

PETRA VIDEMŠEK

# SUPERVIZIJA V SOCIALNEM DELU

Učenje na podlagi dobrih izkušenj

**Petra Videmšek**

**SUPERVIZIJA V SOCIALNEM DELU: učenje na podlagi dobrih izkušenj**

**Izdala:** Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani, 2021

**Avtorske pravice:** avtorica in Fakulteta za socialno delo UL © 2021

**Za založbo:** Borut Petrovič Jesenovec

**Oblikovanje, prelom in naslovnica:** Branka Smodiš

**Jezikovni pregled:** Borut Petrovič Jesenovec

**Tiskarna:** Nonparel d.o.o., Škofja Loka

**Naklada:** 200

**Finančna podpora:** Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

**Cena:** 28 evrov

---

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Univerzitetna knjižnica Maribor

364.62(497.4)

VIDEMŠEK, Petra

Supervizija v socialnem delu : učenje na podlagi dobrih izkušenj /  
Petra Videmšek. - Ljubljana : Fakulteta za socialno delo, 2021

ISBN 978-961-6569-75-0  
COBISS.SI-ID 75702275

## KAZALO

<b>SLOVARČEK</b>	<b>5</b>
<b>KNJIGI NA POT V DIALOŠKEM PROCESU</b>	<b>9</b>
<b>PREDGOVOR</b>	<b>13</b>
<b>ZAHVALE</b>	<b>23</b>
<b>PRVO POGLAVJE:</b>	
<b>RAZVOJ SUPERVIZIJE V SOCIALNEM DELU: OD MENTORSTVA DO PODPORE</b>	<b>25</b>
<b>Kaj je supervizija?</b>	<b>25</b>
Je supervizija spodbudila razvoj stroke socialnega dela?	29
<b>NALOGE SUPERVIZIJE</b>	<b>34</b>
Administrativna naloga	35
Izobraževalna naloga	40
Podporna naloga	42
Mediacijska naloga	45
<b>PRISTOPI K SUPERVIZIJI</b>	<b>49</b>
Razvoj supervizije v Sloveniji	63
Povzetek	75
<b>DRUGO POGLAVJE:</b>	
<b>OD TRADICIONALNE DO POZITIVNE SUPERVIZIJE</b>	<b>77</b>
<b>Teoretske osnove razvoja v tradicionalni superviziji</b>	<b>78</b>
Vpliv družbenih gibanj na spremembe v superviziji	101
Vpliv koncepta perspektive moči na spremembe v superviziji	106
Vpliv terapevtskih pristopov na spremembe v superviziji	114
<b>K REŠITVI USMERJENA SUPERVIZIJA</b>	<b>117</b>
<b>POZITIVNA SUPERVIZIJA</b>	<b>129</b>
Oblike in načini podajanja povratne informacije	133
Razlike med tradicionalno in pozitivno supervizijo	139
Povzetek	142
<b>TRETJE POGLAVJE:</b>	
<b>POSEBNOSTI PRI IZVAJANJU SUPERVIZIJE V SOCIALNEM DELU</b>	<b>145</b>
Soustvarjanje v superviziji	145
Delovni odnos v superviziji	148
Povzetek	162

ČETRTO POGLAVJE:	
<b>REFLEKSIJA KOT PROCES UČENJA V SUPERVIZIJI</b>	<b>163</b>
Pomen refleksije v superviziji	164
Povzetek	201
PETO POGLAVJE:	
<b>OKVIR DELA V SUPERVIZIJI</b>	<b>205</b>
Pogoji za izvedbo supervizijskega procesa	207
Faze supervizijskega ciklusa	212
Struktura supervizijskega srečanja	227
Etika v superviziji	237
ŠESTO POGLAVJE:	
<b>O POMENU SKRBI ZASE KOT ZAŠČITI PRED IZČRAPANOSTJO ZARADI SOČUTJA</b>	<b>249</b>
Razvoj kulture skrbi zase	255
Razumevanje potrebe za skrb zase - o tem, zakaj je kovačeva kobila je vedno bosa	259
Vsakodnevna skrb zase v praksi	264
Kako lahko kot supervizorka poskrbimo same zase	280
NAMESTO SKLEPA:	
<b>ZAKAJ POTREBUJEMO SUPERVIZIJO V SOCIALNEM DELU</b>	<b>293</b>
<b>VIRI</b>	<b>301</b>
<b>RECENZIJI</b>	<b>323</b>
Recenzijaizr. prof. dr. Alenke Kobolt	323
Recenzija red. prof. dr. Kristine Urbanc	327
<b>INDEKS</b>	<b>331</b>

## SLOVARČEK

**Supervizija** je priložnost za konstruktivno razpravo o tem, kaj in kako delamo v praksi socialnega dela, je poglavitni vir podpore pri spoprijemanju z izzivi, ki jih praksa prinaša, in je smerokaz možnih rešitev v nastalih situacijah. Je proces, v katerem potekajo različne spremembe. Supervizija temelji na refleksiji o izkušnjah, ki pripomorejo k pridobivanju novih kompetenc in večanju moči posamezne strokovnjakinje.<sup>1</sup> Ta kompetentnost pridobiva na podlagi lastne izkušnje, s pomočjo katere spoznava nove stvari na poklicnem in osebnem področju. Supervizija strokovnjakinji omogoča, da razmišlja o svojem delu, soustvarja možne nove rešitve in širi področje svojega poklicnega delovanja. Pri tem procesu ji pomaga supervizorka, ki potrebuje občutljivost za prepoznavanje možnih sprememb ter je čuječ in spoštljiv zaveznik.

**Intervizija** je pristop v superviziji. V interviziji sodelujejo strokovnjaki s podobnimi delovnimi izkušnjami. V njej nihče od sodelujočih ne prevzame stalne vloge intervizorke. Namenjena je podpori, medsebojnemu učenju in izmenjavi mnenj.

**Supervizorka** je strokovnjakinja, ki ima dolgoletne praktične izkušnje in se je usposobila za vodenje supervizijskih procesov. Je učiteljica, občutljiva za prepoznavanje možnih sprememb, ki s svojim zgledom in delovanjem usmerja supervizantke (strokovnjakinje, pripravnice, študentke) pri kontinuiranem učenju in premisleku o njihovem delu.

**Intervizorka** je strokovnjakinja, ki na posameznem intervizijskem srečanju prevzame vodenje intervizije in s svojimi izkušnjami, idejami sodeluje v celotnem procesu. Deluje po načelu supervizije, a zanjo še ni usposobljena.

<sup>1</sup> V besedilu uporabljam žensko slovnično obliko, ki pa je vsakokrat zamenljiva z moško.

**Supervizantka/intervizantka** je strokovnjakinja, ki je vključena v supervizijski/intervizijski proces in na posameznem srečanju predstavi svojo situacijo ter postavi supervizijsko/intervizijsko vprašanje. Na srečanju je odgovorna za vsebino supervizije, saj pripravlja gradiva in postavlja svoja konkretna vprašanja, izraža dvome, ki se ji pri delu porajajo, odgovorna je tudi za rezultate svojega učenja. Od vsake supervizantke/intervizantke se pričakuje, da bo dosledno upoštevala vse tisto, kar je sprejela ob sklenitvi supervizijskega/intervizijskega dogovora.

**Članice supervizijske** skupine so strokovnjakinje, ki sodelujejo v procesu supervizije in s svojim znanjem pomagajo supervizantki do novih spoznanj v okviru situacije, ki jo je predstavila. Člani supervizijske/intervizijske skupine so strokovnjaki, ki so vključeni v supervizijsko/intervizijsko skupino in aktivno sodelujejo v njej. Na podlagi lastnih izkušenj supervizantki/intervizantki pomagajo do novega spoznanja.

**Supervizijsko gradivo** je bolj ali manj natančen opis konkretne izkušnje iz prakse, ki bi jo supervizantka/intervizantka želela na srečanju predelati in na podlagi katere bi se učila.

**Supervizijsko vprašanje** pomeni orientacijo za delo. Postavi ga supervizantka/intervizantka o zgodbi ali dogodku, na podlagi katerega se želi učiti. Usmerjeno mora biti v sedanjost.

**Refleksija** je proces natančnega razmisleka o posameznem dogodku ali izkušnji, ki se je zgodila, in novo znanje, nova perspektiva, ki smo jo pridobili kot rezultat tega procesa. Refleksija osmisli, kje smo v naši praksi, naš odnos do profesije in službe, kjer opravljamo delo. A to samo po sebi še ne bo pomenilo spremembe našega profesionalnega ravnanja. Zgolj refleksija še ne prinaša sprememb in še ne zagotavlja, da bomo dobri praktiki.

**Reflektiranje** je ključna kompetenca in osrednji proces v superviziji. Pomeni prepoznavati to, kar se dogaja, ko smo v supervizijski situaciji, pomeni pogledati nazaj, na svojo lastno izkušnjo, jo osvetliti, razmišljati o njej in o tem, kaj bi lahko bilo drugače. Jezik socialnega dela je osredotočen na spremembe in iskanje možnosti novega. Ustvarja tisto, česar še ni. Reflektiranje spodbuja razmislek o spremembah.

**Refleksivnost** je refleksija o našem refleksivnem procesu (Mantell in Scragg, 2019, str. 16). Je strategija spraševanja o našem strokovnem odnosu, razumevanju teorije, ki jo uporabljamo, vrednot, predpostavk, predsodkov in navad, razumevanju naših kompleksnih vlog v odnosu do drugih (Bolton, 2010, str. 7). Biti refleksiven pomeni prepoznati, kje so omejitve našega znanja ali kako se naše vedenje zlije z zahtevami strukture organizacije. Gre za vprašanje, kako se naša dejanja skladajo z vrednotami in teorijami, za katere se zavzemamo.

**Refleksivna praksa** pomeni, da šele takrat, ko se refleksija, naše razmišljanje, zavedanje naših dejanj, nova spoznanja prenesejo v prakso, refleksija postane tudi »refleksivna praksa«. Refleksivna praksa omogoča, da se strokovne delavke pri svojem delu ves čas zavedajo, kaj delajo in kakšen pomen ima to delo (Bruce, 2013, str. 32). Refleksivna praksa tako izraža naš odnos do refleksije in izkušenj, ki smo jih pridobili z namenom, da jih uporabimo v praksi. Refleksivna praksa praktiku omogoča, da se uči o sebi, svojem delu, načinih, kako se povezuje z drugimi, ipd.

## KNJIGI NA POT V DIALOŠKEM PROCESU

Besedilo je nastajalo na poseben način. Potekalo je v posebnih razmerah in v duhu dialoškega procesa soustvarjanja. Dobro, da je to napisano. Petra si je želela, da napišem uvod, in ker sama tega več nisem zmogla, je besedilo nastalo tako, da sva ga napisali skupaj in da sva skupaj hodili po tej poti. Petra se mi je pridružila, mi brala besedila in pisala, kar sem povedala, nato mi je ponovno brala, kar sva zapisali. Sama tega ne zmorem več. To je bil čudovit proces. Najin način sodelovanja je velik prispevek k razumevanju procesa socialnega dela in razumevanja supervizije. S tem pregledom besedila in pogovorom sem spoznala bistvo in smisel, kako sem začela jaz, kot predavateljica na Fakulteti za socialno delo, kako sem začela kot supervizorka in kako je na to pot vstopala Petra. Ozrli sva se nazaj, pogledali sva trenutno situacijo, ko stojiva skupaj in pregledujeva nastalo besedilo, predvsem, kaj nam to besedilo prinaša in kakšen pomen ima za stroko socialnega dela. To me osrečuje. Ker me je Petra povabila, da lahko sodelujem na način, kot zmorem, ker ne morem več tako, kot sem želela, sva skupaj pokazali edini možen način, da soustvariva to vsebino, in pokazali sva, da je vse mogoče. Tukaj, v najinem sodelovanju, je pravzaprav zbrano znanje o tem, kako ravnamo na naši fakulteti in kako lahko študentke na podlagi te izkušnje vidijo, da to, o čemer jim predavamo, deluje. Iz moje izkušnje dela na Fakulteti za socialno delo mi je dragoceno, da zdaj s tem uvodom prinašam še to izkušnjo iz supervizije, da lahko tudi to supervizijsko izkušnjo prevzamejo študentje in študentke naše fakultete.

Knjiga *Supervizija za socialno delo: učenje iz dobrih izkušenj* pokaže še več kot to, kar sem jaz v stroki socialnega dela razvijala. Če se spomnim svojih začetkov učenja psihologije za socialno delo, lahko povem, da sem se znašla pred nalogo, kakšno in katero znanje

psihologije potrebujemo v socialnem delu, da bomo lahko usposobili dobre socialne delavke, ki bodo z usvojenimi znanji pomagale ljudem, ki potrebujejo našo pomoč. Bila sem v stiski, kaj izbrati kot tisto psihološko znanje, ki bo uporabno za socialno delo.

Danes je zelo jasno, da je tisto, kar zares plemeniti socialno delo in kar sodi v dobro in najboljše v socialnem delu, naša usmerjenost v to, da se znamo, hočemo in se moramo pridružiti človeku, da smo skupaj z njim, da soustvarimo pomoč, podporo, sodelovanje in spremembe.

To pa so že elementi, ki jih zdaj uporabljamo tudi v superviziji. Teh elementov takrat jaz nisem poznala. Razvoj znanja psihologije družine in psihološkega znanja za socialno delo je bilo, kar zadeva mene, zame priložnost za spoznavanje drugačne psihologije in nov premislek o tem, kaj socialno delo potrebuje. In iz tega je izhajalo in nastajalo supervizijsko znanje za najboljše možno socialno delo. To je značilno moj in Petrin supervizijski začetek. Izhajali smo iz psihološkega znanja. To pa je že prva supervizijska past, v katero smo se sprva ujeli, in veseli me, da imamo danes pred sabo knjigo, ki poudarja posebnosti supervizije v socialnem delu.

Delo, ki je pred nami, ima več prednosti. Prva in ključna je gotovo ta, da je Petra socialna delavka, ki s svojim razumevanjem socialnega dela vodi supervizijske procese. In najpomembnejše je to, da je spoštljiva. Supervizijo ne razume kot nekaj, kaj je za zraven. Razume jo kot samoumevni del socialnodelovnega ravnanja, kot temelj za razvoj stroke kot znanosti in za razvoj strokovne delavke. Petra je bila vedno usmerjena v najboljši možen razvoj znanosti in posebnosti stroke. Petrino učenje pri meni je bilo učenje mojih ključnih konceptov socialnega dela kot pomemben del znanja za celotno stroko, ona pa je meni, v tem razmišljanju skupaj dodaja svoje izkušnje, še posebej pomembne pa so izkušnje, ki jih je prinesla iz angleškega okolja. To je dragocenost, ki je pred tem nisem poznala. Zame je po 60 letih učenja na tem področju dragoceno, da vidim, da naša znanja, izkušnje iz socialnega dela, prenesemo drugam.

Petrina knjiga je pomembno delo. V njej je znanja, ki jih imamo v znanosti in stroki socialnega dela, združila in pripeljala v supervizijo. Že v prvem poglavju Petra v izhodišče postavi stroko socialnega dela in opredeli, kako ona, kot profesorica, socialna delavka in

supervizorka, razume supervizijo, in predstavi razvoj znanosti stroke in njenih posebnosti.

V drugem poglavju lepo pokaže na razvoj supervizije. Najbolj ključno pa je njeno razumevanje pomena supervizije in preobrat od tega, v čem nismo dobri, k temu, kar nam gre. Naredila je preobrat od napak k iskanju novega, česar pred tem še ne vemo. Njeno temeljno vodilo je, da je supervizija proces, iz katerega ljudje odhajajo z več in ne manj moči. Pomemben in dragocen prispevek je tudi v tem, da je prenesla v supervizijski proces vse to, o čemer smo v stroki socialnega dela govorili, a nismo nikoli zares prenesli v supervizijo.

V tretjem poglavju so odlično utemeljene posebnosti, ki se dogajajo prav v superviziji za socialno delo. Posebnost je gotovo soustvarjanje. Petra je nekatere elemente supervizije dopolnjevala tudi iz drugih strok, a se izkristalizirala prav v tem delu, v čem smo v superviziji drugačni. Jaz sem se morala učiti, kaj je socialno delo. Petra je to znala. V proces učenja za supervizorko je vstopila v želji, da podpre strokovne delavke. Pridružila se je izobraževanju, ki smo ga izvajali na področju socialnega varstva in ga je vodila Vida Milošević Arnold. Prepoznala je, kako pomembna je osebna izkušnja. Točno to, kar mora imeti vsak, ki pride v proces supervizije, da dobi podporo in pomoč na celotni poti, da vidi, v čem je dobra, kaj ji gre in česa več ne bo počela. In gotovo je temeljena posebnost ta, da poteka supervizija v delovnem odnosu, ki je spoštljiv, in da je supervizorka spoštljiva in odgovorna zaveznica. Tudi sama sem supervizorka. Ko smo začeli razvijati supervizijo v socialnem delu, nismo prav dobro vedeli, kaj je socialno delo. Želeli smo pomagati, biti z ljudmi in hkrati pomagati tako, da bo učinkovito. To je bila naša pot. Danes pa imam pred seboj dragoceno delo, ki združuje znanost socialnega dela s supervizijo, ki jo Petra razume kot odnos, ki je dinamičen in osredotočen na to, kar je mogoče spremeniti in na čem je mogoče delati. To je ključno sporočilo, razumevanje preobrata od tega, kar ni mogoče, k temu, kar lahko naredimo.

Dragocenost Petrinega dela je v tem, da avtorica pokaže, da soustvarjanje deluje. V četrtem poglavju pokaže na pomen refleksije, ki poteka v supervizijskih procesih, kjer supervizantka na podlagi izkušnje doživi negotovost, a je podprta v enkratni situaciji in raziskovanju

novih načinov ravnanja, ki ji omogočajo pridobivanje novih kompetenc, strokovno rast in razvidnost v njenem dobrem, to, kar jo dela posebno, in v čem je dobra. Namen supervizije je seveda v tem, da supervizantki omogoča krepitev moči. Dragocenost besedila je v tem, da nam Petra predstavi svoj model vodenja supervizije, v katerem uporabi vse temeljne elemente socialnega dela, jezik v procesu je spoštljiv, spodbuden in se osredotoča na vire moči supervizantke. Že v izhodišču Petra izhaja iz prepričanja, da je supervizantka kompetentna za svojo zaznavo in jo zna smiselno utemeljiti.

Sebe na Fakulteti za socialno delo doživljam delno kot profesorico socialnega dela in delno kot supervizorko v procesih pomoči, v katerih je ključen odnos, odnos, ki temelji na spoštovanju ljudi, naših sogovornikov. Hvaležna sem, da imamo pred sabo knjigo, ki nas bo učila, kako lahko izvajamo supervizijo s tem, da ohranjamo ta spoštljiv odnos, da v ljudeh prepoznavamo tisto, v čemer so dobri, in da strokovne delavke podpremo pri iskanju novih poti.

V petem poglavju se namreč seznanimo s socialnodelovnim načinom vodenja supervizije, kjer ima osrednji prostor pogovor, ki poteka v dialogu in v katerem si supervizorka prizadeva ustvariti okoliščine, v katerih se sliši glas vseh udeležениh in se raziskuje možne nove poti.

Posebno dragocen prispevek knjige je zapisan v poglavju o skrbi zase, kjer Petra v izhodišču postavi skrb zase kot pogoj, da strokovne delavke lahko opravljajo poklic, kjer so jim zagotovljeni pogoji za delo in za preverjanje tega, kje so na poti soustvarjanja novih načinov dela.

Zelo dragoceno je, da smo dobili delo, ki socialno delo umešča v izhodišče. Če ni socialnega dela, izgubljam naša znanja, zato želim poudariti, da je pomembno, da je Petra s svojim delom naredila prav to: umestila socialno delo v izhodišče. Kot dolgoletni profesorici mi je pomembno, da se znanje nadgrajuje, dopolnjuje in da ostanem v tem spominu ne samo kot profesorica socialnega dela, temveč da tudi najino skupno delo pokaže moja prizadevanja za razvoj supervizije.

zasl. prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

## PREDGOVOR

Povodov za izdajo knjige je več. Poglavitni razlog so pripovedi, situacije, ki so jih na supervizijskih srečanjih pripovedovale udeležene supervizijskih srečanj. Teh zgodb je bilo veliko. Analiza zgodb je pokazala, da so si zgodbe, ne glede na to, kje so se zgodile in kdo jih je pripovedoval, med seboj zelo podobne. V vseh zgodbah je bilo moč zaznati veliko znanja strokovnih delavk, njihov trud, da bi sogovornikom pomagale do zelenih ciljev, zagnanost, da bi dosegle spremembe tako na strukturni kot na odnosni ravni. Supervizijska srečanja, ki sem jih vodila, so vedno znova pokazala, da je supervizija ne le prostor, kjer se učimo druga od druge, temveč predvsem prostor, kjer se učimo sami od sebe, na podlagi naših izkušenj. Zelo očitno je bilo, da imajo strokovne delavke številna znanja in vedenja o ravnanjih, a jih preredko ubesedijo. Da imajo številne izkušnje z raznovrstnimi načini spoprijemanja z dilemami v praksi. K pisanju pa me je še najbolj spodbudilo spoznanje, da so se največ naučile ne po zaslugi napak, temveč po zaslugi dobrih izkušenj. In prav to je poglaviti razlog, da sem se odločila napisati knjigo, ki bo pokazala dragocenost teh izkušenj, ki so mi bile zaupane na supervizijskih srečanjih. V knjigi bom pokazala pomen supervizije, ki v socialnem delu poteka na specifičen, socialnodelovni način. Prvi namen zapisa je torej prikazati potrebo po tem, da se strokovnim delavkam omogoči supervizijo kot osnovno sredstvo za dobro, kompetentno socialno delo.

Supervizija je bila in je še danes prepoznana kot nujni sestavni del prakse, čeprav pregled literature pokaže, da je bilo le malo dokazov o tem, kaj ta uspešnost v praksi v resnici pomeni (Ming-sum, 2005; Wonnacott, 2014). Vse to seveda kaže, da je supervizija zelo kompleksen proces, ki mora biti prožen in se odzivati na najrazličnejše potrebe skupine. Je proces vseživljenjskega učenja strokovnjakinje.

In je proces, ki je osredotočen na odnose, tako na ravni strokovne delavke in strokovnjaka z izkušnjami kot na ravni organizacije, širšega socialnega in družbenega okolja. To je bil še en povod za to, da se resnično lotim raziskovanja razsežnosti supervizije in supervizijskih procesov. Zavedam se, da je supervizija kompleksen proces, zato se v knjigi osredotočam predvsem na prakse, ki so v Sloveniji najbolj razširjene. V nasprotju z anglosaškim prostorom (Brown in Bourne, 1996; Wonnacott, 2014; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014; Knott in Scragg, 2016; Bruce, 2013) v Sloveniji najbolj uporabljamo skupinsko supervizijo. Zato sem raziskovala skupinske supervizije kot najpogostejši pristop k supervizijski praksi v Sloveniji in sem o njih največ pisala.

Raziskovalno gradivo, predstavljeno v knjigi, sem pridobila s kombinacijo raziskovalnih metod. Najprej sem se zelo sistematično lotila pregleda literature s področja supervizije. Pregled literature mi je omogočil spoznanje, da smo v supervizijskem procesu prešli več faz, ki sem jih sama opredelila kot prehod od tradicionalne supervizije do pozitivne. Nato sem se lotila kvalitativnega raziskovanja. Začela sem s fokusnimi skupinami in poglobljenimi intervjuji s supervizorkami (leta 2017), nadaljevala pa s poglobljenimi individualnimi intervjuji s supervizorkami (2018). Poleg tega sem v knjigi uporabila dokumentacijo o supervizijskih procesih (dogovore, poročila, evalvacije), ki sem jih pridobila od supervizork na področju socialnega varstva (2018–2020). Za raziskavo sem uporabila tudi sekundarno gradivo o razvoju supervizije v Sloveniji, ki je shranjeno na Fakulteti za socialno delo in tudi na Socialni zbornici Slovenije. Za primerjavo supervizijskih procesov sem od aprila do julija 2019 v Angliji (natančneje v Cambridgeu in Hatfieldu) opravila več poglobljenih intervjujev s supervizorkami na področju socialnega varstva in dobila vpogled v njihovo izvajanje supervizijskih procesov. Anglijo sem izbrala predvsem zato, ker sem tam opravljala trimesečno študijsko izmenjavo. S kombinacijo metod in longitudinalno raziskavo sem lahko vključila različne vidike preučevanja supervizijskih procesov in več perspektiv.

Poglavja v knjigi sem razdelila na sedem krovnih tem. V *prvem poglavju* se osredotočam na opredelitev supervizije in najpomembnejše teme, ki so sestavni deli supervizijskega procesa: odnosi,

podpora, moč in pomen procesnosti pri učenju. Pokažem, da je supervizija umetnost interakcije z ljudmi, ki zahteva veliko prožnosti, da najdemo različne načine dela, nove, estetske oblike sodelovanja, ki zagotavljajo zelene izide.

Ker so opredelitve supervizije zelo odvisne od časa, v katerem so nastale, v poglavju podrobneje predstavim zgodovino razvoja supervizije, ki prikaže temeljne paradigmatike spremembe, ki so se zgodile ne zgolj v stroki socialnega dela, temveč tudi v superviziji. Zgodovinski pregled začnem na začetku razvoja supervizije, v Združenih državah Amerike, od koder smo prenesli prve oblike učenja supervizije in zavedanja o njenem pomenu. Nadaljujem s predstavitvijo različnih nalog, ki jih je supervizija v zgodovini imela, in pokažem, kako so se te naloge v razvoju spreminjale od tradicionalnih nalog (izobraževalna, podporna in vodstvena) do meditativne naloge. Na podlagi različnih nalog supervizije predstavim tudi vlogo supervizorke (Kadushin, 1976, 1985; Milošević Arnold, 1997, 2004; Kobolt, 2002, 2004; Kobolt in Žorga, 2000; Bruce, 2013; Hawkins in Shohet, 2012, Wonnacott, 2014).

Čeprav v knjigi obravnavam predvsem skupinsko supervizijo kot tisti pristop, ki je ne samo cenovno ugodnejši, temveč ima številne druge pozitivne vplive na razvoj strokovne delavke, predstavim tudi druge možne pristope izvajanja supervizije (individualna, timska, vrstniška, osebna), predstavim pa tudi prednosti in pomanjkljivosti posameznih pristopov.

Sklepni del poglavja je namenjen razvoju supervizije v Sloveniji. Pišem o superviziji v socialnem delu in zanj. Imela sem priložnost, da sem se podrobneje seznanila s supervizijo v Angliji, in z gotovostjo lahko trdim, da smo v stroki socialnega dela začeli razvijati nam lasten način izvedbe supervizije, ki se sklada s temeljnimi koncepti stroke socialnega dela.

Na podlagi sistematičnega pregleda literature v *drugem poglavju* pokažem, da se je v okviru supervizijskih procesov zgodil prehod od t. i. tradicionalne supervizije (Smolić Krković, 1977; Kadushin, 1985; Milošević Arnold, 1994; Morrison, 1993; Žorga, 2002; Kobolt, 2002; Noble in Irwin, 2009), ki temelji na problemu – z namenom, da se najprej analizira problem in se ga nato rešuje (osrednje vprašanje je, kaj je narobe, in je to treba popraviti) – k paradigmi



iskanja rešitev – z namenom iskanja nečesa novega, ustvarjanja novih priložnosti in soustvarjanja (osrednje vprašanje je, kaj deluje, da bi supervizantke to lahko razvijale še naprej) (Wei-su, 2009; Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2015).

V poglavju predstavim, kaj so značilnosti supervizijskih procesov v posameznem obdobju, in pokažem, kateri so tiste teorije in dogodki, ki so najbolj zaznamovali ta prehod. Posebej obravnavam vpiv družjenih gibanj, terapevtskih pristov in konceptov, ki smo jih razvili v stroki socialnega dela. V superviziji za socialno delo se je tako zgodil morda ključen paradigmatški odmik: od tega, da se največ učimo na podlagi napak, k temu, da se bolje učimo iz dobrih izkušenj. Pregled literature (Milošević Arnold, 1997, 2004; Kobolt, 2002, 2004; Kobolt in Žorga 2000; Golja 2004) namreč pokaže, da supervizija omogoča učenje na podlagi napak. To seveda drži. A današnja paradigma socialnega dela navaja na to, da se moramo tudi v superviziji preusmeriti od tega, česa ne znamo, k temu, kar znamo. Temeljni koncept takšnega načina učenja temelji na perspektivi moči (Saleebey 1997; Rapp 1998; Bruce 2013) kot izhodišču supervizijskega delovnega odnosa. Učimo se iz dobrih izkušenj. To nas spodbudi k nadaljnemu, tudi kritičnemu razmišljanju o tem, kaj vse bomo še preizkusili, in nam omogoča raziskovanje novega. To je naš vir za nadaljevanje poti in kažipot za to, da se dobre izkušnje dogajajo. Številne strokovne delavke poznajo veliko takšnih zgodb, a so o njih tiho. Supervizija tako omogoča, da se krepí glas strokovnega dela ali, kot je dejal Michel Polanyi (1967), da se sliši tiho znanje strokovnjakinje.

Poglavje nadaljujem z vplivom k rešitvi usmerjenega pristopa na delo v superviziji in ga sklenem s pozitivno supervizijo, ki je nastala prav na pogladi prej omenjenih konceptov in pristopov.

*Tretje poglavje* je osredotočeno na posebnosti v razvoju supervizije v socialnem delu. Temelji supervizijskega procesa v socialnem delu so delovni odnos, ki smo ga razvili v socialnem delu (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005; Čačinovič Vogrinčič, 2010; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019), soustvarjanje in iskanje novih možnih poti. Tudi odnos in same vloge v superviziji so se spremenili. Supervizorka ni več avtoriteta, ki pove, kako je treba ravnati, je strokovnjakinja, ki spodbuja soustvarjanje. Danes vemo, da je najpomembnejša razsežnost srečanja dialog kot »izviren pogovor«

(Martin Buber, 1970) in kot ključno sredstvo za spreminjanje posameznikovega pogleda na svet in njegovih dejanj proti neenakosti moči (Paolo Freira, 1985). Po zaslugi dialoga danes ne doživljamo supervizorke kot nekoga, ki ve več in bo povedala, kako je treba ravnati, temveč smo v tem procesu enakovredni partnerji. Enakovredni partnerji v dialogu, v katerem udeleženke skupaj razmišljamo o možnih izidih za situacijo, v kateri se je supervizantka znašla. V sodobni paradigmi supervizije za socialno delo govorimo o tem, da gre za partnerski odnos, za dialog, v katerem ima najpomembnejšo in osrednjo vlogo refleksija.

V *četrtem poglavju* predstavim refleksijo kot osnovni element socialnega dela, ki omogoča izkustveno učenje v superviziji. Refleksija je vse od obstoja stroke socialnega dela opisana kot podlaga za razvoj posameznice kot strokovnjakinje, zato je refleksija tudi ključni del poučevanja in izobraževanja na Fakulteti za socialno delo (Mešl, 2008; Kodele in Mešl, 2015; Šugman Bohinc, 2020; Videmšek in Kodele, 2019). Čeprav jo sprva študentke nerade izvajajo, omogoča razmislek o tem, kaj delamo in kako to delamo. Refleksija omogoča razmislek o kompleksnosti vrednot, čustev in načel socialnega dela. Kljub pomanjkanju raziskav o učinkovitosti uporabe supervizije v praksi knjiga dokazuje, da supervizijo potrebujemo, če želimo vzdržati v situacijah, s katerimi se srečujemo. Še več, supervizija je vse bolj prepoznana kot nujno strokovno delo, ki strokovnjaku omogoča refleksijo o delu in podporo pri tem, hkrati pa prav zaradi omenjene refleksije o ravnanju vpliva na razvoj stroke kot znanosti. Zato ni naključje, da je stroka socialnega dela dejavna znanost, ki intenzivno prepleta teorijo in prakso. Socialno delo pravzaprav temelji na teorijah, ki so nastale v praksi, in na teorijah, ki prehajajo od učenja na podlagi napak k učenju s pomočjo izkušnje.

Vse od vzpostavitve refleksije ta zavzema pomembno vlogo pri razvoju praktika. Zato so dela Donald A. Shöna postala tako rekoč model za prepoznavanje praktikovega znanja, ki je povezano s teorijo ravnanja (*knowing in action linked to theories of action*). Praktikovo znanje tako pokaže, kaj delam. In Schön (1991) je poudaril dvoje:

- če želimo izboljšati našo prakso, jo moramo razmišljati o njej (ubesediti, kaj pravzaprav počnemo). In ta refleksija vključuje bogato in natančno podlago znanja.

- znanje, ki smo ga razvili z našim delom, tako postane »znanje za ravnanje« ali »znanje za delovanje« (*knowing in action*). Veliko tega znanja je, kot navaja Donald A. Schön (1991) težko opredeliti ali ubesediti, zato pogosto temu zanj reče tudi intuicija in instinkt. To pomeni, da vsak posameznik razvija svoje lastne teorije, ki so prilagojene samo njemu in ga vodijo in mu pomagajo pojasniti, kaj dela. Imamo teorije o tem, kako voditi primer, kako vzpostaviti delovni odnos, kako komunicirati, ipd.

Da pa bi tako teorijo poimenovali, pa potrebujemo refleksijo, ki omogoča razpravo o vsem tem. In s tem preidemo na teorijo ravnanja, ki sta jo razvila Argyris in Schön (1974). Tudi teorija ravnanja vključuje dva dela, in sicer »prevzete teorije« (*espoused theories*) (to, kar rečemo, si delamo ali mislimo, da delamo) in teorije, ki jih uporabljamo (*theories-in-use*) (kaj se v praksi zgodi). Kaj so teorije o praksi, prepoznamo, ko poslušamo kolegice, ko razlagajo o svojem delu. Refleksija omogoča podlago za izboljšanje teorij, ki jih uporabljamo. Argyris in Schön (1974, str. 10) sta se tako spraševala, kako lahko spremenimo obstoječo teorijo, ki jo uporabljamo, ali kako se naučimo nove teorije za uporabo, če ne izrečemo, kaj moramo spremeniti, ali ne povemo, kako to delamo. Supervizija je podpora praksi pri njegovem profesionalnem razvoju, je vodilo za profesionalno odgovornost in sredstvo, ki omogoča profesionalno učenje in proces nenehne refleksije.

V poglavju pokažem razvoj refleksije in tudi spremembe, ki so se dogajale na področju refleksije. Na začetku predstavim vodilne teoretike, ki so razvijali refleksijo, ki je temeljila na učenju na podlagi izkušenj. John Dewey (1933) je menil, da lahko vsakdo vidi, da se ljudje ne učijo na podlagi napak, ampak po zaslugi refleksije po tem, ko so storili napako.

Opis razvoja refleksije nadaljujem s sodobnimi teoretiki (Thompson in Thompsom 2008; Noble, Gray in Johnston 2016; Bruce 2013), ki poudarjajo, da so se tudi na področju refleksije zgodile spremembe, ki so posledica spreminjajočih se razmer pri samem delu. Danes je tako velik poudarek na refleksiji o čustvih in občutkih in na tako imenovani kritični refleksiji, ki vključuje novo dimenzijo, in sicer sociološko, ki obsega širši kontekst socialnega, političnega

in kulturnega delovanja, ki vzdržuje neenakost in neugoden položaj ranljivih skupin (Thompson in Thompsom, 2008; Fook, 2012).

Jezik socialnega dela je osredotočen na spremembe in iskanje možnosti novega. Ustvarja tisto, česar še ni. Refleksija spodbuja razmislek o spremembah. Je kontekst za učenje. Vnaša pogled iz druge perspektive in različnih zornih kotov. Refleksija je tako ključna kompetenca in osrednji proces v superviziji. Pomeni prepoznavanje tega, kar se dogaja, omogoča spoznati, kje smo zdaj, in pomeni hkrati pogled na lastno preteklo izkušnjo in pogled naprej, kaj bi bili naši želeni izidi. In prav zato je supervizija v socialnem delu tako posebna. V superviziji za socialno delo in v njem se ne osredotočamo toliko na preteklost. Ta nam pomaga razmišljati o tem, kaj bi lahko bilo drugače. Ključno je, kaj bodo naši naslednji koraki, kaj bi želeli doseči in kaj potrebujemo, da bomo te spremembe lahko uresničili, in kako bomo vedeli, da jih uresničujemo, kaj se mora zgoditi. Prav to je supervizija v socialnem delu, ki jo lahko izvajamo na najrazličnejše načine.

Ker je celotna knjiga osredotočena na iskanje nečesa novega, v knjigi predstavim specifičen model refleksije kot proces učenja na podlagi tako imenovanih strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi v socialnem delu. Model sem izdelala na podlagi desetletnih izkušenj vodenja supervizijskih procesov. Izhajala sem iz teze: če želim vedeti, kaj je dobra socialnodelovna praksa, moram preučevati to, ne pa slabih praks. Sistematično sem se lotila pregledovanja literature, ki bi s teorijo podprla mojo tezo in mi omogočila oblikovanje modela vodenja supervizijskega procesa, ki bi izražal posebnosti stroke socialnega dela. Menim, da smo prav v stroki socialnega dela naredili pomemben korak k spremembam in razumevanju tega, kaj so najboljše podlage za učenje in kdo je največji strokovnjak za opredelitev situacije. Celotna knjiga temelji na teoretskem razumevanju posameznih tem, ki so podprle mojo tezo, in na izkušnjah iz vodenja supervizijskih procesov na področju socialnega varstva. Oblikovala sem model, ki vključuje koncepte socialnega dela in zagotavlja učinkovito podporo supervizantkam. Pokazalo se je, kaj so najboljše podlage za učenje. Osrednja tema supervizijskih srečanj ni več vprašanje, kaj je problem, temveč to, v čem so supervizantke uspešne. Prešli smo iz učenja na podlagi napak k iskanju tega, kaj deluje.

V *petem poglavju* se ukvarjam organizacijo supervizijskega procesa in vodenjem supervizije. Pojasnim procesnost, kajti supervizija ni zgolj enkratno srečanje, temveč proces. Šele v procesu se lahko dogaja učenje na podlagi izkušenj in šele proces omogoča, da skupina lahko uresniči zelene cilje. Predstavim proces supervizije s poudarkom na posameznih fazah, ki v tem procesu potekajo, in predstavim prvine, ki so opazne na vsakem supervizijskem srečanju.

V tem delu predstavim možen potek vodenja supervizije kot tudi tiste spretnosti, ki jih potrebuje supervizorka za vodenje tega procesa. Osrednji del poglavja pa je osredotočen na vsebino posameznega srečanja. Predstavim, kaj je lahko delovno gradivo in od česa je odvisna izbira vsebine posameznega srečanja. Posebej pa predstavim, da karkoli počnemo v superviziji, mora upoštevati etična načela, zato poglavje sklenem s tem, zakaj je etika ključna tema supervizijskih srečanj. Etika je vse, karkoli supervizija obsega, je »moralna pokrajina«, kot to poimenujejo Penny Henderson, Jim Holloway in Anthea Millar (2014), v kateri opravljamo strokovno delo. Če je supervizija razmišljanje o učenju, etika pa razmišljanje o tem, kaj delamo, potem zlahka vidimo prepletenost in ugotovimo, da sta supervizija in etika neločljivo povezani. V okviru supervizije namreč učenje poteka na podlagi konkretnih primerov s predstavitvijo etičnih dilem, s katerimi se socialne delavke v praksi srečujejo. Razprave znotraj supervizijskih procesov pripomorejo k razmišljanju o etičnih razsežnostih situacij in osredotočanju na načela in procese etičnega odločanja. Poglobljen razmislek in diskusije znotraj supervizijskih skupin pa podpirajo profesionalno etiko.

V *šestem poglavju* se osredotočim na koncept skrbi zase (*self-care*). Skrb zase ni novodobna ideja, a je kljub temu izziv. Zaradi prepoznanih učinkov stresa, ki ga socialne delavke doživljajo na delovnem mestu, zaradi sekundarne stresne motnje in preprečevanja tveganja je vse več pozornosti umerjene v skrb zase, pri tem pa je skrb zase vedno vzajemna povezanost med posameznico in okoljem, v katerem dela. Strokovne delavke morajo skrbeti zase, saj se vsakodnevno srečujejo z različnimi travmatičnimi zgodbami ljudi, ki se znajdejo v brezizhodnem položaju. Visoko stopnjo izpostavljenosti tveganju na eni strani zagotavljajo pripovedi ljudi, ki se srečujejo s številnimi izzivi, na drugi strani pa nemoč, s katero se ob reševanju

teh situacij srečujejo socialne delavke. Prepogosto namreč dobri in želeni izidi niso odvisni od njihovega strokovnega dela in odnosa, ki ga s sogovorniki vzpostavijo, temveč so posledica družbene neenakosti in nepravilnosti ter neustrezne distribucije storitev, ki jih ljudje potrebujejo.

Ker je socialno delo poseben poklic za podporo ljudem, ki je stresen že zaradi narave dela – zaradi vsakodnevnosti in neposredne osebne komunikacije z ljudmi, ki potrebujejo pomoč in podporo za spoprijemanje s številnimi izzivi – v poglavju posebej obravnavam koncept izčrpanosti zaradi sočutja (*compassion fatigue*), ki ga ne gre zamenjati z izgorevanjem. Izčrpanost zaradi sočutja je posledica sekundarne izpostavljenosti travmatičnim izkušnjam, pogosto opredeljena tudi kot »zastopniška travma«, ki nastane kot posledica dolgotrajnega doživljanja travme, o kateri pripovedujejo in ki jo doživljajo drugi (Cox in Stainer, 2013).

Specifičnost socialnega dela je gotovo v tem, da se socialne delavke pogosteje kot v drugih oblikah pomoči poistovetijo z zgodbami sogovornic. Komunikacija tako pogosto vključuje neposreden odnos in vživljanje v čustvena stanja ljudi, s katerimi strokovne delavke delajo (empatija). In prav to empatično razumevanje pripovedi lahko povzroči izčrpanosti zaradi sočutja (Bride in Figley, 2007; Rourke, 2007; Figley, 2007). Izčrpanost zaradi sočutja je neposredna reakcija na specifično izkušnjo pri opravljanju dela. Kathereen Cox in Sue Stainer (2013) trdita, da je izčrpanost zaradi sočutja čustvena in fiziološka reakcija strokovne delavke na stres, ki izhaja iz dolgotrajne empatične in sočutne vpletenosti z ljudmi z osebno izkušnjo (ki so doživeli različne travme), in ni posledica samo empatičnega doživljanja.

Na podlagi pregleda literature (Foucault, 1984, 2007; Jordan, 2010; Patrick, 1987; Stebnicki, 2007; Cox in Steiner, 2013; El-Osta idr. 2019) in izkušenj iz supervizijskih srečanj sem izdelala matrico skrbi zase, ki je razdeljena na tri ravni, in sicer na osebno (mikro), skupinsko (mezzo) in organizacijsko (makro).

Poglavje sklenem s tem, kaj mi pomaga pri izvedbi supervizije. Prepričana sem, da je supervizija priložnost za izkustveno učenje, pri katerem se učimo na podlagi lastnih izkušenj in drug od drugega in v katerem vidimo, kaj delamo in kako to počnemo. Je priložnost za

proslavljanje rezultatov. V knjigi sem zbrala nekaj možnih načinov, kako lahko nevidna praksa postane vidna. Naj bo knjiga spodbuda za izražanje, kaj vse delamo in kako to delamo, saj to omogoča prehod od tihega znanja do znanja za ravnanje. Posebnost stroke socialnega dela je gotovo ta, da nimamo vnaprejšnjih rešitev, temveč jih šele soustvarjamo, iščemo in prilagajamo. Vsak zase in skupaj.

## ZAHVALE

Knjiga nikoli ne nastane v osami. Čeprav je na platnici navedeno zgolj moje ime kot avtorice knjige, so številni zelo pomembno pripomogli k nastajanju njene vsebine. Tu se želim posebej zahvaliti kamboški skupini supervizork, ki so me podprle pri mojem začetnem raziskovanju supervizijskih procesov in mi pomagale sestavljati mozaik tega, kje smo in kam želimo priti na poti supervizije. Z mano so 19 dni delale, me učile, ustvarjale zgodbe in mi bile v neizmerno pomoč. Hvala za čas, ki ste ga namenile moji radovednosti. Hvaležna sem vam, da ste se mi pridružile in soustvarile dragoceno gradivo. Hvala Danili Jurgec, Andreji Križnik Novšak, Ireni Toš Koren, Marinki Lamphret in še posebej Majdi Golji, ki še vedno vztraja z mano, mi pomaga pri usposabljanju prihodnjih supervizork in me podpira pri realizaciji mojih zamisli. Posebna zahvala gre seveda moji učiteljici supervizije, mentorici in supervizorki Vidi Milošević Arnold, ki se je začela ukvarjati s supervizijo na področju socialnega dela. Hvala, Vida, da si me popeljala v svet supervizije, me podprla pri moji radovednosti in mi zaupala predajo področja dela.

Hvala tudi Sreču Dragošu, ki je verjel, da je treba raziskovati supervizijske procese, me podpiral pri snovanju prvih idej, me poslušal in usmerjal na poti mojega raziskovanja in mi ne nazadnje tudi odstopal finančna sredstva programske skupine za raziskovanje na moji poti. Doseženi rezultati so nastali v okviru raziskovalne dejavnosti P5-0058: Socialno delo kot nosilec procesov družbenega vključevanja in socialne pravičnosti v Sloveniji – teoretske podlage, metodološke in metodične usmeritve in zgodovinski razvoj. Aktivnosti je (so)financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS.

Hvala tudi Meri Rožac s Socialne zbornice Slovenije, ki mi je omogočila vpogled v arhivska gradiva.

Posebna zahvala velja recenzentkama izr. prof. dr. Alenki Kobolt s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in red. prof. dr. Kristini Urbanc s Študijskega centra socialnega dela Pravne fakultete Univerze v Zagrebu. Obe izjemno cenim, saj sta strokovnjakinji na področju supervizije, in vesela sem, da sta prevezali branje rokopisa, ko je bilo še v najbolj grobi obliki. Hvala za podporo, komentarje in zaupanje. Brez vaju besedilo ne bi bilo takšno, kot je danes.

Hvala prof. Shulamit Ramon z Univerze v Herdfordshiru v Hedfieldu, ker mi je omogočila prihod v Cambridge, z mano razpravljala ob začetku nastajanja knjige, predvsem pa zato, ker mi je s svojimi sugestijami pomagala pri oblikovanju vsebine in mi je v času mojega bivanja v Cambridgeu organizirala raziskovanje supervizijskih procesov v tem okolju. Organizirala mi je številne intervjuje s strokovnjakinjami s področja supervizije, da sem lahko pridobila vpogled v izvajanje supervizije tudi v Angliji. Hvala, Shula, za dolgoletno mentorsko delo, ki je več kot le mentorska pomoč. Hvala za zaupanje in pogum, ki ga dobim ob tvojih supervizijah.

Hvaležna sem prof. Gabi Čačinovič Vogrinčič, ker me je s svojimi besedami, v jeziku socialnega dela in s soustvarjanjem, vedno navdihnila in ker je napisala uvodnik v knjigo. Boljšega uvoda si res ne bi mogla zamisliti. Hvala, Gabi, za vse, kar si. Iskrena zahvala najbližjim sodelavkam Nini Mešl, Liljani Rihter, Tadeji Kodele, Klavdiji Kustec, Lei Šugman Bohinc, Mojci Šeme. Hvala za podporo pri spoprijemanju s številnimi izzivi, ki jih je ta knjiga prinesla. Hvala za opogumljanje in za to, da to, kar govorite in o čemer pišete, zares izvajate. Hvaležna sem vam za vso podporo, v najširšem pomenu besede.

Čisto za na konec najlepša hvala lektorju Borutu Petroviću Jese novcu za natančno branje, vsa postavljena vprašanja, ki so se mu ob zapisu porajala, razprave o prevodih izrazov, ki sem jih slovenila, in vso spodbudo ob pisanju. Brez njegovega posega v besedilo vsebina ne bi bila tako berljiva, kot je.

## PRVO POGlavJE

# RAZVOJ SUPERVIZIJE V SOCIALNEM DELU: OD MENTORSTVA DO PODPORE

## KAJ JE SUPERVIZIJA?

V prvem poglavju bom predstavila definicijo supervizije, kot jo opredeljujem in razumem sama. Jasno je namreč, da ne morem začeti pisati knjige o superviziji, ne da bi bralcu pojasnila, kaj je zame supervizija, saj je to beseda z več pomeni. Opredelitev je strnjen povzetek razumevanja pomena supervizije v socialnem delu in rdeča nit celotne knjige.

Kratka in jasna opredelitev termina vsekakor ni lahka, tako zaradi zgodovine razvoja procesa kot tudi zaradi vseobsegajoče vloge in raznovrstnih načinov izvajanja supervizije. A če bi želela preprosto pojasniti, kaj je supervizija v socialnem delu, bi jo opisala takole:

Supervizija je prostor za konstruktivo razpravo o tem, kaj in kako delamo v praksi socialnega dela. Je poglobitni vir podpore pri spoprijemanju z izzivi, ki jih praksa prinaša, in je smerokaz možnih rešitev v nastalih situacijah. Je metoda učenja nove izkušnje in novih kompetenc ter pomeni večanje moči posamezne strokovnjakinje. Ta kompetentnost pridobiva na podlagi lastne izkušnje, s pomočjo katere spoznava nove stvari v poklicnem in osebnem pogledu. Supervizija strokovnjakinji omogoča, da razmišlja o svojem delu, soustvarja možne nove rešitve in širi področje svojega poklicnega delovanja. Pri tem procesu ji pomaga supervizorka, ki mora biti dovolj občutljiva za prepoznavanje možnih sprememb ter čuječa in spoštljiva zaveznica.

Kot bom pokazala v nadaljevanju knjige, je supervizija seveda še veliko več in potrebuje dodatno pojasnilo. Je kompleksen proces in ne zgolj enkratno srečanje, enkratni dogodek. Je zaporedje srečanj, na katerih si skupina pomaga z vsemi izkušnjami in sposobnostmi posameznih članic. Procesnost omogoča, da se lahko učimo iz lastnih ravnanj in izkušenj drugih, omogoča izmenjavo idej, skupno učenje, zamišljanje rešitev, načrtovanje in reševanje situacij. Je postopek, s katerim skupina sistematično napreduje proti opredeljenemu cilju. In je oblika srečevanja, ki ga vodi supervizorka. Supervizija je vseživljenjsko učenje, je podpora strokovnim delavkam pri učenju dela s kompleksnimi situacijami, s katerimi se srečujejo, in je proslavljanje dosežkov in uspehov ob tem.

Vida Milošević Arnold (1999, str. 3) meni, da je supervizija metoda, ki je namenjena strokovnjaku in mu je v neposredno pomoč, posredno pa pomaga tudi uporabnikom, saj jim zagotavlja kakovostne profesionalne storitve. Supervizija je strokovnjakinji hkrati spodbuda za učenje, podpora in usmerjanje profesionalnega razvoja (op. cit., 3–4).

Supervizija vedno vključuje odnos, ki je njena ključna sestavina (Bernard in Goodyear, 2013; Hawkins in Shohet, 2012; Kobolt, 2004; Čačinovič Vogrinčič, 2009). Odnos je temelj supervizijske dejavnosti. Supervizija se namreč vedno dogaja v relacijskem kontekstu z vsaj dvema udeleženicima, supervizorko in supervizantko, lahko pa je tudi več oseb, odvisno od tega, katere pristope izvajamo (individualno, skupinsko, timsko supervizijo ipd.). Dober odnos je ključen za uspeh v superviziji. Supervizija je več kot zgolj odnos med supervizorko in supervizantko in obsega kompleksnost odnosov vseh vključenih v proces. Kot meni Vida Milošević Arnold (1999), je supervizija zato tudi odnos med supervizantom in osebo, ki je strokovnjak na podlagi osebne izkušnje, Peter Hawkins in Robin Shohet (2012) pa trdita, da je to tudi odnos med supervizantom in širšim sistemom. Alenka Kobolt (2004, str. 13) meni, da gre za odnos, ki obeta sprejetje, videnje, slišanje, razumevanje, izmenjavo, dopolnjevanje, simetričnost, konstantnost.

V superviziji z vsakim posebej razvijamo odnos, zelene izide, izvirno individualno delo. Temelj tega odnosa in njegova osrednja dimenzija pa je dialog (Freire, 1985). Sodelovanje med posamezniki v superviziji v socialnem delu temelji na dialoški praksi, v kateri

udeleženci uresničujejo različne osebne in poklicne cilje, zanje pa si vsi prizadevajo kot enakovredni partnerji. In ta odnos tudi v superviziji poteka kot delovni odnos (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005). Lea Šugman Bohinc (Šugman Bohinc, Rapoša Tanjšek in Škerjanc, 2007, str. 31) meni, da uspešna dialoška praksa temelji na konverzaciji z značilno hermenevtično metodo komuniciranja, pri kateri se sogovorniki učijo razumeti razumevanje drugega, ne da bi pri tem izgubili lastno interpretacijo.

V supervizijskem odnosu se je razmerje med udeleženci spreminjalo. Na začetku razvoja supervizije so bile vloge hierarhično razporejene. Supervizorki so pripisovali vlogo nekoga, ki ve več in lahko zato ljudi popravlja. Paradigmo današnje supervizije pa bi lahko opisali kot dialog, partnerstvo in spoštovanje vseh udeleženicov v procesu. Z razvojem paradigme moči (krepitev moči, perspektiva moči) se je to zgodilo tudi v superviziji. Prešli smo iz medicinske paradigme (kaj je s posameznikom narobe) k paradigmi, v skladu s katero imajo ljudje tudi vire moči, čeprav se spoprijemajo s kompleksnimi profesionalnimi izzivi.

Supervizija je podpora strokovni delavki, da lahko razišče svoje načine ravnanja, predstavi izzive, dobre izkušnje ali dileme, s katerimi se srečuje v vsakodnevni praksi. Na podlagi svoje supervizijske prakse lahko zapišem, da socialne delavke pogosto potrebujejo podporo in pomoč, da vztrajajo pri svojem delu in vidijo rezultate tega dela. Vida Milošević Arnold (1999, str. 4) trdi, da je supervizija strokovnjaku podpora pri prenašanju obremenitev v odgovornem strokovnem delu, sodelovanje pri sprejemanju uporabnikovih odločitev, pri določanju meja, profesionalne distance, preprečevanju otopelosti in pregorevanju. Socialne delavke se v praksi spoprijemajo s številnimi izzivi in izboljšujejo težavne življenjske okoliščine sogovornic in sogovornikov ter ustvarjajo temelje za spremembe. Za to vztrajanje pogosto potrebujejo podporo supervizorko in skupine, da prepoznajo drobne korake, ki jih delajo pri doseganju velikih sprememb. Ustvarjajo nove, nepredvidene in nezapisane rešitve. Potrebujejo podporo, da v teh kompleksnih situacijah vidijo napredek in svoj delež k zelenim spremembam.

Supervizija omogoča vseživljenjsko učenje strokovne delavke po zaslugi refleksije o svojem delu. Vida Milošević Arnold (1999, str.

4) meni, da je supervizija spodbuda za učenje o tem, kako ravnati v profesionalnem odnosu in pri spoznavanju samega sebe, saj je to nujni sestavni del kakovostnega strokovnega dela. S pomočjo refleksije strokovna delavka povečuje svojo učinkovitost in ekspertizo. Refleksija ji pomaga do novih znanj in razširi razumevanje obstoječega znanja s pomočjo drugih, vključenih v supervizijo. Gre za pridobivanje ne le novih spretnosti in znanj, temveč podpore (tudi čustvene) za ravnanje v vsakdanjih situacijah in spretnosti za spoprijemanje z vsakodnevnimi organizacijskimi zahtevami (Ferguson, 2005).

Ko trdim, da supervizija omogoča ali zagotavlja, da lahko strokovnjakinja predstavi svojo situacijo, mislim na dvoje. Prvič, organizacija, kjer posameznica opravlja socialnodelovno prakso, mora zagotoviti, da supervizija lahko poteka, in mora strokovnim delavkam zagotoviti udeležnost na srečanjih. To je ne nazadnje zapisano tudi v Pravilniku o standardih in normativih za delo na področju socialnega varstva (2010), kjer je supervizija opredeljena kot sestavni del storitve (3., 4., 5. in 6. člen). Drugič, supervizorka mora omogočati razmere, v katerih se delovni odnos na srečanjih lahko dogaja. (Več o vodenju v petem poglavju.)

V uvodu sem namenoma predstavila svoje razumevanje supervizije, nisem pa prikazala, kako supervizijo razumejo in opredeljujejo drugi avtorji. Opredelitve različnih avtorjev bom uporabila v različnih delih besedila in jih umestila v širši kontekst razumevanja vsebine. Opredelitve so namreč odvisne od tega, kdaj so nastajale, kdo jih je predstavil in kaj je avtor ali avtorica želela poudariti, in ne nazadnje tudi od področja dela, kjer se je supervizija razvijala.

Lastno opredelitev sem izbrala še zaradi enega, morda ključnega razloga. Opredeli namreč supervizijo v socialnem delu, razvito v slovenskem okolju. Na podlagi dolgoletnega vodenja in raziskovanja supervizijskih procesov, ki sem jih izvedla v Sloveniji in Združenem kraljestvu, lahko trdim, da je supervizija, kot jo izvajamo v Sloveniji, prostor, kjer se podpora strokovni delavki pri iskanju nečesa novega, za več moči in poguma za nova dejanja zares zgodi. Pogledjmo, kaj vse je vplivalo na to, da danes supervizijo soustvarjamo v delovnem odnosu in jo v socialnem delu razumemo, kot je bilo opredeljeno.

Supervizija se je v letih spreminjala. In to zelo. Na začetku razvoja supervizije so govorili, da se v superviziji učimo na napakah, danes pa lahko z gotovostjo trdim, da se v superviziji učimo iz dobrih izkušenj. To seveda ne pomeni, da napak ni. Še več. Zavedamo se, da so napake sestavni del stroke socialnega dela ali, kot navaja Vito Flaker (2003), socialno delo ne ve že *a priori*, kaj je prav in kaj narobe. O tem je potreben dialog, za to je potrebna refleksija, ki se dogaja v superviziji. Napake v socialnem delu so, kot navaja Vito Flaker (2003), torej sestavni del in nujna posledica metode dela. Metoda socialnega dela napake priznava in jemlje ne le kot nujnost, temveč tudi kot način ustvarjalnega delovanja. Iz njih se učimo. Uporabljamo ne samo sistem poskusov in napak, temveč tudi sistematično refleksijo in dialog (Flaker, 2003, str. 34).

Spremembe v izvajanju supervizije so izraz številnih teorij, ki smo jih vnašali v stroko socialnega dela in tudi v supervizijo. Zgodovinski razvoj sicer jasno pokaže, da so na spremembe v delovanju supervizije sprva zelo vplivale druge stroke in njihove teorije, a je k največjim spremembam pripomogla prav stroka sama, saj je razvijala teorije in pristope, ki so omogočali te spremembe. Kazale so se v spremenjenih konceptih (perspektiva moči, krepitev moči, etika udeležnosti), prav tako v spremembah struktur (dezinstitucionalizacija) kot tudi v spremembah v odnosih moči. Vse to je temeljilo na zavedanju, da so spremembe možne in da ima vsak posameznik tudi vire moči in znanje. Pogledjmo, kako so se te spremembe kazale v superviziji v socialnem delu.

### **Je supervizija spodbudila razvoj stroke socialnega dela?**

Supervizija ima bogato zgodovino in je v središču razvoja socialnega dela kot strokovne poklicne prakse. Čeprav se je po nekaterih navedbah najprej začela razvijati v medicini (Kadushin, 1976; Milošević Arnold, 1999; Ming-sum, 2005), pregled literature (Brackett, 1904; Siegel, 1956; Ming-sum, 2005) pokaže, da je metoda supervizije navzoča vse od vzpostavitve stroke socialnega dela, vse od časa, ko je bila v ospredju še dobrodelna dejavnost (Kadushin, 1976; Ming-sum, 2005).

Supervizija se je najprej začela razvijati v Združenih državah Amerike. Od tam smo jo prinesli tudi v Slovenijo. Supervizijo so začeli izvajati predvsem v okviru dobrodelnih organizacij v Buffalu v zvezni državi New York leta 1878 (Siegel, 1956; Munson, 2002; Ming-sum, 2005; Ladany in Bradley, 2010). Dobrodelne organizacije so ljudem – na podlagi strogega preučevanja njihovih potreb (in bojazni pred posledicami neselektivnega dajanja miloščine) – zagotavljale finančno pomoč, a je ta pomenila le en vidik njihovih storitev. Najpomembnejšo vlogo pri podpori ljudem so zagotavljale tako imenovane “prijazne obiskovalke”, prostovoljke, ki so delovale v okviru dobrodelnih organizacij v letih 1880–1900. Prijazne obiskovalke so skrbele za družine tako, da so jih osebno podpirale in vplivale na njihovo vedénje v družbeno zaželeni smeri. Po besedah Sheldona Siegla (1956, str. 20) je bil glavni moto delovanja prijaznih oskrbovalk: “Ne miloščina, temveč prijateljica.” Prijazne oskrbovalke so bile odgovorne za družbeno skupino, ki je bila označena kot revna. Verjeli so, da je revščina posledica njihovega slabega vedénja in da lahko prijazne oskrbovalke počasi, od primera do primera, pomagajo pri odpravi teh primanjkljajev. Pri delu z družinami so prijazne oskrbovalke dobivale podporo mentoric, ki so delovale kot supervizorke prostovoljkam.

V mentorskih procesih je postalo jasno, da so težave ljudi posledica zunanjih ekonomskih in socialnih okoliščin, ne pa vedénja. Na to je v svojih delih sprava opozorila Jane Addams (1899). Njena opažanja je Mary Richmond, ena izmed prijaznih obiskovalk, upoštevala konec 19. stoletja in na prelomu v 20. stoletje. Izkušnje pri delu je povzela leta 1899 v priročniku za prijazne oskrbovalke oziroma dobrodelnice *Prijazne oskrbovalke med revnimi (Friendly visiting among the poor)*. Zapisala je, da je pri delu prijaznih oskrbovalk najpomembnejši odnos, ki od njih zahteva več kot le posebne dejavnosti, kot so zagotavljanje podpore, pomoč pri iskanju zaposlitve, pomoč bolnim ljudem ipd. Po njenih besedah pomeni obisk prijaznih oskrbovalk osebni pristop, ki temelji na sočutju do revnih družin. Za ta pristop pa prijazne oskrbovalke potrebujejo podporo v obliki mentorstva.

To mentorstvo se je pozneje razvilo v formalno supervizijo. Na začetku razvoja je imela supervizija izrazito mentorsko vlogo, saj so

prostovoljkam pomagali predvsem v obliki mentorstva. To mentorstvo se je izvajalo na različne načine. Na samem začetku delovanja so dobrodelne organizacije organizirale bralne večere, ki so bili namenjeni razpravi o prebrani literaturi, ki so jo prejemale obiskovalke, in o osebnih izkušnjah pri delu z družinami. Bralni večeri so bili namenjeni povezovanju, razpravam in razbremenitvi (Kadushin, 1976; Milošević Arnold, 1999; Kobolt 2006). Njihova vloga je bila ne zgolj spremljanje dela in nadzor nad njim, temveč predvsem podpora prostovoljkam pri spoprijemanju z izzivi v praksi.

Zaradi potreb vse več dobrodelnih organizacij<sup>2</sup> je leta 1898 društvo New York Charity Organization Society (Kadushin, 1976, str. 7) pripravilo prvo, šesttedensko poletno usposabljanje za 27 študentov. To je bilo po mnenju Ming-suma (2005) prvo formalno izobraževanje za socialno delo. Po nekajkratnih ponovitvah teh poletnih usposabljanj je bila leta 1904 ustanovljena šola New York School of Philanthropy. Ta se je preoblikovala v prvo šolo za socialno delo: Columbian University School of Social Work (Ming-sum, 2005, str. 3). Istega leta je izšla tudi prva knjiga o superviziji. Ameriški avtor Jeffrey Richardson Brackett (1904), pionir na področju izobraževanja za socialno delo (takrat predvsem pionir na področju dobrodelnosti), je v knjigi zapisal, da znanje, zavedanje in spreminjanje ravnanj niso plod zdravega razuma, ampak preučevanja, opazovanja, primerjav in predvsem poročanja o delu, ki so ga posamezniki opravili. Po njegovem mnenju so tisti, ki so pripomogli k boljšemu razumevanju dela in ravnanja z ljudmi, strokovnjaki, ki so preučevali primere s pomočjo uporabe različnih metod dela in so drugim poročali o tem, kako so delali. S tem so jim omogočili lekcijo, ki so se je naučili v delovnem procesu, in omogočili prenos t. i. izkustvenega

<sup>2</sup> Burns (1958) je zapisal, da je “do leta 1890 obstajalo 78 društev dobrodelne organizacije s 174 plačanimi delavci in 2017 prostovoljnih prijaznih obiskovalk in obiskovalcev.”



znanja.<sup>3</sup> Kadushin (1976, str. 7) je zapisal, da je bilo do leta 1910 v ZDA že pet šol za socialno delo.

Leta 1911 je bilo organizirano prvo izobraževanje o superviziji na področju terenskega dela; pod okriljem dobrodelne organizacije Russel Sage Foundation ga je vodila Mary Richmond (Kadushin, 1976, str. 7). Šest let pozneje (1917) je Richmond izdala novo knjigo, *Socialna diagnoza (Social diagnosis)*, in v njej podrobneje predstavila novo metodo socialnega dela, delo s posameznikom. Njeni zapisi prikazujejo njeno skrb za to, da terenski delavci in s tem tudi družine prejmejo ustrezno podporo. Izhajala je iz tega, da imamo ljudje šest virov moči, ki jih lahko uporabimo: viri iz gospodinjstva; osebne vire; sosesko in širšo socialno mrežo; družbeno zastopstvo; zasebna združenja; javna združenja. V tem obdobju je supervizija v socialnem delu izražala vrednote družbe in nakazovala strategije profesionalne prakse. Najpomembnejša oblika refleksije o praksi pa so postale konference.

Leta 1920 se je izobraževanje za supervizijo iz dobrodelnih organizacij preselilo na univerze in supervizija terenskih delavcev je bila prepoznana kot del izobraževalnega procesa. Slušateljice (študentke) so se socialnega dela učile na individualno vodenih supervizijskih srečanjih na praksi (Munson, 2002). To je bila oblika, ki je bila prevzeta z britanskih univerz, kot sta Cambridge in Oxford<sup>4</sup>. Praksa je s tem postala temeljni del izobraževanih programov socialnega dela, študentke pa so pri praktičnem delu prejemale pomoč supervizorko. Ko je supervizija terenskega dela postala sestavni del izobraževanja za socialno delo, ni bilo več dovolj, da so se študentke učile, kako biti socialna delavka, temveč predvsem, zakaj so določene strategije socialnega dela učinkovite.

<sup>3</sup> Predstavi nam pomembne avtorje, ki so pisali o učenju na podlagi izkustvenega dela, poglobljenih analiz, ki so jih na različnih področjih opravljali različni ljudje. Na primer, Edvard Livingston (1803) je predstavil delo z zaporniki, ki so bili odpuščeni. Dorothea Lynde Dix (1844), ki je dve leti preživela v dobrodelnih ustanovah, ki so bile namenjene predvsem revnim (*almshouses*, znane tudi kot ubožnice, *poorhouses*), in v zaporih v Massachusettsu, je pokazala, da so ljudje začeli prevzemati njen jezik in govor, ker je veliko časa namenila prav pogovorom. Samuel Gridley Howe (1832) je učil slepe in slabovidne in si prizadeval za to, da bi se tudi njim omogočilo izobraževanje.

<sup>4</sup> Še danes je v Angliji najpogostejši pristop individualno vodena supervizija. Kljub temu pa veliko avtoric opozarja na potrebo po skupinski superviziji in predvsem superviziji, ki bi se odmaknila od nadzorne vloge k bolj podporni in razvojni.

Supervizija je bila sestavni del učnih programov in je za študentke pomenila učenje na podlagi izkušenj (ang. *learning by doing*). Virginie Robinson je zaradi zavedanja, da praksa potrebuje tudi teoretske podlage, leta 1936 izdala knjigo *Supervizija v okviru socialne študije primera (Supervision in social case work)*. Med letoma 1920 in 1945 lahko najdemo še 35 drugih člankov o superviziji, ki so bili objavljeni v prvi reviji socialnega dela in raziskovanja *The Family* (pozneje se je preimenovala v *Social Casework*, današnji *Families and Society*).

Prva strokovna gradiva o superviziji v povezavi s socialnim delom kažejo, da je bilo socialno delo dejaven poklic, saj je bilo že v začetnih fazah usmerjeno v razvoj na podlagi izkušenj iz prakse, pri tem pa je imela supervizija brez dvoma pomembno vlogo. Zgodovinski razvoj kaže, da se je supervizija v začetnem obdobju zelo oprla na psihoanalitične teorije (Howe, 2009, str. 29), ki vključujejo znanje o posameznikovem razvoju, psihičnih procesih in zdravljenju ter odklonih od povprečja. Kljub začetnemu vnašanju elementov psihoanalize v supervizijski proces pregled literature pokaže, da je bila sama struktura supervizije zelo pod vplivom študije primera, ki jo je razvila Mary Richmond (pomembna sta bila predvsem diadni odnos med supervizorko in supervizantko ter zaupnost na supervizijskem srečanju); prepletana je bila s preučevanjem paralelnih procesov, ki se dogajajo v superviziji. Paralelne procese so poimenovali izomorfizem (*isomorphism*), se pravi, da supervizantka uporablja enake spretnosti za pomoč svojim uporabnikom, kot jih je na superviziji uporabljala supervizorka. Alenka Kobolt (2006, str. 25) meni, da je psihoanalitična teorija osebnosti obogatila prvotno razumevanje in teoretsko zasnovanost študije primera. Pripomogla je k razumevanju procesov, kot so psihoanalitična teorija osebnosti, procesi transferja in kontratransferja in obramb, ter k razlagi teh mehanizmov. A zato ne smemo napačno sklepati, da se je razvila iz psihoanalize, temveč je psihoanaliza le pripomogla k oblikovanju supervizije kot metode poklicne refleksije.

Socialno delo je z ustanovitvijo Nacionalnega združenja socialnih delavcev v ZDA (*National Association of Social Workers in the United States*) leta 1956 je dobilo pomemben položaj pri premišljeni profesionalizaciji in avtonomiji strokovne dejavnosti in tudi

supervizije. Dve leti pozneje, leta 1958, je Nacionalno združenje izvedlo prvo nacionalno raziskavo o pomenu supervizije v socialnem delu.<sup>5</sup> Raziskava je bila podlaga za spreminjanje naloge supervizije.

## NALOGE SUPERVIZIJE

Blaž Mesec (2004) meni, da potrebujemo jasno opredelitev naloge supervizije predvsem zato, da jo bomo znali uporabljati v praksi. Stroko definirajo ne samo skupna znanstvena osnova in skupne vrednote in spretnosti, temveč zlasti njena naloga. Tudi ni dovolj, da nalogo opredelimo kot pospeševanje socialnega funkcioniranja ali olajševanje rasti in razvoja posameznika, ampak moramo podati splošno, vendar enkratno funkcionalno opredelitev, ki bo pomenila usmeritev za vse socialne delavce, ne glede na to, na katerem področju delajo.

Pregled literature o superviziji (Kadushin, 1976, 1992; Shulman, 1995; Inskipp in Proctor, 1995; Kobolt, 2002, 2004; Žorga, 2002; Milošević Arnold, Vodeb-Bonač, Erzar in Možina, 1999; Richards, Payne in Sheppherd, 1990; Brown in Bourne, 1996; Wonnacott, 2014; Field in Brown, 2010; Hawkins in Shohet, 2006; Fook in Gardner, 2007; Gardner, 2014; Bannink, 2015; Rožič, 2015) pokaže, da so naloge supervizije odvisne od dveh dejavnikov, in sicer od tega, kdaj so opredelitve teh nalog nastale in s katerega področja izhaja avtor, ki jih opredeljuje. Omenjeni avtorji uporabljajo izraz funkcija supervizije, sama pa sem se odločila za uporabo izraza naloge supervizije.

V tradicionalni superviziji so opredeljene tri naloge supervizije. Najpogosteje se navezujejo na pionirja, ameriškega klasika supervizije Alfreda Kadushina, ki je kot poglavitne naloge supervizije navedel administrativno, podporno in izobraževalno (Kadushin, 1976; Kadushin in Harkness, 2014). O postmoderni superviziji avtorici

<sup>5</sup> Leta 1958 je združenje, v katerega je bilo vključenih 229 članov, izvedlo raziskavo o potrebah po superviziji. Na podlagi sto popolno izpolnjenih vprašalnikov so v združenju predstavili temeljne ugotovitve raziskave, iz katere je bila razvidna potreba po superviziji.

Francesca Inskipp in Brigid Proctor (1995) menita, da ima supervizorka v supervizijskem procesu tri naloge, povezane z vplivi, ki jih je supervizija imela na supervizantke. Naloge supervizije sta tako preimenovali in opredelili kot oblikovalno, obnovitveno in nadzorno. Podobno sta naloge supervizije poimenovala tudi Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 62–63). Po njunem mnenju ima supervizija v socialnem delu tri naloge, in sicer skrb za kakovost, razvoj in osredotočenost na vire supervizantke.

V devetdesetih letih 20. stoletja se je začela pojavljati nova naloga supervizije, za katero menim, da je posebnost predvsem za Združeno kraljestvo, v supervizijskih procesih v Sloveniji (in tudi drugod po Evropi) namreč ni razširjena. To je mediacijska naloga (Richards, Payne in Sheppherd, 1990; Brown in Bourne, 1996), pri kateri gre za komunikacijo med supervizantko in vodstvenimi delavci. Prav tako ta naloga obsega informiranje supervizantk o spremembah, ki se dogajajo v organizaciji, o finančnem položaju in drugih vidikih delovanja, ki lahko vplivajo na delo strokovnih delavcev.

Opredelitev nalog nam omogoča prepoznati, kakšna je vloga supervizorke v procesu supervizije, kakšna so pričakovanja od nje, hkrati pa je opredelitev pomembna predvsem za to, da vemo, kakšne odgovornosti ima posamezna udeleženka v tem procesu. Ne glede na to, katero nalogo prevzamemo, je supervizija namreč proces učenja, ki se ne dogaja samodejno. Za to se je treba potruditi in trdo delati, vsaka naloga pa prispeva svoj delež k soustvarjanju dobrih rezultatov. Poglejmo si poglavitne naloge, ki so najbolj zaznamovale tradicionalno supervizijo.

### Administrativna naloga

Administrativno nalogo supervizije bi lahko prevedli tudi kot izvršilno, saj je bila usmerjena predvsem na naloge ustanove kot take, na njeno vodenje, organiziranje in usmerjanje, zato ne čudi, da različni avtoriji to vlogo poimenujejo različno. Milošević Arnold (1999, str. 6) jo opredeli kot nadzorno-upravno, Kobolt (1999, str. 18–38) pa kot mentorsko vodstveno pomoč, ki obsega tudi nadzorno vlogo. Alfred Kadushin in Daniel Harkness (2014) pokažeta, da se je sprva

izraz supervizija pojavil v pomenu inšpekcije in ocene programov in institucij, ne pa toliko kot podpora posameznim delavkam znotraj teh programov. Zato je bil v začetnem razvoju supervizije, v času supervizije v okviru dobrodelnih organizacij v ZDA, pristop supervizorke osredotočen predvsem na potrebe organizacije in ne toliko na supervizantko. To pomeni, da supervizija ni bila organizirana z namenom podpreti supervizantko, temveč predvsem za potrebe organizacije. Supervizija je bila osredotočena na administrativne naloge z namenom dobro usklajenega administrativnega delovanja organizacije. Lahko bi celo dodala, da je bila vloga supervizorke dvojna. Na eni strani je preučevala razmere na terenu, spoznala družino, ki bi potrebovala podporo prijaznih obiskovalk, na drugi strani pa je imela nadzor nad delom prijaznih obiskovalk in je skrbela, da je bilo dobro opravljeno. Zato ne čudi, da je vloga supervizorke v tej nalogi nadzor, usmerjanje in vrednotenje dela (Kadushin, 1992; Kadushin in Harkness, 2014).

Hitro se je pokazalo, da samo administrativna naloga ne zadošča, saj potrebujejo prijazne obiskovalke predvsem znanje za ravnanje v praksi. Tenny (1895, str. 202) je celo zapisal:

Za začetek dela prijaznih obiskovalk je pomembno, da jim supervizorka pokaže eno ali dve stvari, ki ju lahko naredi ob obisku družine, in jim pojasni, kakšna stališča morajo zavzeti pri delu z družino.

Naloga supervizorke je tako bila, da nauči prijazne obiskovalke, kako se vesti in pristopati k družini in vzpostaviti stik z njo. Iz zgodnjih zapisov razberemo, da so prijaznim obiskovalkam predlagali, kaj naj rečejo ob obisku družine, npr. »Slišala sem, da ste v težavah, kaj lahko naredim za vas?« Da bi bil stik čim pristnejši in osebnejši in bi imele prijazne obiskovalke znanje za ravnanje, so zanje pripravili izobraževalno gradivo s priporočili, ki so ga prejele pred začetkom dela. Obvezni so bili tudi udeležba na tedenski konferenci in redna srečanja s supervizorko, ki jim je priskrbela temeljna navodila o naravi dela (Kadushin in Harkness, 2014, str. 3).

Zaradi omenjenega je bila supervizija prepoznana in opredeljena kot izobraževalni proces. Virginia Robinson (1936, str. 53) je supervizijo opredelila kot »izobraževalni proces, v katerem oseba s

natančno določenim znanjem in spretnostmi prevzame odgovornost za usposabljanje osebe, ki ima manj izkušenj.«

Podobno je bila supervizija opredeljena tudi v prvi izdaji *Enciklopedije socialnega dela* (*Encyclopedia of social work*), kjer je bilo zapisano, da je supervizija

tradicionalna metoda za prenos znanja in spretnosti socialnega dela v praksi. Ta prenos pa poteka s pomočjo prenosa znanja z uposobljenega na neusposobljenega delavca, z izkušenega na neizkušenega študenta (Kadushin in Harkness, 2014, str. 8).

Iz vseh opredelitev supervizije izhaja, da je bila na začetku izvajanja supervizije jasno določena hierarhija delovanja. Supervizorka (na začetku so imele to vlogo predvsem plačane plačane delavke oziroma mentorice) je povedala, kako naj supervizantka ravna. Kljub hierarhični vlogi pa je treba razumeti, da supervizorke pri svojem delu niso bile popolnoma avtonomne. Bile so namreč razpete med dvema načinoma upravljanja (sendvič pozicija). Supervizorke so bile supervizorke neposrednim delavkam na terenu, a so bile hkrati same pod nadzorom organizacije, ki je odločala o vsem. Supervizorke so morale delovati tako, kot jim je bilo rečeno. Odločitve pa so sprejemali na višjih ravneh. Upoštevati so morale navodila upravnih odborov in drugih avtoritet (Kadushin in Harkness, 2014, str. 4). Zato ne čudi, da je bilo delo precej usmerjalno in osredotočeno na to, kaj morajo prijazne obiskovalke početi, in manj na to, kako so se ob tem počutile in kako so doživljale delo. Zaradi navodil, kako morajo ravnati, supervizorke niso mogle razvijati svojih slogov vodenja in niso mogle izpeljati (ali oblikovati) osnovnih metodičnih znaj posameznega supervizijskega procesa.

V času administrativne supervizije je izražena avtoriteta supervizorke glede na njen položaj. Supervizorka je odgovorna za povečanje učinkovitosti dela in zmogljivosti za opravljanje dela<sup>6</sup>. Kot navajata

<sup>6</sup> V najzgodnejši fazi razvoja supervizije je ta temeljila na avtoritarnem, hierarhičnem modelu vodenja. Rožič (2015, str. 27) navaja, da se je supervizija začela leta 1902 z nekaj mladimi zdravniki, zbranimi okoli Freuda, ki so izražali željo po učenju, prakticanju in širjenju psihoanalitskega znanja. Srečanja so vedno potekala po natančno določenem zaporedju: najprej je eden izmed udeležencev predstavil primer, nato so postregli s kavo in pecivom, veliko so tudi kadili – na mizi so bile vedno cigare in cigarete. Po klepetu, dolgem eno uro, se je začela razprava. Zadnjo in odločilno besedo je vedno imel Freud. Njegov način superviziranja kolegov pa je bil skladen s tedanjo prakso psihoanalize.

Kadushin in Harkness (2014, str. 160), je bila ena izmed pomembnejših vlog supervizork tudi novačenje novih delavk. Supervizorke so bile namreč v tesnem stiku s prijaznimi obiskovalkami in so poznale potrebe po podpori družinam. Supervizorke so na srečanjih prepoznale potrebo po novem kadru, saj so bile prijazne obiskovalke izčrpane (Kadushin in Harkness, 2014, str. 29). To zelo nazorno kaže nalogo supervizorke: skrbela naj bi za delovanje organizacije in zagotovila kader za opravljanje nalog. To je bila njena primarna odgovornost.

