

Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education

SUPERVIZIJA

V SVETOVALNI DEJAVNOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Dr. Tomaž Vec

Andragoški center Slovenije

December 2021

KAZALO

Uvod v gradivo dr. Tomaža Veca	3
1. Definicije supervizije.....	6
2. Pomen in kontekst razvoja supervizije	7
3. Psihodinamična izhodišča supervizije	8
4. Skupinsko-dinamična/sistemska izhodišča supervizije	8
5. Izhodišča supervizije, ki temeljijo na učenju in izobraževanju odraslih	9
6. Funkcije supervizije	13
Potek supervizije	13
Vloge v superviziji	14
Vrste in oblike supervizije.....	14
7. Supervizija in podobne metode pomoči.....	16
8. Integracija osebnostnega in profesionalnega razvoja v superviziji	17
9. Nivoji razvoja v superviziji	18
10. Strokovnost dela, odgovornost ter supervizija.....	20
Literatura	22

UVOD V GRADIVO DR. TOMAŽA VECA

Andragoški center Slovenije si že vsa leta zagotavljanja strokovne podpore izvajanju svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih (v nadaljevanju IO) prizadeva za sistemsko umestitev supervizije kot podporne strokovne dejavnosti svetovalcem v IO. Podobno ureditev že poznajo v socialnem varstvu, kjer je supervizija opredeljena kot obvezna za vse strokovne delavce v Zakonu o socialnem varstvu (1992). V Pravilniku o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela na področju socialnega varstva je supervizija opredeljena kot »strokovno etična dolžnost in potreba delavcev v socialnem varstvu« (Pravilnik o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela na področju socialnega varstva, 2003).

V vseh letih delovanja mreže središč ISIO (od prvih petih regionalnih središč ISIO v letu 2001, do sedemnajstih v letu 2017) smo vodstva organizacij, kjer je bil sedež središč ISIO, in svetovalce spodbujali, da v svoje delo vključujejo tudi supervizijo. Občasno smo organizirali tudi usposabljanje svetovalcev za vključitev supervizije v dejavnost središč ISIO. Zaradi sistemsko neurejenega načina financiranja dejavnosti središč in s tem v določenih obdobjih tudi pomanjkanja zadostnih finančnih sredstev do stalne vključitve supervizije ni prišlo. V posameznih središčih ISIO so le občasno vključili v dejavnost tudi supervizijo z namenom refleksije dela svetovalcev in strokovne rasti svetovalcev v središčih ISIO. Z umestitvijo svetovalne dejavnosti v IO kot javne službe z Zakonom o izobraževanju odraslih (2018) in iz zakona zavezujoče priprave strokovnih smernic za izvajanje svetovalne dejavnosti v IO kot javne službe, smo sodelavci na ACS videli priložnost, da se v strokovne smernice umesti tudi supervizija.

S sprejetjem **Smernic za izvajanje svetovalne dejavnosti v IO, ki se izvaja kot javna služba** v letu 2020 se je **supervizija** tudi dejansko umestila kot dejavnost, ki se izvaja znotraj svetovalne dejavnosti v IO. Opredeljena je **kot del profesionalnega usposabljanja svetovalcev**. Ker je umeščena v pogoje za opravljanje svetovalnega dela, se lahko na podlagi Pravilnika o standardih in normativih za financiranje in izvajanje javne službe na področju izobraževanja odraslih (2020) tudi financira iz sredstev, ki so namenjena izvajanju svetovalne dejavnosti v IO.

Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje supervizijo definira kot obliko poklicne refleksije in svetovanja za zagotavljanje kvalitetnejšega poklicnega dela in spodbujanja osebnega razvoja. Namenjena je posameznikom, skupinam in organizacijam za doseganje boljših delovnih učinkov. Supervizorji s poslušanjem, zastavljanjem ključnih vprašanj in drugimi tehnikami pomagajo udeležencem pri iskanju najboljših rešitev. Udeleženci s pomočjo supervizije izboljšujejo svoje dosežke na poklicnem področju, pridobivajo boljši vpogled v svoj način komuniciranja in ozaveščajo svoje razmišljanje, doživljanje in ravnanje. Zaradi tega bolje obvladujejo poklicne in osebne izzive, naučijo se postavljati cilje in jih dosegati (Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje, b. d.).

Supervizija je v poklicih pomoči že dolgo poznana kot nujno potrebna **za razbremenitev, refleksijo in strokovni razvoj** strokovnih delavcev. Namenjena je različnim strokovnim delavcem:

- zaposlenim, ki delajo z ljudmi (fokus supervizije je tem, kako zaposleni delajo s svojimi klienti; npr. psihologi, terapevti, socialni delavci itn.);
- pripravnikom v poklicnem usposabljanju (fokus supervizije je na učenju izboljševanja specifičnih metod, veščin in poklicnih kompetenc v programih usposabljanja);

- zaposlenim, ki si želijo izboljšati svoje poklicno delovanje (fokus supervizije je svetovanje glede socialnih interakcij med ljudmi, glede izpeljave strokovnih nalog in glede tistih področij, kjer organizacije nimajo praktičnih izkušenj);
- celotni organizaciji (fokus supervizije je refleksija odnosov v timu in v širšem organizacijskem okolju, osvetlujejo se vloge ter naloge, poskuša se izboljšati organizacijska kultura, dela pa se s čim več vodilnimi in ključnimi zaposlenimi v celotni organizaciji) (Ajduković idr., 2016, v Ašič, 2020).

V Sloveniji se supervizija razvija in izvaja tako preko fakultetnih programov s tega področja kot tudi znotraj različnih psihoterapevtskih šol (transakcijska analiza, integrativna terapija, realitetna terapija itd.). Trije študijski programi izvajajo izobraževanje in usposabljanje supervizorjev:

- študijski program druge stopnje **»Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje«**, ki ga izvaja Pedagoška fakulteta, Univerze v Ljubljani;
- študijski program za izpopolnjevanje **»Usposabljanje supervizorjev/supervizork v socialnem varstvu«**, ki poteka na Fakulteti za socialno delo, Univerze v Ljubljani;
- študijski program za izpopolnjevanje **»Supervizija za zakonsko in družinsko terapijo ter svetovanje«**, ki poteka na Teološki fakulteti, Univerze v Ljubljani.

Pedagoško edukativni model supervizije, ki ga razvija Pedagoška fakulteta v Ljubljani se osredotoča predvsem na proces učenja in profesionalno integracijo, zato je ta model bližje tudi izobraževanju odraslih. Gre za stalen proces izkušanja, reflektiranja in spoznavanja, osmišljanja in iskanja novih poti v strokovnem delu.

V svetovalni dejavnosti v IO supervizijo prepoznavamo kot pomembno dejavnost tudi za strokovno razbremenitev in refleksijo svetovalcev. Vsakodnevno svetovalno delo z odraslimi, ki prihajajo z različnimi vprašanji, težavami in ovirami, je zahtevno in za svetovalce pogosto tudi stresno. Pomen supervizije za svetovalce v IO je zato večkratni, saj omogoča:

- **izkustveno učenje**;
- **refleksijo** lastnega svetovalnega dela;
- **izboljševanje strokovnega dela** v svetovalni dejavnosti,
- **razbremenitev** zaradi zahtevnih vsebin svetovanja,
- **izboljševanje metod**, veščin in poklicnih kompetenc,
- **izboljševanje timskega dela** in sodelovanja med svetovalci v organizaciji.

Supervizija je še posebej pomembna tudi zato, ker na svetovanje velikokrat pridejo odrasli z raznovrstnimi težavami, ki niso povezane z izobraževanjem. Mnogokrat svetovalna obravnava presega kompetence svetovalcev, ki za različna osebna (včasih že terapevtska) svetovanja niso usposobljeni oziroma le-to tudi ni namen in vsebina svetovalne dejavnosti v IO.

Po sprejetju Smernic (2020) smo osnove supervizije in sicer pedagoško edukativni model svetovalcem v IO predstavili **konec leta 2021 na usposabljanju, ki ga je izpeljal dr. Tomaž Vec**. V njem so svetovalci spoznali, kaj je supervizija, kako se loči od nekaterih drugih oblik (npr. koučinga, terapije, svetovanja), kakšne so različne vrste supervizije ter njeni možni načini izpeljave. Skozi izkustveno delo pa so v praksi lahko doživeli potek supervizijskega srečanja. Dr. Tomaž Vec je **pripravil tudi gradivo, ki je pred vami**. V njem najdete **vse ključne informacije o superviziji**, ki vam bodo v pomoč pri spoznavanju tega področja: **od definicije supervizije, njenega konteksta razvoja in izhodišč, funkcije, poteka, do vrst in oblik**.

