

Szupervíziós folyamatelemzés egy konkrét eset tükrében

Az alábbi eset bemutatásánál azt kívánom szemléltetni, hogyan szolgálja a szupervízió a személyes fejlődést, vagyis a szakmai személyiség kompetencia-növekedését. Egy vidéki iskolában vezettem pedagógusoknak szupervíziót. A feladat nagyon érdekes és kihívó volt, mert bár a szupervízió kultúrája már „beköltözött” az iskolai szervezet falai közé, a pedagógusok körében egyelőre nem elterjedt. Azért is vettem bele magamat örömmel a folyamatba, mert a fent említett személyes fejlődés és kompetencia-növekedés nemcsak a szupervizált számára jelent fejlődést, hanem a folyamatban résztvevő szupervízor számára is. Ebben az értelemben a kérdésem önmagamra is irányul, milyen változást idézhet elő bennem egy-egy szupervíziós folyamat, és mennyire tudom segíteni a szupervizáltat a fejlődési folyamatában, mely folyamat értelmezhető két szakértő konzultációjaként¹ – azaz a kérdéseit hozó szupervizált ugyanúgy szakértője a saját terepének, mint az őt vezető másik fél, aki segíti a fejlődésben.

Iskolapszichológusként, a segítség mellett gyakran szembe is kerültem a pedagógusokkal. Az iskolákban – és talán az óvodákban is – az elmúlt két-három évben a napi praxis szintjén jelent gondot a magatartási problémát mutató gyermekek számának növekedése, és ezzel egyenes arányban találkozom panaszkodó, tanácstalan, sokszor eszköztelen pedagógusokkal. Sok a megoldhatatlan vagy annak látszó probléma, ugyanakkor kevés az igazán hatékony, adekvát megoldás, melynek segítségével a pedagógusok kompenzálhatják elégtelen eszköztárukat a mindennapi nevelési feladatok és a kritikus pedagógiai helyzetek terén.² Felmerül a kérdés, vajon a szupervízió egyike lehet-e azon eszközöknek, amelyek lehetőséget nyújtanak a problémák adekvát kezelésére, ugyanakkor biztosítják a szakmai személyiség karbantartását és hatékony fejlesztését? A pedagógusokkal évek óta tartó „küzdésem” során gyakran talákoztam olyan esetekkel, amikor az eszköztelen, tehetetlen pedagógus mindig mást okolt sikertelenségéért, és az általam vagy mások által javasolt megoldási módokat csípőből elutasította, mindig mást okolva a problémákért.

¹ Bagdy Emőke, *A személyes fejlődés lehetősége a szupervízióban, folyamatelemzés tükrében* – szakdolgozat, é.n. kézirat (Budapest), 3.

² Petróczy Erzsébet, „A munkahelyi kiegészítés és kezelése szupervíziós csoportban pedagógusoknál,” *Szupervízió* (2004) 2. szám, 26.

Dolgozatom első részében elméleti és fogalmi szempontból is megkísérleltem rendszerbe foglalni a kérdéseimre adható szupervíziós válaszokat. E teoretikus keretekben mutatom be a második részben Éva szupervíziós folyamatának három ülését, a hozzáfűzött „megbeszélési”, vagyis kognitív és érzelmi feldolgozó munkával. Éva esetének ismertetése során a pszichológus etikai szabályokat alkalmaztam, ezzel biztosítva az anonimitást. Végül az utolsó részben összegeztem az elméleti és gyakorlati prezentáció alapján a személyes fejlődési lehetőségeket az elvégzett szupervíziós folyamat során.

Sokan, akik valaha találkoztak már szupervízióval, úgy gondolják, értik a folyamatot. Ez különösen azokra a személyekre igaz, akik a szupervízió bármely területén valamilyen szintű jártasságot szereztek. Egy terep specifikus ismerete azonban még nem jelenti, hogy mindent tudhatunk, a specifikust is csak a teljesség megismerése után érthetjük meg.³ A szupervízió általános célja a mindennapi tapasztalatokból való tanulás elősegítése, tartalma pedig a személyes, intézményes és szakmai terepek metszéspontjában jelentkezik. A szupervízió és az iskola szervezete jelentősen összekapcsolódhat. Napjainkban, amikor az iskolákban és óvodákban elszaporodtak a többszintű konfliktusok, az adekvát problémamegoldás egyik fontos eleme lehet a szupervízió azáltal, hogy egy folyamatos tanácsadás részeként jelenik meg.⁴ Ebben a kontextusban szorosan összeformnak a szupervízió hatóterületei, a személy, a szakmai szerep és a szervezet. A személyes hatóterületbe a saját határok, a személyiség lehetősége, a beállítódások, az értékek felismerése és bővítése található. A felsorolt hatóterületekből ez a leghangsúlyosabb elem, ami abból is látszik, hogy a szupervízióban soha nem szakmai tanácsadás, hanem emberi történetek és az érintett emberrel kapcsolatos szakmai problémák kezelése zajlik. A szakmai szerep hatóterületében a cselekvési kompetencia bővítése és elmélyítése áll, míg a szervezet hatóterületében a keretfeltételek ismereteinek elmélyítése, megértése és a cselekvési struktúrák jobb megismerése a meghatározó.

