

SOCIALNA PEDAGOGIKA

december 2023 letnik 27 številka 03-04



SOCIALNA PEDAGOGIKA

TEMATSKA ŠTEVILKA: **SUPERVIZIJA**

december **2023** letnik **27** številka **03-04**



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko.

Socialna pedagogika is a professional journal published by Association for social pedagogy.

ISSN 1408-2942

naslov uredništva
/ address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: revija@zzsp.org
SPLET: www.revija.zzsp.org

glavna urednica / chief editor:

Andreja Grobelšek

odgovorna urednica / co-editor:

Mija M. Klemenčič Rozman

urednica te številke / this issue edited by:

Alenka Kobolt

sourednik te številke / this issue co-edited by:

Janko Stergar

uredniški odbor / editorial board:

Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)

Marta Mattingly (*ZDA, USA*)

Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)

Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)

Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)

Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)

Walter Lorenz (*Italija, Italy*)

Ali Rahimi (*Iran, Iran*)

Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)

Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)

Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)

Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)

Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)

Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)

Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)

Mitja Krajncan (*Slovenija, Slovenia*)

lektorirala / proof reader:

Simona Kepic

prevodi / translations:

Zadruga Soglasnik

tehnični pregled / technical review:

Ana Colja

oblikovanje in prelom / DTP:

Iz principa

fotografija na naslovnici / cover photo:

Shutterstock

tisk / print:

Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2023 je 25 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane združenja vključena v članarino.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database*
in *Sociological Abstracts*.

Izdajanje revije v letu 2023 finančno podpira Agencija za znanstvenoraziskovalno in
inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

VSEBINA /CONTENTS

<i>Alenka Kobolt</i> Uvodnik	111
<i>Vesna Savarin</i> O trenutnih aktivnostih Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje	117
<i>Janko Stergar</i> Zgod(b)ovina Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje: ob 25. obletnici Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje (Hi)story of the Association for Supervision, Coaching and Organizational Consulting: on the 25th Anniversary of the Association for Supervision, Coaching and Organizational Consulting	119
<i>Louis Van Kessel</i> Professional Supervision – A Discipline and Profession in Its Own Right: Its Historical Roots and Evolution <i>Profesionalna supervizija kot samostojna stroka in poklic: zgodovinsko ozadje in razvoj</i>	143
<i>Anja Ćorić</i> Supervizija kot metoda preprečevanja poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih <i>Supervision as a Method of Preventing Professional Bournout in Teaching Staff</i>	179
<i>Tatjana Vlašić, Kristina Urbanc</i> Competences Required for Participation in Supervision of Students <i>Kompetence, ki so potrebne za vodenje in sodelovanje pri superviziji študentov</i>	205
<i>Maša Žvelc, Gregor Žvelc</i> Telesna dimenzija v superviziji in regulacija fizioloških stanj <i>The Body in Supervision and Regulation of Physiological States</i>	233

Petra Videmšek

Razkrivanja sočutnega zadovoljstva v procesih supervizije

Revealing Compassion Satisfaction in Supervision Processes

261

Tanja Rupnik Vec

Supervizija kot proces ohranjanja pozitivnega

duševnega zdravja (well-being) zaposlenih

Supervision as a Process to Preserve Employees' Positive Well-Being

287

Tomaž Vec

Teoretična izhodišča razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije

Theoretical Grounds of the Developmental-Educational-Integrative Model of Supervision

307

Claus Faber

How to Use the "Group Dynamic Space" in Supervision

Uporaba »prostora skupinske dinamike« pri superviziji

333

Wolfgang Knopf

Supervizija v organizacijah

Supervision in Organizations

345

Tatjana Verbnik Dobnikar

(Po)Moč izrazne umetnosti v superviziji

The Power of Expressive Art in Supervision

359

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Instructions for Socialna Pedagogika Associates

375

Alenka Kobolt

alenka.kobolt@guest.arnes.si

Pred vami je obsežna tematska številka revije Socialna pedagogika, ki prinaša teme s področja supervizije. Z njo obeležujemo 25-letnico obstoja in delovanja Društva za supervizijo. Tako se je ob ustanovitvi imenovalo društvo, ki sedaj nosi daljši naslov: Društvo za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje. Formalno je imelo ob ustanovitvi nekaj let status sekcije v okviru Združenja za socialno pedagogiko. Revija tega društva, Socialna pedagogika, je takrat sekciji omogočila okvir, v katerem so nastajale prejšnje tematske številke.

Hvala sedanjemu uredniškemu odboru, da omogoča tokratno tematsko številko, ki je posebna v več pogledih. Najprej po tem, da skozi društveno zgod(b)ovino spoznamo razvoj, aktivnosti in utemeljevanje supervizije (zlasti razvojno-edukativnega modela) v Sloveniji. Sledi prispevek, ki zaobjame razvoj področja v evropskem kontekstu.

Posebna je v tem, da omogoča vpogled v nove tematike. Pri spevki pokrivajo vse tri klasifikacijske skupine – od izvirnih in preglednih znanstvenih do strokovnih. Teme se nanašajo na področje vzgoje in izobraževanja, socialnega dela, psihoterapije. Utemeljujejo in celovito predstavijo supervizijske pristope in pomen ter vlogo razumevanja skupinske dinamike, do kompetenc, ki so potrebne za uspešno usmerjanje supervizijskih procesov. Kar nekaj prispevkov opozori na potencialne dobrobiti, ki jih prinaša udeležba v

supervizijskem procesu. Raznolike teme dopolni prispevek o vlogi ter uporabi umetniških in kreativnih elementov v procesih. Nekatere od tem so v našem jezikovnem prostoru prvič tematizirane. Ne nazadnje velja zapisati, da avtorice in avtorji poleg Slovenije prihajajo tudi s Hrvaške, Avstrije in Nizozemske.

Ker številka predstavlja jubilejno, 25. leto delovanja društva, uvodni prispevek predstavi razvoj in aktivnosti društva. Uvedejo jih misli sedanje predsednice društva Vesne Savarin¹. Sledi prispevek Janka Stergarja², člana IO Društva. Avtor na osnovi pogoovorov z dosedanjimi predsednicami društva in dokumenti, ki so nastajali v 25 letih delovanja, opisuje **društveno zgod(b)ovino**. Velja poudariti, da gre zahvala za ustanovitev društva Sonji Žorga, ki je tudi prva predsednica društva. **Razvoj supervizije v Evropi** je tema nizozemskega in po vsej Evropi znanega supervizorja in kovča Louisa van Kessla³. Avtor, ki je zaslužen tudi za spodbujanje razvoja supervizije v Sloveniji, je bil prvi predsednik evropske mednarodne organizacije ANSE – Association of national Organisations for Supervision (Evropska zveza nacionalnih organizacij za supervizijo), katere član je tudi slovensko društvo.⁴

Osrednji tematski del številke **Raznoverstnost supervizijskih tem in pristopov – med raziskovanjem in prakso** sestavljajo naslednji prispevki:

¹ Mag. Vesna Savarin, dipl. pravnica, mag. supervizije, je zaključila študijski program na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Trenutno z veliko energije v predsedniški vlogi in ob sodelovanju IO Društva prispeva k razvoju in strokovni bogatitvi društvene dejavnosti

² Mag. Janko Stergar je profesor sociologije in zgodovine, mag. supervizije, osebnega in organizacijskega svetovanja. Je svetovalni delavec v Centru Gustava Šiliha v Mariboru s kmalu 20-letnimi izkušnjami na področju poučevanja in svetovalnega dela z mladimi s posebnimi potrebami. Vodi skupinske in individualne supervizije na področju šolstva in v nevladnih organizacijah. Izvaja delavnice komunikacije z zaposlenimi v šolstvu in sociali. Vodi skupine za starše. Zunanji sodelavec PEF UL. Član IO DSKOS.

³ Dr. Louis van Kessel, univerzitetni profesor, supervizor, kovč in trener za razvoj organizacij. Od leta 1981 je aktiven kot predavatelj na področju supervizije in profesionalnega kovčinga v programu podiplomskega usposabljanja za supervizorje na Nizozemskem in v več drugih evropskih državah. V letih 1997–2003 je bil ustanovni predsednik ANSE, ki združuje evropska združenja za supervizijo. Vodi zasebno organizacijo system.at. Je večkrat gostujoči predavatelj v sklopu študija Supervizije, osebnega in organizacijskega svetovanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

⁴ Prispevek je dostopen tudi na: <https://www.researchgate.net/publication/371400820/>. V ruskem jeziku je natisnjen v monografiji Sodobna supervizija. Sodobni pristopi, standardi kakoosti: zbornik gradiv znanstvenih in strokovnih konferenc o superviziji z mednarodno udeležbo (str. 23–52). Založba ASC.

Anja Ćorić⁵ v znanstvenem prispevku z naslovom **Supervizija kot metoda preprečevanja poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih** ugotovi, da pedagoški delavci, ki so dalj časa vključeni v supervizijo, izražajo manj strategij izogibanja, manjšo stopnjo poklicne izgorelosti in zmanjšano doživljanje čustvene izčrpanosti.

Tatjana Vlašić⁶ in Kristina Urbanc⁷ v delu z naslovom **Kompetence, potrebne za sodelovanje v superviziji študentov** z vsebinsko analizo polstrukturiranih intervjujev z izkušenimi supervizorkami, ki so podpirale študente na praksi in v supervizijskih procesih, ugotovita, da so pomembne kompetence supervizork naslednje: občutljivo usmerjanje, vodenje in podpora, učenje specifičnih spretnosti in razumevanje študentskega obdobja. Na uspešnost procesov vplivajo tudi kompetence študentov – izkušnje, osebne kompetence, teoretična znanja, motiviranost, odprtost do novosti, empatija in komunikacija.

Maša Žvelc⁸ in Gregor Žvelc⁹ v prispevku **Telesna dimenzija v superviziji in regulacija fizioloških stanj** na osnovi teoretske analize raziskav ter lastnih izkustev utemeljita pomen vključevanja telesne dimenzije v supervizijo. Predstavita fiziološki paralelni proces, funkcionalne in manj funkcionalne fiziološke sinhronije ter

⁵ Mag. Anja Ćorić, supervizorka, dipl. psihologinja, je leta 2023 zaključila magistrski študij supervizije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Intenzivno se ukvarja s čuječnostjo, svetovanjem in supervizijo v različnih delovnih kontekstih. Vodi lastno podjetje. Je aktivna in navdihujoča članica izvršnega odbora društva.

⁶ Tatjana Vlašić is social worker, licensed supervisor, works as a social worker in Center for Social Care Zagreb, Croatia. Her professional interests are focused on social work with people with mental health issues. She works as an external associate at the Department of Social Work, Faculty of Law, University of Zagreb, giving supervision to social work students, practitioners and volunteers. She is also a student at the Doctoral study of social work and social policy preparing her final theses on supervision in psychosocial work.

⁷ Prof. dr. sc. Kristina Urbanc is social worker, holds PhD in social pedagogy, licensed supervisor in psychosocial work, systemic family therapist and integrative child therapist. She works at the Department of social work, Faculty of Law, University of Zagreb. She also works with adolescents in a counselling Center for children, youth and families – Velika Gorica, Croatia on a weekly bases as a child psychodrama therapist. Currently she is a president of Croatian Association for supervision and organizational development.

⁸ Doc. dr. Maša Žvelc, univ. dipl. psih., integrativna psihoterapevka in supervizorka, deluje tako na Inštitutu za integrativno psihoterapijo in svetovanje v Ljubljana kot na Univerzi na Primorskem, FAMNIT, Oddelku za psihologijo.

⁹ Prof. dr. Gregor Žvelc, univ. dipl. psih., integrativni in transakcijskoanalitični psihoterapevt in supervizor, deluje na Univerzi v Ljubljani, FF, Oddelku za psihologijo, in Inštitutu za integrativno psihoterapijo in svetovanje v Ljubljani.

njunjo povezanost s stanji reguliranega oziroma disreguliranega avtonomnega živčnega sistema pri supervizantih.

Petra Videmšek¹⁰ je pripravila prispevek z naslovom **Razkrievanja sočutnega zadovoljstva v procesih supervizije**. Na osnovi kvalitativne analize različnih supervizijskih procesov ilustrira vpliv supervizorjeve pozitivne usmerjenosti pri vodenju in usmerjanju. Utemelji, da takšna usmerjenost in naravnost supervizorja vodi k večji razvidnosti procesa, sodelujoče pa opolnomoči za preizkušanje novih in pozitivnih sprememb.

Tanja Rupnik Vec¹¹ je oblikovala članek z novo tematiko **Supervizija kot proces ohranjanja pozitivnega duševnega zdravja (well-being)**. Na osnovi raziskovalnih izsledkov raznolikih raziskav utemelji prispevek supervizije k ohranjanju in dvigu duševnega zdravja. Le-to temelji na treh premisah: čustvenem, psihološkem in socialnem blagostanju. Predstavi negativni vpliv iracionalnih prepričanj na posameznikovo duševno zdravje ter opredeli možnosti supervizorjevega vpliva k preusmerjanju supervizantovih prepričanj v bolj racionalna in pozitivna.

Tomaž Vec¹² vsebino prispevka **Teoretična izhodišča razvojno-edukativno-integrativnega modela** supervizije ponazoriti z naslednjimi ključnimi besedami: supervizija, razvojno-edukativno-integrativni model, psihodinamika, sistemska teorija, izkustveno učenje. Naštete elemente v članku pregledno ponazoriti. Supervizijo pojmuje kot kompleksno kombinacijo sistematičnega učenja ter učenja novih aktivnosti. Poudari pomen razumevanja skupinskodinamičnih dogajanj. Opozori na prispevek refleksije kot temeljnega orodja supervizantovega učenja.

¹⁰ Dr. Petra Videmšek je izredna profesorica na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovalno delo sega na področja hendikepa in nasilja. V zadnjem desetletju raziskuje, razvija in vodi supervizijske procese. Je nosilka akreditiranega programa Usposabljanje supervizorjev/supervizorok na področju socialnega varstva in avtorica številnih znanstvenih člankov ter dveh znanstvenih monografij.

¹¹ Dr. Tanja Rupnik Vec, spec. supervizije, je sodelavka Pedagoške fakultete v Ljubljani na študiju supervizije, osebnega in organizacijskega svetovanja. Je avtorica mnogih prispevkov s tega in drugih tematskih področij. Zaposlena je kot vodja središča za raziskovanje in razvoj na Andragoškem centru Slovenije.

¹² Doc. dr. Tomaž Vec je docent na Pedagoški fakulteti v Ljubljani ter specialist psihološkega svetovanja. Vodi treninge komunikacije, skupinske dinamike. Od leta 2009 je koordinator magistrskega študija Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer tudi predava.

Claus Faber¹³ svoj prispevek naslovi **Kako uporabiti skupinskodinamični prostor v supervizijskih procesih**. V njem predstavi priložnosti, ki jih kompetenčnemu supervizorju omogočata teoretično znanje in tenkočutno prepoznavanje, a tudi primerno »uporabo« skupinskodinamičnih procesov v izvajanju skupinske supervizije.

Wolfgang Knopf¹⁴, bivši predsednik organizacije ANSE, supervizor, kovč in svetovalec v različnih organizacijah, je prispeval članek z naslovom **Supervizija v organizacijah**. Prispevek je iz nemščine prevedla Jana Kocjančič. Področje je bilo doslej redkeje zastopano v našem delovanju, čeravno se tako na področju vzgoje in izobraževanja kot tudi socialnega dela praviloma izvajajo skupinske supervizije. Avtor v kratkem, a zelo temeljnem in informativnem prispevku uporabi zapise utemeljiteljev razumevanja dinamik in značilnosti organizacij.

Tatjana Verbnik Dobnikar¹⁵ je oblikovala prispevek z naslovom **(PO)Moč izrazne umetnosti v superviziji**. V njem predstavi izbrane načine uporabe izrazne umetnosti bodisi v individualnem ali skupinskem supervizijskem okolju. Za uporabo tovrstnih pristopov, ki praviloma izvirajo iz psihoterapevtskih pristopov (zlasti geštalt pristopa), velja, da omogoča raziskovanje nezavednih vsebin, transfernih odnosov. Privilegij ustvarjalnosti je tudi širjenje samozavedanja in ozaveščanje umeščenosti v okolje.

UVODNIK, PREJET NOVEMBRA 2023

¹³ Dr. Claus Faber is a graduate expert in Group Dynamics and Group Dynamic Organizational Development (DGGO), teaching and practicing supervisor (ÖVS Austria), economist, author and university lecturer (FH Salzburg). He and his network are active in Vienna and Linz (Austria). <https://clausfaber.net>, office@clausfaber.net

¹⁴ Dr. Wolfgang Knopf, supervizor, kovč, trener. Je bivši predsednik zveze ANSE (Evropskega združenja za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje) in predsednik avstrijske sekcije pri ANSE. Vodi zasebno organizacijo system.at.

¹⁵ Mag. Tatjana Verbnik Dobnikar, univ. dipl. soc. ped., je geštalt psihoterapevka, nosilka evropske diplome (EAGT, EAP), supervizorka. Kot zunanja predavateljica sodeluje s Pedagoško fakulteto v Ljubljani na smereh Socialna pedagogika in Pomoč z umetnostjo. Na Fakulteti za psihoterapijo Sigmunda Freuda v Ljubljani je vodja pristopa za geštalt terapijo. Izvaja supervizijo za strokovne delavce s področja dela z mladimi, svetovalne delavce in za vodstvene kadre ter klinično supervizijo za psihoterapevte. Je predsednica Slovenskega društva za geštalt terapijo SLOGES.

O TRENUTNIH AKTIVNOSTIH DRUŠTVA ZA SUPERVIZIJO, KOVČING IN ORGANIZACIJSKO SVETOVANJE

117

Vesna Savarin,

*predsednica Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje
drustvoskos@gmail.com*

Vodenje Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje sem marca 2023 prevzela z občutkom velike hvaležnosti za vse, kar so generacije ustvarjale pred nami, in hkrati velike odgovornosti do nadaljevanja strokovnega izpopolnjevanja in grajenja mreže odnosov.

Namen našega dela je, da prepletamo strokovne in prijateljske vezi, da nadaljujemo s tradicijo študijskih dni kot osrednje strokovne aktivnosti in jih bogatimo s svojimi internimi prispevki ter prisotnostjo mednarodnih predavateljev.

S spletnimi strokovnimi večeri smo začeli v obdobju, ko srečanja v živo niso bila mogoča, in z njimi nadaljujemo tudi v prihodnje, saj nam dajejo dodatno možnost povezovanja. Marina Ristić, predsednica društva, ki je štafeto vodenja prevzela od Brigitte Rupar in jo predala meni, je v naše delo vnesla poudarke na digitalizaciji, spletni strani, živahnem udejanjanju na družabnih omrežjih – tudi s tem nameravamo nadaljevati.

Speljali smo cikle edukativne supervizije, s katerimi želimo v prihodnje nadaljevati in pritegniti še več članov. Čuječnost se

pojavlja kot tema osrednjega zanimanja. Pomembne so tudi mednarodne intervizije skupine, ki se oblikujejo v okviru mednarodnega združenja ANSE.

Dr. Brigita Rupar je ob 20-letnici društva v glasilu Mreža odnosov zapisala: »Kaj nas povezuje? Predvsem strokovnost, širjenje znanja, občutek pripadnosti, zavedanje, da za uspešno strokovno delo potrebujemo pomoč in podporo kolegov. Načinov je več. Izobraževanje in usposabljanje v obliki različnih seminarjev in delavnic, intervizijske skupine, raziskovanje lastne prakse, objavljanje strokovnih prispevkov, zanimive društvene aktivnosti ter povezovanje in izmenjava znanj s podobnimi strokovnimi združenji.«

Darja Matičetova, Jani Stergar, Anja Ćorić in Ajda Eiselt Čreslovník so naša ožja ekipa, člani izvršnega odbora društva, skupaj gremo naprej.

ZGOD(B)OVINA DRUŠTVA ZA SUPERVIZIJO, KOVČING IN ORGANIZACIJSKO SVETOVANJE: OB 25. OBLETNICI DRUŠTVA ZA SUPERVIZIJO, KOVČING IN ORGANIZACIJSKO SVETOVANJE

119

(HI)STORY OF THE ASSOCIATION FOR
SUPERVISION, COACHING AND ORGANIZATIONAL
CONSULTING: ON THE 25TH ANNIVERSARY OF
THE ASSOCIATION FOR SUPERVISION, COACHING
AND ORGANIZATIONAL CONSULTING

Janko Stergar

janistergar@gmail.com

POVZETEK

Prispevek predstavi okoliščine, v katerih je nastajalo sprva Društvo za supervizijo, ki se je pred nekaj leti preoblikovalo v Društvo za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje (DSKOS). Opišemo ključne točke rasti društva, njegov prispevek k razvoju in širjenju supervizije v slovenski prostor ter

delovanje društva v mednarodnem prostoru. Podatki slonijo na pregledu pisno objavljenih in internih virov ter dokumentov DSKOS (zapisniki, pomembnejši dokumenti). Pomemben vir so intervjuji, ki smo jih izvedli z nekdanjimi predsednicami DSKOS. Izpostavljamo predvsem tiste smeri delovanja Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje (v nadaljevanju Društvo), ki pomembno sledijo njegovi viziji. Kot dodatek k prispevku podajamo preglednico, ki sta jo oblikovali Nuša Lasič in Brigita Rupar (2018), z naslovom Zgodovinski pregled pomembnejših aktivnosti Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje od ustanovitve leta 1998 dalje.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, Društvo za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje, razvoj v Sloveniji.*

ABSTRACT

The article talks about the circumstances under which the Association for Supervision, Coaching and Organizational Consulting was created (DSKOS). It gives the key points of the development of DSKOS, its contribution to the professional public, and its operation in the wider international space. The article draws data from the reviewed literature, a review of DSKOS documents (minutes, more important documents), and interviews with former presidents of DSKOS. Individual aspects of DSKOS operation that significantly follow the Association's vision will be highlighted. In the appendix, there is an updated table by Nuša Lasič and Brigita Rupar (2018): A historical review of the most important activities of the Association since its founding in 1998.

KEYWORDS: *supervision, development, Association for Supervision, Coaching and Organizational Consulting, development in Slovenia.*

UVODNE MISLI

*»Ne zgodovina, pomembna je le zgodba, njen srh, smeh, godba.
Le »zgodbovina.«*

Boris A. Novak (Novak, 2018)

Prispevek je nastajal kot pregled ključnih dogodkov ob praznovanju 25. obletnice Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje (v nadaljevanju DSKOS).¹ Zgod(b)ovinski pregled črpa iz naracij pomembnih članic in članov DSKOS, njihovih pripovedi, strokovnih in znanstvenih prispevkov ter intervjujev. Nastal je z namenom, »... da bi vedeli, kako smo do sedanjosti prišli, kako smo postavljeni in kam se bomo obrnili v prihodnosti«. Najprej predstavimo okoliščine nastanka Društva za supervizijo (v nadaljevanju DS). Izpostavimo posamezne dogodke in dosedanje predsednice, ki so pomembno vplivale na nastanek, delovanje in razvoj društva. Opišemo ključne točke razvoja tako v domačem kot mednarodnem okolju (pregled dogodkov in akcij je podan v prilogi). Zaključujemo s predstavitvijo vizije in ciljev DSKOS, ob čemer izpostavimo izzive, ki čakajo na pravočasno naslavljanje. Upamo, da s tem prispevamo k razumevanju »zgodbovine« in prispevka društva DSKOS k stroki.

NASTAJANJE ŠTUDIJA IN DRUŠTVA ZA SUPERVIZIJO

Delovanje Društva se je že na začetku tesno prepletlo s takratnim specialističnim študijskim programom, ki se je začel leta 1996, dve leti pred nastankom Društva (Žorga, v Rupar, 2018b). Ključno vlogo pri vzpostavitvi študija, izvedbi programa in njegovi povezavi z Društvom je imela in ima Sonja Žorga, ki je tudi pobudnica študijskih dni (Rupar, 2018a). Sonja je vsa leta skrbela za razvoj študija, sprva 3-letnega programa, ki se je ob bolonjski prenovi preoblikoval v magistrski in vsebinsko dopolnjen program Supervizija,

¹ Društvo za supervizijo je nastalo 25. maja 1998.

osebno in organizacijsko svetovanje. Namen tega prispevka je 1) razgrniti »zgod(b)ovino« in vloge DSKOS ter 2) opozoriti na tesno povezanost razvoja Društva z razvojem študija. Ne nazadnje tudi na način, da so člani društva bili in so še vedno vabljeni na seminarje vabljenih strokovnjakov iz tujine (Rupar, 2018b).²

Sonja Žorga je bila vrsto let osrednja nosilka in organizatorica študijskega programa, njegove prenovne in konstantnega prispevka k razvoju društva. Poleg nje so ob začetnih korakih in rasti aktivnosti društva prispevali tudi Barbara Gogala, Nuša Lasič, Julija Pelc, Tomaž Vec in Marta Vodeb Bonač, nekoliko kasneje pa Brigita Rupar in Darja Matičetova. Sonja Žorga in Alenka Kobolt sta kot avtorici prvih monografij s področja ter obenem sodelavki v študijskem programu, tudi avtorici in urednici, pripomogli k širjenju strokovnega znanja o tem področju. Barbara Gogala je pustila opazno sled v Evropskem združenju nacionalnih organizacij za supervizijo ANSE. V obdobju svojega delovanja v izvršnem odboru te organizacije je izpeljala več pomembnih projektov. Barbara je v vlogi članice usmerjevalne skupine prispevala k sooblikovanju Evropskega pojmovnika in Evropskega okvira kompetenc za supervizijo in koučing. Oba dokumenta sta temeljna za nadaljnji razvoj obeh strok in smo ju prevedli v slovenski jezik. Skupaj z Nušo Lasič sta bili med izvajalci prve mednarodne poletne šole v okviru ANSE, ki je postala stalna oblika strokovnega dela v tem evropskem združenju, z Marto Vodeb Bonač pa tudi članici prve mednarodne intervizijske skupine, ki je postala model za vse nadaljnje, še danes zelo pomembne in povezovalne skupine te organizacije.

V zavedanju, da posamezno profesionalno področje (v tem primeru supervizijo) od drugih profesionalnih področij ločijo predvsem tri bistvene značilnosti, trije ključni elementi (Kobolt, 2018), je pričela nastajati zamisel o ustanovitvi društva.

Ti trije elementi so: 1) formalni izobraževalni program na visokošolski ali univerzitetni stopnji, 2) raziskovalna aktivnost

² Tako so bili npr. mnogi izvajalci študija hkrati tudi aktivni člani Društva. Vsako leto so bile v okviru specialističnega študija Supervizija na Pedagoški fakulteti v Ljubljani organizirane intenzivne tridnevne strokovne delavnice/seminarji, ki so jih izvajali priznani tuji strokovnjaki – vabljeni supervizorji iz Avstrije, Nizozemske, Nemčije, Švedske in Švice. Na te dogodke so bili vedno vabljeni tudi drugi člani Društva, ki so z redno udeležbo na njih širili in krepili svojo strokovno kompetentnost.

na področju ter organizirane oblike sodelovanja med teoretičnim povzemanjem in inovacijami na področju izvajanja profesije, 3) obstoj profesionalnega združenja z oblikovanim etičnim kodeksom, ki poleg ostalih premis regulira profesionalno delovanje v praksi (Kobolt, 2018). Če je bila prva točka z začetkom izvajanja specialističnega študija zagotovljena, je bila druga na dobri poti razvoja s prvimi objavljenimi prispevki. Zato je sledil tretji korak – ustanovitev profesionalnega združenja.

Znova se vračamo na začetke, saj so pomembna semena nadaljnjega razvoja. Kakor omenjeno, se Alenka Kobolt (2018) prvih let delovanja Društva spominja v zavedanju, da je bila glavna pobudnica in nosilka aktivnosti Sonja Žorga, ki je motivirala krog sodelavk in sodelavcev za ustanovitev društva in izvedbo prvih aktivnosti. Ob tem Sonja Žorga izpostavi pomemben vpliv Louisa Van Kessla,³ nizozemskega supervizorja, profesorja, tudi prvega predsednika ANSE, ki je bil pomemben povezovalac in promotor supervizije v evropskem strokovnem prostoru. Pečat je pustil tudi na slovenski supervizijski sceni. Leta 1997 se je odzval povabilu in v Kranjski Gori izpeljal prvo tridnevno delavnico s področja supervizije pri nas (Stergar in Selan, 2022b, str. 6): »Njegova delavnica je bila pomembna spodbuda za ustanovitev samostojnega Društva za supervizijo.« Marsikatero udeleženko delavnice je navdušil za vpis na študij supervizije⁴ ali pa jo vsaj potrdil v njeni nameri. V Slovenijo je bil povabljen še trikrat (Stergar in Selan, 2022b).

Pisalo se je leto 1997. 20. aprila se je v Kranjski Gori deset nado-
budnih zgodbovalcev⁵ zbralo na ustanovnem sestanku Sekcije za
supervizijo pri Združenju za socialno pedagogiko. Oblikovali so

³ Van Kessel se spominja, da je Sonjo Žorgo spoznal v Avstriji leta 1996, sodelovala pa da sta tudi v Amsterdamu leto kasneje. Z veseljem se je odzval njenemu vabilu in sodeloval v okviru podiplomskega študija Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani; kar nekajkrat je izvedel večdnevne delavnice. Napisal je tudi mnoge članke, ki so bili objavljeni pri nas (Stergar in Selan, 2022a).

⁴ Temu je pritrdila Nuša Lasič, poznejša predsednica Društva: »Ja, res je bilo tridnevno supervizijsko potovanje, namenjeno našim problemom (zdaj se lepše sliši izzivom), ki jih je vodil van Kessel. Prva moja misel po tej izkušnji je bila: končno področje, ki me je zelo nagovorilo! Ta izkušnja je bila vzvod in glavni »krivec« za mojo odločitev in vpis na študij.« (Stergar in Selan, 2022c, 10)

⁵ Bojan Bogataj, Bojan Dekleva, Barbara Gogala, Nuša Lasič, Mojca Peček, Julija Pelc, Jože Škrli, Tomaž Vec, Janez Vidmar, Sonja Žorga

se prvi odtisi, snovali načrti, postavila se je organizacijska struktura društva. Udeleženci sestanka so pripravili okvirni predlog programa dela sekcije, ki je obsegal deset točk. Med drugimi je program vseboval razvoj in promocijo supervizije v slovenskem prostoru; izdelavo koncepta supervizije, oblikovanje standardov za supervizorje, izobraževalne programe in izvajanje supervizije. V točki 7 je bila načrtovana ustanovitev samostojnega združenja supervizorjev, ki naj bi pokrival čim širše področje Slovenije. Načrtovali so vključitev v Združenje nacionalnih organizacij za supervizijo v Evropi (ANSE), ki je bila ustanovljena novembra 1997 na Dunaju (zapisnik ustanovnega sestanka Sekcije za supervizijo pri Združenju za socialno pedagogiko).

Po slabem letu, 25. maja 1998, je z ustanovnim sestankom nastalo Društvo za supervizijo. Sedež je dobilo na Kardeljevi ploščadi 16 v Ljubljani (sedež Pedagoške fakultete UL, kjer se je izvajal specialistični in kasneje magistrski študij). Na ustanovnem sestanku so bili prisotni Nuša Lasič, Marta Vodeb Bonač, Nada Paj, Alenka Kobolt, Bojan Dekleva, Bojan Pucelj, Jože Škrli, Bojan Bogataj, Marinka Bečela, Biserka Perko, Dorotea Hrvat in Kralj, Sonja Žorga, Julija Pelc in Barbara Gogala. Predsednica društva je postala dr. Sonja Žorga (1998–2002)⁶. Izvoljen je bil izvršni odbor, v katerem so bili Tomaž Vec, Marta Vodeb Bonač, Barbara Gogala Švarc in Nuša Lasič. Oblikovana sta bila nadzorni odbor in častno razsodišče. Potrebno je bilo poiskati še blagajnika. Njegovo vlogo je prva leta prevzemala Barbara Gogala Švarc, pozneje je bila dolgoletna blagajničarka Brigita Rupar. Pripravljen in sprejet je bil statut z vsemi potrebnimi organi ter pripravljen program dela. Višina članarine je bila 2.000 SIT.

⁶ Sonja Žorga je prišla v kontakt s supervizijo ob pisanju svojega doktorata leta 1988 (Stergar in Selan, 2022b), ko ji je ob pisalni blokadi nizozemska kreativna terapevtka dr. Marijke Rutten Sariss postavila veliko vprašanj. V pogovoru je pozneje izvedela, da je gospa supervizorka. Sonja je v intervjuju (Stergar, 2023a) dejala: »Nekaj čarovniškega je bilo v tem.« Sicer je bila Sonja ena izmed 12 slovenskih udeleženk, ki so se izobraževale v Nijmengu na Nizozemskem v okviru projekta Tempus pod mentorstvom J. van der Zijp in H. Hanekampa (Videmšek, 2021).

Program dela Društva za supervizijo je imel naslednja izhodišča (zapisnik ustanovnega sestanka Društva za supervizijo, 2018):

- razvijanje strokovnih in znanstvenih izhodišč supervizije,
- razvijanje metod in tehnik supervizije ter učenje supervizije,
- izdelava koncepta supervizije,
- obveščanje javnosti o dosežkih, možnostih in spoznanjih na področju supervizije,
- uveljavljanje poklicnih standardov, poklicne etike ter poklicne avtonomije na področju supervizije,
- spodbujanje usposabljanja supervizorjev in skrb za kakovost supervizije s pomočjo uveljavljanja mednarodnih standardov v izobraževalnih programih za supervizorje,
- razvijanje mreže intervizijskih in supervizijskih skupin med člani Društva in organizacijami,
- razvijanje sodelovanja, izmenjava informacij in izkušenj ter drugo povezovanje posameznikov in organizacij, ki se ukvarjajo s supervizijo, na nacionalni in mednarodni ravni,
- prirejanje strokovnih srečanj ter oblik nadaljnjega usposabljanja v obliki posvetovanj, seminarjev, konferenc, kongresov, predavanj, poletnih šol in drugih načinov,
- izdajateljska dejavnost, publiciranje in spodbujanje založniške dejavnosti na področju supervizije in drugega strokovnega dela,
- razvoj mreže supervizorjev in njihovo evidentiranje,
- razvoj in promocija supervizije v slovenskem prostoru,
- vključitev v Združenje nacionalnih organizacij za supervizijo v Evropi (ANSE).

Društvo za supervizijo se je, kakor zapisano v uvodu, povezovalo s specialističnim študijem na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in kasneje z dvostopenjskim študijem na isti fakulteti. Društvo temelji na razvojno-edukativnem modelu, ki je v Sloveniji najbolj uveljavljen in strokovno podprt pristop (Vec, 2023). Ves čas je Društvo odprto tudi navzven in si prizadeva, da se mu priključi predstavniki sorodnih strok, supervizijskih šol in modalitet.

IZ PRETEKLOSTI V SEDANJOST SKOZI PREHOJENO POT PREDSEDNIC DRUŠTVA

V tem kratkem »sprehodu« skozi preteklost v sedanjost se ustavimo zgolj ob nekaterih zgodbah, ki so jih v preteklosti ob pomoči drugih kolegov zapisale ali povedale naše nekdanje predsednice Sonja, Nuša, Barbara, Darja, Brigita, Marina in aktualna predsednica Vesna.

Sonja Žorga je DS vodila od leta 1998 do 2002. Med predsedniovanjem (in že prej) je hkrati pomembno tkala evropsko zgodbo našega Društva, se povezovala s tujimi strokovnjaki (med drugim tudi Van Kesselom) ter tako poleg razvijanja domače zgodbe poskrbela za vpetost DS v ANSE. Leta 1998 je postala članica izvršnega odbora ANSE. Širino in globino njenega doprinosa je v celoti težko zaobjeti. Naj omenimo zgolj nekaj uspehov: s pomočjo ekipe je »vzpostavila« specialistični in kasneje magistrski študij supervizije na PEF (bila tudi koordinatorica študija), imela različne prispevke v tujini (npr. prispevek na 1. konferenci ANSE z naslovom *Supervision and Coaching in Slovenia*) in doma⁷, soorganizirala je številne dogodke za promocijo supervizije (med drugim študijske dneve, ki so stalnica še sedaj) in društva: npr. dan odprtih vrat DS, ki se ga je udeležilo 57 strokovnjakov z različnih področij delovanja. Delavnice in predavanja so cel dan potekala v več vzporednih skupinah. Poleg promocije supervizije je bil namen tudi pridobitev novih članov z drugih področij delovanja. Zagnane so bile prve intervizijske skupine. Sama je leto 1998 poimenovala kot »plodno« (Stergar, 2023a). Sonja je bila poleg Alenke Kobolt ves čas tudi najbolj plodovita znanstvena raziskovalka polja supervizije ter vrsto let koordinatorica študija na Pedagoški fakulteti UL. Preko ministrstva za znanost in tehnologijo je Društvo vključila med ostala društva, ki se jim je sofinanciralo članstvo v mednarodni organizaciji. Na ta način je Društvo z vsakoletnimi vlogami pridobivalo sredstva za članarino v ANSE, kar je pomembno prispevalo

⁷ Uredila je štiri tematske številke revije Socialne pedagogike na temo supervizije (prvo že leta 1997) in monografijo *Modeli in oblike supervizije*. Z A. Kobolt je napisala eno od prvih dveh slovenskih monografij s področja supervizije (*Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*), ki je izšla leta 1999, istočasno z monografijo *Supervizija – znanje za ravnanje*). Kasneje sta Sonja Žorga in Alenka Kobolt uredili tematski številki o superviziji v reviji Socialna pedagogika.

k temu, da so imeli člani končno delno sofinancirano udeležbo na različnih dogodkih ANSE, ki so jih v začetku plačevali izključno sami. V njenem mandatu je bila oblikovana delovna skupina za pripravo Kriterijev DS za pridobitev naziva supervizor/ka ter Normativov in standardov za izvajanje supervizije. Sestavljalo jo je 5 članov, predstavnikov z različnimi strokovnimi izhodišči: Sonja Žorga (specializacija iz supervizije na Hogeschool Nijmegen, NL), Nuša Lasič (specializacija iz supervizije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani), Radovan Zupančič (realitetni terapevt), Bojan Pucelj (diplomant Transakcijske analize) in Bojan Bogataj (socialni pedagog). Oba dokumenta sta bila po intenzivnem delu skupine leta 2001 na skupščini Društva sprejeta in predstavljata prva tovrstna dokumenta v Sloveniji. Celo ANSE je šele nekaj let kasneje sprejel Minimalne standarde za izobraževanje supervizorjev.

Leta 2002 je vodenje Društva za supervizijo prevzela **Nuša Lasič** z ekipo IO. Njen mandat je trajal do leta 2004. Ob pomoči kolegov in kolegic je skrbela za uveljavitev in promocijo Društva doma in na mednarodni ravni (npr. mednarodna poletna šola v Fiesi, ki je bila zelo odmevna). Pripomogla je k temu, da smo bili v tem času prepoznavni tudi v evropskem merilu (npr. projekt mednarodnih delavnic HASI), sodelovala na mednarodni poletni šoli na Madžarskem, sodelovala pri nastajanju Kriterijev in priporočil s standardi za izvajanje kakovostne supervizije – povedala je, da smo bili Slovenci v ANSE prvi, ki smo imeli urejene standarde (Stergar, 2023c). Ves čas je spodbujala soudeležnost vseh članov in z neutrudno energijo prispevala k izgradnji identitete DS. Tkala je sodelovanje z ljudmi z različnih področij supervizije, različnih držav in sorodnih ved (npr. psihoterapije). Nekateri nekdanji študenti PEF se je s študija, kjer je sodelovala, spominjamo kot svoje prve supervizorke. Pomembno vlogo je odigrala tudi pri postavljanju in ohranjanju (mednarodnih) intervizijskih skupin (Lasič, 2018). Kontekstualnost je sicer nekaj, kar Nuša in njeno supervizijsko delo močno označuje: poznavanje zgodovine in umetnosti, ki ju na spontan način vpleta v supervizijsko delo. Sodelovala je pri ustanavljanju DS, in to tudi v obdobju, ko ni bilo denarja in je bilo treba iskati predvsem prijateljske vezi (prav tam). Pomemben trenutek za identifikacijo je bil, ko je Društvo dobilo logotip – simbol slončka.

ZGODBA O SLONČKU

Začela se je leta 1998, ko smo se oblikovali v društvo. Da bi nas uvrstili v register društev, s čimer bi dobili pravno močni status, je bilo potrebno zadostiti zahtevi po oblikovanju logotipa – tipografsko prepoznavnem oblikovanem zaščitnem znaku – in žiga našega društva. Na enem izmed prvih srečanj izvršnega odbora smo razmišljali, kako do tega, saj je bil naš račun prazen, oblikovanje pa je predstavljalo finančni zalogaj, ki ga takrat nismo zmogli. Zato sem za oblikovanje prosila svojega partnerja Dušana Piriha Hupa. Prisluhnil je naši prošnji. Kot nepoznavalec supervizije je potreboval razlago, kaj se »skriva« za pojmom supervizija, torej kaj supervizija je in kaj pomeni. Pripovedovala in razlagala sem mu, odgovarjala na vprašanja, dokler mu ni zasvetila ideja o slončku s tretjim očesom. Veliko časa je preživel za računalnikom, dokler ni zasijala podoba, ki jo v društvu uporabljamo še danes. Izdelan je bil prototip, o katerem smo se člani društva pogovarjali, kaj nam pomeni, kako podoba povezujemo s supervizijo, kakšne misli in predstave se nam prebudijo ob njem. Predstav je bilo veliko, spomnim se le nekaterih. Podoba slončka nam je predstavljala prijaznost, dostopnost, zanesljivost, potrpežljivost, moč, podporo, slonček nam je dajal občutek, da se nanj lahko nasloniš, mu zaupaš; njegovo tretje oko pa smo si predstavljali kot zmožnost slutiti in videti, kar je nekomu še nevidno.

To je bil pomemben dogodek za nas, saj smo ob tej priložnosti posvojili in sprejeli slončka. Avtorja logotipa smo v zahvalo za sponzorsko opravljeno delo imenovali za častnega člana društva.

V nadaljevanju sem se poigrala s simboliko slona, ki izhaja iz azijskega in afriškega sveta, iz sveta, kjer sloni živijo. Z njegovo simboliko se je ukvarjal tudi Jung.

Jung razlaga simbol slona kot simbol starodavne moči in plemenitosti, ženske moči in modrosti ter nekontroliranega moškega besa, to pa zato, ker postanejo moški sloni v času parjenja agresivni in nevarni. Sloni zmorejo – za razliko od ljudi – vzpostaviti in obdržati tesen odnos med člani različnih generacij v družini. Zelo dobro imajo razvit vonj, s katerim zaznavajo dogajanje v svojem okolju. Vonj simbolizira sposobnost razlikovanja med pozitivnimi in negativnimi dogajanjem. S to sposobnostjo lahko »obdarujejo« tudi nas, saj v nekaterih trenutkih, ko sprejemamo pomembne življenjske odločitve, lahko »zavohamo, kaj se dogaja«. Tako si vzamemo več časa, da najdemo boljše rešitev. Ker je slon povezan s planetom Neptun, simbolizira iluzijo, fantazijo in kreativnost – dar nezavednega. Nevarno je, če se izgubimo v iluziji življenja ali pobegnemo iz resničnosti v fantazijo, saj se tako odpovemo izzivom in možnostim za učenje. Zato je pomembno živeti v sedanjosti, uporabiti kreativnost pri ustvarjanju svojih sanj tukaj in sedaj, namesto da blodimo po hodnikih fantazije.

V Aziji pomeni slon simbol obstoja, eksistence in nespremenljivosti. Simbol slona prikliche podobo božanstva Ganeše – bitja s človeškim telesom in slonovo glavo. Človeško telo pomeni mikrokozmos in predstavlja to, kar je že razodeto; slonova glava pa pomeni makrokozmos in predstavlja to, kar še ni razodeto. Ganeš torej predstavlja simbol spoznanja in pomeni začetek ter zaključek nečesa.

V Indiji in Tibetu slon simbolizira bitje, ki tako kot Kariatida nosi svet. Pojavlja se na mnogih spomenikih in je razumljen kot kozmično bitje, saj predstavlja strukturo kozmosa – štirje stebri namreč nosijo kroglo. V Afriki slon simbolizira moč, napredek, dolgotrajnost, ostrino. Veliko podobnosti s supervizijo, mar ne?

Nuša Lasič

Barbara Gogala je Društvo za supervizijo vodila od leta 2004 do 2010. Društvo je spremljala od samih začetkov, bila je tudi prva tajnica DS. Svoj prvi stik s supervizijo je opisala tako (Stergar, 2023b): »Na žurih smo se z Julijo in Sonjo pogovarjale samo o supervizijskih problemih. In smo rekle, da naredimo žure čiste in da se pogovarjamo o tem drugje, posebej.« Tudi nastanek Društva za supervizijo je povezala z »dobrim žurom v Kranjski Gori« (prav tam). Med drugim je napisala prvi zapisnik ustanovnega sestanka in bila urednica prvih Novičk, s katerimi je seznanjala člane Društva o pomembnejšem dogajanju s področja supervizije pri nas in v ANSE. Tako je pomembno vplivala na nastajajočo »zgodbo« društva. Z neutrudno energijo, zanosom in prevzemanjem različnih zadolžitev ter odgovornosti je soustvarjala in omogočala rast DS. Pomembno je pomagala pri vpetosti Društva v mednarodnih vodah.

Barbara je svoje delovanje v IO ANSE, kjer je nasledila Janka Mijoča (v IO ANSE 2002–2006), opisala kot sprva dramatično izkušnjo (Gogala, 2018). Sodelovala je v ekipi, kjer so svojim ciljem skušali slediti preko projektov EU (npr. projekt Grundtvig). Cilj je bil, podpreti člane nacionalnih društev pri udeležbi v mednarodnih intervizijskih skupinah, ki so z leti postale osrednja vsebina sodelovanja posameznih supervizorjev iz različnih držav, kultur in supervizijskih šol. Barbara omenja pomembnost t. i. Summer University ali poletnih šol, ki so postale redna oblika srečevanja članov nacionalnih društev za supervizijo. Tudi na zadnji mednarodni poletni šoli avgusta 2023 v Budimpešti je sodelovala v vlogi izvajalke delavnice Clayfulness.

V recepturo zgodbe teh 25 let je vnašala pomembno sestavino: preprosto, sproščeno, a pronicljivo energijo, ki je na dinamiko Društva delovala kot gorivo. Z Nušo Lasič je sodelovala pri projektu mednarodnih delavnic HASI (mednarodne supervizijske delavnice, kjer so sodelovali člani iz 4 držav: Madžarske (H), Avstrije (A), Slovenije (S) in Italije (I)). Vplivala je na to, da so bili diplomanti supervizije s PEF vpisani v register poklicev. Soustvarjala je številne študijske dneve (npr. v Gozdu Martuljku, Borza znanja), organizirala in vodila različne seminarje v Sloveniji, širila horizonto, tudi mednarodne, z udeležbami na konferencah in izvajanjem delavnic. Barbara Gogala je v prispevku (2018) povedala, da

je v letih od 2010 do 2014 v ANSE v ospredje stopila tema skupnih standardov in medsebojnega priznavanja kvalifikacij za supervizorja. Potrebno je bilo poiskati skupne imenovalce med različnimi supervizijskimi tradicijami in šolami, kar so opravili v okviru projekta ECVISION (v okviru razpisa Leonardo da Vinci). Rezultata tega sodelovanja sta Evropski pojmovnik supervizije in koučinga (2016) in Evropski okvir kompetenc za supervizijo in koučing (2017). Oboje so člani našega DSKOS uspešno prevedli v slovenski jezik v letih 2016 in 2017.

Leta 2011 je predsednica Društva za supervizijo postala Darja Matičetova. Pripovedovalka življenja. Skrbnica mehkih in toplih odnosov. V opisovanju vsebin iz zgodovine Društva se je rada ustavljala ob drobnih zgodbicah, na videz nepomembnih, a hkrati prepotrebno poglobljenih in pomembnih za Društvo (Stergar, 2023d). Predsednica, ki je v pogovoru ustavljala tempo, saj je iz nje v veliki meri govorila tudi supervizorka. Reflektivno se vrača v preteklost, postavlja v sedanost in razmišlja o prihodnosti, kar je krasilo njeno delo predsednice in tudi sedanje delo kot članice Društva IO. V odnose z drugimi je vnašala prepotrebno širino in globino. Paralelno se je razvijala z realitetno terapijo in skrbela za njeno integriteto v supervizijsko delo – na nek spontan, neprisiljen način. Soustvarjala je spletno stran Društva. Poudarjala je povezovanje v Društvu. Sledila je svojim mislim (prav tam), da je »... potrebno pri vodenju in postavljanju Društva slediti občutku, postavljanju pogojev za to, da se ljudje družijo, naredijo kaj skupaj, s čimer se krepijo vezi«. Pomembna ji je bila socialna nota našega dela; neoliberalna mantra zaslužkarstva je ni nagovarjala. Ves čas se je borila za dostopnost supervizije in njen prodor v šolsko polje. S svojimi kvalitetami – humorjem, pronicljivostjo, skrbjo za sočloveka, močjo dialoga, pripadnosti – je prepoznavala energijo in trud drugih. V DS je pomagala širiti koncept družbene odgovornosti in ga pretačati v prakso. Pomembno je prispevala h krepitvi sodelovanja DS z ANSE: se udeležila poletne šole, konference, srečanj predsednikov in generalne skupščine. Soustvarjala je most med različnimi generacijami (prav tam).

Brigita Rupar je prevzela vodenje DS z ekipo IO v letih od 2015 do 2021. V Društvu je sodelovala že na samem začetku. Bila je

ena od študentk prve generacije specializacije. Sprva je bila članica različnih izvršnih odborov, udeleženka različnih konferenc in izobraževanj v tujini. V društvenih aktivnostih je sodelovala z dušo in srcem. Pravi, da je »videla smisel v tem«, supervizija jo je takoj nagovorila (Stergar, 2023e). Veliko energije je skupaj s kolegi vložila v postavljanje spletne strani Društva, skrbela za razvoj vsebin in organizacijo različnih seminarjev ter tako pomagala pri razvoju in prepoznavnosti supervizije ter Društva. V letu 2017 se je preimenovalo: postalo je Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje⁸. Soorganizirala je različne študijske dneve (Debeli rtič, Bled, Celjska koča itn). Soustvarjala je register supervizorjev in kovčev.

Vztrajno, dosledno in predano je opravljala različne vloge v Društvu: tajnice, blagajničarke in potem tudi predsednice. Paralelno je razvijala svojo akademsko kariero v sklopu Pedagoške fakultete UL in bila prva, ki je doktorirala na smeri Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje.⁹ Svoja poznanstva z drugimi strokovnjaki in profesionalne vezi je delila s člani Društva ter tako pomagala pri profesionalnem razvoju njegovih članov in Društva kot celote. Pri delovanju sta jo krasila timski pristop in skromnost. Bila je del ekipe prevajanja in priredbe Evropskega pojmovnika in Evropskega okvirja kompetenc supervizije in koučinga. V času njenega predsedovanja je nastalo glasilo Mreža odnosov. Pomembno je prispevala k širitvi idej in prakse supervizije v šolstvu. Prispevala je k razvoju teorije supervizije (simpoziji) z različnimi članki in drugimi znanstvenimi ter strokovnimi objavami (Stergar, 2023e).

Marina Ristič je z novim IO prevzela vodenje DSKOS v obdobju od 2021 do 2023. Za to obdobje je bilo značilno, da je bila potrebna fleksibilnost, da so se dejavnosti in vsebine navkljub času covida-19 (predvsem v letu 2021) ohranjale. Marinini energičnost, znanje iz različnih področij, neposrednost in sposobnost večopravnosti so povezali članstvo ter ponudili nove oblike vsebin: DSKOS je bil aktiven na Facebooku, zagnali in obdržali so se (obstajali so

⁸ Ime je dobilo še tretjo spremembo v letu 2023 pod predsedstvom Vesne Savarin. V skladu z nasveti jezikoslovcev smo spremenili črko u pri besedi »koučing« v črko v. Društvo se sedaj imenuje Društvo za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje (dalje DSKOS).

⁹ Doktorat pod mentorstvom dr. Alenke Kobolt (2014): Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev.

že prej) spletni večeri, na katerih smo skušali opolnomočiti člane za izvajanje supervizije in kovčinga tudi preko spleta, prenovljena je bila spletna stran. Marina je bila sicer v DSKOS aktivna že pred tem. Nekajkrat je že bila v izvršnih odborih, kjer so jo odlikovale zagnanost, povezovalnost in nesebičnost. Urejala je društveno publikacijo Mreža odnosov in skrbela za IKT-podporo ter izgled DSKOS. Bila je zagovornica našega vključevanja v mednarodne intervizijske skupine (v okviru članstva v ANSE) in promotorica supervizije v šolstvu. S kolegicami je bila pobudnica cikla Edukativna supervizija. Bila je soorganizatorica in voditeljica več študijskih dni, bodisi v vlogi koordinatorice ali nosilke delavnic. Za Marino je značilno deljenje dobrih praks, znanj, metod in vsega, kar je imela in bila, oseba s širino – na človeški in strokovni ravni. Brez potrebe po postavljanju v ospredje, v skrbi za skupnost in razvoj posameznikov v njej je s svojim empatičnim pristopom pomembno vplivala na prepoznavnost našega DSKOS in povezovanje z drugimi društvi ter segmenti širše družbe. V šali se je je zaradi večopravilnosti oprijel vzdevek »Hobotnica«: ni je stvari, ki se je njena lovka ni dotaknila. Povezovala je člane, ki so se želeli uveljaviti v superviziji na področju šolstva, in s svojimi znanji sooblikovala novo generacijo študentov na PEF.

Vesna Savarin je z novim izvršnim odborom prevzela vodenje DSKOS v letu 2023. Po spremembi v imenu DSKOS se je v tem prazničnem letu posvečala organizaciji praznovanja 25. obletnice DSKOS z željo, da bi se ohranili spomini na doprinos začetnikov ter hkrati ustvarjal prostor za nove člane. Organizirani so bili študijski dnevi Preplet strokovnih in prijateljskih vezi, ki so prisotne ponovno spomnili na dve bistveni usmeritvi DSKOS: v vsebino (cilji, povezani z učenjem, profesionalnim razvojem, promocijo itn.) ter v odnose (kako smo mi, člani DSKOS, med seboj, kako tudi ta vidik krepimo v svojem društvu). V svojem raziskovalnem delu in usmeritvi skuša v društvu odpirati prostor tudi kovčingu in organizacijskemu svetovanju. Pred vami je tematska številka revije Socialna pedagogika, ki obeležuje 25. obletnico DSKOS in skuša ponovno utreti pot uveljavljanju enega izmed treh stebrov,

omenjenega v začetku tega prispevka, ki je pomemben za razvoj neke stroke – raziskovanju.

KJE SMO IN KAM GREMO?

Društvo za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje skuša slediti zastavljenim ciljem. Niha med vsebinskimi in odnosno zastavljenimi cilji ter skuša na ta način skrbeti za profesionalni in osebni razvoj svojih članic in redkih članov ter za njihovo povezovanje. V DSKOS si želimo, da bi bilo predvsem povezovanja z drugimi institucijami s sorodnih področij še več. DSKOS ima svojo vizijo (<https://www.drustvozasupervizijo.si/drustvo/cilji-drustva/>). Če iz nje izluščimo vrednote, ki jim skušamo slediti in jih živeti, izstopajo naslednje: strokovnost, razvojna usmerjenost, odprta komunikacija, empatija, soustvarjanje, učinkovitost, etičnost, proaktivnost, sinergičnost, refleksivnost, aktivnost, radovednost, povezovanje, družabnost in transparentnost. Na podlagi vizije smo postavili cilje.

Trenutni cilji DSKOS so (Vizija in cilji DSKOS, b. d.):

- izmenjava informacij in izkušenj ter razvijanje različnih oblik sodelovanja posameznikov in organizacij, ki se ukvarjajo s supervizijo na nacionalni in mednarodni ravni;
- prirejanje strokovnih srečanj ter oblik nadaljnjega usposabljanja v obliki posvetovanj, seminarjev, konferenc in podobno;
- obveščanje javnosti o dosežkih, možnostih in spoznanjih na področju supervizije;
- uveljavljanje poklicnih standardov, poklicne etike ter poklicne avtonomije na področju supervizije;
- spodbujanje usposabljanja supervizorjev in skrb za kakovost supervizije s pomočjo uveljavljanja mednarodnih standardov v izobraževalnih programih za supervizorje;
- razvijanje mreže intervizijskih in supervizijskih skupin med člani Društva in organizacijami.

Vidimo, da se cilji niso veliko spremenili. Prvi dve točki sta DSKOS usmerili bolj v funkcijo povezovanja in sodelovanja (na državni in

mednarodni ravni). Zelo uspešno zasledujemo 2. cilj v obliki študijski dni, supervizijskih večerov, spletnih supervizijskih večerov, simpozijev in okroglih miz. DSKOS si bolj ali manj uspešno prizadeva, da bi povečal nabor članstva in pritegnil supervizorje ter kovče različnih modalitet in z različnih poklicnih področij (sociala, zdravstvo, psihoterapija).

Potrebno se je zavedati, da je bilo povpraševanje po superviziji na pedagoškem področju v začetku tisočletja v porastu, medtem ko je v zadnjih desetih letih upadalo. Drugačna je situacija v socialnem varstvu, kjer so supervizijo umestili v zakon in s tem poskrbeli tako za dvig interesa za izobraževanje za supervizorje kot tudi za strokovno pomoč pri izgorelosti in večjo kakovost dela strokovnih delavcev v sociali ter dosegli financiranje supervizij s strani ministrstva za socialo (Rupar, 2018a). O čem podobnem bo potrebno razmišljati tudi na šolskem polju.

Želimo si, da bi Društvo postalo osrednji združevalni prostor vseh, ki delamo na področju supervizije, kovčinga in razvoja organizacij, ter da bi prek različnih oblik strokovnega druženja plemenitili veščine in bogatili svoja znanja (Rupar, 2018a).

Kot je razmišljala Kobolt (2018), naj bo Društvu v ponos, da vključuje tako tiste, ki so zaključili prej specialistični in sedaj magistrski študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kot tudi tiste, ki so zaključili druge programe (na primer program izpopolnjevanja po dokončanem študiju in nekajletni praksi, kot se je študij razvil na fakulteti za socialno delo). Vrata so odprta tudi tistim, ki so zaključili kakšno od terapevtskih modalitet in opravljajo supervizijsko delo (prav tam).

Tudi zato je praznovanje te obletnice pomembno. Ne le za članice in člane društva, tudi za tiste, ki so se v supervizijske, kovčing ali organizacijsko usmerjene procese v tem obdobju vključevali. In imeli priložnost osebno izkusiti, kakšen pomen in vlogo je imela oziroma ima supervizija/kovčing/organizacijsko svetovanje v njihovem profesionalnem razvoju.

SKLEPI

V članku so predstavljene okoliščine nastanka Društva za supervizijo v letu 1998. Predstavljeni so razvoj ter nekateri ključni dogodki v njegovi zgod(b)ovini, ki so prispevali k postavitvi, postopni uveljavitvi in mednarodnemu delovanju društva v sklopu evropske organizacije ANSE. Društvo se je preimenovalo v Društvo za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje z novo vizijo in cilji, ki jim skuša slediti. Poudarjeni so prispevki vsake od predsednic Društva, ki so – seveda v sodelovanju z vsakokratnim izvršnim odborom – skušale peljati Društvo v ustrezno smer. Pomembno vrednost temu članku doda **PREGLEDNICA 1**, kjer so prikazani ključni dogodki v zgodovini DSKOS od leta 1998 do danes. Gre za nadgradnjo prispevka Lasič in Rupar (2018), ki sta podali Zgodovinski pregled pomembnejših aktivnosti društva od ustanovitve 1998 do leta 2018. Poleg slončka, skupnih izkušenj članov in članic DSKOS so tovrstni zgodovinski pregledi lahko ena izmed pomembnih točk skupinske identifikacije (Kdo smo mi?) njegovih članic ter članov.