Ker je bilo težko rekrutirati prijazne obiskovalke in tiste, ki so prišle, tudi obdržati, tako zaradi količine dela<sup>7</sup> kot tudi zaradi razočaranja, ki so ga ob obisku družin doživljale, je bilo hitro jasno, da je treba supervizijo preoblikovati. Tako je bila administrativna naloga supervizije razširjena tudi na podporno. Supervizorke so namreč prepoznavale potrebo po tem, da se prijazne obiskovalke naučijo ravnati s čustvi, ki so jih ob delu doživljale. Smith (1884, str. 69) je zapisal, da morajo biti supervizorke sposobne voditi proces, pripravljene morajo biti pomagati prijaznim obiskovalkam, ko je to potrebno, hkrati pa morajo znati navdušiti prijazne oskrbovalke za delo, ob nedoslednem delu prijaznih oskrbovalk pa morajo ostati potrpežljive in ne prevzeti dela namesto njih.

V začetni fazi razvoja je bila tako naloga supervizorke večplastna: pridobiti supervizantke, jih učiti, opozarjati na napake, nadzorovati pri izvajanju dela in pozvati k spremenjenemu načinu ravnanja, če je bilo to potrebno. Ne glede na to nadzorno nalogo pa lahko iz zgodnjih zapisov o superviziji zaznamo težnjo, da supervizorka ne opravi dela namesto nekoga drugega, temveč supervizantkam posreduje znanje za ravnanje. Pri tem pa mora biti potrpežljiva in spodbujevalna. Zgodnji zapisi o superviziji tako poudarjajo veliko načel dela v superviziji, ki so še danes zelo relevantna in zaželena. Pravzaprav lahko postmoderne trende pozitivne supervizije razberemo že iz poročil o delu s prijaznimi obiskovalkami. Smith (1901, str. 159–160) je zapisal:

<sup>7</sup> Kot sem predstavila v zgodovini razvoja, je bilo leta 1980 78 dobrodelnih organizacij s 174 zaposlenimi delavkami in 2017 prijaznimi obiskovalkami (Burns, 1958, str. 16).

Administrativna, podporna in izobraževalna naloga supervizork je uspešna, ko temelji na pozitivnem odnosu. Da bi bile prijazne obiskovalke uspešne, morajo supervizorke resnično skrbeti zanje. Ni dovolj, da prijazne obiskovalke dobijo odgovore na postavljena vprašanja, supervizorke morajo skrbeti tudi za potrpežljivost, znanje in informacije pa morajo podati na preprost in nevsiljiv način.

Pri administrativni nalogi supervizije je supervizorka v organizaciji prevzela del odgovornosti za to, kako supervizantka dela z uporabniki, ali dela v skladu z etičnimi standardi in ali so naloge izvedene. Administrativno nalogo sta v dvajsetih letih 20. stoletja nadomestili podporna in izobraževalna, a iz prebranega lahko povzamem, da so administrativno nalogo znova uvedli v osemdesetih letih 20. stoletja, s pojavom menedžerializma, ko na lepem postane prioriteta socialnega dela učinkovitost. Čeprav so mnoge supervizorke spodbijale to tezo in si prizadevale za ohranjanje kritične refleksije, so zlasti v anglosaškemu svetu supervizorke dobile jasno sporočilo, da je njihova najpomembnejša vloga preveriti, ali so naloge opravljene (Wonnacott, 2012, str. 14). S tem se je supervizija odmaknila od čustvene vpletenosti in dinamike odnosov med strokovnimi delavkami in osebami, ki so strokovnjaki na podlagi osebne izkušnje, k praktičnemu vprašanju, kako izvesti oceno uporabnika (Hughes in Pengelly, 1997; Morrison, 1993).

Takšen namen supervizije je bil opazen vse do devetdesetih let 20. stoletja, ko se je pokazala potreba po tem, da se supervizija premakne naprej ali vsaj stran od pregledovanja opravljanja nalog, v smer, ki bo strokovnim delavkam pomagal razmišljati, pojasniti in razumeti, kaj delajo in kako to počnejo (Brandon *et al.* 2008, str. 106).

Peter Hawkins in Robin Shohet (2012) sta to nalogo poimenovala kakovostna naloga, saj se nanaša na nadzor kakovosti dela z ljudmi. Supervizorka lahko zagotavlja, da so vse stvari narejene v skladu s standardi in da so vsa dela opravljena. Odgovorna je za to, da je delo supervizantk dobro opravljeno in v skladu z etičnim kodeksom in profesionalnimi standardi (Hawkins in Shohet, 2012, str. 63). Ta naloga zagotavlja nadzor kakovosti dela z ljudmi in odkriva slepe pege, ranljivosti, občutke, predsodke.

Avtorici Francesca Inskipp in Brigid Proctor (1993, 1995) sta to nalogo supervizije poimenovali normativna. Navezuje se na jasno oblikovano pogodbo o sodelovanju in jasen dogovor o tem, kakšno obliko podpore pričakujejo supervizantke, kakšna oblika povratnega sporočila se pričakuje (poročanje o procesu), ali mora supervizorka pisati poročila, kakšen standard se pričakuje, kdo bo imel dostop do refleksij supervizantk ipd. (Henderson, Holloway in Milar, 2014, str. 44).

### Izobraževalna naloga

Konec 19. stoletja se je z razvojem industrializacije in urbanizacije pojavila vse večja potreba po plačanih delavkah. Pregled literature (Howe in Gray, 2013; Wonnacott, 2012; Hawkins in Shohet, 2012) pokaže, da se je administrativna naloga hitro začela dopolnjevati tudi z izobraževalno nalogo "svetovanja in pomoči". Supervizorke so namreč prijazne oskrbovalke (prostovoljke) učile, kako naj pristopijo k družini, da v njej ne bodo zbudile nelagodnega vtisa ob obisku. Učile so jih, kakšna vprašanja naj postavljajo družini, predvsem pa so jih opozarjale na to, česa naj ne počnejo in kaj ni primerno, npr.: "Slišala sem, da ste v težavah, kako vam lahko pomagam?" (Kadushin in Harkness, 2014, str. 3). Namesto tega so jim pomagali vzpostaviti odnos, na katerega je še posebej opozarjala Mary Richmond. David Howe (2009, str. 7) meni, da si je Mary Richmond, odkar je prevzela vlogo vodje dobrodelne organizacije, prizadevala, da bi razumela odnose med ljudmi, da bi ljudje s pomočjo sodelovanja izboljšali svoj značaj in osebnostno rasli. Zato ne čudi, da je bilo pod njenim okriljem socialno delo opredeljeno kot stroka, osredotočena na posameznikov odnos (Howe, 2009, str. 27).

Zaradi vse več potreb po podpori družinam na terenu so se začeli pojavljati prvi izobraževalni programi za supervizorke. Z razvojem izobraževalnih programov je postajala vloga oziroma naloga supervizorke vedno bolj določena in jasnejša. V supervizijskih procesih pa so začeli razvijati različne metode dela, ki jih uporabljajo supervizorke, vse z namenom, da bi usvojile čim več spretnosti za delo.

Izobraževalna naloga se seveda osredotoča na izobraževanje. Osnovna naloga je spodbujanje osebnega in strokovnega razvoja

supervizantke s pomočjo refleksije o delu z osebo, ki je ekspert na podlagi osebne izkušnje. Izobraževalna supervizija je bila osredotočena na povečanje učinkov dela s pomočjo nadgradnje znanja supervizantk in z učenjem in pridobivanjem novih spretnosti za delo. Lawrence Shulman (1982, str. 22–23) je z raziskavo pokazal, da je bilo največ časa na supervizijskih srečanjih namenjenega prav učenju praktičnih spretnosti supervizantke in konzultacijam. S tem postane supervizija priložnost za učenje novih spretnosti, supervizorke pa prevzamejo vlogo učitelja. Tako supervizorka dobi moč strokovnjakinje, saj ve, kako mora ravnati. Začeli so se razvijati različni pristopi, ki jih supervizorke uporabljajo pri vodenju supervizijskih procesov. Izobraževalna naloga se tako nanaša na razvoj profesionalnih spretnosti in znanja supervizantk, tudi razumevanje ljudi z osebnimi izkušnjami in njihovega okolja (Howe in Gray, 2013, str. 5).

Z razvojem študije primera, ki ga je razvila Mary Richmond, se je v superviziji pojavil nov način dela. Na supervizijskih srečanjih je obravnavan konkreten primer iz prakse. Raziskava, ki sta jo opravila Reginal O. York in Thomas Hasting (1985, str. 86), je pokazala, da je bila za mnoge supervizorke najpomembnejša vsebina dela reševanje problemov. Med supervizorkami iz različnih profesij se je pokazalo, da delujejo kot povezovalke (npr. pokažejo, kako naj supervizantka izboljša učinkovitost dela, predlagale so nove ideje za reševanje problema). Veliko pozornost so na superviziji namenili zadovoljstvu supervizantke s supervizijo.

Supervizorka je tako na podlagi predstavljenega primera supervizantke opredelila, kje ona vidi problem, analizirala ga je in razčlenila ter podala predloge. V tem obdobju je bila vloga supervizorke ta, da je predlagala, kako je treba delovati. Bila je avtoriteta, ki ve in zna.

Supervizorka naj bi v okviru izobraževalne naloge delovala kot učiteljica. Osnovna naloga tako obsega učenje o tem, kako naj supervizantka opravlja delo.

Sonja Žorga (1997, str. 14) meni:

Ustrezna supervizija omogoča strokovnemu delavcu integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, prenos teorije v prakso ter učenje samostojnega izvajanja svojega dela. Pri tem pa strokovni delavec ne raste le profesionalno, temveč se v celoti osebnostno razvija.

Ta prenos praktičnih izkušenj s teorijo je v okviru supervizijskih procesov pogosto potekal s pomočjo raznovrstnih krožnih modelov izkustvenega učenja (Kolbov, 1984a, Gibbsov, 1988, krožni model Atkinsa in Murphyja, 1994). Ne glede na uporabo modela je danes pomembno, da posameznica sama najde rešitve in da je supervizorka zgolj v vlogi tiste, ki postavlja vprašanja, da supervizantko vodi do novih spoznanj, nikakor pa ni v vlogi svetovalke.

Izobraževalno nalogo sta avtorici Francesca Inskipp in Brigid Proctor (1995) poimenovali formativna. To pomeni, da supervizorka povabi supervizantko, da s pomočjo refleksije poroča o tem, kaj deluje, da poroča o svojih dosežkih, napakah. Supervizorka spodbuja supervizantko, da odkrije svoje tiho znanje in najde svoj način ravnanja v praksi. To pomeni učenje na podlagi praktičnega preizkušanja in povezovanja izkušnje s teorijo. Penny Henderson, Jim Holloway in Anthea Milar (2014, str. 43) menijo, da lahko supervizorka pri tem ponudi supervizantki podporo pri dopolnitvi znanja (lahko s svojimi izkušnjami ali s predlogom za branje literature).

Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 62–63) sta to nalogo poimenovala razvojna, saj vključuje skrb za razvoj spretnosti, razumevanja in sposobnosti supervizantke. To je možno po zaslugi refleksije in raziskovalnega dela, ki ga supervizantka opravlja z osebami, ki so strokovnjaki na podlagi osebne izkušnje. Supervizija supervizantki pomaga, da bolje razume svoje lastne reakcije pri delu z osebami, ki so strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj, da s pomočjo supervizije razume dinamiko interakcij med njo in ekspertom na podlagi osebnih izkušenj ter da prepozna, kako ravna v posamezni situaciji in kakšne posledice ima to ravnanje na eksperta.

## Podporna naloga

Podporne naloge sicer ne moremo povsem ločiti od preostalih nalog, saj se je ta naloga pojavljala tudi v administrativni in izobraževalni. Alfred Kadushin in Daniel Harkness (2014, str. 160) menita celo, da so administrativna, podporna in izobraževalna naloga bolj prepletene kot pa izolirane. Na primer: ko supervizorka z izobraževalno nalogo pomaga delavki, da ta pridobi nove spretnosti, sta posledici

tega tako povečanje kompetenc pri delu z ljudmi kot tudi večje zadovoljstvo pri delu.

Za administrativno nalogo sem zapisala, da je primarna naloga supervizorka, da poskrbi za kader, učinkovitost organizacije in povečanje uspešnosti organizacijskih struktur in sredstev, ki so namenjena za delo. Primarne naloge supervizorka v okviru izobraževalne naloge pa so: izobraževanje, skrb za povečanje uspešnosti pri delu, nadgradnja znanja in pridobivanje novih spretnosti supervizantke. Primarna naloga supervizorka v okviru podporne naloge pa je povečanje uspešnosti pri delu, predvsem z zmanjšanjem stresa. Podporna naloga je tako usmerjena predvsem v podporo supervizantkam pri spoprijemanju s številnimi izzivi in v njihovo razbremenitev.

Alfred Kadushin in David Harkness (2014, str. 162) menita, da je podporna naloga supervizorka olajšati strah, zmanjšati občutek krivde, odpraviti nezadovoljstvo, povečati gotovost pri delu, okrepiti zaupanje, spodbujati in podpreti supervizantke pri delu, da znova vzpostavijo samozaupanje, negovati in povečati osebno sposobnost za spoprijemanje z bolečino, obnoviti čustveno ravnovesje, poskrbeti za udobje. Avtorja menita, da se morajo socialne delavke dobro počutiti tako glede dela, ki ga opravljajo, kot tudi glede samih sebe, če želimo, da bodo učinkovito opravljale delo. Realnost socialnega dela je, da se socialne delavke pogosto počutijo neučinkovite in nemočne, frustrirane, razvrednotene, nepomembne zaradi situacij, s katerimi se srečujejo v svoji vsakdanji praksi pri delu z ljudmi, in brez potrebnega poguma za spremembe.

Clarence A. Pretzer (1929, str. 168) je bil eden prvih, ki je raziskoval stiske, s katerimi se vsakodnevno srečujejo strokovne delavke. Predstavil je raziskavo, ki jo je opravil v letih 1927/28. Študija je pokazala, da so hude situacije, s katerimi se socialne delavke srečujejo vsak dan – »nezadovoljstvo s socialnim delom«, »depresivno delo«, »uporabnikova nemoč«, »hude študije primera« – ključni razlogi za zapustitev službe. Skrb za dobro počutje prijaznih obiskovalk se je kot pomemben element pokazal tudi pri administrativni nalogi. Supervizorka so hitro prepoznale potrebo po tem, da podprejo prijazne obiskovalke pri njihovem delu in da mora supervizorka znati ravnati s čustvom razočaranja.

Pri podporni nalogi dobijo supervizantke tako osebno kot strokovno podporo. Predvsem pa je poudarek na čustveni podpori pri delu. Osnovni nameni naloge so, kot pove že izraz, podpora, prepoznavanje in ozaveščanje čustev, ki se supervizantki pojavijo ob delu z ljudmi. Podporna naloga je pomembna pri ohranjanju supervizantkinega ravnovesja in preprečevanje izgorevanja (Hawkins in Shohet, 2012). Podporna supervizija supervizantkam pomaga zmanjšati dvome vase, izraziti strahove in zaupati neprijetna doživetja, ki so povezana z njihovim delom. S to nalogo si pogosto pomagamo predvsem na začetku strokovne kariere supervizantk.

Pomembna vloga supervizorke v okviru podporne naloge supervizije je tudi osredotočanje na dobre strani. Vedenje, ki povzroča izgorevanje, zmanjša možnost, da bi dosegli uspeh in zadovoljive rezultate pri delu. Naloga supervizorke tako ni zgolj zmanjšati negotovost, obnoviti zaupanje in poskrbeti, da bo strokovna delavka ponovno vzpostavila samozaupanje, temveč tudi to, da strokovne delavke spodbudi in navduši nad iskanjem nečesa novega in s tem poveča njihovo zadovoljstvo pri delu.

Vloga supervizorke se pri podpiranju spreminja. Največja vrednota supervizije postane to, da se supervizantki omogoči svobodno iskanje lastnih rešitev, svojih poti, spoznavanje sebe (Žorga, 2000, str. 222). Supervizorka spremlja posameznico pri učenju in iskanju lastnih rešitev ter ji omogoča, da v varnem okolju razmišlja o novih možnostih. Supervizorka torej skrbi, da se supervizantka ne podaja v nove avanture, ki bi jo hudo ogrožale. Zato je pomembno, da se z njo pogovarja o tem, kakšne so možne rešitve, pa tudi o tem, kakšne so njihove posledice. Le tako si lahko supervizantka samostojno izbere rešitev, ki ji najbolj ustreza. Seveda pa je sama supervizantka odgovorna za to, da si rešitev izbere.

Christian Chandu in Kitto Jane (1987, str. 3) v skladu s tem opredeljujeta supervizorkino delo kot nekaj, kar ni svetovanje ali poučevanje, temveč omogočanje strokovnjakinji, da bolje razmišlja o svojem delu in ga zato tudi bolje opravlja. Zato ne čudi, da so v tem obdobju (okoli leta 1987) nastale jasne ločnice med tem, kaj je supervizija in kaj je terapija. Med največje razlike med terapijo in supervizijo Alfred Kadushin in Daniel Harkness (2014) uvrščata to, da se supervizorka zaveda omejitev učinkov dela. Odgovornost

supervizorke je, da pomaga supervizantki postati boljša delavka in ne nujno tudi boljša oseba. Največ pozornosti je namenjene spremembi poklicne identitete, ne pa spremembi njene osebne identitete. S tem namenom supervizorka sprašuje: kako ti lahko pomagam pri tvojem delu? Na sprašuje pa: kako ti lahko pomagam (tebi osebno)? Supervizorka se ne ukvarja s patologijo posameznika, temveč s posledicami, ki jih ima ta na delo. Supervizija nikakor ne sme postati psihoterapevtski proces (Kadushin in Harkness, 2014, str. 147).

Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 62–63) sta to nalogo poimenovala kot nalogo, ki temelji na virih supervizantke (*resourcing*). Podporna naloga supervizantki zagotavlja varno okolje in to, da ne bo sama v svojem razvoju in pri svojem delu. Naloga supervizorke pa je, da skupaj s supervizantko raziskuje njene vire moči in spretnosti.

Podporno nalogo sta Francesca Inskipp in Brigid Proctor (1995) poimenovali obnovitvena (*restorative*). Namenjena je podpori supervizantke, da doseže večje samozavedanje in profesionalno odpornost (*resilience*). Odpornost je lahko začetna tema supervizije, ko supervizantke povprašamo, kako so, kaj se jim dogaja v življenju, kar bi lahko vplivalo na prakso.

## Mediacijska naloga

Mediacija je četrta, na novo dodana naloga supervizije. Pojavila se je v devetdesetih letih 20. stoletja, a je v superviziji še dokaj neznan. Supervizorka je v tej vlogi povezovalka med poročanjem supervizantke (njeno prakso) in organizacijo, kjer ta praksa poteka (Richards, Payne in Shepperd, 1990). Tony Morrison (2005) navaja, da je supervizorka posrednica med člani supervizijske skupine in drugim osebjem v organizaciji. V tej pogosto omenjeni povezovalni vlogi je lahko supervizorka zagovornica supervizantke znotraj in zunaj organizacije, lahko promovira politiko organizacije in vpliva na njen razvoj. Avtorji (Richards, Payne in Shepperd, 1990; Morrison, 2005) so to nalogo opredelili kot opis potreb delavcev in predstavitev teh potreb vodstvu organizacije. Ta naloga omogoča boljšo komunikacijo med supervizantkami in vodstvenimi delavci ter boljšo komunikacijo

z drugimi v organizaciji. Prav tako ta naloga obsega informiranje supervizantk o spremembah, ki se dogajajo v organizaciji, o finančni situaciji in drugih vidikih delovanja, ki lahko vplivajo na delo strokovnih delavk.

Ta naloga poleg informiranja in mediacije med različni akterji vključuje tudi zagovorništvo supervizantk, predvsem pri uveljavljanju in doseganju njihovih idej o izboljšanju programov znotraj same organizacije.

Neil Thompson in Peter Gilbert (2011) menita, da je takšna naloga lahko izjemno nevhvaležna, saj na eni strani zahteva zagovarjanje interesov supervizantk, na drugi stani pa varuje interese organizacije.

Poglejmo si tabelarni pregled nalog supervizije, ki sem ga priredila na podlagi literature (Kadushin, 1976; Kadushin in Harkness, 2014; Beddoe, 2010; Wonnacott, 2014; Richards, Payne in Shepperd, 1990; Morrison, 2005; Noble, Gray & Johnston, 2016).

Preglednica 1: Naloge supervizije.

Administrativno-vodstvena	Podporna	Izobraževalna	Mediacijska
Zagotoviti uveljavitev interesov uporabnikov	Spodbuditi samostojno učenje Supervizorka daje pozitivne povratne informacije o korakih, ki so jih supervizanti naredili za izboljšanje učenja	Določiti spretnosti, znanje in pristope, ki so potrebni za doseg profesionalnih vrednot, pričakovanj skupnosti	Zagotoviti mediacijo med zaposlenimi in vodstvom
Zagotoviti nepristranskost organizacije in doseganje standardov	Supervizorka zagotavlja dobro počutje in profesionalnost	Razvoj kompetenc strokovnjaka	Ozaveščati delavce predvsem o spremembah in politiki organizacije
Zagotoviti dovolj sredstev za učinkovito opravljanje dela	Supervizorka zagotavlja in omogoča kratko poročanje	Prepoznavanje učnih slogov strokovnjakinje	Podpora delavcem pri razumevanju tega, kako se umeščajo v organizacijo
Zelo jasno je treba opredeliti vlogo delavcev in pričakovanja od njih	Supervizorka spremlja supervizantko in jo podpira pri ustvarjanju in uporabi strategij skrbi zase	Podpora pri učenju, ki temelji na izkušnji iz prakse	Podpora pri usklajevanju ciljev organizacije in izzivov supervizantke v praksi
Treba je zagotoviti kritični pogled na učinkovitost načrtovanega dela	Zagotavljanje konstruktivne povratne informacije za doseganje strokovnega razvoja in strokovne rasti	Poskrbeti za pridobitev novih spretnosti in znanja, ki jih supervizantke lahko preizkusijo v praksi	Zagotoviti informacije o tem, kje lahko delavci najdejo dodatne informacije in podporo
Jasno je treba določiti odgovornost in obveznosti vključenih	Prepoznavanje potrebe po zunanem supervizorju (ne vodstvu)	Refleksija o možnostih izboljšanja prakse Spodbujanje razvoja novega znanja na podlagi prakse	Kratko sporočilo supervizantki o osnovnih pomanjkljivostih in škodi, ki jih te povzročajo
Preučiti možnost sistemskih sprememb		Zagotovitev konstruktivnega učenja z namenom odpravljanja slabih praks	Zagovarjanje interesov delavcev in organizacije



Naloga supervizije se nanaša na osnovne ideje, kaj supervizija je in kaj se od supervizorke pričakuje v tem procesu. Prav tako je naloga supervizije povezana z nameni, zaradi katerih je bila supervizija vzpostavljena. Ne glede na izbiro naloge je vsem skupno, da so osredotočene na praktično delo. Pregled nalog pokaže razvoj supervizije. Naloge bi preprosto lahko razdelil na tiste, ki so usmerjene predvsem na neposredno zagotavljanje kakovostnih storitev strokovne delavke, na tiste, ki se osredotočajo na skrb za supervizantke, in na tiste, ki se osredinjajo predvsem na supervizantkino poklicno učenje. Naloge supervizije se tako razlikujejo glede na učinke, naloge in odnos, ki ga vzpostavi v skupini. Naloge supervizije supervizantki omogočajo izboljšati pogled na odnos do dela in do ljudi, ki so strokovnjaki na podlagi osebne izkušnje. To supervizantki omogoča spoprijemanje z vsakodnevno rutino in ji hkrati zagotavlja pridobivanje spretnosti za reflektivno prakso.

A ne glede na razlike je vsem nalogam skupna podpora supervizantkam in skrb za dobro in učinkovito prakso. Lynette Hughes in Paul Pengelly (1997) sta pokazala, da postane supervizija skoraj nemogoča, če ne vključimo vsaj treh nalog (podporne, administrative in izobraževalne), če ne kar vseh nalog.

Glede na izkušnje pri izvajanju supervizije in na rezultate raziskave (Videmšek, 2019), v kateri sem pregledala predvsem cilje, ki si jih supervizantke ob začetku supervizijskega procesa določijo, menim, da je za slovensko okolje najznačilnejša razvojno-izobraževalna naloga, ki temelji na virih supervizantke in je vzpostavljena z namenom osebne in poklicne rasti supervizantke. Pri tej nalogi gre za to, da supervizorka pomaga supervizantki razvijati spretnosti, razumevanje in zmožnosti, ki jih ima, vse pa temelji na zavedanju, da ima supervizanta svoje vire moči, na katere se lahko opre in ki ji pomagajo v primeru negotovosti. To prepoznavanje in razvijanje odpornosti sta v socialnem varstvu nujni. Še posebej tam, kjer so strokovne delavke obremenjene s hudimi življenjskimi okoliščinami ljudi. Teh situacij na področju socialnega dela ni malo, zato je nujno, da se lahko strokovne delavke udeležujejo supervizije. Supervizija jim na eni strani omogoča refleksijo o delu, na drugi strani pa skrbi za obvladovanje čustev ob spoprijemanju s situacijami. Brez tega se lahko kot strokovnjakinje popolnoma identificirajo z

drugimi, postanejo sočutne in občutijo nemoč ali pa preprosto postanejo preveč obrambne in zaščitniške, v najhujših primerih pa ne želijo več delati z ljudmi na področju socialnega varstva. Sonja Žorga (2000) meni, da so osnovni nameni supervizije: integracija praktične izkušnje s teoretskim znanjem, podpora supervizantki, da najde lastne rešitve problemov, podpora supervizantki, da se učinkoviteje spoprije s stresom, in podpora pri oblikovanju poklicne identitete supervizantke. Supervizija po njenem mnenju podpira poklicno in osebno učenje in razvoj strokovnjaka.

Pomembno se je zavedati, da je naloga supervizije stvar dogovora in pričakovanj o tem, kaj supervizantka ali organizacija potrebuje in s kakšnim namenom je vzpostavljeno sodelovanje s supervizorko. Naloge supervizije so tako odvisne od tega, s kakšnim namenom je supervizija vzpostavljena in kaj lahko supervizantke pričakujejo od tega sodelovanja.

Poleg naloge je pomemben tudi pristop k superviziji.

## PRISTOPI K SUPERVIZIJI

Obstajajo najrazličnejši načini vodenja supervizije. Njihova uporaba je odvisna od tega, komu je supervizija namenjena, kakšen bo način organiziranja srečanja, koliko članov bo vključenih in kdo bo izvajalec. Pregled literature (Proctor, 1995; Brown in Bourne, 1996; Milošević Arnold, 1997, 2004; Hughes in Pengelly, 1998; Kobolt in Žorga, 2000; Hawkins in Shohet, 2006, 2012; Morrison, 2005; Noble, Gray in Johnston, 2016) pokaže, da poznamo vsaj šest različnih pristopov k superviziji. Milošević Arnold, Vodeb-Bonač, Erzar in Možina (1999) uporabijo izraz vrsta supervizije, Sonja Žorga in Alenka Kobolt (2000) pa izraz delovne oblike. Sama bom uporabljala besedo pristop. V nadaljevanju tako predstavim najpomembnejše pristope, ki jih supervizorke lahko uporabljamo za vodenje supervizije. Pristop je seveda zelo odvisen od okolja, v katerem se supervizija izvaja. Za anlgosaško okolje je najznačilnejša individualna supervizija, v Sloveniji pa je najpogostejši pristop skupinska supervizija. Poglejmo prednosti in pomanjkljivosti različnih pristopov.

### Skupinska supervizija

Z raziskavo (Videmšek, 2019) sem pokazala, da je v Sloveniji najpogostejša skupinska supervizija, v zelo majhnem deležu, le en odstotek supervizij, se izvaja kot individualna supervizija (inštruktažna supervizija) ali pa je individualna supervizija uporabljena kot dodatek k skupinski superviziji. S tem namenom bom podrobneje predstavila prednosti, ki jih ima skupinska supervizija, in poudarila, na kaj mora biti supervizorka pozorna pri vodenju skupinske supervizije.

Pri skupinski skupini je pomembno opredeliti velikost skupine. Kaj je skupina? So skupina tri članice ali več? Na podlagi osebnih izkušenj lahko rečem, da ima idealna skupina od šest do največ osem članic. To število članic je določeno na podlagi razvoja skupine in na podlagi posameznih faz, skozi katere skupina v supervizijskem procesu prehaja. Če imamo dogovor o sodelovanju za eno leto (10 srečanj), pomeni, da je lahko vseh šest članic v vlogi supervizantk in lahko na posameznem srečanju predstavijo gradivo, poleg tega pa imamo kot supervizorka možnost za dodatno učenje, glede na določene cilje, in dovolj časa za evalvacijo in proslavljanje dosežkov. Brigid Proctor (2008, str. 20) je pri številu članov nekoliko bolj fleksibilna in meni, da ima skupina od štiri do šest članov. To število zagotavlja raznovrstnost in zaupnost. Vsekakor pa naj skupina ne bi bila večja od deset članov, kot je navedla že Vida Milošević Arnold (1997).

Veliko anglosaške literature (Proctor, 1995; Henderson, Holloway in Milar, 2014; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014; Hawkins in Shohet, 2012) prepoznava pomen in prednosti skupinske supervizije. Lynette Hughes in Paul Pengelly (1998) menita, da je prednost skupinske supervizije tudi v tem, da omogoča številne druge poglede na predstavljeno situacijo. Skupinska supervizija ima številne prednosti, saj se v nasprotju z individualno supervizijo pri njej ustvari ozračje, v katerem lahko strokovne delavke zaupajo svoje skrbi in hkrati dobijo podporo in spoznajo, da tudi drugi doživljajo podobne težave. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 178) sta navedla sedem prednosti skupinske supervizije:

1. časovna in finančna prednost,
2. potencial skupine,

3. povratne informacije dajo tudi člani skupine in ne samo supervizorka
4. v skupinski superviziji je priložnost za poglobljeno preverjanje čustev,
5. raznovrstnost izkušenj in starosti v skupini in velika možnost, da vsaj ena članica občuti, vidi, razume podobno kot supervizantka,
6. raznovrstna uporaba učinkovitih tehnik in metod dela v superviziji,
7. skupinska supervizija omogoča tudi razvoj skupine in posameznice znotraj skupine.

Richard Ingram (2015, str. 101) med prednostmi skupinske supervizije navaja še:

8. zaupanje izkušenj med sebi enakimi (učenje drug od drugega, »vsi v istem čolnu«),
9. raziskovanje kompleksnosti socialnodelovne prakse z močjo kolektivnega glasu,
10. zagotavljanje medsebojne podpore,
11. zaupanje v znanje, ki ga imajo kot strokovne delavke,
12. možnost pogleda iz več perspektiv.

Drugi avtorji (Proctor, 2008; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014) so poleg omenjenih prednosti dodali še: ustvarjalnost, navdih za spremembe, spoznanje, da imajo tudi drugi podobne situacije, in porazdelitev odgovornosti.

Skupina tako zagotavlja pestrost glede na spol, starost, delovne izkušnje, etnično pripadnost.

Podobno kot Hawkins in Shohet (2012) opredeljuje prednosti skupinske supervizije tudi Brigid Proctor (2008). Tudi ona kot prednost navaja prihranek časa in denarja. Glede na to, da imajo strokovne delavke vedno manj časa, da so potrebe po superviziji vedno večje, avtorji (Milošević Arnold, 2004; Proctor, 2008, Hawkins in Shohet, 2012) menijo, da je skupinska oblika supervizije lahko časovno in finančno zelo učinkovita. Supervizorka se lahko v skupini sreča z več supervizantkami hkrati. Tak razlog v slovenskem okolju sicer ni tako relevanten. Lahko pa smo prav zato začeli izvajati

skupinske supervizije. Brigid Proctor (2008), ki je iz Anglije in ena tistih, ki se zavzemajo za skupinsko supervizijo, meni, da je ne nazadnje skupinska supervizija tudi ekonomsko učinkovitejša. Vodje lahko najamejo enega supervizorja za 4–5 zaposlenih namesto za enega zaposlenega, kot je običajna praksa. Skupinska supervizija je tudi »časovno ugodna«. Individualna supervizija traja 45 minut, 4–5 supervizorjev pa lahko dobiva podporo uro in pol (Proctor, 2008, str. 19).

Številni avtorji (Milošević Arnold, 2004; Proctor, 2008; Hawkins in Shohet, 2012; Henderson, Holloway in Milar, 2014) poudarjajo kot ključno prednost skupinske supervizije potencial skupine, saj skupina omogoča več različnih perspektiv na situacijo, skupina deluje tudi kot podporna mreža supervizantkam. V skupini se tako ustvari ozračje, v katerem si člani zaupajo podobne izkušnje, strahove, ki jih doživljajo pri delu, in spoznavajo, da se tudi drugi srečujejo s podobnimi dilemami.

Tretji razlog je, da zaradi refleksije supervizantke slišijo povratne informacije ne le od supervizorke, temveč tudi od drugih kolegic (Hawkins in Shohet, 2012; Proctor, 2008; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014; Kadushin in Harknes, 2014; Ingram, 2015; Bannink, 2015). Skupina je tudi najboljša oblika za sprejemanje in dajanje povratnih informacij o spretnostih in komunikaciji.

Brigid Proctor (2008) je prosila supervizorke, ki so vodile tako individualno kot skupinsko supervizijo, naj navedejo prednosti in slabosti obeh. Raziskava je pokazala, da individualna supervizija omogoča supervizantu »poseben čas«, celo uro (ali kolikor pač traja supervizija), ki je namenjena le njemu, nasprotno pa je večina časa na skupinski superviziji namenjena drugim in ne zgolj enemu članu. V okviru individualne supervizije se vzpostavi poseben odnos med supervizorko in supervizantko, ki lahko napreduje iz mentoriranja v kolegialni odnos.

Prednost skupinske supervizije je v tem, da supervizorka ni edina avtoriteta, ampak je skupina spodbujena k temu, da soustvarja (Proctor, 2008; Ingram, 2015). Člani skupine pa morda celo lažje slišijo druge člane skupine kot supervizorko v vlogi avtoritete. Člani skupine lahko drug drugega vzajemno podpirajo in se tudi začnejo vesti kot drugi člani skupine, to pa se pri individualni superviziji ne more zgoditi (Proctor, 2008, str. 20).

Skupine pomenijo možnost dodatnega učenja in niso slabša oblika supervizije. Birgid Proctor (2008) je zapisala, da je skupina več kot le vsota posameznikov. Pravzaprav so skupina že dva člana in supervizor. Skupina je vir podpore in omogoča širitev pogleda na delo in situacije, ki se ob tem dogajajo, saj skupina zagotavlja raznovrstne strokovne izkušnje članic skupine (Proctor, 2008, str. 12). V socialnem varstvu so pogosto poleg socialnih delavk zaposlene strokovne delavke tudi drugih profilov. Tudi v vsakdanji praksi se socialne delavke povezujejo z najrazličnejšimi profili, zato ne čudi, da so tudi v supervizijske procese poleg socialnih delavk vključene tudi strokovne delavke drugih profilov. Skupinska supervizija supervizantkam, ki prihajajo iz različnih profesionalnih področij, omogoča, da se slišijo, zaupajo svoje izkušnje in svoje delo predstavijo druga drugi. Supervizija, ki vključuje člane z različnimi teoretskimi predpostavkami (ker so končali različna izobraževanja), tako pomembno pripomore k razumevanju drugih področij dela. Heterogenost skupine omogoča nove priložnosti za učenje. Poleg poznavanja etike in vrednot socialnega dela in osnovnih procesov pomoči so za dobro prakso socialnega dela potrebna teoretska znanja drugih ved.

Vito Flaker (2003) trdi, da bi morala imeti socialna delavka znanje o delovanju družbe (o osnovnih teoretskih dognanjih, družbeni dinamiki, procesih marginalizacije in diskriminacije, vsakdanjem življenju, družbenih konfliktih), o dinamiki medosebnih procesov in doživljanja (socialna psihologija, simbolni interakcionizem, socializacija, učenje, osebni konflikti, psihologija družine, stres), pravno in upravno znanje, znanje o organizaciji države (poznavanje družinske, delovne, kazenske zakonodaje, socialne varnosti in procesnega prava) in o delovanju pravnega sistema (postopkov, mehanizmov, informacij o pravicah, ureditvah in dolžnostih) in o osnovnih konceptih, prijemih in jeziku sorodnih, pomožnih in mejnih strok (pedagogike, medicine, prava, sociologije ipd.). Te izkušnje lahko pridobi tudi v supervizijskih skupinah, v katere so vključeni različni profili, ki delajo na področju socialnega varstva.

Zaradi raznovrstnosti skupine dobimo vpogled v različne prakse. Skupinska supervizija ima s tem dostop do različnih slogov in spretnosti vsakega posameznika v skupini. Učenje drug od drugega (*share learning*) (Ingram, 2015) je lahko izjemno spodbudno –

strokovne delavke lahko postanejo drznejše, lahko si določijo večje izzive tako na sami superviziji kot pri praktičnem delu. Skupina tako omogoča priložnosti za učenje. Brigid Proctor (2008, str. 17) meni, da skupinska supervizija spodbuja supervizantke, da se naučijo zaupati sebi, svojim zaznavam, in so hkrati odprte za različne poglede in sprejemajo to različnost.

Zakonca, družinska terapevta in supervizorja, ki sta v sedemdesetih letih začela voditi različne terapevtske skupine na področju duševnega zdravlja, Marianne S. Corey in Gerald Corey (2006, str. 5), sta zapisala, da je skupina naravni laboratorij, ki pokaže ljudem, da niso sami in da obstaja možnost za drugačno življenje.

Iz refleksij na supervizijskih srečanjih (Videmšek, 2019) je razvidno, da supervizantke pogosto poročajo, da jim je skupina omogočila vpogled v to, da se tudi drugi srečujejo s podobno situacijo in da se jim ni treba sramovati neuspeha.

V supervizijo sem vstopila z veliko negotovosti. Strah me je bilo, da bom morala drugim predstaviti svoje delo, bala sem se, da me bodo obsojali ali morda celo menili, da to, kar delam, ni dobro. Sram me je bilo poročati o tem, o čem razmišljam ali sem razmišljala ... S časom pa sem ugotovila, da je v skupini zelo dobro ozračje, da nisem edina, ki jo skrbi, ker so to izrazile tudi druge, dobila sem več pohval za svoje delo in izgubila sem občutek sramu. Videla sem, da nisem sama v tej situaciji. (Osebni zapis, 2019)

V skupini se tako ustvari ozračje, v katerem si članice zaupajo podobne izkušnje, strahove, s katerimi se srečujejo pri delu, in spoznavajo, da se tudi drugi srečujejo s podobnimi dilemami. Skupina omogoča več različnih pogledov na situacijo, skupina deluje tudi kot podporna mreža supervizantkam.

Prednost skupinske supervizije je tudi spoznanje, da »več ljudi več ve«. Več udeležencev pomeni več možnosti za izvajanje dobre prakse. Na skupinski superviziji se namreč pokažejo različni načini vedenja, odlike in izkušnje supervizantk.

Ker skupinska supervizija vključuje več čustev, je skupina tudi navdih za spremembe. Ravnanje s čustvi skupine je zelo pomemben del skupinske supervizije, zato je pomembno, preden vzpostavimo

skupino, preveriti, kako varne se počutijo članice v skupini. Mnogim strokovnim delavkam je namreč lažje zaupati svoje izkušnje druga drugi iz oči v oči kot pa v skupini.

Prednost skupinske supervizije je tudi v tem, da lahko v skupini neposredno preizkušajo in doživijo, kaj pomeni skupinska dinamika: razvoj skupine, skupinski procesi, razvoj skupine ipd. Integrirajo lahko izkušnje iz dela s tem, kako kot skupina soustvarjajo zemljevid delovanja skupine (z določitvijo pravil, dogovorom o sodelovanju, določanjem odgovornosti za obveščanje ipd.).

Kot smo lahko videli, ima skupina velik potencial, je pa odvisno od supervizorke, ali ga zna tudi izkoristiti. Pomembo znanje, ki ji lahko pri tem pomaga, je znanje o vodenju skupin. Osnovne teorije skupinske dinamike so lahko podlaga za izvedbo skupinskega procesa in nam pomagajo intervenirati, ko je to potrebno, ustvarjalno in učinkovito. To je podlaga za evalvacijo. Alenka Kobolt (1994, str. 490) meni, da so prednosti skupinske supervizije v tem, da se z učnim procesom prepletajo značilnosti skupinske dinamike, ki omogočajo učenje drug od drugega, bogatejšo komunikacijo, več alternativ, več pogledov na isto stvar.

Moja raziskava (Videmšek, 2019) je pokazala, da je najpogosteje uporabljen pristop na področju socialnega varstva v Sloveniji skupinska supervizija. Ta pristop se je uveljavil pri delu s skupino strokovnjakov iz iste stroke ali zgolj iz enakega delovnega okolja. Alenka Kobolt (1994, str. 490) meni, da je skupinska supervizija proces poklicne refleksije, v katerem poleg supervizorke sodeluje več oseb, ki si izmenjujejo vlogo supervizantke, torej tiste, ki se podaja na pot učenja o tem, kako in zakaj opravlja svoje poklicno delo tako, kakor ga. Takšna supervizija je učinkovita, ko so vsi udeleženi pripravljeni zaupati svoje znanje in izkušnje in ko je supervizorka pripravljena prevzeti odgovornost za takšno učenje. Delo v skupinski superviziji gotovo pripomore k širitvi znanja vključenih v skupinski proces in ustvarja odlično podlago za različne delovne izkušnje in omogoča pridobitev različnih perspektiv in odzivov na predstavljeno situacijo.

Milošević Arnold (2009) meni, da je v Sloveniji takšna vrsta supervizije najpogostejša, ker je ekonomična in omogoča aktivno učenje in izmenjavo izkušenj med več strokovnjaki (lahko so z

različnih področij in tudi iz različnih strok). Kot smo lahko videli in kot pišeta tudi Allan Brown in Iain Bourne (1996), je treba videti še kaj drugega kot ekonomske razloge, saj ima skupinska supervizija številne druge prednosti (večplastnost in zavedanje, da ima skupina pomembno moč pri preoblikovanju in spreminjanju vzorcev našega delovanja). Tony Morrison (2005, str. 200) je skupinsko supervizijo predstavil kot proces, v katerem se združi skupina strokovnjakinj v vnaprej dogovorjeni obliki, da bi razmišljale o svojem delu in s tem prenašale svoje izkušnje na druge. Supervizorka se ne more ukvarjati samo s supervizantko, temveč mora biti pozorna na celotno skupino. Poleg tega je pomanjkljivost skupinske supervizije tudi čas, ki ga ima supervizorka na voljo. Na eni strani mora poskrbeti, da se sliši glas vseh vključenih, na drugi strani pa, da je gradivo, ki ga supervizantka prinese na srečanje, dovolj poglobljeno obravnavano.

#### *Individualna supervizija*

Za individualno supervizijo je značilno, da se supervizorka in supervizantka redno srečujeta »ena na ena« (Noble, Gray in Johnston, 2016, str. 20). Mnogi avtorji imajo takšno supervizijo za temelj strokovnega razvoja (Wonnacott, 2014; Rožič, 2015; Noble, Gray in Johnston, 2016), čeprav ni raziskav, ki bi to utemeljevale in pokazale, da individualna supervizija deluje bolje kot skupinska. Gotovo ima individualna supervizija nekaj prednosti, saj je individualno usmerjena in gre za supervizijo s posameznikom, se pravi, da supervizorka sistematično dela z eno samo supervizantko. V procesu sta tako udeležena samo dva: supervizorka in supervizantka. To gotovo omogoča boljšo razpoložljivost časa, vsa pozornost pa je usmerjena samo na supervizantko, na njeno situacijo in iskanje rešitev zanjo. Individualni pristop je zelo razširjen v angleškem prostoru, saj tam večina supervizij poteka na individualni ravni (Brown in Bourne, 1996; Morrison, 2005; Noble, Gray in Johnston, 2016).

Z raziskavo (Videmšek, 2019) sem pokazala, da se v Sloveniji na področju socialnega varstva individualna supervizija zelo redko izvaja. Če se že izvaja, je to najpogosteje zaradi izrednih situacij (predvsem na posameznih področjih dela, npr. na področju nasilja) ali pa je takšna oblika omogočena kot nadgradnja skupinske

supervizije. Med razloge za uporabo pa sodi tudi inštruktažno svetovanje, ki je predpisano kot ukrep za izboljšanje dela. V nasprotju z Anglijo v Sloveniji tudi v okviru individualne supervizije velja veliko načel, ki so opazna v skupinski superviziji, supervizorka je neodvisna in prihaja od zunaj. Tudi v individualni superviziji je medosebni odnos na prvem mestu, zato so uvodna srečanja namenjena zgolj vzpostavljanju spoštljivega in zaupnega delovnega odnosa. V individualni superviziji je zelo pomembno ustvariti razmere, v katerih se bo supervizantka dobro počutila in bo lahko brez zadržkov govorila o svojem delu in tudi o situacijah, ki jo najbolj bremenijo in kažejo na njeno ranljivost. Srečanja so namenjena iskanju in načrtovanju novih korakov, kot si jih je za nastalo situacijo izbrala supervizantka.

Različni avtorji (Brown in Bourne, 1996; Morrison, 2005; Milošević Arnold, 2004) med prednosti individualne supervizije uvrščajo predvsem količino časa, ki ga supervizorka lahko nameni supervizantki. Tak odnos ocenjujejo kot bolj poglobljen, saj supervizorka ves predvideni čas namenja le eni supervizantki, zato lahko njeno supervizijsko vprašanje obdelata poglobljeno z več vidikov. V okviru individualne supervizije supervizorka pogosto uporablja model sedmih oči<sup>8</sup> (Hawkins in Shohet, 2013). Pomanjkljivost takšne oblike je v tem, da pogosto ni dostopna vsem. Prav tako se supervizantka ne more učiti od drugih kolegic in nima možnosti slišati tako imenovanega tihega znanja za ravnanje.

Ker je v okviru individualne supervizije odnos med supervizorko in supervizantko zelo intenziven, je še posebej pomembno, da so pri tem pristopu supervizije zelo jasno dorečeni njun odnos in vloge v njem. Pomembno je, da v tem odnosu supervizorka ni ne konzultorka ne svetovalka, temveč še vedno vstopa v odnos s supervizorko v

<sup>8</sup> Model je razvijal Peter Hawkins, ko je raziskoval, katera je odločilna razlika pri vodenju skupine, ko supervizorji, ki imajo različne vloge, vodijo supervizijo. Spoznal je, da je odločilna razlika odvisna od izbire, ki jih uporabljajo supervizorji. Te so bile odvisne od tega, na kaj se je supervizor osredotočal. Ugotavljal je, da sočasno deluje več ravni. Na podlagi njegovih ugotovitev sta Peter Hawkins in Robin Shohet leta 1985 predstavila model sedmih perspektiv, ki je pozneje postal »model sedmih oči« (*seven-eyed model*), ki opredeljuje različna področja, ta pa opredeljujejo, na kaj vse se lahko v superviziji osredotočimo. Avtorja sta zapisala, da sta model od prve uporabe do danes nekoliko modificirala, predvsem glede na to, kaj so o uporabi modela poročali supervizorji, ki so ga uporabljali v praksi (Hawkins in Shohet, 2012, str. 85).

dialogu. Razen če sta se prej dogovorili drugače. Supervizorka mora biti posebej pozorna na meje, paziti mora, da individualna supervizija ne postane terapija in da ne zaide na osebna področja.

### *Timska supervizija*

Med priljubljene pristope v superviziji sodi t. i. supervizija tima (*staff and organisational supervision*). Alenka Kobolt in Sonja Žorga (1999, str. 171) menita, da je značilnost timske supervizije njena sestava. V skupini namreč sodeluje tim sodelavcev, ki so pri tem odvisni drug od drugega. Timska supervizija je značilna za okolja, kjer posameznika obravnava tim strokovnjakov in je zanj odgovornih več ljudi, zato se v timski superviziji vsi ukvarjajo z enim primerom, vendar ga osvetlijo iz različnih perspektiv. Osredotočenost je v tem pristopu na supervizantkinem učinkovitem zagotavljanju storitev na eni strani ter vzpostavljanju učinkovitih in dobrih odnosov znotraj organizacije na drugi strani. Tudi za timsko supervizijo veljajo enaka načela kot za skupinsko in individualno, le da so v timski superviziji člani tima med seboj tesno povezani in se poznajo.

Vida Miloševič Arnold (2009) meni, da gre pri takšni superviziji za delo supervizorke s člani ene delovne skupine, ki redno sodeluje pri reševanju različnih problemov. Vloga supervizorke pri tem je, da zagotovi dobro komunikacijo v timu in pomaga pri odpravljanju motenj, ki njihovo konstruktivno sodelovanje ovirajo. V okviru timske supervizije, kot trdi Alenka Kobolt (1994, str. 490), člani supervizijske skupine na srečanjih razrešujejo vprašanja, povezana z njihovim funkcioniranjem pri skupinskem delu. Iščejo odgovore na vprašanja o strukturi medsebojnih odnosov in morebitnih zastojih in ovirah, ki jih doživljajo pri opravljanju nalog. V skupini pa vsak posameznik prispeva svoj del za izboljšanje kakovosti dela z uporabniki.

Peter Hawkins in Robin Shohet (2006, str. 162) menita, da je timska supervizija v nasprotju s skupinsko, individualno ali vrstniško osredotočena na skupino ljudi, ki se je združila v superviziji, ker imajo medsebojni delovni odnos. Cilji timske supervizije so poenoteni, usklajeni delovni procesi. Druži jih skupni primer, člani tima pa so odvisni tudi od drugih članov. Člani tima so sicer lahko različni strokovnjaki, a morajo vsaj minimalno upoštevati

skupne dogovore. Najti morajo konsenz, ki omogoča delovanje v isti smeri. To pomeni, da morajo biti člani tima sposobni sklepati kompromise, da se morajo slišati in razumeti ter vzpostaviti med seboj učinkovito in odprto komunikacijo.

Chris Payne and Tony Scott (1982) sta opozorila, da mora biti supervizorka obvezno zunanja članica, neodvisna od tima. Timska supervizija pa je možna, ko je tim že oblikovan in imajo člani dovolj izkušenj, o katerih so pripravljeni razmišljati.

Naloga supervizorke v okviru timske supervizije je, da je pozorna na vsaj tri ravni, in sicer: na raven posameznika v skupini (na nujnost, da se vsakega v skupini sliši, na razmislek o tem, kako vidijo delovanje tima, kako ocenjujejo svoje mesto v timu, kako opisujejo svojo vlogo, kako jo vidijo, kako vidijo odnose v timu ipd.), na raven procesov, ki potekajo v skupini (kako tim deluje kot celota, kje so v procesu podpore posameznemu supervizantu, kateri skupinski procesi se dogajajo v timu, kako se člani počutijo, kaj bi bilo treba odpraviti ali kaj bi morali pogosteje početi) in na raven nalog tima (so naloge jasno opredeljene, se ve, kdo kaj dela, so naloge smiselne, bi bilo treba karkoli dodati, spremeniti ipd.).

Za korektno delo v timski superviziji je nujno, da ima supervizorka osnovno teoretsko znanje o skupinski dinamiki. Alenka Kobolt (1994, str. 490) meni, da je pomembno teoretsko izhodišče tudi tematsko centrirana interakcija, ki poudarja pomen ravnovesja med tremi stranmi enakostraničnega trikotnika: (1) potrebami posameznice, (2) skupino kot celoto in novo entiteto v skupinski superviziji in (3) obravnavanimi temami – supervizijskimi vprašanji.

### *Vrstniška supervizija - intervizija*

Pristop, ki je neodvisen od finančnih sredstev, je vrstniška supervizija (ang. *peer supervision*). Po navadi jo vzpostavimo z namenom, da se manjša skupina strokovnjakov, ki dela v isti organizaciji ali na podobnem praktičnem področju, srečuje brez formalne supervizorke in si zaupa izkušnje in skrbi iz prakse. V okviru vrstniške supervizije prevzemajo odgovornost za svoje lastno učenje, za strokovni razvoj pri doseganju strokovnih standardov dela. Takšna supervizija je nadgradnja skupinske supervizije z večjo osamosvojitvijo članic

skupine, njihovo neodvisnostjo, pri tem pa zagotavljajo že bolj kolegialen in prijateljski odnos. Vrstniška supervizija se tako nanaša na proces, v katerem je ena strokovna delavka deležna supervizije druge (sta enakovredni članici). Peter Hawkins and Robin Shohet (2006, str. 164) menita, da je vrstniška supervizija primerna takrat, ko se strokovnim delavkam ni uspelo vključiti v supervizijsko skupino ali dobiti supervizorke, ker supervizorka bodisi nima časa ali pa je skupina že zapolnjena.

Vrstniško supervizijo v Sloveniji imenujemo intervizija (Žorga, 1995; Milošević Arnold, 1997). Značilost tega pristopa je, da nobeden od sodelujočih posameznikov ne prevzame vloge stalne supervizorke. Henk Hanekamp (1994, str. 503) trdi, da je intervizija metoda učenja, pri kateri majhna skupina kolegov s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti in delovnih izkušenj opravlja supervizijo drug z drugim na podlagi vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Intervizijo opredeli kot vrsto supervizije, v kateri nihče od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja.

Intervizija je tako odlična priložnost, da se sodelavci med seboj podprejo, medtem ko čakajo na novo supervizijsko srečanje. Na samem srečanju se dogovorijo, kdo bo prevzel vodenje intervizijskega srečanja, in tisti, ki vodi, dobi vlogo intervizorja. Naslednjic pa se vloge zamenjajo in proces prevzamem nekdo drug. Tako je poskrbljeno za uravnoteženost vlog in poročanje o izkušnjah.

Kljub menjavi vlog je pomembno, da na interviziji veljajo podobna načela, kot jih upoštevamo tudi v supervizijskih procesih, da sodelujoči sklenejo dogovor o sodelovanju, oblikujejo pravila in upoštevajo etična načela. Tako lahko razvijajo svojo strokovnost, podpirajo drug drugega in se učijo iz predstavljenih situacij. Najboljša priprava za delo v intervizijski skupini je gotovo predhodno sodelovanje v supervizijskem procesu, saj lahko izkušnje iz supervizijskega procesa prenesemo na intervizijo. Henk Hanekamp (1994) med temeljna pravila sodelovanja navede pet temeljnih pogojev, ki jih je smiselno upoštevati. Najpomembnejši je, da tisti, ki sodeluje v intervizijski skupini, zares dela v praksi. Intervizija je namreč usmerjena na osebni način opravljanja dela. Intervizijo je zelo težko izvajati, če je nekdo nezaposlen, dolgo bolan ali na dopustu. Tak član ne bi imel o čem govoriti, in to se hitro pokaže kot nekoristno. Kmalu

bi taka skupina postala klepetalnica, v kateri se ne bi več govorilo o delovnih izkušnjah. To je lahko prijetno, a nikakor nima značilnosti intervizije.

Poleg dela v praksi je za dobre rezultate v intervizijskih procesih pomembno, da so srečanja redna in dogovorjena vnaprej. Hank Hanekamp (1994, str. 503) meni, da se intervizija ukvarja s procesom učenja. To pomeni, da morajo biti sestanki redni, imeti vnaprej določene datum, navzočnost, trajanje, vloge posameznikov, vsebino in didaktične metode. Pogostost srečanja je sicer odvisna od sklenjenih dogovorov, prav tako je tudi z navzočnostjo. Ta naj bi bila obvezna. Zgolj občasna udeležba, kadar ima kdo problem, na primer, nima smisla.

V interviziji se lahko srečujejo strokovnjaki iz različnih ustanov, z različno dobo strokovnih izkušenj, ki sicer delajo na enakem strokovnem področju. Raznovrstnost skupino po navadi popestri in obogati. Pomembno pa je, da med strokovnjaki ni hierarhije. Hierarhična nadrejenost članov ovira delo intervizijske skupine. Intervizija se pravzaprav nanaša na vprašanje lastne odgovornosti pri opravljanju poklicnih vlog. Vsak član je sam odgovoren za svoje delo. Težko pa zaupa, če je v podrejenem odnosu z drugim članom skupine, zato Hank Hanekamp (1994, str. 503) jasno zapiše, da vodja in podrejeni ne sodita v isto intervizijsko skupino.

Intervizija je odnos, ki ga ne moremo povezovati s prijateljskim odnosom, partnerstvom, sorodstvenimi odnosi, svetovalnim odnosom ipd. Če hočemo o svojih izkušnjah govoriti odkrito in brez predsodkov poslušati kolege s ciljem skupnega učenja o poklicu in opravljanju delovnih nalog, je najpomembnejše, da se z njimi srečujemo zlasti zaradi intervizije. Včasih je zaradi narave dela to težko in so dvojne vloge neizogibne, a v tem primeru je pomembno, da o tem vnaprej razpravljamo in se dogovorimo o zaupnosti, odgovornosti in posledicah ter o koristnosti srečanj članov zunaj intervizijske skupine.

Predmet intervizije je osebno učenje. Gre za podporo drug drugemu pri učenju opravljanja delovnih nalog. V interviziji intervizanti pogosto spoznajo pomembne stvari o lastni organizaciji in opravljanju poklica.

Kljub številnim prednostim, ima ta pristop tudi pomankljivosti. Po mnenju Vide Milošević Arnold (1997) je največja past intervizije, da učenje lahko postane premalo učinkovito, saj si zaradi prijetnega

in spodbudnega ozračja ter medsebojnega zaupanja članice intervizijske skupine lahko dajejo predvsem veliko podpore in se tolažijo ob zapletenih delovnih situacijah. Zato primanjkuje vztrajanja pri iskanju konstruktivnih rešitev za probleme. Pomanjkljivost je tudi, da se zaradi izenačenosti članic intervizijske skupine članice pri predstavljenih problemih vrtijo v začaranem krogu in vidijo le tiste rešitve, ki ne pomenijo bistvene spremembe v situaciji. Prav tako lahko članice skupine zanese in se lotevajo aktualnih organizacijskih, tehničnih, pravnih in drugih problemov, ki so povezani z delom. Začnejo lahko podajati tudi nekonstruktivne kritike sodelavcev in nadrejenih, to pa ni namen intervizije.

#### *Supervizija samega sebe*

Namen vključenosti v supervizijska srečanja je tudi ta, da se supervizantka usposobi za refleksijo, da prepozna njen pomen in da lahko opravlja supervizijo sebe (*self supervision*), ki je vse bolj prepoznana, a še vedno premalo uporabljena. Supervizija samega sebe pomeni, da vsaka strokovna delavka zase razmišlja o dogodkih pri delu, ko ni na voljo druge supervizorke. V tem pristopu je vsaka strokovna delavka svoja supervizorka (Noble, Gray in Johnston, 2016, str. 20). Supervizija samega sebe naj bi bila končni cilj supervizije. Strokovna delavka naj bi v supervizijskih procesih pridobila kompetence, da bi si znala sama pomagati, ko bi naletela na oviro. Supervizija samega sebe supervizantki omogoča identificiranje lastnih supervizijskih potreb in prevzemanje odgovornosti za lasten razvoj. Noble, Gray in Johnston (2016, str. 20) menijo, da takšen pristop dopolnjuje supervizijsko komunikacijo z drugimi, in tako lahko posameznica postopno postane samozadostnejša in prenese komunikacijo iz supervizije v svojo vsakdanjo prakso.

#### *Metasupervizija*

Ne glede na prej navedene pristope je za ustrezno izvajanje supervizije pomemben in potreben pristop metasupervizija. Zelo preprosto bi lahko zapisala, da je metasupervizija supervizija, ki je namenjena supervizorkam, kajti tudi supervizorke potrebujejo podporo pri svojem delu in vodenju skupin. Supervizija je proces učenja vseh

vpletenih v ta proces, tudi supervizork. Metasupervizija je torej supervizija supervizork. Vsebuje vse elemente srečanja, kot jih poznamo iz vodenja supervizijskih procesov, in tudi zanjo velja, da je osnova sodelovanja dogovor in da ima vse značilnosti delovnega odnosa. Tudi metasupervizija, podobno kot supervizija, poteka v vnaprej dogovorjenih terminih, le da se po navadi metasupervizorke dobivajo na dva meseca in ne enkrat na mesec, kot to velja za supervizijska srečanja. Namenjena so podpori za vodenje supervizijskih srečanj. Metasupervizija omogoča uspešnejše in učinkovitejše delo v supervizijskih procesih in ustvarjanje novih možnosti za izvedbo posameznega srečanja. Posebnost metasupervizije je v tem, da predmet razprave ni delo s konkretnim posameznikom v praksi, temveč je na metasupervizijskih srečanjih možnost razprave o tem, kako kot supervizorke vodimo proces, s katerimi izzivi se srečujemo in kako bi lahko kot supervizorke ravnale drugače pri vodenju. Tanja Rožič (2015, str. 241) trdi, da je metasupervizija prostor, kjer še enkrat, tokrat na tretji ravni, odigramo nerazrešene vsebine iz supervizijskih procesov.

Nekatere metasupervizorke se odločajo, da bodo delale po načelu intervizije, in vsakič znova ena izmed supervizork prevzame vodenje metasupervizije, obstajajo pa tudi metasupervizijske skupine, ki jih vodi metasupervizorka. Socialna zbornica Slovenije je oblikovala tudi seznam metasupervizork, ki so supervizorkam na voljo za reševanje dilem ob vodenju supervizijskih procesov. Ne glede na izbiro je pomembno, da tudi supervizorke poskrbijo za refleksijo in učenje svojih procesov vodenja supervizije.

### **Razvoj supervizije v Sloveniji**

V Sloveniji je bila šola za socialne delavce ustanovljena leta 1955. Njen poglobljen namen je bil strokovno izobraziti tiste, ki so že opravljali delo na področju socialnih zadev. Slovesnost ob odprtju šole je bila 7. novembra 1955 v Ljubljani. S tem dnem se je začelo formalno izobraževanje za socialno delo (Zaviršek, 2005, str. 31). V prvih predmetnikih med učnimi vsebinami še ni bilo supervizije. Kot predmet je bila uvedena razmeroma pozno, saj se je začela izvajati šele v štiriletnem študijskem programu, s študijskim letom 1994/5,



nosilka predmeta pa je bila Vida Milošević Arnold (Univerza v Ljubljani, 1994). Predmet se je izvajal v 4. letniku, tako v prvem kot drugem semestru, obsegal pa je 60 ur predavanj, presenetljivo, brez vaj.

Po poročanjih Vide Milošević Arnold, dolgoletne nosilke predmeta Supervizija v socialnem delu na Visoki šoli za socialno delo, ki se je nato preoblikovala v Fakulteto za socialno delo, izvemo, da je potreba po vzpostavitvi supervizije nastala že veliko prej. Vida Milošević Arnold (2017) se spominja:

Potrebo po predmetu je že konec šestdesetih let prepoznala takratna direktorica Višje šole za socialne delavce<sup>9</sup>, Marija Jančar. Leta 1969, ko smo šli prvič v Ameriko, me je poklicala in me vprašala, če bom kaj poizvedovala v zvezi s supervizijo, ki je mi še nismo poznali.<sup>10</sup> A to je bil šele začetek.

Supervizijo in to, čemu je namenjena, zakaj jo potrebujemo in kako jo lahko izvajamo, so prve slovenske strokovne delavke in delavci spoznali v ZDA. Prvi stik z metodo supervizije je bil tako posledica pobude za poizvedbo o načinu izvajanja supervizije v praksi in o možnosti umestitve supervizije v študijski predmet. Vida Milošević Arnold (1997) meni, da so jo prve informacije, ki jih je takrat zbrala v ZDA, razočarale. Vendar so na to vplivale posebne okoliščine. Avtorica je ob študijskem obisku ob koncu šestdesetih let, ko je štiri mesece preživela v Minnesotti, spoznala, da je takrat v ZDA zelo prevladoval tradicionalni (klinični in konservativni) model socialnega dela, ki je uporabljal tedaj zelo priljubljeno psihoanalitično teorijo. Kljub prvim razočaranjem nad supervizijo Vida Milošević Arnold ni nehala poizvedovati.

To poizvedovanje sem potem nadaljevala s poglobljenim znanjem o superviziji v okviru izobraževanja v Zagrebu, na medfakultetnem študiju. Tam smo imeli predmet Supervizija, kjer je predavala Nada Smolić Krković. To pa je bilo že več kot zgolj poizvedba. (Skupinski intervju, 6. 11. 2017)

<sup>9</sup> Prvi uradni naziv je bil Višja šola za socialne delavce.

<sup>10</sup> Vida Milošević Arnold je bila takrat zaposlena na centru za socialno delo.

Nada Smolić Krković (1977) je bila avtorica prve knjige o superviziji v Jugoslaviji, naslov je bil *Dinamika intervjuja u socialnoj anamnezi: supervizija u socijalnom radu*. Avtorica supervizijo razume kot

proces in ustvarjalno komunikacijo enakopravnih strokovnjakov v socialnem delu, v katerem sta ohranjeni osebna odgovornost in samostojnost profesionalcev. (Pantić, 2004, str. 55)

Proces intenzivnega razmišljanja o potrebi po vzpostavitvi programa supervizije se je tako začel prav na podlagi izkušenj s študijem supervizije v drugem okolju, najprej v ZDA, pozneje v Zagrebu, kjer je bil vzpostavljen program supervizije. Marina Ajduković (2009, str. 54) je sicer napisala, da tudi v Zagrebu dolgo niso imeli programa supervizije v rednem izobraževanju za socialne delavce, ker so v tistem obdobju verjeli, da bo država rešila vse težave in da so socialni problemi nekaj, česar v socialistični družbi ne bo več.

Izkušnje iz tujine so bile spodbuda za uvajanje supervizije na področje socialnega varstva. Čeprav se supervizija kot predmet še ni pojavila v predmetniku izobraževanja za socialno delo, so jo izvajali v praksi, predvsem na posameznih področjih socialnega dela. Najprej se je razvijala kot individualna oblika podpore strokovnim delavcem na posameznih področjih. Vida Milošević Arnold (2009) meni, da so se od druge polovice šestdesetih let strokovni delavci, ki so naleteli na hujše težave in so potrebovali strokovno pomoč in podporo, sami organizirali in imeli individualno supervizijo pri Metki Kramar, klinični psihologinji, ki je bila zaposlena v Psihiatrični bolnišnici Ljubljana Polje<sup>11</sup>. Bila je ena izmed prvih supervizork in tudi predavateljica na Višji šoli za socialno delo. Zato ne čudi, da so v tem obdobju imeli na samo socialno delo velik vpliv psihoterapevtski pristopi, in tudi supervizija se je skladala s temi pristopi. V okviru supervizijskih procesov je bil poglobljen namen supervizije osebna rast supervizantke. Osredotočenost je bila na supervizantki, na njeni osebni rasti, na tem, kako dela in kaj lahko naredi drugače, ne pa na širših okoliščinah, ki so pripomogle k načinu njenega ravnanja.

<sup>11</sup> Metka Kramar je delovala kot supervizorka, konzultantka številnim socialnim delavkam, predvsem na področju rejništva in posvojitev.

V šestdesetih letih 20. stoletja se je supervizija tako najintenzivneje razvijala na področju kliničnopsihološkega in psihoterapevtskega dela. Milošević Arnold (1999) je sicer zapisala, da je vključitev psihoanalitične teorije tudi v socialno delo pomenila velik premik v razvoju in uporabi supervizije, saj se je s tem začel terapevtski prijem v socialnem delu, ki je zahteval poglobljeno individualno ali skupinsko obravnavo ljudi z osebnimi izkušnjami (izgube, razveze, duševnih težav ipd.). Ker je bila supervizija del izobraževanja o psihoterapevtskem procesu, ne čudi, da je bilo največ prvih supervizorjev prav psihoterapevtov. Alenka Kobolt (2006, str. 45) trdi, da morajo tisti, ki želijo pridobiti naziv psihoterapevta, opraviti 180 ur supervizije pri supervizorju s priznanim statusom. Po končanem izobraževanju za psihoterapevte je bilo namreč mogoče doseči tudi naziv supervizor. Gre za priznanje, ki ga podeljuje Psihoterapevtska sekcija Slovenskega zdravniškega društva.

Pregled literature (Milošević Arnold, 1999; Milošević Arnold, Vodeb Bonač, Erzar in Možina, 1999; Arnšek, 1999; Žorga, 1999) pokaže, da so skupinsko supervizijo začeli razvijati in uvajati v okviru zavodskega varstva, na področju družinske in zavodske vzgoje. Socialne delavke, ki so delale v vzgojnih zavodih, so se lahko vključevale v supervizijo skupaj z vzgojiteljicami. Tatjana Arnšek (1999) dodaja, da so v drugi polovici sedemdesetih let supervizijo izvajali na področju zdravstva, zlasti na področju psihiatrije in psihoterapije (Leopold Bregant), na področju socialnega varstva, takrat še v vzgojnih in prevzgojnih zavodih (Janez Bečaj in Miloš Kobal v Radečah, ki sta bila supervizorja na področju zavodske vzgoje mladostnikov), in na centrih za socialno delo (Azra Kristančič ter pozneje Gabi Čačinovič Vogrinčič in Bernard Stritih). V stroki socialnega dela supervizijo povezujemo tudi z odmevnim akcijskoraziskovalnim projektom »Eksperiment v Logatcu« (Flaker, 1991), ki je vseboval elemente supervizije.

Poglavitni razlog za to, da supervizije niso uvajali tudi na drugih področjih socialnega dela, gre po mnenju Vide Milošević Arnold (1999, str. 8) pripisati temu, da socialno varstvo vse do spremembe rodbinske zakonodaje leta 1976 ni bilo uveljavljeno, strokovna znanja pa so podpirala predvsem upravno-pravni način reševanja socialnih problemov. (Podobno je za Zagreb ugotavljala Marina Ajduković, 2009.) Potrebe po superviziji zato tako rekoč ni bilo.

Analiza intervjujev, ki sem jih opravila s supervizorkami na področju socialnega varstva v novembru 2017, v okviru katerih sem raziskovala tri raziskovalna vprašanja, in sicer: kako je potekal razvoj uvajanja supervizije na področju socialnega varstva, kako so se supervizorke usposabljanje in kakšna je njihova vizija razvoja področja supervizije, je pokazala, da supervizorke ocenjujejo, da je pravi povod za spremembe na področju supervizije gotovo spreminjanje družinske zakonodaje sredi sedemdesetih let.

Zakonska podlaga za supervizijo je bil Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih<sup>12</sup>, ki je uvedel zakonsko in predzakonsko svetovanje. Tisti, ki so izvajali svetovanje, so morali hoditi na supervizijo. Vsi smo se usposabljali. To je bilo v okviru medicinske fakultete. Prisotni so bili tudi ginekologi, ki so imeli načrtovanje družine. To je bilo zelo dobro usposabljanje. (SID<sup>13</sup>, 6. 11. 2017)

Ker se je spreminjala zakonodaja, smo bile obvezane hoditi na izobraževanja, ki bi jih danes lahko označili kot supervizijska srečanja. Dobili smo znanje, podporo za delo in delali smo na primerih. Jaz sem licenco supervizorke kasneje pridobila prav na podlagi teh izobraževanj. (SII, 6. 11. 2017)

Po mnenju številnih supervizork je imela na področju socialnega varstva v tem obdobju ključno vlogo Azra Kristančič, klinična psihologinja, utemeljiteljica družinskega svetovanja, ki je neposredno svetovanje za družinske odnose podprla s supervizijo za strokovne delavke. Njen prispevek na področju dela z družino je gotovo zelo vplival na sam razvoj in potek supervizije na področju socialnega varstva. Številni strokovni delavci so imeli v obdobju njenega delovanja priložnost učiti se in pridobivati izkušnje.

Azra Kristančič je vodila didaktične skupine. Učili smo se delati na študiji primera. Pripravili smo primer. Azra nas je usposabljala po Rogersu, po humanističnem modelu, nedirektivno svetovanje, na klienta usmerjeno svetovanje. (SID, 6. 11. 2017)

<sup>12</sup> Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih je bil sprejet 4. 6. 1976 (Ur. l. SRS, št. 15/76).

<sup>13</sup> Zaradi potrebe po zagotovitvi anonimnosti so imena supervizork šifrirana.

To je bilo področje dela, ki se je takrat šele razvijalo. Azra Kristančič je razvila humanistično, didaktično in razvojno usmerjeno supervizijo, ki je temeljila na nizozemskem modelu. Vida Milošević Arnold (2017) meni, da sta Azrin model supervizije na takratni Višji šoli za socialno delo prevzela Gabi Čačinovič Vogrinčič in Bernard Stritih. Vloga Azre Kristančič je bila v tem obdobju zelo pomembna za strokovne delavke na področju socialnega varstva predvsem zato, ker je strokovne delavke podprla pri vodenju pogovorov z družino.

Učila nas je, kako vzpostavljati odnose, kako se postaviti za socialno delo, kako vzpostaviti delovni odnos. (SID, 6. 11. 2017)

Model supervizije je tako temeljil na humanistični psihologiji Carla Rogersa (1942, 1951), ki je v superviziji pomenila učenje s pomočjo neposredne izkušnje ter sočuten in podporni odnos supervizorja do supervizantov (Milošević Arnold, 1999). Alenka Kobolt (2006, str. 47) meni, da »rogersjanski pristop« kot humanistično usmerjena svetovalna komunikacija posamezniku omogoča, da je aktiven član supervizijske skupine, da se počuti varno in lahko govori o svojih poklicnih dilemah.

Takšen pristop in razvoj supervizije se je po besedah Azre Kristančič (1999) začel zaradi potrebe vseh tistih strokovnjakov, ki so absolvirali 1. semester podiplomskega študija Predzakonsko, zakonsko in družinsko svetovanje in so si želeli poglobiti in širiti znanja, potrebna za delo s posamezniki, partnerji in družino. Avtorica je zapisala, da didaktična supervizija omogoča strokovnjaku spoznavanje, sprejem, prepoznavo in upoštevanje omejitev svoje poklicne moči pri delu s klienti (Kristančič 1999, str. 38). Zato ne čudi, da se je v tem obdobju supervizija zelo opirala na znanja in izobraževanja strokovnih delavcev iz raznih terapevtskih šol in smeri (npr. gestalt terapije, transakcijske analize, realitetne terapije, družinske gestalt izkustvene terapije, sistemske družinske terapije, mediacije), pojavile pa so se tudi različne oblike intervizije znotraj centrov za socialno delo (Arnšek, 1999, str. 36). Supervizija se osredotoča na strokovno rast strokovnjaka, preučevanje socialnih vlog, interakcije v skupini in skupinsko dinamiko.

Metka Kramar (1998) meni, da je bil zaradi potreb po superviziji pri psihoterapevtskem delu leta 1991 v okviru Psihoterapevtske

sekcije ustanovljen Klub supervizorjev, odprt za vse, tako tiste, ki so že pridobili naziv supervizor, kot tudi za tiste, ki ga še niso imeli. Klub je bil namenjen predavanjem, izmenjavi pogledov in izkušenj ter mednarodnim strokovnim povezavam na področju supervizije (gl. tudi Kobolt, 2006).

Dobre izkušnje s terena, izobraževanje v okviru projekta Tempus, delo s skupinami in pozitivni odnosi strokovnih delavcev, ki so bili deležni supervizije, so spodbudili vzpostavitev študijskega programa na takratni Višji šoli za socialno delo. V študijskem letu 1994/95 je bil uveden predmet Supervizija v socialnem delu. Bil je izhodišče za oblikovanje dopolnilnega usposabljanja supervizorjev, ki je nastalo predvsem zaradi zavedanja, da sam študijski program na dodiplomski stopnji ne zagotavlja usposobljenih supervizorjev, saj so imele študentke le predavanja brez vaj, hkrati pa se je pokazalo, da je za vodenje supervizijskih procesov nujna praksa. Jasno je bilo, da mora biti supervizorka strokovnjakinja za supervizijo, ki ima poleg omenjene ekspertize tudi dolgoletne delovne izkušnje iz socialnega varstva.

Prvo usposabljanje o superviziji v Sloveniji sta izvajala Nizozemca: Jetske van der Zijpp in Fons Wierinkom z Visoke šole v Arnhemu in Nijmegnu (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen), in sicer od januarja 1992 kot del evropskega projekta Tempus. Usposabljanje je potekalo tako v Nijmegnu kot v Sloveniji. V Nijmegnu se je zbralo 12 slovenskih udeleženk. Oktobra 1994 jih je prejelo diplomo deset (van der Zijpp, 1999, str. 9).

Vida Milošević Arnold (2017) je takole opisala svojo izkušnjo sodelovanja v tem programu:

Program v Nijmegnu na Nizozemskem je bil na začetku mišljen kot program, ki bi trajal eno leto, potem smo se dogovorili, vsi smo predlagali, da se to podaljša in se spremeni v program specializacije, in to nam je tudi uspelo. Tista diploma se je dala nostrificirati pri nas. S področja sociale smo bile tri (Marta Vodeb Bonač, Doris Erzar in jaz, Vida Milošević Arnold), tri so bile s Pedagoške fakultete in tri iz zdravstva. Bilo je interdisciplinarno. Bili so tudi trije iz nekdanje Vzhodne Nemčije. Želeli smo poglobiti znanje, dobiti znanje in delati pod mentorstvom teh, ki so znali, in se brusiti in imeti priložnost

nadaljnega učenja. V naslednjem letu smo imeli 14 dni usposabljanja v Nijmegnu, potem pa smo šli v Slovenijo in smo se dobivali v intervizijskih skupinah, tudi interdisciplinarno, in v vsaki je bil nekdo iz zdravstva, pedagogike in od nas. Trenirali smo in pošiljali gradiva na Nizozemsko. Dva sta bila, ki sta vodila, to sta bila Jetske van der Zijpp in Henk Hanekamp (psihoterapevt in supervizor). Onadva sta bila naša mentorja.

Najpomembnejšo prelomnico za razvoj in umestitev supervizije v socialno varstvo v Sloveniji je gotovo pomenil *Zakon o socialnem varstvu* iz leta 1992. V zakonu je v 77. členu opredeljeno, da Socialna zbornica Slovenije »načrtuje in organizira supervizijo strokovnega dela strokovnih delavcev in strokovnih sodelavcev«. Supervizija je s tem postala legitimna pravica strokovnih delavcev, pooblastilo za izvajanje supervizije pa se je preneslo na Socialno zbornico Slovenije.

Zmaga Prošt (1999) je zapisala, da je dolžnost Socialne zbornice Slovenije vzpostaviti primeren model in organizacijske razmere za supervizijo. Za zagotovitev pravice do supervizije so se začele oblikovati najrazličnejše supervizijske skupine. Miran Možina in Bernard Stritih (1999, str. 44) sta poročala, da so se na Visoki šoli za socialno delo od aprila 1994 začela redna srečanja tako imenovanih Balintovih skupin. Gre za obliko supervizije s posebnim poudarkom na kakovosti odnosov med strokovnjakom in klientom ter med člani skupine. Skupine je vodil supervizor Bernard Stritih.

Da bi lahko strokovnim delavkam zagotovili kakovostno supervizijo, je bilo treba poskrbeti za izobraževanje za strokovne delavke z dolgoletnimi izkušnjami dela na področju socialnega varstva, da bi lahko prevzele vlogo supervizork. Zakonska podlaga je tako spodbudila razvoj programov načrtnega usposabljanja supervizork. Žarka Brišar Slana (1997) je zapisala, da so leta 1995 na Socialni zbornici z veseljem sprejeli pobudo Vide Milošević Arnold, Doris Erzar Metelko in Marte Vodeb Bonač (članic Socialne zbornice Slovenije), da izpeljejo raziskovalni projekt »Uvajanje supervizije na področju socialnega varstva« in hkrati tudi projekt »Usposabljanja supervizorjev za področje socialnega varstva I«. <sup>14</sup> Namen projekta

<sup>14</sup> Raziskovalni projekt je finančno podprlo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, projekt usposabljanja pa Socialna zbornica Slovenije.

»Uvajanje supervizorjev na področju socialnega varstva« je bil dobiti odgovora na vprašanja, kateri model supervizije je najprimernejši za slovenske razmere in kako zasnovati supervizijsko mrežo (Prošt, 1999, str. 5). To je bil prvi pilotni projekt ugotavljanja potrebe po superviziji na področju socialnega varstva in prva raziskava o potrebah po superviziji na področju socialnega varstva (Milošević Arnold, Erzar Metelko in Vodeb Bonač, 1995). Raziskava je pokazala, da so do leta 1995 obstajali različni modeli supervizije za posamezna strokovna področja dela (z različnimi koncepti in šolami), izhajali pa so iz potreb po strokovnem vodenju ter upravljanju razvojnih in inovativnih projektov.

Prvo usposabljanje, ki je trajalo hkrati z raziskavo, je potekalo od 25. maja 1995 do 22. aprila 1997 na različnih lokacijah, izvajalke usposabljanja so bile Vida Milošević Arnold, Doris Erzar Metelko in Marta Vodeb Bonač. Vključenih je bilo 18 supervizork. Kandidatke so bile iz različnih strok, največ socialnih delavk. Udeleženke prvega izobraževanja so se z izvajalkami po številnih konzultacijah srečale na štirih delovnih seminarjih na Jezerskem, na supervizijskih srečanjih na Visoki šoli za socialno delo in v Varstveno delovnem centru Tončke Hočevar (Brišar Slana, 1997, str. 5). Usposabljanje je temeljilo na razvojno-izobraževalnem modelu supervizije.

