

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. Lenka Pouchlá, DiS.

Společné vytváření směřování v supervizních konzultacích

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Leoš Zatloukal Ph.D. et Ph.D.

2020

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.“

V Ostravě dne 22. 6. 2020

.....
Bc. Lenka Pouchlá, DiS.

Poděkování

Děkuji Mgr. Leoši Zatloukalovi PhD. et PhD. za odborné vedení práce, cenné rady a poskytnutí materiálů. Poděkování patří také supervizorům, a to za ochotu, spolupráci a čas při vyplňování dotazníků. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Janu Friesovi za supervizní podporu a cenné rady při dokončování studia. Poděkování si zaslouží také můj nadřízený Ing. Alexej Beránek za podporu a vstřícnost v průběhu studia.

Především děkuji své rodině za podporu a trpělivost při psaní práce a v průběhu celého studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Supervize	8
1.1 Funkce a cíle supervize	10
1.2 Druhy supervize	11
1.2.1 Podle autority	11
1.2.2 Podle počtu	11
1.2.3 Podle obsahu	13
1.2.4 Podle přístupu	13
1.2.5 Podle času	14
1.2.6 Podle formy účasti supervizora.....	15
1.3 Modely supervize	15
1.4 Supervizní kontrakt	20
1.5 Účastníci supervize	21
1.6 Supervize v sociální práci	26
2 Supervize zaměřená na řešení.....	28
2.1 Historie a vývoj.....	29
2.2 Principy přístupu zaměřeného na řešení	30
2.3 Vybrané metody a techniky supervize zaměřené na řešení	33
3 Vybrané studie ve výzkumu v supervizi zaměřené na řešení	40
4 Výzkum v supervizi zaměřené na řešení	44
4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky.....	44
4.2 Metodologický rámec výzkumu a metody.....	44
4.2.1 Analýza diskurzu a konverzační analýza.....	45
4.2.2 Výběr výzkumného souboru	48
4.2.3 Způsob získávání dat	48
4.2.4 Metoda zpracování dat.....	50

4.2.5	Péče o kvalitu výzkumu a etika výzkumu	51
5	Analýza dat	52
5.1	Analýza dat č. 1	53
5.1.1	Pohled supervizora na užitečné momenty a události	60
5.1.2	Reflexe výzkumníka	61
5.2	Analýza dat č. 2	61
5.2.1	Pohled supervizora na užitečné momenty a události	70
5.2.2	Reflexe výzkumníka	71
5.3	Analýza dat č. 3	72
5.3.1	Pohled supervizorů na užitečné momenty a události	78
5.3.2	Reflexe výzkumníka	80
6	Diskuse	82
	Závěr	88
	Bibliografický seznam	90
	Seznam tabulek	97
	Seznam obrázků	98
	Příloha	99

ÚVOD

Supervize je společná činnost, která někam směřuje. Podle Havrdové (2006, s. 40) má „směřovat ke zlepšení práce.“

Dnes už by se organizace neměly zabývat myšlenkou, zda supervizi ano či ne, ale jakou supervizi vybrat, kdo ji povede. Plánované supervize problémům předchází, na místo krizových přicházejí rozvojové supervize. Supervize v sociálních službách se stávají součástí dobré praxe.

Předkládaná diplomová práce je věnována tématu společného vytváření směřování v supervizních konzultacích, které byly realizovány v kontextu sociální práce.

Spolupráce/spoluvytváření je jedním z principů supervize zaměřené na řešení. Na společném vytváření řešení se podílejí obě strany, supervidovaný svou motivací a otevřeností ke spolupráci, supervizor velkou mírou schopnosti být otevřený, respektující a transparentní, schopný pečlivě s klienty dojednat cíle a postup (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 22). Spoluvytváření směřování je zásadním předpokladem úspěšně vedené supervizní konzultace. Spoluvytváření znamená rovnocenné zapojení supervizora a supervidovaného klienta. Společně se domlouvají na tom, co by klient chtěl, odpovídají si na otázku, zda je reálné toho dosáhnout, a konečně supervizor si musí být jist, že je kompetentní účinně pomoci a je pro něj eticky přijatelné s klientem spolupracovat (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 60, 119).

Cílem práce je popsat způsoby, jak účastníci supervize přispívají k vytváření společného směřování v supervizních konzultacích vedených přístupem zaměřeným na řešení a provést mikroanalýzy vybraných částí rozhovorů, v nichž dochází v interakci aktérů k dojednávání společného projektu. Výzkum poslouží k pochopení toho, jakým způsobem dochází ke společnému směřování v supervizní konzultaci.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. V první kapitole teoretické části je přiblížena supervize, její funkce a cíle, je rozdělena podle druhů. Další podkapitola je věnována vybraným modelům supervize, vývojovému modelu, cyklickému modelu, který z vývojového vychází, procesnímu modelu, a nakonec je zařazena bálintovská skupina jako zvláštní model skupinové supervize. V další podkapitole je stručně popsán supervizní kontrakt. Dále jsou představeni účastníci – supervizor a supervidovaný, bez kterých by se

žádná supervize nemohla uskutečnit, a reflektující tým a jeho role v supervizi. Poslední podkapitola se zabývá supervizí v sociální práci.

Druhá kapitola je věnována supervizi zaměřené na řešení, historii a vývoji přístupu. Jsou zde vysvětleny principy tohoto přístupu. Dále jsou uvedeny některé z metod a technik využívaných v rámci supervize zaměřené na řešení, které mohou pomoci supervizorům strukturovat práci.

Poslední kapitola teoretické části odkazuje na čtyři výzkumy v supervizi, ve kterých byly zkoumány významné momenty ovlivňující supervizi. První výzkum byl zaměřen na kontraproduktivní události v supervizi psychoterapeutů, další tři výzkumy se zabývaly užitečnými momenty v supervizních konzultacích vedených přístupem na řešení v kontextu sociální práce.

Ve výzkumné části je definován cíl výzkumu diplomové práce, výzkumná otázka: Jakým způsobem supervizor a supervidovaný vytvářejí proces společného směřování v konzultaci? a podotázky: Vychází cíl z přání klienta? Je cíl v souladu s nabídkou supervizora, s jeho kvalifikací, etikou? Je cíl reálný?

Dále je uveden výběr výzkumného souboru, způsob získávání dat, metoda zpracování dat. Je zde stručně nastíněna analýza diskurzu včetně konverzační analýzy a vysvětlen dotazník UMET jako nástroj pro zjišťování užitečných událostí v terapii či supervizi. Část práce zaujímá samotný výzkum – analýza úseků supervizních konzultací. Závěr výzkumné části je tvořen diskusí – shrnutím výzkumu a úvahou nad jeho limity.

1 SUPERVIZE

Supervize obecně, případně supervize zaměřená na řešení, představuje hlavní téma této diplomové práce, proto je jí věnován dostatečný prostor. Tato kapitola je zaměřena na definici supervize, její funkce a cíle, dále druhy a modely, které ukazují podoby supervize v praxi. Stručně se dotýká uzavírání kontraktu. Představuje aktéry supervize včetně reflektujícího týmu, který je zde zařazen proto, že se účastnil analyzovaných supervizních konzultací. Poslední podkapitola je věnována supervizi v sociální práci.

Supervize je dnes součástí profesního života každého pomáhajícího. Podporuje a rozvíjí jednotlivce, skupiny, týmy, a protože se většinou realizuje v organizacích, měla by nastartovat proces změny i tam. Hawkins a Shohet (2004, s. 167) popsali šest typů kultur, z nichž pět je považováno za dysfunkční (kultura osobní patologie, byrokratická, hlídání vlastních zad neboli soupeřivá, krizová, a nakonec návyková neboli závislá). Optimální kulturou je kultura učení a rozvoje, v níž se supervizi daří nejlépe (Hawkins, Shohet, 2004, s. 173). Naproti tomu Beddoeová (dle Havrdová, 2011, s. 22-23) kriticky zkoumala učící se organizace a ve svém výzkumu zjistila, že „nároky na stálé učení se stávají formou kontroly a manipulace. Důsledkem je, že se ztrácí důvěra v systém vzdělávání a pracovníci se cítí zpředmětněni a zneužiti pro administrativní výkazy a manažerské praktiky.“ Beddoeová (dle Havrdová, 2011, s. 23) vytvořila protipóly k dysfunkčním organizacím a jediný typ optimální kultury nahradila subkulturami, které rovněž učí a rozvíjejí organizaci, ale nejsou ideologické a totalizující.

Pojem supervize byl převzat z angličtiny z ekonomického prostředí. Výraz *supervision* je odvozen z latinských slov *super* – nad, nahoře, shora a *visus* – hledění, vidění, zírání. Překládá se jako dohled, dozor nebo kontrola, kdy zkušenější osoba dohlíží na jinou osobu vykonávající určitou činnost. (Havrdová, 2008, s. 17). Tento překlad je možnou příčinou, že v mnohých pracovnících stále ještě přetrvává nechuť k supervizi, která je vnímána pouze jako nástroj kontroly a postihů, vztah supervizora a supervidovaného jako vztah nadřízeného a podřízeného.

Hroník (2006, s. 76-77) uvádí, že supervizor a supervidovaný jsou na stejné úrovni hierarchie. Supervizi vidí jako metodu rozvoje pracovníků. Reflexe a zpětná vazba nezávislých kolegů umožňuje vidět problém z nadhledu, dochází k ujasňování toho, co je dobře a co ne. Supervizor se snaží nalézt s klientem řešení vymezených problematických oblastí.

Během minulého století dochází k přeměně vztahu z hierarchické odpovědnosti a moci supervizora k partnerství a spolupráci jednotlivých aktérů supervize (Havrdová, 2008, s. 39).

Chápání supervize se během více než sto let její existence vyvíjelo podobně jako se vyvíjely pomáhající profese. Supervize byla ovlivněna různými přístupy a psychoterapeutickými školami. Od devadesátých let 20. století jsou terapeutické modely supervize nahrazovány modely založenými na kompetencích a do popředí zájmu se začínají dostávat týmy. (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 99-100).

Podle Hawkinse a Shoheta (2004, s. 17) je supervize proces, kdy jedna osoba (supervidovaný) popisuje druhé osobě (supervizorovi) situaci, pocity třetí osoby (klienta). Hawkins a Shohet (2004, s. 17) hovoří o supervizi jako o opatrující neboli terapeutické triádě, kde „dost dobrý poradce, psychoterapeut nebo představitel jiné pomáhající profese může přečkat negativní útoky klienta díky síle podpory a supervizního vztahu.“ Hess (dle Hawkins, Shohet, 2004, s. 59) uvádí, že cílem supervize je „zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.“

Koláčková (2003, s. 349) hovoří o supervizi jako o celoživotní formě učení, rozvoji profesionálních dovedností a kompetencí v tvořivé atmosféře bezpečného supervizního vztahu.

O nutnosti bezpečí hovoří i Winnicottské pojetí supervize, které Hawkins a Shohet (dle Wosketová, Page, 2004, s. 34) popisují takto: „supervizor jako symbolický otec, poskytuje poradci (symbolická matka) vědomí bezpečí a jistoty a ten následně zajišťuje bezpečí a jistotu klientovi (symbolické dítě).“

Podle Baštecké (2016, s. 102) je supervize odbornou činností, kdy se supervizor společně se supervidovaným zamýšlí nad jeho způsobem práce, pracovními vztahy, cíli a procesy, učí supervidovaného reflexi a sebereflexi, tedy uvědomovanému vnímání a sebevnímání při vlastní práci. Supervidovaný se při supervizi dozvídá něco o sobě, samotný pracovník je často tím nejdůležitějším pracovním nástrojem.

Evropská asociace pro supervizi a koučování (EASC – European Association for Supervision and Coaching) definuje supervizi jako „formu poradenství pro podporu jednotlivců, týmů, skupin a organizací v reflektování a optimalizování jejich činností a struktur spojených s prací. Supervizor pomáhá klientům pracovat na problémech spojených s prací se zaměřením na řešení.“ (EASC, 2009 [online]).

Z výše uvedených definic vyplývá, že supervize:

- Je poskytována pracovníkům v pomáhajících profesích.
- Pomáhá zlepšit schopnost účinně pomáhat lidem.
- Je celoživotní formou učení.
- Je metodou rozvoje méně zkušeného kolegy.
- Podporuje a rozvíjí jednotlivce, týmy, skupiny a organizace.

1.1 Funkce a cíle supervize

Kadushin (dle Hawkins, Shohet, 2004, s. 60) rozeznává tři hlavní funkce supervize a to vzdělávací, podpůrnou a řídicí. Proctorová (dle Hawkins, Shohet, 2004, s. 60) popisuje funkce podobně, nazývá je formativní, restorativní a normativní.

Vzdělávací (formativní) funkce supervize se soustřeďuje na rozvoj dovedností, znalostí, schopností, porozumění supervidovaných reflektováním a rozebíráním své práce s klienty (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60). Baštecká (2016, s. 103) vnímá supervizi jako „celoživotní vzdělávací proces založený na kompetencích.“ Timulák (2014, s. 140) uvádí, že supervize, která je součástí psychoterapeutického výcviku, má nejen výukovou ale i hodnotící funkci.

Podpůrná (restorativní) supervize slouží jako prevence stresu a syndromu vyhoření, pomáhá zvládat pracovní zátěž spojenou s emocemi (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60).

Řídicí (normativní) funkce. Supervize plní roli kontroly kvality výkonu pracovníka prostřednictvím dodržování zásad, standardů, etického kodexu, legislativy či organizačních postupů (Baštecká, 2016, s. 103).

Supervize by měla probíhat v atmosféře důvěry, měla by být podpůrná, nehodnotící.

Proctorová, Kadushin, Hawkins (dle Hawkins, Shohet, 2004, s. 60) uvádějí, že v supervizi lze přecházet z jedné funkce do druhé, jednotlivé funkce se vzájemně prolínají, měly by být v rovnováze. V supervizi je důležité vyjasňovat si intenzitu kontroly a podpory, která může být v jednotlivých fázích různá. Podobně podle Havrdové (2008, s. 53) nelze zcela oddělit jednotlivé funkce, vždy záleží na procesu supervize a na vyjednaných prioritách ve smlouvě. Kadushin (dle Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007, s. 31) si všímá podobnosti podpůrné a vzdělávací funkce supervize s terapií. Jednou z mnoha možností, jak odlišit supervizi od terapie, jsou jejich rozdílné cíle: odborný růst supervidovaného X osobní růst klienta.

Havrdová (2008, s. 48) uvádí jeden hlavní cíl „udržet či zlepšit kvalitu práce v profesi, která využívá reflexi sama sebe.“ Toho lze dosáhnout různými způsoby. Dále se Havrdová (2008,

s. 48-49, 52) zaměřuje na cíle supervize v kontextu s jejími funkcemi. Cílem u vzdělávací supervize je zlepšit odborné kompetence (vědomosti, schopnosti, postoje a sebereflexi) supervidovaného ve vztahu ke klientovi. U supervize s podpůrnou funkcí je cílem „povzbuzení k překonání překážek, budování dobrého vztahu a atmosféry, posílení a zplnomocnění supervizanta.“ (Havrdová, 2008, s. 52). Supervize s řídicí funkcí má za cíl kromě zkvalitnění práce podporu supervidovaného v jeho profesní roli.

1.2 Druhy supervize

Supervizi lze rozlišovat podle různých kritérií. Přehledné dělení nabízí Havrdová (2008, s. 47).

FAKTORY A DRUHY SUPERVIZE	
Faktor autority (kdo supervizi provádí)	Externí, interní
Faktory role, kompetencí a vztahů (s kým je supervize prováděna)	Individuální, skupinová, týmová
Faktor zaměření (o čem supervize je)	Případová, poradenská, programová
Faktor přístupu (jak je supervize prováděna)	Administrativní, výuková, podpůrná
Časový faktor (kdy je supervize prováděna)	Pravidelná, příležitostná, krizová

Tab. 1 Faktory a druhy supervize (upraveno podle Havrdové, 2008)

1.2.1 Podle autority

Podle osoby, která supervizi vede, rozlišujeme supervizi interní a externí (Havrdová, 2008, s. 47). Baštecká a kol. (2016, s. 100-101) uvádí, že interní supervize bývá vykonávána zaměstnancem nebo členem organizace, přímým nadřízeným, zabývá se především kvalitou práce. Při externí supervizi pochází supervizor z vnějšího prostředí, řídicí funkce supervize je druhořadá, hodnocení zaměstnanců není obvyklé.

1.2.2 Podle počtu

Podle počtu a uskupení supervidovaných lze provádět supervizi individuální, skupinovou či týmovou. Autoři Havrdová, Koláčková, Bednářová, Pelech (dle Lásková, 2007, s. 312-313) hovoří o individuální supervizi jako o „plánovaných, časově vymezených schůzkách supervizora s jedním pracovníkem s předem dohodnutým programem.“ Cílem je podpora, reflexe a další rozvoj supervidovaného (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 10).

Skupinová či týmová supervize je dle Havrdové (2008, s. 75) tvořena třemi až dvanácti osobami. Ideální velikost skupiny je podle Romana (2019, s. 104) do deseti osob. Neobvyklé nejsou ani větší skupiny, je pak na zvážení dodržet maximální počet členů patnáct, případně

vytvořit menší skupiny. Baštecká a kol. (2016, s. 102) navíc zmiňuje supervizi dvojice jako variantu malého týmu.

Týmová supervize bývá často zaměňována za skupinovou supervizi. Lze je od sebe odlišit vzájemnými vztahy: při skupinové supervizi se členové obvykle neznají, nepracují na společném úkolu, nejsou vůči sobě v hierarchickém ani žádném jiném pracovním vztahu. Členy spojuje podobný společný zájem, např. stejná cílová skupina, pracovní oblast, studijní obor či účast ve výcviku. Význam skupinové supervize spočívá v možnosti navazovat nové vztahy mimo své pracoviště, reflektovat supervizní témata a nastartovat efektivní učení supervidovaných (Havrdová, 2008, s. 75).

Týmová supervize dává zúčastněným možnost reflexe a sebereflexe, rozvíjet tým a spolupráci, ujasnit si cíle týmu, služby i celé organizace (Baštecká a kol., 2016, s. 106).

Hajný (2008, s. 93) rozlišuje supervizi ‚týmu‘ a supervizi ‚v týmu‘. V prvním případě je pozornost zaměřena na vztahy, role, kompetence, řízení; ve druhém případě je diskutována a reflektována dlouhodobá práce s klientem. Gabura (2019, s. 61) upozorňuje na důležitost účasti vedoucího v týmové supervizi, kdy „se stává spoluautorem nového scénáře změn, což ho motivuje zavést je do praxe.“

Každá z forem supervize (individuální, skupinová či týmová) má své výhody a nevýhody. Gabura (1995, s. 97) vidí výhody skupinové, případně týmové supervize takto:

- ekonomické,
- vytvoření podpůrné atmosféry mezi supervidovanými navzájem,
- větší množství reflexí, zpětných vazeb,
- různorodost životních a profesních zkušeností,
- nižší riziko závislosti na supervizorovi,
- učení se z úspěchů a chyb ostatních.

Stejný autor (Gabura, 1995, s. 98) si všímá i negativních stránek skupinové/týmové supervize:

- dynamika individuální práce s klientem je méně jasná než v případě individuální supervize,
- fungování skupinové dynamiky může překrývat vztah supervidovaného s klientem.

Kromě výše uvedeného Gabura (dle Roman, 2019, s. 103) dodává, že dělit se o prostor s ostatními souvisí se schopností jednotlivce prosadit se ve skupině, což se může stát zdrojem úzkosti; případně vyčkávání, jak se bude skupinová práce vyvíjet, může jednotlivce připravit

o čas a prostor, který by mu mohl být věnován. Pasivita, rivalita či negativní skupinová dynamika může být důsledkem neatraktivnosti témat pro všechny účastníky.

Vedení skupiny klade zvýšené nároky na kompetence a zkušenosti supervizora. Podle Romana (2019, s. 99, 108) se supervizor musí vyrovnat s různými typy osobností, z množství informací musí vybrat pro skupinu ty nejzajímavější a nejdůležitější, musí umět využít skupinovou dynamiku, která je klíčovým prvkem skupinové či týmové supervize, vytvořit a udržet soudržnost a solidaritu.

1.2.3 Podle obsahu

Výkladový sborník pro poskytovatele (MPSV, 2008 [online]) uvádí, že podle obsahu existuje supervize zaměřená na:

- případy, které supervidovaný potřebuje konzultovat (případová supervize),
- podporu a růst pracovníků (poradenská, rozvojová, podpůrná
- celkový chod programu, projektu či organizace (programová, projektová, supervize organizace).

1.2.4 Podle přístupu

Rozdělení podle faktoru přístupu kopíruje funkce supervize uvedené výše v kapitole 1.1 Funkce a cíle supervize. Naproti tomu Gabura (1995, s. 98) rozděluje supervize podle poradenských přístupů. Například dynamická supervize se zabývá minulostí, dětstvím klienta, nevědomými procesy, přenosem a protipřenosem; behaviorální supervize se věnuje chování klienta, učení; humanistická supervize je zaměřena na vztah mezi supervidovaným a klientem.

Další rozdělení podle přístupu nabízí de Haan (dle Zatloukal, Vitek, 2014, s. 19-20), který vytvořil schéma čtyř přístupů v koučování. Toto schéma lze úspěšně aplikovat i v supervizi.



Obr. č. 1 Druhy supervize podle přístupu. De Haan (dle Zatloukal, Vitek, 2014) – vlastní úprava

Pomocí **přístupů zaměřených na problém** se supervizoři snaží o narušení problémového vzorce a o odstranění přesně definovaného problému s využitím často velmi konfrontačních a manipulativních metod (paradoxy, provokace). Typickými představiteli tohoto přístupu jsou kognitivně-behaviorální a strategické přístupy (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 19).

Supervizoři používající **přístupy zaměřené na vhled** jsou přesvědčeni, že k vyřešení problému stačí, když si klient uvědomí, z čeho jeho problém pramení. Tyto metody bývají rovněž konfrontační, patří sem psychodynamické přístupy vycházející z psychoanalýzy (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 20).

Na osobu zaměřené přístupy mají svůj vzor v humanistické psychologii. Rogersův přístup bezpodmínečného přijetí a zpětné vazby nechává na supervizantovi výběr tématu, umožňuje mu zažít pocity zájmu a porozumění, uvědomit si prožívání a dosahovat tak změn. Dalšími přístupy, které byly ovlivněny přístupem zaměřeným na osobu, jsou přístup zaměřený na emoce, focusing a motivační vedení rozhovorů (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 20). Greenberg (dle Timuľák, 2010, s. 154) uvádí, že v přístupu zaměřeném na emoce „terapeut pomáhá přinést emoce do vědomí, regulovat je, transformovat je a reflektovat je.“ Ve focusingu je podle Gendlina (dle Timuľák, 2010, s. 152) nejdůležitější způsob prožívání; proces focusingu je rozdělen do šesti kroků: pročištění, pocitování problému, nalezení podstaty problému, pojmenování, ověřování pocitu a opakování. Motivační rozhovory probíhají ve třech fázích – budování motivace pro změnu (sebedůvěra, důvěra v šanci uspět), rozhodování a příprava na uskutečnění změny a závěrečná fáze, která sleduje supervidovaného při uskutečňování změny (Miller dle Timuľák, 2010, s. 158).

Přístupy zaměřené na řešení propojují pocit bezpečí a orientaci na preferovanou budoucnost, na klientovy zdroje, téměř se nezabývá problémy (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 20). Blíže bude přístup zaměřený na řešení představen v samostatné kapitole této práce.

1.2.5 Podle času

Podle Havrdové (2008, s. 57) hrají časové možnosti roli v tom, zda supervize bude pravidelná, příležitostná či krizová. Příležitostná a krizová supervize by se měla uplatňovat pouze výjimečně. Jako příklad použití těchto druhů supervizí uvádí mimořádně obtížné případy u zkušeného pracovníka nebo řešení krizové situace vedoucího pracovníka, který se nečekaně potýká s nedostatkem personálu. Nejúčelnější je pravidelná supervize a pro vytvoření vztahu založeném na důvěře je potřeba minimálně šesti sezení, optimálně alespoň patnácti. Mezi jednotlivými supervizemi by neměly být pauzy delší než čtyři až šest týdnů,

aby se proces vývoje vztahu mezi supervizorem a supervidovanými nepřerušoval a nezačínal stále znovu.

1.2.6 Podle formy účasti supervizora

Baštecká a kol. (2016, s. 103) uvádí další dělení supervize, a to podle formy účasti supervizora. Supervize může být přímá (supervizor je přítomen konzultaci nebo má k dispozici nahrávku) či zprostředkovaná, tzn., že supervidovaný subjektivně popisuje případ, své emoce podle toho, jak si to pamatuje, příp. využije zápis ze spisu klienta. Gabura (1995, s. 98) o přímé supervizi hovoří v případě, kdy se supervizor účastní konzultace přímo, případně za zrcadlem, ale vždy s vědomím klienta; sledování nahrávek, čtení přepsaných rozhovorů vnímá jako supervizi nepřímou.

1.3 Modely supervize

V této podkapitole jsou nastíněny některé z výhod a nevýhod používání základního modelu supervize. Další část je věnována několika modelům supervize, vývojovému modelu podle stupně vývoje supervidovaného, cyklickému modelu, který z vývojového vychází, procesnímu modelu, a nakonec je zařazena bálintovská skupina jako zvláštní model skupinové supervize.

Wosketová a Page (2004, s. 23-26) uvádějí tyto důvody pro užívání základního modelu supervize: poskytování znalostí a bezpečí, stanovení spolehlivé struktury, směřování, odvracení nebezpečí náhodného eklekticismu, upevňování sebevědomí, zvládnutí pochybností a nejistot, a nakonec poskytování technik a intervenčních strategií.

Striktní používání základního modelu může bránit v rozvoji, inovaci, kreativitě jak supervizora, tak supervidovaného. Při řešení neobvyklých situací je potřeba, aby supervizor hledal řešení i v protichůdných přístupech, všiml si detailů, které v „jeho“ modelu nejsou obsaženy (Wosketová, Page, 2004, s. 27).

Vývojový model je v USA považován za hlavní přístup v supervizi v poradenské psychologii. Supervizoři uplatňují různé přístupy a styly podle vývojového stupně supervidovaného. Hawkins a Shohet (2004, s. 69-72) vytvořili kombinovaný vývojový model sestávající se ze čtyř stupňů: zaměření na sebe sama, zaměření na klienta, zaměření na proces, zaměření na proces v kontextu. Někteří autoři přirovnávají tato stádia k lidskému vývoji: dětství, adolescence, raná dospělost, dospělost.

1. Zaměření na sebe sama. Supervidovaný (učedník) bývá nejistý, úzkostný, ale i velmi motivovaný, závislý na hodnocení supervizora. Dle Stoltenberga a Delwortha (dle Hawkins a Shohet, 2004, s. 70) je „vyvažování podpory a nejistoty hlavním úkolem stojícím před supervizory začínajících terapeutů.“
2. Zaměření na klienta. Supervidovaný (tovaryš) se pohybuje mezi závislostí na supervizorovi a samostatností, ve chvílích, kdy se mu nedaří, může dojít i ke zlosti na supervizora. Supervizor poskytuje emoční podporu.
3. Zaměření na proces. Supervidovaný se stává nezávislým řemeslníkem. Je sebevědomý, má nadhled, na supervizorovi téměř nezávislý. Klienta chápe v širším kontextu.
4. Zaměření na proces v kontextu. Supervidovaný je řemeslným mistrem, prohlubuje a propojuje své vědomosti, často i sám superviduje.

Hess (dle Hawkins, Shohet, 2004, s. 73) uvádí, že tento model lze uplatnit i na supervizory, kteří také procházejí vývojovými stupni. Stoltenberg a Delworth (dle Hawkins, Shohet, 2004, s. 73) vytvořili paralelní model vývoje supervizorů, který je rozdělen rovněž do čtyř stupňů. Supervizoři, kteří dosáhli posledního stupně, nazývaného též integrovaným třetím stupněm, mohou vést supervizní praxi, vyučovat studenty nebo vést výcvik.