PREGLEDNICA 1

Zgodovinski pregled pomembnejših aktivnosti Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje od ustanovitve dalje

	naziv/ime	vsebina	kraj
25. 5. 1998	Društvo za supervizijo (v nadaljevanju DS)	Ustanovna skupščina: imenovan je prvi IO DS (N. Lasič, T. Vec, M. Vodeb Bonač, B. Gogala Švarc), prva predsednica Sonja Žorga.	Ljubljana
1998	dan odprtih vrat DS	Dogajanje na področju supervizije v Sloveniji – dogodka se je udeležilo 58 strokovnjakov z različnih področij, nekateri s svojimi prispevki.	Ljubljana
1998	Novičke (glasilo)	Izhajati začnejo Novičke (glasilo DS). Urednica B. Gogala.	Ljubljana
1998	ANSE	Sonja Žorga postane članica IO ANSE.	Dunaj
1998	DS in ANSE	DS postane polnopravna članica ANSE.	Budimpešta
1998	statut, zgibanke in logotip DS	Statut DS pripravi B. Gogala. Grafično podobo logotipa, žiga in zgibanke DS oblikuje Dušan Pirih Hup, vsebino zgibanke pripravi IO.	Ljubljana

	naziv/ime	vsebina	kraj
1999	projekt mednarodne delavnice HASI (Madžarska, Avstrija, Slovenija, Italija)	Začetek 2-letnega projekta prve mednarodne intervizijske skupine v okviru ANSE. Udeleženci iz Slovenije: N. Lasič, B. Gogala, M. Vodeb Bonač.	Budimpešta, Fiesa, Bolzano, Dunaj
1999	Skupina za zagotavljanje kvalitete dela in razvoj poklicnega profila supervizorja	Oblikuje se skupina; člani so B. Bogataj, B. Pucelj, N. Lasič, S. Žorga, R. Zupančič.	Ljubljana
2000	prva konferenca ANSE	Predstavitve prispevkov: S. Žorga: Supervision and Coaching in Slovenia, B. Gogala in N. Lasič: Predstavitve delavnic HASI. Konferenca se je udeležilo skupno 7 članic društva.	München
2000	okrogla miza in skupščina DS	Naslov okrogle mize: Zagotavljanje kvalitete in razvoj poklicnega profila supervizorja. Člani Skupine za zagotavljanje kvalitete dela in razvoj poklicnega profila supervizorja predstavijo predlog za kriterije, ki jih mora izpolnjevati supervizor, in normative ter standarde za izvajanje supervizije. Razpravo moderira S. Žorga.	Ljubljana
2001	Psihohigienski dnevi DS občni zbor DS	Organizirata Julija Pelc in Tomaž Vec. Novi IO: N. Lasič, B. Rupar, M. Vodeb Bonač, J. Mijoč, S. Žorga (predsednica).	Kandrš
2001	kriteriji za pridobitev naziva supervizor/ka in normativi ter standardi za izvajanje supervizije	Sprejeti kriteriji DS, ki jih mora izpolnjevati supervizor/ka, in normativi ter standardi za izvajanje kakovostne supervizije. Pripravi skupina: B. Bogataj, B. Pucelj, N. Lasič, S. Žorga, R. Zupančič.	Ljubljana
2001	skupščina ANSE	Udeležijo se je S. Žorga, N. Lasič, J. Mijoč.	
2001	spletna stran	Oblikovana je prva spletna stran. Urejata jo D. Kralj in J. Mijoč.	Ljubljana
2002	generalna skupščina ANSE, študijski dnevi, skupščina DS	Generalna skupščina ANSE je potekala sočasno z mednarodnimi študijskimi dnevi DS. Predsednica DS postane Nuša Lasič. Član IO ANSE postane Janko Mijoč.	Fiesa
2003	mednarodna poletna šola ANSE	Delavnico Medkulturni dialog izvedeta B. Gogala in N. Lasič.	Salgatorjan, Madžarska
2003	študijski dnevi	S. Žorga: delavnica Preferred Futuring (Ustvarjanje prihodnosti)	Zreče
2004	druga konferenca ANSE («Problem of Values – a Challenge for Praxis and Theory in Supervision and Coaching»)	Udeležili so se je B. Rupar, T. Rupnik Vec, S. Žorga, N. Lasič, J. Mijoč, B. Gogala.	Leiden, Nizozemska
2004	dopis Socialni zbornici	Oblikovani so predlogi k merilom za izbiro supervizorjev pri Socialni zbornici (N. Lasič).	Ljubljana

	naziv/ime	vsebina	kraj
2004	čajanka intervizijskih skupin	Ljubljanska intervizijska skupina organizira srečanje članov drugih intervizijskih skupin (T. Vec).	Ljubljana
2004	študijski dnevi in skupščina DS	Predsednica postane B. Gogala. Člani IO: B. Rupar, S. Žorga, D. Matičetova, J. Pelc, J. Mijoč.	Gozd Martuljek
2005	seminar z Liljo Cajvert	PeF organizira seminar L. Cajvert »Kreativni pristopi v superviziji«, ki se ga udeležijo posamezni člani DS.	Jezersko
2005	študijski dnevi	J. Škrli: Učeka se organizacija, Supervizija v organizaciji (simpozij).	Fiesa
2005	čajanka intervizijskih skupin	Primorska intervizijska skupina organizira srečanje članov drugih intervizijskih skupin.	Koper
2005	izvršni odbor ANSE	Barbaro Gogala povabijo v IO.	
2006	konferenca in generalna skupščina ANSE (»Supervision – Professional Counselling«)	Udeležita se je B. Gogala in J. Mijoč. Članica IO ANSE postane B. Gogala.	Kaunas, Litva
2006	študijski dnevi in skupščina DS	Vsebina: Borza znanja. Izvoljeni novi člani IO: B. Rupar, N. Lasič, D. Matičetova, J. Škrli. Predsednica B. Gogala.	Ljubljana
2007	aktivirana spletna stran	Člani IO pripravijo spletno stran: T. Rupnik Vec, B. Rupar, D. Matičetova.	Ljubljana, Lucija
2007	10. obletnica ANSE	Udeležita se je S. Žorga in B. Gogala.	Dunaj, Avstrija
2007	študijski dnevi	N. Kogoj: Coaching v živo, T. Pugelj: LEGO – resna igra.	Logatec
2008	konferenca in generalna skupščina ANSE (»Counselling in a Multicultural Europe, A Key Competence Within Long Life Learning in projekt Grundvig«)	Udeležita se je B. Gogala in N. Lasič.	Temišvar, Romunija
2008	seminar z L. van Kesselom	PeF organizira seminar »Coaching – izziv za supervizorja«, ki se ga udeležijo nekateri člani DS.	Most na Soči
2009	študijski dnevi	Članica IO ANSE B. Conrad pripravi delavnico o superviziji z menedžerji. Predsednik IO ANSE W. Knopf predstavi dejavnost ANSE in avstrijskega društva. IO ostane nespremenjen.	Lucija
2009	1. srečanje predsednikov društev ANSE	Sodeluje B. Gogala.	Dunaj, Avstrija

	naziv/ime	vsebina	kraj
2009	mednarodna poletna šola ANSE	Sodeluje B. Gogala.	Dublin, Irska
2009/ 2010	ANSE Grundtvig projekt »Counselling in a Multicultural Europe«	Pri pripravi projekta sodelujeta B. Gogala in M. Cerkovnik Hvala.	več lokacij: Berlin, Winterturn, Dunaj
2010	2. srečanje predsednikov društev ANSE	Sodelujeta D. Matičetova in B. Gogala.	Dunaj, Avstrija
2010	generalna skupščina ANSE	Sodelujejo D. Matičetova, M. Golja, M. Cerkovnik Hvala in B. Gogala.	Dunaj, Avstrija
2010	študijski dnevi	J. Pelc in T. Verbnik Dobnikar: Ustvarjalnost v superviziji – uporaba maske	Kranjska Gora
2011	Poletna šola ANSE (»Inspiring moments in supervision. How to promote change?«)	Udeležili so se je B. Rupar, D. Matičetova, M. Golja in A. Kobolt.	Stavanger, Norveška
2011	študijski dnevi in občni zbor DS	C. Knoll in Š. L. Knoll: Umetnostna improvizacija v superviziji Izvoljen nov IO v sestavi: D. Matičetova (predsednica), B. Rupar, B. Gogala, M. Golja, C. Knoll in A. Semenič.	Rakičan
2012	trening kovčinga za supervizorje	Izvede B. Gogala.	Ljubljana
2012	3. srečanje predsednikov ANSE	Sodelujeta D. Matičetova in B. Gogala.	Dunaj
2012	konferenca ANSE »Crossroads in Europe«	Sodelujeta D. Matičetova in B. Gogala.	Berlin
2012	generalna skupščina ANSE	Sodelujeta D. Matičetova in B. Gogala.	Berlin
2012	3. hrvaška konferenca o superviziji (»Postignuća i izazovi razvoja supervizije«)	Udeleženske s prispevki: S. Žorga, A. Kobolt, T. Rupnik Vec, B. Rupar.	Opatija
2012	seminar »A Narrative Approach to Coaching«	Gostovanje ameriškega kovča D. Drakea. Organizira PeF.	Ljubljana
2013	uvrstitev poklica supervizor v Standardno klasifikacijo poklicev	Opis pripravila in za vpis v register poskrbela B. Gogala.	Ljubljana
2013	mednarodna poletna šola ANSE »Trust«	Sodeluje B. Gogala.	Kaunas, Litva
2013	študijski dnevi	D. Bardutzky Boben: Motivacijski intervju, T. Rupnik Vec: Tehnike za delo z emocionalnimi stanji.	Pliskovica
2014	konferenca ECVision (»A European System of Comparability and Validation of Supervisory Competences«)	Udeležili so se je B. Gogala, T. Vec, B. Rupar.	Bruselj
2014	strokovna druženja	Popoldanske delavnice celo leto: M. Čad: KLIK model, M. Ristić: Metodični vidiki dela v veliki skupini, A. N. Mulej: Vrednote, vizija, poslanstvo društva. Organizira J. Stergar.	Ljubljana, Bled

	naziv/ime	vsebina	kraj
2014	projekt ANSE in UNICEF v Bosni	Sodelujejo T. Vec, S. Žorga, B. Čibej, Ž. Trušnovec, B. Gogala.	Neum, BIH
2014	4. srečanje predsednikov ANSE	Sodeluje B. Gogala.	Dunaj
2014	generalna skupščina ANSE	Sodeluje B. Gogala.	Dunaj
2014	študijski dnevi	Predstavitev produktov projekta ECVision ANSE: Evropski pojmovnik in Okvir kompetenc supervizije in koučinga, V. Selan: Koučing za osebni razvoj.	Veržej
2015	mednarodna poletna šola ANSE	Sodeluje B. Gogala.	Zadar
2015	prva raziskovalna konferenca o superviziji in koučingu v organizaciji ANSE	Udeležili so se je B. Gogala, S. Žorga in B. Rupar, ki predstavi raziskavo Effects of the Supervision Process on Teachers' Self-Regulation.	Budimpešta
2015	študijski dnevi J. Bečaja	Retrospektiva Janeza Bečaja – vodila J. Škrlić in T. Vec: Čuječnost in stik s sabo – vodili J. Stergar, M. Ristić in C. Ornik. Izvoljen nov IO: B. Rupar (predsednica), V. Selan, A. Eiselt, T. Vec, J. Stergar.	Debeli Rtič
2016	študijski dnevi Janeza Bečaja	M. Ristić, V. Selan in J. Stergar: »Od kod lahko supervizija črpa?« Predstavljen je prevod Evropskega pojmovnika supervizije in koučinga. Preimenovali Društva za supervizijo v Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje.	Celjska koča
2016	skupščina ANSE	Udeležba: B. Rupar in V. Selan.	Avstrija, Dunaj
2016	Evropski pojmovnik in Evropski okvir kompetenc	Prevod Evropskega pojmovnika in Evropskega okvira kompetenc v slovenski jezik. Prevajalci: A. Eiselt Čreslovnik, B. Rupar, V. Selan Kure, J. Stergar, T. Vec in S. Žorga, D. Fišer.	Ljubljana
2017	študijski dnevi in skupščina DS	C. Knoll: O pomenu neverbalnega izkustva v superviziji, M. Čad: Kdo sem jaz v očeh družbe? Izvoljen nov IO v sestavi: B. Rupar (predsednica), IO: V. Selan, A. Eiselt Čreslovnik in D. Fišer, C. Knoll.	Bled
2017	Simpozij »Supervizija in koučing – uvidi v strokovno prakso«	Plenarna predavanja: T. Vec, B. Rupar, C. Knoll. Delavnice: C. Knoll, V. Selan, A. Nuša Mulej, M. Ristić, P. Založnik. Izšli prvi 2 številki internega e-glasila. Urednica D. Fišer.	Ljubljana
2017	mednarodna poletna šola ANSE	V. Selan se udeleži in vodi delavnico.	Nizozemska, Rotterdam
2018	študijski dan	Praznovanje 20-letnice DSKOS. Plenarna predavanja: L. Šugman Bohinc: Skupni dejavniki supervizije in visokošolsko izobraževanja: kje smo in kam lahko gremo?, A. Kobolt: Izzivi supervizije pri psihosocialnem delu z ljudmi; okrogla miza: S. Žorga, N. Lasić, B. Gogala, D. Matičetova; izkustveni delavnici: J. Pelc: Raziskovanje meja v odnosu z drugimi v superviziji, T. Rožič: Čustvena dinamika v superviziji.	Ljubljana

	naziv/ime	vsebina	kraj
2020	spletni večer s Hrvaškim društvom za supervizijo in organizacijski razvoj	Predstavitve hrvaškega društva (K. Urbanc in T. Vlašić)	Zoom
2020	supervizijski spletni večeri preko aplikacije Zoom	IO DSKOS M. Ristić: Supervizor v virtualnem svetu	Zoom
2021	skupščina DSKOS	M. Ristić je postala nova predsednica. IO: J. Stergar, V. Selan, A. Dangubič in A. Eiselt Čreslovnik.	Ljubljana (Zoom)
2021	8 spletnih supervizijskih večerov	Organizira IO DSKOS: Spletna orodja za delo na daljavo, Pisne refleksije: zakaj, čemu, kako?, V. Selan: Koučing v Sloveniji in na spletu?, A. Čorić: Čuječnost v procesu.	Zoom
2021	študijski dnevi	Od supervizorja do kouča in organizacijskega svetovalca: V. Selan: Kdo ali kaj je kouč?, Š. Frlec: Organizacijsko svetovanje, D. Matičetova in B. Golja: Supervizor ekspert – supervizor mojster.	Loški Potok
2022	študijski obisk L. van Kessel	Modeli in oblike supervizije (v organizaciji PEF)	Ljubljana
2022	študijski dnevi	Začimbe: metode in tehnike v procesu supervizije: B. Gogala: Clayfulness: delo z glino v superviziji, J. Stergar: Elementi pozitivne supervizije, V. Savarin: Ego stanja v superviziji.	Kras
2022	študijski obisk	študentke programa supervizije z Univerze Banja Luka	Ljubljana
2022	edukativna supervizija	V. Savarin, M. Ristić, A. Eiselt Čreslovnik, A. N. Mulej, A. Čorić	Ljubljana
2022	generalna skupščina ANSE	J. Stergar: predstavitev DSKOS	Talin/Zoom
2023	skupščina DSKOS	Izvoljen nov IO: A. Eiselt Čreslovnik, D. Matičetova, A. Čorić, J. Stergar. Predsednica V. Savarin. Sprememba v imenu DSKOS: <i>koučing v kovčing</i> .	Kras
2023	praznovanje 25. obletnice DSKOS	IO pripravi praznovanje 25. obletnice DSKOS; zahvala dosedanjim predsednicam.	Ljubljana
2023	poletna šola ANSE: »With words and Beyond: Values and Identity in an Incomprehensible World«	Udeležba B. Gogala in A. Kobolt. B. Gogala je aktivno sodelovala z delavnico Clayvision.	Budimpešta
2023	študijski dnevi	Preplet strokovnih in prijateljskih vezi: A. Čorić: Čuj! Prisluhni sebi kot svetovalcu s pomočjo čuječnosti, A. Eiselt Čreslovnik: Senzibilna komunikacija, A. Kobolt in B. Gogala: Poročilo s poletne šole v Budimpešti, D. Matičetova: Refleksija in pogled naprej.	Kras

Prerejeno po Lasič, N. in Rupar, B. (2018). Retrospektiva. Zgodovinski pregled pomembnejših aktivnosti društva od ustanovitve 1998 dalje. *Mreža odnosov. Posebna izdaja e-glasila Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 2(3), 8–9.

LITERATURA

- Evropski pojmovnik supervizije in koučinga.* (2016). https://drustvozasupervizijo.splet.arnes.si/files/2016/12/Pojmovnik_ECVision.pdf
- Evropski okvir kompetenc za supervizijo in koučing.* (2017). <https://drustvozasupervizijo.splet.arnes.si/files/2017/06/Okvir-kompetenc-ECVision.pdf>
- Gogala, B. (2018). Kratek oris sodelovanja v ANSE v letih 2006–2014. Mreža odnosov. Posebna izdaja e-glasila *Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 2(3), 6.
- Kobolt, A. (2018). Spominski utrinki ob 20-letnici Društva za supervizijo. Mreža odnosov. Posebna izdaja e-glasila *Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 2(3), 4–5.
- Lasič, N. in Rupar, B. (2018). Retrospektiva. Zgodovinski pregled pomembnejših aktivnosti društva od ustanovitve 1998 dalje. Mreža odnosov. Posebna izdaja e-glasila *Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 2(3), 8–9.
- Lasič, N. (2018). Spomin s prve poletne šole na Madžarskem »Medkulturni dialog«. Mreža odnosov. Posebna izdaja e-glasila *Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 2(3), 7.
- Novak, B. A. (2018). Vrata nepovrata: epos. Knj.1, Zemljevidi domotožja. Goga.
- Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev: doktorska disertacija* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Rupar, B. (2018a). Uvodnik. Mreža odnosov. Posebna izdaja e-glasila *Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 2(3), 1.
- Rupar, B. (2018b). Intervju s prvo predsednico društva Sonjo Žorga. Mreža odnosov. Posebna izdaja e-glasila *Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 2(3), 2–3.
- Stergar, J. (2023a). *Intervju s Sonjo Žorga* [Video]. Posneto v aplikaciji Zoom 9. 1. 2023. Neobjavljeno delo.
- Stergar, J. (2023b). *Intervju z Barbaro Gogala* [Video]. Posneto v aplikaciji Zoom 24. 1. 2023. Neobjavljeno delo.
- Stergar, J. (2023c). *Intervju z Nušo Lasič* [Video]. Posneto v aplikaciji Zoom 25. 1. 2023. Neobjavljeno delo.
- Stergar, J. (2023d). *Intervju z Darjo Matičetovo* [Video]. Posneto v aplikaciji Zoom 30. 1. 2023. Neobjavljeno delo.

- Stergar, J. (2023e). *Intervju z Brigito Rupar* [Video]. Posneto v aplikaciji Zoom 30. 1. 2023. Neobjavljeno delo.
- Stergar, J. in Selan, V. (2022a). Intervju s prvim predsednikom in ustanovitvenim članom ANSE Louisem Van Kesslom. *Mreža odnosov. Zrcalo časa. Interno e-glasilo Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 6(1), 2–5.
- Stergar, J. in Selan, V. (2022b). Intervju s Sonjo Žorga. *Mreža odnosov. Zrcalo časa. Interno e-glasilo Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 6(1), 6–7.
- Stergar, J. in Selan, V. (2022c). Intervju z Nušo Lasič. *Mreža odnosov. Zrcalo časa. Interno e-glasilo Društva za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje*, 6(1), 9–11.
- Vec, T. (2023). Teoretična izhodišča razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije. *Socialna pedagogika* 27(3-4), 307–331.
- Videmšek, P. (2021). *Supervizija v socialnem delu: učenje na podlagi dobrih izkušenj*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Vizija in cilji DSKOS. (b. d.). <https://www.drustvozasupervizijo.si/drustvo/cilji-drustva/>. *Zapisnik ustanovnega sestanka Društva za supervizijo*. (25. 5. 1998).
- Zapisnik ustanovnega sestanka Sekcije za supervizijo pri Združenju za socialno pedagogiko*. (20. 4. 1997).

STROKOVNI ČLANEK, PREJET NOVEMBRA 2023

PROFESSIONAL SUPERVISION – A DISCIPLINE AND PROFESSION IN ITS OWN RIGHT: ITS HISTORICAL ROOTS AND EVOLUTION¹

143

PROFESIONALNA SUPERVIZIJA KOT SAMOSTOJNA STROKA IN POKLIC: ZGODOVINSKO OZADJE IN RAZVOJ

Louis Van Kessel

kesselvan.l@hetnet.nl

ABSTRACT

This chapter outlines the mainstream development of professional supervision, as recorded mainly in Anglophone publications. It sketches its two recognized historical roots and the inclusion of supervision in social work, psychotherapy, and counselling. It then delineates the development of supervision since the 1950s and how supervision evolved towards a generic methodical approach suitable for use across human service and health care professions with their different methodical schools, either in their service organizations or for their (self-employed) practising professionals, and as part of their (continuous) training programmes. Parallels with developments in continental European countries are delineated. It

¹ Prispevek je delno preoblikovan tekst, ki je v ruskem jeziku natisnjen v monografiji Sodobna supervizija. Sodobni pristopi, standardi kakovosti: zbornik gradiv znanstvenih in strokovnih konferenc o superviziji z mednarodno udeležbo (str. 23-52). Založba ASC.

concludes with some challenging tasks to develop a science of supervision and the competency and training of professional supervisors.

KEYWORDS: *administrative supervision; care professions; clinical supervision; history of supervision; helping professions; human service professionals; professional human services; professional supervision; supervision science; professional supervisor; supervisor competence; supervisor association; supervisor training.*

POVZETEK

Poglavje predstavi prevladujočo smer razvoja poklicne supervizije, kot je opisana predvsem v publikacijah v angleškem jeziku, pri čemer najprej izpostavi dve zgodovinski ozadji in vključevanje supervizije na področja socialnega dela, psihoterapije in svetovanja. V nadaljevanju poglavja je opisano, kako se je supervizija od 50. let 20. stoletja razvijala v splošen metodološki pristop, primeren za različne socialnovarstvene in zdravstvene poklice, ki so podvrženi različnim metodološkim šolam, pri čemer se je izvajala tako znotraj organizacij kot za njihove (samozaposlene) strokovnjake oziroma je bila del njihovih (stalnih) programov usposabljanja. Poglavje vključuje tudi vzporednice z razvojem supervizije v državah celinske Evrope. Zaključi se z zanimivimi nalogami za razvoj znanosti supervizije ter kompetenc in usposabljanja profesionalnih supervizorjev.

KLJUČNE BESEDE: *upravna supervizija, poklici s področja nege in varstva, klinična supervizija, zgodovina supervizije, podporni poklici, socialnovarstveni poklici, profesionalne storitve nege in varstva, profesionalna supervizija, znanost supervizije, profesionalni supervizor, kompetence supervizorja, supervizorsko združenje, usposabljanje za supervizorje.*

INTRODUCTION

The history of supervision and how it develops worldwide, with its inherent similarities and differences, must be part of the knowledge

base of today's supervisors. The purpose, values, and methodical features of their current professional activity find their footing therein. Drawing mainly on Anglophone publications, this chapter broadly describes its mainstream evolution. Starting with section 2, a sketch in great strokes outlines the two recognized historical roots (social work and psychoanalysis). Section 3 describes the inclusion of supervision in psychotherapy and counselling. Then, section 4 follows with a delineation of the development of supervision since the 1950s, leading up in section 5 to professional supervision as a generic meta-methodical approach suitable for use across professions and methodical schools of human service. The essentials of this approach are highlighted. Section 6 shows some parallels with the development of supervision in continental Europe and sheds some light on how supervisors in Europe have organized themselves on national and European levels. The conclusion (section 7) outlines the features of supervision as a discipline in its own right. It looks at some challenging tasks to develop a science of supervision, to educate professional supervisors, and the role of professional supervisor associations in this.

TWO HISTORICAL ROOTS: SOCIAL WORK – PSYCHOANALYSIS

The concept and practice of contemporary professional supervision are historically rooted in two traditions of human service.

SOCIAL WORK

The first root is social work. In that area, supervision started around 1870 as an accompaniment and support activity – as 'workplace coaching' as we would say today – within 'charity organizations' in the United States. Being the forerunners of professional social work, these volunteer organizations strived to professionalize their service delivery and organizational structures. To indicate the just-described function and present themselves as serious organizations, they took over the term 'supervision' from

public administration and industrial organizations, which knew the 'supervisor' as a middle-management function as part of their organizational model (Harkness & Poertner, 1989).

These forerunners of social work gave the function 'supervision' besides administrative or controlling aspects, supportive and educational tasks. As early as 1903, a publication conceived supervision as 'educational work', using the 'teachings of experience' (Bracket, 1903, p. 212). In the 1930s, the 'educational function of supervision' was stressed; supervision was described as a 'process in its own right' (Robinson, 1936, p. 33), and as a time-structured 'educational process for training a person' (Robinson, 1936; in Kadushin & Harkness, 2014), aiming at fostering the supervisee's developing as a 'professional self and its expression in professional skill (...) and its use in a functionally defined helping relationship' (Robinson, 1949, p. 35).² Through that, the focus of supervision shifted from the case and client to the social workers' professional qualities (Harkness & Poertner, 1989), a trend that research in the 1970s (Kadushin, 1974) confirmed as enduring.

PSYCHOANALYSIS

The teaching and learning of psychoanalysis provide the second root of supervision's origin.

The so-called Wednesday-night discussion meetings, which Sigmund Freud organized from 1902 for his pupils (Freud, 1914/1950; Watkins, 2011a, p.59), have come to be thought of as the 'informal' beginnings of psychotherapy supervision (Frawley-O'Dea

² For comprehensive information about the history of supervision in social work, see Kadushin and Harkness (2014), O'Donoghue (2010), Tsui (1997, 2005a). Munson (2002, pp. 49-94) outlines the 150-year historic development from the early beginnings into the 1990s in a detailed description. Using content analysis of historical texts of the Anglo-American tradition, Levická et al. (2021) identify the origins and nature of supervision in social work and its gradual development in the context of professionalization. White & Winstanley (2014) traces the origins back to the pioneering charity work of European and North American social reformers of the eighteenth century. For the counselling field, Leddick and Bernard (1980) described the supervision practice's historical evolution from a polarized relationship state toward its current collaboration trend. Watkins (2011a) looks back at hundred years of psycho-therapy supervision and considers some of the salient issues and themes that have defined its science and practice as an emerged 'signature pedagogy'.

& Sarnat, 2001; Urlic & Brunori, 2007; Wiener et al., 2002; Watkins, 2013, p. 255).

However, the real founder was the Berlin psychoanalyst Max Eitington. At the 7th International Psychoanalytical Congress in Berlin (1922), he presented a report (Eitington, 1923) that appears to be the first material dealing with supervision issues, such as its rationale, screening, notes, responsibility, and the extent and length of supervision itself. Called 'control analysis', it was introduced as a formal and obligatory part of psychoanalytic training. Today that is known as 'supervised analysis' or 'analysis under supervision', separating it from personal analysis. (Fleming and Benedek, 1983; Perlman, 1996; Szecsödy, 2008; Watkins, 2013; Wiener et al., 2002). Almost two decades later, this separation became an official policy (Bibring, 1937). For Jungian circles, this separation occurred not earlier than 1962 (Wiener et al., 2002, p. 7).

INCLUSION OF SUPERVISION IN PSYCHOTHERAPY AND COUNSELLING: LEARNING AND TEACHING OF PROFESSIONAL FUNCTIONING THROUGH SUPERVISION INSTEAD OF UNDER SUPERVISION

It took until 1958 before the first book on supervision in psychotherapy was published. With its publication, Ekstein and Wallerstein (1958), both World War II refugees from Austria, made a fruitful connection between the two roots just sketched by using the insights that the social work tradition had developed, as they recognized with courtesy in their book's introduction.

These authors did focus on 'how to supervise rather than how to do psychotherapy'. They replaced the supervision concept as doing psychotherapy 'under supervision' with the concept of supervision 'as the learning and teaching of psychotherapy through supervision', a concept that some years earlier was propagated in social work supervision (Garrett, 1954).

This view—learning and teaching *through* supervision—was a turning point in the conception of supervision in psychotherapy

and the mental health sector. Nevertheless, we can find supervision definitions and practices referring to a professional hierarchical relationship between supervisor and supervisee positions until today (Milne, 2007).

DEVELOPMENT OF SUPERVISION SINCE THE 1950S

In addition to the traditional psychoanalytic approach, various counselling and psychotherapy orientations have emerged since the 1950s. Along with that and the increasing attention to the quality assurance of the expanded human services, supervision has gone through an exciting phase of development (Carroll, 2007).

DISSEMINATION ACROSS A VARIETY OF HUMAN SERVICES, THEIR PROFESSIONS, AND THEIR EDUCATIONAL PROGRAMMES

Supervision extended to numerous professions and sectors of human services. Already in 1925, it was written: 'whether it be teaching, nursing, commerce and industry, or other professions and occupations, where supervisors are expected to achieve instrumentality of other workers' (Day, 1925; in White and Winstanley, 2014, p. 11). Also, a crossover of the principles of social casework supervision to nurses was argued: they shared a common need for a supervisor 'who must slowly and gently lead her workers on, broadening their understanding, deepening their acceptance and strengthening their capacity to limit themselves to the area of work for which they are professionally qualified' (Hollis, 1938; in White and Winstanley, 2014, p. 11).

The respective educational programmes and professional communities in the wide variety of human service professions valued supervision as an essential means to enhance their service's effectiveness. It became a signature method for training students to acquire professional practice competence, as well as for the ongoing professional development of advanced practitioners and those in

leadership positions to perform their practice competently and responsibly. The thousands of publications on supervision nowadays available worldwide show that.

CONCEPTUAL DEVELOPMENT

Administrative/managerial supervision – Clinical supervision

This dissemination of supervision went hand in hand with an evolution of its concept and the generation of numerous approaches and models for its conducting.

Partly related to the history of supervision and partly to how a particular service is organized and the extent of its professionalism, in Anglo-Saxon supervision theory and practice, an underlying tension can be observed between focusing on either bureaucratic control or professionalism (Lonneman Doroff, 2012; Munson, 1976). That has to do with how the particular human service profession and the organizations employing its members want to influence the professional's first-line work performance: focusing on accounting for it or emphasizing professional autonomy and development (Glanz, 1998).

That tension results in a dichotomy of supervision concepts and practices: on the one hand, the so-called administrative/managerial (Brown and Bourne, 1996; Hawkins and Shohet, 2000) or line supervision (Beddoe, 2012) with the primacy of organizational accountability, consistency of the frontline services with the formulated service policy of the organization, and a hierarchical relationship between supervisor and supervisee; on the other hand, clinical supervision with its educational-developmental approach (Holloway, 1995).

We can state that administrative/managerial supervision has value as a form of workplace coaching and quality management (Tsui, 2005b; Van Kessel, 1992), which can contribute to organizational learning (Austin and Hopkins, 2004). Although both of the just-mentioned positions can be complementary (Bertacchi and Gilkerson, 2009), it is advisable to distinguish them when organizing and carrying out supervision in practice. This is desirable because possible overlap or conflict areas and potential difficulties with

boundary issues affect the effectiveness of supervision (Beddoe, 2010; Davys, 2017; Erera and Lazar, 1995; Gibelman and Schervish, 1998; Haarman, 2013; Munson, 1981; Payne, 1994). It is recommended to keep the two approaches separated to avoid role duality with its potential for conflict generation (Kleiser and Cox, 2008).

Clinical supervision – professional supervision – reflective supervision

The terms 'clinical supervision', 'professional supervision,' and 'reflective supervision' came into use to distinguish supervision that excludes administrative responsibilities, although not univocal in their usage.

The term 'clinical supervision'—often shortened to 'supervision' and used synonymously with 'psychotherapy supervision' (Milne and Watkins, 2014, p. 3)—mainly refers to building on and advancing psychotherapeutic or other clinical skills; and, like in social work, to improve practice with human services' clients and enhance the practitioner's professional growth and development (Bernard, 2005; Borders et al., 2014; Campbell, 2006; Corey et al., 2021; Cutcliffe and Lowe, 2005; Cutcliffe et al., 2010; Falender and Shafranske, 2014; Milne, 2007; Watkins and Milne, 2014). Its inherent evaluation component focuses on the supervisee's development of his/her professional competencies, which are anchored in professional performance standards and public accountability rather than the organization.

The term 'professional supervision' (Davys and Beddoe, 2020; Ferguson, 2005; Martin and McBride, 1987; Pawar and Anscombe, 2022; Žorga, 2002) often equates with clinical supervision (Noble et al., 2016). However, one difference is that it is considered to incorporate any professional role aspect, not exclusively learning psychotherapeutic or other clinical skills (Carroll, 2007).

'Reflective supervision', the third term, refers to an approach that integrates reflective learning theory notions to promote practitioners' reflective development and practice (Barron et al., 2022a, 2022b; Davys and Beddoe, 2009; Flood et al., 2017; Franklin, 2011; Hewson and Carroll, 2016a, 2016b; Pack, 2009; Rankine, 2017; Scaife, 2010; Schön, 1983; 1987; Tomlin et al., 2013; Ward &

House, 1998). It views the reflective process as the centrepiece of effective supervision (Ghaye and Lillyman, 2010; Shea, 2019) and focuses exclusively on the 'educational-developmental' approach to enhance the supervisees' capacity for critical reflection and learning to accomplish a value-based practice (Noble et al., 2016, pp. 142-251). The approach allows the supervisees to understand the practice's social and cultural context and actively promotes social justice and human rights (Rankine, 2017, 2018).

SUPERVISION AS A GENERIC METHODOICAL APPROACH FOR APPLICATION ACROSS PROFESSIONS AND METHODOICAL SCHOOLS

Historically, supervision concepts and practices were developed within the framework of a specific profession bound to the paradigm of a particular methodical professional practice approach. That continues today: publications and practices show that the concrete understanding and implementation of supervision are not the same in each profession or professional field.

Differentiations of supervision practices are connected with a profession's particularities, the preferred methodical/methodological approach a particular profession values; moreover, the kind of human service the supervisee is carrying out, the supervisee's level of professional development, and the particular objective of the supervision contract. Concepts are also influenced by the respective author's preference and point of view, often related to the particular profession and professional field s/he belongs to. Moreover, concepts and practices differ between countries (Del Pilar Grazioso et al., 2021; Falender et al., 2021). All these factors have led since around 1970 to a broad differentiation of supervision approaches and models. Often, they were discipline-, school-, or method-bound.

However, none of these models fully cover the complexity of the supervision practice. That is why supervisors use elements of more than one model in an eclectic way in conducting supervision. Moreover, the main models show shared goal-setting and

conceptual commonalities (Bernard and Goodyear, 2019), and the way supervision in practice is realized across professions shows more similarities than differences (Ladany et al., 1999; Rich, 1993; Spence et al., 2001; Vandette and Gosselin, 2019). Publications suggest it is more important that a supervisor has supervisory competencies and is capable of focusing on the supervisees' needs to function as competent professionals than being a representative of the same profession as the supervisee (Lilley et al., 2007; Mullarkey et al., 2001; Davies et al., 2004).

Consequently, in the last three decades, more and more publications on supervision show the construction of supervision as a discipline and profession in its own right (Carroll, 2014)³ for use across professions and methodical orientations. That is in contrast to the previously developed profession-specific and method-bound approaches.⁴

Terms indicating this development of a generic, non-discipline-specific model are *best evidence synthesis approach* (Milne et al., 2008), *cross-theoretical models* (Russell et al., 1984), *common-factors approach* (Morgan and Sprenkle, 2007), *generic model* (Watkins, 2018), *meta framework* (Chang, 2013), *general, integrative or comprehensive approach of supervision* (Bernard and Goodyear, 2019; Carroll and Tholstrup, 2001; Page and Wosket, 2015; Rich, 1993; Scaife, 1993), and *trans-theoretical supervision* (Aten et al., 2008; Watkins, 2020).

The generic approach as the basis for concrete supervisory practice

The generic approach presents methodical principles and features generally fundamental for supervision as a methodological activity. According to this approach, supervision offers customized and practice-related professional development to the broad spectrum

³ As described in section 2 Robinson (1936, p. 33) already formulated supervision almost that way.

⁴ A first 'International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision (IICCS)' was held in 2005, with regular annual conferences occurring since then. Five presentations updating knowledge from research about professional supervision, although not covering all fields and disciplines, are published in Shulman & Safyer (Eds.) (2005/2012).

of human service professionals, their leadership, and future professionals participating in educational programmes.

As practice theory, this generic approach offers the supervisor the basics and a methodical framework for organizing and conducting supervision concretely and specified in particular settings and with different types of supervisees across various human services professions, practice fields, organizations, and their educational programmes.

Generic models are essential for a supervisor who delivers supervision across professions and disciplines (Simmons et al., 2007), what is termed: 'cross-disciplinary supervision' (Crocket et al., 2009; Hutchings et al., 2014; O'Donoghue, 2004), 'cross-professional supervision' (Holton, 2017), 'interdisciplinary supervision' (Goodyear et al., 2016), 'multi-professional supervision' (Davies et al., 2004; Mullarkey et al., 2001). All these terms refer to activities now most frequently called 'interprofessional supervision' (Beddoe and Davys, 2016, 147-160; Bogo et al., 2011; Davys and Beddoe, 2015; Howard et al., 2016).

A supervisor's knowledge of the essentials of this generic approach, connected with the capability to perform these with interventions, increases the effectiveness of his/her supervisory intervention to the benefit of supervisees' functioning in concrete practice. The latter will develop their professional competence more purposefully and continuously; that, in turn, will lead to their better performing human service and contributes to the well-being of clients and our global human society.

However, a supervisor needs additional knowledge of the specific practice approach and its desired methodical principles if supervision is applied to particular professions—with their specific and characteristic methodology and contexts the supervisee's learning process has to focus on. Also, s/he needs to know how to assist the supervisee in handling the particular issues the latter can face in that practice, and, if possible, s/he must dispose of a reflected experience related to these. That, in particular, is the case in student or trainee supervision as part of basic professional training programmes because in these the supervisor functions as the profession's gatekeeper.

A discipline in its own right

Supervision as a discipline in its own right consists of creating a knowledge base unique to supervision by examining the essential facets of supervision: purpose, function, characteristics, process, appropriate interventions, characteristics of desired professional functioning, professional ethics, and the essential values of professional human service delivery. These transcend the different existing supervision models and the application of supervision into particular professions and fields (Shulman and Safyer, 2005/2012).

That knowledge base promotes a supervision concept independent of particular professions or methodical approaches, though using relevant concepts from other disciplines and approaches. Moreover, it includes the relationship between the generics of supervision and the specific applications in practice situations widely different.

Also, that concept has consequences for conducting research activities (Ellis, 2010; Goodyear et al., 2016; Ladany and Muse Burke, 2001; Nielsen and Haugaard Jacobsen, 2009; O'Donoghue and Tsui, 2015; Wampold and Holloway, 1997) and setting requirements for licensing supervisors, their training and continued development, and organizing their particular professional community. The latter shall be exemplified in section 6, with a description of the origin of the Association of National Organisations for Supervision in Europe ANSE and its member associations, advocating supervision as an independent professional service across human service professions.

Essential elements of generic models

The generic approach conceives supervision as an interactional process, processing practice-based content presented by the supervisee to (learn to) (further) develop his/her current practice functioning and professionalism according to standards demanded by society, clients, professional bodies, and humanizing values. In that process, the supervisor assists and guides the supervisee(s) as a novice or seasoned human service professional(s) who conduct frontline tasks or function in a leadership position. Within this interaction of supervisee and supervisor, interactional and

psychodynamic phenomena may occur, such as (counter-)transference and regression, (dys-)functional behaviour patterns, resistance, projection, and (counter-)identification. In addition, the interaction may also show parallel processes, mirroring how the supervisee functions in his/her professional practice situations.

The best possible functioning of the professional in various human service situations demands foundational and functional competencies. Developing professional competency for acting in a wide variety of practice situations demands an individualized learning process, the outcomes of which show the supervisee's professional development level. In the supervision process, the supervisee's learning issues for improved practice and problems with learning to develop professional competency come to light. In their collaboration, both supervisor and supervisee can signal, evaluate, and improve these through the way they perform their learning alliance.⁵

As essential elements of a generic approach, we can list the following:

- Supervision has a dual purpose: 1) ensuring client care quality through assisting practitioners in delivering their services in the best possible way, or in the case of leadership, -supervises their leadership conduct, and 2) enhancing the supervisee's learning and development capacity to permanently improve his/her professional practice competencies in the future;
- The central goal is developing the capacity for continuous learning from experiences in recent professional acting and transforming insights achieved from that to conducting practice conforming to topical professional requirements and enhancing the capacity of own professionalism;
- A clear contracting of the objectives, way of working, learning alliance (Gill, 2002; Holloway and González-Doupé, 2002; Ladany et al., 1999; Watkins, 2014), and conditions, as there

⁵ While the foregoing and following formulations refer to an individual supervisee, it should be noted that they are analogously, but not identically, transposable to group and team supervision.

are: a task-directed basic structure, with sessions held regularly, at a set time and of defined duration;

- A safe supervisory collaborative relationship (Austin and Hopkins, 2004; Holloway and González-Doupé, 2002) in which the supervisor interacts with the supervisee as an active self-directing learner who creates his/her own agenda for the sessions in focusing on his/her provision of better service to clients. A relationship in which the supervisor promotes an experiential-reflective learning process through methodical interventions to realize that (Allstetter Neufeldt, 1999; James et al., 2007; Kilminster and Joley, 2000; Van Kessel, 1989, 1996, 2019; Van Kessel and Haan, 1993a, 1996a). That is also tailored to the supervisee's idiosyncratic personal-professional learning issues and necessary professional developmental goals, the supervisee's stage of professional development, attitude, and psychological type (Driver, 2009; Kitzrow, 2002; Stone, 2009), and learning style development (Abbey et al., 1985; Johnston and Milne, 2012; Tangen, 2018; Van Kessel, 1990).
- Experiential learning (Kolb, 1984; Kolb and Kolb, 2007, 2009) is seen as the basis for successful supervision learning (Milne, 2014; Van Kessel, 1988; Vec et al., 2014; Walden and Pershey, 2013; Watkins and Milne, 2014; Žorga, 1997).⁶
- Developing critical reflectivity is viewed as vital to professional development (Carroll, 2009, 2010; Moon, 2004; Rankine, 2018; Schön, 1983; Skovolt and Rønnestad, 1995; Vince and Reynolds, 2009).
- As a facilitator of that process, the supervisor conducts multiple supervisory roles (Holloway, 2014) with flexibility. S/he communicates in such a way that it enhances the supervisee's in-depth reflection and critical elaboration of recently experienced professional issues. Moreover, s/he sees to it that the supervisee transfers acquired insights into current and future practice and desired own professional development.

⁶ A review of supervision literature (Milne et al. 2008, p. 181) found '82 % of the reviewed studies described out-comes consistent with the experiential learning cycle (Kolb, 1984)'

Additionally, s/he can use a variety of procedures and techniques to assist and guide the process.

- Contextual forces—regarding society, service delivery environment, and cultural differences of the (in-)direct actors involved—influence the concrete application of supervisory characteristics and principles (cf. Noble & Irwin, 2009). The professional experience, development, relationships, and knowledge of the supervisors and supervisees, the kind of human service the latter conduct to clients, and the kind of clients and their issues, also have an influence (Neufeldt, 1997; Holloway, 2014). Therefore, supervisors must be aware of what cultural, gender, and political background dynamics influence their behaviour, beliefs, and the meanings they give. That applies equally to their supervisees and commissioning parties and how these factors work out in accomplishing the supervisory tasks.

SOME PARALLELS WITH DEVELOPMENTS IN WESTERN CONTINENTAL EUROPE

The development of supervision in the Anglophone world outlined in the preceding sections parallels developments in continental Europe, although the circumstances and time scope differed.

As early as the 1930s, some small experimental supervision initiatives already originated in Western European countries, especially in child guidance clinics (Van Kessel, 2018a). However, a real breakthrough came only after World War II. Then, the socially and economically disrupted Western continental European countries worked intensively together in a desire for innovation to develop their societies' social systems. As part of that process, American and Canadian 'visiting experts' (mainly former European refugees), and European students travelling to the USA with scholarships for study visits, introduced supervision in Western European countries from around 1950 (Belardi, 2002; Cheminée, 1999; Hess et al., 1954; Van Kessel, 1997, 2000a, 2000b, 2018a, 2018b; Van Kessel & Haan, 1993b, 1996b).

At its introduction, the concept of supervision the pioneers promoted was exclusively restricted to professional training and continued development of 'social caseworkers', social work specialists who offered psycho-social guidance to people in long-term dyadic relationships. In the Netherlands, the first training activities to educate supervisors for these professionals took place already from 1951, which in 1968 resulted in the start of a state-accredited one-year post-graduate specialized supervisor training programme with parallel supervisory practice, and slowly an extension of the scope of the programme to supervision for social group workers.

Meanwhile, because handling interaction in a professional way became important in more different human service sectors over time, supervision became significant in various training programmes for novice professionals beyond the boundaries of social work as a classic professional domain. Also, supervision became significant for trained practitioners, those in leadership positions, and use in staff development. Several of these professions practised supervision concepts connected to their own particular discipline and methodical approach.

Parallel to this development, at the end of the 1960s, the leading supervisor training programmes advocated a clear differentiation between the administrative and reflective approaches (Siegers, 1972). In that movement, they developed a generic educational methodological supervision concept for organizing and conducting supervision across professions, which became fundamental for their supervisor training programmes (Van Kessel, 2018a). This generic concept, no longer bound to a specific profession or methodical school, enabled supervisors to enact functional differentiation across professional disciplines and multiple contexts. Learning to become a supervisor was conceived as a generic rather than a profession-specific process (Fassmann, 2018; Siegers, 1972, 1974; Siegers et al., 1975, 1976; Siegers and Haan, 1983; Siegers, 2002; Van Kessel, 1997, 2000a, 2000b, 2018a; Van Kessel & Haan, 1993b, 1996b).

Since then, more or less corresponding generic concepts on supervision have been developed in various Western European countries. That was partly caused because the concept developed

in the Netherlands was influential in Germany and Switzerland (Belardi, 2002; Siegers, 1974).

Forty years after supervision's introduction in Western continental European countries, after the fall of the Iron Curtain (1989), professionals in the so-called Eastern European countries felt a need to develop supervision in their countries. Consequently, they invited training supervisors from Western European countries to provide supervisor training programmes.

Supervisors in Europe organized themselves on national and European levels

In the slipstream of the above-sketched development, since the beginning of the 1980s, professional supervisors in some of the continental European countries organized themselves in specific professional supervisory national associations (Van Kessel, 2006). These associations designed certification systems and codes of conduct to assure supervisors' quality, enabling them to offer supervision to various professional groups and situations. Moreover, specialized journals on supervision in the respective national languages appeared.⁷

Cooperation of national supervisor organizations on a European level

In the first half of the nineties, national associations for supervision in Austria, Germany, Switzerland, and the Netherlands were aspiring for cooperation on a European level. That resulted in 1998 in the foundation of ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) as a European umbrella organization (Van Kessel, 2005, 2006, 2015, 2018c).

⁷ a. In Europe: *Supervision-Mensch, Arbeit, Organisation* (Psychosozial-Verlag, Gießen, Germany), since 1982; *OSC-Organisationsberatung, Supervision, Coaching* (Wiesbaden, Germany), since 1994; *Forum Supervision, Onli-ne Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* (Universität Bielefeld), since 1993; *SUPERVISION Theorie - Praxis - Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift* (www.fpi-publikation.de/supervision/), since 2001; *ANSE-Journal, European Journal for Supervision and coaching* (<https://anse.eu/publications/anse-journal>), since 2017.

b. International: *Counselor Education and Supervision*, since 1961; *The Clinical Supervisor*, since 1983, dedicated to providing a crosspollination of ideas and research of supervision; *International Journal of Supervision in Psycho-therapy* (IPCS, www.ipcs-psy.com), since 2019.

Nowadays, 18 national associations have full membership, three have associate membership, and there are network relations with initiatives in three countries.⁸ The 'National Association of Supervisors (NAS)' of the Russian Federation got associate membership.

Since its foundation, ANSE has initiated various transnational activities regarding cooperation and continued development to supervisors: conferences, summer universities, international

intervention groups, research conferences (De Roos et al., 2017), the publishing of ethical guidelines, and in 2017 the launch of the digital ANSE Journal, with an editorial board representing seven of its national member associations.

In 2016, due to an intensive expert project, ANSE published a glossary on concepts and competencies of supervision and coaching in Europe (Judy & Knopf, 2016). This publication was essential in clarifying and accepting standard terminology without infringing on existing and necessary differences. It provided a base for common terminology and issued a framework of competencies that supervisors are expected to have, and supervisor training programmes can use in directing the development of their curriculum.

CONCLUSION

In 140 years of practice and its related conceptual-theoretical evolution, the organizing and conducting of supervision have evolved as a discipline and profession in their own right. Today, supervision is recognized worldwide as a centrepiece that ensures client welfare and facilitates the professional development of a broad variety of human service professions (Falender and Shafranske, 2004). It is not only part of the training programmes of these latter but also their practice and continued professional development. Supervision is not only provided to social workers, psychotherapists, and counsellors but also to practicing psychologists, the various (allied) professionals in mental and physical healthcare, teachers

⁸ www.anse.eu

and lecturers in schools and universities, professionals in human resources development, coaches, and the leadership in these professions, and in many more categories of human service professionals. Supervision enhances their professional well-doing and well-being and reduces their burnout. Moreover, it contributes to the improved function of organizations (Kihlgren and Hansebo, 2014) to deliver their intended human service in the interest of the well-being of clients and society.

Today, it is necessary to develop supervision as a science, foundational for its practice, and to guide supervisors in their work. That includes connections between traditional and contemporary concepts and practices, comparative descriptions of how supervision is developing in different professional fields and countries around the globe, relating generic to specific issues, clarifying the particularities involved in applying supervision in the various professions and widely different practice, and taking seriously complex issues supervisees nowadays encounter in their professional practice. Moreover, part of this research agenda must focus on how supervision contributes to the efficacy of professional human service practice with clients and the practitioner's competence and professional well-doing and well-being.

To reach that goal, it is necessary to become acquainted with the existing diversity of supervision concepts and practices and discover their essentials. Part of it is a consciousness that supervision is politically relevant (Adamson, 2012), as its value base must direct to the humanization of our globe.

Supervision scholars must assimilate the knowledge gained so far, and supervisor training programmes and supervisors have to utilize that to enhance their professional identity, roles, competencies, and methodological approaches. Being an experienced and competent practitioner does not anymore make one an effective supervisor (Falender and Shafranske, 2004). Well-trained supervisors who can provide high-qualified supervision across professions and to those in leadership are necessary to prevent sub-optimal practices. That is why clear competence profiles for supervisors have been developed and accepted internationally (Falender and Shafranske, 2004; Falender et al., 2014).

Professional supervisors must be capable of assisting and guiding their supervisees individually, in groups, and in teams. They must be capable of doing that from an organization- and profession-internal as well as -external position; moreover, of providing supervision as part of a professional educational programme (student/trainee supervision), continued professional development, licensing procedure, or staff-development programme. While using the knowledge of a generic supervision approach, they must be able to specify the conducting of the factual supervision to the needs and developmental level of the respective supervisee(s) on the one hand and the existing requirements of the respective profession on the other.

The value base of supervision implicates practising supervisors knowing what kind of human and societal values they want to promote. For their competence, that means being more conscious of and having insights into political, societal, and organizational power dynamics, how these impact their supervisees' professional work performance, and how supervisees could cope with these. Moreover, they must combine that with an attitude of humility (McMahon, 2020) in how they accomplish their tasks. Certainly, also a challenging task for supervisor training programmes (Borders et al., 1991) is to educate supervisors on these abilities and for supervisor associations to promote that by accrediting these training programmes by using formulated criteria.

REFERENCES

- Abbey, D. S., Hunt, D. E., & Weiser, J. C. (1985). Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counseling and supervision. *The Counseling Psychologist*, 13(3), 477–501. DOI: 10.1177/0011000085133016
- Adamson, C. (2012). Supervision is Not Politically Innocent. *Australian Social Work*, 65(2), 185–196. DOI: 10.1080/0312407X.2011.618544
- Allstetter Neufeldt, S. (1999). Training in Reflective Processes in Supervision. In E. Holloway & M. Carroll (Eds.), *Training Counseling Supervisors: Strategies, Methods and Techniques* (pp. 92–105). Sage Publications.

- Aten, J. D., Strain, J. D., & Gillespie, R. E. (2008). A transtheoretical model of clinical supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(1), 1–9. DOI: 10.1037/1931-3918.2.1.1
- Austin, M. J., & Hopkins, K. M. (2004). *Supervision as Collaboration in the Human Services: Building a Learning Culture*. Sage Publications.
- Barron, C. C., Dayton, C. J., & Goletz, J. L. (2022a). From the voices of supervisees: What is reflective supervision and how does it support their work? (Part I). *Infant Mental Health Journal*, 43(2), 207–225. DOI: 10.1002/imhj.21972
- Barron, C. C., Dayton, C. J., & Goletz, J. L. (2022b). From the voices of supervisees: A theoretical model of reflective supervision (Part II). *Infant Mental Health Journal*, 43(2), 226–241. DOI: 10.1002/imhj.21975
- Beddoe, L. (2010). Surveillance or reflection: Professional supervision in 'the risk society'. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1279–1296. DOI: 10.1093/bjsw/bcq018
- Beddoe, L. (2012). External Supervision in Social Work: Power, Space, Risk, and the Search for Safety. *Australian Social Work*, 65(2), 197–213. DOI: 10.1080/0312407X.2011.591187
- Beddoe, L., & Davys, A. (2016). *Challenges in Professional Supervision: Current Themes and Models for Practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Belardi, N. (2002). Social work supervision in Germany. *European Journal of Social Work*, 5(3), 313–318. DOI: 10.1080/714053162
- Bernard, J. M. (2005). Tracing the Development of Clinical Supervision. In L. Shulman & A. Safyer (Eds.), *Supervision in Counseling: Interdisciplinary Issues and Research* (pp. 3–21). Co-published simultaneously as *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 3–21. Haworth Press. DOI: 10.1300/J001v24n01_02
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of Clinical Supervision* (6th ed.). Pearson.
- Bertacchi, J., & Gilkerson, L. (2009). How can Administrative and Reflective Supervision be Combined? In S. Scott Heller & L. Gilkerson (Eds.), *A practical guide to reflective supervision* (pp. 121–134). Zero To Three.
- Bibring, E. (1937). Methods and Techniques of Control-analysis. Report of second Four Countries Conference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 18(4), 369–371.
- Bogo, M., Paterson, J., Tufford, L., & King, R. (2011). Interprofessional clinical supervision in mental health and addiction: toward

- identifying common elements. *The Clinical Supervisor*, 30(1), 124–140. DOI: 10.1080/07325223.2011.564961
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education & Supervision*, 31(1), 58–81.
- Borders, L. D., Glosoff, H. L., Welfare, L. E., Hays, D. G., DeKruyf, L., Fernando, D. M., & Page, B. (2014). Best practices in clinical supervision: Evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 26–44. DOI: 10.1080/07325223.2014.905225
- Brackett, J. R. (1903). *Supervision and Education in Charity*. New York: Macmillan. (Kennebunkport: Milford House, 1974, reprinted edition; substantially excerpted in C. E. Munson (Ed.) (1979). *Social Work Supervision: Classic Statements and Critical Issues* (Chapter 1). New York: The Free Press.)
- Brown, A., & Bourne, I. (1996). *The social work supervisor: Supervision in community, daycare and residential settings*. Open University Press.
- Campbell, M. J. (2006). *Essentials of clinical supervision*. Wiley.
- Carroll, M. (2007). One More Time: What is Supervision? *Psychotherapy in Australia*, 13(3), 34–40.
- Carroll, M. (2009). Supervision: Critical reflection for transformational learning. Part 1. *The Clinical Supervisor*, 28(2), 210–220. DOI: 10.1080/07325220903344015
- Carroll, M. (2010). Supervision: Critical Reflection for Transformational Learning. Part 2. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 1–19. DOI: 10.1080/07325221003730301
- Carroll, M. (2014). *Effective Supervision for the Helping Professions* (2nd ed.). Sage.
- Carroll, M., & Tholstrup, M. (2001). *Integrative Approaches to Supervision*. Jessica Kingsley Publishers.
- Chang, J. (2013). A Contextual-Functional Meta-Framework for Counselling Supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(2), 71–87. DOI 10.1007/s10447-012-9168-2
- Cheminée, L. (1999). Historique de l'évolution du casework en France. Article paru en 1957. *Vie Social*, 35(1), pp. 7–18.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2021). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide* (3rd ed.). American Counseling Association.

- Crocket, K., Cahill, F., Flanagan, P., Franklin, J., McGill, R., Stewart A., Whalan, M., & Mulcahy, D. (2009). Possibilities and limits of cross-disciplinary supervision. An Exploratory Study. *New Zealand Journal of Counselling*, 29(2), 25–43.
- Cutcliffe, J. R., Hyrkäs, K., & Fowler, J. (eds.) (2010). *Routledge Handbook of Clinical Supervision. Fundamental International Themes*. Routledge.
- Cutcliffe, J. R., & Lowe, L. (2005). A comparison of North American and European conceptualizations of clinical supervision. *Issues in Mental Health Nursing*, 26(5), 475–488.
DOI: 10.1080/01612840590931920
- Davies, E. J., Tennant, A., Ferguson, E., & Jones, L. F. (2004). Developing models and a framework for multi-professional clinical supervision. *The British Journal of Forensic Practice*, 6(3), 36–42.
DOI:10.1108/14636646200400018
- Davys, A. (2017). Interprofessional supervision: A matter of difference. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 29(3), 79–94. DOI: 10.11157/ANZSWJ-VOL29ISS3ID278
- Davys, A. M., & Beddoe, L. (2009). The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students. *Social Work Education*, 28(8), 919–933. DOI: 10.1080/02615470902748662
- Davys, A., & Beddoe, L. (2015). Interprofessional supervision: Opportunities and challenges. In L. Bostock (Ed.), *Interprofessional Staff Supervision in Adult Health and Social Care Services* (pp. 37–41). Pavilion Publishing.
- Davys, A., & Beddoe, L. (2020). *Best practice in Professional Supervision: A Guide for the Helping Professions* (2nd ed.). Jessica Kingsley.
- Day, G. (1925). Changing conceptions of supervision. *The Modern Hospital*, 24(5), 469–470.
- De Roos, S., Geißler-Piltz, B., & Nemes, E. (2017). *Inspire and be inspired. A sample of research on supervision and coaching in Europe*. Károli Gáspár University press.
- Del Pilar Grazioso, M., Bang, K., Duan, C., Falender, C., & Goodyear, R. (2021). Toward More differentiated and Nuanced Understandings of Clinical Supervision Practices and Expectations Around the World. *Psychotherapy Bulletin, Official Publication of the Society for the Advancement of Psychotherapy of the American Psychological Association*, 56(3), 6–10.

- Driver, C. (2009). Psychological Types in Supervision. *Supervision Review. The Journal of the British Association for Psychoanalytic & Psychodynamic Supervision*, Winter, 3–7.
- Eitingon, M. (1923). Report of the Berlin Psychoanalytical Polyclinic. *Bulletin of the International Psychoanalytical Association*, 4(4), 254–269.
- Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1958). *The Teaching and Learning of Psychotherapy*. Imago Publishing Company.
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the Science and Practice of Clinical Supervision: Some Discoveries, Some Misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95–116. DOI: 10.1080/07325221003741910
- Erera, I. P. & Lazar, A. (1995). The Administrative and Educational Functions in Supervision: Indications of Incompatibility. *The Clinical Supervisor*, 12(2), 39–55. DOI: 10.1300/J001v12n02_04
- Falender, C., Goodyear, R., Duan, C., Al-Darmaki, F., Bang, K., Çiftçi, A., Ruiz González, V., del Pilar Grazioso, M., Humeidan, M., Jia, X., Kağnıcı, D. Y., & Partridge, S. (2021). Lens on international clinical supervision: Lessons learned from a cross-national comparison of supervision. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 51(3), 181–189. DOI: 10.1007/s10879-021-09497-5
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). What Makes for Good Supervision? In C. A. Falender & E. P. Shafranske, *Clinical supervision: A competency-based approach* (pp. 37–58). American Psychological Association. DOI: 10.1037/10806-002
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2014). Clinical supervision: The state of the art. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1030–1041. DOI: 10.1002/jclp.22124
- Falender, C. A., Shafranske, E. P., & Ofek, A. (2014). Competent clinical supervision: Emerging effective practices. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 393–408. DOI: 10.1080/09515070.2014.934785
- Fassmann, S. (2018). *Die Professionalisierung im Bereich Supervision: Ist die Supervision auf dem Weg zu einer neuen Profession?* [Diplomarbeit Ludwig-Maximilians-Universität München, 2004]. Bedey Media GmbH. www.diplom.de/document/453096
- Ferguson, K. (2005). Professional Supervision. In M. Rose, & D. Best (eds.). *Transforming practice through clinical education, professional supervision and mentoring* (pp. 293–308). Elsevier Churchill Livingstone.

- Fleming, J., & Benedek, T. F. (1983). *Psychoanalytic Supervision: A Method of Clinical Teaching*. Basic Books.
- Flood, S. (Ed.), Earle, F., Fox, J., Webb, C., & Bowyer, S. (2017). *Reflective supervision: Resource Pack*. The Dartington Hall Trust - Research in Practice.
- Franklin, L. D. (2011). Reflective Supervision for the Green Social Worker: Practical Applications for Supervisors. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 204–214. DOI: 10.1080/07325223.2011.607743
- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The Supervisory Relationship: A Contemporary Psychodynamic Approach*. Guilford Press.
- Freud, S. (1914/1950). On the history of the psychoanalytic movement. In *Collected papers*, Vol. 1 (pp. 287–359). Hogarth Press.
- Garrett, A. (1954). Learning Through Supervision. *Smith College Studies in Social Work*, 24(2), 1–109.
- Ghaye, T., & Lillyman, S. (2010). *Effective Clinical Supervision: The Role of Reflection* (2nd ed.). Quay Books.
- Gibelman, M., & Schervish, P. H. (1998). Supervision in Social Work. Characteristics and Trends in a Changing Environment. *The Clinical Supervisor*, 16(2), 1-15. DOI: 10.1300/J001v16n02_01
- Gill, S. (Ed.) (2002). *The Supervisory Alliance: Facilitating the Psychotherapist's Learning Experience*. Jason Aronson.
- Glanz, J. (1998). Histories, antecedents, and legacies of school supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (1998), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 39–79). Simon & Schuster, Macmillan.
- Goodyear, R. K., Borders, L. D., Chang, C. Y., Guiffreda, D. A., Hutman, H., Kemer, G., Watkins Jr., C. E., & White, E. (2016). Prioritizing questions and methods for an international and interdisciplinary supervision research agenda: Suggestions by eight scholars. *The Clinical Supervisor*, 35(1), 117–154.
- Haarman, G. B. (2013). *Clinical Supervision: Legal, Ethical, and Risk Management Issues*. Foundations, Education and Consultation.
- Harkness, D., & Poertner, J. (1989). Research and social work Supervision: A conceptual review. *Social Work*, 34(2), 115–119.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping Professions. An individual, group and organizational approach* (2nd ed.). Open University Press.
- Hess, M., et al. (1954). New trends in European social work. The impact of casework. (To Marguerite V. Pohke, New York, Dedicated by

- European Social Workers). Astoria-Druck. (For a book review: Hollis, F. (1955). Book Review: New Trends in European Social Work: The Impact of Casework. *Social Casework*, 36(1955)7, pp. 326–326).
- Hewson, D., & Carroll, M. (2016a). *Reflective practice in supervision*. MoshPit Publishing.
- Hewson, D., & Carroll, M. (2016b). *Reflective Supervision Toolkit*. (Companion volume to Reflective Practice in Supervision). Moshpit Publishing.
- Hollis, F. (1938). Intangibles of good supervision. *Public Health Nursing*, 30, 458–461.
- Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. Sage.
- Holloway, E. L. (2014). *Supervisory Roles within Systems of Practice*. In C. E. Watkins, Jr. & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp. 598–621). Wiley Blackwell.
- Holloway, E., & González-Doupé P. (2002). The Learning Alliance of Supervision. Research to Practice. In G. S. Tryon (Ed.), *Counseling Based On Process Research: Applying What We Know* (pp. 132–165). Allyn & Bacon.
- Holton, G. F. (2017). *Understanding and using cross-professional supervision* [Doctorate Thesis]. Middlesex University. (<http://eprints.mdx.ac.uk/22205/>).
- Howard, F., Beddoe, L., & Mowjood, A. (2016). Interprofessional Supervision in Social Work and Psychology in Aotearoa New Zealand. *Aotearoa New Zealand Social Work Review*, 25(4), 25–40. DOI: 10.11157/anzswj-vol25iss4id60
- Hutchings, J., Cooper, L., & O'Donoghue, K. (2014). Cross-disciplinary supervision amongst social workers in Aotearoa New Zealand. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 26(4) 53–64. DOI: 10.11157/anzswj-vol26iss4id26
- James, I., Milne, D., Marie-Blackburn, I., & Armstrong, P. (2007). Conducting Successful Supervision: Novel Elements Towards an Integrative Approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(2), 191–200. DOI: 10.1017/S1352465806003407
- Johnston, L. H., & Milne D. (2012). How do supervisees learn during supervision? A Grounded Theory study of the perceived developmental process. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 5(1), 1–23. DOI: 10.1017/S1754470X12000013
- Judy, M., & Knopf, W. (2016). In the mirror of competences. Supervision and coaching in Europe. Concepts and competences. (Band 4

- der Reihe Supervision-Coaching-Organisationsberatung). Facultas Universitätsverlag.
- Kadushin, A. (1974). Supervisor-Supervisee: A survey. *Social Work*, 19(3), 288–297. DOI: 10.1093/sw/19.3.288
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work* (5th ed.). Columbia University Press.
- Kihlgren M., & Hansebo, G. (2014). Organizational change and supervision. In C. E. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp. 155–176). Wiley.
- Kilminster, S. M., & Jolly, B. C. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical Education*, 34(10), 827–840. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2000.00758.x
- Kitzrow, M. A. (2002). Applications of Psychological Type in Clinical Supervision. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 133–146. DOI: 10.1300/J001v20n02_11
- Kleiser, H., & Cox, D. L. (2008). The Integration of Clinical and Managerial Supervision: A Critical Literature Review. *British Journal of Occupational Therapy*, 71(1), 2–12. DOI: 10.1177/030802260807100102
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2007). *Experiential Learning Theory Bibliography, Volume 1, 1971–2005*.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42–68). Sage. DOI: 10.4135/9780857021038.n3
- Ladany, N., & Muse-Burke, J. L. (2001). Understanding and Conducting Supervision Research. In L. J. Bradley, & N. Ladany (Eds.). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed.; pp. 304–329). Brunner-Routledge.
- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 447–455. DOI: 10.1002/j.1556-6676.1999.tb02472.x
- Leddick, G. R., & Bernard, J. M. (1980). *The history of supervision: A critical review*. *Counselor Education and Supervision*, 19(3), 186–196. DOI: 10.1002/j.1556-6978.1980.tb00913.x

- Levická, J., Vaska, L., & Vrtlová, J. (2021). Historical roots of supervision in social work framed by the Anglo-American tradition. *Sociální práce / Sociálna práca* Czech and Slovak Social Work, 21(4), 53–69.
- Lilley, L., David, M., & Hinson, P. (2007). Implementing inter-professional supervision within a hospice setting. *Cancer Nursing Practice*, 6(2), 25–28. DOI: 10.7748/CNP2007.03.6.2.25.C4201
- Lonneman Doroff, T. D. (2012). *Supervision in applied counseling settings: a socially constructed grounded theory* [Dissertation]. University of Northern Colorado, College of Education and Behavioral Sciences Counselor Education and Supervision, Dissertations 197. <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/197>
- Martin, G. E., & McBride, M. C. (1987). The results of the implementation of a professional supervision model on counselor trainee behavior. *Counselor Education and Supervision*, 27(2), 155–167. DOI: 10.1002/j.1556-6978.1987.tb00754.x
- McMahon, A. (2020). Five reflective touchstones to foster supervisor humility. *The Clinical Supervisor*, 39(2), 158–177. DOI: 10.1080/07325223.2020.1827332
- Milne, D. (2007). An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 46(4), 437–447. DOI: 10.1348/014466507X197415
- Milne, D. L. (2014). Toward an Evidence-Based Approach to Clinical Supervision. In C. E. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp. 3–19). Wiley Blackwell.
- Milne, D., Aylott, H., Fitzpatrick, H., & Ellis, M. V. (2008). How Does Clinical Supervision Work? Using a "Best Evidence Synthesis" Approach to Construct a Basic Model of Supervision. *The Clinical Supervisor*, 27(2), 170–190. DOI: 10.1080/07325220802487915
- Milne, D. L., & Watkins, C. E., Jr. (2014). Defining and understanding clinical supervision: a functional approach. In C. E. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp. 3–19). Wiley Blackwell.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. Routledge.
- Morgan, M. M., & Sprenkle, D. H. (2007). Toward a Common-Factors Approach to Supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(1), 1–17. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2007.00001.x

- Mullarkey, K., Keeley, P., & Playle, J. F. (2001). Multiprofessional clinical supervision: challenges for mental health nurses. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8(3), 205–211. DOI: 10.1046/j.1365-2850.2001.00376.x
- Munson, C. E. (1976) Professional Autonomy and Social Work Supervision. *Journal of Education for Social Work*, 12(3), 95–102. DOI: 10.1080/00220612.1976.10671394
- Munson, C. (1981). Style and Structure in Supervision. *Journal of Education for Social Work*, 17(1), 65–72. DOI: 10.1080/00220612.1981.10778531
- Munson, C. E. (2002). *Handbook of clinical social work supervision* (3rd edition). Haworth Social Work Practice.
- Neufeldt, S. A. (1997). A social constructivist approach to counseling supervision. In T. L. Sexton & B. L. Griffin (Eds.), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training* (pp. 191–210). Teachers College Press.
- Nielsen, J., & Haugaard Jacobsen, C. (2009). *Nordic Perspectives on Supervision and Supervision Research*. *Nordic Psychology*, 61(4), 1–3. DOI: 10.1027/1901-2276.61.4.1
- Noble, C., Gray, M., & Johnston, L. (2016). Critical Supervision in the Human Services: A Social Model to Promote Learning and Value-Based Practice. Jessica Kingsley.
- Noble, C., & Irwin, J. (2009). Social Work Supervision: An Exploration of the Current Challenges in a Rapidly Changing Social, Economic and Political Environment. *Journal of Social Work*, 9(3), 345–358.
- O'Donoghue, K. (2004). Uniprofessional, multiprofessional, field of practice, discipline: Social workers and cross-disciplinary supervision. *Social Work Review*, 16(3), 2–7.
- O'Donoghue, K. B. (2010). Towards the Construction of Social Work Supervision in Aotearoa New Zealand: A Study of the Perspectives of Social Work Practitioners and Supervisors [Dissertation]. Palmerston North: Massey University. https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1535/02_whole.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- O'Donoghue, K., & Tsui, M. (2015). Social Work Supervision Research (1970-2010): The Way We Were and the Way Ahead. *British Journal of Social Work*, 45(2), 616–633. DOI: 10.1093/bjsw/bct115
- Pack, M. (2009). Clinical supervision: an interdisciplinary review of literature with implications for reflective practice

- in social work. *Reflective Practice*, 10(5), 657–668. DOI: 10.1080/14623940903290729
- Page, S., & Wosket, V. (2015). *Supervising the Counsellor and Psychotherapist: A cyclical model* (3rd ed.). Routledge.
- Pawar, M., & Anscombe, A. W. (2022). *Enlightening Professional Supervision in Social Work. Voices and Virtues of Supervisors*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-18541-0_4
- Payne, M. (1994). Personal supervision in social work. In A. Connor & S. E. Black (Eds.), *Performance review and quality in social care* (pp. 43–58). Jessica Kingsley.
- Perlman, S. D. (1996). The Implications of Transference and Parallel Process for the Frame of Supervision: a Historical Perspective. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis*, 24(3), 485–497.
- Rankine, M. (2017). Making the connections: A practice model for reflective supervision. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 29(3), 66–78.
- Rankine, M. (2018). How Critical are we? Revitalising Critical Reflection in Supervision. *Advances in Social Work & Welfare Education*, 20(2), 31–46.
- Rich, P. (1993). The Form, Function, and Content of Clinical Supervision: An Integrated Model. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 137–178. DOI: 10.1300/J001v11n01_10
- Robinson, V. P. (1936). *Supervision in Social Case Work. A problem in professional education*. The University of North Carolina Press.
- Robinson, V. P. (1949). *The Dynamics of Supervision Under Functional Controls: a Professional Process in Social Casework*. University of Pennsylvania Press.
- Russell, R. K., Crimmings, A. M., & Lent, R. L. (1984). Counseling supervision and training: Theory and research. In S. Brown & R. L. Lent (Eds). *Handbook of counseling psychology* (pp. 625–681). Wiley.
- Scaife, J. M. (1993). Application of a general supervision framework: creating a context of cooperation. *Educational and Child Psychology*, 10(2), 61–72.
- Scaife, J. (2010). *Supervising the Reflective Practitioner: An Essential Guide to Theory and Practice*. Routledge.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Shea, S. E. (2019). Reflective Supervision for Social Work Field Instructors: Lessons Learned from Infant Mental Health. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 61–71.
- Shulman, L., & Safyer, A. (Eds.) (2005/2012). *Supervision in Counseling. Interdisciplinary Issues and Research*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315785493 (1st ed. co-published simultaneously as *The Clinical Supervisor*, 24(1/2). Haworth Press.)
- Simmons, H., Moroney, H., Mace, J., & Shepherd, K. (2007). Supervision across disciplines: Fact or fantasy? In D. Wepa (Ed.), *Clinical Supervision in Aotearoa/New Zealand: A Health Perspective* (pp. 72–86). Pearson Education.
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. Wiley.
- Siegers, F. M. J. (Red.) (1972). *Supervisie*. Samsom.
- Siegers, F. M. J. (Hrsg.) (1974). *Praxisberatung in der Diskussion. Formen, Ziele, Einsatzfelder*. Lambertus-Verlag. (German translation of Siegers, 1972).
- Siegers, F. (2002). *Handboek Supervisiekunde*. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Siegers, F., & Haan, D. (1983). *Handboek supervisie*. Samsom.
- Siegers, F. M. J., Haan, P. M., & Knoers, A. M. P. (Red.) (1975). *Supervisie 1: Theorie en begrippen*. Samsom.
- Siegers, F. M. J., Haan, P. M., & Knoers, A. M. P. (Red.) (1976). *Supervisie 2: Praktijk en onderzoek*. Samsom.
- Spence, S. H., Wilson, J., Kavanagh, D., Strong, J., & Worrall, L. (2001). Clinical supervision in four mental health professions: A review of the evidence. *Behaviour Change*, 18(3), 135–155. DOI: 10.1375/BECH.18.3.135
- Stone, M. (2009). Psychological Types as an aid to understanding the supervision process. *Supervision Review. The Journal of the British Association for Psychoanalytic & Psychodynamic Supervision*, Winter, 13–19.