Az iskola szervezetében – más szervezetekhez hasonlóan – a működés során számos probléma, konfliktus keletkezhet, amelyek különböző szervezeti szinteken jelentkeznek. A problémák egy része egyéni szinten jelenik meg, akadályozva a megfelelő és elvárt személyes teljesítmény elérését. Az egyéni szinten jelentkező problémákat egyéni szupervízióban célszerű kezelni. Ebben az esettanulmányban én is egyéni szupervíziós kísérést mutatok be. Általánosságban, az egyéni szupervízióban a szakmai kompetencia fejlesztése a cél, melyen a munkahelyi kontextusban felmerülő együttműködési és kommunikációs problémákra fókuszáló, a szupervizált saját tapasztalataira építő tanulási folyamatot értjük. Az egyéni szupervízió diádikus helyzet, ahol a szupervizált négy szemközt a szupervízorral intenzíven dolgozhat szakmai problémáján. Ebben a folyamatban a szupervizált optimálisan kísérhető.

³ Kovács Győző, „Confessio: avagy utam a szupervízióban,” *Szupervízió* (2004) 2. szám, 36.

⁴ Sárvári György, „A szupervízió a szervezetben,” *Szupervízió* (2004) 1. szám, 29.

Az iskolákban csoportszintű problémák is fellelhetőek. Ezek általánosságban akkor fordulnak elő, ha a munkatársak egy jól körülhatárolt csoportján belül a működési jellemzők rosszak, a teljesítmény alacsony, gyenge az együttműködés és a bizalom szintje. Ezekben az esetekben célszerű teamszupervíziót végrehajtani, melynek fókuszában a szervezeten belüli együttműködés teljes rendszerre kiterjedő, önismereti vonatkozású reflexiója áll, amihez a következő elvárásokat különböztethetjük meg:

- kapcsolatok stabilizálása kollégák között és intézményi hierarchián belül,
- szakmai képzettség és kompetencia fejlesztése,
- mélyebb önismeret.

A teamszupervízió biztosítja az intenzív szakmai együttműködés kereteit. A teammunka reflektálható és javítható a szupervíziós folyamatban. Itt lehet gyakorolni bizonyos képességeket, tisztázni lehet a munkamódokat és a közös célokat.⁵ A teamszupervízióon belül több forma is létezik. Ezek az esetközpontú teamszupervízió, a csoportdinamikai-önismereti teamszupervízió és intézményközpontú teamszupervízió.⁶ Az esetközpontú teamszupervízió a kliensekkel, páciensekkel vagy ügyfelekkel történő konkrét munkát tematizálja. Az iskolai szervezetben ebbe a kategóriába a tanulókkal való konkrét munkát vonnám be. A csoportdinamikai-önismereti teamszupervízió az érintett munkacsoporton belüli interakciók dinamikáját, nyílt és rejtett konfliktusait, konkurenciáit és szerepmegfeleléseit dolgozza fel. Az iskola szempontjából talán ez a típus az, ami leginkább adekvát. Az intézményközpontú teamszupervízió általában a feladatokra, a szervezeti hierarchiára, a hatalomfelosztásra és az intézményi szerepekre koncentrálnak. A fenti három teamszupervíziós forma nemcsak tisztán, hanem kevert formában is előfordulhat, esetenként a szupervíziós folyamat alatt szakaszonként válthatják egymást.

Kersting és Krapohl szerint a teamszupervíziót abban az esetben célszerű alkalmazni, ha:

- fontos a munkaefficiencia
- rejtett konfliktusok húzódnak meg a tagok és/vagy a vezetőség között
- nyomasztó a munkahelyi légkör
- nem világosak a kompetenciahatárok és a döntések struktúrái
- a vitás dolgokat kerülnek, és a döntéseket halogatják
- nem veszik komolyan a vezetők utasításait
- erős konkurencianyomás áll fenn.⁷

⁵ Kovács Győző, „Confessio: avagy utam a szupervízióban,” *Szupervízió* (2004) 2. szám, 45.

⁶ Kersting, Heinz és Krapohl, Lothar, „Teamszupervízió,” in *Szupervízió egyén – csoport – szervezet* (Supervisio Hungarica IV., 2005), 112.

⁷ Ibid 111.

A teamszupervízió sikerének feltétele a teljes team részvétele a szupervízióban.

Bizonyos esetekben, a pedagógus szakmában a csoportszupervízió is adekvát problémamegoldó eszköz lehet. Ilyenkor a csoport egy tágabb tanulási környezetet biztosít, a folyamat különböző intézményekből érkező kollégák összevonásával történik. Itt a szupervízió korábban említett formáihoz hasonlóan, szintén a szakmai kontextus marad a folyamat tartalma. Az ilyen típusú csoportok szakmai továbbképzés részeként vagy önszerveződés útján alakulhatnak. Nagy előnye a „több helyről” érkező tagokból álló csoportoknak, hogy a csoportmunkában többféle nézőpont találkozik, alkalmat nyújtva saját és mások, más intézményekből érkezők észlelésének tudatosítására. A sokszínű visszajelzések erősítik a bizalmat, segítik a valós helyzetek sokszínű tanulását.

Az általam hozott eset egy egyéni kísérést mutat be. Személy szerint én szívesebben dolgozom csoportokkal és teamekkel, a segítséget kérő azonban megeleven elzárkózott ennek lehetőségétől. A csoportmunkával kapcsolatban negatív érzelmei voltak, melyet – korábbi pozitív tapasztalatai ellenére – egy kötelező és rosszul sikerült munkahelyi tréning következményeként alakított ki. A team és csoport szupervíziós tapasztalataim az egyéni szupervízióra nem alkalmazhatók minden tekintetben, mert ebben a munkaformában radikálisan leszűkül a konfliktusdinamikák megjelenésének sokfélesége. Itt nem a dinamika kibontakoztatása az elsőrendű probléma, hanem a megfelelő feldolgozása.⁸ Ugyanakkor az egyéni szupervízió sokkal nagyobb lehetőséget nyújt a nagyon személyes elemek reflexiójára, mint a másik két szupervíziós forma. Egyéni helyzetben nincs a tagok között konkurenciaharc és rivalizálás. Ebben a szituációban a szupervízor személyes fejlődése is más szabályok mentén valósul meg, a szupervizált által a szupervízor intenzívebb megértésekhez, konstrukciókhoz juthat el.⁹