Po usposabljanju smo svetovalce v IO povabili, da na osnovi izkušnje v usposabljanju sami razmislijo o možnosti uvedbe supervizije v svojih organizacijah, in sicer o izvedbi in obliki. Na osnovi dosedanjih izkušenj sodelavci na ACS vsem organizacijam priporočamo, da se v svetovalni dejavnosti v IO organizira in izpeljuje supervizijo. Možne oblike so sledeče:

- **izpeljava enega cikla supervizije v organizaciji, če dela v svetovanju večje število svetovalcev:** supervizor prihaja v organizacijo in izpeljuje supervizijska srečanja za tim svetovalcev, zaposlenih v organizaciji;
- **izpeljava supervizije, če je število svetovalcev v organizaciji manjše, 1 ali 2:** v tem primeru je smiseln razmislek o povezovanju z drugimi organizacijami v regiji ter izvedbi supervizije dveh ali več timov svetovalcev;
- **možna pa je tudi vključitev posameznih svetovalcev v razpisane izvedbe skupinske supervizije,** ki jih izvajajo različni supervizorji.

Pri edukativnem modelu en cikel običajno vključuje 15 srečanj na 14 dni, torej skupaj med 15 in 20 srečanj v enem ciklu; trajanje enega supervizijskega srečanja je po navadi 3 pedagoške ure; optimalno število vključenih svetovalcev je do šest.

Priporočljivo je, da en supervizor izpelje do 3 cikle supervizije, nato je smiselno dobiti drugega strokovnjaka za izvedbo.

Supervizorji, ki izvajajo supervizijo po pedagoško edukativnem modelu, so navedeni na spletni strani Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje (<http://www.drustvozasupervizijo.si/>). Seveda pa je možna izbira tudi supervizorjev iz drugih supervizijskih šol. Svetovalci naj se skupaj z vodstvom pogovorijo, kakšna oblika supervizije in izvedba je smiselna za njihovo organizacijo. Tudi izbor supervizorja naj bo premišljen, smiselno je pregledati kateri supervizorji so v določenem okolju na voljo, se z izbranimi pogovoriti o njihovem načinu izvajanja ter se nato odločiti za način, ki vam je najbližji. Za strokovno podporo pri tem se vodstva in svetovalci lahko obrnete tudi na ACS.

Mag. Andreja Dobrovoljc, ACS

1. DEFINICIJE SUPERVIZIJE

Supervizija je *kreativni prostor* terapevta. To je mesto, kjer supervizant dobiva prostor, da reflektira o samem sebi in svojem deležu v procesih, ki se odvijajo med njim in uporabnikom. Cilj supervizije je, da terapevt v sebi najde tisto, kar je zanj enkratno, svoj lastni stil in, da lahko izbira način vedenja v srečanju z uporabnikom. Glede na to je supervizija *proces, ki spodbuja razmišljanje in razvijanje kompetentnosti* (Cajvert, 2001).

Supervizija je proces specifičnega učenja in razvoja, pa tudi metoda podpore pri profesionalnem reflektiranju, ki strokovnjakom omogoča, da osvojijo nove profesionalne in osebne uvide kot lastno izkušnjo. Strokovnjakom pomaga, da praktične izkušnje integrirajo s svojimi teoretičnimi znanji in, da pridejo do svojih lastnih rešitev problemov, s katerimi se srečujejo pri delu, da uspešneje obvladujejo stres in gradijo svojo profesionalno identiteto. Supervizija podpira profesionalno in osebno učenje in razvoj strokovnjaka (Žorga, 2003).

Supervizija je proces razvoja strokovnjaka kot praksa, ki svoje delo reflektira. To je kreativni prostor, v katerem se strokovnjak v povezavi in ob sodelovanju s supervizorjem uči iz svojih izkušenj, išče lastne rešitve problemov s katerimi se srečuje pri delu, kamor sodijo tudi iskanje uspešnih načinov soočanja s stresom, spoznava situacijo uporabnika in njegove vire, svoje misli, občutja in vire, kakor tudi odnos z uporabnikom iz različnih perspektiv. Ob integraciji vseh teh vidikov profesionalne situacije supervizant ustvarja možnosti za kompetentno strokovno delovanje. Tako supervizija zagotavlja kakovostno strokovno delo z uporabniki storitev psihosocialnega dela (Ajduković, Cajvert 2004).

Ob pojmu supervizija ne moremo mimo njegovega latinskega izvora, ki pomeni kontrolo, nadziranje; sestavljen je namreč iz latinskih besed "super", ki pomeni "na", "nad", "čez", "gor" in izraža višjo stopnjo nečesa, kaj izrednega ter "visio" iz "videre", ki pomeni "videti", "gledati", "zreti" (po Verbinc, 1968, str. 685 in 760).

Vendar, kot opozorita Žorga in Kobolt (1999, str. 13), lahko besedo nadziranje razumemo tudi v smislu pogleda oz. zrenja (od zgoraj navzdol, z razdalje, v prihodnost, preteklost, vase ipd.) – torej ne le "z vidom zaznavati", ampak bolj v vseh tistih pomenih pojma "videti", kot ga opredeljuje Slovar slovenskega knjižnega jezika (Bajec et al., 1994, str. 107): seznaniti se s čim, spoznati, ugotoviti z gledanjem, zaznavati, da kaj je, obstaja, iz znakov, znamenj ugotavljati, predvidevati itd.

Kot pravi Carroll (2006, str. 6) ima pojem "supervizija" zelo različne pomene, ki so si pogosto med seboj tako nasprotujoči, da nekateri (npr. Proctor, 1993, prav tam) raje uporabljajo izraz "ekstravizija", medtem ko se nekateri avtorji raje izognejo definiranju samega pojma in supervizijo opredeljujejo z vidika namena oz. funkcije, npr. Hawkins in Shohet, ki raje govorita o "dovolj dobri" superviziji¹ (1992 str. 3).

¹ Tu gre kajpak za prenos Winnicottovega koncepta "dovolj dobre matere" (good-enough mother) na področje supervizije.

2. POMEN IN KONTEKST RAZVOJA SUPERVIZIJE

V nasprotju z razširjenim mnenjem začetke supervizije ne najdemo v medicinskem ali psihoterapevtskem področju, ampak se je najprej razvila na področju prostovoljnega in socialnega dela. Tako npr. White in Winstaley (2014) navajata, da so v Hamburgu so med leti 1788 in 1794 poskušali reševati problem revščine tako, da so zaposlili 180 »nadzornikov« (v orig. overseers), z obsežnimi navodili, kako delovati (Von Voght, 1796, v White in Winstaley, 2014). Šlo je za t. i. »hamburški sistem«, po katerem so se kasneje zgledovale številne dobrodelne organizacije drugod po svetu. Začetek razvoja supervizije v pravem pomenu besede pa po Brandauu (1991, str. 13) in Kadushinu (1990, po Kobolt, 1999), lahko pripišemo naraščajočim potrebam po socialnem delu, vezanih na gospodarsko krizo in socialno bedo, ki se je pojavila ob koncu devetnajstega stoletja v Ameriki. Takrat so se v okviru raznih dobrodelnih ustanov izoblikovali različni pristopi pomoči in izmenjave dobrih praks za tiste, ki so pomagali ljudem v stiski. Kot zapiše več avtorjev (npr. Bernard in Goodyear, 2009, Smith, 2009, White in Winstaley, 2014) so tako različne oblike supervizijskih teorij in praks kot sama klinična supervizija pričele delovati podobno kot večina drugih praks: tako da so se tisti, ki niso imeli izkušenj učili z opazovanjem, asistiranjem in prejemanjem povratnih informacij s strani bolj izkušenih. Že v tem prvem obdobju razvijanja tistega, kar bi lahko označili za zametke supervizijskih pristopov, prepoznavamo tako skrb za tiste, ki pomagajo drugim ljudem kot težnjo po nadzoru kvalitete delovanja na tem področju. Kot navaja Kadushin (1990 v Kobolt, 1999) naj bi Mary Richmond (ki je kot prva razvila znano študija primera - "case work") prva uporabila besedo supervizija in jo tudi uporabila kot metodo socialnega dela. S sodelavci je uvedla supervizorsko izobraževalno in nadzorno obliko dela prostovoljcev. Šolani in v praksi preizkušeni delavci so postali odgovorni za delo prostovoljcev v svojem okrožju. Prostovoljcem so pomagali z mentorstvom in učenjem, kasneje pa so spremljali njihovo delo, jim svetovali, pomagali pri bolj zapletenih primerih in pri predelovanju osebnih stisk, dilem in frustracij.