Cyklický model supervize, jehož autory jsou Steve Page a Val Wosketová, byl vytvořen původně pro supervizi v terapeutickém prostředí jako vzdělávací model s cílem vzdělávat a podporovat v samostatnosti. Model poskytuje supervidovanému oporu v situacích, se kterými se supervizor ve své praxi nesetkal. Wosketová, Page (2004, s. 23) v této souvislosti hovoří o schránce pro udržení sebekontroly (container for holding) a umění pracovat s neobvyklým a nečekaným.

Cyklický model doplňuje stávající modely, skládá se z pěti fází uzavírajících kruh: kontrakt, zaměřenost, prostor, most a shrnutí. Každá z fází je tvořena dalšími pěti částmi (Wosketová, Page, 2004, s. 33).

1. Kontrakt.
 - V základních pravidlech bývá dohodnuta délka supervize, frekvence a délka jednotlivých supervizí, finanční odměna, etické normy a pravidla pro případná zrušená sezení.

- Nastavení hranic je v supervizi stejně důležité jako v terapii či poradenství. Zásadní je důvěrnost sdělení a hranice v rámci role účastníků supervize (oproštění od osobních vztahů). Hranice mezi supervizí a výcvikem, supervizí a terapií jsou různými autory pojímány odlišně. Supervizor do určité míry vzdělává supervidovaného, vodítkem, zda je to v pořádku, může být vztah supervizora a supervidovaného, který by neměl být vztahem mentora a studenta. Podobně mohou být nastaveny hranice mezi supervizí a terapií, kdy supervizor může udělat terapeutickou vsuvku a ošetřit supervidovaného nebo mu může doporučit řešit problém během své vlastní terapie.
 - Odpovědnost neboli důvěryhodnost supervizora. Zde se střetávají dva póly – důvěrnost supervize a prověření účinku supervizorské práce.
 - Očekávání se odehrávají ve třech rovinách: supervidovaný, supervizor a organizace. Všechny strany by se měly shodnout na cílech a očekáváních.
 - Kvalitní lidský vztah a funkční pracovní vztah jsou nezbytným základem pro vytvoření bezpečného prostředí, důvěry, respektu a vcítění (Svobodová, Valášek, 2002, s. 24-33).
2. Zaměřenost má rovněž cyklický charakter, začíná výběrem tématu či konkrétním problémem, pokračuje vytyčením cílů, prezentací tématu, přístupem a prioritami. Ne vždy musí mít supervidovaný téma. Úkolem supervizora je vést proces a „rozvinout schopnost supervidovaného nacházet a zaměřit se na zjevné nebo dřímající problémy a být schopen vynést je v supervizi na světlo.” (Svobodová, Valášek, 2002, s. 35). Téma lze prezentovat různými způsoby, pomocí nahrávky, písemnými poznámkami, kreativně kresbou, hraním rolí apod. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 34-44)
 3. Prostor je Wosketovou a Pagem (2004, s. 32) označován jako místo pro kreativitu, intuici, instinkty a zájmy jak supervizora tak supervidovaného. Pro kreativitu supervizního vztahu je potřeba, aby pocit jistoty a bezpečí měly obě strany – supervidovaný i supervizor. Prostor je věnován spolupráci, zkoumání, výzvě, sebeovládání a potvrzení (Wosketová, Page, 2004, s. 33). Je to místo pro fantazii, kde se nehodnotí, nezkoumá, zda je daný nápad pro klienta vhodný. Aplikací do praxe se zabývá čtvrtá fáze – most (Svobodová, Valášek, 2002, s. 52).
 4. Most se zabývá zklidněním (zkoumáním užitečnosti nových myšlenek), předáváním informací formou přímé rady, nové techniky, hraním rolí či referencemi, určením cílů (terapeutických a studijních, rozvojových), plánováním činností, které je nutno

revidovat, aktualizovat, přizpůsobovat individuální situaci klienta, a pohledem klienta. Tato fáze účastníkům supervize připomíná, že v popředí zájmu je klient. V této části může supervizor vyzvat terapeuta, aby hovořil k prázdné židli jako ke klientovi a využil nově nabytých nápadů, pak si terapeut na místě klienta představuje, že dostal v terapii to, co potřeboval. Nakonec terapeut hovoří za klienta o tom, jak to na něj působilo (Svobodová, Valášek, 2002, s. 53-58).

5. Shrnutí tvoří zpětnou vazbu, uzemnění, hodnocení, posouzení a znovu-uzavírání kontraktu. Pátá fáze umožňuje oběma stranám reflektovat, revidovat a hodnotit kvalitu a efektivitu jednotlivého sezení tak i celého průběhu supervize (Svobodová, Valášek, 2002, s. 59).

Dvojitá matice neboli sedmioký model supervize byl poprvé představen v roce 1985 Hawkinsem. Do supervizního dění dle Hawkinse a Shoheta (2004, s. 76) vstupují minimálně čtyři prvky: supervizor, terapeut, klient a kontext. V supervizním procesu se prolínají dva systémy či vztahové matice:

- Matice terapeutického systému propojující klienta a supervidovaného terapeuta (dále jen terapeuta) prostřednictvím smlouvy, společně tráveného času a společného úkolu.
- Matice supervizního systému zahrnující terapeuta a supervizora prostřednictvím smlouvy, společně tráveného času a společného úkolu.

Hawkins a Shohet (2004, s. 79-90) rozlišují šest modů s ohledem na důraz či zaměření pozornosti a sedmý modus zaměřený na kontext.

1. modus: obsah supervizního sezení (přímé pozorování klienta, podrobnosti toho, co se odehrálo na sezení).
 2. modus: zaměření na strategie a intervence (co, jak a proč terapeut použil).
 3. modus: zaměření na terapeutický vztah (na vědomé a nevědomé interakce mezi terapeutem a klientem).
 4. modus: zaměření na terapeutův proces (na terapeutův protipřenos vůči klientovi).
 5. modus: zaměření na supervizní vztah (zkoumání paralelních procesů).
 6. modus: zaměření na supervizorův vlastní proces (na supervizorův protipřenos vůči terapeutovi).
- modus 6a: vztah supervizor-klient (představy supervizora o klientovi).

7. modus: zaměření na širší kontext (profesní a etické kodexy, standardy, zásady a požadavky organizace).

Podle Hawkinswe a Shoheta (2004, s. 91-93) je v kvalitní supervizi nutné používat všech sedm modů. Všímají si propojení procesního modelu s vývojovým. Kromě vývojového stupně terapeuta hrají roli ve výběru převažujícího modu povaha a styl terapeutovy práce, jeho osobnost a styl učení, otevřenost a důvěra, sebezkušenost, kulturní zázemí.

Bálintovská skupina, metoda lékaře a psychoterapeuta Michaela Bálinta původně určena lékařům, se od šedesátých let 20. století rozšířila v ostatních pomáhajících profesích, kdy bylo nutné zpracovávat vlastní emoce, které by mohly ovlivnit vztah ke klientovi (Kopřiva, 2006, s. 137). Skupina šesti až dvanácti osob z pomáhajících profesí se pravidelně schází pod vedením kvalifikovaného vedoucího, kdy po předložení několika případů účastníků je hlasováním vybrán jeden případ. Přínos bálintovské skupiny je nejen pro samotného vybraného aktéra, ale i pro ostatní členy skupiny, kdy si v přednesených případech mnohdy odnášejí odpovědi na své nevyřčené otázky (Sojka, 2008, s. 142-143).

Bálint (dle Roman, 2019, s. 106) uvádí, že skupina se může sejít jednorázově či náhodně, ale pravidelná setkávání přinášejí největší efekt. Zároveň je vhodné připravit si téma např. nezpracovaný klient, nevyřešené vztahy na pracovišti, problémy s institucemi a podobně. Případ, na kterém se většina při výběru shodne, dává naději, že se účastníci budou aktivně podílet na průběhu supervize.

Struktura bálintovské skupiny (Sojka, 2008, s. 143-144):

1. Expozice případu. V první fázi referující bez jakékoliv písemné přípravy subjektivně popisuje, co se odehrálo, jak to prožíval a co od skupiny očekává.
2. Otázky. Ve druhé fázi si skupina dotazováním vytváří obraz toho, co se dělo v referujícím, v klientovi, příp. v dalších zúčastněných osobách.
3. Fantazie. Ve třetí fázi účastníci ‚hovoří‘ za zúčastněné osoby, za problémy. Referující nezasahuje do procesu.
4. Praktické náměty. Ve čtvrté fázi účastníci předkládají svůj praktický postup řešení: ‚já bych na tvém místě...‘, referující pouze naslouchá.
5. Konečná fáze. Protagonista se vyjadřuje k tomu, co slyšel, zda se naplnilo jeho očekávání, oceňuje užitečnost nových nápadů.

Skupina by na konci měla mít možnost vyjádřit se k průběhu a výsledku supervize, reagovat na nová zjištění. Supervizor by měl po celou dobu bálintovské skupiny účastníky podporovat v aktivitě a motivovat je k pravidelné účasti (Roman, 2019, s. 107).

Kopřiva (2006, s. 138) uvádí, že výsledek práce bálintovských skupin nepříznivě ovlivňuje, pokud je ve skupině více osob z jednoho pracoviště.

1.4 Supervizní kontrakt

V úvodu bylo zmíněno, že se práce zabývá způsoby dojednávání společné zakázky v supervizních konzultacích. Z tohoto důvodu je zařazena podkapitola představující kontrakt v supervizní práci, ve kterém je mimo jiné nastaven předmět a cíl supervize. O kontraktu byla také zmínka v předešlé podkapitole při popisu cyklického modelu supervize.

Uzavření kontraktu je podle Julie Hewson (dle Rollová, 2002, s. 10) předpokladem vytvoření vzájemně respektujícího se vztahu mezi supervizorem a supervidovaným, jejich uvědoměním si úkolů, funkcí a povinností tak, aby to bylo užitečné pro supervidovaného a jeho klienty.

Baštecká a kol. (2016, s. 204-205) uvádí, že uzavřením kontraktu mezi všemi účastníky supervize začíná supervizní vztah. Dohoda může přispět k vytvoření atmosféry důvěry, bezpečí a jistoty.

Podle Havrdové (2008, s. 71) je kontrakt živým pracovním nástrojem, který se mění podle rozvoje spolupráce. Lze uzavřít trojstranný kontrakt mezi supervizorem, zadavatelem a supervidovanými nebo dva kontrakty, jeden rámcový se zadavatelem a druhý se supervizanty.

Základní obsah dohody podle Havrdové (2008, s. 71):

- Zadavatel supervize
- Supervizor
- Supervidovaný
- Účel supervize

Další náležitosti kontraktu (Havrdová, 2008, s. 71-72):

- Podmínky poskytování supervize (frekvence, délka sezení, místo a čas, další podmínky).
- Odpovědnost supervizora (moc a odpovědnost v souladu s účelem supervize).

- Odpovědnost supervidovaných (využívání supervizí ke svému učení a profesnímu růstu, aktivní příprava, spolupráce i na tématech kolegů).
- Informování o supervizi (důvěrnost a mlčenlivost; zajištění bezpečí při informování nadřízeného lze uskutečnit sepsáním zprávy schválené supervizorem).
- Kritéria úspěchu supervize, způsob hodnocení (společné stanovení indikátorů v průběhu supervizních sezení).
- Časový plán (na jeden rok, podle počtu sezení, příp. dojednání zkušebního období).

Havrdová se inspirovala Hawkinsem a Shohetem (2004, s. 63-66) podle kterých, je při uzavírání kontraktu vhodné zaměřit se na pět oblastí:

- Praktická stránka – čas, místo, frekvence, platby.
- Hranice mezi supervizí a poradenstvím či terapií, hranice týkající se důvěrnosti.
- Pracovní spojení – vzájemná výměna představ, očekávání, naděje, obavy; vytvoření důvěry, úcty a dobré vůle obou stran.
- Formát sezení – ujasnění toho, jak bude supervize probíhat.
- Organizační a odborný kontext – očekávání organizace, zásady chování a etické kodexy.

1.5 Účastníci supervize

V této podkapitole jsou stručně představeni účastníci – supervizor a supervidovaný, bez kterých by se žádná supervize nemohla uskutečnit. Vzhledem k tomu, že se ve výzkumné části této práce objevují supervizní konzultace za účasti reflektujícího týmu, bude zde popsána jeho role v supervizi.

Supervizor je osoba, která vykonává supervizi. Požadavky na odbornost a vzdělání supervizorů se liší podle toho, pro koho a jakou supervizi poskytují. Například supervizoři poskytující případovou supervizi mají certifikaci v psychoterapeutickém směru, ve kterém jsou vzděláni. V České republice je výcvik supervizorů zajišťován několika institucemi (Český institut pro supervizi, Remedium Praha, Česká asociace streetwork, Českomoravský institut pro supervizi a koučing, Institut supervize a koučování Hermés, Instand, Hestia, Dalet a další), jejichž požadavky na vstup do výcviku jsou rozdílně náročné a zaměřené, s různým počtem hodin. Obvykle je požadováno vysokoškolské vzdělání v humanitním nebo lékařském oboru, mnohaleté zkušenosti v pomáhající profesi, vlastní supervize v pozici klienta, v některých institutech jsou podmínkou pro přijetí do výcviku i zkušenosti

s vedením týmu či sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik. (Baštecká a kol., 2016, s. 113-114).

Další možností, jak se v České republice stát supervizorem, je absolvování vysokoškolského studijního oboru Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích navazujícího magisterského studijního programu Sociální politika a sociální práce na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Na stejné fakultě při Katedře řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích lze absolvovat v rámci celoživotního vzdělávání tříletý kurz Supervize v pomáhajících profesích (Mátel, 2019, s. 13-16).

Podle Baštecké a kol. (2016, s. 114) zatím nejsou v české legislativě zakotveny jednotné kvalifikační standardy na vzdělání a výcvik supervizorů. Některé z výcviků bývají koncipovány tak, aby splnily kritéria Evropské asociace pro supervizi a koučování (EASC) nebo Asociace národních organizací pro supervizi v Evropě (ANSE).

Vzdělání je jen jedním z požadavků na pozici supervizora. Podle Shulmana (dle Kopřiva, 2006, s. 139) jsou dovednosti, které by měl supervizor mít, podobné těm, které používají supervidovaní při práci se svými klienty. Patří mezi ně vcítění se do klienta a projevení vlastních pocitů, uzavírání kontraktu, vnášení požadavků, umění navázat vztah, vést rozhovor, naslouchat, klást otázky aj. Šimek (1995, s. 11) na základě výsledků ankety mezi českými psychoterapeuty přidává „toleranci zahrnující respekt k odlišným psychoterapeutickým stylům, otevřenost, trpělivost, flexibilitu, smysl pro humor, skutečný, upřímný zájem pomoci, zvědavost.“ Podobně se vyjadřují i Oláh a Schavel a kol. (dle Mátel, 2019, s. 11), že supervizor je „vysoce profesionální pracovník, který koná s vysokou mírou empatie, úcty, pravdivosti, flexibility, zájmu, zaujatosti a otevřenosti.“

Důležitou roli při výběru supervizora může hrát věk a v konkrétních případech i pohlaví. Kolařík, Lečbych, Luca a Fülepová (dle Baštecká a kol., 2016, s. 116) uvádějí příklad, kdy si tým pomáhající týraným ženám objednal supervizorku. Místo ženy však přišel muž, který týmu pomohl „uvidět téma i z jiných úhlů pohledu tím, že refleктоval vývoj své role pro tým,“ a umožnil tak pracovnícím širší pohled. Jak bylo nastíněno výše, od supervizora se požadují mnohaleté zkušenosti v pomáhající profesi, vysokoškolské studium, vlastní práce pod supervizí, psychoterapeutický výcvik apod. Dle Baštecké (2016, s. 116) se tím posouvá hranice pro samostatnou supervizní práci až k věku 40 let. Na druhou stranu s přibývajícím

věkem supervizorů je třeba si uvědomit jejich menší pružnost a přizpůsobivost supervidovaným, novým poznatkům a přístupům (Baštecká a kol., 2016, s. 116).

Hawkins a Shohet (2004, s. 68) si všímají toho, co všechno ovlivňuje supervizorův styl. Kromě věku, pohlaví, kulturního prostředí či osobnosti je to přístup, který supervizor používá jako pomáhající pracovník. Jinak se bude k supervidovanému chovat rogersovský poradce, psychoanalytik či behaviorista a jinak supervizor pracující přístupem zaměřeným na řešení. Boyd (dle Hawkins, Shohet, 2004, s. 68) uvádí, že je možné propojit různé terapeutické přístupy a vytvořit vlastní styl.

Supervizor plní roli poradce, učitele, manažera či konzultanta s odpovědností za supervidovaného a jeho práci vůči klientovi, a s odpovědností vůči organizaci, která si ho objednala. Dále mohou být přidány role hodnotícího pozorovatele, kolegy, nadřízeného, technika či manažera administrativních vztahů. Supervizor musí umět základní role s citem používat a vzájemně kombinovat (Hawkins, Shohet, 2004, s. 54-55). Naproti tomu Baštecká (2016, s. 117) upozorňuje na nebezpečí návratu k původní odbornosti supervizora v krizových momentech supervize, kdy například psychoterapeut začne dělat terapii. Dále se zamýšlí nad tím, do jaké míry je pro supervizora podstatné být odborníkem v supervidované oblasti. Může mu to pomáhat, ale i bránit v nadhledu. Podle Baštecké (2016, s. 117) by supervizor měl mít přehled o dané oblasti (sociální služby, zdravotnictví, neziskový sektor, příspěvkové organizace, legislativa, etický kodex atd.).

Supervidovaný je dalším aktérem supervize. Může jím být jednotlivec, skupina či tým. V sociálních službách jsou supervidovanými řídicí pracovníci, vedoucí služeb, sociální pracovníci a ostatní pracovníci v sociálních službách. Podle Havrdové (2008, s. 69) jsou účastníky supervize všichni, jichž se situace nějakým způsobem dotýká a mohou se podílet na jejím řešení. V týmové supervizi bývá dalším aktérem i přímý nadřízený.

Pro přínos supervize je důležité, aby byli pracovníci na supervizi připraveni a motivováni. Měli by vědět, zda si mohou vybrat supervizora, téma supervize či její uspořádání. Probíraná témata musí být pro supervidované významná (Havrdová, 2008, s. 67-68). Kopřiva (2006, s. 139) uvádí, že do supervize je třeba investovat energii a zájem, které nelze vynutit.

Supervize by neměla být nařízena zvenku, aniž by supervidovaní tušili záměr a smysl supervize, protože hrozí, že nepřinese očekávané výsledky a supervize se stane zbytečnou investicí (Havrdová, 2008, s. 66-68). Může dojít až k rezistentnímu chování: k vyhýbavému

či pasivnímu chování nebo dokonce k vědomému kladení odporu s projevy nepřátelského chování, hněvu, nevšímavosti či provokací (Maroon a kol., 2007, s. 29).

Dalšími podmínkami úspěšné supervize je sdělovat svá očekávání, aktivně se zapojovat, využívat supervizi k osobnímu a profesnímu růstu, připravovat si témata předem, být pravdivý, otevřený, reagovat na podněty supervizora, skupiny či týmu, respektovat sebe, svá omezení a své hranice stejně tak i u druhých (Havrdová, 2008, s. 71-72, s. 82).

Reflektující tým, jak uvádí Hoffmanová (dle Pecháčková, 1993, s. 87), vzešel původně z výzkumné metody pozorování za jednosměrným zrcadlem a jako terapeutický nástroj ho začala používat Milánská škola (Selvini-Palzzoli, Boscolo, Cecchin, Prata), která navázala na tým z Palo Alto. Struktura Milánského modelu spočívá v tom, že jeden terapeut (dříve byli dva) vede rozhovor s rodinou. Za jednosměrným zrcadlem sedí dva terapeuti, kteří pozorují a diskutují, do hovoru mohou vstoupit telefonicky, příp. naistalovaným mikrofonem, vymyslí paradoxní úkol nebo rituál, který je rodině zadán. Tým sleduje reakce členů, sezení je rychle ukončeno, dále se s rodinou nediskutuje, aby nedošlo k zastavení procesu změn v systému (v rodině). Celý tým diskutuje o případu před a po skončení terapie (Von Schlippe, Schwetzer, 2006, s. 23).

Norský lékař a terapeut Tom Andersen a jeho tým ve snaze vyrovnat do té doby asymetrický vztah terapeut/tým – klient/rodina přišli s myšlenkou, aby se tým stal součástí sezení, aby nebyl za zrcadlem. Využití reflektujícího týmu v tomto aranžmá přineslo nutnost používat jednoduchý jazyk srozumitelný klientům, pečlivě volit slova přiměřená situaci. Reflektující tým přispívá k uvolnění atmosféry, k odstranění bariéry mezi terapeutem jako autoritou/expertem a rodinou, dává prostor pro výměnu a sdílení myšlenek, nápadů a pocitů, pro vysvětlení významů (Skorunka, 2010, s. 252-253).

Aranžmá práce s reflektujícím týmem podle von Schlippeho a Schwetzera (2006, s. 148) vypadá následovně: terapeut s klientem (rodinou, párem) sedí odděleně od reflektujícího týmu tvořeného obvykle dvěma až čtyřmi členy. S účastí reflektujícího týmu musí souhlasit všichni členové rodiny. Terapeut klade členům rodiny otázky, vybízí každého člena, aby popsal situaci ze svého pohledu. Po 20 – 25 minutách je dán prostor reflektujícímu týmu, rodina naslouchá, nevstupuje do jejich rozhovoru. Podle von Schlippeho a Schwetzera (2006, s. 148) „si to můžeme představit tak, jako bychom procházeli kolem pootevřených dveří a zaslechli své jméno: je mnohem zajímavější zastavit se a poslouchat než vejít dovnitř a začít do toho mluvit.“

Hargens (dle von Schlippe, Schwetzer, 2006, s. 151) nabízí možnost pracovat metodou reflektujícího týmu i ve dvojicích, kdy jeden terapeut vede sezení, druhý pozoruje, a pak oba před klientem (rodinou) reflektují.

Andersen; Walter, Peller (dle Zatloukal, Vitek, 2013, s. 59) uvádějí, že „se v metodě reflektujících týmů odráží postmoderní myšlení zejména:

- Důrazem na lokální vědění místo vědění univerzálního.
- Cíleným zahrnutím více perspektiv (,hlasů´) do konverzace.
- Respektováním různých pohledů bez snahy najít ten ,správný´ a odmítnout ostatní (místo přístupu ,buď/anebo´ přístup ,to i to´).
- Důrazem na spoluvytváření s klienty i s kolegy v dialogu.
- Snahou o narušení hierarchických vztahů a zaujetí více partnerského vztahu s klienty.”

Podle Zatloukala a Vítka (2013, s. 58) našel reflektující tým uplatnění ve většině postmoderních přístupů. Mnohé z těchto směrů si práci s reflektujícím týmem přizpůsobili svým potřebám podobně jako přístup zaměřený na řešení. Zatloukal a Vitek (2013, s. 62-64) vycházejí z pravidel představených Tomem Andersenem:

Členové týmu

- hovoří jen mezi sebou, nenavazují s klienty oční kontakt, nehovoří k nim.
- vedou spolu dialog, reagují na sebe, rozvíjejí své nápady.
- se vyjadřují jen k tomu, co zaznělo na tomto sezení.
- reflektují tak, aby se klient mohl nápady inspirovat, a zároveň mohl jejich nápad, postřeh snadno odmítnout (,Možná, že...´ ,Napadá mě...´ apod.).
- tvořivě, hravě nabízejí velké množství nových pohledů.
- mají přicházet s názory do jisté míry neobvyklými, podnětnými.
- by se měli vyjadřovat k několika hlavním momentům v konzultaci a nezahltit klienty.

Von Schlippe a Schwetzer (2006, s. 151) uvádějí, že by reflexe neměla přesáhnout 5 -10 minut. Podobnou zkušenost mají i Zatloukal a Vitek (2013, s. 64), kdy delší reflexe způsobuje přesycenost nápady a snížení pozornosti klientů i terapeuta. Poté mají možnost se vyjádřit klienti, mohou, ale nemusí reagovat na podněty reflektujícího týmu. Terapeut dle Zatloukala a Vítka (2013, s. 64) může volit otázky typu:

- „Bylo něco z toho, co kolegové říkali, pro vás zajímavé?“
- „Chcete se k něčemu, co bylo řečeno, vrátit?“
- „Co vám běželo hlavou, když si kolegové povídali?“

Podle von Schlippeho a Schwetzera (2006, s. 151) se terapeuti dotazují tímto způsobem:

- „Bylo v tom, co jste slyšeli, něco, k čemu byste chtěli něco říci, o čem byste ještě chtěli mluvit?“
- „Bylo něco, s čím jste naprosto nemohli souhlasit, něco, o čem se raději nemělo promluvit?“
- „Je něco, co vám tam chybělo?“

V průběhu šedesáti až devadesáti minutové konzultace bývá reflektující tým vyzván k reflexi dvakrát až třikrát. Na konci sezení se hovoří o přáních do budoucna, případně se domlouvá termín další konzultace (von Schlippe, Schwetzer, 2006, s. 151).

Chang (dle Nedělníková, 2012, s. 37) uvádí, že v současnosti je někdy reflektující tým považován za nový model rodinné terapie.

1.6 Supervize v sociální práci

Supervize se v České republice v kontextu sociální práce objevuje po roce 1989 s obnovením vzdělávání v sociální práci, kdy se začaly objevovat projekty na přípravu supervizorů. První kurz supervize zaměřený na profesionální růst a osobnostní rozvoj sociálních pracovníků byl realizován v roce 1996 (Havrdová dle Koláčková, 2003, s. 352).

Povinnost supervize při udělování grantů z programů v oblasti sociální a zdravotní péče urychlila v některých organizacích zavedení pravidelné supervize. (ČIS. Supervize. [online]). Mezi prvními organizacemi poskytující sociální služby, které zavedly supervizi, byla Diakonie ČCE v Praze, její Středisko křesťanské pomoci (Koláčková, 2003, s. 352).

Jediný použitelný odkaz v legislativě na pozici supervizora v sociálních službách je uveden v příloze č. 2 vyhlášky MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění v personálním standardu č. 10 Profesní rozvoj zaměstnanců kritérium e), kdy poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka. V sociálních službách je za nezávislého kvalifikovaného odborníka velmi často považován právě supervizor (ČIS. Supervize-Tošner. [online]).

Výklad standardu č. 10e) o zajištění podpory nezávislého odborníka nemá být chápán jako povinnost zaměstnanců se supervizi „podrobit“, ale jako povinnost organizace zajistit supervizi organizačně a finančně. V zahraničí je tato povinnost považována za privilegium pracovníků pomáhajících profesí. Zavedení pravidelné supervize v organizaci je určitým znakem kvality (ČIS. Supervize-příručka. [online]).

Supervize v sociální práci se odlišuje od pojetí supervize v psychoterapii, a to tím, že může plnit funkci kontroly kvality. Supervizor je více zaměřen na plnění úkolů organizace zejména tehdy, jedná-li se o supervizora interního. Současně bývá pověřen i hodnocením pracovníků. Toto řešení není příliš optimální, protože supervizor spolurozhoduje o odměnách, případně sankcích, což nepříspěvá k otevřenosti a důvěře supervidovaných k supervizorovi. Stěžejním úkolem supervizora je pomáhat sociálním pracovníkům s jejich klienty, s nevyjasněnými či problematickými vztahy k organizaci, kolegům, dalším osobám a institucím. Další činností je vzdělávání, které v případě, že supervizor nemá další funkci (především kontrolní), je realizováno konzultantem (Kopřiva, 2006, s. 138-139).

Jeklová, Reitmayerová (2007, s. 6) uvádějí, že se supervize stala v oblasti sociální práce a neziskového sektoru jedním z nejefektivnějších způsobů rozvoje a řešení problematických situací. Podle nich se nejčastěji jedná o individuální supervizi a supervizi týmů.