- Szecsödy, I. (2008). Prologue. *Psychoanalytic Inquiry*, 28(3), 257–261. DOI: 10.1080/07351690801960798
- Tangen, J. L. (2018). Learning styles and supervision: A critical review. *The Clinical Supervisor*, 37(2), 241–256. DOI: 10.1080/07325223.2017.1388897
- Tomlin, A. M., Weatherston, D. J., & Pavkov, T. (2013). Critical components of reflective supervision: responses from expert supervisors in the field. *Infant Mental Health Journal*, 35(1), 70–80. DOI: 10.1002/imhj.21420
- Tsui, M.-S. (1997). The Roots of Social Work Supervision. A historical Review. *The Clinical Supervisor*, 15(2), 191–198. DOI: 10.1300/J001v15n02_14
- Tsui, M. (2005a). The History, Definition, and Objectives of Social Work Supervision. In M. Tsui, *Social Work Supervision: Contexts and Concepts* (pp. 1–16). Sage.
- Tsui, M. (2005b). Administrative Functions. In M. Tsui, *Social Work Supervision: Contexts and Concepts* (Chapter 5). SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781452232553.n5
- Ullrich, I., & Brunori, L. (2007). Supervision. Special section. Editorial introduction. *Group Analysis*, 40(2), 163–166.
- Van Kessel, L. (1988). Ervaringsleren en supervisie De theorie van David Kolb over ervaringsleren en haar betekenis voor begeleiding van het leerproces in supervisie. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 5(2), 5–29.
- Van Kessel, L. (1989). De leerweg in supervisie. Een model voor het geven van leerhulp. In W. Rigter (Red.), *Supervisor worden - Supervisor blijven. Liber Amicorum voor Dinie Haan en Frans Siegers bij gelegenheid van hun afscheid op 28 juni 1989 te Amsterdam*. Amsterdam: Voortgezette Opleidingen Amsterdam, VO-cahier nr 3 (pp. 56–70).
- Van Kessel, L. (1990). Kolbs typologie van leerstijlen. Een hulpmiddel voor begeleiding van het leren van supervisanten. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 7(2), 26–44. (Updated in W. Regouin & F. Siegers (Red.) (2005). *Supervisie in Opleiding en Beroep*. Verzameling tijdschriftartikelen uit de periode 1983-2002 (pp. 95–115). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.)
- Van Kessel, L. (1992). Werkbegeleiding als kwaliteitsmanagement van de uitvoerende functie. Balanceren tussen beheersen en

- ondersteunen. Supervisie in opleiding en beroep. *Tijdschrift voor professioneel begeleiden*, 9(1), 19–24.
- Van Kessel, L. (1996). Sturing van leerprocessen in supervisie. *Supervisie in opleiding en beroep*, 13(3), 111–125.
- Van Kessel, L. (1997). Supervision: a necessary contribution to the quality of professional performance, illustrated by the concept of supervision used in the Netherlands. (Supervizija, neobhodni prispevek h kvaliteti poklicnega dela: prikaz razumevanja supervizije, kakor se uporablja na Nizozemskem). *Socialna Pedagogika*, 1(3), 27–46.
- Van Kessel, L. (2000a). La Supervisión: una contribución necesaria a la calidad de la competencia profesional, ilustrada por el concepto de supervisión utilizado en los Países Bajos. In J. Hernández Aristu (Comp.), *La Supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 89–120). Nau Llibres, Coleccion edad y sociedad - no. 4.
- Van Kessel, L. (2000b). Supervizija - Neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja primjer nizozemskog modela supervizije. In M. Ajduković et al. (Eds.), *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada 1999. Svezak VI* (pp. 59–76). Pravni fakultet sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada.
- Van Kessel, L. (2005). ANSE de Europese organisatie voor supervisie. Ontstaan, doelen, activiteiten en betekenis. Supervisie en Coaching. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 22(1), 3–19. DOI: 10.1007/BF03079737
- Van Kessel, L. (2006). ANSE: the European Organisation for Supervision. Origin, Aims, Activities and Significance. *Today's children are tomorrow's parents. Journal of the network for professionals in preventing child abuse and neglect*. (Professional supervision and the quality of the child and family welfare's services), 17–18, pp. 65–80.
- Van Kessel, L. (2015). ANSE der Europäische Dachverband für Supervision und Professionelles Coaching. Entstehung, Ziele, Aktivitäten und Bedeutung. DOI: 10.13140/RG.2.1.4670.2800 www.researchgate.net/publication/282858258
- Van Kessel, L. (2018a). *Hoe supervisie in Nederland ontstond en zich ontwikkelde*. Periode 1928–1970. (Revised and comprehensive version). (How supervision got initiated in the Netherlands and

- developed in 1928–1970). DOI: 10.13140/RG.2.2.30145.66407
Downloadable: www.researchgate.net/publication/326842160.
- Van Kessel, L. (2018b). *La supervision en France: Origine - Développement - Situation de nos jours. Le Portail de l'Analyse des Pratiques et de la Supervision d'équipe*. www.researchgate.net/publication/328981630
- Van Kessel, L. (2018c). Ance - Европейский ассоциация супервизоров: история, цели, задачи. In Консультативная психология и неклиническая психотерапия. Материалы II всероссийской научно - практической конференции с международным участием. Москва: Институт консультативной психологии и консалтинга москва. www.researchgate.net/publication/336666781
- Van Kessel, L. (2019). The Intended Way of Learning in Supervision Designed as a Model - How a Supervisor could Accompany the Learning Development of a Supervisee on this. DOI: 10.13140/RG.2.2.24585.29281 www.researchgate.net/publication/331167629
- Луис Ван Кессель (2023). ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУПЕРВИЗИЯ - ОТДЕЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА И ПРОФЕССИЯ: ЕЁ ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ И ЭВОЛЮЦИЯ. In Агавелян Р.О., Андронникова О.О., Лях И.В., Жуков А.С., Булычева А.Е., Рыжанкова Е.Д (Редакционная коллегия) (2023). Актуальная супервизия. Современные подходы, стандарты качества: сборник материалов научно-практических конференций по супервизии с международным участием (2021–2022 гг.) (стр. 23-52). Новосибирск: Издательство АСК. <https://www.researchgate.net/publication/371400820>
- Van Kessel, L. & Haan, D. (1993a). The Intended Way of Learning in Supervision Seen as a Model. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 29–44. DOI: 10.1300/J001v11n01_03
- Van Kessel, L., & Haan, D. (1993b). The Dutch Concept of Supervision. Its Essential Characteristics as a Conceptual framework. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 5–27. DOI: 10.1300/J001v11n01_02
- Van Kessel, L. & D. Haan (1996a). A szupervíziós tanulás tervezett modellje. In L. van Kessel & G. Sárvári, A szupervízió koncepcionális kérdései. *Tanulmányok a szupervízió köréből II* (pp. 73–84). Edition: Supervision Hungarica Füzetek.

- Van Kessel, L., & Haan, D. (1996b). Holland szupervíziós koncepció: az alapvető jellegzetességek modellje. In L. van Kessel & G. Sárvári (Szerk.), *A szupervízió koncepcionális kérdései. Tanulmányok a szupervízió köréből II* (pp. 33–49). Supervisio Hungarica Füzetek.
- Vandette, M.-P. & Gosselin, J. (2019). Conceptual models of clinical supervision across professions: A scoping review of the professional psychology, social work, nursing, and medicine literature in Canada. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 60(4), 302–314. DOI: 10.1037/cap0000190
- Vec, T., Rupnik Vec T., & Žorga, S. (2014). Understanding How Supervision Works and What It Can Achieve. In C. E. Watkins, Jr. & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp. 103–127). Wiley Blackwell.
- Vince, R., & Reynolds, M. (2009). Reflection, Reflective Practice and Organizing Reflection. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 89–103). Sage Publications Ltd.
- Walden, P. R., & Pershey, M. G. (2013). Applying Adult Experiential Learning Theory to Clinical Supervision: A Practical Guide for Supervisors and Supervisees. *Perspectives on Administration and Supervision*, 23(3), 122–144. DOI: 10.1044/aas23.3.121
- Wampold, B. E., & Holloway, E. L. (1997). Methodology, design, and evaluation in psychotherapy supervision research. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 11–27). John Wiley & Sons.
- Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 23–33. DOI: 10.1002/j.1556-6978.1998.tb00554.x
- Watkins, C. E., Jr. (2011a). Psychotherapy supervision since 1909: Some friendly observations about its first century. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(2), 57–67. DOI: 10.1007/s10879-010-9152-2
- Watkins, C. E., Jr. (2011b). Does Psychotherapy Supervision Contribute to Patient Outcomes? Considering Thirty Years of Research. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 235–256. DOI: 10.1080/07325223.2011.619417
- Watkins, C. E., Jr. (2013). The Beginnings of Psychoanalytic Supervision: The Crucial Role of Max Eitingon. *The American Journal of Psychoanalysis*, 73(3), 254–270. DOI: 10.1057/ajp.2013.15

- Watkins, C. E., Jr., (2014). The supervisory alliance as quintessential integrative variable. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 44(3), 151–161. DOI: 10.1007/s10879-013-9252-x
- Watkins, C. E., Jr. (2018). The generic model of psychotherapy supervision: An analogized research-informing meta-theory. *Journal of Psychotherapy Integration*, 28(4), 521–536. DOI: 10.1037/int0000114
- Watkins, C. E., Jr. (2020). The common core of psychotherapy supervision essentials: a trans-theoretical elaboration. *International Journal of Supervision in Psychotherapy*, 2, 7–30. DOI: 10.47409/ijsp.2020.2.1
- Watkins, C. E., Jr., & Milne, D. L. (2014). Clinical Supervision at the International Crossroads. Current Status and Future Directions. In Watkins, C. E., Jr. & Milne, D. L. (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp. 673–696). Wiley Blackwell.
- White, E., & Winstanley, J. (2014). Clinical Supervision and the Helping Professions: An Interpretation of History. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 3–25. DOI: 10.1080/07325223.2014.905226
- Wiener, J., Mizen, R., & Duckham, J. (Eds.) (2002). *Supervising and being supervised: A practice in search of theory*. Palgrave Macmillan.
- Žorga, S. (1997). Supervision Process Seen as a Process of Experiential Learning. *The Clinical Supervisor*, 16(1), 145–161. DOI: 10.1300/J001v16n01_08
- Žorga, S. (2002). Professional supervision as a means of learning and development of counselors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 261–274. DOI: 10.1023/A:1023372830078

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2023

SUPERVIZIJA KOT METODA PREPREČEVANJA POKLICNE IZGORELOSTI PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH

179

**SUPERVISION AS A METHOD OF PREVENTING
PROFESSIONAL BOURNOUT IN TEACHING STAFF**

Anja Čorić

info@anjacoric.com

POVZETEK

Pedagoški poklici so uvrščeni med bolj stresne, zato je pomembno, da zaposleni razvijejo učinkovite načine soočanja s stresom. Supervizija predstavlja prav eno od takšnih metod. Raziskujemo, ali je vključenost v supervizijski proces pomemben dejavnik pri spoprijemanju s stresom in manjši poklicni izgorelosti pedagoških delavcev. V raziskavi smo primerjali 100 pedagoških delavcev, ki so se v zadnjih petih letih udeležili skupinske supervizije, s 100 pedagoškimi delavci, ki se niso. Rezultati kažejo, da ne obstaja pomembna razlika v poklicni izgorelosti glede na vključenost v supervizijo. Obstaja pa razlika v strategijah spoprijemanja s stresom – pedagoški delavci, ki so obiskovali supervizijo, imajo nižje izražene strategije izogibanja, te pa napovedujejo manjšo stopnjo zaznane

poklicne izgorelosti. Pokazale so se tudi razlike glede na trajanje in pogostost supervizije. Večletna vključenost v supervizijo rezultira v zmanjšanju doživljanja čustvene izčrpanosti ter pripomore k povečanju aktivnega spoprijemanja s stresnimi situacijami. Večje število srečanj skupine vpliva na večjo intenziteto doživljanja osebne izpolnitve.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, razvojno-edukativni model, stres, izgorelost, strategije spoprijemanja.*

ABSTRACT

Teaching professions are considered to be among the more stressful, making it important for employees to develop effective coping mechanisms. Supervision is one such method. We explore whether engagement in the supervisory process is a significant factor in coping with stress and reducing professional burnout among educational professionals. In our study, we compared 100 educational professionals who had participated in group supervision in the last five years with 100 educational professionals who had not. The results indicate that there is no significant difference in professional burnout based on involvement in supervision. However, there is a difference in coping strategies for stress: educational professionals who attended supervision have lower levels of avoidance strategies, which predict a lower perceived level of professional burnout. Differences were also observed based on the duration and frequency of supervision. Involvement in supervision over several years results in a reduction in emotional exhaustion and contributes to increased active coping with stressful situations. A higher number of group meetings correlates with a greater intensity of personal fulfilment.

KEYWORDS: *supervision, developmental-educational model, stress, burnout, coping strategies.*

UVOD

Delavcem v poklicih, ki so usmerjeni k človeku, v humanih dejavnostih, zdravstvu in izobraževanju se pripisuje visoko stopnjo občutljivosti, kar pomeni, da vključujejo veliko neposrednih stikov z ljudmi, zato je delo v teh poklicih čustveno in telesno zahtevno, stopnja tveganja zaradi izgorevanja pa visoka (Kržišnik in Čuk, 2010). Zato mnoge slovenske (Košir idr., 2014; Kovač, 2012; Poraj, 2011; Slivar, 2009, 2013) in tuje raziskave (Betoret, 2006; Foley in Murphy, 2015; Kieschke in Schaarschmidt, 2008) izpostavljajo pedagoške poklice kot zelo stresne. Dejavnikom stresa in stresnim situacijam se ne da preprosto izogniti ali jih izvzeti, zato je pomembno razviti določene strategije oziroma lastnosti, ki pomagajo pri spoprijemanju, supervizija pa predstavlja prav eno od takšnih metod oziroma oblik skupinskega dela za razvoj strokovnega delavca. V članku izhajamo iz osnovne teze, da je supervizija učinkovita metoda obvladovanja stresa in preprečevanja izgorelosti pri pedagoških delavcih.

STRES IN IZGORELOST PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Obstajajo številne definicije stresa in teoretski pogledi nanj, ki so v večini odraz posamezne stroke. V nadaljevanju predstavljamo kognitivni transakcijski model stresa, na katerem je osnovan eden izmed vprašalnikov, ki smo jih uporabili v raziskavi, nato pa opredelimo koncept izgorelosti ter navedemo izsledke raziskav izgorelosti pri pedagoških delavcih.

Po transakcijskem modelu (Lazarus in Folkman, 1984; Lazarus, 1996) je stres viden kot dinamičen proces, ki vključuje stalne interakcije med posamezniki in njihovim okoljem. Model predlaga, da se, ko se posamezniki soočijo s potencialno stresnim dogodkom, vključi kognitivna presoja v dveh korakih. Pri primarni presoji posamezniki ocenjujejo, ali je dogodek irelevanten, benigno-pozitiven ali stresen. Če je dogodek ocenjen kot stresen, ga posameznik dojema kot grožnjo ali škodo za blaginjo. Sledi sekundarna presoja, ki vključuje ocenjevanje posameznikovih sposobnosti spoprijemanja in izbiro le-teh. V procesu posameznik ocenjuje, ali razpolaga

s potrebnimi viri za učinkovito spopadanje s stresorjem. Če oceni primanjkljaj virov ali spretnosti, se lahko stopnja stresa poveča.

Model poudarja tudi vlogo strategij spoprijemanja pri obvladovanju stresa. Spoprijemanje se nanaša na kognitivne in vedenjske napore, ki jih posamezniki uporabljajo za obvladovanje zahtev stresne situacije. Lazarus in Folkman (1984) sta razvrstila strategije spoprijemanja v dve glavni kategoriji: usmerjene v reševanje problema (se osredotočajo na aktivno naslavljanje problema ali stresorja samega) in usmerjene v regulacijo čustev (si prizadevajo regulirati čustvene odzive na stresor). Uporaba kombinacije strategij skupaj s socialno podporo in dobrimi načini skrbi zase lahko prispeva k bolj prilagodljivemu odzivu na stresne dejavnike na delovnem mestu in zmanjša tveganje za izgorelost.

Maslach (1998, v Pšeničny, 2006, str. 20), ena izmed ključnih raziskovalk tega področja, izgorelost opredeli kot »... psihološki sindrom, ki se izraža kot čustvena izčrpanost, depersonalizacija in zmanjšana učinkovitost ter je posledica kroničnih interpersonalnih stresorjev pri delu«.

Izgorelost je dolgotrajno nastajajoč odgovor na trajne pritiske na delovnem mestu. Če povzamemo različne opredelitve (npr. Bakker idr., 2014; Bilban in Pšeničny, 2007; Gonzales-Roma idr., 2006; Pšeničny in Findeisen, 2005), najdemo skupne točke: izgorelost je posameznikov fizični in psihični odziv na dalj časa trajajoče pritiske oziroma stresorje na delovnem mestu; razvije se postopoma v fazah, katerih intenzivnost se stopnjuje; posledice se kažejo tako na fizičnem, psihičnem, čustvenem, mentalnem kot vedenjskem nivoju posameznika; kaže se v spremenjenem odnosu posameznika do dela in tudi v delovanju na drugih področjih življenja.

Študije, izvedene v Angliji, Nemčiji in na Nizozemskem, so identificirale učiteljski poklic kot še posebej stresno delo, nagnjeno k visokim verjetnostnim izgorelosti (Johnson idr., 2005; Kieschke in Schaarschmidt, 2008; Schaufeli idr., 1994). Betoret (2006) je poročal o raziskavi, opravljeni na vzorcu 247 španskih učiteljev, pri katerih so bili najopaznejši dejavniki napovedujoče izgorelosti delovne obremenitve, odnosi s sodelavci ter odnosi/zahteve z vodstvom šole. Rezultati študije, ki je proučevala izgorelost pri 192 irskih učiteljih (Foley in Murphy, 2015), nakazujejo, da dejavniki

delovnega okolja, zahtev dela ter interakcije s sodelavci, vodstvom šole ter študenti igrajo pomembno vlogo pri predvidevanju učiteljeve izgorelosti, vendar manjšo kot posameznikove razlike v osebnostnih lastnostih, občutek lastne izpopolnitve ter zmožnost soočanja in obvladovanja stresa. Podobno kažejo tudi raziskave na slovenskem vzorcu (npr. Depolli Stenier, 2010; Jerman, 2005).

RAZVOJNO-EDUKATIVNI MODEL SUPERVIZIJE

Podajmo še kratek oris supervizije kot metode, ki jo raziskujemo. V najširšem smislu je supervizija po Kobolt in Žorga (2006) refleksija posameznika z distance o tem, kar poklicno vidi, misli in čuti, ker nam pogled od zgoraj in z razdalje omogoča drugačno zaznavanje in razumevanje dogodkov. Žorga (2007) opisuje, da med supervizijo supervizor pomaga supervizantu izbrati ustrezne akcije, ki so optimalne za njegovo delo in profesionalno rast. Z reflektiranjem uspehov in neuspehov v karieri lahko supervizanti razvijejo metazavedanje procesa. To lahko vodi do modrosti, ki se izkuša kot razširitev ozkega, specializiranega pogleda v širšo perspektivo oz. kontekst.

Dekleva (1995) navaja, da so tri najpomembnejše funkcije supervizije: suportivna, edukativna in usmerjevalna. Kobolt in Žorga (2006, str. 152–158) navajata, da številni avtorji (na primer Hawkins in Shohet, 1992; Inskipp in Proctor, 1988; Kadushin, 1985) poudarjajo tri osnovne funkcije supervizije: edukativno, podporno in vodstveno funkcijo.

Osnovni namen edukativne funkcije supervizije je razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti supervizanta s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela z uporabniki (Kobolt in Žorga, 2006). Kadushin (1985) opredeli podporno funkcijo supervizije kot tisto, ki pomaga supervizantu pri soočanju s stresnimi delovnimi obveznostmi. Hkrati navaja, da pomaga pri razvoju ustreznih vedenj in čustev, ki pripomorejo k boljši delovni uspešnosti. Podporna funkcija skrbi za strokovnega delavca kot osebo in mu nudi pomoč pri zmanjšanju oziroma odstranitvi stresa ter ponuja empatično razumevanje. Vodstvena (normativna) funkcija

supervizije temelji na nadziranju, usmerjanju in vrednotenju dela (Kobolt in Žorga, 2006).

Razvojno-edukativni model je izpeljan iz nizozemskega koncepta supervizije in prilagojen slovenskim možnostim, potrebam in supervizijski tradiciji. Najpogostejše se izvaja na področju vzgoje in izobraževanja, zato na kratko povzamemo značilnosti.

Žorga (2006a) med drugimi značilnostmi razvojno-edukativnega modela navaja, da je razvojno-edukativna komponenta supervizije v ospredju, s čimer je supervizija kot proces usmerjena v procese učenja in profesionalne integracije. Avtorica med ostalimi nameni razvojno-edukativnega modela supervizije navaja tudi »omogočanje učinkovitejšega obvladovanja stresa«. Cilj supervizije v razvojno-edukativnem modelu je predvsem omogočiti strokovnim delavcem učne in integrativne procese ter učinkovitejše obvladovanje stresa (Kobolt in Žorga, 2006).

Žorga (2006b) opiše, da supervizijski proces po standardih nekaterih zahodnoevropskih supervizorskih združenj zajema 15 do 20 srečanj, ki si sledijo na dva do tri tedne in trajajo do tri ure na posamezno srečanje. Pri nas v praksi pogosto ni prostora (ali denarja) za tako obširno supervizijo ali pa gre za skupino, ki se srečuje že dalj časa, sestajanje je redkejše (npr. enkrat mesečno ali 8–15 srečanj v ciklusu). Velikost skupine je običajno do 7 članov (Kobolt in Žorga, 2006); skupina je največkrat zaprtega tipa ali največ na pol odprta, kar pomaga k vzpostavitvi zaupnega in varnega vzdušja.

Ne glede na številnost oblik in modelov supervizije lahko kratko povzamemo, da je v jedru supervizija proces profesionalne in osebnotne rasti, ki ga vodi supervizor, udeleženec (ali več njih) pa je supervizant, ki s svojo samokritičnostjo in sposobnostjo refleksije predeluje dogodke ali tematike praviloma s svojega poklicnega področja.

VLOGA SUPERVIZIJE PRI OBVLADOVANJU STRESA IN IZGORELOSTI PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH

Na vlogo supervizije pri obvladovanju stresa in poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih lahko pogledamo tako s teoretskega vidika kot s pregledom predhodnih raziskav.

Supervizija je z vidika teoretske opredelitve metoda, ki je primerna in v pomoč pri obvladovanju stresa ter izgorelosti, kar najdemo v opredelitvah same supervizije (npr. Ajduković in Cajvert, 2004; Kobolt in Žižak, 2010; Žorga, 1995), opredelitvi njenih funkcij (Kadushin, 1985; Kobolt in Žorga, 2006) in ciljev (Švagan, 2010). Navedeni avtorji obvladovanje stresa dojemajo kot eno od pomembnih nalog ali ciljev supervizije, Tancig (2008) pa dodaja, da je supervizijska skupina prostor, kjer se lahko posameznik na pozitiven način sooča s stresom in izgorelostjo. Supervizija je lahko torej učinkovita metoda pri obvladovanju stresa ali izgorelosti, ki je že prisotna (kurativna faza), lahko pa je učinkovita metoda tudi kot preventiva. Navedeno kažejo tudi empirične raziskave. Pozitivni učinki udeležnosti v superviziji na obvladovanje stresa in občutek izgorelosti se kažejo na vzorcu učiteljev tako v tujih (Betoret, 2006; Foley in Murphy, 2015) kot slovenskih raziskavah (Čobanović, 2020; Rupar, 2003; 2014). Podobne izsledke najdemo tudi na vzorcu svetovalnih delavcev (Kobolt, 1995; Kovač, 2012) in vzgojnih zavodih (Kobolt in Žorga, 2006). Cook Sandifer (2017) navaja, da sta pogostost supervizije in njena kakovost ključnega pomena za zmanjšanje stresa in izboljšanje kakovosti dela.

Supervizija pa ni zgolj metoda oziroma orodje za obvladovanje stresa, kot opozarja Koritnik (2012), supervizija po Javornik Krečič (2006) namreč omogoča več kot le vedenjske spremembe in zmanjševanje oziroma odpravo stresa ter poklicne izgorelosti; pri superviziji gre tudi za osebni razvoj supervizantov.

NAMEN IN CILJI

1. Raziskati stopnjo zaznane poklicne izgorelosti med pedagoškimi delavci in njihove strategije spoprijemanja s stresom.
2. Ugotoviti, ali je vključenost v supervizijski proces pomemben dejavnik pri uspešnosti spoprijemanja s stresom in manjši poklicni izgorelosti pedagoških delavcev.
3. Raziskati odnos med strategijami obvladovanja stresa in zaznavanjem poklicne izgorelosti pri udeležencih skupinske supervizije.

METODA

Uporabljena je bila kavzalna neeksperimentalna metoda, in sicer kvantitativna raziskava; podatki so bili zbrani s spletnim vprašalnikom.

VZOREC

V raziskavo je bilo zajetih 200 udeležencev, 100 jih je obiskovalo supervizijski proces, 100 pa ne. Vključili smo pedagoške delavce, ki so bili v zadnjih petih letih vključeni v proces skupinske supervizije, ki jo je vodil zunanji strokovnjak (supervizor), in hkrati v tem času niso obiskovali drugega svetovalnega procesa (na primer psihološkega svetovanja, psihoterapije, individualne supervizije ...). Na ta način smo se želeli izogniti, da bi morebitne učinke drugega svetovalnega procesa pripisali superviziji.

Od 200 udeležencev je bilo 24 moških (12 %). Udeleženci so imeli v povprečju dopolnjenih 18,06 let delovne dobe ($SD = 12,25$). Največ jih je imelo univerzitetno izobrazbo (74,5 %). Največ udeležencev je bilo zaposlenih na delovnem mestu učitelja/ice v osnovni šoli (27,7 % odgovorov), sledijo pa zaposleni v svetovalni službi in zaposleni kot varuh/inja, vzgojitelj/ica, učitelj/ica v zavodu (oba po 20,4 % odgovorov).

Največ (43 %) udeležencev je supervizijo obiskovalo eno leto, sledijo pa tisti, ki so jo obiskovali vseh pet let (23 %). 63 % udeležencev je označilo, da je imela skupina v posameznem letu vsaj 8 srečanj.

INSTRUMENTARIJ

Izdelan je bil vprašalnik v spletni obliki, ki zajema štiri sklope vprašanj:

- Vprašanja o vključenosti v supervizijo: vključenost v skupinski supervizijski proces v zadnjih petih letih, šolska leta vključenosti, število srečanj, pogostost srečevanja, velikost skupine, pisanje refleksije, vključenost v druge svetovalne procese ali intervizijsko skupino.
- Lestvica o zaznavi poklicne izgorelosti (Penko, 1994), ki je sedemstopenjska ocenjevalna, meri zaznano poklicno izgorelost. Gre za slovensko verzijo (prevod in prilagoditev) vprašalnika Maslach Burnout Inventory; MBI (Maslach in Jackson, 1979). Sestavlja jo 22 postavk oziroma trditev, ki jih anketirani ocenjuje dvakrat (pogostost in intenzivnost posameznega občutja). Trditve opisuje na lestvici, kjer o predstavlja »nikoli«, 1 »nekajkrat na leto« in 6 »vsak dan«. Vprašalnik je sestavljen iz treh dimenzij oziroma podlestv, in sicer čustvene izčrpanosti, depersonalizacije, osebne izpolnitve (vsaka od teh je za intenziteto in pogostost, zato skupno dobimo 6 spremenljivk). Višjo stopnjo izgorelosti označujejo večja čustvena izčrpanost, večja depersonalizacija in nižja osebna izpolnitev. Predhodne raziskave (npr. Schaufeli idr., 1996) so podprle konstruktno veljavnost vprašalnika, tako notranjo kot povezanost s sorodnimi konstrukti, kot sta zadovoljstvo pri delu in psihološko dobro počutje. Podobno kažejo tudi rezultati faktorske analize in izračuna koeficientov zanesljivosti na našem vzorcu.
- Vprašalnik spoprijemanja s stresom COPE Brief (Carver, 1997) je krajša različica vprašalnika COPE Inventory (Carver idr., 1989). Zajema 28 trditev, ki izražajo določeno strategijo spoprijemanja s stresom, posameznik pa na štiristopenjski lestvici oceni, v kolikšni meri jih sam uporablja. Pri tem 1 predstavlja odgovor »Tega ne počnem nikoli« in 4 »To delam pogosto«. Na naših rezultatih je faktorska analiza pokazala dva faktorja: aktivno spoprijemanje s stresom in strategije

izogibanja (podobno kot Eisenberg idr., 2012). Vrednosti Cronbachovega alfa-koeficienta so zanesljive.

- Osnovni podatki o vzorcu (spol, dopolnjena leta delovne dobe, izobrazba, pridobljen naziv v VIZ, delovno mesto).

Vprašalnik je bil izdelan v spletni obliki s pomočjo orodja 1ka. Podatki so bili zbrani v obdobju od 8. junija do 1. julija 2023. Deloma je vprašalnik izpolnilo 297 udeležencev, 264 pa popolnoma. Od teh smo 30 udeležencev izločili, saj so bili hkrati vključeni v več procesov, in z naključnim izborom oblikovali končni vzorec.

STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Opravljen je bila faktorska analiza z metodo izločitve glavnih komponent za vse vključene vprašalnike, izračunani so bili koeficienti zanesljivosti (Cronbachov alfa) za vse dimenzije. Preverili smo normalnost porazdelitve posameznih spremenljivk. Za ugotavljanje povezanosti med spremenljivkami smo uporabili Pearsonov in Spearmanov korelacijski koeficient. Statistično značilnost razlik med dvema neodvisnima vzorcema (npr. po spolu) smo ugotavljali s t-testom, med več neodvisnimi vzorci (npr. po izobrazbi) pa z ANOVO. Za ugotavljanje odvisnosti med spremenljivkami smo uporabili regresijsko analizo.

IZSLEDKI

Hipoteza 1: Predvidevamo, da pedagoški delavci, ki so obiskovali supervizijo, zaznavajo manjšo poklicno izgorelost v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki supervizije niso obiskovali.

Rezultati t-testa za dva neodvisna vzorca kažejo, da med analiziranimi skupinama sicer prihaja do manjših razlik v povprečjih na posameznih dimenzijah, a t-test kaže, da te razlike na našem vzorcu niso statistično pomembne ($p > 0,05$). Hipotezo 1 zavrnamo. Sama vključenost v supervizijo torej ne pomeni nižje izgorelosti. Nekateri avtorji (npr. Kovač, 2012; Wilkerson in Bellini, 2006) izpostavljajo, da med vključenostjo v supervizijski proces in izgorelostjo ni jasne povezave ali pa se pokaže samo na določeni dimenziji.

Morda se v supervizijski proces že vključijo osebe, ki doživljajo stres bolj intenzivno oziroma se soočajo z višjo stopnjo izgorelosti. Ta sama po sebi namreč predstavlja motivacijo za vključitev. Podobno je v raziskavi ugotovila tudi Čobanović (2020; učitelje, ki so že bili vključeni v supervizijski proces, izgorevanje bolj ogroža kot tiste, ki v supervizijo niso bili vključeni).

Pomembno je tudi omeniti, da nismo preverjali, ali so bili anketirani v supervizijski proces vključeni prostovoljno, kar lahko, kot navaja Žorga (2002), pomembno vpliva na izide supervizije.

Hipoteza 2: Predvidevamo, da imajo pedagoški delavci, ki so obiskovali supervizijo, višji rezultat na dimenziji aktivnega soočanja s stresom v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki supervizije niso obiskovali, in nižji rezultat na dimenziji strategije izogibanja.

PREGLEDNICA 1

Strategije spoprijemanja s stresom glede na vključenost v supervizijo (t-test)

	udeleženci, ki so bili v procesu SV ^a		udeleženci, ki niso bili v procesu SV ^a		df	t (p)	d
	M	SD	M	SD			
aktivno spoprijemanje	59,64	6,96	58,29	7,55	198	1,315 (0,190)	
strategije izogibanja	13,66	2,99	14,73	3,12	198	-2,476 (0,014)	0,35

Opombe. N = 200. ^a SV = supervizije

Rezultati t-testa za dva neodvisna vzorca kažejo, da med analiziranimi skupinama sicer v povprečju prihaja do manjše razlike na dimenziji aktivno spoprijemanje, a t-test kaže, da te razlike na našem vzorcu niso statistično pomembne ($p > 0,05$). Statistično pomembne razlike med skupinama pedagoških delavcev pa so se pokazale pri dimenziji strategije izogibanja, saj imajo pedagoški delavci, ki so se udeležili supervizije, v povprečju nižje izraženo dimenzijo v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki se supervizije niso udeležili ($p < 0,05$). Vrednost Cohenovega d je 0,35, kar nakazuje,

da je velikost učinka bliže srednji kot majhni in nakazuje zmerno ter opazno razliko med skupinama, kar se pogosto šteje za praktično pomembno. Hipotezo 2 delno potrdimo.

Hipoteza 3a: *Vključenost v supervizijski proces napoveduje bolj izraženo aktivno spoprijemanje s stresom in manj izražene strategije izogibanja.*

Hipoteza 3b: *Bolj izraženo aktivno spoprijemanje s stresom in manj izražene strategije izogibanja napovedujejo manjšo stopnjo zaznane poklicne izgorelosti.*

SLIKA 1

Grafični prikaz hipoteze 3



Testiranja tretje hipoteze se lotimo v dveh korakih oziroma dveh setih testiranja z metodo regresijske analize. Vključene so tiste spremenljivke, pri katerih na našem vzorcu obstaja statistično pomembna povezanost. V prvem koraku nastopa kot neodvisna spremenljivka vključenost v supervizijski proces (DA/NE, preoblikovana v t. i. lažno spremenljivko) in kot odvisna strategije spoprijemanja s stresom (aktivno spoprijemanje in strategije izogibanja). V drugem koraku pa strategije spoprijemanja s stresom nastopajo kot neodvisna spremenljivka, stopnja zaznane poklicne izgorelosti pa kot odvisna.

PREGLEDNICA 2

Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne strategije izogibanja

strategije izogibanja	B	SE	β	t	p
konstanta	14,73	0,31		48,21	0,000
udeležnost v procesu SV	-1,07	0,43	-0,17	-2,48	0,014

Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka, β = standardizirani regresijski koeficient. R = 0,173, R² = 0,030.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ($R = 0,173$; $F(1, 198) = 6,13$; $p = 0,014$). Udeležnost v supervizijskem procesu pojasni sicer le 3 % variance odvisne spremenljivke strategije izogibanja in je negativni napovednik ($\beta = -0,17$). To pomeni, da udeležba v supervizijskem procesu statistično pomembno vpliva na nižje izražene strategije izogibanja.

Med udeležnostjo v supervizijskem procesu in dimenzijami zaznane poklicne izgorelosti ni statistično pomembnih korelacij, se pa kažejo statistično pomembne korelacije med spremenljivko strategije izogibanja in vsemi šestimi spremenljivkami izgorelosti. V nadaljevanju smo izvedli šest linearnih regresijskih analiz in testirali odnos med strategijami izogibanja in izgorelostjo.

PREGLEDNICA 3

Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne čustvena izčrpanost (pogostost)

čustvena izčrpanost (pogostost)	B	SE	β	t	p
konstanta	3,17	3,80		0,83	0,406
strategije izogibanja	1,85	0,26	0,45	7,06	0,000

Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka, β = standardizirani regresijski koeficient. $R = 0,448$, $R^2 = 0,201$.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ($R = 0,448$; $F(1, 198) = 49,80$; $p = 0,000$). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 20,1 % variance odvisne spremenljivke čustvena izčrpanost (pogostost) in je pozitiven napovednik ($\beta = 0,45$). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na pogostejše doživljanje čustvene izčrpanosti.

PREGLEDNICA 4

Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne depersonalizacija (pogostost)

depersonalizacija (pogostost)	B	SE	β	t	p
konstanta	0,08	1,49		0,05	0,956
strategije izogibanja	0,73	0,10	0,45	7,05	0,000

Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka, β = standardizirani regresijski koeficient. $R = 0,448$, $R^2 = 0,201$.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ($R = 0,448$; $F(1, 198) = 49,74$; $p = 0,000$). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 20,1 % variance odvisne spremenljivke depersonalizacija (pogostost) in je pozitivni napovednik ($\beta = 0,45$). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na pogostost doživljanja depersonalizacije.

PREGLEDNICA 5

Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne depersonalizacija (pogostost)

depersonalizacija (pogostost)	B	SE	β	t	p
konstanta	52,18	1,95		26,71	0,000
strategije izogibanja	-0,66	0,13	-0,33	-4,93	0,000

Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka, β = standardizirani regresijski koeficient. $R = 0,330$, $R^2 = 0,109$.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ($R = 0,330$; $F(1, 198) = 24,27$; $p = 0,000$). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 10,9 % variance odvisne spremenljivke osebna izpolnitev (pogostost) in je negativni napovednik ($\beta = -0,33$). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na manjšo pogostost doživljanja osebne izpolnitve.

PREGLEDNICA 6

Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne čustvena izčrpanost (intenziteta)

čustvena izčrpanost (intenziteta)	B	SE	β	t	p
konstanta	3,01	4,45		0,68	0,499
strategije izogibanja	2,12	0,31	0,44	6,93	0,000

Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka, β = standardizirani regresijski koeficient. $R = 0,442$, $R^2 = 0,195$.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ($R = 0,442$; $F(1, 198) = 47,97$; $p = 0,000$). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 19,5 % variance odvisne spremenljivke čustvena izčrpanost (intenziteta) in je pozitiven napovednik ($\beta = 0,44$). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na večjo intenziteto doživljanja čustvene izčrpanosti.

PREGLEDNICA 7

Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne depersonalizacija (intenziteta)

depersonalizacija (intenziteta)	B	SE	β	t	p
konstanta	-0,15	1,73		-0,09	0,932
strategije izogibanja	0,81	0,12	0,43	6,79	0,000

Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka, β = standardizirani regresijski koeficient. $R = 0,435$, $R^2 = 0,189$.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ($R = 0,435$; $F(1, 198) = 46,16$; $p = 0,000$). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 18,9 % variance odvisne spremenljivke depersonalizacija (intenziteta) in je pozitiven napovednik ($\beta = 0,43$). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na večjo intenziteto doživljanja depersonalizacije.

PREGLEDNICA 8

Linearna regresijska analiza neodvisne spremenljivke udeležnost v procesu SV in odvisne osebna izpolnitev (intenziteta)

osebna izpolnitev (intenziteta)	B	SE	β	t	p
konstanta	60,19	2,55		23,58	0,000
strategije izogibanja	-0,80	0,18	-0,31	-4,57	0,000

Opombe. B = nestandardiziran regresijski koeficient, SE = standardna napaka, β = standardizirani regresijski koeficient. $R = 0,309$, $R^2 = 0,095$.

Rezultati kažejo, da je testiran regresijski model statistično pomemben ($R = 0,309$; $F(1, 198) = 20,88$; $p = 0,000$). Spremenljivka strategije izogibanja pojasni 9,5 % variance odvisne spremenljivke osebna izpolnitev (intenziteta) in je negativni napovednik ($\beta = -0,31$). To pomeni, da bolj izražene strategije izogibanja statistično pomembno vplivajo na manjšo intenziteto doživljanja osebne izpolnitve.

Če povzamemo rezultate regresijske analize, ugotovimo, da lahko za pedagoške delavce, ki se udeležijo skupinske supervizije, napovemo, da bodo imeli manj izražene strategije izogibanja. Udeležba v superviziji pa ne vpliva na aktivno spoprijemanje. Hipotezo 3a delno potrdimo.

Pri hipotezi 3b smo predpostavljali, da bolj izraženo aktivno spoprijemanje s stresom in manj izražene strategije izogibanja napovedujejo manjšo stopnjo zaznane poklicne izgorelosti. Naši rezultati kažejo, da to lahko trdimo le za strategije izogibanja, zato tudi Hipotezo 3b delno potrdimo.

DODATNE ANALIZE

Glede na to, da se na našem vzorcu ni pokazal vpliv obiskovanja supervizije na zaznano stopnjo poklicne izgorelosti, nas je dodatno zanimalo, če obstajajo kakšni drugi dejavniki, ki bi lahko imeli ta vpliv. Dodatne analize smo opravili na vzorcu 100 udeležencev, ki so obiskovali supervizijo.

Rezultati kažejo, da se spremenljivka število šolskih let udeležbe v superviziji pomembno negativno povezuje s čustveno izčrpanostjo (tako pogostost kot intenziteta) ter pozitivno povezuje s spremenljivko aktivno spoprijemanje. Prav tako opazimo, da se število srečanj supervizijske skupine pomembno pozitivno povezuje s spremenljivko osebna izpolnitev (intenziteta). Vse navedene spremenljivke so ($N = 100$) statistično pomembne, glede na moč pa jih lahko (po Field, 2013) označimo kot šibke. Za pare spremenljivk, kjer se je pokazala statistično pomembna povezanost, smo izvedli linearno regresijsko analizo, da bi ugotovili tudi vpliv neodvisne spremenljivke na odvisno.

Ugotovili smo, da je število let obiskovanja supervizije pomemben napovednik. Iz naših rezultatov lahko sklepamo, da več let kot je posameznik vključen v supervizijski proces, manj pogosto

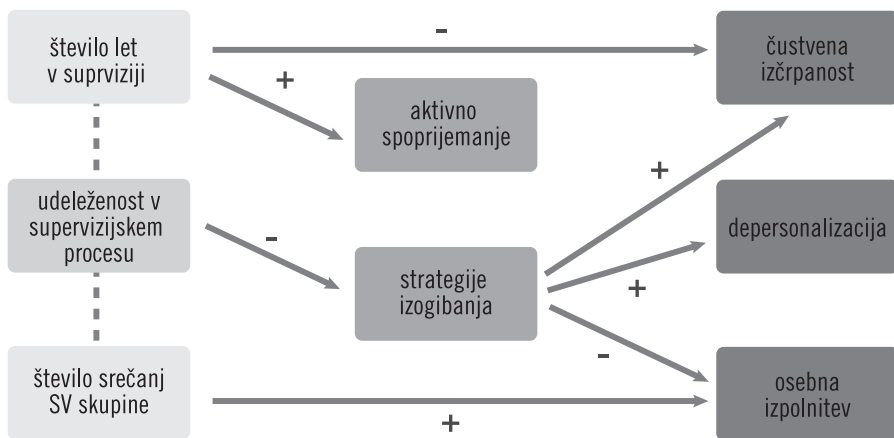
in manj intenzivno doživlja čustveno izčrpanost, hkrati pa je bolj izraženo njegovo aktivno spoprijemanje s stresnimi situacijami, in to ne glede na to, če so te strategije usmerjene na problem ali na čustva. Prav tako lahko ugotovimo, da več kot je imela supervizijska skupina srečanj v posameznem letu, večjo intenziteto osebne izpolnitve so doživljali supervizanti.

SKLEPI

Povzetke vseh svojih ugotovitev predstavljamo v spodnjem diagramu (glej **SLIKO 2**), kjer puščice nakazujejo vpliv neodvisne na odvisno spremenljivko, znak nad puščico pa označuje, če je ta vpliv pozitiven ali negativen.

SLIKA 2

Grafični prikaz ključnih rezultatov



Če strnemo dobljene ugotovitve v nekaj točk, izpostavimo:

1. Supervizija je pomembna metoda, ko proučujemo možnosti boljšega obvladovanja stresa in preprečevanja izgorelosti pri pedagoških delavcih.

Zato bi bilo ključno, da se na ravni organizacij v VIZ (in države) poiščejo možnosti in viri, da bi bila udeležba v superviziji mogoča za vsakega pedagoškega delavca. Stres, ki izvira z delovnega mesta, je najpogostejše vir kroničnega stresa v sodobni družbi. Njegove posledice se kažejo tako na ravni posameznika, organizacije, kjer je zaposlen, kot na ravni celotne družbe. Stres na delovnem mestu in izgorelost sta tudi ključna dejavnika, ki prispevata k slabšemu psihofizičnemu zdravju posameznikov in njihovi odsotnosti z delovnega mesta (Maslach in Leiter, 1997, 2008).

Supervizija je primerna metoda za vse posameznike, saj lahko z udeležbo pričakujejo različne izide. Tudi če se pedagoški delavec v tem trenutku ne počuti preobremenjenega ali izgorelega, so cilji in funkcije supervizije raznovrstni in vsakemu nudijo prostor za strokovni in osebni razvoj. Imajo pa še mnogo drugih potencialnih koristi, ki niso povezane zgolj s stresom in izgorelostjo (za več informacij glej npr. Ajduković in Cajvert, 2004; Kobolt in Žorga, 2006).

2. **Supervizant v procesu supervizije dobi prostor in priljubljenost, da svoje probleme izpostavi, uporablja manj strategij izogibanja stresnim situacijam, kar rezultira v izboljšanju vseh vidikov zaznane poklicne izgorelosti (manjša pogostost in intenziteta čustvene izčrpanosti ter depersonalizacije; večja pogostost in intenziteta osebne izpolnitve).**

Čeprav se sama udeležba v supervizijskem procesu ni pokazala kot pomemben dejavnik zmanjšanja izgorelosti, pa se je bolj pokazal posreden vpliv. Cajvert (2001) navaja, da supervizor v superviziji ustvari prostor, kjer se supervizant lahko preizprašuje, reflektira, postavlja vprašanja in problematizira dane okvirje, prepričanja, trditve in resnice. Sam proces je aktivno ukvarjanje s problemskimi situacijami, refleksija iz več zornih kotov, iskanje alternativnih rešitev, tudi preizkušanje v praksi, integracija in implementacija novih idej ter ponovna refleksija na prihodnjih srečanjih. Značilnosti aktivnega pristopa k problemskim situacijam bi po našem mnenju lahko ključno prispevale k zmanjšanju strategij izogibanja. Morda k temu pripomore tudi skupina, drugi udeleženci, ki

so lahko v pomoč in navdih pri iskanju boljših poti. Hkrati je pomembna procesnost supervizije, v kateri se odvijajo številni procesi izkustvenega učenja (za več informacij glej npr. Žorga, 1994). Opisano razumemo kot glavne dejavnike, ki podprejo udeleženca, da se s problemskimi situacijami sooči, jih izpostavi, zato uporabi manj strategij izogibanja. Reševanje problemov lahko prinese razbremenitev čustvenih napek, uspešne rešitve pa lahko pripomorejo k posameznikovi pozitivni samopodobi, občutku kompetentnosti in povečanju virov za spoprijemanje s stresnimi situacijami v prihodnosti.

3. Pri tem ni pomembna samo vključenost v supervizijski proces, ampak drugi dejavniki.

V naši raziskavi sta se kot pomembna dejavnika pokazala število let vključenosti v supervizijski proces in število srečanj. To sta pomembna vidika, ki ju poudarja tudi razvojno-educativni model (glej npr. Kobolt in Žorga, 2006). Kontinuiteta supervizije (obiskovanje več let) je pomemben dejavnik predvsem zato, ker sprememba v superviziji ni stanje, ampak proces, ki se zgodi (tako opisujeta tudi Kobolt in Žižak, 2010). Večje število srečanj pa udeležencem omogoča, da se v prvi vrsti vzpostavita skupinska dinamika in zaupanje ter da udeleženci spoznajo način dela v superviziji.

4. Večletna vključenost v supervizijski proces rezultira v zmanjšanju doživljanja čustvene izčrpanosti ter pripomore k povečanju aktivnega spoprijemanja s stresnimi situacijami.

Na podlagi dobljenih rezultatov bi predlagali, da se v organizacijah vzpostavijo dolgoročne supervizijske skupine, kjer bi pedagoški delavec imel možnost obiskovanja supervizije več šolskih let ali (idealno) vsa šolska leta, celotno karierno obdobje. Na ta način bi spodbudili učinke, ki jih lahko prinese udeležba v superviziji. Pedagoški delavec bi imel kontinuirano priložnost za razbremenitev in refleksijo, kar bi pripomoglo k zmanjšanju čustvene izčrpanosti, iskanje alternativnih rešitev za problemske situacije pa bi pripomoglo k bolj aktivnemu spoprijemanju s stresom. Natančnih podatkov o tem, kaj pripomore k manjši čustveni izčrpanosti, sicer nimamo, nam pa

podatki kažejo, da je pomembna kombinacija dveh dejavnikov: večletno obiskovanje supervizije in manj izražene strategije izogibanja.

5. Večje število srečanj supervizijske skupine v posameznem šolskem letu vpliva na večjo intenziteto doživljanja osebne izpolnitve.

Cook Sandifer (2017) ugotavlja, da je frekventnost supervizije (ob njeni kakovosti) ključen dejavnik, ki pripomore k zmanjšanju izgorelosti. Ugotovitev je skladna z načeli razvojno-edukativnega modela supervizije, ki zagovarja večje število srečanj v posameznem procesu glede na druge modele. Po standardih nekaterih zahodnoevropskih supervizorskih združenj zajema proces od 15 do 20 srečanj (Kobolt in Žorga, 2006). Čeprav v našem okolju v praksi pogosto ni prostora (ali denarja) za obširno supervizijo, večina supervizorjev razvojno-edukativnega modela izvaja 8–15 srečanj na posamezno šolsko leto (oziroma vsaj 8).

Kontinuiranost in rednost procesa sta dva vidika, ki ju poudarja tudi razvojno-edukativni model. Ugotovitve raziskave lahko supervizorjem služijo kot ena izmed točk utemeljitve, zakaj je pomembno, da se pedagoški delavci vključijo v proces supervizije, in kako bo vključitev prispevala k spremembam na področju spoprijemanja s stresom in poklicne izgorelosti. Hkrati so lahko ugotovitve podpora supervizorjem pri dogovarjanju z naročniki supervizije, da predlagajo daljše (večletne) procese in da vztrajajo pri zadostnem številu srečanj skupine v posameznem šolskem letu.

Predstavljena raziskava ima tudi svoje omejitve in priložnost za nadgradnjo. Posamezniki se v proces supervizije vključijo iz različnih razlogov, z različnimi motivi in cilji, zato bi bilo najbolj smiselno primerjati spremembe na ravni posameznika. Predlagamo raziskavo, kjer bi s prilagojenim vprašalnikom merili strategije spoprijemanja s stresom in stopnjo zaznane poklicne izgorelosti pred vstopom v supervizijski proces in po zaključku. Lahko bi dodali še tretje merjenje, in sicer od 6 do 12 mesecev po zadnjem srečanju supervizijske skupine, kar bi nam dalo informacijo o trajnosti učinka. Mogoča

je tudi nadgradnja metodologije, bodisi s kompleksnejšimi kvantitativnimi metodami ali z vključitvijo kvalitativne metodologije, s čimer bi uporabili triangulacijo metod in tako zmanjšali negativne vidike posamezne metode. V razvojno-edukativnem modelu imamo na voljo še analizo refleksij posameznih srečanj (ali vsaj zaključnih refleksij), ki nam ponujajo poglobljen vpogled v notranji svet supervizanta in s katerimi bi lahko pomembno dopolnili ugotovitve svoje raziskave.

Ključni prispevek raziskave vidimo v spoznanjih, ki lahko supervizorjem pomagajo pri osmišljanju in evalvaciji supervizijskega procesa, supervizantom pri odločitvi za supervizijski proces in odločevalcem (plačnikom supervizije) kot spodbuda pri upoštevanju strokovnih predlogov in znanstvenih dognanj pri odločitvi o uvedbi supervizije v organizaciji.

LITERATURA

- Ajdukovič, M. in Cajvert, L. (ur.) (2004). *Supervizija u psihosocialnem radu*. Društvo za psihološko pomoč.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. in Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Bilban, M. in Pšeničny, A. (2007). Izgorelost. *Delo in varnost*, 52(1), 22–29.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta: o superviziji*. Svjetlost.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. in Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.
- Cook Sandifer, M. (2017). *Factors associated with supervision and counseling program implementation in schools*. Ann Arbor, ProQuest LLC.

- Čobanović, J. J. (2020). *Poklicna izgorelost in pomen supervizije pri učiteljih razrednega pouka* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6491/>.
- Dekleva, B. (1995). Uvajanje supervizije kot razvojno-podporne dejavnosti na področju obravnavanja problemov v zvezi z odklonskostjo mladih. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija in izvendružinska vzgoja* (str. 6–13). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Depolli Steiner, K. (2010). *Stres in izgorelost učiteljev v odnosu do njihovih pedagoških prepričanj in pričakovanj* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Eisenberg, S. A., Shen, B. J., Schwarz, E. R. in Mallon, S. (2012). Avoidant coping moderates the association between anxiety and patient-rated physical functioning in heart failure patients. *Journal of behavioral medicine*, 35(3), 253–261.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Foley, C. in Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46–55.
- Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. in Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165–174.
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji* [Doktorska disertacija]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Jerman, J. (2005). Stres pri strokovnih delavcih v vzgojnoizobraževalnih in prevzgojnih zavodih. *Socialna pedagogika*, 9(4), 469–498.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. J. in Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across applications. *Journal of Management*, 20, 178–187.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work*. Columbia University Press.
- Kieschke, U. in Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429–437.
- Kobolt, A. (1995). Supervizija: Metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija*

- v *izvendružinski vzgoji* (str. 14–33). Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Kobolt, A. in Žižak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 151–188). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Koritnik, N. (2012). Vloga supervizije pri premagovanju stresa. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 16(1/2), 33–40.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, 110–124.
- Kovač, J. (2012). *Model individualne supervizije svetovalnih delavcev na osnovnih šolah* [Doktorska disertacija]. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Kržišnik, K. in Čuk, V. (2010). Obremenitve in izgorevanje zdravstveno negovalnega osebja v psihiatriji. V B. Bregar in J. Peterka Novak (ur.), *Kako zmanjšati stres in izgorevanje na delovnem mestu* (str. 30–46). Zbornica zdravstvene in babiške nege – Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije.
- Lazarus, R. S. (1996). The role of coping in the emotions and how coping changes over the life course. V C. Magai in S. H. McFadden (ur.), *Handbook of emotion, adult development, and aging* (str. 289–306). Academic Press.
- Lazarus, R. S. in Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Maslach, C. in Jackson, S. (1979). Burned-out cops and their families. *Psychology Today*, 12, 59–62.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey Bass.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498–512.
- Penko, T. (1994). Izgorelost pri delu. V T. Lamovec (ur.), *Psihodiagnostika I* (str. 324–343). Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Poraj, G. (2011). Psihološki poklicni stresorji in izgorevanje pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje*, 42(4), 33–40.
- Pšeničny, A. (2006). Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki. *Psihološka obzorja* 15(3), 19–36.
- Pšeničny, A. in Findeisen, D. (2005). Poklicna izgorelost ali zavzetost za delo, to je zdaj vprašanje. *Andragoška spoznanja*, 11(3), 53–64.
- Rupar, B. (2003). Evalvacija razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije med pedagoškimi delavci. *Socialna pedagogika*, 7(1), 53–70.
- Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UL. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2024/1/Dokt_feb_BRupar.pdf.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J. in Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An BMI validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 803–812.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., in Jackson, S. E. (1996). The MBI-general survey. V C. Maslach, S. E. Jackson, in M. P. Leiter (ur.), *Maslach Burnout Inventory manual* (str. 19–26). Consulting Psychologists Press.
- Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih*. SVIZ.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 29–90). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tancig, S. (2008). Podpora učitelju: supervizija in timsko delo. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig, *Učne težave v osnovni šoli : problemi, perspektive, priporočila [na spletu]* (str. 92–99). Zavod RS za šolstvo. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1477/>.

- Wilkerson, K. in Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 440–450.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3(3/4), 157–169.
- Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projekth. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija za razvojne in preventivne programe* (str. 5–30). Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela.
- Žorga, S. (2002). *Razvojno-edukativni model supervizije*. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 15–48). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2006a). Razvojno-edukativni model supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 283–295). Univrza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2006b). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 165–217). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2007). The Development of Consciousness Through the Supervision Process. *International Journal for Advancement of Counselling*, 299(3-4), 203–211.

COMPETENCES REQUIRED FOR PARTICIPATION IN SUPERVISION OF STUDENTS

205

KOMPETENCE, KI SO POTREBNE ZA VODENJE IN
SODELOVANJE PRI SUPERVIZIJI ŠTUDENTOV

Tatjana Vlašić

tatjanavlastic726@gmail.com

Kristina Urbanc

kristina.urbanc@pravo.hr

ABSTRACT

This paper presents some results of qualitative research of the process of supervision of students. Ten supervisors with extensive experience in supervising social work students during field practice in undergraduate and graduate study conducted by the Study Centre for Social Work of the Faculty of Law, University of Zagreb, participated in the research. The research was conducted using the semi-structured interview method, and framework analysis was used for analysing data. The supervisors' responses about competences for conducting supervision were analyzed with regard to cognitive, relational, functional, personal, and specific competences. From among

the specific competences important for conducting supervision of students, the supervisors single out intensified care and support of students expressed through awareness of their life and professional experiences, sensitivity for the difficulties they are faced with during student life, and understanding for the turbulent period of their maturation. Additionally, provision of support and guiding students to find their own professional path and lifestyle, as well as teaching skills, proved to be important. From the perspective of supervisors, the competences students need to participate in supervision that are associated with thorough theoretical knowledge from certain areas (for example, a better understanding of laws on the graduate study level) and the importance of motivation of students for supervision are particularly emphasized. From the perspective of students, desirable characteristics for participation in supervision include personal characteristics in the sense of openness to new experiences, empathy for others, self-criticism, and respect for diversities, as well as experience in group processes and basic knowledge about interpersonal communication.