Ob koncu usposabljanja, leta 1997, je izšla posebna številka revije *Socialni izziv* (izdaja jo Socialna zbornica Slovenije), v kateri je bil objavljen celoten program usposabljanja. Program je vključeval štiri seminarje, praktični del pa 16 supervizijskih srečanj, ki so potekala po štiri polne ure. Delo je potekalo v dveh skupinah, vodili pa sta ju dve izvajalki. Vsaka udeleženka je morala opraviti najmanj 40 ur praktičnega dela s svojo supervizijsko skupino. To je bil prvi, enkratni projekt usposabljanja. Supervizorja celotnega dela izobraževanja sta bila Gabi Čačinovič Vogrinčič in Bernard Stritih (Milošević Arnold, 1997, str. 13 in 30).

Zaradi odličnih izkušenj in vse več potreb po superviziji in zaradi želje, da se zagotovi podpora tudi supervizorkam, se je usposabljanje nadaljevalo leta 1997 na Visoki šoli za socialno delo v okviru »Usposabljanja supervizorjev II«. Udeleženke so delale s svojimi supervizijskimi skupinami in se še eno leto, enkrat na mesec, srečevale v intervizijskih skupinah. Vsak drugi mesec pa so se srečale z vodji

projekta na supervizijskih skupinah. Danes bi to supervizijo supervizorjev poimenovali metasupervizija.

Žarka Brišar Slana (1997, str. 5) meni, da so bila v tem obdobju dragocena usposabljanja in izvajanja supervizije tudi na drugih področjih socialnega varstva, kot sta socialna gerontologija in gerontogogika, ki jo je vodil Jože Ramovš. Številna in zelo dragocena so bila usposabljanja za supervizijo, namenjena mentorjem in vodjem programov prostovoljnega socialnega dela. Supervizijska srečanja je za socialne delavce v podjetjih organizirala Pavla Rapoša Tajnšek (Brišar Slana, 1997, str. 5).

Leta 1997 je bilo ustanovljeno Društvo za supervizijo (danes Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje). Združuje supervizorke, ki delujejo na pedagoškem, socialnem, zdravstvenem in poslovno-gospodarskem področju. Sedež društva je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, od tam pa prihajajo tudi prvi supervizorji razvojno-izobraževalnega modela, ki so razvili prvi podiplomski program.

Februarja 1998 so na Pedagoški fakulteti v Ljubljani začeli izvajati prvi verificiran podiplomski program Supervizija. Program omogoča formalno podiplomsko usposabljanje supervizorjev (Žorga 1999, str. 18). Na Visoki šoli za socialno delo pa se je nadaljevalo usposabljanje za supervizorje. Vida Milošević Arnold (1999) trdi, da so po programu »Usposabljanje za supervizijo na področju socialnega varstva« leta 1997 na šoli nadaljevali program, a s to razliko, da so v drugem poudarili preventivne programe v socialnem varstvu. Leta 1997 se je začelo usposabljanje osem novih strokovnih delavk s področja socialnega varstva. Program so končale februarja 1999, zato je bilo leta 1999 24 supervizork in en supervizor, oporni steber za prihodnje supervizijske mreže (Milošević Arnold, 1999, str. 24).

Pomemben korak v razvoju supervizije je bilo poleg usposabljanja tudi oblikovanje *Pravilnika o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela na področju socialnega varstva* (2003), ki ga je pripravila Socialna zbornica. Pod okriljem Gabi Čačinovič Vogrinčič se je oblikovala ekspertna skupina, ki je postopno določala merila za pridobitev licence supervizorke/supervizorja v socialnem varstvu. Pravilnik je bil sprejet in potrjen leta 2003. Obstoječa oblika pravilnika velja še danes, kljub nekaterim poskusom sprememb.

Na podlagi opredelitve meril in sprejetja pravilnika je leta 2004 Socialna zbornica Slovenije prvič objavila razpis za podelitev licenc za izvajanje supervizije na področju socialnega varstva. Raziskava Videmšek (2017–2019) je pokazala, da je bila prva podelitev licenc objavljena v *Uradnem listu* 9. 7. 2004 (*Ur. l. RS*, št. 74/04). Na razpis je prispelo 43 vlog, od tega je bilo pet nepopolnih. Licenco je tako pridobilo prvih 35 supervizorjev in supervizork. Raziskava je pokazala, da je bilo izobraževanje za pridobitev licence pestro: od izobraževanja, ki ga je vodila Visoka šola za socialne delavce (pozneje Fakulteta za socialno delo) v sodelovanju s Socialno zbornico, do usposabljanja za supervizijo po relacijskem modelu, usposabljanja za supervizijo v Balintovih skupinah, usposabljanja za supervizijo v vzgoji in izobraževanju, terapevtskih šol, usposabljanja za supervizijo na področju dela z družino in usposabljanja na področju klasične psihodrame. Veliko supervizork in supervizorjev je pridobilo licenco na podlagi dodatnih izobraževanj (o realitetni terapiji, geštalt terapiji, Kemplerjevi družinski terapiji) pa tudi na podlagi specializacij iz supervizije in sodelovanja v programu Tempus (te podatke sem pridobila v arhivu Socialne zbornice Slovenije).

Na podlagi podelitve licenc je leta 2005 Socialna zbornica Slovenije objavila prvi seznam supervizorjev na področju socialnega varstva z navedenimi področji, kjer supervizorke izvajajo supervizijo. Na seznam je bilo uvrščenih 35 supervizork in supervizorjev. S tem seznamom zbornica strokovnim delavkam (predvsem vodjem) omogoča izbiro ustrezne supervizorke. Od tega leta Socialna zbornica Slovenije vsako leto objavlja razpis za podelitev licenc, na spletni strani pa objavlja in ažurira seznam supervizork in supervizorjev. Leta 2019 je bilo na njem 96 supervizorjev in supervizork. Razlogov za to, da je od prvega usposabljanja leta 1994 do danes na seznamu samo 95 supervizork, je več. Eden je gotovo ta, da je možen tudi izbris s seznama (13. člen). Pravilnik namreč določa, da se s seznama izbrišejo tisti supervizorji in supervizorke, ki dve leti zapored ne izvajajo supervizij.

Pomemben razlog pa je tudi, da je usposabljanje za supervizorke na področju socialnega varstva po letu 2013 zastalo. Vida Milošević Arnold je v okviru Fakultete za socialno delo zadnje usposabljanje končala leta 2013. Razvoj supervizije se je nekoliko ustavil, Fakulteta za socialno delo med letoma 2013 in 2017 ni organizirala novih

izobraževanj,, zato je vedno več supervizork pridobilo licence in se usposabljaljo po drugih programih in na drugih področjih (npr. psihoterapija, družinska terapija).

Med letoma 2009 in 2014 se je modul Supervizija izvajal v okviru podiplomskega študijskega programa, a zaradi premajhnega zanimanja po letu 2015 ni bil več razpisan. Prav tako program ni zagotavljal, da bi študentke po koncu pridobile tudi licenco. Pridobile so znanstven naziv, ne pa tudi licence.

Tretji razlog je, da se vse supervizorke, ki so uspešno končale program, ne prijavijo na razpis za licenco.

Zaradi zanimanja strokovnih delavk po usposabljanju za supervizorke in ker je v praksi potrebnih po supervizorkah več, kot je supervizork, se je znova vzpostavil program usposabljanja na področju supervizije za socialno delo: leta 2017 je Fakulteta za socialno delo pridobila akreditacijo za dopolnilno izobraževanje »Usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu«, vodja in nosilka programa sem Petra Videmšek. Leta 2018 se je začel izvajati prvi akreditirani program usposabljanja in leta 2019 ga je uspešno končalo 10 kandidatk od 11 vključenih (Videmšek, 2020b). Leta 2021, pa se je usposobilo še 8 novih supervizork, 6 od njih je prav tako kandidiralo za pridobitev licence leta 2021 in so to licenco tudi pridobile (osebni arhiv avtorice).

Omenjeni program pomeni kontinuiteto na področju zagotavljanja ustreznega kadra in ohranjanja jezika socialnega dela v supervizijskem procesu. Ob pregledu podatkov, ki sem jih pridobila v raziskavi, ugotavljam, da ne ostaja preprosta razlaga, kako so supervizorji pridobili svojo licenco, vendarle pa je vsem programom skupen vstopni pogoj za vpis. Ta od kandidatk zahteva izkušnje iz prakse (vsaj štiri leta delovnih izkušenj) in konkretno delo na področju (socialno varstvo, pedagoška dejavnost, terapevtska dejavnost) v času trajanja programa. Izobraževanja so določila tudi minimalne standarde, zahtevane za dokončanje študija. Fakulteta za socialno delo in Socialna zbornica Slovenije sta določili minimalno merilo: 270 ur – od tega 190 izkustvenega dela in 80 ur predavanj (Videmšek, 2017).

Čeprav usposabljanja za supervizijo potekajo od leta 1994, ne morem trditi, da je mreža supervizorjev že zapolnjena. Prav nasprotno. Glede na vse večje potrebe po podpori strokovnih

delavk, ki se v praksi srečujejo s številnimi izzivi in vedno večjimi pričakovanji (tako ljudi z osebnimi izkušnjami stiske in svojcev kot tudi širše javnosti), bi bilo obstoječo mrežo treba še dopolniti.

Raziskava, ki so jo v Angliji opravili Lesley Curties, Jo Moriarty in Ann Netton (2010), je pokazala, da socialno delo sodi med poklice z najhitrejšim deležem izgorevanja. Eden izmed razlogov za hitro izgorevanje je gotovo to, da socialne delavke delajo z ljudmi, s katerimi pogosto občutijo brezizhoden položaj, poistovetijo se z njihovimi izkušnjami in se pogosto tudi same počutijo nemočne. Velik delež socialnega dela tako vključuje ukvarjanje z nesrečo drugih, to pa je tudi za socialne delavke velik vir stresa, čeprav se tega pogosto zavedo šele, ko ugotovijo, da niso več sposobne učinkovito opravljati službe. Socialno delo je zelo stresna dejavnost, zato ne čudi, da je bilo prav v socialnem delu vse od vzpostavitve stroke jasno, da strokovne delavke potrebujejo supervizijo, saj jim omogoča refleksijo o izkušnjah. Razvoj supervizije se je v resnici začel, še preden je bila vzpostavljena stroka socialnega dela.

## Povzetek

Danes je jasno, da se ne moremo zanašati samo na znanja, ki smo jih pridobili v času izobraževanja za naš poklic. Potrebe ljudi, skupnosti, družin se nenehno spreminjajo in s tem tudi pričakovanja od dobre socialnodelovne prakse. Prisiljeni smo se stalno učiti, če hočemo, da bomo poznali trende in dogajanje okoli nas. Pomembno je, da ne gradimo samo na usvajanju novih tehnik in spretnosti socialnega dela, temveč moramo predvsem razvijati naše osebne zmožnosti. Po mnenju Petra Hawkinsa in Robina Shoheta (2012, str. 3) je to najpomembnejši vir, ki ga vsi uporabljamo pri svojem delu.

Da lahko pri svojem delu socialne delavke vzdržijo in dobro delajo, potrebujejo podporo tako pri opravljanju dela kot pri spoprijemanju s številnimi izzivi v praksi. Podpora pa mora biti raznovrstna in mora spodbujati k spremembam, tako pri razmišljanju kot tudi pri doživljanju in občutenju tega, kar delamo. Za učinkovito podporo pa potrebujemo usposobljene supervizorke.

Supervizija pa ima velik pomen ne samo za praktika, temveč tudi za razvoj in utrditev stroke socialnega dela. Carlton E. Munson

(2002) trdi, da obstajajo vsaj štiri razlogi za to, da je socialno delo izjemno pomembno v družbi: zaradi socialnih reform; zaradi razvoja zagovornišva za uporabnike; zaradi oblikovanja metod dela (kratkotrajni in učinkoviti modeli obravnave); in zaradi oblikovanja učinkovitega modela supervizije. Kot supervizorke moramo posredovati svoje znanje in vedenje naslednjim generacijam, kajti praksa socialnega dela je nenehno iskanje povečanja blaginje posameznika. Tako je lahko supervizija razumljena kot stalno učenje z željo, da tako supervizorke kot socialne delavke soustvarimo čim boljše delovne izide, z dogovorjenimi želenim cilji, da se iz izkušenj iz prakse, kjer ni vse delovalo, kot bi moralo, naučimo, kako bi lahko ravnale drugače.

## DRUGO POGlavJE

### OD TRADICIONALNE DO POZITIVNE SUPERVIZIJE

Z razvojem izobraževanja za socialno delo so se sistematično začele razvijati nove teorije, ki jih praktiki uporabljajo pri svojem delu. Pri razvoju teorije je imela supervizija zaradi svoje primarne usmerjenosti – izboljšanje prakse in podpore pri razvijanju profesionalnega dela – pomembno nalogo. Ta naloga je obsegala prenos izkušenj iz prakse v teorijo na podlagi refleksije o praktikovem delu. Vloga supervizork je bila pri tem ključna, saj so prevzele odgovornost za prenos teh izkušenj in oblikovanje poklicnih standardov, ki so usmerjali prakso, superviziantke pa so bile odgovorne za preizkušanje novih metod dela v praksi.

Sistematični pogled literature 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; 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 je to treba popraviti) – k paradigmi iskanja rešitev. Od supervizije, usmerjene k rešitvi – da bi poiskali nekaj novega, ustvarili nove priložnosti in soustvarjali (Wei-su, 2009; Thompson, 2013) – smo nato prešli k pozitivni superviziji (Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2015), pri kateri je osrednje vprašanje, kaj deluje, da bi superviziantke to lahko razvijale še naprej (Videmšek, 2020a).

Na podlagi novejših raziskav (Seligman 1998, Lopez idr., 2015; Ghraie, 2012; Ghraie in Lillyman, 2010) smo lahko spoznali, da

se bolje kot iz napak učimo iz dobrih izkušenj. In to je tisto, kar v današnjem obdobju socialne delavke še najbolj potrebujejo, da vzdržijo nenehna pričakovanja in pritiske drugih. Potrebujejo razvidnost, spodbudo in pohvalo za to, da ima njihovo početje smisel in da vnašajo tako pomembne drobne spremembe v življenje ljudi, ki se srečujejo s številnimi izzivi.

### Teoretske podlage za razvoj tradicionalne supervizije

Supervizijo v socialnem delu so v začetnem obdobju najbolj zaznamovale teorije o učenju. Teh je več, v superviziji so bile pomembne predvsem teorije, ki so jih razvijali John Dewey (1933), David Kolb (1984) in David Boud (1985). Omogočale so učenje iz izkušnje na podlagi refleksije o tej izkušnji, nekaj, kar je še danes v srži razvoja stroke socialnega dela. Za takšne teorije velja, da temeljijo na predpostavki o vseživljenjskem učenju, da je v središču izkušnja in želja po tem, da se iz izkušnje učimo. Teorije učenja smo v stroki socialnega dela hitro prevzeli predvsem zato, ker je takšno učenje ustrezalo bistvu stroke, ki je bila najprej praktična dejavnost. Bistvo stroke je v tem, da strokovnjakinje ne le uporabljajo določena teoretska spoznanja, temveč jih tudi razvijajo. Tako je s pomočjo teorij učenja supervizija v socialnem delu postala metoda skupnega dela supervizorke in supervizantk.

V socialnem delu je dolgo veljalo prepričanje, da dlje, kot posamezna strokovna delavka dela, boljša delavka postaja. To lahko še vedno drži, a le, če nenehno izpopolnjuje znanje in ga nadgrajuje. V zadnjih 50 letih se je razumevanje učenja namreč korenito spremenilo. Danes učenje ni več rezervirano samo za učence, dijake in študente. Danes govorimo o učenju tukaj in zdaj in o tako imenovanem vseživljenjskem učenju (Ghaye in Lillyman, 2010, str. 5). Zato danes ne velja več prepričanje: najprej učenje, potem pa praksa. Še posebej ne za socialno delo. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 13) menita, da je bil prvi avtor, ki je spremenil način

razmišljanja o učenju in praksi, akademik in menedžer Reginald »Reg« Revans (1907–2003)<sup>15</sup>, utemeljitelj učenja iz prakse (*action learning*). Trdil je, da ne more biti nobeno učenje brez prakse in nobena akcija brez učenja (Revans, 1982). Avtor je bil sprva zaposlen v rudarstvu in nato v zdravstvu. Najbolj ga je zmotila razpoka med tem, kaj se vodstveni delavci naučijo v teoriji in kako to znanje potem uporabijo v praksi. Menil je, da je zaradi pospešenega razvoja in številnih sprememb znanje, ki so ga usvojili v času šolanja, že zastarelo in ni več relevantno v svetu, v katerem delajo zgolj nekaj let po tem, ko so se izšolali. Zapisal je formulo:  $L \geq E.C.$  To pomeni, da mora biti učenje ( $L = learning$ ) enako ali celo večje od sprememb v okolju ( $E.C. = environmental changes$ ). Če se organizacije ne učijo hitreje, kot se spreminja svet, bo organizacija morala nehati delovati. Podobno velja tudi za Darwinov evlucijski razvoj. In enako velja danes za posameznike, menita Robin Hawkins in Peter Shohet (2012, str. 13).

Teorije učenja poudarjajo, da je učenje dialektični proces, ki povezuje izkušnje in koncepte. Učimo se tako, da preizkušamo. Preizkušamo in ugotavljamo, ali je to, kar delamo, dobro ali slabo. Učimo se, kaj deluje in kaj bi lahko spremenili. Več let je veljalo prepričanje, da se učimo iz napak in popravljamo zmote, ki jih nismo mogli predvideti in spoznati. Sonja Žorga (2000) meni, da je napaka nekaj, kar narediš v dobri veri, da delaš strokovno ustrezno, nato pa ugotoviš, da ni bilo tako. Spoznanje zmote, nova spoznanja, da nekaj ni dobro, je tako podlaga za novo, alternativno delovanje. Supervizija je, kot navaja Sonja Žorga (2002, str. 5–8) »proces specifičnega učenja in razvoja kot tudi metoda podpore pri poklicnem reflektiranju, ki strokovnjakom omogoča, da prek lastnih izkušenj usvojijo nove poklicne in osebne vpogled.«

Harlene Anderson (2000) supervizijski proces opredeli kot sodelovalno učenje, pri katerem udeleženci v pogovoru odkrivajo že obstoječe znanje in razvijajo novo. Če supervizijo razumemo tako, je lahko teoretska podlaga tega procesa vse, kar opisuje in razlaga sodelovanje, interakcijo, komunikacijo, povezovanje, odnose, učenje, kreacijo v teh procesih.

<sup>15</sup> Rey Revans je na olimpijskih igrah v Amsterdamu leta 1928 zastopal Veliko Britanijo v skoku v daljino. Njegovo športno udejstvovanje je gotovo vplivalo na njegov način razmišljanja in učenja.



Izkustveno učenje se je kot dopolnilna oblika klasičnemu izobraževanju intenzivneje razvijalo v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja v ZDA. Temelje so postavili John Dewey (1938), Kurt Lewin (1947)<sup>16</sup> Jean Piaget (1961) in David A. Kolb (1984). Kmalu se je ta oblika izobraževanja razširila po svetu. Stroka je spoznala, da izkustveno učenje pomaga razviti občutek zase in za druge, zmožnost celovitega delovanja, prilagajanje novim okoliščinam, razvijanje osebne avtonomije, sposobnost za sodelovanje in komuniciranje, delovanje v nepredvidljivih in kompleksnih socialnih situacijah, zato ne čudi, da je prav supervizija postala prostor za takšno učenje.

David E. Kolb (1984) je trdil, da se ne moremo učiti zgolj z opazovanjem. Učenje je kontinuiran proces, ki temelji na izkušnji in se nadlajuje z refleksijo o tej izkušnji. Če se želimo učiti, moramo najprej razmisliti o naših dosedanjih izkušnjah in se potem učiti iz njih. Tudi za socialno delo velja, da se socialnodelovnega ravnanja večinoma ne učimo zgolj iz knjig, temveč se ga učimo predvsem s preizkušanjem teorije v praktičnem kontekstu, s konkretnimi ljudmi in konkretnimi izzivi, s katerimi se vsak dan srečujejo strokovne delavke. Supervizija je tako prostor za predelavo poklicnih izkušenj in učenje iz njih. Eden izmed najpogosteje uporabljenih modelov refleksije je zagotovo Kolbov model izkustvenega učenja.

Ključne lastnosti izkustvenega učenja so tako v skladu s temeljnimi načeli: da je učenje proces in ne produkt, da je to proces ustvarjanja znanja in da je učenje celosten proces, ki obsega percepcijo, čustvovanje, delovanje in razmišljanje.

Kolbov model izkustvenega učenja vključuje štiri dimenzije, in sicer konkretno delovno izkušnjo, refleksijo o tej izkušnji, osmišljanje te izkušnje ter aktivno eksperimentiranje in razmišljanje o novih možnostih.

### Kolbov model izkustvenega učenja

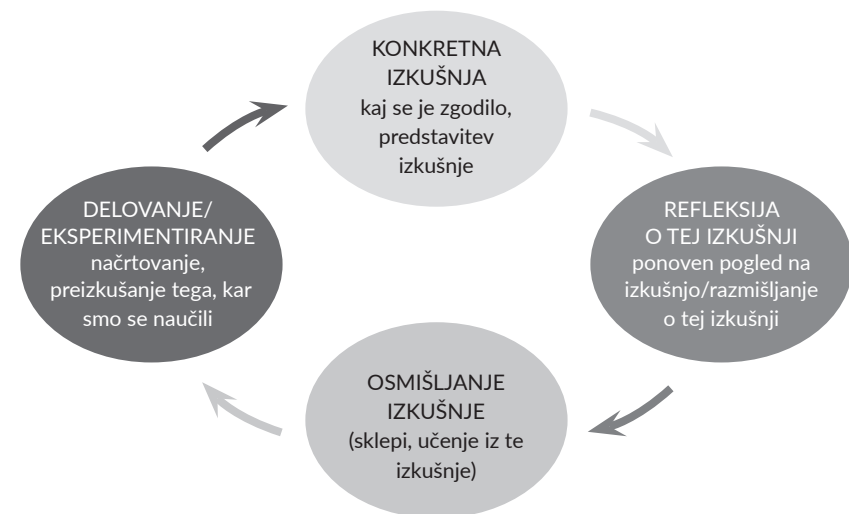
David Kolbl (1981) učenje razume kot ciklični proces, kot »konkretno aktivnost«, ki se lahko začne v katerikoli fazi tega cikla, pomembno pa

<sup>16</sup> Kurt Lewin (1947) je izdelal model sprememb. Njegov model je bil znan predvsem v psihologiji pri doseganju sprememb in obsega tri faze: odmrzniti, spremeniti, znova zamrzniti (*unfreezing, changing and refreezing*).

je, da imamo konkretno delovno izkušnjo in da to izkušnjo pogledamo v vseh ciklih tega procesa. Faze so določene z namenom, da se reši problem na intuitiven način, na podlagi poskusov in zmot. Res pa je, da se v supervizijskih procesih, prav zaradi sistematičnosti supervizijskega procesa, ki vodi do zelene spremembe, cikel začnemo s praktično izkušnjo.

David Kolb (1981, str. 244) trdi, da je prevladujoča filozofija pri uporabi tega modela pragmatizem oziroma zaupanje v delovanje, konkretno delo pa temelji na študiji primera in vključuje vprašanje o tem, kako je dejanje vplivalo na primer.

Graf 1: Kolbov model izkustvenega učenja (1984).



### Konkretna izkušnja

Izkustveno učenje vedno temelji na konkretni izkušnji, na zgodbi, ki jo supervizantka zaupa na superviziji. Proces refleksije se tako začne s tem, da supervizantka ponovno pogleda na dogodek, izkušnjo, ki jo želi spremeniti. Pomembno je, da je izkušnja čim bolj sveža in da je v njej še mogoče doseči spremembe. Poleg tega je pomembno, da je to supervizantkina lastna izkušnja in ne izkušnja nekoga drugega. Supervizantka mora čim konkretno opisati, kaj se je zgodilo. Namen Kolbovega modela je vpogled v to, kar je naša slepa pega,

ker v sodobni superviziji ne iščemo več slepih peg, ampak to, v čem sijemo. Na tej točki je naloga supervizorke, da izve čim več ozadja pri tej izkušnji, tesno sodeluje s supervizantko in jo sprašuje tudi o kontekstu, kako se je ob tem počutila, kaj je pripomoglo k njenim odločitvam, vse z namenom, da bi čim bolje razumela to izkušnjo. Supervizantka naj bi s pomočjo vprašanj supervizorke in drugih članic sama spoznala, v čem je problem.

Vloga supervizorke je voditi supervizantko skozi izkušnjo, skozi doživljanje te izkušnje. Pomembno je, kako supervizantka doživlja ta dogodek. Na podlagi povedanega supervizantka oblikuje supervizijsko vprašanje.

#### Refleksija o izkušnji

Drugi korak v Kolbovem modelu je refleksija o izkušnji. Refleksija pomeni ponoven pogled na izkušnjo. Refleksija supervizantki omogoča, da ubesedi situacijo in jo ponovno doživi, hkrati pa ji ta ponovni pogled omogoča nov vpogled v situacijo in čustvene reakcije. V superviziji pogosto rečemo, da gre za helikopterski pogled na izkušnjo, ker se supervizorka že nekoliko odmakne od nje in lahko razmišlja o njej, ko je zmožna ravnati s tem, kaj se je dogaja. Supervizantka v interakciji z drugimi članicami supervizijske skupine in s pomočjo supervizorke razmišlja o svojih predpostavkah in prepričanjih.

Refleksija o izkušnji supervizantki omogoča nova spoznanja o situaciji, spoznavanje ozadja nastalih situacij in vpogled v to, katere situacije jo vedno znova potegnejo v vzorce vedenja, ki niso učinkoviti. S pomočjo refleksije odkriva, zakaj deluje natanko tako, kakšne posledice ima takšno ravnanje zanje, za strokovnjakinje za svoje osebne izkušnje stiske in tudi druge vpletene, ter odkriva občutja, ki jih ob tem doživlja.

#### Osmišljanje izkušnje

Za učenje ni dovolj zgolj poročanje o izkušnji. Če želimo doseči želeno spremembo, moramo izkušnjo osmisлити. To je zelo pomembna faza v procesu učenja, saj gre za t. i. integracijo praktičnih in teoretskih spoznanj. V tej fazi supervizijskega procesa izkušnjo interpretiramo, analiziramo in jo primerjamo z drugimi lastnimi izkušnjami in izkušnjami drugih članic skupine. Pogosto prav osmišljanje

izkušnje omogoča spoznanje, da je to pravzaprav izkušnja mnogih, da se ne dogaja samo nam in da so spremembe mogoče. Izkušnja in refleksija sta podlaga za analizo primera ter povezovanje primera z relevantno teorijo, raziskavami, političnim okvirjem, formalnim znanjem, predhodnimi izkušnjami in modrostjo.

Analiza izkušnje pomeni povezati to izkušnjo s teorijo. V tem delu supervizantka poskuša razumeti izkušnjo in preveri, kako se teorije skladajo z njenimi dejanji. Povezave so namenjene spoznanjem o tem, kako teoretska znanja uporabiti v praksi in katera znanja še lahko uporabi. Pomembno pa je, da to naredi supervizantka sama, da sama to spozna in premisli o tem, kako lahko ta nova spoznanja uporabi v prihodnje. Teoretska spoznanja ji tako omogočajo, da svojo izkušnjo poveže z novimi spoznanji in s tem svojo miselno strukturo v resnici preoblikuje v nekaj novega. Sonja Žorga (2002, str. 27) ta proces imenuje ekvilibracija ali uravnoteženje. Gre za usklajevanje obstoječih stališč, znanj in vzorcev vedenja z novimi izkušnjami in z na novo pridobljenim znanjem. To spoznanje je pomembno, kajti šele takrat, ko supervizantka integrira izkušnjo in njen pomen, postane to tudi njena modrost. Ta modrost pa ni statična, saj od supervizantke zahteva, da o svojem znanju in izkušnjah vedno znova premišljuje in jih izrazi z besedami.

#### Delovanje

Brez zadnjega koraka bi bilo supervizijsko srečanje zgolj pogovor o tem, kaj se je dogajalo. Supervizijsko srečanje pa je namenjeno predvsem iskanju možnosti o tem, kaj bi bilo lahko drugače. Iz analize, različnih možnosti, ki so bile predstavljene na supervizijskem srečanju, supervizantka prepozna možne rešitve, analizira različne pristope in poglede na situacijo, nato pa se sama odloči, kaj bo uporabila v praksi. Izkušnje članic supervizijske skupine supervizantka uporabi za to, da pridobi več perspektiv in vpogledov, uporabi pa le to, kar je lahko njej vir opore in možen pripomoček za delo. Supervizantka na podlagi novih spoznanj in ugotovitev, kako bi lahko ravnala drugače, načrtuje drugačne načine odzivanja in predvidi nove možne načine ravnanja. Naloga supervizorke v tem delu je, da supervizantko spodbudi k razmisleku o tem, kaj od teh spoznanj bi lahko uporabila v praksi in kako jih bo uprabila.

Osredotočenost na to, kaj se bo zgodilo v prihodnosti, je treba pogledati nekoliko širše, saj novi odzivi vedno vključujejo vsaj tri ključne nosilce: osebe, ki so strokovnjaki na podlagi osebne izkušnje, zaposlene, organizacijo. V teh procesih je treba pogledati, kaj bodo spremembne pomenile tudi zanje in kako bo to vplivalo na medsebojni odnos.

Kolbov krožni model je preprost za uporabo, je opis tega, kako se lahko učimo na podlagi izkušnje. Supervizorka mora biti pri uporabi tega modela pozorna na to, da je situacija, ki jo supervizantka opisuje, čim konkretnjša, da je to njena situacija in ne situacija nekoga drugega, da je supervizijsko vprašanje, s katerim se želi supervizantka ukvarjati, jasno postavljeno in formulirano. Hkrati pa mora biti pozorna na to, da v razpravo vključi tudi druge članice skupine in prepusti izbiro delovanja supervizantki sami.

Pasti modela so lahko osredotočenost na analizo problema, predvsem pa raziskovanje in razčlenjevanje tega, kaj je ta problem povzročilo. Podrobna analiza in razčlenjevanje pa pripomoreta k temu, da preveč pozornosti namenjamo preteklosti. Supervizorka mora biti res pozorna, da ne zapade v razčlenjevanje dogodka z iskanjem vzrokov in posledic.

Druga pomanjkljivost modela je pričakovanje supervizantk od supervizorke pri reševanju situacije. Raziskava, ki jo je opravil Scott (1969, str. 94–95), kaže, da v izobraževalnem modelu supervizantke pričakujejo od supervizorke, da jim bo dala rešitve in nasvete glede nastale situacije, in sicer prav zaradi predpostavke, da ima več spretnosti in teoretskega znanja za delo s primeri. Zaradi znanja in izkušenosti supervizorke se tako od nje pričakuje, da bo zagotovila kompetentno profesionalno podporo. Supervizantke vidijo supervizorko kot nekoga, ki ima zaradi dolgoletnih izkušenj s podobnimi primeri odgovore za problematično situacijo.

V to past pričakovanja supervizantk se pogosto ujamejo tudi supervizorke same, saj želijo povedati, kako naj posameznica ravna. Alfred Kadushin (1992) je pokazal celo, da supervizorke to pozicijo pogosto izkoristijo in model uporabijo kot priložnost za »narcistični prikaz svojega znanja in spretnosti«. To trditev je utemeljil na podlagi odgovorov, ki jih je pridobil s pomočjo vprašanj o virih in spretnostih supervizork. Vprašanja o tem je postavljaj tako supervizantkam

kot supervizorkam. V raziskavi je najprej supervizorke spodbudil, da prepoznajo svoje temeljne vire v superviziji. Med pogostimi odgovori so bili: »Imam bogato znanje in vedenje in sem sposobna to uporabiti za razvoj spretnosti pri mojih supervizorkah,« »Imam znanje o tem, katere vrste spretnosti potrebujejo supervizantke, da bodo učinkovito opravljale svoje delo, in imam spretnost, da to znanje podelim.« Nato je postavil identično vprašanje supervizantkam. Prosil jih je, da iz svoje perspektive ocenijo, kaj so največji viri njihove supervizorke. Supervizantke so odgovorile na primer: »Gotovo je ena izmed njenih glavnih virov ta, da ima široko teoretsko znanje, in njeno prizadevanje, da to znanje podeli naprej,« »Veliko znanja, ki mu omogoča, da nam sugerira, kako naj ravnamo,« »Široko poznavanje teorije in uporabe teorije v praksi, poznavanje dinamike delovanja organizacije in študije primera.«

Naloga supervizorke ni, da deli nasvete in pove, kaj je najbolje za supervizantko, temveč da supervizantko vodi do novih spoznanj, da sama prepozna, kaj bo zanj delovalo in kaj lahko uporabi v praksi. Sonja Žorga (2002) meni, da je naloga supervizorke pomagati supervizantki integrirati praktične izkušnje s teoretskimi znanji, priti do lastnih rešitev problemov, s katerimi se srečuje pri delu, se učinkoviteje spoprijemati s stresom in ustvarjati svojo poklicno identiteto. Supervizija tako podpira poklicno in osebno učenje in razvoj strokovnjakinje (Žorga, 2002).

V okviru teorij učenja v supervizijskih procesih je ključno tudi poznavanje tega, kako se supervizantke učijo. Alfred Kadushin in Daniel Harkness (2014, str. 127) menita, da je treba prepoznati, kateri načini učenja pripomorejo k učinkovitemu učenju in poučevanju. Supervizorka lahko organizira strukturo, zagotovi dobro ozračje in omogoči učenje, nikakor pa ne more zagotoviti, da bo supervizantka to znanje tudi sprejela. Samo supervizantka lahko to naredi. Zaželeno je, da supervizorka spozna, kako se supervizantke najbolje učijo, hkrati pa mora poznati tehnike, ki lahko učinkovito pripomorejo k temu učenju. Alfred Kadushin in Daniel Harkness (2014) sta navedla šest načel uspešnega učenja. Trdita, da se ljudje najbolje učijo:

1. ko so zelo motivirani za učenje (str. 127);
2. ko lahko večino časa in energije usmerijo v učenje (str. 130);

3. ko je učenje uspešno in koristno (str. 133);
4. ko so aktivno vključeni v proces učenja (str. 134);
5. ko je vsebina učenja smiselno predstavljena (str. 135);
6. ko supervizorka supervizantko vidi kot enkratno učenko (str. 137).

Gordon A. Walter in Stephen E. Marks (1981) sta seznamu dodala, da

1. je učenje je odvisno od tega, ali se želimo učiti;
2. se učimo, ko nas učenje zanima;
3. je učenje odvisno od tega, da odgovorov ne vemo vnaprej;
4. je učenje v veliki meri čustvena izkušnja;
5. se vsakdo uči na svoj način;
6. pri učenju ne gre za dodajanje izkušenj, temveč za njihovo preokvirjanje.

V supervizijskih procesih je tako poznavanje učnih slogov<sup>17</sup> supervizantk pomembno predvsem zaradi zavedanja, da imajo različne posameznice različne učne sloge in da se učijo na sebi lasten način. Glede na to, da je supervizija v socialnem delu usmerjena na perspektivo moči, je seveda jasno, da se vedno osredotočamo najprej na odlike supervizantke, na področja, kjer se počuti najudobneje in suvereno, in nato nadaljujejo tudi na področja, ki so jim bolj tuja in se jih izogibajo. Barbara Gogala Švarc (2002) meni, da je supervizorka v okviru supervizijskih procesov pozorna na to, kako se supervizantka uči iz izkušnje. Poznavanje učnega sloga supervizantke pa ji pomaga pri izbiranju metode dela in opredeljevanju učnih ciljev – kaj naj supervizantka še razvije, da bo delovala kot profesionalna osebnost. Poznavanje učnega sloga supervizorki omogoča, da supervizantki pomaga pri odpravljanju morebitnih blokad in ovir v učnem procesu. Supervizorka naj tako pozna učne sloge supervizantke, hkrati pa naj v supervizijskih procesih omogoči, da supervizantke spoznajo svoje učne sloge. Spodbuja naj jih k refleksiji in načrtovanju novih strategij vedenja. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012,

<sup>17</sup> Učni slog je v ožjem pomenu besede za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih uporablja v učni situaciji, v širšem pomenu pa vključuje poleg kombinacije strategij tudi čustveno-motivacijsko sestavino (Štebe, 2002, str. 132).

str. 24) trdita celo, da morajo supervizantke biti zelo jasne glede svojega učnega sloga, da ga lahko razvijajo, in dodata, da je nujno, da poznamo svoj učni slog, kajti v nasprotnem primeru bomo razočarani, ko bomo ugotovili, da se v določenih učnih situacijah drugi učijo hitreje od nas. Ljudje smo namreč nagnjeni k temu, da predpostavljamo, da se drugi učijo na enak način kot mi.

Danes seveda vemo, da je učenje zelo odvisno od vsakega posameznika, in tudi v superviziji je tako. Nekateri imajo raje, da začnemo s praktičnimi primeri za boljšo predstavo, in potem s pomočjo refleksije pogledajo, kaj deluje in kaj ne. Drugi imajo raje teorije in podrobne razlage situacije, preden karkoli preizkusijo v praksi, zato je razprava o učnih slogih v okviru supervizijskih procesov zelo zaželeno. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 14) menita, da je naš učni slog odvisen od tega, kako se lotimo učenja. Nekateri ljudje so bolj vizualni tipi in se učijo tako, da preberejo in vidijo celotno besedilo, drugi so slušni tipi in se učijo s pomočjo poslušanja besedila, tretji so kinestetični tipi in se učijo z asociacijami besed na posamezne trenutke ali občutke.

V superviziji je pogosto uporabljen model učnih slogov, ki sta ga oblikovala Peter Honey in Alan Mumford (1986; 1992; 2006) in se navezuje na krog učenja, ki ga je izdelal že David Kolb. Kolb (1984) je razvil krog akcijskega učenja, ki je temeljil na ideji, da je učenje bogatejše, kadar vključuje tudi delovanje, zato ta krog vključuje faze: razmišljanje – načrtovanje – delovanje – pregledovanje, preverjanje – razmišljanje.

Na pogladi raziskave sta Peter Honey in Alan Mumford (1982) oblikovala uporaben način za refleksijo o tem, kaj nam najbolj pomaga pri učenju. Oblikovala in opredelila sta štiri vrste učnih slogov:

*Aktivisti:* učijo se z delom. Radi in z navdušenjem sprejmejo nove izkušnje in so odprti za spremembe. Nagibajo se k temu, da najprej delajo in potem razmišljajo. Aktivisti v svoj način učenja vključujejo viharjenje možganov, skupinske diskusije, reševanje problemov, igranje vlog, reševanje sestavljanek.

*Teoretiki:* hočejo razumeti, kakšna je teoretska podlaga akcije, in želijo, da so vse informacije primerne. Potrebujejo modele, koncepte in dejstva, da lahko razumejo procese učenja. Ne marajo negotovosti

in subjektivnih pojasnil. Teoretiki v svoj način učenja vključujejo modele, statistike, povzemanje po avtorjih, zgodbe, ozadje informacij, aplikativne teorije.

*Pragmatiki:* želijo videti, kako je možno procese učenja prenesti v vsakdanji svet. Abstraktni koncepti in igre so zanje uporabni le, če vidijo, kako bi lahko te ideje prenesli v vsakdanje življenjske situacije. Preizkušajo, ali teorije delujejo v praksi. Lahko so nepotrpežljivi pri govorjenju in hočejo sprejeti praktične odločitve. Aktivnosti v procesu učenja pragmatikov vključujejo: čas za razmislek o tem, kako prenesti učenje v vsakdanjo prakso, študije primera, reševanje problemov, diskusija.

*Misleci:* se učijo na podlagi opazovanja in razmišljajo o tem, kaj se je zgodilo. Spremembe bodo preložili za toliko časa, dokler ne bodo raziskali vseh možnih perspektiv, in bodo zelo previdni. Raje od strani opazujejo, kako poteka vaja, kot da bi se je sami udeležili, in na podlagi opazovanja zbirajo podatke, opazujejo različne perspektive in si vzamejo čas za primerne ugotovitve. Aktivnosti mislecev vključujejo diskusijo v paru, samoanalize, povratne informacije od drugih, opazovanje aktivnosti, intervjuje, koučing.

Različni avtorji (Gogala Štebe, 2004; Švarc, 2002; Hawkins in Shohet, 2012; Morrison, 2007) so poudarili, da poznavanje učnega sloga v supervizijskih procesih pomaga razumeti, zakaj se supervizantka ustavi oziroma zatakne v enem delu učnega kroga. To je lahko izziv za analizo in vprašanje o tem, zakaj se posameznica ne uči. Poznavanje učnih slogov lahko supervizorka uporabi kot oporo pri tem, kar bi supervizantka potrebovala, da se lahko premakne naprej.

V okviru supervizijskega procesa lahko kot eno izmed tehnik uporabimo izdelavo mape našega učnega sloga. To je po navadi zelo zabavna vaja, ki nas opomni, kako se učimo, in pripomore k temu, da se nihče v skupini ne počuti slabo, saj se zavedajo, da imamo ljudje različne sloge učenja.

V okviru supervizijskega procesa lahko eno srečanje namenim temu, da pogledamo, kako se učimo. Največkrat supervizantke povabim k razmisleku o tem: kako se učim? Kakšne so bile moje najboljše izkušnje učenja? Predvsem zato, da lahko prebrodimo vrzel med tem, kje smo in kam želimo priti. Da ne ostanemo vedno v istem vzorcu naučene nemoči, kot bi to poimenoval Martin Seligman (1972).

Na učne sloge je seveda treba pogledati tudi z distance in povedati, da ne moremo ljudi (supervizantk) razvrstiti v skupine. Kritika učnih slogov je v tem, da je nemogoče tako kompleksne posameznike in vse njihove okoliščine dati v podobne skupine. To je lahko zgolj ena izmed tehnik, ki jih uporabimo za popestritev supervizijskega procesa in tudi za vzpostavitev sproščenega, spoštljivega in zapnega delovnega odnosa za naslednja srečanja. Pri iskanju novih možnosti je tudi učne sloge treba pogledati v luči tega, kaj lahko najboljše podpre supervizantko pri njenem učenju, nekaj, kar je njej lasten način, namesto da jo razvrstimo v določeno kategorijo. Poznavanje posameznega učnega sloga nam omogoča samo, da se tako supervizorji kot supervizanti lažje učimo.

Zaradi poudarkov na procesih izkustvenega poklicnega učenju je za supervizijo značilen razvojno-izobraževalni model supervizije (Žorga 2004, str. 15). Ta se je v Sloveniji razvijal na področju pedagoških in socialnih dejavnosti. Pri tem modelu supervizije je prevladujoča metoda pogovor z vsemi značilnostmi dobre komunikacije. Takšen model se osredotoča na razvoj strokovnih spretnosti in razumevanje, na sposobnosti supervizanta, na razvoj razumevanja poklicnih postopkov, usvajanje novih spretnosti, informiranje, pripomore k spoznavanju osebnih značilnosti, odlik in slabosti, k usklajevanju z delovnimi zahtevami.

Vida Milošević Arnold (2009) dodaja, da je za ta model značilno, da se vlogi učitelja in supervizorja prepletata, zato ga je avtorica poimenovala izobraževalno-konzultativni model. Supervizor tako hkrati poučuje in preverja usposobljenost supervizantov za uporabo na novo pridobljenih znanj in spretnosti v praksi. S tem je povezan tudi nadzor ravni usvojenega znanja in doseženih spretnosti za opravljanje praktičnega dela in postopnega izboljševanja teh spretnosti.

Poleg teorij učenja so na tradicionalno supervizijo zelo vplivale predvsem psihoanalitične teorije v socialnem delu. V okviru supervizije govorimo o psihosocialnem modelu, pri katerem supervizijski proces izgublja nadzorno vlogo. Kot piše Vida Milošević Arnold (1994, str. 477), je bil to začetek uveljavljanja kliničnega ali terapevtskega prijema v socialnem delu, ki je zahteval poglobljeno individualno in skupinsko obravnavo ljudi. Z uporabo teorije psihoanalize se povečuje profesionalizacija, psihoanaliza in psihološke teorije pa

postanejo najpomembnejša paradigma poklicev pomoči. Socialne delavke in tudi supervizorke so si selektivno izposojale teorije psihoanalize (npr. teorijo o nezavednem), da bi bolje razumele motive, občutke in vedénje oseb, ki so strokovnjaki na podlagi osebne izkušnje. Zato ne čudi, da je bila v tem obdobju supervizija razumljena tudi kot terapevtski proces.

Za socialno delo in supervizijo sta imela pomembno vlogo zapuščina Sigmunda Freuda in vstop psihoanalize na področje socialnega dela, še posebej na področje otrokovega razvoja. Freud je s svojimi deli opozoril na razvoj osebnosti. Trdil je, da imajo velik vpliv na oblikovanje osebnosti izkušnje iz zgodnjega otroštva, še posebej s starši, in da lahko nerešeni problemi v odnosih v preteklosti povzročijo probleme v sedanjost. Freudova psihoanaliza je pri razumevanju posameznikovega vedénja predvidevala, da je vzrok vsakega vedénja mogoče poiskati v mislih. Freudove teorije so bile izjemno pomembne v razvoju supervizije tudi v socialnem delu, še posebej v obdobju 1940–1960 (Howe, 2009, str. 40). V tem obdobju se je v socialnem delu pojavila nova terminologija, študentke pa so morale poznati in razumeti komponente osebnosti: id (ono), ego (jaz), superego (nadjaz), tri dele posameznikovega uma, ki jih je opredelil Freud.

Vida Miloševič Arnold (1994) meni, da je vključitev psihoanalitične teorije v socialno delo pomenila velik premik v razvoju in rabi supervizije, saj se je s tem začel razvoj psihosocialnega modela supervizije, ki temelji na psihosocialnih teorijah, ki vključujejo tri pristope:

- Eksperimentalno-eksistencialni pristop: prizadeva si za to, da na podlagi refleksije razvijemo samozavedanje, razumevanje sebe in čustva ob učenju na napakah, in pomeni zmanjšanje naših pričakovanj z namenom, da ustvarimo prostor za nova spoznanja (Noble, Gray in Johnston, 2016, str. 34).
- Fenomenološko-izkustveni pristop: osredotočen je na pomene in na to, kako naša lastna prepričanja ukalupljajo naše mišljenje, nove izkušnje in oblikujejo naš način razmišljanja (Noble, Gray in Johnston 2016, str. 34). Ideja temelji na socialnem konstruktivizmu, ta pa na prepričanju, da vsak posameznik konstruira

individualne pomene glede na svoj položaj in ugodnosti, npr. položaj v družbi, spol, razred, raso, in na podlagi tega oblikuje svoje razumevanje.

- Za stroko socialnega dela je morda najbolj znan pristop, ki temelji na perspektivi moči (*strenght-based approach*). Usmerjen je na rešitve.

Vida Miloševič Arnold (2004) meni, da je med vsemi modeli perspektiva moči za socialno delo še najuporabnejša, saj vključuje tiste elemente, ki so značilni za socialno delo. Ključne značilnosti tega modela so namreč:

- usmerjen je na potrebe in možnosti supervizantke in na krepitev njene moči,
- poudarek v superviziji je predvsem na strokovni rasti in razvoju supervizantk in na spodbujanju njihove strokovne kompetentnosti,
- poudarek v modelu je na učenju za profesionalne vloge socialnih delavcev; ta poteka s pomočjo refleksije o konkretnih praktičnih izkušnjah supervizantk,
- ta model supervizije nima nadzorno-administrativne naloge,
- supervizorka ni neposredno odgovorna za kakovost strokovnega dela supervizantk,
- supervizorka tudi nima neposredne odgovornosti za koristiti ljudi, ki so strokovnjaki za svoje osebne izkušnje stiske, vendar s svojim usmerjanjem supervizantke skrbi za to, da s svojim delom tem ljudem ne škodijo,
- v supervizijo se strokovnjakinje vključujejo prostovoljno.

Pri tem je pomembno poudariti, da v tem modelu supervizorka dela s supervizantko in ne zanjo, podobno kot socialni delavec dela z osebo, ki je strokovnjak na podlagi osebne izkušnje, ali z družino s številnimi izzivi in ne zanje ali celo namesto njih. Pomaga ji razumeti bistvo njene poklicne vloge in naravo odnosa s konkretno osebo, ki je strokovnjakinja na podlagi osebne izkušnje. Ne le z znanjem, temveč tudi s svojimi osebnimi značilnostmi supervizantki pomaga pri reševanju situacije. Tako bo supervizantka osebi, ki je strokovnjakinja na podlagi osebne izkušnje, lažje pomagala

reševati njene konkretne življenjske probleme v njeni kompleksni problemski situaciji.

Supervizorka ni ne svetovalka ne inšpektorica, ki bi prevzemala odgovornost za supervizantko in njeno delo. Tako kot je cilj dela strokovne delavke s strokovnjakom za svojo osebno izkušnjo ta, da se okrepi njegova moč in kompetentnost za reševanje življenjskih problemov, sta cilja supervizije povečati moč supervizantke in izboljšati njeno poklicno kompetentnost za delo z ljudmi in pri opravljanju drugih storitev.

Socialno delo in s tem tudi supervizija sta se v šestdesetih letih 20. stoletja navezovala na teorijo vedenja (Pavlov, 1902; Watson, 1913; Skinner, 1938; Greene, 2009), ki je spodbudila razvojno-integrativni model supervizije (Milošević Arnold, 2004). David Howe (2009, str. 49) je zapisal:

Ker je socialno delo pomoč ljudem, da bodo bolje ravnali, in jim pomagamo spremeniti njihovo vedenje, je logično, da morajo socialne delavke poznati in preučiti tudi teorijo vedenja. In to se je tudi zgodilo. Med letoma 1970 in 1980 je bilo izdanih veliko knjig o spreminjanju vedenja.

V okviru supervizijskih procesov je to pomenilo, da so na supervizijskih srečanjih supervizorke zaupale primere, konkretne situacije iz prakse. Ukvarjale so se z vprašanji, kaj pri posamezniku, sogovorniku, strokovnjaku za svoje osebne izkušnje stiske, sproži določeno vedenje, zakaj se odzove, kot se, in kaj sproža te odzive. V okviru supervizije so teorije vedenja pomenile, da se supervizantka s pomočjo konkretnega primera nauči novega načina ravnanja z ljudmi, ki imajo osebne izkušnje s stiskami. Prevladalo je prepričanje, da na vedenje vpliva okolje, predvsem okolje, ki je ljudem najbližje – družine. Ta vpliv pa se dogaja nezavedno. Učenje se lahko dogaja nezavedno in ne da bi kdo želel, da se dogaja, denimo otrok ob opazovanje staršev in njunega odnosa; nekateri otroci se naučijo, da lahko pritegnejo pozornost staršev samo z grdim vedenjem.

Posebnost razvojno-integrativnega modela supervizije (Milošević Arnold, 2004) pa ni zgolj v poznavanju različnih odzivov in vedenja. Pri tem modelu supervizije je največji poudarek na poklicni in osebni rasti in razvoju strokovnjakinje in na prizadevanju za povečanje

njene kompetentnosti. Supervizantka se v superviziji predvsem uči na podlagi svoje izkušnje, to izkušnjo pa, ob podpori supervizorke, analizira. To supervizantkam omogoča nova poklicna in osebna spoznanja kot lastno izkušnjo. Takšen proces spodbuja osebno rast in razvoj strokovnjakinje, s tem pa se povečuje njihova kompetentnost. Pomaga jim tudi, da svoje praktične izkušnje integrirajo s teoretskimi znanji in tako najdejo svoje lastne rešitve problemov iz prakse. Pri tem supervizantka razvija lasten način profesionalnega ravnanja. Supervizorka ne ocenjuje znanja, spretnosti, strokovnosti, strokovne kompetentnosti ali osebnostne primernosti supervizantov, s svojim ravnanjem v supervizijski skupini je vzor za ravnanje strokovnjakinj v praksi.

Ključna razlika med tem in psihosocialnim modelom supervizije je v tem, da je pri razvojno-integrativnem modelu supervizorka strokovnjakinja za supervizijo. Ni tako pomembno, kaj je po stroki in iz katerega strokovnega področja prihaja (to seveda ni zanemarljivo in po navadi se supervizorke odločajo za prevzem supervizije z drugega področja dela). Pomembno je, da obvlada metode in tehnike supervizijskega dela in zna voditi supervizijski proces.

Socialno delo in tudi supervizija sta bila konec osemdesetih let pod velikim vplivom konstruktivističnih teorij (Berger in Luckman, 1967; De Jong in Berg, 2002; Milošević Arnold in Postrak, 2003). Pri njih je v ospredju tema odnosa. Socialno delo je osvežilo (ker je o pomenu odnosa pisala že Mary Richmond) svoja klasična, že nekoliko pozabljena in nikoli v celoti upoštevana temeljna načela spoštovanja človekove osebnosti z upoštevanjem različnosti, z vero v človekove vire moči in možnost za reševanje situacije, kompetentnost za reševanje situacije, sposobnost za učenje in osebno rast, pravico do soodločanja, pravico do napak in zmot ipd.

Poklicne vloge so se začele spreminjati, to pa se je kazalo tudi v supervizijskih procesih. V tem obdobju se je spremenil odnos moči med socialno delavko in osebo, ki potrebuje podporo, in razvila se je nova paradigma podpore ljudi. Ljudje, ki imajo na primer osebno izkušnjo revščine, težav z duševnim zdravjem, brezdolžnostjo, so postali izvedenci na podlagi svoje osebne izkušnje. V odnosu se je oblikovalo partnerstvo med njima, socialna delavka pa se zaveda, da sogovorniki najbolje poznajo svojo situacijo, zato se je v tem obdobju oblikovalo novo poimenovanje: oseba, ki je strokovnjakinja

na podlagi svoje osebne izkušnje. Takšna oseba je zaradi izkušnje tako strokovnjakinja za svojo situacijo, socialna delavka pa je strokovnjakinja, ki pozna proces (Videmšek, 2008). S tem se konstruira nova vrsta znanja, znanja na podlagi izkušenj, in priznamo, da je znanje, ki velja za »veljavno«, proizvod družbene konstrukcije.

V okviru konstruktivističnih teorij se je razvila ideja o več resnicah. To je Blaž Mesec (2004) opredelil kot proces, ki se dogaja v interakciji in ga lahko pojasnimo z interakcijskimi teorijami:

Znanje in socialna dejanja gredo skupaj. Vsi prispevamo k razumevanju sveta skozi interakcije z drugimi in s tem generiramo znanje in oblikujemo naša dejanja, zato govorimo tudi o interakcijskih teorijah.

Zavedati se moramo, da obstaja več resnic in da je naloga socialne delavke pogledati, kakšen socialni pomen ima določena resnica za posameznika (Myers, 2008, str. 12). V superviziji je konstruktivistična teorija pomembna zaradi zavedanja, da je supervizorka podpornica, ki supervizantki pomaga do novih spoznanj, med njima pa poteka komunikacija v obliki dialoga, ki je osrednji element v superviziji še danes. Supervizantka si zavestno prizadeva, da bi svoja dejanja razumela glede na pretekle izkušnje, glede na svoje trenutno stanje, prav tako pa nanje pogleda v širšem kontekstu in situacijo poveže tudi z vplivi iz okolja.

K razvoju supervizije so pripomogle tudi humanistične teorije (Maslow, 1954, 1962; Rogers, 1980; Glasser, 1998) in humanistični pristop. Humanistične teorije priznavajo, da ima človek voljo. Vzgoja, okolje in dednost imajo vpliv, vendar je ključna človekova volja (kot osebna lastnost). Značilnost humanističnega pristopa je, da na posameznika ne smemo gledati samo kot zunanji opazovalci, temveč se moramo usmeriti v njegovo doživljanje. V Sloveniji smo v supervizijo vnesli nizozemski model supervizije, ki temelji na humanistični psihologiji,<sup>18</sup> predvsem Carla Rogersa (1980), in pomeni učenje s pomočjo izkušnje ter sočutje in podporo supervizorke v

<sup>18</sup> Humanistična psihologija se zavzema za spoštovanje posameznika. Poglavitne ideje humanističnih nazorov temeljijo na tem, da je sprva človek biološko in čustveno odvisen od drugih, nato pa si prizadeva za avtonomnost, samouresničitev, celovitost in želi, da se upošteva subjektivno doživljanje situacije. Humanistična psihologija poudarja enkratnost posameznika (Varga, 2003).

odnosu do supervizantk (Milošević Arnold, 1999, Kobolt in Žorga 2000, Kobolt 2004). Pri tem ne smemo pozabiti, da se supervizantki prizna, da je kompetentna za reševanje problemov, da se je sposobna učiti in osebno rasti. Carl Rogers (1980, str. 65) je to utemeljil tako: če se ne vmešavam v druge, bodo zase poskrbeli sami – če jih ne kontroliramo, se bodo odgovorno vedli – če jim ne pridigamo, se bodo lahko razvijali in spreminjali – če jih v nič ne silimo, se bodo osamosvojili in postali sami svoji. V superviziji so tako uporabljali različne psihoterapevtske pristope (Glasserjeva realitetna terapija, ki temelji na teoriji izbire, transakcijska analiza, gestalt terapija), ki poudarjajo humanistične vrednote, pomen odnosa z ljudmi, ki jim priznavamo status strokovnjakov na podlagi njihovih osebnih izkušenj. Zgodi se še en pomemben premik pri delu z ljudmi, in sicer to, da je osredotočenost dela na »tukaj in zdaj«.

V okviru supervizijskih procesov ne smemo prezreti vpliva sistemske teorije, saj je prispevala pomembno izhodišče za iskanje možnih rešitev, čeprav na začetku uporabe te še vedno strokovnjak ponuja rešitve (»Jaz vem, kaj je najbolje zate«). Kot navaja Srečo Dragoš (1994), se v sistemskih teorijah socialna delavka ne sprašuje več samo o odnosih med posameznikom in socialno delavko, temveč se opira na zunanje sisteme in se povezuje z njimi. Sistemsko teorijo smo v socialnem delu povzeli po Virginiji Satir (1978, 1976) in predvsem Petra Lüssija (1990). Pri njegovem razumevanju socialnega dela sta ključna uporaba in razvoj jezika socialnega dela. Ker je človek predvsem družbeno bitje in pripada številnim sistemom (družini, šoli, interesnim skupinam ipd.), ki vplivajo na nas, je pomembno, da kot socialni delavci poznamo te relacije in smo nanje pozorni. Po mnenju Gabi Čačinovič Vogrinčič (2010, str. 239) je ključno, da je Lüssi umestil posameznika v sistem in se sprašuje, kdo so drugi udeleženi, poleg tega pa je razvil teoretski jezik o praksi oziroma za prakso socialnega dela, ki je pomembna tudi za supervizijo. Sistemsko teorija trdi, da se struktura in kultura družbe ter interakcije z drugimi kažejo pri posamezniku in da način življenja vsakogar vpliva na vse nas – gre za holistično razumevanje, za pogled na človeka v njegovi življenjski situaciji (Milošević Arnold in Poštrak, 2003). Sistemsko teorija opisuje sisteme kot abstraktne organizacije, neodvisne od snovi, časa in prostora. Pojem sistem je najpogosteje opredeljen kot



celota, sestavljena iz delov, ali celota, ki se razlikuje od svoje okolice. Splošna sistemska teorija skuša klasificirati sisteme glede na način organizacije in soodvisnost delov. Celota naj bi bila več kot seštevek posameznih delov sistema (Možina in Rus Makovec, 2010).

Za supervizijo v socialnem delu so sistemski koncepti pomembni predvsem zaradi zavedanja, da je vsak človek del interakcij, da je sistem sestavljen iz posameznikov in odnosov med njimi, da je pomembno prepoznati povezave med temi odnosi (vsak član sistema vpliva na druge in drugi vplivajo nanj in podobno je tudi v interakcijah, ki se dogajajo v socialnem delu). Sistemske teorije v supervizijsko prakso vnašajo nov pogled na posameznika (supervizanta), saj mora supervizor med seboj povezovati vedenje, odnose in dogodke. Osredotoča se na meje, ki nastajajo v teh odnosih in vplivajo na ravnanje in delovanje, ter na vloge, ki jih posamezniki prevzemajo.

Supervizija v socialnem delu se ni oprla le na sistemske teorije. Pomembne so postale tudi teorije, ki so razlagale razmerja moči. Na socialno delo in torej supervizijo so tako pomembno vplivale feministične teorije (Zaviršek, 1994; Urek, 1997; Leskošek, 1995; Dominelli, 2002; Orme, 2009). Še posebej zaslužne so za razvoj stališč do različnih oblik zlorabe moči in družbenih neenakosti. Feministične teorije so opozorile ne samo na to, da je večina uporabnic žensk, temveč tudi na to, da je tudi večina socialnih delavk žensk. Treba je bilo razviti teorijo, osredotočeno na spolne razlike. Ženske moramo razumeti, da so to, kako doživljamo same sebe, pravzaprav definirali moški, ki ženskam namenjajo drugorazredni položaj (Orme, 2009)<sup>19</sup>. Feministične teorije so pokušale pojasniti izkušnje žensk, tudi njihov položaj zatiranih v družbi. Največja naloga feminističnih teorij je bila razumeti, kako socialne strukture vplivajo na socialne odnose in kako oboje vpliva na način razmišljanja in doživljanja izkušnje.

Feministične teorije so v socialnem delu postavile pomembna vprašanja glede redefiniranja socialnih problemov in so pripomogle k odmiku od patologizacije posameznic. Lena Dominelli (2002) je napisala, da je feministična praksa pripomogla k večji enakopravnosti. Navedla je ključna načela feminističnih teorij, in sicer: vrednotenje

<sup>19</sup> O tem je že leta 1949 pisala Simone de Beauvoir v knjigi *Drugi spol*.

ženskega znanja in prepoznanje različnosti, podpora vseh žensk pri prizadevanjih za nadzor nad lastnim življenjem, razumevanje, da socialne strukture opredeljujejo osebne izkušnje, iskanje skupnih rešitev za osebne težave in pripravljenost za delo z moškimi. V superviziji, ki upošteva feministične teorije, se tako začeta iskanje drugačnih odgovorov na najbolj tabuizirane probleme (homoseksualnost, nasilje, zlorabe) in nov pogled na odnose med ljudmi z osebni izkušnjami nasilja, duševne stiske in hendikepa ter strokovnimi delavkami.

Na spremembe znotraj supervizijskih procesov vplivajo tudi kritične teorije v socialnem delu, ki opozorijo, na neprimernost psihoterapevtskih teorij, teorij vedenja, kognitivnih teorij, ker se vse osredotočajo na probleme (Howe, 2009). Znanja, ki so jih predavali psihologi, so bila osredotočena na patologiziranje ljudi z osebni izkušnjami. To pomeni, da je socialno delo prevzelo njihov način pogleda na ljudi, namesto da bi ugotovili ozadje problema, kaj povzroča te situacije, na primer krivične socialne strukture in neenaka porazdelitev moči in virov. Kritične teorije ugotavljajo, da je največji problem organiziranost družbe (Oliver, 1995; Morrison, 1993), ker prikazuje interese tistih, ki imajo moč, tudi z nadzorovanjem medijev, politike, tehnologije, izobraževanja. Nadzor tistih, ki imajo moč, posega celo v posameznikov vsakdan in njegove odnose. Dela Michela Foucaulta (1967) so za razvoj kritične teorije v socialnem delu izjemno pomembna, ker preučujejo vprašanje moči in produkcijo znanja. Kajti tisti, ki imajo moč, so sposobni tudi imeti in oblikovati svojo resnico (Videmšek, 2008, 2013). Foucaulta je zanimalo, kako se odnosi moči kažejo v vsakdanjem življenju, med ženskimi in moškimi, med hendikepiranimi in tistimi brez hendikepa, med belopoltimi in temnopoltimi. Želel je pokazati, kako dominantna družbena skupina in njeni diskurzi opredeljujejo socialne odnose (kdo je nor in kdo ni, kdo je dober in kdo ni, kdo je spolno devianten ipd.). Opozoril je na dominantni diskurz, ki vidi ljudi kot stare, nore, deviantne ali drugačne.

David Howe (2009, str. 131) meni, da so tisti ljudje, ki so se znašli v teh kategorijah, tudi sami zase uporabljali jezik, ki ga je uporabljala dominantna skupina ljudi (v tem primeru psihiatri ali medicina). Trdi, da je kritična teorija pomembna predvsem zato, ker

spodbudi kritični pogled na situacijo. Zlahka jemljemo vsakdanje situacije za samoumevne in se le redko vprašamo, kako so stvari organizirane v družbi. Kot socialne delavke pa moramo to samoumevnost preseči. Ko se začnemo spraševati o družbenih strukturah in politiki vsakdanjega življenja, imamo kot socialne delavke veliko več možnosti, kako lahko razumemo medsebojne odnose. Temo, kot je nasilje, tako pogledamo iz perspektive moči in diskriminacije in tudi spola. S tem se kažejo vedno nove možnosti našega delovanja in tudi razumevanja posamezničinega življenja. V superviziji je tako omogočen popolnoma nov način refleksije: kritična refleksija (Thompson in Thompson, 2008; Bolton, 2010; Bruce, 2013; Graham, 2017).

Sue Thompson in Niel Thompson (2008) menita, da kritična refleksija socialni delavki omogoča, da se sprašuje o odnosih moči in prepozna vlogo, ki jo imajo pri doživljanju izkušnje odnosi moči, tako za ljudi z osebno izkušnjo kot za socialne delavke. Socialna delavka, ki ostane nevedna in neobčutljiva za odnose moči, pripomore k praksi, ki je neobčutljiva za družbene neenakosti. To naj bi bila temeljna naloga supervizorke, ki je bila z uvajanjem menedžmenta oskrbe (*care management*) za nekaj časa ustavljena. Jane Wonnacott (2012, str. 16) je zapisala:

Čeprav smo hoteli spodbuditi praktike h kritičnemu razmišljanju in razmišljanju o vplivu čustev, ki jih imajo primeri nanje, nismo bili spodbujeni k temu. Sporočila naročnikov supervizije so bila preprosto usmerjena v to, da moramo zagotoviti, da bodo naloge opravljene, in to je naša naloga.

Z uvajanjem menedžmenta oskrbe v socialno delo je bila naloga socialnega delavca usmerjena na organizacijsko vlogo in zagotavljanje paketa storitev glede na potrebe posameznice, s tem pa se je spremenila tudi vloga supervizije. Največ pozornosti je bilo namenjene zagotavljanju storitev in odgovorom na vprašanje, kako zagotoviti določeno storitev, ne pa več odnosu, čustvom in dinamiki med strokovno delavko in strokovnjaki za svoje osebne izkušnje stiske.

Model supervizije, ki je temeljil na vodstveni, upravljavski nalogi (menedžerialist), je precej ustavil razvoj supervizije. Vsaj do devdesetih let 20. stoletja, ko se je vse pogosteje pojavljala potreba po

refleksivni praksi. Ta se je od tega, kaj je treba narediti, preusmerila na to, kaj delajo praktiki in kako to počnejo. Poudarek je na tem, da se mora supervizija odmakniti od tega, kaj je treba narediti, k preverjanju in iskanju odgovornosti, k procesu, ki bo socialnim delavkam pomagal razmišljati, razložiti in razumeti njihova dejanja.

Iz kritične teorije so se razvile protizatiralske teorije (*anti-oppressive theories*) (Thompson, 1995; Dominelli, 2002), ki temeljijo na protidiskriminacijskih praksah (Thompson, 1995; Urh Humljan, 2013). Niel Thompson (1995, str. 273) trdi, da se je antidiskriminacijsko socialno delo izoblikovalo iz vse večjega spoznanja o vse bolj pretanjenem zatiranju, ki temelji na spolu, rasi, razredu, starosti, telesnem stanju in spolni usmerjenosti. Poudarjeni sta različnost izkušenj in veljavnost doživljanja vsakogar posebej. Odločilni pogoj za razvoj antidiskriminacijske prakse, relevantne v vseh sferah socialnega dela, je razumevanje tako celovitega obsega zatiranja kakor njegovih posebnih manifestacij. Supervizija upošteva pomen diskriminacije in zatiranja v življenju na družbeno obrobje potisnjenih družbenih skupin, od koder prihaja večina uporabnikov socialnega dela. Antidiskriminatorski pristop supervizantke spodbuja, da si prizadevajo za spremembe, in se spopadajo z učinki diskriminacije in jih slabijo.

Kot smo videli, se supervizija opira na zelo veliko teorij. Verjetno se zdaj sprašujete, kako je mogoče, da je lahko ena znanstvena disciplina razvila toliko različnih teorij (v razmeroma kratkem času) in kako jih znamo sploh uporabljati. Glede na to, da v socialnem delu delamo z ljudmi in se odzivamo na njihove potrebe, čustva, pričakovanja, zmožnosti, poskušamo razumeti, o čem razmišljajo, kaj občutijo, v kaj verjamejo in od kod izhajajo. Zato so vse omenjene teorije logična posledica potrebe po razumevanju posamezničine situacije. Zgolj dobri nameni niso dovolj. Še v tako preprosti situaciji, v kateri se posameznica znajde v odnosu s socialno delavko, je veliko stvari, na katere moramo biti pozorni.

Vsaka izmed omenjenih teorij ima svoj pomen in osvetli nekaj novega na ravni posameznice in o njenem socialnem okolju. Tako nam ene teorije pomagajo pri razumevanju odnosov v družbi, odnosov moči, ki so institucionalizirani v družbi, druge pri razumevanju posameznice tretje pri razumevanju naše vloge pri vsem tem. Ljudje se spreminjajo in s tem tudi njihove potrebe in z razvojem družbe se

spreminjajo tudi načini dela z ljudmi. Tudi razvoj tehnologije nam omogoča spremenjen način dela in prilagajanje na vedno nove izzive, ki jih te pomenijo (npr. ko so se razvijale teorije odvisnosti, nihče ni pomislil, da bodo posamezniki lahko odvisni tudi od igranja igrice na spletu).<sup>20</sup>

Vsaka izmed omenjenih teorij je po svoje pripomogla k spremembam v superviziji in k spremembi odnosov v luči uveljavitve načela spoštovanja človekove osebnosti z elementi upoštevanja in spoštovanja različnosti. Vida Milošević Arnold (1994) meni, da se profesionalne vloge socialnih delavcev širijo in spreminjajo zaradi novih dognanj o človeku in družbi v vseh strokah in tudi zaradi spreminjajočega se odnosa med državo in državljani, to pa vodi v zahtevo po fleksibilnosti in ustvarjalnosti socialnih delavk. Supervizija strokovnim delavkam, ki se vsakodnevno znajdejo pod pritiski zaradi upoštevanja predpisov in želje po pomoči ljudem, zagotavlja oporo, da takšne pritiske zdržijo (Milošević Arnold, 1994).

Zaradi vseh navedenih posebnosti supervizije na področju socialnega dela govorimo o socialnem modelu supervizije. Vida Milošević Arnold (1999) trdi, da gre za eklektični model, ki najbolj temelji na psihosocialnem modelu supervizije, določene značilnosti pa izhajajo iz drugih supervizijskih modelov. Izbrano ime izhaja iz stroke socialnega dela, saj je supervizija neločljiv del socialne stroke. Socialni model je pravzaprav sinteza nekaterih, v svetu in pri nas razvitih in znanih modelov, iz katerih črpamo posamezne elemente za razvijanje tega specifičnega, socialnega modela supervizije. Socialni model integrira vse tiste značilnosti drugih modelov, ki so blizu socialni stroki. Zato bi lahko socialni model poimenovali tudi holistični model. Fleksibilno se mora prilagajati potrebam konkretnih supervizantk glede na njeno delovno okolje in probleme, s katerimi se srečuje. Osrednji značilnosti socialnega modela sta socialnodelovni odnos in soustvarjanje rešitev, iz drugih modelov pa vzame vsakič tiste značilnosti, ki so v konkretni situaciji najuporabnejše.

Za supervizijo v socialnem delu je značilen na odnosu temelječ model supervizije. Pomemben je odnos, ki ga vzpostavimo z vsemi

<sup>20</sup> Svetovna zdravstvena organizacija je med odvisnosti umestila odvisnost od videoiger kot eno izmed odvisnosti, ki povzročata duševne bolezni. (*Sky news*, 26. 5. 2019).

udeleženi v tem procesu. Dober delovni odnos, ki se vzpostavi med supervizorko in supervizantko in drugimi članicami skupine, je lahko vzor odnosa med supervizantko in strokovnjakom za svojo osebno izkušnjo v socialnodelovni praksi. Supervizantka potrebuje predvsem oporo, razumevanje, varno in prijetno ozračje ter pogum, saj mora razviti svojo strokovno in osebno samozavest. Gabi Gačinovič Vogrinčič (2004) meni, da je pomembno, da je ta odnos spoštljiv in vedno oseben, sicer ne bi mogli raziskati dragocenosti, s katerimi vsaka supervizantka pride na srečanje. Iz pozitivnega in spoštljivega odnosa zraste zaupanje, ki ga supervizantke potrebujejo za kompetentno opravljanje svojega dela. Delo na posameznem srečanju najpogosteje temelji na tem, da supervizantkam omogoča predstavitev delovne ali osebne situacije, v kateri supervizantka želi doseči spremembe. Supervizantka v sodelovanju s supervizorko in drugimi člani skupine (če gre za skupinski pristop) pridobiva moč, da lažje vzdrži pri svojem delu. Supervizorke pri tem najpogosteje uporabljamo refleksijo kot osnovno učno metodo: na podlagi lastnih ravnanj in izkušenj je mogoče spreminjati obstoječe prakse. Zato ne čudi, da je refleksija proces, ki omogoča izkustveno učenje.

Pregled teorij pokaže, da se je vloga supervizije spreminjala. Alenka Kobolt (2004, str. 15) razlikuje pet stopenj razvoja supervizije, in sicer: začetek (1870–1900, zlasti v ZDA), psihologizacijo (1900–1960), sociologizacijo (1960–1970), diferenciacijo (1970 do danes) ter usmerjenost na učeče se organizacije. Vse omenjene faze so značilne tudi za razvoj supervizije v socialnem delu, a se je v obdobju diferenciacije supervizija v socialnem delu razvila na samosvoji način. Na ta razvoj so gotovo vplivale že prej omenjene teorije, ki so se izkristalizirale v družbenih gibanjih, razvoju terapevtskih pristopov in razvoju konceptov socialnega dela, predvsem perspektive moči.

### Vpliv družbenih gibanj na spremembe v superviziji

Pomembno vlogo v superviziji so gotovo imela družbena gibanja. Družbena gibanja, ki so se pojavila in delovala na prehodu iz sedemdesetih v osemdeseta leta 20. stoletja, so ne le pomemben dejavnik

civilnodružbenih pritiskov in generator politične modernizacije, temveč tudi spodbujevalec neposrednih sprememb v socialnem delu in torej tudi v superviziji. Specifičnost stroke socialnega dela je namreč v tem, da se zavzema za družbene spremembe in za ljudi na obrobju, s svojim delovanjem pa opozarja na pomanjkljivosti družbenih sistemov. To sporoča tudi mednarodna definicija socialnega dela, ki sta jo leta 2001 sprejeli Mednarodna zveza šol za socialno delo in Mednarodna zveza socialnih delavk in delavcev ter je bila leta 2014 dopolnjena:

Stroke socialnega dela spodbuja socialne spremembe, premaganje problemov v človeških odnosih in opolnomočenje ter osvoboditev ljudi za to, da se doseže večja blaginja. (IFSW in IASSW, 2014)

Zato ni nič nenavadnega, da so prav družbena gibanja najbolj zaznamovala stroko socialnega dela in ji pomenila največji izziv, saj so vanjo vnesla številne inovacije. Opozarjala so na družbene neenakosti in usmerjena so bila v družbene spremembe; te se kažejo predvsem v razvoju skupnostnih služb. Kažejo se v načelih dezinstucionalizacije, v odmiku od patologizacije k družbeni odgovornosti za odpravo neenakosti, v perspektivi uporabnikov ipd. Gibanja so vplivala na utrjevanje socialnega dela kot znanstvene discipline, ki je začela razvijati svoje teorije in koncepte dela. Že na začetku razvoja stroke se je njena šibkost kazala v razdvojenosti – na eni strani v zmanjševanju in reševanju stisk ljudi (želja po tem, da se sliši glas posameznika), na drugi strani pa v uporabi metod dela, ki so bile značilne za druge stroke. Družbenim gibanjem gre tako pripisati, da so s svojim aktivizmom vplivala na razvoj teorij in prakse socialnega dela (Videmšek, 2012).

Gibanja so skupaj s socialnimi delavkami in delavci problematizirala družbeno neenakost in so bila usmerjena v novo družbeno akcijo. Eno izmed teh akcij je vodilo antipsihiatrično gibanje v Sloveniji. Antipsihiatrično gibanje pa je mejnik ne le pri vračanju ljudi v skupnost, temveč tudi pri razumevanju potreb žensk in moških. Darja Zaviršek (1994, str. 233) meni, da je feministična socialna akcija skupaj s spremembami v teoriji in praksi socialnega dela spreminjala mikropolitiko oblasti in lokalne strukture pomoči različnim

skupinam ljudi. Feministično socialno delo je s sloganom »osebno je politično«, ki ga je prevzelo od feministične akcije iz sedemdesetih let, začelo poudarjati pomen perspektive socialnega konteksta, ki je danes ena najpomembnejših usmeritev pri delu z ljudmi.

Mojca Urek (1997) ugotavlja, da je bil eden od osnovnih vzgibov za ustanavljanje avtonomnih psihosocialnih projektov za ženske nezadovoljstvo, ki so ga kot socialne delavke in uporabnice javnih, zasebnih in nevladnih služb socialnega dela doživljale ženske. Opazile so, da socialne službe na področju duševnega zdravja, ki so ženskam na voljo, večinoma reproducirajo vzorce neenakopravnosti žensk, hkrati pa so ugotovile, da znotraj teh služb ne obstajajo mehanizmi, ki bi zaposlenim omogočili razmislek o svojih dejanjih ter odkrivati in odpravljati diskriminacijo (Zaviršek, 1994, str. 383).

Družbena gibanja so nastala kot povezovalni člen med procesi družbenega spreminjanja tako na mikro- kot na makroravni. Na mikroravni so pomembno vplivala na spreminjanje tematik (nasilje nad ženskami, zatiranje), podpirala spremembe v družbeni zavesti in politični kulturi posameznikov in skupin v javni sferi (liberalizacija homoseksualnosti) in spodbujala vključenost ljudi z osebnimi izkušnjami v govor o njih samih. Na makroravni pa so spodbujala strukturne inovacije. Čeprav so gibanja delovala na politično manj vidnih ali javnosti sploh nevidnih področjih družabnega življenja, so kljub temu s svojim delovanjem vplivala na širjenje novih družbenih vrednot in so prekinila družbeni molk, zato so imela naravo političnega. S svojim aktivizmom, medijskim poročanjem in vplivanjem na zakonodajne spremembe so brez dvoma vplivala na družbene spremembe, ki so se začele z različnimi družbenimi akcijami in kampanjami.

Gibanja so vplivala na razvoj novih oblik podpore in so tako pripomogla k oblikovanju novih konceptov in metod dela. Temeljna konceptualna izhodišča družbenih gibanj so temeljila na konceptu socialne vključenosti (Trbanc 1996; Leskošek, 2010, 2011), konceptu moči (Zaviršek, Zorn in Videmšek, 2002; Dragoš, 2008; Mesec, 2006; Videmšek, 2008) in konceptu neodvisnosti (Brisenden, 1989; Ratzka, 2005; Pečarič, 2005). Socialna vključenost na mikroravni pomeni, da imajo posamezniki možnost vključevanja v procese, ki so jim namenjeni za reševanje njihovega življenjskega

položaja. To se je še posebej pokazalo v okviru antipsihatričnega gibanja, saj so ljudje z osebnimi izkušnjami duševne stiske dobili možnost, da povedo svojo zgodbo in izkušnje z bivanjem v instituciji, in so bili tudi slišani. Antipsihatrično gibanje je spodbudilo veliko ljudi z osebnimi izkušnjami duševne stiske, da so svoje zgodbe tudi zapisali. V tem obdobju so nastajala neprecenljiva in za stroko socialnega dela in za supervizijo izjemno pomembna dela Tanje Lamovec. Avtoričino znanje in vedenje sta na začetku devetdesetih let zaznamovali procese dela z ljudmi z osebnimi izkušnjami duševne stiske in sta pripomogli k oblikovanju skupnostnih služb, ki zagotavljajo vpliv uporabnikov. Za supervizijo in supervizijske procese je njeno delo pomembno predvsem zaradi fenomenologije vedenja: kdo je tisti, ki poroča, in kdo je največji ekspert. Lamovec je ugotovila, da je pri delu zelo pomembno, kakšen jezik uporabljamo, in da moramo ostati preprosti.<sup>21</sup>

Družbena gibanja so postala specifična predvsem zaradi svojih posebnih lastnosti, kot so njihove vrednote (usmerjenost k osebnosti, svobodi in postmodernemu opredeljevanju razmerij med posameznikom in institucijami državne prisile). Zaradi svoje usmerjenosti jim je uspelo uresničiti številne akcije, s tem pa so spremeniti obstoječo prakso socialnega dela. Vse to spodbuja razvoj stroke socialnega dela, saj je prav ta prevzela težišče delovanja v skupnosti in opozorila na pomen prepoznavanja socialnega konteksta posameznika, življenjski svet uporabnika (Urek, 2005; Šugman Bohinc, Rapoša Tajnšek in Škerjanc, 2007; Grebenc, 2014). V vseh teh na novo nastalih službah so bili strokovni delavci deležni podpore supervizork (tako domačih kot tujih). Pri vzpostavljanju projektov dezinsitucioanizacije, denimo, so bile strokovne delavke sprva deležni podpore in supervizije zakoncev Davida in Althee Brandon ter Ann Davis, vsi iz Združenega kraljestva. V tem času (predvsem v letih 1993–1995) so se za supervizorke v okviru projekta Tempus<sup>22</sup> usposobili številni

<sup>21</sup> O preprostosti uporabe jezika so, kot boste videli v nadaljevanju, govorili tudi k rešitvi usmerjeni avtorji (De Shazer, 1985; Berg in Miller, 1992; Walter in Peller, 1992). Prav tako je o rabi jezika v svojih delih opozoril Peter Lüssi, v stroki socialnega dela pa nas je na to opozarjala Gabi Čačinovič Vogrinčič (1993).