2 SUPERVIZE ZAMĚŘENÁ NA ŘEŠENÍ

Jedním z přístupů k supervizi zmiňovaném v kapitole 1.2 Druhy supervize je přístup zaměřený na řešení, kterým byly realizovány všechny analyzované supervizní konzultace v této práci. Tento přístup vychází ze systemických či postmoderních přístupů. Do systemického přístupu je zařazen z toho důvodu, že jsou léčeny systémy, do řešení jsou zahrnuti lidé z okolí klienta (rodina, kolegové, přátelé), a malé změny vyvolávají větší změny, které bývají transakční a systemické (de Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum, Kim Berg, 2011, s. 18). Na rozdíl od rodinné terapie je pro systemický přístup typické, že lidé z okolí klienta mohou být přítomni pouze na komunikační úrovni, neúčastní se fyzicky terapie, a přitom mohou u druhých způsobit změny (von Schlippe, Schwetzer, 2006, s. 159). Podle Kim Berg (2013, s. 24) je nejzásadnějším rozdílem mezi rodinnou terapií, kdy rodina funguje při zachování svých hranic a homeostatické rovnováhy, a terapií zaměřenou na řešení vnímání změny, kdy přístup zaměřený na řešení „chápe lidský život jako nepřetržitý proces změn.“

Ludewig (dle Strnad, 2010, s. 273) rozlišuje „systemickou terapii od nesystematických takto:

- Namísto výlučné individualizace – orientace na kontext.
- Namísto kauzality – reflexivita (společné reflektování a dialogická otevřenost.
- Namísto sebeuspokojivých jistot – zvědavost a dialogická otevřenost.
- Namísto věrnosti metodice – tvořivost.
- Namísto patologizující rezignace – sociální citlivost; orientace na zdroje a řešení.
- Namísto jednostranného léčení – vzájemná inspirace ve spolupráci.
- Namísto paternalistické (či materialistické) péče – orientace na klienta a na to, co si od nás žádá.“

Bobek a Peniška (2008, s. 112) vyjmenovávají hlavní prvky systemického přístupu a terapie, z nichž mnohé se používají také v přístupu zaměřeném na řešení:

- Terapeut spoluvytváří nový systém se zcela novými možnostmi řešení.
- Sebeorganizace klienta a systémů.
- Práce se změnou kontextů, rozdíly a rozlišením.
- Systemické konstruktivní otázky.
- Zaměření na řešení.

- Důsledný popis zakázky a cílů.
- Výjimky a zdroje.
- Konstruování možností v jazyce.
- Narušení rovnováhy v systému.
- Nedirektivní reflexe.

2.1 Historie a vývoj

Zakladateli přístupu zaměřeného na řešení (z angl. Solution-focused, zkratka SF) jsou Steve de Shazer, jeho manželka Insoo Kim Berg a další kolegové z Centra krátké rodinné terapie (Brief Family Therapy Center, ve zkratce BFTC) v americkém Milwaukee (de Shazer a kol., 2011, s. 15). Přístup je v originále pojmenován Solution Focused Brief Therapy (SFBT), česky „krátká terapie zaměřená na řešení“ (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 19).

Americký sociolog francouzského původu de Shazer byl ve svých počátcích ovlivněn M. H. Ericksonem. Intenzivně studoval jeho kazuistiky, pracoval podle ‚ericksonovského‘ modelu, snažil se nalézt teorii, podle které Erickson postupoval. Zjistil, že Erickson žádnou teorii nepoužíval, přesto de Shazer dál hledal teoretické zdůvodnění způsobu jeho práce (Pecháčková, 1993, s. 59).

Začátkem 70. letech 20. století studoval de Shazer v Mental Research Institute v Palo Alto. Zde byli jeho mentory Weakland, Watzlawick a Fisch, kteří byli rovněž inspirováni Ericksonem. V Palo Alto se de Shazer seznámil se studentkou Insoo Kim Berg, rogersovsky a beawinovsky orientovanou terapeutkou, vzali se a založili Centrum krátké rodinné terapie (Pecháčková, 1993, s. 59; Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 19).

Tým z Palo Alto (Weakland, Watzlawick, Fisch a Bodin) se zaměřoval na krátkou komunikační terapii v rozsahu maximálně deseti sezení, neanalyzoval příčiny chování, ale snažil se odhalit mechanismy, které problémy udržují, a najít způsob, jak změnit chování (Pecháčková, 1993, s. 41-42). Přístup zaměřený na řešení dle de Shazera (2017, s. 18) nehledá příčiny problémů, soustřeďuje se na nalezení univerzálních klíčů (řešení) pasujících do různých zámek (problémů). Zaměřuje se na řešení, na budoucnost, na to, co se daří (de Shazer a kol., 2011, s. 16).

De Shazer, Lipchik a kol. (dle Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 20) uvádějí, že autoři SFBT byli ovlivněni výše zmíněným pozdním M. H. Ericksonem a týmem MRI, jejich postmoderní myšlení bylo inspirováno pozdním Wittgensteinem, Batesonem, Derridou nebo Gergenem a také Occamovou břitvou. De Shazer (2017, s. 77) uvádí, že dle Occama,

anglického filozofa ze 14. století, „je marností používat více tam, kde stačí méně, což znamená, že bychom měli hledat to nejjednodušší vhodné vysvětlení,“ vyjadřovat se úsporně a srozumitelně. Podle McKergowa (2002, s. 29) dělat věci co nejjednodušeji je klíčovým principem přístupu zaměřeného na řešení.

De Shazer a Kim Berg mají mnoho pokračovatelů, kteří rozvíjejí tento přístup a uplatňují principy na řešení orientovaného přístupu v dalších oblastech. K významným osobnostem přístupu zaměřeného na řešení patří například Scott Miller, Bill O’Hanlon, Eve Lipchik, Harry Korman, Ben Furman s Tapani Aholou.

Ben Furman a Tapani Ahola z Finska aplikovali tyto principy mimo jiné i v koučování v tzv. „reteamingu“ – koučování v malých skupinách. Dnes je Reteaming známý nejen v Evropě (Finsko, Švédsko, Norsko, Dánsko, Německo a další), ale po celém světě včetně Japonska, Spojených států amerických či Austrálie (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 5-6).

Peter Szabó a Daniel Meier (2010, s. 6) začali nástroje a postupy zaměřené na řešení přenášet do světa managementu a koučování. Szabó na konci 90. let 20. století založil ve Švýcarsku koučovací školu, kde se vyučuje na řešení zaměřené koučování - Brief Coaching. Meier později zavedl tento model v týmovém koučování a v managementu. Jejich metody a techniky se daří aplikovat i v supervizi.

V České republice se tomuto přístupu věnují členové týmu Dalet, jejich spolupracovníci a další jimi vyškolení terapeuti, supervizoři a kouči. Dalet pravidelně pořádá workshopy vedené zahraničními lektory, terapeuty a kouči.

Přístup zaměřený na řešení se postupně stal jedním z nejlivnějších přístupů v různých pomáhajících profesích, v psychoterapii, sociální práci, v poradenství, vzdělávání, prosazuje se v managementu, koučování a v supervizi.

2.2 Principy přístupu zaměřeného na řešení

„Řeči o problému vytvářejí problém, řeči o řešení vytvářejí řešení.“ Podle de Shazera (dle von Schlippe a Schwetzer, 2006, s. 27) je tato věta základní myšlenkou přístupu zaměřeného na řešení.

Podle de Shazera a kol. (2011, s. 16) lze přístup nejlépe definovat pomocí vodítek a principů než prostřednictvím teorie. De Shazer a kol. (2011, s. 16-17), Berg (2013, s. 28-29) uvádějí tři základní principy přístupu zaměřeného na řešení:

1. **Když něco funguje, dělejte toho víc.** Supervizor si všímá zdrojů, společně se supervidovaným rozvíjí to, co funguje. Supervizor neposuzuje klientovo rozhodnutí, pouze sleduje, zda je řešení účinné.
2. **Když něco nefunguje, zkuste to jinak.** Pokud řešení nefunguje, není to řešení. Supervizor kreativně reaguje na situaci, experimentuje, improvizuje.
3. **Nespravujte, co není rozbité.** Hlavní zásada SF říká, že pokud neexistuje problém, nemá být ani supervize. K dovednostem supervizora patří rozpoznat, kdy je možné spolupráci ukončit, do jakých oblastí nezasahovat, věřit v klientovy kompetence.

Podle de Shazera a kol. (2011, s. 17-18) existují další vodítka pro SF práci:

- **Malé kroky mohou uskutečnit velké změny** – SF přístup předpokládá, že každá změna spustí další změnu, která nakonec povede k systémové změně. Supervize je uskutečňována po malých, zvládnutelných krocích.
- **Řešení nemusí mít nic společného s problémem** – supervizor zjišťuje, co bude jinak, až bude problém vyřešen, nepátrá se po příčinách problému, ale po řešení, které se mohlo v minulosti objevit nebo může existovat v budoucnu.
- **Jazyk používaný k rozvíjení řešení je odlišný od jazyka popisujícího problém** – jazyk řešení je zaměřený na budoucnost, je pozitivnější, s nadějí a vírou ve zlepšení situace na rozdíl od jazyka problémů, který v klientově minulosti pátrá po příčinách vzniku problémů.
- **Vždy existují výjimky, kdy problém není přítomen** – jeden z hlavních nástrojů užívaných v supervizi zaměřené na řešení, kdy jakákoliv výjimka z problému (i malá) může vést ke změně.
- **Budoucnost lze tvořit, měnit** – budoucnost je plná naděje, lidé mohou vytvářet novou realitu.

McKergow (2002, s. 29) shrnuje charakteristiku přístupu zaměřeného na řešení do šesti principů v akronymu **SIMPLE** (jednoduchý):

- S** Solutions (řešení) – nikoli problémy
- I** Inbetween (mezi) – jednání se uskutečňuje v interakci
- M** Make use of what's there (využij toho, co je k dispozici)
- P** Possibilities (možnosti) – minulé, současné, budoucí
- L** Language (jazyk) – používání jednoduchého, prostého jazyka
- E** Every case is different (každý případ je jiný) – individuální přístup ke každému

Jackson a McKergow (2007) hovoří o několika zásadách, o které se opírá na řešení zaměřená práce:

- Změna se odehrává po celou dobu. Úkolem pracovníka je identifikovat a posilovat užitečné změny.
- Neexistuje jediný správný způsob, jak na věc nahlížet. Rozdílné úhly pohledu mohou být užitečné.
- Detailní porozumění problému je obvykle málo užitečné pro dosažení řešení.
- Žádný problém se neděje neustále. Přímá cesta spočívá v rozpoznání toho, co se děje, když k problému nedochází nebo když je redukován (tzv. výjimka z problému).
- Stopy k řešení leží přímo před námi: musíme je pouze rozpoznat.
- Malé kroky správným směrem mohou vést k velkým změnám.
- Je důležité zůstat na řešení zaměřený, ne řešení prosazovat.

Zatloukal a Vítek (2014, s. 21–25) nabízejí shrnutí principů přístupu zaměřeného na řešení zformulované do snadno zapamatovatelného akronymu:

R	rozvíjení řešení nikoli problémů
E	efektivita/jednoduchost
S	spolupráce/spoluvytváření
E	expertnost na proces nikoli na obsah
N	nevyhnutelnost změn
I	individuální přístup

Rozvíjení řešení za pomoci vize preferované budoucnosti, cílů, výjimek, změn před sezeními i mezi sezeními, zdrojů a dalších technik (viz následující kapitola Vybrané metody a techniky supervize zaměřené na řešení) je mnohem efektivnější než zkoumání příčin problémů, selhání a důvodů, proč to nejde změnit. Neznamená to, že se o problémech nehovoří, problém se neutvrzuje, ale narušuje. Supervizor vede supervizovaného tak, aby on sám mohl změnit situaci podle svých představ (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 26). Podle de Shazera (2017, s. 65) „řeč klienta, když popisuje alternativní budoucnosti a podrobnosti o rozdílech po řešení, se zdá být mnohem důležitější než detaily o zamčené místnosti s obtížemi.“ Už jen představa, že se dostane někam, kde to je lepší, usnadňuje dostat se tam.

Efektivita – přístup zaměřený na řešení se občas označuje ‚brief‘ - krátký – to znamená, že terapeutických změn lze dosáhnout během několika sezení (de Shazer, 2017, 23-25).

Spolupráce/spoluvytváření – pro docílení úspěšné supervize je důležitá spolupráce, dosažení dohody, na čem a jakým způsobem budou supervizor a supervidovaný spolupracovat (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 40). Iniciátorem navázání vztahu a rozvojem spolupráce je podle de Shazera (2017, s. 88) už od prvního sezení supervizor, který vytváří proces změny, což je nevyhnutelný a kontinuální proces.

Expertnost na proces – supervizor je expertem na vedení procesu změny a na zaměření se na cíl, supervidovaný je odborníkem na svůj život. Rozhovor je veden tak, aby byl pro supervizanta užitečný, aby si ujasnil své cíle a pracoval na jejich dosažení, objevil zdroje apod. (Zatloukal, Vítek, 2014, s. 24).

Nevyhnutelnost změn – nic není neměnné. De Shazer a kol. (2011, s. 37) je přesvědčen, že stačí pouze malá změna, malý cíl. Každá i drobná změna vede k dalším změnám, k dalšímu posunu, vytváří rozdíl.

V supervizi zaměřené na řešení se pracuje s rozdíly a výjimkami, tedy situacemi, kdy problém alespoň na chvíli zmizí nebo se zmírní. Supervizor si cíleně všímá malých změn a ty společně se supervidovaným rozvíjejí (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 40-41).

Individuální přístup – za využití různých metod, zážitkových technik je supervizant veden k tomu, aby našel vlastní řešení s pomocí svých zdrojů (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 41).

2.3 Vybrané metody a techniky supervize zaměřené na řešení

V této podkapitole jsou uvedeny některé z technik využívaných v rámci supervize zaměřené na řešení, které mohou pomoci supervizorům strukturovat práci. Podle Zatloukala a Vítky (2016, s. 111) jsou při hledání řešení mapovány tři oblasti:

- Co klient chce – společné směřování.
- Kam se na cestě k cíli zatím dostal – dosavadní pokrok a zdroje.
- Jaký bude první krok – malé známky zlepšení a experimenty.

Společné směřování: společný projekt, preferovaná budoucnost, cíle, dovednosti

Supervize je činnost, která společným úsilím někam směřuje; supervizor zaměřený na řešení se pomocí otázek snaží nasměrovat klienta tak, aby popsal, co chce, případně co bude místo toho, co nechce (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 87). Tento popis bývá v sociální práci nazýván zakázkou, v supervizi v podobném smyslu termínem kontrakt, nebo, jak uvádí Bobek a Peniška (2008, s. 163), dohodou o žádosti, tj. klientem potvrzenou dohodu o tom, kterému konkrétnímu tématu se budou společně s pracovníkem v danou chvíli věnovat.

Korman, Ratner a kol. (dle Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 88) v tomto smyslu hovoří o společném projektu splňujícím tři podmínky: „vychází z přání klienta, koresponduje s nabídkou pracovníka a lze očekávat, že se jej podaří dosáhnout.“ Podle Shennana (dle Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 89) ke změně dochází na základě konverzace mezi pracovníkem a klientem. Čtvrtou podmínku důležitou pro supervizi doplňuje například Pichot a Dolan nebo Thomas (dle Zatloukal Vítek, Věžník, Žákovský, nepublikovaný text, s. 85), kterou je zohlednění zainteresovaných osob a institucí, tedy manažerů týmů, zadavatelů supervize apod.

Korman (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 120) uvádí, že dojednání společného projektu je základem pro další spolupráci; lze se tak vyhnout mylnému očekávání klienta, které pracovník nemůže splnit, a vyhnout se riziku, že se supervizor stane expertem na klientův život, místo toho, aby vycházel z přání klienta.

Zatloukal a Vítek (2016, s. 121) hovoří o společném projektu v kontextu spolupráce jako celku, tak i v kontextu jednotlivých supervizních sezení. Podle Zatloukala a Žákovského (2019, s. 89) je obecný rámec spolupráce vytvářen při dojednávání společného projektu obvykle na začátku konzultace po popovídání (small talk).¹

Otázky zaměřené na společný projekt podle Zatloukala a Vítka (2016, s. 121):

- „Co by se po dnešním sezení, možná ještě dnes nebo zítra, pro vás muselo změnit – i něco malého -, abyste mohl říct, že vám to pomohlo?“
- „Podle čeho na konci dnešního sezení poznáte, že to nebyla ztráta času, ale naopak že stálo za to sem přijít?“
- „Podle čeho poznáte, že věci už jsou dostatečně dobré (nebo: na dobré cestě) a je na čase ukončit naši spolupráci?“

Další možností, jak vytvářet společné směřování, je popis vize preferované budoucnosti. Otázka na vizi preferované budoucnosti položená v organizaci nemusí přinést očekávaný přínos. Řada lidí vidí v prohlášení vize pouze formalitu. Výstižnějším pojmem je podle Furmana (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 123) „sen“. Bennis (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 123) uvažuje o vizi organizace či týmu jako o „snu odehrávajícím se v bdělém stavu.“

Supervizor ke zjištění preferované budoucnosti může položit zázračnou otázku, která usnadňuje vytvořit vizi, jak bude vypadat budoucnost po vyřešení problému, a zároveň dává

¹ Detailní mapování tří různých oblastí: co klient umí, co ho baví, co mu přináší radost (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 74)

naději, že je problém řešitelný. Otázka může znít takto: Představte si, že dnes v noci, zatímco vy spíte, se stane zázrak, a váš problém je vyřešen. Protože spíte, nevíte, že zázrak nastal. Podle čeho po probuzení poznáte, že se stal zázrak? (Berg, 2013, s. 83).

De Shazer a Dolan a kol. (2011, s. 67-69) uvádějí čtyři důvody, proč pokládat otázku na zázrak:

- Pomocí zázračné otázky lze užitečně popsat cíle.
- Hledání odpovědí na otázku umožňuje klientům zázrak ve svých představách prožít.
- Položená otázka je východiskem pro výjimky, pro drobné kousky zázraku, který se už děje.
- Klienti si mohou uvědomit, že se jejich život zlepšuje a ubírá se správným směrem.

Cílem otázky na zázrak je „hledat, objevit a uskutečnit hmatatelné a pozorovatelné následky takového zázraku.“ (de Shazer a Dolan a kol., 2011, s. 67-69).

Užitečně zformulované cíle jsou v supervizi zaměřené na řešení poměrně zásadní. Podle Zatloukala a Vítka (2016, s. 142-151) je užitečně zformulovaný cíl:

- Konkrétní s popisem chování. Jak to bude vypadat? Co bude ve vašem životě jinak? Co ještě bude jinak?
- Pozitivně formulovaný. V případě, že klient něco nechce, supervizor se ptá, co bude dělat namísto toho?
- Formulovaný jazykem klienta. Respektování klientova jazyka usnadňuje připojování a spolupráci (Zatloukal, Vitek, 2016, s. 89), je to užitečné i pro formulaci cíle.
- Pro klienta důležitý a přínosný. Člověk vynaloží úsilí jen tehdy, pokud to pro něj má význam, hodnotu.
- Pro klienta náročnou výzvou. Pro splnění cíle by měl klient vynaložit námahu (motivace).
- Reálný. Užitečně zformulovaný cíl je na hranici mezi náročnou výzvou a dosažitelností. Klient by měl v dosažení cíle věřit.
- Klientem ovlivnitelný. Co může klient udělat pro to, aby se cíl splnil?
- Žádoucí v rámci klientova kontextu. Co se změní po dosažení cíle ve vašem vztahu? Jak se splnění pracovního cíle projeví doma? Kdo si toho všimne?

- Odlišen od prostředků nebo způsobů dosažení cíle. Iveson, George a Ratner (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 149) nabízejí jednoduché rozlišení: „pokud se formulace cíle vztahuje spíše k procesu spolupráce, půjde o prostředek, pokud se vztahuje k rozdílům v klientově životě, pak jde o cíl v pravém slova smyslu.“
- Detailně popsán. K detailnímu popisu nedostatečně prozkoumaných situací slouží varianty otázky: A co ještě? (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 115).

Ujasnění, užitečné zformulování cíle je pro klienta tím největším přínosem. Ujasňování cílů provází celý supervizní proces od začátku prvního do konce posledního sezení (Lipchik, 2002, s. 80). Na dosahování cíle už supervidovaní obvykle supervizora nepotřebují.

Podle Zatloukala a Vítka (2016, s. 151-152) k tomu, aby klient dosáhl cíle nebo se přiblížil svému snu, potřebuje určité dovednosti. Získávání nových či rozvíjení stávajících dovedností zapadá do kontextu sociální práce, rozvoje organizace, týmu i jednotlivce. O dovednostech se dojednává podobně jako u společného projektu a podobně se přechází od problému k preferované budoucnosti (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 128-129). Autoři hovoří o „čtyřlístku dovedností“:

- Dovednost je formulována pozitivně.
- Dovednost je reálná.
- Dovednost je žádoucí.
- Dovednost lze trénovat.

První tři dovednosti jsou analogické k užitečně zformulovaným cílům, jen se vztahují k tomu, co je třeba se naučit k dosažení cíle. Čtvrtou dovednost je nutné formulovat tak, aby se dala trénovat a zároveň pro trénink vytvořit podmínky. Zatloukal, Vítek (2016, s. 153-154) uvádějí jako příklad vhodně formulované čtvrté dovednosti „umět zvládnout stres s klidem“ a vybrat takovou dobu pro nácvik, kdy klient ve stresu je „(např. pokud se klient chce naučit zvládat stres s klidem, ale zároveň má teď během prázdnin ‚období klidu‘, pak pravděpodobně nemá příležitost tuto dovednost trénovat)“.

Otázky zaměřené na dovednosti podle Zatloukala a Vítka (2016, s. 154):

- „Co se potřebujete naučit, abyste se posunul k tomu, co chcete?“
- „Podle čeho konkrétně poznáte, že už umíte...(dovednost)?“
- „Podle čeho to pozná váš šéf/kolegové/příbuzní...?“
- „Jakým způsobem by se dalo... (dovednost) trénovat?“

Dosavadní pokrok a zdroje

Výjimky jako předzvěsti řešení, výjimky z problému

Předzvěsti řešení patří mezi nejužitečnější výjimky. Podle de Shazera a Dolan (2011, s. 68-69) jde o výjimky vztahované k preferované budoucnosti, s nadějí, že je lze uskutečnit, a zároveň založené na zkušenostech z minulosti, kdy se už střípky zázraku děly.

De Jong a Berg (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 220) hovoří o výjimkách v situacích, kdy „problém nenastal (i když bychom očekávali, že nastane)“ nebo „byl problém méně závažný než obvykle.“ Podle těchto autorů (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 222) mohou být výjimky záměrné (klient si uvědomuje svůj vliv na situaci) nebo náhodné (samovolné, které klient nemá pod kontrolou). V supervizi lze rozvíjet záměrné výjimky tím, že klient pokračuje v tom, co se osvědčilo; u náhodných výjimek je třeba zaměřit pozornost na to, kdy se výjimky dějí, předvídat je (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 222).

Škály

Škály či stupnice patří k jednoduchým pomůckám, které vyznačují výchozí pozici, kdy bylo nejhůře, a cílový stav, kterého chce supervidovaný dosáhnout. Mezi těmito dvěma body je současný stav, kde se klient nachází, případně kam se chce dostat do příštího setkání (Bobek, Peniška, 2008, s. 174).

Škály mohou mít mnoho podob – od číselných horizontálních či vertikálních přes ‚smajlíky‘, metafory až po namalované obrázky. Grafická čára může být označena stupni, může být jen úsečkou, na které se vyznačují důležité body (kde je teď, kam se posune příště). Počátek úsečky představuje start, nejhorší stav, dno a konec úsečky cíl, ideál, stav, kdy není potřeba profesionální pomoci. Škála se dá také znázornit v prostoru pohybem rukou nebo přecházením v místnosti (Bobek, Peniška, 2008, s. 174).

De Shazer a Berg (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 180) hovoří o škálách jako o pomůcce, která rozvíjí „konverzaci o tom, jaký význam pro klienty uvedená čísla mají, a že různé škály nelze mezi sebou přímo porovnávat.“ Podle Zatloukala a Vítky (2016, s. 180) například v týmové supervizi, přestože mají škály stejná čísla, nelze je mezi sebou porovnávat, protože jsou subjektivně ‚nakalibrované‘.

Práce se škálou má svá pravidla. Nejprve si supervizor se supervidovaným ujasní, co se bude na škále měřit: pokrok, důvěru ve změnu, motivaci ke změně (de Jong, Berg dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 182). Následuje kalibrace – definování 0 a 10, kdy je věnováno mnoho času

popisu cíle (ideálního stavu). Poté je určen aktuální stav (X), jsou zkoumány rozdíly mezi X a 0 (Co nyní děláte, co jste na nule nedělal? Čeho si všímají kolegové?). Dále je pozornost zaměřena na zdroje (Co vám pomohlo dostat se z nuly na X ?). Další možností, jak se podívat na pokrok, je pohled významných osob, partnera, kolegy (Kam by vás na škále umístil nadřízený?). Následuje zkoumání malého kroku ($X + 1$) – Jak to bude vypadat, když se posunete o malý kousek, podle čeho to poznáte vy, váš nadřízený nebo kdokoliv další? (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 182-184).

Známky zlepšení, experimenty

Závěr supervizního sezení, jak uvádí de Jong a Berg (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 93) je tvořen oceněním, přemostěním a experimentem.

Podle Berg (2013, s. 97) je důležité na závěr sezení zařadit komplimenty, vyzdvihnout klientovy kompetence, ocenit jeho úspěchy a splněné úkoly. Iveson, George a Ratner (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 194) oceňováním sledují to, co funguje, shrnují podstatné události, a upozorňují na zdroje, které má klient k dispozici.

Podle de Jonga a Berg (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 194) slouží přemostění k propojení toho, co konstruktivního se v konzultaci s klientem objevilo, a návrhem experimentu.

Berg a Szabó (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 195) hovoří o navrhování experimentu jako o tvořivém hravém procesu, kterým lze podpořit kroky naplánované společně supervizorem a klientem. Szabó a Meier (2010, s. 63) zdůrazňují, že i při zadávání experimentů je důležité nezapomínat na principy přístupu zaměřeného na řešení – nespravovat, co není rozbité; podporovat klienta v tom, co mu funguje; když něco nefunguje, pomoci klientovi najít něco jiného (dělat to jinak).

Tři typy experimentů podle jejich zaměření (Zatloukal, Vítek, 2016, s. 195):

- Experiment s pozorováním – klient má za úkol všimnout si toho, co se odehrává tak, jak to chce ve svém životě mít.
- Experiment s předpovědí – klient např. každý večer udělá předpověď na následující den, zda záležitosti, které se projednávaly na sezení, nastanou nebo nenastanou.
- Experiment s prováděním – klient např. jednu hodinu denně předstírá (chová se jinak) den po zázraku (viz zázračná otázka) a pozoruje užitečné rozdíly u sebe a u druhých.

Dalšími technikami hojně využívanými v supervizi zaměřené na řešení jsou **metafory a externalizace problému**. Metaforu může nabídnout supervizor sám, často používá metaforu klienta, která má obvykle větší efekt. Metafora je hravá, symbolická, rozvíjí klientovu představivost, metaforické pokyny jsou nedirektivní (Bobek, Peniška, 2008, s. 241).

Externalizace podle Bobka a Penišky (2008, s. 244-245) znamená oddělení problému od osoby (od organizace), s problémem je zacházeno jako se samostatnou cizí entitou. Jednou z možností jak externalizovat, je posadit pojmenovaný problém na židli a vést s ním rozhovor. Jako příklad externalizace uvádějí uspořádání tiskové konference. Roli problému může převzít klient nebo supervizor, příp. další zúčastněné osoby, pokud se jedná o týmovou nebo skupinovou supervizi. Podobným způsobem lze pracovat i s externalizací zdrojů, které má klient k dispozici.

3 VYBRANÉ STUDIE VE VÝZKUMU V SUPERVIZI ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ

Výzkumná část diplomové práce je věnována porozumění společnému vytváření směřování v supervizních konzultacích vedených přístupem zaměřeným na řešení. V této kapitole jsou uvedeny čtyři výzkumy v supervizi, ve kterých byly zkoumány významné momenty ovlivňující supervizi. První výzkum byl zaměřen na kontraproduktivní události v supervizi psychoterapeutů, další tři výzkumy se zabývaly užitečnými momenty v supervizních konzultacích vedených přístupem na řešení v kontextu sociální práce.

