

督導關係中的違法情形——

在道德及教的盲點育上

韓文瑞譯

摘要

本章中所探討主要是學術上常被忽略的議題——學生及督導的關係中權力被濫用及逾越界限的情形，特別是學生在臨床訓練期間中所受到的不當待遇，在學術上未被探討過。在督導過程中可能產生的情感轉移（Transference）及情感反轉移（Countertransference）的效應，其可能性在於督導本身並未查覺到其情感反轉移的情形而使其濫用他（她）的權力。如果學生在輔導過程中同樣運用此種負向和不良的互動關係在其現在及未來的案主身上，案主很有可能成為不良督導體系下的受害者。社會工作者絕對有必要正視此項議題並協助學生討論他們在臨床實習督導中的經驗。

社會工作者因對抗權力及壓迫所做的歷史上的貢獻並未進一步地促使大家正視社會工作專業中權力濫用的情形。而議題的敏感性的確也可能促使個人抵制此種傷痛的自我檢視。

學生——督導關係是屬於較複雜的個人內在關係。Alonso (1985) 曾將督導者的角色比喻為「專業父母」，其功能在於在正式的专业關係發展過程中指導、支持及栽培學生。此項關係中的教學及照顧的成份是屬於一種垂直式的功能，也就是較有

權力者（督導者）為較無權力者（受訓者）所信賴。Alonso 也指出專業的協助者有可能經歷到：

會為因存在督導角色中的權力所激起的虐待變態性的本能而感到焦慮。對一個遵行不滲有價值判斷的臨床工作者來說，評判受訓者的人格及專業能力的責任是非常違背「無價值判斷」的原則，而且隨之而產生的不適感也很難在公開場合表達。（p. 6）

Pinderhugh (1989) 將權力定義為「使人達成權力者本身所希望達到的效果的能力」及「權力的擁有（或內在主人）對個人的心理健康是非常重要的——每個人都會需要它」（pp. 109-110）。因此，對督導者來說，他們是非常易於利用本身的權力去滿足自己的自尊需求，此外，Pinderhughes (1983) 曾說，「權力的循環本質的呈現是當個人感覺到自己無權力時，會設想自己的權力地位高過他人來處理此種無權力的感受」（p. 128）。當「督導者感覺到自己不被機構支持，不受重視或所領薪資過低時，督導者很有可能將這種衝突及心情影響到督導的時候」（Alonso,

1985, p. 103）。一個督導者很有可能會運用他「助人的角色及單一方向的權力地位使他人位於附屬地位去強化……（他或她）的工作能力」（Pinderhughes, 1989, p. 11）因此，學生很容易因不當行為督導者的不良行為而成為受害目標。同樣地，學生也可很能將此種不良影響層面的互動關係（模仿效應（modeling effect））運用到和案主的關係上，並將此種不良督導行為的影響力延伸到將來的案主身上。

被督導以無建設性的方法貶低的學生，較不可能提出抗議，因為他們處於較劣勢的地位：「在任何一種垂直性關係的情形下，求遠是有權力者來範定事實……男人如此對女人——如同父母如此對小孩」（Pinderhughes, 1989, p. 136）。因此，督導者可以以健康或攻擊性的行為去反駁學生的反應或視之為病態，而不會威脅到他們自己的聲望或機構的支持基礎。作為「專家」，他們的權力優勢包括增強他們的可靠信用。縱使是在是非分明的衝突中，例如學生抱怨督導給學生的時間不夠，學生的信用也會因為「大逆不道」（my-word-against-yours）的情形而大打折扣。被受喜愛及尊重的督導尤其較不易因學生的抱怨而受到傷害。