<sup>22</sup> Projekt Tempus: »Študij duševnega zdravja v skupnosti – usposabljanje za psihosocialne službe« (1991–1996). Več v Flaker in Leskošek (1995) ter Flaker (1995).

domači supervizorkji in supervizorke. Mnogi izmed njih, predvsem Jelka Škerjanc, Vesna Leskošek, Darja Zaviršek, Vito Flaker in Vesna Švab, so prevzeli vodenje supervizije na področju duševnega zdravja in razvoja inovativnih projektov.

Družbena gibanja so s svojim delovanjem pokazala, da obstajajo različne strategije reševanja družbenih problemov, vnesla so inovacije v pristope, metode in organizacijske oblike ter presegla idejo o univerzalizmu. Menim, da so prav gibanja odločilno pripomogla k spreminjanju socialnega dela in spreminjanju supervizijskih praks. S svojim delovanjem so širila meje socialnega dela (iz institucije v skupnost), spodbujala pluralizacijo izvajalcev (povečanje števila nevladnih organizacij, ki ponujajo nove programe), postavljala vprašanje odnosov moči in spodbujala participacijo udeleženi v procesu podpore. Družbena gibanja in ljudje z osebnimi izkušnjami so opozorili na to, kar so ugotovili že terapevti, ki so bili usmerjeni k rešitvam (De Shazer, 1985, 1988; De Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum in Berg, 2007; Nelson in Thomas, 2007; Myers, 2008), namreč, da imajo strokovnjaki za svoje osebne izkušnje stiske svojevrstno znanje, da imajo največ vedenja in poznavanja situacije in da jih je treba slišati. To je bila temeljna in določujoča sprememba tudi v superviziji. Znanje, ki ga imajo supervizantke, udeleženi pri iskanju možnih rešitev, spremenjena vloga supervizorke – vse to je danes tisto, čemur pravimo supervizija v socialnem delu. Ta temelji na dialoški praksi, kot je opozoril Paulo Freire (1985), pri nas pa sta to razvijala predvsem Vito Flaker (2003) in Lea Šugman Bohinc (2018), ustvarjamo pa jo v delovnem odnosu (Gabi Čačinovič Vogrinčič, 2002; Čačinovič Vogrinčič, Kopal, Možina, Mešl in Šugman Bohinc, 2005).

Nove paradigme v socialnem delu se tako začnejo uporabljati tudi v supervizijskem procesu. Zaradi družbenih gibanj in radikalnih socialnih delavk, ki so zaznale potrebo po spremembah, je ustanovljenih vedno več supervizijskih skupin, ki se odzivajo na potrebe socialnih delavk, ki v skupine prinašajo nove teme, inovacije in vprašanja, povezana s strukturnimi spremembami. Spremembe so izraz socialnega konstruktivizma, ki poudarja, da naše predpostavke o resničnosti, ki jih ustvarja vsak med nami, izvirajo iz komunikacije, zato se vsako naše znanje razvije v socialnem kontekstu.

Na potrebo po prehodu iz tradicionalne supervizije so zelo vplivali tudi koncepti, ki smo jih razvijali v stroki socialnega dela. Gotovo je eden izmed temeljnih konceptov, ki je vplival na paradigmatike spremembe v superviziji, prav koncept perspektive moči.

### Vpliv koncepta perspektive moči na spremembe v superviziji

Koncept, ki je zagotavljal paradigmatike premik in prehod od učenja na napakah k učenju na podlagi dobrih izkušenj in je v stroki socialnega dela gotovo najbolj znan, je perspektiva moči. Ta koncept je danes v socialnem delu že paradigma. Koncept perspektive moči (*strength perspective*), ki ga je v stroko socialnega dela vpeljal Dennis Saleebey (1997) z delom *The Strength Perspective in Social Work*, je v temelju spremenil odnos med udeleženi. Prepoznal je, da je bil medicinski model dela v socialnem delu predolgo prevladujoč in da so se strokovne delavke preveč osredotočale na probleme in patologije ljudi. David Howe (2009, str. 13) prav tako meni, da so bile strokovne delavke predolgo osredotočene na napake, na popraviljanje teh napak, iskanje pomanjkljivosti in na odpravljanje neprimerne vedenja. Prepogosto so strokovne delavke ljudi z osebnimi izkušnjami videli kot žrtve, bodisi svoje lastne preteklosti bodisi struktur, v katerih so se znašli. Socialno delo je bilo na začetku usmerjeno na primanjkljaje posameznikov, kot to opredeli tudi Watkins (1997).

Po zaslugi Denisa Saleebeya je danes socialno delo usmerjeno na vire moči posameznika<sup>23</sup>. Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 116) menita, da znanost in stroka socialnega dela temeljita na spremembi fokusa od primanjkljajev, omejitev in patologij k perspektivi moči, k paradigmi, ki temelji na kompetencah in je usmerjena v zdravje, ki prepozna in poudarja človekove moči.

V pogovoru tako strokovne delavke iščejo vrline, osebne vire, prednosti in ne pomanjkljivosti ali napak. Tu ne želimo povzemati definicij,

<sup>23</sup> David Howe (2009, str. 105) je zapisal, da je razvoj perspektive moči mogoče zaznati že v pristopih, ki sta jih izvajala Octavia Hill in Charles Loch. Avtorja sta spodbujala uporabnike, da morajo trdo delati, da bodo dosegli neodvisnost, verjela sta, da imajo odpornost, da lahko dosežejo cilj.

ki so jih o konceptu podali avtor (Saleebey, 1997) ali druge avtorice (Čačinovič Vogrinčič, 2003, 2008; Šugman Bohinc, 2000; Mešl, 2007; Rapoša Tajnšek, 2007; Videmšek, 2013), temveč želimo pokazati, kako se ta koncept udejanja v procesih supervizije v socialnem delu.

Natančen pogled na razvoj socialnega dela pokaže, da je nastavek razvoja koncepta perspektive moči podal že Peter Lüssi (1990), ki je opozoril na pomen jezika. Kajti pri perspektivi moči je izjemno pomembno, kakšen jezik uporabljamo in kdo opredeljuje situacijo in določa cilje. Lea Šugman Bohinc (2003, str. 380) meni, da so se v socialnem delu zgodile ključne spremembe, saj imamo namesto besednjaka z različnimi analitskimi in sistemskimi metaforami besednjak, na novo, bolj zadovoljivo napisane skupne zgodbe strokovnjaka za svoje osebne izkušnje in socialne delavke, zgodbe, ki se razvijajo v smeri zelenega razpleta problema. Socialno delo (in s tem tudi supervizija), ki je osredotočeno na perspektivo moči, izhaja iz prepričanja, da so ljudje, ki potrebujejo podporo strokovnih delavk, veliko več od nalepk, ki jim imajo (npr. duševna bolnica, nasilnež, alkoholik, brezdodka, uporabnik nedovoljenih drog, zapornik).

Gre za spremenjen pogled na posameznika in na njegovo situacijo. Spremenjen pogled pomeni, da iščemo to, kar je dobro, ne pa napak. Če želimo, lahko pri ljudeh napake vedno najdemo. Pri vsakem izmed nas. A to ni naša naloga. Perspektiva moči zahteva ne samo, da na posameznika pogledamo brez nalepk, temveč da v njem prepoznamo potencialne. In to mora biti zaznano in povedano. Največja spretnost in tudi vrlina socialnega dela je, da opazimo, v čem so ljudje dobri, kaj jim gre dobro. To je izhodišče našega dela. Tako vzpostavimo delovni odnos iz povsem druge perspektive. In prav zato danes pravimo, da se tudi v superviziji strokovne delavke bolj kot iz napak učijo iz dobrih izkušenj.

Denis Saleebey (1997) je v razvoju koncepta perspektive moči prepoznal vrednosti odpornosti (*resilience*) in iznajdljivosti (*resourcefulness*) marsikoga, ki živi v težavah. David Howe (2009) meni, da je odpornost koncept, ki opisuje posameznikovo sposobnost, da zna kljub težavni situaciji ravnati s tveganji, premagati ovire in še naprej dobro funkcionirati, ne glede na pritisk. Obstajajo številne lastnosti, ki pripomorejo k razvoju odpornosti, na primer humor, optimizem, temperament, dobra samopodoba, čustvena inteligenca. Toda

največja dragocenost odpornosti je sposobnost za vzpostavljanje in razvijanje dobrih odnosov. Za razvoj odpornosti je pomembna socialna podpora, ki jo posamezniki prejmejo, in odnosi, ki jih razvijejo (Howe, 2009, str. 100). Ti odnosi so za socialno delo ključni, saj so odnosi z drugimi lahko vir moči.

Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 118) koncept odpornosti predstavita pri delu z družinami in povzameta različne avtorje, ki so raziskovali koncept odpornosti družine, kot so Walsh (2011), Ferrell, Bowel in Goodrish (2015) ter Moore (2014). Pokažeta, da je na eni strani odpornost človekova sposobnost, da se upre in odskoči od neugodnih življenjskih izidov, na drugi strani pa koncept, ki ga lahko razvijemo pri delu z ljudmi, ki potrebujejo podporo.

Denis Saleebey (2002) je trdil, da praksa, ki je osredotočena na perspektivo moči, najbolje upošteva vrednote socialnega dela. Ljudje, ki doživljajo številne izzive, morajo vedeti, da še vedno zmorejo. Socialna delavka mora videti, da ljudje zmorejo, da je življenje polno možnosti in priložnosti. Žena, ki jo je pretepel mož in je ostala sama, kljub temu zmore plačevati najemnino in hraniti otroke, čeprav doživlja depresijo in ji ne uspe dobiti zaposlitve. To so viri moči, ki jih je treba okrepiti. Darove in spretnosti je treba dodatno podpreti. Denis Saleebey (2002, str. 14) je zapisal:

Najpomembneje je, da te vire moči opazimo in spoštujemo ... Kot socialne delavke se moramo zanimati za zgodbe, pripovedi strokovnjakov za svoje osebne izkušnje in spoštovati te pripovedi in tudi tendence interpretacije njihove izkušnje. Sogovorniki želijo vedeti, da verjamemo v spremembe, da lahko obvladajo težave in začnejo pot proti spremembam, proti njihovi rasti.

Nič novega tako ni, da sta perspektiva moči in teza, ki jo je začel razvijati Saleebey (1996), dodobra zamajala obstoječ način dela in so jo prenesli tudi v supervizijsko prakso, saj sta poslušanje in zanimanje za zgodbe in pripovedi ljudi zelo učinkovita načina doseganja sprememb.

Tudi v supervizijskih procesih delo temelji na tezi Dennisa Saleebeya (1996), da perspektiva moči temelji na zahtevi, da je treba videti sogovornice na drugačen način, prav tako njihovo okolje in

trenuten položaj. Gre za spremembo pogleda na situacijo in na strokovno delavko. Charles A. Rapp (1998) dodaja, da model perspektive moči usmerja pogled v novo. Omogoča nam videti priložnosti, ne pa probleme, videti pravico do izbire, ne pa omejitve, videti zdravje, ne pa bolezni (1998, str. 24). Posameznico vidimo kot nekoga, ki nekaj zna in zmore, na pa kot nekoga, ki ji ni uspelo.

Vloga supervizorke je, da supervizantki pomaga pri iskanju rešitve situacije, da se ne osredotoča na problem, kaj je bilo narobe, temveč se usmeri k rešitvam in priložnostim v situaciji. Pozornost supervizije se tako s problemov preusmeri na nove možnosti v življenju (Evans in Fisher 1999; Mešl, 2007). Vito Flaker (2003) je sicer zapisal, da problematiziranje ni usmerjenost v probleme. Še zlasti ne v problematiziranje oseb, njihovih lastnosti in dejanj. Taka problematizacija je lahko neproduktivna. Socialno delo tudi ni reševanje rebusov, križank, matematičnih ali šahovskih problemov. Je življenje z drugimi. Problematizacija v socialnem delu je preoblikovanje samoumevnosti konkretnega življenja v predmet našega pogovora, dialoga, je vzpostavljanje kritične zavesti in pripravljenosti na delovanje. Predmet problematiziranja je najpogosteje prav samoumevnost, ki je ne opazimo, manj pa problemi, ki bodejo v oči (Flaker, 2003, str. 25).

Charles A. Rapp (1998, str. 31–38) je zapisal nekaj temeljnih predpostavk delovanja iz perspektive moči:

1. ljudje, ki so uspešni v življenju, uporabljajo svoje vire moči za to, da dosežejo svoja prizadevanja,
2. imajo samozavest, da naredijo naslednji korak pri uresničevanju cilja,
3. v vsakem trenutku imajo vsaj en cilj in potreben talent in so prepričani o svojem naslednjem koraku,
4. imajo dostop do virov, ki jim omogočajo doseči cilj,
5. imajo dober odnos z vsaj eno osebo,
6. imajo dostop do možnosti, ki so relevantne za njihove cilje,
7. imajo dostop in možnosti za vzpostavitev pomembnih odnosov.

Paradigmatski premik delovanja supervizorke iz perspektive moči pomeni, da se kot supervizorke usmerimo v iskanje novih načinov vodenja, da supervizantke spodbujamo k iskanju nečesa no-

vega in nepreizkušenega. Poleg tega pa spodbujamo in utrjujemo, kar deluje. Situacija, ki jo supervizantka predstavi, je podlaga za raziskovanje možnosti in ne za iskanje razlogov, zakaj se je nekaj zgodilo. Osredotočamo se na stvari, ki so delovale. Te nam pomagajo pri nadaljnjih ravnanjih. Raziskujemo odpornost, ki jo je supervizantka razvila, da lahko ravna s situacijo. In to je podlaga, na kateri gradimo.

Tradicionalna supervizija (Kadushin, 1985; Milošević Arnold, 1994, 1999; Kobolt, 2002; Žorga, 2002) je delovala po načelu, da se najbolje učimo iz napak. V prepričanju, da bomo, če se bomo znebili naše slabosti in odpravili napako, bolje delali in se bomo tako izognili temu, česar ne želimo več početi. Ampak ali je res, da se bolje učimo iz napak? Je to, da identificiramo in najdemo napako, res najboljši način dela za spremembe? Sodobna paradigma supervizije v socialnem delu trdi prav nasprotno. Največ in bolje se učimo iz dobrih izkušenj. To so pokazali tudi supervizijski procesi, ki sem jih izvajala na področju socialnega varstva. Res je, da je učenje enkratni proces, da se vsak uči na sebi lasten način, zato ni nepomembno, da sami pri sebi odgovorimo na vprašanja o tem: kaj mi bi bolj pomagalo, da bi bila pri svojem delu uspešna in da bi pri tem občutila zadovoljstvo? Razvijati svoje vire moči/odpornosti ali odpravljati napake?

Verjetno oboje po malo. To seveda ne pomeni, da ignoriramo napake in slabosti. Sprememba v superviziji pomeni, da smo sposobni na napake pogledati iz druge perspektive in se jih približati ustvarjalno, s pozitivne strani in iz pozicije odpornosti. Občutek krepitve moči nam omogoča, da lahko preoblikujemo težavo in jo izzovemo. Martin Seligman (2011) je oblikoval tri korake za doseg teh sprememb, ki jih lahko izvajamo v vsakodnevni komunikaciji in tudi znotraj supervizijskih procesov. Gre za preokvirjanje začetnih vprašanj in iskanje tistega, v čem smo dobri.

Prvi korak obsega odgovor na vprašanje o tem, kaj je bilo danes dobro?

Drugi korak je odgovor na vprašanje: zakaj se je to zgodilo?

Tretji korak je predstavitev situacije v skupini, da zaupamo te dogodke in interpretacije teh dogodkov in potem razmislimo, kaj je bil najznačilnejši dogodek.

Z odgovori na zastavljena vprašanja se spremeni perspektiva, saj govorimo o tem, kaj je dobro, in ne o tem, kaj je slabo.

Tony 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 smo nemočni. Je aktivnost, ki ne gleda na naš napor v nas vzbuja negativna čustva. Avtor se zato sprašuje, kako nam je lahko potem to kot dober način učenja in nam zagotavlja osebnostno rast? Če se želimo učiti o odpornosti, je prvi pogoj, da preučujemo te odpornosti in jih prepoznavamo. Če se želimo učiti iz uspeha, moramo te uspehe prepoznati in jih ubesediti (Buckingham, 2007; Buckingham in Coffman, 2005; Seligman, 2011). Če želimo vedeti, kaj je dobra socialnodelovna praksa, jo moramo preučevati in ne preučevati slabih praks.

Potrebujemo spremembo mišljenja in razumevanja našega dela. Ko želimo spreminjati, je seveda težko. Ustavimo se že pri tem, kaj je to vir moči (*strengths*). Mnogi od nas ne poznamo naših virov moči in jih ne moremo zlahka naštet. Ne vemo, koliko virov imamo. Pogosto niti ne želimo odgovoriti na to vprašanje, saj se počutimo nelagodno in nam je celo neprijetno, ko nas ljudje vprašajo o naših močeh, odlikah. Se pa v nasprotju s tem zelo dobro zavedamo naših slabosti in jih brez težav naštejemo.

Denis Saleebey (2002, str. 89) nam ponudi več vprašanj, ki nam lahko pomagajo pri raziskovanju virov moči strokovnjakinje:

1. Vprašanja o preživetju: kdo ji je v preteklosti pomagal? Kdo ji je ponudil podporo? Kdo ji je pomagal do rešitev? Kako je prišla v stik s temi ljudmi in zakaj misli, da so ji ti ljudje pomagali?
2. Vprašanja o izjemah: kaj se je zgodilo takrat, ko so bile stvari dobre in so delovale? Kaj je takrat naredila? Kako se je počutila takrat?
3. Vprašanja o možnostih: kateri ljudje in katere lastnosti ji pomagajo, da lahko začne upati?
4. Vprašanja o spoštovanju: kaj najpogosteje rečejo ljudje, ko lepo govorijo o njej? Na kaj v življenju je še posebej ponosna? Zaradi česa je najbolj zadovoljna in ponosna?



Kot je razvidno iz vprašanj, je delo, ki je osredotočeno na perspektivo moči, vedno osredotočeno na prepoznavanje dobrih, uspešnih stvari. To so lahko drobne stvari, spremembe, ki se morda ne pojavljaj pogosto, a so navzoče, in prav to daje moč za odpornost ali, povedano z besedami Denisa Saleebeyja (2002, str. 90),

prepoznavanje kompetenc posameznika, njegovih zalog in virov moči, ki so bile veliko let skrite zaradi lastnih dvomov, krivd, ki so mu jim pripisovali drugi, in v nekaterih primerih pod vplivom nalepk, ki jih je dobil.

Zato je glavna naloga socialne delavke verjeti, da imajo strokovnjaki za svojo osebno izkušnjo notranje vire moči za spremembe v svojem življenju. Mobilizirati vire moči (darove, znanje in sposobnosti) ljudi z osebnimi izkušnjami, da dosežejo svoje cilje in vizijo, da bodo imeli boljše življenje (Saleebey, 1997, str. 4).

Supervizija v socialnem delu, ki izhaja iz perspektive moči, supervizantki omogoča spoznati, kaj vse ji je že uspelo narediti glede posameznega primera, in raziskuje dodatne možnosti. Supervizorko s pomočjo refleksije sprašujemo o tem: kaj je bil tisti del, ki bi ga ocenila kot dober? Kaj je bilo takrat drugače, da ji je uspelo? O čem je supervizantka še razmišljala, kaj bi naredila drugače, če se situacija ponovi? Ne osredotočamo se na probleme, temveč na nove priložnosti in možnosti. Socialno delo je refleksivna stroka in refleksija je del supervizije, v kateri se vedno znova vračamo k začetnim hipotezam in jih preverjamo, da jih ali preoblikujemo ali pa iščemo nove odgovore zanje.

Osnovno težišče ravnanja je usmerjeno k iskanju novih možnosti, ali kot navaja Gabi Čačinovič Vogrinčič (2006a, str. 20):

Premik k perspektivi moči nas usmeri, da v prispevku supervizantke raziskujemo njene vire moči, sprašujemo po zaželenih razpletih, po dobrih izidih, po sanjah in upanju, po opori v skupnosti, po dobrih izkušnjah iz preteklosti.

V superviziji to pomeni iskanje nečesa novega, česar do zdaj še nismo preizkusili ali naredili. Perspektiva moči v superviziji pomeni podlago za sodelovanje in oporo supervizantki v neugodnem položaju, v katerem se je znašla. S perspektivo moči tako supervizantki pomagamo pri doseganju ciljev, ki si jih je sama določila.

Glavna naloga socialnih delavk je prepoznati, kaj je dobro v posamezniku, naloga supervizorke pa je prepoznati spretnosti in dobro prakso supervizantke. Supervizija je tako smiselna le, če temelji na perspektivi moči (Saleebey, 1997; Rapp, 1998) in je usmerjena na vire, znanja, darove socialne delavke. Seveda gre za raziskovanje nečesa novega in utrjevanje znanja za ravnanje (De Shaz, 1985; Čačinovič Vogrinčič, 2003; Myers, 2008).

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2018) meni, da supervizija omogoča dragoceno izkušnjo »biti s človekom v sedanosti«. Supervizija, ki temelji na perspektivi moči, ubesedi sedanost na novo, in sicer tako, da se ubesedijo novi viri moči in se doda smisel, hkrati pa pripomoremo k temu, da se obnovijo stari viri moči, na katere smo se v preteklosti že opirali. Gre za filigranski proces soustvarjanja moči in smisla. Nina Mešl (2007) poudari, da je kljub temu, da je perspektiva moči v sodobnem socialnem delu aktualna tema, pomembno, da jo vedno znova premislimo, poglobimo znanje o njej, razmislimo o svoji praksi, saj lahko kljub temu, da izhajamo iz perspektive moči, včasih ostajamo prepleteni z dolgo tradicijo usmerjenosti na probleme (Mešl, 2007, str. 133).

Ključna vprašanja, povezana s perspektivo moči, so tako osredotočena na priložnosti, ki jih supervizantka ima, na konkretno delo, ki se osredotočajo na vprašanje vpliva, na vprašanje odločanja o načinu življenja, vrstah podpore in na vprašanja iskanja virov moči in odstranjevanje družbenih ovir, ki onemogočajo proces krepitve moči strokovnjakinje na podlagi osebne izkušnje. Supervizija iz perspektive moči odkriva potenciale strokovne delavke in temelji na prepričanju, da ima vsaka supervizantka kot strokovna delavka spretnosti in darove, ki jih lahko razvija in na katerih lahko povečuje svojo moč in hkrati strokovnost, ki si prizadeva za krepitev družbenega položaja posameznika. Dobra supervizija supervizantki zagotovi, kot meni Denis Saleebey (1997), delo iz perspektive moči: raziskovanje virov, oporo pri vključenosti v supervizijsko skupnost, čas za razvoj znanj in kompetentnosti in čas za blaženje stresa in neuspeha. Intenzivno dogajanje v supervizijskem procesu daje supervizantki priložnost, da govorijo o svojih neposrednih izkušnjah, pripomore tudi k obvladovanju stresa, ki mu je pri delu z ljudmi nenehno izpostavljena.

Koncept perspektive moči je bil tako temelj za spremembe, ki so se zgodile v superviziji za socialno delo, ni bil pa edini povod, da je danes supervizijo v socialnem delu vodimo na soustvarjalen način in iz perspektiva moči supervizantke. Pomemben del pri spremembah je imel k rešitvi usmerjen pristop, ki se je v tujini (ZDA, Skandinavija, Anglija) (Myers, 2008, str. 4) razvijal od osemdesetih let 20. stoletja, v slovensko socialno delo pa smo ga postopno prenesli po letu 2005 (Gabi Čačinovič Vogrinčič, 2006; Nina Mešl, 2007, 2018; Mojca Šeme, 2012; Nina Mešl, 2018). Poglejmo, kako se k rešitvi usmerjen pristop uporablja v superviziji.

### Vpliv terapevtskih pristopov na spremembe v superviziji

Pomemben paradigmatični premik v supervizije v socialnem delu smo gotovo dosegli z elementi k rešitvi usmerjene terapije (*solution-focused therapy*) (De Shazer, 1982; Berg in Miller, 1992), ki je bila sicer terapevtsko usmerjena, a hitro prevedena v jezik socialnega dela kot k rešitvi usmerjen pristop<sup>24</sup> (*solution-focused approach*) (Myers, 2008). Gabi Čačinovič Vogrinčič (2010) meni, da ni naključje, da v sodobnem jeziku socialnega dela v procesih pomoči uporabljamo prav elemente kratke, k rešitvi usmerjene družinske terapije, saj je bil njen idejni vodja socialni delavec. Sama bom uporabljala izraz k rešitvi usmerjen pristop, ker se najbolj sklada s tem, kar danes uporabljamo v superviziji, zato naj ne zmoti različnost poimenovanja. Še več, k rešitvi usmerjen pristop se je razvil iz k rešitvi usmerjene kratke terapije.

David Howe (2009, str. 75) meni, da je k rešitvi usmerjen pristop snoval že sam John Dewey (1933), saj je imel pragmatičen, k rešitvi usmerjen pristop. Izhajal je iz prepričanja: če hočemo rešiti problem, ga moramo najprej prepoznati, opredeliti in specificirati, nato pa pomislimo na možne rešitve. Poleg Johna Deweya je ideje o k rešitvi usmerjenem pristopu snovala tudi Helen Harris Perlman (1957), ko je hotela združiti teorijo učenja s Freudovo teorijo.

<sup>24</sup> Tudi snovalci so vztrajali, da je to pristop in ne model ali teorija, ki bi jo želeli teoretsko razložiti strokovnjakom in širši javnosti.)

Prepričana je bila, da lahko problem reši oseba s problemom in da je oseba, ki je doživela in občutila problem, tista, ki mora poiskati tudi rešitve zanj. Po avtoričinem mnenju problema ne more rešiti nihče drug, strokovnjak pa ne sme izkoristiti svoje moči za podajanje rešitev (Perlman, 1970, str. 131).

K rešitvi usmerjen pristop, kot so ga v nadaljevanju razvijali De Shazer (1982), Berg in Miller (1992) in drugi, pomeni korak naprej v smeri tega, da nam ni treba vedeti, kaj je problem, da bi lahko prišli do rešitve. Nina Mešl (2018, str. 93) meni, da v procesu pogovora nismo usmerjeni v reševanje problemov, a pozornost tudi ni namenjena iskanju rešitev. Bistvo pristopa je v sodelovanju s človekom ustvariti kontekst, v katerem se bodo rešitve lahko pojavile.

Razširitev ideje k rešitvi usmerjenega pristopa, ki je danes gotovo najbolj prepoznavna, je bila v osemdesetih letih utemeljena na psihoterapiji in družinski terapiji, kjer se je takšen pristop najprej razvil v okviru k rešitvi usmerjene kratke terapije (De Shazer, 1985). Pomembno vlogo pri razvoju terapevtskega pristopa so imeli predvsem psihoterapevti, ki so delovali v terapevtskem centru US Brief Family Therapy Centre v Milwaukeeju, ki ga je leta 1978 ustanovil psihoterapevt in socialni delavec Steve De Shazer skupaj z ženo Insoo Kim Berg, prav tako socialno delavko. Steve De Shazer (1982, 1985, 1988, 1994) je skupaj s sodelavci raziskoval, kaj deluje, za koga deluje, kdaj deluje in zakaj. Zanimalo jih je, kaj ljudem z osebnimi izkušnjami pomaga v smeri doseganja sprememb in ciljev. Metode, ki so jih uporabljali, niso bile generirane na podlagi predhodnih teoretskih podlag, temveč z refleksijo praktikov o tem, kaj se obnese. Na začetku sominimalizirali kompleksnost raznovrstnih terapevtskih praks in intervencij z namenom izdelati načela in strategije prakse z najmanjšo možno uporabo intervencij, s čim večjim učinkom za spremembe za ljudi z osebnimi izkušnjami. Osredotočeni so bili na to, da najdejo karkoli, kar bi podprlo ljudi z osebno izkušnjo pri uresničevanju ciljev. V rešitev usmerjeni načini dela so bili tako zbirka v praksi uporabljenih metod, vsem pa je bilo skupno to, da so iskali teme, ki so bile osredotočene na vprašanje prihodnosti.

K rešitvi usmerjen pristop, kot so ga razvijali Steve De Shazer in sodelavci, je imel tri pomembna izhodišča. Prva je to, da je »terapija«

kratka. Drugo, da imajo ljudje z osebnimi izkušnjami sposobnost za rešitev situacije, da situacijo rešijo sami. Tretja pa je osredotočenost na prihodnost.

K rešitvi usmerjena terapija je po mnenju Thorone Nelson in Franka Thomasa (2007) nastala kot odziv na potrebe terapevtov, ki so se zavedali, da lahko strokovnjakom za svoje osebne izkušnje ponudijo veliko več, če jim prisluhnejo. Še več. Želeli so se učiti od njih. Iz njihovih pripovedi in ravnanj. Kot smo videli, so nas do istega spoznanja v stroki socialnega dela pripeljali ljudje z osebnimi izkušnjami prek družbenih gibanj. Družbena gibanja so opozorila in pokazala, da so ljudje z osebnimi izkušnjami največji strokovnjaki za svoje življenjske situacije in da socialne delavke to znanje potrebujemo, če želimo soustvarjati rešitve. Soustvarjanje je tako temeljni premik v načinu sodelovanja s sogovorniki na področjih socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005) in tudi v superviziji. Supervizorka se v supervizijskih procesih ne more izogniti temu, da je strokovna delavka največja ekspertka za svoje delo, da ima pomembne in raznovrstne izkušnje in da se nanje lahko opre.

Tretje spoznanje, ki ga je posebej omenil Steve De Shazer (1985) pri svojem delu, je bilo, da je pogovor, ki je usmerjen v prihodnost in v rešitve, zelo učinkovit pri konstruiranju rešitev za situacijo, v nasprotju s poudarkom na razumevanju preteklosti, ki je tako značilna za mnoge tradicionalne teorije in prakse, še posebej na področju svetovanja. S tem je pogovor usmerjen v to, kaj si želimo in še lahko ustvarimo, in ne več v to, česa ni mogoče spremeniti. Ob tem spoznanju je dodal, da to seveda ne pomeni, da je to delo preprosto. Še več, odločno je treba uporabljati spretnosti in biti discipliniran v smeri iskanja rešitev in se odpovedati iskanju vzrokov za nastanek situacije.

Strokovne delavke v svoje delo vnašajo znanje, ki so ga pridobile na podlagi izobraževanja in praktičnega delovanja, prav tako pa to znanje temelji na socialnem okolju kot produkcija znanja. Danes se zavedamo, da tudi ljudje z osebnimi izkušnjami stiske prinašajo zanje na podlagi osebnih izkušenj. To je bilo mogoče doseči s tem, kot meni Bill O'Hanlon (1993, str. 3), da nam je uspelo narediti prehod od na patologijo usmerjenega pristopa k pristopu, usmerjenemu k rešitvi, in s tem k superviziji, usmerjeni k rešitvi.

## K REŠITVI USMERJENA SUPERVIZIJA

K rešitvi usmerjana supervizija (Wetchler, 1990; Trenhaile, 2005; Myers, 2008; Wei-su, 2009; Thomas, 2013) se je razvila iz pristopa, usmerjenega k rešitvi. Takšna supervizija se pojavlja od devetdesetih let 20. stoletja. Brez dvoma sodi k rešitvi usmerjena supervizija med postmoderne pristope in temelji na predpostavki, da ima lahko model, tako kot v terapiji, pomembno vlogo v kontekstu supervizije, še posebej za soustvarjanje bolj sodelujočih, na virih utemeljenih odnosov znotraj tega procesa. K rešitvi usmerjana supervizija si prizadeva pridobiti izvedenstvo strokovnjakinje za svoje osebne izkušnje, da skupaj z njim poiščemo individualne rešitve za situacijo. V superviziji, usmerjeni k rešitvi, gre za paradigmatski premik od težav k rešitvam. Supervizija, ki temelji na rešitvi, izhaja iz predpostavke, da ima supervizantka že vse odgovore in da je naloga supervizorke le ta, da ji pomaga ubesediti te rešitve, ki jih snuje sama, na sebi lasten način, in je torej njena spoštljiva zaveznica.

V supervizijskih procesih so te izvedenke supervizantke. Vloga supervizorke ni v pojasnjevanju, kako vidi situacijo, kajti s tem lahko vplivamo na razmišljanje posameznice in ji odvzamemo njene pomembne rešitve. Vloga supervizorke je, da skupaj s supervizantko in drugimi članicami ubesedi izkušnjo, skupaj z njo išče vire moči, podaja povratne informacije in komplimente za njene dosežke in skupaj z njo soustvari rešitve (Myers, 2008, str. 8). Bistvo je v sodelovanju s supervizantko, ki 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. Posebnost je tudi v tem, da supervizija temelji na raziskovanju tukaj in zdaj, na raziskovanju virov za spremembe v prihodnosti. Namen k rešitvi usmerjene supervizije je v tem, da se krepi moč supervizantke, da prepozna, da ima tudi vire moči, da prepozna dragocen prispevek pri podpori oseb, ki so eksperti/strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj, v njeni vsakodnevni praksi in da v superviziji soustvarimo in raziščemo dodatne možnosti, rešitve, na njej lasten način.

Frank N. Thomas (2013) trdi, da se k rešitvi usmerjena supervizija od tradicionalne razlikuje po tem, da je zelo jasna praksa, s

svojim enkratnim pristopom pa omogoča fleksibilno odzivanje na potrebe supervizantke. Osredotočena je na to, kar se obnese, na podporo supervizantke tako pri njeni opredelitvi situacije kot tudi pri končevanju procesa. Po njegovem mnenju je bila največja promotorica k rešitvi usmerjene supervizije Insoo Kim Berg, ki ji gre pripisati največ zaslug za to, da se je takšna supervizija uveljavila.

V zadnjih 30 letih razvoja je postalo zelo jasno, kaj je k rešitvi usmerjena supervizija (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 na cilje supervizantke, vprašanje čudeža, razpravo o izjemah.

K rešitvi usmerjena supervizija je usmerjena v poznavanje širšega konteksta, ki lahko vpliva na to, kako ljudje sodelujejo z okoljem, kako so ljudje spodbujeni, da vidijo sami sebe, kako pripovedujemo o sebi. Širši družbeni kontekst pripomore k razumevanju tega, kako vidimo sami sebe in kakšni so naši odnosi z drugimi. Na razvoj k rešitvi usmerjene supervizije je najbolj vplival razvoj sistemskih teorij. Steve De Shazer (1994) nas opozori na pomembna vidika sistemske teorije, ki ju uporabljamo v superviziji, in sicer na način vodenja pogovora in pomen uporabe jezika. Steve De Shazer (1994) je poudaril, da je najpomembnejše orodje pri pogovoru jezik, ki ga uporabljamo. K rešitvi usmerjen pristop temelji na tem, da uporabljamo razumljiv jezik, ne samo v interakciji z ljudmi, temveč tudi pri tem, katere besede uporabljamo, kadar pojasnjemo stvari. Način, na katerega o nečem poročamo ali govorimo, namreč povzroči individualno, partikularno razumevanje. Prav o tem je pisala tudi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2010), ko je povzela dela Petra Lüssija (1990). Uporaba jezika socialnega dela je tako osnovna domneva stroke in ni nepomembno, kako govorimo, ko razlagamo, kaj delamo in kako to počnemo. In ne nazadnje, na pomen uporabe jezika, konkretno o samem poimenovanju, so

opozarjali tudi ljudje z osebnimi izkušnjami stiske (Oliver, 1992; Morris, 1993; Haaster in Koster, 2005) in akademiki (Brandon, 1994; Ramon, 1999; Šugman Bohinc, 2003; McLaughlin, 2009; Videmšek, 2009, 2017). To seveda kaže na to, da ima jezik svojo moč, ki jo je treba uporabiti za to, da bodo ljudje z osebnimi izkušnjami stiske imeli več moči in ne manj.

Nigel Parton in Patrick O'Byrne (2000, str. 97) sta celo mnenja, da je osnovno načelo pogovora in uporabe jezika oblikovanje spremembe v prihodnosti. Jezik ima odločilno vlogo pri oblikovanju in konstruiranju naše realnosti. Bill O'Hanlon (1993) je zapisal, da bi morali uporabljati jezik kot »iatrogenic injury«, to pomeni, da bi s pogovorom zmanjšali povzročeno škodo. Za dosego tega pa bi moral biti pogovor voden kot »iatrogenic healing«, ozdravljenje, pri katerem smo spoštljivi zavezniki in pripravljeni na spremembe.

Postmoderni in poststrukturalistični misleci v socialnem delu so prepoznali potrebo po tem, da je zelo pomembno, kako vodimo pogovor, saj s tem pripomoremo k razumevanju realnosti (Myers, 2008, str. 17). Jezik tako ni samo izraz notranjih misli in občutkov, ampak ga oblikujejo medčloveški odnosi. S tem smo dobili nove možnosti za refleksijo o procesih in interakcijah med ljudmi. Pogovor je namreč dinamična aktivnost, ki omogoča ali onemogoča spremembe, zato se v postmodernih pristopih tako zelo ukvarjamo z uporabo jezika: kje je bilo izrečeno, kdaj je bilo izrečeno in kako je bilo izrečeno. To so tudi ključni pogledi pri uporabi k rešitvi usmerjenega pristopa. K rešitvi usmerjen pristop prepozna, da to, kar rečemo (besede, fraze, koncepti, ki jih uporabljamo) in kako to izrečemo (ton, višina tona, govornica telesa), lahko vpliva na izkušnjo v pogovoru. Na to nas je s svojimi deli opozoril tudi David Brandon (1994).

Iz koncepta k rešitvi usmerjenega pristopa smo v supervizijski proces vnesli številne elemente, in sicer:

1. Supervizantke so največje ekspertke in poznavalke situacije. Gre za spoštovanje zmožnosti supervizantke, da situacijo reši na svoj način. Na to nas je opozorila že Helen Harris Perlman (1957, 1970). Zapisala je, da je »oseba s problemom tista, ki ga lahko najlažje reši« (Perlman, 1970, str. 131). Pogosto bi seveda supervizantke želele, da jim ponudimo rešitve (ker je

to seveda lažje kot razmislek o tem, kaj vse sem že preiskala in kaj še lahko).

2. Pogovor, ki je usmerjen k rešitvi, omogoča, da smo osredotočeni na iskanje nečesa novega in 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. K rešitvi usmerjena supervizija se osredotoča na zadnje uspehe supervizantke in aktivnosti, ki jih bo preizkusila v prihodnosti, ki temeljijo na sedanjih uspehih.
3. Osredotočamo se na to, kaj je možno, in ne na to, kar ni mogoče. K rešitvi usmerjena supervizija je, kot trdi Frank N. Thomas (2014, str. 23), osredotočena na kreiranje tega, kar je možno, ne na problem. Seveda je vse odvisno od perspektive in tega, k čemu smo umerjeni ali, kot trdi Heinz von Foester (1967, str. 2–3): »Dobil boš to, kar iščeš.«
4. Predpostavka, da ima supervizantka neodkrita moč in da zna in zmore. Supervizantke so ekspertke za svoje izkušnje, dejanja in znanja.
5. Iščemo izjeme, ki omogočajo napredek. Raziskovanje izjem ubesedi dobre rešitve iz preteklosti. Zavedanje in prepoznavanje izjem je zaščitni znak k rešitvi umerjene supervizije in si je težko zamisliti takšno supervizijo brez tega, da bi se vprašali o izjemah.

V supervizijo smo vnesli še en pomemben element k rešitvi usmerjene terapije, in sicer to, da supervizorka vedno deluje iz čiste radovednosti in pozicijo »nevedneža«, kot sta to poimenovala Harlene Anderson in Harold Goolishian (1992). Radovednost vključuje resnično zanimanje za drugega in položaj nevednega mu to omogoča. Pozicija nevedneža po Anderson in Goolishian (1992, str. 29) tako zahteva pristop, pri katerem želimo pridobiti več informacij od drugega in si vedno prizadevamo za še več informacij in se trudimo »biti informirani«. Od sogovornice. Supervizorka kaže zanimanje in potrebo po tem, da izve še več o sami situaciji.

Supervizorka tako ni avtoriteta, ki bo povedala, kako naj supervizantka deluje, ampak na podlagi vseh dobljenih informacij skupaj

s supervizantko razmišljamo in jo spodbujamo k rešitvam.<sup>25</sup> V superviziji za socialno delo se supervizorka odzove tej poziciji moči in prevzame zavedanje, da to, kar ve in zna kot supervizorka, je le en del, ki lahko pripomore k rešitvam situacije. Glavni vir znanja izhaja iz supervizantke, njenih izkušenj in njenih ekspertiz pri delu.

Pozicija nevedneža v procesu supervizije spodbudi k odprtemu dialogu, k pogovoru, ki dopušča druge možnosti in omogoča odkrivanje nečesa novega. Vse z zavedanjem, da so supervizantke kompetentne za opravljanje svojega dela. Govor o kompetencah supervizorke znova poudarja postmoderno vlogo v superviziji, ki predpostavlja, da imajo supervizantke kompetence.

Supervizija tako temelji na spoštljivem odnosu (De Shazer 1985; Nelson in Thomasa, 2007; Thomas 2014). Strokovne delavke spoštujemo kot ekspertke, supervizantke pa smo na tej poti, kot trdi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2004, 2019), njihove spoštljive zaveznice.

V superviziji lahko uporabimo še dve predpostavki Steva De Shazerja (1985), in sicer vodilo, da je treba doseči neodvisnost supervizantke (spodbuda k temu, da lahko sama učinkovito razmišlja o svojih procesih dela), druga značilnost tega pristopa pa je preprostost (Myers, 2008, str. 5). Povedati in pojasniti stvari tako, da nas lahko razume vsak (Lamovec, 1995).

Skratka, k rešitvi usmerjena supervizija se od tradicionalne razlikuje po tem, da:

1. prepozna pomen izjem (izjeme se vedno dogajajo),
2. je osredotočena na prihodnost,
3. temelji na zavedanju, da rešitve niso nujno neposredno povezane s problemom,
4. temelji na prepričanju, da imajo supervizantke same odgovore za nastale situacije, da jih morajo le ubesediti,
5. se v procesu uporablja jezik, ki je razumljiv in preprost,

<sup>25</sup> Ena izmed metod dela v superviziji napeljuje na to, in sicer metoda »kako naj« (Milošević Arnold, 2007), zato sta jo nekoliko spremenila in preoblikovala Lea Šugman Bohinc in Miran Možina. Preoblikovala sta jo v dialoško metodo KAKO (po metodi Graham Barnes, 1985). Metoda je oblikovana v duhu postmodernih k rešitvi usmerjenih, dialoških pristopov podpore in pomoči. Postopek dialoga z uporabnikom/supervizantko je organiziran tako, da je v središču pogovora uporabnica/supervizantka in njeno razumevanje problemskih okoliščin, v katerih se je znašla, ter možnosti za zeleni izid (kot ga je sama opredelila).

6. je delo pragmatično (osredotočeno na to, kaj je možno in kaj se lahko spremeni in kaj deluje) (Thomas, 2013, str. 5),
7. je fokusirana na cilje supervizantke (Thomas, 2013, str. 275).

Temeljna pravila delovanja k rešitvi usmerjene supervizije, kot so jih nanizali De Shazer, Dolan, Kormar, Trepper, McCollum in Berg (2007, str. 1–3), pa temeljijo na predpostavkah, kot so:

1. »Če ni polomljeno, ne popravljam.«
2. »Če deluje, to počni pogosteje.«
3. »Če nekaj ne deluje, naredi tisto drugače.«
4. »Mali koraki vodijo do velikih sprememb.«
5. »Jezik, ki ga razvijamo z rešitvami, je drugačen od jezika, ki opredeljuje težavo.«
6. »Težave se ne pojavljajo ves čas. Vedno obstajajo izjeme.«
7. »Ko ugotoviš, kaj deluje, počni to pogosteje, večkrat uporabi.«
8. »Prihodnost je kreativna in pogojevalska.«

Omenjena pravila k rešitvi usmerjene terapije vsekakor dajo dober uvod v to, čemur je namenjena k rešitvi usmerjena supervizija. Omenjena načela je Frank N. Thomas (2013, str. 9) razvrstil v pet kategorij delovanja, in sicer pragmatizem, preizkušanje, nepatologiziranje, radovednost in spoštovanje. Pri tem pragmatičen pristop zahteva čas in preizkušanje. Če hočemo vedeti, ali nekaj deluje, moramo to preizkusiti. Za supervizijske procese vemo, da zanje potrebujemo čas in medsebojno komunikacijo, da se v skupini vzpostavi zaupanje. Poleg časa je pomembno, da vzdržujemo tople, negovalne medsebojne odnose, ker to pripomore k učinkovitejšemu učenju in učinkovitejšemu delu v praksi. Za vzpostavitev zaupnega odnosa je hkrati pomembno, da kot supervizorke procese vodimo preprosto, nekomplikirano, jasno, odprto in razkrijemo osebne ideje in načine dela, ko je to primerno, in govorimo o osebnih in profesionalnih omejitvah.

Prepoznavanje izjem je tako rekoč osnova k rešitvi usmerjene supervizije. Nič se ne dogaja ves čas, izjeme se zato vedno dogajajo in jih je vredno izkoristiti. Pomembno pa je zavedanje, kot opozori Frank N. Thomas (2013), da vsaka izjema nima enake vrednosti, in trdi, če se kot supervizorke osredotočamo preveč na eno izjemo supervizantke, ima lahko to negativne učinke. Thomas (2013, str. 13)

poda primer te pasti, v katero se lahko kot supervizorke zapletemo, če ne preverimo okoliščin in zgolj podamo predlog, naj počnejo več tega, kar jim pomaga.

Ko mu je sogovornica povedala, da njeno tesnobo zmanjša ukvarjanje s športom, sem jo spodbudil, naj to počne pogosteje in v večjem obsegu. Supervizantka je na naslednjem srečanju dejala, da ne more delati več. Trudi se, a ne gre. Nadaljnje raziskovanje situacije je pokazalo, da njeno vsakodnevno ukvarjanje s športom pomeni 250 sklec, 1000 počepov, 10 kilometrov teka in eno uro kolesarjenja na sobnem kolesu na dan. Preprosto je povedala, da nima časa za povečanje aktivnosti. Jasno. Kot supervizor nisem preveril naravo teh aktivnosti. Nisem preveril, kako je videti njena vsakdanja rutina. Če bi, seveda ne bi predlagal povečanje te rutine. Pokazalo se je, da trenira za triatlon in da ima svojega trenerja, ki ji pripisuje, koliko in kako mora trenirati.

Izziv, s katerim se srečujejo supervizorke, ki so usmerjene k rešitvam, je tudi delovanje na neoznačujoč (nepatologizirajoč) način. Socialne delavke se pogosto v vsakodnevni praksi srečujejo s patologizacijo ljudi, zato je glavno načelo delovanja odmik od tega. Gre za paradigmatični premik od težav k rešitvam. Supervizija, ki temelji na rešitvah, izhaja iz predpostavke, da ima supervizantka že vse odgovore in da ji moramo kot supervizorke pomagati ubesediti te rešitve, ki jih snuje sama, na sebi lastne način. Tako kot supervizorke pripomoremo k temu, da se spremembe lahko zgodijo. Weisu Hsu in Ben Kuo (2014, str. 197) v kvalitativni študiji pokažeta prednosti k rešitvi usmerjene supervizije. Raziskava je pokazala, da so

- a.) udeleženke poročale, da je takšen model pripomogel k povečanju spretnosti pri njihovem delu, še posebej pri neprosto-voljnih uporabnikih z uporabo k rešitvi usmerjenega pristopa,
- b.) da je model omogočil prepoznavanje delovne učinkovitosti in
- c.) da jim je model omogočil povečanje osebnega, pozitivnega razvoja in osebne rasti, tudi večje prepoznavanje in zavedanje lastnih čustev in skrb zase, in so bile bolj pozitivne do življenja na sploh in do medosebnih odnosih.

Frank N. Thomas (2013, str. 5) je naštel metode in tehnike, ki nam lahko pomagajo, če želimo izvajati k rešitvi usmerjeno supervizijo.

- vprašanja postavljamo tako, da supervizantko povabijo k razmisleku o uspehu in pozitivni usmerjenosti;
- osredotočeni smo na cilje, ki si jih določi supervizantka, in ne na problem;
- supervizorka mora biti nenehno usmerjena na prihodnost;

Nekaj je danes gotovo jasno. K rešitvi usmerjeno supervizijo moramo seveda izvajati, ne moremo se je naučiti z branjem knjig. Res je, da je podan osnoven okvir, ki lahko supervizorke vodi skozi različne stopnje k rešitvi usmerjene supervizije, a treba je idejo prenesti v akcijo in poskrbeti, da se takšni procesi dogajajo in preverjajo v supervizijskih procesih. Iz izkušenj pri vodenju supervizijskih skupin lahko zapišem, da je supervizantkam k rešitvi usmerjena supervizija zelo blizu. Pogosto trdijo, da zase tako dobijo ustrezno podporo in spodbudo za učenje nečesa novega in hkrati potrditev, da to, kar delajo in kako to počnejo, prinaša potrebne spremembe. Naj navedem le nekaj ugotovitev (Videmšek, 2019):

To mi omogoča, da grem naprej, s ponosom in pogumom, ker vem, da sem na pravi poti.

Točno to sem potrebovala, da vidim, da so vredni vsi napor.

Spoznala sem, kako pomembno je delati male korake in se ne izgubiti v preveliki želji za veliko spremembo in biti potem razočarana, ker se to ne zgodi.

Teoretske podlage k rešitvi usmerjene supervizije so vodile k nadgradnji vodenja supervizijskih procesov, k tako imenovani pozitivni superviziji (Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2015).

## POZITIVNA SUPERVIZIJA

Vse do leta 1960 smo lahko videli, da je bila praksa socialnega dela usmerjena na preteklost. Postmoderni koncepti socialnega dela pa

se osredotočajo na vprašanje prihodnosti. Danes z gotovostjo lahko zapišem, da delo v socialnem delu in tudi supervizijskih procesih temelji na vprašanju prihodnosti, osredotočenost je na učenju iz dobrih izkušenj, iz virov, ki jih supervizantka ima, in iz pogledov, ki jih na rešitev za situacijo vidijo supervizantke same. To je tisto, kar dela stroko socialnega dela posebno in jo odmakne od vseh drugih poklicev pomoči.

Iz tradicionalne supervizije, ki je izhajala iz problema, smo prek k rešitvi usmerjene supervizije prešli na pozitivno supervizijo. Osnovno izhodišče pozitivne supervizije, podobno kot to velja za k rešitvi usmerjeno supervizijo, ni usmerjeno na analizo problema, temveč na analizo ciljev, ki si jih supervizantka določi. Pri svojem ravnanju je supervizorka osredotočena na perspektivo moči supervizantke in na njene kompetence. Fredrike Bannink (2015, str. 15) pozitivno supervizijo opredeli kot

razvijanje rešitev, ki se dogaja med vrstniki na podlagi razprave o njihovih spretnostih. S pomočjo podpore pripomorejo k doseganju večjih osebnih kompetenc in raznovrstnosti načinov dela.

Osnova za razvoj pozitivne supervizije (Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2015) temelji na pozitivni psihologiji in k rešitvi usmerjeni terapiji (De Shazer, 1985; Čačinovič Vogrinčič, 2006, 2010; Nelson in Thomas, 2007; Myers, 2008; Mešl, 2018), ki smo jo v superviziji prevzeli kot k rešitvi usmerjeno supervizijo, kot sem jo že predstavila v prejšnjem podpoglavju.

Pozitivna psihologija se je intenzivneje začela pojavljati od leta 1990 (Seligman, 1998, 2002; Ghaye in Lillyman, 2010; Hefferon in Boniwell, 2011; Lopez, Teramoto Pedrotti in Snyder, 2015). Vsi omenjeni avtorji soglašajo, da se pozitivna psihologija ni začela danes, ampak obstaja že veliko let. Eden izmed avtorjev, ki je v petdesetih letih 20. stoletja opozoril na pozitivno psihologijo, je gotovo Abraham Maslow (1954), ki je sicer bolj znan po oblikovanju hierarhije potreb, a je prav Maslow prvi opozoril, da je treba pogledati na potenciale, ki jih posameznik ima in ne zgolj na primanjkljaje (1954, str. 201). O pomenu pozitivnega odnosa pa so pravzaprav pisali že v zgodnjih začetkih razvoja supervizije. Kot trdi Gardiner

(1895, str. 4), so supervizorkam priporočali, da je najučinkovitejša tista supervizija, ki je izvedena v kontekstu pozitivnega odnosa.

Shane J. Lopez, Jennifer Teramoto Pedrotti in C. R. Snyder (2015, str. 3) menijo, da je pozitivna psihologija v 21. stoletju usmerjena na vprašanje, kaj je prav pri ljudeh, in gradi na odpornosti ljudi. Pozitivna psihologija se tako opira na koncept krepitve odpornosti, ki sovpada tudi s konceptom perspektive moči. Kot menita Kate Hefferon in Ilona Boniwell (2011, str. 2), se pozitivna psihologija osredotoča na blaginjo posameznika, njegovo srečo, moči, modrost in ustvarjalnost. Pozornost je usmerjena ne samo na to, kako je lahko posameznik srečen, temveč tudi na to, kako lahko njegovo počutje vpliva na skupino. Pozitivna psihologija prav tako ni osredotočena samo na pozitivno razmišljanje in pozitivna čustva. Osredotočena je na ustvarjanje priložnosti, da lahko supervizantka in tudi druge članice skupine doživijo uspeh. In to lahko pripomore k pozitivni usmerjenosti. Osredotočena je tudi na to, kaj posameznici in skupini omogoča, da vzdržujejo pozitiven odnos.

Danes je gotovo najbolj znan in citiran avtor pozitivne psihologije psiholog Martin Seligman (2015, str. 10), ki deluje na Univerzi v Pensilvaniji in vse od devetdesetih letih 20. stoletja podrobno razvija to področje dela. Martin Seligman (1998) je zapisal, da ostaja določeno število človekovih virov, kot so pogum, optimizem, medosebne spretnosti, delo, etika, upanje, odkritost in vztrajnost, ter trdi, da je naša naloga, da oblikujemo znanost, ki bo ljudem pomagala doseči te vire moči. Strokovne delavke, ki delajo z ljudmi, ki so ranljivi in doživljajo številne izzive, morajo prepoznati, da najboljše delajo takrat, ko se osredotočijo na vire moči ljudi, ne na odpravljanje njihovih slabosti. Avtor je zapisal, da smo se v zgodovini lahko naučili, da nas patologizirajoči odnos ni pripeljal nič bližje k temu, da bi odpravili dolgotrajne posledice posameznikovih motenj. Zato trdi, da danes potrebujemo psihologijo, ki bo pomagala družinam, posameznikom, učencem, skupnostim, da bodo lahko gradili na odpornosti.

Lyn, L. Abramson, Martin Seligman in John D. Teasdale (1978) so preoblikovali model naučene nemoči v teorijo naučenega optimizma, ki jo je v nadaljevanju dodelal in razvil prav Martin Seligman. Martin Seligman (2011) je zapisal, da optimisti uporabijo prilagojene

vzorčne lastnosti za razlago negativnih dogodkov. Za odgovor na to, »zakaj se je ta slaba stvar zgodila meni?«, uporabijo zunanje dejavnike, ki so vplivali na ta dogodek, in ne notranjih oznak, ki vodijo v pesimizem. Optimisti si rečejo, da se jim slabe stvari ne bodo več zgodile, ali da se je slaba stvar zgodila samo na enem področju, ne na več področjih.

#### Primer

Ko dobijo dijaki teste, se na slabo oceno odzovejo zelo različno. Optimistični dijaki, ki so dobili slabo oceno, se bodo odzvali s tem, da bodo to oceno pripisali temu, da je »Bil test slab in dlakocepski« (zunanja oznaka); rekli si bodo: »Na prejšnjih testih mi je šlo bolje« (pripis sprejemljive lastnosti) ali »Na drugih področjih mi gre veliko bolje, denimo na področjih odnosov in športnih aktivnosti« (specifična lastnost). V nasprotju z optimisti bodo pesimisti dejali: »Zamočil sem« (notranja lastnost). »Še bolj ušivo sem naredil kot na prejšnjih testih« (trdna oznak). »Na nobenem področju mi ne gre« (globalna oznaka). (Lopez, Teramoto Pedrotti in Snyder, 2015, str. 192)

Martin Seligman (2011) zato trdi, da je pomembno narediti močno in trdno povezavo s prihodnostjo ter opustiti negativne stvari v preteklosti in nanje gledati z distanco. Pozitivna supervizija nas preusmerja na učenje na podlagi dobrih izkušenj, to pomeni, da premagamo miselnost, da ni mogoče ničesar spremeniti. Pogosto seveda ljudje prepisujemo izkušnji zelo velik pomen in pogosto postanemo ujetniki negativnih misli in izgubimo upanje na spremembe. Pozitivna supervizija, ki je usmerjena v učenje iz dobrih izkušenj, pokaže, da že samo sprememba jezika prinaša spremembe in odzive na to situacijo in omogoča, da se premaknemo iz »okvirja, kjer se ne da,« v »okvir, kjer je mogoče«. Pri tem se ponovno lahko opremo na večkrat omenjeno delo Denisa Saleebeyja (1997) in tudi Karen Healy (2000, str. 158–164). Healy je opisala pet osnovnih načel, ki omogočajo ta prehod:

1. prevzamete optimistični pogled,
2. osredotočate se na vrednost izjave,
3. soustvarjate z ekspertom za svojo izkušnjo,
4. prizadevate si za dolgotrajno krepitev moči,



5. vzpostavite skupnost – povežite ene eksperte z drugimi, da promovirate skupnost za samopomoč.

Takšno izhodišče seveda temelji na predpostavki, da imajo vsi ljudje zmožnosti in vire moči, kot to pojasnjuje Denis Saleebey (Saleebey 1997, str. 12). To vključuje tako zavedanje o tem, kar smo se naučili o sebi, o svojih vrlinah in svetu v katerem živijo, kot tudi poznavanje predhodnih strategi ravnanja s situacijami in predhodne izkušnje uspeha, talentov.

V pozitivni superviziji je seveda pomembno, da je vsak najmanjši uspeh prepoznan in se ga pohvali. Prav pohvale lahko pripomorejo k spremembi pogleda in jih ni težko dati.

Vem, da si trenutno zelo zaposlena, a sem očarana nad tem, da ti je uspelo priti točno. Videti je, da si resnično želiš nekaj narediti v tej situaciji.;

Verjamem, da je izredno težko skrbeti za očeta, ki ima demenco, toda moram priznati, da sem navdušena nad tem, kako ti uspe združiti delo, družino in skrb zanj.

Katere spretnosti in viri moči ti pomagajo?

Kaj vam pomaga zmanjšati zaskrbljenost?

Supervizantke tako dobijo spodbudo, da ne vidijo samo težavne situacije, ampak tudi to, kar jim gre. V podajanju povratnih informacij se pozitivna supervizija razlikuje od prej omenjene k rešitvi usmerjene supervizije in tudi tradicionalne supervizije.

Pomemben preobrat je tako izhajanje iz virih moči posameznice, na katerih se utrjujejo in gradijo nove priložnosti. David Howe (2009, str. 105) uporabi prisposodbo, da je govor o slabostih in šibkostih posameznika kot postavljanje gradu na mivki. Grad se sesuje. Vse to pa sproža čustvene odzive in naše reakcije.

Adam Kepecs (2014) pokaže, da čustveni odzivi zelo vplivajo na to, kako se učimo. Ko si v spomin prikličemo pozitivne (zmagovalne) strategije, sta posledici tega razmišljanja tudi pozitiven odnos in vedenje. Hormon dopamin, ki je ključen za naše počutje, zgradi »zidove zaupanja« in poveča možnosti, da se lahko posameznik hitro, jasno odloča, ko se spoprijema s podobno situacijo. Z drugimi

besedami, ljudje se veliko bolje in učinkoviteje učimo iz uspehov kot iz neuspehov. Dokazano je, da je takrat, ko so naši možgani osvobojeni negativnih komentarjev in so podprti s pozitivnimi sporočili, možnost za učenje večja in ne moremo ostati na isti vedenjski stopnji. Pogosteje ko nam uspe (zmagamo), samozavestnejši smo in imamo večjo željo po tveganju.

To je pokazala tudi raziskava (Histed Miller in Pasupathy, 2009), ki so jo opravili na opicah. Avtorji so pokazali, da lahko nevroni v možganih lažje in uspešneje procesirajo informacije po uspehu kot po neuspehu, posledica tega pa je seveda izboljšanje vedenja. V študiji so opazovali nevronske kanale v možganih opic, medtem ko so se učile specifične naloge. Opicam so vsakih par sekund pokazali sliko in morale so pogledati na levo ali desno, odvisno od tega, kaj so videle na sliki. Učile so se iz poskusov in zmot glede na sliko, ki jim je bila predstavljena, v katero smer morajo pogledati. Če so se pravilno odzvale, so bile nagrajene. Pokazali so, da so se tiste opice, ki so uspele, hitreje učile od tistih, ki so doživele neuspeh. Ko je opica doživela neuspeh, v njenih možganih ni bilo spremembe, njeni možgani se niso popolnoma nič spremenili. V praksi je to pomenilo, da je opica po uspehu imela večje možnosti za ponovni uspeh pri naslednjem poskusu. Pri tem so zaznali povezavo med aktivnostjo nevronov in vedenjem živali.

Možgani potrebujejo tako razvidnost uspeha kot podporo za nadaljevanje nenehnih prizadevanj. Pravzaprav nas možgani zaščitijo pred prehudo bolečino, tudi sramom. Če ljudje slišijo le negativne kritike ali povratne informacije, bodo zelo omahovali v prihodnjih dejanjih. Lahko se celo zgodi, da bodo odnehali in obupali.

Nina Mešl (2013, str. 357) opozori, da je potreben premislek o uporabi pozitivnosti in optimizma v socialnem delu, saj, kot trdi, optimizem ni zdravilo za vse. Ne more nadomestiti npr. človekovih pravic, družbenih vrednot, pravice do dostojnega življenja, dobrega starševanja, ne more rešiti revščine, družbenih neenakosti. Optimizem je le orodje.

Pozitivna supervizija, ki je opredeljena kot »vodenje supervizantke pri temu, da ubesedi kompetence in poveča kompetence pri iskanju rešitev« (Bannink, 2015, str. 17), temelji na številnih načelih dela. Prvo načelo so odprta vprašanja. Z odprtim vprašanjem, kaj

še, spodbudimo supervizantko k raziskovanju upanja, k refleksiji o virih, k raziskovanju tega, kaj deluje, kaj bo naslednji korak ipd. In to ne zgolj iz njene lastne perspektive, temveč tudi perspektive preostalih vključenih članic supervizije. Odprta vprašanja tako vodijo k temu, da raziskujemo druge možnosti. Kot sem že omenila, je pomembno, da so vprašanja postavljena na afirmativnem način, da s tem spodbujamo.

Struktura pozitivne supervizije temelji na šestih stebrih, in sicer na pozitivnem začetku srečanja, pozitivni formulaciji ciljev, iskanju kompetenc in izjem, ukvarjanju z napredkom, povratni informaciji in ponovnem srečanju.

1. *Pozitivni začetek srečanja.* Vsak začetek srečanje je vedno pozitiven. Pogovarjamo se o tem, v čem so supervizantke dobre, kaj jim je uspelo, kaj jim je všeč, kaj imajo rade, kaj jih razveseljuje ipd. V pozitivni superviziji je vsak začetek narejen v pozitivni smeri. Vsaka supervizantka poroča o trenutnem počutju na pozitiven način.

2. *Pozitivna formulacija ciljev.* Pozitivna supervizija temelji na teoriji upanja, ki je osredotočana na jasno opredeljene cilje. Upanje je lahko razumljeno kot potovanje, za katero potrebujemo tri osnovne stvari: cilj, kam želimo priti, zemljevid, da bomo lahko prišli do cilja, in način (transport), kako bomo do tega cilja prišli (Bannink 2015, str. 40–41).

Formulacija ciljev je pomembna ves čas procesa, tako ob vzpostavitvi skupine kot za vsako srečanje posebej. V superviziji tako pogosto vprašamo supervizantko: po čem boš vedela, da je bila ta supervizija uspešna? Kaj bi si želela doseči do konca tega srečanja? Kako boš vedela, da si na pravi poti, kako bom jaz kot supervizorka vedela, da je zate supervizija uporabna? S čim ti lahko pomagam, kaj bi bilo zate najuporabnejše? Kako mi boš dala vedeti, da moram ravnati drugače? Kako boš vedela, da napreduješ? Supervizantke in tudi vse članice skupine tako opredelijo, kaj so njihovi cilji, njihova zelena prihodnost.

3. *Iskanje kompetenc in izjem.* Pozitivna supervizija je usmerjena na razvidnost in prepoznavanje kompetenc, ki jih supervizantke imajo. V supervizijskih procesih pogosto uporabimo vprašanje

o tem, kaj deluje in kako si to naredila? To sta vprašanja, ki pogosto spodbudita supervizantko, da predstavi in pove, kaj vse je že naredila, katere spretnosti so ji pomagale. S pomočjo ukvarjanja s kompetencami supervizantke ubesedijo kompetence in jih tudi prepoznajo (tako osebne kot tudi poklicne kompetence, kot so sposobnost za empatijo, za vzpostavljanje delovnega odnosa, za spolno in etično občutljivo poslušanje, za postavljanje vprašanj, ravnanje s konflikti, ravnanje z izzivi, vodenje pogovora). Pogosto namreč supervizantke same ne prepoznajo svojih kompetenc ali se jim zdijo nekaj običajnega. Zato pozitivna supervizija posebej obravnava vprašanje kompetenc, saj izhaja iz tega, da lahko prav prepoznavanje kompetenc pripomore k temu, da postanejo supervizantke ponosne in zadovoljne s svojim delom. Fredrike Bannink (2015, str. 60) sugerira, naj postavljamo neposredna vprašanja o kompetencah: kako si to naredila? Kako si se odločila za to? Kako ti je uspelo to narediti?

Pogosti vprašanja v pozitivni superviziji sta: »Kako si zmoгла to narediti?« in »Kako ti je uspelo?«. V tem delu lahko seveda kot supervizorka uporabimo komplimente kot del tega procesa zavedanja pomembnosti izvedene prakse.

Eden izmed načinov, da lahko supervizantka ubesedi kompetence, je tudi iskanje izjem: »V katerem delu je bil problem bolj obvladljiv? Kdaj ti je uspelo bolje obvladovati situacijo?« V vsakem še tako problematičnem delu je nekaj, kar je drugače. V pozitivni superviziji je osredotočenost prav na te trenutke in kako jih je lahko supervizantka dosegla. Pogosto so namreč potrebe le drobne spremembe in ko je supervizantka spodbujena k malim spremembam (izjemam v delovanju) in ko vrednoti te spremembe, je sposobna videti kompetence. Fredrike Bannink (2015, str. 66) meni, da male spremembe sprožijo učinek snežne kepe. John L. Walter in Jane E. Peller (1992) sta oblikovala načrt, kako poiskati izjeme, in sicer s tem, da se premaknemo od želja in pritožb k ciljem: kaj bi si želel spremeniti glede tega? Ali že obstajajo izjeme glede tega problema? Če ja, ali se lahko ponovijo (to temelji na predpostavki k rešitvi usmerjene terapije »če deluje, to počni pogosteje«). Ali obstajajo kakšne spontane izjeme (raziskuj te izjeme); če ni izjem, ali je mogoče preoblikovati cilj? Naredi

več manjših korakov. Pomemben korak v tem delu je proslavljanje uspeha<sup>26</sup>.

4. *Ukvarjanje z napredkom.* V tem delu se osredotočamo na napredek, ki temelji na predhodnih uspehih supervizantke. »Kaj bo tvoj naslednji manjši korak?«. Pri ukvarjanju z napredkom si lahko kot supervizorke pomagamo z različnimi lestvicami, ki hitro pokažejo na napredek v smeri zelene prihodnosti (cilji), o samozavesti: »Na lestvici od 0 do 10, koliko zaupanja imaš v to, da boš dosegla cilj?«. Pri pozitivni superviziji ne gre samo za uspehe in za to, kaj se obnese. Mnoge supervizantke želijo spregovoriti o problemih ali o občutku stagnacije ali brezizhodnosti.

John L. Walter in Jane E. Peller (1992) sta ponudila nekaj možnih načinov rešitve, če ima supervizantka občutek brezizhodnosti. Ta vprašanja so: kdo želi spremembo? Kaj je cilj supervizantke? Ali imaš cilj in ne želje? Ali ti in supervizorka preveč hitita in gledata preširoko na situacijo? Ali supervizorka morda ne opravlja naloge, ki jo ti od nje pričakuješ? Če ste preučili vsa vprašanja in imate še vedno občutek brezizhodnosti, je pomembno, da si odgovorite na vprašanje: »Ali je karkoli, kar bi lahko naredila drugače?«. Fredrike Bannink (2015, str. 86) dodaja, da smo včasih preblizu drevesa, da bi lahko videli gozd, in nismo sposobni prepoznati neproduktivnih vzorcev med supervizorko in supervizantko.

5. *Povratna informacija.* Eden izmed temeljev pozitivne supervizije je gotovo povratna informacija. Učinkovita povratna informacija

<sup>26</sup> O pomenu uspeha smo lahko prebrali že v zgodbi *Winnie-the-Pooh on Success* (Allen in Allen 1997, str. 17), kjer je pametni tujec živalim pripovedoval o tem, kako lahko postanejo uspešne. Kakšen okus ima uspeh? Ne, to ni kakšna formula, neumni Medved, je odgovoril tujec. Pogledal je na papir in začel pisati. Ko je končal, se je obrnil in je napisano pokazal prijateljem. Takole je zapisal:

- Izberi sanje (*Select your Dream*).
- Uporabi svoje sanje za uresničitev cilja (*Use your dreams to set a Goal*).
- Ustvari načrt (*Create a Plan*).
- Razmisli o virih (*Concider Resources*).
- Nadgrajuj svoje spretnosti in sposobnosti (*Enhance Skills and Abilities*).
- Pametno porabi čas (*Spend time Wisely*).
- Začni. Organiziraj se in pojdi. (*Start! Get organized and Go*).

To se črkuje kot »Suchness« je zakričal Piglet. Blizu, Piglet. Je rekel tujec. Črkuje se kot uspeh (*Success*).

daje pomen supervizijskim srečanjem. Omogoča osebno in poklicno rast supervizantk in izboljša njihovo prakso. Supervizorki pa povratna informacija ponuja vpogled v njeno delo in vodenje. Povratna informacija je možnost, da izrazimo občutke o srečanju. Fredrike Bannink (2015, str. 18) meni, da povratna informacija ni nujno dana zgolj na koncu srečanja, temveč tudi med samim srečanjem, ko je potrebna. Pomeni, da vsaka udeleženka pove, kaj je na srečanju novega spoznala o stroki, svojem delu, sebi in ne nazadnje o strokovnjakih za svojo osebno izkušnjo, s katerimi se vsak dan srečuje.

V superviziji je za supervizantke zelo pomembno podajanje povratnih informacij, saj učinkovita povratna informacija omogoča osebno in poklicno rast, učenje in izboljšanje prakse. Glede na pomen podajanja povratnih informacij podrobneje pogledjmo, katere so značilnosti dobro podane povratne informacije.

### Oblike in načini podajanja povratne informacije

Penny Henderson, Jim Holloway in Anthea Milar (2014) povratno informacijo poimenujejo kot mesto srečanja (*meeting point*). Trdijo, da je povratna informacija interakcija med supervizantko, člani skupine in supervizorko in da bi jo lahko opredelili tudi kot srečanje več perspektiv (2014, str. 59-60). Povratna informacija je tudi čas, v katerem vsaka od udeleženk zaupa svoje občutke ob vsem, kar se je na srečanju dogajalo. Pomembno je, da lahko vsak od članov supervizijske skupine izrazi svoja individualna opažanja in čustva, ki so se ob dogajanju porodila. Pravilo podajanja povratne informacije je, da jo povedo vse udeleženke, drugače se zgodi nesorazmerje moči. Včasih so zelo dragocena opažanja opazovalcev, ki so bili samo posredno udeleženi, so pa zato lahko več opazili (npr. študentke na praksi, ki niso del supervizijske skupine, a jim za proces učenja dovolijo opazovanje). Povratna informacija naj bi tako postala pravilo vsake supervizije, saj je dragocena in neprecenljiva. Povečuje razvidnost skupinskega dogajanja saj, kot trdi Alenka Kobolt (2004, str. 32), deluje na »slepe pege« (vsebine, ki niso ozaveščene). Pravilno posredovanje in sprejemanje povratnih informacija tako pomeni priložnost za refleksijo in preoblikovanje

interakcijskih oblik v skupini, zato ni nepomembno, kako je povratno sporočilo podano.

Povratna informacija je učinkovita le takrat, ko je podana na asertiven način. V nasprotnem primeru seveda postane povratna informacija del, ki se ga želijo supervizantke izogniti, saj jim vzbuja občutek nelagodja.

### *Asertivno podajanje povratnih informacij*

Povratne informacije, ki jih ljudem dajemo, niso nujno dobre. Tudi povratne informacije, ki jih sami dobimo od drugih, niso nujno prijetne in jih včasih ne želimo slišati, saj nam povedo o nas tisto, čemur bi se radi izognili in kar bi radi preslišali. Supervizija je prostor, kjer lahko slišimo tudi to, česar ne bi želeli, a na spoštljiv in asertiven način. Asertivno podajanje povratnih informacij namreč pomeni, da se naučimo dajati ne samo pozitivno povratno informacijo, temveč tudi negativno na način, ki bo drugim ljudem koristen. Pri podajanju povratnih informacij na superviziji je pomembno, da upoštevamo pravilo, da je negativna povratna informacija koristna le, kot menita Simona Žnidarec Demšar in Polona Erlah (1998), če ni posredovana niti na pohleven in pasiven način niti na agresiven način.

Pri podajanju povratnih informacij si lahko pomagamo s temeljnimi načeli:

1. vedno govorimo v prvi osebi in ne ugibamo, kako bi se počutil nekdo drug,
2. ocenimo, kdaj je pravi čas za posredovanje povratne informacije ali kritike,
3. preverimo, kaj je človek, ki je prejel povratno informacijo ali kritiko, zares slišal in kako jo je sprejel.

Asertivna povratna informacija namreč nikoli ni izrečena tako, da bi z njo človeka kaznovali, prizadeli, ponižali, se uveljavili na njegov račun ali igrali "psihologa", ki ve, kaj je za človeka dobro.

Na supervizijskih srečanjih ima osrednje mesto pogovor, komunikacija, ki je spoštljiva in vodi k podpori supervizantke. Spoštljive pogovore vodimo na asertiven način. Asertivna komunikacija nam omogoča, da izrazimo, kaj čutimo, potrebujemo in želimo, na način,

ki bo izražal našo samozavest in hkrati ne bo ponižal drugih (Žnidarec Demšar in Erlah, 1998).

Asertivna komunikacija je neposredna, razlaga potrebe ene osebe drugi na odprt in odkrit način. Darja Zaviršek, Jelka Zorn in Petra Videmšek (2002, str. 38) trdijo, da glavni načini asertivnega komuniciranja vključujejo:

1. Govorimo sami zase: "Jaz mislim" namesto "Slišala sem, da ljudje govorijo ..."
2. Povemo, kako se počutimo: "To me je zelo prizadelo!"
3. Povemo naravnost, kaj hočemo: "Zdaj bi bila rada sama."
4. Razlikujemo dejstvo od mnenja: "Moje mnenje je, da ..." namesto "Preprosto dejstvo je, da je to najboljša rešitev."
5. Spoznanje, da različni ljudje vidijo stvari različno: "Ta sistem deluje zame zelo dobro" in ne "Ta sistem je dober."
6. Smo čim bolj neposredni: "Ne strinjam se s tabo."
7. Smo pripravljeni na pogajanja.
8. Opogumljamo druge, da bodo čim bolj asertivni.
9. Smo pozorni na to, da je telesna govorica skladna z izrečenim.

Z vidika regulacije moči je asertivnost odgovor na vprašanje, kako z domišljenimi, sistematičnimi in preprostimi spretnostmi opremiti supervizantke z večjo količino moči in jo pretvoriti v vpliv, ki ga potem same uporabljajo na spoštljiv način v odnosih z drugimi. Asertivnost kot način komunikacije temelji na samospoštovanju, na ustvarjanju enakopravnih odnosov, sprejemanju osebne odgovornosti, na zavedanju lastnih pravic in pravic drugih ljudi.

Za potrebe supervizije so različni avtorji (Kobolt, 2006; Hawkins in Shohet, 2012; Heen in Stone, 2014) oblikovali različne načine podajanja povratnih informacij. Sheila Heen and Douglas Stone (2014), denimo, opišeta sedem opornih točk, s katerimi si lahko pomagamo pri podajanju povratne informacije.

1. *Sprotno preverjanje.* Če je mogoče, imamo s sprotno komunikacijo veliko možnosti, da prepoznamo zmage in delo, ki je bilo za to opravljeno.

2. *Ustvarite varen prostor.* Preden vstopite v prostor, se, prosim, opomnite na njihove želje in želje za prihodnost. Če ste vznemirjeni, se poskušajte preusmeriti na radovednost in optimizem. Vedno

znova se spomnite, da delajo najboljše s tem, kar znajo. Morajo se počutiti videne, slišane in spoštovane, da lahko z vami na glas razmišljajo o tveganjih.

3. *Začnite z vprašanji.* Začnite z vprašanjem, kakšna je njihova perspektiva, s katerimi izzivi se srečujejo. Poslušajte in povzemite njihovo oceno. Zaupajte jim, kaj ste vi doživeli kot njihov odnos in kako ta vpliva na uspeh pri doseganju njihovih ciljev. Vprašajte jih, kako jim lahko pomagate pri njihovem učenju in razvoju. Vprašajte jih za sugestije za izboljšave, še preden jim vi ponudite svoje predloge.

4. *Ne osredotočajte se na to, kaj je šlo narobe.* Raziskujte njihove želene izide in se osredotočite na to, kaj jim bo pomagalo pri doseganju teh ciljev. Bodite pozorni, niste človek, ki bo povedal, kaj bi naredili drugače, oni zmorejo sami.

5. *Dajte jasna navodila glede rezultatov.* Glede na to, da si jih prizadevajo doseči, bodite jasni v tem, kaj vi in drugi pričakujete, se lahko zgodi. Ustvarite običajno komunikacijo in jim bodite na voljo, kajti ukvarjajo se s spremembami. Ne pozabite pohvaliti njihovega truda in doseženih rezultatov.

6. *Tudi negativno reakcijo moramo sprejeti z lagodjem.* Če ostanemo z njimi, skrbni, tam, kjer so, bodo lahko predelali svoja čustva. Dajte jim možnost, da zrastejo, preden jih mi ustavimo ali jih poskušamo rešiti.

7. *Bodite potrpežljivi.* Samorefleksija in želja po novem načinu razmišljanja potrebuje čas.

Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 160) sta ustvarila pravila podajanja povratne informacije, ki sta jih povzela z akronimom CORBS. Akronim ponuja jasna sporočila o tem, katera so glavna načela podajanja povratne informacije. Po njunem mnenju naj bo povratna informacija

*Jasna (Clear):* bodite jasni v tem, kakšno povratno informacijo želite podati.

*Osebna (Owned):* zavedajte se, da je to vaša povratna informacija, da je to vaša perspektiva in ne ultimativna resnica.

*Aktualna (Regular):* povratna informacija naj bo redna, podajte jo čim prej.

*Uravnotežena (Balanced):* zagotovite ravnovesje med pozitivno povratno informacijo in tem, kar je lahko izziv.

*Podrobna (Specific):* povratna informacija naj ima čim več specifičnih podrobnosti in opisov. Ponuditi moramo povratno informacijo, ki je zelo specifična, ki opisuje to, kaj je supervizantka naredila, ne da bi njeno delo evalvirali in ocenjevali, npr. »Opazila sem, da namesto, da delaš dodeljene pol ure z uporabnikom, ti ostaneš z njim eno uro in, da si naredila en dodatni obisk na domu, zunaj delovnega časa, ker je bil to njegov rojstni dan«. Nato lahko povabite supervizorko, da predstavi tudi svoj pogled, in lahko zaupamo skrbi, če je to primerno.

Alenka Kobolt (2004) meni, da je v povratnem sporočilu pomembno načelo skupinskodinamičnega procesa v superviziji, saj so povratna sporočila fenomen medsebojne interakcije, ki je možen le v diadni ali skupinski interakciji. Povratno sporočilo je mnenje, izjava oziroma misel enega izmed članov v komunikaciji, ki je namenjena enem ali več članom. Omogoča situacijski interakcijski proces, z njim je podana možnost »objektivacije« za subjekt ali skupino pomembnih sporočil, s tem odkrivanje novih zornih kotov in širjenje optike doživljanja in vrednotenja tako za dajalca kot za prejemnika povratnega sporočila.