Az egyéni szupervízió hatékonyságának megítélése függ a szupervíziós helyzet létrehozásának körülményeitől. Ha az igény az intézménytől függetlenül, privát megrendelésként érkezik, a szupervízió nem biztos, hogy hatékony lesz, amennyiben nem sikerül a szupervizált intézményi feladatait újraformálni avagy változtatni rajtuk. Ha a szervezet „küldi” a személyt, vagyis ismert, hogy a dolgozó részt vesz egy szupervíziós folyamatban, az eredmények annál inkább elfogadottabbakká válhatnak, annál inkább előfordulhat, hogy az intézményben innovációs körülményeket alakítanak ki, illetve több kolléga is részt vesz szupervíziós folyamatban. Az intézményi hozzáállás nagymértékben függ attól, hogy a vezetés mennyire nyitott az ilyen típusú munkára.

⁸ Pühl, Harald, „Egyéni szupervízió,” in *Szupervízió egyén – csoport – szervezet* (Supervisio Hungarica IV., 2005), 65.

⁹ Argelander, Harald, *Az első interjú a pszichoterápiában – kézirat* (Budapest: MPT Pszichoterápiás Szekció kiadványa, 1986), 23.

A most bemutatott esetről az igazgató – felismerve dolgozója nehéz helyzetét – kezdeményezte az egyéni szupervíziót.

A szupervízióra jelentkező kollégánál 32 éves pedagógus. Általános iskolában tanít, alszaki tanító. Jelentkezését megelőzően egy alkalommal részt vett pszichodráma csoportban, illetve két alkalommal személyiségfejlesztő tréningcsoportokban. Éva az egyik személyiségfejlesztő tréningcsoportban találkozott velem, amely csoportot én vezettem – innen ered a kapcsolatunk és az irántam való bizalma. Öt évig gyesen volt, ezek után kezdte meg újra munkáját. Munkahelyén a gyesek után, azonnal részt kellett vennie egy szakmai személyiségfejlesztő tréningben, amely azonban majdnem botrányba fulladt, mert a résztvevők és a tréninget vezető tréner között erős meg nem értés alakult ki. Éva korábbi pozitív tapasztalatai és az, hogy a gyesek után súlyos munkahelyi konfliktusai voltak, együttesen eredményezték azt az igényt, hogy munkagondjaiban segítséget kapjon. Ebben munkahelyi vezetője is támogatta, aki javasolta neki a szupervízióban való részvételt. Éva személyes találkozásunkkor kért segítséget. Kicsit zavarta, hogy munkahelyi vezetője irányította hozzám, de korábbi ismeretségünk elég bizalmi alapot nyújtott neki a közös munkára. Találkozásunkkor még a korábbi sikertelen munkahelyi tréning hatása alatt volt, így amikor javasoltam neki, hogy kapcsolódjon be az iskolában párhuzamosan futó team-szupervíziós csoportba, erősen ellenállt, elzárkózott a csoportos formától.

Éva átlagos termetű, csinos nő. Sokat gesztikulál, intenzív a mimikája. Nagy hangon kommunikál, sokat beszél, mondanóját gyakran szakítja félbe egy-egy bizonytalanságot jelző kérdéssel. Beszéd közben kezeit tördeli, általában mindig mozgásban van. Háromgyermekes anya, férje szintén pedagógus, átlagos szinten élnek. Emlékeim szerint a csoportban, ahol korábban együtt dolgoztunk, az aktív tagok közé tartozott, aki mindenre kapható, mindenben első volt, de egy idő után inkább visszahúzódott, mert a csoporttagok visszajelzéseit nehezen viselte el. Harsány kommunikációja ellenére inkább szorongott, viselkedésével próbálta leplezni a számára elfogadhatatlan helyzeteket.

Éva a jó ismerős közvetlenségével érkezett az első alkalommal. Jókedvűnek próbálta mutatni magát, de ez gyorsan elmúlt. Elmondta, hogy bajban van, azért kellek neki. Öt évig gyesen volt, és amikor visszajött, nem kapott olyan munkát, amit szívesen csinált volna. Korábban tanító volt, az is a mestersége, szeretett tanítani, munkájában sikeres volt. Amikor szeptemberben visszajött, nem engedték alsó tagozatban tanítani, hanem súlyos tanulási és magatartászavaros 5. és 6. osztályos tanulóknak kellett matematikát tanítania, valamint a felzárkóztató 9. osztályban személyiségfejlesztést vezetnie. Elmondta, hogy ezekhez nem ért, és nincs is kedve csinálni. Kollégái nem segítik, mindenki rohan, csak a saját problémáival foglalkozik. Úgy érzi, sehova nem tartozik, már nem tanító, de a felsőben sincs helye. Gyakran kerül viták főszereplőjévé, általában a felsős tanárokkal veszekszik, védve az alsósokat, ha azokra bárki rosszat mond. Néhány esetben

már az alsósokkal is összetűzésbe került, ilyenkor a felsősöket védte. Pár hét alatt eljutott arra az állapotra, hogy már reggel a „csak a mai napot ússzam meg” érzéssel közelített munkahelye felé. Három esetben, tehetetlenségében megpofozott problémás gyerekeket, amiből fegyelmi ügy lett, és a feje felett érzi az elbocsátás sötét felhőjét. Az iskola igazgatója több alkalommal szóban elmarasztalta, és ha találkoznak, mindig megjegyzést tesz a történetekre. Éva úgy érzi, hogy az igazgató nem hallgatja meg őt, nem érdekli a valós probléma.

