudarjajo vsi etični kodeksi. Pomembno je, da so meje zaupnosti (torej v kakšnih situacijah smo jih dolžni prekršiti in drugim poročati o tem, kar se je razkrilo v superviziji) dogovorjene že na samem začetku sodelovanja. Če gre za supervizijo v skupini, člani skupine drug drugemu predstavijo svoje poglede, prepoznajo razlike in se dogovorijo za skupne kriterije, ki jih bo vključeni odgovorno upoštevali, tudi v odnosu do skupine in posameznikov v njej. Tudor (1999) meni, da je pomembno v dogovor o zaupnosti vključiti tudi zaupnost v odnosu do supervizorja glede osebnih vsebin, ki jih le-ta morebiti razkrije o sebi³ s ciljem zagotavljanja podpore v procesu supervizije, kar razume kot izraz kakovosti supervizorjeve vključenosti v supervizijski proces.

Mentoriranec mora v psihološki obravnavi z obravnavano osebo skleniti dogovor o zaupnosti, k slednji pa je zavezan tudi mentor. Obravnavano osebo je pomembno obvestiti o okoliščinah, v katerih mentoriranec ni zavezan dogovoru o zaupnosti, o čemer naj bo obveščena skladno s predpisanim protokolom. Obravnavana oseba mora biti na začetku obravnave seznanjena tudi z dogovorom o zaupnosti v okviru mentorskega odnosa. Mentoriranec naj ji pojasni, da je supervizija namenjena spremljanju

- 3 Hawkins in Shohet (2012) menita, da je razkrivanje svoje osebnosti ključno za dobro supervizijo. Dodamo lahko, da to velja za vse vključene v supervizijski proces. Evelein in Korthagen (2015) menita, da supervizija predstavlja okvir, v katerem lahko varno raziskujemo vidike, kot so naše vedenje, prepričanja in samopodoba ter ki določajo, kako se izrazimo ter kako nas doživljajo drugi. V superviziji lahko z uporabo t. i. čebulnega modela raziskujemo šest perspektiv plasti svoje osebnosti, kako so medsebojno povezane in kakšen vpliv imajo na profesionalno (in osebno) življenje, kar po našem mnenju neposredno vpliva tudi na strokovnjakove etične izbire. Izpostavljamo, da je eden od pomembnih pogojev za vzpostavitev zaupnosti v odnosu – tudi v superviziji – primeren delovni prostor. Delo naj bi potekalo v prostoru, kjer oseba lahko izkuša zasebnost, da bi posledično zaupnost tudi dejansko občutila (Tudor, 1999). Občutek zaupnosti je eden od pomembnih dejavnikov, ki krepi občutek varnosti. Brez varnosti, zaupanja in zaupnosti sta osebno razkrivanje in samoraziskovanje pred drugimi težja.

kakovosti njegovega dela in razvoja strokovnih kompetenc ter da bo tako v procesu obravnave kot supervizije deloval skladno z etičnimi načeli psihološke stroke, ki sta jim zavezana oba z mentorjem (in tudi morebitni supervizor mentorja). Oseba naj s podpisom soglasja o psihološki obravnavi potrdi, da je seznanjena, da se (lahko) mentorirančevo delo z njo v okviru psihološke obravnave anonimno obravnava v superviziji. Prav je, da se seznani tudi s tem, da ima mentoriranec še omejene pristojnosti, da je vključenost v supervizijo nujen in pričakovan standard kakovosti strokovnega dela v poklicih pomoči ter da si z mentorjem delita odgovornost za izvedene aktivnosti v času študijske ali supervizirane prakse. Z navedenim pa v ospredje stopa pomen sprotne izmenjave povratnih informacij in zgodnjega premoščanja ovir v procesu pomoči. Jasnost in razvidnost informacij vplivata na to, da se osebe lahko v obravnavi počutijo varnejše, saj bo nad izvedbo obravnave bdel usposobljen mentor. V kolikor pa ta informacija obravnavani osebi povzroči dodatno vznemirjenje, je pred sklenitvijo dogovora o psihološki obravnavi doživljanju in porajajočim se mislim pomembno nameniti dovolj prostora ter se pogovoriti o morebitnih projekcijah in strahovih.