Alenka Kobolt (2004, str. 32) je oblikovala splošna pravila za oblikovanje povratnih sporočil v superviziji:

- dajmo jih takrat, ko jih sobesednik zmore slišati,
- naj bo sporočilo kratko, jasno, konkretno,
- zaznave sporočimo kot zaznave,
- čustva sporočimo kot čustva,
- supervizantke ne analiziramo,
- usmerimo se na pozitivne vidike,
- spodbujamo iskanje rešitev,
- upoštevajmo, koliko informacij lahko sprejme,
- da ga sprejme le, če ga želi,
- če je pripravljena na izmenjavo z nami in drugimi,
- če nam zaupa,
- če je spoštovana,
- če ve, da bo njen odgovor sprejet,
- in če se bomo odzvali nanj.

Osnova vsake povratne informacije v superviziji je to, da supervizantke opogumlja. Supervizantke naj bi razvile občutek notranjega

zadovoljstva in motivacije. Spodbuda vključuje priznati odlike in hkrati ponuditi oporo za izzive, če jo bodo supervizantke potrebovale. Za to mora supervizorka razviti zelo dober odnos s supervizantkami, saj s tem omogoča, da se supervizantke spoprimejo tudi s strahovi.

Kot supervizorka se moramo zavedati, da je spodbuda veliko več kot le pozitivnost. Spodbuda se razlikuje od nagrade. Spodbuda pomeni osredotočenost na to, kaj oseba dela raje, ne na to, kako jo lahko primerjamo z drugimi.

Supervizija je namenjena tudi temu, da opogumi supervizantke, da naredijo nove korake. Verbalno spodbudo lahko dosežemo s tem, da se izogibamo pridevnikom, kot so: dobro, pametno, neempatično, neetično, raje se osredotočamo na namero supervizantke.

Zadnji steber pozitivne supervizije je srečanje po srečanju.

#### 6. Srečanje po srečanju (*follow up session*)

Po navadi se ta del zgodi na ponovni superviziji in mu pogosto pravimo tudi refleksija o prejšnjem srečanju. Srečanje se pogosto začne z vprašanji, kaj se je od prejšnjic spremenilo, kaj je delovalo, kaj je bolje? Glavni namen tega je, da se ubesedi napredek in ali je karkoli iz prejšnjega srečanja imelo pomen in je bilo uporabno.

Steve De Shazer (1994) poudarja, da je osnovni namen podpora pri prepoznavanju tega, kaj je bilo posameznici v pomoč in podporo za spremembe z namenom, da lahko vidi in doživi ta napredek. Hkrati pa je pogled nazaj namenjen tudi temu, da se izognemo stvarim, ki ne delujejo, in se s tem namenom iščejo druge možnosti.

Fredrike Bannink (2015) poudarja, da je pri ponovnih srečanjih treba biti pozoren na način, kako začnemo. Začetno vprašanje na ponovnem srečanju mora biti osredinjeno na proces, kaj je šlo bolje, s posebnim poudarkom na tem, kaj je bolje. S tem je supervizantka v položaju, ko lahko ubesedi napredek. To vprašanje »Kaj je drugače/bolje?« se tako razlikuje od vprašanja »Ali je karkoli drugače/bolje?« Supervizorka z vprašanjem ne napeljuje na odgovor, temveč spodbuja in raziskuje proces.

Seveda se nam lahko zgodi, da bodo supervizorka povedale, da ni nič bolje ali nič drugače. Razlogov za takšen odziv je več, od tega, da tega načina poročanj niso vajene ali pa da potrebujejo le dodatno

spodbudo za razvidnost teh sprememb. Supervizorka zato postavlja določene in natančnejša vprašanja, pri tem pa mora biti pazljiva, kako postavlja ta vprašanja.

Peter De Jong in Insoo Kim Berg (2002) sta oblikovala akronim EARS (slovensko UŠESA), ki ga lahko supervizorka uporabijo pri raziskovanju supervizantkega vpogleda. **E** pomeni izvabljanje (*Eliciting*), ki temelji na zgodbi, v kateri se iščejo napredek in izjeme. **A** pomeni razširjanje (*Amplifying*). Supervizorka povabi supervizantko, da podrobneje pojasni razliko med trenutki, ko je šlo vse dobro, in trenutki, ko stvari niso delovale, in kakšna je bila vloga supervizantke pri tem. Sledi **R** (*reinforcing*), krepitev uspehov. Supervizorka krepi uspeh in pot, ki je vodila do tega uspeha in izjem s tem, da še podrobneje raziskuje izjeme.

#### Razlike med tradicionalno in pozitivno supervizijo

Za tradicionalno supervizijo je veljalo, da se osredotoča na reševanje problemov in patologijo (kaj je narobe in diagnosticiranje problema) in na iskanje rešitev kot odgovor nanje, kjer je imela osrednje mesto analiza tega, kaj je narobe in kako lahko ta problem razrešim, za k rešitvi usmerjeno supervizijo je značilno, da supervizantka na svoj način išče rešitve na nastalo situacijo, v pozitivni superviziji pa smo usmerjeni predvsem na to, kaj deluje, v čem smo dobri in kaj nam prinaša uspeh.

TRADICIONALNA SUPERVIZIJA	K REŠITVI UMERJENA SUPERVIZIJA	POZITIVNA SUPERVIZIJA
Kaj je šlo narobe? V čem je problem?	S čim se želiš ukvarjati? Kaj so tvoji želeni izidi? Kako boš vedela, da je bila supervizija uspešna?	V čem si bila uspešna?
Ali mi lahko poveš kaj več o problemu?	Kaj bi rada spremenila? »Praviš, da tega ne želiš, povej, kaj bi želela namesto tega.«	Kaj bi raje videla namesto tega, kar se dogaja? (analiza ciljev)
Ali je problem posledica česa globljega?	Kako pojasniš glavno temo, na katero se želiš osredotočiti?	Kakšni so bili tvoji odzivi? Gotovo imaš dober razlog za tvoj odziv, mi lahko poveš kaj več? Kako si vedela, kaj moraš narediti?
Mi lahko poveš še več o problemu?	Ali lahko raziščeva izjeme? Kako se ti je to posrečilo? Kako si se takrat počutila? Na kaj si se oprla, da je to uspelo? Ali bi se lahko v bližnji prihodnosti to ponovno zgodilo?	Kaj lahko narediš drugač? Kaj boš uporabila prihodnjič? Kam bi rada šla? Kako lahko izstopiš iz te situacije? Kaj si naredila in je bilo uporabno?
	Kako bi bila videti prihodnost brez te situacije? Kakšne korake načrtuješ za realizacijo spremembe? Kakšni so ti mali koraki za dosego velike spremembe?	Si dosegla zastavljene cilje? Kako si proslavila te uspehe?
Je bilo to srečanje zate uporabno?	Kaj je zdaj drugače? S čim novim odhajaš?	Kako je bilo to srečanje zate uporabno?

Razliko med tradicionalno in pozitivno supervizijo je preprosto meriti v času, ki ga na srečanju namenimo posameznim temam. V tradicionalni superviziji je manj časa namenjenega čustvom, odpornosti, uspehom, virom moči in temu, kaj deluje. Gre za premik v načinu sodelovanja, v tradicionalni superviziji je osredotočenost na problemih, v pozitivni superviziji pa na priložnostih. Peter De Jong in Insoo Kim Berg (2002, str. 268) trdita, da se z novo paradigmo spreminja tudi vloga supervizorke. Ni več avtoriteta, ki ima vse odgovore in podaja rešitve, ampak je njena vloga v soustvarjanju rešitev in ne v

reševanju problemov. Posebnost nove paradigme je v tem, da temelji na afirmativnih vprašanjih, da izhajajo iz virov moči supervizantke.

Pozitivna supervizija supervizantkam omogoča, da občutijo, da je njihovo delo cenjeno, jih spodbuja k iskanju rešitev in jim pomaga doseči želene spremembe pri delu. In to v današnjem obdobju socialne delavke še najbolj potrebujejo. Strokovne delavke potrebujejo razvidnost, spodbudo in pohvalo za to, da ima to, kar počnejo, smisel in da vnaša tako pomembne drobne spremembe v življenju ljudi, ki se srečujejo s številnimi izzivi. Pri vodenju supervizijskih procesov sem slišala veliko zgodb o uspehu, o tem, koliko pomembnih majhnih korakov za velike spremembe so naredile in soustvarile socialne delavke skupaj z ljudmi. Izkušnje s pozitivnimi izidi nas in druge vključene v supervizijski proces spodbujajo k nadaljnjemu, tudi kritičnemu razmišljanju o tem, kaj vse bomo še preizkusile, in nam omogočajo raziskovanje nečesa novega. To je vir za pogum, da preizkusimo nekaj novega, in hkrati potrditev, da se dobre izkušnje dogajajo. To preprosto pomeni delo iz perspektive moči in vnašanje konceptov socialnega dela v supervizijski proces.

Ideja o učenju iz dobrih izkušenj se je tako porodila iz pristopa, usmerjenega na reševanje problema (*problem solving approach*), ki ga je razvila Helen Harris Perlman (1957) in smo ga prenesli v socialno delo. Avtorica je želela združiti teorijo učenja (Dewey) s Freudovo terapijo in spoznala, da lahko problem reši le tisti, ki ga ima.

Oseba, ki je doživela in občutila problem, mora poiskati tudi rešitev tega problema. Problem ne more rešiti nekdo drug, še posebej ne strokovnjak zanjo, z njo in z uporabo njene moči. (Perlman, 1970, str. 131)

Verjetno se zdi bralki nenavadno, da sem v ta kontekst vpeljala prav omenjeno avtorico, a ona je trdila, da se lahko tudi zaradi problema učimo uspeha. Avtorica je dejala, da je problem sprva vedno velik in se zdi nerešljiv. Takrat se po navadi sesedemo v položaj brezupa, obdani smo z žalostjo in morda s paniko. Helen Harris Perlman (1970) je bila zelo jasna, da lahko s problemi delamo tako, da jih najprej razdelimo v več manjših problemov, v manjše, obvladljive dele. Čeprav moramo imeti vedno v ozadju velik problem, doživimo uspeh s tem, ko uspemo rešiti male težave. Doživljanje tega uspeha

ljudi spodbudi, da iščemo nove rešitve in delajo naprej. Njena dela so tako uvod v učenje na podlagi dobrih izkušenj, tudi če gre za izkušnjo težave, ki jo posameznik ima.

Učenje na podlagi dobrih izkušenj pokaže, zakaj morda naredimo in ponavljamo ene in iste napake. Zato ni nepomembno vprašanje, kakšna je narava te napake.

Vloga supervizorke pri delovanju na podlagi dobrih izkušenj se seveda samo ukvarjanje s cilji, ki si jih je posamezna supervizantka določila. Vsak posameznik ima določene cilje. Če jih ne dosega ali ne gredo v pravo smer, je pomembno, da se s supervizanti pogovorimo o vplivih njihovih odločitev. Osredotočenost mora ostati na ciljih, a pomembno je, da osredotočenost ostane na tem, kaj delajo dobro. Ne smemo dopustiti, da se v pogovor vmešavajo besede »tvoji neuspehi«, kajti možgani veliko lažje ravnajo z napakami kot z neuspehi. Zato je v procesu supervizije izjemno pomembno, kako kot supervizorji podajamo povratne informacije. Te morajo vedno temeljiti na asertivnem načinu komunikacije.

Kot supervizorke se moramo potruditi, da ohranjamo pozitiven odnos. Veliko naših lastnosti in odpornosti, ki jih razvijamo, bo vidnih v naših supervizijskih srečanjih.

## Povzetek

V poglavju sem pokazala razvoj supervizije in poudarila, katere teorije so najbolj vplivale na razvoj supervizije v socialnem delu, kot jo poznamo danes, in jih povezala z različnimi modeli supervizije, ki so odvisni od tega, kdaj je model nastajal, kdo ga je razvijal. Pregled literature pokaže, da obstajajo številni modeli, ki so odvisni od teoretskih izhodišč (psihoanalitično usmerjeni, modeli, ki izhajajo iz terapevtskih pristopov, modeli, ki so usmerjeni na uporabnika, in podobno). Prav tako je model odvisen od ciljev (razvoj poklicne identitete, izkustveno učenje, učenje od drugih). Nekatere modele so razvili akademiki, druge so razvile supervizorke s svojo supervizijsko prakso. Tanja Rožič (2015, str. 33) meni, da so supervizijski modeli kot struktura, na podlagi katere razumemo vloge, odnose, odgovornosti in proces v superviziji (Wheeler in Richards, 2007, str. 10).

Za obdobje tradicionalne supervizije bi tako lahko dejali, da je osredotočenost dela na preteklosti. Na supervizijskih procesih pa obravnavamo primere iz prakse, ki izhajajo iz paradigme, temelječe na problemu, ki se opira na medicinski model in psihoterapijo. Gre za identifikacijo težave (kaj je narobe), patologije. Opredelitev težave je tako prvi korak. Potem iščemo vzroke, kaj povzroča to težavo (spet z uporabo medicinskega modela – vzrok in posledica). Sledi odpravljanje te težave. Tradicionalni model supervizije je zelo premočrten: identificiraj težavo in jo odpravi in seveda analiziraj ta problem in to popravi. Sliši se sicer logično in neproblematično, če ne bi bilo neprimerno zaradi številnih predpostavk. Prva izmed njih je gotovo ta, da supervizorka prevzame vlogo tistega, ki analizira problem in poda tudi rešitve zanj. Odnosi so izrazito hierarhični, supervizorki je podeljena moč (v administrativni superviziji zaradi same pozicije, v izobraževalni vlogi s tem, da se ji dodeli moč ekspertke, ki ve in zna, in v podporni vlogi s tem, ko se ji podeli moč, da podaja napotke, kako ravnati. Včasih prehitro podamo dokončno rešitev za nastalo težavo, tako kot mi vidimo, da bi rešitev morala biti, še preden zares razmislimo o celotni situaciji. Takoj ko rečemo: »To je problem,« že pripomoremo k temu, da iščemo rešitve zanj.

V superviziji smo prešli od učenja na podlagi napak do tega, da se bolje učimo iz dobrih izkušenj, saj nas dobre izkušnje spodbujajo k nadaljnjemu razmisleku, nam dajo potrditev in pokažejo, da ima vse, kar delamo, smisel. To smo spoznali po zaslugi teoretskih podlag iz drugih poklicev pomoči, predvsem terapevtskega dela v osemdesetih letih 20. stoletja, predvsem teorij, ki so bile osredotočena na reševanje problemov (*problem solving theory*), in pristopov, ki so se osredotočali na rešitve (*solution focused approaches*). Omenjene teorije in pristopi so v ospredje postavljali posameznika in njegovo znanje, supervizorko pa v položaj nevedneža in spoštljivega zagovornika (Nelson in Thomas, 2008; Myers, 2008; Thomas, 2013). Čeprav so bile teorije terapevtsko usmerjene, so bile zelo hitro prevedene v jezik socialnega dela in so v socialnem delu zavzele mesto kot k rešitvi usmerjen pristop (*solution-focused approach*) (Mayer 2008).

V slovensko okolje so ta koncept prenesle Gabi Čačinovič Vogrinčič (2006, 2010), Nina Mešl (2007, 2018), Mojca Šeme (2012), Lea Šugman Bohinc (2019) in Petra Videmšek (2020). Avtorice so s



svojo dosledno uporabo koncepta v praksi pripomogle k temu, da so se spremembe zgodile tudi v superviziji v socialnem delu. Velik vpliv na spremembe so tako kot v stroki socialnega dela tudi v superviziji imela družbena gibanja, ki so opozarjala na potrebe po spremembi oblik, načinov in metod dela. In vse te spremembe so vplivale tudi na supervizijo, ki je postala prostor za razpravo o zavračanju nesprejemljivega in spodbujanju sprememb. Poleg tega je k spremembam pripomogla tudi perspektiva moči, ki je podlaga za paradigmatški premik od učenja iz napak k učenju na podlagi dobrih izidov.

Vse navedene teorije in koncepti so bili podlaga za paradigmatški premik od učenja iz napak k učenju iz dobrih izkušenj (*learning from success*). Nove paradigme v superviziji presegajo zmanjševanje in odpravljanje problema. Osredotočene so na soustvarjanje in oblikovanje pozitivnih rešitev, ki jih še ne poznamo.

## TRETJE POGlavJE

### POSEBNOSTI PRI IZVAJANJU SUPERVIZIJE V SOCIALNEM DELU

Ker je socialno delo stroka, ki se srečuje z izjemno kompleksnimi situacijami ljudi, je naloga socialnih delavk reševanje teh zapletenih procesov na več ravneh (mikro, mezo, makro). Zaradi narave dela (ustvarjanje novih možnosti v procesih pomoči in podpore) je logično, da je tudi supervizija potrebovala specifičnost ravnanja za podporo strokovnim delavkam pri njihovem delu. Gotovo je največja posebnost supervizije v socialnem delu ta, da se vsebina srečanja vedno soustvarjanja in da supervizija poteka v delovnem odnosu. To posebnost stroke socialnega dela so prepoznale tudi druge stroke (pedagoška, teološka) in ju vnašajo v supervizijski proces (Ristič, 2017; Rožič, 2017). Ta koncepta sta značilna za socialnodelovno prakso v Sloveniji in ju vedno pogosteje uporabljajo v praksi socialnega dela, v zadnjem času pa tudi v procesih pomoči v šolah, kot trdita Gabi Čačinovič Vogrinčič in Nina Mešl (2019, str. 29).

#### Soustvarjanje v superviziji

Dober odnos med supervizorko in supervizantkami temelji na soustvarjanju in odprtosti, ki omogočata, da je lahko vsaka udeleženka v odnosu iskrena in neposredna. Pomeni: obojestransko spoštovanje, saj udeleženci cenijo drug drugega; zavedanje vzajemne soodvisnosti; omogočanje individualnosti in razvijanje kreativnosti, da vsak v odnosu lahko raste; in skupno zadovoljevanje potreb, vendar le, če je to sprejemljivo tudi za drugega (Gordon in Schutz, 1977, str. 19–20).

Tako kot v stroki socialnega dela se je konec devetdesetih let 20. stoletja tudi v superviziji zgodil pomemben premik h konceptu soustvarjanja, ki ga je v naš prostor vnašala Gabi Čačinovič Vogrinčič (2006, 2008, 2010; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). Kot smo lahko videli na primeru k rešitvi usmerjene supervizije, se soustvarjanje ne zgodi samo od sebe. Ni vnaprej dan okvir in ni nekaj, kar naredimo, temveč nekaj, kaj soustvarimo v interakciji z drugimi. Sam koncept še ni jamstvo, da bo nekaj delovalo. Pomembo je, kako to uresničujemo in kaj s tem povzročamo. Soustvarjanje je koncept, ki ga je treba najprej prepoznati, nato pa tudi prenesti v prakso. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2010, str. 241) meni, da koncept soustvarjanja opredeljuje hkrati odnos in proces pomoči. Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019) soustvarjanje opredelita kot odnos med uporabnikom in socialnim delavcem praktikom, ki je hkrati raziskovalec. To je odnos med ljudmi, ki so strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj, ter spoštljivimi in odgovornimi zavezniki, ki vzpostavljajo in varujejo procese raziskovanja in udeležnosti v zelenih izidih. Pozornost je namenjena procesu, prispevku vsakega udeleženega, ki prispeva instrumentalno definicijo problema in svoj delež. Predpona »so-« je upravičena, saj gre za sodelovanje, soraziskovanje, soustvarjanje, ki ga izpeljejo sogovorniki, sopotniki, sodelavci v procesih pomoči (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 24).

Odnos soustvarjanja se dogaja tudi v supervizijskih procesih. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2015, str. 1) meni, da supervizijo najbolje opredelimo kot enkratni proces učenja, ki je namenjen strokovni rasti strokovnjaka. Supervizija zagotavlja varen prostor za zelo osebno raziskovanje lastnega dela, ovir, zastojev, uspehov, dilem. Dober izid je vsakokrat krepitev moči strokovne delavke v strokovnem delu tako, da v zelo konkretnih delovnih situacijah lahko odkriva svojo kompetentnost, razvija nova znanja na svoj, poseben način. Strokovnjaki potrebujemo zelo kvalificiran, a osebni slog ravnanja pri svojem delu. Ne gre zgolj za krepitev strokovnih kompetenc, gre tudi za razvoj strokovne in osebne identitete.

Iz opredelitve, ki je zapisana v jeziku socialnega dela, lahko razberemo, da je supervizija priložnost za ustvarjanje nečesa novega. To ni prostor nadzora. Je prostor, kjer varujemo znanje posameznice, iščemo nove, še neodkrita načine delovanja in v varnem okolju

iščemo nemogoče. To je značilnost in posebnost supervizije v socialnem delu v Sloveniji. Supervizorka na področju socialnega varstva v Angliji me je ob predstavitvi koncepta soustvarjanja v supervizijskih procesih vprašala: kako kot supervizorka vem, da je strokovna delavka opravila vse naloge in da je delo opravljeno oziroma kdo je potem ta oseba, ki nadzira proces dela (Gwenyth, osebni pogovor, 20. 5. 2019). Njeno vprašanje samo poudarja nadzorno-upravno vlogo supervizije v angleškem sistemu.

Zato ne čudijo navedbe Penny Henderson, Jim Holloway in Anthee Milar<sup>27</sup> (2014, str. 25), ki so zapisale:

Soustvarjanje je morda nekaj, česar pred tem niste bili vajeni, a je najučinkovitejši način sodelovanja, pri katerem nobeden od sodelujočih nima nadrejene ali podrejene vloge. Odnos, ki temelji na enakosti, zagotavlja, da se bo refleksija lahko zgodila. Učinkovita je le sodelovalna supervizija in tista, ki se soustvarja.

O potrebi po vzpostavitvi supervizije, ki temelji na soustvarjanju, sta v angleškem okolju pisala tudi Divya Jindal-Snape in Richard Ingram (2014, str. 136–137). Avtorja sta s tem namenom razvila model supervizije Supervision Remit Compatibility (SuReCom, po slovensko: skladnost s pristojnostjo supervizije), ki spodbuja in zagotavlja partnerstvo v superviziji in vsem udeležnim omogoča soustvarjanje vsebine in konteksta dela. Model zagotavlja supervizorki in supervizantki, da se skupaj dogovorita o vsebinah in jih soustvarita. Ponudila sta štiristopenjski okvir vsebin, o katerih se je treba pogovoriti:

*Pričakovanja in prizadevanja:* obe strani lahko povesta, kaj pričakujeta in kako naj bo videti uravnotežena supervizija.

*Pogajanja:* so načrt sodelovanja, to je čas za pogovor o vseh pogledih in razhajanjih. Vsaka razlika v mnenjih je stvar razprave in jo je možno podrobneje raziskati.

*Dogovor:* sklenjen po pogajanjih, je namenjen temu, da bomo dosegli uresničitev raznovrstnih ciljev. Model je uporabljen za dosego dogovora o željah tako posameznikov kot tudi organizacije.

*Ponoven pregled dogovora:* model omogoča, da kadarkoli ponovno razmislimo o dogovoru: ali še delujemo v skladu z njim ali potrebuje dopolnitve in prilagoditve?

<sup>27</sup> Vse so supervizorke na področju socialnega varstva v Angliji.

Avtorja sta pokazala, da je zelo pomembno soustvariti dogovor in jasno opredeliti pričakovanja vseh vključenih v proces. Po njenem mnenju model temelji na viziji soustvarjanja. Model zagotavlja prilagajanje potrebam supervizantke, saj lahko dogovor vedno znova in kadarkoli preoblikujemo. Za takšen model supervizije avtorji Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape (2014, str. 140) trdijo, da je potreben zunanji supervizor, ki je lahko neobremenjen, brez vodstvenih odgovornosti in lahko podpre supervizante pri raziskovanju novih možnosti.

Po zaslugi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2009, 2011, 2018) je koncept soustvarjanja v Sloveniji dobro znan. Znan pa je tudi način izvedbe. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2009) poudarja, da se supervizija v socialnem delu soustvarja v delovnem odnosu. Ni druge učinkovite poti. Supervizorka, ki vzpostavi in vzdržuje delovni odnos, da bi zagotovil odprt prostor za pogovor, ki omogoči spremembe, hkrati vzpostavi okvir za izkušnjo soustvarjanja med uporabnikom kot strokovnjakom na podlagi osebnih izkušenj (v tej vlogi je zdaj supervizantka) in supervizorko, ki ne more biti drugačna kot spoštljiva in odgovorna zaveznica strokovnjakinje, ki je začela proces učenja. Poglejmo, kako delovni odnos poteka v superviziji.

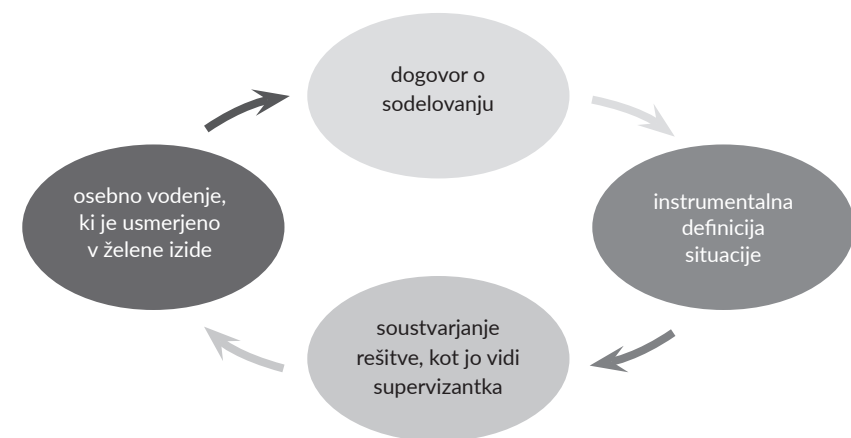
## Delovni odnos v superviziji

Koncept delovnega odnosa v socialnem delu (Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2005; Čačinovič Vogrinčič, 2008, 2019; Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019) je dovolj znan in ga ni treba podrobneje predstavljati, bi pa želela predstaviti, kako se te temeljne teze delovnega odnosa kažejo in potekajo v supervizijskem procesu. Supervizija je odnos, ki ima časovno omejitve, in v tej časovni omejenosti imamo dogovorjene cilje, ki jih želimo v tem procesu doseči. Namenjena je podpori supervizantke, osebnostni rasti, proslavljanju dosežkov in temu, da bo supervizantka dosegla učinkovitejšo prakso, poiskala alternativne rešitve za situacijo in po srečanju dobila več moči. To pomeni, da se v času supervizije ukvarjamo s tem, zakaj je skupina nastala in se vzpostavila (Henderson, Holloway in Milar,

2014). Zato supervizija ni prijateljevanje ali klepet ob kavi, kot je opozorila že Sonja Žorga (1996), čeprav se lahko med člani vzpostavijo tudi prijateljske vezi. Je odnos, ki temelji na etiki in delovnem odnosu.

Eileen Munro (2011a) je kot priporočilo za spremembe dela na področju zaščite otrok napisala, da je vzpostavljen delovni odnos podlaga za sodelovanje in vključuje sposobnost za postavljanje zahtevnih vprašanj, zmanjšuje prakso, ki temelji na delu po receptu, strokovnim delavcem pa omogoča več avtonomije in občutka za preventivno delo. Munro (2011a, str. 6) trdi, da šele delovni odnos omogoča, da se odmaknemo od birokratske prakse k praksi, ki upošteva vrednote, strokovna znanja in je osredotočena na varnost in blaginjo otrok: »Ko postane praksa socialnega dela preveč birokratska, se izgublja osrednji prostor, ‚srce‘ socialnega dela.« Šele z vzpostavitvijo delovnega odnosa postane delo osrediščeno na posameznika. Delovni odnos v superviziji je uporaben predvsem zato, ker zagotavlja varen prostor za pogovor (z dogovorom o sodelovanju) in na podlagi predstavitve situacije supervizantki zagotavlja podporo, ki je v skladu s sodobnimi paradigmami v socialnem delu. Delovni odnos supervizantki omogoča in olajša proces podpore, ker varuje pogovor tako, da je podporo možno raziskovati in soustvarjati.

Graf 2: Potek supervizijskega procesa v delovnem odnosu.



Vir: Čačinovič Vogrinčič, 2009.

Poglejmo podrobneje, kaj posamezni elementi delovnega odnosa pomenijo v supervizijskem procesu.

### Supervizijski dogovor

Podlaga za delo v supervizijskem procesu je supervizijski dogovor, kot bonton za sodelovanje. Supervizije ne moremo začeti brez jasnega dogovora o sodelovanju, o tem, kaj pričakujemo od sebe in drugih ter kako bodo potekala naša srečanja, kaj si želimo, kako bomo drugim sporočili, da nam ni dobro, in kaj si želimo, da se na srečanjih dogaja. Prvo srečanje skupine tako vedno poteka kot uvod, spoznavanje in dogovor o sodelovanju. Namenjeno je temu, da se skupina uglasi, predstavi svoja pričakovanja, si določi osebne in skupinske cilje (te je treba zapisati v dogovor). Dogovor o sodelovanju je ne nazadnje tudi delovna obveznost supervizorke, ki je opredeljena v *Pravilniku o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela na področju socialnega varstva* (2003). Pravilnik v 14. členu navaja, da se supervizija začne s podpisom tripartitnega dogovora (med delodajalcem, supervizorko in člani supervizijske skupine). Osnutek dogovora je oblikovala Socialna zbornica Slovenije.

Dogovor tako pomeni, da imata obe strani, tako supervizorka kot tudi supervizantke, svoje pravice in tudi obveznosti – supervizorka v odnosu do naročnika supervizije in članov skupine. Dogovor namreč podpisnike zavezuje, da v času dogovora upoštevajo etična načela stroke. Le tako je možno zagotoviti varno okolje za vsakega člana skupine posebej (Milošević Arnold, 2004; Hawkins in Shohet, 2012; Thomson, 2013; Henderson, Holloway in Milar, 2014). Dogovor je lahko sklenjen na prvem srečanju in velja vse do zadnjega srečanja. Priporočilo pa je, naj dogovor ne bo fiksen, da ga je mogoče dopolnjevati, če skupina prepozna, da bi bile potrebne dopolnitve dogovora.

Dogovor na uvodnem srečanju vključuje dva pomembna vidika, in sicer nedvoumen, pisni dogovor (tega po navadi vse supervizorke na področju socialnega dela zelo dobro poznajo, saj so ga v knjigi *Znanje za ravnanje* predstavili Milošević Arnold, Vodeb-Bonač, Erzar in Možina, 1999) in brezpogojni, nepodpisan dogovor (Schafte, 2009), ki je neobvezujoč, a je za vzpostavitev delovnega odnosa zelo pomemben, saj omogoča koncept soustvarjanja.

V formalni dogovor je tako treba (Henderson, Holloway in Milar, 2014, str. 26):

- zapisati osnovne praktične stvari (kje in kdaj bodo potekala srečanja, kdo bo pošiljal opomnike na srečanja, kakšna je procedura odpovedi, kdaj bodo poletne počitnice, načrti za konec dogovora in podobno),
- pojasniti strukturo supervizijskega procesa (koliko ljudi bo navzočih, kako bo z novimi članicami, kakšno delo ljudje opravljajo, kaj mi kot supervizorke pričakujemo, da bodo naredile supervizantke, kako naj predstavljajo primere, kako naj zapisujejo refleksije, kdaj pošiljajo refleksije, ali bomo srečanja snemali ipd.),
- se pogovoriti o etiki v superviziji (predstavitev etičnih kodeksov, kako je z uporabo imen v refleksijah, vprašanje dvojnih vlog ipd.),
- doreči cilje tako na osebni ravni kot na ravni skupine.

Na splošno lahko zapišem, da dogovor vključuje dva vidika: organizacijskega (kje in kdaj bodo potekala srečanja, dolžina srečanja, kaj bo vsebina srečanj, bomo srečanja snemali in kdo je podpisnik tega dogovora) in profesionalnega (namen supervizije in cilji, ki jih želijo supervizantke doseči tako na osebni ravni in kot na ravni skupine z jasnim sporočilom, da se bo treba za to potruditi) (Field in Brown, 2010, str. 69).

Pri vzpostavljanju dogovora o sodelovanju ima pomembno vlogo tako imenovani implicitni dogovor (Henderson, Holloway in Milar, 2014, str. 28). Vključuje pogovor o pričakovanjih, da ta ne postanejo »neizrečena«. Sama vedno začnem sklepanje dogovora s pričakovanji, da vem, s kakšnimi pričakovanju začnejo supervizijski proces supervizantke. Vse člane skupine povabim, naj o svojih pričakovanjih kaj povedo. Pričakovanja so zelo različna, saj so tudi skupine različne. Na supervizijo tako nekatere pridejo brez pričakovanj ali celo prepričane, da se nimajo več kaj naučiti. Tem ne morem veliko ponuditi, lahko samo vrednotim njihovo delo in se učim od njih. Nekatere pridejo bolj zadržane in ne vedo natančno, kaj naj pričakujejo. Nekatere pa pridejo polne pričakovanj, dobrih izkušenj iz preteklih supervizijskih procesov in vedo, kaj želijo. Zato se je

pomembno pogovoriti, kaj supervizantke pričakujejo, da se bo na srečanjih zgodilo. To uporabim kot podlago za soustvarjanje vsebin: kako jih lahko podprem in kaj lahko one pričakujejo od mene kot supervizorke.

Supervizija je vedno sodelovalna. Vanjo lahko supervizorka vnesse svoje kompetence in s pomočjo refleksije raziskuje, kaj je še njeno neizkoriščeno znanje. Skupaj, v dialogu s supervizantkami soustvarimo vsebino. Raziskava supervizijskih procesov je pokazala, da je ta del še pomembnejši od formalnega dogovora, saj je začetek skupnega dela in soustvarjanja. V ta del tako vključujemo pogovor o teh prvinah:

- Pričakovanja: kot supervizorke moramo biti zelo jasne, kaj pričakujemo od supervizantk, in hkrati pripravljene, da nam povedo, kako vidijo našo vlogo. Je to vloga učitelja, strokovnjaka, diktatorja, starša, spovednika (Hawkins in Shohet, 2012)? Kaj so njihova pričakovanja in predstave o tem, kaj je uspešna supervizija? Tu je primerno tudi vprašanje o tem, kaj jim je pomagalo.
- Način dela, ki ga kot supervizorke uporabljamo. V tem delu pojasnimo, kje smo se usposabljevale za supervizorke, kje vse smo že opravljale supervizijo, kateri model supervizije uporabljamo in kako poteka proces supervizije.
- Izkušnje iz preteklih supervizij supervizantk: supervizantke povabimo, naj zaupajo svoje izkušnje iz preteklih supervizij, kaj jim je bilo všeč in bi želele tudi tokrat in česa si na superviziji ne želijo.
- Razlike: razpravljajte o spolnih, starostnih, profesionalnih, socialnih in kulturnih razlikah.
- Učni slogi: vprašajte supervizante, kako se najbolje učijo, in predstavite vaš najljubši učni slog (Henderson, Holloway in Milar, 2014, str. 26–29).

Dogovor je vedno sestavni del vseh srečanj. Dogovori, tako formalni kot neformalni, pa se lahko spreminjajo, če se želimo fleksibilno odzvati na supervizijske situacije, zato Brigit Proctor (2008, str. 55) meni, je supervizija prostor, kjer se odzovemo na aktualne situacije, ki se dogajajo tukaj in zdaj. Avtorica možen način dogovora predstavi z

uporabo petih ruskih babušek, ki jih avtorica imenuje ruske žabe (*Russian frogs*). Z njimi ponazori bistvo dogovora. Prepričana je, da je srečanje sestavljeno iz več dogovorov. Prvi je *krovni dogovor* (največja, zunanja babuška), ki opredeli in določi podlago za vsa preostala dogovarjanja. Krovni dogovor vključuje odgovornosti supervizorke, supervizantk in organizacije. Sledi nekoliko manjša babuška, ki ponazarja *dogovor skupine* o tem, kakšna bodo pravila skupine, odgovornosti tako supervizorke kot članic skupine. Še manjša babuška ponazarja *dogovor za srečanje*, ki temelji na dogovoru skupine in je načrt srečanja, kako bo potekalo srečanje tako vsebinsko kot časovno. Avtorica meni, da se ni treba vsakič znova dogovarjati, kar smo se že dogovorili. Je pa pomembno, da se dogovorimo o prioritetah na srečanju, kaj bomo obravnavali. Najmanjša babuška ponazarja srce supervizije, prostor za refleksijo in ukvarjanje s konkretnim primerom.

Avtorica zadnjo babuško poimenuje »senčna babuška«. Meni, da ponazarja sprotno odločanje o spremembah vsebine srečanja, saj je na supervizijskih srečanjih včasih treba sprejeti hitre odločitve, ki vplivajo na potek srečanja. Te odločitve avtorica poimenuje kot odločitve »od minute do minute«. Bistvo teh odločitev je v tem, da ima vsaka članica priložnost za refleksijo, ki je najpomembnejši del supervizije (Proctor, 2008, str. 55).

Možnih je torej več oblik dogovora. Tako formalnih kot neformalnih in tudi takšnih, ki se zgodijo v samem procesu. Struktura dogovora je seveda stvar supervizorke, a je pomembno, da dogovor kot formalna oblika sodelovanja obstaja in da ga podpišejo vsi sodelujoči. Pomembno pa je, da dogovor obstaja, saj gre tudi za formalno zavezanost k sodelovanju. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012) menita, da bi vsak dogovor moral vsebovati tudi navedbo tega, kateri pristop supervizije bo uporabljen in temeljne namene supervizije.

Ne glede na obliko ali končno podobo dogovora želim opozoriti, da je bolj kot sama forma dogovora pomembna vsebina. Seveda se strinjam z avtorjema (Hawkins in Shohet, 2012), da je v dogovoru opisan tudi namen supervizije, a še pomembneje od namena je to, kakšne osebne cilje si določijo supervizantke v procesu sodelovanja. Osnovni namen dogovora je oblikovati cilje, ki jih supervizantka želi v supervizijskem procesu doseči, tako na osebni ravni kot na ravni

skupine. Supervizorka mora pri sklepanju dogovora poskrbeti, da si supervizantke določijo jasne, merljive in dosegljive cilje.

#### *Določanje ciljev kot nujni del supervizijskega dogovora*

Če želimo oceniti, ali je proces supervizije uspešen in ali je povzročil kakršnekoli spremembe, lahko to naredimo na podlagi pregleda ciljev, ki so si jih supervizantke določile. Raziskava Petre Videmšek (2019) ob pregledu dogovorov pokaže, da večina supervizork sprejema dogovor (89 odstotkov), in sicer v obliki, kot jo je pripravila Socialna zbornica ali kot so jo predstavili Vida Milošević Arnold, Marta Vodeb Bonač, Doris Erzar in Miran Možina (1999), enajst odstotkov dogovorov pa je pripravljenih sprejeti osebni način vodenja supervizorke.

Pregled dogovorov, ki so vključevali cilje (vsi namreč niso vključevali ciljev), je pokazal, da so številni cilji preohlapno določeni in neoprijemljivi. Supervizantke si zelo pogosto določajo zelo splošne cilje, npr. »rada bi bila boljša strokovna delavka«, »pri svojem delu bi želela biti čim bolj prilagodljiva«, »da bi se boljše razumela s sodelavci«, »želela bi doseči večjo asertivnost«, »da bi znala postaviti meje«, »rada bi dobro sodelovala v skupini.« Ali pa imajo zelo veličastne cilje, npr. »želim vzpostaviti službo, ki bo odgovorila na potrebe ljudi«, »želim, da se pospešijo postopki obravnave«, »želim si doseči jasnost pogovora, da zmanjšam stres.« S tem, da imamo splošne ali veličastne cilje, seveda ni nič narobe. Pomembno pa je, da te splošne cilje podrobneje opredelimo in se pogovarjamo o njih. Pogovor o ciljeh ne pomeni nič drugega kot to, da kot supervizorka postavljamo vprašanja in sprašujemo: »Kaj bi rada še dopolnila?«, »Česa bi se najprej lotila?«, »Kako bo to pripomoglo k doseganju cilja?«, »Kaj bo potem zate drugače?«, »Kako boš čutila razliko, ali bo to imelo kakšen pomen v organizaciji?«

V supervizijskem procesu imamo tako dve vrsti ciljev zelenega sodelovanja, in sicer dolgoročnega (končni cilj, npr. vzpostaviti novo službo) in kratkoročnega (npr. naučiti se določiti mejo). Pri dolgoročnih ciljeh je pomembno, da jih razdelimo na več manjših, kratkoročnih ciljev, da bomo lahko spremljali pot do doseganja cilja in se ne bomo izgubljali z občutkom, da nič ne dosežemo. Supervizorka

pri oblikovanju ciljev pogosto postavlja vprašanja, kot so: kako boš vedela, da ti uspeva? Kaj se mora zgoditi, da bomo vedeli, da greš v pravo smer, da dosegaš svoje cilje? Kako bomo jaz kot supervizorka in druge članice skupine vedele, da se to dogaja?

Ne glede na to, ali so cilji dolgoročni ali kratkoročni, je pomembno, da so čim natančnejši, konkretnejši in čim bolj uresničljivi. Potrebujemo korake pri načrtovanju poti do cilja: kako bom prišla do končnega cilja, kaj vse moram narediti, da se to zgodi?

Supervizijska praksa je pokazala, da prav dobro načrtovani cilji pripomorejo k temu, da supervizanti vidijo smisel supervizije in učinke supervizije v njihovem delu. Raziskava o učinkih dobre supervizije (Hughes, 2010) in moje izkušnje iz supervizijskih procesov (Videmšek, 2019) kažejo, da imajo prav dobro oblikovani cilji veliko pozitivnih učinkov.

#### *Kaj so dobro oblikovani cilji v superviziji?*

Supervizija je proces, v katerega vsaka posameznica vstopa s cilji, zato ni nepomembno, kako so zapisani in določeni. Različni avtorji (Berg in Miller, 1992; Nelson in Thomas, 2007; Mantell in Scragg, 2019) so opredelili, kaj so dobro oblikovani cilji, ki so nam lahko opora pri sklepanju dogovorov. Thorona Nelson in Frank Thomas (2007, str. 17–18) menita, da so dobro oblikovani cilji tisti, ki so supervizantki osebno pomembni, postavljeni v kontekst, pozitivno usmerjeni, osredotočeni na prve korake in ne na končni cilj in so merljivi, dosegljivi in realni.

Pri oblikovanju ciljev supervizije je torej pomembno, da so cilji čim bolj specifični. Specifični cilji so učinkovitejši od splošnih, kakršen je »dal/a bom vse od sebe«, ali če si sploh ne bi določili ciljev. Učinkovit cilj jasno kaže na to, kaj je potrebno za to, da bi ga dosegli. To pomeni, da mora biti cilj tudi merljiv.

Cilji morajo biti postopni. Postopnost (lestev za doseganje ciljev) pomeni motivacijo, ker vidimo dosežke svojih naporov, to nam vliva upanje, da napredujemo. S tem vzdržujemo zavzetost za delo, voljo. Postopnost je tudi učinkovita varovalka pred izgorevanjem. Počutimo se kompetentne. Postopnost nam omogoča, da lahko vidimo napredek in hkrati dobimo instrument za spremljanje doseganja

ciljev. Pri tem so koristna vprašanja, kot so: »Kje si že na tej poti?«, »Kje si v procesu dela?«, »Kaj pa če bi vprašala svojo ekspertko za svoje osebne izkušnje, kaj bi ona rekla?« Supervizorka tako supervizantko usmeri k prvim korakom in ji pomaga videti, kje je, kaj je treba še narediti, o čem še razmišlja, kaj bi bili prvi, mali koraki ipd.

Cilji moramo biti jasno opredeljeni, predvsem, kako jih bomo dosegli. Eden od poglobitnih razlogov za to, da supervizantka ne doseže cilja, je, da nima jasno določenih strategij za doseganje cilja, morda ima tudi nejasna pričakovanja od supervizorke in drugih članic, kje jo lahko podprejo pri doseganju cilja.

Cilji morajo biti dovolj skromni in obvladljivi. Ključno je, da supervizantka pove, koliko časa potrebuje, da bi lahko cilj dosegla, npr. izboljšala odnos s sodelavci. Pomaga si lahko z vprašanji: po čem boš vedela, da je zdaj drugače (usmerjenost na vedenje), ali kaj bi ti rada, da bo videti drugače, da se spremeni v vedenju drugih, sistema. To seveda ne pomeni, da cilji ne smejo biti zahtevni. A morajo biti še vedno realni. Thorona Nelson in Frank Thomas (2007) menita, da zahtevni cilji posameznika spodbudijo, da se resnično potruzi. Tega ne bi mogli reči za nezahtevne cilje, ki posamezniku ne pomenijo izziva. Višji kot je cilj, bolj se bo posameznik trudil za to, da ga doseže. Vendar pa je pomembno poudariti, da cilji kljub vsemu ne smejo biti previsoki, saj lahko to posameznika odvrne od tega, da bi se sploh trudil zanje. Pomembno je torej, da so cilji visoki, a še vedno realni.

Dobro oblikovani so tisti cilji, ki vsebujejo lastno prepričanje, da je treba trdo delati. To sporoča, da je cilj kompleksna stvar, da zahteva čas, prostor za podporo in zahteva tudi podporo konteksta, da se to zgodi. Dobro oblikovani cilji so tisti, ki so pozitivni, kot sta navedla Thorona Nelson in Frank Thomas (2007). Najboljše je, če se osredotočamo na to, v čem smo dobri, kaj nam je lahko v podporo. Pozitivna usmerjenost posamezniku omogoča, da se osredotoča na uspeh, ne na napake.

Insoo Kim Berg in Scott D. Miller (1992, str. 32–44) sta navedla sedem lastnosti dobro oblikovanih ciljev:

- pomembni so za posameznico in ji bodo osebno koristili, so dovolj skromni, da jih lahko doseže,

- so konkretni, specifični in opisujejo vedenje, saj je le tako mogoče ovrednotiti napredek,
- govorimo o tem, kaj je, namesto o tem, česar ni,
- osredotočimo se na začetek in ne na konec (osredotočenost na to, kako bomo začeli uresničevati cilj, in ne na to, kako se bo vse skupaj izteklo),
- so uresničljivi in dosegljivi za posameznico,
- temeljijo na zavedanju, da bo potrebno trdo delo.

Andy Mantell in Terry Scragg (2019, str. 9) predstavita akronim SMART, ki ga lahko uporabimo pri oblikovanju jasnih ciljev. Cilji morajo biti torej čim bolj natančni (*Specific*), merljivi (*Measurable*), dosegljivi (*Achievable*), stvarni (*Realistic*) in aktualni (*Timely*).

Kot sem pokazala, so cilji pomemben del dogovora in uvod v supervizijski proces sodelovanja. Velikokrat faza določanja ciljev traja dve srečanja. S tem ni nič narobe. Bolje si je vzeti čas za jasne pogovore in dobro opredeljene cilje kot pa hiteti v drugo fazo. Raziskava (Videmšek, 2019) je pokazala, da nekatere supervizorke predlagajo, da si supervizantke cilje zapišejo doma in jih potem priložijo k dogovoru. Ob tem je pomembno poudariti, da je dobro, da se ti cilji, če so zapisani doma, na skupini predstavijo, da tako supervizorka kot druge članice skupine slišijo in poznajo cilje, ki si jih je supervizantka določila.

Ko imamo sklenjen dogovor o sodelovanju, preidemo na drug element delovnega odnosa. To je instrumentala opredelitev situacije z jasnim supervizijskim vprašanjem. Celoten proces temelji na osebnem odnosu, zavzetosti in je jasno usmerjen v želeni izid: povečanje kompetenc supervizantke.

#### *Supervizijsko vprašanje kot instrumentala definicija: opredelitev situacije*

Osnovna delovna vsebina pri superviziji je gradivo, ki ga supervizantka pripravi za srečanje. Sonja Žorga (2002, str. 31) meni, da mora biti gradivo za delo v skupini čim natančnejši opis konkretne izkušnje supervizantke iz prakse. Ni nujno, da je to problem, lahko gre le za dogodek, pri katerem nismo prepričane o svojem ravnanju, ali pa dogodek, ki smo ga proti svojim pričakovanjem zelo dobro

izpeljale in ne vemo natančno, zakaj. Zaželen je tudi zapis dialoga, ki je potekal, lahko je posnetek oziroma prepis posnetka dogodka, lahko bi bil tudi video posnetek. Natančnejši ko bo opis, lažje se bodo supervizorka in tudi članice supervizijske skupine orientirale. Pomembno je, da je gradivo aktualno.

Pri superviziji delamo v sedanjosti in se ne ustavljamo in zatakemo v preteklosti. Preteklost je past, ki je varna, ker raziskuješ za nazaj, ne moreš pa spreminjati. Ključ supervizijskega dela v socialnem delu je prav nasproten. S posameznikom smo tukaj in zdaj, v sedanjosti. Preteklost je zgolj vir, ki supervizantki pomaga pri iskanju zelenih izidov in ugotavljanju tega, kaj vse smo že naredili in je delovalo ali pa tudi ne.

Supervizantka na srečanje pride z lastno predstavitvijo delovne situacije, ki jo Gabi Čačinovič Vogrinčič (2005) poimenuje kot instrumentalna definicija problema. Instrumentalna definicija, kot jo predstavi supervizantka, je okvir za supervizijsko sodelovanje. Supervizorka v okviru instrumentalne definicije problema povabi tudi preostale članice supervizijske skupine, da vstopijo v proces s svojim videnjem predstavljenega primera. Pri instrumentalni definiciji je najpomembnejše jasno postavljeno supervizijsko vprašanje, dileme, s katerimi se želi supervizantka ukvarjati. Pogosto ima posameznica veliko vprašanj. Naloga supervizorka je, da najprej, lahko tudi na podlagi dodatnega intervjuja, supervizantko pozove k oblikovanju jasnega vprašanja. V nasprotnem primeru bodo tako supervizantka kot tudi druge članice skupine težko pripomogle k iskanju rešitev za situacijo.

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2018) meni, da je supervizija filigransko delo, ki potrebuje čas, vztrajnost in potrpežljivost. Na supervizijskem srečanju supervizantki tako supervizorka kot tudi članice supervizijske skupine pomagajo, da sestavi novo sestavljanko iz dogodka, ga pogleda iz nove perspektive in pove, kaj ta dogodek zanjo pomeni, kje potrebuje podporo za nadaljnje korake. Kaj od tega, kar je predstavila, kar je povedala skupini, bo potrebovala za delo vnaprej, česa ne potrebuje več in kaj lahko pusti v preteklosti. Supervizantka tako vzame samo tisto, kar ji pomaga, kar ji je pomembno, kar ji je v oporo, in ne tistega, česar ne moremo spremeniti. Ta del pogosto predelamo na koncu, ob evalvaciji srečanja in zapišemo v refleksijo po srečanju.

Dobro pripravljeno gradivo in jasno postavljeno supervizijsko vprašanje omogočata supervizantki in skupini, da lažje izražata mnenje, podata stališče, supervizorko pa vodi k izbiri metode dela.

#### *Supervizijska analiza: kako osmisliti izkušnjo*

Supervizijsko analizo v socialnem delu vedno začnemo s tem, kaj vse je supervizantka že naredila za rešitev situacije (in ne s tem, česa ni). Osnovno vodilo je delovanje iz perspektive moči, saj želimo, da bi iz supervizijskega procesa supervizantka izstopila z več in ne manj moči in da bi ji bila vprašanja vir opore pri tem, kaj vse je že poskušala, a ni delovalo. Supervizijska analiza v superviziji v socialnem delu je osredotočana na to, kaj deluje (opis), in ne na to, kaj to pomeni (razlaga).

Supervizijska analiza omogoča supervizantki refleksijo o svojem delu. Opira se ne čim konkretnije izkušnje iz predstavljene situacije. Koristna so vprašanja, kot so: na kaj se opiraš, kakšne ideje si imela, ko si tako ravnala, ali se je zgodilo to, kar si pričakovala, če zdaj razmisliš, kaj bi še lahko naredila, kako bi delovala? Hkrati pa je analiza priložnost, da supervizantka sliši tudi druge članice skupine, kako one vidijo situacijo, kako bi one ravnale ali so ravnale, če so se znašle v podobni situaciji, ipd. Analizo predstavljene situacije vedno naredimo s pomočjo refleksije, ki je proces. Podlaga za izvedbo refleksije pa je konkreten kontekst oziroma razumevanje tega konteksta, delovne izkušnje. Alenka Kobolt in Antonija Žizak (2010, str. 170) menita, da refleksija v superviziji ni naključna, spodbujamo jo in negujemo, saj z njo ugotavljamo tisto, kar je bilo prej zakrito ali v naglici spregledano. Tako spoznamo, da bi bilo mogoče ali je mogoče ravnati drugače. Pri analizi sprememb si supervizorka pomaga z izdelanimi metodami, ki sprožijo proces sprememb ali učenja.

#### *Spodbuda za nove korake: pogum za iskanje novih poti*

Supervizija je namenjena odkrivanju nečesa novega, temu, česar pred srečanjem še nismo vedeli. To odkrivanje nam omogoča prav refleksija, ki jo supervizorka vodi v dialogu s supervizantko in s pomočjo katere pride supervizantka do novih spoznanj. Lilja Cajvert (2001) trdi, da je to ustvarjalni proces, v katerem supervizantka dobi



možnost za refleksijo o sebi in svojem deležu v procesih interakcije z osebo, ki je strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj. Cilj supervizije je, da supervizantka prepozna, kar je enkratno, svoj lastni slog, in da lahko izbira način svojega ravnanja pri srečanju z uporabnikom. Supervizija je torej proces, ki spodbuja razmišljanje in razvoj kompetentnosti (Cajvert, 2001).

Sodelovanje v supervizijskem pogovoru temelji na perspektivi moči supervizantke. Pri vseh modelih supervizije moramo namreč verjeti v moč in kompetentnost strokovnjakinje (Nilson in Thomas, 2007), mi smo njeni sopotniki v njenem procesu učenja in verjamejo v njeno osebno rast in profesionalni razvoj. Zelo preprosta spodbuda, že »bravo ti«, lahko zelo pripomore k temu, da supervizantka bolj zanosno in z večjo gotovostjo naredi prve korake.

Delovni odnos v superviziji je posebnost supervizije v socialnem delu. Tudi znotraj supervizijskih procesov upoštevamo temeljne koncepte stroke socialnega dela, predvsem delovni odnos (Čačinovič Vogrničič, 2009) in perspektivo moči, ki je podlaga za paradigmatični premik od napak k učenju na podlagi dobrih izidov.

Predstavljen način dela v superviziji v socialnem delu je unikum. Gotovo so za razvoj najbolj zaslužne Vida Milošević Arnold in druge začetnice supervizije v socialnem delu: Doris Erzar, Marta Vodeb Bonač in Majda Golja (Milošević Arnold, 2017). V Sloveniji so prenesle nizozemski model supervizije, ki temelji na izkustvenem poklicnem učenju (Kolb, 1984a), na konceptu nedirektivnega (Rogers, 1969, 1980), k supervizantki usmerjenega dela. Omenjene avtorice so postavile temelje superviziji v socialnem delu v Sloveniji.

Na spremembe je gotovo vplivalo tudi predavanje Sonie Bouwkamp leta 1995 v okviru izobraževanja in supervizijskega dela v izkustveni družinski terapiji (Čačinovič Vogrničič in Mešl, 2019, str. 69). Gabi Čačinovič Vogrničič je kot supervizorka vztrajala pri jeziku socialnega dela in je v socialno delo prenašala terapevtske metode dela in jih prilagodila ravnanju in delu socialnih delavk. Tudi v superviziji.

V Angliji, kjer redno izvajajo supervizije in so supervizije zakonsko predpisane, je ta koncept tako rekoč neznan, pristop k skupinski superviziji pa je le redko uporabljen. V Angliji, kjer večina izvaja individualen pristop (pogosto tudi *ad hoc* supervizijo),

imajo v nekaterih delovnih okoljih celo dve superviziji (Munro, 2011, Henderson, Holloway in Milar, 2014; Hunt, 2019). Intervjuji s supervizorkami so pokazali, da se ena supervizija osredotoča na upravljanje in vodenje procesov. Osredotočeni so na to, ali so strokovni delavci naloge izvedli, kje se jim je pri določenih nalogi ustavilo in kaj je njihova naslednja naloga. Nikakor pa niso v superviziji pozorni na to, o čem vse je še supervizorka razmišljala, kje vidi rešitev, kaj bi želela narediti drugače, in tudi ne na čustva, kako se je človek ob tem počutil, o čem še razmišlja, kaj bi lahko še naredil. Čeprav je njihovo osnovno supervizijsko gradivo delo s primerom, tako kot v Sloveniji, je potem izpeljava procesa nekoliko drugačna. Supervizorka postavlja vprašanja in se osredotoča na izpeljavo naloge, zato sprašuje in preverja, ali je supervizantka naredila kaj, ali je predvidela določeno situacijo ipd. V tem odnosu ni soustvarjanja in ker gre za individualno supervizijo, tudi ni drugih pogledov (osebni pogovor, Cambridge, 24. 4. 2019). Raziskovalke (Munro, 2011; Henderson, Holloway in Milar, 2014) dodajajo, da je vse bolj prepoznana potreba po dodatni, drugi superviziji, ki je usmerjena na vsebino in tudi na to, kaj drugi menijo o predstavljenem primeru.

Na podlagi opazovanj in intervjujev s številnimi supervizorkami v Angliji, opravljenimi med aprilom in julijem 2019, lažje razumem navajanja različnih avtorjev (Munro, 2011; Wonnacott, 2012; Howe in Gray, 2013, Henderson, Holloway in Milar, 2014), ki so trdili, da socialni delavci potrebujejo dve superviziji. Ena je usmerjena v vodenje (supervizorka je nadrejena), druga pa v razvoj supervizantke, njenega načina razmišljanja (spodbuda h kritičnemu razmisleku o delu) in v podporo pri supervizantkinih novih načinih delovanja. Prednost zakonsko opredeljene in v praksi tudi izvajanje individualne, vodstvene supervizije je seveda ta, da je supervizorka strokovni delavki na voljo (najmanj enkrat na mesec), strokovne delavke, ki šele začnajo svojo poklicno pot, pa prejmejo supervizijo celo enkrat na teden. Strokovne delavke so deležne supervizije, a je vprašanje, ali je to sploh še supervizija ali pa bolj pregled nad izvajanjem nalog.

Zaradi vsega omenjenega je tudi v Angliji vse več pobud, da bi začeli uvajati skupinsko supervizijo in nov način dela, ki bi spodbudil kritično refleksijo o praksi (Munro, 2011; Howe in Gray, 2013;

Hawkins in Shohet, 2012; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014).

### Povzetek

V poglavju sem želela pokazati, kako smo v socialnem delu razvili svojo supervizijo, ki se je napajala iz drugih profesij, a je vendarle ubrala povsem svojo pot soustvarjanja, kot je to značilno za stroko socialnega dela.

Gabi Čacinovič Vogrinčič (2008) poudarja, da se supervizija v socialnem delu soustvarja v delovnem odnosu. Ni druge učinkovite poti: supervizorka, ki vzpostavi in vzdržuje delovni odnos, da bi zagotovila možnosti za pogovor, ki povzroči spremembe za boljše delo in strokovno rast supervizantke, hkrati vzpostavi okvir za izkušnjo soustvarjanja med vsemi sodelujočimi. In prav soustvarjanje je tisto, ki tudi v supervizijskih procesih pomeni odmik od tradicionalnih načinov delovanja in povzroči spremembo v odnosu med vsemi udeleženi v tem procesu. Supervizorka ni več v vlogi nekoga, ki ima vse odgovore in od katere se pričakuje, da snuje rešitve za situacije, ki jih predstavlja supervizantka, temveč je njena osrednja vloga ta, da vodi pogovor in ustvarja prostor za raziskovanje tega, kar pred tem še nismo vedeli, poznali ali ubesedili. Delovni odnos v superviziji zagotavlja, da supervizantke vedno znova odhajajo s supervizijskih srečanj z več in ne z manj moči, z novimi spoznanji, ki jih bodo preizkusile v praksi, ali s spoznanjem, da to, kar delajo, ima smisel in je vredno nadaljevati. To je temeljna naloga supervizije.

## ČETRTO POGLAVJE

### REFLEKSIJA KOT PROCES UČENJA V SUPERVIZIJI

*Že če poveste, kaj se je dogajalo, ste na pol poti, da najdete tudi rešitev za to, kaj boste naredili!*  
(Howe, 2009, str. 9)

Socialno delo kot dejavna znanost, ki se nenehno spreminja in odziva na spreminjajoče se potrebe ljudi, od socialnih delavk zahteva nenehno učenje in prizadevanje za osebni in poklicni razvoj. Harry Ferguson (2005, str. 781) trdi, da za učinkovito socialnodelovno prakso socialne delavke potrebujejo več kot le poznavanje osnovnih metod dela. Potrebujejo pristop k delu, ki jim bo omogočal refleksijo o opravljenem delu za njihov poklicni razvoj, vzpostavljanje dobrih odnosov z ljudmi z osebnimi izkušnjami stiske, ki uporabljajo storitve socialnega varstva, in ne nazadnje za to, da bodo vzdržale v najzahtevnejših situacijah, s katerimi se pri delu z ljudmi srečujejo.

Sposobnost za refleksijo je ključna kompetenca, ki jo strokovna delavka potrebuje za to, da ve, kaj dela in kako to počne. Refleksija je razmišljanje o posameznem dogodku ali izkušnji, ki se je zgodila, in rodi novo znanje, novo perspektivo, ki jo pridobimo kot posledico tega procesa (Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014). Refleksija tudi osmisli naš odnos do stroke in službe, kjer opravljamo delo. A to samo po sebi še ne pomeni spremembe našega poklicnega ravnanja. Zgolj refleksija še ne zagotavlja sprememb in tega, da bomo dobre strokovne delavke. Za to potrebujemo refleksivno prakso (Bolton, 2010).

Melanie Jasper (2003, str. 3) meni, da je refleksivna praksa koncept za učenje. Linda Bruce (2013, str. 32) doda, da šele takrat, ko se refleksija (razmišljanje, zavedanje, nova spoznanja) prenese v prakso, ta postane refleksivna. Refleksivna praksa izraža naš odnos do refleksije in izkušenj, ki smo jih pridobili, da bi jih uporabili v praksi.

Gre za krožni proces, v katerem se teorija spreminja v prakso in praksa v teorijo. Osnovno stališče reflektivne prakse je, da poleg tega, da v praksi uporabljamo teorije, pripomoremo tudi k oblikovanju nove teorije in drugih oblik znanja. Supervizija je torej praksa, kjer je omogočen prehod od refleksije do reflektivne prakse. Sue Thompson in Niel Thompson (2008) povzameta, da je bistvo prakse proces, v katerem supervizantka zavestno uporablja znanja, ki jo usmerjajo pri delu in njeno delo naredijo še bolj transparentno (Thompson in Thompson, 2008, str. 12). Ideja je zelo preprosta: učimo se z razmislekom o stvareh, ki se nam dogajajo, s pomočjo refleksije pa lahko te vidimo na drugačen način in ta nova spoznanja preizkusimo v praksi. To supervizantkam omogoča nove korake in dejanja. Osnovni namen refleksije je, da supervizantka pridobi novo razumevanje, nov vpogled in spoznanje o lastni izkušnji. Šele ti novi vpogledi ji omogočajo iskanje novih možnih rešitev na situacijo (Bruce, 2013, str. 33; tudi Knott in Scragg, 2007).

Ključni element v superviziji je refleksija: praktiki razmišljajo o svojih izkušnjah in se učijo na podlagi teh izkušenj z namenom, da bi te izkušnje razumeli in jih nadgradili. Pregled literature o refleksiji pokaže teoretski okvir, ki je omogočal ta proces učenja. Z redno uporabo refleksije pa se spreminjajo tudi kompetence supervizantk in refleksija o izkušnji postaja vse kompleksnejša in poglobljena. Lahko bi zapisala, da strokovne delavke s pomočjo refleksije preidejo od raziskovanja tega, kaj delajo, prek tega, kaj občutijo ob tem delu, do tega, kako pripomorejo k spremembam. Čustveno dogajanje je nadgrajeno s kritično refleksijo, ki je osredotočena na to, da se zavrne nesprijemljivo.

### Pomen refleksije v superviziji

Refleksija omogoča prenos tako imenovanega »tihega znanja strokovnjakov«, kot je to poimenoval Michael Polanyi. Zapisal je, da vemo veliko več, kot izrečemo (Polanyi, 1967, str. 4). To dejstvo se zdi zelo očitno, a je težko povedati, kaj točno pomeni. Polanyi si je izmislil izraz »tiho znanje« in ga je opisal s pomočjo primera o prepoznavanju obrazov: če poznamo obraz posameznika, ga lahko

prepoznamo v množici tisočih, celo milijonov ljudi, še vedno pa ne znamo natančno povedati, kako prepoznamo obraz, ki ga poznamo. Torej to znanje ne more biti ubesedeno.

Ker tega ne moremo ubesediti, je avtor naredil povezavo med tako imenovanim tihim (*tacit*) in stvarnim (*objective*) znanjem, pri tem pa je tiho znanje izrazito osebna oblika, nanaša se na osebno presojo, ideje in vrednote, stvarno znanje pa je tisto, ki ga lahko izrazimo z besedami in številkami, podatki, priročniki in tako postane to znanje prenosljivo (Polanyi, 1967, str. 20).

Donald A Schön (1991) meni, da je refleksija višja raven *učenja*. Z refleksijo se lahko učimo razumeti (tudi kritizirati) naše tiho znanje, ki smo ga usvojili s ponavljanjem in kot specifično prakso, in lahko spoznamo nov pomen situacije negotovosti ali enkratnosti, ki smo jo doživeli.

Refleksija, kot jo uporabljamo v superviziji, je retrospektivna aktivnost (Mantell in Terry Scragg, 2019, str. 8), ki nam omogoča, da imamo korist od tega, kar smo v preteklosti spregledali. To je seveda svojevrsten privilegij, ki nam omogoča, da se zavemo, kaj se dogaja, ko smo tukaj, pomeni pogled nazaj, kje smo bili in kaj je bilo, ter je povabilo in razmislek o tem, kaj bi želeli, da bi bilo drugače, in pomeni načrtovanje korakov, kako bomo to dosegli. Je razmislek o tem, česar še ni, kaj so želeni izidi, in povabilo k preizkušanju novih spoznanj v praksi. In prav zato je supervizija v socialnem delu tako posebna.

Osnovni način dela v supervizijskih procesih je tako refleksija, s pomočjo katere supervizantka prepozna pomembne korake, ki jih v vsakodnevni praksi naredi za ljudi z osebnimi izkušnjami stiske, in dobi vpogled, kaj bi še lahko naredila, zato ne čudi, da veliko opredelitev supervizije vključuje termin refleksija, in to ne glede na čas, kdaj se je ta opredelitev pojavila (Kadushin, 1985; Milošević Arnold, 1999; Kobolt in Žorga 2000; Kobolt 2002, 2004; Ajdukovič in Cajvert, 2004; Kobolt in Žižak, 2010; Wonnacott, 2014).

Hank Hanekamp (1993) je zapisal:

Supervizija je usmerjen cirkularni učni proces, v katerem supervizant razvija svojo profesionalno identiteto tako, da uporablja svoje izkušnje in razmišlja o njih z namenom, da razvije svoj osebni odnos do stroke.

Alenka Kobolt (1995, str. 16) predstavi supervizijo kot odprto refleksijo o lastnem poklicnem delovanju, temelječem na komunikaciji, ki je simetrična in ne vrednoti in ne sodi. Posameznik se s pomočjo supervizije zave svojih misli in čutenj v poklicu, prepozna svoje vedenjske strategije in si s tem odpre poti, da bi se zavestno odločil za spremembe pri lastnem delu.

Marina Ajduković in Liljana Cajvert (2004) pa menita:

Supervizija je proces in kreativni prostor, ki omogoča razvoj strokovne delavke, ki svoje delo reflektira in se ob tem uči iz svojih izkušenj, išče lastne rešitve situacij, s katerimi se srečuje pri delu.

Vida Milošević Arnold (2009) dodaja:

Supervizija je proces, v katerem poteka učenje kot specifičen proces. Ta specifičnost pomeni, da se s pomočjo supervizije ne učimo na klasičen način, temveč tako, da reflektiramo lastne izkušnje pri delu in jih primerjamo z izkušnjami drugih. Takšen način učenja je tudi najbolj učinkovit.

Jane Wonnacott (2012, str. 13) supervizijo opredeljuje kot izziv strokovnjakinj, da razmišljajo o svojem delu in tako širijo meje svojega poklicnega delovanja.

Alenka Kobolt in Antonija Žižak (2010, str. 170) menita, da refleksija v superviziji ni naključna, spodbujamo jo in negujemo, saj z njo ugotavljamo tisto, kar je bilo prej zakrito pod tančico ali v naglici spregledano. S tem spoznamo, da bi bilo mogoče ali je mogoče ravnati drugače.

Gillie Bolton (2010, str. 3) trdi, da je refleksija osnova za odgovorno etično prakso, saj nas spodbuja, da razmišljamo o naših predpostavkah, nevarnih predsodkih, neenakosti in naših odzivih, ki nas lahko nezavedno vodijo k marginaliziranju tistih z manj moči (tudi Thompson in Thompson, 2008; Ruch, 2009; Taylor, 2010).

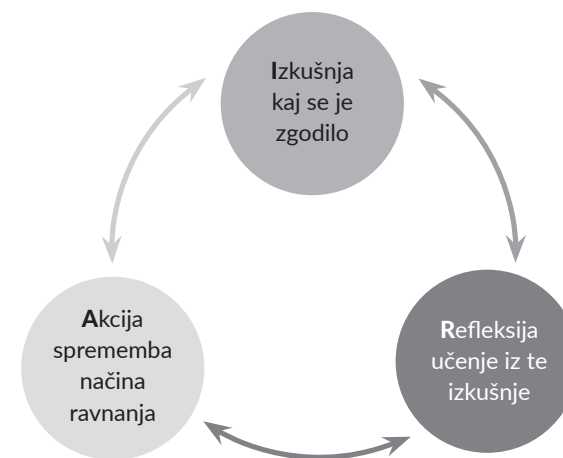
Teh nekaj izbranih citatov pojasnjuje razsežnost refleksije v superviziji. Iz opredelitev smo lahko videli, da je supervizija proces, proces učenja. Ta pa poteka ob analizi izkušnje. Proces prav tako vključuje odnos, ki lahko poteka med supervizantko, supervizorko in drugimi članicami skupine. Posebnost tega odnosa pa je, da temelji na dialogu, v katerem poteka to učenje. Učenje je vzpostavljeno

z namenom osebne in poklicne rasti supervizantke, predvsem pa je osredotočena na krepitev moči strokovnjakinje za svoje osebne izkušnje.

Niel Thompson (1995, str. 276) je zapisal, da je prva naloga refleksije v tem, da se praktik »oduči« naučenega. Potrebo po »odučenju« je pojasnil s tem, da se diskriminacijski in zatiralski odnosi v procesu socializacije internalizirajo, zato se je treba, da bi se spopadli z njimi, »odučiti« precej idej, verovanj in predpostavk, ki so doslej vplivale na naše delo in naše interakcije. To zahteva določeno stopnjo avtorefleksije in nas lahko podvrže velikim pritiskom.

Pregled literature (Hanekamp, 1994; Ajduković in Cajvert, 2004; Wonnacott, 2014; Kobolt in Žižak, 2010; Kobolt in Žorga, 2000; Milošević Arnold, 1999) pokaže, da so na teoretske razlage in razumevanje refleksije vplivale različne znanstvene discipline (filozofija, sociologija, pedagogika, psihologija), ki so pokazale, da se lahko ljudje učimo na podlagi izkušnje s pomočjo krožnega modela IRA. Model IRA je kratica za izkušnjo, refleksijo o tej izkušnji in spremembo ravnanja (v izvorniku ERA: *Experience – Reflection – Action*). Pri tem izkušnja pomeni situacijo in pogled na to, kaj se je zgodilo, refleksija omogoča supervizantkam učenje iz te izkušnje, akcija pa pomeni spremembo načina ravnanja, odgovor na novo pridobljeno znanje.

Graf 3: Krožni proces učenja IRA.



Vir: Sicora (2017, str. 8).

Iskanje izvora refleksije v procesih supervizije zato privede do teorij učenja<sup>28</sup>, ki jih je sprva razvijal pedagog in filozof John Dewey (1933), znan kot mojster refleksije in teorij učenja s pomočjo izkušenj. Menil je, da je osnova za učenje izkušnja, refleksija o tej izkušnji pa omogoči učenje. Izkušnja sama po sebi namreč še ni dovolj za spremembe. Prav tako je poudaril, da se lahko učimo samo takrat, ko smo osebno vpleteni v ta proces učenja, in ne zgolj z opazovanjem nekoga drugega v tem procesu. Dewey je raziskoval uporabo vsakdanjih izkušenj kot potencialnih virov za učenje. Posebej ga je zanimala povezava med tem, kaj delamo in kaj se zgodi, kakšne posledice ima to dejanje za posameznika in druge kot rezultat teh dejanj. Že leta 1933 je zapisal, da se ljudje začnemo učiti in reflektirati šele takrat, ko je treba določeno stvar popraviti. Poudaril je celo, da je refleksija uporabna takrat, ko gre nekaj narobe in moramo rešiti problem oziroma situacijo. Poleg tega je poudaril, da se največ učimo iz izkušenj, ki so nam izziv. Po njegovem mnenju sta dvom in negotovost osnovna elementa za učinkovito refleksijo. John Dewey (1933) je refleksijo opredelil kot nenehen proces in ne zgolj en dogodek, en sam izziv, s katerim se posameznik spoprijema. S tem namenom je izoblikoval spiralo učnega procesa, ki je vključevala izkušnjo, refleksijo o tej izkušnji, konceptualizacijo te izkušnje (razmislek o možnih rešitvah) in kako lahko te nove informacije uporabimo v prihodnosti (naša refleksija in povzetki o tem, kaj bomo prihodnjič naredili drugače) in preizkušanje te izkušnje (preizkušanje nečesa novega).

John Dewey (1938a, b) je verjel, da je učenje rezultat refleksije o naši izkušnji, ki pripomore k poklicnemu razvoju. Spirala učenja (ki se nenehno vrti) zagotavlja, da strokovna delavka, ki si vzame čas za refleksijo, lahko nadgrajuje obstoječe znanje, vrednote in spretnosti v luči učenja iz svoje izkušnje. Njegovo delo je pomembno tudi zato, ker je trdil, da brez refleksije postaja naša praksa »običajna in mehanska«. In prav ta proces učenja s pomočjo izkušnje je najbolj zaznamoval procese supervizije. Če se želimo učiti, je potrebna najprej refleksija o naših dosedanjih izkušnjah in se potem učiti iz njih. Tudi za socialno delo velja, da se socialnodelovnega ravnanja

<sup>28</sup> O teorijah učenja je bilo več napisanega v prvem poglavju.

večinoma ne učimo iz knjige, temveč s preizkušanjem v praktičnem kontekstu, s konkretnimi ljudmi in s konkretnimi izzivi, s katerimi se ljudje srečujejo.

Refleksijo v superviziji so gotovo najbolj zaznamovala dela filozofa in pedagoga Donalda A. Schöna (1983)<sup>29</sup>. Tudi njega je zanimalo, kako se posamezniki učimo na podlagi izkušnje, predvsem pa ga je zanimalo znanje, ki ga imamo strokovne delavke, ki v tako različnih situacijah sprejemamo »prave odločitve« (prav tam, str. 54). Avtor je opozoril na razliko med tem, katera so tista znanja, ki jih razvijajo akademiki, in kako ta znanja potem v praksi uporabljajo praktiki. Trdil je, podobno kot pred tem že Michael Polanyi (1967), da »praktiki znajo veliko več, kot lahko ubesedijo« (Schön, 1991, str. 51). Naše znanje je vsakdanje, tiho znanje, vpeto v naše vzorce ravnanj in v naš občutek za delo, s katerim vsakodnevno ravnamo. Zato pravi, da je naše znanje v našem ravnanju (1991, str. 49). Zapisal je, da ljudje in tudi strokovnjaki vsak dan veliko razmišljamo. Naš razmislek o tem je pogosto posledica momenta presenečenja. S pomočjo refleksije se vrnemo k izkušnji in znanju, ki smo ga pri tem uporabili. Pri tem se lahko vprašamo na primer: katero potezo sem opazil, ko sem zaznal to stvar? Kateri so bili kriteriji, po katerih sem se odločil? Katere procedure upoštevam, ko izvajam te spretnosti? Kako si prikažem problem, ki ga želim rešiti?

Donald A. Schön (1983, str. 49) je s pomočjo refleksije želel praktike spodbuditi, da začnejo razmišljati o tem, kaj delajo (tudi medtem, ko delajo). S tem namenom je razvil in promoviral dve vrsti refleksije, in sicer refleksijo o delovanju (*reflection on action*) in refleksijo med delovanjem (*reflection in action*). Trdi, da je refleksija umetnost ravnanja v situacijah negotovosti, nestalnosti, posebnosti in konfliktov vrednot, s katerimi se strokovne delavke občasno srečajo (Schön, 1991, str. 50). Poudaril je, da je treba razviti tesen odnos med tako imenovano »idealizirano« teorijo in resnično prakso, da se vidi, kaj praktiki v resnici delajo. Refleksijo je tako začel razvijati z namenom, da se sliši tiho znanje praktikov. Želel je, da znanje, ki ga pri delu uporabljajo strokovni delavci, vidijo

<sup>29</sup> Avtorjevo delo *The reflective practitioner: how professionals think in action* iz leta 1983 je verjetno najbolj citirano besedilo o refleksiji v stroki socialnega dela in je pomembna zapuščina še danes, 38 let pozneje.

in slišijo tudi drugi. Vse zato, da učinkoviti načini ravnanja ne ostanejo zgolj pri praktiku.<sup>30</sup>

Supervizija je metoda dela, ki omogoča proces učenja v stroki in za stroko socialnega dela. Osnovna prvina v tem procesu učenja je prav refleksijska, saj spodbuja razmislek o spremembah. Je kontekst za učenje na podlagi osebne izkušnje. Vida Milošević Arnold (2009) trdi, da je supervizija vedno preslikava prakse, saj v njej obravnavamo konkretne izkušnje iz delovnega okolja supervizantke. Obravnava praktične izkušnje pa poteka na novi, višji ravni in seveda v drugačnem kontekstu. To pomeni, da v supervizijskem procesu opravimo refleksijo o nečem, kar je bilo že opravljeno in narejeno, a si želimo spremembo. Namen takšne refleksije je prenos izkušenj v znanje, ki je več kot le razmišljanje o praksi. Prednost je seveda ta, da lahko na izkušnjo pogledamo z distanco. Nina Mešl (2008) meni, da refleksija pomeni sposobnost pogledati nazaj na proces, ga videti v novi luči, ubesediti svoje vedenje in odnose v njem, obuditi v spominu ključno dogajanje in interakcije, zadržati srečanje v spominu in priti do celote zase in za druge. Z refleksijo supervizantka spozna, kaj določena izkušnja zanjo pomeni, kaj se je iz nje lahko naučila, in ji omogoča primerjavo z izkušnjo drugih udeleženk.

Posebnost refleksije v superviziji za socialno delo je ta, da se ne osredotočamo na preteklost. Pomaga nam razmišljati o tem, kaj bi lahko bilo drugače. Ključno je vprašanje, kaj bodo naši naslednji koraki, kaj bi želeli doseči in kaj potrebujemo, da bomo te spremembe lahko uresničili. Vse to v luči socialnega dela, ki temelji na iskanju možnosti nečesa novega in je usmerjeno v perspektivo prihodnosti. Supervizija je prostor, kjer supervizantka pove, razume, razmisli in ustvari, česar še ni. S pomočjo refleksije pridobi pogled na situacijo iz druge perspektive, saj preostale članice skupine povedo, kako same ravnaajo v podobnih situacijah, kaj je še možno, supervizantka pa nato sama izbere, ali bo karkoli od povedanega lahko uporabila v svoji praksi.

Refleksija v superviziji tako ne pomeni zgolj pogled na to, kaj je bilo, temveč predvsem preizkušanje nečesa novega, zato ne čudi, da sta Sue Thompson in Niel Thompson (2008) model refleksije

<sup>30</sup> Gl. tudi Kodele in Mešl (2015).

Donalda A. Schöna (1983) nadgradila s tem, da sta njegovemu modelu razumevanja refleksije kot kontinuiranega procesa med samim dejanjem ali po njem dodala nov, dodaten korak. Predlagata (Thompson in Thompson, 2008, str. 140), da moramo kot strokovne delavke razmisliti o refleksiji po delovanju. To pomeni, da strokovna delavka ne razmišlja samo med samim delom, niti samo potem, ko je nekaj naredila, temveč tudi potem, ko je vnesla nove korake v svoje delo. Za socialno delo je to ključni korak. S tem postane refleksija refleksivna praksa. Glede na to, da sta omenjena avtorja socialna delavca, ne čudi, da sta v socialnem delu razvijala in spodbujala prav takšno prakso.

Preverjanje teh sprememb in uporabnosti refleksije se na supervizijskih srečanjih vedno znova dogaja, saj supervizorka pri supervizantki preveri, kako je nova znanja, ki jih je na zadnjem supervizijskem srečanju pridobila, vnesla v svojo prakso. Tako dobi supervizantka priložnost, da razmišlja o spremembi, ki jo je vnesla v svojo prakso, hkrati pa vidi smisel refleksije in podelitev tako imenovanega tihega znanja vseh udeleženi v supervizijskem procesu. S tem postane, kot je zapisala Vida Milošević Arnold (2009, str. 3), »supervizija stičišče teoretskih spoznanj in praktičnih izkušenj«, s tem pa refleksija postane refleksivna praksa (Thompson in Thompson, 2008).