Šele kasneje, v prvih desetletjih prejšnjega stoletja (po Lange-Schmidt, 1992 in Kobolt, 1999), je psihoanaliza pričela vplivati na supervizijo. Prenos psihoanalitičnih misli se je pričel s Freudovimi, Ferenczijevimi in Jungovimi popotovanji in predavanji v ZDA, izrazitejši pa je postal ob emigraciji psihoanalitsko usmerjenih strokovnjakov iz Evrope v Ameriko. Tudi Brandau (1991) navaja, da je med leti 1920 in 1960 supervizija prišla v t. i. fazo psihologiziranja in individualiziranja, k čemur je največ pripomogla psihoanalitična kontrolna analiza (ki jo štejemo za eno od oblik supervizije). Hkrati pa se je, v obdobju po letu 1950, teorija in praksa ameriške supervizije pod vplivom sociologije in spoznanj s področja skupinske dinamike, zlasti raziskovanj Kurta Lewina in njegovih sodelavcev začela bistveno oddaljevati od psihoanalitičnih konceptov (Kobolt, 1999). K temu je pripomogel tudi model "Balintovih skupin", ki jih je razvil angleški zdravnik Michael Balint v začetku šestdesetih let dvajsetega stoletja (in jih nekateri vidijo kot začetni model supervizije). Supervizija se je (zlasti v 90-ih letih prejšnjega stoletja) in pod vplivom spoznanj o principih učenja odraslih (zlasti o eksperimentalnem in reflektivnem učenju), v večji meri usmerila tudi na učenje in procese spreminjanja z učenjem, postala je bolj pozorna tudi na socialne vloge, statuse v skupini, interakcije med člani skupine ipd. Kot vidimo, je bila prvotna usmerjenost v kvaliteto delovanja nekoliko kasneje povezana zlasti s prenosom znanj in informacij torej z neposrednim učenjem (npr. kakšne metode uporabljati pri skrbi za druge), predvsem na področju svetovanja in terapije.

Ancis in Ladany (2001), pravita da več avtorjev govori o t. i. tradicionalnih modelih supervizije, ki vključujejo tisto supervizijo, ki temelji na psihoterapevtskih teorijah (npr. psihodinamske, na osebnost orientirane, sistemske ipd.), o kognitivno-vedenjskih modelih (npr. tistih, ki so usmerjeni pretežno v

učenje in učne procese), o modelih supervizije, ki temeljijo na socialnih vlogah (npr. tiste, ki so osredotočene na supervizorjevo vlogo v odnosu do supervizantovega profesionalnega razvoja, sistemski pristop ipd.) in razvojnih pristopih k superviziji (tako supervizorja kot supervizantov). Mnogi sodobni modeli supervizije (tako »ena na ena«, kot intervizije in skupinske supervizije) pa integrirajo različne teorije tako iz psihologije, socialnega dela kot iz drugih disciplin. Kot pravi Powell (1993) se je s fokusiranjem pojavilo več različnih modelov supervizije (npr. razvojni, integrativni, organizacijski itd.).

3. PSIHODINAMIČNA IZHODIŠČA SUPERVIZIJE

Örgen in Boëthius (2014) kot značilnosti psihodinamično orientiranih supervizij navajata, da v fokus večkrat postavljajo:

- tako manifestne kot latentne vsebine in procese,
- odnose med terapevtom in klientom,
- vprašanja, na kakšen način različne faze procesa obravnave vplivajo na določene dejavnike in na spremembe klientovih življenjskih situaciji (pri čemer lahko supervizija pripomore tudi k ozaveščanju, da cilj psihoterapije ni nujno v osvoboditvi od simptomov, temveč je v večji meri pomembno pomagati klientu razumeti in »delati na« notranjih konfliktih, na katerih simptomi bazirajo),
- supervizantove čustvene reakcije, ki lahko pomenijo tako vir informacij za globlje razumevanje klientovega materiala kot seveda vir razumevanja razvojnega procesa skozi katerega prehaja supervizant,
- različne vrste paralelnih procesov in zrcaljenja (kar se pogosteje izkaže kot pomembno pri delu s pacienti z duševnimi boleznimi in osebnostnimi motnjami).

4. SKUPINSKO-DINAMIČNA/SISTEMSKA IZHODIŠČA SUPERVIZIJE

Skupinsko-dinamičen/sistemski pristop temelji na t. i. krožnem modelu, v katerem se ne da določiti natančnega začetka, vzroka, niti posledice določenih pojavov. Usmerjen je na celoto in interakcijske procese med posameznimi elementi ter na organizacijo odnosov med posameznimi deli ter njihovo strukturo. Če si ogledamo osnovna izhodišča systemske teorije vidimo, da lahko kot sistem opredelimo tako posameznika (kot sistem elementov, organov, ...) kot skupino med seboj povezanih posameznikov (npr. družino, par, razred, mesto, pa tudi organizem ...). Za sistem je značilno, da ima lastno organizacijo delov oziroma objektov, ki imajo svoje lastnosti ali znake (npr. vsak posameznik v skupini ima svoje lastnosti, šibkosti, sposobnosti ipd.). Objekti so na sebi lasten način med seboj povezani z odnosi (kar drži sistem skupaj). Vsak sistem ima meje, ki so bolj ali manj propustne ter svojo zgodovino (npr. kadar so v neki skupinici prijateljev zelo odklonilni do vsakega, ki bi se jim rad pridružil ali kadar z nikomer izven skupinice ne govorijo o stvareh, o katerih se v skupinici pogovarjajo, pravimo, da ima njihov sistem nepropustne meje). Znotraj posameznih večjih sistemov se lahko pojavljajo podsistemi, ki so tesneje povezani in v katerih je večji medsebojni vpliv (npr. podskupine prijateljev, ali pa odličnjakov, športnikov v letniku, ki so med seboj v tesnejših odnosih kot z ostalimi v letniku).

Kako konkretno izgleda prenos sistemskega pristopa v supervizijsko situacijo, dobro predstavlja integrativen in celosten Hollowayin model sistemskega pristopa v superviziji («Systems Approach to Supervision Model») (Holloway, 2014). Sedem komponent tega modela so deli dinamičnega procesa, v katerem so te komponente medsebojno povezane in vplivajo drug na drugega. Ključni dejavnik v njem je supervizijski odnos, na katerega pa vpliva 6 drugih faktorjev: supervizor in supervizant (s svojimi značilnostmi, izkušnjami, veščinami, izhodišči in stili), supervizijske naloge supervizanta in supervizorjeve strategije (funkcije) ter dva kontekstualna dejavnika (značilnosti institucije in klienta). Supervizijski odnos je tisto ključno in potrebno okolje, ki omogoča supervizantu refleksijo ter rast in razvoj strokovnosti. Medosebna struktura tega odnosa se nanaša na moč (predvsem t. i. »moč z«) in vpletenost, ki izhajata iz psihoterapevtskih usmeritev (torej ne v smislu kontrole, temveč v usmeritvi v opolnomočenje pri samoodločanju in samouresničevanju). Pri tem se odnos postopno razvija skozi različne faze, k uporabi vedno bolj osebno relevantnih, psihologičnih, diferenciranih vsebin, k manjšanju medosebne nesigurnosti, k vedno boljšemu predvidevanju delovanja pri drugemu ipd. Del tega odnosa temelji že na supervizijskem dogovoru, v katerem se razjasni pričakovanja, vloge, funkcije, odgovornosti, kriterije evalvacije, omejitve zaupnosti.

5. IZHODIŠČA SUPERVIZIJE, KI TEMELJIJO NA UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Številni avtorji, tako tisti iz 90-ih let prejšnjega stoletja kot sodobni, povezujejo supervizijo predvsem z učenjem (npr. Smyth, 1982, Caspi in Reid, 2002, Goldman, 2011, Pugh in Hatala, 2016), tako da Sharrock, J., Javen, L., McDonald, S. (2013, str. 118) govorijo celo o (klinični) »superviziji kot o edukativni strategiji, ki ima ponotranjene principe učenja odraslih, ki temeljijo na eksperimentalnem in reflektivnem učenju«, ali pa Caspi in Reid, (2002, str. 2), ki pridobivanje znanja in veščin označita za bistveni element supervizije.

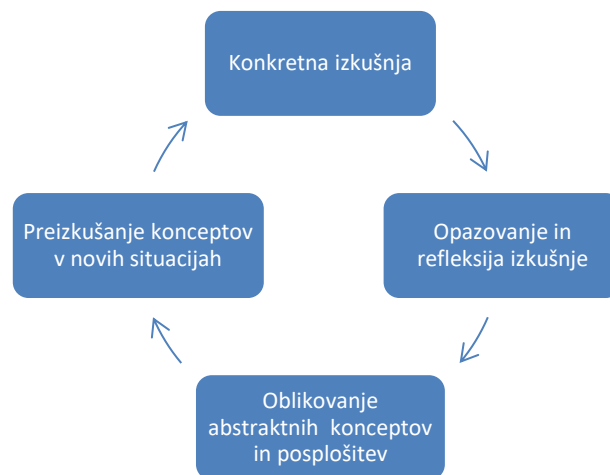
Arseneau in Rodenburg (1998 v Goldman, 2011) pišeta, da je značilnost učinkovitih učečih se odrasli to, da so neodvisni, samo-motivirani in samo-usmerjajoči. Goldman (2011), ki povzema več avtorjev, ki so se ukvarjali z izobraževanjem odraslih (npr. Arseneau, Rodenburg, 1998, Kaufman, 2003) zajame pomembne elemente izobraževanja odraslih v naslednje principe (prav tam, str. 303):

- predhodno znanje je temelj novega znanja,
- učeči se odrasli bi morali aktivirati in graditi na svojem predznanju,
- pomembno je, da se vzpostavijo vezi s predhodnim učenjem,
- učeči se odrasli bi morali biti aktivno vključeni v postavljanje individualnih učnih ciljev,
- učeči se odrasli bi se morali učiti zase (intrinzična motivacija) in ne zato, da se odzivajo na svoje učitelje (ekstrinzična motivacija), ker je intrinzična motivacija povezana z globljim učenjem.
- učenje odraslih bi moralo biti usmerjeno tako v učenčevo avtonomijo kot v rast, tako, da učitelj sčasoma ne bi bil več potreben.