V predstavljenem primeru etičnega problema se je znova jasno pokazalo, kako pomembna je v mentorskem odnosu povratna informacija. Morda se o opisani situaciji mentorica in mentoriranka ne bi nikoli pogovarjali in razmišljali, če mentorica ne bi preverila, kako se je mentoriranka počutila prvi dan prakse. Istočasno se je pri mentorici spodbudil proces razmišljanja, katere informacije še posredovati mentoriranki. Pomembno je, da mentor mentorirancu posreduje takšne informacije, ki so zanj pomemben vir učenja, saj to bogati proces učenja in odnos med njima. Mora pa informacije mentorirancu predajati z dovoljšno mero taktnosti. Najboljši način učenja poteka izkustveno, z reflektiranjem, kjer dobimo vpogled v počutje, občutke, razmišljanja, v sam proces ravnanja s spremembami, ki so v teku. Pomembno je preverjati, kako smo razumeli drug drugega, kaj si predstavljamo pod sklenjenim dogovorom, kakšna so naša pričakovanja. Mentoriranka je bila aktivno vključena v proces dela, tudi zaradi pogovora, ki je odprl občutljive vsebine. To je vzpostavilo trdnjše zaupanje med obema in zavedanje občutljivosti samih podatkov. Izid predstavljenega primera je bil uspešen, saj

je mentoriranka v času študijske prakse uspela poskrbeti za vse podatke in dokumentacijo tako, kot je potrebno, in ji je lahko mentorica v okviru dodeljenih nalog popolnoma zaupala.

Kljub etično odgovorni drži in ustreznemu varovanju osebnih podatkov se lahko znajdemo v situaciji, ko prepoznamo na superviziji predstavljen primer v svojem službenem ali osebnem okviru. Npr., mentor, ki deluje na različnih poklicnih področjih, lahko ob mentorirančevem predstavljanju primerov prepozna, da v mentorskem procesu supervizira primer svojega klienta iz drugega službenega okvira in v drugi fazi obravnave. Hawkins in Shohet (2012) pravita, da etično ozaveščen, zavéden in strokovno odgovoren mentor tankočutno poskrbi za spoštovanje meja sistema, v katerem trenutno vodi proces, kot tudi zaupnosti podatkov o obravnavani osebi, pridobljenih v drugem supervizijskem procesu in kontekstu. Ob opisanem je treba posvetiti pozornost morebitnemu pojavu konflikta multiplih vlog in mejam v odnosih.

Odprta vprašanja po zaključku reševanja problema

Včasih se zdi, da se soočamo z etično dilemo, v resnici pa lahko v praksi naletimo že na etično kršitev. Pomembno je, da si tudi mentor zastavlja vprašanja, na katera mora v pogovoru z mentorirancem odgovoriti dovolj zgodaj, da bi lahko deloval preventivno in hkrati že od samega začetka spodbujal razvoj etične občutljivosti. Hawkins in Shohet (2012) navajata, da je že pred začetkom dela pomembno, da mentor skupaj z mentorirancem pregleda etične standarde, ki podprejo profesionalno delo, in hkrati pri sebi razmisli, kako je vsak od teh standardov uporaben tudi v mentorskem procesu. Pozornost je pomembno usmeriti tudi v komunikacijske kompetence mentoriranca in preveriti, na kakšen način je mentoriranec vešč izražanja lastne izkušnje in izmenjave sporočil o sebi, ne da bi govoril ali sodil tudi o drugih. Ko se mentor sooča z etičnimi dilemami, naj premisli, ali gre za resen etični prekršek in je potreben takojšen pogovor. V kolikor hipno ukrepanje ni potrebno, naj se posvetuje s kolegom ali z lastnim supervizorjem, preden bo deloval. Premisli naj tudi, kako je lahko dotična etična dilema priložnost za razvoj etične kapacitete mentoriranja, mentorja in morebiti tudi širše stroke. Prav tako naj premisli, kako lahko mentoriranec razišče celostno kompleksnost situacije (Hawkins in Shohet, 2012). Carroll (2011, v Hawkins in Shohet, 2012) naniza naslednja morebitna vprašanja, ki si jih lahko postavimo: Kakšen glas je treba sli-