Refleksija po delovanju (akciji, če uporabim dobesečni prevod Shöna) nam omogoča učenje na že storjenih dejanjih (to so lahko ali napake ali uspehi), druga vrsta refleksije, ki jo je Schön promoviral kot refleksija med delovanjem, pa temelji na tem, da se zmota sploh ne zgodi. To pomeni refleksija med tem, ko delamo in analiziramo naše delo med delom samim. Ta način refleksije je zelo zahteven in je izziv zlasti takrat, ko so vpletena močna čustva in ko interakcije potekajo v intimnih odnosih. Donald A. Schön (1983, str. 31) trdi, da gre za dialog med razmišljanjem in delanjem hkrati, za več razvidnosti o praktikovem delu. Po njegovem mnenju je znanje, ki ga imajo praktiki, lahko razumljeno na dva načina: kot ločena aktivnost, kot znanje med ravnanjem (*as knowing in action*) ali kot refleksija med ravnanjem (*reflection in action*).

Elaboracija izkustvenega znanja temelji na supervizantkinem predhodnem razumevanju tega, »kako kot posameznica oblikuje

in dojema to situacijo«, in pomeni pripravljenost na spoprijemanje z več možnostmi ter različnimi pogledi na to situacijo. Donald A. Schön (1983) je reflektirajočega praktika predstavil kot umetnika, ki je sposoben ujeti svet na različnih straneh, in hkrati narisati primereno rešitev, ki bo ustrezala samo njemu.

Z uporabo znanja, izkušenj, vednosti v praksi nam lahko refleksija omogoči nove možnosti za nadgradnjo osebnega in poklicnega znanja. Tudi Schön je tako kot pred njim John Dewey trdil, da se največ učimo iz tako imenovanih »elementov presenečenja« (1987, str. 26; 1991, str. 56), ki vodijo posameznika k refleksiji o izkušnji. Razmišljamo torej o tistih izkušnjah, kjer ni šlo vse po načrtih ali kjer nismo dosegli želenih pričakovanj. Šele takrat, ko spoznamo, da nas je naše dejanje presenetilo, ko se je zgodilo nekaj, česar si nismo želeli, se lahko odzovemo s tem, da opravimo refleksijo o tem dejanju. Takšen proces refleksije je tako osredotočen na učinke naših dejanj, na samo dejanje in na intuitivno znanje, ki je bilo značilno za ta dogodek. Schön je poudaril, da imamo vedno dve možnosti: ali ignoriramo to izkušnjo in ne razmišljamo o njej, se ji poskušamo izogniti ali pa opravimo refleksijo in se učimo (ali med samim delovanjem ali po njem). Prav tako je dodal, da refleksija temelji na osebnih teorijah in supervizantkini modrosti.

Pregled novejša literature o refleksiji (Moon, 2004; Thompson in Thompson 2008; Bolton, 2010; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014; Noble, Gray in Johnston, 2016) dodajo še na en vidik razumevanja refleksije, in sicer pomen čustev ob doživljanju izkušnje. Čustva so sestavni del socialnega dela, zato je pomembno, da o njih posebej spregovorimo.

### *Refleksija o čustvih*

Matthew Gibson (2019) je zapisal, da obstaja dolga zgodovina raziskovanja in teoretiziranja o čustvih v socialnem delu, saj so ta sestavni del prakse (Miller, 1969; Fraser idr., 1999; Ferguson, 2005; Morrison, 2007; Ingram, 2013). Tisto, čemur v preteklosti nismo namenili dovolj pozornosti, je raziskovanje tega, kakšna je vloga čustev in njihov vpliv na delovanje v praksi (Gibson, 2019, str. 9). Clarke in sodelavci (2015) pokažejo, da je kljub zavedanju pomena čustev v

delovanju socialnih delavk to najbolj spregledana tema. Razlog za to vidijo v tem, da so čustva v navzkrižju z nalogami socialnih delavk (Clarke idr., 2015). Še več, od socialnih delavk se pričakuje, da znajo ravnati s svojimi čustvi na najrazličnejših ravneh, tako v odnosu do stokovnjakinj za svoje osebne izkušnje, s katerimi se vsakodnevno srečujejo, kot v odnosu do vodstvenih delavcev, v odnosu do drugih in ne nazadnje do samih sebe. Ker se pač predpostavlja, da je to del profesionalne podobe in kompetenc.

Socialno delo je odnosna stroka, zato imajo čustva pomembno vlogo v interakcijah pri praktičnem delu. Socialne delavke v delovnem odnosu doživljajo najrazličnejša čustva. David Howe (2008, str. 13) je zapisal, da socialne delavke najpogosteje občutijo velik stres, še posebej takrat, ko morajo svoja čustva zatreti (potlačiti) in ravnati v nasprotju s tem, kar občutijo. Vsakdanje socialno delo je tako polno čustvenih vsebin, zato je pomembno, da imajo strokovne delavke možnost refleksije in kritično pogledati na čustvene odzive v praksi, saj le tako lahko pomagajo, da lahko ljudje s številnimi izzivi napredujejo.

V razvoju refleksije v superviziji imajo pomembno vlogo prav dela Davida Bouda in Davida Walkerja (1998). Avtorja sta razumevanje refleksije v superviziji nadgradila s poudarjanjem pomena čustev pri doživljanju te izkušnje. Trdita, da je refleksija, ki ne vključuje tudi čustev, s katerimi se ob dogodku strokovne delavke srečujejo, največja ovira za učenje, kajti v strokovno delo so vedno vpeta tudi čustva. Čustva so sredstvo za prevajanje zunanjih dogodkov v osebne izraze. In narobe, naša čustva pogosto vodijo naše odzive na dogodek.

David Boud in David Walker (1998, str. 194) menita, da refleksija ni samo kognitivni proces, temveč so del učenja tudi čustva. Socialno delo od strokovnih delavk zahteva tako kognitivno kot tudi čustveno zavzetost, strokovne odgovornosti pa so tako razumske kot čustvene. Razumsko se od socialnih delavk pričakuje, da znajo uporabljati različne metode dela (načrtovanje podpore, analize tveganja, krizne intervencije ipd.) in da obvladajo različne naloge v kompleksnem, vedno spreminjajočem se okolju. Hkrati pa je delo socialnih delavk zelo čustveno, zato je pomembno, da se kot strokovne delavke znajo spoprijemati s čustvi. Tako s svojimi kot

tudi s čustvi, ki jih doživljajo strokovnjaki za svoje osebne izkušnje stiske. Ljudje, ki uporabljajo storitve socialnega varstva, se namreč srečujejo s številnimi osebnimi izzivi, ki so pogosto povezani z najrazličnejšimi čustvenimi odzivi: na primer revščina lahko izzove jezo in obup; selitev pripomore k občutkom izgube in strahu ipd. (Howe, 2008), odzivi socialnih delavk na ta čustva pa kažejo na učinkovito strokovno delo, če prepoznamo te občutke, jih ozavestimo in znamo z njimi ravnati.

Delo socialnih delavk v praksi tako vedno obsega razum, razmišljanja in čustva. Keith Oatley (2004) je čustva opredelila kot odgovor na najrazličnejše dogodke, ki spodbudijo čustvene in kognitivne reakcije. Richard Ingram (2015) dodaja, da je čustvo duševni proces, s katerim subjektivno izražamo svoj vrednostni odnos do osebe. Vedno se kažejo na osebni ravni in zelo pomembno vplivajo na naša ravnanja, dejanja in odločitve v naši vsakdanji praksi Richard S. Lazarus (1991) je zapisal, da je naše celotno življenje zelo prepleteno s čustvi, na primer, čustvo ponosa doživljamo, ko napredujemo, radost doživljamo ob rojstvu otroka, jezni smo, ko nam vlomijo v hišo, ponosni smo, ko otroci shodijo. Čustva potrebujejo predmet, stvar, na katero se potem odzovemo. To je lahko dogodek, fizični predmet ali preprosta misel. Avtor meni, da so čustva ukoreninjeno v psiholoških reakcijah, ki jih dogodek povzroči pri posamezniku (npr. čustvo strahu lahko povzroči zadrževanje sape), zato trdi, da so čustva kot taka izkušnja, doživetje. Čustva se pojavijo takrat, ko so bodisi naši cilji ovirani ali doseženi (Lazarus, 1991).

Gillie Bolton (2010, str. 29) doda, da so čustva pogosto prvi odziv na situacijo in so pogosto povezana z našim spominom. To je lahko tudi t. i. »pozabljen spomin«, ki je nastal že zdavnaj, a je za strokovno delavko osebno pomemben. Supervizija in refleksija o praksi v njej sta tako odlična priložnost, da razmišljamo in razpravljamo o teh čustvih, o t. i. »duhovi iz preteklosti«<sup>31</sup>, kot sta to poimenovala Thorona Nelson in Frank Thomas (2007), in jim damo pomen. Govor o čustvenem doživljanju pomeni stabilnost. Šele ko

<sup>31</sup> Izraz duhovi iz preteklosti je uporabljen kot prisposoba in je lahko oseba iz naše preteklosti, ki nam je povzročala nelagodje in nam znova povzroča težave. Lahko so dogodki, ki so se zgodili in se vračajo, nas plašijo, skrbijo. Lahko so npr. dejanja, ki smo jih storili in se jih sramujemo, jih obžalujemo, a nas še vedno preganjajo.

smo čustveno stabilni in ozavestimo svoje občutke in smo občutljivi za to, kaj se z nami dogaja, smo sposobni spoštljivega in odgovornega odnosa tudi z drugimi v odnosu pomoči. To pomeni: ko čustva občutimo, lahko o njih razmišljamo.

Danes vedno več avtorjev (Lopez idr., 2015; Hefferon in Bonniwell, 2011; Ghaye in Lillyman, 2010; Fredrickson, 2004) čustva povezuje z razvojem sodobnega koncepta čustvene inteligence, ki bi jo preprosto lahko opredelili kot spretnost, da lahko identificiramo, razumemo in nadziramo svoja čustvena stanja in jih smiselno uporabimo v komunikaciji z drugimi pri izražanju naših mislih in izvajanju naših dejanj.

Richard Ingram (2013) meni, da je pomembno, da prepoznavamo kompleksnost naših občutkov (tako zavestnih kot nezavednih) in imamo priložnost, da razmišljamo o občutkih, ki se pojavijo v naši vsakdanji praksi. Tako o tistih, ki so prijetna, kot o tistih, ki so nekoliko manj prijetna, zato Herrie Ferguson (2005) trdi, da socialne delavke za učinkovito socialnodelovno prakso potrebujejo veliko več kot le poznavanje postopkov in metod dela. Potrebujejo pristop, ki jim bo omogočal individualni pristop in s tem individualni odziv za vsak primer posebej, z vsemi čustvi vred. Svojih čustev nikakor ne smemo zanikati ali jih spregledati. Še več, moramo se zavedati psihološkega vpliva, ki jih čustva imajo na delo, in strahu, ki ga ob tem občutimo. To je več kot le upoštevanje pravil (Ferguson, 2005, str. 783). Je tudi opredelitev tega, kaj lahko naredimo in česa ne zmoremo. Matthew Gibson (2019, str. 9) je raziskoval čustva socialnih delavk in se osredotočil predvsem na raziskovanje dveh čustev, s katerima se socialne delavke srečajo pri delu z družinami in otroki. To sta čustvi ponosa in sramu. Pokazal je, da je čustvo sramu povezano s predmetom razprave v socialnem delu, kot so revščina (Sen, 1984), razred (Sennet in Cobb, 1973; Sayer 2005), duševno zdravje (Breuer in Freud, 1895; Lewis, 1971), in z drugimi stigmatizirajočimi oznakami (Goffman, 1961; Elias, 1978), z vsem, kar označuje in se identificira z izkušnjo moči v socialnih skupinah kot osrednji element te izkušnje (Foucault, 1977; Scheff, 2000).

Redkeje kot sram pa strokovne delavke doživljajo ponos. Pravzaprav ga doživljajo le izjemoma. Eileen Munro (2011a, str. 6) je v svojem poročilu o zaščiti otrok zapisala: strokovne delavke se morajo



odmakniti od trenutno preveč birokratskega dela, ki je osredotočeno na privolitev (uslužnost), da opravijo vse, kar jim je naloženo, k delu, ki spoštuje vrednote, strokovna znanja in je osredotočeno na varnost in blaginjo otrok. Kajti le to bo socialnim delavkam lahko zagotovilo tudi čustvo zadovoljstva z opravljenim delom.

Gilli Bolton (2010) trdi, da je treba pogledati na čustva nekoliko širše. Iz perspektive, kako naša razmišljanja, občutja in dejanja vplivajo na druge, s katerimi delamo, da se lahko učimo o sebi in svojem odnosu tudi do drugih, saj nam le takšen pogled na dogodek omogoča povezavo med našimi osebnimi prepričanji, našim načinom vedenja in tem, kaj kot posameznice občutimo. Vse to kaže, kaj je za nas pomembno. Bolton (2010, str. 37) meni, da so čustva kazala naših etičnih vrednot. Vrednote pa so srž socialnodelovnega delovanja. Poteze, ki jih naredimo v vseh aspektih socialnodelovne prakse, so predvsem izraz naših lastnih, osebnih vrednot, ki vplivajo na naše odzive in delo. Osebne vrednote največkrat pridobimo v socializaciji in med odraščanjem in so odvisne tako od naših lastnih izkušenj kot tudi od sprejetih norm v družbi, v kateri živimo. Vrednote so to, kar ljudje v določeni kulturi verjamejo, da je »dobro«, »prav«, »normalno«, in so odvisne od spola, starosti, etnične pripadnosti, družbenega položaja. Ta prepričanja in vrednote zelo zaznamujejo to, kdo smo kot posameznice, in vplivajo na to, kako se odzivamo na ljudi okoli sebe. Te vrednote oblikujejo načine razmišljanja, odločitve, ki jih sprejemamo in načine vrednotenja drugih (Beckett, Maynard in Jordan, 2017). Refleksija o osebnih vrednotah nam tako pomaga razumeti, kaj se dogaja z nami, bolje razumeti naše razmišljanje in počutje, hkrati pa je opora pri razvijanju novih možnosti (perspektiv) in dejanj v praksi.<sup>32</sup> Šele lastna refleksija nam omogoča, da ubesedimo vrednote in jih prenesemo tudi v prakso. Osebne vrednote so nas morda vodile k odločitvi, da postanemo socialne delavke (Beckett, Maynard in Jordan, 2017).

Socialno delo je stroka, ki temelji na vrednotah, standardih o tem, kako naj socialne delavke ravnajo pri delu z ljudmi. Med temeljne vrednote sodi spoštovanje temeljnih človekovih pravic, pravica do

<sup>32</sup> Refleksijo o osebnih vrednotah lahko preprosto izvedemo tako, da sami pri sebi opredelimo tri osebne vrednote, ki so za nas pomembne. Kdo oziroma kaj je najbolj vplivalo na oblikovanje teh vrednot?

dostojanstva, pravica posameznika, da sam opredeli, kaj je težava, zaupnost, neobsojajoč pristop in zaupanje v možnost za spremembe (Graham, 2017, str. 37). Omenjena izhodišča vrednot lahko najdemo v številnih definicijah, ki so jih prevzela različna združenja za socialno delo, npr. Nacionalno združenje socialnih delavk (*National Association of Social Workers MASW, 1996*); Britansko združenje socialnih delavk (*British Association of Social Workers BASW*), Mednarodno združenje za socialno delo (*International Federation of Social Workers*), prav tako kodeksi etike. V vseh teh dokumentih so zapisane poklicne vrednote, to, kar naj bi upoštevale socialne delavke.

Mednarodna zveza socialnih delavk (IFSW) in Mednarodno združenje šol za socialno delo (IASSW) sta leta 2014 v svoji definiciji poudarila predvsem dve temeljni vrednoti, in sicer:

- človekove pravice in dostojanstvo (ki vključuje pravico do samoopredelitve, participacije in osredotočenost na vire moči posameznika),
- socialno pravičnost, ki vključuje načelo prepoznavanja različnosti in boj proti diskriminaciji.

Christopher Walmsley in Jane Birbeck (2006, str. 113) menita:

Vrednote se pokažejo v življenjskih izkušnjah – v interakcijah v širšem socialnem in družbenem okolju, v družini, skupnosti, kulturi in družbi.

Navajanje avtorjev opozori na jasno povezavo med našimi lastnimi naracijami (zgodbami), se pravi, da je refleksija o praksi vedno tudi odslikava tega socialnega konteksta in načina, kako doživljamo svet. Z drugimi besedami, vsaka posameznica v prakso vstopa s svojimi vrednotami, konstrukcijami realnosti, tudi odnosi moči, ki jih določajo socialne strukture.

Tako kot osebne vrednote kažejo naš način mišljenja in preudarnosti, nam poklicne vrednote zagotavljajo okvir, v katerem se potem odločamo. Te vrednote so zelo komplekse, a jih upoštevamo. Vito Flaker (2003) trdi, da so vrednote, ki jih moramo nujno upoštevati v socialnem delu: spoštovati in ceniti razlike in različnost, samoodločanje, prosta izbira, vpliv na svoje življenje, biti (aktivno) proti diskriminaciji, ne stigmatizirati, pravica do (socialne

varnosti). Temeljne vrednote socialnega dela pa lahko združimo v dva osnovna sklopa. Pri enem gre za enkratnost posameznika, njegovo svobodo, samoodločbo, pravice in svoboščine. Temelji na kantovski moralni filozofiji in sodobnem pojmovanju posameznika. Pri drugem gre za socialno pravičnost, preseganje krivic, ki se dogajajo ljudem, dolžnost pomagati v stiski, solidarnost. Temelji na socialnih filozofijah 19. stoletja in različnih pojmovanjih družbe in pravičnosti (Flaker, 2003, str. 16).

Tudi za refleksijo v superviziji bi lahko zapisala, da vedno vključuje določena načela delovanja in vrednote. Gillie Bolton (2010, str. 24) med te vrednote uvrsti:

- *Zaupnost v skupini*, ki omogoča biti to, kdo smo, raziskovanje in preizkušanje novega, postavljanje vprašanj in kritičnost. Zaupanje v resnici pomeni, da si dovolimo razmišljati tako, da bomo našli pravo pot.
- *Zaupanje vase*, v svoja prepričanja, dejanja, občutja, vrednote, identiteto. To je življenjsko pomembno znanje, ki nam pomaga izraziti in zaupati te občutke sebi in drugim. Zato z drugimi in s sabo komuniciramo spoštljivo in ozavestimo neizogibne strahove, omahovanja in notranji glas pogubnega kritika. Z gotovostjo in spoštovanjem samega sebe, ki ju dobimo s pomočjo učenja, smo lahko kreativno negotovi, ko ne vemo, kam gremo.
- *Odgovornost* za vsa svoja dejanja.
- *Pozitivna usmerjenost in empatija*.

Refleksija pogosto pomeni tudi poročanje o negativnih dogodkih pri delu z ljudmi, a je pomembno, da ostanemo spoštljivi. Vsako razkrivanje dogodkov mora zagotoviti anonimnost in zasebnost. Negativna čustva nam omogočajo, da se učimo iz tega, proslavljanje pozitivnih občutkov pa nam omogoča nadaljevanje začetega dela.

Razumevanje čustev in razmišljanje o njih sta tako pomembni zaradi našega ravnanja. Lena Dominelli (2009) meni, da je nujno, da socialne delavke razumejo in vrednotijo svoja lastna čustva in vrednote, če želijo delovati nediskriminatorsko. Kot navaja, je nediskriminatorška praksa izjemno kompleksna in vsebuje vprašanje

socialne pravičnosti, človekovih pravic in vseobsegajoče socialne in politične ideologije. In kot tako ravnanje na nediskriminatorski način zahteva od socialnih delavk, da razumejo lastne vrednote in čustva in da razmišljajo, kako te vrednote in čustva vplivajo na njihovo prakso.

Razumevanje čustev, s katerimi se vsak dan srečujejo socialne delavke, lahko vpliva na povečanje nediskriminatorške prakse. Za socialne delavke ni nič nenavadnega, da se spoprijemajo z neprijetnimi informacijami (denimo razkritje, da je bil otrok žrtev spolne zlorabe, delo z verbalno agresivnimi ljudmi). Vse to povzroča čustvene odzive in lahko vpliva tudi na način ravnanja s temi ljudmi. Zato je refleksija, ki se osredotoča tudi na čustva socialnih delavk, toliko pomembnejša. Več avtorjev (Boud, Keogh in Walker, 1985; Ingram, 2012) trdi, da je podpora supervizije neprecenljiva pri spoprijemanju in prepoznavanju čustvenih odzivov pri delu socialnih delavk. Menijo, da se refleksija zgodi zaradi situacij, ki so pri posameznici povzročile nelagodje. Pri tem je ključno, kako so čustva, ki jih doživlja strokovna delavka v tej situaciji, vplivale na njene odzive in ravnanja. Podpora v socialnem delu je več kot le dobra intervencija. Podpora strokovnjakinjam za svoje osebne izkušnje stiske je zelo različna in kompleksna in je čustvena izkušnja, ki ji namenjamo pre malo moralne in etične pozornosti.

Da bi pomagali supervizantki pri ozaveščanju čustev, so David Boud, Rosemary Keogh in David Walker (1985) oblikovali tris-topenjski okvir refleksije, ki bi supervizantkam pomagal ozavestiti čustva in jih razumeti.

1. Ponoven pogled na izkušnjo z namenom, da ponovno osvetlimo naše misli, počutje in dejanja.
2. Pozornost na občutke ob analizi tako pozitivnih kot tudi negativnih čustev, ki so bila predstavljena, in razmislek o tem, kako so vplivala na naše interpretacije in naše odzive, na dogodek.
3. Reevalvacija izkušnje (ponoven pogled na izkušnjo) na podlagi predhodne analize.

Supervizija omogoča, da strokovne delavke ubesedijo, kaj pravzaprav vodi njihovo prakso, kaj vpliva na odločitve in kako doživljajo svoja ravnanja. Supervizija je torej priložnost za to, da lahko v varnem okolju odgovorimo na vprašanje, kako naša čustva in prepričanja vplivajo na nas, na naše odločitve, in nam omogoča ozavestiti ta čustva. Supervizija tako supervizantkam omogoča raziskovanje kompleksnosti socialnodelovne prakse, to pa vključuje tudi občutke, ki vplivajo na dejanja in na sam odnos s strokovnjaki za svoje osebne izkušnje (Ingram idr., 2014, str. 5).

Ni pa nepomembno, kakšen odnos imamo do teh čustev. Barbara Featherson (2010) poudari, da naj bi bila supervizija 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.

#### *Od negativnih čustev do pozitivnih*

Če želimo narediti korak od učenja na napakah k učenju iz uspehov, je pomembno, da se osredotočimo na pozitivna čustva. Tony Ghaye in Sue Lillyman (2012) menita, da pozitivna psihologija, ki opisuje pozitivna čustva, kot so veselje, hvaležnost, zanimanje, upanje, ponos, navdih in ljubezen, pripomorejo k pozitivnim rezultatom. Barbara Fridrickson (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 trdi, da pozitivna čustva ne samo omogočajo prijeten trenutek in kratkotrajno dobro delovanje, temveč imajo dolgoročne posledice na delo. Njene trditve je podkrepila tudi raziskava Lopez in sodelavk (2015, str. 138), v kateri ponazorijo, da pozitivna čustva (npr. prijetno vznemirjenje in veselje) povzročata kognitivno fleksibilnost in kreativnost pri posameznici, nasprotno pa so negativna čustva (npr. strah in negativno vznemirjanje) povezana s slabimi odzivi, nezainteresiranostjo in s končevanjem dejavnosti.

Veselje in pozitiven odnos tako povzročata, da smo odprti za mnoge nove načine razmišljanja in načine ravnanja, nasprotno pa

negativna čustva naše ideje in dejanja zamorijo. Tony Ghaye in Sue Lillyman (2012, str. 135) trdita, 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 in s tem pripomoremo k osebni rasti, povečanju osebnih virov in razvoju odpornosti. To vključuje telesne in intelektualne vire kot tudi socialne in psihološke. To so viri, ki delujejo kot naše rezerve, na katere se lahko upremo, ko želimo še raziskati razsežnosti ravnanja z uspehom, dobro opravljenim delom in si prizadevamo za dober izid. Gre za tako imenovani »knock out« učinek. S pozitivnimi mislimi razvijemo možnosti, da smo odprti, in s tem pridobimo precejšnje sposobnosti, da preizkusimo stvari, eksperimentiramo in izboljšamo to, kar delamo. To pomeni, da smo takrat, ko pozitivno razmišljamo, dovtetnejši za nove ideje, fleksibilnejši in prilagodljivejši. Počutimo se močnejše in smo bolj prepričani v svoje dele. Užitek je impulz, ki spodbudi željo po igranju, zanimanje spodbudi željo po raziskovanju, ponos spodbudi željo, da bi stvari večkrat ponovili (vedno znova). V nasprotju s tem smo takrat, ko doživljamo negativna čustva, manj pripravljeni in zmožni razmisliti o alternativnih možnostih. Počutimo se brez moči. Morda se počutimo celo razvrednotene.

Tony Ghaye in Sue Lillyman (2012) opozarjata, da pozitivna psihologija, ki opisuje pozitivna čustva, še ne pomeni, da znikamo negativna čustva. Tudi ta čustva so del nas in naše prakse in 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 samo pozitivnega ali zgolj negativnega pogleda ni produktivno. Je sicer zelo vabljivo pogledati samo dobre ali samo slabe strani, a ni znanstveno in ni pristop, ki nam bi zagotavljal kreiranje sodelovanja in soustvarjanje. To tudi ne pomeni, da smo bili v času, ko smo se učili iz napak, zavedeni, ali da so bili avtorji, ki so nas na to navajali, slabi znanstveniki. Daleč od tega. V času, ko so kreirali to znanje, je sovpadalo s teorijami in je bil izraz načina dela. Čeprav nas danes zanima pozitivnost, kaj deluje, še vedno ne znikamo te druge plati zgodbe, njeno negativno plat. V superviziji moramo tako razviti način, kako v sam proces vključevati oba dela

zgodbe. Naloga supervizorke (in drugih članic v skupinski superviziji) je, da jih podrobno posluša in prepozna, da je ta situacija povzročila supervizantki trpljenje. Supervizorka lahko v takšnih situacijah denimo supervizantki reče: »Razumem, da je moralo to biti težko zate. Kako s tem shajaš?« Ko pa lahko, supervizorka čim prej preusmeri pogovor na vprašanje: »Kaj bi si želela namesto težave, ki si jo opisala?«

Poudariti želim, da ne gre za zanikanje negativnih čustev, je pa pomembno, da ne gremo v prevelike podrobnosti in da ne postane supervizija terapija. Zato ne sprašujemo o podrobnostih problema, temveč se osredotočamo na vizijo, kam bi želela supervizantka iti. Večkrat sem že poudarila pomen prihodnosti v socialnem delu. To je tisto, za kar si prizadevamo. Drugače kot preteklost in sedanjost prihodnost ponuja možnosti za spremembo – pomeni narediti stvari drugače, bolje in pomeni prizadevanje, da se obvarujemo tega, kar se je zgodilo. Ljudje imamo radi občutek, da se bodo stvari zgodile tako, kot si zamišljamo. In ta občutek želimo prenesti tudi na supervizijska srečanja. Supervizorka tako pozornost usmerja na kompetence, spretnosti, kreativne ideje in vire supervizantke in ne toliko na podrobnostih zgodbe. Tony Ghaye in Sue Lillyman (2012) opozorita: če želimo zbuditi pozitivna čustva, je pomembno, da uporabimo pozitivna vprašanja. A to se zgodi preredko.

Čustveni procesi so torej sestavni del supervizije. Naloga supervizorke je, da ustvari okoliščine, v katerih bodo tudi ti procesi lahko potekali, predvsem pa je nujno, da kot supervizorke poskrbimo za zaupnost v superviziji, v kateri lahko supervizantke spregovorijo o svojih ranljivostih. Richard Ingram (2013) je opravil raziskavo o tem, kateri so osnovni elementi za refleksijo, in poudaril, da sta zaupen odnos, še posebej v skupinski superviziji (Bruce, 2013; Henderson, Holloway in Milar, 2014; Ingram, 2013; Mantell in Scragg, 2019), in varnost tista, ki zagotavljata, da strokovne delavke razmišljajo o tem, kaj se jim v resnici dogaja. Zelo pomembno je, da se vsaka udeleženka v superviziji ves čas procesa počuti varno in lahko odkrito govori o vseh dvomih in stiskah pri svojem delu, ne da bi se bala, da bo zaradi tega naletela na kakršnekoli neprijetne posledice. Supervizijska praksa je pokazala, da supervizantke potrebujejo kar nekaj časa, vsaj štiri do pet srečanj skupine, preden se v skupini zares upajo izpostaviti in pokazati svojo ranljivost in čustvena doživljanja.

Refleksivna praksa, kot trdi David Schön (1983), za socialno delavko pomeni ustvarjanje zemljevidov, ki jih socialna delavka potrebuje pri učenju nejasnosti, negotovosti, napak, zablod, strahov ipd. Zemljevidi omogočajo, da lahko shaja v teh situacijah, hkrati pa omogočajo, da se socialna delavka sreča s svojimi prikritimi strahovi, predsodki, ki bi v nasprotnem primeru povzročali vedno večje težave. Refleksija omogoči, da vemo, po kateri poti moramo iti, da ne zaidemo v še večje zagate.

Pregled literature o refleksiji (Moon, 2004; Thompson in Thompson 2008; Bolton, 2010; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014; Noble, Gray in Johnston, 2016) pokaže na še na en vidik razumevanja refleksije. Vsi navedeni avtorji soglašajo, da po zaslugi nenehne refleksije napreduje ne le odnos med udeleženkami v skupini, temveč tudi supervizantke. In ko napredujejo, postajajo njihove zahteve po refleksiji drugačne. Avtorji menijo, da supervizantke prehajajo od tako imenovane tehnične refleksije (značilna je za začetnice, ki preverjajo teorije v svoji praksi, preizkušajo svoje spretnosti in razmišljajo o njih) prek praktične refleksije (imajo že več znanja in izkušenj, refleksija pa že vključuje dialog med njimi in drugimi ter nakazuje na spremembe prakse v prihodnosti) do kritične refleksije (ta stopnja refleksije zahteva, da supervizantke na podlagi spoznanj v praksi opozarjajo na potrebo po spremembi struktur delovanja posamezne službe) (Bruce, 2013, str. 46; tudi Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014; Bolton, 2010). Z razvojem supervizantk postaja tudi refleksija vse bolj kritična in, kot trdita Sue Thompson in Niel Thomson (2009, str. 27), bi vsaka refleksija morala obsegati tudi kritično perspektivo. Kritična perspektiva pomeni novo dimenzijo refleksije, tisto, ki prinaša socialno perspektivo v proces refleksije, razmislek o širšem socialnem, političnem in kulturnem faktorju, ki ohranjajo neenakost in neugoden položaj. Z napredkom supervizantk postajajo vsebine vse kompleksnejše in poglobljene, supervizantke pa postajajo vse samostojnejše in odločnejše. Na podlagi vodenja skupin lahko trdim, da preidejo iz refleksije, v kateri raziskujejo, kako delajo, prek tega, kaj občutijo ob tem delu, do tega, kako lahko pripomorejo k spremembam na področju socialnega varstva.

### *Kritična refleksija – priložnost za to, da zavrremo nesprejemljivo*

Danes je vedno več literature o refleksiji namenjene preučevanju tako imenovane kritične refleksije (Moon, 2004; Thompson in Thompson, 2008; Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014; Noble, Gray in Johnston, 2016; Ferguson, 2017) kot neizogibni prvini refleksije o sodobni praksi. Menim, da gre za ponovno vzpostavitev tega elementa refleksije, saj nas je na pomen kritične refleksije opozoril že John Dewey (1933, str. 195), ki je zapisal: »Brez kritičnega razmisleka ni napredka in možnosti uporabe novih ravnanj.«

Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 7) menita, da je danes še bolj kot kadarkoli pred tem supervizija potrebna. Njena vsebina se je od začetnih izvajanj sicer spremenila. Podpora supervizantkam in skrb za kakovostno opravljeno delo še vedno ostajata v središču pozornosti, a samo podpora ni dovolj. Prepoznati je treba, da se je svet radikalno spremenil.

V zadnjem obdobju sem se na supervizijskih srečanjih vse pogosteje srečevala s situacijami, ki so bile za stroko socialnega dela popolnoma nesprejemljive. Strokovne delavke so poročale o vedno kompleksnejših situacijah in zahtevah, o povečanem številu ljudi z osebno izkušnjo stiske, ki potrebujejo podporo, zahtevah po kakovostnem izvajanju storitev ob pomankanju časa za delo in ob dejstvu, da je socialnih delavk manj in ne več. Pogosto sem se kot supervizorka spoprijemala z dilemo, kako v takšnih razmerah podpreti socialne delavke, da se bodo odzvale na situacije in bodo vztrajale pri prizadevanjih za spremembe. Kako je lahko supervizija namenjena uporabi proti temu, česar ni mogoče sprejeti. Kako lahko tudi s pomočjo supervizijskega procesa zavrremo nesprejemljivo, kot to poimenuje Gabi Čačinovič Vogrinčič (2019). Veliko takšnega razmišljanja je bilo že spodbujenega in predstavljenega v feminističnih teorijah, teorijah socialnega konstruktivizma, postmodernizma ipd. (Howe, 2009). Sama se bom osredotočila predvsem na vlogo supervizorke pri spoprijemanju s takšnimi etičnimi dilemami in vprašanji, ki so aktualna in za katere si želimo, da bi jih socialne delavke prepoznavale in obravnavale in jih poskušale spreminjati. To je ne nazadnje zapisano tudi v *Globalni definiciji*

*socialnega dela* (ISF, IASSW, 2014), ki socialnim delavkam nalaga, da so »prinašalke sprememb«:

Socialno delo je poklic, ki temelji na praksi, in akademska disciplina, ki spodbuja socialne spremembe in razvoj, socialno kohezijo ter krepitev in osvobajanje ljudi.

Sue Thompson in Niel Thompson (2008, str. 72) sta zapisala, da je kritična refleksija osnova nediskriminatorne in etične prakse, saj omogoča, da se kot praktiki sprašujemo o tem, ali naše vrednote sovpadajo s prakso, in nam daje priložnost za zagovarjanje teh vrednot. Vse to seveda od strokovne delavke zahteva, da razmišlja o svojih poklicnih vrednotah in osvetli, na katere predpostavke in razloge se nanašajo te vrednote. Jan Fook (2007) celo dodaja, da kritična refleksija strokovni delavki omogoča, da se zaposli z vprašanjem, kaj je pomembno v praksi, in tako razvija možne načine spoprijemanja s kompleksnimi situacijami.

Kritična refleksija pomeni uporabo kritičnih teorij – da lahko vidimo širši kontekst dela in da lahko na podlagi tega uvedemo zelene spremembe, dosežemo več razvidnosti in zelenih razpletov. Kritično refleksijo vidim kot možnost iskanja nečesa drugega. Uporabljena je kot platforma, na kateri lahko ustvarimo pogoje za spremembe, kjer ne sodimo o tem, kaj je dobro in kaj ni, kdo je nekaj naredil prav in kdo ne, ne iščemo krivca, temveč rešitve v situaciji. Kritična refleksija v superviziji je prostor, kjer ustvarjamo okoliščine, da lahko supervizantke izrazijo in raziščejo, kaj se dogaja in kaj potrebujejo, da se spremembe lahko zgodijo. Fiona Gardner (2014) poudarja, da je kritična refleksija najvišja raven zavedanja o delu in je raven, ki jo strokovne delavke razvijajo v obdobju delovanja, je strnjen pogled na vrednote celostnega strokovnega dela. Kritična refleksija je teorija in je proces, ki vključuje poglobljen pogled na predpostavke, na katerih temeljijo naša dejanja, razmišljanje in čustva. Fiona Gardner (2014, str. 24) je zapisala, da kritična refleksija tako vključuje interakcijo med

- izkušnjo, ki jo posameznica ima in jo doživlja,
- čustvi, mislimi, reakcijami in dejanji, ki se povezujejo s to izkušnjo,

- razumevanjem pomena te izkušnje: kakšen pomen ima ta izkušnja, tudi predvidevanja, vrednote na osnovni ravni,
- vplivom širšega socialnega in zgodovinskega konteksta tako na individualni kot kolektivni ravni s pričakovanji ter vprašanjem o tem, ali ta kritični proces ustvarja spremembe.

Kritična refleksija je, kljub besedi kritična, gotovo način, na katerega podpremo supervizantko pri njenih prizadevanjih za spremembe, kajti, kot trdita Andy Mantell in Terry Scragg (2019, str. 12), so kritične strokovne delavke sposobne:

- zelo natančno in jasno postaviti življenjsko pomembna vprašanja in prepoznati probleme,
- učinkovito zbrati in določiti pomembne, relevantne informacije z uporabo teorije, ki pojasnjuje ta pomembna vprašanja,
- doseči sklepe in iskati rešitve, ki so zunaj obstoječih, preverjenih kriterijev,
- biti odprte in pripravljene prevzeti posledice,
- zelo učinkovito komunicirati.

Kritična refleksija tako nujno vključuje tudi vprašanje o tem, kaj se dogaja v širši družbi (ne samo znotraj organizacije), ker vse to vpliva na našo prakso.

Nemogoče je vzdržati v razmerah, ko veš, da nimaš niti malo časa, da bi se ukvarjala s posameznikom, čeprav veš, da je to edini način, da lahko pri posamezniku, ki se srečuje s številnimi izzivi, kaj dosežeš. Vedno več je ljudi, ki čakajo na nas, mi pa ne uspemo sproti urejati zadeve, s tem, da nas je vedno manj. To niso več razmere, v katerih je mogoče delati socialno delo. Za delo je potreben čas, mi pa tega časa nimamo. Nujno bi bilo sodelovanje z drugimi, ne v smilu prelaganja odgovornosti, ampak pravo timsko delo, a tega časa enostavno ni. (Osebni dokument, 2019)

Navajanje supervizantke zelo sovпада s tem, o čemer sta pisala tudi Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 7–8). Avtorja sta navedla številne razloge, zakaj potrebujemo kritični razmislek o sistemu našega dela. Zapisala sta:

- vedno več je ljudi, ki potrebuje podporo (svet je vedno bolj poseljen, migracije so vsakodnevna stvar in se bodo (kljub političnim retorikam) še povečevale, vedno več je revščine in razlike med bogatimi in revnimi so večje kot kadarkoli prej),
- pričakovanja od socialnih služb so zelo visoka (ne samo to, da je vedno več ljudi, ki potrebuje pomoč, njihova pričakovanja od služb so večja in zahtevajo več pojasnjevanja o tem, kaj delamo in zakaj),
- virov je vedno manj (veliko ljudi še vedno verjame, da je trenutna ekonomska kriza samo začasna in nas čaka gospodarska rast; znanstvene raziskave kažejo, da je zanikanje velika nevarnost na kolektivni ravni,
- velika razdvojenost (podnebne razmere so ne le grožnja, ampak realnost, zato je tudi v socialnem delu potrebno ekološko socialno delo.

Čeprav napovedi niso najbolj optimistične, se lahko temu upremo in pripomoremo k spremembam. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 9) s primerom s konference za učiteljice pokažeta, kako se lahko temu upremo. Predstavila sta dogodek s kongresa in pri tem poudarila, da so vse, ne glede na to, od kod so prihajale,

govorile o isti situaciji: imamo vedno večje razrede, vsako leto moramo delati izboljšave pri oblikovanju letnih testov za učence, starši in otroci zahtevajo vedno več in nas ne upoštevajo več, tudi spoštujejo nas vse manj in seveda, za več dela ne prejmemo višjega plačila. Vse ostaja enako.

Avtorja sta na ta negotovanja odgovorila s tem, da bolj, kot se pritožujejo, bolj postajajo brez moči. Zato je bilo njuno vprašanje usmerjeno v to: ali lahko naredimo kaj skupaj, da iztopimo iz tega, in vzamemo to kot izziv?

Sporočilo tega sestavka je, da moramo bolj kot kadarkoli prej delovati skupaj. Supervizija, skupinski sestanki, podpora osebja – vse to je odločilnejše kot kadarkoli prej. Danes potrebujemo transformacijo v človeškem razumevanju, načinih razmišljanja, vedenju, tako v odnosu drug do drugega kot v odnosu do človeškega sveta (Hawkins in Shohet, 2012, str. 10).

Proces kritične refleksije tako zahteva reorganizacijo, pogum strokovne delavke, da se upre temu, kar je nesprejemljivo, da opozori na nevzdržnost, in hkrati pomeni preverjanje naših lastnih vrednot in vrednost stroke, ki nas vodijo v naši praksi in vplivajo na naše odločitve.

#### Refleksija kot proces učenja socialnega dela

Na superviziji s pomočjo refleksije prepoznavamo načine in vsebine socialnega dela, metode in teorije, ki jih supervizantka v praksi uporablja. V superviziji se ukvarjamo z notranjo poklicno realnostjo, kot bi to poimenovala Alenka Kobolt (2004, str. 33), postavljamo si nova vprašanja, ne zadovoljimo se z navideznimi odgovori, iščemo in skušamo razumeti kontradiktornosti in meje naših poklicnih zmožnosti. Na supervizijskih srečanjih supervizantka obstoječe znanje nadgrajuje z novimi spoznanji in teorijami, ki jih je mogoče preizkusila v praksi. Neil Thompson in Sue Thompsom (2008) sta poudarila, da je praksa brez kakršnekoli navezave na teorijo ali raziskave pomankanje znanja o teorijah socialnega dela. Vsako socialnodelovno ravnanje tako temelji na teoriji, znotraj katere vsaka socialna delavka sama konstruira razumevanje, ki jo vodi pri njenem delu in ravnanju in pri odločitvah o tem, kaj in kdo bo fokus naše obravnave in kako bomo pristopili.

Posebnost supervizije v socialnem delu je tudi ta, da poteka v dialogu. O pomenu dialoške prakse nas je poučil že Freire (1973), ki je dejal, da je vloga učitelja v tem, da ne zgolj poučuje, temveč z učenci vzpostavi dialog. Refleksija omogoča, da si supervizantke povečajo moč, da se okrepijo. Pa ne s tem, da jim to moč supervizorka da, ker tega preprosto ne more, temveč z načinom dela in pristopom. Paulo Freire (1973, str. 81) je zapisal, da »krepitev moči ni nekaj, kar učitelj da učencem, temveč je to proizvod dialoga med njima, ki poteka kot proces sodelovanja.« Na potrebo po dialogu je opozoril tudi Jürgen Habermas (1989) kot na tendenco moderne družbe, v kateri naj bi bilo možno razpravljati o politiki in s tem nadomestiti metodo enosmernega komuniciranja. Z drugimi besedami, razprave in dialog so postali glavni vir medijskega poročanja in so bili postavljeni od »zgoraj navzdol«. Osnovi pogoj za dialog je spoštovanje in vrednotenje

posameznika. Refleksivna praksa v dialogu spoštuje in vrednoti znanje vsakega praktika in omogoča spremembe v odnosih moči – pri delu s strokovnjaki za svoje osebne izkušnje stiske in ne nazadnje med stroko kot znanstveno disciplino in njeno prakso. Tony Ghraie in Sue Lillyman (2010, str. 7) menita, da znanje torej ni produkt nečesa zunanjega, nekaj, kar je proizvedeno v laboratoriju, temveč je proizvod refleksije. Akademskemu znanju lahko dodamo osebno, iz prakse izhajajoče znanje, ki je pridobljeno s pomočjo refleksije.

Mnogi modeli refleksije in teoretske podlage (Shön, 1983; Boud in Walker, 1998) refleksivne prakse so osredotočeni na to, da pomagajo supervizantkam, da se učijo na podlagi lastne izkušnje in da oblikujejo prakso, ki bo upoštevala vrednote in načela socialnega dela. Kljub množici teorij in prilagajanju posameznikom, da usvojijo sebi lastne načine refleksije, David Boud in David Walker (1998, str. 193) opozarjata, »da nobena refleksija ne zagotavlja, da bo vodila v učenje in nova spoznanja, in nobena dejavnost učenja ne vodi v refleksijo«. To je proces, ki ga moramo usvojiti.

Kot smo spoznali, refleksija praktiku omogoča, da se poglobi in bolje spozna reakcije na vsakodnevne izzive v praksi. David Boud in Susan Knights (1996, str. 27) sta zapisala, da refleksivna praksa zahteva veliko več kot učinkovito kratko poročanje o praktičnem delu. Pokazala sta, da obstaja veliko načinov, ki pripomorejo k refleksiji o praksi, kot so zapisovanje dnevnikov, izdelovanje konceptnih map, aktivnosti kratkega poročanja, analize kritičnih pripetljajev, avtobiografije ipd. Vse oblike pa pripomorejo k temu, da supervizantka doseže preobrat od izkušnje k učenju.

V superviziji uporabljamo vsaj dve obliki refleksije, in sicer poročanje in zapisovanje. S tem zagotavljamo, da se proces učenja v resnici zgodi in je pot od tako imenovanega tihega znanja, do konstrukcije nove vednosti. Za to, da lahko strokovna delavka tiho znanje prenese in konstruira vednost, ima supervizorka na voljo različne modele, ki supervizantki omogočajo učenje z refleksijo in novimi vpogledi in spoznanji o ravnanju.

V zadnjih petdesetih letih je bilo ponujenih več različnih modelov refleksije, od preprostejših (v sedemdesetih letih 20. stoletja) do današnjih, vse bolj pretanjenih in poglobljenih modelov. Od tako imenovanih enojnih do dvojnih zank, kot sta to poimenovala

Argyris in Schön (1974). Chris Argyris in Donald A. Schön sta namreč zapisala, da je model refleksije mogoče izvesti kot enojno zanko učenja (*single loop*) ali dvojno zanko učenja (*double loop*). Enojna zanka pomeni le refleksijo o dogodku, dvojna zanka pa je refleksija in refleksivnost. Uporaba enojne zanke omogoča zgolj in samo raziskovanje ene strani (ko gre nekaj narobe v vsakodnevni praksi, se socialna delavka, ki razmišlja o svojem delu, vpraša o tem, kaj se je zgodilo, in se pri tem zadovolji, da je naredila vse, kar je bilo zakonsko predpisano ali kar zahteva procedura). Enojna zanka refleksije je osnoven model, pri dvojni zanki pa supervizantke sprašujejo ne samo o tem, kako delajo, temveč tudi o vrednotah, normah, teorijah, ki jih uporabljajo, pa tudi o vrednotah in normah organizacije. Te stvari supervizantka kritično pretresa (Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014, str. 18).

Refleksija je dinamičen proces, ki se spreminja z vsakim ponovnim vstopom v ta proces, z vsako novo osebo, ki vstopi v ta proces, in z vsakim novim primerom. Je neponovljiv in enkratni proces učenja.

Pregled literature pokaže, da je bil narejen korak od krožnih modelov (Kolb, 1984; Gibbs, 1988; Atkins in Murphy, 1994), modelov v obliki vnaprej določenih vprašanj (Borton, 1970) do zelo kompleksnih modelov, ki obsegajo širše področje delovanja (Hawkins in Shohet, 2012).

Spreminjali se niso samo modeli refleksije, temveč tudi doje-manje tega, kaj je najboljša podlaga za učenje. Veliko avtorjev je zapisalo, da se refleksija začne takrat, ko gre kaj narobe (Dewey, 1933; Schön, 1983). Novejše raziskave (Ghrye in Lillyman, 2010; Bannink, 2015; Lopez, Teramoto Pedrotti in Snyder, 2015) pa kažejo, da se bolje kot iz napak učimo iz dobrih izkušenj.

#### *Model refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi*

Predstaviti želim novo paradigmo v superviziji, refleksijo kot proces učenja na podlagi tako imenovanih strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi. V desetih letih izkušenj vodenja supervizijskih procesov na področju socialnega varstva sem spoznavala, da kot supervizorka spreminjam razvojno-izobraževalni model vodenja supervizijskega procesa, po katerem sem bila usposobljena kot supervizorka, predvsem

zaradi želje, da najdem model, ki bi čim bolj upošteval postmoderne koncepte socialnega dela. Izhajala sem iz teze: če želimo vedeti, kaj je dobra socialnodelovna praksa, moramo preučevati njo, ne pa slabih praks. Sistematično sem se lotila pregledovanja literature, ki bi s teorijo podprla mojo tezo in bi mi omogočila oblikovanje modela vodenja supervizijskega procesa, ki bi izražal posebnosti stroke socialnega dela. Menim, da smo prav v stroki socialnega dela naredili pomemben korak k spremembam in razumevanju tega, kaj so najboljše podlage za učenje in kdo je največji strokovnjak za opredelitev situacije. Model je tako zasnovan na teoretskem razumevanju posameznih tem, ki so podprle mojo tezo, in na izkušnjah iz vodenja supervizijskih procesov na področju socialnega varstva.

Pri vodenju supervizijskih procesov sem slišala veliko zgodb o uspehu, o tem, koliko pomembnih majhnih korakov za velike spremembe so naredile in soustvarile socialne delavke skupaj z ljudmi. Izkušnje s pozitivnimi izidi nas in druge vključene v supervizijski proces spodbujajo k nadaljnjemu, tudi kritičnemu razmišljanju o tem, kaj vse bomo še preizkusile, in nam omogočajo raziskovanje nečesa novega. To je vir za nadaljnje delo in tudi potrditev za to, da se dobre izkušnje dogajajo. To preprosto pomeni delo iz perspektive moči in vnašanje konceptov socialnega dela v supervizijski proces.

V nadaljevanju predstavljam novo paradigmo v superviziji, refleksijo kot proces učenja na podlagi tako imenovanih strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi. To naj bo zgolj okvir vodenja supervizije, ki je usmerjena v rešitve. Dodajam, da supervizija ni in ne sme biti šablonsko voden proces, temveč se mora prožno odzivati na situacije. Pomembno je, da smo kot supervizorka usmerjene na spremembe, da jih spodbujamo in da postavljamo vprašanja, ki vodijo v spremembe. Steve De Shazer (1985) je zapisal, da je usmerjenost v rešitve preprosta, a ni lahka! Zato potrebujemo disciplino, da vztrajamo pri tem.

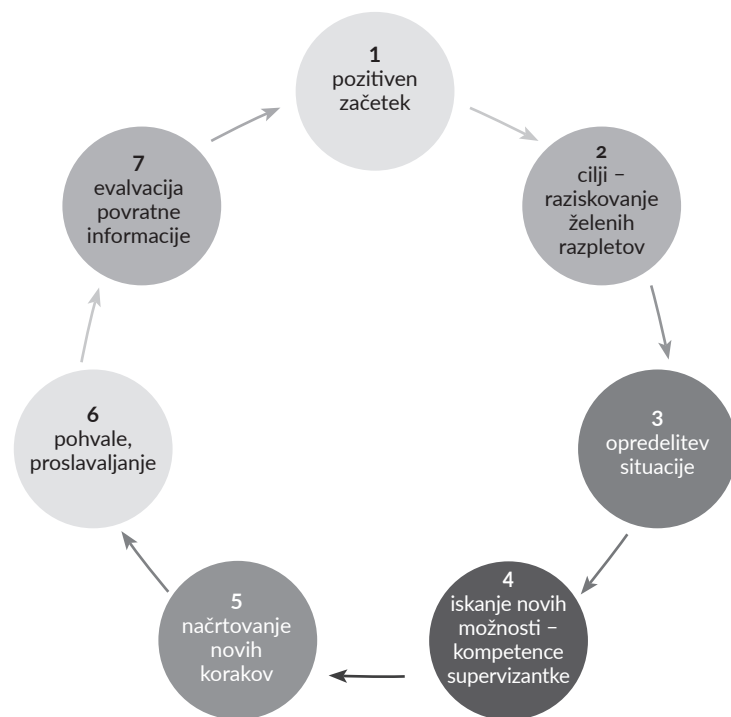
#### Elementi poteka supervizije

Model je zasnovan kot krožni proces in vsebuje sedem elementov vodenja. Jezik v procesu je spoštljiv, spodbuden in osredotočen na vire moči supervizantke. Spoštljiv način spraševanja izhaja iz prepričanja, da je supervizantka kompetentna za svojo zaznavo in jo zna



smiselno utemeljiti. Elementi srečanja v predstavljenem modelu so: pozitiven začetek, opredelitev ciljev in raziskovanje zelenih razpletov, predstavitev situacije, iskanje novih možnosti s poudarkom na kompetencah supervizantke, načrtovanje novih korakov, pohvale in proslavljanje ter refleksija in povratno sporočilo.

Graf 4: Model refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi.



Na ponovnem srečanju supervizorka uporabi vse predstavljene elemente, a med prvi in drugi element doda novega, in sicer: refleksija o prejšnjem srečanju.

Prvi element v procesu posameznega srečanja je začetek srečanja. Lahko ga poimenujemo tudi notranje vreme, prebijanje ledu ali v športnem besednjaku ogrevanje. Posebnost je v tem, da se ta vedno začne pozitivno. Supervizantke povabimo, da na kratko poročajo o zadnjih majhnih uspehih, na katere so ponosne. S tem pripomoremo k spremembi fokusa in pogovor usmerimo na to, v

čem so supervizantke dobre, v čem so bile uspešne, katere so njihove spretnosti in ne slabosti.

Supervizijski proces se nadaljuje z raziskovanjem ciljev supervizantke, ki bo na srečanju predstavila situacijo, s tem, kaj želi z raziskovanjem zelenih izidov. Tako je delo usmerjeno v prihodnost in ne v preteklost. Možna vprašanja, ki jih lahko kot supervizorka uporabimo, so: kaj upaš, da se bo zgodilo? Kaj je zate najboljši možen izid današnjega srečanja? Kaj bi želela, da se zgodi? Kakšne razlike bo to povzročilo? Kako boš vedela, da prihod na supervizijo ni bila zguba časa?

Tretji element je predstavitev situacije<sup>33</sup> s postavljenim supervizijskim vprašanjem, ki obsega tri dele: predstavitev (kaj hoče supervizantka spremeniti), preverjanje razumevanja in ravnanje s čustvi. Naloga supervizorka je pozorno poslušanje. Med predstavitvijo situacije je ne prekinjamo. Počakamo, da konča.

Šele potem postavimo vprašanja za več jasnosti o podrobnostih. Pri tem lahko uporabimo različne tehnike spraševanja. Pomembno pa je, da postavljamo odprta vprašanja, saj zaprta supervizantko omejujejo in ne spodbujajo dialoga, npr.: »Povej, prosim, kaj več o odnosu med teboj in strokovnjakom za njegove osebne izkušnje«, »Zanima me, o čem si razmišljala, ko si ...?«, »Razumem lahko, da je ta situacija težka zate. Kako zmoreš in se spopriemaš s tem?«. Če hočemo preiti na pozitivno supervizijo, vprašamo tudi: »Kaj bi si želela namesto tega problema?«, »Kaj bi danes naredila drugače?«. Ne analiziramo podrobnosti situacij, temveč raziskujemo, kaj je v tej situaciji delovalo. Pozornost je namenjena kompetencam supervizorka, njenim spretnostim in ustvarjalnim idejam, kaj bi še lahko preizkusila v tem odnosu pri delu s posameznikom.

Sledi preverjanje, ali smo predstavitev dobro razumeli, kaj je bilo povedano in s čim se hoče supervizantka ukvarjati. Gre za spoštovanje

<sup>33</sup> Namenoma ne uporabljamo izraza problem, ker dosledno uporabljamo jezik, ki ima moč za transformacijo sprememb (De Shazher, 1985; Čačinovič Vogrinčič, 2003, 2010). To, da se ne osredotočamo na problem, ne pomeni, da se ga izogibamo ali ga spregledamo. Preprosto nam ne pomaga do rešitev. Preteklost nam pomaga, da vidimo, kako ne želimo več delati, ali pa takrat, ko nekaj deluje, to utrjujemo, kot je zapisal De Shazer (1985). Izhajamo iz tega, da je supervizantka sama to spoznala, ko je opisovala situacijo. Naloga supervizorka je, da ji pomaga narediti prehod od preteklosti k zelenim spremembam.

negotovosti. Kot supervizorke se moramo izogibati predpostavkam, zato namesto tega pri supervizantki preverjamo, ali smo jo dobro razumele. Poleg tega položaj nevednic spodbudi supervizantko, da razišče in uporabi svoje spretnosti in sposobnosti.

Pomemben del predstavitve situacije obsega tudi osredotočenost na čustva, saj pomembno vplivajo na naša ravnanja in odločitve. Pogosto supervizantke vprašamo: »Kako si se ob tem počutila?«, morda celo: »V katerem delu telesa si to občutila?«. Osredotočimo se na prijetna čustva, da spodbudimo raziskovanje neobičajnih in ustvarjalnih načinov delovanja, idej in socialnih povezav in s tem pripomoremo k osebni rasti, povečanju osebnih virov in razširimo repertoar delovanja, kot bi to opredelil Tony Ghaye (2012, str. 135).

Če hočemo iz učenja na napakah preiti k učenju na uspehih, je pomembno, da se osredotočimo tudi na pozitivna čustva (Fredrickson, 2001; Ghaye in Lillyman, 2010). Tony Ghaye (2012, str. 135) meni, da je razsežnost pozitivnih čustev v tem, da takrat, ko o njih razpravljamo, razširimo repertoar delovanja, spodbujamo raziskovanje neobičajnih in ustvarjalnih načinov delovanja, idej in socialnih povezav in s tem pripomoremo k osebni rasti, povečanju osebnih virov in razvoju odpornosti.

Četrty element srečanja je iskanje novih možnosti. V prvem delu smo razumeli situacijo, ki nam omogoča, da gremo naprej in se ne ustavimo v preteklosti, supervizantka pa nam je podala jasno supervizijsko vprašanje kot osnovo za delo. V tem delu se supervizantka ukvarja z iskanjem rešitev. Možno vprašanje: »Kaj bi bil zate zelen razplet?« ali »Kako bi si želela, da bi se stvar rešila?« Ne zanima nas vzročnost ali narava situacije, temveč smo osredotočeni na iskanje rešitev za situacijo, ki jo opredeli supervizantka. Možno vprašanje: »Kje vidiš rešitve?« ali »O čem si še razmišljala, pa tega nisi naredila?« V tem delu je pomembno, da kot supervizorke damo supervizantki dovolj časa, da sama razišče, kje vidi rešitve. Lahko uporabimo tudi

vprašanje čudeža, ki ga je razvila Insoo Kim Berg<sup>34</sup>. Na ta ista vprašanja odgovorijo tudi ostale članice supervizijske skupine. Kaj bi same naredile, če bi bile v podobni situaciji ali če se jim je kaj podobnega že zgodilo. Kako bi ravnale. Kaj bi jim bilo v podporo. Supervizorka najprej povabi supervizantko, da poredi možne rešitve, nato povabi tudi ostale članice supervizijske skupine da poredijo svoje ideje.

Pri iskanju možnih rešitev smo osredotočeni tudi na kompetence supervizantke. To je most med preteklostjo in prihodnostjo: v čem je supervizantka dobra (to, kar je že dobrega počela), kateri so njeni viri moči (to, kar je že uporabila), kompetence, ki jih ima (tukaj in zdaj), in kako jih bo naslednjič uporabila.

Peti element je usmerjen v delovanje, in sicer v načrtovanje naslednjih korakov. Supervizantko vprašamo: »Kaj bo tvoj naslednji korak?« Pozitivna supervizija je osredotočena na prihodnost. V tem delu supervizorka povabi supervizantko, da razmisli (v okviru rešitev, ki jih je navedla sama, ali pa so jih omenile druge članice), kaj bo njen naslednji korak. Pri tem sta koristni vprašanja: »Katere korake načrtuješ za uresničitev spremembe?« in »Kakšni so ti mali koraki za doseg velike spremembe?«. Supervizorka lahko skupaj s supervizantko razmišlja o tem, kako bo vedela, da jih bo dosegla, kaj se mora zgoditi, kdo ji lahko pomaga pri doseganju cilja (če je rešitev povezana tudi z drugimi sistemi). Lahko uporabimo tudi lestvico (Myers, 2008; Shennan, 2014). Uporaba lestvice pogovor usmeri v raziskovanje najmanjšega možnega koraka k uspešnim rešitvam.

V tem delu je supervizantka povabljen k razmisleku o tem, kako bo to spoznanje uporabila v praksi. Gre za razmislek o situaciji, ki se bo šele zgodila in pri kateri ne moremo povsem predvideti, kaj se bo zgodilo, bi se pa radi pripravili, da tveganje ne bi bilo preveliko. Socialno delo se od drugih strok, ki se srečujejo z istimi situacijami,

<sup>34</sup> Vprašanje čudeža je po naključju odkrila Insoo Kim Berg, medtem ko je delala z nekom, ki je bil strokovnjak za svojo osebno izkušnjo. Vprašala ga je, kaj bi se moralo zgoditi. Obotavljal se je, potem pa odgovoril: "Moral bi se zgoditi čudež". Insoo Kim je nadaljevala: "No, predvidevala, da se je zgodil čudež" in moški je bil v zagati, a je kljub temu odgovoril (Shennan, 2014, str. 51). Od takrat je vprašanje čudeža pogosto uporabljena tehnika (več v De Shazer, 1985; tudi Čačinovič Vogrinčič, Kopal, Mešl in Možina, 2005). Vprašanje čudeža supervizantki pomaga oblikovati predstavo o novih situacijah, da ubesedi novo zgodbo in začetek nečesa novega.

razlikuje po tem, da se je pripravljeno spopasti z nepredvidljivostjo (Flaker, 2003, str. 3).

Šesti element se imenuje pohvale in proslavljanje. Ta del je namenjen predvsem temu, da supervizorka vidi smisel v svojem delu in naporih. Supervizantke pogosto nimajo občutka, da so naredile zelo pomembne in dragocene korake za izboljšanje situacije ljudi z osebnimi izkušnjami stiske, zato je ta del tako pomemben. Pozitivna supervizija se 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 da rezultati niso vedno odvisni samo od nas. V tem delu supervizantko vprašamo, kje so njeni viri moči. Kaj ji daje moč za razvijanje odpornosti?

Zadnji, sedmi element srečanja je namenjen evalvaciji in povratnim sporočilom. Supervizantka vpraša: »Kaj je zdaj drugače?«, »Kaj je bilo dobrega?« ali »S čim novim odhajaš?«. Evalvacija supervizantki omogoči, da sama ovrednoti napredek, da najde vire moči in spretnosti, da doseže spremembe v času in tako, kot si je to sama določila. Potem tudi druge članice skupine podajo svoje mnenje in pohvalijo, kar so slišale. Temu delu bi lahko rekli tudi pozitivna povratna informacija.

Evalvacija je namenjena oceni tega, kaj je pridobila zase supervizantka, kaj je bil njen proces učenja. Zdaj tudi druge članice skupine poročajo o naučenem in počutju, prav tako supervizorka, ki lahko s pomočjo povratne informacije pove, kje je videla napredek supervizantke in tudi skupine.

Evalviramo vedno proces, v katerem pa je priložnost tudi za vprašanje o počutju supervizantke in drugih članov. Evalvacija je namreč namenjena temu, da se tudi kot supervizorke učimo in vemo, kaj skupini pomaga pri doseganju ciljev.

Srečanje je tako končano. Ko se naslednjič skupina sestane, med prvi in drugi element dodamo element refleksije o prejšnjem srečanju. Supervizorka supervizantko vpraša, kaj je boljše, katere so bile spremembe pri delu, sledi raziskovanje podrobnosti uspeha.

V tem poglavju je prikazano, kako lahko na supervizijskem srečanju uporabimo model refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi. Uporabimo ga lahko tako za skupinsko kot tudi

za individualno supervizijo. Vsaka supervizorka lahko seveda najde svoj slog, ki ustreza tako njenim teoretskim predpostavkam kot njenemu slogu vodenja. Izkušnje vodenja supervizije mi potrjujejo, da jim je ta način refleksije blizu, da zase dobijo ustrezno podporo in spodbudo za učenje nečesa novega in hkrati potrditev, da to, kar delajo in kako to počnejo, zagotavlja potrebne spremembe.

### *Model spoštljive refleksije*

Tudi v refleksiji lahko vidimo paradigmatški premik v smer virov in odpornosti praktika in k razmisleku o tem, kaj nam takšna refleksija lahko prinese. Danes se vse pogosteje uporablja tako imenovana »spoštljiva/hvaležna refleksija« (*appreciative*) (Marchi in Ghaye, 2010; Ghaye in Lillyman, 2010). Spoštljiva refleksija temelji na vrednotenju najboljšega, kar supervizantka ima. Tony Ghaye in Sue Lillyman (2010, str. 7) trdita, da v takšni superviziji ne iščemo tistega, česar ni ali kar bi moralo biti. Najodločilnejši premik, tudi na področju refleksije, je bil seveda ta, da smo se odmaknili od prevzetega »ukvarjanja s problemi« k priznanju tega, kako zelo pomembno vlogo ima refleksija, ko se osredotočamo na odpornost in moč, ki jo imajo strokovne delavke (Ghaye in Lillyman 2010, str. 1).

Spoštljiva refleksija zelo sovпада s socialnodelovnimi koncepti in potrjuje, da se bolje učimo iz dobrih izkušenj. Spoštljiva refleksija pravzaprav temelji na pozitivnih vprašanjih. Ta paradigmatški premik se ni zgodil v osami in temelji na teoretskih predpostavkah, ki podpirajo razumevanje odpornosti in izhajajo iz koncepta perspektive moči, od tega, da je skupina pomemben element v razvoju strokovne delavke, do tega, da začnemo postavljati pozitivna vprašanja in s tem spodbujamo spremembe.

Učenje se pogosto ne dogaja v osami in temelji na zavedanju, da se lahko bolje učimo v skupini, kjer imamo priložnost slišati tudi druge možnosti. Skupina zagotavlja podporo pri našem delu in skrb za to, kako delamo. Refleksija v skupini je lahko doživeta kot čustvena podpora. Prav tako pa je skupina tista, ki omogoča širši kontekst in vpogled, da to ni samo plod našega razmišljanja, temveč to učenje nastaja v širšem socialnem in organizacijskem kontekstu in je močna stran refleksije (Ghaye in Lillyman, 2010, str. 2). Ne glede

na navedbe Jenny Moon (2004) trdi, da je refleksija vedno osebna (govorimo v prvi osebi) in vključuje to, kdo smo in kako delamo. Sprašujemo se: »Kaj sem jaz naredila? Kaj sem naredila, da mi je uspelo? Kako uspešna sem bila?« Vedno govorimo v prvi osebi ednine. Ne sprašujemo: »Kaj bi druge naredile« (ker gre za nasvet), temveč predstavimo, kako smo mi nekaj naredili.

Če želimo kot supervizorke pri delu uporabljati spoštljivo refleksijo, je ključno, kako začnemo supervizijo in na kaj se bomo osredotočili. Se bomo najprej lotili »problema« ali bomo poskušali razumeti odpornost, vire in uspehe supervizantke? V spoštljivi refleksiji je treba najprej začeti z uspehi in viri, namesto da bi se obregnili ob probleme. Razlog za to, da poudarjam prav odpornost in uspeh, je v tem, da sta prav to temi, na katerih želimo graditi naše delo. Želimo poudarjati to, kar nam je uspelo, in ne napak in spodrsnjajev. To je strateška odločitev o tem, na kaj bomo usmerili pozornost. Ključno vlogo pri tem pa ima jezik, ki je spoštljiv in pozitiven. Tony Ghaye in Sue Lillyman (2010, str. 137) sta zapisala:

Potrebujemo jezik, ki nas regenerira, ogreje, nam da nov zagon, ki nam omogoča, da delujemo naprej in da ne zbežimo.

Iz drugih disciplin (predvsem psihologije) smo lahko videli, kako dobro na ljudi vpliva pozitivna usmerjenost in kakšen napredek lahko dosežemo s pomočjo pozitivnih izjav. Vemo, kako pozitivne razmere (npr. optimizem, zaupanje samemu sebi) vplivajo na naše duševno, čustveno in fizično dobro počutje. V svojih supervizijskih procesih sem lahko videla, da so soustvarjanje, stik z drugimi članicami v skupini, pozitivna usmerjenost pripomogli k spremembam in so delovali spodbudno na vse udeležence v procesu, zato je pomembno, da to čim pogosteje uporabljamo v praksi. V stroki socialnega dela smo se že zdavnaj odmaknili od »socialnih anamnez«, diagnoz in analiziranja težav in prav je, da ta prehod naredimo tudi v supervizijskih procesih. Tako bomo lahko pokazali tudi na posebnosti stroke, kaj vse delamo in kako to počnemo.

Pogosto govorim o tem, kako zelo pomemben element je uporaba jezika, ki spodbuja in je spoštljiv. To je tudi bistvo spoštljive refleksije, ki se začne s pozitivnimi vprašanji o tem, kaj trenutno deluje, kaj je dobro, kaj jaz vidim kot najboljše pri ljudeh, s katerim delam.

Tony Graham in Sue Lillymna (2010, str. 12–13) sta razvila model spoštljive refleksije, ki temelji na štirih temeljnih vprašanjih refleksije o tem:

- Kaj je treba spremeniti?
- Kaj deluje?
- Kaj se učimo?
- Kam gremo od tukaj naprej?

Okvir spoštljive refleksije so pozitivno postavljena vprašanja, ki omogočajo, da začnemo supervizijo na pozitiven način. Osredotočenost je na pozitivnosti. Refleksija o tem pomeni, da začnemo aktivno razmišljati v smeri tega, kar nas podpira pri našem delu in kar je dobrega pri tem. Pomeni vrednotenje naših in tudi drugih spretnosti in talentov. Že v postavljanju vprašanj se zrcali sprememba v odnosu do obravnavane situacije. David Cooperrider (2001, str. 31) meni, da pozitivna vprašanja:

- Vzpostavijo nov način komuniciranja, saj osredotočenost ni na problemih, ampak na novih možnostih. S tem spodbujamo tudi vse zaposlene, da začnejo razmišljati tako in uporabljajo besede, ki so spodbudne, fraze, stavke in ideje, ki jih drugače ne bi.
- Potrjujejo več možnosti in zagotavljajo, da se sliši glas vsakega posameznika – tukaj se lahko navežemo na uporabo jezika in na to, da jezik prinaša pozitivne spremembe.
- Pomagajo nam pri vrednotenju drugih – pozitivna vprašanja nam omogočajo, da vidimo in vrednotimo tudi delo drugih.
- Spodbujajo osebne odnose. Pozitivna vprašanja spodbujajo socialne delavke k temu, da razmišljajo o praksi in ubesedijo, kaj je zanje pomembno.
- Omogočajo grajenje skupnosti, ko povabimo ljudi, da sodelujejo s svojimi najboljšimi in najboljše vrednotenimi pojavi. Takoj vzpostavimo kontekst za delo, ki temelji na empiričnosti, podpori in vzajemnem sodelovanju.
- Generirajo lahko socialne inovacije, saj pozitivna vprašanja lahko spodbudijo h kreiranju novih oblik podpore in spodbujajo razvoj organizacije.

Drugo vprašanje, »kaj je treba spremeniti«, je v okviru spoštljive refleksije usmerjeno v zavedanje našega dela z namenom, da izboljšamo in izoblikujemo še boljše načine dela. To lahko za nekatere vključuje pogledati na »problem« ali izzive na kreativen način in v kritičnem duhu z namenom, da poiščemo alternativne načine delovanja za prihodnjo prakso. Pomeni biti odprt za nepričakovane povezave in pripravljen na različne možnosti.

Tretje vprašanje, »kaj se učimo«, je osredotočeno na ustvarjalno mišljenje. Usmerjeno je na izboljšanje delovne prakse na konkretnem primeru. Preprosto pomeni ponovno pogledati na to, kar že vemo, da dobimo nov pogled na izboljšanje naših dejanj.

Četrto vprašanje, »kam gremo od tukaj naprej«, vključuje tako našo bistrost kot orientacijo in preprosto pomeni udejanjanje tega, za kar menimo, da je dobra praksa in bo pripomoglo k izboljšanju nekaterih delov prakse in politike delovanja. Pri tem si lahko pomagamo z vprašanji (Ghaye in Lillyman, 2010, str. 13):

- Kaj vam pri delu pomeni največje zadovoljstvo in veselje v tem trenutku?
- Kaj si nazadnje delala, da ti je uspelo stvari dokončati in pri tem uporabiti svojo odpornost?
- Kaj se je zgodilo, ko si spoznala, da si stvari res dobro opravila?
- Kaj je nekdo naredil ali ti je rekel, da si se počutila, da je tvoje delo cenjeno in pozitivno vrednoteno?
- Katere odpornosti imaš, da se lahko bojuješ z milini na veter v službi?
- Kaj si naredila za to, da ti je sodelavka lahko rekla: »Hvala, lepo je biti spoštovan«?
- Kaj si naredila za to, da ti je sodelavka lahko rekla: »Super je delati tukaj, lepo je, da te ljudje cenijo«?
- Kaj si naredila za to, da ti je tvoja sodelavka lahko rekla: »Hvala, da razumeš mojo situacijo«?

V superviziji morajo supervizantke imeti možnost izraziti svoje stališče in vrednote. Podprte morajo biti pri tem, da spregovorijo in izrečejo nekaj drugega, kar izražajo drugi (zato seveda potrebujejo pogum, ne sme jih biti strah). Pomembno je, da supervizantke prosijo

za več razvidnosti, namesto da sprejmejo resničnost, kot jo opisujejo drugi (Newman, 1999, str. 158).

Seveda nobena refleksija še ne zagotavlja, da bomo dobre socialne delavke. Supervizija socialnim delavkam s pomočjo refleksivne prakse pomaga, da lahko postanejo še bolj kompetentne pri svojem delu. Da lahko sprejmejo negotovost, ki je pot do učinkovitega učenja (Bolton, 2010, str. 4). Omogoča jim, da lahko rečejo: »Ne vem, kaj se tukaj dogaja, in želim si to raziskati«. Vse to se seveda ne zgodi samo po sebi. David Boud in David Walker (1998) menita, da nič ni samoumevno in da nič ne moremo doseči, če ne vemo, kaj si želimo. Niti s sodobno tehnologijo ne. Avtorja predstavitva primer uporabe navigacije garmin, ki jo vsi dobro poznamo. Poudarita, da nam lahko navigacija pomaga samo, če kot potniki natančno vemo, kje je naš cilj. In tako je tudi z rešitvijo nastale situacije. Nihče ne more najti rešitve, če ne opredeli natančno, v čem je problem. To je najtežje vprašanje pri refleksiji. Vsi si želimo postati boljše strokovne delavke, a da nam to uspe, moramo najprej opredeliti, na katerih področjih želimo postati boljše strokovne delavke, kje točno želimo biti boljše, kaj želimo spremeniti?

## Povzetek

S pregledom refleksije sem želela pokazati potencial, ki ga ima refleksija. Želela sem poudariti, da je refleksija veliko več kot le opis dogodka, v refleksiji se zrcali vse to, kar socialno delo je. Tony Ghaye in Sue Lillyman (2010, str. 139) navajata 12 glavnih značilnosti refleksivne prakse:

1. govori o nas in našem delu,
2. je učenje iz naših izkušenj in izkušenj drugih,
3. je vrednotenje tega, kar počnemo in zakaj to počnemo,
4. je namenjena temu, da vidimo pozitivne učinke našega dela in nas samih,
5. ne razlikuje teorije od prakse,
6. omogoča nam povezati naše misli in dejanja,
7. temelji na našem znanju,

8. reflektivna komunikacija je srž procesa refleksije o praksi,
9. daje poudarek na povezavi med vrednotami in ravnanjem,
10. lahko izboljša naše delo,
11. reflektivni praktiki sistematično razvijajo svoje delo in osebno rastejo,
12. vključuje spoštovanje in delo s primeri.

Glede na to, da je stroka socialnega dela dejavna znanost, sta refleksija in refleksiven način razmišljanja ključna pri razvoju identitete socialne delavke. Refleksija je torej sestavni del socialnega dela, a le takrat, ko je novo delovanje rezultat refleksije in nastaja reflektivna praksa (Mantell in Scragg, 2019, str. 4). Refleksija ni samo preprosto poročanje o delu, je iskanje povezanosti in soodvisnosti v delovanju med družbenimi, skupnostnimi in individualnimi dejavniki, torej med celoto in njenimi deli. Vanjo je vtkana metoda indukcije, saj strokovna delavka na podlagi opazovanja in delovanja išče vzorce in jih povezuje v teorije. Vsaka strokovna delavka si tako oblikuje svoje lastne strategije refleksije in reflektivnosti (Bolton, 2010, str. 44).

Supervizija s pomočjo refleksije supervizantki omogoča, da o delu spregovori, išče nove okvire možnega, razmišlja o stvareh, o katerih pred tem ni razmišljala, in si postavlja vprašanja, ki si jih pred tem ni postavljala. Alenka Kobolt (2004, str. 33) trdi, da z refleksijo ugotovimo tisto, kar je bilo prej zakrito, skrito, morda v naglici premalo sprejeto. Razmišljamo o tem, kako je težava posameznika vplivala na nas, kakšne bojazni so se nam v zvezi s tem v nas vzbudile. Supervizija tako omogoča varno in udobno raziskovanje in iskanje možnosti, ki jih je drugače težko izreči. Lahko problematizira naše predpostavke, ideologije, neenakosti, naše odzive na situacijo. Kate Howe in Ivan Gray (2013, str. 3) sta zapisala, da supervizantki refleksija omogoča, da se sprašuje o tem:

Kaj vem in si želim raziskovati še naprej?

Kaj vem, pa se tega niti ne zavedam, da vem?

Kaj ne vem in si želim vedeti?

O čem razmišljam, kaj čutim, verjamem, vrednotim, kako razumem svojo vlogo in meje?

Kako se moje dejanja sklada s tem, v kar verjamem?

Kako vrednotim svoja občutja in kako jih upoštevam?

Vse to spraševanje ji pomaga, da prepozna kompleksnost socialnodelovega ravnanja, prejme podporo pri tem delu in prepreči, da bi socialno delo postalo šablonsko odzivanje na potrebe ljudi. V nasprotju s tem socialna delavka raziskuje nove možnosti delovanja, da bi lahko čim učinkoviteje podprla ljudi z osebnimi izkušnjami stiske.

## PETO POGLAVJE

### OKVIR DELA V SUPERVIZIJI

Glede na to, da je supervizija proces, ki zagotavlja, da se supervizantke učijo iz izkušenj in ustrezno integrirajo spoznanja o svojih ravnanjih, je pomembno, da zagotovimo ustrezne pogoje, ki ta proces podpirajo. Šele ustrezni pogoji zagotavljajo večje strokovne in osebne kompetence in učenje iz enkratnih situacij. Da bi bila supervizija uspešna, je treba že pred začetkom procesa in ves čas njenega poteka poskrbeti za ustrezne okoliščine, ki bodo vsem udeleženkam omogočale udeležnost, sproščenost in aktivnost, ne glede na fazo, v kateri je skupina. Tem okoliščinam rečemo preprosto pogoji, ki so potrebni za supervizijo, in jih povzemam po različnih avtorjih (Proctor, 2018; Ingram, 2015; Milošević Arnold, 2004; Wonnacott, 2012; Howe in Gray, 2013). Preden pa predstavim pogoje, je treba pojasniti tudi osnovna pogoja, nujna za izvedo supervizije, in sicer: supervizorka in supervizantka. Brez tega supervizijskega procesa ne bi bilo. To sta osnovna elementa, zaradi česar se supervizija sploh vzpostavi in deluje.

Prvi pogoj je torej supervizorka, ki je usposobljena za vodenje supervizijskega procesa. Kot smo lahko prebrali, v Sloveniji obstajajo različne poti, kako posameznica pridobi licenco za supervizorko (Videmšek, 2020), a ne glede na izbiro poti potrebuje supervizorka številne spretnosti, ki jih pri vodenju uporablja. Tatjana Rožič (2015) meni, da supervizorke postanemo, in uporabi Bionov (1975) pojem *becoming* (postajanje) kot proces, ki se začne, nadaljuje in ni nikoli končan. Razlogov za to, da supervizorke postanemo, pa je toliko, kot je supervizork. Raziskava (Videmšek, 2019) je pokazala, da so nekatere postale supervizorke zato, ker jih je navdušila njihova prva supervizorka, druge zato, ker jih je zanimalo delo z mlajšimi

kolegicami, tretje, ker so želele nadgraditi svoje izkušnje ali ker so bile radovedne, ker so želele predati svoje zanje, ker je bila priložnost za učenje ipd. Ne glede na razlog, zaradi katerega se supervizorke odločijo, da postanejo supervizorke, Sonja Žorga (2006, str. 173) trdi, da mora biti supervizorka dobro usposobljena, imeti mora ustrezne delovne izkušnje in biti fleksibilna in sposobna uporabljati eklektični pristop. Odgovornost supervizorke je, da omogoči optimalne pogoje za učenje in spremlja profesionalni razvoj supervizantk.