Výzkum v supervizi se výrazně inspiroval metodami výzkumu v psychoterapii. McLeod (dle Timuľák, 2005, s. 13) uvádí, že praxe určuje, co je důležité zkoumat. Podle Timuľáka (2005, s. 13) je výzkumník ovlivněn svým pohledem na člověka a ptá se pouze na to, co je pro něho hodnotné. Výzkum Elliotta a Morrowa-Bradleyho z roku 1986 (dle Timuľák, 2005, s. 17-19) zjistil, že k nejužitečnějším zkoumaným tématům patří detailní popis, jak terapie proběhla, a výzkum, který se zabývá chováním mezi klientem a terapeutem směřujícím k důležitým momentům změny během terapie.

Z pohledu supervize výzkum podobného typu zaostává za výzkumy v psychoterapii, což je jedním z důvodů zaměření této diplomové práce. Jednou z ucelených prací je výzkum supervize terapeutů v tréninku od Grayové, Ladanyeho, Walkerové a Ancisové zkoumající mimo jiné negativní, kontraproduktivní události v supervizi (Timuľák, 2005, s. 232). Autoři provedli rozhovory s 13 psychoterapeuty účastnících se individuálních supervizí, přičemž zkoumali kontraproduktivní události, které byly definovány jako bránící nebo škodlivé ve vztahu k rozvoji terapeuta. Jako kontraproduktivní události byly definovány ty, kdy supervizoři znevažovali myšlenky a pocity supervidovaných, přičemž supervizoři si prožívání terapeuta často nebyli vědomi. Účastníci uváděli, že kontraproduktivní událost oslabila supervizní vztah a vedla ke změně způsobu, jakým přistupovali ke svým supervizorům. Někteří účastníci se domnívali, že kontraproduktivní události negativně ovlivnily jejich práci s klienty (Gray, Ladany, Walker, Ancis, 2001). Zaměření na to, co se nedařilo v supervizi, je dáno psychodynamickým (zejména interpersonálním) přístupem autorů výzkumu. Ze zkoumání vyplynul význam vztahu supervizora a supervidovaného a význam úkolů podobně jako u významných momentů v terapii (Vítek, 2018, s. 26).

Výzkumy supervizních konzultací vedených přístupem na řešení byly realizovány v roce 2018 studenty Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkumy se zabývaly významnými

momenty posunu v supervizních konzultacích vedených tímto přístupem. Autorky Mócová (2018) a Kořenková (2018) zkoumaly supervizní konzultace pomocí Recursive frame analysis (zkratka RFA).² Vítek (2018) použil pro svůj výzkum Celkovou procesovou analýzu (Comprehensive Proces Analysis, zkratka CPA), jejímiž autory jsou Elliott a Shapiro.³

Cílem práce od Kořenkové (2018, s. 162) bylo pomocí kvalitativní výzkumné metody Recursive frame analysis prokázat přítomnost významných momentů posunu. Analyzováno bylo celkem sedm supervizních konzultací (individuální, skupinové, týmové). Ve čtyřech případech se jednalo o individuální supervizi, ve dvou případech o skupinovou supervizi a v jednom o týmovou supervizi. U pěti supervizních konzultací byl přítomen reflektující tým, u jedné reflektující tým a tým pozorovatelů, u jedné reflektující tým a dva external witness (externí pozorovatelé).

Supervizní rozhovory byly zachyceny na audionahrávkách a podrobeny pečlivé transkripci. Momenty posunu byly zobrazeny pomocí tabulky ve třech sloupcích označujících úvodní, přechodovou (střední) a závěrečnou část posunů komunikace. Úvodní část vystihovala obvykle první uvedení tématu a jeho zaměření. Ve střední, přechodové části bylo původní téma udržováno či rozvíjeno, odtud byl sledován posun konverzace do části závěrečné. Provedenou analýzou byly u jednotlivých supervizních konzultací zaznamenány posuny nejen vpřed, tzn. od úvodní přes střední k závěrečné části, ale také nazpět tak, jak plynulo komunikační téma. Otevřená témata se v průběhu supervizní konzultace v některých případech navracela zpět a dále se rozvíjela, což autorka pomocí RFA zachytila. Pomocí RFA výzkumu byla prokázána přítomnost významných momentů posunu. Ve dvou případech i negativních, což bylo pro autorku výzkumu překvapující. Jedna supervizní konzultace byly analyzována ve spolupráci s nezávislým výzkumníkem, kdy bylo konstatováno, že použití metody RFA je přímo ovlivněno subjektivním vnímáním výzkumníka. Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že kvalitativní výzkumnou metodou Recursive frame analysis lze analyzovat supervizní konzultace ke stanovení významných

² V překladu „rekurzivní analýza rámců“, jejímž autorem je Bradford Keeney. RFA analyzuje průběh terapeutických, poradenských či supervizních konverzací a nabízí další široké možnosti využití. RFA zkoumá strukturu terapeutické konverzace ve třech aktech: rámec nedostatků, inspirace pro změnu a rámec zdrojů (Zatloukalová, 2019, s. 44, 47).

³ CPA je interpretativní, kvalitativní výzkumná metoda pro analýzu významných terapeutických událostí zahrnující řadu různých postupů a kroků. Je rozdělena do tří oblastí: zkoumání kontextu, ve kterém se významná událost objevila; zkoumání významných prvků události; vliv významné události (Elliott, Shapiro, 1994 [online]).

momentů posunu u individuálních, skupinových i týmových supervizí (Kořenková, 2018, s. 162, 166).

Mócová (2018) se ve své práci zaměřila na ty momenty v supervizi, které jsou užitečné pro celkový rozvoj supervizní konzultace vedené přístupem zaměřeným na řešení. Autorka analyzovala osm nahrávek supervizních konzultací. Jednalo se o individuální konzultace, pět z nich představovaly klasickou individuální supervizi s jedním supervizorem a jedním supervidovaným. Čtyři z nich byly po sobě jdoucí konzultace se stejnou klientkou, které probíhaly přibližně po dvou měsících. Další tři supervize byly vedeny dvěma supervizory, kde byl navíc přítomen reflektující tým. Všechny supervize byly pravidelné, vzdělávací a podpůrné, zaměřené na případ, vedené jedním či dvěma externími supervizory. Autorka použila metodu Recursive frame analysis (RFA) představující ‚dějovou linii‘ supervizní konzultace. Posuny vysledovala od úvodní ke střední a k závěrečné fázi. Mócová (2018, s. 109) na základě provedeného výzkumu „zjistila osm významných momentů rozvíjejících konzultace:

- zjištění cílů konzultace, zázračná otázka, lidské vztahy
- zjištění fungujících zdrojů
- posunutí obecné roviny do roviny konkrétní
- reflexe reflektujícího týmu
- techniky aktivního naslouchání supervizora
- experimentování
- technika škálování
- zjištění zálib a zvyklostí supervidovaného.“

V případě čtyř po sobě jdoucích konzultací se stejnou klientkou nastal posun jak na samotném sezení, tak i během daných čtyř konzultací. Autorka si dále všímala celkového přínosu reflektujícího týmu v posunu supervizních konzultací, jeho podpory a nastavení jiného úhlu pohledu.

Vítka (2018) ve své práci zajímalo, jaké momenty hodnotili přímí účastníci supervizních konzultací vedených přístupem na řešení jako významné. V rámci výzkumu zkoumal nahrávky a následné přepisy osmi supervizních konzultací zaměřených na řešení.⁴ Supervizoři a supervidovaní klienti vyplnili dotazník zkoumající významné momenty a následně s nimi autor vedl polostrukturované rozhovory. Autor zjišťoval, zda nastala shoda

⁴ Nahrávky supervizních konzultací byly shodné s nahrávkami Mócové (2018).

v hodnocení významných momentů vybraných supervizorem a významných momentů vybraných supervidovaným klientem. V momentech, ve kterých nastala shoda, provedl mikroanalýzu konverzace.

Autor si všímal souvislostí mezi vybranými významnými momenty a technikami⁵, které byly v supervizních konzultacích použity. Často byla využita práce s metaforou, kterou přinesl supervidovaný klient, a supervizor ji rozvinul prací s výjimkou, prací s preferovanou budoucností či s rozdíly. V jednom případě se metafora prolínala celou supervizní konzultací. Autor dále rozebírá, kolikrát se daný SF nástroj objevil ve vybraných momentech.

Vítek (2018, s. 103) uvádí, že „konkrétně lze ve vybraných momentech vypořádat ve třech případech práci s výjimkou, ve dvou případech práci se zdroji, ve třech případech práci s preferovanou budoucností, ve třech případech práci se závěrečnou intervencí a experimentem, jednou je významným momentem vstup reflektujícího týmu a jednou práce se škálou v prostoru.“

V souvislosti se zaměřením Vítkovy práce – dotazováním se supervidovaných klientů na významné posuny v konzultaci je zajímavé podotknout, že v rámci přístupu zaměřeného na řešení von Schlippe a Schwetzer (2006, s. 211) považují za užitečnou konzultaci tu, kterou jako úspěšnou vnímají klienti, kteří předtím identifikovali problém.

⁵ Viz podkapitola Vybrané metody a techniky supervize zaměřené na řešení

4 VÝZKUM V SUPERVIZI ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ

V této kapitole je definován cíl výzkumu diplomové práce, výzkumná otázka a podotázky. Je zde stručně nastíněna analýza diskurzu včetně konverzační analýzy, uveden výběr výzkumného souboru, způsob získávání dat včetně vysvětlení dotazníku UMET, který vyplňovali supervizoři analyzovaných supervizních konzultací. Dále je zmíněna metoda zpracování dat a péče o kvalitu výzkumu a etika výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cílem výzkumu je lépe porozumět procesu společného vytváření směřování v supervizních konzultacích vedených přístupem zaměřeným na řešení.

Výzkumná otázka:

Jakým způsobem supervizor a supervidovaný vytvářejí proces společného směřování v konzultaci?

Výzkumné podotázky jsou inspirovány pojetím Harryho Kormanana (dle Zatloukal, Vitek, 2016, s. 119) o ‚společném projektu‘ jako základní rámcové dohodě na společném směřování supervizora a supervidovaného. Společný projekt splňuje tři podmínky: „vychází z přání klienta, koresponduje s nabídkou pracovníka, je reálný.“

Výzkumné podotázky:

- Vychází cíl z přání klienta?
- Je cíl v souladu s nabídkou supervizora, s jeho kvalifikací, etikou?
- Je cíl reálný?

4.2 Metodologický rámec výzkumu a metody

Celou řadu nástrojů a metod měření využívaných ve výzkumu procesu psychoterapie lze uplatnit i v supervizi. Ve výzkumné části této práce je využívána analýza diskurzu – kvalitativní, interpretativní a konstruktivistická metoda, která se snaží porozumět významu sociální reality účastníků, zabývá se procesy a způsoby vytvoření této reality, k čemuž je využíván jazyk jako vykonavatel určité akce nebo činnosti (Shevchuk, 2013).

Disman (2002, s. 285-287) hovoří o kvalitativním výzkumu jako o nenumerickém šetření a interpretaci sociální reality s cílem porozumět významu sdělovaných informací. V kvalitativním výzkumu je sbíráno mnoho dat o malém počtu respondentů, jsou zkoumány pravidelnosti a význam těchto dat, na jejichž základě jsou vytvořeny nové hypotézy a teorie.

Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11-12) se kvalitativní výzkum zabývá jevy, které jsou zatím neprozkoumány, nebo jevy, na které chceme získat nový pohled, přičemž jsou tyto jevy obtížně interpretovatelné pomocí kvantitativních metod. Autoři hovoří o třech hlavních složkách kvalitativního výzkumu: 1. údaje, získané především rozhovory a pozorováním; 2. analytické či interpretační postupy, prostřednictvím kterých dochází výzkumník k závěrům nebo teoriím; 3. písemné a ústní výzkumné zprávy publikované ve vědeckých časopisech či na konferencích.

4.2.1 Analýza diskurzu a konverzační analýza

Diskurzem je na jedné straně míněno užívání jazyka v lingvistice ve formě promluv a textů, na druhé straně se jedná o sociální praxi typickou pro sociální vědy (Nekvapil, 2017). Řeč se stává nástrojem myšlení a způsobu sociálního jednání, řeč vytváří různé reality. Pojmy jsou chápány a používány v různých diskurzech (Klapko, 2016, s. 391).

Podle Nekvapila (2017) lze na analýzu diskurzu pohlížet ze dvou hledisek: lingvistického a společenskovedního. Lingvistické hledisko se zaměřuje na „analýzu užívání jazyka, které zpravidla přesahuje hranici věty a bývá často zpracováno v příručkách textové lingvistiky nebo pragmatiky, resp. v příručkách shrnujících či kombinujících obě tyto lingvistické subdisciplíny.“ Společenskovední hledisko rozlišuje v analýze diskurzu šest výzkumných tradic:

- Konverzační analýza a etnometodologie
- Interakční sociolingvistika a etnografie komunikace
- Diskurzivní psychologie
- Kritická analýza diskurzu a kritická lingvistika
- Bachtinovský výzkum
- Foucaultovský výzkum (Nekvapil, 2017)

K tomuto dělení se nepřipojují všichni odborníci, např. Woofitt nezahrnuje konverzační analýzu do analýzy diskurzu, rovněž Levinson staví konverzační analýzu do ostrého kontrastu s analýzou diskurzu (dle Nekvapil, 2017).

Podle Klapka (2016, s. 390) lze v diskurzivní analýze používat „výzkumné nástroje dle potřeby a citu badatele“. Eribon (dle Klapko, 2016, s. 390) uvádí, že sám Foucault své analýzy nazýval „bedničkami s nástroji, z nichž si lze posloužit větou, myšlenkou, analýzou jako dlátkem nebo šroubovákem“.

Diskurzivní analýza podle Willigové (Klapko, 2016, s. 390) „poskytuje způsob myšlení o roli diskurzu při konstrukci sociálních a psychologických realit.“ Cílem výzkumu v analýze diskurzu je tomuto porozumět pomocí „popisu, třídění, systematizace a identifikace pravidelností a pravidel utváření významů v rámci přirozené řeči a v situačním kontextu každodenní činnosti“ (Klapko, 2016, s. 391).

Podle Billiga (dle Klapko, 2016, s. 390) nelze diskurzivní analýzu nikdy považovat za dokončenou: „Poslední návrh je posledním jen v tom smyslu, že analytik cítí, že z důvodů termínu, vyčerpání či nudy už nebude s největší pravděpodobností nic vylepšovat a že současný návrh obsahuje analýzy, které by mohly zajímat čtenáře.“

Zatloukal a kol. (nepublikovaný text, s. 152) uvádí, že diskurzivní a konverzační analýzy jsou vhodnými prostředky pro podrobné zkoumání terapeutických konverzací⁶. Mnozí autoři, například McLeod, Spong (dle Zatloukal a kol., nepublikovaný text, s. 152) vyjmenovávají „různé výzkumné oblasti, na které se mohou výzkumníci zaměřovat:

- Soulad diskurzivní praxe s přístupem terapeuta a jeho teoriemi, včetně využívání diskurzivních zdrojů k nastolení agendy terapeuta.
- Funkce jazykových prostředků v konverzaci (formulaci otázky, mlčení...).
- Posuny v rámci diskurzů a způsoby, jak byly společně vytvářeny.
- Validizace terapeutické změny změnami v diskurzu.
- Zkoumání, jak terapeutický diskurz souvisí se širšími společenskými diskurzy (gender, moc, etnikum apod.).“

Výzkum v této práci se zaměřuje na funkci jazykových prostředků, posuny v rámci diskurzů a způsoby, jak byly společně vytvářeny a všímá si souladu diskurzivní praxe s přístupem supervizora. Diskurz je zde chápán ve smyslu „procesu vytváření diskurzu na mikroúrovni běžných konverzací“ (Zatloukal a kol., nepublikovaný text, s. 150). Konverzační analýza je vnímána jako součást analýzy diskurzu.

Zábrodská (dle Zatloukal a kol., nepublikovaný text, s. 150) rozlišuje dva hlavní směry diskurzivní analýzy:

- Etnometodologický/interakcionistický/konverzačně-analytický.
- Kritický/sociopolitický.

⁶ Analogicky lze použít v supervizních konzultacích.

Tato diplomová práce vychází z etnometodologického/interakcionistického/konverzačně-analytického směru. Podle Zábrodské (dle Zatloukal a kol., nepublikovaný text, s. 150) je tento směr charakterizován znaky:

- „Utváření diskurzu v konverzacích, ‚užitý jazyk‘ jako ohnisko zaměření analýzy.
- Aktéři jako záměrné jednající subjekty.
- Zaměření na význam pro aktéry samotné.
- Reflexivní stanovisko.“

Konverzační analýza

Za zakladatele konverzační analýzy jsou považováni Sacks, Schegloff a Jeffersonová (Roubínková, Jurka a Martinková, 2014, s. 8). Konverzační analýza by nevznikla bez vynálezu a rozšíření magnetofonu, který umožnil zaznamenat průběh probíhající konverzace (Nekvapil, 2017).

Podle Wooffitta (2005, s. 13) jsou primárními daty pro výzkum audio a videozáznamy přirozeně se vyskytujícími interakcí. Při analýze zvukových či obrazových materiálů výrazně pomáhají transkripce, o nichž hovoří jako o podrobné charakteristice ‚nepořádku‘ interakce.

Konverzační analýza zkoumá, jaké metody a prostředky jsou použity v přirozeně se vyskytujícími konverzacích. Jedná se o kontextové ukotvení organizačních forem promluv, popis oprav replik, popis neočekávaných reakcí mluvčích, oslovení na dálku a sociální kategorizaci pomocí členské kategorizační analýzy (Klapko, 2016, s. 394). Konverzační analýza se zabývá vysvětlováním jevů, které aktéři považují za důležité (Nekvapil, 2017).

Konverzace v rámci psychoterapie je více zaměřena na následnost; aktéři (terapeut – klient) se odkazují k vzájemnému jednání a společné akci. Obě strany mají tendenci více pátrat po skrytých významech, nejen terapeut ale i klient snaží se o sebeporozumění. (Roubínková a kol., 2014, s. 54). Konverzační analýza se zabývá mimo jiné tím, jak sami mluvčí interpretují své repliky (Nekvapil, 2017).

Formulace v supervizi jsou praktickým nástrojem konverzačních analýz. Garfinkel a Sacks (dle Korman, Bavelas a de Jong, 2013, s. 31) vnímají formulace jako „úseky v rozhovoru, kdy jedna strana popisuje, vysvětluje, charakterizuje, ozřejmuje, předkládá, shrnuje či doplňuje hlavní myšlenku určité části rozhovoru.“ Podle Korman a kol. (2013, s. 33) pracovník komentuje to, co klient řekl. Formulace lze zkoumat různými způsoby, například

lze si všimnout, zda pracovníci formulovali přesně, dikticky (odkazováním či ukazováním např. ‚to‘, ‚tamto‘, ‚co‘) nebo zda něco pozměnili či přidali.

4.2.2 Výběr výzkumného souboru

Pro účely této práce byl použit prostý záměrný (účelový) výběr jako nejjednodušší způsob výběru, kdy jsou respondenti cíleně vyhledáváni podle určitých kritérií a souhlasí se zapojením do výzkumu. Daný způsob je využíván v případech, kdy je výběrový soubor menší a osoby jsou snadno dostupné (Miovský, 2006, s. 135-136). Podle Dismana (2000, s. 112) výzkumník rozhoduje o tom, co by mělo být zkoumáno a co je možné zkoumat, přesně definuje populaci reprezentovanou vzorkem.

Základní kritéria pro výběr výzkumného vzorku:

- Jednalo se o supervizní konzultace vedené ve dvou případech jedním supervizorem, v jednom případě dvojicí supervizorů, ve dvou případech za účasti reflektujícího týmu.
- Supervize probíhaly se sociálními pracovníky a dalšími pracovníky v pomáhajících profesích v kontextu sociálních služeb.
- Supervize byly vedeny přístupem zaměřeným na řešení.
- Účastníci supervizí souhlasili s pořizováním a zpracováváním nahrávek za účelem výzkumu.

4.2.3 Způsob získávání dat

Základním zdrojem dat pro výzkum byly audionahrávky supervizních konzultací poskytnutých vedoucím práce Mgr. Leošem Zatloukalem, Ph.D. Nahrávky byly pořízeny členy týmu Dalet v rámci výcviků v poradenství a terapii, supervizních či koučovacích výcviků se souhlasem všech zainteresovaných osob s nahráváním a následným použitím k výzkumným účelům.

Pro zpracování konverzačních analýz jsou audio nebo videonahrávky nejúčinnější metodou sběru dat. Atkinson a Heritage (dle Roubínková, a kol., 2014, s. 11) uvádí, že trvalý záznam má několik výhod:

- Lze provést opětovnou analýzu a ověření výsledků.
- Lze evaluovat pozorování a nálezy veřejnosti.
- Data lze využít jiným výzkumníkem s odlišným výzkumným záměrem.
- Závěry z dat mohou být později opraveny na základě nových poznatků.

Roubínková a kol. (2014, s. 11) připomínají, že nahrávání dat musí být v souladu s etickými normami, účastníci musí být informováni a souhlasit s nahráváním rozhovoru pro výzkumné účely.

Dalším zdrojem dat potřebných k realizaci výzkumu byly dotazníky UMET⁷ vyplněné supervizory. Podle Hendla a Remra (2017, s. 82) je dotazník jedním z nejběžnějších univerzálních nástrojů získání dat. Formulář, který vyplňuje respondent sám nebo s pomocí výzkumníka, či programu, je zaměřen na informace, které výzkumníka zajímají, např. myšlenky, pocity, postoje, hodnoty respondenta. Ferjenčík (2000, s. 183) konstatuje, že dotazník je ve své podstatě standardizované interview v písemné podobě. Použití dotazníku šetří čas i finance, data je snazší kvantifikovat; k nevýhodám patří především náročnější příprava a pečlivost při formulaci otázek tak, aby byly otázky pro všechny srozumitelné.

Dotazník UMET: formulář užitečných momentů a událostí terapie/supervize

Jedním z nástrojů Celkové procesové analýzy (zkratka CPA)⁸ je dotazník Helpful Aspects of Therapy form (formulář pomáhajících prvků terapie, zkratka HAT), který je zaměřen na nejvýznamnější události, odehrávající se během sezení (Elliott, 1993). Otázky se týkají užitečných či nápomocných momentů a brzdících či překážejících, a co díky nim klienti získali. Významné momenty jsou zjišťovány po skončení sezení, není však neobvyklé, že k odkrývání významných momentů dochází po určitém čase, kdy jsou využívány nahrávky konzultací, případně přepisy rozhovorů. Roubal, Čevelíček, Řiháček (2019, s. 31) uvádějí, že nástroj HAT lze použít jak u klientů, tak u psychologů a následně výsledky spolu porovnávat. Samotné použití dotazníku je časově méně náročné než například polostrukturované rozhovory, které kladou zvýšené nároky na účast dalších kolegů (Roubal a kol., 2019, s. 31).

Formulář HAT je dle Greenbergova a Pinsofova dělení (dle Timuřák, 2005, s. 145) řazen mezi participativní metody, tzn., že je zjišťován pohled přímých účastníků psychoterapie.

Llewelyn (dle Timuřák, 2005, s. 149) označuje HAT jako méně typický nástroj měření využívaný ve výzkumu procesu psychoterapie, který kvantitativně hodnotí užitečnost momentů pomocí škál a kvalitativně pomocí otevřených otázek.

⁷ Jedná se o upravený HAT dotazník pod názvem UMET (Useful Moments and Events of Therapy) vytvořený členy týmu Dalet.

⁸ Viz Vybrané studie ve výzkumu v supervizi zaměřené na řešení

Dotazník HAT byl původně vytvořen pro identifikování a zkoumání důležitých událostí v psychoterapeutických konzultacích. Lze ho s úspěchem aplikovat i v supervizích. Pro zjištění pohledu supervizorů na užitečné momenty a události v supervizních konzultacích analyzovaných v této diplomové práci byl použit upravený HAT dotazník pod názvem UMET (Useful Moments and Events of Therapy). Jedná se o dotazník vytvořený Mgr. Pavlem Vítkem ve spolupráci s Mgr. Leošem Zatloukalem, Ph.D., členy týmu Dalet. Tento dotazník bude využíván v rámci psychoterapeutických a supervizních výcviků Daletu (Vítek, 2018, s. 29).

4.2.4 Metoda zpracování dat

Vzhledem ke způsobu získání nahrávek lze hovořit o analýze dokumentů. Mareš (dle Miovský, 2006, s. 204) popisuje dvě možnosti získání dokumentů: již existující dokumenty nezávislé na výzkumné činnosti a dokumenty vznikající v rámci výzkumné situace (což je případ této práce). Audionahrávky jsou podle Miovského (2006, s. 197) častou metodou fixace kvalitativních dat. Zachycují sílu hlasu, délku pomlky, různé doprovodné zvuky (smích, pláč, zakašlání, otevírání dveří, zazvonění, dopravní ruch apod.). Záznam je autentický, nestranný, komplexní. Podle Martina a Batesona (2009, s. 83-84) je výhodou možnost zpomalení záznamu pro účely analýzy; video či audiozáznam je osvědčeným prostředkem pro výzkum při rychlém nebo složitém chování, případně pro výzkum skupiny osob. Martin a Bateson (2009, s. 84-85) upozorňují i na nevýhody analýzy videozáznamu či audiozáznamu: snadné přehrávání může vést ke stále podrobnější a opakované analýze, přičemž tento čas by mohl být využit efektivněji například k pořizování dalších dat.

Flick (dle Hendl a Remr, 2017, s. 216) uvádí, že kvalitativní analýza dat je aplikována v případech, kdy se výzkumník snaží nalézt a porozumět výzkumnému poli nebo strukturám a procesům v jednání a činnostech s cílem zobecnit srovnávající materiály či případy.

Podle pokynů vedoucího práce byly nejprve audionahrávky doslovně přepsány, zkontrolovány opakovaným poslechem a porovnány s přepisem. Hoffmanová (dle Miovský, 2006, s. 205) konstatuje, že převedení zvukového záznamu do textové podoby (transkripce) bývá výzkumníky často podceňováno. Leixová (dle Miovský, 2006, s. 206) hovoří o různých transkripčních systémech, které se od sebe liší, nicméně základním „pravidlem je, že složitost a podrobnost transkripce (zvolený transkripční systém) tedy hloubka a šíře sledování a zaznamenávání dalších znaků (síla hlasu, intonace apod.), nejen pouze samotných artikulovaných slov, musí být adekvátní výzkumnému tématu a cílům studie.“

V transkripcích byly očíslovány jednotlivé vstupy a vyznačena každá 5. minuta, což přispívá k rychlejší orientaci v textu. Kurzívou v závorkách byly zaznamenány nejasné nebo obtížně slyšitelné výrazy pojmem ‚nesrozumitelné‘. Dále byly stejnou formou uvedeny specifické projevy (např. pauza od-do, smích, vstupování do hovoru druhého apod.).

V prepisech byla použita univerzální označení S jako supervizor, případně S1 a S2, pokud se konzultace účastnili dva supervizoři. Supervidovaný klient byl označen písmene K, případně pokud se jednalo o skupinovou či týmovou supervizi, byli supervidovaní klienti označováni např. KN, KR apod., kde druhé písmeno znamenalo jejich iniciálu pro účely této práce pozměněného jména. Pokud byl součástí konverzace i reflektují tým, byla u členů týmu použita zkratka RTŽ1, RTŽ2 atd. pro ženu a RTM1, RTM2 atd. pro muže. Pro zachování anonymity byla následně upravena data, která by mohla vést k identifikaci účastníků supervize.

4.2.5 Péče o kvalitu výzkumu a etika výzkumu

Disman (2000, s. 287-290) uvádí, že kvalitativní výzkum je ze své podstaty vysoce validní – je nestandardizovaný, otázky jsou pokládány volně, zkoumané osoby rozhodují o tom, co sdělí a na co odpoví, mají možnost plně popsat své mínění, nejsou nuceni volit odpovědi jako u kvantitativního výzkumu. Výzkumník věří, že zkoumané osoby sdělily to relevantní, a na něm pak je „nalézt významné struktury v množině všech proměnných, které respondent považuje za relevantní.“ (Disman, 2000, s. 290).