A beszélgetésünk célja az elvárások és motivációk tisztázása, ezért nem lépek a felkínált főnök-beosztott kapcsolati problémában tovább, inkább az iskola és annak Évában kialakult képe iránt érdeklődöm. Arra kérem, hogy mutassa be számomra egy rajzon keresztül az iskoláját és tantestületét, egy fantáziaképet, ahogyan ez benne leképeződik. A módszert Pühl alkalmazta először.¹⁰ A kép fekete fehér, annak ellenére, hogy megfelelő színesek állnak rendelkezésére. Az iskola nagy, hatalmas, sötét épület, amely előtt nagyon kicsiben ott áll Éva. Előtte magasodik az „igazgató úr”, aki őt oktatja. Az épület ablakából tanárok és tanulók lógnak ki, mindannyian őt bámulják. Haragszanak rá. Miközben erről beszél, tartása is felveszi ezt a szorongó pózt, szinte belesüpped a fotelbe, elsírja magát. Ez az indító kép számomra azt jelzi, hogy Évának az iskolai légkör feszültséget okoz, nem érzi jól magát, egyedül, társak nélkül van. Ez megfelel a korábbi szóbeli leírásnak. Éva hat hónapja jött vissza a gyesről és még nem illeszkedett be az időközben nagyon megváltozott, számára részben idegenné vált közösségbe.

Tisztáztuk, mit is vár a szupervíziótól, mit szeretne kapni. Válasza irrealisztikus elemeket is tartalmaz. Ezek közül a legfőbb, hogy alsó tagozatban akar tanítani. Tisztáztuk, hogy ebben nem segít neki a szupervízió, ellenben konfliktusait, problémáit sikeresen megoldhatja annak segítségével. Elmondtam neki, hogy a szupervízió elsősorban személyesen őt segítheti az iskolai helyzetekben, a munkakapcsolatokban, tanár-diák viszonylatokban megélt problémák adekvát megoldásában, melyek hosszú távon eredményezhetik, hogy elérni most még elérhetetlennek látszó céljait. Tisztáztuk, hogy ez a munkahelyzet más, mint a csoportban volt, ebben a lélektani térben csak ketten leszünk. Ismertettem a szabályokat, megbeszéltük, hogy kéthetente találkozunk egyórás időtartamra. Féléves időtartamra szerződünk. A szerződésben foglaltakat örömmel elfogadta, nagy reményekkel tekintett az előttünk álló közös munka elé.

Az első találkozás után átgondoltam, amit Évától „kaptam”, és megpróbáltam élményeimet, benyomásaimat megszerezni a fejemben. Éva szakmai segítségkérésén túl személyes segítség iránti szükségleteket is megfogalmazott. Az iskola, mint egy tőle izoláltan megjelenő világ, idegen számára. A hosszú távollét után amúgy is szorongva érkezett meg a korábban sikeresnek számító terepre, ez a

¹⁰ Pühl, Harald, „Egyéni szupervízió,” in *Szupervízió egyén – csoport – szervezet* (Supervisio Hungarica IV., 2005), 67.

siker most nagyon távolinak tűnik. Törekvése a kapcsolatok rendezése, a régi „állásba” történő visszakerülés.

Megoldást várva viszi át negatív élményeit a diádikus helyzetre, azt szeretné, hogy a szupervízor atyai védelemmel vegye körül, és oldja meg helyette a kapcsolati izoláció érzését, s juttassa vissza abba a helyzetbe, ahonnan ő öt és fél éve kilépett. Éva úgy érkezett hozzám, mint jó ismerős, erős benne a hit, hogy helyette az erős segítő megoldja a problémáit.

Hiányként éltem meg, hogy a kollégák részben arctalanok, csak az öt évvel ez-előtti szoros kollegiális viszonyokra emlékszik vissza jó szívvel. A tanulókról általánosságban beszélt, gyakori volt a leértékelő, lekicsinylő, erősen elutasító attitűd. Beszélgetésünkön végig érezhető volt egy kettősség, a korábbi, nagyszájú, sikeres és erős Éva, és a szétesett, mindenben síró, bizonytalan, szorongásokkal és félelmekkel teli, harcolni csak másokért tudó, idegen terepen mozgó kis tanítónő.

Hipotézisem felállításakor ebből a kettősségből indultam ki. A szupervizált és a szupervízor kettőse, mint beosztott és igazgató, mint gyermek és szülője, mint két egymást jól ismerő, egymást segítő kiváltságos lény jelent meg. Éva (mint gyermek és beosztott) kizárólagos odafigyelést és segítséget, esetleg szeretetet vár a szupervizortól. Ez a helyzet magában hordozza annak veszélyét, hogy a munka során én is rivális igazgatóvá válhatok.

Éva elvárásai a meglepetés érzését váltják ki bennem, ugyanakkor bizonyos feszültséget is érzek. Egyrészt folyamatosan harcol, ha másról, másokról van szó (talán akkor is harcol, harcolni akar, ha nincs is rá szükség, nincs kivel és miért harcolni), másrészt önmagáért cseppet sem képes kiállni, önmagát nem mendedzseli. Feszültséget kelt bennem, hogy nem tisztázott teljesen, hogy hogyan akar változtatni a jelenlegi helyzetén. Mintha tőlem várná, hogy majd mindent megoldok helyette.