Kot povzame Goldman (prav tam), da bi morali biti odrasli aktivno udeleženi v procesu učenja od začetne aktivacije znanja do samoocenjevanja, postavljanja ciljev in razvijanja mojstrstva preko

procesa evalvacije in postavljanja ciljev za prihodnost. To je kontinuiran in ciklični proces, ki podpira uspešno in učinkovito učenje.

En pogosteje navajanih celostnih modelov učenja je »model izkustvenega učenja« Kolba, ki temelji na spoznanjih Lewina, Piageta, Deweya, Freireja in Jamesa (Kolb in Kolb, 2008). Kakršnokoli učenje je po Kolbu (1981) krožni proces, v katerem posameznik osvaja znanja s transformacijo izkušenj. Sama izkušnja za učenje torej ne zadostuje, potrebna je tudi ustrezna predelava teh izkušenj, ki se prične z zaznavo izkušnje in njeno refleksijo, na podlagi katere lahko pride do oblikovanja abstraktnih konceptov in posploševanj. Šele temu sledi preizkušanje teh konceptov v novih situacijah, kar vodi do nove izkušnje.



Slika: Model izkustvenega učenja. (Kolb, 1981, str. 235)

Kolbov model izkustvenega učenja so nekatere avtorice (npr. Žorga, 2002, Prouty, 2014) prenesle na polje supervizije. Če povzamemo njihovo razmišljanje, potem so značilnosti posameznih faz Kolbovega modela v supervizijski situaciji takšne:

- **Konkretna izkušnja:** Učni proces v superviziji naj bi se praviloma začel s praktično izkušnjo, ki si jo je strokovni delavec pridobil pri svojem delu. Za supervizijsko srečanje supervizant izbere in pripravi konkretno izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, ki si je ne zna pojasniti, ki ga miselno ali čustveno okupira ali za katero si preprosto želi, da bi se iz nje česa naučil. Pomembno je, da supervizant dobro razmisli, kaj je pravzaprav osnovni problem v opisani izkušnji, in da si z zvezi z njim zastavi ustrezno supervizijsko vprašanje, na katero bo tekom supervizije poskušal najti odgovor (po Žorga, 2002). Proutyjeva pa piše (2014), da naj bi v tej fazi konstruirali genogram, izvajali terapijo² oz. supervizijo, opazovali terapevtsko ali supervizijsko srečanje in izdelali varen načrt s klientom ali supervizantom.
- **Refleksija izkustva:** V tej fazi supervizor pomaga supervizantu razmišljati o gradivu in supervizijskem vprašanju. Supervizant opazuje svojo izkušnjo in pri tem skuša do nje zavzeti ustrezno razdaljo. Razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so pripeljale do te izkušnje, spoznava ozadje svojega ravnanja, odkriva, kaj je skušal doseči in zakaj je ukrepal na določen način (po Žorga, 2002). Po Prouty (2014) k temu sodijo zapiski in beleženje terapevtskega oz. supervizijskega srečanja, opisovanje konkretnih izkušenj ali intervencij, ki so bile preizkušane

² Avtorica namreč govori o superviziji terapevtov

v terapiji oz. superviziji, odgovarjanje na vprašanja, kako so različno konceptualizirani primeri povezani s terapijo oz. supervizijo (npr. specifični modeli, ideje, strategije, ki prispevajo k izboljšanju kritičnega ozaveščanja).

- **Abstraktna konceptualizacija:** Za to fazo je značilno, da izkušnjo gledamo z bolj abstraktne in teoretične ravni. Izkušnjo interpretiramo in iščemo povezave med reflektirano izkušnjo in izkušnjami, ki jih je supervizant imel v preteklosti. Prav tako pa pride do primerjanja izkušnje z izkušnjami drugih udeležencev supervizije. V tej fazi je pomembno iskanje zvez z obstoječim znanjem, s teorijami, stališči in vrednotami supervizanta. Tako supervizant prihaja do novih spoznanj, ki jih mora integrirati v svojo kognitivno strukturo in jo reorganizirati na višji ravni (po Žorga, 2002). Po Prouty (2014) sem sodi branje teorije, raziskovanje, aplikacija terapevtske oz. supervizijske literature. Prav tako k tej fazi avtorica prišteva prebiranje in konceptualizacijo terapevtskega oz. supervizantovega razvoja, uporaba teorije za konceptualizacijo primera ter konstrukcija načrta supervizije oz. terapevtske obravnave.
- **Praktično eksperimentiranje:** Po Žorgovi (2002) v tej fazi supervizant pogleda na preteklo izkušnjo iz novega zornega kota in ugotavlja, kaj se je naučil iz nje in kako bi lahko bolje ukrepal v dani situaciji. V prihodnjih delovnih situacijah pa lahko tudi preizkuša nove oblike ravnanj. S tem je krog sklenjen, saj mu preizkušanje omogoči novo izkušnjo, ki je lahko gradivo za naslednji supervizijski proces. Po Prouty (2014) pa v tej fazi pride do preizkušanja novih intervencij in spretnosti bodisi neposredno v terapiji oz. superviziji ali pa preko igranja vlog. V terapiji naj bi v tej fazi potekali intervjuji z družinskimi člani oz. v superviziji s supervizanti o njihovi družinski sociokulturni zgodovini (s poudarkom na skrivnostih) ter eksperimentiranje z novimi ali razširjenimi nivoji čustev.

Že Wilkes (1994, v Goldman, 2011) je zapisal, da je t. i. klinično izobraževanje (kamor lahko uvrščamo tudi supervizijo) kompleksna kombinacija sistematičnega učenja in učenja aktivnosti, pri čemer pa je način, kako se posamezniki učijo prav tako pomemben kot vsebina učenja, saj razumevanje, kako se učijo veliko prispeva k temu, kaj se učijo.

Kot enega od možnih pogledov na podobnosti učinkov v izobraževanju odraslih in v superviziji si oglejmo primerjavo predvidenih učinkov principov izobraževanja odraslih in supervizijskih modelov (Ponticell, Zepeda, 2004). Avtorici sicer govorita o učinkih supervizije z učitelji, vendar lahko potegnemo paralele s supervizijami tudi na drugih področjih. Vidimo, da so principi izobraževanja odraslih tesno povezani z učinki, ki jih pričakujemo v superviziji in to tako na nivoju posameznika kot na socialnem nivoju.

Preglednica 1: Primerjava predvidenih učinkov principov izobraževanja odraslih in supervizijskih modelov

Principi izobraževanja odraslih	Predvideni učinki supervizijskih modelov
Posameznik	Posameznik
Odrasli potrebujejo samo-usmerjanje.	Spodbuja učiteljevo samo-usmerjanje in refleksijo.
Na izobraževanje odraslih vplivajo izobrazba, izkušnje in prepričanja.	Razvija učiteljevo samozavedanje.
Odrasli so notranje motivirani za učenje.	Razvija učiteljevo neodvisnost.
Na učenje odraslih vpliva potreba po reševanju realnih življenjskih problemov.	Posreduje in krepi učiteljeve intelektualne funkcije.
Odrasle so usmerjeni na uspešnost. Želijo povratno informacijo.	Razvija učiteljeve sposobnosti, da sam analizira svoje delovanje.
Odrasli sprejemajo svoje lastne odločitve.	Povečuje učiteljevo kapacitete sprejemanja odločitev.
Odrasli si želijo priložnosti za takojšnje preizkušanje novega znanja.	Povečuje učiteljevo sposobnost, da sam preoblikuje svoje delovanje v razredu.
Socialni nivo	Socialni nivo
Na odrasle vpliva to, kar je v njihovi kulturi ali okolju, smatrano za "primerno" ali "razumno".	Razvija celotno institucijo, da stremi k izboljševanju svojega delovanja v razredu.
	Poveča odprtost učiteljev za sprejemanje za pomoči od drugih.
	Poveča zanimanje učiteljev za širše probleme povezane s šolo.
	Zagotavlja proces, ki je interaktiven, demokratičen in na učitelja usmerjen profesionalni razvoj.