社會工作研究生支持團體的一位成員會描述其經驗：莎莉的督導很喜歡在督導時談論她自己的個案。剛開始時莎莉非常樂於聆聽督導的工作經驗，但漸漸地，莎莉開始因為無法在督導時有足夠的時間討論她有疑問的個案而感到失望挫折。當督導開始利用督導的時間去告訴莎莉她帶小孩所遇到的困難時，莎莉無法再忍耐下去。莎莉意識到督導的行為表現並不恰當，但她不知如何去表達自己的感受。事情的難處在於督導會對莎莉說過，莎莉實習的指導教授是她的好朋友。莎莉認為若她把事情說出來，她們兩個會聯合起來對付她而使她陷於不利的情況。

督導的利用學生也牽涉到角色的顛倒或是學生的「被賦予親權（parentification）」，也就是督導的需求超過學生的需求。雙重的角色關係及界限的逾越違反更是學生嚴重地被利用的證明（Stout, 1987; Strohm-Kitchener, 1988）。Stout (1987) 指出兩項被利用的督導關係的證明：性關係和被督導者被施予個人諮商。這些行為都是應該被禁止的，「因為被督導者是位於較無同意權的地位（意指他或她並不能憑自己的意願去允諾成為雙方關係中的一方或不要）」（Stout, 1987, p. 90）。根據此項定義，督導者和受訓者之間的性關係或心理治療關係並不應包括在內。尤以性關係最為棘手。在 Glaser 和 Thorpe 的研究中（一九八六），在研究所受訓期間和教育者有性關係的女性心理學家在不同時間對此種關係的價值判斷有顯著的差異存在：「平均說來，對接觸（也就是最少負面感受時）時期的評價；許多人視性接觸

為最被受利用及最受傷害的情況」（P. 49）。Conroe 及 Schank (1989) 發現權力不等的人發生性關係時「似乎」會比其他界限的逾越有更多的傷害（P. 246）。

Alonso (1985) 曾提到，當學生和督導發現他們處於僵局，「一般的假設是此種僵局是由相當具有威力的情感轉移及反轉移效應所引起的」（P. 103）。Pope, Keith-Spiegel, 及 Tabachnick (1986) 指出：

實際上，所有由訓練有素及有經驗的治療師所犯的錯誤都是直接由反轉移效果所造成的……。無法有效地查覺出反轉移效果會使治療的效果打折扣，同時也任其產生不良且具破壞性的結果。（P. 149）

同樣地，臨床督導者未被查覺到的反轉移反應會鼓勵督導關係中權力的濫用情形。

臨床訓練中，學生—督導者關係的危險性

轉移及反轉移反應

在作者所曾參加過的一堂為一年級社會工作研究班學生所開的臨床督導演講中，講者指出許多學生在以前的工作環境中都有過和督導者有不好的經驗，而此種經驗則會促使學生在學術情境中的督導關係產生焦慮。這位講者建議學生應忘掉此種經驗而使自己在臨床訓練中是一個毫無污點記號的開始

。然而，此項觀點忽略了在督導關係中的無意識的角色及其內在的表現，包括轉移及反轉移現象。

就此點而論，在督導關係中，轉移是指學生將自己過去的經驗及感受錯放在督導身上的一種感情——也就是，在學生的生命中，此種感情原是產生於先前的重要關係中（通常是和主要照顧者）。反轉移則是指督導者將自己的經驗錯放在學生身上的一種感情，而此種感情是產生於督導生命中的先前關係中。

無法有效地提醒學生注意此種強力的影響力，會使學生陷入困境而干擾到學生和督導的工作關係（Gartrell, Herman, Olarte, Localio, 及 Feidstein, 1988; Halgin, 1995）。一位在認知上並未成熟的學生會比較有可能對他或她自己本身的感情認知產生疑問，而不是對其經驗中的互動關係成份產生懷疑。讓學生知道人們的互動很少能夠不受過去經驗的影響是很重要的。每一個人都是在家庭中或是某種督導形式下長大的，且極有可能會在不同的場合對不同的權威人物重複他們先前小時候的關係中的衝突。此種強迫性的複製是一種無意識的作用，以主宰無法宣洩的情感並使自己在現時的內在關係中感到有力量。人們用過去的資料去填補他們的經歷，而用能力的概念隨自己的意願去抹掉那些在心理上不被視為有用的經歷。在認知上，人們並沒有控制力去控制他們的感受；本我本身有它們自己的意念。