KEYWORDS: *supervision of students, social work, field practice, competences*

POVZETEK

Članek predstavi rezultate kvalitativne raziskave o superviziji študentov. V raziskavi je sodelovalo deset izkušenih supervizorjev, ki so izvajali supervizijo prakse študentov socialnega dela v sklopu do- in podiplomskega študija. Raziskavo je izvedel Študijski center za socialno delo Pravne fakultete Univerze v Zagrebu. Uporabljena je bila metoda polstruktuiranega intervjuja, pri analizi podatkov pa metoda logičnega okvira. Odgovori supervizorjev glede kompetenc za izvedbo supervizije so bili analizirani upoštevajoč kognitivne, relacijske, funkcionalne, osebne in specifične kompetence. Supervizorji so izmed specifičnih kompetenc, ki so pomembne pri izvajanju supervizije študentov, izpostavili skrb in podpora

študentom, ki se kažeta s poučenostjo o njihovem življenju in poklicnimi izkušnjami, občutljivostjo za težave, s katerimi se srečujejo med študijem, in razumevanjem razburkanega obdobja odraščanja. Za pomembne so se izkazale tudi izkazovanje podpore in usmeritve študentom pri iskanju njihove poklicne in življenjske poti ter sposobnost poučevanja. Supervizorji so za sodelovanje študentov v superviziji kot najpomembnejši kompetenci izpostavili natančno teoretično poznavanje določenih področij (na primer boljše poznavanje zakonodaje na dodiplomskem študiju) in motivacijo študentov. Študentje so kot želene lastnosti za sodelovanje v superviziji izpostavili osebne lastnosti v smislu odprtosti za nove izkušnje, empatijo do drugih ljudi, samokritičnost in spoštovanje raznolikosti, pa tudi izkušnje s skupinskim delom in osnovno znanje s področja medosebne komunikacije.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija študentov, socialno delo, študijska praksa, kompetence*

INTRODUCTION

At the beginning of formal education of social workers in Croatia (the establishment of the Professional College for Social Workers with a two-year study programme in 1952), supervision was not included in the curriculum, but various forms of consultation groups and other forms of professional support existed in social work practice. During the 1970s and 1980s, the profession of social work was developed, so that in 1985 the four-year study of social work was established, and the first book on supervision in the Croatian language entitled *Supervision in Social Work* by Professor Nada Smolić Krković¹ (1977) was published, and the need to introduce supervision in the social work area was recognized (Smolić

¹ Nada Smolić Krković worked as a professor of social work studies in Zagreb from 1959 until 1984, which proves that the need to create the conditions for professional growth and development of the profession and for support to social workers in their daily work was recognized (Ajduković, & Švenda Radeljak, 2017).

Krković, 1977; Ajduković, & Švenda Radeljak, 2017). During that period, supervision was partly recognized as a help to professionals, particularly to beginners in the area of psychosocial work, but it was still not included as an integral part of the professional development and support in social work. At that time professionals in different areas of psychosocial work gained experience in supervision through various psychotherapeutic training courses. In the university study of social work there was an informal initiative launched by one of the lecturers, Ksenija Napan (1994), within which the students volunteered with different groups of social services users and received group supervision during that work. The events of the Homeland War in Croatia (1991–1995) led to the need to provide psychosocial assistance to a large number of war victims, so that supervision was introduced within psychosocial projects implemented by international humanitarian organizations and afterwards by Croatian non-governmental organizations, but supervision was still not recognized by decision-makers in the areas of social work, education, etc (Pantić, 2022).

The first supervisors from the psychosocial area completed their training in supervision and organizational development according to the European standards in 1998 (integrative approach, EAG/FPI), so that in 1998 the Croatian Association for Supervision and Organizational Development (HDSOR) was established with support from the European Association for National Organisations for Supervision in Europe (ANSE) (Ajduković & Cajvert, 2004; Ajduković & Urbanc, 2010; Pantić, 2022).

The first training for supervisors in Croatia was organized within the project *Introducing Supervision in the Social Welfare System in Croatia* (2001–2004) in collaboration with the Ministry of Labour and Social Welfare, Study Centre for Social Work of the Faculty of Law, University of Zagreb, and Society for Psychological Assistance, with financial support from the Swedish Developmental Agency. The project manager was Marina Ajduković and on that occasion, ten coaches in supervision and 34 supervisors in psychosocial work were trained in accordance with the ANSE principles.

The first textbook, *Supervision in Psychosocial Work* was published (Ajduković, & Cajvert, 2004)²

Since then, supervision has increasingly been incorporated into the areas of social and psychosocial work, and in 2006 a specialist postgraduate course in the supervision of psychosocial work was launched at the Study Centre for Social Work at the Faculty of Law, University of Zagreb. The study programme is open to professionals from different professions and areas of work. Also, supervision became an integral part of the curriculum of the undergraduate and graduate study of social work (Urbanc, 2004, Urbanc et al., 2016., Urbanc et al., 2018).

Today supervision in Croatia is conducted within the social welfare system, education system, justice system, health care system, education of social workers, civil society organizations (human rights), the voluntary sector, pastoral work, and organizational consultancy (Ajduković, 2018). Since 2011, a right to supervision has been embedded in the Social Welfare Act. The Croatian Association for Supervision and Organizational Development, which has been active for twenty-five years and which gathers 132 active members and is a full member of ANSE, has played a significant part in these developments.

PROFESSIONAL COMPETENCES AND SUPERVISION

Professional competences are perceived as a triangle of knowledge, skills, and values, which emphasizes the efficacy of work, but also the personal dimensions of a professional (Buljevac et al., 2020). Starting from the European Qualifications Framework, knowledge

² Ljilja Cajvert, a supervisor, psychotherapist, and social worker, professor at the Department of Social Work of the University of Gothenburg, educator and supervisor on the project Education in the Supervision of Social Welfare Employees which was conducted in collaboration between the Ministry of Labour and Social Welfare, the Study Centre for Social Work of the Faculty of Law, University of Zagreb, and the Society for Psychological Assistance with financial support from the Swedish Developmental Agency, author of numerous publications on supervision and together with M. Ajduković, the author of the first modern textbook on supervision in Croatia, *Supervision in Psychosocial Work*.

is understood as principles, theoretical concepts, and practical knowledge, which is the basis for supervisory work. Skills relate to cognitive and practical ability to implement that knowledge, while competences relate to the necessary, fundamental characteristics of supervision. Since the modern supervisory paradigm emphasizes the professional relationship as the most significant factor for the success of supervision, the competence framework of supervision should also encompass the personal skills of participants, but also those which are specific for relationships in supervision. According to Judy and Knopf (2018), these are the competences that act in the points of interaction between individuals, their work environment, and specific functions and roles they have in that environment. Buljevac et al. (2020) point out that in research practice competences are usually assessed through self-evaluation and assessment of self-efficacy, and assessment based on observation is less represented. Regardless of the manner of assessment, it is suggested that the competence framework and measuring instruments should be developed respecting the specific characteristics of a national context.

In that sense, it is important to state that the Croatian model of supervision is directed towards the members of helping professions, focusing on a professional or helper and their relationship with the user, as well as their personal and professional development, the method used is dialectical-reflective, and the common definition is as follows: "Supervision is a process of development of a professional as a reflective practitioner. It is a creative space in which a professional in co-operation with a supervisor learns from their experiences, seeks their own solutions to problems encountered in their work, including a more efficient coping with stress, considering the client's situation and resources, their thoughts, feelings and resources, as well as the relationship with a client from different perspectives. By integrating these different aspects of a professional situation, a supervisee creates preconditions to act as a professionally competent person. Thus supervision ensures quality work with the users of psychosocial work." (Ajduković, & Cajvert, 2004).

The theoretical framework which has been used in the development of the Croatian model of supervision conceptually and value-based complies with the ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) approach, as well as with paradigmatic changes in modern practice of helping professions, including social work.

Key characteristics of that paradigm can be summarized through the following shifts:

- from the positivist towards a relativist paradigm, which means: giving up on neutrality in supervision, strengthening the importance of relationships and the idea of reciprocity, to which the development of neuroscience contributes significantly,
- abandoning the didactic, hierarchical model and the development of a relational model in supervision,
- application of attachment theory in supervision, strengthening the motivation for maintaining connection and communication in spite of obstacles, and encouraging research of attachment styles of supervisees with the aim of recognizing supervision as a safe place, and recognizing supervisory relationship as a relationship of attachment between two adults (Rožič, 2018).

The post-modern concept of help demands different ways of teaching students as future professional helpers whereby multiperspectivity of reality, the significance of language as a means of change, and the importance of participation in the process of co-creation become basic characteristics of the processes and relationships (Urbanc, & Kletečki Radović, 2007).

The theory of social constructivism led to a change in the manner of learning that is based on the idea that knowledge about the world develops in the everyday interaction of people through their interaction with the environment. In that context, learning is an inseparable part of supervisory process. Therefore, the experiential model of learning is significant for providing support to

students in direct professional action with users, encouraging students in further development of their competences, training for observation and reflection, as well as application of critical thinking that has similar characteristics to the process of experiential learning in the supervision of psychosocial work of professionals.

Such paradigmatic changes influenced a change of the supervisor's competences in the sense that a supervisor does not know the outcome of an interaction with a supervisee, assuming the so-called position of 'ignorance' in such a way that questions are asked on the basis of a supervisee's answers, rather than his/her own cognitive map (Socratic method). This approach enables putting the quality of relationship in the foreground instead of knowledge and emphasizes the supervisee's resources instead of the concept of help, and strengthens the capacity for co-operation. It can be concluded that, according to the principle of systemic action, changes in the helping relationship follow the trends in social relations through the development of democratization, civil society, and values of the relationship per se.

ORGANIZATION OF FIELD PRACTICE AND SUPERVISION OF STUDENTS AT THE STUDY CENTRE FOR SOCIAL WORK

At the Study Centre for Social Work of the Faculty of Law, University of Zagreb, the educational process is designed according to the '4+1' principle, which stands for four years of undergraduate study and one year of graduate study. The curriculum includes field practice in every year of the study programme (Studijski centar socijalnog rada PFZ, 2022 https://www.pravo.unizg.hr/scsr/diplomski_studij/diplomski_studij_iz_socijalnog_rada).

Field practice is conducted in co-operation with 171 institutions/associations within the social welfare system, health care, the judiciary, the educational system, civil society organizations, and other non-governmental organizations. General aims of this part of curriculum are as follows:

- to enable students an insight into specific characteristics of social work practice so that they can, in accordance with their level of knowledge and competences, get involved in the work with clients with a support and guidance from teachers,
- to make the situations for learning available to students in accordance with the learning outcomes of respective years of the study programme,
- to enable students to reflect on gained experience in the sense of analyzing the application of theories, skills, and professional values, critically examining the experience gained and their own professional development,
- to help students widen their understanding of professional roles and professional identity,
- to enable students to expand their understanding of the mission and vision of social work as a profession.

In the first year of study, students are acquainted with the operation of social welfare centres through a one-day visit, while in higher years of the study programme practice is organized in blocks or continuously during the term on the principle of weekly visits of students to social welfare institutions, social welfare centres, or civil society organizations. Practice begins with orientation meetings during which students meet their field practice teachers who are in charge of the organization of practice and who introduce students to the operation of institutions and organizations and to the users with whom students will meet on a weekly basis. Students are obliged to meet with the users, keep a practice diary with their observations related to the needs, difficulties, and social functioning of the users, prepare a final report, and attend supervisory meetings that are conducted in order to provide support to students in direct social work practice in the second and fifth year of the study. In the third and fourth year, support to students during practice is provided through group consultations.

Teaching outcomes are consistent with the Global Standards for in Social Work Education and Training, Croatian Qualification Framework, and Faculty Programme, and the same applies to the case management, preparation of a case plan, assessment of the

client's life situation, planning interventions directed towards the process of change, acting in accordance with professional ethics and the concept of lifelong learning and other activities adapted to the conditions and possibilities with social welfare centres (Urbanc et al., 2016).

The Study Centre for Social Work distinguishes the supervisor's role from the role of field practice teacher in the field practice of students, unlike some other study programmes within which these two roles are combined. The field practice teacher is an employee of the organization in which students are placed for their field practice and he or she assigns tasks to students and monitors their work, so that the role of the field practice teacher can be grouped as organizational, educational, and evaluational. That means that a field practice teacher is an experienced professional familiar with teaching outcomes and curriculum, and that he/she is responsible for students during their practical work.

Supervisors have multiple roles which include fulfilment of obligations towards the faculty, the institution in which students do their practical work, and the expectations and needs of students. This role is performed by a professional who is an external collaborator of the faculty, a licensed supervisor, and is not employed by the organization in which students do their practical work. Supervision is a place where, in a safe and confidential environment, students have an opportunity to share their experiences from field practice, discuss them, reflect upon them, and gain knowledge and skills in direct work with clients. Additionally, students of the graduate study programme learn about the meaning of supervision and its purpose more systematically within the Methods of Supervision course, where they also learn about the importance of supervision as a necessary support in their future professional path.

A change in the paradigm of helping professions, including social work, focusing on the process instead of the task in the professional environment, can lead to contradictory and paradoxical messages for professional helpers, which represents a challenge for modern social work practice (Urbanc, 2007, Everett et al., 2011). In such circumstances, the transition from the education system into the area of practical work for the first time during field practice

can have different effects, outcomes, experiences, and emotions for social work students, which could be related to the difficulties related to the integration of theory and practice, expanding experience in trying to find their own solutions in professional situations and reporting about different experiences from field practice.

AIM OF THE RESEARCH

Starting from the long-term experience in organizing and conducting field practice and supervision of social work students, the authors wanted to gain through conducting qualitative research an insight into specific characteristics of the supervision of students regarding competences of participants – supervisors and supervisees – needed for participation in the supervision of students. This paper presents part of results of research conducted in 2020 which are related to the supervisory competences. The research questions were formulated as follows:

1. Which competences do students need for participation in group supervision?
2. Which competences do supervisors need for conducting supervision of students?

The hypothesis of this research is that there are differences between supervision of professionals and supervision of students regarding the specific needs of students and the level of competences they come with. Accordingly, we assumed that within that context, some specific competences are expected from supervisors.

In line with the aim of the research, research questions, and participants, a qualitative approach to the collection and analysis of data was used. The qualitative approach was chosen because it is focused on personal experience and in this research the personal experience of supervisors in work with students is important as it enables a deeper and more detailed understanding of that specific topic (Milas, 2005).

PARTICIPANTS OF THE RESEARCH

Ten supervisors with extensive experience in social work student supervision, of whom five are teachers at the Study Centre for Social Work of the Faculty of Law, University of Zagreb, and five are external collaborators. Two of the external collaborators are employees of social welfare centres, and three are employed in the private sector of providers of counselling and psychotherapy services. All participants are female social workers from 31 to 60 years of age. Apart from a licence for supervision, all participants have some additional therapeutic or professional training, such as reality therapy, Gestalt therapy, psychodrama, Family mediation, and others. The participants have abundant and varied experience in managing supervisory groups and experience in conducting supervision for students in groups ranging from 5 to 15 participants. The sample is intentional and comprises all supervisors of supervisory groups for students at that time, except authors of the article.

DATA COLLECTION PROCEDURE

Data was collected by a method of a semi-structured interview at times and in places suitable for the participants, and most interviews were conducted at the premises of the Study Centre for Social Work. Before the interview the participants were sent a request to participate in the research by e-mail, describing the purpose and aim of the research and stating the estimated duration of an interview, and the list of supervisors was available to the authors on the basis of co-operation in organizing and conducting field practice of students. The written consent of all participants was obtained, confirming their informed consent for voluntary participation in research. Confidentiality was guaranteed and the participants were informed that their data would be rendered anonymous during data analysis and their presentation in research results. With the consent of all participants, interviews were recorded by Dictaphone. On average, interviews lasted an hour. Transcripts were handwritten without using PC software for data analysis and management. There were no objections to submitted transcripts, except in one

case when a change of the text was requested related to clarification of content, which was consequently done. No notes were taken during interviews. At the end of their interviews, the participants had an opportunity to give suggestions for improving the paper, and these suggestions were entered into the text of the report.

DATA ANALYSIS METHOD

Analysis of the textual items was conducted by performing framework analysis according to Ritchie and Spencer (1994), which was in line with the aim of the research and the data collection procedure, since the interviews yielded a lot of data, and based on previous findings it was possible to select the topics which would constitute ‘a framework’ of the analysis of the textual items in advance. The data obtained through interviews did not significantly change the structure of the initial framework. A key statement was used as a data unit. Textual-numerical codes were used (S1, S2...) where S stands for a supervisor, and the number marks the order of the conducted interview, which is a coded mark for an individual participant.

Limitations of this research are primarily concerned with the specific characteristics of the student population from just one perspective—that of a supervisor, while the perspective of students is lacking.

Furthermore, it is important to note that, due to their genuine interest in the topic and due to their multiple roles during the research process, the authors of this paper were by no means impartial, and therefore this was taken into account in drawing justifiable conclusions, data analysis, reporting statements in the text, accurate interpretation of stated/observed, and continuous consultations and reflection.

RESULTS AND DISCUSSION

In the thematic area of Competences of Participants, two topics were distinguished: “Competences of supervisors for conducting student supervision” and “Competences of students for

participation in supervision”, both of which will be presented in detail in the continuation of the text.

The first topic: Competences of supervisors for conducting student supervision

Answers to the question of which competences a supervisor should have for conducting student supervision revealed the following six categories: cognitive competences, relational competences, functional competences, personal competences, ethical competences, and specific competences.

TABLE 1

Competences of supervisors

topic 1: competences of supervisors of students categories
1. cognitive competences
2. relational competences
3. functional competences
4. personal competences
5. ethical competences
6. specific competences

Answers to the questions of which knowledge, skills, and attitudes a supervisor should have and what role of experience plays in conducting student supervision can be divided into six categories: cognitive competences, relational competences, functional competences, personal competences, ethical competences, and competences adapted to a specific context, i.e. the type of supervision, such as supervision of students.

According to Vizek Vidović and Vlahović Štetić (2007), competences represent a dynamic combination of cognitive and meta-cognitive skills, knowledge, and understanding, interpersonal and practical skills, and ethical values. The aforementioned author defines learning outcomes from the same source as statements prepared by an educator of what a learner is expected to know,

understand, and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning, accompanied by appropriate evaluation criteria according to which it can be determined whether outcomes were achieved.

Within cognitive competences supervisors recognize four important areas: general knowledge about supervision (“I certainly must have knowledge about supervision...” (S7); “...a completed education in supervision...” (S9)), specific knowledge about theoretical models of supervision (“It is more of an educational supervision than supervision of professionals, so one should possess knowledge about different theoretical models...” (S2), knowledge about the area of field practice (“...So it is not a prerequisite, I do not have to know what students are doing, but in this situation it proved to be highly useful, because I can transfer to them that piece of knowledge and experience, and that is valuable to them, therefore I would recommend it...” (S7), “...knowledge about field practices...” (S9); “...supervisor’s knowledge from concrete social work practice is exceptionally important because it ensures a safe work context as the supervisor also knows the issues that she is supervising in the role of a professional...” (S10), and knowledge about group work (“...knowledge about group work, group processes...” (S9); “...managing the group process...” (S10), and one of the participants believes that the knowledge about some therapy directions (“...at least minimum knowledge about therapy direction...” (S9). Addressing the experience of supervision in Sweden, Bernler and Johnsson (1993) recommends in their paper that a supervisor should be an expert in the following areas: psychosocial work in the sense of the supervisor’s personal experience and theoretical knowledge and understanding of the technique and theory of supervision, as well as what is called ‘cultural competence’ in terms of understanding of daily aspects of work. On the other hand, Tuđa Družinec (2011) considers that the influence of their own professional experience within the same system that employs the supervisees as well may prove to be a disadvantage for the supervisor due to their professional concerns and inability to take a different perspective or position in relations to supervisees.

One of the supervisors attached great importance to relational competences in the creation and maintenance of collaborative relationship with students (“...Very openly, very fairly, with a lot of approval, a lot of honesty and then you get their collaboration and that is very important, get them to collaborate because if you don’t, the effect will not be good...” (S7), connecting her functional competences through communication skills, providing efficient feedback, empowerment of students, and conducting dialogues (“...As far as skills go, communication skills are in first place, because in the end it all boils down to words and the relationship we establish. If I am not skilful in that, if I cannot give information, if I cannot support them, if I cannot conduct a dialogue, then supervision falters...” (S7), and related to that, one of the supervisors also mentions active listening “...must know how to listen...” (S3). One of the supervisors mentions the importance of the skills of using supervision as a place and manner of interconnecting knowledge and experience (“I would say that this is the missing part, connecting knowledge and experience and the manner of analyzing their experience and connecting that understanding, and that would make supervision a place where they will recognize what they know and what was useful to students, what they do not know, what was missing, and what must they learn, so that it becomes developmental, what they must do and what must they learn...” (S4), as well as creating an environment in which a balance between challenges and support is present (“...and we have to work on raising the professional competences of young persons and in accordance with that that set of techniques and methods of work, to make supervision challenging and empowering.” (S4)).

Davys and Beddoe (2000, 2009) state that it is necessary to balance support (facilitation) and didactic interventions (instruction) in student supervision, and that a supervisor cannot only use reflection, because students need clear parameters, guidelines, and information in order to start to create their own sense of mastery of skills which are necessary in practice.

Empowering students is one of the key characteristics of student supervision (“...To be open towards them, to be positive, to be supportive, these are all values that are very important to

students. That invites them to be free. If they see someone rigid in the supervisory role, someone who does not allow laughter, then they do not open up, then they use the supervisory process poorly.” (S7)), as well as creation of a relaxed atmosphere, which one of the supervisors recognizes as part of establishing a relationship with them, but also as preparation for supervision (“... a supervisor should also be relaxed with them as part of establishing a relationship with them and as preparation for supervision, at any rate it takes more than relaxation on the part of a supervisor.” (S1), and several supervisors mention that humour is one of important elements in creating a relaxed atmosphere (“...A supervisor should have a certain sense of humour, be funny in some way, because they are reserved, they don’t know what supervision is, as a rule they are faced with a challenging situation...” (S1); “...Well, I think some humour is welcome...” (S3); “...Laughter is important to everyone, it is important to talk about some things which are perhaps not directly connected to their work...” (S7); “...some humour certainly contributes to relaxation...” (S4), which is in accordance with the personal characteristics of supervisors that are desirable for working with students, as well as some other ones (“...must be empathetic...” (S3); “...tolerance...” (S10); “...one needs to be creative, flexible...” (S5)).

Personal competences might include personal and professional maturity through the ability to contemplate one’s own work which is developed through experience (“...Yes, experience is actually very valuable everywhere...It is a very special experience, educational supervision, and it created some initial uncertainty in me in the first year... Experience is very important, because I have to be certain that with me as I am I can do the job that awaits me... The more experience you have, the more you are certain of yourself and the more methods you have tried, the more concrete situations you have experienced. It seems to me that perhaps young supervisors who have little experience in supervision are generally not the best solution for students, because although they are close in age, they lack life and professional experience, so I don’t think they are the best choice...” (S7)).

According to Cicak (2011, 2015), personal competence is manifested in work, so that personal characteristics which are expressed through opinion, feelings, motivation, and behaviour are an important part of the supervisor's competence and an indicator of professional identity. Awareness about the relationship of power is even more pronounced in student supervision, which also raises ethical competences ("...These qualities of the persons from supervision are even more highlighted, it seems to me, because they do not know how to protect themselves, they cannot defend themselves in a situation that might be difficult to them. Of course, I teach them: you need to self-determine yourselves, say anything you feel comfortable saying in supervision, but if something is difficult for you, tell me not to do it..." (S7)).

According to Cicak (2015), ethical competence of a supervisor integrates value perceptions, reflections, and actions. It also includes ethical awareness and sensitivity, knowledge about theory of ethics, ability to identify ethical issues in a concrete situation, understanding and reflection about an ethical dilemma, application of ethical rules in practice, and assuming responsibility (Ketner et al., 2017.; Kaiser, 1996; Bogo et al., 2007).

Other desirable specific competences for supervisors of students might include intensified care and support for students expressed through awareness of their life and professional challenges, sensitivity for the difficulties they are faced with in the student way of life, and understanding for the turbulent period of their maturation through the provision of stability and support, but also guidance in finding their own professional path and life style ("...they are neither children, nor adults, but something in between...and I know how to communicate with them. Which means it is only necessary to have skills in communicating with young persons who are generally not yet independent, who mostly live with support from their parents, but are still not employed, do not have families, and are therefore still childish in some aspect due to all that..." (S1); "...not on the same level with them, but not to seem like an authority figure, I am already an authority figure to them because of the age difference..." (S3); "...So I think that a supervisor of students should possess another dimension that

makes him or her capable of working with a young person who is still full of anxiety. They are fighting with life, with maturing, with the system that does not understand them. I think that this additional dimension of understanding their concrete position in life is very important and that it means you do not have to worry when you are working with professionals. A professional can take care of himself, a student normally does not know how to take care of himself, therefore it is the supervisor's task is to take care of him..." (S7); "...You should be open the whole time and bear in mind how old they are and what life experience they have, what their background is, sometimes I have a feeling they are in extended adolescence, we also have to understand the fact that our education system is as it is and that secondary school students and the first or second year students are such children compared to past times when persons of their age were already independent and this has to be kept in mind" (S8); "...I think that a supervisor should have competences of working with young persons, that they understand the development of young persons, they need to be approached in a slightly different way than adults. Apart from that, they are students, and consequently used to a certain way of work... It is important to love these young people...." (S5); "...The most important thing is accessibility to students, I think it is important to them that they can call me when things heat up and when things are difficult for them." (S6)). According to the statements made by supervisors about competences, teaching skills are also something that could be emphasized as a specific characteristic: ("...A supervisor should be able to simplify common methods and techniques that are used in supervision..." (S1); "...teaching skills..." (S2); "...I think that it is not enough to have expertise in some area, but the manner in which that knowledge would be transferred to students also matters a lot..." (S5)).

One of the specific competences is the integration of all aforementioned competences since supervision is within the curriculum and sometimes it is its determinant, so that supervisors should possess competences to make it as it would be if it were voluntary ("...maybe more focus on the content that is delivered, to take into account the outcomes, to have awareness of the context regarding

which course should supervision take, supervision is voluntary but also obligatory, and in my opinion it would be better if there was no such conflict and if supervisors were external collaborators..." (S2)).

It is important to mention that some of the supervisors were external collaborators of the Study Centre, while some were teachers (with a supervisor licence), so they would assume the role of supervisors during field practice. These multiple roles occur in cases when there are not enough resources to engage external supervisors for all supervisory groups of students during field practice, so in such cases 'internal resources' also play the part of supervisors of students.

A possible advantage of supervisors who are teachers at the same time is a better knowledge of theory, as well as better understanding of students and their educational needs and awareness of their problems, while their possible shortcoming, according to some of them, lies in the conflict between their roles. An advantage of engaging external collaborators as supervisors, particularly professionals from direct casework practice, is their better knowledge about practice, while a shortcoming is connected with the lack of sound knowledge of theoretical concepts, educational processes, and learning outcomes.

The second topic: Competences of students for participation in supervision

Answers to the question of which competences students should possess for participation in supervision as supervisees and members of a supervisory group, according to the supervisors' experience, yielded five categories: basic knowledge of interpersonal communication theory and communication skills, knowledge of social work theory and law, understanding characteristics of group work, personal characteristics of students for group work, and motivation for supervision.

The statements made by supervisors demonstrate that there are significant differences between expected competences depending on whether they are students of undergraduate or graduate study programmes. While some supervisors for the undergraduate study programme consider that the competences of students are not

TABLE 2*Competences of students*

topic 2: competences of students categories
1. basic knowledge of interpersonal communication theory
2. knowledge of social work theory and law
3. understanding characteristics of group work
4. personal characteristics of students
5. motivation for supervision

necessary for participation in supervision, because competences are created through supervision ("Students are fully incompetent as supervisees when they come to supervision..." (S7); "I think that students do not need to have competences, because supervision and university study are some of the tools by which they create competences..." (S6), others believe that it is sufficient that students are familiar with basic communication skills ("I think that the most important is what they learn in the first and second year of study, and that is quality communication, I think that is a basis..." (S8); "...A competence for participation in supervision as a supervisee is active listening..." (S10); "...basic interpersonal communication..." (S9)).

One of the supervisors considers that it would be good if students learnt about group work through the experience of group work ("I certainly believe that the supervisees who have some experience in group work are more receptive and there is no need for additional teaching and modelling of some group processes, it could be a bonus of a kind. On the other hand, all these processes and opportunities can be examined in supervision so that students can learn from them..." (S2)), although how to use group processes is learnt within supervision. Another supervisor states that students are skilful in using group processes ("...I am happy here because they start working in some groups from the beginning of the first year, so that they learn about group dynamics, group process..." (S7)).

As many as seven supervisors mention the importance of personal characteristics of students for group work, such as openness, self-criticism, respect for diversities, and empathy for others (“When it is central that they are open to bringing as many details as possible...” (S3); “...that they are open to new things, that they are flexible...” (S5); “At least some openness to analyze their own experience and work on themselves and some self-criticism...” (S4); “...to allow themselves to hear others, to show respect for diverse colleagues and then for diverse clients...” (S8); “...that they are willing to hear...” (S5); “...empathy...” (S10)).

The statements from two supervisors for the graduate study programme show that, with regard to openness to expressing their opinion and experience of younger students, more emphasis is placed on the supervisor’s skills in conducting supervision and progression in learning about the supervisory process, during which students are given more time to acquire the skills of speaking in front of a group, so the expectations are lower (“...I see a difference between the first and sixth meeting in supervision of the second year students. It comes as a shock that six or seven of them are in a group so they feel much more exposed and then it is important for me to contribute so that the quieter ones express themselves, but I think it is something that they develop.” (S6); “I do not put students into focus unless it happens spontaneously. A student asks a question, and then I work with the group on that question where that student is more exposed, more open, gives more of himself, but this is never done for too long a time or in a way that would make the student feel attacked, as one might say, never. Students cannot take that, it is too difficult for them.” (S7)).

Motivation of students for supervision is very important, as it is stated by two supervisors in the graduate study programme (“It is important to me that they are motivated...” (S5); “That motivation to participate in the supervision process, to get something out of it, that is something they should come with.” (S4)). Two supervisors perceive the importance of participating in supervision through getting to know about the purpose and manner of using supervision in professional future (“Then I try to give them some examples that were successful and good so that they can see what

supervision can serve for..." (S5); "...They learn how supervision can be used so that they could benefit from it..." (S7)).

One supervisor considers that it would be good if supervisees had some basic knowledge about supervision ("...Minimum knowledge of theory of what supervision is, how it is conducted, basic principles, hence understanding the content of supervision..." (S9)).

With regard to the topic of competences of the supervision participants, the results show that supervisors pay a lot more attention to reflecting on their own competences than about the competences of students, especially lower-year students. This can be explained through the fact that the undergraduate students are just learning about basic interpersonal communication, group work principles, and are acquiring basic knowledge about direct work with the client, and there are differences between the students of the two levels of study with regard to their emotional maturity. It is only at the graduate study level that the students encounter the Methods of Supervision course, in which they acquire more theoretical and practical knowledge about supervision, so therefore the expectations of supervisors about their competences are somewhat higher.

The statements of supervisors show that they recognize their role and responsibility in the interconnection between their own competences for conducting supervision and the development of the students' competences. As competence integrates the professional, ethical, and personal dimension, some statements demonstrate the stratification and span of examining one's own competence, a high level of motivation to improve the quality of supervision through the development of competences, continuous self-assessment about one's efficacy, and the development of a work model that would be as adapted to the needs of students as possible.

It can be concluded that the supervisors are in different developmental stages of their work with regard to their experience in conducting supervision, so a report higher or lower balance between their needs and the needs of supervisees, as well as the perception of safety and confidence in their own competences. However, most of them already are or are becoming mature and competent supervisors, which makes them more focused on the

needs of students and the supervisory process, and less focused on themselves and their role in supervision and mastering techniques and methods of work (Alschuler et al., 2015). It is also identifiable that some supervisors are more willing to take risks, to deal with uncertainty in supervision, and to rely on their own knowledge consistent with their theoretical orientation, the level of experience in psychosocial counselling, or experience in long-term and frequent work with students within any form of their teaching.

CONCLUSION

In the area of competences there are some open-ended questions concerning the competences of supervisors and students which could serve as criteria in the selection of future supervisors, but also as an incentive to further assist the existing supervisors in the realization of the mission they are committed to in their work with students. The answers given by supervisors concerning competences for conducting supervision of students were analyzed with regard to cognitive, relational, functional, personal, and specific competences. The supervisors singled out intensified care and support of students expressed through awareness of their life and professional experiences, sensitivity for the difficulties they are faced with during student life, and understanding for the turbulent period of their maturation as desirable specific competences for supervisors of students. Additionally, provision of support and guiding students to find their own professional path and lifestyle, as well as teaching skills, proved to be important. One of the specific competences is the integration of all of the aforementioned competences into the awareness of the context of the student supervision, the fact that supervision is prescribed by the curriculum, and that it is sometimes its determinant, so that supervisors need to have competences to make it as it would be if it were voluntary.

From the perspective of supervisors, competences students need to participate in supervision that are associated with thorough theoretical knowledge from certain areas (for example, a better understanding of laws on the graduate study level) and the

importance of motivation of students for supervision are particularly emphasized. For the perspective of students, desirable characteristics for participation in supervision include personal characteristics in the sense of openness to new experiences, empathy for others, self-criticism, and respect for diversities, as well as experience in the group process and basic knowledge about interpersonal communication. We emphasize that the characteristics in question are desirable ones, and not the characteristics the lack of which would represent an obstacle to supervisory work, and that the role of supervision, especially for lower-year students, is to encourage the development of competences so that the students can learn how to use supervision as a resource and support in their future professional work.

The authors approached the research because of their own personal and professional interests in the topic, but also because of the under-representation the topic, at least in the domestic professional and scientific literature. The authors have frequently witnessed attempts to reduce the student supervision to some “less important form” of supervision which can be conducted by almost anyone who has any experience in the profession, as well as statements that a supervisor’s licence or some special preparation is not necessary for this role, as it only requires “commitment to work” and experience from practice.

With this paper, we would like to draw attention to the need for further research on what enables, facilitates, and hinders participation in student supervision and how it is done, and how supervisors can contribute to making students experience supervision as a safe place and a resource for obtaining support, developing professional competences, and the prophylaxis of their own mental health. We conclude that there are at least several reasons for writing and conducting research about student supervision. Firstly, students need support, not only in direct work with clients during practice, but also in the process of developing their own professional identity, whereas different roles are played by their university teachers, field practice teachers who guide them through practical work, and supervisors who in fact have “a royal position” to integrate all these outcomes and help students to “take them away” from study in

the form of usable, i.e. actionable knowledge (according to Trevi-thick, 2008). It is therefore even more important that the role of a supervisor is as independent as possible in relation to the role of the teacher, assessor, and evaluator so that a student can truly experience supervision as “a safe place”. Additionally, in that way a student gets the opportunity to examine and question his or her relationship towards practice, clients, professional situations and challenges they bring, with a possibility to reflect upon it in a safe way. Secondly, as was already mentioned, this is an under-represented topic, and thirdly, it is important to recognize differences and specific characteristics between supervision of students and some other terms and concepts that are sometimes used as synonyms, such as mentorship, monitoring, moderating, etc. In this respect, we conclude that specific preparation is also needed for the role of a supervisor of students, as well as support for supervisors, and that the responsibility for recognizing and promoting this role primarily lies with university studies, but also with the professional community.

LITERATURE

- Ajduković, M. (ed.). (2018). *Supervizija i coaching u Europi. Koncepti i kompetencije*. Biblioteka socijalnog rada i HDSOR.
- Ajduković, M., & Cajvert, Lj. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M., & Švenda Radeljak, K. (2017). In memoriam Prof. dr. sc. Nada Smolić-Krković. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), 167–173.
- Ajduković, M., & Urbanc K. (2010). Supervision as a safety net: The case study of Croatia. In G. van Hees, & B. Geibler-Piltz (ed.), *Supervision Meets Education* (p. 113–133).. CESRT/Zuyd University.
- Alschuler, M., Silver, T., & McArdle L. (2015.). Strengths-based group supervision with social work students. *Groupwork* 25(1), 34–57.
- Bernler, G., & Johnsson, L. (1993). *Supervision in der psychosozialen Arbeit: integrative Methodik und Praxis*. Beltz Edition Sozial
- Bogo, M., Regehr, C., Power, R., & Regehr G. (2007). When Values Collide: Field Instructor Experiences of Providing Feedback and Evaluating Competence. *The Clinical Supervisor*, 26(1/2), 99–117.

- Buljevac, M., Opačić, A., & Podobnik, M. (2020) Profesionalne kompetencije socijalnih radnika: Temelj identiteta jedne pomažuće profesije. *Ljetopis socijalnog rada*, 27(1), 31–56.
- Cicak, M. (2011.) Etička pravila u superviziji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 185–216.
- Cicak, M. (2015). *Etičke vrijednosti u obrazovanju supervizora* [Doktorski rad]. Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
- Davys, A., & Beddoe, L. (2000). The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students. *Social Work Education*, 19(5), 437–449.
- Davys, A., & Beddoe, L. (2009). Supervision of students: A map and a model for the decade to come. *Social Work Education*, 28(8), 919–933.
- Everett, J., Miehl, D., Dubois, C., & Garra, A. M. (2011). The developmental model of supervision as reflected in the experiences of field supervisors and graduate students. *Journal of Teaching in Social Work* 31(3), 250–264.
- Judy, M., & Knopf, W. (2018). ECVision – ein Europäisches Kompetenzprofil für Supervision and Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 25(4) 525–533.
- Kaiser, T. L. (1996). *Supervisory Relationships: Exploring the Human Element*. Pearson.
- Ketner, M., Van Cleave, D., & Cooper-Bolinskey, D. (2017) The Meaning and Value of Supervision in Social Work Field Education. *Field educator, Simmons School of Social Work*, 7(2), 1–17.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Napan, K. (1994). *Kako djelotvorno raditi s ljudima*. Alinea.
- Pantić, Z. (2022). Supervision in Croatia. *Anse Journal of Supervision* 6(1), 29–33. [https://www.professioneelbegeleiden.nl/public/files/ANSE-2022-02-99\(2\).pdf](https://www.professioneelbegeleiden.nl/public/files/ANSE-2022-02-99(2).pdf)
- Richie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman, & R. G. Burgess(eds.), *Analysing Qualitative Data* (p. 173–194). Routledge.
- Rožić, T. (2018). Regulacija afekta u superviziji psihoterapije: višestruka studija slučaja trenutaka promjene. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(3) 403–425.

- Smolić-Krković, N. (1977). *Dinamika intervjuja u socijalnoj anamnezi – supervizija u socijalnom radu*. Savez društava socijalnih radnika Hrvatske.
- Studijski centar socijalnog rada PFZ (2022). <https://www.pravo.unizg.hr/studiji/diplomski-studiji/sveucilisni-diplomski-studij-socijalni-rad/>
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *The British Journal of Social Work*, 38(6), 1212–1237.
- Tuđa Družinec, Lj. (2011). Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski process u pomažućim profesijama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 333–363.
- Urbanc, K. (2004) Supervizija studenata. In M. Ajduković, & L. Cajvert (ed.), *Supervizija u psihosocijalnom radu* (p. 303–330). Društvo za psihološku pomoć.
- Urbanc, K. (2007). Smisao i obilježja postmodernog pristupa u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 179–196.
- Urbanc, K., Buljevac, M., & Vejmelka, L. (2016). Teorijski i iskustveni okvir za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada* 23(1), 5–38.
- Urbanc, K., & Kletečki Radović, M. (2007). Aktivno učenje i kritičko mišljenje u kontekstu supervizijskog, edukacijskog i pomažućeg odnosa. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 355–366.
- Urbanc, K., Buljevac, M. & Vejmelka, L. (2016). Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(1), 5–38.
- Urbanc, K., Rajhvajn Bulat, L., & Sušac, N. (2018). Evaluacija studentske terenske prakse – perspektiva studenata diplomskog studija socijalnog rada. In K. Grubišić (ed), *Zbornik radova znanstvenog skupa: Primjena kvalifikacijskog okvira u području prava i u području socijalnih djelatnosti* (p. 309–330). Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu,.
- Vizek Vidović V., & Vlahović Štetić V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283–310.

TELESNA DIMENZIJA V SUPERVIZIJI IN REGULACIJA FIZIOLOŠKIH STANJ

233

THE BODY IN SUPERVISION AND REGULATION
OF PHYSIOLOGICAL STATES

Maša Žvelc

masa.zvelc@institut-ipsa.si

Gregor Žvelc

POVZETEK

Prispevek na podlagi teoretske analize, pregleda raziskav ter praktičnih primerov argumentira in razlaga pomen vključevanja telesne dimenzije v supervizijo ter pomen čustvene in fiziološke regulacije v superviziji.

Psihoterapevti, svetovalci in drugi profili, ki se ukvarjamo s pomočjo sočloveku, se soočamo z bolečimi stanji človekove eksistence in pogosto med srečanji absorbiramo čustven ter fiziološki stres, ki ga doživljajo naši klienti. Pogosto znotraj psihoterapevtskih seans ne zmoremo regulirati teh travmatskih

in disreguliranih stanj. V prispevku argumentiramo, da je ena od ključnih funkcij supervizije transformacija disreguliranih fizioloških supervizantovih stanj v balansirano fiziološko stanje supervizanta. Znotraj v čuječnost in sočutje usmerjene supervizije sta čuječe zavedanje supervizanta in supervizorja ter sočutje do sebe osnovna procesa, ki ju uporabljamo za fiziološko regulacijo. Čustvena in fiziološka regulacija vodi k izboljšanju psihoterapevtske in supervizijske prakse ter je povezana s skrbjo zase ter prevencijo izgorevanja pri psihoterapevtih in svetovalnih delavcih.

Prispevek podaja originalno razlago fiziološkega paralelnega procesa ter funkcionalne in nefunkcionalne fiziološke sinhronije ter razloži njuno povezanost s stanji reguliranega oziroma disreguliranega avtonomnega živčnega sistema pri supervizantih. Predstavi tudi praktično usmerjen model *Trojni R* (Žvelc in Žvelc, 2024), ki sistematizira supervizorjeve metode, ključne pri delu s telesom ter čustveno in fiziološko regulacijo v superviziji.

KLJUČNE BESEDE: *čustvena regulacija, fiziološka regulacija, telo v superviziji, fiziološki paralelni proces, fiziološka sinhronija, čuječe zavedanje, sočutje do sebe, skrb zase, prevencija izgorevanja, na čuječnost in sočutje usmerjena integrativna supervizija.*

ABSTRACT

Based on theoretical analysis, research review, and practical examples, the article argues and explains the importance of including the bodily dimension into supervision, and the importance of emotional and physiological regulations in supervision.

Psychotherapists, counsellors, and other professions involved in helping others witness many hardships of human existence and often absorb the emotional and physiological stress experienced by their clients. Oftentimes, they cannot regulate these traumatic and dysregulated states outside of therapeutic sessions. The article argues that one of the key functions of supervision is the transformation of dysregulated physiological states of the supervisees and helping them

achieve a balanced physiological state. Mindful awareness of the supervisee and the supervisor, and self-compassion are basic processes used to achieve physiological regulation as part of mindfulness and compassion-oriented supervision. Emotional and physiological regulation leads to improved psychotherapeutic and supervision practice and is linked to self-care and prevention of burnout in psychotherapists and counsellors.

The article includes an original explanation of the physiological parallel process and functional and non-functional physiological synchronicity. Furthermore, it explains how the two are connected with states of the regulated and dysregulated autonomous nervous system in supervisees. In addition, the article presents the practical Triple R model (Žvelc and Žvelc, 2024), used to systemize the supervisor's methods, which are paramount in working with the body, and emotional and physiological regulation in supervision.

KEYWORDS: *emotional regulation, physiological regulation, body in supervision, physiological parallel process, physiological synchronicity, mindful awareness, self-compassion, self-care, prevention out burnout, integrative supervision oriented towards mindfulness and compassion*

UVOD

Psihoterapevti in drugi strokovnjaki na področju nudenja pomoči smo priča najtemnejši strani človekovega bivanja. Seveda se srečujemo tudi z lepo, sončno stranjo. Vendar ne pozabimo, da tudi z bolečo stranjo, ki jo je včasih težko prenesti. Srečujemo se s klientovimi travmami in znotraj srečanj absorbiramo njihov čustven in fiziološki stres. Pogosto ne moremo regulirati teh disreguliranih čustev in fizioloških stanj, ki se pojavijo med psihoterapevtskimi srečanji, in ta disregulirana stanja prinesemo v supervizijo.

Poglejmo primer iz supervizijske prakse. Supervizantka, recimo ji Karmen, pripoveduje v hitrem tempu; videti je vznemirjena, kretnje rok so hitre, sunkovite in med naglim govorjenjem

nima časa vdihniti: »Veš, kaj se je zgodilo. Moja klientka se želi ločiti od moža! Sploh ne vem, kaj naj naredim. Včeraj sva imeli terapijo. Rekla je, da ima vsega zadosti, da se bo ločila, da mu je to že povedala. Veš, meni se zdi ta mož ok in se bojim, da se bo prenatgila in si uničila življenje. Pa otroci so še tle. Je zelo impulzivna. Le kaj naj naredim? Dobro, da imava danes supervizijo, ker sem že jaz čisto fertik zaradi te skrbi.« Ko jo poslušam v vlogi supervizorke (Maša), čutim, kako moje telo postaja nemirno in moje srce bije močneje ter hitreje. Aktiviral se mi je simpatični živčni sistem. Tako na podlagi opazovanja svojega telesa kot njenega sklepam, da je supervizijski sistem postal disreguliran v smeri previsoke vzdraženosti avtonomnega živčnega sistema (AŽS).

Kako prihaja do disreguliranih stanj v superviziji? In kaj je potrebno storiti? O tem bomo govorili v pričujočem prispevku.

Supervizanti prinesejo disregulirana čustvena in fiziološka stanja s terapevtskih srečanj v supervizijo. Ko se to zgodi, je pomembna naloga supervizije čustvena in fiziološka regulacija.

Da bomo lažje razumeli supervizijske procese in metode, povezane s fiziološko regulacijo v superviziji, v začetku prispevka kratko predstaviva pristop k superviziji, iz katerega izhajava, to je v čuječnost in sočutje usmerjena integrativna supervizija.

V ČUJEČNOST IN SOČUTJE USMERJENA INTEGRATIVNA SUPERVIZIJA

V čuječnost in sočutje usmerjena integrativna supervizija (ang. *Mindfulness- and compassion-oriented integrative supervision* – MCIS) je nov supervizijski pristop, ki poudarja pomen čuječnega zavedanja in sočutja v supervizijski praksi (Žvelc in Žvelc, 2024). Je trans-teoretični model supervizije, ki se lahko uporablja v različnih supervizijskih pristopih. V tem pristopu sta čuječnost in sočutje do sebe temeljna procesa supervizije, ki pripomoreta k večjemu supervizantovemu sprejemajočemu zavedanju in sočutju do sebe kot tudi do klientov. Čuječnost in sočutje sta razumljena kot meta-procesa spremembe, ki ju supervizor spodbudi v okviru uglasenega supervizijskega odnosa.

MCIS predstavlja holističen pristop k superviziji in v supervizijo integrira delo na različnih dimenzijah človekove izkušnje: kognitivni, čustveni, telesni/fiziološki, vedenjski, odnosni, duhovni in kontekstualni (prav tam).

Osnovo MCIS predstavlja transformativni model supervizije, katerega osnovna ideja je, da supervizija omogoča transformacijo in regulacijo supervizantovega kontratransfernega doživljanja, kar ima pozitivne učinke tako na klienta kot supervizanta (prav tam). Čuječno zavedanje in sočutje do sebe sta videna kot temeljna procesa, ki omogočata čustveno in fiziološko regulacijo ter pripomoreta k transformaciji supervizantovega doživljanja.

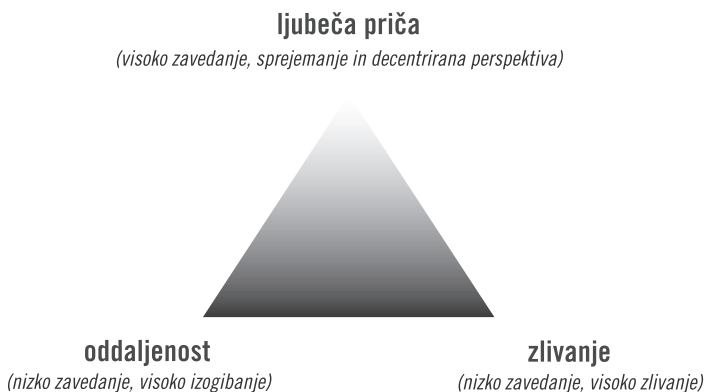
V tretji generaciji kognitivno-vedenjskih pristopov se čuječnost in sočutje do sebe pogosto razvijata prek intenzivne meditacijske prakse, v MCIS pa sta čuječnost in sočutje razumljena kot procesa, uporabljena znotraj uglašene supervizijskega odnosa. MCIS pri tem izhaja iz temeljev na čuječnost in sočutje usmerjene integrativne psihoterapije, ki predstavlja integracijo relacijske psihoterapije s procesi čuječnosti in sočutja (Žvelc in Žvelc, 2021). Supervizor v kontekstu uglašene odnosa supervizanta povabi k čuječnemu zavedanju svojih notranjih izkušenj in spodbuja sočutje do sebe in do klienta. Pri tem skuša spodbuditi tri temeljne procese čuječnosti: zavedanje sedanjega trenutka, sprejemanje in decentrirano perspektivo (Žvelc in Žvelc, 2024).

Model Trikotnik odnosa do notranje izkušnje supervizorju pomaga procesno spremljati stopnjo čuječnega zavedanja (Žvelc in Žvelc, 2021, 2024) (**SLIKA 1**). Glede na ta model obstajajo trije različni vidiki odnosa do naše notranje izkušnje: *ljubeča priča, oddaljenost in zlivanje*.

Zlivanje z notranjim doživljanjem se nanaša na stanja zlitosti z mišljenjem, čustvovanjem in telesnimi občutki. Supervizanti so v tem primeru lahko preplavljeni z bolečimi čustvi in občutki ter preokupirani z mislimi. V tem stanju primanjkuje diferenciacije med opazujočim jazom in vsebino zavedanja, kar se kaže v težavah pri samorefleksiji, to pa lahko negativno vpliva na supervizijski proces. Ta pozicija je povezana s previsoko vzdraženostjo AŽS. Na drugi strani trikotnika pa imamo pozicijo oddaljenosti do svojega doživljanja, kar se kaže v primanjkljaju stika z notranjim

SLIKA 1

Trikotnik odnosa do notranje izkušnje



Žvelc, G. in Žvelc, M. (2021). *Integrative psychotherapy: A mindfulness and compassion-oriented approach*. Routledge.

doživljanjem. To se lahko manifestira v otopelosti, primanjkljaju čustvenega odzivanja in nezavedanju notranjih procesov. Ekstrem te pozicije je povezan s stanji disociacije in umika. Ta pozicija je povezana z prenizko vzdraženostjo AŽS. Tretja pozicija pa je pozicija ljubeče priče (ang. loving witness), ki se nanaša na čuječen odnos do notranje izkušnje, kar omogoča stik z notranjim doživljanjem in njegovo sprejemanje ne glede na to, ali gre za prijetne ali neprijetne misli, čustva ali telesne občutke. Tak odnos do notranje izkušnje je povezan z odprtostjo in ljubečim sprejemanjem notranjega doživljanja. Predstavlja optimalno pozicijo, ki je temeljna v supervizijskem procesu, saj omogoča ustrezen refleksiven prostor, ki je med ekstremi zlitosti in odtujenosti od lastnega doživljanja. Ta pozicija je povezana z optimalnim vzdraženjem AŽS.

Supervizor v MCIS s pomočjo modela *Trikotnik odnosa do notranje izkušnje* iz trenutka v trenutek sledi supervizantu in prek procesov čuječnosti in sočutja do sebe spodbuja pozicijo ljubeče priče. To pogosto vodi do novih vpogledov, čustvene in fiziološke regulacije ter transformacije kontratransfernega doživljanja. Pri tem pa je pomembna tudi supervizorjeva čuječna in sočutna

prisotnost, saj deluje kot spodbujevalec čuječnega zavedanja in sočutja pri supervizantu.

FIZIOLOŠKA STANJA V SUPERVIZIJI

Da bi lahko razumeli delo s telesno dimenzijo v superviziji in proces fiziološke regulacije, se najprej seznanimo z osnovnimi fiziološkimi stanji.

Vzdraženje AŽS se kaže v različnih fizioloških stanjih osebe. Obstajajo različne delitve fizioloških stanj. V prispevku predstavljamo delitev na tri osnovna fiziološka stanja, ki jo ocenjujeva kot zelo uporabno za aplikacijo v supervizijsko prakso. Delitev sloni na konceptu okna tolerance (Ogden idr., 2006; Siegel, 1999, 2012) ter polivagalni teoriji (Porges, 2017) in loči naslednja tri stanja: 1) optimalna vzdraženost, 2) previsoka vzdraženost (hiperaktivacija AŽS) in 3) prenizka vzdraženost (hipoaktivacija AŽS).

Optimalna vzdraženost je stanje ravnotežja med simpatičnim in parasimpatičnim AŽS. Povezana je z oknom tolerance (Siegel, 1999, 2012) ter zmožnostjo optimalne socialne udeležенosti (Porges, 2017). Ko so člani supervizije v tem stanju, lahko tolerirajo svoja čustva in telesne občutke ter se adaptivno odzivajo v supervizijskem odnosu. Kognitivni procesi, vključno z refleksijo, so v tem stanju optimalni. Člani supervizije jasno mislijo, se učinkovito učijo in rešujejo probleme. Tukaj je mogoča integracija na kognitivnem, čustvenem, telesnem in vedenjskem nivoju (Hill, 2015; Siegel, 2012). V tem »oknu« poteka učinkovit supervizijski proces (Bennett, 2008; Champe idr., 2013; Rožič, 2018; Žvelc in Žvelc, 2024).

Po Porgesu (2017) je to stanje povezano z aktivacijo ventralnega vagusa, ene od vej parasimpatičnega AŽS. V tem stanju se čutimo pretežno varne. Ko pa naša nevrocepcija (prav tam) zazna, da smo ogroženi, se aktivira simpatično živčevje in povzroči previsoko vzdraženost. Po polivagalni teoriji (Porges, 2011, 2017) se ob mogoči ogroženosti lahko aktivira tudi dorzalni vagus (druga veja parasimpatika), ki vodi v prenizko vzdraženost.

V superviziji se previsoka vzdraženost (hiperaktivacija) lahko kaže kot hitro pripovedovanje, v telesnem nemiru (npr. veliko

kretenj in gibov), rdečici, preplavljanju čustev, pospešenem dihanju ali srčnem utripu ter dezorganiziranim mislim. V tem stanju je supervizant večinoma zaprt za supervizorjeve intervencije, ni zmožen učenja ter integracije novih spoznanj (Žvelc, 2017; Žvelc in Žvelc, 2024).

Prenizka vzdraženost (hipoaktivacija) pa se lahko v superviziji pokaže z govorom brez čustvene note (tudi ko bi jo vsaj do neke mere pričakovali), telo je zamrznjeno, z malo ali brez gibov, sključeno, supervizant je brezizrazen in bled (Žvelc, 2017; Žvelc in Žvelc, 2024). Dihanje je počasno, prav tako srčni utrip, ki pa se lahko menja s hitrimi utripi. Kognitivni procesi so tudi v tem stanju moteni in učenje ter integracija sta oteženi.

Če se spomnimo uvodnega primera, sta bili supervizantka Karmen in njena supervizorka v stanju previsoke vzdraženosti AŽS. Poglejmo si še primer iz supervizijske prakse (Žvelc in Žvelc, 2024), ki kaže prenizko vzdraženost, hipoaktivacijo supervizijskega sistema.

V triadni superviziji sta poleg mene (Maša), supervizorke, prisotni še dve supervizantki. Supervizantka Monika predstavlja primer psihoterapije s klientko Sonjo, ki se je resno samopoškodovala. Med drugim Monika pove: *»Zdi se, kot da se Sonja nekako ni zavedala, ko se je rezala; naenkrat se je »zbudila« in videla rjuhe, rdeče od krvi.«*

Bralec ali bralka, vzemite si nekaj trenutkov in bodite pozorni, kaj sedaj čutite v svojem telesu. Vzemite si nekaj sekund za čuječe opazovanje svojih telesnih reakcij.

Na enak način v čuječnost in sočutje usmerjeni integrativni superviziji vodimo supervizorje in supervizante, da se kontinuirano čuječno zavedajo svojega telesa in fizioloških stanj.

Ob pripovedi supervizantke se kot supervizorka zavedam svojega telesa: začne me zebsti v noge, tudi roke postajajo hladne in dihanje plitvo. V sebi reflektiram, da se verjetno približujem hipoaktivaciji. Spontano začnem dihati globlje ter nežno premikati roke in noge. S tem se samoreguliram. Opazujem tudi supervizantkino telo: njene roke so zelo blede in zdi se mi, kot da zaznavam njihov hlad. Premikanje Monikinega prsnega koša je neznatno.

V superviziji nadalje vodim supervizantko Moniko v zavedanje svojega telesa, prepoznavanje fiziološkega stanja ter skozi proces regulacije.

FIZIOLOŠKA REGULACIJA ZNOTRAJ SUPERVIZIJSKE SEANSE

Medtem ko je koncept čustvene regulacije v psihoterapiji dobro uveljavljen, se v literaturi supervizije le redko pojavi. Vendar obstoječe raziskave (Rožič, 2018; Žvelc, 2015, 2017) ter primeri iz prakse (Bennett, 2008; Champe idr., 2013; Žvelc in Žvelc, 2024) jasno kažejo, da je čustvena regulacija v superviziji zelo pomemben supervizijski proces. Zaradi tega avtorja čustveno regulacijo poimenujeva kot četrto funkcijo supervizije (Žvelc, 2015) poleg treh že dobro poznanih in uveljavljenih funkcij: razvojna, podporna ter nadzorna (Hawkins in Shohet, 2012; Žvelc, 2013).

Čustveno regulacijo opredeljujemo kot zmožnost posameznika, da tolerira in modulira svoja čustvena stanja in se adaptivno odziva na zahteve okolja (Fonagy idr., 2004). Podobno jo definira tudi Hill (2015), ki navaja tri osnovne komponente čustvene regulacije: kapaciteto za toleriranje čustev, kapaciteto za moduliranje jakosti čustev ter čustvena odpornost. Zadnja se nanaša na kapaciteto osebe, da se vrne v regulirano stanje po izpostavljenosti disreguliranemu stanju.

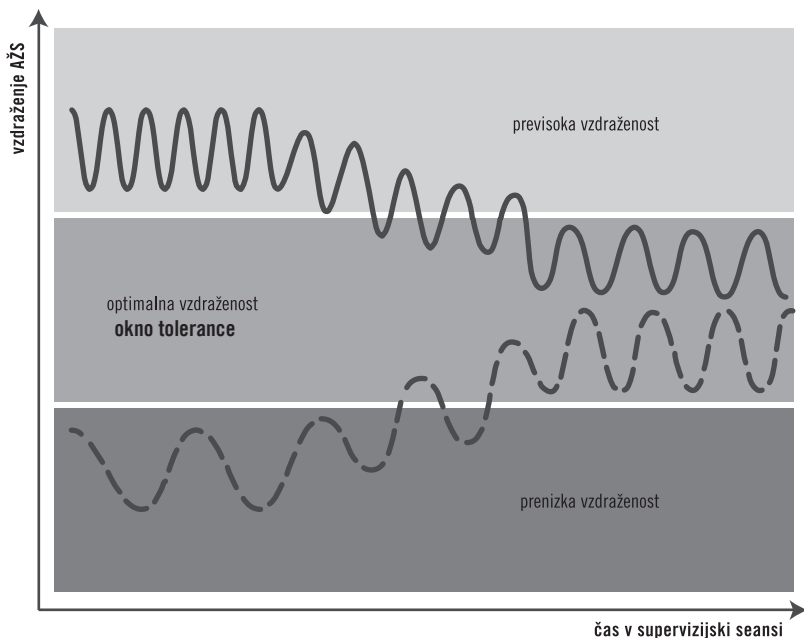
Čustvena in fiziološka regulacija sta medsebojno tesno povezana procesa. Fiziološka komponenta je pomembna komponenta čustev. Če želimo regulirati čustva, je potrebno regulirati fiziologijo. Ko govoriva o regulaciji, imava v mislih tako čustveno kot fiziološko regulacijo. Zaradi povezanosti obeh ter primarnosti fiziološke regulacije in ker včasih oseba izkuša senzacije, ki jih ne moremo kategorizirati kot čustva, a so vseeno zelo pomembne za supervizijski proces, se v članku primarno nanašava na fiziološko regulacijo.

Fiziološko regulacijo opredeljujemo kot »proces moduliranja fizioloških stanj osebe v smeri optimalnega fiziološkega vzdraženja« (Žvelc in Žvelc, 2021, str. 69).

V obeh opisanih primerih supervizije (tako s Karmen kot z Moniko) vidimo, da so se ob pripovedih o klientkah aktivirala disregulirana fiziološka stanja. Namen supervizije je, da ta disregulirana fiziološka stanja reguliramo. Če sta supervizant ali supervizor (ali oba) v stanju previsoke vzdraženosti, je potrebno umirjanje vzdraženosti AŽS (ang. *downregulation*); če pa sta v prenizki vzdraženosti, pa je potrebno dvigniti nivo vzdraženosti AŽS (ang. *upregulation*), kar prikazuje **SLIKA 2**.

SLIKA 2

Fiziološka regulacija v supervizijski seansi



Žvelc, M. in Žvelc, G. (2024). *Mindfulness and compassion in integrative supervision*. Routledge.

V v čuječnost in sočutje usmerjeni integrativni superviziji za namene regulacije primarno uporabljamo dva temeljna supervizijska procesa: čuječe zavedanje ter sočutje do sebe (Žvelc in Žvelc, 2024).

INTERSUBJEKTIVNA FIZIOLOGIJA TER FIZIOLOŠKA SINHRONIJA V SUPERVIZIJI

Za razumevanje disreguliranih stanj v psihoterapiji in superviziji ter za učinkovito regulacijo sta pomembna koncept intersubjektivne fiziologije in proces fiziološke sinhronije. Intersubjektivna fiziologija se nanaša na recipročne procese sovplivanja, ki potekajo med fiziološkimi procesi dveh ali več oseb (Žvelc in Žvelc, 2021). Z drugimi besedami to pomeni, da medosebni procesi potekajo tudi na implicitni, fiziološki ravni (Palumbo idr., 2017). Avtonomni živčni sistemi dveh ali več oseb so v interakciji in medsebojno vplivajo en na drugega (Palumbo idr., 2017; Porges, 2011, 2017). Fiziološka stanja so nalezljiva (Žvelc in Žvelc, 2021).

Koncept intersubjektivne fiziologije je podprt z raziskavami fiziološke sinhronije (za pregled glej Palumbo idr., 2017), ki dokazujejo, da med osebami poteka implicitna, telesna/fiziološka komunikacija. Raziskave fiziološke sinhronije se nanašajo na merjenje povezav fiziološke aktivnosti dveh ali več oseb. V študijah so pri parih mati – otrok, med družinskimi člani, partnerji, v skupinah v delovnih organizacijah ali učnem okolju ter v psihoterapiji med klienti in terapevti uporabljali različne fiziološke meritve, kot so: frekvenca bitja srca, srčna variabilnost, značilnosti dihanja, temperatura in prevodnost kože, nivoji hormonov (npr. kortizol, oksitocin). Raziskave potrjujejo obstoj fiziološke sinhronije, kar pomeni, da se fiziologija ene osebe odziva na fiziologijo druge ali drugih in obratno (npr. Bar-Kalifa idr., 2019; Černe idr., 2021; Karvonen idr., 2016; Päivinen idr., 2016; Palmieri idr., 2018; Palmieri idr., 2021; Palumbo idr., 2017; Saxbe idr., 2014; Suveg idr., 2016; Tschacher in Meier, 2019). Fiziološka sinhronija je povezana s koncepti čustvene nalezljivosti (Hatfield idr., 2014), čustvene resonance (Siegel, 2007),

mimikrije (Prochazkova in Kret, 2017) in zrcalnih nevronov (di Pellegrino idr., 1992; Ferrari in Gallese, 2007). Raziskave potrjujejo fiziološko sinhronijo v terapevtskem procesu in povezanost s koncepti terapevtske delovne alianse (Bar-Kalifa idr., 2019; Tschacher in Meier, 2019), empatijo terapevta (Marci in Orr, 2006; Palmieri idr., 2018; Robinson idr., 1982) in regulacijo klienta (Tschacher in Meier, 2019).