Vir: Ponticell, Zepeda, 2004, str. 45

6. FUNKCIJE SUPERVIZIJE

Ne glede na modele in definicije, iz katerih izhajamo, pa lahko opazamo dokaj konsenzualno sprejetje temeljnih funkcij (klinične) supervizije kot jih opredeljuje Kadushin (1985) (npr. Proctor & Inskipp, 1988, Hawkins & Shohet 2002, 2006, Carroll, 2006, Milne, 2007, Bradley, Ladany, Hendricks, Whiting, & Rhode, 2011):

- **Edukativna oz. formativna:** razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti supervizanta, kar poteka preko razjasnjevanja in proučevanja supervizantovega dela s klienti, usmerjena je torej v vseživljenjski profesionalni razvoj in večanje strokovnih spretnosti in znanj, zaradi česar jo nekateri smatrajo za eno temeljnih funkcij supervizije (npr. Peterson, 2005, Bradley, Ladany, Hendricks, Whiting, & Rhode, 2011, Falender & Shafranske, 2004). Navedeno je povezano s pomočjo supervizorja pri ozaveščanju osebnih značilnosti supervizanta in značilnosti njegovih akcij in reakcij).
- **Suportivna oz. restorativna (obnovitvena):** usmerjenost na čustveni vidik dela s klienti, kar omogoča supervizantu ovrednotiti lastna kognitivna in emocionalna odzivanja na profesionalne težave. Preko tega vzpostavlja profesionalno distanco, analizira vzpostavljene odnose in kritično-analitično presoja lastna ravnanja).
- **Vodstvena oz. normativna (nadzorna, administrativna):** zagotavlja nadzor kvalitete dela v smislu odpravljanja "slepih peg", - do česar prihaja ne zgolj zaradi premalo znanja in izkušenj, temveč iz povsem "človeških slabosti", "šibkih, oz. ranljivih področij", lastnih predsodkov ipd. Pri tej funkciji gre za nadzor, usmerjanje in vrednotenje profesionalnega dela, za opredeljenost vlog, razjasnjeno odgovornost, izpeljavo dogovorov ipd. Usmerjena je tudi v vrednotenje učinkovitosti opravljenega dela, ob tem pa tudi v prepoznavanje in zmanjševanje stresnih dejavnikov pri delu.

In kot zapiše že Kadushin (1985, str. 21) prihaja med temi funkcijami do prekrivanja, čeprav se vsaka funkcija razlikuje od drugih glede na kontekst, v katerem se supervizija odvija, glede na vrsto problemov, ki se izpostavljajo in glede na cilje, ki jih udeleženci supervizije zastavljajo. Cilji supervizije in njene funkcije so med seboj odvisni in predstavljajo kombinacijo supervizorja in supervizanta, ki s pomočjo določenega pristopa skupaj delata na določeni vrsti problemov (Cabiale O'Connor, 2008, str. 16). Predpostavljamo torej lahko, se vse tri funkcije med seboj sicer ločujejo, vendar so med seboj povezane, prepletene in so del istega procesa oz. v soodvisnosti.

POTEK SUPERVIZIJE

Supervizija je običajno dolgotrajnejši proces (do 15 srečanj, če gre za skupinsko supervizijo po 3 ure) - vsaj v t. i. razvojno-edukativni modelu (ki je k nam prenešen iz Nizozemske) in katerega izobraževanje poteka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Supervizija najpogosteje poteka v majhni skupini (do 6 udeležencev) in poskuša tudi s povezovanjem s preteklimi izkušnjami posamezniku pomagati pri prepoznavanju nekih ponavljajočih se vzorcev manj učinkovitega delovanja. Kajpak ta vpogled ni vedno prijeten, saj se mora posameznik soočiti z lastnimi razumevanji in subjektivnimi teorijami, ki si jih je izoblikoval, sooča pa se tudi z lastnimi ravnanji in občutji, o katerih v zadnjem obdobju niti ni več razmišljal. Na ta način jih v skupini ponovno kritično preverja, kar zanj pomeni – v varnem in

razumevajočem okolju – ponovno izkusiti negotovost in posebnost situacij, v katerih je deloval in še vedno deluje. Supervizijska skupina posamezniku pomaga s svojim načinom problematiziranja in reflektiranja ravnanj in odločitev ter z neprestanim preizpraševanjem in osvetljevanjem situacij iz različnih možnih zornih kotov. Šele tako jih namreč lahko ponovno osmisli in s tem poišče v svojem delu nov izziv in možnosti za strokovni razvoj. Lahko bi rekli, da je supervizija osredotočena tako na cilje posameznika »tu in sedaj«, še v večji meri pa v pre- in iz-oblikovanje strokovnih konceptov in strategij, ter v razmislek o bazičnih osebnih in kolektivnih prepričanjih, ki vplivajo na strokovno delo.

S tem supervizija zasleduje pravzaprav osnovni cilj: omogoča razvoj bolj integrirane osebnosti, pri čemer velja, da višja kot je stopnja integriranosti strokovnega delavca, višji so nivoji delovne odgovornosti, ki jih lahko prevzema in večje je zadovoljstvo s samim strokovnim delom. Kadar imajo strokovni delavci poklicne spretnosti in znanja ustrezno integrirana s svojimi osebnostnimi značilnostmi, zmožnostmi in preobčutljivostmi, jim to omogoča, da se v poklicnih položajih odzivajo uglaseno, da torej delujejo skladno s svojimi mislimi, občutki in željami, pri tem pa upoštevajo tudi strokovne doktrino in zahteve ter dejanske možnosti, ki jih nudi konkretna, edinstvena situacija.

VLOGE V SUPERVIZIJI

Supervizor je strokovnjak s področja supervizije, včasih (in ne nujno) tudi z znanjem in izkušnjami na področju, kjer opravlja supervizijo. Pomembno je, da zares strokovno vodi supervizijski proces.

Supervizant (lahko tudi superviziranec) je strokovnjak, ki se v supervizijskem procesu uči iz svojih delovnih izkušenj ter ob podpori supervizorja in drugih supervizantov razvija svoje strokovne kompetence in večje zadovoljstvo pri delu.

VRSTE IN OBLIKE SUPERVIZIJE

Individualna supervizija (diadna supervizija)

Gre za supervizijo, v kateri sta prisotna supervizant (strokovnjak) in supervizor. Prednost te vrste supervizije je v tem, da lahko bolj intenzivna, osebna, razkrivajoča, saj se supervizor osredotoča le na eno osebo. V tem pa je lahko tudi njena šibkost, saj supervizant nima priložnosti učenja in izmenjave izkušenj še z drugimi supervizanti.

Skupinska supervizija

Je najpogostejša, vanjo se vključujejo strokovnjaki istega ali različnih področij, ki niso v nekih medsebojnih relacijah (delovnih, prijateljskih ipd.). Supervizijska skupina naj bi bila majhna (po razvojno-edukativnem modelu do 6 udeležencev). Je najpogostejša oblika supervizije, saj je ekonomsko privlačna za delodajalce, pa tudi zaradi tega, ker nudi zelo kvalitetne rezultate predvsem za tiste, ki se sami pri svojem delu srečujejo s skupinami (ker poleg ostalega daje neposreden vpogled tudi v izkušnjo skupinske dinamike).

Timska supervizija

Je oblika skupinske supervizije, ki je namenjena timom. Posebnost te supervizije je v tem, da si, za razliko od ostalih oblik supervizije, pogosteje zastavlja cilj tudi neposredno delo na odnosih, vlogah, komunikaciji, konfliktih... v timu (torej ne nujno le na primerih, ki izhajajo iz dela s klienti). Prav zaradi tega izvajanje timske supervizije zahteva zelo izkušenega supervizorja.

Organizacijska supervizija

Gre za supervizijo neke organizacije, pri čemer poskuša delovati na vseh nivojih oz. podsistemih organizacije – deloma v ločenih supervizijah, deloma skupaj z vsemi.

Intervizija

Je pravzaprav oblika supervizije (Žorga, 1999), ki poteka kot medkolegialna diskusijska učna metoda v skupini z enakovrednimi člani, ki jo (izmenično) vodi en izmed njih. Usmerjena je v osebno delovanje osebja ali pa na splošno izboljšanje obravnav/skrbi pri delu (Trautmann, 2010). Prednost pred supervizijo je v njeni ekonomičnosti, potencialne šibkosti so povezane s tem, da zlahka zaide v prijateljsko kramljanje, nestrokovne pristope (posebej, če predhodno nimajo izkušnje iz supervizijskega procesa).

Metauservizija

Je supervizija usmerjena na supervizijske situacije, torej je namenjena supervizorjem, da v njej predelujejo svoje izkušnje iz vodenja supervizijskih skupin.

7. SUPERVIZIJA IN PODOBNE METODE POMOČI

Supervizija je le ena od oblik pomoči oz. metod ki stremijo k boljšemu strokovnemu delu, večjemu zadovoljstvu pri delu ter osebnemu in strokovnemu razvoju. Za lažjo predstavbo o podobnostih in razlikah sta Bernler in Johnsson (1993) predstavila elemente razlikovanja med temi oblikami (glede na element trajanja, organizacija, vprašanje prostovoljnosti, vprašanje odgovornosti ter celostnost in parcialnost)

Preglednica 2: Tabela razlikovanja metod pomoči

Supervizija	Psihoterapija	Svetovanje	Konzultacija	Mentorstvo	
delovne situacije	reševanje (med)osebnih problemov in motenj	reševanje (med)osebnih problemov in motenj	specifična delovna situacija (težji prim.)	specifična delovna situacija (uvajanje)	fokus
omejen proces	dolgotrajen proces	omejen proces	kratkotrajnost (1x-?)	omejen proces	trajanje
da	da	Da	da/ne	ne	prostovoljnost
supervizor/ supervizant	terapevt/ klient	svetovalec /klient	konzultant	mentor	odgovornost

Vir: Bernler in Johnsson, 1993

Pri tem lahko **svetovanje** vidimo kot najbolj podobno obliko pomoči kot je supervizija. Je namreč proces nujenja pomoči posamezniku ali različnim skupinam za konstruktivnejše, bolj funkcionalno in bolj zadovoljujoče reševanje različnih življenjskih problemov in težav. Traja podobno kot supervizija (čeprav je le-to odvisno od modalitete), ima podoben princip deljene odgovornosti in prostovoljnosti, pri čemer je usmerjeno (pretežno)na osebno področje, supervizija pa na delovno.