Összességében a kapcsolatunk nagyon jól indult, mely megfelelő alapnak tűnt a ránk váró közös munkában. Éva nagyon bízik bennem, ezért kissé idealisztikus, túlzó elvárások fogalmazódnak meg benne. Hajlamos a dolgokat leegyszerűsítve, „igen-nem” kategóriákban szemlélni. Céljai mögött rengeteg feszültség, szorongás látszik. Szupervizori feladatomban segíteni őt abban, hogy a szakmai kapcsolatok arcnélküliségéből egy világos, érzésekkel teli valóságba jusson el, képes legyen önmagáért, önmaga érdekeiért adekvát módon „küzdeni”, és a jelenleg mindentől szorongó, féltő, riadt, helyét nem találó, egyedül álló kollégából egy erős, önbizalommal teli csoporttaggá váljon.

Az első ülés időpontját egy héttel az interjú utáni időpontra beszéltük meg. Éva kissé szorongva érkezett meg, első közlése az volt, hogy nem tud sokáig maradni, mert mennie kell az óvodába a gyermekeiért. Érkezésekor észlelhető hangulata és ez a jelzése meglepett, mert az interjú során nagyon lelkesedett, tele volt elvárásokkal. Most ez mintha elveszett volna. Megnyugtattam, hogy az általa jelzett időre be tudjuk fejezni a tervezett ülést. Pár percig hagytam, ő kezeit tördelve

rám öntötte érzéseit. Otthon sokat gondolkodott a múltkori beszélgetésünkről. Főként az zavarta, ahogyan a munkahelyét lerajzolta, illetve nyilatkozott róla. Innen kezdtünk el dolgozni, spontán módon, ahogyan neki jólesett. Újra bemutatta a munkahelyét, a viszonyait, kapcsolatait. Az elmúlt héten megvolt a fegyelmi tárgyalása az egyik pofon miatt, csak figyelmeztetést kapott, no meg egy félórás „szentbeszédet” az igazgatótól. Ezt lassan kezdi már megszokni.

„Elmeséli” iskolája életét. Az intézmény egy általános iskolát és egy középiskolát magába foglaló nagy szervezet, több mint nyolcvan pedagógussal. Ahogy mesél, megjelenik előttem a több épületből álló komplexum, amely sajátosan eklektikus látványt nyújt a szemlélődőnek. Ahogy terjeszkedett az iskola, úgy csatoltak hozzá újabb és újabb épületeket. A szakaszos fejlődés miatt a közösségi helyiségek kicsik, van egy alsós és egy felsős/középiskolai tanári. Éva ez utóbbi tülzsúfolt szobában osztozik egy íróasztalon egy másik kollégával. Ez a színtere sok vitájának is, itt hangzanak el azok a mondatok, amelyekre ő ugrik és elkezd „harcolni”. Nem érzi itt jól magát, a másik tanárban pedig nincs keresnivalója, mert ő már nem alsós. Kezdeményezésemre a tanárban lévő szomszédairól villámszociometriát csinált, mert szerettem volna, ha megjelenik előttem az a szociális tér, amelyben elhelyezkedik. Arra kérem, hogy a kollégákat ábrázoló körök nagyságát aszerint rajzolja meg, ki mennyire fontos, a távolságokat és közelségeket pedig aszerint, milyen intenzív a kapcsolatuk. Mindenkiről kértem néhány jelzőt is, amely alapján el tudom képzelni őket. Az ábráról, és ahogyan mesél róluk, meglepetésemre semmilyen elutasítás nem tapasztalható benne a kollégák irányába. Éva nem lepődik meg ezen, „hiszen kollégák vagyunk” mondja. Tudatosítom benne, hogy ez ellentmond annak, amit szóban jelzett felém, hogy nem szeret itt lenni. Körbejárjuk ezt a kérdést, és a helyzetből az derül ki mindkettőnk számára, hogy a viták ellenére az Évát körülvevő kolléganőknek nincs bajuk vele, nem elutasítóak. Évába hasít bele a felismerés, hogy inkább ő az, aki keresi a harcot, aki „beleköti” a másikba. Kollégái gyakran „túl intenzívnek”, „pörgősnek” tartják. Erről elmondja, hogy szenvedélyes, indulatos szokott lenni, néha kiabál, esetenként levegőt sem vesz, annyira mondja a mondandóját, ilyenkor kifulladásig, amin jót szoktak a kollégák derülni, és ő mindig megbántódott, és újabb harcra buzdult. Előadásmódja engem is elragad, olyan dinamikusan beszél, hogy alig van rés, ahova egy-egy kérdéssel, mondandómmal beférjek. Nagyon zavar ez, ezért ennél a felismerésemnél megállítom, és kérem, hogy elemezzük ezt és a hasonló szituációkat. Az a gyanúm, hogy a lendület mögött sok feszültség van, amit ezzel az előadásmóddal akar eltakarni. Éva hosszan rágódott a helyzeten, és lassan megvilágosodott számára a szituációk valódi tartalma. Felismerte azt is, hogy nem őt, nem a mondandóját, hanem a kommunikációs stílusát szokták kinevetni, megmosolyogni.