這位演講者的態度是非常典型的；她的話正反映出在一般性的排拒或選擇性地故意忽略，此

種排拒或忽略在心理動力取向的教育體系中已成為一種機構化的形式 (Pope, Levenson, & Schover, 1979)。在教育過程中，學生通常不被鼓勵去說出現在督導關係中所產生的感覺。有些臨床教學計畫甚至建議學生去經歷及忍受訓練過程中的心理治療；有些學校甚至把此當作正式規定。

學生們的第一年臨床指導中，他們通常都會有明顯的被預期和過渡性的焦慮 (Schmidt, 1976)，但這種焦慮通常都被教導者視為平常。而在這時候感受到焦慮，害差，驚嚇或是衝擊太大的學生，教導者通常都會對他們說這些情形是因為對陌生環境及壓力過大的情境所造成的反應，而將之合理化。不幸的是，這種片面的同理心通常也打斷了可能繼續下去的對話；一旦不適的情緒感受被合理化後，教導者就會說，接下去還有什麼需要討論的嗎？而很少有學生會願意承認他們在受訓期間所感受到的不適而不正常的感覺，尤其是對那些在體系中有學術權威去評估他們表現的代表，學生更是不會承認 (Schmidt, 1976)。督導的非條件化的保證所傳達的訊息是，在督導關係中所產生的不適感覺並不代表往後的討論會很合理，且也傳達了此種感受的剖析較有可能傾向於治療而非教導，因此而危及了學術關係的界限。

但是學生或是教育工作者的利益真的被保護到了嗎？也許，教條中所列的限制是為了保護學生的安全，但實際上却達到了反效果。下面的例子即可說明：約翰的督導經常取消督導時間或是於督導時間內遲到早退。剛開始，約翰認為或許他的督導需

要多一點時間去參加更多與職責有關的緊急事件。然而，有一天，約翰的督導取消他們的約會是因為她要將衣服送去乾洗。此時約翰始明瞭到，他的不交會議記錄給督導，是為了抒發他對一再地取消約會所產生的不滿，而且他在下一次和督導會面時也將他的觀察體認分享給他的督導，在約翰的最後評估中，他的督導寫說，「約翰對於完成會議記錄報告感到非常不滿。他的抵制似乎和個人自治力及受控制的議題所作的抗爭有所關聯」。

一位學生在臨床督導課中詢問，是否此種單方向的教導，在治療時加在案主身上的觀察工具，也可視為是在訓練過程中被加在學生身上的一種觀察工具。她的問題即表達出案主——學生的角色是如何有可能地模擬不清及造成誤解甚或恐懼症。學生們對於真正在鏡子（例如，學術評估或分析）後所運作的東西並不清楚，而且此種不確定感也會對學習產生一種恐懼的感情 (Schmidt, 1976; Zetzel, 1983)。

Rosenblatt 及 Mayer (1975) 曾描述一種非常普遍的情形，也就是若由臨床督導者的觀點來看，很可能將界限問題弄得模糊而似是而非：

督導通常相信學生的某些行為或感受，不管是針對於本身或針對於案主，都是不正確的。且他不認為這種困擾是情境方面的因素所造成，而是學生個人人格的「缺陷」問題。進一步來說……學生沒有必要去否認他們的某些處置是不正確的，相反地，此種處置是因為本身的缺點所造成的，而且學生因

進一步剖析這種處置而造成了他們的擔憂與關切 (p. 186)。

互動模式的複製

在臨床訓練的初期，學生都會被帶進一種權力關係中，此種權力關係中的感情成份表現在三方面。第一，學生——督導之間的關係是重複了早期孩子與父母的互動關係，而且也可能產生類似於孩童時所擁有的情緒，如：無助、依賴、失望及憤怒。下面所提供的學生的類型很可能會有互動模式複製的情形產生：