Psihoterapija je proces nujenja pomoči ob večjih nefunkcionalnostih in motnjah v življenju posameznika ali delovanju skupine. Tako kot supervizija je prostovoljen proces z deljeno odgovornostjo. Je pa najpogosteje bolj dolgotrajna (odvisna tako od same motnje kot od modalitete – psihoanalitična terapija je npr. običajno večletna, nekateri vedenjsko kognitivni pristopi so lahko tudi kratkotrajni).

Konzultacija je strokovna pomoč (navadno) istega poklicnega profila pri reševanju težjih in bolj zapletenih strokovnih vprašanj (Caplan, 1970). Za razliko od supervizije je v konzultacije vedno vključen strokovnjak (konzultant) tistega področja iz katerega izhaja problem in običajno daje zelo neposredne rešitve, nasvete, kako ravnati v problemskih situacijah, zaradi česar je tudi on nosilec odgovornosti za strokovnost rešitev. Konzultacije večkrat niti niso prostovoljne (jih odredi delodajalec), pogosto so kratkotrajne (zgolj eno ali nekaj srečanj).

Mentorstvo je prenos znanja in veščin z izkušenih zaposlenih na manj izkušene pripravnike, s čimer se jih navadno tudi uvaja v delovno okolje. Mentorstvo je podobno administrativni (oz. vodstveni superviziji), ki je pogosta v ZDA. Je neprostoVOLjno, predpisano, odgovornost za strokovnost nosi mentor. Podobno je superviziji po trajanju (pri nas običajno 1 leto) in po fukusu na profesionalne situacije.

8. INTEGRACIJA OSEBNOSTNEGA IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA V SUPERVIZIJI

V razvojno–edukativnem modelu supervizije sta pomembni izhodišči tako pridobivanje znanja in veščin kot integracija teorije in prakse. Supervizija tako omogoča bolj kakovostno delo, saj teorija podpira prakso, praktične izkušnje strokovnjakov pa prispevajo k raziskovanju in razvijanju novih teorij (Thompson & Thompson, 2008). Vendar, ko govorimo o integraciji nimamo v mislih le tovrstnih integracij, saj kot opozorijo Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D., Regehr, G. (2012) kompetence niso dovolj, ampak mora priti do formiranja (poklicne) identitete oz. do integracije osebnostnega in profesionalnega razvoja.

Razvoj integriranih lastnosti in osebnostnih značilnosti posameznika ter njegov splošni profesionalni razvoj drug drugega pogojujeta, tako da sta osebnostni in profesionalni razvoj med seboj neločljivo povezana (Bradley, L. J., Ladany, N., Hendricks, B., Whiting, P. P., & Rhode, K. M., 2011). Tako kot za profesionalni razvoj so podobno (da pomembno vpliva na razvoj profesionalnega selfa) ugotavljali tudi za osebno psihoterapijo (Mackey, Mackey, 1994). Podobno tudi Kadushin poudarja (1985, stran 145-167) nekaj temeljnih pogojev za učinkovitejše učenje, ki jih omogoča supervizija, in jih vidimo kot tesno povezane z osebnim razvojem:

- Bolje se učimo, kadar smo za učenje visoko motivirani (in glede na to, da so strokovni delavci v supervizijski proces vključeni prostovoljno, na podlagi lastnih potreb, je temu tako).
- Bolje se učimo, kadar v učni situaciji posvetimo večino svoje energije učenju (ne pa, da vežemo svojo energijo na obrambe pred odklonitvami, anksioznostmi, sramom, krivdo, strahom v zvezi z neuspehom, napadom na avtonomnost, nerealnimi pričakovanji ipd.).
- Bolje se učimo, kadar je učenje zadovoljujoče, torej, kadar je učinkovito in nagrajevano.
- Bolje se učimo, kadar smo aktivno vpleteni v učni proces.
- Bolje se učimo, kadar je vsebina podana smiselno.
- Bolje se učimo, kadar supervizor vsakega posameznika v supervizijskem procesu vidi kot edinstvenega.

Enako poudarjajo tudi Stoltenberg s sod. (1998), da lahko govorimo o treh prevladujočih strukturah povezanih s strokovnim razvojem:

- zavedanje sebe in drugih, (kar zajema tako kognitivne kot afektivne komponente in označuje, kje se nahaja posameznik v terminih (samo)preokupacije, zavedanja klientovega sveta razjasnjevanja samozavedanja,
- motivacija (ki odraža supervizantove interese, investiranja in prizadevanja) in
- avtonomija (od odvisnosti k neodvisnosti in avtonomnosti).

9. NIVOJI RAZVOJA V SUPERVIZIJI

Te strukture so po avtorjih (prav tam) tesno povezane s tremi nivoji razvoja. **Na prvi, začetni stopnji** so supervizanti omejeni s svojim znanjem in izkušnjami, pogosto so osredotočeni parcialno (na posamezna dogajanja v superviziji). So zelo motivirani in preokupirani s svojimi mislimi, čustvi in delovanjem. Usmerjeni so sami nase, kar vpliva tudi na motivacijo in avtonomijo. Visoka motivacija izvira iz navdušenja nad tem, da bodo postali boljši na svojem delovnem področju in upanja, da se bodo hitro učili in napredovali ter zmanjšali začetno anksioznost.

Na drugem nivoju so supervizanti že seznanjeni s tem, kako supervizija poteka. V večji meri so pridobili znanja in veščin in se počutijo na tem področju bolj samozavestne. Večkrat niso več usmerjeni samo nase, ampak se začnejo v večji meri zares osredotočati na klienta. Za to stopnjo je značilno, da lahko motivacija niha; kadar delo s klientom ni tako učinkovito kot so pričakovali in ne daje zelenih rezultatov, je lahko zelo nizka, postavljajo si vprašanja o svojih sposobnostih, samozavest upade, po drugi strani, ko prihaja do pozitivnih učinkov, narašča motivacija in navdušenje nad svojim ravnanjem.

Šele **na tretji stopnji** so se supervizanti zmožni osredotočiti na klienta in se hkrati (samo)zavedati svojih misli, čustev in delovanj v odnosu do klienta. Večja samozavest vpliva tudi na motivacijo, ki postaja stabilna. Motivacije za delo ne omajajo niti dvomi, ki se občasno pojavljajo pri delu.

Že Kadushin (1985) je tesno povezoval samozavedanje in avtonomijo z integracijo osebnega in strokovnega. Zanj je temeljni cilj supervizije prav razvijanje boljšega samozavedanja pri strokovnem delavcu. Boljše samozavedanje mu omogoča bolj svobodno, disciplinirano in zavestno delovanje v prihodnosti. Razvijanje višjega nivoja samozavedanja je potrebno, ker problemi, s katerimi se ukvarjajo strokovni delavci v poklicih pomoči, pogosto vplivajo tudi nanje osebno. Poklicni problemi se namreč tesno prepletajo z njihovim osebnim življenjem, zato jih je včasih izjemno težko razmejiti. Poleg tega zavedanje podobnosti lastnih življenjskih izkušenj z izkušnjami uporabnika omogoča strokovnemu delavcu boljše razumevanje uporabnikovega (klientovega, učenčevega, mladostnikovega itd.) vedenja.