APLIKACIJA RAZISKAV FIZIOLOŠKE SINHRONIJE IN POMEN TERAPEVTOVEGA/ SUPERVIZANTOVEGA FIZIOLOŠKEGA STANJA

Na podlagi zgoraj navedenih raziskav fiziološke sinhronije lahko strnemo zaključke, ki so ključni za psihoterapevtsko in supervizijsko prakso:

- Fiziološka stanja terapevta in klienta so medsebojno povezana in stremijo k sinhronizaciji.
- Terapevt vpliva na klientovo fiziologijo in klient na terapevtovo.

Iz tega sledi, da je stanje avtonomnega živčnega sistema psihoterapevta med terapevtsko seanso pomemben faktor v psihoterapiji (Žvelc in Žvelc, 2021). Glede na to, da so telesni odzivi terapevta pomembni za psihoterapevtsko prakso, je potrebno tudi v superviziji upoštevati telesno/fiziološko dimenzijo supervizanta in supervizorja (Žvelc in Žvelc, 2024).

FUNKCIONALNA IN NEFUNKCIONALNA FIZIOLOŠKA SINHRONIJA

Za razumevanje terapevtskega in supervizijskega dela je potrebno prepoznati tudi dve vrsti fiziološke sinhronije – funkcionalno in nefunkcionalno – ter se nanju ustrezno odzvati (**PREGLEDNICA 1**) (Žvelc in Žvelc, 2024). Funkcionalna sinhronija poteka, ko se osebi sinhronizirata v območju optimalnega vzdraženja AŽS oziroma ko je vsaj ena oseba v tem stanju in vodi drugi osebo, da se z njo sinhronizira. Ta vrsta sinhronije omogoča so regulacijo in je povezana z zadovoljstvom v odnosih, empatijo ter z dobro alianso in

uglašenostjo terapevta oziroma supervizorja. Nefunkcionalna fiziološka sinhronija poteka, ko sta osebi izven okna tolerance, v previsoki in prenizki vzdraženosti AŽS. Nefunkcionalna sinhronija vodi k vse bolj intenzivni spirali disreguliranih fizioloških stanj. Povezana je s konflikti in neuglašenostjo v odnosih. Hitro jo prepoznamo v partnerskih odnosih: ko se namreč partnerja nefunkcionalno fiziološko sinhronizirata, se npr. njuna jeza in agresivno vedenje le še stopnjujeta. Nefunkcionalna fiziološka sinhronija v psihoterapevtskih in supervizijskih seansah je lahko podlaga neučinkoviti psihoterapiji oziroma superviziji ter povezana z motnjami v delovni aliansi, empatičnim distresom in izgorevanjem terapevta (Žvelc in Žvelc, 2021, 2024).

PREGLEDNICA 1

Funkcionalna in nefunkcionalna fiziološka sinhronija

Funkcionalna fiziološka sinhronija:	Nefunkcionalna fiziološka sinhronija:
• poteka, če je vsaj ena oseba v optimalni coni vzdraženja, • optimalna razdalja med osebami ter decentrirana perspektiva do notranjih stanj, • omogoča uglaševanje, • možnost refleksije in mentalizacije, • omogoča fiziološko regulacijo, • vodi k občutjem povezanosti, razumevanja in varnosti.	• poteka znotraj disreguliranih fizioloških stanj (v previsoki ali prenizki aktivaciji), • meje med osebami so nejasne (zlivanje), • omejena zmožnost refleksije in mentalizacije, • začaran krog (spirala) disreguliranosti

Proces fiziološke sinhronije omogoča terapevtu oz. supervizorju, da čuti stanja klienta oz. supervizanta. Je podlaga za empatijo in uglaševanje. Raziskave kažejo (Palumbo idr., 2017), da nekdo v odnosu vodi fiziologijo drugega. V psihoterapiji mora terapevt prevzeti vlogo vodje in voditi disregulirana stanja k regulaciji. V superviziji je supervizor ta, ki naj vodi fiziologijo supervizantov.

OD NEFUNKCIONALNE SINHRONIJE K REGULACIJI

Nujno je, da terapevt prepozna znake nefunkcionalne fiziološke sinhronije, jo prekine, regulira sam sebe in nato vodi klienta k regulaciji njegovega fiziološkega stanja (Žvelc in Žvelc, 2021). Supervizija je

prostor, ki podpira, da se ta proces zgodi. To omogočamo s pomočjo psihoedukacije, še bolj pa z modeliranjem procesov zavedanja in regulacije v sami supervizijski seansi (Žvelc in Žvelc, 2024) – na superviziji izvedemo to, kar pričakujemo od terapevta, da bo izvedel na terapiji.

Če ne prepoznamo in ne preprečimo nefunkcionalne fiziološke sinhronije in disreguliranih fizioloških procesov, lahko le-ti vodijo v neučinkovito supervizijo, nekakovostne terapevtske seanse ter v empatični stres in izgorevanja strokovnjakov.

FIZIOLOŠKI PARALELNI PROCES

Dejavniki, ki lahko privedejo do čustvene in fiziološke disregulacije v superviziji, so fiziološki paralelni proces, motnja v supervizijski aliansi, nerazrešeni osebni procesi supervizanta in drugi dejavniki (Žvelc in Žvelc, 2024). V pričujočem prispevku se podrobneje ustavimo pri fiziološkem paralelnem procesu.

Da bi čim bolj nazorno prikazali potek fiziološkega paralelnega procesa, bomo to poglavje razdelili na tri dele: Telo v predhodni terapevtski seansi, Telo v supervizijski seansi, Telo v naslednji terapevtki seansi.

TELO V PREDHODNI TERAPEVTSKI SEANSI

Transformativni model supervizije predpostavlja, da psihoterapevti na podlagi doživljanja odnosa s klientom razvijejo *relacijske sheme »biti s klientom«* (Žvelc in Žvelc, 2021, 2024). Relacijske sheme vključujejo elemente subjektivne izkušnje, ki so shranjeni v implicitnem spominu, in tudi elemente, ki so kodirani v eksplicitnem spominu (Žvelc, 2009). Pomemben element relacijske sheme je telesna/fiziološka komponenta. Fiziološka in čustvena stanja, ki jih psihoterapevt doživlja med terapevtsko seanso, se shranijo v implicitnem spominu terapevta (Žvelc in Žvelc, 2024).

Vzemimo primera terapevtk Karmen in Monike, ki smo ju že omenili. Vznemirjena klientka, visoko pod stresom, je pripovedovala terapevtki Karmen, da namerava zapustiti moža. Karmen

se je s klientkino fiziologijo sinhronizirala: njeno telo je postalo nemirno, povečal se ji je srčni utrip ter verjetno tudi izločanje kortizola. Zaradi lastne boleče preteklosti, ko sta starša venomer grozila, da se bosta ločila, svoje nefunkcionalne sinhronizacije s klientkinim disreguliranim stanjem ni niti prepoznala niti mogla prekiniti.

V drugem primeru je bila Monikina klientka v času, ko se je rezala po podlaktech, v stanju disociacije, ki jo vedno spremlja disregulirano fiziološko stanje. Svoje početje je z Moniko delila v poročevalskem tonu, odrezana od svojega doživljanja, in sklepamo, da je bila v hipoaktivaciji AŽS. Monikino telo je »šlo« v odnosu s klientko v reakcijo imobilizacije; kot da bi se potegnilo navznoter; frekvenca dihanja in srčnega utrip sta se znižali, njeno telo je postalo hladno.

Obe opisani izkušnji terapevtk s klientkama sta se shranili v t. i. implicitni telesni spomin, ki je del implicitne relacijske sheme »biti s klientom«.

TELO V SUPERVIZIJSKI SEANSI

Ko sta Karmen oziroma Monika začeli v supervizijski seansi pri-povedovati vsaka o svoji klientki, se je aktivirala relacijska shema »biti s klientko« in s tem njun implicitni, telesni spomin. Karmen je na superviziji postala nemirna, zelo hitro je govorila, »mahala« z rokami ter srce ji je pospešeno bilo. Tako kot v terapevtski seansi se je tudi v supervizijski seansi aktiviralo njeno simpatično živčevje. Karmen pa je na superviziji v mirnem tonu »poročala« (podobno kot klientka na terapiji) o samopoškodovalnem vedenju klientke, ob tem pa svojega telesa skoraj ni čutila; ob usmerjanju supervizorke na njeno telo pa se je zavedala, da čuti, kot da je paralizirana.

Torej telesna/fiziološka stanja, ki se aktivirajo pri terapevtih v predhodnih terapevtskih seansah, težijo k reaktivaciji v superviziji. Ta proces imenujemo fiziološki paralelni proces (Žvelc in Žvelc, 2024). Fiziološka disregulirana stanja, ki jih terapevt doživlja v odnosu s klientom, ponovno oživijo v superviziji. Razkrijejo se lahko preko telesne interakcije med supervizorjem in supervizantom.

Kot vidimo v obeh primerih, *se supervizantovo telo spominja*, kako mu je bilo na predhodnem ali predhodnih terapevtskih srečanjih, ki se sedaj obravnavajo na supervizijskem srečanju. Preko poznavanja telesnih/fizioloških reakcij supervizanta lahko torej člani supervizije (supervizor in supervizanti) dobimo pomemben vpogled v predhodne terapevtske seanse. Bolj kot je bilo fiziološko stanje terapevta v predhodnih terapevtskih srečanjih disregulirano, manjša verjetnost je, da se bo terapevt eksplicitno spomnil teh stanj, saj je v disreguliranih stanjih kognitivno delovanje omejeno. Zato lahko preko poznavanja telesnih stanj supervizanta izvemo ali vsaj hipotetiziramo o skritih, nezavednih procesih v terapiji.

Vendar je to le ena plat medalje. Supervizant in supervizor tvorita intersubjektivni sistem vzajemnega vplivanja (Žvelc in Žvelc, 2024). Zato je enako pomembno tudi supervizorjevo čuječno zavedanje lastnih fizioloških stanj. Ponovno se ozrimo na proces fiziološke sinhronije in ga sedaj aplicirajmo na supervizorja. Supervizor se na podlagi fiziološke sinhronije avtomatsko sinhronizira s stanjem supervizanta (prav tam). Ko je Monika na primer pripovedovala o svoji klientki Sonji, ki se je samopoškodovala, sem kot supervizorka opazila, da mi noge in roke »ledenijo«, in sklepala, da sem na poti v hipoaktivacijo AŽS. Na podlagi znanja iz fiziološke sinhronije sem sklepala, da morda v svojem telesu »zaznavam« nekaj podobnega, kar zaznava supervizantka sedaj v superviziji. Hipotetizirala pa sem tudi, da če je supervizantka sedaj, na superviziji, v stanju imobilizacije (zamrznjenosti), potem je mogoče, da je bila v takem stanju tudi med terapevtsko seanso; morda se je sinhronizirala s klientko, ki je bila tudi v stanju imobilizirane disociacije.

Supervizorjevo čuječno zavedanje telesa je torej kraljevska pot, preko katere lahko »zazna« neprepoznano, neverbalizirano zgodbo supervizijskega in terapevtskega procesa.

Poleg tega da želimo prepoznati disregulirana fiziološka stanja supervizanta, jih želimo v superviziji tudi transformirati, in sicer s pomočjo čuječnega zavedanja, sočutja do sebe ter čustvene in fiziološke regulacije (Žvelc in Žvelc, 2024). S pomočjo teh procesov lahko spremenimo supervizantovo implicitno shemo »biti s klientom«, obenem pa tvorimo nove implicitne sheme, ki vključujejo izkušnje čustvene in fiziološke regulacije v superviziji. V tem prispevku se osredotočamo predvsem na čustveno in fiziološko regulacijo.

TELO V NASLEDNJI TERAPEVTSKI SEANSI: PRENOS REGULIRANIH STANJ IZ SUPERVIZIJE V TERAPIJO

Supervizantki Karmen in Monika, ki sta dosegli fiziološko regulacijo med supervizijo, sta prenesli ta regulirana stanja v svoja nadaljnja psihoterapevtska srečanja.

Regulirano fiziološko stanje terapevta se torej prenese iz supervizije in aktivira v naslednji terapevtski seansi. Spremenjena shema »biti s klientom« vodi v nov način vzpostavljanja odnosa s klientom. V naslednjo seanso tako terapevt vstopi z optimalnim fiziološkim vzdraženjem, uravnoreženo fiziologijo, ki se odraža v njegovem pogledu, tonu glasu, obrazni mimiki, gestah, telesni drži idr. Preko tega klientu nudi varnost in sprejemajočo prisotnost. Pogosto pride tudi do povečanega sočutja do sebe in do klienta. Klienti lahko to zaznajo že takoj ob prvem naslednjem stiku s terapevtom. To se pogosto zgodi avtomatsko, preko procesa nevrocepcije (Porges, 2017), kar vpliva na uravnoreženje klientovega avtonomnega živčnega sistema.

PREGLEDNICA 2 prikazuje najino konceptualizacijo fiziološkega paralelnega procesa v superviziji. Z regulacijo supervizanta v superviziji vplivamo na terapevtovo stanje uma, stanje »biti« v terapiji ter zmožnost čuječne in sočutne prisotnosti. Z regulacijo v superviziji vplivamo na zdravilne procese v naslednjih terapevtskih seansah.

PREGLEDNICA 2

Fiziološki paralelni proces

predhodna terapevtska seansa	supervizijska seansa	naslednja terapevtska seansa
Fiziološka stanja terapevta, ki se aktivirajo med terapevtsko seanso, so shranjena v implicitnem telesnem spominu terapevta in formirajo relacijsko shemo »biti s klientom«.	Telesna/fiziološka stanja, aktivirana in shranjena v implicitni spomin v predhodnih terapevtskih seansah, težijo k reaktivaciji v superviziji. <i>Naloga supervizorja je, da pomaga supervizantu prepoznati disregulirana fiziološka stanja, jih regulirati ter reflektirati njihov pomen.</i>	Regulirano fiziološko stanje terapevta, doseženo v supervizijski seansi in shranjeno v implicitnem telesnem spominu supervizanta, se prenese iz supervizije in aktivira na naslednji terapevtski seansi. <i>Z regulacijo supervizanta v superviziji vplivamo na terapevtovo stanje uma, stanje »biti« v terapiji; zmožnost biti prisoten.</i>



**METODE ČUSTVENE IN FIZIOLOŠKE
REGULACIJE V SUPERVIZIJI**

V v čuječnost in sočutje usmerjeni superviziji spodbujamo tri osnovne supervizijske naloge, povezane s čustveno in fiziološko regulacijo:

- 1. prepoznavna čustvene in fiziološke disreguliranosti,
- 2. fiziološka in čustvena regulacija,
- 3. refleksija o pomenu disreguliranosti (Žvelc in Žvelc, 2024).

Naloge supervizije ter metode in tehnike supervizorja smo sistematizirali v t. i. Trojnem R modelu čustvene in fiziološke regulacije v superviziji (Žvelc in Žvelc, 2024). Model semantično izhaja iz angleškega jezika in tri črke R so akronim; nanašajo se na prve črke naslednjih izrazov v angleščini: recognition, regulation, reflection.

Da bi v superviziji uspešno prepoznali čustveno ali fiziološko disregulacijo, se supervizor poslužuje naslednjih metod: iz trenutka v trenutek se čuječe zaveda svojega telesa in fizioloških stanj, opazuje supervizantovo telo in spremembe na njem ter vodi supervizanta k čuječnemu zavedanju svojega telesa in k prepoznavi fiziološkega stanja tukaj in sedaj, v supervizijski seansi. Ko supervizor opazi disreguliranost sebe in/ali supervizanta, regulira sam sebe in supervizanta. Že samo čuječe zavedanje lahko vodi k regulaciji.

PREGLEDNICA 3

Naloge supervizije in metode za fiziološko regulacijo v superviziji, temelječe na modelu Trojni R

NALOGE SUPERVIZIJE	SUPERVIZORJEVE METODE IN INTERVENCIJE
prepoznavna čustvene in fiziološke disreguliranosti	1. čuječe zavedanje svojih fizioloških stanj 2. opazovanje supervizantovega telesa 3. vodenje supervizanta k zavedanju njegovih fizioloških stanj
fiziološka in čustvena regulacija	1. samo-regulacija 2. soregulacija supervizanta
refleksija o pomenu disreguliranosti	1. refleksija pomena svojih in supervizantovih disreguliranih stanj 2. vodenje supervizanta k refleksiji njegovih disreguliranih stanj

Poleg tega pa se člani supervizije poslužujejo različnih telesnih gibov in vaj ter sprememb dihanja za regulacijo. Pomemben način regulacije je tudi vodenje supervizanta, da začuti sočutje do sebe ob spominjanju na težke trenutke pri svojem delu. Pomembna naloga supervizije je tudi refleksija o pomenu disreguliranih stanj. Supervizor reflektira pomen svojih disreguliranih stanj in vodi supervizanta k mentalizaciji njegovih disreguliranih stanj. V zadnjem delu članka praktično prikaževa uporabo teh metod s pomočjo transkripta s supervizijske seanse. Opisane naloge in metode prikazuje **PREGLEDNICA 3**.

VZPOSTAVITEV DOGOVORA ZA ČUJEČNO ZAVEDANJE IN REGULACIJO V SUPERVIZIJI

Da lahko uvedemo procese čuječnega zavedanja in regulacije v supervizijo, je najprej potrebno informirati oziroma psihoeducirati supervizanta o pomembnosti in pomenu teh procesov, še posebej, če o njih ni predhodno seznanjen. Nato se z njim dogovorimo, da bomo v superviziji delali na čuječnem zavedanju in regulaciji svojih fizioloških stanj (torej fizioloških stanj udeležencev supervizije) (Žvelc in Žvelc, 2024). Dogovorimo se, da bomo, ko bo supervizor ali supervizant opazil disregulirane emocije in telesne občutke znotraj supervizijske seanse, naredili t. i. čuječno pavzo, ki omogoča čuječno zavedanje in regulacijo.

Vzpostavitev dogovora je zelo pomembna, saj omogoči supervizantu, da prostovoljno prekine disregulirani proces in naredi prostor za čuječno opazovanje (Žvelc in Žvelc, 2024). Neregulirana stanja imajo namreč močno inercijo; zelo verjetno je, da bo supervizant v disreguliranem stanju imel odpor to take pavze in se držal »obstoječega« notranjega stanja. Ko so supervizanti npr. hiperaktivirani (enako velja tudi za kliente ali supervizorje), jih nekaj sili, da govorijo, razlagajo ter nadaljujejo z vsebino, čeprav je to v tistem trenutku neplodno. Zavedanje obstoja dogovora pomaga supervizantom upoštevati supervizorjevo usmeritev za čuječno pavzo. Pripravljeni so se čuječno opazovati, čeprav v tistem trenutku morda ne vidijo koristi. Srž je torej v prekinitvi disreguliranih stanj, ki jih lažje dosežemo z vnaprejšnjim dogovorom za tak proces.

ČUJEČNA PAVZA V SUPERVIZIJI

Pri čuječni pavzi, ki jo navadno predlaga supervizor, naredijo člani supervizije prostor za čuječno opazovanje svojega telesa (dihanje, srčni utrip, toplota kože, občutki v različnih delih telesa idr.) (Žvelc in Žvelc, 2024). Čuječno pavzo navadno predlagamo z naslednjimi besedami: »*Karmen (ime supervizanta), če se strinjaš, bi predlagala, da se tukaj ustaviš za trenutek in se zaveš, kaj čutiš sedaj v telesu.*« Čuječna pavza velja tudi za supervizorja; v primeru skupinske supervizije k čuječni pavzi povabimo tudi ostale člane supervizije.

Supervizorjem predlagava, da ko opazijo, da je supervizant v čustvenem ali fiziološkem disreguliranem stanju, da začasno opustijo kognitivno diskusijo o primeru in naredijo prostor za zavedanje doživljanja v sedanjem trenutku. Ugotovila sva, da je čuječno zavedanje telesa zelo učinkovit način, ki pripelje supervizante (in supervizorje) v sedanji trenutek in v stik s sabo. Supervizantovo zavedanje njihovega fiziološkega in čustvenega neravnotežja pride pred vsemi drugimi supervizijskimi procesi. Supervizanta lahko eksplicitno vodimo k nadaljnji regulaciji in refleksiji šele, ko se zave disreguliranosti.

TRANSKRIPT S SUPERVIZIJSKE SEANSE

V nadaljevanju prikazujeva dele transkripta, objavljenega v knjigi *Mindfulness and compassion in integrative supervision* (Žvelc in Žvelc, 2024), s pomočjo katerega razloživa uporabo supervizorjevih metod, sistematiziranih v *Trojnem R modelu čustvene in fiziološke regulacije v superviziji* (prav tam). Analizo transkripta razdeliva na tri področja, ki se nanašajo na različne supervizijske naloge, opisane v modelu Trojni R: 1) prepoznavanje čustvene in fiziološke disreguliranosti, 2) čustvena in fiziološka regulacija ter 3) refleksija o pomenu disreguliranih stanj.

PREPOZNAVA ČUSTVENE IN FIZIOLOŠKE DISREGULIRANOSTI

Na predhodnih straneh sva z vami že delila del triadne supervizijske seanse, kjer je supervizantka Monika predstavila primer terapevtskega dela s klientko Sonjo, ki se je resno samopoškodovala. Izvedeli smo, da se klientka med rezanjem ni zavedala sebe, ko pa se je zavedla, je bila njena rjuha pokrita s krvnimi madeži. Kot supervizorka (Maša) sem se čuječno zavedala sprememb v svojem telesu (mrzle roke in noge, plitvo dihanje), kar predstavlja prvo navedeno metodo pri nalogi Prepoznavanje (**PREGLEDNICA 3**). Opazovala sem Monikino telo (druga metoda pri nalogi Prepoznavanja, **PREGLEDNICA 3**) in opazila spremembe (bleda barva rok, neznatno premikanje prsnega koša). Reflektirala sem tudi pomen svojih in supervizantkinih telesnih sprememb (prva metoda pri nalogi Refleksija, **PREGLEDNICA 3**), in sicer sem razmišljala, da sem se morda fiziološko uglasila z Monikino prenizko aktivacijo AŽS ter da je verjetno sedaj tudi Monika v hipoaktiviranem stanju.

Nato sem vodila obe supervizantki k zavedanju svojega telesa in fiziološkega stanja (tretja metoda pri nalogi Prepoznavanje, **PREGLEDNICA 3**). Povabila sem ju, da postaneta ljubeči priči svojemu notranjemu dogajanju.

Supervizorka (se obrne k supervizantki Moniki): *»Monika, ko govoriš o klientki, česa se zavedaš sedaj v svojem telesu?«*

Supervizorka (se obrne k drugi supervizantki): *»Lea, tudi ti, prosim, poglej, kaj čutiš v telesu.«*

Supervizantka Monika: *»Oh, komaj čutim noge in roke. En tak občutek imam, kot da sem paralizirana. Kar strašljiv občutek.«*

Supervizorka (se obrne k drugi supervizantki, Lei): *»In ti?«*

Supervizantka Lea: *»Na začetku, ko si me to vprašala, nisem čutila nič. Zavedam se, da sem disociirala in odtavala z mislimi. Sedaj se zavedam pritiska v prsih.«*

ČUSTVENA IN FIZIOLOŠKA REGULACIJA

Supervizorka: *»Mm-hm, mm-hm. To so občutki, ki bi lahko bili povezani s terapijo s Sonjo ... Predlagam, da vdihnemo ... in pomigamo z rokami in nogami.«*

Kot supervizorka najprej podelim, kako si jaz razlagam nastale telesne spremembe, kar ima v tem primeru tudi funkcijo regulacije. Supervizantkama pomaga, da se postavita v decentrirano perspektivo in optimalno distanco do lastnega doživljanja. Nato predlagam dve telesni aktivnosti: povečanje vdihov ter premik rok in nog. Stanje hipoaktivacije oziroma imobilizacije, v katerem je bila Monika in v katerega je »vleklo« tudi mene in Leo, je namreč stanje, metaforično podobno smrti. Primarno gremo v to stanje, ko se čutimo tako ogrožene, da ocenimo, da če se bomo pretvarjali, da smo mrtvi, nas predator ne bo napadel oziroma bo šla nevarnost mimo. V tem stanju se fiziološke funkcije upočasnijo (dihanje, bitje srca idr.). Zato je pomembno v to stanje vnesti življenje, energijo, le-to pa prinesemo z dihanjem in gibanjem. Potrebno pa je iti postopoma, začenši z manjšimi telesnimi spremembami in gibi.

Obe supervizantki in jaz, supervizorka, sede premikamo roke in noge. Ko uvedemo več energije v supervizijski sistem in ocenim, da je Monika že bolj v stiku s svojim telesom, se odločim spodbuditi zavedanje, kaj bi njeno telo sedaj potrebovalo, torej zavedanje lastnih telesnih adaptivnih intencij. Zavedanje, kaj njeno telo potrebuje, ji bo pomagalo nadalje se regulirati.

Supervizorka (Moniki): *»Monika, zavedaj se – kaj bi tvoje telo sedaj rado naredilo?«*

Supervizantka Monika: *»Vstalo bi ... se premikalo!«*

Supervizorka: *»Ja, seveda ... naredi to. Vse tri to naredimo!«*

Vse tri vstanemo in se gibljemo po prostoru, kakor vsaki ustreza. Ena ob hoji kroži z rokami, druga jih stresa, tretja kroži z rameni. Medtem odprem okno. Postopoma čutim, kako se mi energija vrača

v telo; roke in noge postajajo toplejše in lažje diham. Vprašam supervizantki, kaj oni sedaj čutita. Monika čuti toploto v rokah in nogah ter se počuti ponovno živa. Lea čuti noge trdno na tleh, pritiska v prsnem košu ni več, lažje diha.

REFLEKSIJA O POMENU DISREGULIRANOSTI

Šele sedaj, ko vidim, da smo vse tri članice supervizije prišle v regulirano fiziološko stanje optimalne vzdraženosti in okno tolerance, kjer sta refleksija in mentalizacija optimalni ter kjer poteka integracija, usmerim supervizantki v refleksijo pomena disreguliranih stanj, ki so se aktivirala v tej supervizijski seansi. Predlagam, da se usedemo, in ju vprašam:

Supervizorka: *»Kako razumeta, kar se je zgodilo? Kako lahko razložimo stanja, ki smo jih čutile?«*

Supervizantka Monika: *»Klientka je verjetno enako čutila ... zamrznila je, disociirala, ko se je rezala.«*

Supervizorka: *»Ja.«*

Supervizantka Lea: *»In sprašujem se ... v kakšnem stanju sta bili ti in klientka v terapiji, ko je govorila o rezanju?«*

Supervizantka Monika: *»Ja, res. Se mi zdi, da sem tudi jaz kar disociirala, odšla stran, nekajkrat, med zadnjo terapevtsko seanso. Je bilo preveč zame.«*

Normalno je, da se nas kot strokovnjake stvari dotaknejo. Včasih pomislimo, da je to znak šibkosti in da moramo biti kot strokovnjaki močni. Nevarnost je, da si ne pustimo čutiti strahu in bolečine, kar nas lahko vodi v zamrznjenost. To, da se nas okoliščine, ljudje, zgodbe dotaknejo ali nas prizadenejo, je normalen pojav v osebni in strokovni življenju. In nam je težko. Ko je pretežno, se na različne načine pred tem zavarujemo. Pomembno je, da se kot strokovnjaki tega sprejemajoče zavemo.

Po doseženi fiziološki regulaciji ter spoznanjih, ki jih je Monika dobila o klientki in sebi v povezavi s predhodno psihoterapevtsko seanso, se odločim omenjene spremembe utrditi.

Supervizorka: »Monika, pomisli na naslednjo psihoterapevtsko seanso. Kaj se zgodi v tvojem telesu?«

Supervizantka Monika: »Ja, sedaj je bolje; čutim, da sem prisotna.«

Supervizorka: »Mm-hm. Ali imaš kakšne misli ali uvide v povezavi z naslednjo seanso?«

Supervizantka Monika: »Med terapijo bom redno opazovala svoje telo ... kar mi bo pomagalo, da ostanem prisotna, in nato regulirala sebe in klientko ... kakor smo to naredile tukaj.«

Poleg transformacije relacijske sheme »biti s klientko« je Monika razvila tudi novo relacijsko shemo, povezano z procesom čustvene in fiziološke regulacije. To novo spretnost bo lahko redno uporabljala v svoji psihoterapevtski praksi.

SKLEPI

Skozi besedilo sva razložila pomen in potrebnost vključevanja telesa v supervizijo ter da je čustvena oziroma fiziološka regulacija pomembna funkcija supervizije. Na podlagi teoretske razlage, pregleda raziskav in s pomočjo praktičnih primerov sva prikazala, da čustvena in fiziološka regulacija povečuje kakovost supervizije in psihoterapije ter skrbi za dobrobit supervizantov/terapevtov, supervizorjev in posredno klientov. Z regulacijo v superviziji spreminjamo in optimiziramo supervizantova čustvena in fiziološka stanja. V v čuječnost in sočutje usmerjeni integrativni superviziji želimo poleg vplivanja na kognitivno (kako razumeti) in vedenjsko dimenzijo (kaj narediti) vplivati tudi na čustveno in telesno dimenzijo supervizanta. Želimo vplivati na supervizantovo zmožnost čuječne in sočutne prisotnosti v superviziji in terapiji; na njegovo

stanje »biti« (Žvelc, 2015; Žvelc in Žvelc, 2024). Tako raziskave kot praktični primeri kažejo, da zmožnost »biti prisoten« zvišuje kakovost psihoterapije in supervizije (Erskine, 2015; Geller, 2018; Geller in Greenberg, 2012; Žvelc in Žvelc, 2021, 2024).

LITERATURA

- Bar-Kalifa, E., Prinz, J. N., Atzil-Slonim, D., Rubel, J. A., Lutz, W. in Rafaeli, E. (2019). Physiological synchrony and therapeutic alliance in an imagery-based treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 66(4), 508–517. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/cou0000358>
- Bennett, C. S. (2008). The interface of attachment, Transference, and countertransference: Implications for the clinical supervisory relationship. *Smith College Studies in Social Work*, 78(2–3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/00377310802114635>
- Champe, J., Okech, J. E. A. in Rubel, D. J. (2013). Emotion regulation: Processes, strategies, and applications to group work training and supervision. *Journal for Specialists in Group Work*, 38(4), 349–368. <https://doi.org/10.1080/01933922.2013.834403>
- Černe, J., Berbič, S., Cogsci, M. in Kordeš, U. (2021). Nevrofenomenološka študija skupinskih dinamik v spletnem učnem okolju: Preliminarni rezultati. *Proceedings of the 24th International Multiconference Informational Society – IS 2021, Volume B, Cognitive Science, October, 5–9*.
- di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V. in Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, 91(1), 176–180. <https://doi.org/10.1007/BF00230027>
- Erskine, R. G. (2015). *Relational patterns, therapeutic presence: Concepts and practice of integrative psychotherapy*. Karnac Books.
- Ferrari, P. F. in Gallese, V. (2007). Mirror neurons and intersubjectivity. V S. Bråten (Ur.), *On being moved from mirror neurons to empathy* (Vol. 1, str. 73–88). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aicr.68.08fer>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. in Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Karnac.

- Geller, S. M. (2018). Therapeutic presence and polyvagal theory: Principles and practices for cultivating effective therapeutic relationships. V S. W. Porges & D. Dana (Ur.), *Clinical applications of the Polyvagal theory. The emergence of polyvagal-informed therapies*. (str. 106–126). W.W. Norton & Company.
- Geller, S. M. in Greenberg, L. S. (2012). *Therapeutic presence. A mindful approach to effective therapy*. American Psychological Association.
- Hatfield, E., Bensman, L., Thornton, P. D. in Rapon, R. L. (2014). New perspectives on emotional contagion: A review of classic and recent research on facial mimicry and contagion. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 8(2), 159–179. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v8i2.162>
- Hawkins, P. in Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions*. Open University Press.
- Hill, D. (2015). *Affect regulation theory: A clinical model*. W. W. Norton in Company.
- Karvonen, A., Kykyri, V. L., Kaartinen, J., Penttonen, M. in Seikkula, J. (2016). Sympathetic nervous system synchrony in couple therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 42(3), 383–395. <https://doi.org/10.1111/jmft.12152>
- Marci, C. D. in Orr, S. P. (2006). The effect of emotional distance on psychophysiological concordance and perceived empathy between patient and interviewer. *Applied Psychophysiology Biofeedback*, 31(2), 115–128. <https://doi.org/10.1007/s10484-006-9008-4>
- Ogden, P., Minton, K. in Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. W.W. Norton in Company.
- Päivinen, H., Holma, J., Karvonen, A., Kykyri, V. L., Tsatsishvili, V., Kaartinen, J., Penttonen, M. in Seikkula, J. (2016). Affective arousal during blaming in couple therapy: Combining analyses of verbal discourse and physiological responses in two case studies. *Contemporary Family Therapy*, 38(4), 373–384. <https://doi.org/10.1007/s10591-016-9393-7>
- Palmieri, A., Kleinbub, J. R., Calvo, V., Benelli, E., Messina, I., Sambin, M. in Voci, A. (2018). Attachment-security prime effect on skin-conductance synchronization in psychotherapists: An empirical study. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 490–499. <https://doi.org/10.1037/cou0000273>

- Palmieri, A., Pick, E., Grossman-Giron, A. in Tzur Bitan, D. (2021). Oxytocin as the neurobiological basis of synchronization: A research proposal in psychotherapy settings. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628011>
- Palumbo, R. V., Marraccini, M. E., Weyandt, L. L., Wilder-Smith, O., McGee, H. A., Liu, S. in Goodwin, M. S. (2017). Interpersonal autonomic physiology: A systematic review of the literature. *Personality and Social Psychology Review*, 21(2), 99–141. <https://doi.org/10.1177/1088868316628405>
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication and self-regulation*. W. W. Norton in Company.
- Porges, S. W. (2017). *The pocket guide to the polyvagal theory: The transformative power of feeling safe*. W. W. Norton in Company.
- Prochazkova, E. in Kret, M. E. (2017). Connecting minds and sharing emotions through mimicry: A neurocognitive model of emotional contagion. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 80, 99–114. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.05.013>
- Robinson, J. W., Herman, A. in Kaplan, B. J. (1982). Autonomic responses correlate with counselor-client empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 29(2), 195–198. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.2.195>
- Rožič, T. (2018). Affect regulation in psychotherapy supervision: A multiple case study of moments of change. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 25(3), 403–425. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i3.245>
- Saxbe, D. E., Margolin, G., Spies Shapiro, L., Ramos, M., Rodriguez, A. in Iturralde, E. (2014). Relative influences: Patterns of HPA axis concordance during triadic family interaction. *Health Psychology*, 33(3), 273–281. <https://doi.org/10.1037/a0033509>
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. The Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well being*. W.W. Norton in Company.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2. izd.). The Guilford Press.
- Suveg, C., Shaffer, A. in Davis, M. (2016). Family stress moderates relations between physiological and behavioral synchrony and

- child self-regulation in mother-preschooler dyads. *Developmental Psychobiology*, 58(1), 83–97. <https://doi.org/10.1002/dev.21358>
- Tschacher, W. in Meier, D. (2019). Physiological synchrony in psychotherapy sessions. *Psychotherapy Research*, 30(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10503307.2019.1612114>
- Žvelc, G. (2009). Between self and others: Relational schemas as an integrating construct in psychotherapy. *Transactional Analysis Journal*, 39(1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/036215370903900104>
- Žvelc, G. in Žvelc, M. (2021). *Integrative psychotherapy: A mindfulness- and compassion-oriented approach*. Routledge.
- Žvelc, M. (2013). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. V A. Podlesek (Ur.), *The development of the supervised practice of psychologists in Slovenia* (str. 39–50). University Press, Faculty of Arts.
- Žvelc, M. (2015). Pomembni dogodki v superviziji: Izkušnje in pogledi supervizantov. *KAIROS--Slovenian Journal of Psychotherapy*, 9(1–2), 51–81.
- Žvelc, M. (2017). *Razvoj modela spodbujajočih in ovirajočih dejavnikov v superviziji psihoterapije* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Žvelc, M. in Žvelc, G. (2024). *Mindfulness and compassion in integrative supervision*. Routledge.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2023

RAZKRIVANJA SOČUTNEGA ZADOVOLJSTVA V PROCESIH SUPERVIZIJE

261

REVEALING COMPASSION SATISFACTION IN SUPERVISION PROCESSES

Petra Videmšek

petra.videmsek@fsd.uni-lj.si

POVZETEK

Že od vzpostavitve stroke socialnega dela je bilo jasno, da je supervizija za ljudi, ki delajo z ljudmi, nujna, saj strokovnim delavkam¹ zagotavlja tako razbremenitev kot profesionalni razvoj. Socialne delavke potrebujejo podporo pri opravljanju kompleksnih nalog in spoprijemanju s številnimi izzivi. Podpora je pomembna tudi na čustvenem področju, saj se srečujejo z raznovrstnimi nalogami in obremenitvami. Zato je supervizija prepoznana kot nepogrešljiv del socialnega dela. Brez refleksije prakse ni učenja in sprememb.

V dolgoletnih izkušnjah vodenja supervizijskih skupin sem preizkušala različne metode in modele supervizije, vse z namenom, da bi supervizantke kar najbolj podprla pri njihovem delu. Izhajala sem iz predpostavke, da naj s srečanja odidejo z več in ne z manj moči. S tem namenom sem na osnovi

¹ V besedilu je uporabljena ženska slovnična oblika, a velja za oba spola.

pregleda literature in lastnih izkušenj oblikovala model, v katerem sem uporabila nove elemente.

V prispevku na osnovi empiričnih podatkov opišem, kaj tovrstna pozitivna usmerjenost pomeni za supervizantke in prakso socialnega dela. Izkazalo se je, da supervizantke potrebujejo spodbudo in razvidnost, kar jim da moč, da zmorejo spodbuditi osebe s številnimi izzivi, s katerimi sodelujejo, za pomembe korake in spremembe. Pokazalo se je, da je tovrsten, k moči in podpora usmerjen potek supervizij omogočil ključen preobrat od tega, da nič ni mogoče, k temu, kaj vse uspemo narediti. Supervizantke so ocenile, da jim to daje občutek zadovoljstva pri delu ter da je to dragocen prispevek k prepoznavanju pomena socialnega dela. Kot so navajale, so s tem začele spreminjati tako svoje delo kot identiteto vloge socialne delavke. Uspešnost supervizije je v veliki meri odvisna od modela, ki ga supervizorka izbere, in od vprašanj, ki jih pri usmerjanju in vodenju postavlja. S tem ne mislim, da obstaja zgolj en model in da bi morali vsi uporabljati le tega. Obratno. Naloga supervizorke je, da model in metodo refleksije prilagodi potrebam supervizijske skupine. Rezultati pokažejo, da je v superviziji potrebno narediti preobrat. Da začnemo naslavljanje in govoriti o dobrih in ne o slabih praksah. Govoriti o tem, kaj supervizantke zmorejo, pogledati na delo iz perspektive, da dajemo podporo, da krepi, daje moč in ne obratno.

KLJUČNE BESEDE: *socialno delo, podpora, refleksija, odpornost, stres.*

ABSTRACT

As soon as the social work profession was established, it saw an immediate need for supervision, as the latter helps social workers reduce stress and enables their professional development. Social workers require support in performing their complex tasks and tackling many challenges. There is also a need for emotional support, as they face many tasks and pressures, making supervision an essential part of social work.

However, without reflecting on the practical aspect, learning and changes cannot take place.

In her years of experience with conducting supervision groups, the author has resorted to various supervision methods and models to offer support to the supervisees and their work. In pursuing this, the author's goal was that the supervisees leave every meeting with an increased sense of power and not the opposite. For this purpose, she established a model based on literature overview and personal experience in which she included new elements.

Based on empirical data, the article reveals the benefits this positive approach has for supervisees and the practice of social work. As it turned out, the supervisees require an incentive to encourage them so that they can empower persons who are facing numerous challenges to take the necessary steps and make changes. As it appears, such an empowering approach enabled a crucial change in the mindset: from the "nothing-can-be-done" mindset to a "what-have-we-done" mindset. The supervisees assessed that this is a source of job satisfaction for them and a valuable contribution towards recognizing the meaning of social work. They confirmed that supervision enabled them to change their work as well as social worker identity. The success rate of supervision largely depends on the model chosen by the supervisor and on the questions they pose to direct and guide the group. In that regard, the author is not of the opinion that there is one model that should be used by everyone, but rather the opposite. The supervisor's responsibility is to adapt the reflection model and method to the group. The results show that a change is needed in supervision and that the narrative should change from bad to good practices. Furthermore, we should speak about what supervisees can do and look at their work from the perspective that gives support and empowers instead of the opposite.

KEYWORDS: *social work, support, reflection, resilience, stress.*

SOČUTNO ZADOVOLJSTVO NAMESTO IZČRANOSTI ZARADI SOČUTJA

Nobenega dvoma ni, da je delo z ljudmi zahtevno. Raziskave (Curties, Moriarty in Netton, 2010; Lizano, 2015; Lloyd, King in Chenoweth, 2002; Lloyd in King, 2004), ki so jih opravili med tistimi, ki poklicno pomagajo drugim, so alarmantne. Pokazale so, da socialno delo sodi med poklice z najhitrejšim deležem izgorevanja, predvsem takšnega, ki je posledica izčrpanosti zaradi sočutja. Eden izmed razlogov za izčrpanost zaradi sočutja je gotovo dejstvo, da socialne delavke delajo z ljudmi, z njimi pogosto občutijo brezizhoden položaj, vživijo se vanje in se pogosto tudi same počutijo nemočne. Velik delež socialnega dela namreč vključuje ukvarjanje z nesrečo drugih. To socialnim delavkam povzroča velik stres, čeprav se tega pogosto zavemo šele, ko ugotovimo, da nismo več sposobni učinkovito opravljati svojih delovnih nalog. Omenjeno je praviloma vsebina supervizijskih srečanj. Supervizija je za ljudi, ki delajo z ljudmi, nujna in omogoča vseživljenjsko učenje s pomočjo refleksije in podpore za rast in razvoj odpornosti, razvoj kompetenc za učinkovito podporo ljudem. Raziskave (Bogo in McKnight, 2006; Kadushin in Harkness, 2014; Noble idr., 2016; Videmšek, 2021) kažejo, da je za mnoge praktike supervizija zelo pomemben del v njihovem poklicnem in osebnem razvoju, saj prinaša pozitivne učinke tako za konkretno delo z ljudmi, osebne izkušnje kot za rast in razvoj organizacij, v katerih so zaposleni. Hawkins in Shohet (2012, str. 13) poudarjata, da bi se morali predvsem vodstveni delavci zavedati pomena supervizije in jo podpreti kot osnovni element delovanja organizacije. Trdita, da so mnoge organizacije prevzele model 70 : 10 : 20, po katerem se 70 odstotkov naučimo iz prakse, 10 odstotkov na seminarjih in različnih izobraževanjih, 20 pa na superviziji, ki temelji na učenju iz izkušenj v praksi.

Ključni element v superviziji je refleksija: praktiki razmišljajo o svojih izkušnjah in se učijo na podlagi teh izkušenj z namenom, da bi jih razumeli, nadgradili. Raziskave (Bogo in McKnight, 2006; Kadushin in Harkness, 2014; Ingram idr., 2014; Noble idr., 2016; Videmšek, 2021) pokažejo, da supervizija omogoča, da strokovne delavke ubesedijo, kaj usmerja in vodi njihovo prakso, kaj vpliva

na odločitve in kako doživljajo svoja ravnanja. Supervizija je torej priložnost za to, da v varnem okolju odgovorimo na vprašanje, kako naša čustva in prepričanja vplivajo na nas, na naše odločitve, omogoča ta čustva ozavestiti. Omogoča tudi raziskovanje kompleksnosti socialnodelovne prakse, kar vključuje občutke, ki vplivajo na dejanja, odnose s klienti ter odnose med strokovnjaki (Ingram idr., 2014, str. 5).

Ni namreč nepomembno, kakšen odnos imamo do čustev. Supervizija naj bi bila priložnost za refleksijo, v kateri naj bi supervizantke občutile čim več ponosa in pozitivnih občutkov glede opravljanja svojega dela. Zato je pomembno, da tudi na področju čustvenega doživljanja vidimo, kaj je bilo dobrega tudi v slabi situaciji in v čem so bile supervizantke uspešne. S tem lahko v supervizijskih procesih presegamo izčrpanost zaradi sočutja in jo nadomestimo s sočutnim veseljem. Supervizija je namreč prostor, kjer se po eni strani podpre supervizantke, da zmorejo ravnati z vse večjimi in spreminjajočimi se zahtevami, odgovornostmi pri spoprijemanju z novimi vlogami in pričakovanji drugih pri njihovih vsakodnevnih dejavnostih (Beddoe idr., 2016; Noble idr., 2016), po drugi strani pa se jih opogumi, da prepoznajo pomen svojega dela.

S supervizije naj bi supervizantke odhajale z več in ne manj moči, zato v okviru supervizije potrebujemo preobrat v razumevanju tega, kaj so najboljše podlage za učenje. Novejše raziskave (Lopez idr., 2015; Ghaye in Lillyman, 2010) pokažejo, da se bolje kot iz napak učimo iz dobrih izkušenj. Če želimo narediti korak od učenja iz napak k učenju iz uspehov, je pomembno, da se osredotočimo na pozitivna čustva. Ghaye in Lillyman (2012) menita, da pozitivna psihologija, ki opisuje pozitivna čustva, kot so veselje, hvaležnost, zanimanje, upanje, ponos, navdih in ljubezen, pripomorejo k pozitivnim rezultatom. Fredrickson (2004, str. 1367) dodaja, da bi morali ljudje skrbeti za svoja pozitivna čustva, a ne le za svoja, temveč tudi za pozitivna čustva drugih, ki nas obdajajo in ustvarjajo našo skupnost, kajti pozitivna čustva pripomorejo k najboljšemu sodelovanju. Avtorica zapiše, da pozitivna čustva omogočajo prijeten trenutek in kratkotrajno dobro delovanje, a imajo tudi dolgoročne posledice na delo. Njene trditve podkrepi raziskava Lopez idr. (2015, str. 138), v kateri ponazorijo, da pozitivna čustva

(npr. prijetno vznemirjenje in veselje) povzročajo kognitivno fleksibilnost in kreativnost pri posameznici, nasprotno pa so negativna čustva (npr. strah in negativno vznemirjenje) povezana s slabimi odzivi, nezainteresiranostjo in končevanjem dejavnosti.

Veselje in pozitiven odnos omogočata, da smo odprti za nove načine razmišljanja in ravnanja, nasprotno pa negativna čustva naše ideje in dejanja ovirajo ter zamorijo. Ghaye in Lillyman (2012, str. 135) navajata, da je razsežnost pozitivnih čustev tudi v tem, da takrat, ko o njih razpravljamo, razširimo repertoar svojega delovanja, spodbujamo raziskovanje neobičajnih in kreativnih odzivov, idej in socialnih povezav. S tem pripomoremo k osebni rasti, povečanju osebnih virov in razvoju odpornosti. To vključuje telesne, intelektualne, a tudi socialne in psihološke vire. Vse to so viri, ki delujejo kot naše rezerve, na katere se lahko opremo, ko želimo raziskati razsežnosti ravnanj z uspehom, dobro opravljenim delom in si prizadevamo za dober izid. S pozitivnimi mislimi razvijemo možnosti, da smo odprti, in s tem pridobimo sposobnosti, da preizkusimo stvari, eksperimentiramo in izboljšamo to, kar delamo. To pomeni, da smo takrat, ko pozitivno razmišljamo, dovetnejši za nove ideje, fleksibilnejši in bolj prilagodljivi. Počutimo se močnejše in smo bolj prepričani v svoje delo. Takrat, ko doživljamo predvsem negativna čustva, smo namreč manj pripravljeni in zmožni razmisliti o alternativnih možnostih. Počutimo se brez moči. Morda se počutimo celo razvrednotene (Videmšek, 2021).

Ghaye in Lillyman (2012) opozarjata, da pozitivna psihologija, ki opisuje pozitivna čustva, še ne pomeni zanikanja negativnih čustev. Tudi ta čustva so del nas in naše socialnodelovne prakse ter nas opominjajo na to, česa ne želimo in kaj hočemo spremeniti. Pri ravnanju s čustvi v superviziji to seveda ne pomeni, da se izogibamo negativnim čustvom. Nasprotno, tudi te je treba ubesediti. Gre za zavedanje, da vrednotenje zgolj pozitivnega ali zgolj negativnega pogleda ni produktivno.

Sprememba v superviziji pomeni, da smo sposobni na napake pogledati iz druge perspektive, se jim približati ustvarjalno, s pozitivne strani in s pozicije odpornosti. Občutek krepitev moči nam omogoča, da lahko preoblikujemo težavo in jo izzovemo. Vse to strokovnim delavkam omogoča, da občutijo sočutno zadovoljstvo. Stamm (2002) veselje zaradi sočutja opredeli kot zadovoljstvo ob

opravljanju dela. Posebnost stroke socialnega dela je v tem, da nimamo vnaprej danih odgovorov. Te vedno znova z vsakim posameznikom, posameznico, ki se spoprijema z izzivi, skupaj raziskujemo in soustvarimo delovni načrt podpore, ki jo strokovnjakinja za svoje osebne izkušnje stiske potrebuje za udejanjanje možnosti. Pravzaprav je veselje zaradi sočutja povezano s tem, da vidimo napredek pri delu z ljudmi, da smo pozorni na majhne spremembe in prepoznavamo pozitivne učinke soustvarjanja rešitev pri vsaki osebi, s katero sodelujemo. Radey in Figley (2007)² trdita, da so za dosego veselja zaradi sočutja potrebni pristop in aktivnosti, ki spodbujajo in podpirajo pozitivne učinke dela, kar ni zgolj stvar strokovne delavke, temveč celotnega kolektiva in tudi supervizijskih procesov. To ni novost, saj so se skozi razvoj supervizije izoblikovale najrazličnejše metode dela, vse z namenom, da bi supervizantke lahko prepoznavale pomen dela, ki ga opravljajo.

TEORETSKE PODLAGE, KI SO OMOGOČILE SPREMEMBE PARADIGME V SUPERVIZIJI

Avtorica tega prispevka (Videmšek, 2020) pokaže, da se je v okviru supervizijskih procesov zgodil prehod od t. i. tradicionalne supervizije (Kadushin, 1976; Smolić Krković, 1977; Milošević Arnold 1994; Žorga, 2002; Kobolt, 2002; 2006; Noble in Irwin, 2009; Bannink 2015), ki temelji na paradigmi, temelječi na problemu (z namenom, da najprej analiziramo problem in ga potem rešujemo – osrednje vprašanje je, kaj je narobe, in to je treba popraviti), k paradigmi iskanja rešitev. Od supervizije, usmerjene k rešitvi (ko iščemo nekaj novega, ustvarimo nove priložnosti in soustvarjamo (Weisu, 2009; Thomas, 2013)), smo prešli k pozitivni superviziji (Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2015), pri kateri je osrednje vprašanje, kaj deluje, da bi supervizantke to lahko razvijale še naprej (Videmšek, 2020).

Če želimo, da bodo socialne delavke zdržale v tem, kar počnejo, ne smemo le analizirati njihovih težav, temveč slišati njihove

² Avtor je sicer proučeval izčrpanost zaradi sočutja in veselje zaradi sočutja med psihoterapevti, a lahko njegove ugotovitve prenesemo tudi na področje socialnega dela (Figley, 2007).

uspehe. To ne pomeni, da napak ni, a da na supervizijskih srečanjih ne dajemo priložnosti za govor o njih. Sprememba v superviziji pomeni, da smo sposobni na napake pogledati iz druge perspektive in se jim približati ustvarjalno, s pozitivne strani in s pozicije odpornosti. Občutek krepitve moči nam omogoča, da lahko preoblikujemo težavo in jo izzovemo.

Zaradi spoznanja, kaj so najboljše podlage za učenje, se od devetdesetih let 20. stoletja v superviziji razvijajo postmoderni koncepti, ki podpirajo učenje na podlagi dobrih izkušenj. Zagotovo je imel velik vpliv pri tem razvoju k rešitvi usmerjen terapevtski pristop, ki se je prenesel tudi na področje supervizije. Tovrstna supervizija temelji na uporabi temeljnih predpostavk k rešitvi usmerjenega pristopa, ki poudarjajo iskanje možnosti – alternativ, kot sta jih opredelila Walter in Peller (1992, str. 16–24):

1. Usmerjanje na uspehe, ki rodi pozitivne spremembe (kaj deluje ali je v preteklosti že delovalo); tovrsten pogled pomeni premik od problema v usmerjenost k rešitvi.
2. Izjeme spodbudijo nove rešitve situacije: vsak problem vsebuje tudi izjeme, ki jih moramo ubesediti in pretvoriti v rešitve.
3. Spremembe se dogajajo vedno in so nekaj običajnega. Življenje ni statično, zato ni drugega mogočega načina, spremembe so neizogibne. Tudi če menimo, da se spremembe ne dogajajo, se dogajajo.
4. Učinkovite so majhne spremembe. Že Perlman (1970) nas je opozorila, da je problem veliko bolj obvladljiv, če ga razdelimo na več manjših delov, zato je smiselno, da z majhnimi koraki dosežemo velike cilje.
5. Vsaka oseba ima vire moči in »tisto nekaj«, kar ji omogoča rešitve situacije.
6. Cilje je vedno potrebno opredeliti na pozitiven način.

K rešitvi usmerjena supervizija (Wetchler, 1990; Trenhaile, 2005; Myers, 2008; Wei-su, 2009; Thomas, 2013) se je razvila iz pristopa, usmerjenega k rešitvi. Brez dvoma sodi k rešitvi usmerjena supervizija med postmoderne pristope in temelji na predpostavki, da ima model (podobno kot v terapiji) pomembno vlogo v kontekstu

supervizije. To velja zlasti za soustvarjanje bolj sodelovalnih, na virih utemeljenih odnosov znotraj supervizijskega procesa. Ta oblika si prizadeva pridobiti izvedenstvo strokovnjakinje za svoje osebne izkušnje, da skupaj z njo poiščemo individualne rešitve za situacijo. Kakor že zapisano, gre za paradigmatški premik od težav k rešitvam, ki izhaja iz predpostavke, da ima supervizantka že vse odgovore in da je naloga supervizorke le, da ji pomaga ubesediti te rešitve, ki jih snuje sama, na sebi lasten način, in je torej njena spoštljiva zaveznica. Njena vloga ni v pojasnjevanju, kako vidi situacijo, kajti s tem lahko vpliva na razmišljanje supervizantke in ji odvzame njene pomembne rešitve. Njena vloga je, da skupaj s supervizantko in drugimi članicami ubesedi izkušnjo, skupaj z njo in njimi išče vire moči, podaja povratne informacije in komplimente za dosežke ter da skupaj soustvarijo rešitve (Myers, 2008). Sodelovanje s supervizantko temelji na prepričanju, da ima znanje, sposobnosti, kompetence, da reši svojo situacijo. Naloga supervizorke je, omogočiti okoliščine, v katerih bo supervizantka dobila spodbude za raziskovanje teh rešitev. S tem se krepi njena moč, da prepozna, da ima vire moči, da prepozna svoj dragocen prispevek pri podpori oseb, ki so eksperti/strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj.

Thomas (2013) zapiše, da je bila največja promotorka k rešitvi usmerjene supervizije Insoo Kim Berg, ki ji gre pripisati največ zaslug za to, da se je tovrstna supervizija uveljavila.

V zadnjih 30 letih razvoja je postalo razvidno, kakšne so njene značilnosti (Thomas, 2013, str. 3):

- jasno je, da sta dajanje nalepk in patologizacija v nasprotju z razumevanjem k rešitvi usmerjene supervizije;
- prioriteta je ukvarjanje z uspehom supervizantke in ne supervizorke;
- temelji na tem, kaj deluje (opis), in ne na tem, kaj situacija pomeni (razlaga);
- protokol delovanja je zelo jasno usmerjen k ciljem supervizantke, vprašanje čudeža, razprava o izjemah.

Koncept, ki je zagotavljal paradigatski premik in prehod od učenja iz napak k učenju na podlagi dobrih izkušenj in je v stroki socialnega dela gotovo najbolj znan, je perspektiva moči (Saleebey, 1997). Ta koncept je danes v socialnem delu že paradigma. Koncept perspektive moči (*strength perspective*) je v temelju spremenil odnos med udeleženiimi. Gre za spremenjen pogled na osebo in na njeno situacijo. Spremenjen pogled pomeni, da iščemo to, kar je dobro, ne pa napak. Če želimo, lahko napake pri ljudeh vedno najdemo, in to to pri vsakomur izmed nas. Perspektiva moči zahteva ne samo, da na osebo pogledamo brez nalepk, temveč da v njej prepoznamo potenciala. In to mora biti zaznano ter povedano. Največja spretnost in tudi vrlina supervizorka je, da opazi, v čem so supervizantke dobre, kaj jim gre dobro. To je izhodišče supervizijskega dela, s katerim vzpostavimo delovni odnos iz povsem druge perspektive. Zato danes pravimo, da se tudi v superviziji strokovne delavke bolj kot iz napak učijo iz dobrih izkušenj.

UTEMELJITVE IN IZPELJAVA PROCESA RAZISKOVANJA

Supervizija je proces večkratnih srečanj, v katerih se skupina formira, spoznava in razvija. Dolgoletne izkušnje vodenja supervizijskih procesov so pokazale, da se teme, ki jih supervizantke na srečanjih izpostavljajo, ponavljajo. Ne glede na pristop (skupinska, timska, individualna supervizija), ne glede na sestavo skupine (homogenost, nehomogenost članic skupine), delovno okolje, kjer opravljajo delo (CSD, NVO, šolstvo), s kom sodelujejo (ljudje s težavami v duševnem zdravju, hendikpirani ljudje, mladi, prosilci za azil), so bila supervizijska vprašanja, ki so jih supervizantke postavljale, enaka. Na srečanjih je bilo zaznavati ogromno izčrpanosti zaradi sočutja, občutka nemoči in nezadovoljstva z opravljenim delom. Zaradi prenasičenosti z obravnavanjem nemoči, ravnanja z negotovostjo, zahtevnosti dela, pomanjkanja volje do dela sem v vodenje skupin vnesla spremembe. Spraševala sem se, kakšna je moja supervizijska vloga v opisanih razmerah. Kako lahko kot supervizorka vplivam na potek srečanja?

Eden od temeljnih ciljev supervizije je podpora strokovnim delavkam za več razvidnosti o tem, kako delajo in kaj lahko spremenijo. Sestavila sem model (Videmšek, 2019, 2021), ki temelji na procesu učenja na podlagi strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi. Pri tem sem se oprla na teorije učenja iz dobrih izkušenj (Ghaye in Lillyman, 2010; Seligman, 2011; Hefferon in Boniwell, 2011; Lopez idr. 2015). Drugi vir modela so lastne izkušnje iz vodenja supervizijskih procesov med leti 2010 in 2019, pri čemer sem upoštevala temeljne koncepte socialnega dela (Saleebey, 1997; Rapp, 1998; Bruce, 2013). Osnovna premisa modela pa izvira iz zasnov k rešitvi usmerjene terapije [*solution focused therapy*],³ (De Shazer, 1985; Nelson in Thomas, 2007; Ččinovič Vogrinčič, 2006, 2010; Myers, 2008; Mešl, 2018), ki smo jo v supervizijo prevzeli kot k rešitvi usmerjen pristop (Myers, 2008) ter pozitivno supervizijo (Bannink, 2015). Eksperimentalno sem vpeljevala ta model vodenja in proučevala njegove učinke. Zanimalo me je, kako supervizorke zaznavajo spremembe v načinu vodenja supervizijskega procesa. Raziskovala sem, katere spremembe opažajo, kaj jim je bilo v pomoč pri učenju, kaj jih je oviralo. Kako se te spremembe odražajo tako na osebni kot poklicni ravni? Ali se s spremenjenim načinom vodenja spremeni skupinska dinamika v supervizijskem procesu?

Izhajala sem iz predpostavke, da je za spremembo doživljanja od občutka nemoči k občutku veselja potreben premik paradigme – od tega, česa oseba ne zmore, k temu, kar lahko!

Da bi ocenila spremembe, ki jih supervizija prinaša udeleženkam, sem v eno skupino vnašala nov način vodenja. Uporabila sem kvalitativno metodo raziskovanja. Podatke sem zbiral s pomočjo supervizijskih srečanj. Analizirala sem refleksije, ki jih udeleženke pišejo po vsakem srečanju. Raziskovalno gradivo tako predstavljajo refleksije, ki so jih pisale supervizorke po supervizijskih srečanjih. V

³ Pomembno vlogo pri razvoju k rešitvi usmerjenega pristopa so imeli predvsem psihoterapevti, ki so delovali v okviru terapevtskega centra (*Milwaukee, ZDA, Brief Family Therapy Centre*). Center je leta 1978 ustanovil psihoterapevt in socialni delavec Steve De Shazer skupaj z ženo Insoo Kim Berg, prav tako socialno delavko. Steve de De shazer je utemeljitelj v rešitev usmerjene kratke terapije, kot jo poznamo danes (De Shazer, 1982, 1985, 1988, 1994). Skupaj s sodelavci je v okviru terapevtskega centra raziskoval, kaj ljudem z osebnimi izkušnjami pomaga v smeri doseganja sprememb in doseganja ciljev. De Shazer (1985) je ugotovil, da je pri konstruiranju rešitev za nastalo situacijo učinkovit pogovor, ki je usmerjen v prihodnost in k rešitvi, in ne pogovor, ki se usmerja v razumevanje preteklosti. Naslednje pomembno spoznanje pa je vezano na to, da so eksperti največji izvedenci za svojo izkušnjo. V okviru supervizije je poimenovana kot k rešitvi usmerjen pristop [*Solution- focus approach*] (Myers, 2008).

analizo sem sprva vzela dve skupini po 8 supervizork, ki so zaključile cikel supervizijskega procesa skozi 10 srečanj. Ena skupina je potekala v običajnih okvirih vodenja. Drugo skupino sem vodila po vnaprej oblikovanem modelu refleksije kot procesa učenja na podlagi strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi. Analizirala sem 160 refleksijskih zapisov. Od skupno 160 zapisov sem iz analize izvzela 16 zapisov (refleksije prvega srečanja, saj v teh zapisih še ni bilo obravnave supervizijskega gradiva).

Tematska vsebinska analiza je potekala tako, da sem refleksije razdelila glede na to, kako je potekalo vodenje. Nato sem vse refleksije prebrala in podčrtala dele besedila, ki se nanašajo na proces učenja. Dodala sem dve spremenljivki, in sicer učenje, ki se nanaša na osebno rast, ter učenje, ki se nanaša na poklicne spremembe in druge koristi. Nato sem obe kategoriji kodirala s poudarkom na tem, kdaj so se spremembe zgodile (na začetku, na sredini ali koncu supervizijskega procesa), pri čemer je proces trajal 10 srečanj. Izhajala sem iz dveh predpostavk: 1) šele z razvojem skupine se pokaže dejansko doživljanje supervizijskega procesa, 2) šele z dlje trajajočim procesom lahko opazimo spremembe v delovanju in doživljanju. Besednim zapisom sem dodala kode, kar je omogočilo identifikacijo mogočih vzorcev, na primer, kdaj je prišlo do sprememb (na začetku ali pozneje), kakšni so bili mogoči vzroki. Analizo sem nadaljevala s tem, da sem kode in vzorce vseh zapisov med seboj primerjala s ciljem, da ugotovim, ali obstajajo podobnosti in/ali skupni vzorci za posvečanje več pozornosti tistim supervizijam, ki supervizantkam zagotavljajo priložnost za boljše rezultate. Za potrebe prispevka predstavljam ilustracije, torej tiste dele besedila refleksij, ki se nanašajo na spremembe pri tistih temah, ki predstavljajo ključne razlike med obema stiloma vodenja, in kaj te spremembe načina vodenja prinašajo supervizantkam pri njihovem procesu dela.

OD TEGA, KAR SE NE DA, K TEMU, KAR JE MOGOČE

Iz dobljenih rezultatov lahko zagotovo trdim, da je supervizijski proces zelo odvisen od tega, kako supervizorke srečanje začnemo.

Ni nepomembno, kako vstopamo v prostor, kakšno uvodno vajo izberemo, niti to, kako postavimo prvo vprašanje in kakšen je naš ton glasu.