- 當學生是在一個賦予親權化的家庭環境中成長時，他會害怕在認知到自己本身的學習需求時，會使過度工作的督導再加重負擔。
- 學生在孩童時常被父母批評或有不受父母支持的經驗時，他們很難去忍受督導所給予的任何批評。
- 學生若在孩童時常試著去取悅他們的父母，同樣地，他們也很易於去討好他們的督導。
- 學生若在孩童時有被情感剝奪的經驗，對於無法滿足他們學習或情感上需求的督導，他們會感到非常憤怒。

第二，訓練的過程當中通常也包含有在專業領域中所講的分隔及個人化 (separation and individuation) 此種發展工作的再協調 (Halgin, 1985; Horner, 1988)。對於在日常生活中已慣於自主生活的成人學生來說，對於重新面對發展的情境，可能會感到退縮。

第三，督導中的學生可能會試著將他們在督導關係中對於所體驗的所有說教式及反作用的過程的排拒情感加以概念化。此種衝突的產生是因為學生——督導的關係在結構上類似於病人——治療者的關係，而可以下列方式來了解這種關係：

• 這兩種關係都是屬於垂直性的關係，而且此種關係具有權力非常不等的情形。

• 在兩種情況中，較有權力的個人（治療師或督導）為較無權力者（病人或學生）所信賴，也就是說，治療師或督導在這種關係中只負責使界限維持在使病人或學生在此關係中獲得情感上的安全感上。

• 在這些關係中，病人或學生的默許此種居於劣勢的角色，是等於信賴治療師或督導能以病人或學生的立場，使他們站在更有力的地位。此種信賴的確會增強治療師或督導的權力，使他們能更有力地操縱情境以使他們本身獲利而不利於病人或學生。

• 剛起步的學生或許比病人更不明瞭什麼是治療。學生們依賴他們的督導去定義什麼是治療，就如同病人依賴治療師去鑑定什麼才是治療。

• 兩種關係都能提供支持給較無權力的一方，但是治療師或督導不可以利用此種關係去滿足他（她）自己本身情感上的需求。

• 學生和病人都會被灌輸一種知識：「以較正式的詞來說，學生通常都被期待能夠參與能鼓勵自己去分析自己情緒感受及行為的督導形式」，也就是在和案主互動時自己的情緒感受及行為（Pope,

& Levenson, 1980, p. 159）。發掘此種情緒及行為會使學生對於本身無法解決的問題產生更強烈的情緒反應。督導的差別也就在於如何去處理學生的感受，但是對學生及督導來說，很可能對督導和治療此兩者的角色處理的界限並不是很清楚。

• 因為治療及督導兩種角色的重疊，學生就如同病人一樣，在督導者或治療師面前會覺得感情特別脆弱。督導或治療師所給予的虐待性的處置，很有可能更會使學生或病人感受到情感退縮並加強一種無助的感受及對個人或專業自我自覺無能力的感受。

• 兩種關係都具有非平常性的情感張力成份在（Halgin, 1985; Zetzel, 1953）。

因為以上的原因，我們可知學生和督導的關係就如同病人和治療師的關係（Coguen, 1986; Zetzel, 1963）。兩種關係都很有可能形成情感轉移及反轉移的情形（Pope & Bouthoutsos, 1986）。當學生和督導投射他們內在無法解決的衝突到他們的督導關係中時，特別是牽扯到早期父母及小孩的互動情形時，學生可能對督導會有強烈的情感轉移現象，就好像病人對治療師重述早期孩童時的衝突時，所可能產生的情感轉移情形一樣。