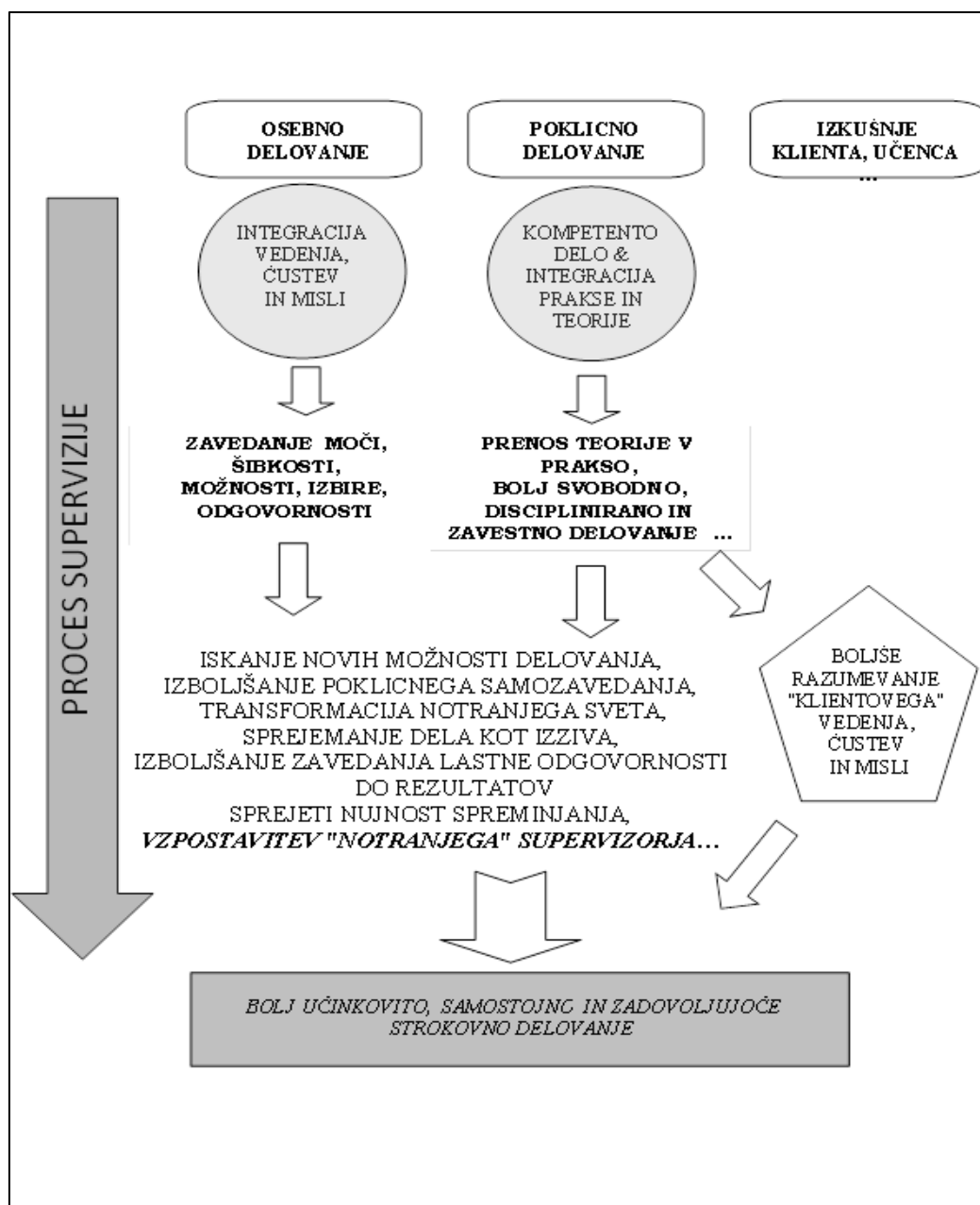
Tudi Scaife (2010) označuje osebni in profesionalni razvoj v superviziji za proces, v katerem se osebne kvalitete posameznika (npr. smisel za humor, asertivnost, toplina), njegove vrednote, prepričanja, čustva, način življenja in vzpostavljanje odnosov preoblikujejo na način, preko katerega doseganje osebne rasti sovпада s profesionalnim razvojem. Sklepamo lahko, da je temeljni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca že njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno nove možnosti za samorealizacijo na poklicnem področju. Skratka, pogoj za razvoj integriranih lastnosti, je izboljšanje poklicnega samozavedanja. Le na ta način se je mogoče izogniti stagnaciji v poklicu. Ustrezna supervizija omogoča strokovnemu delavcu integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, prenos teorije v prakso ter učenje samostojnega izvajanja svojega dela. Pri tem pa strokovni delavec ne raste le profesionalno, temveč se, kot je bilo že omenjeno, v celoti osebno razvija.

V procesu **razvojno–edukativnega modela** supervizije ima supervizant priložnost, da pregleda in spozna, katere so njegove osebne moči in šibkosti, možnosti in odzivi, ki lahko izboljšajo njegovo poklicno kompetentnost ali pa jo zmanjšujejo in ovirajo njegov profesionalni razvoj. Tako se supervizanti preko refleksije lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja učijo novih vzorcev profesionalnega ravnanja. Van Kessel (1994) opredeljuje končni cilj supervizije kot

"dvodimenzionalno integracijo", v kateri je strokovni delavec sposoben učinkovito usklajevati delovanje sebe kot človeka z lastnimi osebnostnimi značilnostmi (prva dimenzija) ter značilnosti svojega poklicnega delovanja in zahtev (druga dimenzija) na tak način, da lahko o rezultatu govorimo kot o profesionalnem jazu.

Vendar je pri superviziji pomembno (Vec, Rupnik Vec, Žorga, 2014), da se delo, povezano z osebno dinamiko superviziranega, omeji na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in da je namenjeno predvsem supervizantovemu boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. Pri tem uporablja supervizija refleksijo kot orodje učenja, hkrati pa s tem razvija pri supervizantu sposobnost reflektiranja, kot temeljni cilj supervizije. Čim bolj je supervizant sposoben uporabljati to zmožnost t. i. "ponotranjenega supervizorja", tem bolj je tudi sposoben samostojnega strokovnega delovanja.

Slika 2: Dvodimenzionalna integracija in "notranji supervizor"



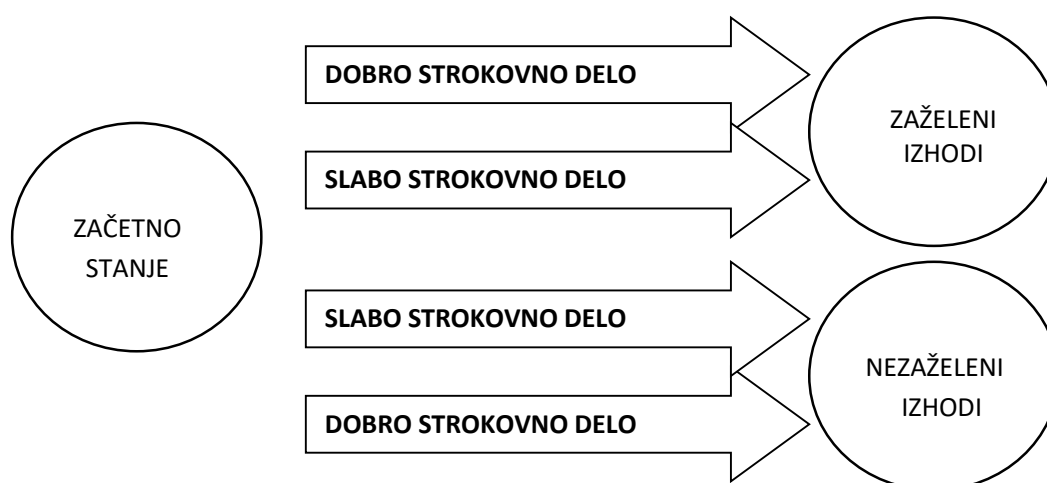
Vir: Vec, Rupnik Vec, Žorga, 2014, str. 120

10. STROKOVNOST DELA, ODGOVORNOST TER SUPERVIZIJA

V današnji družbi opazimo tendenco, da se t. i. tržna, liberalno–kapitalistična naravnost prenaša tudi v šolsko in vzgojno polje. Najbolj to prepoznavamo v težnji po učinkovitosti, merljivih in razvidnih rezultatih, doseženih ciljeh ipd. Pri tem se vse prepogosto spregleda, da cilji, ki se običajno predstavljajo kot tisti, h katerim bi morali pedagoški/andragoški delavci stremeti, pravzaprav niso odvisni toliko od njih in njihovega strokovnega dela, kot od številnih drugih dejavnikov. Če strokovni delavec prevzame tak pogled na svoje delo, prevzame tudi občutek odgovornosti za cilje (na katere le deloma vpliva), kar običajno vodi v zapostavljanje lastnih potreb, v to, da potiska strokovno znanje v praksi vse bolj v ozadje in probleme rešuje laično, »po principu delovanj starih mam« (ker ne prihaja do zaželenih učinkov), ponavljati prične napake in pri tem selektivno spregleda tista dejstva, ki se ne ujemajo z njegovimi že sprejetimi predpostavkami, delo ga vedno bolj utruja in dolgočasi (ob novostih navadno zavzdihne »to vse smo mi itak že davno tega počeli«), opravlja ga rutinsko, kar vse skupaj lahko tvori sindrom izgorelosti.

Seveda pa to, če pri delu z drugimi ljudmi nismo (vsaj ne v tolikšni meri kot se nam običajno nalaga) odgovorni za rezultate, še ne pomeni odvezo vsakršne odgovornosti. Ostajamo (in to v popolnosti) odgovorni za samo izvajanje strokovnega dela, torej za sam proces, postopek, pot. Ta odgovornost je v vsakem posameznem primeru odvisna od strokovnjakovih izkušenj (delovnih in vseh drugih), izobrazbe (formalne in neformalne), življenjskih okoliščin, starosti, kompetenc, ... In vendar je vsakdo zavezan, da na podlagi vsega, kar zna in zmore, naredi vse kar je v njegovi moči, da dela resnično strokovno. In to je tisto, kar bi lahko imenovali 100 % strokovna odgovornost. Če ilustriram s primerom: učitelj ni odgovoren, da se določen učenec nečesa nauči (to je odvisno od številnih dejavnikov), nosi pa vso odgovornost za dobro poučevanje (za način, kako učenca uči)³.