šati? Katere besede morajo biti izrečene? Katero resnico je treba priznati? Katero povezavo je treba narediti? Katero domnevo je treba izzvati? Katero prepričanje je treba pregledati? Katero akcijo je treba udejanjiti? Katere odnose je treba poimenovati? Katera čustva je treba izraziti? Katere skrivnosti je treba razkriti? Katere moči je treba videti? Katere omejitve je treba artikulirati? Katere zmage je treba proslaviti? Katere izgube je treba odžalovati? Kateri mentalni zemljevid mora biti v ospredju? Kaj je premik, ki ga je treba omogočiti? S katerimi strahovi se ne soočimo? Čeravno vseh teh vprašanj ni treba nasloviti v vseh primerih, po mnenju Hawkinsa in Shoheta (2012) lahko že to, da jih imamo v mislih, pomaga pri uvidu, da lahko obstajajo neizrečene vsebine, ki jih je treba odkriti in izraziti, saj pogosto vključujejo temeljne predpostavke, prepričanja, ki se jih običajno niti ne zavedamo. S tem, ko jih ozavestimo, bo etična dilema lažje rešljiva.

Ključna spoznanja in smernice za kakovostno etično prakso na področju supervizije

Supervizija s sabo prinese tudi številne specifične etične dileme, vezane na mentorski odnos. V projektu SUPER PSIHOLOG se mentoriranci na študijski praksi (v času študija), pa tudi nekateri njihovi mentorji, prisotnosti takih etičnih dilem pogosto niso zavedali (Painkret idr., 2016), prav tako pa so tudi pri izvajanju supervizirane prakse (po zaključku študija) mentorski pari zelo redko poročali o etičnih dilemah, vezanih na mentorski odnos; še največkrat so kot dileme navajali konflikt vlog mentorja, premajhno profesionalnost mentorskega odnosa in težavnost razkrivanja problemov v tem odnosu (Kocbek idr., 2016). Zato bi bilo pomembno več energije usmeriti v to, da bi se mentorji usposobili za zaznavanje in prepoznavanje dejanskih ter potencialnih etičnih dilem ne le v delovnem okolju, tj. pri opravljanju psihološke dejavnosti, temveč tudi v mentorskem odnosu samem, in da bi nanje ves čas opozarjali ter o njih razpravljali z mentoriranci, modelirali primerno ravnanje in mentoriranje podpirali pri odločanju, kako etično ravnati. Razprava o vseh vrstah etičnih dilem bi morala biti v superviziji načrtno, sistematično vključena v vsebino praviloma vseh mentorskih srečanj. Izkušnje kažejo, da porajanje etičnih dilem lahko spodbudi intenzivnejše čustvene odzive ne le pri obravnavani osebi, temveč tudi pri mentorirancu in nenazadnje mentorju v procesu mentoriranja. Mentoriranec ima lahko neozaveščeno težnjo, da etične dileme odmika in odpira šele na koncu srečanja z mentorjem,

pri čemer nato zmanjka časa za njihovo obravnavo. Na ta način se lahko izogne neprijetnim občutkom, sramu, strahu ipd. Vzrok opisanemu je lahko neznanje in/ali obrambna drža posameznika oz. t. i. kreativna prilagoditev na situacijo, v tem primeru retrofleksija, ki vključuje tako introjekcijo kot projekcijo. Oseba zadržuje vsebine in dejanja, ki bi jih bilo pomembno nasloviti v odnosu z mentorjem.