Reliabilita je naproti tomu nízká, protože, jak uvádí Švaříček, Šedřová (2007, s. 39), „nejsou všechny metody standardizované a může docházet k tomu, že každý výzkumník by vyzkoumal něco trochu jiného.“

Výše bylo zmíněno, že nahrávky byly pořízeny členy týmu Dalet v rámci výcviků v poradenství a terapii, supervizních či koučovacích výcviků. Všichni zainteresovaní účastníci souhlasili před zahájením supervizní konzultace s pořizováním a zpracováváním nahrávek za účelem výzkumu. Účastníci si byli vědomi dobrovolnosti účasti na výzkumu. Anonymita byla zajištěna úpravou dat v prepisech rozhovorů, byla pozměněna jména, nikde nebyly zmíněny organizace ani města, ve kterých pracují či žijí.

5 ANALÝZA DAT

V úvodu prezentací jednotlivých analýz je vždy uvedena stručná informace o supervizní konzultaci, následuje doslovný přepis části supervizní konzultace, která je zaměřena na vytváření společného směřování v konzultaci. Přepis je uveden kurzívou, jednotlivé vstupy transkripce jsou očíslovány. Dále je uveden čas vybraného úseku nahrávky. Komentáře jsou pro lepší orientaci v textu zapsány podtrženým písmem. Nejsou komentovány všechny vstupy, například reakce účastníků pomocí citoslovce („Hm“), dávající najevo naslouchání a věnování pozornosti hovoru, případně další výroky (např. souhlas). Číslo v závorce v komentářích odkazuje na reakce účastníků v předchozích vstupech. Supervidovaný je v komentářích označován jako klient či supervidovaný, v případě, že je supervidováno více osob, jsou pro snazší orientaci uváděni pozměněným jménem.

Zakázka/společný projekt. V analýzách jednotlivých supervizních konzultací jsou používány oba termíny jako synonyma. Společný projekt je etablovaným pojmem Harryho Kormana (Zatloukal, Vítek, 2016. s. 119), kterým označuje základní rámcovou dohodu na společném směřování účastníků supervize. Zakázka je zavedeným termínem pro dojednávání cílů v kontextu sociální práce. Tento výraz účastníci supervize v analyzovaných rozhovorech používají. Rovněž pojmu cíl či dohodě na konkrétně definovaných cílech sociální pracovníci rozumí. V současnosti se v přístupu zaměřeném na řešení dává před dohodou o cílech přednost termínu dohoda na směřování, která zahrnuje kromě konkrétně popsaných cílů i rámcové naznačení směru ubírání terapie, koučování či supervize.

Supervizní konzultace probíhaly s frekventanty výcviků v poradenství a terapii a supervizních a koučovacích výcviků, kteří se mezi sebou znali, oslovovali se jménem, tykali si. Supervize byly vedené stejným supervizorem, v jednom případě byla supervizní konzultace vedená dvěma supervizory.

Supervizor je zkušeným terapeutem, koučem a lektorem. Řadu let se věnuje postmoderním přístupům, posledních 12 let především přístupu zaměřenému na řešení. Je členem týmu Dalet, který v České republice tento přístup rozvíjí. Působí jako supervizor v různých organizacích v kontextu sociální práce i v kontextech dalších pomáhajících profesí více než 17 let. Je supervizorem České asociace pro psychoterapii (ČAP).

Supervizorka pracuje jako vedoucí sociální služby. Je zkušenou lektorkou, a arteterapeutkou. Vede supervize dobrovolníků, lektoruje mimo jiné vzdělávací programy pro rodiče a pěstouny. Absolvovala komplexní výcvik v terapii a poradenství zaměřeném na

řešení, výcvik Kids'Skills, výcvik zaměřený na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kurzy systemické práce s rodinami a další.

Na konci každé analýzy je uvedeno použití metod a technik přístupu zaměřeného na řešení v analyzovaném úseku, výzkumné podotázky a shrnutí.

V podkapitolách jednotlivých analýz je předložen pohled supervizorů na užitečné momenty a události v souvislosti s dojednáváním zakázky a stručná reflexe výzkumníka. Pro účely tohoto výzkumu byli osloveni supervizoři, kteří vedli v této práci analyzované supervizní konzultace, aby vyplnili dotazníky užitečných momentů a událostí terapie/supervize. Supervizoři dostali k dispozici nahrávku, přepis rozhovoru a formuláře dotazníku UMET. Oba supervizoři shodně uvedli, že se jim lépe pracovalo s nahrávkou; zároveň sdělili, že opakovaný poslech a vyplnění dotazníku bylo časově velmi náročné. Měli za úkol popsat jeden až tři užitečné momenty, případně jednu událost překážející žádoucí změně u klienta. Na škále od mínus deseti do plus deseti měli označit jejich číselnou hodnotu, kde -10 znamenalo extrémně brzdící moment a +10 extrémně užitečný moment.

5.1 Analýza dat č. 1

Supervizní konzultace č. 1 – individuální supervize vedená jedním supervizorem. Supervidovaný je vystudovaný pedagog, nyní pracuje jako terapeut v nízkoprahovém zařízení pro děti.

Konzultace trvala přibližně 51 minut. Byly analyzovány dva úseky konzultace, první trval pět minut, druhý byl čtyřminutový.

Výzkumná otázka: Jakým způsobem supervizor a supervidovaný vytvářejí proces společného směřování v konzultaci?

Čas vybraného úseku nahrávky: 0:00 – 5:09

- (1) *S: „Co si z ní chceš odnést, aby to pro tebe bylo užitečný, že tady spolu tu přibližně hodku strávíme?“* Supervizor v souladu s přístupem zaměřeným na řešení zahajuje supervizní konzultaci otázkou, jak bude vypadat konec konzultace. Zároveň sděluje i dobu, po kterou bude konzultace trvat.
- (2) *K: „No tak, že bych si chtěl jakoby nějak přijít na to, sám za sebe, jak se zlepšit v určitých věcech.“* Klient obecně formuluje zakázku.
- (3) *S: „...říkáš zlepšit se v určitých věcech.“* Supervizor opakuje klientova slova. „Když teda budeš odcházet, co si chceš pro to, aby ses mohl nějak zlepšit v určitých věcech,

co si pro to chceš odnášet? Co takovýho konkrétního z tohoto našeho setkání potřebuješ?“ Supervizor pokládá otázku na upřesnění.

- (4) *K: „Jako že si myslím, že bych třeba chtěl vědět..., jako odnést si nějaké utvrzení v něčem nebo nevím, jak to říct. Těžko říct, jak to definovat. Možná takové utvrzení v tom, jestli třeba v tom, jestli třeba ta cesta, jakou chci ty věci dělat, je třeba správná nebo bych měl dělat ty věci jinak.“* Klient přemýšlí, neví, jak to říct, je pro něj těžké to definovat.
- (5) *S: „Já přemýšlím, když si to utvrzení budeš odnášet, jak to poznáš, že ho máš, že si ho odnášíš? Nebo jak se to projeví potom ve tvé práci?“* Supervizorova otázka na to, jak to pozná, je dotazem na myšlenky a pocity, případně chování. Supervizor dále otázku specifikuje na přínos v práci po dosažení cíle.
- (6) *K: „No, tak asi že si budu pak v těch činnostech víc věřit a nebudu v nich pochybovat pak třeba doma, když si je budu zpětně přehrávat.“* Klient popisuje své pocity. Přínos spočívá ve větší sebedůvěře, jistotě.
- (7) *S: „Jo, jo. Pozná to někdo na tobě, že seš v tom už utvrzený, ať už kolegové, klienti, rodina?“* Supervizor pokládá otázku z okruhu perspektivy významných druhých osob. Oblast klientových pocitů převádí do oblasti chování „co uvidí jiní, že děláš“.
- (8) *K: „Tak já myslím, že ty věci, které mě jdou, s kterými mám zkušenosti, tak že ty dělám třeba dobře, a že si to myslí i kolegové... Já jsem učitel vystudovaný, takže spíš jsem zaměřený v tomhle směru, že v tom si věřím, v tom doučování a tak, ale nikdy jsem neměl tu zkušenost jako že tu práci s těma uživatelama třeba na tom klubu a tak.“* Klient popisuje, jak ho vidí kolegové v tom, co mu jde. Sdělením, že nemá zkušenosti s vedením dětí v klubu, upřesňuje zakázku.
- (9) *S: „Hmm, hmm, slyším teda, že ve tvém životě nebo v práci s klientama jsou věci, kde seš v tom nějak utvrzený víc. A pak jsou nějaké jiné věci, kde se potřebuješ ještě víc utvrdit, kde nejsi až tolik utvrzený.“* Supervizor shrnuje klientova slova. Ujišťuje se, že správně rozuměl tomu, co má škálovat.
- (10) *K: „Hm, hm.“* Klient přitakáním souhlasí, je spokojen s tím, že ho supervizor pochopil.
- (11) *S: „Jo, kdybychom vzali nějaké ty věci, kde se potřebuješ víc utvrdit, nevím, jaké jsou to věci, a hodili to na nějakou škálu, kde desítka věřit si – padlo tam slovo od tebe, že si budeš víc věřit taky jo – věřím si, jsem v tom utvrzený tak, jak potřebuju, je mi v tom dobře. A jednička na té škále, teda od jedničky do desítky, tak jednička – nevěřím si, plácám se v tom, vůbec nevím, co s tím, je to prostě špatný. Jak seš teďka*

utvrzenej, když bychom to změřili nějak? Jak si v tom věříš? “ Supervizor zadává škálu a kalibruje desítku a jedničku.

(12) *K: „Tak na sedmičce si myslím.“*

(13) *S: „Na sedmičce. A co teda tam na té sedmičce je jiného, co tam umíš, co tam děláš, co ti dává tu důvěru větší než na jedničce, dvojce, trojce, prostě než na těch nižších stupních? “ Supervizor se dotazuje na současné kompetence.*

(14) *K: „Takže si myslím, že tu důvěru mně hlavně dává vztah s klientama..., že si myslím, že už je čím dál hlubší za dobu, co tam su, že prostě už se i několikrát stalo, že někdo přišel a řekl, že: ještě jsem to nikomu neřekl a chcu to prostě říct jenom tobě.“ Klientovým popisem toho, co už se mu podařilo, přechází dojednávání společného projektu do další fáze detailního zkoumání pocitů, myšlenek, chování, perspektivy významných osob.*

Přibližně v polovině konzultace nastává další dojednávání zakázky. Supervizor ověřuje, zda společně pracují na tom, co si chce supervidovaný odnést.

Čas vybraného úseku nahrávky: 26:07–30:15

(103) *S: „Přemýšlím teďka, protože máme za sebou přibližně půlku naší konzultace, že když sis sem sedal, taks říkal, že si chceš odnést nějaké utvrzení v něčem. Pak jsme se dopracovali k tomu, že nějaké utvrzení ve věcech, kde se necítíš tak dobře, že v některých věcech si věříš víc, a to je hlavně to doučování a mluvils o tom, proč se v tom cítíš líp. A teď se věnujeme po celou dobu spíš těm věcem, kde se potřebuješ víc v tom utvrdit.“ Supervizor shrnuje první polovinu konzultace.*

(104) *K: „Hm.“*

(105) *S: „A nějak jsme tam našli několik věcí, které ti pomáhají v tom, cítit se v tom víc utvrzený. A to jsou věci, kdy máš potřebné znalosti nebo vědomosti v tom, o čem je ta konzultace, ta intervence, nebo že máš nějaké životní zkušenosti s tím související, a potom, že máš s tím konkrétním klientem dobrej vztah, nějak důvěrnej, bezpečnej. A teď jsme se v poslední části hodně věnovali tomu, jak vytváříš ten vztah a podle čeho poznáváš, že tam máš ten vztah. A já se potřebuju zeptat, jestli pracujeme na tom, co si chceš odnést, na tom utvrzení se? “ Supervizor pokračuje ve shrnování a ujišťuje se, jestli pracují na tom, co si chce klient odnést.*

(106) *K: „Hm, já myslím, že jo.“*

- (107) S: „Jestli jsme na správné cestě, co si potřebuješ odnést?“ Supervizor se vrací ke slovnímu spojení ‚správná cesta‘ použité supervidovaným na začátku konzultace při definování zakázky (4) – formulace cíle klientovým jazykem.
- (108) K: „Hm, to jo, ale přemýšlím, jestli jsem to řekl správně to utvrzení, jako že chtěl bych spíš...se o tom pobavit, o věcech aji které třeba mě nejdou.“ Supervidovaný si není jist tématem utvrzení se, že je na správné cestě; chce se bavit o tom, co mu nejde, co chce změnit.
- (109) S: „Hm... A když se budeme bavit, tomu se chceš věnovat teď v druhé části té konzultace?“ Supervizor se ujišťuje, že toto je téma pro druhou část konzultace.
- (110) K: „Klidně, ale já myslím, že jsem to aji, že už jsem o tom trochu mluvil, právě že to bylo tím, že třeba jedna z nich, jakože když nemám ty znalosti, že mu třeba nemůžu poradit někomu.“ Supervidovaný se pravděpodobně vrací k tématu ‚zlepšit se v některých věcech‘ (2), případně ‚dělat věci jinak‘ (4) a ‚nezkušenost s vedením dětí v klubu‘ (8).
- (111) S: „Hm... Když se budem bavit o nějakých situacích, které ti nejdou, co by mělo být jejich...co by mělo být výsledkem toho bavení se o takových situacích?“ Supervizor žádá detailnější popis výsledku.
- (112) K: „Hm, tak si abych si nebyl...no, právě asi abych si byl jistější.“ Supervidovaný možná tím, že zná přístup zaměřený na řešení, se snaží formulovat cíl pozitivně.
- (113) S: „Jak se to liší od toho, o čem jsme se bavili doted?“ Supervizor se dotazem napojuje na to, co se dělo předtím.
- (114) K: „Hm, asi nijak...jako že je to dost podobné.“
- (115) S: „Já si teda poznamenávám, aby sis byl jistější v situacích, které ti zatím nejdou, kde se necítíš zatím dostatečně jistý... Když bychom ještě využili tu škálu, kterou jsme měli předtím, protože říkáš, že je to hodně podobné..., kdyby na té škále v situacích, které ti nejdou, ses posunul o stupínek výš, řekněme z té sedmičky na osmičku..., co tam budeš umět jiného nebo co ti tam půjde nebo v čem se budou lišit, aby sis byl jistější?“ Supervizor používá klientova slova k formulaci cíle: být jistější v situacích, které mu zatím nejdou, kde se necítí zatím dostatečně jistý. Přidává příslovce ‚zatím‘ vyjadřující možnost pozitivní změny či naděje dokonce dvakrát. Supervizora zajímají drobné známky zlepšení, bezprostřední budoucnost – škála pokroku.
- (116) K: „Hm, takže kdybych měl být na osmičce, tak si myslím, že bych měl lepší vztah s těma klientama, s kterými teď mám takový neutrální vztah, že bych měl hlubší vztah, protože to by mě hodně pomohlo, že bych si pak si asi věřil, že su už třeba na

té osmičce potom, kdybych měl víc vědomostí jako by třeba ze sociální politiky nebo tak, že prostě když někdo chce vědět, co mě hrozí za to a za to, tak to já nevím.“
Popisem pokroku (posun ze sedmičky na osmičku) přechází dojednávání společného projektu do další fáze. Supervizor pokračuje dotazem, zda supervidovaný bude na osmičce tím, že bude mít ty dvě věci (lepší vztah a vědomosti např. ze sociální politiky). Supervidovaný odpovídá, že by chtěl mít především lepší vztahy. Tímto tématem se společně zabývají až do konce konzultace.

Metody a techniky přístupu zaměřeného na řešení použité pro vytváření společného směřování v supervizní konzultaci:

- Otázka na konec konzultace: „*Když budeš odcházet..., co si chceš odnést?*“
- Shrnutí: „*...slyším teda, že ve tvém životě nebo v práci s klientama jsou věci, kde seš v tom nějak utvrzenej víc. A pak jsou nějaké jiné věci, kde se potřebuješ ještě víc utvrdit, kde nejsi až tolik utvrzený.*“
- Opakování: „*...říkáš zlepšit se v určitých věcech.*“
- Pozitivní formulace: „*...no, právě asi abych si byl jistější.*“
- Klientův jazyk: „*utvrzenej*“, „*správná cesta*“
- Otázka z okruhu perspektivy významných druhých osob: „*Pozná to někdo na tobě, že seš v tom už utvrzený, ať už kolegové, klienti, rodina?*“
- Otázka na myšlenky a pocity, chování: „*...když si to utvrzení budeš odnášet, jak to poznáš, že ho máš, že si ho odnášíš?*“
- Škála pokroku: „*...kdyby na té škále v situacích, které ti nejdou, ses posunul o stupínek výš, řekněme z té sedmičky na osmičku..., co tam budeš umět jiného nebo co ti tam půjde nebo v čem se budou lišit, aby sis byl jistější?*“
- Rozumění a potvrzování (signály naslouchání, citoslovce hmm, příkyvování apod.)

Výzkumná podotázka: „Vychází cíl z přání klienta?“

Odpověď je kladná.

Důkaz: Supervizor se v úvodu dotazoval supervidovaného, co si chce z konzultace odnést, aby to pro něho byla užitečně strávená společná hodina. Klient odpověděl, že se chce zlepšit v určitých věcech a chce si odnést utvrzení, že je na správné cestě, případně jestli by měl dělat věci jinak. Společně se vydefinovanému základnímu směřování věnovali.

Po uplynutí přibližně poloviny doby určené na konzultaci supervizor kontroloval, zda společně pracují na tom, co si chce supervidovaný odnést. Dojednávali další zakázku: být

jistější v situacích, které mu zatím nejdou, kde se necítí zatím dostatečně jistý. Na základě popisu pokroku (posunu ze sedmičky na osmičku), kde by měl lepší vztahy s neutrálními klienty, získala zakázka konkrétní podobu. Tímto cílem se druhou polovinu konzultace zabývali.

Výzkumná podotázka: „Je cíl v souladu s nabídkou supervizora, s jeho kvalifikací, etikou?“

Odpověď je kladná.

Důkaz: Nasměrování (cíl) zapadal do supervizorovy nabídky a kompetencí. Supervizní konzultace probíhala v rámci výcviku ‚Na řešení orientovaný přístup v poradenství a terapii‘, zabývala se zvýšením pracovních kompetencí supervidovaného.

Výzkumná podotázka: „Je cíl reálný?“

Odpověď je kladná.

Důkaz, že cíl (mít lepší vztahy s neutrálními klienty) je reálný, lze najít v nahrávce od 33:55 do 38:06 minuty.

Cíl je reálný, pokud si klient dokáže představit, že je to možné.

(143) S: *„Hm. Rád pracuju na věcech, které klient, v tomhle případě ty, považuje za možné...a tak si říkám, co považuješ za možné na té osmičce?“*

(155) K: *„Jo, jakože jsem přemýšlel, že na té osmičce by to bylo tak, že bych prostě přišel a jako bych nerozlišoval...prostě nevěděl, že to jsou zrovna ti, s kterými nemám ten vztah a normálně bych se zeptal, jak se mají, a povykládal si.“*

Cíl je dosažitelný, pokud se klientovi v minulosti něco podobného podařilo.

(158) S: *„Jo, jo, jo. Hm, takže slyším, sám máš zkušenost, že už to s někým šlo, s některejma, se ktorejma to zatím tak nejde, tak to jde ale jinejm kolegům... Ještě něco ti dává naději, že by se ti to mohlo časem dařit?“*

(159) K: *„Hm, asi možná to, ale to je dost podobné jako to první, že vlastně mezi týma, s kterými mám ten vztah hlubší, tak že mezi něma bylo taky ze začátku dost lidí, se kterými jsem žádný vztah neměl, a aji jsem si říkal: ty jo, to bude hodně těžké s nima navázat vztah, a teď teď prostě je to úplně super ten vztah.“*

Shrnutí

Stručné schéma vytváření společného projektu:

- Otázka na konec konzultace – co si chce odnést.
- Škála – co je na sedmičce, detailní popis.
- Ověřování, zda pracují na tom, co si chce klient odnést.
- Škála pokroku – posun ze sedmičky na osmičku, detailní popis.

Supervizor v souladu s přístupem zaměřeným na řešení zahájil supervizní konzultaci otázkou, která se stala základem pro vytváření společného směřování k tomu, co si chtěl supervidovaný odnést.

V otázce „*Co si z **ní** chceš odnést, aby to pro tebe bylo užitečný?*“ lze vysledovat, že supervizor a supervidovaný dojednávali společný projekt **právě tohoto jednoho** setkání. V supervizi zaměřené na řešení se lze zaměřit na spolupráci jako na celek nebo lze pracovat tak, že se na každé konzultaci dojednává zakázka samostatně.

Ze stejné otázky „*Co si z **ní** chceš **odnést**, aby to pro tebe bylo užitečný?*“ lze vyčíst, že supervize zaměřená na řešení začala **od konce – popisem cíle**, kam se chce klient dostat. Zaměření na konec spolupráce supervizor zdůraznil další větou: „*Když teda budeš odcházet...*“

Otázka „*Co si z **ní** chceš odnést, aby to pro tebe bylo **užitečný?***“ směřuje k tomu, aby společně pracovali na cíli, který je pro klienta **důležitý a přínosný**.

Klient na otázku odpověděl, že by si chtěl přijít na to, jak se zlepšit v určitých věcech, a odnést si utvrzení, že je na správné cestě. Supervizor zadal škálu na ‚utvrzení se‘, klient se umístil na sedmičku. Rozvíjení popisu toho, co je na sedmičce, se společně věnovali první část konzultace.

Asi v polovině konzultace supervizor ověřoval, zda pracují na tom, co klient chce. Klient odpověděl, že do určité míry ano, ale ještě by se chtěl bavit o věcech, které mu nejdou. Popsali konkrétní cíl – mít lepší vztah s neutrálními klienty. Společně pracovali na tom, zda je cíl reálný. Zbývající čas konzultace detailně rozvíjeli posun ze sedmičky na osmičku.

Během popisované supervize došlo u supervidovaného ke změně pohledu/změně diskurzu. Ve vstupu (120) sděluje, že je „*radši, když s téma jako by neutrálníma...se baví někdo jiný.*“ Někým jiným myslel kolegyně. Asi po pěti a půl minutách ve vstupu (155) popisoval, jak by lepší vztah s neutrálními klienty mohl vypadat: „*že bych prostě přišel a jako bych*

nerozlišoval..., prostě nevěděl, že to jsou zrovna ti, s kterými nemám ten vztah a normálně bych se zeptal, jak se mají, a povykládal si.“ Vzápětí sdělil, že už má zkušenost, že to jde: *„Právě si myslím, že už třeba v tom druhém klubu jsem to tak už s jedním měl a teď už se to hodně zlepšuje, že už si dokážem víc popovídat.“* Supervizor se ho vyptával, co ještě mu dává naději, že by to mohlo jít. Supervidovaný našel další zkušenosti: jde to kolegyním, a především má vlastní zkušenost, kdy zpočátku bylo v klubu dost lidí, se kterými žádný vztah neměl, kdy si říkal, že to bude hodně těžké s nimi navázat vztah a teď mají *„úplně super vztah.“*

Klient si na konci konzultace odnesl to nejdůležitější, co chtěl: naději a utvrzení, že to půjde, a konkrétně popsanou vizi, jak to bude vypadat, když to půjde o trochu lépe než teď.

5.1.1 Pohled supervizora na užitečné momenty a události

Supervizor v této konzultaci vybral tři významné momenty:

- Popis toho, co už se klientovi daří – popis 7 na škále.
- Popis toho, co bude jiného, když se posune o stupeň výš na osmičku.
- Dojednávání zakázky.

Supervizor neidentifikoval žádnou událost překážející žádoucí změně u klienta.

Užitečnost dojednávání zakázky, které probíhalo od začátku konzultace po dobu necelých pěti minut, supervizor ohodnotil číslem 8. Podle jeho slov si supervidovaný vydefinoval, co si chce ze supervize odnést a společně se supervizorem oba věděli, kam má jejich spolupráce směřovat. Přibližně v polovině se k dojednávání zakázky vrátili. Supervizor se doptával, zda směřují tam, kam klient potřebuje, a zacílili zakázku pro druhou část supervize tak, aby byla pro klienta co nejužitečnější. Supervizor k upřesnění zakázky využil práci se škálou, která měřila dojednanou zakázku (více si při práci s klienty věřit, utvrdit se v tom).

Na to navazuje rozvíjení popisu toho, co už se klientovi daří (popis sedmičky na škále), které supervizor vybral jako nejužitečnější událost této konzultace. Hodnotu na škále zvolil 9.

Další užitečnou událostí dle mínění supervizora byl popis toho, co bude jiného, když se posune o stupeň výše na osmičku. Supervidovaný si na základě předchozího popisu zdrojů vydefinoval rozdíl mezi současným stavem a stavem po malém zlepšení. V rámci toho pracovali na reálnosti této změny a důvěře klienta v to, že je tato změna možná. To vše pomohlo klientovi vydefinovat si, kam se chce dostat, čím začne a mít dostatek důvěry v tuto změnu.

5.1.2 Reflexe výzkumníka

Všechny tři události, které supervizor uvedl jako významné, byly důležité pro vytváření společného směřování, případně na dojednávání zakázky bezprostředně navazovaly. Lze si toho všimnout například při rozvíjení toho, co je na sedmičce, kdy na supervizorův dotaz, čím si zasloužil takovou důvěru, klient odpověděl: „...*možná takovým kamarádkým postojem, že ...se dokážu vcítit do toho člověka, a že cítím jak hodně, hodně těch uživatelů jakoby mě bere i za kamaráda dost.*“

Supervizor předložil svůj pohled na důležitost dobře formulované zakázky (co si chceš odnést?) přes zdroje (práce se škálou 7), ověřování cíle a popis posunu ze sedmičky na osmičku. Společné směřování se tak prolínalo celou supervizní konzultací, např. ve vstupech:

(186) S: „...*děláš nějaké kroky..., co bude to první, čím začneš?*“

(187) K: „*To první bude, že...se pokusím jako víc bavit právě s těma klientama neutrálníma...*“

Nebo:

(200) S: „...*jak se to bude lišit od toho, jak to bylo do teďka? Hlavně mě zajímá ta změna, ten rozdíl...*“

(201) K: „*Jo, že se nebudu držet u těch s tím lepším vztahem, ale půjdu i do té skupinky a zkusím prostě navázat s nima nějaký vztah, kontakt...*“

5.2 Analýza dat č. 2

Supervizní konzultace č. 2 – supervize dvou klientek Niny a Renáty za účasti jednoho supervizora a reflektujícího týmu. Nina pracuje v neziskové organizaci jako terapeutka, bude z organizace odcházet, na supervizi řeší, jak ukončit vztahy s klienty. Renáta je sociální pracovnice a terapeutka. Supervizní konzultace trvala přibližně 51 minut. Analyzovaný úsek je patnáctiminutový, je rozdělen do tří částí podle toho, které supervidované se supervizor v danou chvíli věnoval.

Výzkumná otázka: Jakým způsobem supervizor a supervidované klientky vytvářejí proces společného směřování v konzultaci?

Čas vybraného úseku nahrávky: 0:00-5:24

(1) S: „...*Máme na to tak tři čtvrtě hodky, aby ještě pak jsme měli ještě chvíli na reflexi. Když budeme potom se vracet tam do té místnosti vedle, co která z vás si chce*

odnést z tohodle našeho povídání?“ Supervizor přítomným sděluje časový prostor pro supervizi a pokládá otázku na to, jak bude vypadat konec konzultace. Klientky oslovuje každou zvlášť.