Kértem, hogy csináljon egy kontaktustérképet. A térképen, az előbbi villámszociometrián ábrázolt kollégák voltak megjelenítve és három tanító, aki a gyes

előtt szoros kontaktusban volt vele. Mivel az igazgató nem szerepelt a térképen, úgy éreztem, hogy be kell emelni, el kell helyezni valahová. Már az interjú alkalmával is észrevettem, hogy Éva szokása a körmeinek a folytonos „tisztítása”. Ez nem igazán tisztítás, az egyik hüvelyujjon lévő körmével alányúl a másik kezén lévő körmeinek, mintha tisztogatná. Ez különösen gyakori, ha indulatos. Éva azonnal elkezdett körmözni, amint az igazgató szóba került. Elutasítása nyilvánvaló volt, egyrészt korábbi elbeszéléseiből, abból, hogy nem ábrázolta, valamint a feszültséget levezetendő pótcselekvés szinte azonnali megjelenéséből. Végül, ha nehezen is, de elhelyezte őt, a jelző pedig amit mellékel: „öntörvényű szörnyeteg” lett. Ezután arra kértem, fogalmazza meg, szerinte mit mondanának róla a környezetében a hozzá közel álló kollégák, és mit az igazgató. A kollégák feltételezett reagálásai pozitív kicsengésűek voltak. Az igazgató Éva szerinti reagálása arra utalna, hogy nem tud fegyelmezni, nem bír a gyerekekkel, nem ért ahhoz, amit csinál. Éva szerint bár ő szakmailag erős és hiteles volt öt évvel ezelőtt, főnöke biztosan úgy jellemezné most, hogy régen sem működött jól a pályán.

Az ülés végén mindketten jól éreztük magunkat, vidáman beszéltük meg a következő találkozót. Éva azzal búcsúzott, hogy lesz min gondolkodnia egy hétig.

Elgondolkodtató volt az első ülés. Megpróbáltam elképzelni, hogy Éva engem hova ábrázolna a kontaktustérképen, és mi lenne a jelzőm. Úgy érzem, önmagához közel tenne, a jelző pedig egyszerűen a „segítő” lenne. Amit én mondanék neki: van benne lendület, képes gondolkodni, ezért fejlődni is. Végiggondolva az ülést, Éva képes ráérezni dolgokra, képes fejlődni egy jelenlegi szintről egy magasabb szintre.

Az eddig eltelt időben kéthetente találkoztunk, s találkozásainkon sok változás történt. Éva lecsillapodott. Korábban problémáit nekilendülve, túl intenzíven, szinte rohanva adta elő, korlátozva a másik (az én) megszólalási lehetőségeit. Nagyon sok problémát vitt be hirtelen a pszichológiai térbe és nem, vagy csak nehezen tudta eldönteni, hogy mivel szeretne dolgozni. Mára ez változott, képes várni a másokra, nem rohan, lényegesen javult a kommunikációs stílusa. Két ülésen folytattuk az első ülésen megkezdett konfliktusok feldolgozását. Három ülésen az újbóli tanítónév válás útját építgette, végigvettük a viszonylatok, lehetőségek és akadályok intra- és interpszichés útjait.

A hetedik ülésen Éva és a diákok kapcsolatát kezdtük el elemezni. Általánosságokkal támadott le: hogy egyre több a magatartászavaros tanuló, akiknek a számuk növekedésével egyenes arányban nő a helyzet megoldására képtelen pedagógus. A pedagógusok kevés felkészítést kapnak a mindennapi nevelési feladatokra, és még kevesebbet a kritikus pedagógiai helyzetek megoldására. Ugyancsak kevés segítséget kapnak a nevelési problémák megoldásához, mert a továbbképzések a szaktantárgyakra koncentrálnak. A legtöbb iskolában – így az övében is – a tantestület légköre nem kedvez a felmerülő konfliktusok őszinte megbeszélésére. Kevés a hatékony, adekvát megoldás a problémák kezelésére. Szerinte egy pe-

dagógus csak kevés segítségre támaszkodhat, emberismeretére, intuícióira, ezek, amik átsegíthetik a válságokon. Kialakult benne egy „tehetetlenség érzés”, amely miatt egyre nehezebben tud bemenni az óráira, a gyerekverések óta „belülről” is érzi a nyomást. Tanulói kritikussabbak vele, szinte várják, mikor hibázik, mikor borul ki újra. Ide, ebbe a helyzetbe kapcsolódik be a nyolcadik ülés.

Motiválatlanul érkezik, nagyon fásult. Délelőtt nehéz napja volt. Bár a kollégákkal javuló viszonyt jelez, a diákok nagyon kiborítják. Azt szeretné, ha én adnék megoldást problémái kezelésére. Mikor ezt én elutasítom, érezhetően indulatossá válik. Újra „körmözni” kezd, amit pedig már az utolsó két ülésen elhagyott. Mit jelent számára a belső ellenállás? A leginkább elutasított osztályban van két tanuló, aki mindig megtalálja azt az utólag általa is jelentéktelennek értékelt dolgot, amivel fel tudják bosszantani. Rossz képességű és nagyon rossz magatartású, túlkoros fiúkról van szó, akik szinte élvezik, ha Éva kiakad és kiabál. Ugyanakkor ő is szinte „utazik” rájuk, provokál, mindenáron le akarja győzni őket. Ezt nem szívesen ismeri el, a régen és jól bevált pedagógiai érvek mögött keres menedéket: ő csak tanítani akar, de a gyerek viselkedése, értelmi képessége, a családi háttér miatt ez lehetetlen. Hosszú perceken keresztül ventilálja a benne lévő indulatokat, melynek célja hol a két szóban forgó fiú, hol az igazgató. Később elszégyellte magát. Felmerült benne, hátha igaza van az igazgatónak, és ő nem tesz meg mindent a probléma megoldására. Van-e erre egyáltalán megoldás? Amit régen a főiskolán tanult, alkalmazható-e az a mai gyerekekkel szemben? Örültem, hogy ezeket a kérdéseket nem én mondtam ki. Hosszasan „dolgozott” saját kérdésein, majd kimondta, hogy neki kell másként viszonyulnia diákjaihoz. Kértem jelenítse meg, hogyan érez, amikor a fiúkkal találkozik. Először fokozatosan feszültté válik, majd indulatai féktelenné válnak, azután hirtelen elfogja a tehetetlenség érzése: „minden felesleges, úgyszem én győzök”. Megkérdeztem, miért akar mindenáron győzni? Eszébe jutott egy tanára, aki szintén mindig le akarta győzni. Akkor ő, diákként ellenállt tanára törekvéseinek.