Osnovi pogoj za izvedbo supervizije je tudi supervizantka. Supervizantka je strokovnjakinja, ki na supervizijskih srečanjih predstavlja svoje gradivo, zato je nujno, da ima delovne izkušnje. To Vida Milošević Arnold (2004) opredeli kot prvi pogoj. Delovna doba sicer ni pomembna, čeprav vemo, da je tudi od delovne dobe odvisen razvoj supervizantke, pomembnejše je, da je supervizantka v delovnem razmerju, da lahko prispeva svoj delež udeležnosti v tem procesu. Supervizija je namenjena temu, da supervizantka išče rešitve za dileme, s katerimi se vsakodnevno spoprijema, predstavlja svoje delo, da dobi potrditev o tem, kako dela in da s svojimi izkušnjami pomaga tudi drugim, da se učijo od nje. Tako supervizantka sama neposredno oblikuje vsebino supervizije, saj zagotavlja konkretno gradivo za razpravo. Ta možnost prenašanja praktičnih izkušenj v supervizijo in novih spoznanj iz supervizije nazaj v prakso mora biti kontinuirana. Sonja Žorga (2006, str. 174) meni, da mora supervizantka videti povezanost dela in učenja, opravljati mora praktično delo, na supervizijskih srečanjih pa obravnavati konkretne izkušnje iz svoje prakse, imeti mora dobro izhodiščno znanje, v procesu pa mora sodelovati prostovoljno in biti motivirana.

Ko imamo supervizorko in supervizantke, se vzpostavijo okoliščine, v katerih lahko začnemo razpravljati tudi o pogojih, ki so potrebni, da bodo supervizantka in tudi preostale članice skupine, če gre za skupinsko supervizijo, iz supervizije odšla z več in ne manj moči in z novimi spoznanji. Odgovornost supervizorke pa je, da omogoči optimalne razmere za učenje in spremlja profesionalni razvoj supervizantk.

## Pogoji za izvedbo supervizijskega procesa

Osnovni pogoj za uspešno izvedbo supervizije je varen prostor, ki je izmed vseh pogojev za potek supervizije in njeno uspešnost najpomembnejši, še posebej v skupinski superviziji (Proctor, 2008; Ingram, 2004; Milošević Arnold, 2004; Wonnacott, 2012; Howe in Gray, 2013; Morrison, 2005). Richard Ingram (2013) je na podlagi raziskave o tem, kateri so osnovni elementi za izvedbo kritične refleksije, pokazal, da je zelo pomembno, da se vsaka udeleženka v superviziji ves čas procesa počuti varno in lahko odkrito govori o vseh dvomih in stiskah pri svojem delu, ne da bi se bala, da bo zato imela kakršnekoli neprijetne posledice. Tony Morrison (2005) dodaja, da bo šele takrat, ko lahko kot supervizorke zagotovimo varen prostor, v katerem lahko supervizantke razkrijejo in raziskujejo svoje dileme in strahove, supervizija tudi uspešna in bo imela smisel. To gotovo povečuje zaupanje v ravnanje strokovne delavke in pripomore k boljšemu odnosu pri delu s strokovnjakinjami za svoje osebne izkušnje stiske.

Brigit Proctor (1995) je zapisala, da je naloga supervizorke ta, da pomaga supervizantki pridobiti občutek sprejetosti in varnosti, kajti šele takrat, ko se bo supervizantka počutila varno, bo sposobna pogledati na svojo izkušnjo in bo lahko izzvala samo sebe, kaj bi lahko bilo drugače, in šele takrat bo lahko vrednotila samo sebe in svoje lastne spretnosti. Brez ustreznega in varnega prostora bo težko sprejela na primer kritične povratne informacije ali bo slišala, kaj ji hočemo povedali. Če želimo uspešno izvajati refleksijo, nujno potrebujemo varno ozračje, v katerem lahko ljudje iščejo nove alternative za situacijo.

Varno ozračje ni nekaj, kar bi lahko bilo, temveč ga moramo soustvariti vsi udeleženi v procesu. Soustvarjanje tega pa se začne z oblikovanjem pravil in pripravo supervizijskega dogovora, ki nam je v celotnem procesu v oporo pri delu. V supervizijskem dogovoru tako skupina izoblikuje pravila, ki jih mora vsaka članica ves čas procesa dosledno upoštevati. Pomembno določilo tega dogovora je upoštevanje zaupnosti in spoštovanje posameznikovih izkušenj.

Naslednji pogoj za uspešno izvedbo supervizije je motivirana supervizantka (Milošević Arnold, 2004). Zaželeno je, da je supervizija



prostovoljna in da so udeležene samo tiste članice, ki so motivirane za delo in učenje v superviziji. Poleg prostovoljnosti je pomembno, da supervizantka verjame, da si bo s tem povečala strokovnost kot tudi pridobila na osebnem področju. Sodelovanje »pod prisilo«, če tako sklene nadrejeni, če je strokovna delavka »na vrsti« ali pa to predlaga celo socialna inšpekcija, največkrat nima pravega učinka. Pri odločitvi in motiviranosti pa ima pomembno vlogo tudi supervizorka, ki mora jasno povedati, kaj lahko supervizantke pričakujejo od supervizijskega procesa in kaj supervizorka pričakuje od njih. Supervizantke morajo imeti izbiro: ali se bodo odločile za sodelovanje na superviziji ali ne. Ta izbira se zgodi na podlagi predhodne faze supervizijskega procesa.

Milošević Arnold (2004), Wonnacott (2014), Henderson, Holloway in Milar (2014) trdijo, da je zelo pomemben pogoj ustrezen prostor, saj prostor v veliki meri določa način, kako bomo delali. Najprimerneje je, če lahko članice skupine sedijo na udobnih stoli, ki so postavljeni v krogu. Takšen način se je pokazal kot najučinkovitejši, saj omogoča, da se vse udeležence med seboj vidijo, imajo dovolj razdalje in imamo hkrati možnost, da se ali nagnemo naprej, če želimo kaj pojasniti in se s tem približamo sogovornici, ali se nagnemo nazaj, sprostim napetost, se zamislimo. Krog tudi omogoča enakovrednejši položaj med vsemi vključenimi, saj so v krog vključene vse, tako supervizorka in supervizantka kot preostale članice. Najbolj idealno je če ima skupina stalen, po možnosti nevtralen prostor, v katerem lahko vsaka članica razvije občutek varnosti že zaradi poznavanja prostorskega konteksta. Razumljivo je, da mora biti prostor takšen, ki zagotavlja nemoteno delo, torej brez zvonjenja telefona, trkanja uporabnikov ali sodelavcev na vrata, in seveda to, da srečanja ne slišijo tudi v drugih pisarnah.

Poleg prostora je pomembno tudi ugodno počutje članic skupine v prostoru. Mnoge skupine tako med pravila zapišejo, da bodo npr. prostori razsvetljeni (ker jim daje več pozitivnosti), da bo v skupini dovoljeno pitje kave, čaja, tudi piškoti. Vse z namenom, da se bodo v prostoru počutile domače. Tudi tukaj je potreben jasen dogovor, kako bomo to izvedli. Prehranjevanje med samim procesom lahko namreč močno zamaje skupinsko dinamiko in odvrne pozornost.

Vida Milošević Arnold (2004) med pogoje umesti tudi spodbudno delovno okolje. Avtorica meni, da je pomembno, kakšen odnos ima do supervizije delovna organizacija, v kateri je supervizantka zaposlena. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012) trdita, da je supervizija daleč najbolj sprejeta v organizacijah, za katere je značilna učno-razvojna kultura. Prav tako je Vida Milošević Arnold (2004) zapisala, da so rezultati supervizije vidni tam, kjer vodstvo spodbuja in podpira sodelovanje socialnih delavk v supervizijskem procesu, ker vidi v tem smiselno »investicijo« v strokovne delavke in kakovost njihovega dela (Milošević Arnold 2004). Supervizija je danes vedno bolj prepoznana kot metoda, ki se osredotoča zlasti na profesionalni razvoj in podporo, strokovne delavke pa se vse bolj zavedajo, da lahko s pomočjo redne supervizije bolj pomagajo drugim s tem, da se same nenehno učijo in razmišljajo o svojem delu. Supervizija mora tako biti sestavni del prakse, kot piše tudi v Pravilniku o standardih in normativih (2017). Če se ponovno navežem na angleške izkušnje, je v standardih precej odločneje zapisano, da mora delodajalec nujno zagotoviti supervizijo. Gre za premik od priporočljivih ur supervizije k odgovornosti. Zapisano je, da je odgovornost vsakega delodajalca, da zagotovi primerne pogoje dela in pravo količino dela (torej, da strokovne delavke nimajo več primerov, kot bi jih lahko imele) in da je strokovnim delavkam zagotovljena odlična supervizija (Munro, 2011).

Organizacija mora biti učeča se in mora spodbujati učenje in napredek svojih delavk. Skrbeti mora za pozitivno socialno in delovno klimo, odkrito komunikacijo in imeti podpirajoče vodstvo.

Glede na to, da v našem okolju supervizija še ni profesionalni standard (čeprav je zapisana v pravilniku, trenutno pa je obvezna zgolj za nevladne organizacije<sup>35</sup>) med potreben pogoj sodijo tudi finančna sredstva (Milošević Arnold, 1999; Kobolt in Žorga, 2000). Supervizija je zahtevno strokovno delo, ki ga opravljajo le najbolj kompetentne strokovnjakinje, ki so se za to delo posebej usposobljale in so pridobile tudi licenco. Supervizorko svoje delo opravljajo zunaj delovnega časa. Takšno delo pa je treba tudi primerno nagraditi,

<sup>35</sup> Nevladne organizacije, ki jih financira MDDSZEM, morajo za pridobitev sredstev obvezno imeti supevizorko z licenco, ki izvaja supervizijo za program. Brez tega pogoja program ni financiran.

zato morajo imeti naročniki dovolj sredstev, da lahko supervizorke za opravljeno delo tudi plačajo.

Sama med pogoje za uspešno supervizijo dodajam tudi kreativnost. Menim, da je za uspešno izvajanje supervizije potrebna tudi kreativnost supervizorke. Z uporabo kreativnih tehnik supervizantka poskrbi za to, da so srečanja vedno nekoliko drugačna in spodbujajo nove načine učenja supervizantk. Glede na to, da supervizorka največkrat ne opravlja supervizije v svojem prostoru, temveč v prostoru, kjer delujejo drugi, je pomembno, da se supervizorka na srečanje pripravi in ima na voljo različne predmete, ki jih lahko uporabi kot metodo dela in so ji lahko v pomoč pri predstavitvi obravnavanega primera: na voljo ima veliko pripomočkov, na primer igrač, ki jih lahko uporabljamo za metafore, papir za zapisovanje in risanje diagramov, slike, ki nam vzbudijo asociacije, karte, ki jih lahko uporabi tako pri vzpostavitvi delovnega odnosa kot tudi za razvoj obravnavanega gradiva in supervizantki omogočajo ubesediti počutje in doživljanje.

Vida Milošević Arnold (2004) meni, da je pogoj tudi razpoložljiv čas, saj supervizija zahteva precej sistematičnega dela in časa, ki ne obsega le tistega, ki je potreben za sodelovanje na samih srečanjih, temveč še veliko več (priprave, refleksija, vodenje dokumentacije ipd.). Avtorica poudarja, da je ta čas treba šteti v delovni čas, saj gre za intenzivno delo, ki je namenjeno razvijanju večje kompetentnosti strokovnjaka. V Angliji je to vedno del delovnega procesa. V reformi socialnega dela iz leta 2009 (*Social Work Reform Board*, 2010, par. 2.2.) je zapisano:

Supervizija je integralni element socialnega dela in mora strokovnim delavkam zagotavljati ponovnem vpogled v njihovo vsakodnevno prakso, v odločitve, ki jih sprejemajo, in jim omogočiti učenje in poklicni razvoj ter predelavo tako čustvenih kot delovnih zahtev, ki se od njih pričakujejo.

Tudi v slovenskem okolju je to največkrat del delovnega procesa. Najpogosteje supervizije izvajajo na koncu delovnega dneva (po 14. uri) in še v delovnem času. Obstajajo pa tudi izjeme. Predvsem tam, kjer si supervizijo plačujejo delavke same. Kristina Urbanc (2019) poroča, da jim je na Hrvaškem uspelo zagotoviti celo dan

za supervizijo. Enkrat na mesec imajo supervizantke rezerviran dan, ki ga namenijo zgolj superviziji. Na ta dan obravnavajo več primerov, supervizija pa traja najmanj pet ur.

Da je lahko učenje v superviziji uspešno in učinkovito, je pomembno, da proces traja daljše obdobje in je kontinuiran, intenziven, sistematičen proces, usmerjen k jasnemu cilju. Lea Šugman Bohinc (2020) meni, da je supervizija, kljub njeni sistematičnosti, »sistematično nesistematični proces«, ker z vsakim posebej raziščemo, kako vzpostaviti delovni odnos, ker smo si tako različni. Z vsakim posebej, na svoj način, razvijamo odnose, želene izide, izvirno individualno delo, zato je to nesistematično. Je izvirno. A kljub temu je za vsem tem skrb za to, da to sistematično razvijamo. Torej je tudi sistematični proces.

Sistematičnost procesa zagotavlja tudi supervizijski cikel srečanj, ki traja določeno obdobje, zato supervizijo poimenujemo proces. Dolžina supervizijskega cikla je odvisna od dogovora, ki ga skupina sprejme. Kljub temu, da smo v našem okolju prevzeli nizozemski model supervizije, ki obsega 20 srečanj (Milošević Arnold, 1999)<sup>36</sup>, je raziskava Videmšek (2019) pokazala, da ta proces lahko traja tudi eno leto (10 srečanj), z možnostjo podaljšanja na dve leti (20 srečanj), s srečanji, ki potekajo enkrat na mesec, z odmori v poletnih terminih. Za vsako srečanje imajo supervizorke na voljo vsaj uro in pol časa, odvisno od velikosti skupine in dogovora. Minimalni pogoj pa je ura in pol, če se obravnava po eno supervizijsko vprašanje. Seveda pa je za številčnejše skupine potrebnega več časa.

Cikel je tako odvisen od dogovora in tudi od velikosti skupine. Če ima skupina več kot osem članic in je dolžina posameznega srečanja dolga 1,5 ure, je cikel desetih srečanj neuporaben, saj vse supervizantke ne bodo imele možnosti predstaviti primere. Pomembno je namreč, da s supervizijskim procesom zagotovimo enake možnosti za vse udeleženke in da se sliši glas vseh vključenih v supervizijski proces.

Sistematičnost supervizijskega procesa pa zagotavljajo vnaprej opredeljene faze supervizijskega cikla.

<sup>36</sup> Sonja Žorga (2006, str. 286) navaja, da je cikel supervizijskega procesa dolg od 15 do 20 srečanj.

## Faze supervizijskega ciklusa

Večkrat sem že omenila, da je supervizija proces. V njem skupina sistematično napreduje proti določenim ciljem. Je niz dogodkov, srečanj, na katerih skupina uporabi vse izkušnje in sposobnosti posameznih članic. Je oblika srečevanja, ki jih vodi supervizorka. Proces je ena od ključnih lastnosti, po katerih se supervizija razlikuje od konzultacije<sup>37</sup> in ki superviziji daje dodano vrednost. Proces namreč omogoča, da se na eni strani supervizorke povežejo, da vzpostavijo delovni odnos in da lahko razvijajo nove oblike dela, na drugi strani pa, da strokovno napredujejo in se razvijajo.

Za vsak supervizijski proces velja, da poteka v interakciji z drugimi. V supervizijskem procesu neposredno sodelujejo supervizorka in supervizantka ter članice skupine, kadar gre za skupinsko supervizijo. Vida Milošević Arnold (2004) dodaja, da so posredno v procesu udeležene tudi strokovnjakinje z osebno izkušnjo in delovno okolje supervizantke. Interakcije med udeleženkami se skozi faze spreminjajo, zato ima vsaka faza tudi svoje značilnosti. Vsem pa je skupna značilnost, da supervizijski proces, ne glede na fazo, poteka v supervizijskem odnosu, ki je ključen za uspešno supervizijo.

Temelj učinkovitega supervizijskega odnosa sta medsebojno zaupanje in spoštovanje znanja in izkušenj supervizantke. Sonja Žorga (2006, str. 181) trdi, da supervizorka dela s pomočjo odnosa, supervizantka pa se s pomočjo tega odnosa uči. Od kakovosti odnosa je

37 Za razliko od supervizije je konzultacija enratni dogodek, v katerem sodelujeta konzultant (ta svetuje) in konzultator (oseba, ki išče pomoč, nasvet). Vida Milošević Arnold (1999, str. 9) trdi, da je konzultacija v socialnem delu proces reševanja problema, v katerem posameznik, skupina, organizacija ali skupnost, ki se spoprijema s težavami pri delu, dobi nasvete. Konzultacija je tematsko usmerjena, strokovnjak jo poišče, ko naleti na problem, ki mu sam ni kos, praviloma je diskontinuirana z izjemo dogovorjene, lahko več mesecev trajajoče konzultacije z mentorjem oz. tutorjem med pripravništvom. Konzultacija ni vnaprej dogovorjena, ampak se zgodi po potrebi. Vedno je prostovoljna, temelji na potrebi rešiti konkreten strokovni problem. Od supervizije se konzultacija razlikuje tudi po odgovornosti. Konzultant je odgovoren le za svoje delo, za rešitev problema je odgovoren iskalec strokovnega nasveta; supervizorka pa je odgovorna za supervizijski proces, v tem kontekstu je pomembno njeno poznavanje skupinskega dela, procesov v skupini, vzpostavljanje delovnega odnosa, vzpostavljanje dialoga in komunikacije na sploh. Konzultacija je usmerjena na reševanje konkretnega problema znotraj konkretnega primera, supervizija pa omogoča refleksijo o celotnem delovnem kontekstu supervizantke.

v veliki meri odvisno, koliko in kaj se bo supervizantka naučila. Pri tem je seveda pomembno, da supervizorka pozna učne sloge supervizantke in hkrati dopušča, da supervizantka išče sebi lastne poti. Glede na to, da je supervizija učenje, ki vključuje integrirano delovanje vsega organizma (mišljenje, čustvovanje, zaznavanje in vedenje), pa je pomembno, da je ta odnos oseben in spoštljiv.

Za vsak proces velja, da poteka po določenih, vnaprej predvidenih delovnih fazah, in tudi v superviziji ni nič drugače. Različni avtorji sicer opredeljuje različno število delovnih faz. Sonja Žorga (2006, str. 193) omenja štiri faze, in sicer: pripravljalno, začetno, delovno in sklepno. Vida Milošević Arnold (2009) navaja sedem faz: predhodno ali uvajalno (priprava), uvodno ali začetno (2 ali 3 srečanja), delovno (srednja), vmesno evalvacijo, sklepno fazo, sklepno evalvacijo, slovo. Obe avtorici upoštevata cikel 20 srečanj.

Delovne faze so tako odvisne od dolžine cikla in od tega, kako podrobno je opredeljena posamezna faza. Ne glede na število faz in podrobnost razdelitve je vsem skupna sistematičnost supervizijskega procesa, ki zagotavlja, da se proces izpelje od spoznavanja do končevanja, ter spoznanje, da ima vsaka faza svoj namen in je vzpostavljena z namenom, da se delovni odnos med udeleženkami pogloblja in se udeleženkam v procesu omogoča nova spoznanja.

Na podlagi desetletnega vodenja supervizijskih procesov bi faze razdelila na dva dela, in sicer fazo informiranja in fazo formiranja skupine. Faza informiranja začne pred samim začetkom dela. V tej fazi imajo supervizantke možnost odločanja o tem, ali se bodo priključile skupini ali ne. Faza formiranja skupine je potem razdeljena na tri dele. Prvi del je vzpostavitev delovnega odnosa, kjer se postavijo temelji za delo, drugi del je delovna faza, kjer se obravnava delovno gradivo iz prakse, tretji del pa sklepna faza z evalvacijo.

Poudariti želim, da struktura delovnih faz omogoča, da se v supervizijskem procesu postopno razvije supervizijski odnos, da v ciklu sodelovanja nobene izmed faz ne moremo preskočiti, temveč so nam faze v podporo pri strukturiranju in razumevanju procesa in prepoznavanju dinamike dela v skupini.

Delovne faze vključujejo različno število srečanj. Največkrat je eno srečanje namenjeno vzpostavljanju skupine, devet srečanj delovni fazi in eno srečanje sklepni fazi. Vsekakor ne bi želela, da na faze

gledamo togo in nefleksibilno, saj se nam lahko zgodi, da je denimo uvodna faza zaradi različnih izkušenj daljša (in ne pomeni zgolj eno srečanje). To se je v času izvajanja supervizije na daljavo pokazalo kot izjemno pomemben element.<sup>38</sup> S tem, ko se je proces supervizije prenesel v digitalno okolje, se je vedno znova kazalo, da strukture, ki jo imamo v živo, ne moremo preprosto prenesti na spletno izvedbo. Analiza izvajanj je pokazala tako prednosti kot slabosti takšne izvedbe. Želim samo poudariti, da je treba tako za vzpostavitev skupine kot tudi za izvedbo posamezne faze imeti več časa kot sicer.

Posamezne faze so namenjene poglobljanju odnosa, v vsaki fazi je moč videti tudi razvoj skupine, zato ne čudi, da Alenka Kobolt (2004, str. 30) delovne faze opredeli na podlagi formiranja skupine, in sicer: 1. oblikovanje, 2. faza konfliktov, 3. normiranje in vzpostavitev pravil, 4. delovanje, končevanje.

Na faze lahko pogledamo iz različnih perspektiv. Sama vam bom v nadaljevanju predstavila delovne faze, ki so se pri vodenju skupine pokazale kot najučinkovitejše in vključujejo tudi elemente formiranja skupine. Predhodna faza ali faza informiranja, faza vzpostavljanja sodelovanja, delovna faza in faza slovesa z evalvacijo.

### *Predhodna faza – faza informiranja*

Predhodna faza je dogajanje pred začetkom supervizije, je priprava nanjo. Osebno menim, da je predhodna faza najpomembnejši element v okviru odločitve za supervizijski proces. Supervizija je proces,

38 V času pisanja monografije smo bili priče novim razmeram, ki so vplivale na naša življenja. V mestu Vuhan na Kitajskem so se decembra 2019 pojavili primeri neobičajne pljučnice. Potrjeno je bilo, da okužbe povzročata novi koronavirus, imenovan virus hudega akutnega respiratornega sindroma 2 oziroma SARS-CoV-2. Bolezen, ki jo omenjeni virus povzročata, pa imenujemo koronavirusna bolezen 2019 ali covid-19. Ker se je novi virus v razmeroma kratkem času razširil po vsem svetu, je Svetovna zdravstvena organizacija 11. marca 2020 razglasila pandemijo (Tomašič, 2020, str. 107). Prvi primer okužbe je bil v Sloveniji uradno dokumentiran 4. marca 2020, temu pa je sledila prva večja epidemija v zgodovini samostojne države (Hacin Beyazoglu, Babnik in Lep, 2020, str. 12). Zaradi predpisanega dela od doma in priporočenega dela na daljavo so mnoge storitve zastale, tudi supervizija. Čeprav so se supervizorke trudile, da bi delo s skupinami nadaljevale, je večina supervizijskih procesov zastala. Le redke so poročale, da izvajajo supervizije na daljavo. Vsekakor pa smo tudi vse, ki smo izvajale supervizijo na daljavo, glede na povratne informacije supervizantk, videle, da supervizije na daljavo ni mogoče nadomestiti z delom v živo (Videmšek, 2021).

ki traja daljše obdobje, zato ni nepomembno, kdo v tem procesu sodeluje in kako. Predhodna faza je čas spoznavanja in usklajevanja pričakovanj, v kateri vsi sodelujoči v tem procesu zberejo vse informacije, ki jih potrebujejo za odločitev glede vstopa v supervizijski odnos. V tej fazi se supervizorka predstavi. Predstavi svoje dosedanje izkušnje kot supervizorka in predstavi model supervizije, ki ga uporablja. Prav tako poda osnovne informacije o namenu supervizije, ciljih supervizijskega procesa, pričakovanjih in poda osnovne informacije o tem, kako poteka supervizija, o trajanju sodelovanja, kako pogosto potekajo srečanja, kaj pričakuje od supervizantk in podobno.

Predhodna faza je ne le čas, da supervizantke spoznajo namen supervizije in prihodnjo supervizorko, temveč tudi čas, da supervizorka spozna, kdo so potencialne supervizantke, katero delo opravljajo, kakšne so njihove delovne izkušnje, kakšne so njihove izkušnje s supervizijo. Največkrat supervizorka poizve, kaj že vedo o superviziji, ali se odločajo zanjo same, in predvsem, kakšna so njihova pričakovanja glede supervizije. Supervizorka se pozanima o instituciji oziroma področju, kjer delajo prihodnje supervizantke.

Predhodna faza je tako namenjena uglasovanju, da vidimo, ali bi lahko vstopili v ta proces na podlagi vseh slišanih informacij. Gre za primerjavo pričakovanj med supervizorko in supervizantkami. To je čas, ko se supervizantke in supervizorka lahko še odločijo, ali bi bilo sodelovanje glede na predstavljeno možno. Če je ob začetnih pogovorih prišlo na dan kaj, česar supervizorka nikakor ne prenese (denimo diskriminacijska usmerjenost ene izmed supervizantk), je treba o tem spregovoriti, saj lahko to pomeni precejšnjo oviro za sodelovanje, tudi če to ni v neposredni zvezi z delom, ki ga supervizantka opravlja. Smiselno je, da supervizorka takšnih reakcij ali pogledov ne spregleda, temveč spregovori o pomislekih in dilemah. Vida Milošević Arnold (2004) nas sicer opozori, da je pri tem treba upoštevati, da si strokovne delavke ne morejo izbirati strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje stiske, ki uporabljajo storitve socialnega varstva, in da se v praksi pogosto srečujejo z miselnostjo, vrednotami, predsodki in usmerjenostjo, s katerimi se osebno ne morejo strinjati, vendar jih to praviloma ne sme odvrniti od dela s takšnim človekom. Zato tudi supervizorka v podobnih

primerih lahko sprejme izziv in vzpostavi s takšno supervizantko poklicni odnos.

Če skupina ugotovi, da bi lahko sodelovala, supervizorka s prihodnjimi supervizantkami poskuša uskladiti čas za supervizijska srečanja, dogovori se za začetek in pogoje supervizije. Za zagotovitev vseh potrebnih pogojev za nemoten potek supervizije je odgovorna supervizorka.

Jane Wonnacott (2004) trdi, je pred začetkom vodenja supervizijskega procesa pomembno, da:

- se v dialogu z organizacijo pozanimamo o načinu delovanja organizacije in o tem, kaj bi bilo najučinkovitejše učenje za supervizantke, kakšno obliko podpore bi potrebovale;
- prevzamemo odgovornost in se pogovorimo z vsemi vključenimi v proces o njihovih pričakovanjih, ciljih, ki jih želijo doseči;
- jasno povemo in pojasnimo, kako bodo potekala srečanja, kaj lahko udeleženske pričakujejo, kako lahko v supervizijskem procesu supervizantke in članice skupine podpremo, da bomo dosegle tako individualne kot skupinske cilje.

Šele na podlagi predhodne faze se potem nadaljuje cikel in se vzpostavi sodelovanje, ki preide v fazo vzpostavljanja skupine.

#### *Faza vzpostavljanja sodelovanja*

Po odločitvi za vstop v supervizijski proces se začne prva faza supervizijskega procesa. V tej fazi supervizorka s sodelujočimi opredeli pravila delovanja skupine in oblikuje ter razjasni, kakšne cilje so si supervizantke določile (tako individualno kot na ravni skupine).

Faza se začne z vzpostavljanjem pravil skupine, ki jih je treba določiti in jih tudi sprejeti. Vida Milošević Arnold (2004) meni, da sprejeti pravila v superviziji pomeni, da jih vsi sodelujoči ne le formalno sprejmejo, temveč tudi ponotranjijo (internalizirajo). Postati morajo del njihovega ravnanja in odnosov ves čas trajanja supervizije, torej za določeno obdobje.

Najpomembnejši del vzpostavljanja skupine je oblikovanje dogovora o sodelovanju (več o dogovoru ste lahko prebrali v tretjem

poglavju). V tej fazi se tako postavijo temelji za nadaljnje delo, katerih ključni element je predvsem vzpostavitev delovnega odnosa, dobre komunikacije in dobrega ozračja. Seveda pa se to ne zgodi samo od sebe, supervizorka mora to znati ustvariti. Njena naloga je, da že na začetku zagotovi ustrezne pogoje za učenje, med katere sodijo varnost, odkritost, stvarnost in primeren prostor. Ozračje pri vzpostavljanju skupine nakazuje način nadaljnega dela, pri tem pa sta zaupnost in varnost ključni, kajti to je faza spoznavanja, uglaševanje med seboj, vzpostavljanja zaupnega odnosa in varnega ozračja. Ustvarjanje ozračja in izgrajevanje odnosa seveda nista enkratni dejanji, temveč sta trajen proces, a je vendar prav od začetne faze odvisno, kakšne temelje bomo postavili za prihodnje sodelovanje. Čeprav je glavni namen vzpostavljanja pravil in dogovora, je to faza, ki presega zgolj formalizacijo strukture in vsebine srečanj.

To je faza oblikovanja skupine, za supervizorko pa so ključne tehnike oblikovanja pričakovanj in oblikovanja jasnih dogovorov. V tej fazi vsaka supervizantka odkriva svoje negotovosti, išče svoje mesto v skupini, ugotavlja, kaj bo njen prispevek k razvoju skupine. To je faza, v kateri se oblikujejo odnosi na različnih ravneh, tako na ravni supervizorke in članic skupine kot tudi med članicami samimi. Če tudi so se članice skupine morda dobro poznale, je to priložnost, da se spoznajo na drugačen, nov način. Gre za fazo oblikovanja, ker supervizorka in supervizantka oblikujeta način sodelovanja, spoznavata druga drugo in vse okoliščine, v katerih poteka delo supervizantk, način učenja s pomočjo supervizije, njene cilje, možnosti in omejitve.

To je faza oblikovanja ciljev, pri tem pa moramo vedeti, da cilji, ki si jih določi supervizorka niso identični s cilji supervizantk. Temeljni cilj supervizorke je, da bi pri supervizantkah dosegla spremembe, zaradi katerih bodo bolje funkcionirale v svojih poklicnih vlogah, da supervizantke podpre na tej poti in jim omogoči poklicni razvoj, da bodo vsaka zase razmišljale o ciljih, ki jih želijo doseči.

Medsebojno spoznavanje članic skupine je pomembno, saj se s supervizijo začne intenziven proces sodelovanja (vsaj za eno leto). Med sodelujočimi se bo v tem času vzpostavil osebni odnos, ki bo podlaga za učenje vsake vključene v ta proces. To bo učenje o delu in o njih samih. Šele ko se sodelujoče nekoliko bolj spoznajo, lahko ugotovijo, ali bodo lahko uspešno sodelovale v supervizijskem procesu.

Ta faza tako vključuje tri temeljne elemente:

1. oblikovanje dogovora in pravil sodelovanja,
2. opredelitev ciljev,
3. vzpostavitev supervizijskega odnosa.

Naloga supervizorke so vzpostaviti odnos, dogovoriti se o pravilih delovanja in spodbuditi supervizantke k razmisleku o sebi, svojem delu, odnosu drugih do sebe in svojih odnosih do ljudi, s katerimi dela (strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje in sodelavcev), in o pričakovanjih, ki jih imajo od supervizije.

Naloga supervizantke pa je razmišljati o tem, kaj jo spodbuja k učenju, kakšne pogoje potrebuje za učenje. V tej fazi je pomembno je, da vsaka zase poskuša ugotoviti, s čim se želi ukvarjati, katere delovne situacije so zanjo obremenjujoče, kaj ji pogosto povzroča občutek nelagodja in nezadovoljstva in katere situacije ji zbudajo občutek zadovoljstva. Vse to je pomembno za formuliranje ciljev supervizije in za postavljanje konkretnih supervizijskih vprašanj, ki jih bo s supervizorko in ob podpori drugih supervizantk na srečanjih razčlenjevala. Seveda supervizorka sodeluje tudi že pri določanju supervizijskih ciljev, pri tem pa skrbi, da so ti določeni čim stvarneje (podrobneje o tem v tretjem poglavju).

Vzpostavitev dogovora omogoča vstop v delovno fazo.

### Delovna faza

Kadar govorimo o superviziji, imamo najpogosteje v mislih prav delovno fazo. Delovna faza je najdaljše in najustvarjalnejše dogajanje v supervizijskem procesu. Začne se takoj, ko vzpostavimo dogovor, in traja vse do evalvacije. Ta del je srž supervizije, saj supervizantke predstavljajo dileme in situacije iz prakse, za katere iščejo nove načine ravnanja.

Za delovno fazo je značilno, da je to delo s supervizijskim gradivom, ki ga supervizantka pripravi za srečanje. Vida Miloševč Arnold (2004) meni, da je to delo, ki poteka s pomočjo zgodb, podrobnih opisov konkretnih situacij iz delovnega okolja supervizantk in delovnih oziroma supervizijskih vprašanj, ki jih te postavljajo, da bi se s pomočjo supervizijske analize nekaj naučile.

Na podlagi analize supervizijskega gradiva (Videmšek, 2019) lahko zapišem, da so vsebine v superviziji odvisne od več dejavnikov. Vsebina supervizije je odvisna od tega:

1. *Kakšen dogovor smo sprejeli* (npr. delo na konkretnih delovnih primerih, razreševanje situacij, ki se pojavljajo v praksi, učenje novih pristopov ipd. ali ukvarjanje s sabo, z osebnostno rastjo). Temelj za obravnavo gradiva je dogovor kot osnovni bonton za srečanja. Skupaj moramo soustvariti ta dogovor in že na začetku opredeliti, kaj bo vsebina naših srečanj, kakšne cilje si določimo kot posameznice in kot skupina in kako si predstavljamo, da bomo to dosegli.
2. *Od konkretnega konteksta, supervizijskega gradiva* (s kom delamo, kakšna je ustanova, konkretni primer).
3. *Od supervizorkine predhodne izobrazbe, njenih znanj in izkušenj*<sup>39</sup>. Ne glede na supervizorkino predhodno izobrazbo ali program, ki ga je končala, je odgovornost za rešitev situacije vedno supervizantkina. Ona mora sprejeti rešitev, na svoj način. Supervizorka ji pomaga pri iskanju rešitev, ki jih sama oblikuje. Supervizorka in preostale članice ji pri tem samo pomagajo (s podporo, idejami, razširitvijo pogleda na situacijo). Rešitev in izbira sta vedno prepuščeni supervizantki. Mi ji lahko pri tem samo pomagamo in skupaj z njo iščemo nove možnosti in jo podremo pri njenem raziskovanju rešitve.
4. *Od stopnje poklicnega razvoja supervizorke*. Tudi supervizorke pri izvajanju supervizije nadgrajujejo svoje znanje in prehajajo skozi različne faze razvoja. Na podlagi pregleda literature (Kadushin, 1985; Kobolt in Žorga, 2000) bi lahko razvoj supervizorke razdelila vsaj v tri faze, in sicer: vajeništvo, integracijo vodenja z razumevanjem procesov in mojstrstvo. Prva stopnja je značilna za supervizorke začetnice, zato ga ome-

<sup>39</sup> Videmšek (2020) v raziskavi pokaže, da je v Sloveniji od 96 supervizorjev, ki so vpisani v imenik supervizorjev pri Socialni zbornici, 31 takšnih, ki po osnovni izobrazbi niso socialni delavci (psihologi 12, pedagogi 6, teologi 4, sociologi 3, profesorji defektologije 3 ter po en organizator, delovni terapevt in doktor medicine). Prav tako je pester nabor programov, ki so jih dokončali supervizorji za pridobitev licence supervizorjev (Tempus, usposabljanje za družinsko terapijo, usposabljanje za supervizorje na Fakulteti za socialno delo, specializacije) (arhiv Socialne zbornice; Videmšek, 2020).

njeni avtorji poimenujejo kot vajeništvo (Kadushin, 1985; Kobolt in Žorga, 2000). Za to fazo je značilna negotovost. Supervizorka se v njej prvič samostojno, brez navzočnosti mentorice uči vodenja supervizijskega procesa. Kljub temu, da je doživela intenzivno fazo izkustvenega učenja za pridobitev licence, je to faza, ki supervizorko navdaja z občutki zmedenosti, nemoči, lastne nekompetentnosti. Pri vodenju je manj suverena. V refleksijah o srečanjih pa se sprašuje, ali je uspešna pri vodenju, ali pridobivajo supervizantke ustrezno podporo. Supervizorka je tako v tej stopnji usmerjena nase in na svoje strahove pri vodenju, manj pozornosti pa namenja drugim dejavnikom v procesu, ki vplivajo na njeno strukturiranje in izvajanje supervizije. Za to stopnjo je namreč zelo značilno, da se supervizorke oprijemajo metod in tehnik ter naučenih struktur za vodenje procesa. Najpogosteje uporabljajo dve ali tri metode, ki so jih že preizkusile in za katere vedo, da jih v času, ki ga imajo na voljo, lahko izpeljejo. Vloga supervizorke je zanjo nova, zato jo mora še usvojiti. V tej fazi razvoja supervizorka išče svojo pot vodenja in izvajanja supervizije. Druga stopnja v razvoju supervizorke je širjenje pridobljenega znanja in poglobljeno razumevanje supervizije in lastne vloge v njej. Druga stopnja pomeni integracijo vodenja z razumevanjem procesov. Alenka Kobolt in Sonja Žorga (2000, str. 188) to fazo poimenujeta prepoznavanje. Zanjo je značilno, da supervizorka ustvarja sidrišče dela na sebi lasten način. V svoji vlogi postaja vedno samozavestnejša, preizkuša vedno nove metode dela, pripravljena je prevzeti tveganja. Pri vodenju uporablja raznovrstne metode refleksije, odziva se na supervizantko, njeno situacijo, spretnosti in potrebe ter njej prilagodi način vodenja supervizije. Sposobna je usklajevati supervizantkine potrebe z lastnimi in z zahtevami dela, pri tem pa kaže večjo skladnost v načinu razmišljanja in delovanja v superviziji. Kobolt in Žorga (2000) menita, da v tej fazi supervizantka stvarno gleda na lastne moči in šibkosti, zaveda se preferenc, ki jih ima v zvezi s tipom supervizantke in prepozna vpliv, ki ga ima nanjo. Njeno znanje iz supervizije je vedno širše in poglobljeno,

večji pa sta tudi njena samozavest in zaupanje v lastne supervizijske zmožnosti. Zadnja stopnja razvoja pa je mojstrstvo. Supervizorka na tej stopnji ima zelo jasno oblikovana stališča in zahteve za uspešno supervizijo. Na podlagi (izkustvenega) znanja in literature si je oblikovala svoj supervizijski slog dela, ki omogoča supervizantkam samostojnost, varnost in podporo pri učenju (Kobolt in Žorga, 2000, str. 187–189). V tej fazi največkrat supervizorke prevzamejo vlogo metasupervizorke. Izvajati supervizijo je paradigma, ki temelji na učenju iz vsakdanjih strokovnih izkušenj in pomeni učenje iz prakse za spreminjanje teorije.

5. *Od sloga vodenja procesa in tega, kako supervizorka gleda na učenje.* Supervizorka namreč v predhodni fazi natančno opiše proces učenja s pomočjo supervizije in svoj osebni slog, ki ga pri tem uporablja. Čeprav supervizorka pri svojem delu upošteva teoretska dognanja o metodi, modelih, tehnikah in podobnem, na supervizijski proces vendarle pomembno vpliva tudi osebnost supervizorke. Osebnost namreč določa njeno osnovno usmerjenost in slog, ki ga uporablja pri supervizijskem delu.

Ne glede na omenjeno vsebino bi na podlagi analize zbranega supervizijskega gradiva (Videmšek, 2019) razsežnosti obravnave v superviziji razdelila na štiri kategorij, in sicer:

1. *analiza medsebojnih odnosov:* vprašanja, ki se navezujejo na odnose (tako znotraj organizaciji kot tudi do strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje in njihovih svojcev),
2. *analiza ravnanj in postopkov:* vprašanje ravnanja – določanja meja (želja po učenju in pridobivanju spretnosti asertivnega ravnanja in določanja omejitev, ravnanje s konflikti),
3. *ozaveščanje:* vprašanja pri ravnanju z negotovostjo (ravnanje z ranljivostjo, vprašanja o pridobivanju spretnosti za več kompetentnosti za ravnanje s čustvi in vprašanja, povezana z osebnim razvojem),
4. *analiza postopkov in uporabe konceptov dela:* vprašanja, povezana s preverjanjem konceptov, prepričanj (področje ideologije), kako v praksi upoštevati perspektivo moči, okrevanje, kaj pomeni učenje iz napak in kaj učenje iz uspehov.

Kate Howe in Ivan Gray (2013, str. 6) menita, da kljub temu, da so lahko vsebine zelo različne in vsebujejo najrazličnejše teme, jih lahko strnemo v štiri osnovne kategorije:

- Diskusija o konkretni delovni temi, ki je največkrat glavna vsebina supervizijskega srečanja s ciljem, da se preveri, ali je delo opravljeno, in se zadovolji poklicne standarde.
- Aspekt vodenja in upravljanja: v zadnjem času se socialne službe srečujejo s stresom, so v skrbeh za prihodnost in jih skrbi za druge.
- Kakovost odnosov z drugimi člani tima: socialno delo ni praksa, ki bi delovala v izolaciji, in supervizantke imajo veliko ljudi, s katerimi morajo poklicno sodelovati ne glede na njihovo drugačno znanje, možne konflikte interesov ipd.
- Diskusija o razvoju stroke, ki je pogosto povezana z vodenjem primerov, kot vir za nenehne spremembe služb, storitev.

Vse omenjene teme so med seboj povezane in vse je treba preučiti v konkretnem kontekstu dela z gradivom, s katerim supervizantka pride na srečanje. Ključno pri obravnavi gradiva pa je, da je gradivo aktualno, da so spremembe še možne in da se supervizorka zaveda tveganja ob zanemarjanju določene teme (Field in Brown, 2010, str. 66). Cilj supervizije je prepoznati supervizijsko temo, saj je tema odziv na situacijo, na vzorce, ki jih strokovna delavka uporablja pri svojem delu.

Zaradi kompleksnosti nepredvidenih situacij, s katerimi se strokovne delavke srečujejo pri svojem delu, pa je treba gradivo, ki ga na srečanje prinese supervizantka, obravnavati na treh ravneh. Vsako supervizijsko vprašanje tako analiziramo na treh ravneh, in sicer kognitivni (vpogled v to, kako delam – spoznati, kako delam), vedenjski (vpogled v to, kako ravnam v določeni situaciji – sposobnost za analizo starih vzorcev in preizkušanje novih) in čustveni (vpogled v to, kako čustveno doživljam situacijo in kako ravnam v njej). Na kognitivni ravni delujejo osebne vrednote strokovnjaka, ki pogosto močno vplivajo na presojo položaja strokovnjaka za svojo osebno izkušnjo in usmerjajo strokovna ravnanja, niso pa vedno skladne s poklicnimi vrednotami. Na čustveni ravni se lahko pojavijo dileme v zvezi z odgovornostjo – koliko je strokovna delavka odgovorna

za odločitve strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje. Gre za prevzemanje prevelike odgovornosti nase in s tem nepriznavanje kompetentnosti strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje? Omenjene ravni omogočajo, da lahko supervizantka doživi spremembe v svojem načinu ravnanja in situacijo osvetli iz več zornih kotov, pri vsem tem pa je pomembno, da moramo upoštevati etična načela ravnanja v superviziji.

Obravnava na treh ravneh da supervizantki vedno možnost preverjanja in analize svojega razumevanja konkretnega problema, svoje čustvene vpletenosti v odnosu do strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje in njihovega problema in hkrati svojega vedenja v poklicni vlogi. Pri tem gre hkrati za integracijo znanj in spretnosti poklicnega in osebnostnega razvoja.

Glede na to, da je ta delovna faza najdaljša faza supervizijskega cikla, je zanjo značilno, da se v njej supervizorka med seboj dodobra spoznavajo in povežejo. V tem delu se nazorno kažejo značilnosti razvoja skupine<sup>40</sup> in skupinske dinamike (Stritih, 1999; Pactor, 1999; Vec, 2004; Kobolt in Žorga, 2000). Skupina postane zelo zagreta za delo, saj se vidi napredek, dosežki pa postanejo opazni. V tej fazi postane skupina bolj povezana in torej bolj sproščena, razprave postanejo poglobljene in odkrite. Sonja Žorga (2006, str. 200) trdi, da je to čas, v katerem supervizorka vzajemno odkrivajo vzorce vedenja, moči in šibkosti vseh članic skupine. Njihovo razkrivanje tem in prepoznavanje poteka ob delu s konkretnimi supervizijskimi vprašanji postaja vedno bolj poglobljeno. Sprotna evalvacije posameznih srečanj pa jim pomagajo pri spoznavanju supervizije in njenih rezultatov. Postopno se tako naučijo uporabljati supervizijo kot orodje za

<sup>40</sup> Alenka Kobolt in Sonja Žorga (2006) sta faze razvoja skupine povzeli po Lewinu. V prvo fazo sodi priključitev v skupino in orientacija, ki jo zaznamujejo negotovost, iskanje varnosti in evlavacija pričakovanj. V drugi fazi se dogajajo interakcije med člani skupine, iskanje pozicij članov skupine ter prvo oblikovanje statusov in vlog med člani. V tretji fazi, imenovani zaupanje in intimnost, so tekmovalni vzgibi že preseženi in med člani so doseženi minimalni konsenzi o nalogah. V tej fazi se večata sodelovanje in medsebojna pomoč. Četrto fazo odlikuje stopnjevanje začetnih procesov ob hkratni diferenciaciji, vztrajanju pri vlogah in pozicijah, razvoju »skupinske identitete«, t. i. občutka za mi, ki krepi skupinsko kohezijo in omogoča skupinsko storilnost. Peta faza pa pomeni fazo ločevanja oziroma končevanja skupine s spremljajočimi čustvi (ki niso vselej pozitivna) in pripravo članov na odhod (Kobolt in Žorga, 2000, str. 73).



spremembe v praksi in izkušnje s srečanj začnejo vključevati v svoje poklicno življenje.

Za delovno fazo so značilni vzporedni procesi, imenovani paralelizem (Vodeb Bonač, 1996, str. 55; Milošević Arnold, 1999, str. 20; Žorga, 2006, str. 201), v katerih se določeni vidiki iz poklicnega življenja dogajajo tudi v supervizijski skupini in supervizijskem odnosu. Supervizantka z načinom, kako predstavi določen primer, nezavedno prevzema in na superviziji predstavi problem tak, kot se ji je pojavil v poklicem odnosu. Tisto, kar se ji dogaja v odnosu s strokovnjakinjo za svojo osebno izkušnjo – socialna delavka ponovi v svojem odnosu s supervizorko ali s supervizijsko skupino. Vzporednica je torej med situacijo, ki jo supervizorka posebej omeni na superviziji, in načinom, kako to situacijo predstavi. To ima za posledico, da se situacija ponovi pred očmi vseh članic skupine, ki se nenadoma znajdejo v nepregledni situaciji nemoči. Šele ko prepoznajo paralelizem, lahko analizirajo proces in iščejo povezave med tem, kaj so na superviziji ugotovile, in tem, kaj se dogaja v delovni situaciji. Analiza vzporednega procesa jim omogoča boljše razumeti dinamiko dogajanja v njihovi delovni situaciji (Žorga, 2006, str. 201–202).

### *Sklepna faza z evalvacijo*

Glede na to, da je bilo sodelovanje med supervizorko in supervizantkami razmeroma dolgo in intenzivno, se je med njimi razvil tudi osebni odnos, ki ga je treba na primeren način prekiniti. Sklepna faza je tako namenjena končevanju procesa. Mnogi avtorji (Milošević Arnold, 2004; Žorga 2006; Henderson, Holloway in Millar, 2014) menijo, da se v tem obdobju ne lotevamo novih tem in primerov, temveč sklenemo naše sodelovanje in se ozremo na celotni proces. Sonja Žorga (2006, str. 202) meni, da je to čas pritiskanja na zavoro. Sklepna faza je čas za analizo procesa s pomočjo evalvacije, ki tako supervizorki kot tudi supervizantkam omogoča pogled nazaj, ovrednotenje določenih ciljev, ki so si jih ob vstopu v supervizijski proces supervizantke določile, pogled na to, kje so na tej poti doseganja ciljev in kaj je tisto, kar bodo lahko uporabile na nadaljnji poklicni poti.

Alfred Kadushin (1985) trdi, da je evalvacija kontinuiran proces in ne zgolj enkratni dogodek, saj se izvaja sproti, zato je tudi sklepna

evalvacija sestavni del celotnega procesa. Opozori, da se na koncu ocenjuje celoten proces, je ocena poteka igre in ne izid tekme, kot se izrazi avtor.

Pozornost namenimo samemu procesu supervizije in pogledjmo sam potek posameznih srečanj. Največkrat se izvaja pisna oblika priprave evalvacije z namenom, da lahko na zadnjem srečanju povemo naše izkušnje in videnje tega procesa. Zapis omogoča strukturiran razmislek o tem, kje smo na poti učenja, hkrati pa nam pisen zapis pomaga pri jasnejšem izražanju na zadnjem srečanju. Vprašanja za sklepno evalvacijo največkrat pripravi supervizorka, ki evalvacijo priredi svojemu načinu vodenja skupine in glede na model supervizije, ki ga pri tem uporabi. Če pri vodenju procesa upošteva razvojno-izobraževalni model, so seveda vprašanja osredotočena na evalvacijo procesa učenja.

Sonja Žorga (1996) navede nekaj možnih vprašanj za evalvacijo. Vprašanja po navadi obsegajo ta področja: kaj sem se novega naučila za svoj poklic; kaj sem se novega naučila o sebi; kaj sem se naučila od drugih udeležencev – od supervizorke in drugih supervizantk; kaj sem se naučila o vlogi supervizantke; kaj so se drugi naučili od mene; kakšen je bil delovni proces v superviziji. Supervizantke v okviru svojih ciljev pogledajo, kje so na tej poti učenja in kaj bi še potrebovale za doseganje ciljev<sup>41</sup>.

Glede na to, da je evalvacija vzajemni proces, ki se ga udeležijo vsi vključeni v ta proces, si na zadnjem srečanju vse udeleženske procesa zaupajo izkušnje in imajo priložnost slišati, kako so ta proces doživljale druge. V tem procesu sodeluje tudi supervizorka. Supervizorka poda svojo oceno glede uspešnosti supervizije, v skladu z vnaprej določenimi jasnimi kriteriji in cilji supervizantke.

Alfred Kadushin (1985) opozori, da evalvacija ni samo pogled na to, kaj je bilo, temveč tudi na to, kar bo. Evalvacija je lahko priložnost, da supervizorka vsaki supervizantki nakaže poti in možnosti za nadaljnje učenje brez supervizije z namenom, da supervizantka to, kar je usvojila v procesu sodelovanja, nadgrajuje in ne zapade v rutino delovnega vsakdana. Supervizorka lahko supervizantke spodbudi za

<sup>41</sup> Podrobnejše načine evalvacije lahko preberete tudi v Kobolt in Žorga (2006, str. 210) in Milošević Arnold (2004).

redno in sistematično analiziranje lastnega dela, za pisanje dnevnika z refleksijami, za vključitev v intervizijsko skupino, za skrb zase.

Vida Milošević Arnold (2004) meni, da je evalvacija priložnost, da vsaka udeleženka izreče vse, kar misli in čuti, saj pozneje za to ne bo več priložnosti. Le tako bodo imeli vsi, ki so bili skupaj v tem procesu, občutek, da je sodelovanje zares končano in da se isti ljudje in na enak način kot v superviziji verjetno ne bodo več srečevali.

Evalvacija je tudi odlična priložnost za razvoj supervizorke, saj dobi supervizorka vpogled v svoje vodenje in v to, kaj bo naslednjič naredila drugače. Evalvacija supervizorki zagotavlja vpogled v to, kaj že zna in kaj bi še potrebovala? Kaj bi lahko naredila drugače? Kako bo vedela, da so se stvari izboljšale?

Mnogi avtorji (Kadushin, 1985; Milošević Arnold, 2004; Proctor, 1999; Kobolt in Žorga, 2000; Žorga, 2006; Henderson, Holloway in Millar, 2014) trdijo, da je pomemben del sklepne faze tudi slovo. Sonja Žorga (2006, str. 204) meni, da je slovo zadnji korak v supervizijskem ciklu, zato ni vseeno, kako ga izpeljemo. Paziti moramo, da ni nenadno in brez končevanja, da se ne razidemo v konfliktu in z nedokončanimi procesi in da se supervizantke ne navežejo na supervizorko. Ritual slovesa pomeni ozaveščanje vseh sodelujočih, da se je obdobje sodelovanja v konkretni skupini ljudi zares končalo. S tem se morajo vse udeleženke sprijazniti, seveda pa lahko pričakujejo, da bodo vstopale v nove medsebojne odnose.

Supervizorka se mora zavedati različnih potencialnih reakcij supervizantk na slovo. Pripravljene morajo biti pomagati, kadar se srečajo z odvisnostjo supervizantk, in obravnavati te občutke s primerno resnostjo, skrbjo in spoštovanjem. Cal D. Stoltenberg in Ursula Delworth (1987) sta ugotovila, da so v zvezi s slovesom v superviziji določene razlike glede na spol udeležencev. Kadar gre za ženske supervizorke in supervizantke, se pogosto dogaja, da se ob koncu supervizije ne znajo dovolj jasno in odločno posloviti. Za moške supervizante pa je značilno, da doživljajo slovo bolj površno in skoraj s pretirano lahkoto, kar lahko pomeni tudi neustrezno končevanje odnosa. Tako supervizanti te občutke potlačijo, namesto da bi o njih govorili in jim namenili potrebno pozornost. Pomembno je, da se supervizorka dobro zaveda dogajanja in občutkov supervizantk in supervizantov, ki jih spremljajo ob slovesu,

in jim tako pomaga predelati te občutke. Seveda pa je konec priložnost za nove začetke.

Sklepna faza je tako sestavljena iz dveh elementov, in sicer evalvacije supervizijskega procesa (ta je lahko pisna ali samo ustna) in slovesa, ki lahko vključuje najrazličnejše rituale. Kot trdi Vida Milošević Arnold (2004) rituali in majhna simbolična darila ob slovesu po eni strani olajšajo slovo, po drugi strani pa lahko tudi zelo veliko povedo o tem, kako so člani v supervizijskem procesu drug drugega doživljali (simbolna sporočila).

Supervizijski proces je sklenjen, ko končamo vse faze in se ustrezno poslovimo. Supervizorka lahko z isto skupino ponovno vzpostavi nov delovni odnos, a mora s skupino znova na začetno fazo. Ta sistematičnost zagotavlja varnost, transparentnost vlog in ohranjanje temeljnih nalog, zaradi katerih se je skupina sestala.

Sistematičnost supervizije pa ni vidna samo v fazah supervizijskega cikla. Sistematičnost se kaže tudi na posamičnih supervizijskih srečanjih. Supervizija tako ni nekaj, kar se preprosto zgodi, temveč je načrten, premišljen in strukturiran način vodenja skupine na poti k želenim ciljem. Ne glede na to, v kateri fazi je skupina, imajo vsa srečanja svojo strukturo. Struktura srečanj pa zagotavlja, da supervizija ni klepet ob kavi, temveč strukturiran način dela za spremembe.

### Struktura supervizijskega srečanja

Supervizijska srečanja imajo po navadi svojo strukturo. Struktura je odvisna od sloga supervizorke in od tega, kaj supervizorki pomeni osebni model vodenja, kako se je sama izobraževala za supervizorko in kaj ji je koristilo pri supervizijah, kjer je bila udeležena kot supervizantka. Ker je supervizija tudi umetnost, kreativni prostor, kot je to imenovala Lilja Cajvert (2001), ima vsaka supervizorka prosto izbiro, kako bo zasnovala in vodila posamezno srečanje. Nikakor ni nujno, da upoštevamo, kar bom predstavila v nadaljevanju. A ne glede na to, kako si kot supervizorka strukturiramo srečanje, je pomembno, da je v tem srečanju dovolj prostora za refleksijo in delo na konkretnem primeru, za razbremenitev, za proslavljanje dosežkov in pogled na to, kaj smo se naučili in kaj bomo lahko prenesli v prakso. Penny

Henderson, Jim Holloway in Anthea Millar (2014, str. 49) so zapisali, da vsaka supervizorka, ki želi dobro izpeljati supervizijsko srečanje in biti učinkovita pri tem, oblikuje svoje navade vodenja tega procesa. Minimum je ta, da je to oblika, ki ima začetek, delovno fazo in končevanje, pri tem pa ima začetna faza dva dela: ugotoviti počutje supervizantk in skleniti dogovor o delovnem srečanju, sledita delovna faza in obravnava konkretnega primera. Srečanje se vedno sklene z evalvacijo srečanja.

Vida Milošević Arnold (1997) je zasnovala strukturo supervizijskega srečanja, ki temelji na šestih elementih srečanja, in sicer: notranja osvetlitev situacije, refleksija o prejšnjem srečanju, dogovor za srečanje, analiza gradiva, evalvacija, dogovori za naprej. To je okvir, ki omogoča, da se sliši glas vseh vključenih, tudi tiste, ki ni v ospredju kot supervizantka. Takšna struktura srečanja zagotavlja, da se proces učenja v resnici lahko zgodi. Posamezni elementi srečanja omogočajo, da se lahko vzpostavi dober delovni odnos v skupini, in hkrati pripomorejo k temu, da srečanje ni zgolj delo in obravnava konkretnega supervizijskega vprašanja, temveč tudi poročanje o lastnih občutkih in doživljanju v tem trenutku, tukaj in zdaj. Omenjena struktura nakazuje na to, da je supervizija formalen odnos, v katerem je naloga supervizorke, da ohranja profesionalnost, ne zgolj radovednosti, temveč tudi zavezanost na delo in prizadevanje za polklicni razvoj supervizantke in članic skupine.

Poglejmo možno strukturo supervizijskega srečanja in kakšna je pri tem vloga supervizorke. Struktura naj bo zgolj kot možen okvir. Vsekakor je izbira strukture stvar supervizorke. Sama vodenje posameznega srečanja razdelim na tri dele: vstop na srečanje (1), delovno fazo (2–5) in slovo (6), pri tem pa uporabim šest elementov:

1. vzpostavljanje stika za delovno srečanje – opis počutja in razkrivanje zelenih izzidov,
2. refleksija o prejšnjem srečanju,
3. dogovor o vsebini srečanja,
4. predstavitev gradiva – postavitve supervizijskega vprašanja,
5. evalvacija,
6. dogovor za naslednje srečanje in slovo.

### *Vzpostavitev stika za delovno srečanje – opis počutja in razkrivanje zelenih izzidov*

Pomembno je, da srečanje začnemo v sproščenem ozračju, da vstopimo v proces dela in da se razbremenimo. Zato nekateri avtorji (Flaker, 2003; Howe in Gray, 2009; Henderson, Holloway in Millar, 2014) to fazo poimenujejo tudi »razbijanje ledu«. Stik je treba vzpostaviti spoštljivo in prijazno. Primerno je s klepetom, s humorjem pa tudi z ljudskostjo. Vida Milošević Arnold (1999) to fazo imenuje osvetlitev notranjega vremena, ker gre v resnici za to, da sogovornice povedo, kako se počutijo, s čim so prišle na srečanje.

Supervizorka povabi sogovornice, da povedo nekaj o svojem trenutnem počutju, da ugotovi, kakšno je počutje supervizantk (Henderson, Holloway in Millar, 2014). V tej fazi vedno sodeluje tudi supervizorka, a ima besedo na koncu, ko vsi povedo, kako se počutijo. Tako se skupina bolje poveže in se pripravi za vstop v delovno fazo.

Vloga supervizorke pri tem elementu je, da je pozorna na to, kaj udeleženke pripovedujejo, hkrati pa je pozorna, da se notranje vreme ne prevesi v klepet. Ta del srečanja naj bi trajal 5–7 minut. Izkušnje iz vodenja skupin kažejo, da se na samem začetku, ko se skupina šele formira in vzpostavlja (prva tri ali štiri srečanja), ta del zelo hitro sklene, saj so udeleženke še zelo zadržane. V tej fazi supervizantke še preverjajo svoj položaj in položaj drugih udeleženk. Tudi če se poznajo med seboj, je to nova izkušnja sodelovanja in še ne vedo, koliko povedati o sebi. Na prvih srečanjih so tako odgovori supervizantk zelo kratki, še posebej, če prva članica tako začne. Pogosto ji druge samo sledijo: »Sem dobro«, »Sem ok«, »Jaz sem v redu«, »Jaz sem utrujen«. Ko se skupina med seboj bolje spozna, ko si že utrdijo svoj položaj in so bolj gotove, ko se skupina uglaši med seboj, postaja osvetlitev počutja vedno pestrejša, supervizantke pa postajajo vedno bolj zgovorne. Kratke povedi se spremenijo v pripovedovanje zgodb in dogodkov, ki postajajo vse osebnejši.

Z družino smo preživeli čudovit vikend. Kolesarili smo po Primorski in preizkušali odlično hrano, mi je bilo kar žal, da je vikenda konec in bi si želela, da bi bil vikend dolg kot delovni teden.

Jaz sem zelo dobro. Uspela sem se vključiti v ure pilatesa, ki jih sedaj redno obiskujem, in sem zelo vesela, da sem se odločila za ta korak. Rada hodim na te ure, ker se sprostim, in tudi skupina je zelo prijetna.

Mi smo preživeli vikend na tekmovanju, ker je imel sin turnir. Sem bila prava navijačica. Skupaj z mamami smo spodbujale naše fante, da se potrudijo. Res jih je dobro gledati, kako se borijo, in so že pravi košarkarji. Se mi zdi, da gre že čisto zares in ni več otroško preigravanje in podajanje žoge.

Na začetku vzpostavljanja skupine si zaradi omenjenih izkušenj kot supervizorke lahko pomagamo z najrazličnejšimi kreativnimi metodami, ki supervizantkam pomagajo preseči začetne zadrege, koliko povedati o sebi. Sama na začetku vzpostavljanja skupine zelo rada uporabljam najrazličnejše načine za preverjanje notranjega vremena (pripravljen imam nabor razglednic, denimo, da si vsaka posameznica poišče svojo razglednico, ki najbolje opisuje njeno trenutno počutje).

Pokazalo se je, da supervizantka, vsaj na začetku, raje opisuje počutje na sliki, ker ji to pomaga premagovati začetno negotovost.

Supervizorka lahko uporabi tudi uvodno igro: izbiranje predmetov, s pomočjo katerih supervizantke potem osvetlijo notranje vreme in povedo, zakaj so izbrale določen predmet ali na kaj jih asociira. Zelo uporabne so tudi igralne karte ali poimenovane karte. Možnosti je zelo veliko in tukaj se pokaže tudi osebni slog vodenja supervizorke.

Ne glede na izbiro samega začetka je opis počutja in razkrivanje zelenih izidov povabilo k delu in soustvarjanju nečesa novega. Je povabilo, da supervizorke naredijo ta prehod k delu v skupini. Razbremenitvi sledi refleksija o prejšnjem srečanju. To povabilo supervizorka začne z afirmativnim vprašanjem o tem, »kaj je bilo dobrega«, »kaj je drugače«.

### *Refleksija o prejšnjem srečanju: delovna faza*

Različni avtorji (Milošević Arnold, 1999; Henderson, Holloway in Millar, 2014) so zapisali, da je pred začetkom obravnave gradiva treba preveriti, ali je ostalo še kaj neodgovorjenega s prejšnjega srečanja.

Supervizorka najprej povabi supervizantko, da poroča o tem, kako je lahko znanja, ki jih je pridobila na zadnji superviziji, uporabila v praksi in ali bi danes želela še dodano podporo. Tako supervizorka preveri, ali je ostalo še kaj nedorečenega. Tu ne gre za nizanje dejstev o dogajanju na prejšnjem srečanju, temveč za ugotavljanje uporabnosti srečanja, sporočil, ki jih je supervizantka prejela. Ta del daje tudi smisel supervizijskim srečanjem, saj lahko vidimo njihovo uporabnost. Neil Thompson in Sue Thompson (2008) to poimenujeta »refleksija o akciji«.

Nato supervizorka povabi preostale udeleženke, da poročajo o svoji refleksiji, o čem so razmišljale, kaj jih je nagovorilo, kaj so od predstavljenega primera lahko uporabile v svoji praksi, kaj je bil zanje proces učenja. Tudi to, kaj jih je morebiti begalo, motilo ali je pri njih pustilo dvom.

Supervizorka je pozorna na to, da je vsaki supervizantki nova spoznanja uspelo povezati s prejšnjimi in prepoznati morebitne podobne vzorce ravnanja iz prejšnjih situacij. Supervizorka ob tem spoznava učni slog supervizantk in je pozorna na dobljene rezultate. Dobra razprava o dogajanju na prejšnjem srečanju daje smisel srečanju in kaže na to, da je supervizija proces učenja in ne zgolj klepet ob kavi.

V praksi se vedno znova kaže, da je nujno, da supervizantke pišejo refleksije o srečanju, saj jim te pomagajo ubesediti nova spoznanja. Med enim in drugim srečanjem so namreč vsaj trije tedni in spomin na zadnje supervizijsko srečanje se izgubi med množico drugih dnevnih dogodkov.

Supervizantke imajo sprva sicer odpor do pisanja refleksij, a se po nekajkratnih ponovitvah zavedajo pomena tega. To je še posebej razvidno iz njihovih poročil:

Šele sedaj razumem pomen zapisovanja. Z refleksijo sem se naučila in videla, kaj vse smo že preizkusile.

Refleksije se mi zdijo nujne, saj sem lahko ob razmišljanju in pisanju prepoznala svoje slepe pege.

S pomočjo refleksije sem spoznala, kako doživim srečanje »med srečanjem« in kako ga doživim potem, ko ponovno razmišljam o njem.

Refleksije so tako v podporo pri razpravi in razmišljanju o tem, kako smo nova spoznanja uporabili v praksi. Če supervizantka nima več tem, pri katerih bi želela še dodatno podporo, supervizorka predstavi dnevni red in vsebino srečanja.

#### *Dogovor o vsebini srečanja*

Supervizorka vodi proces in pripravi načrt vsakokratnega srečanja, za katero so se članice predhodno dogovorile. Največkrat je to predvsem dogovor o tem, kdo bo predstavil gradivo in postavil supervizijsko vprašanje. Na tej točki je možno dogovor tudi spremeniti. Zato supervizorka preveri predviden dogovor, ubesedi, kdo bo imel kakšno vlogo, in nato preveri pri supervizantkah, ali je kakšna druga, aktualnejša tema kot predvideno gradivo. V dogovoru s skupino se lahko sprejme nov načrt dela, ki se odziva na aktualne dogodke, s katerimi se na praksi srečuje posamezna supervizantka. Če se zgodi sprememba, se morajo z njo vsi strinjati, še posebej supervizantka, ki je bila predvidena za obravnavo gradiva. Če dovoli, da se njeno gradivo preloži na naslednje srečanje, se spremeni predvidena vsebina srečanja. Prav tako imajo supervizantke možnost, da predlagajo druge teme ali vprašanja, na katera bi želele poglobljene razmisleke.

To kaže na fleksibilnost supervizorke, ki soustvarja vsebino, s svojim načinom dela dela pa omogoča odzivanje na aktualne situacije in reševanje teh. Po sklenjenem dogovoru o vsebini srečanja se osredotočenost preusmeri na obravnavo konkretne situacije.

#### *Predstavitev in obravnavo gradiva – postavitve supervizijskega vprašanja*

To je osrednja, delovna faza srečanja. V tem delu supervizorka supervizantko povabi, naj predstavi svoje gradivo. Največkrat supervizorka prosi, da supervizantka ustno predstavi vsebino (in je ne prebere). Izkušnje kažejo, da je to potem že tretji razmislek o situaciji. Prvič o tem razmišlja, ko se je pripravljala na srečanje, drugič, ko to zapiše in gradivo pošlje superviziorki, in tretjič, ko skupini na srečanju to tudi predstavi. To omogoča supervizantki poglobljen razmislek o tem, o čem želi razpravljati, in ob pripovedovanju se lahko odprejo nove, zanjo še aktualnejše teme. Supervizantka ima na voljo 5–10 minut

časa za opis situacije. Situacija mora biti čim natančnejša. Zaželeno je, da je aktualna, in to mora biti supervizantkina situacija (in ne situacija nekoga drugega). Predstavitev situacije se vedno konča s supervizijskim vprašanjem, s tem, s čim se želi supervizantka ukvarjati. Če vprašanje ni jasno ali je več vprašanj v enem vprašanju, supervizorka supervizantki pomaga, da čim jasneje formulira svoje supervizijsko vprašanje. Pri obravnavi gradiva je tako pomembno, da je supervizijsko vprašanje jasno postavljeno, saj bo to osnova za delo. Če je potreba po večji razjasnitvi situacije, supervizorka supervizantki postavi dodatna vprašanja, ki so usmerjena v razjasnitev situacije, npr., kaj konkretno se je zgodilo, lahko bolj natančno poveš, kako je bilo to videti? Si lahko bolj konkretna in podaš primer? Ali morda v osebno pojasnilo: »V čem je to tvoj problem?«, »Sprašujem se, kakšen pomen ima to zate?«

Supervizorka postavlja vprašanja v skladu z dogovorjenimi cilji supervizije. Supervizorka mora najprej sama sebi postaviti vprašanje: »Čemu to sprašujem?«, »Kako je to moje vprašanje povezano s ciljem?«, »Kako bom s svojim vprašanjem pripomogla k temu, da bo supervizantka svoj odgovor lahko povezala s svojim supervizijskim ciljem?«

Zdaj lahko supervizorka (odvisno od metode, ki jo bo izbrala) povabi tudi druge članice skupine, da postavijo dodatna vprašanja, ki jih zanimajo. Pomembno pa je, da ostanejo pri vprašanjih (brez pojasnjevanja in razprav) in da so ta vprašanja postavljena na afirmativen način.

V praksi se je pokazalo, da je dobro supervizijsko vprašanje težko postaviti in da se v tem delu jasno vidi stopnja razvoja supervizantke. Alfred Kadushin (1985) meni, da je v začetnem delu supervizantka precej bolj odvisna od supervizorke in skupine in zato od njih pričakuje navodila in strukturo. Primer pogostega supervizijskega vprašanja pri začetnikih je: »Kako naj ravnam v tej situaciji?« To vprašanje jasno napeljuje na to, da si supervizantka želi pridobiti nasvete in izbira lažjo pot učenja: »Vi mi povejte, kako.« Z razvojem supervizantke pa se vse pogosteje nakazuje konflikt med supervizantkino odvisnostjo in avtonomijo. Supervizantka ne pričakuje več jasnih navodil in priporočil, temveč postane vse samostojnejša pri iskanju zelenih izidov. Od supervizorke in skupine sicer še vedno pričakuje osebno mnenje in povratno informacijo, ki pa je usmerjena v iskanje poklicnih kompetenc.

Dobro pripravljeno gradivo in jasno postavljeno vprašanje omogočata supervizantki in skupini izražanje mnenja, stališče, supervizorko pa vodita k izbiri metode dela. Supervizantki pa omogočata, da si določijo delovni cilj.

V tem delu supervizorka izbere metodo, s pomočjo katere bo supervizantki pomagala do novih spoznanj. Metode so oblika načrtnega in preiščljivega ravnanja v smeri želenih ciljev. V socialnem delu in v superviziji lahko metode opredeljujemo kot orodje za ravnanje. So naš kašipot, ki nas vodi v procesu, in pripomorejo k odkrivanju neznanega in novega.

Ko začnemo voditi procese supervizije, je struktura zelo pomembna. Supervizorka pa potrebujemo znanje, tehnike in metode, ki nam dajejo orodje za delo. A supervizija ni le izbor metod ali tehnik iz priročnika, je umetnost, ki jo razvije vsaka supervizorka sama in zato je, kot navaja Alenka Kobolt (2006), supervizija več kot le aplikacija določene tehnike in uporaba metode za delo.

Na podlagi pregleda literature (Milošević Arnold, 1999; Kobolt in Žorga, 2000; Kobolt, 2004; Milošević Arnold, 2007; Cajvert, 2001; Ajdukovič, 2009; Henderson, Holloway in Milar, 2014; Ingram, 2015; Howe in Gray, 2014) bi lahko navedla, kaj vse vpliva na izbiro metod pri superviziji.

Izbira metode je odvisna od vsaj petih dejavnikov, in sicer od: 1) teoretskih okvirjev supervizije, 2) predhodne izobrazbe supervizorka, 3) modela supervizije, 4) predstavljenega gradiva in 5) ciljev supervizije.

1. Med teoretske vire supervizije uvrščamo psihoanalitično usmerjeno supervizijo (analitska, Balintove skupine), supervizijo tematsko osredotočenih skupin, skupinsko dinamično supervizijo (skupinska dinamika, analiza struktur, skupin, supervizija tima), na strokovnjakinje za svoje osebne izkušnje usmerjeno supervizijo, ki temelji na humanistični psihologiji, predvsem na nedirektivnem svetovalnem prijemu, in je usmerjana predvsem v podporo strokovnemu in osebnostnemu razvoju strokovnjakinje oz. supervizantke, ter terapevtsko usmerjeno supervizijo (gestalt, transakcijska analiza, realitetna terapija idr.). Uporabljajo jih za spremljanje prakse, refleksijo o njej in evalvacijo dela v

procesu edukacije terapevtov. Navedene teorije dajejo superviziji nekoliko različna teoretska izhodišča. Nekoliko se razlikujejo tudi poudarki oz. usmerjenost pri analizi praktičnih izkušenj supervizantk. Cilji supervizije pa se glede na različne teoretske osnove pomembno ne razlikujejo med seboj.

2. Od tega, kje se je supervizorka usposabljala za pridobitev licence.
3. Od modela supervizije. V izobraževalnem modelu supervizije je prevladujoča metoda pogovor z vsemi značilnostmi dobre komunikacije. V izobraževalnem modelu je poudarek na izkustvenem učenju poklicnih izkušenj (Žorga, 2004, str. 15; Proctor, 2008), humanistični model je k supervizantu usmerjen pristop (Milošević Arnold, 2007), socialni model integrira vse tiste značilnosti posameznega modela, ki so blizu stroki socialnega dela. Fleksibilno se mora prilagajati potrebam konkretnih supervizantov glede na njihovo delovno okolje in probleme, s katerimi se spoprijemajo. Osrednja značilnost socialnega modela je socialnodelovni odnos in soustvarjanje rešitev, iz drugih modelov pa vzame vsakič tiste značilnosti, ki so v konkretni situaciji najuporabnejše.
4. Od predstavljenega gradiva – na kaj se nanaša supervizijsko vprašanje.
5. Od ciljev supervizantke – kaj je njen želeni cilj.

V superviziji imamo na voljo množico metod, ki so jih razvijali številni avtorji in so bile v našem okolju že predstavljene v delih Kobolt (2002), Kobolt in Žorga (2000), Vida Milošević Arnold (2004), Šugman Bohinc in Možina (2009) in Videmšek (2018), zato jih tu ne želim ponavljati, gotovo pa ima vsaka supervizorka svoj nabor metod, ki jih uporablja pri delu. Tudi supervizorka se nenehno uči in s praktičnim izvajanjem supervizije nagrajuje obstoječe metode in ne nazadnje izoblikuje lastne metode, ki jih pri delu uporablja.

Po obravnavi gradiva sledi evalvacija obravnavanega gradiva in celotnega srečanja.

#### *Evalvacija srečanja*

Pomemben del srečanja je tudi evalvacija, ki je sestavljena iz dveh delov. Najprej supervizantka evalvira cilje, ki si jih je določila na

začetku srečanja, nato se evalvira sam proces srečanja. Evalvacija je namenjena učenju vseh udeležениh v procesu. Supervizantki evalvacija zagotavlja vpogled v to, kaj vse ji je uspelo narediti in kaj so se druge članice naučile od nje. Pomembno je, da pri evalvaciji upoštevamo pravila podajanja povratnih informacij. Povratne informacije, ki jih supervizantka dobi od drugih članic skupine, so namreč zelo dragocene, supervizantki pa omogočajo, da si postopno sestavi mozaik o tem, kako v skupini deluje in kako jo doživljajo in vidijo druge članice skupine.

Supervizorki evalvacija pomaga, da prepozna svoj slog vodenja in ga po potrebi spreminja. Sledi prehod v zadnji del, ki se nanaša na dogovor za naslednje srečanje.

#### *Dogovor za naslednje srečanje z razdelitvijo vlog*

Sestavni del srečanja je tudi dogovor za ponovno srečanje. Datume srečanj smo sicer dorekli vnaprej, a je treba preveriti, ali datum in ura za naslednje srečanje še veljata. Glede na to, da smo datume določili za vse leto vnaprej, se lahko zgodil, da imajo članice skupine na dogovorjen datum predvidene druge službene aktivnosti, ki se jih morajo udeležiti. Prav tako je v tem delu nujen dogovor, kdo bo za naslednje srečanje predstavil gradivo in supervizijsko vprašanje. Tako se izognemo temu, da smo na srečanje nepripravljeni in na samem srečanju ugotavljamo, kdo bi predstavil gradivo. Hkrati so vnaprejšnji dogovori priložnost, da supervizantka razmisli o situaciji in se pripravi na srečanje.

V tem delu sledi tudi slovo. Lahko z vprašanjem, s čim odhajajo s srečanja. Lahko tudi ponovimo uvodno vajo s prikazom slik in opišejo, kako se zdaj počutijo. Supervizorka mora biti pozorna, da v tem delu ne načne novih tem. Treba je narediti ritual slovesa s sklepom, ki je pozitiven in usmerjen k novim korakom, k temu, kar supervizantke razveseljuje in česa se veselijo. Predstavljeni elementi nam pomagajo, da je supervizija vodena in strukturirana.

Naloga članic skupine je, da se redno udeležujejo srečanj, so aktivno udeležene v procesu, na srečanja prinašajo delovna gradiva in postavljajo supervizijska vprašanja, zapisujejo refleksije o srečanjih in podajajo povratne informacije o delu v skupini.

Naloga supervizorke pa je, da je vodi proces, vzpostavi delovni odnos, je pozorna na čas in na to, da se v tem procesu sliši glas vsake udeleženke, da poskrbi za dialog med sodelujočimi, da je pozorna na jezik, ki se uporablja, da opozori, kadar je komunikacija med udeleženkami nespoštljiva, in predvsem, da je pozorna tako na verbalno kot neverbalno komunikacijo v skupini.

Temeljna naloga supervizorke je, da vodi proces v skladu z etičnimi načeli in vrednotami.

#### **Etika v superviziji**

Etika je vse, karkoli supervizija obsega, je »moralna pokrajina«, kot to poimenujejo Penny Henderson, Jim Holloway in Anthea Milar (2014), v kateri se opravlja strokovno delo. Če je supervizija razmišljanje o učenju, etika pa razmišljanje o tem, kaj delamo, potem zlahka vidimo prepletenost in ugotovimo, da sta supervizija in etika neločljivo povezani. V superviziji namreč učenje poteka na podlagi konkretnih primerov s predstavitvijo etičnih dilem, s katerimi se socialne delavke v praksi srečujejo. Sara Banks (2006, str. 158) meni, da takšno učenje poteka na podlagi abstrahiranja določenega problema ali situacije, te situacije pa se preučuje na treh ravneh, in sicer z razdelitvijo na osebno, poklicno, družbeno, religiozno, z razdelitvijo na etično, praktično, tehnično, politično, ter z razdelitvijo na čustveno in racionalno. Navedene delitve znotraj supervizijskih procesov pripomorejo k razmišljanju o etičnih razsežnostih situacij in osredotočanju na načela in procese etičnega odločanja. S poglobljenim razmislekom in diskusijami znotraj supervizijskih skupin se podpira poklicna etika.

Vida Milošević Arnold (1999, str. 44) meni, da supervizija pomembno vpliva na proces socializacije za stroko in s tem tudi na internalizacijo etičnih norm, ki je ključni del tega procesa. Etične norme usmerjajo vedenje strokovnjaka, prav o tem pa se, poleg čustev in razumevanja poklicne situacije, razpravlja v superviziji. Vloga supervizorke je v tem, da podpira ta proces. Seveda ta proces ne more potekati v času izobraževanja, saj v njem prihodnji strokovnjaki nimajo

dovolj možnosti za pridobivanje neposrednih izkušenj pri delu z ljudmi. Ta proces poteka šele potem ob delu. Zato je pomembno, da dobijo mlade strokovne delavke s supervizijo možnost za kontinuirano učenje s pomočjo lastnih izkušenj in izkušenj članic supervizijske skupine, da tako dobijo potrebno podporo in možnost, da sproti preverjajo svoje delo in vedenje v profesionalnem odnosu.

Če pogledamo etične kodekse, lahko povzamemo, da ima posebno mesto načelo zaupnosti, ki je eno izmed etičnih načel, ki mu v superviziji namenjamo veliko pozornosti. Poleg etičnih dilem, s katerimi se v praksi srečujejo strokovne delavke, na supervizijskih srečanjih razkrivajo najbolj ranljive dele sebe, stiske, dvome, bolečine in dogodke, ki so jim povzročili nelagodje. Na srečanjih pogosto posebej omenijo situacije, ki jih morda še niso razkrile nikomur, zato je etično načelo zaupnosti osnova za delo v superviziji.