Leary-Joyce (2014) meni, da mora mentor o dilemah nujno previdno premisliti in poskušati najti najboljšo pot za naprej. Pri tem je koristna, če ne celo nujna, vključitev mentorja v supervizijo. Pomembno je namreč, da mentorja, v kolikor sam (še) ne odpira vsebin s področja etike, njegov supervizor spodbuja k razmisleku o njih kot tudi o ovirah, ki preprečujejo njihovo odpiranje. Mentor naj bi razvil kompetence za opravljanje treh različnih vlog – vloge coacha, mentorja in svetovalca – in bil sposoben v situaciji izbrati, na katero od njih se osredotočiti. Izkušnje namreč kažejo, da vključeni v proces supervizije etične dileme samoiniciativno redkeje izpostavijo, odgovornost supervizorja in kasneje mentorja v odnosu do mentoriranja pa je kultiviranje zavedanja in sprotne premisleka o potencialnih oz. realnih etičnih dilemah, izzivih in (ne)dejanjih ter razvijanje zavedanja, na kakšen način se mentor odziva ali zadržuje, da ne deluje, ko bi bilo pomembno, da ukrepa skladno z veljavnim etičnim kodeksom poklica in področja, kjer je zaposlen. Tudi nedelovanje lahko postane neetično ravnanje. Leary-Joyce (2014) meni, da ima mentorjev supervizor v vlogi svetovalca »dolžnost skrbeti«¹ za mentorja in mentoriranja. Tam je, da zagotavlja, da bodo profesionalni standardi doseženi, da jih mentor vadi varno in etičnim standardom ustrezno. Ob kompleksnih etičnih vprašanjih mora supervizor dati nasvet in mentorja voditi skozi dejanja, ki sledijo. Pri tem je pomembno delovati skladno s splošnimi načeli ali z zahtevami zakona, odvisno od obravnavanega primera in vrste etične dileme oz. vprašanja, pa tudi raziskati mentorjeva (lahko tudi supervizorjeva) čustva. Če je to potrebno (npr., v določenih situacijah lahko na površje pridejo globlje težave iz otroštva ali doživete travme), mora supervizor podati jasno mnenje o tem, ali je za nadaljevanje pomembna vključitev mentorja v lasten terapevtski proces. V nekaterih primerih je umestno razmišljati tudi o (začasni) prekinitvi obravnave, v kolikor mentor nima dovolj samopodpore in kapacitete za varno vodenje procesa obravnavane osebe.

Da lahko mentor mentorirancu pomaga razvijati etične kompetence, mora raziskati in upoštevati osebne vrednote mentoriranja, sam poznati zakonodajo in etične kodekse, znati implementirati etična načela v praksi

in modelirati etično vedenje, poučevati načine etičnega odločanja, mentorirancu nuditi možnosti za preizkušanje reševanja dilem v varnem okolju (npr. s simulacijami vedenja) in ga spodbujati k posvetovanju o etičnih dilemah (Bernard in Goodyear, 2014). Skozi izkustveno učenje mentor lažje prenese opisana načela v odnos z mentorirancem. Pomembno je, da je občutljiv za prepoznavanje značilnosti mentorskega odnosa in odprt za njihovo evalviranje. Mentor za vse to ni kar avtomatično usposobljen. Kompetence poučevanja etike lahko posameznik razvija skozi modelno učenje od mentorja v času svoje supervizirane prakse, z vključevanjem v različna strokovna usposabljanja za mentorje, branjem strokovne literature na temo etičnega ravnanja v superviziji in psihološkem poklicu nasploh, s stalnim obnavljanjem ter posodabljanjem znanj s tega področja in širše, z vključenostjo v stalno intervizijo in/ali supervizijo, kjer lahko preverja svoje razmisleke, odločitve in mentorske ukrepe, ipd. Etična supervizija tako zahteva stalen strokovni razvoj mentorja na področju etičnega ravnanja in učinkovitega spodbujanja razvoja teh kompetenc pri mentorirancu. Enako se pričakuje, da tovrstne zahteve izpolnjuje tudi mentorjev supervizor. Brigid Proctor (2008) poudarja, da se profesionalna podpora in razvoj ponašata z razvijanjem samorefektivnosti, spremljanja sebe ter odgovornosti, primarno prav v superviziji.