Éva, ahogy érzelmileg egyre mélyebb szintre kerül elbeszélésében, egyre inkább megnyugszik. Feszültsége oldódott, örül, hogy „kiadhatta” magából ezeket az emlékeket. Meglepte felfedezése, hogy milyen sok párhuzam van az ő tanári viselkedése és a saját korábbi tanára viselkedése között. Eddig jutottunk a megértésben. Az ülés végén megkérdeztem tőle, hogy mit tud kezdeni az órán elhangzottakkal. „Könnyebb lesz szót értenem a gyerekekkel.” – mondta. Megígérte önmagának, hogy a következő ülésig gyakorolja a türelmet, és elkerüli a hisztérikus viselkedést.

Éva munkatársakkal kapcsolatos konfliktusai csökkentek, de sok konfliktusa maradt a diákokkal. A hetedik ülés mintegy bevezetője volt a nyolcadiknak. Évából felsorolásszerűen tört fel az elégedetlen pedagógus, aki tényszerűen sorolja, mintegy öngazolásként, miért is nem képes hatékonyan dolgozni. Ebben az

ülésben viszont több nagy felismerés született a részéről, melyek segítették őt a munkaproblémái megoldásában. Jókedvűen, várakozóan váltunk el egymástól.

Az utolsó a 12. ülés volt. Az ezt megelőző üléseken (a kilencediktől) részben folytattuk a tanár-diák konfliktusok elemzését, részben érintettünk több, az iskolával összefüggő magánéleti és szervezeti konfliktust.

Éva központi problémáiban a szakmai szerep konfliktusai, a „helyesen teszem-e” kételyei, a szakmai önértékelés, az elismerés hiánya és szükséglete, az autonómia-dependencia konfliktusa, a kollégákkal és a diákokkal való rivalizációs feszültség, és a vezetéssel, a hatalommal való konfliktusok kerültek felszínre.

Kapcsolatunk a szupervíziós folyamatban megfelelő volt, bár esetenként hullámzott. Éva a kezdetektől bizalmat adott nekem, azonban egyes esetekben, amikor nem szolgáltam ki azokat az igényeit, hogy „helyette dolgozzam”, megharagudott rám, ilyenkor indulatait rám irányította. Ezeket az eseteket gyorsan feldolgoztuk, ami mindkettőnk személyes fejlődését hatékonyan szolgálta. Éva a kezdetekben azt várta, legyek a vezetője, mondjam meg neki mit, hogyan kellene tennie. Ezen az úton indultunk el, hamarosan kialakítva az ő saját munka- és működési módszerét. Ülésről ülésre, egyre természetesebben, a szupervíziós helyzetre szocializáltan, magától indult el érzése nyomában.

Az utolsó ülésen a vállalt, közös út végére értünk. Ez alkalommal a befejezéssel, lezárással, értékeléssel dolgoztunk. Éva a búcsú, az elválás érzésével érkezett. Ettől rosszkedvű volt, de ezek az érzése gyorsan elmúltak. Igényelte, hogy utoljára megerősítsem, és olyat adjak neki, amit elvihet magával útravalónak. A sikert, és az önbizalmat visszacsatolás útján nem könnyű támogatni. Fontos megjegyezni, hogy a visszacsatolást, amit kapott, készségesen, asszertíven fogadta. Kapcsolatunkban mindketten megtettünk egy utat, mely során a bevezetőben említett személyes fejlődés és kompetencia-növekedés mind a kettőnk számára pozitívumot, többletet jelentett. Az Évának adott útravaló fokozta motivációját, megmutatta az utat, hogyan tudja immár szupervízió nélkül is megoldani problémáit. A korábban önmagamra is irányuló kérdésem, hogy milyen változást idézhet elő bennem ez a szupervíziós folyamat, és mennyire tudom segíteni őt a fejlődési folyamatában, ismét aktuális lett. A folyamat összefoglalását a következőkben próbálom összegezni.

Évával való közös utunk során megtapasztalhattam, hogy vélekedésem a szupervízióról, amit hiszek és gondolok, meghatározza a szupervízióban való ténykedésem, gondolkodásmódomat, szupervízori munkamódomat.

A bevezetőben az volt az egyik kérdésem, hogy milyen változásokat idézhet elő a szupervízió egyrészt a szupervizáltban, másrészt a szupervízorban. Másik kérdésem, vajon a szupervízió-e az a módszer, amely az iskolákban megoldhatja a mára már társadalmi méretűvé duzzadt problémákat? Elméleti és fogalmi szempontból is megkísérletem rendszerbe foglalni a kérdéseimre adható szupervíziós válaszokat. Bár fontos az elmélet, a szupervíziónak a szakmai személyiségre

koncentráló törekvése a gyakorlati munkában tükröződik igazán. A szupervízor munkamódszere – így az enyém is – eklektikus, mely szakmai eklekticizmus a fogalmi és elméleti rendszerkeretek szempontjából áll fenn. Alapvetően pszichodinamikai modellben és koncepcióban elemeztem a szupervíziós történéseket. Az ülések feldolgozásában számos modell (Argelander, 1986; Kutter, 1992; Malan és Menninger, stb.) áll rendelkezésre, melyek megkönnyítik a feldolgozást.