Pri delu z ljudmi večkrat ugotovljamo, da strokovno popolnoma ustrezni postopki, ki smo jih uporabili, včasih pripeljejo do nezaželenih izidov in hkrati večkrat vidimo tudi, da imajo strokovno oporečni postopki včasih zelo ugoden izid.



Izhod tovrstnih situacij lahko poteka v dveh smereh:

1. v **izgradnjo napačnih, nerealnih predpostavk**, ki so lahko dveh vrst:

³ Prav tako le to velja tudi za svetovalni proces in vlogo svetovalca in svetovanca.

- predpostavke o tem, da dobri "rezultati" pomenijo, da je v ozadju dobro, strokovno delo,
- predpostavke, da slabi in nezaželeni "rezultati" odražajo nestrokovno delo.

2. **v vzpostavljanje splošnega dvoma o strokovnem delovanju** (npr. karkoli počnemo itak nima pravega učinka ali pa ima celo nasprotnega ali najbolje je kar nič početi, saj se potem stvari kar po svoje obrnejo na bolje).

Vprašanje, ki se pri tem vsiljuje samo po sebi je, kako – če ne na podlagi »rezultatov« dela – pa lahko presojamo o tem ali je naše delo sploh strokovno ali ne? Poleg izobraževanj, teoretičnih spoznanj, podatkov iz empiričnih raziskav, argumentiranih, logičnih premislekov, povratne informacije s strani staršev in učencev ter sodelavcev in drugih strokovnjakov ipd. nam vpogled v strokovnost lahko nudi tudi supervizija.

LITERATURA

Ajduković, M., Cajvert, L. (ur.) (2004). *Supervizija u socijalnom radu*. Društvo za psihološku pomoč.

Ancis J. R. in Ladany N. (2001). A Multicultural Framework for Counselor Supervision. V Loretta J.

Ašič, N. (2020). Supervizija: ko se sodelavci med seboj opolnomočijo in bolj izkušeni prisluhne manj izkušenemu. <https://psihologijadela.com/2020/02/10/supervizija-ko-se-sodelavci-med-seboj-opolnomicijo-in-bolj-izkuseni-prisluhne-manj-izkusenemu/>

Bradley, Nicholas Ladany (ur.). *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice*, Taylor & Francis.

https://books.google.si/books?id=c3Be2_3bjqoC&pg=PA186&lpg=PA186&dq=principles+of+group+supervision&source=bl&ots=FUOrhv7hx_&sig=75xwy7hNv5dKr0UiAtun24RC94&hl=sl&sa=X&ved=0ahUKewj_zuKa8vHTAhXGYVAKHclTB8cQ6AEIQTAD#v=onepage&q=principles%20of%20group%20supervision&f=false

Bajec, A. s sod. (1994). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. DZS.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). MA: Allyn & Bacon.

Bradley, L. J., Ladany, N., Hendricks, B., Whiting, P. P., & Rhode, K. M. (2011). Overview of Counseling Supervision. In: Ladany, Nicholas & Bradley, Loretta J. (ed.) *Counselor Supervision*, Routledge (3–14)

Brandau, H. (1991). NLP und Systemische Super-VISIONEN in Trance. In H. Brandau, *Supervision aus systemischer Sicht*, s. 176–193. Otto Müller Verlag.

Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapevta: o superviziji*. Svjetlost.

Carroll, M. (2006). *Counselling Supervision: Theory, Skills and Practice*. Sage Publications.

Caspi, J., Reid, W. J. (2002). *Educational Supervision in Social Work: a Task-centered model for Field Instruction and Staff Development*. Columbia University Press

Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje. (b. d.).

<http://www.drustvozasupervizijo.si/>

Falender, C. A., Cornish, J. A. E., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., Shafranske, E., Sigmon, S., Stoltenberg, C., & Grus, C. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 771–785.

Goldman, S. (2011). Enhancing Adult Learning in Clinical Supervision. *Academic Psychiatry*, 35, 5, str. 302 - 306.

Holloway E. L. (2014). Supervisory Roles within Systems of Practice. In: Watkins, Ed and Milne, Derek (ed.) *International Handbook of Clinical Supervision*. Wiley-Blackwell, str. 598-621.

Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D., Regehr, G. (2012). Competency Is Not Enough: Integrating Identity Formation Into the Medical Education Discourse. *Academic Medicine*. 87(9), 1185–1190.

Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work*. London: Columbia University Press.

Kobolt, Alenka (1999). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt & S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Pedagoška fakulteta, s. 18–38.

Kolb, A. Y., Kolb D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to

Management Learning, Education and Development . In Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.)

Handbook of Management Learning, Education and development. Sage Publications

Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college*, 232-255.

Mackey, R. A, Mackey, E. F. (1994). Personal psychotherapy and the development of a professional self. *Families in Society*, 75, 490–498.

O'Connor, L. C. (2008) A look at supervision in the 21st Century. *ASHA Leader* 13, 5, 14–18.

Örgen, M., Boëthius, S. B. (2014). Developing Understanding in Clinical Supervision. In: Watkins, Ed and Milne, Derek (ed.) *International Handbook of Clinical Supervision*. Wiley-Blackwell, str. 342-363.

Peterson, D. (2005). *Safety supervision*. AMACOM

Ponticell, J. A., Zepeda, S. J. (2004). Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin*, 88, 639, str. 43 - 59.

Powell, D. (1993). *Clinical supervision in alcohol and drug abuse counseling*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pravilnik o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela na področju socialnega varstva. (2003). *Uradni list RS*, št. 117/03.

Prouty, A. M. (2014). *Using Experiential Learning in Supervising & Training Systemic Supervisors*. In Thomas C. Todd and Cheryl L. Storm (ed.) *The Complete Systemic Supervisor: Context, Philosophy, and Pragmatics*. John Wiley & Sons, Ltd. Published 2014 by John Wiley & Sons, Ltd. <http://www.wiley.com/legacy/wileychi/todd/supp/Supervisory/Addressing/sec02a.pdf>

Pugh D., Hatala, R. (2016). Being a good supervisor: its all about the relationship. John Wiley & Sons Ltd. MEDICAL EDUCATION 2016;50: 380–397

Ristič, M. (2017). Soustvarjanje supervizijskega procesa. http://pefprints.pef.uni-lj.si/4887/1/Marina_Ristic_magistrsko_delo.pdf

Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner: An essential guide to theory and practice*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Sharrock, J., Javen, L., McDonald, S. (2013). Clinical Supervision for Transition to Advanced Practice *Perspectives in Psychiatric Care.*, Vol. 49 Issue 2, 118-125.

Smith, K. L. (2009). A brief summary of supervision models. <http://www.marquette.edu/education/grad/documents/Brief-Summary-of-Supervision-Models.pdf>

Smyth, W. J. (1982). Teaching as Learning: Some Lessons from Clinical Supervision. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (Brisbane, Australia, November 9-11, 1982). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238862.pdf>

Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W. & Delworth, U. (1998). *IDM Supervision: An Integrated Developmental Model for Supervising Counselors and Therapists*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Thompson, S. & Thompson, N. (2008). *The Critically Reflective Practitioner*. Palgrave Macmillan.

Trautmann, F. (2010). *Intervision guidelines*. United Nations Office on Drugs and Crime. <https://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines.pdf>

Van Kessel, L. (1994). The Duch concept of supervision as a teaching method for social work education. In: *Social Work Education: State of the Art, Official congress publication*. Hogeschool van Amsterdam.

Vec, T., Rupnik Vec, T., Žorga, S. (2014). Understanding how clinical supervision works: An international perspective. In: Watkins, Ed and Milne, Derek (ed.) *International Handbook of Clinical Supervision*. Wiley-Blackwell, str. 103-127.

Verbinc, F. (1968). *Slovar tujk*. Cankarjeva založba.

White, E. in Winstanley, J. (2014). Clinical Supervision and the Helping Professions: An Interpretation of History. *The Clinical Supervisor*, 33,1, 3-25.

Zakonu o socialnem varstvu. (ZSV). (1992). *Uradni list RS*, št. 3/07, 23/07 – popr., 41/07 – popr., 61/10 – ZSVarPre, 62/10 – ZUPJS, 57/12, 39/16, 52/16 – ZPPreb-1, 15/17 – DZ, 29/17, 54/17, 21/18 – ZNOrg, 31/18 – ZOA-A, 28/19, 189/20 – ZFRO in 196/21 – ZDOsk. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO869>

Žorga S. (2003). Stages and contextual approaches to the development in professional supervision. *Journal of Adult Development*, 10 (2), pp. 127 – 134.

Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V: Žorga, S., Metode in oblike supervizije. Pedagoška fakulteta, str. 15-48.

Žorga, S. Kobolt, A. (1999). *Supervizija – beseda z več pomeni*. V A. Kobolt & S. Žorga, Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. Pedagoška fakulteta, s. 13–17.