- (2) *KN: „Já bysom si prosila asi taký pocit pokoja? A také to že viem, jak na to. Jo? Asi toto. Asi pocit pokoja, že viem, jak na to.“ Slova se ujímá Nina a snaží se zformulovat zakázku.*
- (3) *S: „A na co že víš?“ Supervizor žádá po klientce upřesnění.*
- (4) *KN: „Jak na, jak jak na, aspoň ako že nejaké nápady na to, jak vlastně ísť do toho procesu ukončovania, že já ich vlastně mám už aj teraz, ale mmm budem vlastne pokojnejšia a budem môcť akokeby do tohto procesu ukončovania ísť s takým väčším kl'udom. No možno, no?“ Klientka se snaží zakázku upřesnit.*
- (5) *(odmlka)*
- (6) *S: „Jak ti klienti, mluvilas o tom, že budeš s klientama ukončovovat nějak spolupráci a asi to je z tvé strany, protože nějak se to mění u tebe, takže to bude nějak tvé rozhodnutí, že končíš? Tak jak oni poznají, že už v tom máš větší pocit pokoje, a že víc víš, jak na to. Můžou to ti klienti nějak poznať?“ Supervizor shrnuje informace, které se dozvěděl před tímto sezením. Svou otázku směřuje na detailní popis všeho, čeho by si mohly všimnout další osoby - pohled významných druhých. Oblast klientčinyh pocitů převádí do oblasti chování ,co uvidí jiní, že děláš'.*
- (7) *KN: „Mmm, tak budem s nimi o tom otvorene hovoriť, nebude sa mi u toho triasť hlas, akože to budem hovoriť ako kl'udne, nebudem sa zasekávať ako v tom, že neviem ako zložiť vetu, takto gestikolovať (smích).“ Klientka odpovídá konkrétně, co bude a nebude dělat.*
- (8) *S: „Tak když takto ne tak, tak jak? Jak budeš gestikulovat, jak budeš mluvit, jak to budeš říkat?“ Supervizor žádá klientku, aby zakázku formulovala pozitivně a převedla do oblasti chování: ,co bude dělat'.*
- (9) *KN: „Hm. Budem ako hodně otvorená vůči nim (nesrozumitelné).“ Klientka má snahu formulovat pozitivně.*
- (10) *S: „Hm, hm.“*
- (11) *(odmlka)*
- (12) *KN: „A nebudem sa cítiť vinná. A neviem, rozmýšlam, jak to ako poznať, že jak to mám v sebe ja poznávať, ako to poznajú oni? No to je pre mňa ťažké povedať, pretože bysom si musela pre preformulovať ešte ako sa budem cítiť teda.“ Po krátké odmlce*

klientka přechází opět do negativní formulace a uvědomuje si, že je složité poznat to sama na sobě, natožpak jak to mají poznat ostatní. Potřebuje si to ujasnit.

- (13) S: „*A to jde?*“ Supervizor se ptá, zda je reálné toho docílit (jeden z deseti bodů užitečně zformulovaného cíle – viz Vybrané metody a techniky supervize zaměřené na řešení).
- (14) KN: „*To by mala byť istota, tiež dneska ako (smích), jo no.*“
- (15) S: „*Jakože výstupem by mohlo být, že se cítíš, jak se u toho cítíš, nebo?*“ Supervizor se ujišťuje, že tomu správně rozumí.
- (16) KN: „*No abysom našla nejaký ako dobrý, eee že bysom našla ako nejakú inú alternatívu, jak sa pri tom vlastne môžem cítiť, a takú, aby mi bola užitočná potom k tomu, ako to, to ukončiť...*“ Klientka by chtěla užitečnou alternativu k tomu, jak se cítit při ukončení spolupráce s klienty.
- (17) S: „*Jo jo. Jenom, než se dostaneme ještě k Renči. Tak tady ty myšlenky, které teď vyjadřuješ, pomáhají nějak v tom zformulování si toho pocitu pokoje, a to, jak se cítit, jestli to, co teď jsi říkala, je nějak pro tebe užitečné, inspirující pro to, co chceš?*“ Supervizor se ujišťuje, zda to, o čem do teď hovořili, je užitečné k získání pocitu pokoje při ukončování a jak se cítit. Supervizor k formulaci cíle používá klientčin jazyk (2) „pocit pokoje“, (12), (16) „jak se cítit“.
- (18) KN: „*Tak možno tak ako ujasniť si, jak to s tými ľuďmi mám, to to, ale inak. Inak ešte úplne, inak ešte úplne nie.*“ Klientka hledá, co by mohlo být pro ni užitečné, stále si není jista.
- (19) S: „*Hm. A když si ujasníš, jak to s těma lidmi máš, tak to je jinak pro to ukončování důležité, nějak ti to pomůže?*“ Supervizor se ptá na přínos.
- (20) KN: „*Hm. Hm. Eště niečo iné musím nájsť.*“ Klientka si není jistá, potřebuje ještě něco jiného.
- (21) S: „*Jo, oukej. Díky. Já jenom, že jak teď o toms, jaks povídala, tak jestli to k něčemu nějak máme pokračovat nebo dělat něco jiného, teď slyším, že ještě něco jiného. Jo. Díky, díky.*“ Supervizor reflektuje proces v situaci, kdy si klientka potřebuje ujasnit cíl. Potvrzuje klientčina slova: „dělat ještě něco jiného“. Uzavírá jednu část rozhovoru.

Čas vybraného úseku nahrávky: 5:25-11:30

S: „*Reni? Chceš chvíličku věnovat tomu, co jsi slyšela? Máš teď myšlenky spíš na to anebo jsi spíš přemýšlela, co ty si chceš z téhle konzultace odnést? Co teď bysme*

měli spolu dělat my nejdřív? “ Supervizor dává druhé klientce možnost výběru, jestli se připojí komentářem či poznámkou k tomu, co se probíralo dosud, nebo chce probírat své téma (nebo úplně jiné, nové téma), případně jestli budou ještě chvíli pracovat pro Ninu.

- (22) KR: „Hm. Já jsem přemýšlela jednak, co si chci odnést. Dokonce v jeden okamžik mě napadlo, jestli to není úplně jiné téma, jako který bych vlastně jako chtěla, ale pak jsem se vrátila k tomu původnímu. A proč jsem, když jsem poslouchala Ninu, tak jsem přemýšlela o tom, jestli něco z toho bych, bych mohla využít a mmm...a mimo to, že vím, že bych jako v těch situacích mohla reagovat tak, že se těch lidí víc na to ptám, tak bych ještě chtěla jako něco, něco dalšího. Já jsem přemýšlela, co bych vlastně chtěla a asi bych chtěla nějaké ujištění nebo v sobě, no možná i ujištění toho, že mmm, ...já nemám žádné signály, že to, co bych dělala, nebylo by, by nebylo užitečné, ale přemýšlím, jestli kdybych reagovala jinak, tak jestli by to pro ně nebylo víc užitečné... “ Renáta v průběhu poslouchání rozhovoru s Ninou přišla na to, že by v podobných situacích mohla reagovat tak, že se lidí bude více ptát. Dále se zabývá tím, co by mělo být výstupem z dnešní konzultace; chce porozumět, jakým způsobem přispívá k tomu, že je svým klientům užitečná.

V další části hovoru se vrací k včerejšímu výcvikovému dni, že nemají klientovi věřit víc, než tomu věří on sám. Podnítilo ji to k většímu uvažování nad tématem. Formuluje zakázku: „Jestli to, co v té terapii nebo v těch konzultacích, to je jedno, co to je, dělám, a vnáším, tak jestli je to pro ty klienty nějak užitečné.“ Hned na to si odpoví, že jí to neřekne stejně nikdo jiný než klienti. Hovoří o reflektování toho, co v terapii dělá. Dále si chce najít způsoby, jak se připojovat jinak.

- (23) (odmlka)

- (24) KR: „Jo, jak se připojovat jinak. Jo, co a já bych to pak chtěla využít jako ve více oblastech, ne jenom v té pracovní, ale třeba i v té jako soukromé, že že když se spolu bavíme, tak ti můžu říct: jo máš to fakt jako těžké, je to fakt blbé. A nevím, jestli to. Jako můžou být situace, kdy to té kamarádce a kamarádovi pomůže a pak můžou být situace, kdy kdybych se připojila jiným způsobem, tak by to možná bylo užitečnější.“ Klientka sama na sebe aplikuje, jak to přenést do jiné oblasti.

- (25) S: „Celou dobu, když tě poslouchám, tak slyším nějakou velkou touhu být užitečná.“ Supervizor se připojuje k Renátině tématu být užitečná a ověřuje si, že téma užitečnosti je to, co klientka chce probírat.

- (26) KR: „Hm.“

- (27) S: „Říkám si, jak tady ta touha tě ovlivňuje v tom, jak reaguješ, jak se připojuješ anebo v tom, jak si všímáš toho, jak reaguješ ještě před tím, než zareaguješ. Prostě v těch věcech, o kterýchs mluvila.“ Supervizor se připojuje k Renátě a rozvíjí téma. Z hovoru vybírá to, jak se Renáta zabývá reflexí a sebereflexí toho, co na terapii dělá.
- (28) KR: „Hm, hm.“
- (29) S: „Nějak jsem tam to spojení hodně slyšel, a tak přemýšlím, jestli je to pro tebe spíš zdroj nebo spíš nějaké omezení nebo co to vlastně je.“ Supervizor navazuje na její téma a rozvíjí ho.
- (30) KR: „Ta touha?“ Klientka se ujišťuje, zda rozumí, na co se supervizor ptá.
- (31) (odmlka)
- (32) S: „Zaujalo mě to propojení, víš? Které jsem tam hodně slyšel, chci jiné věci, abych byla užitečná.“ Supervizor shrnuje, co slyšel.
- (33) KR: „Hm?“
- (34) S: „A tak mě napadlo se na to podívat z druhý strany.“
- (35) KR: „...Možná, že kdybych jako znala další způsoby nebo si přišla na další způsoby, které možná používám, jenom si je jako nezvědomuju, já to nevím, jo. Tak anebo našla, které by se použít v této situaci nebo v těch situacích jakýchkoliv daly...“ Klientka doplňuje, co by si ještě chtěla z dnešní konzultace odnést: chtěla by si více zvědomovat, co v terapii dělá, a naučit se další užitečné způsoby připojování.

Čas vybraného úseku nahrávky: 11:33-14:53

- (36) S: „Hm, hm? Nino, když to teď tak posloucháš, ať už směřem k tomu tématu Renčinému, k tomu tvému, co ti tak běží nebo k propojení těch témat, co ti běží k tomu hlavou?“ Supervizor se obrací na druhou klientku, čím se chce v tuto chvíli zabývat.
- (37) KN: „Niečo mi bežalo ešte pred tým, ale potom som sa zasekla na slove odpojení. A vravela som si ako, mmm že to moje téma je vlastne o tom, jako, jak sa dobre odpojiť. Veľmi mi, ako Renča použila slovo, alebo slovné spojenie zeptat se klienta? Tak som si hovorila, že, že vlastne ako ja sa ich budem potrebovať, že že ta moja obava tam je, mmm ako o nejaké dobré pokračovanie, hej? Ktoré už, na ktoré ja už prostě ako nemám vplyv, takže sa ako potrebujem spýtať, čo by pre nich bolo ako dobré pokračovanie, a čo ja im môžem ponúknuť.“ Renáta inspirovala Ninu k tomu, že si ujasnila, jak se odpojit od klientů: zeptá se jich, jaké by pro ně bylo dobré pokračování.

- (38) S: „Dobré pokračování bez tebe jako myslíš už?“ Supervizor se ujišťuje, zda si Nina uvědomuje, že už s klienty nebude, protože jim ještě chce nabízet nějakou formu spolupráce.
- (39) KN: „No. Dobré pokračovanie bezo mňa.“
- (40) S: „Jako jejich dobré pokračování, jak oni budou fungovat? Anebo jak budou fungovat s tvým nástupcem, nástupkyní nebo s organizací, ve které jsi? Co pro tebe znamená to...“ Supervizor žádá upřesnění.
- (41) KN: (vstupuje do hovoru S) „Obidvoje.“
- (42) S: „...dobré pokračování?“
- (43) KN: „Dobré pokračo, dobré pokračovanie pre nich a či do toho potrebujú prizvať ešte niekoho ďalšieho a koho?“ V tuto chvíli už Nina se supervizorem mají dojednaný společný projekt.
- (44) S: „Ehm, ehm.“
- (45) KN: „No, takže prostě toto. A zároveň ještě, keď Renča hovorila pred tým ešte o tom, že to téma je vlastně pre ňu ako, do aké miery vnáša seba do tých konzultácií. Tak ja si hovorím, že ja vlastně s tými ľuďmi mám akoby vybudovaný vzťah. A v tom vzťahu som zákonite, a proste si hovorím ako, do akej miery trebas mám hovoriť o tom, čo čo sú moje dôvody, prečo som sa rozhodla eee odísť. A že mi teda ako končí zmluva, ale že to je rozhodnutie, a a hovorím si, akože vlastne tak ako premýšlam, čo čo s, čo z tej mojej situácie tam patrí do toho nášho vzťahu. Že ako určite chcem im proste povedať, čo si ja odnášam z tej našej spolupráce trebas. Čo by som im priala a zároveň si hovorím ako. Ako či je to na mieste, lebo jak to robiť dobre a ešte mi prebehlo také ako, že ten pocit viny mám asi v súvislosti s tým, že som trebas o tom nehovorila skôr. Ale, ale proste to ako nešlo. Hm, takže také ako.“ Nina reaguje na Renátu a zamýšľá se nad tím, do jaké míry být transparentní. Přichází na různé možnosti, jak ukončit spolupráci s klienty, aby jí v tom bylo dobře.
- (46) S: „Mně to hodně zaujalo, jak jsi začala o tom připojení, vo kterém mluvila Renča. Tak mě z toho vyplynulo, jak se připojujícím způsobem odpojit. Protože tys říkala připojení, ale já se chci odpojit, ale chci to nějak. Tak se mi ta vaše témata hodně propojila v tom, jak se připojit, když se potřebuju odpojit.“ Supervizor shrnuje propojení jejich témat.
- (47) KN: (vstupuje do hovoru S) „Odpojit. Jo.“ Nina opakovaním posledního slova vyjadřuje spokojenost s tím, že jí supervizor porozuměl.

Metody a techniky přístupu zaměřeného na řešení použité pro vytváření společného směřování v supervizní konzultaci:

- Otázka na konec konzultace: „...co která z vás si chce odnést z tohohle našeho povídání?“
- Shrnutí: „...mluvilas o tom, že budeš s klientama ukončovat nějak spolupráci a asi to je z tvé strany, protože nějak se to mění u tebe, takže to bude nějak tvé rozhodnutí, že končíš?“
- Pozitivní formulace:
S: „Tak když takto ne tak, tak jak? Jak budeš gestikulovat, jak budeš mluvit, jak to budeš říkat?“
KN: „Budem ako hodně otvorená...“
- Klientův jazyk: „pocit pokoje“
- Otázka z okruhu perspektivy významných druhých osob: „Tak jak oni poznají, že už v tom máš větší pocit pokoje, a že víc víš jak na to?“
- Rozumění a potvrzování (signály naslouchání, citoslovce hmm, přikyvování apod.)
- Transparentnost: „A to jde?“ (otázka na to, zda toho mohou společně dosáhnout).

Výzkumná podotázka: „Vychází cíl z přání klienta?“

Odpověď je kladná.

Důkaz: Supervizor se v úvodu dotazoval supervidovaných, co si chce každá z nich odnést z jejich povídání. Supervizor v průběhu dojednávání zakázky s Ninou reflektoval proces tak, aby byl cíl v souladu s jejím přáním: „...Já jenom, že jak ted' o toms, jaks povídala, tak jestli to k něčemu nějak máme pokračovat nebo dělat něco jiného, ted' slyším, že ještě něco jiného.“

Nina by chtěla pocit pokoje, nějaké další nápady, jak jít do procesu ukončování, jak se odpojit od klientů. Renáta se chtěla naučit další způsoby připojování ke klientům, reflektovat, zvědomovat si užitečnost toho, co v konzultacích dělá.

Společně se vydefinovaným cílům celou konzultaci věnovali.

Výzkumná podotázka: „Je cíl v souladu s nabídkou supervizora, s jeho kvalifikací, etikou?“

Odpověď je kladná.

Důkaz: Nasměrování (cíl) je v souladu se supervizorovou nabídkou a kompetencí. Supervizní konzultace probíhala v rámci výcviku „Na řešení orientovaný přístup v poradenství a terapii“. Obě supervidované řešily přístup ke klientům, u Niny se jednalo o ukončení spolupráce z důvodu stěhování, u Renáty o připojování ke klientům, uvědomění si užitečnosti toho, co v konzultacích dělá.

V průběhu dojednávání společného projektu se otevřelo téma transparentnosti u obou klientek, kdy Renáta přemýšlela, do jaké míry vnáší sebe do konzultací, a Nina se k tomu připojila: „...*Tak ja si hovorím, že ja vlastne s tými ľuďmi mám akoby vybudovaný vzťah. A v tom vzťahu som zákonite, a proste si hovorím ako, do akej miery trebas mám hovoriť o tom, čo čo sú moje dôvody, prečo som sa rozhodla eee odísť. A že mi teda ako končí zmluva, ale že to je rozhodnutie, a a hovorím si, akože vlastne tak ako premýšlam, čo čo s, čo z tej mojej situácie tam patrí do toho nášho vzťahu...*“

Přibližně v polovině konzultace se k tématu vrátila Renáta a supervizor na to ve vstupu (104) reagoval s tím, že řešil podobné téma: „...*Já jsem si byl téměř ztotožněn tématem na své supervizi ve středu ted'ka. A jak si to říkala, že jsem zvažoval, na kolik vstupovat se svým do procesu konzultace? Tak jenom že ted' jsem asi nějak ovlivněn tím, že jsem si to v poslední době řešil hodně taky. Protože se pohybuju ve dvou nějak tak jakoby partičkách, kde tady je zvykem víc zveřejňovat a jinde zas, kde jsem taky v duchu SF, tak se domlouváme hodně na tom téměř nevstupovat se svými podněty. A mně ani v jednom extrému není dobře. Tak jsem se v tom potřeboval nějak vyznat, a jako víc si srovnat, co vlastně tam chci já.*“

Supervizor v souladu se svým přesvědčením byl ke klientkám otevřený, dal najevo, že jim rozumí. Je pro něho etické pomáhat supervidovaným se záležitostmi, kterou aktuálně řeší také, a dokonce ji zveřejnit. Supervizor je kvalifikován téma řešit, ačkoliv sám to třeba nemá zpracované.

Výzkumná podotázka: „Je cíl reálný?“

Odpověď je kladná.

Důkaz, že Renátin cíl (naučit se další způsoby připojování ke klientům) je reálný, je takový, který si dokáže představit a využít v dalších oblastech (v soukromí).

(24) KR: „*Jo, jak se připojovat jinak. Jo, co a já bych to pak chtěla využít jako ve více oblastech, ne jenom v té pracovní, ale třeba i v té jako soukromé, že že když se spolu bavíme, tak ti můžu říct: jo máš to fakt jako těžké, je to fakt blbě...*“

Dalším nalezeným důkazem je klientčina zkušenost (čas vybraného úseku nahrávky 17:30-18:03).

(54) S: „*Máš nějak zkušenost, žes tohle už někdy dokázala? Nebo máš nějaké věci, který ti dávají naději, že by to možná šlo?*“

(55) KR: „*Jo. Já myslím, že mám situace, ve kterých bych, ne přesně tu tuhle, ale kdy se mi ta výhybka jako kdybych už jsem to dotáhla tak daleko, že si uvědomím ještě před tím, že to není konstruktivní, a že to říkat nebudu. Byť emočně bych, bych tak jako zareagovala, ale řeknu si prostě: tohle k ničemu nepovede, a začnu dělat něco jiného. Tak si ří, tak možná z toho to vyplývá.*“

Důkaz, že Ninin cíl (ukončení spolupráce s klienty) je reálný, lze najít v nahrávce od 11:45 do 13:00 minuty.

Cíl je reálný, když si klientka dokáže představit, jakým způsobem to bude dělat.

(37) KN: „*...takže sa ako **potrebujem spýtat'**, čo by pre nich bolo ako **dobré pokračovanie**, a čo ja im môžem ponúknuť.*“

(42) S: „*...dobré pokračování?*“

Rovněž supervizor by měl vnímat cíl jako reálný, což v tomto případě dává najevo zrcadlením pojmu.

Shrnutí

Stručné schéma vytváření společného projektu:

- Otázka na konec konzultace – co si která z vás chce odnést?
- Dojednávání zakázky s Ninou.
- Renátina možnost výběru: věnování se tomu, co řešila Nina nebo co si chce odnést ona sama (otázka na konec konzultace).
- Dojednávání zakázky s Renátou.
- Možnost výběru pro Ninu: věnování se Renátině tématu nebo svému, případně propojení témat.
- Dojednání zakázky s Ninou.

Supervizor zahájil supervizní konzultaci otázkou, která se stala základem pro vytváření společného směřování k tomu, co si chtěly klientky ze supervize odnést.

Z otázky „*Když budeme potom se vracet tam do té místnosti vedle, co která z vás si chce odnést z tohohle našeho povídání?*“ lze vysledovat, že supervizor a supervidované

dojednávali společný projekt **právě tohoto jednoho** sezení. Společný projekt supervize zaměřené na řešení lze realizovat jako celek nebo jako v tomto případě dojednávat zakázku na každé konzultaci zvlášť.

Ve stejné otázce „*Když budeme potom se vracet tam do té místnosti vedle, co která z vás si chce odnést z tohoto našeho povídání?*“ lze objevit, že supervize zaměřená na řešení začala **od konce – popisem cíle**, kam se chtějí klientky dostat. Zaměření na konec spolupráce je zdůrazněno větou: „*Když budeme potom se vracet ...*“

Společný projekt byl dojednáván s každou z nich zvlášť, což se projevilo jako velmi užitečné. Supervizor dával prostor oběma klientkám, v rozhovoru se střídaly. Klientky měly možnost výběru, jestli se vyjádří k tomu, o čem hovořila kolegyně, nebo budou pracovat na své dojednávané zakázce.

Klientky se vzájemně inspirovaly a témata se prolínala:

- Připojení/odpojení. Renáta hovořila o připojování ke klientům a Nina si uvědomila, že se od klientů potřebuje odpojit; v polovině konzultace Renáta sdělila, že se tak připojila, že se od sebe odpojila.
- Zeptat se klienta. Nina Renátin nápad „nikdo jiný mi to neřekne, než klient“ rozvinula do svého tématu „zeptat se jich, jak by to chtěli ukončit“. K podobnému tématu se v druhé polovině konzultace Renáta vrátila: „čekat, až si klienti o její názor či radu řeknou“.
- Transparentnost. Renáta hovořila o míře „vnášení sebe do konzultací“. Nina na to reagovala tím, do jaké míry má být ona ke svým klientům otevřená. K tématu se později vyjádřil i supervizor, který zpracovával něco obdobného.

Nina si našla odpověď na otázku, se kterou šla do supervize: jakým způsobem bude ukončovat spolupráci s klienty, když bude odcházet ze současného pracovního místa. Renáta dostala prostor se zamyslet nad připojováním ke klientům, reflektovat dříve, než něco řekne.

Supervizní konzultaci byl přítomen reflektující tým, který se vyjádřil k tématům obou klientek. V závěru konzultace klientky využily příležitost vzájemně se ocenit a podpořit.

5.2.1 Pohled supervizora na užitečné momenty a události

Supervizor v úvodu dotazníku uvedl, že u této konzultace zvažoval, zda nevyplnit dva dotazníky pro rozhovor s každou klientkou zvlášť. Nakonec vyplnil jeden dotazník pro

rozhovor jako celek, protože se konverzace prolínala a zapojovali se všichni zúčastnění k zakázkám obou klientek.

Supervizor určil tři významné momenty:

- Dojednávání zakázky.
- Objev Renáty, že bude čekat, až si její klienti řeknou o to, že chtějí slyšet její názor.
- Nina zformulování, jak chce ukončovat spolupráci s klienty.

Supervizor neidentifikoval žádnou událost překážející žádoucí změně u klienta.

Jako nejužitečnější (hodnota na škále 9) označil dojednávání zakázky, které probíhalo přibližně od 0:00 do 11:00 minuty. Podle supervizora bylo pro rozhovor s oběma klientkami velmi užitečné dojednávání zakázky pro každou z nich zvlášť. Obě klientky si zformulovaly, co pro ně bude užitečným výsledkem supervizního sezení. Díky tomu mohla být supervize od začátku zacílená dle potřeb klientek, mohla být užitečná a efektivní. Další specifikací zakázky bylo, jak se užitečný výsledek supervize projeví v praxi klientek.

Supervizor odpovídal na otázku, jak k této události došlo a jak k ní ve své pozici přispěl. *„Obou jsem se zeptal, co si chtějí na konci supervize odnést z našeho společného povídání. Následně jsem se dotazoval, jak chtějí pokračovat – přizýval jsem klientky k procesu konzultace.“*

Další dotaz se týkal toho, zda jeho příspěvek byl v souladu s přístupem, ve kterém pracuje. Podle supervizora byla jeho práce v souladu s přístupem zaměřeným na řešení v dojednávání zakázky, kdy byl naplňován především princip rozvíjení řešení a princip efektivity, rozlišení expertnosti na proces a na obsah, nevyhnutelnosti změn, spoluvytváření a individuálního přístupu.

Jako třetí v pořadí užitečnosti (s hodnotou na škále 8) označil supervizor událost, kdy si Nina zformulovala, jak chce ukončovat spolupráci s klienty, když bude odcházet ze současného pracovního místa. Bude s nimi dojednávat, jak budou pokračovat dál bez ní, s někým bude dál v kontaktu, bude to řešit s každým individuálně.

5.2.2 Reflexe výzkumníka

Supervizor určil jako nejvýznamnější událost dojednávání zakázky v samotném úvodu konzultace. Potvrzuje se, jak je důležité vykomunikovat, čemu se chtějí účastníci supervize

společně věnovat. Třetí v pořadí supervizorem označený užitečný moment se týkal formulace zakázky, která na dojednávání přímo navazovala.

Inspirojící bylo, jak supervizor přizýval supervidovanou dvojici k procesu konzultace, jakým způsobem nabízel možnost výběru, zda se připojí k té druhé, k tomu, co se probíralo dosud, dával prostor pro vlastní témata. Zakázky se upravovaly, protože se průběžně měnily. Upřesňovaly se tak, aby všichni věděli, na čem pracují, kam směřují. Dalo by se říci, že společně tančili kolem dojednávání zakázek a práce na nich.

5.3 Analýza dat č. 3

Supervizní konzultace č. 3 – týmová supervize za účasti dvou supervizorů a dvou reflektujících týmů. Supervize probíhala v rámci supervizního a koučovacího výcviku, kde jsou účastníci mimo jiné rozděleni do vzdělávacích intervizních týmů, tzv. VITů⁹. Do VITu přinesla své téma Miluška (KM), která řešila vlastní supervizní praxi – vedení týmové supervize. Ze vzdělávacího intervizního týmu vzešlo téma, které členové přinášejí do této supervizní konzultace.

V analyzovaných úsecích jsou použita pozměněná jména členů supervidovaného týmu: Miluška (KM), Jarek (KJ), Karolína (KK), Nad'a (KN), supervizorka je označena jako Jana.

Supervizní konzultace trvala přibližně hodinu a čtvrt. Byly analyzovány tři úseky konzultace, první trval necelých pět minut, druhý minutu a čtvrt a třetí úsek asi dvě a půl minuty.

Výzkumná otázka: Jakým způsobem supervizoři a supervidovaný tým vytvářejí proces společného směřování v konzultaci?

Čas vybraného úseku nahrávky: 0:35-5:23

- (6) S2: „*Tak jo. Tak já mám asi potřebu na začátku ještě, než úplně začneme konzultovat, se zeptat víc, co vy potřebujete, co bud' to tady k tomu aranžmá, jak je nebo něco dalšího domluvit, abysme mohli fungovat dobře.*“ Supervizorka se připojuje k účastníkům, má potřebu vytvořit bezpečné prostředí.
- (7) KM: „*Já mám potom akorát takovou jako kdyby konkrétní věc, na co by se mohl zaměřovat ten tým.*“ Slovo si bere Miluška.
- (8) S2: „*Ehm.*“

⁹ Výcvikové intervizní týmy (VIT) – setkání v malých skupinkách v mezičase mezi výcvikovými setkáními, kde účastníci společně pracují se svými klienty nebo se věnují případové supervizi, vlastní supervizní či koučovací praxi (nahrávky, prezentace případů a hledání alternativ...). (Dalet. Vzdělávání. [online].)