Éva az ülések kezdetén mindenáron azt akarta, hogy segítségével visszakerüljön az alsóba tanítónak. Nem értette, hogy az akarásán kívül semmilyen tényező nem segítette ebben a törekvésében. A folyamat során világos lett számára, hogy minden attól függ, ő hogyan viselkedik a szociális térben jelen lévő más szereplőkkel. Hagyja, hogy irányítsák, vagy tudatosan befolyásolja történéseit. Amikor elkezdett tudatosan odafigyelni a „működésére”, a korábbi konfliktuskereső magatartása megváltozott, nem állt állandóan háborúban, nem akart mindenáron győzni. Sokkal fontosabbá vált a kollégákkal folytatott nyugodt beszélgetés, mint a saját problémái. Felerősödtek a közös problémák, a közös helyzetük indukálta élmények együttes megoldása iránti vágy. Észrevette, hogy a szupervíziós ülések során egy-egy kérdés nagyon felgyorsított benne bizonyos folyamatokat. Azokat a kérdéseket, amelyek mélyen megindították, az ülések közötti egyhetes szünetekben újra és újra átgondolta. Később ő is elkezdett kérdésekkel dolgozni személyes életterében. Ez hasznosnak bizonyult, észrevette, hogy olyan helyzetekben, amikor korábban robbant volna és veszekedni kezdett, most nyugodt tudott maradni, és ő tudta irányítani a helyzetet. Megdöbbenő volt számára felfedezése, a ráismerés, hogy a mindennapos harcok helyett az emberi kapcsolatokat kell szorosabbá tennie. Ez a felismerés annak tükrében, ahogyan ő a szupervíziós folyamat elején nyilatkozott problémáiról, teljes irányváltást jelentett.

Éva a közös munkánk elején felnézett rám, egyfajta mesterének tekintett, tőlem várta problémáinak megoldását. Ez a helyzet kicsit hasonlít a tanár-diák kontextusra. Számára fontos a szakmaiság, rosszul érezte magát abban a pedagógusszerepben, amiben nem volt hatékony. A „jó és hatékony pedagógus” szerepét rám osztotta, tőlem várta azt, amit ő maga nem volt képes teljesíteni.

Az ülések során kapcsolatunk szorosabbá vált, egyre felszabadultabb lett, egyre jobban alkalmazta az ülések között „szupervíziós tapasztalatait”. Éva fejlődése mellett az én szakmaiságom is bővül. Nagyon sokat tanultam szupervizáltam ráismeréseiből, működési módjaiból. Egyre kíváncsibban és nyitottabban vártam az üléseket, mit hoz számomra a következő alkalom. Szupervizáltam javulásával, én is „erősödtem”, egyre biztosabbá váltam ebben a diádikus kapcsolatban. Szakmai személyiségünk szoros összefüggésben, párhuzamosan fejlődött. Ha Éva jól haladt, abból én is profitáltam, pozitív visszacsatolásként kódolva az ő sikerét, ellenben ha ő lemaradt vagy elkeseredett, ez rám is gátlón hatott. Ilyenkor számtalanszor feltettem magamnak a kérdést, nem tőlem esett-e vissza, nem én csináltam-e rosszul valamit? Így haladtunk hétről hétre, párhuzamosan, fej-fej mellett.

A bevezetésben megfogalmazott második kérdésem hasonlóan fontos volt, mint az első. Már többször utaltam arra, hogy vajon a szupervízió-e az a módszer, amely az iskolákban megoldhatja a mára már társadalmi méretűvé duzzadt problémákat? Az Éva által a hetedik ülésen összegyűjtött és rám öntött általános problémák megoldását hátráltatja, hogy a szakmában kevés az elismerés, és kevés a történetek kiértékelése és kollektív tapasztalattá válása. Ugyancsak kevés az adekvát program. A szupervíziós tanulási formának számos előnye van más módszerekkel szemben: konkrét probléma kiindulású, magas a hasznóértéke, a napi munkában közvetlenül és rövid időn belül megtérül, transzferálható tapasztalatokat nyújt, szemléletet formál, személyes bevonódáson keresztül elősegíti a fejlődést, lehetővé teszi és értelmezi a nevelési nehézségek és emocionális történetek „itt és most” átélését.

Éva esetéből a szélesebb pedagógustársadalom is profitálhat. A szupervíziós folyamat kezdetén a szupervizáltak súlyos kapcsolati konfliktusai voltak diákjaival, és ebből fakadóan a munkáltatójával, az igazgatóval. A folyamat során ez a konfliktus Éva szakmai személyiségének erősödésével arányosan csökkent. Itt is működött a felismerés, hogy másokhoz önmagán keresztül juthat el. Amint felismerte ezt, és képes volt módosítani a diákokkal való kapcsolatán, saját módszertanán, kevesebb megoldatlan problémája lett. Képessé vált cselekvéseiben realizálni a szupervízióban tanultakat, aminek egyenes következményeként a diákok vele szembeni attitűdje is pozitívan változott. Aktív konfliktusok nélkül, Éva igazgatójával való kapcsolata is pozitív irányba változott. Éva szakmai kompetenciájának fejlődésében a szupervízió hatékony eszköznél bizonyult, témái önmagának, de szupervízorának is aktív nyereséget hoztak. A szupervízió, mint kiegészítő látásmód, hatékony eszköz a szakmai személyiségfejlesztésben, benne a személyek közötti interakció modellértékűen befolyásolja a szupervizált személy látásmódját.

JÓZSEF ISTVÁN