學生的反應可以完成是無意識的。他們對督導所產生的情感轉移情緒很可能和他們在其他關係中所產生的情緒無差，除非是此種情感在臨床情境中，對他們來說有不平常的強度存在。在主觀上，學生可能認為他們之所以對督導有如此過度的反應是不可理解的。另外一位參加研究生支持團體的成員

分享了這樣一個例子：莎拉，一個廿六歲的研究生，發現她的四十二歲的臨床督導對她非常著迷。她對於此種老師——學生的情感覺得非常不自在，而決定不告訴她的督導。她仍繼續和這位督導工作了三個月，在這時，莎拉的一位男性案主開始對莎拉傾訴他對她的仰慕。莎拉不知該如何去處理這種情況，但她又怕將這種情況說給督導聽。不僅是因為她怕督導會認為她曾用某些方式去誘惑這位男性案主，而且她也不好意思將這種帶有性的議題提出來和一位男性討論。

督導關係是很有可能變成性關係的，和某人一起工作進而產生想要親近的情感，此種情感已不同於情感轉移的情形了。學生很可能使督導為她（他）著迷，或是督導使學生對其著迷，或者兩者皆有意。通常，研究生在臨床訓練中比學生更容易被對待成同事一般看待。雖然此種看待使年紀較大的學生感覺到較自在，但此種看待也很可能使學生及督導角色的界限更複雜、模糊不清及扭曲。性的介入學生和督導的關係中是非常危險及不道德的，因為這使得角色情感轉移的情形更加混亂（Pope & Bouthoutsos, 1986）。督導是有責任去釐清此種關係的界限是必須受重視的。因為督導本身所受到的訓練，使他們被期待去應該知道違反界限時所可能產生的問題及他們必須知道達到充分督導的重要性。Pope 等人曾說（一九八六）：「教育者對於我們期望學生所可能具有的性吸引力，必須要表現出坦白、誠實及正直……『臨床工作者』必須要承認他們可能對學生和案主具有性的吸引力。而他們必

須要訂定並維持……清楚道德及專業標準來判定處理此類感情的正確性。(P.157)

違反關係很可能對督導和學生會有嚴重的感情反應(Gutheil, 1989)。和督導有性關係的學生很可能會遭受心理上的折磨，就好像那些亂倫的受害者一樣，因為他們都背判了真實信賴原則(Kong, 1989; Sonne, Meyer, Borys & Marshall, 1985)。

學生也許敢於冒險在司法調查中作證，以收取遮羞費。然而，在表面上同意和督導有性關係的學生也許更不願意去公開作證，就算實際上他們所遭受到的是督導的性虐待。

深切的羞恥心及自責，害怕被他人指責，及一種罪有應得的感受更強烈地阻止這些學生在公開場合作證及訴苦。

學生的無經驗和督導的有經驗

因為學生在督導的情境中是為較易受傷害的一方，而因為他們處於不利的地位，所以他們很難去為自己辯護說關係的界限已被逾越。當學生是女性而督導是男性時，異性性關係的文化因素使居於優越男性／督導地位的權力基礎更加惡化(Pope et al, 1979)。

學生長期處於弱勢地位的結果是自尊心的受傷。督導是位於被賦於信賴的地位；因此，結果通常是，學生較易於將自己定義為是反功能情境中的問題份子，至少在情感上來說是如此，而學生較不易於去認定問題是出在過往經驗和現時經驗產生

動的因素。督導也很有可能將問題歸咎給學生而且利用情感轉移的力量及對學生個人史的了解去掩飾責備學生的過程(Rosenblatt & Mayer, 1975)。自責是任何受害者都會有的典型經驗，而且也是使受害者不願揭露真相的主要障礙(Kong, 1989)。在這項事實發生之前，臨床訓練計畫是提供學生能廣泛深入了解督導知識經驗的機會，同時在虐待性關係未發展之前，此種訓練也可使學生能夠較有能力去處理各種反功能性的情感轉移及反轉移的情形(Bouhoutsos, 1985; Pope et al, 1979)。此種訓練計畫同時也可使學生產生信賴感，使他們願意在碰到困難時來求助。揭發真相是治療過程中關鍵的一步，此種治療並不能在隔離的情形下進行完成。