- (9) S1: „Sem s tím.“
- (10) KM: „Eee protože jakoby vnímám to naše téma, jako na čem jsme se jak kdyby shodli, jako spíš takhle do diskuse a tak. Takže eee. Já bych třeba ráda slyšela z toho týmu zkušenosti, eee jak vlastně kolegové třeba pracují s týmy, jestli jsou tam nějaké konkrétní tipy, tipy nebo co jim úplně jako kdyby výrazně pomohlo, co jim přišlo super užitečné, eee no jakoby takové různé jako kdyby možnosti, že to by pro mě bylo asi hodně užitečné slyšet různé alternativy, jak vlastně jak to mají oni, jak pracují oni, a co se jim osvědčilo při práci se skupinou, když je tam víc lidí.“ Miluška konkrétně hovoří o tom, na co by se mohl zaměřovat tým.
- (11) S2: „Ehm. A já se potřebuju zorientovat, chceš to z reflektujícího týmu anebo z týmu, kterej pozoruje?“
- (12) KM: „No, ideálně všichni, že jo? Víc hlav víc ví.“
- (13) S2: „Možná spíš jde vo čas, aby my jsme se vešli do té hodiny. A zároveň tady tomu jako dali prostor.“ Supervizorka upozorňuje na důležitost dodržení časového harmonogramu.
- (14) KM: „Jo.“
- (15) S1: „Hani, ten tým pozorovatelů jsem si říkal, že až při reflexi...“ Domluva supervizorů mezi sebou.
- (16) S2: „Právě, právě, já bych do toho nevstupovala.“
- (17) S1: „V průběhu konzultace se zkusíme zaměřit nebo tady obrátit na reflektující tým a uvidíme, pak co při reflexi ještě by se objevilo. Jo? Můžem to takhle rozdělit?“ Supervizor přizývá supervidované ke společnému vytváření konzultace.
- (18) KM: „Myslím si, že i ta konzultace by klidně mohla být kratší než hodinu, teda já za sebe, nevím jak vy ostatní, ale že by mohla být kratší a třeba o to delší ta reflexe.“ Supervizoři vytvářením bezpečného prostředí umožnili Milušce neobávat se říct si, jak má probíhat supervizní konzultace.
- (19) S2: „Ehm.“
- (20) S1: „Oukej.“
- (21) S2: „Tak jo, abyste než jsme vlastně si sem posedali, tak jste se ještě bavili nějak v týmu, domlouvali, tak jestli potřebujete si domluvit teďka nějaký ty věci, tak asi by možná pro to byl prostor.“ Supervizorka dává týmu možnost se společně domluvit, co od supervize chtějí.
- (22) KJ: „My si spíš ujasňovali, co to vlastně chceme nebo s čím jsme to tu vlastně jako přišli, a jestli tomu rozumíme všichni stejně, myslím si, že ano. Nebo ne. Nechci tady

dělat mluvčího, ale my jsme, když jsme byli v tom VITu, tak jsme se shodli, že jo, že to máme, když jsme se rozcházeli, a teď jestli se náhodou něco nezměnilo od té doby po dnešek, jako jestli se nám to ještě jako více ne jako někomu z nás, jako my bychom se potřebovali tohle ujistit, že jsme tam, kde jsme byli minulý týden.“ Jarek objasňuje, že se na VITu dohodli, s čím půjdou do supervize, ale teď by se tým potřeboval ujistit, zda téma zůstává stejné, nebo se změnilo.

(23) *SI: „A na co jste přišli, kde teda jste teď? Nebo možná úplně konkrétně: co potřebujete z téhle konzultace, aby to naplnilo to, o čem jste mluvili na VITu?“* Supervizor pokládá dotaz, vzápětí se opravuje a dává otázku na konec konzultace „co potřebujete z téhle konzultace...?“

(24) (odmlka)

(25) *KN: „No tak já možná začnu a pak mě třeba doplňte, protože vlastně tam šlo o to, že my jsme zreflektovali Miluščinu nahrávku, její práci eee právě se skupinou, kterou ona vlastně supervidovala, a na základě shrnutí té nahrávky eee jsme se bavili o tom, eee jaké jsou ty principy práce, jakoby odlišnosti té práce naší s jednotlivcem a se skupinou. Jako čeho si máme všimnout, na co si máme dávat pozor, v čem eee, v čem je to prostě jiné. Bavili jsme se hodně o tom, že vlastně Miluška se snažila v rámci jakoby SF práce s nimi nějakým způsobem eee jakoby plnit jejich nějakou zakázku, kterou vlastně oni vůči ní měli. Eee byla to práce se skupinou, která byla poskládána z takových dvou částí, že vlastně nebyla to úplně, nebyl to takový ten tým, který jakoby běžně spolu pracuje. Eee narazili jsme tam na to, že vlastně byli tam lidé, kteří se zapojovali a kteří se nezapojovali. Řešili jsme to, eee pro koho jakoby, když se pracuje s tou skupinou, a jak se ubíráme k nějakému tomu řešení a hledání těch cílů, nakolik ten cíl je pro všechny stejný, společný, kde jsou ty odlišnosti. Tak to jsou takové ty věci, co se mi tak honí hlavou, co nás tam tak jako napadalo. Jestli mě kolegové ještě doplní.“* Nad'a shrnuje, co probírali na VITu. Tématem byla práce se skupinou.

V dalších cca 4,5 minutách členové VITu podrobně popisují kontext nejen Miluščiny týmové supervize, kterou vedla, ale také to, jak reflektovali, o čem přemýšleli.

Čas vybraného úseku nahrávky: 10:00-11:20

(30) *SI: „Já teď přemýšlím, když mluvíte o cílech, jestli mluvíte o cílech dojednávání si společné práce, anebo o jejich cílech v rámci strategického plánování třeba. S tím se nese to, že se potřebuju s vámi domluvit, co chcete tady z té konzultace. Slyším, o čem*

jste přemýšleli, ale říkám si, co pro vás bude tím nejlepším výsledkem tady z tohotolec toho společného povídání. A teď se obrátím na Janku, mám takový nápad Jani, co kdybychom nechali pět minut, ať se domluvěj, co si chtějí tady z toho z té konzultace odnést.“ Supervizor zplnomocňuje členy týmu, aby se sami dohodli, jak chtějí, aby výsledek konzultace vypadal.

- (31) *S2: „Mně to přijde užitečný, protože se mi zdá, že se tam prolíná těch rovin možná víc, že ten čas potřebujou na to, aby si i sami trošku jako by to ukotvili víc, v který, který rovině vlastně jedou. Takže jo, já jsem pro.*“ Supervizorka souhlasí.
- (32) *S1: „Jo? Když to necháme, že si společně zkusíte vydefinovat, co si chcete tady z toho našeho společného povídání odnést. Můžeme to nechat chvílku na vás? Že se na tom nějak spolu domluvíte, ať vám do toho nezasahujeme, nezasahujem zbytečně. Pět, pět minutek plus minus. Zkuste se domluvit, klidně si můžete jít vedle, nebo bejt tady, jak chcete, kde chcete, aby se vám vo tom dobře povídalo. Já si zatím uvařím kafe.*“ Supervizor znovu zkompetentňuje tým a ptá se, zda souhlasí.
- (33) *(smích)* Členové VITu dali smíchem najevo, že souhlasí, a hned se pouští do práce.
- (34) --11:20 – 18:00 (domlouvání v týmu, různé zvuky, příprava kávy)

Čas vybraného úseku nahrávky: 18:00-20:46

- (35) *S1: „Hotovo?“*
- (36) –18:02-18:22 (šum, hluk)
- (37) *S1: „Co si chcete z dnešního povídání odnést?“* Supervizor pokládá otázku na výsledek konzultace.
- (38) *KJ: „Máme mluvčí na ty věci.“*
- (39) *KM: „Eee, eee. My si chceme odnést eee možné FS postupy při práci se skupinou, to znamená nějaké možnosti, jak můžem pracovat se skupinou a takovým úplně eee jsme se teďka shodli, eee ústředním bodem je to, jako kdyby když tam pracujeme, jestli se máme zaměřovat, nebo jestli to teda brát, že musíme pracovat se všema, nebo s někým, nebo s někým víc, s někým míň, nebo jestli tam vtahovat lidi, co se nezapojují, jo? Podle toho, kolik lidí tam je, jestli prostě, jak s tím zacházet.*“ Miluška shrnuje, na čem se shodli, co si chtějí z konzultace odnést. Zakázku formuluje pozitivně.
- (40) *S1: „Jo.“*

- (41) KM: „Řekla jsem to tak nějak? Jak jsme...já vím. Jestli to je pro nás dobře?“
Miluška se obrací k členům VITu, jestli řekla to, na čem se domluvili.
- (42) (odmlka)
- (43) KJ: (šeptá) „Já bych to nechal na tom týmu.“
- (44) S2: „Mně běží hlavou, kudy se ptát (zasmání se) dál, a přijde mi zajímavý, všechny cesty kerý mě tak jako napadaj, mně přijdou zajímavý pro mě, nevím, co bude zajímavý tady pro tuhle skupinku. Já se možná zeptám a uvidíme. Napadá mě, že máte teda nějakou zkušenost, že jste slyšeli nahrávky. Ty máš vlastně živou zkušenost, protože jsi skupinu vedla. Vy ostatní jste už slyšeli tu nahrávku a teď jste se nějak domlouvali, co by mělo být výstupem toho dnešního sezení, a slyším konkrétní nějaký možný SF postupy při práci se skupinou a nějak si zodpovědět otázku, když tam pracujete, jestli pracovat se všema nebo s jednotlivcem. Nebo s jednotlivcema ve skupině. Prostě jak s tímhle zacházet. Mně by zajímalo, když jste poslouchali tu nahrávku, a když ty jsi vlastně konzultovala, tak co vás u toho napadalo, jak tam jste se na to dívali?“ Supervizorka shrnuje zakázku. Dotazem na jejich práci ve VITu přechází dojednávání společného projektu do další fáze, ve které členové VITu reflektují proces.

Metody a techniky přístupu zaměřeného na řešení použité pro vytváření společného směřování v supervizní konzultaci:

- Vytváření bezpečí: „...Tak já mám asi potřebu na začátku ještě, než úplně začneme konzultovat, se zeptat víc, co vy potřebujete, co bud' to tady k tomu aranžmá, jak je nebo něco dalšího domluvit, abysme mohli fungovat dobře.“
- Otázka na konec konzultace: „Co si chcete z dnešního povídání odnést?“
- Pozitivní formulace: „...možné FS postupy při práci se skupinou, to znamená nějaké možnosti, jak můžem pracovat se skupinou...“
- Shrnutí: „...Ty máš vlastně živou zkušenost, protože jsi skupinu vedla. Vy ostatní jste už slyšeli tu nahrávku a teď jste se nějak domlouvali, co by mělo být výstupem toho dnešního sezení, a slyším konkrétní nějaký možný SF postupy při práci se skupinou a nějak si zodpovědět otázku, když tam pracujete, jestli pracovat se všema nebo s jednotlivcem...“
- Rozumění a potvrzování (signály naslouchání, citoslovce hmm, příkyvování apod.)
- Zplnomocnění: „...co kdybychom nechali pět minut, ať se domluvěj, co si chtějí tady z toho z té konzultace odnést.“

Výzkumná podotázka: „Vychází cíl z přání klienta?“

Odpověď je kladná.

Důkaz: Supervizoři se v průběhu dojednávání zakázky několikrát dotazovali supervidovaných, co si chtějí z konzultace odnést. Umožnili VITu, aby si cíl ještě společně upřesnili. Tým si chce odnést konkrétní SF postupy při práci se skupinou, jak pracovat se skupinou – jestli se všemi nebo s jednotlivci. Společně se vydefinované zakázce po celou dobu trvání konzultace všichni věnovali, a to včetně reflektujícího týmu.

Výzkumná podotázka: „Je cíl v souladu s nabídkou supervizora, s jeho kvalifikací, etikou?“

Odpověď je kladná.

Důkaz: Nasměrování (cíle) zapadal do nabídky a kompetencí supervizorů. Supervizní konzultace probíhala v rámci supervizního a koučovacího výcviku. Tématem vzdělávací supervize bylo, jak supervidovat skupinu/tým. Supervizoři přistoupili na téma, které vzešlo z VITu. Konzultaci vedli tak, aby si supervidovaní sami přišli na to, jak s nimi supervizoři pracují.

Výzkumná podotázka: „Je cíl reálný?“

Odpověď je kladná.

Důkaz: Supervidovaní nad cílem dlouho přemýšleli (ve výcvikové intervenční skupině, doma, prvních dvacet minut konzultace). Aktéři supervize se dohodli na společném projektu a začali na něm pracovat. Nikdo z nich cíl nezpochybnil.

Shrnutí

Stručné schéma vytváření společného projektu:

- Aranžmá konzultace
- Časový harmonogram
- Otázka na konec konzultace
- Dojednávání zakázky
- Zplnomocnění týmu
- Otázka na konec konzultace
- Dojednání zakázky

Supervizorka se v úvodu konzultace snažila vytvořit prostředí, ve kterém by se všichni cítili dobře, bezpečně. Společně se domlouvala s týmem a supervizorem na časovém harmonogramu tak, aby se stihl ke konzultaci vyjádřit reflektující i pozorující tým.

Otázka pro vytváření společného směřování, otázka na výsledek konzultace, byla položena několikrát. První otázka se týkala propojení toho, co potřebují z této konzultace s tím, o čem se bavili na VITu. Všichni čtyři členové VITu se k tomu více než pět minut vyjadřovali, představili případ, sdělili, jak o tom přemýšleli, jak s tím pracovali. Supervizor větou „...mám takový nápad Jani, co kdybychom nechali pět minut, ať se domluvěj, co si chtějí tady z toho z té konzultace odnést.“ předal VITu kompetence k tomu, aby se mezi sebou dohodli, co pro ně bude tím nejlepším výsledkem z tohoto společného povídání. Supervizorka s tím souhlasila, supervidovaní projevili smíchem souhlas a začali se domlouvat na cíli.

Asi po sedmi minutách se supervizor zajímal, zda jsou hotovi, a položil otázku: „Co si chcete z dnešního povídání odnést?“

Miluška shrnula, na čem se shodli: odnést si konkrétní SF postupy při práci se skupinou, jak pracovat se skupinou – jestli se všemi nebo s jednotlivci. Zakázka je zformulována pozitivně.

5.3.1 Pohled supervizorů na užitečné momenty a události

Supervizor v této konzultaci vybral tři významné momenty:

- Ponechání prostoru supervidovanému týmu, aby se samostatně domluvil, co si chce ze supervize odnést jako dobrý výsledek.
- Reakce účastníků supervize na vstup reflektujícího týmu.
- Vztažení tématu supervize k právě probíhajícímu procesu supervizního sezení.

Supervizor neidentifikoval žádnou událost překážející žádoucí změně u klienta.

Supervizor označil na škále užitečnost první události číslem 9. Podle něj si supervidovaní mohli samostatně zformulovat své přání směrem k supervizní zakázce. Již v úvodu se v tomto momentě projevilo velké zplnomocnění účastníků supervize a důvěra v jejich schopnost zformulovat si své společné přání bez moderování supervizorem. Supervizor v dotazníku UMET na otázku nakolik byl jeho příspěvek v souladu s přístupem, kterým pracuje, odpověděl: „Byl v souladu s SF přístupem – směřoval k dojednání společné zakázky, přizýval účastníky supervize k aktivnímu zformulování si svých přání vzhledem k probíhající supervizi.“

Další významnou událostí, která proběhla v závěru konzultace, byla reakce účastníků supervize na vstup reflektujícího týmu, především moment, kdy klientka Miluška reflektovala své postřehy s ohledem na proces probíhající supervize. Užitečnosti tohoto momentu označil supervizor na škále osmičkou. Účastníci supervize si formulovali své postřehy s ohledem na probíhající supervizi, co si z ní odnáší a díky čemu – díky tomu, jak s nimi supervizoři pracovali a jak nedostali ani od supervizorů ani od reflektujícího týmu jednoznačnou odpověď na svoje otázky a museli si každý najít tu svoji, která jim dávala smysl, a díky které budou moci dělat ve své praxi při práci se skupinou něco jinak. Supervizoři se snažili účastníky zplnomocňovat a současně s nimi pracovat jako se skupinou – práce supervizorů byla jednou z možných odpovědí na otázky účastníků supervize.

Třetí významný moment podle supervizora nastal, když se klientky Milušky zeptal, jak ona vnímá probíhající práci, zda jako práci s týmem nebo se skupinou jednotlivců.

Supervizorka v této konzultaci vybrala dva významné momenty, u obou označila na škále míru užitečnosti sedmičkou:

- Prostor pro dojednání toho, co si účastníci chtějí odnést ze supervize.
- Moment, kdy skupina dostala otázku, zda se s nimi pracuje jako se skupinou nebo jednotlivci.

Supervizorka identifikovala jako užitečnou událost prostor, který účastníci dostali, aby dojednali, co si chtějí ze supervize odnést, k čemu jim to má být. Skupina dostala jasné zadání, práce na něm byla efektivní, a dojednávání zakázky netrvalo dlouho. Supervizorka popisuje, jak k události došlo: *„Je to proces dojednávání. Jednak dojednávání aranžmá vzhledem k tomu, že se jednalo o skupinu, a ještě k tomu byly dva reflektující týmy. A pak dojednávání samotné zakázky. Moje otázka, jestli potřebují prostor k tomu, aby se domluvili na to, co vlastně chtějí. Po ní následovaly reakce jednotlivců, kdy si každý říkal, jak to má. Tím se vytvořil materiál a na to pak mohl navázat druhý supervizor nabídku času pro ujasnění, co vlastně chtějí.“*

Další užitečnou událostí byl moment, kdy skupina dostala otázku, zda se s nimi pracuje jako se skupinou nebo jednotlivci. Užitečnost podle supervizorky spočívá v prostoru pro reflexi toho, co se se supervidovanými děje a co zažívají, a porovnání s dosavadní zkušeností z praxe v práci se skupinou. Svoje myšlenky si účastníci hned zapracovávali do svého kontextu uvažování o práci se skupinou ve společné diskusi.

Supervizorka identifikovala jednu událost překážející žádoucí změně u klienta. Jednalo se o nabídku experimentu. Podle supervizorky nešlo o událost vyloženě brzdící (hodnota na škále -1), ale kdyby nenastala, nemělo by to na účastníky vůbec žádný vliv. Jako brzdu vnímala to, že mohla odvést pozornost účastníků od toho, s čím odcházejí. Namísto experimentu mohli supervidované krátce ocenit.

5.3.2 Reflexe výzkumníka

Oba supervizoři jako užitečnou událost označili dojednávání zakázky. V této konzultaci se jednalo o prostor, který dostali supervidovaní k tomu, aby se domluvili na výsledku supervize, na tom, co si chtějí na konci odnést. Opět se potvrdilo, jak je pro zdárný průběh supervize důležité dojednat společný projekt.

Supervizoři se shodli i na dalším užitečném momentu – supervidovaní si uvědomili, že se s nimi pracuje jako se skupinou jednotlivců.

(94) *SI: „Já teď přemýšlím, jestli my s vámi pracujeme jako s týmem, nebo jako se skupinou jednotlivců. A jak si na to odpovídáte? Já to nevím, tak se na to potřebuju zeptat vás.“*

(95) *KJ: „Já sám za sebe nemám teda pocit, že bychom museli, jako že nepracujete s náma tak, abychom došli ke shodě, jako jo? Jako že zohledňujete každ, dáváte mi prostor, abych si ty věci, jako abych jak to říct, mám pocit, že pracujete se mnou jako jako se skupinou jednotlivců, jo?“*

(96) *SI: „Hm, hm. A slyšel jsem i nějaká kritéria, který podle kterých to posuzuješ, rozlišuješ?“*

(97) *KJ: „A to je jedno z nich, jakási shoda. Ten začátek bychom se měli shodnout, co tu vlastně vůbec jdeme, my jsme se na tom velice rychle shodli, ale teďka klidně přijmu, že to jde, se to může rozběhnout někam jinam a bude potřeba něco dělat, jo? A můžu, a dovolím si to i říct teoreticky za sebe, co a já, v čem už bych třeba chtěl se posunout dál.“*

(98) *SI: „Hm, hm. Díky Jarku. Jak to vnímáte vy ostatní?“*

(99) *KN: „Já to vnímám stejně jako Jarek a jako kupodivu mi to vyhovuje. (smích)“*

(100) *KM: „Já si to v podstatě jako kdyby taky, jo? Že vlastně vy pracujete s námi jakoby s jednotlivci, jo? S tím, že my tady nějakým způsobem řešíme nějaké naše zadání, ale jak to říká Jarek, úplně přesně stejně s jednotlivci ve skupině.“*

Zajímavým zjištěním bylo, že zakázka týmu: ‚odnést si konkrétní SF postupy při práci se skupinou, jak pracovat se skupinou – jestli se všemi nebo s jednotlivci‘, nebyla takto naplněna, a přesto byli supervidováni s výsledkem spokojeni.

Na této ukázce lze vidět, že společné směřování se konstruuje po celou dobu. Zakázku či cíl tvoří klienti v průběhu rozhovoru se supervizory, průběžně dochází ke změnám směru, k úpravám.

6 DISKUSE

Práce se soustředila na dojednávání společného projektu/zakázky jako jedné z částí společného směřování = společný projekt, vize preferované budoucnosti, cíle, dovednosti a drobné známky zlepšení (Zatloukal, Žákovský, 2019, s. 88).

V této práci byl popsán proces vytváření společného projektu v supervizních konzultacích vedených přístupem zaměřeným na řešení pomocí konverzační analýzy. Cílem bylo porozumět tomu, jak se odehrávaly procesy společného vytváření směřování v supervizi. Provedená mikroanalýza vybraných částí rozhovorů umožnila lépe pochopit, jak v rámci supervizních konzultací docházelo v interakci aktérů k dojednávání zakázky.

Byly zodpovězeny výzkumné podotázky týkající se důkazů dojednání společného projektu tak, jak je vidí Korman (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 119). V analyzovaných úsecích bylo identifikováno použití některých metod a technik přístupu zaměřeného na řešení.

Zároveň bylo zjišťováno, nakolik supervizoři viděli ve svých supervizních konzultacích jako významné události ty, které se vztahovaly k dojednávání společného projektu s klientem.

Byly analyzovány celkem tři supervizní konzultace:

- individuální supervize vedená jedním supervizorem,
- supervize dvou klientek vedená jedním supervizorem,
- týmová supervize vedená dvojicí supervizorů.

Výzkumná otázka zněla:

Jakým způsobem supervizor a supervidovaný vytvářejí proces společného směřování v konzultaci?

Odpověď na výzkumnou otázku lze nalézt ve struktuře rozhovoru, v použitých metodách a technikách.

Supervize zaměřená na řešení obvykle začíná přemýšlením o konci – supervizorovou otázkou podobné této: ‚co si chcete odnést z dnešní konzultace‘. Tak tomu bylo i ve všech analyzovaných supervizních konzultacích. Otázkou na výsledek se předešlo rozhovoru o problému a rozvinul se rozhovor o řešení.

V prvních dvou supervizních konzultacích začínal supervizor ihned otázkou na výsledek: ‚*Co si z ní chceš odnést, aby to pro tebe bylo užitečný?*‘, případně ‚*...co která z vás si chce odnést z tohoto našeho povídání?*‘

V případě týmové supervize se supervizorka nejprve snažila vytvořit prostředí, ve kterém by se všichni cítili dobře, bezpečně. Společně se domlouvala s týmem a supervizorem na časovém harmonogramu. Otázka na výsledek konzultace byla položena několikrát. Členové týmu nejprve představili případ, sdělili, jak o tom přemýšleli, jak s tím pracovali ve výcvikovém intervenčním týmu (VIT). Supervizor po pár minutách předal týmu kompetence k tomu, aby se mezi sebou dohodli, co pro ně bude tím nejlepším výsledkem z tohoto společného povídání. Poté supervizor položil otázku na výsledek konzultace: „*Co si chcete z dnešního povídání odnést?*“

Odpovědi supervidovaných na výsledek se staly základem pro dojednávání cílů, které byly následně rozvíjeny. V první konzultaci byly cíle rozvíjeny pomocí škál, dotazem na myšlenky, pocity a chování, na přínos v práci po dosažení cíle, otázkou z okruhu perspektivy významných druhých osob „*Pozná to někdo na tobě, ..., ať už kolegové, klienti, rodina?*“, kdy supervizor převedl oblast klientových pocitů do oblasti chování – co uvidí jiní, že dělá?

Ve druhé konzultaci supervizor pracoval s dvojicí, poskytoval prostor každé klientce zvlášť, v rozhovoru se střídaly. Klientky měly možnost výběru, jestli se vyjádří k tomu, o čem hovořila kolegyně, nebo budou pracovat na své dojednané zakázce. Klientky se vzájemně inspirovaly v rozvíjení toho, co od supervize chtějí, témata se prolínala. Supervizor i zde použil otázku z okruhu perspektivy významných druhých osob.

Společné směřování bylo vytvářeno po celou dobu supervize. K tomu, aby byla užitečně dojednána zakázka, patřilo ověřování, zda se věnují tomu, co klient chce. Toto lze vysledovat například v první analyzované konzultaci, v její polovině, kdy supervizor ověřoval, zda pracují na tom, co si chce odnést. Klient odpověděl, že do určité míry ano, ale ještě by se chtěl bavit o věcech, které mu nejdou. Společně popsali cíl konkrétněji – mít lepší vztah s neutrálními klienty. Pracovali na tom, zda je cíl reálný, a detailně rozvíjeli posun ze sedmičky na osmičku.

Nezbytnou součástí dojednávání společného projektu je pozitivní formulace cíle. Ve všech konzultacích byl cíl formulován pozitivně.

Znakem toho, že společné směřování probíhalo po celou dobu, bylo to, že všichni klienti odcházeli s představou, jaký bude jejich další krok, co konkrétně začnou dělat.

V analyzovaných úsecích dojednávání společného projektu byly identifikovány některé metody a techniky přístupu zaměřené na řešení. Jednalo se o připojování, rozvíjení řešení, dojednávání cílů, zjišťování známek pokroku. V ukázkách se objevilo:

- Otázka na konec konzultace: „*Když budeš odcházet..., co si chceš odnést?*“
- Shrnutí: „*...slyším teda, že ve tvém životě nebo v práci s klientama jsou věci, kde seš v tom nějak utvrzenej víc. A pak jsou nějaké jiné věci, kde se potřebuješ ještě víc utvrdit, kde nejsi až tolik utvrzený.*“
- Opakování: „*...říkáš zlepšit se v určitých věcech.*“
- Pozitivní formulace:
S: „*Tak když takto ne tak, tak jak? Jak budeš gestikulovat, jak budeš mluvit, jak to budeš říkat?*“
KN: „*Budem ako hodně otvorená...*“
- Klientův jazyk: „*utvrzenej*“, „*správná cesta*“, „*pocit pokoje*“
- Otázka z okruhu perspektivy významných druhých osob: „*Pozná to někdo na tobě, že seš v tom už utvrzený, ať už kolegové, klienti, rodina?*“
„*Tak jak oni poznají, že už v tom máš větší pocit pokoje, a že víc víš jak na to?*“
- Otázka na myšlenky a pocity, chování: „*...když si to utvrzení budeš odnášet, jak to poznáš, že ho máš, že si ho odnášíš?*“
- Škála pokroku: „*...kdyby na té škále v situacích, které ti nejdou, ses posunul o stupínek výš, řekněme z té sedmičky na osmičku..., co tam budeš umět jiného nebo co ti tam půjde nebo v čem se budou lišit, aby sis byl jistější?*“
- Rozumění a potvrzování (signály naslouchání, citoslovce hmm, příkyvování apod.)
- Transparentnost: „*A to jde?*“ (otázka na to, zda toho mohou společně dosáhnout)
- Vytváření bezpečí: „*...Tak já mám asi potřebu na začátku ještě, než úplně začneme konzultovat, se zeptat víc, co vy potřebujete, co buď to tady k tomu aranžmá, jak je nebo něco dalšího domluvit, abysme mohli fungovat dobře.*“
- Zplnomocnění: „*...co kdybychom nechali pět minut, ať se domluvěj, co si chtějí tady z toho z té konzultace odnést.*“

Korman (dle Zatloukal, Vitek, 2016. s. 120) uvádí, že dojednání společného projektu je základem pro další spolupráci. V empirické části diplomové práce byly zodpovězeny výzkumné podotázky, které Korman (dle Zatloukal, Vitek, 2016, s. 119) považuje za důkaz toho, že byl dojednán společný projekt.