Kot že zapisano, sem v eni skupini celoten proces vodila v slogu paradigme iskanja dobrega in nagovarjanja pozitivnih čustev. Pogovarjale smo se o tem, v čem so supervizantke dobre, kaj jim je uspelo, kaj jim je všeč, kaj imajo rade, kaj jih razveseljuje ipd. Vsak začetek je bil narejen v pozitivni smeri. Vsaka supervizantka je poročala o trenutnem počutju na pozitiven način. Iz refleksij je bilo mogoče razbrati dvoje: da je nov način vodenja supervizantke presenetil ter da je za spremembe potreben čas. *»Težko mi je bilo narediti ta miselni preskok. Razmislek o tem, v čem sem dobra, bi raje prepustila drugim. Ne poznamo se še dovolj dobro in mi je neprijetno.«; »Vesela sem bila, da nisem bila prva na vrsti, saj bi mi bilo neprijetno začeti z lastno hvalo.«*

Analiza je pokazala, da je za sproščeno poročanje o tem, kako so se počutile in kaj počnejo, potreben čas. Mnoge so bile ob pripovedovanju o uspehih sprva zadržane, proti zaključevanju procesa pa so komaj čakale, da poročajo o uspehih. *»Danes sem komaj čakala, da bom na vrsti in bom lahko povedala, v čem sem bila uspešna. Vidim, da sem tudi sama začela prevzemati idejo, da je odvisno, kako gledamo na situacijo.«*

Ghaye (2012, str. 137) opomni, da ne smemo pozabiti, da je najboljša definicija slabosti tista, ki slabost opredeljuje kot aktivnost, ob kateri se počutimo slabo in nemočno. Je aktivnost, ki ne gleda na naš napor in v nas vzbuja negativna čustva. Avtor se sprašuje, kako naj bi to bil dober način učenja, ki naj bi zagotavljal osebno rast. Če se želimo učiti o odpornosti, je prvi pogoj, da odpornost prepoznavamo. Če se želimo učiti iz uspehov, moramo uspehe prepoznati in jih ubesediti (Buckingham, 2007; Buckingham in Coffman, 2005; Seligman, 2011). Če želimo vedeti, kaj so dobre socialnodelovne prakse, jih moramo proučevati.

Pozitivna supervizija je opredeljena kot »vodenje supervizantk pri tem, da ubesedijo svoje kompetence in jih razvijajo pri iskanju rešitev« (Bannink, 2015, str. 17). Tovrstna supervizija temelji na številnih načelih. Prvo načelo so odprta vprašanja. Z odprtim vprašanjem (npr. *»Kaj še?«*) spodbudimo k raziskovanju

upanja, k refleksiji o virih, k raziskovanju tega, kaj deluje, kaj bo naslednji korak ipd. To velja tako za individualno kot perspektivo vseh prisotnih. Odprta vprašanja vodijo k raziskovanju novih in drugačnih možnosti. Ključno je, da so vprašanja postavljena na afirmativnem način.

Iz refleksij je mogoče razbrati, da je ta način vodenja pomagal pri njihovem delu: *»Pri delu z ljudmi poskušam slediti temu, kar počnemo na superviziji. To prenašam v prakso, saj se mi zdi, da je najpomembnejši začetni odnos, da smo spoštljivi in odprti do raznolikosti, da smo sporočeni in pozitivni«; »Ker so bila vprašanja pozitivno postavljena, sem izgubila občutek nemoči.«; »Vsa vprašanja sem si zapisala. V praksi bom v naslednjem pogovoru uporabila vprašanja o tem, kaj deluje in kako sem to naredila. Ti dve vprašanji sta me nagovorili, da sem ubesedila in videla, kaj vse delam in katere spretnosti imam«.*

V procesih refleksije supervizantke ubesedijo in tudi prepoznajo svoje kompetence, tako osebne kot poklicne. To so na primer sposobnost empatije, vzpostavljanje delovnega odnosa, spolno in etično občutljivo poslušanje, postavljanje vprašanj, ravnanje s konflikti, ravnanje z izzivi, vodenje pogovora itn. *»Pomembno mi je bilo raziskovanje tega, o čem sem še razmišljala, pa tega nisem naredila. Kaj bi potrebovala, da bom v prihodnje to uporabila. Skozi vprašanja sem bila spodbujena k razmisleku, kaj je mogoče in kaj bom uporabila pri delu naprej.«*

Uporaba elementov pozitivne supervizije, ki je usmerjena v učenje iz dobrih izkušenj, pokaže, da že sprememba jezika prinaša spremembe in odzive na situacijo. Omogoča, da se premaknemo iz »okvirja, kjer se ne da,« v »okvir, kaj je mogoče«. Pri tem se ponovno opremo na delo Saleebeyja (1997) in delo Healy (2000). Healy (2000, str. 158–164) je opisala pet osnovnih načel, ki omogočajo ta prehod:

1. prevzameš optimističen pogled;
2. osredotočaš se na vrednost izjave;
3. soustvarjaš z ekspertom za svojo izkušnjo;
4. prizadevaš si za dolgotrajno krepitev moči;
5. vzpostaviš skupnost – povežeš eksperte in promoviraš skupnost za samopomoč. Takšno izhodišče temelji na predpostavki, da imajo vsi ljudje zmožnosti in vire moči, kot to pojasnjuje Saleebey (1997). To vključuje zavedanje o tem, kar smo

se naučili o sebi, o svojih vrlinah in o svetu, v katerem živimo. Hkrati se bolj zavedamo strategij ravnanja s situacijami, svojih predhodnih izkušenj uspeha, svojih talentov. V poklicih podpor in pomoči je pomembno, da se prevprašujemo tudi o tem, zakaj smo se odločili za poklic, kaj nam pri delu prinaša zadovoljstvo. Kaj za nas pomeni dajanje in kaj sprejemamo v zameno. *»Vprašanje o tem, kaj mi je bližje (dajanje ali sprejemanje), me je zelo presenetilo. Sem pa ob pripovedovanjih drugih videla, da nisem edina, da raje dajem, sprejemam ali prosim za pomoč pa malo manj. S tem imam težave in si želim to spremeniti. Vem, da nisem sama, in skupina mi je tukaj zelo v pomoč.«; »V skupini sem spoznala, da rada delam, kar delam, iz vprašanj in svojih odgovorov nanje sem prepoznala pomen dela, ki ga opravljam. Supervizijsko skupino sem zapustila s ponosom, velikim motivom. Sem vesela, da sem dobila potrditev, da delam dobro.«*

Iz k rešitvi usmerjenega pristopa smo bile v supervizijskem procesu pozorne na osredotočenost na to, kar je mogoče, in ne na to, kar ni mogoče. Tovrstna supervizija je, kot zapiše Thomas (2013, str. 23), osredotočena na kreiranje tega, kar je mogoče, ne na problem. Seveda je vse odvisno od perspektive in tega, k čemu smo umerjeni.

OD OBČUTKA NEMOČI K VIROM

Velika razlika med obema skupinama se je pokazala pri procesih identifikacije tega, v čem smo uspešne in kaj so naši viri moči. Ob prepoznanju svojih virov supervizorka prepozna smisel v svojem delu in naporih. Supervizantke pogosto ne vidijo in ne občutijo, da so naredile zelo pomembne in dragocene korake, da bi izboljšale situacijo ljudi. Praviloma ne prepoznajo, da jim tudi neprestano dajanje omogoča občutje vrednosti in moči, da prispevajo k spremembi položaja osebe, ki se sooča s stisko. Supervizija, ki izhaja iz perspektive moči, supervizantki omogoča spoznati, kaj vse ji je že uspelo narediti glede posameznega primera, in raziskuje dodatne možnosti. *»Na vprašanje o tem, kaj je bil tisti del, ki bi ga ocenila kot dobrega, sem potrebovala razmislek. Nikoli nisem razmišljala o tem,*

vedno sem se osredotočila samo na to, kar mi ni šlo. S pomočjo ostalih članic sem spoznala, da je tudi v vsaki slabi stvari nekaj dobrega. Z današnjega srečanja sem se naučila, da se ne osredotočamo na probleme, temveč na nove priložnosti in možnosti.»

Socialno delo je reflektivna stroka in refleksija je del supervizije, v kateri se vedno znova vračamo k začetnim hipotezam, jih preverjamo, preoblikujemo ali iščemo nove odgovore zanje. Jedro ravnanja je usmerjeno k iskanju novih možnosti ali – kot navaja Čaćinovič Vogrinčič (2006, str. 20) – premik k perspektivi moči, ki nas usmeri, da v prispevku supervizantke raziskujemo njene vire moči, sprašujemo po zaželenih razpletih, dobrih izidih, sanjah in upanju, opori v skupnosti, dobrih izkušnjah iz preteklosti. V superviziji to pomeni iskanje nečesa novega, česar doslej še nismo preizkusile ali naredile. Perspektiva moči v superviziji je osnova sodelovanja ter v oporo supervizantki pri doseganju njenih ciljev. Preobrat je izhajanje iz virov in moči posameznice, tako supervizantke kot njenih klientov. Howe (2009, str. 105) uporabi prispevko, da je govor o slabostih in šibkostih osebe podoben postavljanju gradu na mivki, ki se sesuje. *»S pomočjo supervizije sem začela raziskovati, kdaj mi je uspelo. Spoznala sem bistvo soustvarjanja. To ni delo, ki ga opravi sama, ampak res so raziskovanje možnosti. To je zelo pomembno vplivalo na moje razmišljanje, ne samo na supervizijskih srečanjih, temveč tudi v praksi.«; »Zame so bile povratne informacije kolegic zelo pomembne. Njihove povratne informacije so mi bile v pomoč in so me spomnile, kaj vse sem povedala sama. Danes sem prepoznala svojo vlogo v procesu podpore dela.«* Glavna naloga podpornih poklicev je prepoznavanje, kaj je dobro v posamezniku, naloga supervizorke pa je prepoznavanje spretnosti in dobre prakse supervizantke. Pri tem nam koristijo usmeritve k rešitvi usmerjene supervizije, ki poudarja pomen prepoznavanja širšega konteksta, ki lahko vpliva na to, kako ljudje sodelujemo z okoljem, kako smo spodbujeni, da vidimo sebe, kako pripovedujemo o sebi. Širši družbeni kontekst pripomore k razumevanju tega, kako vidimo sami sebe in kakšni so naši odnosi z drugimi. Supervizija je smiselna le, če temelji na perspektivi moči (Saleebey, 1997; Rapp, 1998) in je usmerjena v vire, znanja, darove utrjevanje novih strategij in novega znanja za ravnanje (De Shazer, 1985; Čaćinovič Vogrinčič, 2003; Myers, 2008).

Pozitivna supervizija v kombinaciji s k rešitvi usmerjeno supervizijo se tako osredotoča na dobre lastnosti in dejanja supervizantke, saj vemo, da se bolje in hitreje učimo, če imamo dobre občutke in se zavedamo, da je delo vedno proces, ki ga ne izvajamo v osami, in rezultati niso vedno odvisni samo od nas.

PERSPEKTIVA PRIHODNOSTI

V raziskovanem gradivu izstopa ključna razlika v procesih pozitivne usmerjenosti tudi v tem, s čim se na superviziji ukvarjamo, in načinom obravnave supervizijskega gradiva. Čačinovič Vogrinčič (2018) meni, da supervizija omogoča dragoceno izkušnjo »biti s človekom v sedanjosti«. Supervizija, ki temelji na perspektivi moči, ubesedi sedanjost na novo, na način, da se ubesedi novi viri moči, se doda smisel, hkrati pa pripomore k obnovi starih virov moči, na katere smo se v preteklosti že opirali. Gre za filigranski proces soustvarjanja moči in smisla.

Tisto, kar so supervizantke zapisale med prednosti supervizije, je neprestano opominjanje na to, da zmoremo spreminjati prihodnost, medtem ko na preteklost ne moremo več vplivati. *»Vprašanja, ki jih je postavljala supervizorka, so me spodbujala k razmisleku o tem, na kaj imam vpliv.«; »Usmerjenost v najmanjše mogoče korake, ki jih bom naredila v prihodnje, me je podprla v razmisleku o tem, kakšna je vloga socialnega dela.«*

Tovrstna supervizija temelji na raziskovanju tukaj in zdaj ter raziskovanju virov za spremembe v prihodnosti. Pogovor, ki je usmerjen k rešitvi, omogoča, da smo osredotočeni na iskanje nečesa novega, da ne ostanemo v preteklosti, ki je ne moremo spreminjati. Thomas (2013, str. 49) trdi, da k rešitvi usmerjena supervizija obsega tri časovne dimenzije – preteklost, sedanjost in prihodnost, a je poudarek na prihodnosti. Osredotoča se na zadnje uspehe supervizantke in aktivnosti, ki jih bo preizkusila v prihodnosti, in temeljijo na sedanjih uspehih. Parton in O'Byrne (2000, str. 97) sta mnenja, da je osnovno načelo pogovora in uporabe jezika oblikovanje spremembe v prihodnosti. Jezik ima odločilno vlogo pri oblikovanju in konstruiranju naše realnosti. O'Hanlon (1993) je zapisal, da lahko

s pogovorom zmanjšamo povzročeno škodo. Za dosego tega cilja mora biti pogovor voden kot »ozdravljenje« ob spoštljivem zavezništvu in pripravljenosti na spremembe.

Pri preobratu je pomembno tudi, da ne sprašujemo o podrobnostih problema, temveč se osredotočamo na vizijo, kam bi želela supervizantka iti. Večkrat sem poudarila pomen prihodnosti, ki je tisto, za kar si prizadevamo. Kot že zapisano, ne preteklost ne sedanjost, le prihodnost ponuja možnosti za spremembo; to pomeni, narediti stvari drugače, bolje, pomeni prizadevanje, da se obvarujemo pred tem, kar se je zgodilo. Ljudje imamo radi občutek, da se bodo stvari zgodile tako, kot si zamišljamo. Prav ta občutek želimo prenesti v supervizijska srečanja. Supervizorka pozornost usmerja v kompetence, spretnosti, kreativne ideje, supervizantkine vire in ne v podrobnosti zgodbe.

Usmerjenost v prihodnost je – poleg že omenjenih elementov – prevzeta iz k rešitvam usmerjene supervizije. Kadar ta usmerjenost ni mogoča, si lahko pomagamo z iskanjem izjem, ki omogočajo napredek. Raziskovanje izjem ubesedi dobre rešitve iz preteklosti. Zavedanje in prepoznavanje izjem je zaščitni znak k rešitvi umerjene supervizije:

1. Predpostavka je, da ima supervizantka neodkrite vire moči, da zna in zmore. Supervizantke so ekspertke za svoje izkušnje, dejanja in znanja.
2. Iščemo izjeme, ki omogočajo napredek. Raziskovanje izjem ubesedi dobre rešitve iz preteklosti. Zavedanje in prepoznavanje izjem je zaščitni znak tovrstne supervizije.

SPREMEMBE SO VEDNO NAPORNE

Ljudje imamo radi vsakdanje rutine in tudi vodenje supervizijskih procesov ni nič drugačno. Pogosto se zgodi, da supervizorke vodijo proces po določenem modelu in na srečanja vnašajo vedno isto zaporedje elementov srečanja (npr. notranje vreme, refleksija na srečanje, obravnava gradiva ipd.). To sodoloča dinamiko, na katero se navadijo tudi supervizantke. Tovrstna zaporedja pričakujejo. V trenutku, ko v utečeno strukturo vnesemo novo rutino,

se poruši občutje varnosti in ugodja. To se je zgodilo tudi ob uvažanju k rešitvam usmerjenega modela. Refleksije so pokazale, da so bile spremembe sprva naporne, supervizantke so jih doživljale z odporom in distanco. *»Nisem se mogla pripraviti na to, da govorim o sebi kot nekom, ki dobro dela.«; »Navajena sem bila supervizije, kjer smo izhajali in analizirali problem, tovrstno vodenje pa me je presenetilo, a v dobrem smislu. Je bilo težko, sem se morala sama navaditi na to, a na koncu se je pokazalo, da je celotna skupina razmišljala drugače, da je bilo vzdušje v skupini bolj sproščeno, in verjele smo, da so spremembe mogoče.«*

Iz začetnih zadreg so supervizantke same začele razvijati pozitiven način refleksije dela. V refleksijah je bilo vse pogostejše mogoče brati, da na ta način dobijo zase ustrezno podporo ter vzpodbudo za učenje nečesa novega. Hkrati tudi potrditve, da to, kar delajo in kako to delajo, prinaša potrebne spremembe. *»Presenetilo me je, kako se je cela dinamika skupine spremenila. Če smo bile prej vse brežvoljne in smo izgubljale upanje, se mi zdi, kot da se je zgodil en velik premik.«; »Prepoznala sem, kako pomembno je, ne vztrajati pri nečem, kar ne gre. In da ni konec in da to ni neuspeh, ampak priložnost, da preizkusimo nekaj novega. To mi omogoča, da grem naprej, s ponosom in pogumom.«*

»Vprašanja, ki jih je danes zastavljala (supervizorka), mi omogočajo razmislek, njena radovednost me spodbuja k spremembam. Prepoznala sem, kako pomembno je, da smo radovedni in spoštljivi.«

Zavzetje vloge »nevedneža v procesu supervizije« spodbudi odprt dialog, pogovor, ki dopušča druge možnosti in omogoča odkrivanje novega. Vse z zavedanjem, da so supervizantke kompetentne za opravljanje svojega dela.

Supervizija temelji na spoštljivem odnosu (De Shazer 1985; Nelson in Thomas, 2007; Thomas, 2013). Strokovne delavke spoštujem, saj so ekspertke! Supervizorka smo na poti, kot zapiše Čačnovič Vogrinčič (2004), njihove spoštljive zaveznice! Uporabimo lahko še dve predpostavki De Shazerja (1985): vodilo, da je treba doseči neodvisnost supervizantke (spodbuda k temu, da lahko sama učinkovito razmišlja o svojih procesih dela), ter preprostost.

SKLEPI

Zapisi supervizantk v supervizijskem procesu po modelu pozitivne supervizije nam sporočajo, da je v supervizijske procese potrebno vnesti temeljne koncepte socialnega dela. Supervizantke naj občutijo podporo pri opravljanju dela, večajo naj zaupanje v to, da imajo same dobre odgovore na nastale situacije. Podpreti jih je potrebno pri soočanju z raznovrstnostjo prakse. Občutijo naj, kako pomembne korake delajo za majhne spremembe ter da je vredno vztrajati. Supervizija naj omogoči, da prepoznajo pomen svojega dela ter to, da se spremembe dogajajo, da so mogoče. Supervizijska srečanja so pokazala, da veselje in pozitiven odnos vodita k odprtosti do novih načinov razmišljanja in ravnanja ter k moči za preizkušanje novega. Dinamika v tej skupini se je spremenila, ko so supervizantke prepoznale, kaj vse je mogoče. Potrdile so se trditve Ghaye in Lillyman (2012), da je razsežnost pozitivnih čustev v tem, da takrat, ko o njih razpravljamo, razširimo repertoar delovanja, spodbujamo raziskovanje neobičajnih in kreativnih načinov delovanja, idej in socialnih povezav ter s tem pripomoremo k osebni rasti, povečanju osebnih virov in razvoju odpornosti.

Prav tako se je pokazalo, da so supervizantke postopno prepoznavale pomen dela, ki ga opravljajo, in se počutile močnejše. Paradigmatski premik je spodbudil pozitivne občutke, tudi užitek ob opravljanju dela. Užitek je impulz, ki spodbudi željo po igranju, zanimanje spodbudi željo po raziskovanju, ponos spodbudi željo, da bi stvari večkrat ponovili (vedno znova).

Poročale so, da je takšen model pripomogel k povečanju spretnosti pri njihovem delu, prepoznavanju delovne učinkovitosti ter omogočil povečanje osebnega, pozitivnega razvoja, osebne rasti, večje prepoznavanje in zavedanje lastnih čustev ter skrb zase. Postajale so bolj pozitivne do življenja in v medosebnih odnosih.

Če je supervizija proces poklicnega, osebnega, a tudi skupinskega učenja, s pomočjo katerega supervizantke pridobivajo nova znanja in spoznanja tako o svojem delu in ravnanju kot o ravnanju drugih, je pomembno, da se razširi repertoar dobrih zgodb. Na ta način prepoznavajo pomen svojega dela. V procesu pridobivajo

nove spretnosti, nova spoznanja. Nekaj, česar pred tem še niso vedele ali preizkusile.

Skozi vodenje supervizijskih procesov sem spoznala mnogo zgodb o uspehu. O tem, koliko pomembnih majhnih korakov za velike spremembe so naredile in soustvarile vključene socialne delavke skupaj z ljudmi. Skozi proces so se kot ključne pokazale tri temeljne predpostavke k rešitvi usmerjene supervizije, kot so jih nanizali De Shazer idr. (2007, str. 1–3), in sicer: »Če deluje, to počni pogosteje.«, »Če nekaj ne deluje, naredi tisto drugače.« in »Mali koraki vodijo do velikih sprememb.«

Zapisi so pokazali, da so za dosego sočutnega zadovoljstva potrebni pristop in aktivnosti, ki spodbujajo in podpirajo pozitivne učinke, ter da so spremembe mogoče, saj tudi supervizijski procesi niso statični, temveč se nenehno spreminjajo.

LITERATURA

- Bannink, F. P. (2015). *Handbook of positive supervision: for supervisors, facilitators, and peer groups*. Hogrefe Publishing.
- Bannink, F. P. in Jackson, P. Z. (2011). Positive psychology and solution focus – looking at similarities and differences: interaction. *The Journal of Solution Focus in Organizations*, 3(1), 8–20.
- Beddoe, L., Karvinen-Niinikoski, S., Ruch, G. in Tsui, M. (2016). Towards an international consensus on a research agenda for social work supervision: report on the first survey of a Delphi study. *British Journal of Social Work*, 46(6), 1568–1586.
- Bogo, M. in McKnight, K. (2006). Clinical supervision in social work. *The Clinical Supervisor*, 24(1–2), 49–67.
- Bruce, L. (2013). *Reflective practice for social workers: a handbook for developing professional confidence*. Open University Press.
- Buckingham, M. (2007). *Go put your strengths to work: six powerful steps to achieve outstanding performance*. Simon/Schuster.
- Buckingham, M. in Coffman, C. (2005). *First, break the roles: what the world's greatest managers do differently*. Gallup. <https://books.google.co.uk/books?hl=sl&lr=&id=mo67BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Buckingham+M.+Coffman+&ots=PqrvQyTZ1D&sig=cu>

mjT9iNwbCAI86OMyat_HXxfSY#v=onpage&q=Buckingham%20M.%20Coffman&f=false

- Curties, L., Moriarty, J. in Netton, A. (2010). The expected working life of a social worker. *British Journal of Social Work*, 50(5), 1628–1649.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). Jezik socialnega dela. *Socialno delo*, 42(4/5), 199–203.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). Socialno delo z družinami, razvoj doktrine. *Socialno delo*, 45(3–5), 11–18.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49(4), 239–245.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2018). *Soustvarjanje v superviziji*. [Predavanje 20. 4. 2018 v okviru Usposabljana supervizorjev/supervizork na področju socialnega varstva.] Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- De Shazer, S. (1982). *Patterns of brief family therapy*. Guilford.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. W. W. Norton.
- De Shazer, S. (1988). *Clues: investigating solutions to brief therapy*. Norton.
- De Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. W. W. Norton.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E. in Berg, I. K. (2007). *More than miracles: the state of art of solution-focused brief therapy*. Routledge.
- Figley, C. R. (2007). *Mapping trauma and its wake: autobiographic essays by pioneer trauma scholars*. Routledge.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden and build up theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359(1449), 1367–1378.
- Ghaye, T. (2012). Empowered teams: strenghts through positivity. V T. Ghaye in S. Lillyman (ur.), *Empowerment through reflection* (str. 129–145). Quay Books.
- Ghaye, T. in Lillyman, S. (2010). *Reflection: principles and practice for healthcare professionals*. Quay Books.
- Ghaye, T. in Lillyman, S. (ur.) (2012). *Empowerment through reflection*. Quay Books.
- Hawkins, P. in Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4. izdaja, prvič izdano 1989). Open University Press.

- Healy, K. (2000). *Social work practice: contemporary perspectives on change*. Sage.
- Hefferon, K. in Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. Mc Graw Hill Open University Press.
- Howe, D. (2009). *A brief introduction to social work theory*. Palgrave Macmillan.
- Ingram, R., Fenton, J., Hodson, A. in Jindal-Snape, D. (2014). *Reflective social work practice*. Palgrave Macmillan.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in social work*. Columbia University Press.
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. Columbia University Press.
- Kobolt, A. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini? V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 77–100). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2006). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt, in S. Žorga (ur.), *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 21–51). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Lizano, E. L. (2015). Examining the impact of job burnout on the health and well-being of human service workers: a systematic review and synthesis. *Human Service Organizations Management, Leadership & Governance*, 39(3), 167–181.
- Lloyd, C. in King, R. (2004). A survey of burnout among Australian mental health occupational therapists and social workers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(9), 752–757.
- Lloyd, C., King, R. in Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: a review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255–265.
- Lopez, S. J., Teramoto Pedrotti, J. in Snyder, C. R. (2015). *Positive psychology: the scientific and practice exploring of human strenghts*. Sage.
- Mešl, N. (2018). K rešitvi usmerjen pristop kot podpora soustvarjanju zelenih izidov v delovnem odnosu. *Socialno delo*, 56(2), 91–110.
- Milošević Arnold, V. (1994). Supervizija – metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33(6), 475–487.
- Myers, S. (2008). *Solution-focused approaches: theory into practice*. Russel House Publishing.
- Nelson, T. in Thomas, F. (ur.). (2007). *Handbook of solution-focused brief therapy*. The Haworth Press.

- Noble, C., Gray, M. in Johnston, L. (2016). *Critical supervision for the human services: a social model to promote learning and value-based practice*. Jessica Kingsley Publisher.
- Noble, C. in Irwin, J. (2009). Social work supervision: an exploration of the current challenges in a rapidly changing social, economical and political environment. *Journal of Social Work*, 9(3), 345–358.
- O'Hanlon, W. H. (1993). Possible therapy: From Iatrogenic Injury to Iatrogenic Healing. V S. G. Gillian in R. Price (ur.), *Therapeutic conversations* (str. 3–18). W. W. Norton.
- Parton, N. in O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: towards a new perspective*. Macmillan.
- Perlman, H. H. (1970). The problem-solving model in social casework. V R. W. Roberts, & R. H. Nee (ur.), *Theories of social casework* (str. 131–179). University of Chicago Press.
- Radey, M. in Figley, C. H. (2007). The social psychology of compassion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 207–214.
- Rapp, C. A. (1998). *The strengths model: case management with people suffering from severe and persistent mental illness*. Oxford University Press.
- Saleebey, D. (ur.). (1997). *The strenghts perspective in social work practice* (2. izdaja). Longman.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Smolić Krković, N. (1977). *Dinamika intervjuja u socialnoj anamnezi: supervizija u socijalnom radu*. Savez društava socijalnih radnika Hrvatske.
- Stamm, B. H. (2002). Measuring compassion satisfaction as well as fatigue: developmental history of the compassion satisfaction and fatigue test. V C. R. Figley (ur.), *Psychosocial stress series: treating compassion fatigue* (str. 107–119). Routledge.
- Thomas, F. N. (2013). *Solution-focused supervision: a resource-oriented approach to developing clinical experience*. Springer.
- Trenhaile, J. D. (2005). Solution-focused supervision: returning the focus to client goals. *Journal of Family Psychotherapy*, 16(1–2), 223–228.
- Videmšek, P. (2019). Supervizija kot prostor za učenje na podlagi dobrih izkušenj. V S. Bezjak, B. Petrović Jesenovec, D. Zaviršek in

- J. Zorn (ur.), *Zbornik povzetkov: 7. kongres socialnega dela* (str. 137). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Videmšek, P. (2020). Umeščanje refleksije strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi v supervizijski proces. *Socialno delo*, 59(2–3), 177–195.
- Videmšek, P. (2021). Supervizija v socialnem delu: učenje na podlagi dobrih izkušenj. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Walter, J. L. in Peller, J. E. (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy*. Brunner/Mazel.
- Wei-Su, H. (2009). The components of the solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(2), 475–496.
https://www.researchgate.net/profile/Wei_Su_Hsu/publication/233245056_The_Facets_of_Empowerment_in_Solution-Focused_Brief_Therapy_for_Lower-Status_Married_Women_in_Taiwan_An_Exploratory_Study/links/5c62777845851582c3e18ef0/The-Facets-of-Empowerment-in-Solution-Focused-Brief-Therapy-for-Lower-Status-Married-Women-in-Taiwan-An-Exploratory-Study.pdf
- Wetchler, J. L. (1990). Solution-focused supervision. *Family Therapy: The Journal of the California Graduate School of Family Psychology*, 17(2), 129–138.
- Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 19–29). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

SUPERVIZIJA KOT PROCES OHRANJANJA POZITIVNEGA DUŠEVNEGA ZDRAVJA (WELL-BEING) ZAPOSLENIH

287

SUPERVISION AS A PROCESS TO PRESERVE
EMPLOYEES' POSITIVE WELL-BEING

Tanja Rupnik Vec

tanja.rupnik.vec@acs.si

POVZETEK

Osrednji namen prispevka je, utemeljiti supervizijo kot metodo, ki prispeva k ohranjanju ali dvigu pozitivnega duševnega zdravja oz. duševnega blagostanja/dobrobiti posameznika. V ta namen pozitivno duševno zdravje opredelimo ter podrobneje opišemo tri temeljna multi-dimenzionalna področja le-tega: čustveno blagostanje, psihološko blagostanje ter socialno blagostanje. V nadaljevanju prikažemo, kako racionalna prepričanja prispevajo k pozitivnemu duševnemu zdravju, razcvetu osebe oz. kako iracionalna prepričanja pozitivno duševno zdravje šibijo in prispevajo k životarjenju osebe. Oseba v razcvetu ter oseba, ki životari, sta koncepta, ki ju uvaja

Keyes (2005), da bi z njima diagnosticiral osebe z močnim oz. šibkim pozitivnim duševnim zdravjem. V zadnjem delu prispevka pokažemo, kako v supervizijskem procesu supervizor izzove supervizantova iracionalna prepričanja ter ga usmerja v preoblikovanje le-teh v bolj racionalna, s čimer prispeva k različnim dimenzijam pozitivnega duševnega zdravja.

KLJUČNE BESEDE: *pozitivno duševno zdravje (well-being), dobrobit/blagostanje, supervizija.*

ABSTRACT

The primary objective of this article is to substantiate supervision as a method that contributes to the preservation or augmentation of positive well-being or individual's welfare/mental well-being. For this purpose, positive well-being is defined, with a detailed description of its three foundational multi-dimensional domains: emotional well-being, psychological well-being, and social well-being. Moreover, the article delineates the impact of rational beliefs on positive well-being and personal flourishing, in contrast to the deleterious effects of irrational beliefs, which attenuate positive well-being and contribute to a state of languishing. The conceptual framework introduced by Keyes (2005) distinguishes between flourishing and languishing individuals to provide diagnostic insight into persons with strong or weak positive well-being. Lastly, the article delineates how, within the supervisory milieu, the supervisor strategically challenges the supervisee's irrational convictions, guiding them towards a transformative process to adopt more rational beliefs, and, in turn, contribute to the various dimensions of positive well-being.

KEYWORDS: *positive well-being, welfare/well-being, supervision*

UVOD

Psihično blagostanje/dobrobit oz. pozitivno duševno zdravje je že dve desetletji precej izpostavljeno področje raziskovanja, močno v ospredje pa ga je potisnila tudi družbeno-ekonomska kriza svetovnih razsežnosti – epidemija covid-19. Zato to področje vedno bolj postaja predmet zanimanja tako na nivoju politik, različnih zainteresiranih družbenih skupin kot posameznika. V prispevku raziščemo pojem psihično blagostanje/dobrobit/pozitivno duševno zdravje (well-being) ter utemeljimo supervizijo kot eno izmed metod, ki lahko prispeva k pozitivnemu duševnemu zdravju posameznika.

OPREDELITEV POZITIVNEGA DUŠEVNEGA ZDRAVJA

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) opredeljuje zdravje kot »stanje popolnega psihičnega, mentalnega in socialnega blagostanja (dobrobiti, well-being) in ne zgolj odsotnost bolezni in šibkosti« (Grad, 2002, str. 984). Opredelitev razširja koncept zdravja preko meja fizičnih karakteristik in procesov v posamezniku ter njegovo blagostanje razume holistično. Ob tem Marks idr. (2021) opozarjajo na dve pomanjkljivosti te opredelitve, namreč 1) dvomijo, da je popolno psihično, socialno in mentalno/duhovno blagostanje sploh mogoče doseči, 2) obenem opozorijo, da ta opredelitev spregleda nekatere psihološke, kulturne ter ekonomske aspekte zdravja. Po teh avtorjih so različni psihološki procesi ključni dejavnik zdravja in so vpeti v socialni kontekst. Zato ponudijo alternativno opredelitev: »Zdravje je stanje blagostanja/dobrobiti, ki izhaja iz zadovoljenosti fizičnih, kulturnih, psihosocialnih, ekonomskih in duhovnih potreb posameznika, ne zgolj odsotnost bolezni« (prav tam, str. 5).

Opredelitev zdravja že okoli 70 let (od prve opredelitve ob ustanovitvi mednarodne organizacije WHO v letu 1948) ne glede na polemike, ki jim je podvržena, obsega tudi duševno zdravje. Duševno zdravje je bilo prvotno pojmovano kot odsotnost psihopatologije (Lamers, 2012; Keyes, 2006), v sodobnosti pa ga Svetovna zdravstvena organizacija opredeljuje kot »stanje blagostanja, v

katerem posameznik oz. posameznica uresniči lastne potenciale, obvladuje normalen življenjski stres, zmore učinkovito in produktivno delati ter prispeva k skupnosti» (Hermann idr., 2005, str.2).

Duševno zdravje, kot omenjeno zgoraj, torej ni zgolj odsotnost psihopatoloških simptomov, kot so npr. depresivne epizode, generalizirana anksioznost, panični napadi, alkoholna odvisnost. Razumljeno je širše, kot vrsta pozitivnih psiholoških procesov in stanj, ki posamezniku omogočajo učinkovito in plodno delovanje v svetu. Da bi vzpostavili to distinkcijo, se je uveljavil koncept pozitivnega duševnega zdravja. Gre torej za dve ločeni dimenziji: 1) dimenzija prisotnosti ali odsotnosti psihopatoloških simptomov ter 2) dimenzija pozitivnega duševnega zdravja. Dvodimenzionalni pogled na duševno zdravje je bil tudi eksperimentalno potrjen (Keyes, 2005). Avtor je v svojih študijah proučeval udeležence raziskave na različnih dimenzijah: glede na prisotnost in odsotnost psihopatoloških simptomov ter glede na različne dimenzije pozitivnega duševnega zdravja, ki jih podrobneje pojasnimo v nadaljevanju, npr. odsotnost nemoči, jasni življenjski cilji, rezilientnost (psihološka odpornost), intimnost itd. Glede na pozitivno duševno zdravje je udeležence raziskave razdelil v tri skupine: osebe s šibkim pozitivnim duševnim zdravjem, osebe s srednjim duševnim zdravjem ter osebe z visokim duševnim zdravjem. Ugotovil je, da imajo osebe z visokim rezultatom na lestvicah duševnega zdravja zelo redko tudi psihopatološke simptome, zgolj v približno petini primerov. V skupini oseb s srednjim pozitivnim duševnim zdravjem so ti simptomi prisotni v približno polovici primerov, v skupini z nizkim pozitivnim duševnim zdravjem pa so pogosti, pojavljajo se kar v štirih petinah primerov. Gre torej za dve ločeni, a medsebojno povezani dimenziji, kot zaključuje avtor (prav tam).

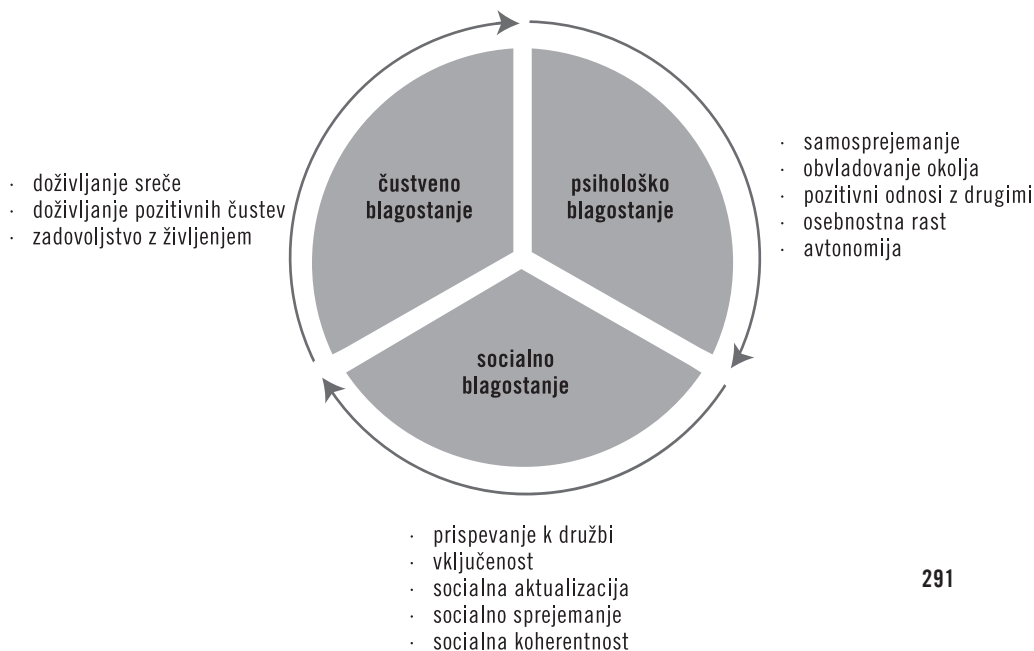
O tem, kaj je zdravje ter kaj je dobro življenje, so se spraševali že antični misleci. V tem obdobju sta se izoblikovali dve perspektivi, ki sta vplivali na sodobni koncept pozitivnega duševnega zdravja oz. psihičnega blagostanja/dobrobiti (Lamers, 2012). Prva, temelječa na ideji Aristippusa iz Cyrene, je poudarjala, da sta zdravje ter izpolnjenost, torej kakovostno življenje tisto, v čemer posameznik doseže maksimalno količino sreče in užitka. Vrhovni cilj življenja je hedonizem. Temu pogledu se je nekoliko pozneje zoperstavil

Aristotel, ki je menil, da kakovost življenja ni v maksimiranju užitka, pač pa v zmožnosti uresničitve lastnih potencialov oz. v izražanju vrlin. Proces je poimenoval eudamonia in ga razumel kot vseživljenjski proces.

Iz zgodnjih filozofskih pogledov na blagostanje sta se kasneje v psihologiji razvili dve teoretski in raziskovalni smeri. Prva je v fokus zanimanja postavila čustveni vidik blagostanja (emotional well-being) in ga opredelila kot maksimiranje pozitivnih in minimiziranje negativnih čustev (npr. Deiner, 1984). Druga smer je interes usmerila v dva druga aspekta blagostanja: psihološko blagostanje (psychological well-being), ki ga avtorji opredeljujejo kot optimalno funkcioniranje in samouresničitev posameznika (Ryff, 1989), ter v socialno blagostanje (social well-being), opredeljeno kot »posameznikove percepcije kakovosti njegovih odnosov z drugimi ljudmi, s sosedi in skupnostjo. Je večdimenzionalen fenomen /.../, nanaša se na socialne izzive, s katerimi se soočajo odrasli v svojih socialnih strukturah in v skupnosti« (Keyes, 2006, str. 5).

SLIKA 1:

Področja psihičnega blagostanja (pozitivnega duševnega zdravja) ter pripadajoče dimenzije



Pozitivno duševno zdravje oz. blagostanje torej sestavljajo tri več-dimenzionalna področja, ki jih v nadaljevanju pojasnimo nekoliko podrobneje.

Čustveno blagostanje obsega tri dimenzije (Deiner, 1984; Lamers, 2012; Ryff, 1989; Keyes, 1998, 2006):

- *doživljanje sreče*: oseba se počuti srečno;
- *doživljanje pozitivnih čustev*: oseba doživlja hvaležnost, umirjenost, zadovoljstvo, veselje, počuti se polno življenja;
- *splošno zadovoljstvo z življenjem*: oseba doživlja zadovoljstvo s celotnim življenjem ali s posameznimi področji le-tega.

Psihološko blagostanje obsega šest dimenzij:

- *samosprejemanje* oz. pozitiven odnos do sebe ter svoje preteklosti, zavedanje različnih vidikov sebe ter sprejemanje lastne realnosti;
- *obvladovanje okolja* oz. zmožnost uravnavanja kompleksnih situacij, prilagajanja in izbire okolja, ki je usklajeno s posameznikovimi potrebami;
- *pozitivni odnosi z drugimi* oz. zmožnost vzpostavljanja in ohranjanja toplih, zaupnih, zadovoljujočih odnosov, zmožnost empatije in intimnosti;
- *osebna rast* oz. vpogled v lastne potenciale, želja po osebno-stnem razvoju, odprtost za nove izkušnje, ki predstavljajo izziv;
- *avtonomija* oz. samousmerjanje oz. samouravnavanje, ki temelji na socialno sprejemljivih notranjih standardih; posameznik je odporen na raznovrstne socialne pritiske;
- *smisel življenja* oz. posedovanje ciljev in prepričanj, ki odražajo posameznikovo življenjsko usmeritev oz. doživljanje, da ima življenje smisel, pomen.

Socialno blagostanje obsega pet dimenzij:

- *socialno prispevanje* oz. doživljanje, da je posameznik koristen družbi ter da je njegov prispevek cenjen s strani drugih;

- *socialna integracija* oz. doživljanje vključenosti, pripadnosti ter podpore s strani skupnosti;
- *socialna aktualizacija* oz. prepričanje, da imajo posamezniki, različne družbene skupine in družba kot celota potencial ter se lahko pozitivno razvijajo; uresničitev svojih potencialov v skupnosti;
- *socialno sprejemanje* oz. pozitivno stališče do ljudi ter zaupanje vanje; razumevanje in sprejemanje različnosti in kompleksnosti v družbi;
- *socialna koherentnost* oz. zanimanje za družbo in procese v družbi ter doživljanje, da sta družba in kultura na neki način modri, logični, predvidljivi in pomembni.

Model 3-faktorske strukture pozitivnega duševnega zdravja je bil z metodo konfirmatorne faktorske analize potrjen v več raziskavah (Keyes, 2002; Lamers, 2012; Robitschek in Keyes, 2009). Za namene diagnosticiranja duševnega zdravja Keyes (2002) uvaja dva koncepta: oseba v razcvetu (*flourishing*) in oseba, ki živetari (*languishing*). Osebe z visokim pozitivnim duševnim zdravjem oz. osebe v razcvetu so tiste, ki dosežejo visok rezultat (zgornja tretjina) na vsaj eni od dveh lestvic čustvenega blagostanja ter visoke vrednosti na šestih od enajst lestvic pozitivnega funkcioniranja (psihološka in socialna dobrobit). Osebe z nizkim pozitivnim duševnim zdravjem oz. osebe, ki živetarijo, so tiste, ki dosežejo nizek rezultat (spodnja tretjina) na eni od dveh lestvic čustvenega blagostanja ter na šestih od enajst lestvic pozitivnega funkcioniranja (psihološkega in socialnega blagostanja). Osebe, ki ne dosežejo ekstremnih rezultatov na 7 od 13 lestvic, so zmerno mentalno zdrave. Šibko pozitivno duševno zdravje je povezano z visokimi omejitvami v vsakodnevnem življenju ter visokim delovnim absentizmom.

Študije v različnih državah kažejo različne deleže oseb v razcvetu v odrasli populaciji, od 8 % v Južni Koreji do 72 % v Kanadi, znotraj obeh ekstremov pa se države razvrščajo takole: 18 % v ZDA, 20 % v Južni Afriki, 26 % na Poljskem, 28 % v Italiji in 43 % na Kitajskem ter 68 % v Franciji; delež oseb, ki živetarijo, pa je najnižji v Kanadi (1,5 %) in najvišji v južni Koreji (21,2 %) (Gongora in Solano, 2017). Podatkov za slovenski prostor nismo našli.

Različne študije so raziskovale tudi povezanost pozitivnega duševnega zdravja z različnimi spremenljivkami. Keyes in Simoes (2012) navajata povezanost čustvenega blagostanja z vedenjem, usmerjenim v zaščito zdravja, šibko pozitivno duševno zdravje pa z večjim tveganjem za prezgodnjo smrt, povzročeno z različnimi vzroki.

Gonora in Solano (2017) povzameta rezultate različnih študij o povezanosti pozitivnega duševnega zdravja s spolom, starostjo in izobrazbo, vendar konsistentnih vzorcev, primerjajoč različne države, ni, iz česar sklepamo na kulturno pogojenost teh povezav.

Schotanus-Dijkstra idr. (2015) so raziskovali povezanost pozitivnega duševnega zdravja oz. razcvetenja s socio-demografskimi, osebnostnimi in situacijskimi dejavniki na reprezentativnem vzorcu nizozemske odrasle populacije. Ugotovili so povezanost visokega pozitivnega duševnega zdravja oz. razcvetanja z visokimi vrednostmi zavedanja in ekstrovertiranosti ter nizkimi vrednostmi nevroticizma; socialna podpora in pozitivni življenjski dogodki so bili povezani z razcvetanjem, če so bili drugi dejavniki (socio-demografski in osebnostni) nadzorovani.

Različne raziskave kažejo, da na psihološko dobrobit vpliva fizična aktivnost posameznika (Edwards, 2006; Malebo idr., 2007).

Posebej zanimiva za namene tega prispevka, katerega temeljni namen je utemeljiti supervizijo kot metodo, ki prispeva k pozitivnemu duševnemu zdravju, je študija Robitschekove in Keyesa (2009), ki sta v skupini študentov ugotovila, da udeležba v programu za osebnostno rast (Personal growth initiative) vpliva na vsa področja pozitivnega duševnega zdravja; ti študentje so v primerjavi z ne-vključenimi dosegli višji rezultat na lestvicah psihološke in socialne dobrobiti – izkazali so višji nivo samosprejemanja, boljše odnose s kolegi, zaznavali so več smisla v življenju, doživljali večjo stopnjo nadzora in obvladovanja okolja, višjo stopnjo avtonomije ter samouravnavanja v vsakodnevem življenju. Prav tako so dosegli v povprečju višje rezultate na lestvicah socialne dobrobiti – izkazali so višjo stopnjo povezanosti z lokalno skupnostjo, več razumevanja družbenih procesov, bolj izražen občutek, da prispevajo k skupnosti, vpogled v prihodnost družbe ter splošno bolj pozitiven odnos do drugih in sveta. Prav tako so se doživljali srečnejše in so pogosteje doživljali pozitivna čustva. Avtorja opozarjata na omejitve raziskave, vezane na specifično skupino udeležencev raziskave

(študentje), ter – posledično – na neposplošljivost rezultatov na celotno populacijo. V našem kontekstu je raziskava pomembna, saj daje namig, da programi oz. dejavnosti, usmerjene v osebni razvoj (pa čeprav omejene na del, vezan na poklicno vlogo), vplivajo na različne dimenzije psihičnega blagostanja. Pričujoče besedilo predstavlja racionalno utemeljitev, raziskovalni izziv pa ostaja.

RACIONALNA PREPRIČANJA V TEMELJU DIMENZIJ POZITIVNEGA DUŠEVNEGA ZDRAVJA

V temelju vsake od dimenzij pozitivnega duševnega zdravja je vrsta prepričanj, ki jih lahko ujamemo v poved, ki simbolno reprezentira posamezno dimenzijo. S pozitivnim duševnim zdravjem so povezana pozitivna, racionalna prepričanja, za negativno duševno zdravje pa so značilna ravno nasprotna, iracionalna, omejujoča prepričanja, ki jih povzemamo v **PREGLEDNICI 1**.

Temeljna prepričanja, ki obarvajo vse posameznikovo doživljanje in ravnanje v vsakodnevnih situacijah, nastajajo že v otroštvu, v interakciji otroka s starši. Od kakovosti odnosa otrok – starši ter od kakovosti/racionalnosti starševskih sporočil je odvisen posameznikov pogled na svet, ki je lahko resničen, ustrezen, funkcionalen ali pa iracionalen, neadekvaten ter disfunkcionalen. Od kakovosti posameznikovega mišljenja, tako njegovih bazičnih predpostavk kot aktualnih interpretacij v konkretni življenjski situaciji, je namreč odvisna kakovost čustvovanja ter funkcionalnost ravnanja posameznika, kar pokažejo številni kognitivno-psihološki modeli, npr. model krožne čustvene reakcije (Milivojevič, 1999), ABC-model (Ellis, 1990), ORJI-cikel (Schein, 1998).

Posameznikova temeljna prepričanja so torej racionalna/funkcionalna ali iracionalna/nefunkcionalna, lahko so ozaveščena, še pogostejše so neozaveščena (Senge idr., 2001; Brookfield, 1995; Schein, 1998). Ne glede na to pa vplivajo na posameznikovo razmišljanje v konkretni življenjski situaciji in ga – v primeru iracionalnih prepričanj – izkrivljajo, vplivajo na presojo in sklepe, ki posledično ne ustrezajo resničnosti. V nadaljevanju navajamo nekatere kognitivne pristranosti (Branch in Wilson, 2011), ki so potencialna posledica delovanja temeljnih iracionalnih prepričanj, povezanih z dimenzijami pozitivnega duševnega zdravja (glej **PREGLEDNICO 2**).

PREGLEDNICA 1

Racionalna (opogumljajoča) in iracionalna (omejujoča) prepričanja v temelju dimenzij pozitivnega duševnega zdravja oz. odsotnosti le-tega

dimenzija pozitivnega duševnega zdravja	pozitivno duševno zdravje – oseba v razcvetu: racionalna/funkcionalna prepričanja	odsotnost pozitivnega duševnega zdravja – oseba, ki živetari: iracionalna/zmotna/omejujoča prepričanja
samosprejemanje	„Jaz sem OK.“	„Nisem v redu/sem pogojno OK.“
obvladovanje okolja	„Zmorem. Lahko vplivam.“	„Ne zmorem. Življenju nisem kos. Ne morem vplivati.“
pozitivni odnosi z ljudmi	„Imam nekoga pomembnega.“	„Na nikogar se ne morem opreti.“
osebnostna rast	„Rad se učim. Napredujem.“	„Učenje mi ne gre. Sem tak, kot sem, ne morem se spremeniti.“
avtonomija	„Mislim in delujem samostojno.“	„Sledim.“
življenjski smisel	„Imam cilje, jih uresničujem.“	„Nimam ciljev. Življenje nima smisla.“
socialno prispevanje	»To, kar počnem, je koristno za skupnost.«	„Ne prispevam k skupnosti.“
socialna integracija	»Sem del skupnosti, pripadam.«	„Ne pripadam.“
socialna aktualizacija	»Skupaj lahko napredujemo in se samouresničujemo.«	„Moja skupina/družba ne napreduje. Stagniram(o)“
socialno sprejemanje	»Všeč so mi drugi ljudje, rad sem z njimi, različnost me bogati.«	„Ne maram ljudi. Različnost me ogroža.“
socialna koherentnost	»Zanima me, kaj se dogaja v družbi. Družbeni procesi so logični, predvidljivi.«	„Ne zanima me, kaj se v družbi dogaja. Družbeni procesi niso logični, predvidljivi.“

PREGLEDNICA 2

Temeljna izkrivljanja v mišljenju (Branch in Wilson, 2011; Burns, 1999) in iracionalna prepričanja, povezana z dimenzijami psihičnega blagostanja, ki potencialno prispevajo k tovrstnim sklepom in jih je v supervizijskem procesu smiselno globlje raziskati ter usmerjati klienta, da jih preoblikuje

kognitivna zmotnost/ pristranost	opis
katastrofiziranje	• naravnost, da majhnim, razmeroma nepomembnim negativnim dogodkom pripišemo večjo težo oz. si predstavljamo, da bo iz njih nastala katastrofa <i>Temeljno prepričanje:</i> »Ne obvladujem okolja oz. ne morem nanj vplivati, se obvarovati ipd.« <i>Izziv v superviziji:</i> prepoznati zmotnost katastrofične misli, ozavestiti, da gre zgolj za hipotezo, ne realnost; oblikovati racionalno alternativo ali več njih; preprašati pomembnost dogodka, presoditi verjetnost, da se zgodi, preprašati, posledice, njihovo realno nevarnost itd.; tehtanje dokazov.
črno-belo ali »vse ali nič« razmišljanje	• razmišljanje v ekstremnih vrednostih, v zgolj dveh skrajnih možnostih in obenem zanikanje vseh drugih <i>Temeljno prepričanje:</i> »Obstajata le dve možnosti, nad katerima nimam nadzora, ne obvladujem, tega ne morem spremeniti, ker ni pod mojim nadzorom ...« <i>Izziv v superviziji:</i> presoditi utemeljenost »ali – ali« razmišljanja oz. verjetnost pojavljanja ekstremov ter posledice le-teh, raziskati druge možnosti (med ekstremoma), raziskati strategije soočanja z vsako izmed možnosti oz. ravnanja v predvidenih okoliščinah.
prerokovanje	• nagnjenost k predpostavljajanju, da se bodo v prihodnosti zgodili negativni dogodki <i>Temeljno prepričanje:</i> »Svet ni OK, to, kar se bo zgodilo, me ogroža, jaz pa nimam nadzora. Na nikogar se ne morem opreti ...« <i>Izziv v superviziji:</i> presojanje verjetnosti (negativnih) dogodkov v prihodnosti, raziskovanje alternativnih izidov (napovedi), presoja lastnih kapacitet za obvladovanje verjetnih okoliščin.
branje misli	• predpostavljanje, da vemo, kaj drugi mislijo o nas, in da so te misli največkrat negativne <i>Temeljno prepričanje:</i> »Nisem v redu. V redu sem le, kadar ... Pomembno je, kaj si drugi misli o meni.« <i>Izziv v superviziji:</i> uvid v zmotnost ideje, da je brez dialoga mogoče poznati in razumeti razmišljanje drugega; raziskovanje alternativnih razlogov/ razlag za opaženo, pridobivanje novih informacij za točnejše sklepe; razvoj samosprejemanja: »V redu sem tak, kot sem«; presoditi in po potrebi prevrednotiti pomembnost razmišljanja drugih o nas samih; razviti notranji kriterij lastne vrednosti.
sklepanje iz čustev	• na temelju čustev, ki jih doživimo, sklepamo na to, kaj se je zgodilo <i>Temeljno prepričanje:</i> »Svet je tak, kot ga vidim sam.« <i>Izziv v superviziji:</i> preseganje egocentrizma: vživljanje v perspektive drugih; razumevanje odnosa med mislimi in čustvi ter subjektivnosti interpretacij stvarnosti, ki izkrivlja mišljenje in posledično čustvovanje; raziskovanje alternativnih misli (npr. v situaciji, ko bi se ta čustva polegla).

kognitivna zmota/ pristranost	opis
pretirano posploševanje	iz posameznega primera sklepamo, da lastnost ali dogodek velja za vse tovrstne primere <i>Temeljno prepričanje:</i> »Če enkrat, torej vedno ... Če eden, torej vsi ...« <i>Izziv v superviziji:</i> razvoj vpogleda v potencialno nesprejemljivost posploševanja, redukcija do absurda: »Vedno, čisto vedno, brez ene samcate izjeme ...?«; iskanje proti-primerov, tj. dogodkov in situacij, ki ne podpirajo posplošitve; preoblikovanje posplošitev (vedno, nikoli, popolnoma, v celoti, vse ...) v določnejšo obliko.
označevanje drugih	razvrščanje drugih oseb v kategorije, ki jim dajemo (negativne) oznake <i>Temeljno prepričanje:</i> »Nisem v redu. Nisi v redu; če ti nisi v redu, sem jaz boljši (obrambni mehanizem).« <i>Izziv v superviziji:</i> ozaveščanje, uvid v lastno dinamiko oz. obrambni mehanizem.
postavljanje zahtev/ tiranija »moranja«	razmišljanje v kategorijah »morati«, »ne smeti«, »prav«, »narobe«. <i>Temeljno prepričanje:</i> »Sledim socialnim pravilom, ne prevprašujem.« <i>Izziv v superviziji:</i> relativizirati družbene norme in tiranijo »moranja« tako zase kot za druge oz. razvijati intelektualno integriteto (enaki standardi za vse: zame in za druge); raziskati motivacijo za slepo sledenje rigidnim normam (npr. iskanje odobravanja) in iskanje možnosti za preseganje le-te: razvoj lastnih notranjih standardov oz. razvoj avtonomije v razmišljanju.
miselno flirtanje	pristranost v načinu obdelave podatkov: priznavamo zgolj informacije, ki podpirajo naša prepričanja <i>Temeljno prepričanje:</i> »Svet je tak, kot ga vidim sam oz. skupina, ki ji pripadam. Sledim.« <i>Izziv v superviziji:</i> raziskovanje kakovostnih dokazov za pogled, ki ga zastopamo; razvoj avtonomije v razmišljanju.
diskvalificiranje pozitivnega	miselni odziv na pozitivni dogodek (npr. pohvalo, priznanje), ki ga obravnavamo kot nevtralnega ali kot negativnega <i>Temeljno prepričanje:</i> »Nisem v redu, nisi v redu.« <i>Izziv v superviziji:</i> ozaveščanje zmotne miselne naravnosti, oblikovanje bolj zdrave alternative: učenje prepoznavanja, priznavanja in sprejemanja pozitivnega pri sebi in drugih oz. prepoznavanje pozitivnih čustvenih vzgibov ob pozitivnih podatkih in dopuščanje le-teh.
nizka frustracijska toleranca	razmišljanje, ko se nam zgodi nekaj neprijetnega oz. nekaj, kar težko prenesemo, in to doživljamo potencirano, kot neznosno <i>Temeljno prepričanje:</i> »Ne zmorem, situaciji nisem kos.« <i>Izziv v superviziji:</i> učenje vzdrževanja višje frustracijske tolerance: zavesten nadzor nad lastnim odzivom v neprijetnih situacijah; raziskovanje in učenje strategij za dvig frustracijske tolerance; raziskovanje konkretnih možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja v situacijah, ki jih doživljamo kot neznosne.
personalizacija in krivda	napačno prevzemanje odgovornosti za posledice dogodka, ki ni realno pod našim nadzorom <i>Temeljno prepričanje:</i> »Odgovoren sem, s svojim ravnanjem sem povzročil ... Ne obvladam, ravnam napačno ... itd.« <i>Izziv v superviziji:</i> ozaveščanje nagnjenosti k neustreznemu prevzemanju odgovornosti za posledice dogodkov, raziskovanje alternativnih razlag, torej alternativnih dejavnikov, ki so prispevali k izidu, za katerega se oseba krivi.

OHRANJANJE POZITIVNEGA DUŠEVNEGA ZDRAVJA KOT FUNKCIJA SUPERVIZIJE

Supervizija je temeljna metoda strokovne rasti posameznika, ki pa ima več pomenov. V tem prispevku jo razumemo kot proces sistematične refleksije poklicnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja strokovnega delavca (supervizanta), ki ga vodi in usmerja za to posebej usposobljen strokovnjak (supervizor). V supervizijskem procesu strokovni delavec sistematično, z distanco, s časovnim in emocionalnim odmikom razmišlja o lastnem ravnanju in doživljanju v neki profesionalni situaciji ter vplive le-tega na doživljanje in ravnanje drugih vpletenih. To mu omogoča nova videnja in poglobljeno razumevanja sebe, drugih in situacije sploh, vpogled v še neizkoriščene možnosti ravnanja ter emocionalno razbremenitev. V nadaljevanju podajamo nekaj opredelitev različnih avtorjev.

Schein (1998) opredeljuje supervizijo kot obliko strokovne podpore strokovnemu delavcu, ki se odvija v skladu s temeljnimi načeli procesnega svetovanja: supervizor s serijo vprašanj vodi supervizanta po problemskem prostoru v sistematično raziskovanje dogajanja, v sistematično refleksijo o vseh relevantnih vidikih situacije: skritih predpostavkah (prepričanj), na katerih so utemeljena ravnanja vpletenih, o motivih in vrednotah, čustvih, medosebnih zaznavah in relacijah itd. Na ta način supervizirani izgrajuje širši, meta-pogled oz. pogled z distance (helikopterski pogled) na lastno vlogo ter vlogo drugih vpletenih v problemski situaciji. Kreira hipoteze, išče alternative, jih presoja ... vse to pa vodi v sprejem odločitve o spremembi. Za rešitev je odgovoren sam.

V slovenskem prostoru je na področju vzgoje in izobraževanja najbolj uveljavljen razvojno-edukativni model supervizije avtorice Žorga (1999). Žorga (1995, v Kobolt in Žorga, 1999, str. 15) opredeljuje supervizijo kot »posebno učno, razvojno in podporno metodo, ki omogoča posamezniku, da preko lastnih izkušenj prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, se razbremeni napetosti in stresov ter kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto«. Kobolt (1995, v Kobolt in Žorga, 1999, str. 14) pa opredeljuje supervizijo na področju pedagoških dejavnosti kot »posameznikovo refleksijo o tem, kar

poklicno vidi, misli, čuti in dela, z namenom, da se ozavešči lastnih miselnih strategij, pridobi nove vidike, da vidi svoj delovni prostor obogaten z drugačnimi alternativami ter da se zmore zavestno odločiti za spremembe pri svojem delu. Namen tovrstne supervizije je boljše obvladati prakso, kar pomeni, da se supervizija posveča zlasti motnjam in problemom, ki so vezani na poklicno polje.«

Van Kessel (1997, str. 31–32) povzema pojmovanje supervizije več nizozemskih avtorjev ter navaja: »Supervizija je obravnavana kot specifična metoda vodenja, ki je del treninga ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja praktikov in vodstvenih delavcev ... Posebno učinkovita je v poklicih ter funkcijah, na katerih je uravnavanje medosebnih odnosov zelo pomembno.« Podobno umešča dejavnost supervizije v kontekst poklicev zahtevnega dela z ljudmi tudi avtor Dekleva (1995, v Kobolt in Žorga, 1999) in zapiše, da supervizija »predstavlja poseben proces učenja, katerega namen je spodbujati refleksijo in samorefleksijo delavca ter dvigovati njegove strokovne pristojnosti na višjo raven, praviloma v poklicih, ki vključujejo čustveno intenzivno in metodično zahtevno delo z ljudmi.« (str. 9).

Zgornje opredelitve so precej raznolike, kar je posledica različnih teoretskih predpostavk posameznih avtorjev. Kljub temu lahko izločimo nekatere skupne elemente: a) refleksijo in s tem ozaveščanje razmišljanja, doživljanja in ravnanja v poklicnih situacijah, b) obvladovanje poklicnih dilem in konfliktov ter s tem razbremenjevanje, c) izgradnja poglobljenega razumevanja sebe, drugih ter medsebojnih razmerij, d) krepitev socialno-emocionalne kompetentnosti strokovnega delavca in e) poklicno učenje in rast.

Prvi in najpomembnejši cilj supervizije je boljše zavedanje in bolj poglobljeno razumevanje sebe, drugih ter konteksta, tako v posameznih profesionalnih situacijah kot v delovni organizaciji sploh (Rupnik Vec, 2004). Ozaveščanje in spreminjanje sebe pomeni spremenjeno in bolj kakovostno vstopanje v sistem obstoječih odnosov. Strokovni delavci, ki se na superviziji učijo o sebi, svoji poklicni vlogi in odnosih v sistemu, »znajo veliko bolj poskrbeti zase ter otroke/mladostnike (kliente, op. avt.), s katerimi se srečujejo vsak dan« (Vec, 1997, str. 68). Večje zavedanje sebe in drugih kot pomemben cilj supervizije izpostavljajo tudi drugi avtorji.

Stoltenbergo in Delworth (1987, v Carroll, 1998) kot najsplošnejši cilj supervizije opredelita osebnostni in profesionalni razvoj supervizanta v smeri »mojstra – prakтика«, pri čemer praktik napreduje predvsem na treh področjih: poleg prej omenjenega večjega zavedanja sebe, drugih ter medosebnih relacij še na področju vse večje avtonomije in motivacije. Posameznik v supervizijskem procesu postaja vse bolj sposoben odločati in ravnati neodvisno, obenem pa njegovi cilji in pričakovanja v odnosu do ljudi, s katerimi dela, postajajo bolj realistični.

Cilje supervizije izpostavljata tudi Kobolt in Žorga (1999, str. 110–111): poklicno učenje, konstrukcija novih resničnosti, izgradnja sistemskega pogleda na svet, učenje krožnega razumevanja ter kreativno reševanje poklicnih vprašanj.