Zaključek

V prvem letu opravljanja poklica psihologa je psiholog začetnik verjetno bolj kot kasneje izpostavljen zanj novim etičnim dilemam in ranljiv glede njihovih negativnih posledic. Neustrezno ukrepanje pri reševanju etičnih dilem, ki se pojavljajo vsakodnevno, lahko vpliva na njegovo čustveno blagostanje, strokovno samozavest in motivacijo za opravljanje psihološkega dela pa tudi na zadovoljstvo klientov s psihološko obravnavo ter učinkovitost obravnave. Strokovno vodenje in podpora usposobljenega mentorja sta v tem obdobju ključna. Z vzpostavitev varnega okolja v mentorskem odnosu se bosta pri vključenih v mentorski odnos lahko razvijala odprtost in kritična samorefleksija tudi na področju etičnega delovanja. Zelo verjetno je, da bo eden od izidov temeljitega pristopa k obravnavi etičnih dilem v času supervizirane prakse tudi razumevanje, da sta za etično delovanje psihologov potrebna vseživljenjska supervizija in stalen strokovni razvoj na tem področju.

Literatura

- Australian Psychological Society. (2020). *Ethical guidelines on supervision*.
- Barnett, J. E., Baker, E. K., Elman, N. S., in Schoener, G. R. (2007). In pursuit of wellness: The self-care imperative. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 603a.
- Bernard, J. M., in Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5. izd.). Pearson Education.
- Carroll, M. (2011). Supervision: A journey of lifelong learning. V R. Shohet (ur.), *Supervision as transformation: A passion for learning* (str. 14–28). Jessica Kingsley Publishers.
- Carroll, M., in de Haan, E. (2012). Ethical maturity and contracting for supervision: The full quality circle. V E. de Haan, *Supervision in action: A relational approach to coaching and consulting supervision* (str. 103–120). Open University Press.
- Casement, P. (1985). *On learning from the patient*. Routledge.
- Casement, P. J. (1990). The meeting of needs in psychoanalysis. *Psychoanalytic Inquiry*, 10(3), 325–346.
- Društvo psihologov Slovenije. (2019). *Kodeks poklicne etike psihologov*.
- European Federation of Psychologists' Associations. (2019). *Ethical guidelines for psychologists in the role of trainers, supervisors and teachers of psychologists*.
- Evelein, F. G., in Korthagen, F. A. J. (2015). *Practicing core reflection: Activities and lessons for teaching and learning from within*. Routledge.
- Evropska zveza psiholoških združenj. (2019). *EuroPsy: evropski certifikat iz psihologije; Pravilnik EFPE o EuroPsy z dodatki*. Društvo psihologov Slovenije.
- Falender, C. A., in Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association.
- Falender, C. A., in Shafranske, E. P. (2012). *Getting the most out of clinical training and supervision: A guide for practicum students and interns*. American Psychological Association.
- Freeman, E. (1985). The importance of feedback in clinical supervision: implications for direct practice. *Clinical Supervisor*, 3(1), 5–26.
- Gilbert, M., in Evans, K. (2000). *Psychotherapy supervision*. McGraw-Hill Education.
- Hawkins, P., in Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4. izd.). McGraw-Hill Education.

- Kocbek, K., Ponikvar, K., in Podlesek, A. (2016). Evalvacija supervizirane prakse I: poročila mentorjev in mentorirancev ter ocene njihovih kompetenc. V A. Podlesek (ur.), *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji* (str. 237–116). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ladany, N., Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M., in Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices: Adherence to guidelines, the supervisory working alliance, and supervisee satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 27(3), 443–475.
- Leary-Joyce, J. (2014). *The fertile void: Gestalt coaching at work*. AoEC Press.
- Painkret, S., Podlesek, A., in Zabukovec, V. (2016). Evalvacija študijske prakse. V A. Podlesek (ur.), *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji* (str. 217–235). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Poštuvan, V. (2016). Psihološka etika v superviziji. V A. Podlesek (ur.), *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji* (str. 89–101). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Proctor, B. (2008). *Group supervision: A guide to creative practice*. Sage Publications.
- Tudor, K. (1999). *Group counselling*. Sage Publications.
- Zabukovec, V. (2016). Pomen mentoriranja in supervizije na začetku karierne poti psihologa. V A. Podlesek (ur.), *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji* (str. 13–30). Znanstvena založba Filozofske fakultete.