- Vychází cíl z přání klienta?
- Je cíl v souladu s nabídkou supervizora, s jeho kvalifikací, etikou?
- Je cíl reálný?

Odpověď na první výzkumnou podotázku se skrývá v samotné podstatě dotazu „Co si chcete z konzultace odnést?“ Co si chce odnést klient, ne někdo jiný, ne supervizor, ne organizace, ve které supervidovaný pracuje. Klient je expertem na svůj život.

Supervizor se ve všech analyzovaných konzultacích v úvodu dotazoval supervidovaných, co si chtějí z konzultace odnést. V průběhu sezení se ujišťoval, zda pracují na tom, co chtějí. Formulovaný cíl společně detailně rozvíjeli, konkretizovali.

V případě týmové supervize po dojednání aranžmá a časového harmonogramu se supervizoři v průběhu dojednávání společného projektu několikrát dotazovali supervidovaných, co by mělo být výsledkem, co si chtějí z konzultace odnést. Umožnili týmu, aby si cíl ještě společně upřesnili. Poté se věnovali rozvíjení vydefinovaného cíle.

Na druhou výzkumnou podotázku, lze odpovědět kladně. Nasměrování (cíle) zapadalo do supervizorovy nabídky a kompetencí. Supervizní konzultace probíhaly v rámci dvou typů výcviků ‚Na řešení orientovaný přístup v poradenství a terapii‘ a ‚supervizního a koučovacího výcviku‘. V první supervizní konzultaci se jednalo o zvýšení pracovních kompetencí supervidovaného, ve druhé konzultaci obě supervidované řešily přístup ke klientům. Tématem třetí supervize bylo, jak supervidovat skupinu/tým. Tím, že supervizoři na témata přistoupili, lze konstatovat, že cíle byly v souladu s jejich nabídkou, kvalifikací a etikou.

Třetí výzkumná podotázka se zabývala tím, zda je cíl reálný. V úsecích analyzovaných rozhovorů bylo možno nalézt snahu supervizora zjistit, zda klient věří, že je možné cíle dosáhnout. Z výzkumu vyplynulo, že cíl je reálný, pokud si klient dokáže představit, že je to možné, jakým způsobem to bude dělat, že ho dokáže využít v dalších oblastech, a pokud se klientovi v minulosti něco podobného podařilo. Specifikem kontextu zkoumaných konzultací, respektive supervidovaných, je to, že znají přístup zaměřený na řešení, čímž se zvyšuje šance, že formulují dosažitelný a pozitivní cíl. V praxi spousta klientů (především mimo supervizi) udává cíle velké a nereálné a terapeut/supervizor zaměřený na řešení se pak snaží přimět klienty k přeformulování.

Pohled supervizorů na užitečné momenty a události v souvislosti s dojednáváním zakázky

Důvodem pro výběr konkrétních supervizních konzultací byla možnost získání vyplněných dotazníků UMET supervizory a prozkoumat tak, zda supervizoři vnímali dojednávání společného projektu jako užitečnou událost.

K dispozici byly čtyři vyplněné UMET dotazníky, ve kterých supervizoři označovali jeden až tři užitečné události a jednu brzdicí či překážející žádoucí změně u klienta. Supervizoři vybírali významné momenty z celé konzultace na rozdíl od této práce, kde byl výzkum soustředěn na dojednávání společného projektu/zakázky. Ve všech případech supervizoři označili dojednávání zakázky jako významnou událost. Ve dvou případech bylo dojednávání zakázky umístěno na prvním místě v užitečnosti, v jednom případě jako druhé v pořadí a v jedné konzultaci jako třetí v pořadí užitečnosti.

Supervizoři u události označené jako první v pořadí odpovídali na otázku, nakolik byl jejich příspěvek v souladu s přístupem, kterým pracují, v tomto případě s přístupem zaměřeným na řešení. Supervizor při supervidování dvojice klientek popsal svůj příspěvek podle principů akronymu ŘEŠENÍ¹⁰ (dle jeho názoru bylo při dojednávání zakázky/společného projektu splněno všech šest principů), což se jeví jako užitečný způsob reflexe a sebereflexe vlastní práce.

Supervizor se klientek dotazoval, jak chtějí pokračovat – „*přizýval klientky k procesu konzultace.*“ Podobně předával kompetence i supervidovanému týmu – „*přizýval účastníky supervize k aktivnímu zformulování si svých přání vzhledem k probíhající supervizi.*“. Tímto způsobem dojednávání se vytváří určitý vztah jako podstatný faktor, který budí respekt a otevřenost k názorům supervidovaných, vztah získává rychle na kvalitě a tím umožňuje intenzivní spolupráci.

Limity výzkumu

Limitem výzkumu je časová náročnost získávání dat při transkripci, vyplňování dotazníků supervizory, při samotné realizaci analýz/mikroanalýz výzkumníkem, a tudíž nákladnost takové analýzy.

Za slabou stránku výzkumu lze považovat to, že zkoumané supervizní konzultace byly realizovány stejným supervizorem, který může preferovat určité nástroje a techniky oproti

¹⁰ Viz podkapitola Principy přístupu zaměřeného na řešení

jiným na řešení zaměřeným supervizorům. Na druhou stranu se jednalo co do počtu supervidovaných osob o různé druhy supervize – individuální, supervize dvojice a týmová supervize vedená dvěma supervizory. Na této různorodosti lze do jisté míry ukázat varianty vytváření společného směřování a dojednávání společného projektu.

Přestože si kvalitativní výzkum neklade za cíl zobecnění, nýbrž důsledné popsání zkoumané problematiky s cílem porozumět významu sdělovaných informací, jako další možnou slabou stránku lze vnímat malý počet analyzovaných supervizních konzultací. Výsledky nelze zobecnit na všechny supervizní konzultace vedené přístupem zaměřeným na řešení. Dalším limitem může být to, že analýzu a interpretaci realizovala pouze jedna osoba.

ZÁVĚR

*„Nemůžeš se vrátit zpět a změnit začátek,
ale můžeš začít tam, kde jsi a změnit konec.“*

C. S. Lewis

Cílem práce bylo popsat způsoby, jak účastníci supervize přispívají k vytváření společného směřování v supervizních konzultacích vedených přístupem zaměřeným na řešení. Analýzy supervizních konzultací se týkaly procesu dojednávání společného projektu jako jedné z částí společného směřování.

V první, teoretické části práce, byla přiblížena supervize obecně a supervize v kontextu sociální práce. Určitý prostor byl věnován supervizi zaměřené na řešení. Pro výzkumnou část bylo stěžejní vysvětlit principy tohoto přístupu a některé techniky využívané v rámci supervize zaměřené na řešení. Poslední kapitola teoretické části odkazovala na čtyři výzkumy v supervizi, ve kterých byly zkoumány významné momenty ovlivňující supervizi.

Ve druhé, výzkumné části práce, byla hledána odpověď na otázku: Jakým způsobem supervizor a supervidovaný vytvářejí proces společného směřování v konzultaci? Pro zodpovězení této otázky bylo zásadní provést mikroanalýzu úseků supervizních konzultací, ve kterých byl dojednáván společný projekt. Z analýzy vyplynulo, že ke spoluvytváření směřování docházelo od samého začátku konzultace, kdy byla dojednávána zakázka-cíl, případně v průběhu sezení, kdy supervizor ověřoval, zda pracují na tom, co klient chtěl. Iniciátorem dojednávání byl supervizor. K nasměrování rozhovoru pro dojednávání společného projektu přispělo supervizorovo používání jazyka klientů jako jednoho ze způsobů připojování. Kromě toho byly rozpoznány další z metod a technik přístupu zaměřeného na řešení: rozvíjení řešení, dojednávání cílů, zjišťování známek pokroku. Z výzkumu vyplývá, že supervizoři přistupovali k supervidovaným individuálně, byli schopni potvrzovat a přijímat pohled supervidovaných s respektem.

Dále byly zodpovězeny tři podotázky, které Harry Korman považuje za známku toho, že byl dojednan společný projekt: 1. Vychází cíl z přání klienta? 2. Je cíl v souladu s nabídkou supervizora, s jeho kvalifikací, etikou? 3. Je cíl reálný? Výzkumem bylo ověřeno, že společný projekt definovaný výše uvedenými otázkami viditelně vedl ke spoluvytváření směřování, byla nalezena konkrétní řešení.

Součástí výzkumu byl pohled supervizorů na užitečné události v supervizi. Bylo zjištěno, že ve všech případech supervizoři označili dojednávání zakázky jako významnou událost. Supervizoři konkrétně uváděli, jakým způsobem přispěli k dojednávání zakázky. Dále v dotaznících odpovídali na otázku, zda pracovali v souladu s přístupem zaměřeným na řešení a jak se to projevilo.

Výsledky této práce mohou být inspirací pro supervizory, terapeuty a konzultanty realizující se především v přístupu zaměřeném na řešení. Realizovaný výzkum může podnítit zvědavost na to, jak probíhají procesy vytváření společné dohody-směřování v supervizi vedené přístupem zaměřeným na řešení. Práce ukázala význam dojednávání společného projektu/zakázky na dalším vývoji spolupráce supervizora a supervidovaného.

BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

- BAŠTECKÁ, B., V. ČERMÁKOVÁ a M. KINKOR. 2016. *Týmová supervize*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0940-9.
- BERG, Insoo Kim. 2013. *Posílení rodiny. Základy krátké terapie zaměřené na řešení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0500-5.
- BOBEK, Milan a Petr PENIŠKA. 2008. *Práce s lidmi: Učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese. S úvodem do filozofie práce s lidmi, současné vědy a psychologie*. Brno: NC Publishing. ISBN 978-80-903858-2-5.
- ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI. Standardy kvality sociálních služeb – Výkladový sborník pro poskytovatele. Supervize.eu. [online]. [cit. 2020-04-09]. Dostupné z: https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/prirucka_supervize.pdf
- ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI. Supervize v sociální práci – PhDr. Jiří Tošner. Supervize.eu. [online]. [cit. 2020-04-09]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/2018/11/Soc-novinky-Supervize-To%C5%A1ner.pdf>
- DALET. Vzdělávání. Dalet.cz [online]. ©2010-2011 [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <http://www.dalet.cz/Kurzy/SFSK-info.pdf>
- DE SHAZER, Steve. 2017. *Klíče k řešení v krátké terapii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1244-7.
- DE SHAZER, S., Y. DOLAN, H. KORMAN, T. S. TREPPER, E. E. McCOLLUM a I. K. BERG. 2011. *Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0007-9.
- DISMAN, Miroslav. 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
- EASC, European Association for Supervision and Coaching. © 2009. *Supervision and Coaching in Europe Manual EASC Quality Standards*. Berlin [online]. [cit. 2020-01-14]. Dostupné z: <https://www.easc-online.eu/en/>
- ELLIOTT, R., D. A. SHAPIRO, J. FIRTH-COZENS, W. STILES, G. HARDY, S. LLEWELYN, F. MARGISON. 1994. Comprehensive Process Analysis of Insight Events in Cognitive-Behavioral and Psychodynamic-Interpersonal Psychotherapies. *Journal of Counseling Psychology* [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/232528060_Comprehensive_Process_Analysis_of_Insight_Events_in_Cognitive-Behavioral_and_Psychodynamic-Interpersonal_Psychotherapies

FERJENČÍK, Ján. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.

GABURA, Ján a Jana PRUŽIŇSKÁ. 1995. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-10-9.

GABURA, Ján. 2019. Týmová supervize. In: MÁTEL, Andrej a Milan SCHAVEL (eds.). *Supervize (nejen) v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Institut zdravotních a sociálních věd, z. ú. s. 59-77. ISBN 978-80-907489-0-3.

GRAY, L. A., N. LADANY, J. A. WALKER, J. R. ANCIS. 2001. Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), s. 371–383. [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.371>

HAJNÝ, Martin. 2008. Týmová supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ (eds.). *Praktická supervize*. Praha: Galén. s. 93-114. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008. Pojem supervize v současnosti. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ (eds.). *Praktická supervize*. Praha: Galén. s. 39-46. ISBN 978-807262-532-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008. Mnoho tváří, jeden cíl. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ (eds.). *Praktická supervize*. Praha: Galén. s. 47-61. ISBN 978-807262-532-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008. Supervizní kontrakt. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ (eds.). *Praktická supervize*. Praha: Galén. s. 65-73. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008. Skupinová práce v supervizi. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ (eds.). *Praktická supervize*. Praha: Galén. s. 75-92. ISBN 978-807262-532-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana. 2011. Kultura organizace a supervize jako reflektovaná zkušenost publikujících supervizorů. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a kol. *Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích. s. 19-28. ISBN 978-80-87398-14-2.

- HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
- HENDL, Jan a Jiří REMR. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HRONÍK, František. 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1458-2.
- JACKSON, Paul a McKERGOW, Mark. 2007. *The solutions focus: Making coaching and change SIMPLE*. London: Nicholas Brealey International. [online]. [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: http://www.thesolutionsfocus.com/sample_the_book.html
- JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s. ISBN 978-80-86991-06-1.
- KLAPKO, Dušan. 2016. Diskurzivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 26(3), s. 379-414. [online]. [cit. 2020-05-07]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-379>
- KOLÁČKOVÁ, Jana. 2003. Supervize. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.
- KOPŘIVA, Karel. 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.
- KORMAN, H., J. B. BAVELAS a P. DE JONG. 2013. Microanalysis of Formulations in Solution-Focused Brief Therapy, Cognitive Behavioral Therapy, and Motivational Interviewing. *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), s. 31-45. [online]. [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1521/jsyt.2013.32.3.31>
- KOŘENKOVÁ, Lucie. 2018. *Významné momenty posunu v supervizních konzultacích*. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.
- LÁSKOVÁ, Andrea. 2007. Úvod do supervize a duševní hygieny. In: JANOUŠKOVÁ, Klára (ed.). *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Zdravotně sociální fakulta – katedra sociální práce. s. 311-322. ISBN 978-80-7368-229-3.

- LIPCHIK, Eve. 2002. *Beyond Technique in Solution-Focused Therapy: Working with Emotions and the Therapeutic Relationship*. New York: The Guilford Press.
- MAROON, I., O. MATOUŠEK a H. PAZLAROVÁ. 2007. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-1307-9.
- MARTIN, Paul a Patrick BATESON. 2009. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-526-4.
- MÁTEL, Andrej. 2019. Co je supervize (v sociálních službách)? In: MÁTEL, Andrej a Milan SCHAVEL (eds.). *Supervize (nejen) v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Institut zdravotních a sociálních věd, z. ú. s. 8-24. ISBN 978-80-907489-0-3.
- McKERGOW, Mark. 2002. The Solution Focus: Keeping It SIMPLE In The Learning Organisation. *Lernende Organisation* [online] 2002 (10) s. 28–33. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: http://glasgrp.com/downloads/Mark_McKergow_on_Solution_Focus.pdf
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MÓCOVÁ, PETRA. 2018. *Významné momenty supervizních konzultací*. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.
- MPSV, Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. 2008. *Standardy kvality sociálních služeb. Výkladový sborník pro poskytovatele* [online]. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf
- NEDĚLNÍKOVÁ, Martina. 2012. *Reflektující týmy a jejich využití při práci s klienty*. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.
- NEKVAPIL, Jiří. 2017. Analýza diskurzu. In: KARLÍK, P., M. NEKULA a J. PLESKALOVÁ (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ANALÝZADISKURZU>
- PECHÁČKOVÁ, Soňa. 1993. *Zpráva o systemické terapii*. Praha: Institut pro systemickou zkušenost.

- ROLLOVÁ, Jarmila. 2002. *Supervize*. Praha (rigorózní práce). Univerzita Karlova Praha, Katedra speciální pedagogiky.
- ROMAN, Tibor. 2019. Skupinová supervize. In: MÁTEL, Andrej a Milan SCHAVEL (eds.). *Supervize (nejen) v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Institut zdravotních a sociálních věd, z. ú. s. 97-109. ISBN 978-80-907489-0-3.
- ROUBAL, J., M. ČEVELÍČEK a T. ŘIHÁČEK. 2019. Jak jednoduše provést a napsat případovou studii: Vodítka pro psychoterapeuty v praxi. *Psychoterapie*. [online] 13(1) [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/psychoterapie/article/view/11936>
- ROUBÍNKOVÁ, M., M. JURKA a P. MARTINKOVÁ. 2014. *Konverzační analýza (nejen) po česku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4355-3.
- SHEVCHUK, Zinaida. 2013. *Diskurzivní analýza*. [online]. [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/MVZ453/41007279/Diskurzivni_analyza.pdf
- SKORUNKA, David. 2010. Rodinná terapie. In: VYBÍRAL, Zbyněk a Jan ROUBAL (eds.). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál. s. 235-269. ISBN 978-80-7367-682-7.
- SOJKA, Vlastimil. 2008. Bálintovské skupiny a supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ (eds.). *Praktická supervize*. Praha: Galén. s. 139-145. ISBN 978-807262-532-1.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- STRNAD, Vratislav. 2010. Systemická terapie. In: VYBÍRAL, Zbyněk a Jan ROUBAL (eds.). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál. s. 270-277. ISBN 978-80-7367-682-7.
- SVOBODOVÁ, Petra a Martin VALÁŠEK. 2002. *Úvod do supervize, cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 80-86620-00-X.
- SZABÓ, Peter a Daniel MEIER. 2010. *Koučovanie – krátko, jednoducho, účinne: Úvod do koučovania zameraného na riešenie*. Banská Bystrica: Co/Man. ISBN 978-80-89090-78-5.
- ŠIMEK, Antonín. 1995. „Supervize z pohledu“ – co naznačila anketa. In: EIS, Zdeněk (ed). *Supervize*. Praha: Pražský psychoterapeutický institut. ISBN 80-901710-2-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára Šed'ová (eds.). 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- TIMULÁK, Ladislav. 2005. *Současný výzkum psychoterapie*. Praha: Triton, s. r. o. ISBN 80-7254-707-0.
- TIMULÁK, Ladislav. 2010. Na osobu zaměřená a prožitková psychoterapie. In: VYBÍRAL, Zbyněk a Jan ROUBAL (eds.). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál. s. 147-163. ISBN 978-80-7367-682-7.
- TIMULÁK, Ladislav. 2014. *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru. Integrativní rámec*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0646-0.
- VÍTEK, Pavel. 2018. *Významné momenty posunu v supervizních konzultacích zaměřených na řešení*. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.
- VON SCHLIPPE, Arist a Jochen SCHWEITZER. 2006. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta. ISBN 80-7295-082-7.
- WOOFFITT, Robin. 2005. *Conversation analysis and discourse analysis. A comparative and critical introduction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. ISBN 0-7619-7425-3.
- WOSKETOVÁ, Val a Steve PAGE. 2004. Cyklický model supervize: Schránka kreativity a chaosu. In: CARROLL, Michael a Margret THOLSTRUPOVÁ (eds.). *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton. s. 19-44. ISBN 80-7254-582-5.
- ZATLOUKAL, Leoš a Pavel VÍTEK. 2013. *Využití reflektujících týmů v terapii zaměřené na řešení*. Psychoterapie [online] 7 (1), s. 57-68. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/psychoterapie/article/view/9656>
- ZATLOUKAL, Leoš a Pavel VÍTEK. 2014. *Reteaming – koučování zaměřené na řešení v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4113-9.
- ZATLOUKAL, Leoš a Pavel VÍTEK. 2016. *Koučování zaměřené na řešení. 50 klíčů pro společné otevírání nových možností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1011-5.
- ZATLOUKAL, Leoš a Daniel ŽÁKOVSKÝ. 2019. *Zázrak tří květin. Terapie zaměřená na řešení s dětmi a dospívajícími*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1484-7.
- ZATLOUKAL, L., P. VÍTEK, M. VĚŽNÍK a D. ŽÁKOVSKÝ. 2020. *Spoluvytváření změn: různé podoby přístupu zaměřeného na řešení v teorii, v praxi a ve výzkumu*. [v tisku].

ZATLOUKALOVÁ, JANA. 2019. *Významné momenty v poradenské praxi s dětmi a adolescenty*. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

ŽÁKOVSKÝ, Daniel. 2008. *Příspěvek k integraci přístupu zaměřeného na řešení a existenciálních terapií*. Psychoterapie 2, s. 172-187.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Faktory a druhy supervize

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 - Druhy supervize podle přístupu

PŘÍLOHA

Dotazník UMET-P (verze pro supervizora) – formulář

USEFUL MOMENTS AND EVENTS OF THERAPY FORM (UMET-P)
FORMULÁŘ UŽITEČNÝCH MOMENTŮ A UDÁLOSTÍ TERAPIE
UMET- P – formulář pro pracovníka (practitioner)

Pracovník:

Klient:

Datum sezení:

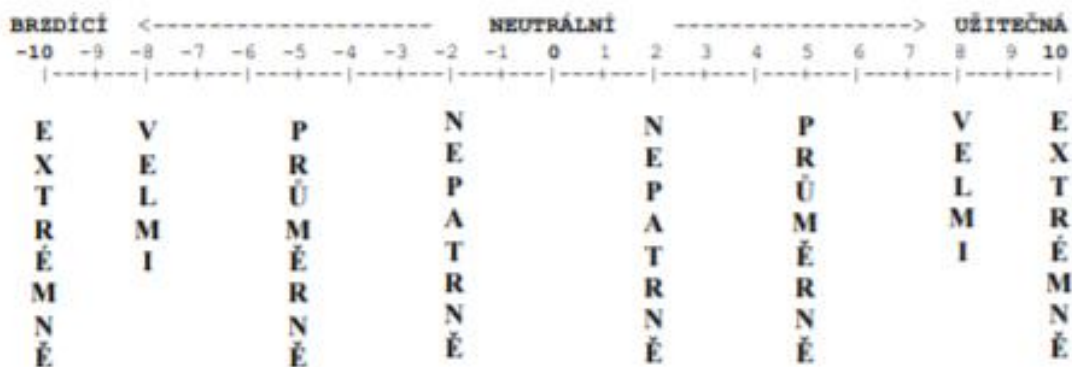
Datum vyplnění UMET:

Tazatel (nevyplňuje-li pracovník UMET-P samostatně):

1. Ze všech událostí, které se staly na tomto sezení, kterou vnímáte pro klienta jako nejvíce **užitečnou**? („Události“ máme na mysli něco, co se stalo během sezení. Může to být něco, co jste řekla(a) nebo udělal(a), anebo něco, co váš klient(ka) řekl(a) nebo udělal(a).)

a) Krátce tuto událost popište:

- b) Nakolik užitečná podle vás byla pro klienta tato konkrétní událost? Zaznačte užitečnost této události na škále (udělejte X na odpovídající místo na škále). Lze hodnotit i po půlbodech nebo desetínách (například 7,5 nebo 3,4 apod.), v takovém případě prosím napište ke značce X i zvolené číslo.



- c) Prosím uveďte, v čem konkrétně byla podle vás tato událost pro klienta užitečná:

- d) Popište prosím, jak k této události došlo a jak jste k této události přispěl(a) vy v pozici terapeuta(ky).
- e) Nakolik byl podle vás váš příspěvek v souladu s přístupem, kterým pracujete? Popište prosím v čem konkrétně byl a v čem konkrétně nebyl v souladu s vaším přístupem.
- f) Kdy a ve kterém místě sezení zhruba tato událost nastala? (pokud pracujete s nahrávkou nebo s přepisem konzultace, uveďte prosím přibližný čas, kdy událost začala)
- g) Jak dlouho přibližně tato událost trvala? (pokud pracujete s nahrávkou nebo s přepisem konzultace, uveďte prosím přibližný čas, kdy skončila)

2. Byla nějaká **další** událost, která se stala během sezení, podle vás pro klienta **užitečná**?

ANO NE (pokud NE, pokračujte prosím bodem 4)

a) Pokud ANO, krátce tuto událost popište:

b) Označte prosím, nakolik užitečná tato událost byla:

BŘEDÍCÍ				NEUTRÁLNÍ				UŽITEČNÁ												
-10	-9	-8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E	V																			
X	E																			
T	L																			
R	M																			
É	I																			
M																				
N																				
É																				

c) Prosím uveďte, v čem konkrétně byla podle vás tato událost pro klienta užitečná:

d) Popište prosím, jak k této události došlo a jak jste k této události přispěl(a) vy v pozici terapeuta(ky) v souladu s přístupem, kterým pracujete:

e) Kdy a ve kterém místě sezení zhruba tato událost nastala? (pokud pracujete s nahrávkou nebo s přepisem konzultace, uveďte prosím přibližný čas, kdy událost začala)

f) Jak dlouho přibližně tato událost trvala? (pokud pracujete s nahrávkou nebo s přepisem konzultace, uveďte prosím přibližný čas, kdy skončila)

3. Byla nějaká **další** událost, která se stala během sezení, podle vás pro klienta **užitečná**?

ANO NE (pokud NE, pokračujte prosím bodem 4)

- e) Kdy a ve kterém místě sezení zhruba tato událost nastala? (pokud pracujete s nahrávkou nebo s přepisem konzultace, uveďte prosím přibližný čas, kdy událost začala)
- f) Jak dlouho přibližně tato událost trvala? (pokud pracujete s nahrávkou nebo s přepisem konzultace, uveďte prosím přibližný čas, kdy skončila)
4. Stalo se během sezení něco **významného**, co mohlo být podle vás spíše **brzdící** či **překážející** **žádoucí změně u klienta**? (zaznamenejte jen událost, kterou si okamžitě vybavíte, protože je pro vás významná, není třeba po nějaké takové události usilovně pátrat)

ANO NE

a) Pokud ANO, krátce tuto událost popište:

b) Označte prosím nakolik **brzdící** či **překážející** tato událost byla:

BRZDÍCÍ		NEUTRÁLNÍ										UŽITEČNÁ								
-10	-9	-8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E	V																			
X	E																			
T	L																			
R	M																			
É	I																			
M																				
N																				
É																				

c) Zamyslete se prosím, co by se mělo stát namísto této události, aby to podle vás bylo pro klienta na škále alespoň o trochu užitečnější. Zvláště se zaměřte na cokoli, čím byste k větší užitečnosti této události mohl(a) přispět vy jako terapeut(ka). Svě nápady sem prosím rovněž zaznamenejte:

Autoři: Leoš Zatloukal, Pavel Vitek (www.dalet.cz)

Zdroje: LLEWELYN, S. P. *Psychological therapy as viewed by clients and therapists*. British Journal of Clinical Psychology 27, 1988, s. 223 – 237; LLEWELYN, S. P., ELLIOTT, R. et al. *Client perceptions of significant events in prescriptive and exploratory periods of individual therapy*. British Journal of Clinical Psychology 27, 1988, s. 105 – 114; web: <http://www.experiential-researchers.org/instruments/elliott/hat.html>.

Postup na výcvicích:

- konzultace s klientem (zvenčí nebo kompletní sezení mezi účastníky výcviku)
- jeden z účastníků vede rozhovor s UMET s klientem, zaznamenává odpovědi do archu, ostatní mají pauzu nebo jdou rovněž paralelně na další bod
- jiný z účastníků vede před celou skupinou UMT-P s konzultantem či konzultanty
- poté rozdělit do pětičlenných skupinek a udělat společně UMT-O (pozorovatel) s tím, že vždy jeden moderuje, zapíše do UMT-O a pak přinese do celé skupiny
- všechny formuláře dostane k dispozici konzultant.