Kot je razvidno iz opredelitev supervizije ter ciljev, ki jih izpostavljajo različni avtorji, je osrednja metoda v superviziji kritična refleksija, ki superviziranemu omogoča (Brookfield, 1995): na informacijah temelječo dejavnost (*informed action* – tista, ki jo posameznik zmore *pojasniti in utemeljiti* sebi in drugim in ki z veliko verjetnostjo dosega želene učinke); oblikovanje logičnih temeljev lastne prakse, kar vzbuja tako pri kolegih kot pri klientih občutek zaupanja; ozaveščanje in sistematično razvijanje lastne filozofije profesionalnega delovanja; izogibanje samo-okrivljanju (*self-laceration*) in občutku nekompetentnosti, kadar je soočen z zahtevnimi strokovnimi situacijami; sistematično preiskovanje tega, kako klient doživlja situacijo; obvladovanje emocij, saj je proces usmerjen na ozaveščanje emocij in preverjanje njihove funkcionalnosti v situaciji, ter v ozaveščanje predpostavk, na katerih so utemeljene, kar prispeva k lažjemu uravnavanju lastnega čustvovanja.

V procesu refleksije supervizor klienta spodbuja tudi v ozaveščanje njegovih skritih predpostavk ter njihovega vpliva na konkretne sklepe in presoje, tudi izkrivljanja in pristranosti v mišljenju. V poglavju zgoraj smo predstavili napake in pristranosti v razmišljanju, na tem mestu pa predstavljamo potencialne intervencije supervizorja, ko izzove posamezno iracionalno prepričanje ali pristranost v razmišljanju, s čimer ilustriramo drobce sistematične refleksije, kadar supervizant podleže pristranostim v mišljenju (glej PREGLEDNICO 3).

PREGLEDNICA 3

Potencialne intervencije supervizorja v primerih iracionalnih prepričanj ali pristranosti v razmišljanju supervizantov

kognitivna zmotā/ pristranost	vprišanja supervizorja, usmerjena v uvid v zmotnost mišljenja, ter oblikovanje bolj racionalne alternative
katastrofiziranje	Kako pomemben je v resnici ta dogodek? Na kaj dejansko vpliva? Kakšna je verjetnost, da se bo zaradi tega dogodka nekaj dejansko zgodilo? Poznaš primer? Raziščiva okoliščine tega primera! Kakšne dokaze imaš za to, da predpostavljaš, da se bo to dejansko zgodilo? Kakšni so že lahko izidi? Kako verjetni so ti izidi? Kaj te navaja k temu?
črno-belo ali »vse ali nič« razmišljanje	Katere možnosti so poleg obeh, ki jih omenjaš, še na voljo? Kaj se še lahko zgodi? Poznaš koga, ki razmišlja drugače kot ti? Preveriva, kako razmišljajo o tem člani supervizijske skupine?
prerokovanje	Kako veš, da se bo to dejansko zgodilo? Kaj te navaja k tej misli? Kako bi še lahko potekali dogodki? Si bil kdaj v podobni situaciji, ki pa se je iztekla drugače?
branje misli	Na temelju česa sklepaš, da ona tako razmišlja o tebi? Kaj konkretno je storila ali izjavila, da te navaja k temu sklepu? Kaj še lahko pomeni takšna izjava oz. njeno dejanje?
sklepanje iz čustev	Kakšne dokaze imaš za ta sklep? So mogoči drugi razlogi? kateri? Kako bi zagotovo vedel, da ...?
pretirano posploševanje	Kako verjetno je, da bi ta sklep veljal tako na splošno? Morda poznaš izjemo, ki ne sledi pravilu, ki si ga pravkar izrekel?
označevanje drugih	Kako doživljaš to osebo? Kaj lahko pri tej osebi izpostaviš kot pozitivno? Poznaš koga, ki je tej osebi naklonjen, oz. kaj potencialno bi o tej osebi rekel nekdo, ki bi ji bil naklonjen?
postavljanje zahtev/ tiranija »moranja«	Kdo pravi, da moraš (ne smeš)? Kaj bi se zgodilo, če ne bi ravnal tako? Kako verjetno je, da bi se to zgodilo? Kakšne bi torej bile posledice zate, za druge? Kdo od tvojih znancev ne ravna tako? Kakšne so posledice njegovega ravnanja?
miselno flirtanje	Kaj so dokazi za tvoje prepričanje? Kaj so proti-dokazi? Raziščiva jih.
diskvalificiranje pozitivnega	Kaj še bi lahko pomenil ta dogodek? Kako bi ga še lahko razumel? Kaj je v njem pozitivnega? Kaj ti preprečuje, da ta dogodek vidiš kot pozitiven oz. da se ga veseliš?
nizka frustracijska toleranca	Ta dogodek se je zgodil; kakšen pomen mu pripisuješ? Kako pomemben je ta dogodek zate? Kakšne so posledice? Kako realne so te posledice? Kaj, če bi misel na ta dogodek vrgel čez levo ramo? Kaj bi misel na ta dogodek naredilo bolj znosno?
personalizacija in krivda	Kaj vse je potencialno prispevalo k takšnemu razvoju dogodkov?

Če izhajamo iz zgornjih opredelitev ter ciljev supervizije, lahko kot rezultat supervizijskega procesa pričakujemo spremembe na več dimenzijah psihičnega blagostanja, kar pa v tem prispevku ostaja na ravni hipoteze oz. racionalne utemeljitve, empirična potrditev pa ostaja raziskovalni izziv prihodnosti:

- *obvladovanje okolja*: Supervizija kot metoda poklicne refleksije oz. učenja iz poklicnih izkušenj najprej vpliva na doživljanje (poklicne) kompetentnosti oz. obvladovanja (poklicnega) okolja.
- *samosprejemanje*: V procesu samorefleksije je supervizirani v empatičnem in spodbudnem odnosu s supervizorjem spodbujan k poglobljenemu raziskovanju sebe, svojih močnih področij, pa tudi področij izzivov ter razvoju samosprejemanja: »Jaz sem v redu, kakršen sem.«
- *avtonomija*: V supervizijskem procesu supervizirani razvija poklicno avtonomijo oz. sposobnost neodvisnega odločanja; raziskuje alternativne razlage in strategije delovanja.
- *pozitivni odnosi*: V supervizijskem odnosu supervizant raziskuje medsebojne odnose vpletenih v poklicne situacije, ki so predmet refleksije, kar mu omogoča zavzemanje perspektiv drugih (klientov) in s tem boljše razumevanje njihove pozicije ter razmišljanja, doživljanja in ravnanja, s tem pa večjo strpnost in kakovostnejše interakcije z drugimi.
- *osebna rast*: Čeprav je supervizijski proces usmerjen prvenstveno v profesionalno rast, njegovi učinki ne ostajajo zamejeni na konkretne poklicne situacije, pač pa je učenje širše; posameznik ozavešča vzorce razmišljanja, doživljanja in ravnanja, prepoznava nefunkcionalnosti ter se jih uči nadzorovati in uravnavati na vseh življenjskih področjih.
- *socialno sprejemanje*: Refleksija o odnosih, zavzemanje tujih perspektiv in posledično boljše razumevanje čustev, motivov, vrednot, prepričanj in ravnanj drugih prispeva k strpnosti ter olajšuje sprejemanje drugačnosti.
- *socialna koherentnost*: Refleksija o dinamiki v skupini, ki je integralni del skupinskih supervizij, prispeva k senzibilizaciji posameznika za skupinsko-dinamične procese ter njihovemu

boljšemu razumevanju, kar vpliva na doživljanje logičnosti in predvidljivosti dogajanj v skupini.

- *socialno prispevanje, socialna integracija in socialna aktualizacija*: Sodelovanje v tako intenzivni majhni skupini, kot so supervizijske skupine (optimalno število članov supervizijske skupine je 6), vpliva na doživljanje koristnosti in prispevanja skupini, na doživljanje vključenosti in pripadnosti, doživljanje podpore članov skupine ter doživljanje samouresničevanja skozi podporo članom skupine ter skupno rast.

SKLEPI

Osredotočanje na različne vidike profesionalnih situacij, ki so za strokovnega delavca čustveno zahtevne ter ob njih doživlja občutke nemoči, frustracije, strokovne ali osebne nekompetentnosti, nezmožnosti avtonomnega ravnanja, nezmožnosti vzpostavitve kakovostnega odnosa itd., katerih analiza in prevrednotenje predstavlja osrednji cilj supervizije, torej vodi do znatnega izboljšanja razmišljanja doživljanja in ravnanja na tem (poklicnem) področju blagostanja in prispeva vsaj na dveh nivojih: k večjemu občutku kompetentnosti, obvladovanju delovnega okolja oz. doživljanju »zmorem«, k višji stopnji strokovne avtonomije, h kakovostnejšim odnosom na delovnem mestu (psihološko blagostanje) in posledično k bolj pozitivnemu čustvovanju ter višji stopnji zadovoljstva s tem delom lastne stvarnosti (čustveno blagostanje), tj. poklicnim udejstvom.

LITERATURA

- Branch, R. in Wilson, R. (2011). *Kognitivno-vedenjska terapija za telebane* (2. izd.). Pasadena.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Burns, D. D. (1999). *The Feeling Good Handbook* (revised ed.). Penguin Group.
- Carroll, M. (1998). *Counselling supervision. Theory, skills and practice*. Cassell.
- Deiner, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Edwards, S. (2006). Physical Exercise and Psychological Well-Being. *South African Journal of Psychology*, 36(2), 357–373.

- Ellis, A. (1990). Rational and Irrational Beliefs in Counseling Psychology. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 8(4), 221–233.
- Góngora, V. C. in Solano, A. C. (2017). Assessment of the Mental Health Continuum in a Sample of Argentinean Adults. *Psychology*, 8(3), 303–318. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.83018>
- Grad, F. P. (2002). The preamble of constitution of the world Health Organisation. *Bulletin of the World health Organisation*, 80(12), 981–984. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2567705/pdf/12571729.pdf>
- Herrman, H., Saxena S. in Moodie, R. (2005) *Promoting Mental Health. Concepts, Emerging Evidence, Practice: report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. WHO Press. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43286/9241562943_eng.pdf?sequence=1
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behaviour*, 43(2), 207–222.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective Well-being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1–10.
- Keyes, C. L. M. in Simoes, E. J. (2012). To Flourish or Not: Positive Mental Health and All-Cause Mortality. *American Journal of Public Health*, 102(11), 2164–2172. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300918>
- Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Lamers, S. (2012). Positive mental health: measurement, relevance and implications. University of Twente.
- Malebo, A., van Eeden, C. in Wissing, M. P. (2007). Sport Participation, Psychological Well-Being, and Psychosocial Development in a

- Group of Young Black Adults. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 188–206. <https://doi.org/10.1177/008124630703700113>
- Marks, F. D., Murray, M., Estacio, E. V. (2021). *Health Psychology. Theory, Research and Practice*. 6th ed. Sage.
- Milivojevič, Z. (1999). *Psihoterapija i razumevanje emocija*. Prometej.
- Robitschek, C. in Keyes, C. L. M. (2009). Keyes's Model of Mental Health With Personal Growth Initiative as a Parsimonious Predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321–329.
- Rupnik Vec, T. (2004). Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 55(2), 90–106.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. Addison – Wesley.
- Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H. C., Westerhof, G. J., de Graaf, R., ten Have, M., Walburg, J. A. in Bohlmeijer, E. T. (2015). What Factors are Associated with Flourishing? Results from a Large Representative National Sample. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1351–1370. <https://doi.org/10.1007/S10902-015-9647-3>
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. in Dutton, J. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Doubleday.
- Van Kessel, L. (1997). Supervision: a necessary contribution to the quality of professional performance, illustrated by the concept of supervision used in the Netherlands. *Socialna pedagogika*, 1(3), 27–46.
- Vec, T. (1997). Supervizijska skupina za učitelje in njeni skupinsko-dinamični procesi. *Socialna pedagogika*, 1(3), 71–84.
- Wood, G. A. (2017). *Demanding Success: Examining the Effects of Rational Emotive Behaviour Therapy on Performance – Related Outcomes*. https://eprints.staffs.ac.uk/4267/1/WoodAG_PhD%20thesis.pdf

TEORETIČNA IZHODIŠČA RAZVOJNO- EDUKATIVNO-INTEGRATIVNEGA MODELA SUPERVIZIJE

307

THEORETICAL GROUNDS OF THE DEVELOPMENTAL-
EDUCATIONAL-INTEGRATIVE MODEL OF SUPERVISION

Tomaž Vec

tomaz.vec@pef.uni-lj.si

POVZETEK

V Sloveniji je najbolj uveljavljen in strokovno podprt t. i. razvojno-edukativni model supervizije. V prispevku sistematično razdelam njegove tri osnovne konceptualne izvore (psihodinamska in psihoterapevtska izhodišča, sistemsko teoretične koncepte ter izhodišča, ki temeljijo na učenju in izobraževanju odraslih). V okviru prvega se sprehodim od Freudovih srečevanj ob sredah, kar mnogi vidijo kot začetek supervizije, do značilnosti sodobnih psihodinamično orientiranih supervizij. V nadaljevanju se osredotočim na izhodišče, ki je pomembno zaznamovalo skupinsko supervizijo ne le v Sloveniji in državah bivše Jugoslavije, ampak tudi marsikje po

svetu. To je sistemsko-teoretičen pogled. V zadnjem poglavju pa osvetljujem izhodišča, ki temeljijo na učenju in izobraževanju odraslih, zlasti na t. i. izkustvenem in eksperimentalnem učenju ter metodi refleksije. Tako supervizijo vidim kot kompleksno kombinacijo sistematičnega učenja in učenja aktivnosti, pri čemer pa je način, na katerega se supervizanti učijo, prav tako pomemben kot vsebina učenja. V procesu razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije ima supervizant priložnost, da preverja svoje profesionalne postopke, doživljanja, videnja, prepričanja in jih ozavešča ter povezuje s svojo osebno dinamiko. Ob tem se omejuje na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in je sistematično usmerjen k boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. V razvojno-edukativno-integrativnem modelu je pomemben poudarek analiza skupinsko-dinamičnih situacij v supervizijski skupini, predvsem takrat, ko supervizanti opravljajo svoje strokovno delo s skupinami. Supervizija tako uporablja refleksijo kot orodje učenja, hkrati pa pri supervizantu razvija sposobnost reflektiranja situacij iz skupinsko-dinamičnega konteksta supervizijske skupine ter prenosa naučenega v lastno delo s skupinami.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, razvojno-edukativno-integrativni model, psihodinamika, sistemska teorija, izkustveno učenje.*

ABSTRACT

In Slovenia, the most common model that has professional support is the developmental-educational model of supervision. The article presents a systemic overview of its three basic conceptual origins—psychodynamic and physiotherapy framework, systemic theoretical concepts, and the framework of adult learning and education. In the context of the first, the article delves into Freud's Wednesday Psychological Society, which is considered by many as the first instance of supervision, and then touches upon the characteristics of contemporary psychodynamic-oriented supervisions. Next, the article addresses the framework that has left a strong mark in the group supervision, both in Slovenia and ex-Yugoslav

countries as well as in other parts of the world—the systemic-theoretic approach. The final chapter sheds light on the frameworks, based on adult learning and education, especially the so-called experiential and experimental learning and reflection. The author considers such supervision to be a complex combination of systemic learning and activity learning where the manner in which supervisees are learning is as important as the learning content. In the process of the developmental-educational-integrative model of supervision, the supervisee has the opportunity to evaluate their professional procedures, experiences, perceptions, and beliefs and to become aware of them and connect them to their personal dynamics. In doing so, the supervisee confines him/herself to situations stemming from their work experiences and is systematically directed towards better professional operation in the future. An important aspect of the developmental-educational-integrative model is the analysis of the group-dynamic situations within the supervision group, especially when the supervisees conduct their professional work in groups. Supervision may use reflection as a tool intended for learning, and at the same time enables supervisees to evolve their skills of reflecting situations from group-dynamic contexts in supervision groups and use the acquired knowledge in their own group work.

KEYWORDS: *supervision, developmental-educational-integrative model, psychodynamics, systemic theory, experiential learning.*

UVOD

Supervizija je v Sloveniji prisotna od šestdesetih let, in sicer sprva na področju psihoterapevtskega dela, kasneje tudi na drugih področjih (npr. v vzgojnih zavodih). Pogosto je niso izvajali educirani supervizorji, temveč ugledni strokovnjaki z različnih področij, ki so jim praktiki zaupali in od njih pričakovali, da jim v zapletenih poklicnih situacijah lahko pomagajo (Vec in Kobolt, 2010). Kot posebna profesija je zaživela leta 1997, ko se je na Pedagoški

fakulteti v Ljubljani začel izvajati specialistični študij t. i. razvojno-edukativnega modela supervizije po vzoru nizozemske supervizijske šole. Specialistični študij se je leta 2009 v sklopu bolonjske prenovе študijev preoblikoval v magistrski študij. Čeprav je model supervizije, ki ga razvijamo na pedagoški fakulteti, poimenovan kot razvojno-edukativni, bom v nadaljevanju preko temeljnih konceptualnih izhodišč, ki jih v njem prepoznamo, predstavil, da gre v resnici za razvojno-edukativno-integrativni model supervizije. Del tega prepoznamo v (pri nas najpogosteje navajani) definiciji supervizije (Žorga, 1995): »Supervizija na področju pedagoških dejavnosti je posebna učna, razvojna in podporna metoda, ki omogoča učitelju, vzgojitelju in drugim delavcem v pedagoški praksi, da z integracijo praktičnih izkušenj in teoretičnega znanja prihajajo do novih osebnih in strokovnih spoznanj ter si s tem izgrajujejo strokovno identiteto.« Supervizant preko supervizije prihaja do razvoja na različnih področjih, kar mu omogočajo raznolike, na izkustva naravnane učne situacije. Del razvoja se seveda dogaja preko refleksije in ob pomembni podpori ostalih udeležencev ter s pomočjo supervizorja. Pri tem je temeljni cilj, vzpostaviti večjo profesionalno kompetentnost, ki se odraža tudi v večji osebni in strokovni integriteti. Namen tega prispevka je, sistematično pregledati temeljna konceptualna izhodišča, ki jih prepoznavamo tako v izobraževalnem programu supervizije (teorije, vsebine predmetov, izhodišča itd.) kot tudi v praksi, torej v izvajanju slovenskega razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije.

ORIS RAZVOJA SUPERVIZIJE

Konceptualno-teoretičnih izhodišč sodobnega razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije ni mogoče dobro razumeti brez poznavanja njegovega zgodovinskega razvoja. Zanimivo je, da se supervizija sprva ni pojavljala na medicinskem ali psihoterapevtskem področju, temveč na področju prostovoljnega in socialnega dela. White in Winstanley (2014) sta osnovne ideje supervizijske podpore zasledila med leti 1788 in 1794, ko so v Hamburgu za »nadzornike« (v orig. *oveseers*), ki so poskušali reševati problem

revščine, izdelali t. i. »hamburški sistem« navodil (usmeritev) delovanja. Sistem naj bi vseboval nekatere supervizijske elemente (kako skrbeti za tiste, ki pomagajo drugim) in je kasneje služil kot osnova in model delovanja številnih dobrodelnih organizacij tudi drugod po svetu. Pojavljanje supervizije v pravem pomenu besede (Brandau, 1991; Kadushin, 1990; oba v Kobolt, 1999) lahko pripišemo gospodarski krizi in revščini ob koncu 19. stoletja v Evropi. To je sprožilo naraščanje potreb po socialnem delu, prostovoljstvu in ustanavljanje raznih dobrodelnih ustanov, v katerih so oblikovali različne pristope pomoči in hkrati izmenjavali dobre prakse podpor. Kot zapiše več avtorjev (npr. Bernard in Goodyear, 2009; Smith, 2009; White in Winstanley, 2014), so različne oblike supervizijskih teorij (tudi 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 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 kakovosti delovanja na tem področju. Kot navaja Kadushin (1990; v Kobolt, 1999), naj bi Mary Richmond prva uporabila besedo supervizija in jo kot metodo vnesla v socialno delo. 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. Prostovoljecem so pomagali z mentorstvom in učenjem, pozneje pa so spremljali njihovo delo, jim svetovali, pomagali pri bolj zapletenih primerih, pri predelovanju osebnih stisk, dilem in frustracij.

Vpliv psihoanalize na supervizijo lahko umestimo šele v prva desetletja prejšnjega stoletja (Lange-Schmidt, 1992; Kobolt, 1999), sprva s Freudovimi, Ferenczijevimi in Jungovimi popotovanji ter predavanji v ZDA, izrazitejši pa je postal ob emigraciji psihoanalitsko usmerjenih strokovnjakov iz Evrope v Ameriko. Pod vplivom psihoanalitskih konceptov je supervizija med leti 1920 in 1960 prešla v t. i. fazo psihologiziranja in individualiziranja (Brandau, 1991), k čemur je najbolj pripomogla psihoanalitična kontrolna analiza (ki jo štejemo za eno od oblik supervizije). Skorajda sočasno (v obdobju po letu 1950) sta se 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 v začetku šestdesetih let dvajsetega stoletja razvil po rodu madžarski, a večino življenja v Angliji živeči zdravnik Michael Balint (in jih nekateri razumejo kot začetni model supervizije). Supervizija se je (zlasti v 90. letih prejšnjega stoletja) in pod vplivom spoznanj o principih učenja odraslih (zlasti o eksperimentalnem in reflektivnem učenju) v večji meri usmerila v procese spreminjanja z učenjem. Postala je pozornejša na socialne vloge, statuse v skupini, interakcije med člani skupine ipd. Kot vidimo, je bila prvotna usmerjenost v kakovost delovanja pozneje povezana s prenosom znanj in informacij, torej z neposrednim učenjem (npr. kakšne metode uporabljati pri skrbi za druge), in to predvsem na področju svetovanja in terapije.

Več avtorjev (Ancis in Ladany, 2001) govori o t. i. tradicionalnih modelih supervizije. Mednje vključujejo 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 oblike »ena na ena« kot intervizije in skupinske supervizije) integrirajo različne teorije tako iz psihologije, socialnega dela kot iz drugih disciplin. S t. i. fokusiranjem (Powell, 1993) se je pojavilo več različnih modelov supervizije (npr. razvojni, integrativni, organizacijski itd.). V nadaljevanju si bomo ogledali vplive po našem mnenju temeljnih konceptov (psihodinamska in psihoterapevtska, znanja s področja teorije sistemov ter učenja in izobraževanja odraslih), ki so pustili pečat na slovenskem razvojno-edukativnem-integrativnem modelu supervizije.

PSIHODINAMSKA IN PSIHOTERAPEVTSKA IZHODIŠČA SUPERVIZIJE

Nekateri (Caligor, 1981; White in Winstanley, 2014) temeljni izvor supervizije vidijo v polju psihoterapije. Tako začetke psihoterapevtske supervizije pripisujejo večernim srečanjem manjše skupine t. i. »sredine psihološke družbe«, ki se je leta 1902 pričela neformalno družiti pri Freudu zato, da so člani drug drugemu pomagali pri analizi in razmišljanju o lastnem delu. V Sloveniji se je supervizija evidentno pričela na področju psihoterapevtskega dela, in sicer v 60. letih (Bregant, 1986; Kobolt, 2006). Pri tem je supervizija Bregantu (1986) kot enemu od prvih slovenskih supervizorjev pomenila (tako kot takratnim psihodinamično orientiranim sodobnikom) obravnavo terapevtovega lastnega vedenja in doživljanja ter terapevtovega odnosa do bolnika in bolnikovega doživljanja. V ospredje so zlasti postavljali kontratransfer in kontratransferno problematiko terapevta. Kot pravi Bregant (prav tam, str. 294), je »... pri superviziji učni proces usmerjen na terapevta, pozornost pa na terapevtove reakcije in njegove slepe pege«. Supervizija je kmalu dobila mesto v različnih psihoterapevtskih okvirih oz. šolah, tako da je vsako izobraževanje iz določene psihoterapevtske smeri vključevalo tudi nudenje supervizije za edukante.

Psihoterapevtska supervizija, kot jo poznamo danes, se je pričela v 20. letih prejšnjega stoletja, ko je berlinski psihoanalitik Max Eitingon (Urlić in Brunori, 2007) predlagal, da naj bi psihoanalitični trening zaobjemal »supervizirano psihoanalitično seanso«. S tem se je v analitičnem treningu vzpostavil t. i. tripartitni sistem: osebna analiza, študij teorije in supervizija. Pri tem se osebna analiza opravlja v skupini, medtem ko je osnovna naloga supervizije razumevanje odnosov, ki se razvijajo v skupinskem kontekstu. Supervizija se torej v analitični terapiji osredotoča na kompleksne matrice odnosov: pacienta do terapevta, terapevta do pacienta in supervizanta do supervizorja (prav tam).

Podobne vsebine o tem, kam se usmerjati v supervizijskem procesu, najdemo tudi v sodobnih psihodinamično orientiranih supervizijah.

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

- manifestne in latentne vsebine ter procese;
- odnose med terapevtom in klientom;
- vprašanja, na kakšen način različne faze procesa obravnave vplivajo na določene dejavnike in na spremembe v klientovi življenjski situaciji (pri čemer lahko supervizija pripomore tudi k ozaveščanju o tem, 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 temeljijo simptomi);
- 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).

Čeprav imajo klinična supervizija, svetovanje in psihoterapija marsikaj skupnega (npr. sposobnost vstopanja v medosebne odnose), pa – kot opozarjajo Smith (2009), Falender in Safranske (2004, v Theory And Practice Of Supervision, 2015) – se v marsičem tudi razlikujejo. Prav zaradi tega nekdo, ki je zelo dober svetovalec, ne bo nujno tudi dober supervizor, še posebej, če ne bo vključen v posebno izobraževanje in trening na področju supervizorskih znanj in spretnosti. Svetovalnih oz. terapevtskih kompetenc ne bi smeli avtomatično prevesti v supervizorske kompetence.

SISTEMSKO-TEORETIČNI KONCEPTI

Že McDavid in Harari (1968, str. 237) kot sistem definirata »set organiziranih delov in temu ustrezno lahko razmišljamo, da je socialna skupina organiziran sistem posameznikov.« Podobno Örgen in Boëthius (2014) menita, da so vsi posamezniki del povezanosti

in sistemov. Pri tem lahko osnovna izhodišča systemske teorije prepoznamo v raznovrstnih področjih, kot so tehnika, biologija, medicina ipd. (Forsyth, 1999). Osnove systemske teorije namreč najdemo že v kibernetični teoriji Norberta Wienerja (v leta 1948 objavljenem članku o konceptu feedbacka), s katerim je pripravil teren za teorijo sistemov Bertalanffyja (1950, v Rigazio-DiGilio, 2014). V psihologijo je systemski pristop uvedel antropolog Gregory Bateson. Anekdotični zapis dogodka pravi, da je do zamisli prišel slučajno ob opazovanju pacientov psihiatrične bolnice, ki je bila v bližini njegovega doma. Opazil je namreč, da se pacienti običajno obnašajo do osebja precej nestrpno, razen ob tistih dnevih, ko so v popoldanskem času pričakovali obiske. Iz tega se mu je porodila ideja, da niso toliko pomembni intrapsihični (notranji) kot interpsihični (medosebni) mehanizmi, zlasti komunikacija. Kot zapiše Čačinovič Vogrinčič (1987), je leta 1951 Bateson z Rueschem izdal knjigo »Communication: The Social Matrix of Psychiatry«, ki predstavlja sintezo antropoloških in kibernetičnih znanj. Z Batesonom so v 60. letih sodelovali (do 1962) J. Haley, J. Weakland, D. Jackson in W. F. Fry ter predstavljajo prvo raziskovalno skupino v Palo Altu. Leta 1956 so pisali o teoriji shizofrenije, v kateri so predstavljene zakonitosti komunikacije in paradokсне intervence v družinskem sistemu. Kasneje (1958) je Don Jackson v Palo Altu ustanovil Mental Research Institute. V sodelovanju s Paul Watzlawickom, Virginijo Satir, Janet H. Beavin in drugimi (Čačinovič Vogrinčič, 1987) so uspešno povezali tri pristope: systemsko teorijo, kibernetiko in teorijo komunikacij. Pri tem je systemska teorija omogočila strukturalni pristop z opredelitvijo meja, propustnosti sistemov in njihove rigidnosti.

V tem razmišljanju je zajet (nekoliko poenostavljen) osnovni systemsko-teoretičen pristop, ki temelji na t. i. krožnem modelu. V njem se namreč ne da določiti natančnega začetka, vzroka ali posledic določenih pojavov, usmerjen je na celoto in interakcijske procese med posameznimi elementi ter na organizacijo odnosov med posameznimi deli in njihovo strukturo. V tem naj bi bila tudi temeljna novost in razlika v odnosu z Aristotelovim dedukcijsko-analitičnim pristopom. Le-temu systemski teoretiki očitajo redukcijski ali linearni način iskanja vzrokov in posledic, analiziranje, deljenje v

neskončnost. Tak pristop sicer zagotavlja korektne podatke, izgubi pa se vpogled v to, kako je organizirana in kako deluje celota. Prav tako ne omogoča razumevanja odnosov med deli ipd.

SLIKA 1

Model sistemskega pristopa v superviziji



Prerejeno iz Holloway E. L. (2014). Supervisory Roles within Systems of Practice. V E. Watkins in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 598–621). Wiley-Blackwell, str. 603.

Prenos sistemskega pristopa v razumevanje supervizijskih situacij dobro ponazori integrativen in celosten Hollowayin model sistemskega pristopa v superviziji (Holloway, 2014). Sedem komponent modela predstavlja dinamični proces, v katerem so te komponente medsebojno povezane in vplivajo druga na drugo (glej **SLIKO 1**). Ključni dejavnik v modelu je supervizijski odnos, na katerega vpliva 6 drugih dimenzij: supervizor in supervizant (vsak 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 ključni dejavnik, ki omogoča supervizantu refleksijo ter rast in razvoj strokovnosti. Medosebna struktura tega odnosa se nanaša na moč (ne v smislu hierarhije, temveč t. i. »moč z«) in vpletenost, ki izhajata iz psihoterapevtskih usmeritev; torej ne v smislu kontrole, temveč v usmeritvi k opolnomočenju pri samoodločanju in samouresničevanju. Odnos se razvija postopno, skozi različne faze, k uporabi vedno bolj osebno relevantnih, psihologičnih, diferenciranih vsebin, k manjšanju medosebne nesigurnosti, k vedno boljšemu predvidevanju delovanja pri drugem ipd. Osnove odnosa se vzpostavljajo že s supervizijskim dogovorom, v katerem se razjasni pričakovanja, vloge, funkcije, odgovornosti, kriterije evalvacije, omejitve zaupnosti ... v superviziji.

KONCEPTI, KI TEMELJIJO NA UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

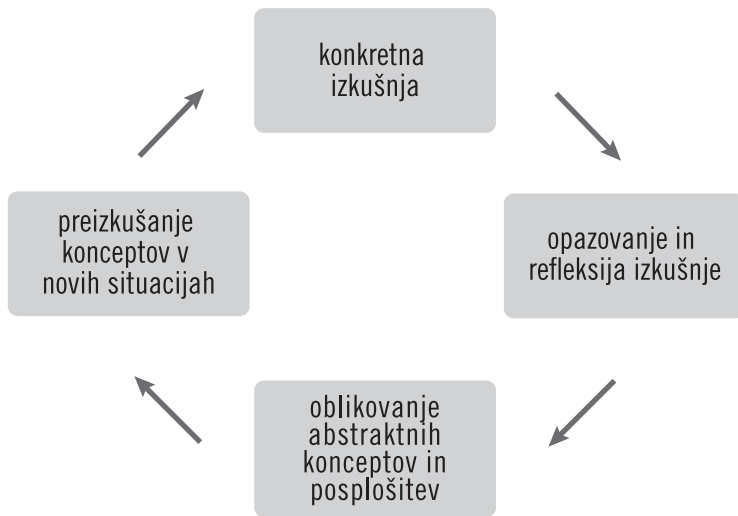
Številni avtorji, tako tisti iz 90. let prejšnjega stoletja kot sodobni, povezujejo supervizijo predvsem z učenjem (npr. Smyth, 1982; Caspi in Reid, 2002; Goldman, 2011; Pugh in Hatala, 2016). Tako Sharrock idr. (2013, str. 118) govorijo celo o (klinični) »superviziji kot o edukativni strategiji, ki ima ponotranjene principe učenja odraslih, ki temeljijo na eksperimentalnem in reflektivnem učenju«. Caspi in Reid (2002, str. 2) pridobivanje znanja in veščin označita za bistveni element supervizije. Značilnost učinkovitih učecil se odraslih je to, da so neodvisni, samo-motivirani in samo-usmerja-joči (Arseneau in Rodenburg, 1998, v Goldman, 2011).

Goldman (2011), ki povzema več avtorjev, ki so se ukvarjali z izobraževanjem odraslih (npr. Arseneau in 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).

Po Goldmanu (2011) bi morali biti odrasli aktivno udeleženi v proces 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.

Med pogostejše navedenimi celostnimi modeli učenja je Kolbov »model izkustvenega učenja«, ki temelji na spoznanjih Lewina, Piageta, Deweya, Freire in Jamesa (Kolb in Kolb, 2008). Kakršnokoli učenje je po Kolbu (1981) krožni proces, v katerem posameznik usvaja 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. Sledi preizkušanje teh konceptov v novih situacijah, kar vodi do nove izkušnje (glej **SLIKO 2**).

SLIKA 2*Model izkustvenega učenja*

Prirejeno iz Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. V A. W. Chickering, *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society* (str. 232–255). Jossey-Bass Inc., Publishers in Jossey-Bass Limited, str. 235.

Kolbov model (1981) izkustvenega učenja so nekatere avtorice (npr. Žorga, 2002; Prouty, 2014) prenesle na polje supervizije. Če povzamemo njihovo razmišljanje, 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 (Žorga, 2002). Prouty piše (2014), da naj bi v tej fazi konstruirali genogram, izvajali terapijo¹ 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 (Žorga, 2002). Po Prouty (2014) k temu sodijo zapiski in beleženje terapevtskega oz. supervizijskega srečanja, opisovanje konkretnih izkušenj ali intervencij, ki so bile preizkušane 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 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 ter jo reorganizirati na višji ravni (Žorga, 2002). Sem sodijo branje teorije, raziskovanje, aplikacija terapevtske oz. supervizijske literature (Prouty, 2014). Avtorica k tej fazi prišteva tudi prebiranje in konceptualizacijo terapevtovega oz. supervizantovega razvoja, uporabo teorije za konceptualizacijo primera ter konstrukcijo načrta supervizije oz. terapevtske obravnave.

¹ Avtorica namreč govori o superviziji terapevtov.

- **praktično eksperimentiranje:** V tej fazi supervizant pogleda preteklo izkušnjo iz novega zornega kota in ugotavlja, kaj se je naučil iz nje in kako bi lahko bolje ukrepal v dani situaciji (Žorga, 2002). V prihodnjih delovnih situacijah pa lahko 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) v tej fazi pride do preizkušanja novih intervencij in spretnosti bodisi neposredno v terapiji oz. superviziji ali preko igranja vlog. V terapiji naj bi v tej fazi potekali intervjuji z družinskimi člani oz. s supervizanti v superviziji o njihovi družinski sociokulturni zgodovini (s poudarkom na skrivnostih) ter eksperimentiranje z novimi ali razširjenimi nivoji čustev.

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.
Odrasli so usmerjeni v uspešnost.	Razvija učiteljeve sposobnosti, da sam analizira svoje delovanje.
Želijo povratno informacijo.	Povečuje učiteljevo kapacitete sprejemanja odločitev.
Odrasli sprejemajo lastne odločitve.	Povečuje učiteljevo sposobnost, da sam modificira svoje vedenje v razredu.
Odrasli si želijo priložnosti za takojšnje preizkušanje novega znanja.	
socialno	socialno
Na odrasle vpliva to, kar se v njihovi kulturi ali okolju razume kot »primerno« ali »razumno«.	Razvija celotno institucijo, da stremi k izboljševanju svojega delovanja v razredu.
	Poveča odprtost učiteljev za prejemanje pomoči od drugih.
	Poveča zanimanje učiteljev za širše probleme, povezane s šolo.
	Zagotavlja proces, ki je interaktiven, demokratičen in usmerjen v učiteljev profesionalni razvoj.

Prirejeno iz Ponticell, J. A. in Zepeda, S. J. (2004). Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 43–59. https://www.researchgate.net/publication/249794476_Confronting_Well-Learned_Lessons_in_Supervision_and_Evaluation. 321

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 je način, na katerega se posamezniki učijo, prav tako pomemben kot vsebina učenja, saj razumevanje tega načina veliko prispeva k temu, kaj se učijo. Kot enega od mogočih pogledov na podobnost učinkov v izobraževanju odraslih in v superviziji si oglejmo primerjavo predvidenih učinkov principov izobraževanja odraslih in supervizijskih modelov (Ponticell in 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 (glej **PREGLEDNICO 1**).

INTEGRACIJA OSEBNOSTNEGA IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA V SUPERVIZIJI

V razvojno-integrativnem 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 in Thompson, 2008). Vendar pa, ko govorimo o integraciji, v mislih nimamo le tovrstnih integracij (saj, kot opozorijo Jarvis-Selinger idr. (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, zato sta osebnostni in profesionalni razvoj med seboj neločljivo povezana (Bradley in Ladany, 2001). Tako kot za profesionalni razvoj so podobno (da pomembno vpliva na razvoj profesionalnega selfa) ugotavljali tudi za osebno psihoterapijo (Mackey in Mackey, 1994). Tudi Kadushin poudarja (1985, str. 145–167) nekaj temeljnih pogojev za učinkovitejše učenje, ki jih omogoča supervizija in jih

vidimo kot tesno povezane z osebnim razvojem. Bolje se namreč učimo, kadar:

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

V integrativnem razvojnem modelu govorimo o treh prevladujočih strukturah, povezanih s strokovnim razvojem (Salvador, 2016; še pred njim Stoltenberg idr., 1998):

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

Te strukture so (Stoltenberg idr., 1998) 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 vase, 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 znanje in veščine ter se počutijo na tem področju bolj samozavestne. Večkrat niso več usmerjeni samo vase, 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, a ko prihaja do pozitivnih učinkov, naraščata motivacija in navdušenje nad lastnim 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 med lastnimi življenjskimi izkušnjami in izkušnjami uporabnika strokovnemu delavcu omogoča 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 vzpostavljane 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

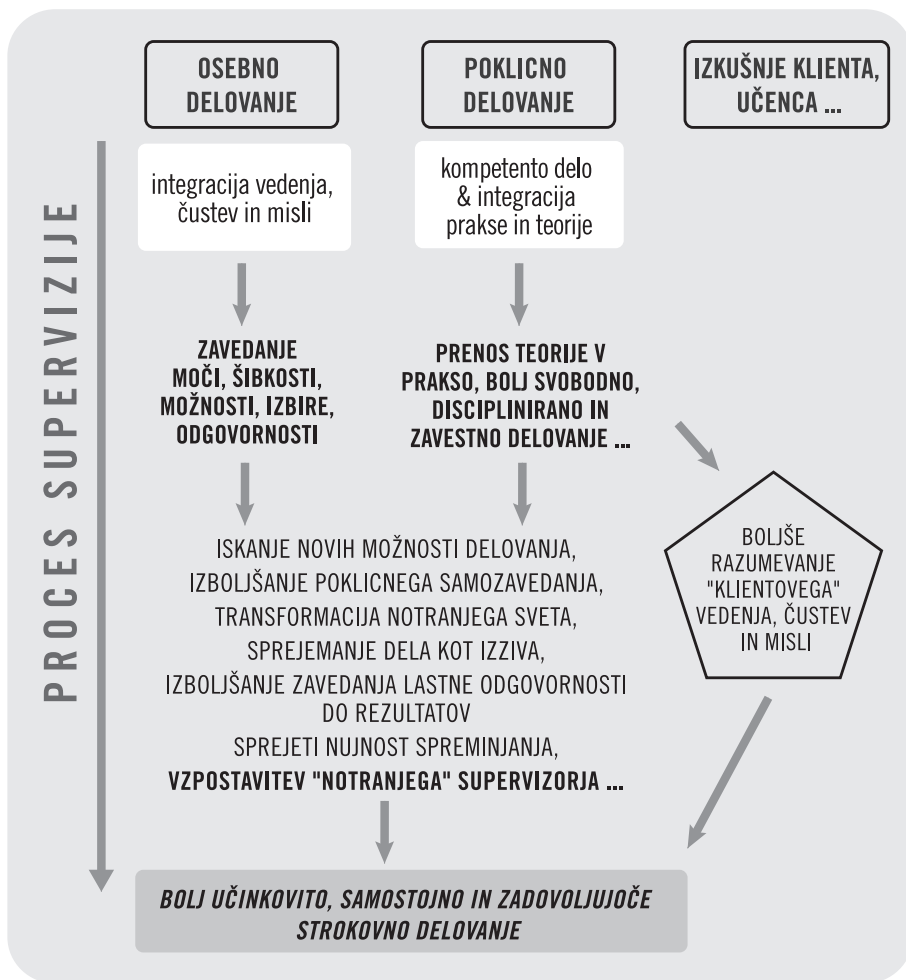
poklicnem področju. Skratka, pogoj za razvoj integriranih lastnosti je izboljšanje poklicnega samozavedanja. Le na ta način se je mogoče izogniti stagnaciji v poklicu. Ustrezna supervizija strokovnemu delavcu omogoča integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim 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 osebnostno razvija.

V procesu razvojno-edukativno-integrativnega 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 in Haan (1993) končni cilj supervizije opredeljujeta kot »dvo-dimenzionalno integracijo«, v kateri je strokovni delavec sposoben učinkovito usklajevati delovanje sebe kot človeka z lastnimi osebnostnimi značilnostmi (prva dimenzija) ter značilnostmi 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 idr., 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. Kot poudarijo Kilminster idr. (2007), gre za zagotavljanje smernic in povratnih informacij glede osebnega, poklicnega in izobraževalnega razvoja v okviru posameznikovih izkušenj za zagotavljanje varne in ustrezne oskrbe klienta. Pri tem supervizija refleksijo uporablja kot orodje učenja, hkrati pa pri supervizantu kot temeljni cilj supervizije razvija sposobnost reflektiranja. Bolj kot je supervizant sposoben uporabljati to zmožnost t. i. »ponotranjenega supervizorja«, bolj je sposoben samostojnega strokovnega delovanja (glej **SLIKO 3**).

SLIKA 3

Dvodimenzionalna integracija in »notranji supervizor«



Prirejeno iz Vec, T., Rupnik Vec, T. in Žorga, S. (2014). Understanding how clinical supervision works: An international perspective. V E. Watkins in D. Milne (ur.) *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). Wiley-Blackwell, str. 120.

SKLEPI

V prispevku smo se dotaknili nekaterih univerzalnih procesov supervizije (ne glede na modaliteto in teoretična izhodišča, različnost njenih oblik, področij izvajanja itd.). Supervizija vnaša na področje dela tisto, kar se morda prav zaradi profitne naravnosti dela pogosto izgublja, to je humanistično naravnost. S humanističnim imamo v mislih, videti človeka v osnovi kot socialno bitje, ki se neprestano uči, katerega osnovno interakcijsko orodje je komunikacija, s pomočjo katere ustvarja tudi (socialno) resničnost. Ugotavljamo, da vnaša na področje dela z drugimi ljudmi bolj učinkovito, samostojno in predvsem bolj strokovno delovanje. Opolnomočenja, večjega zavedanja lastnih moči, boljšega zavedanja različnih možnosti, izbor in odgovornosti ter bolj avtonomnega delovanja pa supervizija ne vzpodbuja le na strokovnem, temveč tudi na osebnem področju. Pričakovanja (do sebe in drugih) in strokovna delovanja (povezana tako s klienti kot z drugimi okoliščinami) supervizija postavlja v bolj realne okvire. Ko so strokovni delavci učinkoviti in hkrati zadovoljni tako s svojim delom, doseženimi rezultati kot z osebnim delovanjem, naj bi bila sodobna, storilnostno naravnana družba zainteresirana za izvajanje supervizije na raznolikih področjih.

LITERATURA

- Ancis J. R. in Ladany N. (2001). A Multicultural Framework for Counselor Supervision. V L. J. Bradley in N. Ladany (ur.), *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice*, Taylor & Francis (str. 63–90). 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_zuKa8vHTAhXGYVAKHcITB8cQ6AEIQTAD#v=onepage&q=principles%20of%20group%20supervision&f=false
- Bernard, J. M. in Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Bradley, L. J. in Ladany, N. (2001). *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice*. Taylor & Francis,

- Brandau, H. (1991). NLP und Systemische Super-VISIONEN in Trance. V H. Brandau, *Supervision aus systemischer Sicht* (str. 176–193). Otto Müller Verlag.
- Bregant, L. (1986). Konzultacija v začetni fazi psihoterapije. V *Psihoterapija*. 14 (str. 294–301). Katedra za psihiatrijo medicinske fakultete, Univerzitetna psihiatrična klinika.
- Caligor, L. (1981). Parallel and Reciprocal Processes in Psychoanalytic Supervision, *Contemporary Psychoanalysis*, 17(1), 1–27.
- Caspi, J. in Reid, W. J. (2002). *Educational Supervision in Social Work: a Task-centered model for Field Instruction and Staff Development*. Columbia University Press
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1987). *Psihodinamični procesi v družinski skupini* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Forsyth, D. R. (1999). *Group dynamics*. Wadsworth Publishing Company.
- Goldman, S. (2011). Enhancing Adult Learning in Clinical Supervision. *Academic Psychiatry*, 35(5), 302–306.
- Holloway E. L. (2014). Supervisory Roles within Systems of Practice. V E. Watkins in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 598–621). Wiley-Blackwell.
- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D. in Regehr, G. (2012). Competency Is Not Enough: Integrating Identity Formation Into the Medical Education Discourse. *Academic Medicine*, 87(9), 1185–1190. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182604968>
- Kadushin, A. (1985). Supervision in Social Work. Columbia University Press. Kilminster, S., Cottrell, D., Grant, J. in Jolly, B. (2007). AMEE guide no. 27: Effective Educational and Clinical Supervision. *Medical Teacher*, 29(1), 2–19.
- Kobolt, A. (1999). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 18–38). Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2006). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 21–49). Pedagoška fakulteta.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. V A. W. Chickering, *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society* (str. 232–255). Jossey-Bass Inc., Publishers in Jossey-Bass Limited.

- Kolb, A. Y. in Kolb D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. V S. J. Armstrong in C. Fukami (ur.), *Handbook of Management Learning, Education and development* (str. 42–68). Sage Publications.
- Lange-Schmidt, I. (1992). Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage in der Pädagogischen Ausbildung. V *Supervision in der Lehrerbildung: Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen* (str. 32–49). Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- Mackey, R. in Mackey, E. (1994). Personal Psychotherapy and the Development of a Professional Self. *Families in Society*. 75(8), 490–498.
- McDavid, J. W. in Harari, H. (1968). Social psychology: individuals, groups, societies. Harper & Row Publishers.
- Örgen, M. in Boëthius, S. B. (2014). Developing Understanding in Clinical Supervision. V E. Watkins in D. Milne (ur.) *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 342–363). Wiley-Blackwell,
- Ponticell, J. A. in Zepeda, S. J. (2004). Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 43–59. https://www.researchgate.net/publication/249794476_Confronting_Well-Learned_Lessons_in_Supervision_and_Evaluation
- Powell, D. (1993). Clinical supervision in alcohol and drug abuse counseling. Jossey-Bass.
- Prouty, A. M. (2014). Using Experiential Learning in Supervising & Training Systemic Supervisors. V T. C. Todd in C. L. Storm (ur.), *The Complete Systemic Supervisor: Context, Philosophy, and Pragmatics* (str. XX–XX). John Wiley & Sons, Ltd. <http://www.wiley.com/legacy/wileychi/todd/supp/Supervisory/Addressing/sec02a.pdf>
- Pugh D. in Hatala, R. (2016). Being a good supervisor: its all about the relationship. *Medical Education*, (4), 380–397.
- Rigazio-DiGilio, S. A. (2014). Supervising Couple and Family Therapy Practitioners. V E. Watkins in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 622–647). Wiley-Blackwell.
- Salvador, J. T. (2016). Integrated Development Model (IMD): A Systematic Review and Reflection. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(19), 244–254.

- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner: An essential guide to theory and practice*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sharrock, J., Javen, L. in McDonald, S. (2013). *Clinical Supervision for Transition to Advanced Practice. Perspectives in Psychiatric Care*, 49(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. in Delworth, U. (1998). *IDM Supervision: An Integrated Developmental Model of Supervising Counselors and Therapists*. Jossey-Bass.
- Theory And Practice Of Supervision. (2015). <https://www.ukessays.com/essays/social-work/theory-and-practice-of-supervision-social-work-essay.php>
- Thompson, S. in Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. Palgrave Macmillan.
- Urlić, I., Brunori, L. (2007). Supervision. Special section. Editorial introduction. *Group Analysis*, 40(2), 163–166.
- Van Kessel, L. in D. Haan, D. (1993) The dutch concept of supervision. Its essential characteristics as a conceptual framevork. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 5–27.
- Vec, T. in Kobolt, A. (2010). Maatschappelijke en professionele context van de ontwikkeling van supervise in Slovenië. *Supervisie en coaching*, 27(2), 80–90.
- Vec, T., Rupnik Vec, T. in Žorga, S. (2014). Understanding how clinical supervision works: An international perspective. V E. Watkins in D. Milne (ur.) *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). Wiley-Blackwell.
- White, E. in Winstanley, J. (2014). Clinical Supervision and the Helping Professions: An Interpretation of History. *The Clinical Supeprvisor*, 33(1), 3–25.

- Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projektih. V *Supervizija za razvojne in preventivne programe* (str. 5–31). Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 15–48). Pedagoška fakulteta.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2023

HOW TO USE THE “GROUP DYNAMIC SPACE” IN SUPERVISION

333

UPORABA »PROSTORA SKUPINSKE
DINAMIKE« PRI SUPERVIZIJI

Claus Faber

office@clausfaber.net

ABSTRACT

Working in and with groups is common in supervisory work. Nevertheless, competencies in group dynamic theory and practice vary. We present an outline of a group dynamic theory and its possible application in supervisory work by applying it to a model of supervisory competencies.

“I have striven not to laugh at human actions, not to weep at them, not to hate them, but to understand them.” Baruch Spinoza, Tractatus Politicus, 1676

KEYWORDS: *group supervision, group dynamic space, change.*

POVZETEK

Pri superviziji je pogosto prisotno delo s skupinami in v skupinah. Kljub temu se kompetence pri teoriji in praksi skupinske

dinamike razlikujejo. Članek predstavi teorijo skupinske dinamike in raziše, kako bi jo bilo mogoče uporabiti pri modelu kompetenc za supervizijo.

»Prizadevam si, da se človeškim dejanjem ne bi smejal, jih ne bi objokoval, ne sovražil, temveč bi jih razumel.« Baruch Spinoza, Politična razprava (Tractatus Politicus), 1676

KLJUČNE BESEDE: *skupinska supervizija, prostor skupinske dinamike, sprememba.*

WE WORK IN GROUPS, BUT WITH WHICH COMPETENCIES?

Supervision without groups is almost unthinkable. Even more, when it comes to facilitation, mediation, organizational development, and all the other work-related consulting formats, working with groups is indispensable. Hence, it is highly likely that all supervisors count “working in and with groups” among their competences—and rightly so. It is necessary, too: dynamics in groups can influence our behaviour beyond most other factors. They influence our well-being, and our ability to work and to achieve results.

Our backgrounds vary—many schools of thought (be they the systemic, psychodrama, Gestalt or any of the other many schools) developed different approaches on how to interpret, use, and approach groups. The knowledge and practice of dedicated group dynamics theory and practice is scarce among supervision experts. This is in part understandable: group dynamic theory with its roots in depth psychology and psychoanalysis is sometimes difficult to understand. The institutionalization of academic research collides with the group dynamic paradigm of “communities of theory-generating practice”—in fact, there is no academic chair for group dynamics I know of. Its training with its inherent practice of confrontation and self-reflection is much harder to sell on the education market than other more toolbox-oriented approaches. A practice grounded on the development of the inner self—“being a tool” rather than “having a tool”—seems to be falling out of time.

On the other hand, we tend to neglect what we lose. Human psychology has changed much less than its cultural, societal, and economic environment. Humans are still a species which mostly decides based on subconscious—hence unknown—processes and who employ their ratio to rectify the decision they have made there (a rather polemic diagnosis with solid psychological foundation made by Haidt (2012)). So, if most of our actions are from our subconsciousness, why not use it? And there is no better place for our subconsciousness to surface than in groups. As practitioners of group dynamics, we are still convinced that the understanding of at least some essential group dynamic theories can provide an important contribution to supervisors in their work with groups and teams.

THE GROUP DYNAMIC SPACE

"There is nothing as practical as a good theory"—a quote attributed to Kurt Lewin, definitely the most prominent founder of group dynamics. But we have to bear in mind that a theory is primarily helpful as a guidance to interpret the chaos our five senses pick up. We all have theories about group dynamics—if we cannot name them, they are implicit and unknown. Nevertheless, what we see with a theory is not a fact, but a perception: "Facts are like cows. If you look them in the face hard enough, they generally run away", says Sayers (1958, p. 67). In this sense, the formulated theory helps us to make more guided perceptions and to reflect our implicit theories about groups. Sometimes, they then run away for good.

The idea of a group dynamic space dates back to the aforementioned Kurt Lewin. In his field theory, he describes how the complex social interactions in a group create a dynamic field which influences our behaviour in such a way that a particular action is more likely than another (Antons & Stützle-Hebel, 2015). That idea found fertile ground: Schutz (1966) developed the idea of three dimensions—belonging, intimacy, and power. As a two-dimensional "field" would not fit logically, the term "group dynamic space" emerged and was further developed by more recent scholars (Antons et al., 2004). What do these three dimensions mean?

BELONGING

“Belonging” distinguishes between inside and outside. This distinction is the very basis of a group: it establishes the space, in which the group acts and develops, and the boundary to the outside, where it doesn’t. Lewin called this boundary “group skin”, thinking of it as a semipermeable membrane: It lets something through, but still, there is inside and outside, and it is possible to tell the one from the other.

At the personal level, this boundary serves as protection: you might be a neglected or discriminated member of the group, but still a member—maybe not heard or allowed to speak but allowed to exist here. Being along or “in” this skin is very delicate: affectively charged, endangered, sometimes also powerful as a gatekeeper to the outside world. Since historically the Jews used to blame a goat for all their sins and send it out into the desert to die (in fact they blamed two scapegoats and ate one of them in a cathartic feast, a literal “integration exercise” of the excluded self), exclusion is a terrible threat.

At the group level, this distinction between inside and outside stabilizes the group. The skin regulates the entry or exit of persons and the perception of information. We see the outside distorted and filtered through a set of implicit collective assumptions. Without this skin, the group will either disintegrate at the first sign of trouble or else import basic assumptions and norms from the outside, incapable to act autonomously. Protected by this skin, dissent is possible so that the group can develop.

INTIMACY

“Intimacy” establishes individual contact and enables us to share the feeling of being close to each other. Let’s remember that being in groups is a state which can be inherently fearful too: We are unable to predict with certainty everyone else’s feelings and reactions towards us. Our subconsciousness reacts to this anxiety and searches for a remedy, and that is allies. Symptoms of intimacy can be of a very transparent nature, such as spending breaks together or openly referring to “we” in front of others. It also has very subtle forms, such as who we pay attention to, who seeks eye contact, or who supports whom in interventions.

At the personal level, it also allows us to be different without being all alone. It is the axis of like and dislike and the space for sharing more intimate thoughts and feelings. If a group does not allow intimacy, fear will be high. Rarely anyone would expose anything from the unprotected inner self. Many might feel lonely.

At the group level, intimacy holds two keys to its dynamic potential. The first key is the regulation of feelings, especially fear. This creates an environment in which contact can be established and trust developed. The second key is the ability to differentiate: We cannot be equally close to everybody in the group. Therefore, intimacy is fearful as well as comforting, including and excluding alike.

POWER

We must be careful with the concept of power, as it is understood in many different, contradictory ways, often emotionally charged. We see power as a social process which emerges while people interact—a definition we owe to the philosopher Arendt (1970). It reduces complexity and creates “order” by establishing hierarchy. It is a property of a social relation: Leading comes from following, thus power comes from people voluntarily doing and supporting what others do and say. Arendt describes “following” as the autonomous and willful act to replace one's own will against another.

At the individual level, power relieves us from complexity. We don't have to think it all through by ourselves. It also offers protection in the uncertainty of an enterprise failing, because it is easier to think “we failed” than “I failed”. In such a group, we dare more and achieve more. It also enables us to feel the strength of having more than just one body, being able to achieve so much more than alone. It also enables us to experience the twin of trust and responsibility: Followers trade their will for trust, leaders assume responsibility not only for themselves, but also for their followers.

At a group level, power enables groups to move forward: The group can take decisions and develop coordinated actions. It can implement strategies that reach beyond first signs of mischief or failure. If a group is unable to establish power relationships (such as when the first to call for action is denounced or ignored or otherwise punished), the group won't achieve anything.

HOW THE DIMENSIONS SHAPE THE SPACE

The theory says these three dimensions relate to each other in a permanent meta process: The group wanders dynamically in its focus between the dimensions. As humans have the tendency to make sense of a situation, groups do too. We understand this process as being very dynamic: Focus can shift in moments, or it can stay for hours like the infamous “elephant in the room”. Unresolved dimensions tend to come back like the very same morning in the famous film “Groundhog Day”.

We can also understand the space between the three axes as the space which is accessible to the group in a particular moment: Which span and which dynamics of (for example) power can be sustained? The larger the space the group “allows”, the higher the ability of the group to regulate itself.

We can understand this as a mostly implicit process: Only on rare occasions, is the group aware of its wandering between those dimensions. People mostly follow their affections and instincts. They work hard to make sense of a situation to reduce the emotional pressure and to feel more at ease. The resulting behaviour feeds Lewin’s interdependent “field”, making the group move. Some axes might be more dominant in typical phases such as the beginning or the end of a group process, but the theory of the group dynamic space is not a phase theory: it does not describe a specific process, but a space for a process which develops individually in every group. This is what makes every group unique.

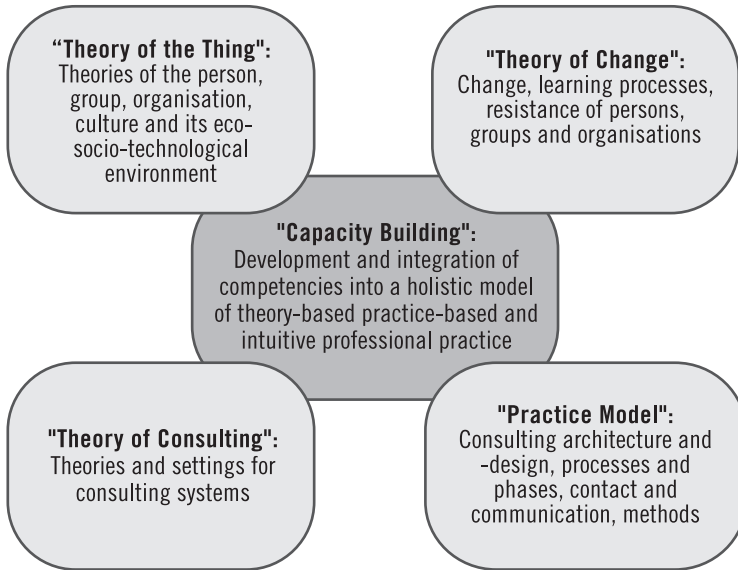
HOW TO USE THE THEORY

We owe our thanks to the organizational developer David Kantor and the supervisor Kornelia Rappe-Giesecke (2002) for a precise, manageable framework for the knowledge and capabilities that supervisors need. We will first peak into this model (see **FIG. 1**), so that we can explore what a group dynamic theory has to offer.

In the “Theory of the Thing” we collect the competencies to understand the objects we deal with. In the context of supervision, that is the person, the group, the organization, and its environment, namely society, culture, and economy (and frankly, we should have

FIG. 1

Competence Model (David Kantor (Rappe-Giesecke, 2002) and with own modifications)



known more and earlier about ecology which determines our survival in the next hundred years).

In the "Theory of Change" we collect competencies to understand how these develop and how intentional development can be introduced and guided. People, groups, and institutions change all the time—supervisors and OD practitioners are usually called into the field when there is a perceived need of intentional change.

To accompany a system a "Theory of Consulting" is needed. König (2003) argues that we have an "impossible profession", working not for somebody, but only with somebody, having a "relationship profession". This is why it is sometimes difficult to describe to outsiders what we actually do. We do this, for example, by knowing about setting, typology of consulting, phases, basic assumptions, and basic epistemology.

The "Practice Model" is our toolbox. It contains our process models and all other interventions which put our theories of change and consulting in practice. Logically, this container has very diverse content, depending on the schools of thought we originate from, our professional and personal environment, and personal preferences.

“Capacity Building” makes this picture complete and indicates that knowing a lot might make us wise, but not capable. To intervene our way, our theories and methods need to sink into an intuitive practice with many names, such as “attitude” (Krizanits, 2015) or “the use of self” (Rainey & Jones, 2014). Rappe-Giesecke (2002, p. 56) says: “The application of methods in supervision has to go through ‘the needle’s hole’ of self reflection”. This practice needs to be trained and constantly maintained. It evolves over time in constant contact with our environments.

These five spaces of competence all work together. Concentrating too much on only a few of them lets us fail in practice.

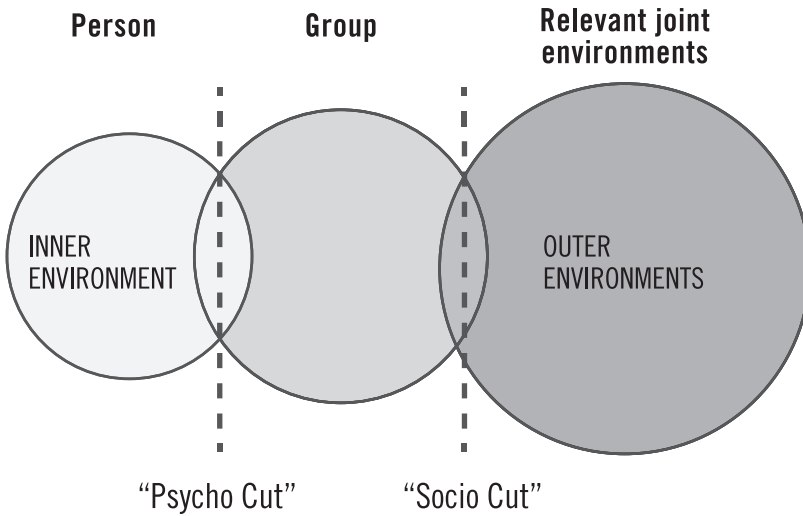
THE CONTRIBUTION OF THE GROUP DYNAMIC SPACE TO OUR COMPETENCIES

On the “**Theory of the Thing**”, the first item is fairly obvious: The theory rests well between the theories about individuals and organizations. It is one of many concepts of how we can perceive groups from a particular group dynamic angle: The angle that assumes that group dynamics are driven by emotions, and that this “field” (Lewin) is self-governing: The group cares itself about its inner functioning. It is also a theory which describes group development as a dynamic, unforeseeable process. (König & Schattenhofer, 2022, p. 23f) describe the “vertical cut” between the group and the environment (see **FIG. 2**), which is twofold. On the one hand, the group meets individual inner environments of their group members (the “psycho-cut”). On the other hand, the group meets the outer environment of its own context (the “socio-cut”). When wandering around in its group dynamic space, the group influences and is influenced by both environments. We can understand the group’s movement as a reaction to its perception of these both “outside worlds”.

On the “**Theory of Change**”, the important assumption might be that we need to say goodbye to the notion that change is a continuous development. Extra miles and setbacks are not an aberration of the norm, but a result of systems changing all the time with the intention to adapt and to stabilize in their perceived context. Imagine a person standing still: We would fall if we didn’t stabilize our equilibrium in constant movement.

FIG. 2

The "two cuts" of group dynamics (König & Schattenhofer, 2022, p. 25)



It might make sense to see this simultaneous movement-and-stabilization through Lewin's old theory about change: "unfreeze – move – refreeze". We can think of the attempts of a group to tackle a certain dimension as an attempt to unfreeze in order to establish conditions for movement. If a group discusses leadership repeatedly, then it might attempt to establish power structures. Once it is established, who is listening to whom, the group can move.

In this process of movement-and-stabilization, groups tend to wander around those dimensions that emerge in the group process as being most prominent in a particular time, like a cat sneaking around a pot of hot food. It is useful to assume that there are reasons as to which pot a group sneaks around. As outsiders, we might not know them. But we can ask ourselves what would enable the group to move into the direction it wants or needs to go.