在多數闡述學生——督導關係的心理動力概念的文章及其他相關似的文章中，通常都是針對教育工作者及督導。對於缺乏語文能力及心理動力理論基礎的起步研究生來說，這些文章無疑地是不能滿足學生的需求。Pinderhughes (1989) 建議，若督導無法將此種知識直接和學生一起分享，會使原本即已處於不利的學生更難以去和他們的臨床督導溝通協調。學生們却必須自己奮鬥去適應自己所無法了解的情緒感受，同時還要使這種情緒不礙妨到自己的學術能力。

反功能性關係中，隱密性所造成的結果

對於重要議題的保持沈默常製造了一種神秘的

氣氛，就如同在那些反功能家庭中的氣氛一樣；的確，督導時的情感轉移及反轉移情形，在心理治療時的家庭中常是一種保持隱秘的事情。這也就是為什麼使學生——督導關係是如此危險的原因之一；他們必須背負使事情保持隱密的包袱，而造成了他們尋求協助的主要障礙。

在另一方面來說，提供資訊給學生是對談中非常重要的一件事(Halgin, 1985)。它使得學生在反功能性的督導情緒中所可能感受到的「瘋狂」感受能夠合理化，而且也允許了學生能夠表達出這些感受。Pinderhughes (1989) 注意到，若督導無法和處於不利地位的個人去分享、教導他們如何處理外在體系及處理易受害的結構情形的資訊，這會是一種腐蝕學生獨立性及使他們陷於更不利地位的一種方法，並加深他們的受害性(P. 186)。在督導關係中談論情感轉移及反轉移的情形對學生和督導兩者來說都是一件危險而困難的事。這個話題可能會很吸引人，但也很可能對臨床督導來說是互動關係中壓力的來源，因為其專業角色裏包括，他有責任去維護關係中的安全界限。通常，學生很快就能掘取使督導舒適自在的直覺，而願意和督導合作去維繫這些界限，就如同孩子常仿效需求表達的方式以適應他們所依賴的大人所提供的情感資源。此外，許多人之所以進入這項助人的專業，部分是為了滿足他們被照顧的需求。因此，學生很有可能在此種關係中扮演被照顧者的角色，以滿足他們本身情感或學習的需求。若是如此，學生也就剛好和情感轉移及反轉移的議題所故意設計的沈默、隱密性搭上線，使他們的教育者感受到角色的安全感，並試圖自己獨立去處理這種情感的衝突。

反功能性關係所造成的結果

這種有害性的溝通模式有兩個主要的結果：第一，學生喪失另一額外的好機會去學習如何和位於權威地位的人互動（Halgin, 1985）。第二，此種有害溝通情境一旦被建立後，在督導關係中就特別容易發展出虐待性關係。一項研究發現，有百分之的心理學研究所女學生和其老師或臨床督導發生性關係，而且此種訓練關係中，發生性關係的比例似乎仍在增加（Pope et al, 1979）。Glaser 及 Thorpe (1986) 指出「有不知其數的女性人口，在經過嚴格的競爭而接受進入心理系就讀博士學位後，其放棄了繼續攻讀及完成學位的目的並不是因為其缺乏能力或才智，事實上是因為嘔氣，被勸退及被誤用」（P. 30）。Pope 的研究所獲得的結論是「很明顯的，和教育工作者有性關係的問題是非常顯著的，對於現正接受心理學訓練的女學生來說也是一個很難避免的難題」（P. 168）。

Bettelheim (1988) 建議，許多父母及小孩的相處方式都是來自於他們早期孩童時和父母互動的經驗而融合於現今的互動模式中。同樣地，受督導的學生不僅將如何成為治療師必備的學問知識吸收進去；在第一階段中，他們同時也學習如何向督導看齊。為了能使學生在複雜的受訓關係中，溝通協調時能受到保護，社會工作者必須讓學生有信心及力量去討論他們臨床督導中的經歷及傾聽他們的經歷。