On the "**Theory of Consulting**", the group dynamic space might be helpful to understand our role as supervisors in a group. Kurt Lewin's group dynamic theories emerged out of the practice of action research (Adelman, 1993), which in short redefines participation in a group: we all participate in observing, intervening.

We all are on a research path of ourselves, in different roles. As a supervisor, we can assume a role to support the group in its internal development. We are not part of the team we supervise, but part of the group. In this case, the relations within the group are as relevant as the relations with us. The most important distinction of our role as group dynamic supervisors is that we do not focus on the task the group is engaged in, but on the interaction, how the group engages: While the group may discuss an issue of leadership with their team leader, we focus on how the group handles leadership in the here and now. Then we have a diagnostic basis for how to support the group in establishing leadership to move. We might do this in relating our observations, but more often we will just intervene according to it without relating. Consider the following example from a recent supervision setting:

A team of street workers frequently complains about “the organization” as a whole, without being really precise. Complain is about all they do—ideas about tackling their own situation remain sporadic and weak.

Based on a group dynamic view, we think along the questions: “What is happening in the group so that it does what it does?” We might not know, but relying on the assumption that the group stabilizes and adapts to its perceived environment, I conclude: The members don’t see much of an environment: They are imprecise, they generalize, they resist something they don’t really name. In my diagnosis, I focus on the dimension of “belonging”, which seems to be so strong (“we against all the rest”) that it is virtually impossible to differentiate—a flock sticking together, locked in, endangered.

What does the group need to “unfreeze”? It is internal differentiation: I notice that there are small glimpses of doubt and resistance from group members, which are regularly turned down or ignored. Strengthening this resistance (for example by being willing to understand dissident views, explanations, or feelings), I introduce the first differentiation (myself) and the second (a group member who speaks up uninterrupted). The group suddenly faces the “outside within”. By sustaining this differentiation, the group develops the ability to deal with the “outside outside” on the example of the “outside inside”.

Practitioners in group dynamics are infamous for not having tools. There is some truth in it, as our **"Practice Model"** is not focused on methods. A few tools can be named, such as the round sitting circle, which enables everybody to see and interact with everybody, without a table or even a flowerpot in the way. It allows us as supervisors and the whole group to feel and experience all the dynamic which unfolds. Another important tool is to have every supervision session followed by a reflection on the group process and assuming a prognosis for further development: Where will the group develop? Where shall we support this development for which purpose? Before the next session, the prognosis gives a starting point: Is the group where I left it? Is it where I assumed they would develop or somewhere else? Which direction of the group movement will I support in this session? This theory-based diagnosis and intervention is crucial to group dynamic work.

As our toolbox is rather empty, **"Capacity Building"** matters most. We follow our basic assumptions from depth psychology (with its great-grandfather Sigmund Freud), subsequently developed by his scholars like C.G. Jung into object relation theories: In short, we assume that our unconscious self can be seen in our relations to any "object" in the sense of "other-than-myself"—another person, a physical object, or a group. When we talk about the capacity to understand group dynamics, we talk about our own capacity to explore our own subconscious. We do this by recognizing ourselves by the echo of the others. "There is no I in itself", wrote Buber (1970). What defines us is our relations. In our practice, we rely on accessing our own unconscious. We do this with self-awareness training such as sensitivity training, skill training, or organizational labs (Rechtien, 2007; see also Faber & Tonin, 2023 for an example). This training enables us to do two things at the same time: more transparent hypotheses for intentional deliberate action, and at the same time the development of spontaneous action. It trains the "impulsive" as well as the "deliberate". As supervisors, the concrete, authentic relationship we have with clients is not only a basic condition for our work, but also our most important tool and practice model. Here, too, our own subconscious necessarily emerges and wants to be experienced and worked on. The benefit is the expansion of one's own ability to act, both in thoughtful and spontaneous, intuitive action.

LITERATURE

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
<https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Antons, K., Schattenhofer, K., Clausen, G., & König, O. (2004). *Gruppenprozesse verstehen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antons, K., & Stützle-Hebel, M. (2015). Feldkräfte im Hier und Jetzt. *Antworten Auf Lewins Feldtheorie Auf Aktuelle Fragestellungen in Führung, Beratung Und Therapie*. Carl-Auer, Heidelberg.
- Arendt, H. (1970). *On Violence*. Harcourt, Brace & World.
- Buber, M. (1970). *I and Thou* (3rd repr. from 1923). T. & T. Clark.
- Faber, C., & Tonin, P. (2023). Beyond Words with Group Dynamics. *ANSE European Journal for Supervision and Coaching*, 7(2), forthcoming.
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. Penguin.
- König, O. (2003). Ein unmöglicher Beruf: Zur Professionalisierung der gruppendynamik. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 39 (3), 261–277.
- König, O., & Schattenhofer, K. (2022). *Einführung in die Gruppendynamik*. Carl Auer.
- Krizanits, J. (2015). *Einführung in die Methoden der systemischen Organisationsberatung*. Carl Auer.
- Rainey, M. A., & Jones, B. B. (2014). Use of Self as an OD Practitioner. In B. B. Jones & M. Brazzel (Eds.), *The NTL Handbook of Organization Development and Change* (2nd ed., pp. 105–126). Wiley.
- Rappe-Giesecke, C. (2002). Die konzeptionelle Entwicklung der Supervision in den letzten 20 Jahren. *Zeitschrift Supervision*, 2, 55–65.
- Rechtien, W. (2007). *Angewandte Gruppendynamik*. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker (4th ed.). Beltz.
- Sayers, D. L. (1958). *Clouds of Whiteness* (Reprint from 1935). Gollancs.
- Schutz, W. D. (1966). *The Interpersonal Underworld*. Science and Behavior Books.

Many thanks to my esteemed colleague Patrizia Tonin for the continuous “community of theory generating practice” from which this article has emerged.

SUPERVIZIJA V ORGANIZACIJAH

SUPERVISION IN ORGANIZATIONS

345

Wolfgang Knopf

Knopf@system.at

prevedla Jana Kocjančič

POVZETEK

Prispevek je namenjen v našem prostoru dokaj neopazni, a pomembni temi, ki govori o vlogi supervizije v organizacijah. Predstavi temeljne značilnosti in razlike med državnimi in zasebnimi organizacijami, kar vodi tudi k razlikam pri poteku supervizije v enih in drugih. V državnih oziroma javnih organizacijah v Sloveniji se supervizija izvaja pogostejše kot v zasebnih. Predstavljene so temeljne značilnosti organizacij, katerih poznavanje je ključno pri izvajanju supervizijskih procesov.

KLJUČNE BESEDE: *organizacijska kultura, analiza procesa, logike organizacije.*

ABSTRACT

The article addresses the subject of organizational supervision, a topic occasionally marginalized in Slovenia, yet of considerable importance. It presents the fundamental characteristics and distinctions between public and private organizations, delineating differences in the application of supervision within these domains. Notably, public organizations in Slovenia exhibit a higher prevalence of supervisory practices in comparison to their private counterparts. Additionally, the article represents foundational organizational characteristics deemed essential for the conduct of supervision processes.

KEYWORDS: *organizational culture, proces analysis, logic of organization.*

UVODNE MISLI

Živimo v visoko razviti družbi, družbi, za katero je značilno, da so njena področja življenja in dela organizirana oz. morajo biti organizirana. Organizacija je znak civilizacije in civilizacija pomeni brzdanje afektov in potreb. »Predelava« nasprotij in napetosti, ki se neizogibno pojavljajo v organizacijah (ustanovah), mora biti organizirana tako individualno kot družbeno. Organizacije so tisti prostori, kjer so družbena nasprotja, napetosti in izzivi očitni, vidni in s katerimi se je potrebno ukvarjati. Organizacije so hkrati hrbtenica naše družbe. Učinke, a tudi »neučinke« organizacij lahko doživljamo vsak dan. Vprašanja o tem, kakšno je njihovo delovanje, katere dinamike v njih so učinkovite in kaj vse vpliva na odnos med posameznikom in organizacijo, pa se žal še vedno preredko postavljajo. To pomembno znanje, razumevanje in vedenje žal še ni prodrlo v »kanon splošne izobrazbe«. Kar je skoraj osupljivo.

Supervizijo in kovčing danes razumemo kot svetovalno obliko v svetu dela oziroma v raznolikih delovnih okoljih. Odnosi med »osebo«, »delom« in »organizacijo« so v supervizijskih procesih v središču refleksije. Kakor vemo, ima supervizija teoretične in praktične korenine v socialnem delu in izobraževanju. Zato ne

preseneča, da so teoretične osnove za razumevanje »posameznika – osebe«, ki so sestavljene iz referenčnih teorij psihologije, pedagogike, sociologije, teologije in medicine, vsesplošno razširjene in dostopne. Na področju razumevanja »dela« in »organizacij« pa je drugače. Tukaj umanjka primerljive teoretične utemeljitve, čeprav se je potreba po znanju in razumevanju delovanja organizacij že marsikje uveljavila. Potreba po obravnavi spoznanj in ugotovitev znanosti o delu na superviziji in kovčingu je prepoznana in uveljavljena zlasti v zadnjem času.

Temeljno znanje o organizacijah, pomembno za supervizijo in kovčing na tem področju, v prispevku obravnavamo v sklopu treh pristopov.

Tudi ali prav zato, ker je znanje o organizacijah pomanjkljivo, se izraz uporablja na zelo nespecifičen način. Vendar intuitivno vemo, kdaj pridemo v stik z organizacijo. Kako se organizacije razlikujejo od drugih družbenih struktur, kot so skupine, družine itd.? Tudi če meje med njimi niso vselej jasno opredeljene, je poskus razmejitve vreden truda.

S prvim pristopom razumevanja in razmejitve se opremo na Niklasa Luhmanna (1964), razvijalca systemske teorije in socialne kibernetike. Po Luhmannu (prav tam) poimenujemo tri osrednje značilnosti organizacij v sodobnih družbah: članstvo, namene in hierarhijo. Organizacije so tudi kulturni fenomeni. Vpete so v različne zgodovinske, regionalne, delovno specifične kulturne kroge in imajo sebi lastno ter edinstveno kulturo. Blagovna znamka, izrazita pojavnost z logotipom in podobnimi elementi naj bi omogočila prepoznavnost in s tem uspeh. Toda kultura je vedno večplastna in ni vedno le enoznačna. Z drugim pristopom se tematiki približamo z razumevanjem organizacijske kulture. Tu se naslonimo na model Edgarja H. Scheina (1985), osrednjega zagovornika psihologije in razvoja organizacij. Schein (prav tam) v svoji analizi kulture organizacij razlikuje med tremi ravni: vedenje in artefakti (*artifacts and behavior*), sprejete vrednote (*espoused values*) in temeljne predpostavke (*basic assumptions*).

V tretjem pristopu podajamo kratek pogled na poseben vidik organizacijske kulture. Delo poteka po določenih pravilih, ki so pridobljena z izkušnjami. Pravila sledijo logiki dejstev, ki jo narekujejo

materiali in uporaba, logiki procesa, ki jo narekujejo posamezni podprocesi, in logiki uporabe, ki jo narekuje njihova uporabnost. Pri analizi organizacij lahko naletimo na naslednji pojav: logika osnovne dejavnosti se odraža v interakcijah in oblikah komuniciranja v organizaciji. Ker je osnovna dejavnost v organizaciji razdeljena na različna delovna področja, ki sledijo različnim logikam, ni presenetljivo, da prihaja do motenj pri vmesnikih. Upoštevanje in analiza vseh teh organizacijskih logik sta še dodatni orodji za uspešno supervizijo in kovčing.

ORGANIZACIJA

ČLANSTVO

Organizacija odloča o članstvu. Ima moč sprejemati ljudi, jih izključevati in odpuščati. Lahko postavlja pogoje za članstvo (npr. izobraževanje), postavlja tudi pravila socialnega vedenja. S tem organizacija ustvarja okvir, v katerem se morajo člani obnašati v skladu s pogoji organizacije. Vendar to velja le za člane! Podrejanje temu okviru zagotavlja članstvo, uporniško vedenje ga bo ogrozilo. Odkrito povedano: organizacije omejujejo naše osebne svoboščine. In to zveni ogrožajoče.

Vse pa postane bolj jasno, če upoštevamo drugo značilnost – namene: *V superviziji in kovčingu se pogosto kritično preverja pravila organizacije. Zanimivo vprašanje pri tem je, zakaj sem pristal/a ravno v tej ustanovi/organizaciji ali zakaj ravno na tem poklicnem področju. Osebna svoboda vedno trči ob organizacijske in osebne omejitve.*

NAMENI

Čeprav je trditev »Organizacija ni bila ustanovljena za dobrobit svojih članov« nenavadna, morda tudi zoprna, je resnična. Organizacije imajo »namen« oz. (še bolje rečeno) nalogo, da rešijo problem. Povedano konkretno: organizacija ima svojo »osnovno dejavnost«. Uspešnost organizacije se meri po izpolnjevanju njene osnovne dejavnosti, torej po »odzivnosti«, s katero izpolnjuje zastavljene

naloge. Na tem mestu je vredno opozoriti na pomembno razlikovanje. Organizacije, ki delujejo na javnih področjih, kot so zdravstvo, sociala, šolstvo ipd., imajo za svojo osnovno dejavnost naloge, ki so določene »od zunaj« – v nasprotju s tistimi, ki delujejo v gospodarstvu. Tovrstne organizacije svojih osnovnih nalog ne morejo spreminjati ali predstavljati. Izpolnjujejo namreč družbeno nalogo, kot je na primer skrb za bolne v zdravstvenem sistemu. Ali skrb za socialno vključenost, podpore nezaposlenim, socialno šibkim, starejšim v socialnem skrbstvu. In v izobraževalnih ustanovah – ustvarjanje razmer, ki omogočijo osebno dozorevanje, pridobivanje znanj, veščin in kompetenc. Prav javni interes in s tem odvisnost naštetih družbenih organizacij od države vpliva na pojavljanje napetosti med državnimi in privatnimi gospodarskimi subjekti. V nacionalnem gospodarstvu je v ospredju oskrba prebivalstva, v podjetniškem pa je poudarek na »gospodarnosti«, »mora se splačati«, kar pomeni, da dolgoročno ne sme prinašati izgube.

V superviziji in kovčingu se vedno znova pojavljajo upravičene in neupravičene obremenitve zaradi omejitev organizacijske narave. Izziv predstavlja razlikovanje med tistimi, ki so nujne za izpolnjevanje osnovnih nalog, in tistimi, ki niso. Pri tem se pogosto izgubi »osnovna naloga« tima ali posameznika. Supervizija ima tudi mandat za »osnovno nalogo« organizacije in mora skrbeti za to, da se ta naloga ne potisne v ozadje.

Člani doživljajo napetost med nacionalno gospodarsko in podjetniško pozicijo v organizacijah z družbenimi nalogami neposredno in konkretno, bodisi ob bolniški postelji bodisi v šolskem razredu, kar je včasih frustrirajoče. Pogosto se iščejo krivci, najraje v najbližjem okolju: med kolegi in nadrejenimi, včasih tudi pri strankah. V tem primeru ima supervizija nalogo, da pomaga razjasniti: če vodstvo ne rešuje in blaži nasprotij in napetosti, s katerimi se srečuje organizacija, se problemi prenašajo navzdol, na stičišče organizacije s sistemom strank. Nastanejo težave, ki jih na tistem mestu ni mogoče rešiti in postanejo breme za vpletene osebe.

HIERARHIJA

Organizacije delujejo preko komunikacijskih dogodkov. V nasprotju s skupinami komunikacija v organizaciji »face to face« zaradi velikosti ni več mogoča. A komunikacija je orodje za upravljanje organizacije. Komunikacijski dogodki odpirajo razprave, vplivajo na odločitve in vodijo k nadaljnjim komunikacijskim dogodkom. To lahko imenujemo »dihanje organizacije«, ki jo ohranja pri življenju. Zato je organizacija komunikacije nujna, tako horizontalno kot vertikalno po hierarhiji. Družbeno gledano so hierarhije izgubile pomen, organizacije pa so zaradi pomembnih razlogov še vedno strukturirane hierarhično. Organizacije so kompleksni sistemi, ki imajo kompleksne naloge. Za delovanje je potrebno vedno znova sprejemati odločitve. Sestavljeni princip razlikovanja različnih ravni organizacije zagotavlja, da neizogibni konflikti glede ciljev in notranjih logik v organizaciji (npr. računovodstvo sledi drugačni logiki kot oddelek za razvoj) ne zavirajo delovne uspešnosti posameznih enot. Praviloma konkretnih odločitev na isti ravni ni mogoče sprejemati, saj morajo slediti lastni notranji logiki, ki ovira poenotenje. Šele naslednja, z lastno logiko opremljena raven je sposobna sprejemanja odločitev. O sprejetih odločitvah se je potrebno pogovarjati in upoštevati njihove utemeljitve.

V timski superviziji v socialnem delu in izobraževalnem sektorju se pogosto pritožujejo, da vodstvo ne sprejema odločitev pravočasno, zato to vnaša nejasnost. To vodi v motnje in negotovost tima, kar posledično omejuje njegov delovni potencial.

Vodstvo rado vključi tim v procese odločanja, še posebej, kadar so na mizi težje odločitve. To ni napačno. Tim lahko sodeluje pri razpravah, vendar mora odločitev vedno sprejeti vodstvo, saj je to njegova odgovornost. Še posebej pri odločitvah, ki so konfliktnega značaja, je pomembno, da se ohranja delovni potencial tima in se ga ne vpleta neposredno v konflikt. Ta bi lahko vodil do razkola.

Pri kovčingu z direktorji in vodstvenimi delavci je pogosto osrednja tema (njihova temeljna naloga) sprejemanje odločitev. Želja

po boljšem, bolj kolegialnem vodenju v demokratičnem slogu le redko pripelje do zelenega uspeha. Timi potrebujejo in želijo jasne smernice ter odločitve. To potrebujejo, da bi bili uspešni. Namesto demokratičnega sloga se priporoča participativni slog vodenja: pridobiti mnenja tima o zadevi, jih upoštevati pri utemeljevanju odločitev in sprejeto odločitev komunicirati.

Največja skrb in najpogostejše navedeni razlog v tem procesu so strahovi, da bi sprejeli napačno, nepravilno odločitev. To se lahko zgodi. Toda odločitve se lahko spremenijo. Tudi tu je pomembno, da to komuniciramo!

ORGANIZACIJSKA KULTURA

Za supervizante/ke in kliente/ke v kovčingu ter tudi za supervizorje/ke in kovče/inje je pomembno, da se ukvarjajo z organizacijsko kulturo. Za prve je koristno, da razumejo svojo organizacijo in sebe kot njenega člana. Drugim je v pomoč, da svoje intervencije usmerijo tudi v organizacijsko kulturo.

Omenili smo že, da članstvo v organizaciji omejuje osebne svoboščine. Luhmann (1964) to formulira še bolj radikalno, saj člane organizacije imenuje »temeljne nosilce funkcij« v njej, kar pomeni, da člani/ce svoja dejanja vedno zavedno in nezavedno v veliki meri sooblikujemo v skladu z dodeljenimi nalogami in organizacijsko kulturo. Ne glede na to, ali to želimo ali ne, vedno delujemo kot predstavniki/ce organizacije, ki ji pripadamo. Če hočemo ali ne, nas od zunaj vedno vidijo kot predstavnike/ce naše organizacije. Vsak/a član/ica organizacije je deležen/na te dinamike in je s tem vpet/a v kulturo organizacije.

Schein (1985) to dinamiko predstavi s tremi ravnmi diferenciacije.

1. raven: artefakti in vedenje

Artefakti in vedenje opisujejo vidni del organizacije, zaznavno vedenje in fizične manifestacije, artefakte in izdelke. Kot primer lahko navedemo komunikacijsko vedenje med zaposlenimi, strankami/klienti in dobavitelji. Tako se v socialnem sektorju ljudje drugače pogovarjajo kot v sektorju proizvodnje ali informacijske tehnologije. Zlahka zaznaven kulturni fenomen razlikovanja in

diferenciacije je obleka. Ljudje upoštevajo formalne in neformalne smernice glede kodeksa oblačenja. V bolnišnicah barva oblačil odraža hierarhijo, ulični delavci se oblačijo drugače kot bančni uslužbenci. Tudi arhitektura, oblikovanje delovnih prostorov, pisarn in parkirišč predstavljajo organizacijsko kulturo. Objavljene izjave o poslanstvu in rituali organizacije ter njihovi miti/zgodbe, ki jih pripovedujejo zaposleni, omogočajo dodaten vpogled v organizacijsko kulturo. Ne smemo pozabiti na logotipe in spletne strani, zlasti s pripadajočo razlago simbolov.

2. raven: sprejete vrednote

Gre za bolj ali manj dogovorjene vrednote. Na tej ravni dobimo občutek, kakšne naj bi stvari bile. Govorimo o kulturnih vrednotah, kot so na primer »poštenost«, »kolegialnost«, »prijaznost« in podobno. Gre za stališča, ki določajo vedenje zaposlenih. Vodstvo te vrednote pogosto izpostavlja na posebnih dogodkih podjetja, kot so božične zabave in obletnice, ter pohvali strokovnost in poziva k povezanosti (»Family first!«).

3. raven: osnovne predpostavke

Pri tem imamo opravka s tako imenovanimi osnovnimi predpostavkami. To so stvari, ki so samoumevne (npr. kako se odzvati na okolje). O osnovnih predpostavkah se ne dvomi in se o njih niti ne razpravlja. »Treba jih je poznati.« Zakoreninjene so globoko v splošnem razmišljanju in delovanju, zato jih člani organizacije ne morejo zavestno zaznati, vendar kljub temu učinkujejo nanje.

Te tri ravni se kažejo različno. Medtem ko so artefakti na ravni 1 jasno vidni, je raven 3 z osnovnimi predpostavkami mogoče doživeti le obrobno. Analiza organizacijske kulture je kot zahtevna predprava na svetovanje praviloma naloga supervizorjev/k in kovčev/inj. Spoznanja, ki jih pridobijo svetovalci/ke, lahko po potrebi nudijo udeležencem/kam supervizije in kovčinga novo raven refleksije.

V superviziji in kovčingu se refleksija o lastni organizacijski kulturi izkaže kot osvobajajoč element. Napetosti in protislovja, ki jih zaposleni sprva dojemajo kot konflikt v timu ali znotraj

organizacije, lahko interpretiramo tudi kot elemente organizacijske kulture. Način, kako se v določenih situacijah vedemo, je prav tako posledica naše kulture in ga morda ni treba spreminjati, ker je »skladen«. Ali pa: moramo se spopasti s tem specifičnim kulturnim izražanjem, ker ni več funkcionalen.

Kako je mogoče izvesti takšno analizo organizacijske kulture po Scheinu, za katero si prizadevajo supervizorji/ke in kovči/inje? Skupaj z Angelo Gotthardt-Lorenz in Kornelio Steinhardt (Gotthardt-Lorenz idr., 2015) smo sestavili smernice oziroma vodila, ki lahko služijo kot pripomoček oziroma pobudo supervizantom/kam za razmisk.

Smernice

V skladu s Scheinovim modelom je prvi korak iskanje bistvenih in okvirnih podatkov.

- Kako se imenuje institucija, ki jo želimo analizirati?
- V kateri organizacijski obliki deluje?
- Katero nalogo je prevzela ta institucija?
- Kako se to delo financira?
- Kako dolgo obstaja ta institucija oziroma dejavnost?
- Kdo so stranke, klienti/ke, pacienti/ke, uporabniki/ce?
- Kaj veste o teh skupinah in njihovem vedenju?
- Katere poklicne skupine so zastopane v tej ustanovi?
- Na katerih strokovnih področjih delujejo vodstvo in zaposleni?
-

Korak 1 pri analizi kulture organizacije – opis artefaktov:

- kaj izstopa v trenutni ustanovi ali oddelku (če bi si nekdo ogledoval skupino in njeno okolje od zunaj),
- kodeks oblačenja,
- prostori,
- želeno medsebojno vedenje,
- kaj izstopa pri ravnanju z vodji,
- vrsta jezika,
- prevladujoča ali opazna čustva,

- ravnanje z »motilci«, drugače mislečimi,
- obnašanje vodstva,
- vpliv institucije,
- neformalna druženja (večerni dogodki, zabave, družabni dogodki ...),
- podoba,
- ...

Korak 2 pri analizi kulture organizacije – prepoznavanje »izraženih vrednot«, seznam ciljev, zbirka vrednot in prepričanj:

- cilji in vrednote, ki so pisno dokumentirani (spletna stran, razpisi ...);
- cilji in vrednote, profesionalne norme, ki jih ustno zastopajo:
 - vodstvo,
 - predstavniki posameznih organizacij,
 - stranke, klienti/ke, pacientke/i, končne/i uporabnice/ki,
 - druge vplivne osebe,
 - informacije o »sceni zastopanih poklicev«;
- slogani;
- ...

Vmesni korak

Povzetek artefaktov in izraženih vrednot

Kakšno sliko so doslej pokazali artefakti in izražene vrednote?

- Ali določene izražene vrednote pojasnjujejo artefakte?
- Kje je ostalo še kaj nepojasnjene oz. je v nasprotju z uradnimi izjavami?
- Kje je kaj protislovnega, kar se težko uskladi?
- ...

Korak 3 pri analizi kulture organizacije – vpogled v osnovne predpostavke

Logiko na videz nasprotujočih si kulturnih elementov, ki pa vendarle sodijo skupaj, lahko iščemo npr.:

- v zgodovini nastajanja, idejah ustanavljanja, osebnosti ustanoviteljev,
- pri različnih nosilcih kulture,

- v poklicnih normah in mentaliteti,
 - v spremembah zaradi zunanjih izzivov,
 - v modelu skupnosti (družina, univerza, trg dela ...),
 - v zahtevanem profilu za osebe,
 - ...
-
- Katere so kulturne predpostavke, na katere se »podjetje« opira in ki pojasnjujejo protislovja?
 - Kakšna je medsebojna povezanost predpostavk, ki bi lahko pojasnile vedenje v podjetju in način opravljanja nalog (del kulturne esence)?
 - Do katere predpostavke, do kakšnega zaključka ste prišli pri analizi te institucije z vidika »ne-vidnega«, »ne-ubesedenega«?
 - Kaj ima v tej ustanovi pomen/veljavo,
 - čeprav se o tem ne govori, ne razpravlja;
 - ker je »tako samoumevno«, da se o tem ne govori več;
 - ker je to morda (postalo) tabu?

Ta vodnik s smernicami je namenjen predvsem supervizorjem/kam in kovčem/injam za njihovo razumevanje organizacije. Kljub vsem prizadevanjem bo analiza vedno subjektivna. Analiza je vselej »material« za razmislek in jo je treba tako razumeti. Svetovalkam/cem naj bi pomagala, da si bodo znale/i same/i razlagati in interpretirati zaznane pojave ter situacije z vidika kulture organizacije. V kolikšni meri je gradivo za analizo na voljo tudi klientom/kam za refleksijo, je odvisno od naročila in situacije.

LOGIKE ORGANIZACIJE

LOGIKA POD-PODROČIJ

Scheinov (1985) model je uporabno orodje za razumevanje organizacij. Vidik, ki prav tako vpliva na kulturo organizacije, je v njegovem modelu obravnavan le posredno. Vprašati se je potrebno, kakšen vpliv ima »bistvo« osnovne dejavnosti na organizacijo, njene različne oddelke, njeno kulturo.

Pri obravnavi hierarhije in potrebe po njeni uporabi pri odločanju je uporabljen koncept logike pod-področij organizacije. Takšna logika je vselej povezana z logiko osnovne dejavnosti organizacije. Zanimivo je, da ta logika vpliva na interakcije in način komuniciranja. Ostanimo pri omenjenem primeru oddelka za računovodstvo in oddelka za razvoj, ki ima kreativne naloge. Očitno je, da so natančnost, številke in zneski, jasne opredelitve, točnost itd. za računovodski oddelke logične, torej ustrezajo logiki osnovne dejavnosti. Za razvojni oddelke, ki se sooča z ustvarjalnimi izzivi, pa je značilna zahteva po izvirnosti, odklonih (znotraj okvira), spontanosti. Tudi tu gre za značilnosti, ki ustrezajo logiki njihovega poslanstva. Ni presenetljivo, da se na stičiščih teh dveh oddelkov lahko pojavijo trenja in jeza. Računovodje se zmerja s »pedantneži«, ustvarjalne ljudi pa s »kršitelji pravil«. Dejstvo, da mora drugi oddelke delati po drugačnih merilih, tj. po drugačni logiki, kot je lastna, ni zaznano ali pa je pogosto spregledano in vodi v obtožbe ter konflikte.

LOGIKA OSNOVNE NALOGE/DEJAVNOSTI

Oznaka »osnova« nakazuje, da gre za osrednjo temo. Osnovna naloga/dejavnost organizacije je za zaposlene temelj identitete. To ni le osnovna dejavnost, temveč tudi osnovna kompetenca. Je razlog za njen obstoj. Predvidevamo lahko, da se zaposleni praviloma na nek način poistovetijo z osnovno nalogo in organizacijo. To lahko opazimo, ko se v pripovedovanju o organizaciji uporablja zaimbek »mi« in ne »jaz«. Vsaka naloga je odvisna od stvarne, procesne in aplikacijske logike. To velja tudi za osnovne dejavnosti organizacije. Vendar se te logike razlikujejo po posameznih strokovnih področjih. Zato jih lahko upoštevamo ali (še bolje) moramo upoštevati. Rigidno ali pa zelo prožno, odvisno od strokovnega področja, ki ga organizacija izvaja.

To ponazorimo s primerom dveh dinamik.

Zlahka opazimo, da se logike razlikujejo med organizacijami modrih luči (reševalci, gasilci, policija itd.) in organizacijami v izobraževalnem sektorju (šola, vrtec, univerza itd.).

Potreba po strogo vodeni hierarhiji pri akcijah na terenu je jasna, nesporna osnova za uspešno delovanje pri prvih ustanovah,

pri drugih pa ne. Upravljanje z napakami se zato močno razlikuje. Napake v organizacijah modrih luči so lahko usodne. Informiranje in poročanje pred akcijami na terenu in po njih je standard za zagotavljanje kakovosti. Napake v izobraževalnem sektorju so problematične, lahko so tragične, ne pa usodne. Tu vlada drugačna »hitrost«.

Če predpostavljamo, da se člani identificirajo s svojo organizacijo in njenim temeljnim poslanstvom, lahko domnevamo, da lahko nanje vpliva tudi posebna narava osnovne dejavnosti. Če si pri tem primeru ogledamo oblike interakcije in komunikacije, se le-te razlikujejo. Poročanje (debriefing) se razlikuje od pedagoške konference. Na področju upravljanja z napakami sta uspeh in neuspeh opredeljena drugače in ju tudi doživljamo drugače. Vзаjemna odvisnost in medsebojno sodelovanje sta povsem drugačna. Skladno s tem se neodvisno od vpletenih oseb razvijajo različne oblike komunikacije in interakcije. Določajo jih logike osnovne dejavnosti, ki so pogosto vnaprej določene.

Supervizorke/ji in kovči/nje se morajo te dinamike zavedati in se zanje zanimati, saj pogosto pojasnjujejo trenja in motnje v sistemu. Za zaposlene in time je običajno osvobajajoče, če lahko na superviziji in v kovčingu reflektivno izkusijo, »kako deluje njihova organizacija« in »kako delujejo oni kot člani organizacije« ter da je vse to povezano z njihovo osnovno dejavnostjo.

LITERATURA

- Gotthardt-Lorenz, A., Knopf, W. in Steinhardt, K. (2015). *Kulturanalyse nach Schein*. Leitfaden. SuCo-Arbeitsunterlage.
- Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Duncker & Humblot.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. A Dynamic View.

(PO)MOČ IZRAZNE UMETNOSTI V SUPERVIZIJI

359

THE POWER OF EXPRESSIVE ART IN SUPERVISION

Tatjana Verbnik Dobnikar

tatjana.dobnikar@guest.arnes.si

POVZETEK

Prispevek predstavi načine uporabe izrazne umetnosti (expressive art therapy) v individualni in skupinski superviziji ter prednosti, ki jih uporaba izrazne umetnosti uvede v supervizijski proces. Poznamo jo tudi kot »pomoč z umetnostjo«, del bogastva tega pristopa pa lahko uporabimo tudi v superviziji. Supervizija je namenjena profesionalnemu razvoju posameznika, različne tehnike ter metode izhajajo iz različnih psihoterapevtskih modelov. Skozi različne pristope supervizant raziskuje svoje nezavedne vsebine, transferne odnose, gre v smeri samoaktualizacije, razvija ustvarjalnost, odkriva motivacijo, krepi želene oblike vedenja, spreminja odnose. Pri uporabi

izrazne umetnosti v superviziji se ob pomoči medija (umetniškega dela, umetniškega izdelka) varno odpirajo deli, ki jih morda v zavestnem in predvsem racionalnem, kognitivno usmerjenem raziskovanju ne doseže tako zlahka. Ob pomoči izrazne umetnosti se oseba spušča v Neznano, se uči ostajati z Neznanim, kar krepi zaupanje v proces, sledenje in prepuščanje odprtemu raziskovanju.

KLJUČNE BESEDE: *izrazna umetnost, geštalt, supervizija, ustvarjalnost, kreativni mediji.*

ABSTRACT

The article delves into the utilization of expressive art therapy in both individual and group supervision, elucidating the advantageous contributions it offers the supervisory process. This comprehensive approach, also referred to as "art therapy," is adeptly applied within the context of supervision, intended to contribute towards an individual's professional development. Grounded in diverse psychotherapeutic methodologies, supervision employs an array of techniques and methods. Leaning on various approaches, a supervisee engages in the exploration of unconscious content and transfer relationships, fostering self-actualization, cultivating creativity, discovering motivation, reinforcing specific forms of behaviour, and changing relationships. Expressive art therapy, as employed in supervision, involves the utilization of a medium, such as an artwork or a piece of art, to facilitate the exploration of aspects that may prove challenging to access through conscious, rational, and cognitive-oriented inquiry. By engaging with expressive art therapy, individuals navigate the realms of the Unknown and learn to embrace the Unknown, which enhances trust in the process, the pursue of open exploration, and giving in to it.

KEYWORDS: *expressive art, Gestalt, supervision, creativity, creative media.*

KDAJ IZBEREMO DELO Z IZRAZNO UMETNOSTJO

Supervizijski proces je lahko usmerjen bolj edukativno, kognitivno, ponudi razmislek o različnih možnostih, prinese nove perspektive. Včasih pa – predvsem pri izkušenih supervizantih, ki imajo dovolj znanja, razvito samorefleksijo – ta model ne zadostuje. Iščejo širši pogled in želijo onkraj znanega. Izbira načina dela je odvisna tudi od prevladujočega učnega stila, ki ga ima supervizant. Osebe s prevladujočo levo hemisfero so bolj nagnjene k racionalnemu razmisleku, logiki, analitičnemu načinu mišljenja. Tisti s prevladujočo desno hemisfero pa k procesiranju občutkov, intuiciji, kreativnosti. Slednji so bolj pripravljeni najprej pogledati celoto in nato v njej poiskati detajle, medtem ko so osebe s prevladujočim analitičnim pristopom najprej usmerjene k detajlom, ki jih potem povežejo v celoto (Schuck in Wood, 2011). Uporaba izrazne umetnosti je lahko dobra izbira, če je supervizant pripravljen eksperimentirati, je odprt za stopanje izven okvirjev zanj znanega.

Pomembno je, da vselej vnaprej pojasnimo, kako poteka tako delo, ga opogumimo, da ob uporabi umetniškega materiala ni treba biti umetnik. Poudarimo, da bo izdelek uporabljen kot pomoč pri procesu raziskovanja njegove teme. Goren-Bar (v Goren-Bar in Černič, 2018) to obrazloži, da preverimo posameznikovo pripravljenost za delo na tej temi. Nadaljujemo le, če se strinja in je pripravljen delati na tak način, sicer izberemo oziroma ponudimo drugačen način dela.

Pomembno pa je, da supervizor drži okvir, supervizantu dopušča dovolj časa, mu zna slediti, nima vnaprej ustvarjene ideje, do česa bi ga rad pripeljal. Da zaupa v proces, je sopotnik na poti supervizantovega potovanja ter ga usmerja, da ostaja v okvirjih načina dela. Po raziskovalni fazi pa mu pomaga nove uvide povezati s konkretno situacijo in jih aktualizirati v uporabne korake. Tako raziskovanje ne obvisi v zraku, temveč omogoči, da novo zavedanje, ki ga je pridobil v izrazni fazi raziskovanja, prevede in privede za praktično uporabo v življenjski situaciji. Za uspešno supervizijsko izkušnjo sta pomembna oba načina. Zato pri uporabi izrazne

umetnosti združujemo oba, je pa treba skozi kreativnost narediti vstopni korak v supervizijski proces.

Za uporabo izrazne umetnosti v superviziji je pomembno, da ima supervizor sam izkušnje s takšnim načinom dela, mu je blizu, zna ostajati s procesom in si tudi sam dovoli raziskovanje skupaj z osebo, ki jo vodi skozi proces. Po potrebi se vključi z lastnim doživljanjem, ki ga deli s supervizantom. Pomembno je, da ne interpretira umetniškega izdelka, ampak ga le opazuje in fenomenološko opisuje, ostaja z očitnim, s tem, kar vidi. Uporaba izrazne umetnosti zajema različne modalitete, ki jih lahko med seboj tudi kombiniramo: od slikanja, sestavljanja kolaža, ustvarjanja z glino do uporabe glasbe, gibanja, zapisa ključnih besed in sestavljanja kratkih pesmi haiku ali dramske uprizoritve. Če izvajamo supervizijo v skupini, se ustvarjalnemu procesu lahko priključijo vsi člani skupine, sodelujejo pri gibanju, pomagajo dramatizirati določene dele.

PRIPRAVA PROSTORA IN MATERIALOV

Za ustvarjanje v supervizijskem procesu pripravimo različne materiale: male predmete, razglednice, karte, revije, različne barve listov, vodene, tempera ali oljne in alkoholne barve, gumbi, kamne in školjke, suhe rastline, glino, trakove, vrvice, male okraske, škarje, lepilo ... Tudi različne inštrumente za ustvarjanje ritmov: bobni, tolkala, paličice ... Dovolj so kamenčki, lesene kocke ipd. Pripravimo si tudi različno glasbo (klasično, soul, ritmi ...), ki jo lahko uporabimo, kadar zaznamo, da bi nam lahko koristila pri procesu. Delo s telesom in gibanje pomembno pomagata pri prepoznavanju vsebin.

Primer

Supervizantka je narisala več krogov: majhne kroge, velike kroge. Povebala sem jo, da kroge izrazi skozi gib. Opazila je, da v superviziji pravzaprav stalno kroži okoli tistega, kar bi želela povedati, da okoliši ... Ko se je ustavila, stala nekaj časa pri miru, je v sebi opazila jasnost in moč, da sporočilo pove direktno.

PRINCIPI DELA V IZRAZNI UMETNOSTI

Kot je zapisano v Goren-Bar in Černič (2018), se tradicionalno uporablja psihodinamski pristop, kar pomeni, da supervizant raziskuje umetniški izdelek preko asociacij, o njem pripoveduje. Supervizor uporablja vprašanja, kot so npr.: Kaj ti ta izdelek pomeni? Kaj predstavlja? Kaj simbolizira? Do kakšnega uvida si prišel/a, ko si ga izdeloval/a? Ta posredni način pripovedovanja o in ob umetniškem izdelku, s katerim je supervizant izrazil svojo dilemo, vprašanje oziroma problem, ohranja osebo v analiziranju in racionalnem raziskovanju, ki lahko pripelje do novih perspektiv in uvidov, pogosto pa so čustva, ki so pomemben sprožilec sprememb, manj prisotna. Po mnenju Goren-Bara (prav tam) so prav čustva glavni sprožilec sprememb. Avtor (prav tam) izpostavi naslednje principe, ki jih poznamo v geštalt teoriji in praksi: tukaj in zdaj, figura in ozadje, zavedanje, dialog, sama pa dodajam še teorijo polja, katere načela je pomembno upoštevati in jim slediti.

Zato je ustvarjanje pogojev za neposredno izkušnjo ključnega pomena. Osnovno vodilo je, da oseba ne govori o izdelku, temveč da postane izdelek ali del izdelka, se vanj vživi in govori iz njega, izrazi in pokaže, namesto da opisuje. Supervizanta povabimo, da postane svoj izdelek kot celota, v nadaljevanju pa, da izbere delček izdelka, za katerega se mu zdi, da najbolj izstopa. Tisto, kar izbere, je zanj figura, ostalo pa ozadje. Običajno je figura nekaj, česar se klient že zaveda, v ozadju pa je tisto, česar se še ne zaveda.

Primer

Supervizantka je svojo dilemo, kako nadaljevati s supervizijsko skupino, v kateri je zaznavala ujetost, ponavljanje istega, nesproščenost posameznih članov, predstavila tako, da je naredila izdelek: na list je postavila več kamnov in kock, med njimi narisala vijuge raznih barv, na rob pa je prilepila moder gumb. Na preprosto vprašanje, kateri del slike ji najbolj izstopa, je odgovorila, da modri gumb. Spodbudila sem jo z vprašanjem: »Postani modri gumb, govori v 1. osebi ednine, v sedanjiku, kot npr. Jaz sem moder gumb na obleki ...« O sebi je nato povedala nekaj kot o modrem gumbu. Potem sem jo vprašala, kaj bi moder gumb povedal njej. Gumb ji je povedal, da se počuti ločenega in drugačnega od ostalih,

pogreša bližino in zanimanje zase. Prosil jo je, naj poskrbi zanj. Prav tako se je počutila sama v skupini, zavedati se je začela svoje potrebe po povezanosti s člani skupine, zaznala je, da ne poskrbi zase v skupini, da ne podeli svojih občutij in da se umika. Njene oči so se napolnile s solzami, prepoznala je, da se je prav tako počutila tudi v svoji primarni družini. V nadaljevanju dialoga med modrim gumbom in kamni je našla svoje mesto v krogu med ostalimi in se je začela počutiti sprejeto ter vključeno.

Povabila sem jo, da svoj umetniški izdelek spremeni. Kako bi izdelek spremenila, da bi bolj odražal njeno potrebo po vključenosti v skupino? Odlepila je modri gumb, ga postavila med ostale kamne, razporedila jih je v krog. Zdaj je imel modri gumb svoje mesto v krogu, kljub svoji drugačnosti je bil vključen in del skupine med kamni.

V nadaljevanju sva izostrili konkretne načine, kaj lahko stori, da spremeni svoje delovanje v skupini.

Dialog, ki ga sprožimo med subjektom in objektom, to je med supervizantom in njegovim izdelkom, ko ga prosimo, da postane izdelek in odgovarja kot izdelek, je, kot je zapisano v Goren-Bar in Črnič (2018), po Bubru I-Thou, odnos in odpre nove, globlje, še neozaveščene pomene. Izdelek ni več samo stvar (odnos I-It po Bubru), pač pa postane del, s katerim oseba komunicira kot z drugim bitjem. Se z njim identificira, mu da glas in je del nje (projekcija). Ko spodbudimo dialog med osebo in izdelkom ter ta oživi, pogosto predstavlja neozaveščen del supervizanta. Buber (1982) je definiral tri temeljne elemente v dialogu, in sicer prisotnost, inkluzijo in vzajemno komunikacijo (I-Thou, I-It in »in between«). Torej se razkrije tudi odnos med njima.

Princip tukaj in zdaj pomeni, da supervizant pove tisto, kar doživlja prav zdaj, prav tukaj, spodbudimo prvoosebni govor. Ta prvoosebni govor v sedanjiku sproži novo zavedanje.

Zavedanje je ključni princip. Šele zavedanje omogoči, da vidimo nove perspektive, s tem nove izbire, iz tega pa lahko tudi nove odločitve. Ljudje spreminjamo le tisto, česar se zavedamo, in za to, česar se zavedamo, lahko sprejmemo tudi odgovornost. V opisanem primeru se je supervizantka zavedala svojega občutka izključenosti, prepoznala ga je iz svoje zgodovine, svojega položaja in doživljanja v primarni družini. Začela se je zavedati, da njena supervizijska skupina ni njena primarna družina, da ona ni otrok

v družini, pač pa vodja skupine, da je izkušnja tukaj in zdaj povsem drugačna od tiste v preteklosti. Zdaj je lahko prevzela odgovornost za drugačno vedenje in ravnanje, prepoznala je tudi veščine, ki jih ima za ustvarjanje povezanosti z drugimi in jih kot otrok ni imela. Razlikovanje med »tam in nekoč« ter »tu in zdaj« ji je odprlo perspektivo, nove možnosti izbire.

Teorija polja (Lewin, 1951) je še ena od premis v gešaltu. V superviziji, kjer uporabimo izrazno umetnost, sta supervizant in njegov izdelek skupaj z nami v situaciji znotraj polja, tudi mi smo del tega polja. Kako to razumemo skozi teorijo polja? Polje je vse, kar obstaja. Polje je kompleksna celota, sestavljena iz mnogih silnic, ki delujejo tukaj in zdaj ter se spreminjajo skozi čas. V teoriji polja so vsi fenomeni razumljeni kot vedno se spreminjajoč proces in ne kot statična struktura. Vse v polju je dinamično, med seboj povezano in nič ne more biti izključeno kot nepomembno. Vse se neprestano spreminja. Vse je del polja in ničesar ne moremo izvzeti iz konteksta. Kontekst določa pomen; ko se spremeni kontekst, se spremeni tudi pomen. Dogodki in vzorci imajo tendenco, da se ponavljajo, tako se bodo pojavili tudi v izdelku, ki ga bo ustvaril supervizant. Iz delov se znova in znova oblikuje celota, kot to opažamo v kalejdoskopu.

V opisanem primeru je izbira objektov (kamni in modri gumb, ki je bil edini prilepljen na podlago) izražala kontekst, ne le njeno zgodovino, pač pa tudi kontekst njene skupine. Ker je vse potencialno relevantno, sta bili relevantni razporeditev in izbira predmetov ter tudi to, da so bili kamni gibljivi, modri gumb pa prilepljen. Supervizantka je ponavljala vzorec iz preteklosti. Da se v polju vse neprestano spreminja in se s tem menjajo tudi pomeni, ki jih pripisujemo, se je pokazalo skozi proces, ko je supervizantka s spreminjanjem položajev elementov izdelka začutila spremembo tudi v sebi in zavzela novo perspektivo ter drugačno vlogo. Kot supervizorka sem bila tudi sama del sprememb, ne z interpretacijo, saj nisem poznala zgodbe, pač pa s spodbujanjem dialoga med elementi izdelka in osebo ter s čuječo prisotnostjo ob spremljanju njenega procesa. Upočasnjevala sem govor, podelila opažanje o njeni neverbalni komunikaciji med dialogom, spremembah v dihanju, tonu glasu, telesnem položaju.

Umetniški izdelek je tretji v odnosu med supervizorjem in supervizantom, razkriva pomene, ki so obema neznani, zato je zelo pomembno, da znamo kot supervizor ostati z negotovostjo in zgolj slediti dialogu in procesu, ki se dogaja med umetniškim izdelkom in supervizantom. Tretji v odnosu je pomočnik obema, supervizorju in supervizantu, glavnina dogajanja je med supervizantom in njegovim umetniškim izdelkom.

NAČIN DELA

Supervizanta zaprosimo, da nam na kratko predstavi svoj primer in zastavi supervizijsko vprašanje. Potem ga prosimo, da svojo situacijo, dilemo, problem izrazi skozi izdelek, ki ga ustvari s pomočjo likovnega materiala. Ohrabrimo ga, da ni potrebna nikakršna likovna usposobljenost, da naj le sledi svoji intuiciji in izbere material, ki »ga pokliče«. Običajno ustvari izdelek v 10 minutah. Če delamo s skupino, lahko vsak član skupine izdela svoj umetniški izdelek, povezan z vprašanjem, ki ga je izpostavila oseba, ki dela na svojem primeru. Supervizijski proces nadaljujemo, ko je umetniški izdelek končan. Supervizanta spodbudimo, da ga poimenuje, potem pa prosimo, da nam pove, kateri od elementov njegovega izdelka mu ta trenutek najbolj izstopa, in ga povabimo v dialog z izdelkom. Dialog se vzpostavi med elementom izdelka in osebo, potem pa tudi med posameznimi elementi izdelka. Supervizorjeva naloga je, da spremlja neverbalno, da upočasnjuje proces, kar omogoča več zavedanja, in da pomaga osebi izostriti figuro.

Kadar zaslišimo kakšen pomemben stavek, ga prosimo, da ga ponovi, saj gre lahko sicer prehitro dalje ter ga ne ozavesti popolnoma. S ponovitvijo poglobimo zavedanje.

Ko supervizant preko dialoga z izdelkom prejme in ozavesti sporočila, ki so povezana z njegovo dilemo, ga povabimo, da svoj izdelek spremeni. Pogosto izdelku kaj odvzame, doda, spremenjen izdelek pa izraža njegov odgovor na supervizijsko vprašanje, do katerega je prišel skozi dialog z izdelkom in z našo pomočjo. Preverimo, ali bi mu spremenil ime. Včasih ga povabimo, da napiše nekaj ključnih besed in jih oblikuje v pesem. Lahko ga povabimo v gibanje, da izdelek, elemente izdelka zapleše, ponazori z gibom.

Zavedanje poveča tudi tako, da gibe pomanjša ali poveča, poišče gib, ki je popolnoma drugačen. Kot v opisanem primeru, ko se namesto gibanja v krogih supervizantka ustavi. Srečamo se s polarnostjo – gibanje nasproti statičnosti. Če sodeluje skupina, člane povabimo, da dopolnijo s svojimi uvidi, predstavijo svoj izdelek.

Zaključna faza je zelo pomembna. Supervizant razišče, kako bo spoznanja uporabil v svoji situaciji, kakšni bodo njegovi naslednji koraki, kako mu bo to, kar je uvidel, pomagalo pri njegovem delu.

V nadaljevanju predstavim še dve obliki dela, ki ju lahko uporabimo v superviziji.

Primer

Supervizantka je izpostavila, da ima težavo pri delu z enim od uporabnikov. Pred srečanjem z njim se počuti neprijetno, napeto, čuti strah, da bo naredila kaj narobe in da bo izrazito kritična do vsega, kar dela z njim. Po srečanjih je še dolgo premlevala, kaj bi lahko naredila drugače. Predlagala sem ji, da narediva vajo, imenovano Joharijevo okno.

NAVODILA ZA VAJO JOHARIJEVO OKNO

Oseba izbere štiri prazne liste. Na zadnjo stran vsakega napiše eno od trditev:

1. kar vem o sebi in sem pripravljena povedati drugim,
2. česar ne vem o sebi in drugi vedo o meni,
3. kar vem o sebi in ne povem drugim,
4. česar ne vem o sebi in tudi drugi ne vedo o meni.

Vse štiri liste premeša med seboj in ne ve, kaj piše na drugi strani. Vzame barve in začne risati. Preden začne risati, se poveže z listom papirja, nezavedno ve, kaj piše na drugi strani. Sledi intuiciji, vpraša barve, katere želijo biti uporabljene. Riše lahko s prsti, abstraktne oblike, pusti rokam, da izbirajo barve in rišejo oblike. Spodbujamo, da oseba ne analizira, samo gre s tokom intuicije.

Vaja omogoči supervizantu, da se spusti v neznano, sledi svojim notranjim občutkom, postane občutljiv. Tako sledi procesu in temu, kar čuti v sebi, kaj se v njem dogaja. Sledi tudi občutkom

v telesu, dopušča, da se pojavijo. Nima naloge, da karkoli analizira, le da sledi temu, kar prihaja iz njega.

Kot supervizor opazujemo, katere barve ne uporabi, katerih oblik ni (so na primer le črte, nobenih vijug, le pike), opazujemo, ali je kaj, kar izostane.

Ko konča z risanjem, vzame vsak list posebej in v sliki skuša videti elemente, ki mu izstopajo. Izbere element, ki mu najbolj izstopa, napiše nekaj asociacij, metaforo in se s tem poveže. Šele nato obrne list, da vidi, kateremu naslovu ustreza. Tako za vsak list posebej in na neki točki jih sestavi v novo Joharijevo okno.

Sledi delo z izdelkom, ko supervizor osebo povabi, da vzpostavi dialog z elementi izdelka. Skrbi za to, da supervizant uporablja prvoosebno in sedanjisko obliko govora, da ostane tukaj in zdaj. V tem procesu ozavešči nove vsebine, poglede in na neki točki začne s povezovanjem s konkretnim vprašanjem, ki ga je supervizant postavil v zvezi s svojim problemom.

Sklepna vprašanja: Kaj je zdaj novega, kar veš o sebi in lahko uporabiš pri tem problemu? Kateri so zdaj tvoji prvi koraki? Vajo lahko nadgradimo tudi v smeri, da supervizant izreže dele iz posameznih listov in jih sestavi v novo celoto. Usmerjamo v tiste dele, ki so mu v podporo in pomoč.

Primer

Supervizantka je imela dilemo, ali naj odide na daljše potovanje in kako bo to vplivalo na njeno delo s skupino. Nikakor se ni mogla odločiti, zaustavljal jo je močan občutek dolžnosti in krivde, ker bi za 3 mesece prekinila delo, predvsem pa jo je težilo prepričanje, da bo to slabo vplivalo na odnose med člani skupine in njo. Ob pogledu na Joharijevo okno je opazila, da je na listu, na katerem je pisalo, kaj drugi vedo o njej, česar ne ve o sebi, opazila veliko svetlih barv, ki so se prepletale v nekakšno mavrico. Prepoznala je, da je imela vnaprej ustvarjano prepričanje, da bodo člani zapustili skupino, nikakor pa ni pomislila, da bi se lahko veselili njene vrnitve, tudi sami izkoristili čas prekinitve za svoje projekte in lahko celo komaj čakali, da nadaljujejo po prekinitvi. Po dialogu s sliko, ki je predstavljala tisto, česar sama ne ve o sebi niti drugi ne o njej, je prepoznala svojo sposobnost prilagajanja in sledenja spremembam. Zavedela se je tudi tega, da bo lahko po vrnitvi vnesla

pridobljene izkušnje v skupino, članom pa bo lahko model, kako slediti sebi in dobro poskrbeti zase. To je bilo zanjo veliko presenečenje, saj je bilo nasprotni njenemu prepričanju, da dobro delati pomeni izključno delati in si ne privoščiti potovanja.

Vaja: Hranjenje demonov

Navodila za tehniko Hranjenje demonov sem priredila po tehniki, opisani v knjigi Allione Tsultrim (2008) *Feeding your Demons, Ancient Wisdom for Resolving Inner Conflict*. Gre za staro budistično tehniko, ki je prilagojena sodobnemu zahodnemu človeku, je projektivna metoda. V SKKJ (2020) najdemo razlago, da je demon duh, ki odločilno vpliva na človekovo življenje in usodo. V tej tehniki razumemo, da je demon introjekt, prepoznamo ga po tem, da imamo občutek, da nekaj deluje mimo nas, proti naši volji ... Lahko ga doživljamo tudi kot odcepljeni del sebe. Skozi proces ga ozavestimo, spoznamo, kaj ta naš del potrebuje, in ga nahranimo.

1. korak – najdi demona:

Razmisli o stresnih situaciji, o temi, dilemi, problemu, na katerem želiš delati. Odloči se, s katerim »demonom« želiš delati. Prepoznaj mesto v telesu, kjer zaznaš najmočnejše senzacije, ko si v stiku z njim. Ozavesti kvalitete senzacije v telesu (barvo, obliko, teksturo, temperaturo ...).

2. korak – personificiraj »demona« in ga vprašaj, kaj potrebuje:

Personificiraj senzacijo (občutek) kot bitje z rokami, nogami, očmi in ga pogledaj v oči. Če se pojavi kot objekt, si predstavljaš, kakšen bi bil, če bi ga animiral. Opazi barvo, površino, spol, velikost, karakter, čustveno stanje, njegov pogled in morda še kaj, česar nisi prej opazil.

Ko si demona predstavljaš in ga animiraš, ga materializiraj, oblikuj ga iz različnih materialov: papir, barve, das-masa ali glina, uporabi različne elemente

PREGLEDNICA 1*Vprašanja za vodenje dialoga*

Vprašaj demona.	Odgovori v vlogi demona.
Kaj želiš od mene?	Od tebe želim (hočem) ...
Kaj potrebuješ od mene?	Od tebe potrebujem ...
Kako bi se počutil, če bi dobil, kar potrebuješ?	Ko bom dobil, kar potrebujem, se bom ...

3. korak – pogovor z demonom:

Vodimo pogovor med demonom in osebo (glej **PREGLEDNICO 1**), dajemo navodila. Uporabimo dva stola. Ko mu postaviš vprašanje, nemudoma zamenjaj mesto z njim.

Sedi na mesto, kamor si prej postavil demona, in si dovoli toliko časa, dokler zares ne zlezeš v njegove čevlje. Postani demon. Morda lahko opaziš, kako tvoj običajen »jaz« zglada z njegovega zornega kota.

4. korak – hranjenje demona:

Vrni se na svoje mesto. Vzemi si čas in poskušaj ponovno videti demona pred seboj. Poišči v sebi kvaliteto tistega občutka ali čustva, ki bi ga imel demon, če bi bila njegova potreba zadovoljena (odgovor na vprašanje 3). Nahrani demona s to kvaliteto, tem občutkom. Predstavljaš si, kako ta kvaliteta vstopa vanj. Hrani ga, dokler ni popolnoma zadovoljen. Če to traja, si le predstavljaš, kako bi demon zgledal, če bi bil popolnoma nahranjen s to kvaliteto in bil zadovoljen.

5. korak – srečanje z zaveznikom:

Običajno se demon začne spreminjati. Spodbudimo supervizanta, da opazuje spremembe. Če je na mestu, kjer je bil prej demon, prisotno bitje, naj ga vpraša, če je njegov zaveznik. Če mu odgovori, da ni, naj povabi zaveznika, da se pojavi. Če pa je demon popolnoma izginil in je mesto prazno, potem naj preprosto samo povabi zaveznika.

Usmerimo supervizanta, da opazuje zaveznika, njegovo podobo (barvo, obliko, teksturo ...), gleda v njegove oči. Kakšen je njegov pogled? Postavi naj mu vsa štiri vprašanja ali izbere le katero od sledečih vprašanj (glej **PREGLEDNICO 2**). Tako kot v predhodnem koraku pri delu z demonom naj vsakokrat zamenja mesto in postane »zaveznik«, ko odgovarja na vprašanja. Vrne naj se na svoje prvotno mesto, si vzame čas, da začuti pomoč in zaščito, ki prihaja od njegovega zaveznika. Potem naj si predstavlja, kako se zaveznik staplja z njim, oba se razpustita v praznino, kar naravno predstavlja naslednji korak.

PREGLEDNICA 2

Vprašanja za vodenje dialoga

Vprašaj zaveznika.	Odgovori na vprašanja. Govori kot zaveznik.
Kako mi boš pomagal?	Pomagal ti bom pri ...
Kako me boš ščitil?	Ščitil te bom pred ...
Kakšno zavezo mi daješ?	Obljubljam ti, da bom ...
Kako naj pridem o tebe?	Do mene prideš tako, da ...

6. korak – počivaj v zavedanju:

Supervizantu damo čas in ga usmerimo, naj nekaj časa počiva v občutku, da se zaveznik razpusti v njem in da se sam razpusti v praznino. Dovolj naj si, da njegov um počiva, zgolj občuti, brez iskanja zaključka ali kakšne posebne izkušnje. Zgolj počiva naj, ne da bi s čimerkoli zapolnil mesto, naj se ne trudi, da se kaj določenega zgodi ali da dela zaključke.

7. korak – integriraj spoznanja:

Šele po fazi počitka supervizanta povabimo, naj poveže izkušnjo s konkretno situacijo. Naj izbere tisto, kar mu bo v nadaljnjem delu pomagalo, kako bo spoznanja uporabil v konkretni situaciji oziroma dilemi ali problemu. To je faza integracije, v katero je

pomembno vključiti kognitivni del in konkretizirati, da bo izkušnja obogatila in podprla supervizanta pri njegovem delu.

Primer

Supervizantka se je srečevala s stresom, ki ga je prepoznavala kot občutek, da nikoli ni dovolj dobra, nikoli ne stori dovolj, v sebi je zaznavala močnega kritika. Oblikovala ga je v demona, ki ga je izdelala iz gline, imel je mnogo rok in nog, iz glave so gledali izrastki na vse strani, pobarvala ga je v črno z belimi progami. Demon ji je v pogovoru povedal, da od nje pričakuje, da je prisotna in mirna. Poiskala je to kvaliteto v sebi, začutila jo je kot energijo v predelu srca in v rokah. Ko ga je nahranila s to kvaliteto, se je pred njenimi očmi začel spreminjati. Potem je izdelek spremenila, odstranila je izrastke na glavi, narisala mu je nasmeh, odstranila veliko rok, pustila le dve in ju sklenila v predelu srca. Zavedela se je, da je zanj pomembno, da ne išče vedno novih tehnik in načinov dela z uporabniki. Da je to, kar zna, dovolj in da je pomembneje, da se zna ustaviti, resnično prisluhniti uporabnikom, biti prisotna in čuječa, uporabnikom bolj slediti v njihovem procesu in predvsem razvijati svojo sočutno prisotnost. Ob tem spoznanju se je sprostila, njen glas je postal mehkejši, izraz na obrazu pa toplejši. Zavedala se je svoje grandioznosti in našla pot v ponižnejšo držo do sebe in drugih. Demon se je skozi proces iz kritika spremenil v zaveznika, ki ga je preprosto poimenovala Srce. Na vprašanje, ali ve, kje ga najde, ji je odgovoril, da je z njo ves čas, da naj si le položi roke na srce in ga pokliče.

SKLEPI

Uporaba izrazne umetnosti v superviziji je ena od možnosti, kako razširiti nabor tehnik. Preden pa se je lotimo, je dobro imeti nekaj lastnih izkušenj s tem načinom dela. Tako bomo lažje spremljali svoje supervizante in zaupanje v proces bo naravno vzniknilo iz nas ter ga bomo prenašali skozi svoje delo tudi na druge. Zaupanje za upanje in pomoč za moč.

LITERATURA

- Allione, T. (2008). *Feeding your Demons: Ancient Wisdom for resolving Inner Conflict*. Little, Brown.
- Buber, M.(1982). *Princip dialoga*. Društvo izdajateljev časnika 2000.
- Goren-Bar, A. in Černič, K.(2018). *The secrets of expressive arts therapy & Coaching: A dialogue between master and disciple*. 1. in 2. del. Columbia SC.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper.
- Schuck, C. in Wood, J. (2011). *Inspiring Creative Supervision*. Jessica Kingsley Publishers.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000). Spletna izdaja. Slovenska akademija znanosti in umetnosti. Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Založba ZRC.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET NOVEMBRA 2023

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

375

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo

v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Preglednice naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka preglednica naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu preglednice naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja preglednice morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo primerne kakovosti za tisk. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje besedila s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobresednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. V reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej zadnjo izdajo priročnika *Publication manual of the American Psychological Association*). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala avtorica Razpotnik leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. Vključevanje reference v besedilo naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobessedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "To je dobessedni navedek," ali "Tudi to je dobessedni navedek."), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
3. Vse članke dajemo praviloma v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo

naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.

4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačen izvod revije.

Prispevke pošljite na naslov **revija@zzsp.org**
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

spletna stran revije: **www.revija.zzsp.org**

Alenka Kobolt Uvodnik	111
Vesna Savarin O trenutnih aktivnostih Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje	117
Janko Stergar Zgod(b)ovina Društva za supervizijo, kovčing in organizacijsko svetovanje	119
Louis Van Kessel Professional Supervision — A Discipline and Profession in Its Own Right: Its Historical Roots and Evolution	143
Anja Čorić Supervizija kot metoda preprečevanja poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih	179
Tatjana Vlašić, Kristina Urbanc Competences Required for Participation in Supervision of Students	205
Maša Žvelc, Gregor Žvelc Telesna dimenzija v superviziji in regulacija fizioloških stanj	233
Petra Videmšek Razkrivanja sočutnega zadovoljstva v procesih supervizije	261
Tanja Rupnik Vec Supervizija kot proces ohranjanja pozitivnega duševnega zdravja (well-being) zaposlenih	287
Tomaž Vec Teoretična izhodišča razvojno-edukativno- integrativnega modela supervizije	307
Claus Faber How to Use the “Group Dynamic Space” in Supervision	333
Wolfgang Knopf Supervizija v organizacijah	345
Tatjana Verbnik Dobnikar (Po)Moč izrazne umetnosti v superviziji	359