督導關係的評價

雖然督導本身最重要的責任在於維繫以情感為基礎的安全性的工作關係，學生同時也應被鼓勵去隨時監督他們在督導經歷中所擁有的各種感受，以確保在受訓過程中他們的人身及情感能受到保護。以下的一些問題可幫助學生去了解在與督導的關係

中，可能產生反功能時的警告訊息：

- 學生對於他（她）的督導是否有任何不好的感受或是這種感受有可能妨礙到學生和督導繼續自在共事的可能性？
- 學生對於督導所表現出來的互動模式及態度，是否能夠感到自在舒適？
- 學生有否發現到他（她）在對待督導時所用的態度不同於和他人應對時的態度？
- 督導是否能夠隨時為學生解決困難？若學生臨時發現有重要事情發生，督導是否可撥出一段時間給學生？
- 學生是否曾感受到被督導評判或被標籤？督導的行為態度是否曾使學生認為他（她）自己有錯？

• 若有衝突產生，督導是否能承認彼此之間的角色有困難存在，或是反使學生認為是自己的錯而自責？

- 學生是否曾感受到被督導利用或虐待？
- 督導是否曾不贊成學生和其實習老師分享經驗？

若學生對以上的問題有任何關切時，請勇於和實習老師或學校中可信賴的老師求助。同時，NASW 的幾章中也提供了一些社會工作者求助的網絡資訊消息，這些網絡服務為社會工作人員及學生提供可信賴的諮詢及轉介服務。

對此項專業工作的提示

在現今，社會工作協會（NASW, 1990）的道德法則並未列出臨床工作者在督導學生時所應具有的道德責任。為案主著想而提供的保護法則是已明確建立好，這項法則所包括的原則是「社會工作者應避免做出任何違反案主利益的關係或承諾」及在任何情況下，社會工作者應絕對不許「利用和案主的關係而做對自己有有利的事」（P. 4）或「和

案主有任何性關係發生」（P. 5）。

不清楚的是，不知這些原則是否可同樣運用在學生身上或是在此情境中學生是否也可被看待成案主同事或朋友一樣。學生——督導的關係是可以發展成具有以上三種關係中的特質（Goguen, 1986）。他們之間的界限並不是似平常一樣的可改變成去適應那種多重化的角色及功能。當學生不再參與受訓過程時，界限可變得非常模糊，此種不再參與有可能是因為壓力之下的早退或是自然情況下的結束學習。學生不論是繼續留在原受訓機構或是選擇和督導保持工作關係上的接觸，學生都必須體認由學生地位轉換為同事地位的改變情況。雖然，這些情形會使學生的地位和臨床督導之間的地位較難以認定，但無論是明顯或暗地裏的權力差別會使彼此之間的地位清楚劃分。Herman, Gartrell, Olarte, Feldstein, 及 Localio (1987) 曾說「包括情感轉移在內，無意識的過程是無始無終的」（p. 168）。當個人晉升為督導地位時，他們的期待及所努力的方向是不同的，此種不同是依據他們對於關係界限的可能延伸以適應自己本身親密感需求而有的觀念而不同。

督導者的角色是非常有力量及地位的一項角色（Halgin, 1985），而位於學生及督導之間的權力差別是情感轉移背後產的力量，而使受訓中的學生（友伴）受到似被保護的案主的地位。若社會工作者無法在最初的受訓關係中，就和學生討論這項議題，則教育工作者無須驚訝，治療師對病人所施予的性虐待會被視為是道德的違犯（Gartrell et al, 1988; Pope et al, 1986）。

（本文譯者臺灣大學社會學系畢業，現於美國加州大學洛杉磯分校社會福利研究所進修中）