Za supervizorko je tako etična celotna vsebina dela. Tako dogajanje v superviziji kot način poteka celotnega procesa. Carlton E. Munson (1995, str. 82) trdi, da etika v superviziji obsega to, kako kot supervizorko delujemo, kako pri svojem delu uporabljamo etične vrednote, kot tudi to, kako kot supervizorko vodimo supervizijski proces. V supervizijskem procesu supervizorka upošteva vrednote supervizantke, vrednote organizacije, v kateri opravlja supervizijo, upošteva moralna načela področja, kjer opravlja supervizijo. Vse to ji omogoča, da se lahko orientira in da ve, kaj mora narediti. Supervizorka mora skrbeti za etično ravnanje predvsem zato, ker je tako prav in ker je zgled.

Supervizorka je odgovorna, da do podrobnosti pozna etična določila stroke. Prav tako se mora prepričati, da vse članice skupine poznajo in dosledno upoštevajo etični kodeks svoje stroke. O tem je treba razpravljati na začetku supervizijskega procesa pa tudi pozneje in vedno znova, če se in kadar se pojavijo dileme v zvezi z vrednotami, načeli in etiko.

Dolžnost supervizorko je tudi, da opozori na nepravilnosti, ki jih morebiti zazna pri delu strokovne delavke. Neetično je, da supervizorka ne opozori na nepravilnosti ali da jih celo spregleda. Tanja Rožič (2015, str. 219) dodaja, da je poleg opozorila pomembna tudi dolžnost opozoriti (*duty to warn*), kadar v superviziji prepoznamo ogroženost določenega človeka, ki ga je zato treba opozoriti

in zaščititi. To je še posebej aktualno za supervizije na področju dela z žrtvami nasilja ali duševnega zdravja. Za supervizorko je torej obvezno, da supervizantko opozori na razmere, v katerih bi bilo zaradi zaščite potencialne žrtve primerno uporabiti dolžnost opozorila. Carlton E. Munson (1995, str. 92) meni, da mora supervizorka pri tem ravnati z občutkom, konstruktivno in ne sme spregledati morebitnega odpora socialnih delavk do takšne razprave.

Supervizijska praksa pokaže, da se veliko problemov lahko razreši s pomočjo etičnega kodeksa, če njegova določila sproti povežemo s konkretnimi situacijami iz prakse. V slovenskem prostoru so supervizorko zavezane k upoštevanju *Kodeksa etičnih načel v socialnem varstvu* (2014), ki ga je leta 1995 sprejela Socialna zbornica Slovenije. Strokovne delavke, ki vstopajo v supervizijske procese, se tako predvsem ravnajo po načelih etičnosti in obče dobrega, da bi lahko sebe in druge zavarovale pred neustrezno uporabo strokovnega dela in družbene moči. Svoje delo morajo razmejiti od ideoloških, osebnih in institucionalnih vplivov ter interesov, ki bi utegnili ovirati njihovo strokovno presojo o tem, ali s svojim delom v resnici pomagajo posamezniku ali pa zgolj zastopajo interese, ki niso v skladu z načeli strokovne pomoči (2. člen *Kodeksa etičnih načel v socialnem varstvu*, 2014).

Kodeks neposredno omenja tudi supervizijo in zavezuje strokovne delavke k nadgrajevanju pridobljenega znanja, ali kot je navedeno v 20. členu, da

Delavci v socialnem varstvu izpopolnjujejo svoje strokovno znanje ter razvijajo svojo osebnost in čut za sočloveka v stiski. Pri tem se vključujejo v supervizijo in v druge oblike strokovne pomoči, ki jim pomagajo krepiti strokovni in človeški pristop do uporabnikov.

Poleg *Kodeksa etičnih načel v socialnem varstvu* je področje supervizije omenjeno tudi v *Kodeksu etike socialnih delavk in delavcev* (1997), ki na dveh mestih omenja supervizijo. V 21. členu je tako zapisano, da se

socialna delavka/delavec vključuje v supervizijske oblike dela in tudi sicer po potrebi sodeluje s svojimi kolegi\_cami kot tudi z drugimi strokovnjaki\_njami. Obvezno pa se mora z njimi posvetovati,

- če je pri svojem delu v kakršnihkoli strokovnih dilemah ali



- če obstaja verjetnost, da bi opustitev konzultacije z drugimi bila škodljiva za uporabnika.

V 25. členu pa je navedeno:

... socialna delavka/delavec svoje strokovno znanje in veščine nenehno preverja ter izpopolnjuje s samoizobraževanjem, s sodelovanjem s svojimi kolegi/cami, z vključevanjem v supervizijske ter druge formalne in neformalne oblike izobraževanja. Formalna izobrazba je pogoj za opravljanje strokovnega dela, permanentno izobraževanje pa je pogoj za delovno uspešnost.

Ugotovimo lahko, da imamo v *Kodeksu etike socialnih delavk in delavcev Slovenije* normativno podlago za razvoj supervizije. Kodekse gre na eni strani razumeti kot etično obveznost socialnih delavk, pri čemer so kodeksi na eni strani usmerjeni v neposredno korist strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje stiske (tudi s tem, da se strokovna delavka nenehno izobražuje), na drugi strani pa kot moralno dolžnost organizacije, da zagotovi izvedbo supervizije v delovnem okolju. Supervizija je videna kot ena izmed specifičnih oblik permanentnega učenja, ki strokovnim delavkam zagotavlja, da ob sodelovanju z drugimi, tudi s supervizorko, išče alternativne rešitve obravnavane situacije.

Kodeksi tudi nakazujejo pravico socialnih delavk, da poiščejo pomoč in da jo tudi dobijo. Supervizijska praksa je pokazala, da pogosto šele po zaslugi supervizije članice zares razumejo pomen etičnih kodeksov in težavnost etičnih dilem, ki jih s pomočjo skupine in supervizorke sproti razrešujejo, poklicna etika pa se ob supervizijskih razpravah zelo izostri in konkretizira. Supervizija je tako prostor, ki omogoča razprave o normah in vrednotah, ki vodijo našo prakso, in o tem, kakšne odločitve pri vsakodnevnem delu sprejemajo socialne delavke. Ana Marija Sobočan (2011, str. 208) meni, da je razprava o etičnem odločanju in ravnanju v socialnem delu ključna, saj je povezana z zavezo socialnega dela k vrednotam enakosti, pravičnosti ipd. Socialno delo kot poklic pa lahko krepi svojo identiteto, vlogo in pomen le, če vztrajno uresničuje cilje, ki sestavljajo njegovo vrednostno podstat.

Nobenega dvoma ni, da se socialne delavke v praksi srečujejo s številnimi etičnimi dilemami, saj so v stalnem presečišču med

odgovornostjo do strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje na eni strani in potrebami skupnosti na drugi strani ter med zahtevami in pričakovanji države. Vida Milošević Arnold (1999, str. 42) se zato sprašuje, ali gre v superviziji za uporabo in upoštevanje vseh poklicnih etik strokovnjakov, ki so vključeni v supervizijski proces na novi, višji kvalitativni ravni, ali pa obstaja specifična etika supervizije?

Ana Marija Sobočan (2011) pokaže, da postaja vprašanje etike in socialnega dela vse zanimivejše in znanstveno odmevno, kot dokazujejo številne prenove etičnih kodeksov, fluktuacija člankov, monografij in priročnikov, prav tako etika postaja osrednja tema svetovnih kongresov (tudi 7. kongresa socialnega dela v Sloveniji, na primer). Priče pa smo tudi vedno več specializacijam področij in izoblikovanju specifičnih etičnih kodeksov za posamezna področja. To imamo lahko za specifičnost. Etične norme, ki veljajo v superviziji, so tako posebej navedene v kodeksih posameznih poklicnih skupin.

Prvi etični kodeks na področju supervizije je bil sprejet leta 1993 v ZDA, v okviru mreže supervizorjev (*Supervision Interest Network*), kot rezultat zavedanja supervizorjeve odgovornosti in pričakovanj glede njegove vloge, ki se razlikuje od drugih poklicnih vlog. Oblikovanje omenjenega kodeksa je pripomoglo k oblikovanju samostojnih etičnih kodeksov supervizork posameznih poklicev oziroma združenj, npr. *Irish Association for Counselling and Psychotherapy*; *Association of Cooperative and Councelling Therapist in Canada Code of Ethics for Supervisors*; *Professional Organizations' Codes of Ethics On Supervision in Psychotherapy and Counseling ZUR Institut*; *American Counseling Association – Professional Organizations' Codes of Ethics On Supervision in Psychotherapy and Counseling* (2014).

Oblikovanje etičnih kodeksov je pripomoglo tudi k oblikovanju etičnih standardov za supervizijo. Nacionalno združenje socialnih delavk (NASW – *National Association of Social Workers*) je oblikovalo standarde za delo v superviziji (*Best Practice Standars in Social Work Supervision*), v Sloveniji pa je *Etične smernice za supervizorje* oblikovalo Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje.

Ključna skupna lastnost etičnih kodeksov bi lahko bila, da večina etičnih kodeksov izraža pomen spoštovanja posameznika (njegove enkratnosti, dostojanstva, avtonomije) in spodbujanja

samoodločanja strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje (pravice do izbire). Glede etičnega ravnanja v superviziji lahko tako po eni strani trdimo, da velja za supervizijo v bistvu isto, kar velja za profesionalni odnos v stroki. Dolžnost socialne delavke je, da skrbi za dobro delo in blaginjo strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje. V supervizijskih procesih pa supervizorka skrbi za to, da prejme strokovna delavka ustrezno podporo za dobro delo, ki bo v korist strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje. Znotraj tega je seveda vprašanje etike zaupnosti in pravice do zasebnosti. Zaupnost je tako ena izmed etičnih načel, ki ji na superviziji namenjamo največ pozornosti, zato je mogoče zagovarjati tudi tezo, da ima etika v superviziji tudi svoje specifičnosti, ki so značilne za supervizijski odnos. Ajda Eiselt (2011, str. 5) trdi, da je etičnemu razmišljanju in superviziji skupno to, da potrebujeta prostor, ozračje zaupanja, v katerem se človek med pogovorom o strahovih, sramu in zadovoljstvu upa prepustiti in govoriti o izkušnjah in refleksijah o čemerkoli. Obe dajeta pomen nečemu globljemu in vodita do glavnih človekovih vrednot.

Specifičnost je v specifičnih odnosih in ravnanjih v superviziji. Na supervizijah supervizantka predstavlja situacije, ki se ji dogajajo v praksi v odnosu med njo in strokovnjakom za osebne izkušnje. Supervizorka mora biti v tem odnosu pazljiva na več stvari. Prvič, da skrbi, da supervizantka v pripovedi ne razkriva zasebnosti ljudi z osebno izkušnjo, s katerim dela. Poleg tega je pomembno, da poskrbi za ustrezno podporo supervizantki in da ostane na ravni odnosa supervizorka – supervizantka. Poskrbeti mora, da supervizija ne postane terapija. Prav tako mora poskrbeti za to, da vse, kar se razkrije na supervizijskem srečanju, tam tudi ostane.

Za supervizijo torej ne veljajo posebna etična načela, upoštevamo pa tista, ki usmerjajo odnose med strokovnjakinjo za svojo osebno izkušnjo in strokovno delavko. Včasih ta načela v superviziji preimenujemo v pravila in jih kot takšna tudi zapišemo v supervizijski dogovor. Vida Milošević Arnold (1999) trdi, da ima stroka socialnega dela več temeljnih načel, ki naj bi usmerjala strokovne delavke pri delu in v odnosu do strokovnjakov za svoje osebne izkušnje. Vsa ta načela veljajo prav tako tudi v supervizijskem odnosu. Gre za načela: samoodločitve, samopomoči, sprejemanja, zaupnosti

in individualizacije. Za vsa ta načela lahko rečemo, da imajo tudi določeno etično dimenzijo, saj gre pravzaprav za spoštovanje osebnosti supervizanta (sprejemanje, zaupnost, individualizacija) in za zaupanje v njegovo strokovno in osebno kompetentnost (samoodločitev, samopomoč).

Prav tako pa ima etika v superviziji tudi nekatere specifičnosti zaradi dogajanja na superviziji, kjer supervizantka predstavlja situacije iz prakse, ki se v superviziji vedno obravnavajo na treh ravneh. Na kognitivni ravni delujejo osebne vrednote strokovnjaka, ki pogosto močno vplivajo na presojo položaja strokovnjaka za svoje osebne izkušnje in usmerjajo strokovna ravnanja, niso pa vedno skladne s poklicnimi vrednotami. Na čustveni ravni se lahko pojavijo dileme v zvezi z odgovornostjo – koliko je strokovna delavka odgovorna za odločitve strokovnjaka za svoje osebne izkušnje. Gre za prevzemanje prevelike odgovornosti nase in s tem nepriznavanje kompetentnosti strokovnjaka za svoje osebne izkušnje? Sem sodi tudi obravnavo vprašanj, povezanih z določanjem meja, in prevelike ali premajhne identifikacije s strokovnjakom za svoje osebne izkušnje, pa tudi vprašanj empatije do njega. Vse navedeno ima tudi svoje etične dimenzije, saj se s tem izraža spoštovanje do človekovega dostojanstva in upoštevanje njegove avtonomnosti.

Specifičnost je tudi v tem, da se je supervizorka dolžna na ustrezen način postaviti po robu neetičnemu vedenju udeležencev v procesu supervizije. Ko supervizorka ugotovi, da je ravnanje supervizantke v odnosu do strokovnjakinj za svoje osebne izkušnje neprimerno, najprej naredi poizvedbo o delovanju supervizantke. Postavlja dodatna vprašanja. Po eni strani gre tukaj za varovanje ugleda stroke, ki je moralna dolžnost vseh njenih pripadnikov. Po drugi strani pa gre tudi za odgovornost supervizorke, ki pogosto prva izve za takšna dejanja in mora nanje ustrezno reagirati. Razprava o tem mora biti odprta, objektivna, resna in primerno občutljiva. Še pomembneje pa je, da se zna supervizorka ustrezno odzvati, kadar gre za etično problematično vedenje supervizantke. Supervizija supervizantki namreč pomaga videti in razumeti drugačnost in ohranjati distanco tako, da njene lastne vrednote in predsodki na ovirajo poklicne objektivnosti.

Carlton E. Munson (1995, str. 90) meni, da je dolžnost socialne delavke, da kritično analizira in redno spremlja nova spoznanja,

ki so relevantna za socialno delo. Supervizorka je dolžna spodbujati takšne kritične ocene in njegovo tekoče spremljanje razvoja stroke, kakor tudi prizadevanje, da k temu tudi sama pripomore (Munson, 1995, str. 90).

Hank Hanekamp (1993) trdi, da je supervizija igra učenja s povezovanjem dveh realnosti: realnosti zunanje percepcije in realnosti notranje izkušnje. Je stvarnost naših želja, sanj in zavedanja. Tanja Rožič (2015, str. 217) je zapisala:

Supervizorka svoji supervizantki pomaga razumeti in začititi, kako lahko na novo odkrit notranji svet krepí njeno držo v odnosu do ljudi z osebno izkušnjo tako, da je hkrati osebna in strokovna. Ob tem supervizorka v bistvu skrbi za razmejitev; ko supervizantka spozna sebe in svojo notranjost, ji supervizantka zagotavlja okvir, znotraj katerega se njeni notranji svetovi z ljudmi z osebno izkušnjo »prepletajo«, ne pa tudi »zapletajo«.

Supervizorka mora biti pozorna na vse, tudi na detajle, ki se spontano pojavijo in vplivajo na delo v skupini, da prepozna, kako se vse prepleta. To ji pomaga, da lahko vzdržuje dobre, zaupne odnose, da je pozorna na male dogodke, ki lahko zamajajo zaupanje v skupini, porušijo ravnovesje skupine. Zelo redko se zgodi, da je vse takoj jasno in razkrito. Pojavijo se lahko mnoge negotovosti, zmede in močni nasprotujoči si občutki, zato je veliko literature o superviziji povezano prav z besedo etika (npr. dileme, krivice, prelom zaupnosti, slabo vodenje, vprašanje skrbi, pritožbe, zlorabe).

Supervizija je tako prostor za to, da supervizantka razmišlja o sebi, in je priložnost, da ubesedi svoje počutje in razkrije svoje dileme.

Specifičnost supervizije je tudi v številu članov, ki se srečujejo z najrazličnejšimi etičnimi dilemami. Etični kodeksi za supervizorke pogosto zadevajo vprašanje dvojnih vlog in meje v odnosih med supervizorko in supervizantko in tudi med samimi člani skupine. Neetično je namreč, če sta supervizorka in supervizantka v kakšnem medsebojnem odnosu. Supervizorka mora namreč skrbeti za to, da vzdržuje etične, poklicne, osebne in socialne odnose s člani supervizijske skupine. Supervizorka se izogiba nepoklicnim odnosom s tistimi, ki so pri njej trenutno v skupini. V slovenskem prostoru se sicer to določilo zdi skoraj nemogoče, a je prav zato o tem na skupini treba

spregovoriti. Na skupinski superviziji je treba spregovoriti o tem, ali lahko imamo zasebna srečanja zunaj supervizije – zaradi kakršnegakoli namena, kako je takrat z govorom o skupini, treba se je dogovoriti, kako je z morebitnimi dvojnimi vlogami (je nekdo vodja in član ali sta morda dva v skupini par ipd.). Ob vzpostavljanju skupine je treba razkriti morebitne zadržke, strahove, dileme oziroma pomisleke v zvezi z dvojnimi vlogami. Zaupati je treba pričakovanja in tudi zadržke, supervizorka pa mora v odnosu med sabo in supervizantko in člani skupine, kljub morebitnemu poznanstvu, ostati zelo jasna, etična in spoštovati načelo zaupnosti v skupini. Kakršnikoli pogovori zunaj skupine niso dovoljeni. Supervizorka pa mora upoštevati, da je supervizija namenjena kvalitetnejšemu delu socialne delavke, ne pa medsebojnemu druženju.

Vemo, da imajo vsi dobre namene, da lahko zelo dobro vzpostavimo pravila delovanja, a iz prakse tudi vemo, da se ta pravila večkrat kršijo, zato je naloga supervizorke, da jih ne spregleda, ne presliši in ne zanika. Odgovornost za jasen etični odnos je namreč supervizorkina. Zgodi se, na primer:

#### Primer 1

»Med enim in drugim srečanjem se je name obrnila supervizantka, ki je dejala, da to, o čemer se pogovarjamo na skupini, izvedo tudi drugi zaposleni, ker ena izmed članic poroča o našem delu.«

#### Primer 2

»Med enim in drugim srečanjem sem dobila sporočilo, da sta se dva člana skupine med seboj bolj zblížala in sta postala par. Članico skrbi, da bo to vplivalo na dinamiko skupine, izpostaviti pa jo moti, da bosta potem, ko bosta skupaj, še naprej razpravljala o naših primerih in morda tudi komentirala člane skupine.«

Supervizorka je seveda dolžna to poudariti. Se o tem pogovoriti in ponovno zapisati dogovor. Če je stvar preveč osebna in moteča za ostale članice, je dolžna tudi povedati, da mora eden izmed članov para skupino zapustiti.

### Primer 3

Na srečanju skupine, ki je imela sedem članic, je ena izmed njih, poimenovala jo bom Maruša, ob vsaki priložnosti, ki jo je imela, izkoristila trenutek za to, da je govorila o sebi in si vzela preveč časa za odstiranje svojih težav, in je pozornost hitro prenesla s supervizantke nase. Na enem izmed srečanj, ko je bil čas, da pove, kako ona vidi situacijo, je ponovno zavzela vlogo žrtve in začela razpravljati o sebi in svoji izkušnji. Druga članica se je nato ujezila in dejala, da mora ona te stvari predelati s svojo terapevtko, ne pa da vedno potre skupino s svojimi osebnimi težavami.

Takrat ko prepoznavamo, da skupina ne deluje uspešno, na primer zaradi velike čustvene vpletenosti ali zaradi prevelike odtujenosti, je naloga supervizorka, da zavzame vlogo »popravljalca« in znova pregleda dogovore in cilje, ki so si jih določili (Proctor, 2008, str. 124). Skupino opomni na dogovor, omogoči pogovor o situaciji (ne sme dopustiti, da se o tem ne bi pogovorili) in če je potrebno, skupina doda še nova splošna pravila delovanja skupine (tudi takšna, ki niso bila pred tem dogovorjena) in skupina se mora strinjati z različnimi ravnmi odgovornosti. Ko se skupina ponovno dogovarja, imajo članice možnost, da skupino zapustijo (če gre za odnos nadrejeni/podrejeni, po navadi supervizorka predlaga, naj nadrejena zapusti skupino).

Čeprav moramo vse članice skupine vedno obravnavati enakovredno, se vendarle zavedamo, da vse članice niso enake. V mnogih dimenzijah so si različne in to omogoča članicam skupine, da se učijo različnosti. Če je v skupini članica, ki je še posebej ranljiva, mora supervizorka to prepoznati.

Če supervizorka spozna, da supervizija ni učinkovita ali je celo škodljiva, mora to obvezno ubesediti in se ukvarjati s tem problemom. Da to dosežemo, je seveda v skupini vedno znova treba biti pozoren na sistematično razporeditev časa in prostora za članice supervizijske skupine (da imajo vse približno enako časa za govor, da pridejo vse na vrsto s primerom, da se sliši vsako).

Kompleksnost in zahtevnost poklicev pomoči, ki temeljijo na osebnem odnosu z ljudmi, zahtevata stalno preverjanje lastnih poklicnih stališč socialne delavke in posledic njenih dejanj za ljudi z osebnimi izkušnjami in zanje same.

Hank Hanekamp (1994) je zapisal, supervizija in etika nista znanost. Sta umetnost. Sta kreativni, saj učita in »pustita učiti«, živita in pustita živeti. Vse, kar se dogaja na superviziji, je tako tesno povezano z etiko. Vse, kar se na srečanju dogaja, je realnost konkretne situacije, s katero se supervizantka srečuje pri delu, zato z gotovostjo lahko trdimo, da supervizija uteleša etiko, ker ji daje vsebino in tudi obliko. Pokaže na to, da etika ni tehnična, ampak praktična in da je etika vse, kar se v praksi dogaja. Supervizija je dokaz, da se etičnega ravnanja ne učimo iz knjig in prebiranja literature, temveč iz prakse. Etičnega ravnanja se učimo z zgledom in vedenjem, zato je supervizorka pogosto zgled etičnega odnosa in ravnanja.

## ŠESTO POGLAVJE

### O POMENU SKRBI ZASE KOT ZAŠČITI PRED IZČRPNOSTJO ZARADI SOČUTJA

*Vsi ljudje si želijo živeti na najboljši možen način,  
vsi vedo, da ni drugega organa življenja kot duša ...  
vendar je ne negujejo.*  
(Foucault, 1984, str. 473)

Osnovni namen supervizije je podpora strokovnim delavkam pri spoprijemanju s številnimi izzivi, ki jih praksa prinaša, pridobivanje kompetenc za učinkovito spoprijemanje z izzivi. Ker supervizija po navadi poteka na mesečnih srečanjih, zgolj supervizija ne more zadostovati za učinkovito delo strokovnih delavk. Strokovne delavke tudi med tem časom potrebujejo podporo in skrb zase, kajti socialno delo pomeni vsakodnevno poklicno tveganje. V poglavju bom odgovorila, kako se je razvila ideja o skrbi zase, zakaj je na področju socialnega dela pomembna skrb zase in katere so tiste prakse, ki jih v praksi socialnega dela lahko uporabljamo. Skrb zase je nujna za etično izvajanje socialnega dela.

Strokovne delavke se namreč na dnevni ravni srečujejo z različnimi travmatičnimi zgodbami ljudi, ki se znajdejo v brezizhodnem položaju. Visoko stopnjo izpostavljenosti tveganju na eni strani pomenijo pripovedi situacij ljudi, ki se srečujejo s številnimi izzivi, na drugi strani pa nemoč, s katero se ob reševanju teh situacij srečujejo socialne delavke. Prepogosto se namreč zgodi, da dobri in želeni izidi niso odvisni od njihovega strokovnega dela in odnosa, ki ga s sogovornicami vzpostavijo, temveč so rezultat družbene neenakosti in nepravičnosti ter neustrezne distribucije storitev, ki jih ljudje potrebujejo.

To so za strokovne delavke izredno stresne situacije, saj imajo zelo omejene vire in možnosti, da pomagajo ljudem z osebno

izkušnjo stiske. Socialne delavke so tako vsakodnevno izpostavljene stresnim dogodkom in le redko vidijo spremembe. To vpliva na visoko raven stresa pri delu, ki lahko povzroči izgorevanje (Payne, 2001; Alkema, Linton in Davies, 2008). Izgorevanje ni sodobni pojav. Znake izgorevanja so prepoznavali že pri prijaznih oskrbovalkah, ki so skrbele za revne družine. Alfred Kandushin in Daniel Harkness (2014) sta pokazala, da se je izgorevanje pri njih kazalo predvsem na odnosni ravni, v odporu do odhoda na ponovni obisk družin – v izogibanju stikov, površinskih odnosih.

V sedemdesetih letih 20. stoletja so sindrom izgorevanja začeli natančneje preučevati, med prvimi Herbert J. Freudenberg (1974), Ayala Pines in Christina Maslach (1978). Izgorevanje so opredelili kot transnacionalni fenomen, kot sindrom telesne in čustvene izčrpanosti, ki je posledica stresa na delovnem mestu in vključuje razvoj negativne samopodobe, negativnega pristopa do dela in izgubo zanimanja za delo. Ayala Pines in Christina Maslach (1978, str. 233) izgorevanje opredelita kot sindrom emocionalne izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšane osebne izpolnitve, ki je prisotna med strokovnimi delavkami. Alfred Kandushin in Daniel Harkness (2014) dodata, da se simptomi izgorevanja lahko izražajo na treh ravneh, in sicer na telesni ravni (strokovne delavke so dovetnejše za mraz, imajo ponavljajoče se glavobole in motnje spanja), čustveni ravni (strokovne delavke občutijo razočaranje pri delu in odtujitev od dela) in odnosni ravni (odpor do odhoda na delovno mesto, povečana utrujenost, izostajanje z delovnega mesta). Avtorja (2014, str. 195) menita, da se odnosna raven kaže predvsem v interakciji pri delu z ljudmi. Strokovne delavke se tako npr. izogibajo očesnemu stiku, povečajo fizično razdaljo pri delu z osebo, ki je strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, subtilno skušajo preprečiti tem osebam izražanje občutkov, svoje delo pa skušajo čim prej končati. Zaradi fizične utrujenosti in čustvene izčrpanosti so pri delu z ljudmi vse bolj nepotrpežljive.

Od prve omembe izgorevanja vse do danes sta izgorevanje in preučevanje stresa na delovnem mestu postali zelo aktualna tema, zato ne čudi, da lahko najdemo številna poglavja knjig, člankov in pripočnikov, ki obravnavajo prav to temo. Kathleen Cox in Sue Steiner (2013) menita, da je izgorevanje ukoreninjano v upravljanju

socialnega dela, ki ga zaznamuje visoka zahtevnostjo dela, nizka osebna nagrada in minimalna podpora. Raziskave (Maslach in Michael, 2005; Jenaro, Flores in Arias, 2007; Alkema, Linton in Davies, 2008) pokažejo, da je izgorevanje rezultat premajhnega ujemanja med pričakovanji o poklicu in dejanskim delom. Neujemanje bi lahko razdelila v tri kategorije, in sicer osebno (motivacija za spremembe, ki se le redko zgodijo, nevidno opravljanje dela, skupnost, ki slabo priznava delo), organizacijsko – preobremenjenost, čezmerno in obsežno delo, preveč primerov za eno strokovno delavko, slaba organizacija podpore, vrednotenje dela, nizko plačilo za opravljeno delo, ter strukturno (strokovne delavke imajo visoko raven odgovornosti z omejeno močjo/vplivom, pomankanje finančne podpore za programe, nimajo vpliva nad opravljanjem dela). Izgorevanje je občutek pomankanja podpore, prevelike količine dela in občutek, da se kljub prizadevanjem nič ne spremeni, in je posledica dolgotrajnega ukvarjanja s tem.

Zaradi dejstva, da je socialno delo specifična profesija, ki je stresna zaradi narave dela – vsakodnevne in neposredne komunikacije s strokovnjaki za svoje osebne izkušnje, ki potrebujejo pomoč in podporo za spoprijemanje s številnimi izzivi, sta supervizija in skrb zase osnovni sredstvi, da se izognemo izčrpanosti zaradi sočutja (*compassion fatigue*). Izčrpanosti zaradi sočutja ne gre zamenjati z izgorevanjem. Izčrpanost zaradi sočutja je posledica sekundarne izpostavljenosti travmatičnim izkušnjam, pogosto opredeljena tudi kot »zastopniška travma«, ki nastane kot posledica dolgotrajnega spoprijemanja s travmo ljudi, s katerimi socialne delavke delajo. Specifičnost socialnega dela je gotovo ta, da se pogosteje kot v drugih poklicih pomoči socialne delavke poistovetijo z zgodbami sogovornic in da komunikacija pogosto vključuje neposreden odnos in vživljanje v emocionalna stanja ljudi, s katerimi strokovne delavke delajo (empatijo). To empatično razumevanje pripovedi pa lahko povzroči izčrpanost zaradi sočutja, ki je v zadnjem desetletju postaja vse aktualnejša tema v povezavi s socialnim delom (Bride in Figley, 2007; Rourke, 2007; Radey in Figley, 2007). Izčrpanost zaradi sočutja je neposredna reakcija na specifično izkušnjo pri opravljanju dela. Melissa Radley in Charles R. Figley (2007) sočutnost opredelita kot poglobljeno poznavanje in zavedanje trpljenja drugih

v želji poiskati načine za izboljšanje življenjske situacije sogovornice. Izčrpanost zaradi sočutja je po njenem posledica dolgotrajnega ukvarjanja z ljudmi, ki se znajdejo v brezizhodnem položaju in se srečujejo s številnimi izzivi.

Izčrpanost zaradi sočutja bi lahko opredelili kot čustveno in fiziološko reakcijo strokovne delavke na stres, ki izhaja iz dolgotrajne empatične in sočutne vpletenosti s posameznico z izkušnjo travme in ni posledica samo empatičnega doživljanja. Charles R. Figley (1995) trdi, da se izčrpanost zaradi sočutja nanaša na vrsto psihičnih in fizičnih simptomov kot odziv strokovnih delavk na pripovedi ljudi, ki doživljajo raznovrstne travmatične dogodke, kot so na primer psihično in fizično nasilje, spolne zlorabe, družinsko nasilje, samomori, nepričakovane smrti bližnjih ipd. Kathleen Cox in Sue Steiner (2018) menita, da psihološki simptomi sekundarnega travmatskega stresa vključujejo depresije, zaskrbljenost, strah, sram, čustveno otopelost, dvome, slabo samopodobo in vsiljiv ali spregledan spomin na travmo eksperta za svoje osebne izkušnje. Fizični simptomi pa se kažejo kot povišanje srčnega utripa, motnje spanja, izražajo se v slabšem imunskem sistemu, raziskave pa so pokazale visoko stopnjo umrljivosti v poklicih pomoči (Beaton in Murphy, 1995).

Ravno zaradi razpršenosti in zahtevnosti dela, ker socialno delo vedno zahteva veliko angažiranost za spreminjanje življenjskih potočkov ljudi, a se zaradi omejenih možnosti za uspeh to le redko zgodi, je izvajanje redne supervizije in skrbi zase neprecenljivo. Strokovne delavke pogosteje doživljajo različne simptome, ki so lahko podobni simptomom izgorelosti (z občutji brezupa in težavami opravljanja dela), sekundarnim stresnim motnjam (z motnjami spanja, travmatskimi spomini, nočnimi morami, mentalno utrujenostjo, kronično razdražljivostjo, izpadi jeze, težavami s pozornostjo) ali izčrpanosti zaradi sočutja.

Zaradi vseh prepoznanih učinkov stresa, ki ga socialne delavke doživljajo na delovnem mestu, in predvsem zaradi sekundarne stresne motnje in z namenom preprečevanja tveganja je vse več pozornosti umerjene ne zgolj na supervizijo, temveč tudi v izvajanje skrbi zase (*self-care*), pri čemer je skrb zase vedno recipročna povezanost med posameznico in okoljem, v katerem dela. Posameznica kot zavesten subjekt (*self*) je vedno del sistema. Začne se sicer

z osebnimi motivi (tudi s tem, zakaj smo se odločili za ta poklic)<sup>42</sup>, a je osebni motiv in skrb zase vedno soodvisnost z okoljem, v katerem delamo.

Poudariti želim, da skrb zase ni samo naloga posameznice, temveč predvsem delovnega okolja, v katerem je strokovna delavka zaposlena. V poklicih pomoči skrb za druge namreč pogosto pomeni odpovedovanje lastnim potrebam in skrbi zase. Strokovne delavke vsakodnevno krepijo sogovornice, ne pa tudi sebe. Za to obstaja več razlogov. Od tega, da zaradi pretirane skrbi za druge ne prepoznajo, kaj se jim dogaja, do tega, da menijo, da bodo zmogle, morda menijo, da se vse dogaja samo njim, in vse pripisujejo lastni preobčutljivosti ipd. Za kakovostno strokovno opravljanje dela je vsekakor treba predvsem poskrbeti zase. Izhajam iz predpostavke, da le dobra skrb zase, ki seveda vključuje širši kontekst – primerno okolje, ki omogoča skrb zase – vodi v kakovostno delo in pripomore k preprečevanju izgorevanja na delovnem mestu, pri čemer izgorevanje razumem kot interakcijo med okoljem, v katerem posameznica dela, in posameznico.

Skrb zase je proces, ki vključuje več ravni. Na mikroravni pomeni osebno zavzetost in zavedanje pomena skrbi zase (kako lahko strokovna delavka poskrbi sama zase in prepozna, kaj se ji dogaja), na mezoravni je skrb zase prepletena z odnosi z drugimi in pomeni organizacijo pogojev za skrb zase (kako lahko organizacija dela pripomore k skrbi zase: npr. z razbremenitvijo strokovnih delavk, s tem, da omogoči supervizijska srečanja, enakomerno razporeditev obremenitev ipd., s tem organizacija pripomore h kulturi vrednotenja skrbi zase) in na makroravni strukturno zavedanje (potreba po vzpostavljanju standardov in normativov, ki omogočajo dovolj časa za opravljanje socialnega dela). Filozofija celotnega delovnega okolja bi morala biti utemeljena na pozitivni psihologiji, za katero Majda Rijavec in Dubrovka Miljković (2006, str. 621) ugotavljata, da raziskuje pogoje in procese, ki pripomorejo k optimalnemu delovanju posameznikov, skupin in institucij.

Velik del socialnega dela pomeni ukvarjati se z nesrečo drugih ljudi. Tega se zavedamo pogosto šele takrat, ko pri svojem delu

<sup>42</sup> Ana Freud je pripomnila, da je bila izbira poklica psihoterapevke ena izmed najbolj prefinjenih obrambnih mehanizmov, ki ji je omogočila, da je evalvirala samo sebe.

nismo več učinkovite, ko začnemo izgorevati. Poglavje je prispevek k preseganju paradoksa, da v poklicih pomoči ljudje, ki pomagajo, v večini primerov nimajo časa, da bi poskrbeli zase.

Supervizija pomaga, da supervizantke ozavešijo svoja znanja, in pripomore k temu, da ima vse to, kar strokovne delavke delajo, smisel. Namenjena je temu, da supervizantka razvije občutek lastne komeptentnosti. S tem varuje skrb za delo in skrb zase tudi takrat, ko jo prevzame občutek nekompetentnosti, strokovne nesamozave- sti ali občutek brezihodnosti. Supervizija je namenjena vrednotenju dela, ki ga strokovne delavke opravljajo.

Vodenje supervizijskih procesov vedno znova pokaže, da imajo strokovne delavke ogromno znanj in kompetenc pri spoprijemanju z najkompleksnejšimi situacijami, zato je pomembno, da predvsem strokovne delavke same pri sebi vidijo vire moči (to, na kar so pogosto pozorne pri ljudeh z osebno izkušnjo) in same zase začnejo uporabljati koncepte, ki so temeljno vodilo za delo z ljudmi z osebni- mi izkušnjami. Da sebe prepoznajo kot nekoga, ki ima vire moči (pre- živitvene strategije), svoj slog negovanja, ki ji omogoča, da vzdrži v situacijah negotovosti, in se zavedajo, da v tej situaciji niso same, da lahko poiščejo pomoč, ko ne gre več.

Želela bi, da bi strokovne delavke prepoznale potrebo po skrbi zase predvsem zato, da bodo še naprej lahko pomembno pripomogle k spreminjanju življenjskih potekov ljudi, ki se srečujejo s številni- mi izzivi. Da bodo prepoznale dragocenost njihovega zavzemanja za spremembe, kako raznovrstno je njihovo znanje in koliko spretnosti imajo. Tako bi izčrpanost zaradi sočutja lahko nadomestilo veselje zaradi sočutja. Hudnall B. Stamm (2005) veselje zaradi sočutja opre- deli kot zadovoljstvo ob opravljanju dela. Posebnost stroke social- nega dela je v tem, da nimamo vnaprej danih odgovorov. Te vedno znova z vsakim posameznikom, posameznico, ki se spoprijema z iz- zivi, skupaj raziskujemo in soustvarimo delovni načrt podpore, ki jo strokovnjakinja za svoje osebne izkušnje stiske potrebuje za udeja- njanje 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 vsakem posamezniku, s katerim delamo. Charles Radley Figley

(2007)<sup>43</sup> trdi, da so za dosego veselja zaradi sočutja potrebni pri- stop in aktivnosti, ki spodbujajo in podpirajo pozitivne učinke dela. To pa ni zgolj stvar strokovne delavke, temveč celotnega kolektiva. Promocija skrbi zase ter organizacija supervizijskih srečanj sta lahko možni aktivnosti za dosego tega.

## Razvoj kulture skrbi zase

Skrb zase ni novodobna ideja. Michel Foucault (1984) v svojih de- lih<sup>44</sup> pokaže, da je skrb zase pravzaprav stara tema, ki se je na veliko razširjala v grški kulturi (str. 471). Foucault (2007, str. 267) ugotavlja, da je bilo pri Grkih navodilo »skrb zase« eno pomembnejših načel v mestnih državah, eno pomembnejših pravil obnašanja v družbenem in zasebnem življenju ter eden temeljev načina življenja. Moralno načelo »spoznaj samega sebe« je tako prevladovalo v celotni antični Grčiji. Načelo »spoznaj samega sebe« po avtorjevem mnenju ni ab- straktna maksima, saj zadeva življenje, bilo je nekakšen tehnični nas- vet, pravilo, ki ga je treba upoštevati ob posvetovanju s preročiščem.

Osnovna ideja je bila, da mora vsak posameznik namenjati po- zornost samemu sebi in se ukvarjati s seboj. Gre za razvijanje tega, kar Michel Foucault (1984, str. 471) poimenuje »kultura samega sebe«, v kateri se okrepi in bolje vrednoti odnos s samim seboj. Skrbeti zase pomeni spoznavati sebe. Spoznavanje samega sebe postane objekt, za katerega si prizadeva skrb zase.

Michel Foucault (1984, str. 471) je kulturo skrbi zase okarakte- riziral z dejstvom, da je umetnost življenja – *techne tou biou* v svojih različnih oblikah – v njej podrejena načelu, da je treba »skrbeti za samega sebe«; prav to načelo skrbi zase utemeljuje njeno nujnost, predpisuje njen razvoj in organizacijo njenega izvrševanja.

Kultura skrbi zase se je utrdila s Sokratovo filozofijo umetno- sti življenja, ki temelji na dialoški. Sokrat pokaže mlademu

<sup>43</sup> Avtor je sicer preučeval izčrpanost zaradi sočutja in veselje zaradi sočutja med psihoterapevti, a lahko njegove ugotovitve prenesemo tudi na področje socialne- ga dela.

<sup>44</sup> O pomenu skrbi zase je pisal Michel Foucault v trilogiji *Zgodovina seksualnosti* (1984) ter v delu *Življenje in prakse svobode, Izbrani spisi* (2007). V obeh delih je avtor natančno predstavil izvor načela skrbi zase.



častihlepnežu, da je zelo domišljav, ko želi prevzeti odgovornost za državo, ko ji hoče dajati nasvete in tekmovati s špartanskimi kralji ali s perzijskimi vladarji, če se poprej ni naučil tistega, kar je treba vedeti, da bi lahko vladal: najprej se mora ukvarjati s samim sabo – in to takoj, dokler je še mlad, kajti »pri petdesetih bo prepozno«. Pokazal je, da morajo ljudje skrbeti ne za svoje bogastvo, ne za svojo čast, temveč zase, za svojo dušo (Foucault 1984, str. 472). Skrb zase pomeni, da spoznaš samega sebe in ne predpostavljaš, da imaš vse odgovore.

Načelo srbi zase pomeni ne samo spoznavati sebe, temveč tudi ukvarjanje s sabo. Skrb zase je namenjena spreminjanju, iskanju prave poti, ki zahteva celo vrsto opravil, ki omogočajo nova spoznanja. Pomeni preoblikovanje, nenehno iskanje in preoblikovanje v pome- nu, da se nikoli ne zapustimo. Skrb zase pomeni bedeti nad samim seboj, pa ne zaradi kakšne pomanjkljivosti, temveč predvsem zaradi tega, da človek svobodno odloča in svobodno razpolaga s samim seboj in svojimi dejanji. Foucault (1984, str. 476) je zapisal:

Razum je sposobnost, ki omogoča, da, kadar je treba, uporab- ljamo druge sposobnosti; je celo ta popolnoma posebna spo- sobnost, ki je zmožna uporabljati samo sebe: ker je sposoben, da tako kot vse ostale tudi samega sebe vzame za predmet po- učevanja.

Kultura skrbi zase vključuje temeljna načela. Michel Foucault (1984, str. 473) trdi, da je pravilo, da se je treba ukvarjati s samim sabo, vsekakor imperativ, ki se pojavlja v številnih različnih naukih, zavzelo je tudi način obnašanja, preželo je načine življenja, razvilo se je v postopke, spretnosti in napotke, ki so jih preučevali, razvijali, izpopolnjevali in poučevali; tako je oblikovalo družbeno prakso, ki je povzročila odnose med posamezniki, izmenjave in komunikacijo med njimi in kdaj celo institucije; in končno, to pravilo je povzroči- lo določen način spoznavanja in razvijanje vedenja.

Pomembna ugotovitev avtorja je, da je skrb zase t. i. dispanzer za dušo. »Šola filozofa je zdravniški kabinet, ko jo zapustimo, ne smemo čutiti, da smo v njej uživali, temveč da smo trpeli« (Foucault, 1984, str. 485). Skrb zase pomeni spreminjanje, pomeni ukvarjanje s tem, kar bi lahko bilo drugače, in pomeni spoprijemanje s svojo

bolečino. Vse z namenom, da bi posameznika privedlo do suvereno- sti in samostojnosti srbstva. Gre torej za to, kako biti vedno skladen s samim seboj. Avtor je poudaril, da se skrb zase lahko doseže z naj- različnejšimi vajami in različnimi praksami. Po njegovem mnenju je treba filozofijo skrbi zase jemati kot stalno vajo skrbi za samega sebe. Foucault (1984, str. 474) trdi, naj nikar ne varčujemo s svojimi moč- mi, da bi »izdelali same sebe«, »preoblikovali same sebe«, »se vrnili k sebi«. Človek mora bedeti nad samim sabo: vendar ne zaradi kakšne pomankljivosti, ki bi ga spravila v stanje manka, temveč da bi sebe prevzel kot predmet preučevanja. Skrb zase je načelo, ki velja za vse, vse življenje, in pomeni očiščenje samega sebe z vajami, ki povzročijo izboljšanje. Skrb zase zahteva določen trud in tudi čas. Eden glavnih problemov v skrbi zase je prav slednje, kako si v dnevu ali v življenju določiti delež, ki ji ga je treba nameniti.

To načelo skrbi zase ne zahteva samo določenega splošnega od- nosa posameznika, ampak celo vrsto opravil, ki bi pomenila krepitev moči v smislu skrbi zase. Če sem zapisala, da je za skrb zase potre- ben čas, je predvsem treba pogledati, kdaj bi v okviru organiziranega dela lahko izvajali takšne dejavnosti. Lahko je to čas pred službeno aktivnostjo ali po njej, lahko je med odmorom. Pomembno pa je, da imamo na voljo ta čas, da si rezerviramo nekaj trenutkov za zbranost, za pregled tega, kar moramo storiti (ali kar smo storili), za obračanje k samemu sebi.

John Norcross in James Guy (2007) dodajata, da mora biti na področju dela z ljudmi skrb zase etični imperativ. *Kodeks etike* (2008) Mednarodnega združenja socialnih delavk (NASW) zapove- duje, da je odgovornost socialnih delavk, da zadovoljijo potrebo po skrbi tako zase kot za svoje kolegice. S tem se skrb zase prenese tudi v okolje in ne zgolj na ramena posameznice. Ko socialna delavka pri sebi ali svoji kolegici prepozna nemoč, zmanjšano učinkovitost pri reševanju kompleksnih situacij ali kronično stisko, ki je povezana z njenim delom, se socialni delavki svetuje, da se posvetuje s kolegi- cami, in se jo podpre in uporabi »zdravilne učinke« (NASW, 2008).

Pomembno spoznanje Michela Foucaulta (1984, str. 481) je, da skrb zase ni bila individualna praksa, ampak skupnostna praksa, po- vezana z drugimi ljudmi in okoljem. Gre za načelo, ki velja za vse, ves čas življenja. Skrb zase ni vaja samote, temveč je prav družbena praksa,

ki se je izoblikovala v institucionalnih strukturah. Splošno priznana hierarhija je tistim, ki so najbolj napredovali, nalagala dolžnost, da vodijo druge (ali posamično ali skupinsko). Obstajale so skupinske vaje, ki so omogočale posamezniku, da je pri ukvarjanju s samim seboj dobil pomoč od drugih. Tej nalogi so rekli reševanje s pomočjo drugih.

Skrb zase omogoča refleksijo o dogodkih, da zberemo našo preteklost, da vidimo naše preteklo dejanje, da se seznanimo s primerom, da pogledamo, kako želimo delovati, katera je bila v preteklosti že naša dobra praksa, in se želimo po njej zgledovati (kaj je delovalo), in da s pomočjo obstoječih izkušenj, vedenja najdemo glavna načela razumnega ravnanja.

Pregled literature (Foucault, 1984, 2007; Cox in Stainer, 2013; El-Osta idr., 2019) pokaže, da smo danes priče vse večjemu številu priročnikov in nasvetov, vse pogosteje pa postaja skrb zase ideologija, ki v neoliberalnem svetu nalaga odgovornost posameznici, da poskrbi sama zase, namesto temu, da bi se organiziralo okolje, kjer bi bila takšna skrb omogočena. To je razvidno iz številnih opredelitev o skrbi zase. V nadaljevanju želim na podlagi pregleda literature predstaviti, kako lahko strokovne delavke v vsakdanje aktivnosti vnesejo skrb zase. Novejše raziskave (Frigley, 2007; Alkema, Linton in Davis, 2008; Cox in Stainer, 2013) namreč kažejo alarmantne podatke o tem, kako hitro in pogosto se pojavlja izčrpanost zaradi sočutja na delovnih mestih, povezanih s podporo in pomočjo ljudem v stiskah, zato je uvajanje načela skrbi zase skorajda nuja. Učenje za skrb zase pa se mora začeti že v času študija.

### **Razumevanje potrebe za skrb zase – o tem, zakaj je kovačeva kobila vedno bosa**

Veliko socialnih delavk se odloča za poklic zaradi želje po skrbi za druge in z željo izboljšati družben položaj ranljivih skupin. Karen Alkema, Jeremy M. Linton in Randall Davis (2008) v študiji, ki je bila opravljena na področju paliativne oskrbe in je vključevala tako zdravstveno osebje kot tudi socialne delavke, pokažejo, da strokovne delavke dobro poskrbijo za druge, medtem ko zase nimajo časa.

Prioritete so drugi in ne one same. Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Charles R. Frigley (2007), ki je trdil, da psihiatri slabo poskrbijo zase. Kathleen Cox in Sue Stainer (2018) pokažeta, da so študentke socialnega dela ves čas študija dobro oskrbljene z znanjem za ravnanje, naučijo se metod dela s posameznikom, skupino, družino, skupnostjo, znajo uporabljati priučene spretnosti, tisto, na kar pa niso tako dobro pripravljene in jim manjka, pa je znanje, kako poskrbeti zase. Zaradi prepoznavanja tega dejstva je vse več raziskav (Moore, Bledsoe, Perry in Robinson, 2011; Newell in Nelson-Gardell, 2014) usmerjenih v preučevanje učnih načrtov in pregled tega, kako so že študentke socialnega dela v času študija podprte in poučene o skrbi zase, ter v opozarjanje na spremembe in kaj je treba spremeniti. Raziskave izhajajo iz predpostavke, da ni učinkovitega socialnega dela brez tega, da bi predvsem študentke socialnega dela in v nadaljevanju socialne delavke poskrbele zase.

Učenje o pomenu skrbi zase se mora tako začeti že v času študija, saj v tem obdobju študentke prevzemajo najrazličnejše naloge, tako v praktičnem usposabljanju kot tudi v študijskem procesu, ki jim lahko povzroča visoko raven stresa. Zaradi omenjenega je pomembno, da se na ravni izobraževanja študentkam zagotovi podporo in možnost refleksije o dnevni dogodkih in praksi. Moore, Bledsoe, Perry in Robinson (2013) ter Newell in Nelson-Gardell (2014) menijo, da se je refleksija pokazala kot osnova za pridobivanje kompetenc in poklicni razvoj študentk socialnega dela. Študentke socialnega dela so namreč na praktičnem usposabljanju dodatno izpostavljene stresnim situacijam, zato potrebujejo mentorstvo, kjer imajo možnost procesirati te situacije in predstaviti lastno udeležnost v procesu dela z ljudmi z osebnimi izkušnjami. V duhu Foucaultove skrbi zase<sup>45</sup> tako bolj izkušena strokovna delavka prevzame vlogo vodenja in učenja.

Petra Videmšek in Tadeja Kodele (2019, str. 260) trdita, da se študentke na podlagi pridobivanja lastnih izkušenj učijo, kako ravnati kot socialne delavke ter kaj ljudje, ki so strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj, od njih pričakujejo. Prav tako Tadeja Kodele in

<sup>45</sup> Splošno priznana hierarhija tistim, ki so najbolj napredovali, nalagala dolžnost, da vodijo druge (ali posamično ali skupinsko).

Nina Mešl (2015, str. 170) trdita, da si študentke med praktičnim usposabljanjem ustvarijo priložnosti, da izoblikujejo lastno strokovno identiteto, ter so sposobne kritične samorefleksije, ko razmišljajo o pridobljenih izkušnjah na praktičnem usposabljanju. Na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani imamo oblikovan dober sistem podpore za študentke v času opravljanja prakse. Ta podpora se kaže v mentorstvu, tako na Fakulteti za socialno delo kot tudi v socialnodelovni praksi (na učni bazi, kjer študentka opravlja prakso). V mentorskih skupinah, ki redno potekajo in jih vodi mentorica s Fakultete za socialno delo, imajo študentke priložnost, da razmišljajo o aktualnih dogodkih, spregovorijo o dilemah, s katerimi se srečujejo ob izvajanju nalog, in zaupajo izkušnje pri delu z ljudmi z osebnimi izkušnjami. Mentorica je študentkam na voljo za podporo pri spoprijemanju z različnimi situacijami, spodbudo za nove korake in predvsem kot varovalo pred morebitnimi napakami in drugimi posledicami neizkušenosti.

Mentorske skupine, tako na Fakulteti za socialno delo kot na učnih bazah, so se pokazale kot odlična podpora pri učenju skrbi zase. Tisto, čemur bi bilo vredno nameniti še več pozornosti, pa je organizacijski vidik mentorskih skupin. Obstoječe skupine, ki imajo 15, tudi 20 študentk, ne omogočajo poglobljene refleksije. Zaželeno bi bilo, da bi bile to manjše skupine, ki bi lahko delovale kot supervizijske skupine. Mentorice bi v enoletnem sodelovanju s študentkami proces podpore vodile skozi faze supervizijskega procesa, na konkretnih srečanjih pa bi lahko uporabljale elemente supervizijskega srečanja. Študentke in študentje bi tako pridobili izkušnjo vodenja supervizijskih procesov, na konkretnih srečanjih pa bi pridobili kompetence za refleksijo in bi prepoznali pomen supervizije v skrbi zase. To bi jim omogočilo utrjevanje že usvojenih kompetenc, pridobivanje novih kompetenc, hkrati pa bi študentke pridobile vpogled o tem, kje so na poti doseganja ciljev, in pri prepotrebem čustvenem razbremenjevanju.

Kathleen Cox in Sue Stainer (2018) pokazeta, da strokovne delavke pri delu najbolj preseneti zahtevno čustveno delo s prikrajšanimi

skupinami<sup>46</sup>. Čustveno delo lahko vpliva na duševno zdravje strokovnih delavk, na fizično počutje in ne nazadnje tudi na medosebne odnose. Raziskave (Figley, 1995; Bride in Figley, 2007; Rourke, 2007; Radley in Figley, 2007; Alkema, Linton in Davies, 2008; Cox in Stainer, 2018) pokažejo na resne posledice dolgotrajnega stresa, ki ga socialne delavke doživljajo pri delu z ljudmi.

Z izrazom stres po navadi označujemo telesne simptome, ki jih povzroči povečana napetost. Določena stopnja stresa je povsem normalna, saj pomaga premagovati izzive vsakdanjosti. Previsoka stopnja stresa pa povzroči neprijetne odzive telesa (Battison, 1999). Preprosto bi lahko zapisala, da je stres normalen odziv strokovne delavke na dogodek. Stres je fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznice, ki se poskuša prilagoditi in privaditi notranjim in zunanjim dražljajem – stresorjem. Ta stresor je lahko dogodek, oseba ali predmet, ki ga posameznica doživi kot stresni element (Dernovšek, Gorenc in Jeriček, 2006).

Vsaka strokovna delavka se na stres odziva na različne načine. Enak dogodek je za eno stresor, za drugo morda spodbuda. Odziv je odvisen od njene osebnosti, izkušenj, socialne mreže kot tudi od drugih okoliščin (Cox in Stainer, 2013). Če posameznica zazna, da obvaduje situacijo, jo stres spodbudi k nadaljevanju aktivnosti in je stres stimulator in ga doživlja pozitivno. V nasprotnem primeru, ko posameznica zazna, da situacija presega njene zmožnosti za spoprijemanje z izzivi, tega doživlja negativno in jo to ustavlja pri njenih prizadevanjih za spremembe. Stres tako ne pomeni vedno nekaj negativnega in slabega. Lahko je tudi pozitiven. A ne glede na to je ob stresu strokovna delavka na preizkušnji in je pomembno, da ima možnost refleksije o teh dogodkih. Raziskave (Treven, 2005; Radley in Figley 2007; Alkema, Linton in Davies, 2008; Cox in Stainer, 2018) namreč jasno kažejo, da se nezmožnost refleksije o dogodkih in predvsem ob dejstvu, ko so stresni dogodki daljši in so psihološki

<sup>46</sup> Namenoma uporabljam izraz prikrajšane skupine in ne ranljive skupine ali posamezniki. Raziskave namreč jasno pokažejo, da npr. ljudje z ovirami niso ranljivi po naravi, ampak trpijo zaradi vsiljenega slabšega položaja in zaradi organizacije družbe, ki ne omogoča enakopravne vključenosti vsem članom družbe in so zaradi tega prikrajšane. Prikrajšane skupine doživljajo večje tveganje revščine, socialne izključenosti, diskriminacije in nasilja kot splošno prebivalstvo (Videmšek, 2020).

stresorji vse pogostejši, škodljivo učinkuje na telo. Posledice, ki jih strokovna delavka lahko doživlja, pa so zato zelo raznovrstne. Lahko povzroči fiziološke (glavobol, visok krvni pritisk, bolezn srca, težave s hrbtenico itd.), psihične (nespečnost, fobije, depresija, sindrom izgorevanja itd.) ali vedenjske posledice (pretirano kajenje, potreba po alkoholu, uživanje nedovoljenih substanc, motnje v prehranjevanju itd.). Kathleen Cox in Sue Stainer (2013) menita, da kronično doživljanje stresa lahko povzroči tudi zatrtje čustev, mišično oslabiljenje in »bolezni civilizacije«, tudi diabetes, debelost, hipertenzijo, srčno kap in dermatološke težave.

Poleg omenjenih psiholoških učinkov je pogost odziv na stres tudi vedenjski. Visoka raven stresa na delovnem mestu se namreč kaže v impulzivnosti, nižji stopnji tolerantnosti do drugih in agresiji, tako verbalni kot fizični (Vigoda, 2002). Stres na delovnem mestu pa lahko povzroči tudi tako imenovan neproduktiven vedenjski odziv, kot je pomankanje želje po sodelovanju, ustavljanje naporov, laganje, grožnje, sabotaza (Panny in Spector, 2003, str. 777).

Stres je ne le zdravstveno stanje, temveč splet telesnih, duševnih in čustvenih občutij, ki so posledice pritiskov, zaskrbljenost in strahu. Stres socialnih delavk je povezan s številnimi tveganji, s katerimi se vsak dan, celo večkrat na dan srečujejo socialne delavke. Je vsaka sprememba, ki se ji mora strokovna delavka prilagoditi, tako da aktivira svoje moči. Lahko je preizkušnja, obremenitev ali naloga, ji jo je treba razrešiti ali uskladiti. Stres je tudi vsak nepričakovani dogodek, ki spremeni običajne dejavnosti in zahteva ustrezne spremembe v vedenju posameznika.

Richard S. Lazarus in Susan Folkman (1984) menita, da je stres proces, ki se pojavi takrat, ko posameznica oceni, da so dogodki v okolici presegle njene zmožnosti in so zamajali njeno zdravje (1984, str. 21), pri čemer je treba upoštevati tako osebne kot tudi organizacijske dejavnike, ki vplivajo na odzive socialne delavke in pripomorejo k visoki ravni doživljanja stresa na delovnem mestu. K stresu namreč pripomorejo vsaj trije momenti: osebne značilnosti socialnih delavk (želijo pomagati, so zavzete in si želijo sprememb pri posameznicah, s katerimi sodelujejo, želijo potrditve, da delajo dobro ipd.), značilnosti ljudi z osebnimi izkušnjami (ljudje so pogosto v brezizhodnem položaju, doživljajo nasilje, revščino, so

brezdomni, mislijo na samomor, so agresivni, konfliktni ipd.) ter delovno okolje (razmere za delo) in službene obveznosti (število primerov, pomankanje časa za delo z ljudmi, povečana birokracija in nekonsistentnost).

Poleg omenjenega k stresu socialnih delavk v veliki meri pripomore tudi vsebina dela – spoprijemanje s travmatičnimi zgodbami, opazovanje trpljenja sogovornikov, močno čustveno stanje, kot so obup, jeza, depresija in pogosto tudi psihično in fizično nasilje ipd. Socialne delavke se vsakodnevno srečujejo z ljudmi, ki doživljajo travmatične izkušnje, zato se pri njih pogosto pojavi izčrpanost zaradi sočutja, ki je včasih poimenovana tudi kot sekundarni travmatični stres. Oba termina opisujeta določeno število načinov vedenja in čustvovanja, ki se naravno pojavijo pri socialnih delavkah, ki poskušajo pomagati ljudem, ki so doživeli travmatično izkušnja ali dnevno doživljajo bolečino. Kathleen Cox in Sue Stainer (2013, str. 11) simptome izčrpanosti zaradi sočutja pri socialnih delavkah združita v tri kategorije doživljanja, in sicer:

- *vdor/vsiljene predstave*: simptom vdora vključuje nepričakovane misli o ljudeh z osebnimi izkušnjami, nenavadne sanje, občutek podoživljanja njihovih travmatičnih izkušenj;
- *izogibanje*: socialne delavke se poskušajo izogibati stiku z ljudmi z osebnimi izkušnjami. Posledica je lahko tudi nezmožnosti priklica informacije o ljudeh z osebnimi izkušnjami, zmanjšana raven aktivnosti, odklon od drugih ljudi z osebnimi izkušnjami in čustvena otopelost;
- *vzburjenje/razdražljivost*: vzburjenje vključuje motnje spanja, razdražljivost, težave s koncentracijo, pretirane prestrašene odzive, hiperventilacijo, odrevenelost/otopelost.

Brian E. Bride (2007) je opravil študijo o sekundarni stresni motnji med socialnimi delavkami. Študija pokaže, da je v tednu, ko je potekala raziskava, imelo kar 70 odstotkov udeleženih v študiji vsaj enega izmed omenjenih simptomov. Najpogostejši individualni simptomi, ki so jih navajale socialne delavke, so bili vsiljive predstave, izogibanje ljudem z osebnimi izkušnjami in odrevenelost.

Vse to strokovne delavke izčrpava, jim jemlje pomembno in dragoceno energijo, zato ni nepomembno, kako ravnamo s temi

situacijami. Stresu se ne moremo vedno izogniti. Stres je sestavni del v poklicih pomoči, tisto, kar lahko naredimo, pa je raziskovanje strategij skrbi zase in iskanja načinov ravnanja za zmanjšanje tveganj.

### Vsakodnevna skrb zase v praksi

Čeprav skrb zase ni novodobna tema, je v današnjih časih velik izziv. Miran Možina (2020) trdi, da je skrb zase izziv, ker ni univerzalnih receptov, ki bi bili primerni za vsakogar, ampak mora vsak zase, po svoji meri, iz dneva v dan krojiti svoj enkratni program in način skrbi zase ter ga prilagajati različnim okoliščinam in obdobjem lastnega življenja.

Kot smo lahko prebrali, se v poklicih pomoči vsaka strokovna delavka vsakodnevno srečuje s stresom, ki ga povzroča vsebina dela, in te stresne dogodke mora povezati s svojo osebnostjo. Dve strokovni delavki ne doživljata situacije enako. Odziv je odvisen od osebnih značilnosti socialnih delavk, značilnosti ljudi z osebnimi izkušnjami in delovnega okolja. Vsekakor nam ta prepletenost veliko pove o naši osebnosti in predispozicijah za ravnanje s situacijami. Prav tako pa različno ravnanje in odzivi nakazujejo, da je koncept skrbi zase osebni proces, ki mora biti prirejen in prilagojen vsaki posameznici, zato ne moremo določiti pravil, kako skrbeti zase, ki bi bila primerna za vse. Gre za individualizirano skrb zase, ki ustreza vsem našim predispozicijam in je specifična glede na to, v kakšnem okolju delamo in kdo so ljudje, s katerimi se srečujemo vsak dan.

Na supervizijskih srečanjih se supervizorke pogosto srečujemo s strokovnimi delavkami, ki kažejo znake koničnega stresa: so utrujene, nemotivirane za opravljanje svojih dolžnosti, izogibajo se stikom z določenimi ljudmi (strokovnjaki za svoje osebne izkušnje) in kolegicami, počutijo se nekoristne in podobno. Naloga vsake supervizorke je, da takšnih občutkov ne spregleda in da posameznici pomaga pri skrbi zase, pri čemer moramo skrb zase razumeti tako na osebni kot tudi na organizacijski ravni (način prilagoditve dela).

Pregled literature pokaže, da je skrb zase razumljena kot določeno vedenje, ki omogoča doseganje rezultatov, kot na primer dobro

počutje, zdrav življenjski slog, lajšanje stresa in odpornost proti izgorelosti zaradi sočutja (Figley, 1995; Bride in Figley, 2007; Rourke, 2007).

Na podlagi pregleda literature (Foucault, 1984, 2007; Greaves in Campbell (2007), Wilkinson in Whitehead (2008), Lee in Miller (2013), Cox in Steiner, 2013; El-Osta idr., 2019) in izkušenj iz supervizijskih srečanj sem izdelala matrico skrbi zase, ki je razdeljena na tri ravni, in sicer osebno (mikroraven), skupinsko (mezoraven) in organizacijsko raven (makroraven).

Vse omenjene ravni se med seboj spiralno prepletajo. V ospredju je socialna delavka kot posameznica, ki pa nikoli ne deluje v osami in je vpeta v odnose z drugimi, zato imajo predvsem na mezoravni pomembno mesto odnosi z drugimi, ki posamezni strokovni delavki pomagajo pri udejanjanju načela skrbi zase. Temelj za udejanjanja načela skrbi zase pa je organizacija, v kateri je strokovna delavka zaposlena. Organizacija ima tako vsesmerni vpliv, ki omogoča, da se načelo skrbi zase lahko uresničuje.

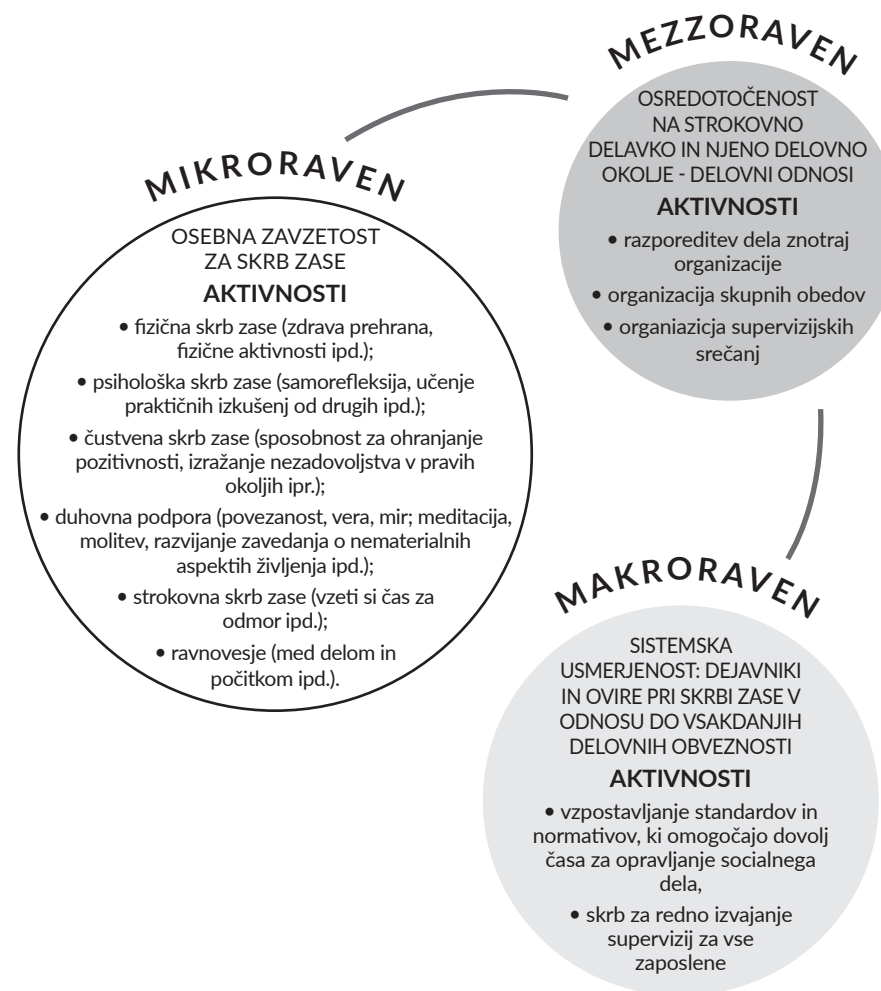
Osnovno izhodišče skrbi zase, ne glede na različne ravni, je delovna situacija, s katero se strokovna delavka srečuje. Delovna situacija je izhodišče za raziskovanje aktivnosti, ki lahko pripomorejo k skrbi zase.

Celotna filozofija predstavljene matrice skrbi zase temelji na pozitivni psihologiji in teoriji dobrega počutja (Seligman, 2010). Pozitivna psihologija ima tri cilje, in sicer zanimati se tako za človeške moči kot človeške šibkosti. Prav tako bi se morala ukvarjati z gradnjo moči kot tudi s popraviljanjem škode (Ghaye in Lillyman, 2010; Hefferon in Boniwell, 2011; Lopez, Teramoto Pedrotti in Snyder, 2015). Zanima jo, kar je v življenju najboljšega, in kako narediti življenja ljudi še bolj zadovoljujoča. Kot trdi Martin Seligman (2010), je pozitivna psihologija znanost o tem, zakaj je življenje vredno živeti. Teorija dobrega počutja temelji na tem, da je treba narediti preobrat od tega, kar ne deluje, k temu, kar deluje. Če želimo biti uspešni, moramo zmanjšati svojo nesrečo in nezadovoljstvo. Martin Seligman (2010) je pokazal, da so vaje, ki gradijo dobro počutje, precej boljše in učinkovitejše od tistih, ki gradijo na nesreči. Paradigmatski premik od tega, kar ne deluje, k temu, kar deluje, je v okviru skrbi zase osredotočen na to, da vse, kar strokovno delavko izčrpava, nadomesti s tem, kar jo

veseli. Martin Seligman (2010) dodaja, da ni dovolj, da odstranimo zgolj to, kar nas bremeni. Ne zadostuje, da denimo zgolj zmanjšamo obseg dela. Pomembneje je, da to nadomestimo z nečim, kar nas veseli. Osnovno vodilo skrbi zase tako temelji na tem, da dodamo in povečamo aktivnosti, ki so nam v veselje. Melissa Radey in Charles R. Figley (2007) predlagata, da mora biti poudarek na promociji uspeha.

Simona Šarotar Žižek, Sonja Treven in Matjaž Mulej (2016, str. 117) pokažejo, da je strokovna delavka, ki razvija svoje potenciale in izpopolnjuje lastno osebnost, celovitejša, saj razvija vse bistvene vidike svojega bivanja (telesno, duševno, družbeno, duhovno in ekonomsko). Če pa tega ne počne, ostaja osebnostno necelovita, kar se potem kaže v nizki ravni psihičnega dobrega počutja ljudi, to pa se negativno kaže tudi v njihovem poslovnem življenju, s tem pa zmanjšuje tudi uspešnost organizacij.

Graf 5: Matrica skrbi zase.



Iz matrice je razvidno, da ni vsa skrb prenesena na ramena strokovnih delavk, čeprav se skrb zase začne prav pri njih samih – s prepoznavanjem potrebe po skrbi zase in z iskanem načinov, ki ji omogočajo razbremenitev. V nadaljevanju bom podrobneje razložila vsako izmed omenjenih ravni. Vsaka strokovna delavka pa zase oceni, kaj bi ji lahko pomagalo in jo razbremenilo in kako je v organizaciji poskrbljeno za udejanjanje načela skrbi zase in preseganje pregovora »kovačeva kobilica je vedno bosa«.

### Osebni vidik skrbi zase – mikroraven

V stroki socialnega dela je skrb zase učenje, kako poskrbeti zase, sprejeti in negovati samo sebe kot prvi pogoj, da lahko skrbiš za druge. Jacquelyn J. Lee in Shari E. Miller (2013) trdita, da skrb zase ni le ključni proces za preprečevanje izgorelosti zaradi sočutja, sekundarnega travmatičnega stresa, izgorelosti in pogoste menjave kadra, temveč lahko krepi moč strokovnih delavk, saj jim omogoča, da se proaktivno in namerno pogajajo o svojem splošnem zdravju, počutju in odpornosti. Skrb zase je razumljena kot vedenje, ki podpira zdravje in dobro počutje (*well being*), saj preprečuje stres, povezan z delom.

Mikroraven pomeni osebno zavzetost za skrb zase. Osnovno načelo je, da strokovna delavka sama zase prepozna, kdaj potrebuje dodatno podporo in pomoč pri delu, ki ga opravlja. Ta raven se nanaša predvsem na dejavnosti, ki strokovni delavki pomagajo in jo podpirajo pri opravljanju vsakodnevnih aktivnosti. Strokovna delavka je na dnevni ravni osredotočena na konkretne dejavnosti, povezane z delom.

Kathleen Cox in Sue Steiner (2013) menita, da so različni avtorji s področja socialnega dela predlagali številne pristope k skrbi zase. Ti pristopi sicer sovpadajo s širšimi kategorijami skrbi zase – med katere sodijo predvsem prakse prilagoditve, izbira življenjskega sloga in prilagoditev dela (Cox in Steiner, 2013, str. 24 in 33). Prakse prilagoditve kažejo na to, kako se lahko posameznica prilagodi razmeram. Prilagoditve so izraz tega, kako pričakovanja uskladimo s tem, kaj in kako delamo. Med izbiro življenjskega sloga sodijo prehrana, razvade in tudi telesna aktivnost. Kate F. Hays (1999) v študiji med psihoterapevti pripisuje urejeni prehrani velik pomen, saj z njo lahko preprečimo izčrpanost. Med urejeno prehrano sodi tudi način prehranjevanja. Med predloge za zmanjšanje stresa so pri zdravem življenjskem slogu pogosto priporočene najrazličnejše diete kot pomembne strategija za skrb zase. Obstajajo številni dokazi, da je dobro prehranjevanje zmanjšalo raven holesterola, prav tako znižalo krvni pritisk. Pri skrbi zase je pomembno, da se vzpostavi rutina rednega prehranjevanja in če je le mogoče, naj posameznica obeduje s sodelavkami. Skupni obedi namreč pomenijo razbremenitev, odmor

in povezanost med sodelavkami. Robert Walsh (2011) dodaja, da je poleg prehrane pomembna telesna aktivnost, in pokaže, da ima telesna aktivnost med delom pozitiven vpliv za nadaljevanje dela. To so lahko kratke, najrazličnejše aerobne in anaerobne vaje, ki jih izvajamo za razbremenitev med delom.<sup>47</sup> Vaje presekaajo rutino dela in imajo številne psihološke prednosti. Intenzivnejše vaje v popoldanskem času pa zmanjšajo možnosti za najrazličnejše bolezni.

Colin J. Greaves in John L. Campbell (2007, str. 814–815) pišeta, da je skrb zase v smislu vsakdanjega življenjskega sloga posameznika (npr. prehrana, telesna aktivnost, kajenje, uživanje drog) pogosto ključna osnova zdravja, saj vpliva na zdravstveno stanje posameznice. Kot trdita avtorja, je od tega, kako posameznica skrbi zase, za lastno duševno zdravje, kako se spoprijema s čustvi s stresom, odvisno, kako uspešna bo pri spoprijemanju z različnimi življenjskimi izzivi. Uspešnost pri spoprijemanju s številnimi izzivi je odvisna od odnosa do sebe.

Verjetno ne bi našli delovnega okolja, ki ne bi povzročilo vsaj malo stresa in strokovne delavke ne bi vsaj enkrat spravilo v nekoliko neugodno in nenavadno situacijo. Kot rečeno, odziv je odvisen predvsem od tega, ali prepoznamo dejavnike, ki zamajajo naše nelagodje in nam povzročajo stres, in od tega, kako bomo s tem ravnali. Bomo to spregledala ali se bomo z nelagodjem spoprijeli.

S prepoznavanjem smo na dobri poti, da te dejavnike tveganja zmanjšamo in tudi odpravimo. Kathleen Cox in Sue Steiner (2013, str. 45) naštejeta tri osebne strategije pri skrbi zase. To so samozavedanje, samoregulacija in ocena učinkovitosti.

Prvi pogoj za skrb zase je samozavedanje (*self-awareness*). Samozavedanje se začne z raziskovanjem in razvijanjem empatije do lastne ranljivosti, kar naj vodi v neizogibno željo po pomoči drugim. Med samozavedanje sodi vse prepoznavanje dogajanja v delovnem procesu. Socialne delavke morajo biti spodbujene, da razmišljajo o

<sup>47</sup> V času dela na daljavo je Univerza v Ljubljani za zaposlene uvedla aktivni odmor. Aktivni odmor, ki ga je vodila Fakulteta za šport, je prek Zoom povezave potekal 15 minut in je vključeval najrazličnejše raztezne vaje. Aktivni odmor ni pripomogel zgolj k raztezanju, temveč je predvsem pomenili prekinjanje delovne rutine in preklon med delom in razbremenitvijo. Kratka razbremenitev je vplivala na boljšo učinkovitost, koncentracijo in lažje nadaljevanje dela.

svoji profesionalnosti, notranjih pričakovanjih, lastnih čustvih ipd. Pomembno je, da vsaka zase opazuje morebitne spremembe, ki jih ob delu doživlja, prepozna stresne dogodke, ki ji povzročajo nelagodje, in se sprašuje, kaj se je zgodilo, zakaj mi je to povzročilo nelagodje, kaj se dogaja, in preučuje svoje čustvene odzive. Pomembno pa je, da strokovna delavka identificira vpliv, ki ga ima doživljanje ob delu s strokovnjaki za svoje osebne izkušnje nanjo in svoje zdravje. Socialna delavka tako raziskuje čustveno doživljanje same sebe pri delu s strokovnjaki za svoje osebne izkušnje kot tudi pri delu znotraj organizacije. Kateri dogodki ji povzročajo nelagodje in kaj jo razveljuje?

Pri raziskovanju čustvenih odzivov je pomembno zavedanje, da čustva niso ne slaba ne dobra. Kathleen Cox in Sue Steiner (2013, str. 49) trdita celo, da je dejstvo, da so vsa čustva, tudi tista neprijetna, pravzaprav ključ do resnice, do tega, da prepoznamo našo ranljivost, in se skladajo s tem, kaj so naše vrednote. Na primer, strah je lahko znak, da vstopamo na polje neznanega. Lahko nas spodbudi, da gradimo na naših virih in s tem pridobivamo kompetence in se upremo izzivom.

Daniel Goleman (1998) trdi, da smo, ko smo odkriti sami s sabo in se zavemo svojih čustev, na poti do svoje čustvene inteligence. Po avtorjevem mnenju imajo čustveno inteligentni posamezniki poglobljeno razumevanje svojih lastnih čustev in učinkov, ki jih imajo v ravnanju do sebe, drugih in do delovnih obveznosti. Samozavedanje je temelj za skrb zase.

V supervizijskih procesih supervizorke za razvijanje samozavedanja uporabljajo tehnike čuječnosti (*mindfulness*), ki jih lahko izvajajo strokovne delavke tudi same. Čuječnost je neposredna namera, da raziskujemo obstoječ trenutek, se ga zavedamo, ga sprejemamo, raziskujemo in smo radovedni, ne pa da raziskujemo, kaj se je zgodilo. Robyn Lynn (2010) trdi, da je čuječnost način zavedanja svojega trenutnega doživljanja, namenjanje pozornosti določenemu dogodku. Odnos do trenutka doživljanja, ki je čuječ, obsega sprejemanje tega občutka, sprejemanje občutkov, ki se ob tem dogajajo, sprejemanje misli, ki se ob dogodku porajajo, sprejemanje telesnih občutij dogodkov. Ko smo čuječi, te dogodke zaznamo, jih sprejmemo in jim ne želimo ubežati. Svojega doživljanja se zavedamo, ga sprejemamo

in ga raziskujemo. V zadnjem obdobju je čuječnost prepoznana kot eden izmed možnih načinov za zmanjševanje stresa, zato ne čudi, da lahko o čuječnosti najdemo številne priročnike in kratke vaje, ki jih lahko posameznica vsakodnevno izvaja. Jan Kabat Zinn (1994) pa nas opozori, da čuječnost ni nekaj novega, stara je že vsaj 2500 let in izvira iz budističnega nauka.

Čuječnost v superviziji je zelo prepletena z refleksijo in samorefleksijo (Schön, 1984). S pomočjo samorefleksije (npr. zapisovanjem konkretnih dogodkov – tudi s pomočjo metafor, idej, ki izhajajo iz doživljanja) strokovna delavka porabi čas za raziskovanje trenutnih izkušenj, pridobi vpogled v to, zakaj je ravnala, kot je. S pomočjo samorefleksije razvija vprašanja in ideje o svojih dejavnostih in praksah. Tako lahko strokovna delavka razširi repertoar možnosti odzivanja, spozna svoja ravnanja in gradi na dogodkih, na katere se lahko opre, ki ji pomagajo in jo opogumljajo. To ji lahko omogoča oblikovanje strategij v prihodnjih situacijah.

Tako čuječnost kot tudi Schönova refleksivna praksa temeljita na preučevanju izkušenj, povezovanju z občutki in navezovanju na teorije, ki vodijo naše delovanje. Obe se osredotočata na to, kaj lahko v prihodnjih dejanjih uporabimo za spremembo.

V skrbi zase ima poleg samozavedanja pomembno mesto samoregulacija (*self regulation*) (Cox in Stainer, 2013). Če je predvsem pomembno prepoznavanje potrebe po skrbi zase, nam samoregulacija omogoča, da dosežemo obnovitev in se izognemo problematičnim delovnim izkušnjam. Socialne delavke se zlahka najdejo v situaciji, ki je negativna, pesimistična in je usmerjena v druge in ne v nas same. Takšne situacije so sprožilec za dvome, s katerimi se pri delu spoprijemajo socialne delavke, o spretnostih, ki jih imajo in o nezmožnosti, da bi pri posameznikih, ki uporabljajo storitve socialnega varstva, pripomogle k spremembam. Pogosto lahko to sproži različne negativne odzive, da vidijo ljudi z osebnimi izkušnjami kot nemočne, negotove.

V vseh teh primerih je samoregulacija zelo pomembna. Pomemben pa je tudi način, kako to dosežemo. Susan Folkman (2001) v raziskavi pri podpori ljudem z aidsom uporabi termin pozitivno vnovično ovrednotenje, ki se nanaša na proces, znotraj katerega je pozitiven pomen dodan motečim okoliščinam. V raziskavi je avtorica



ugotovila, da je bila ta metoda spoprijemanja povezana s pozitivnimi psihološkimi stanji pri negovanih partnerjih posameznika z aidsom. Avtorica je pokazala, da morajo prav ljudje, ki skrbijo za posameznika, spremeniti svoj način dela. Da preidejo iz tega, kaj vse se na da, v to, kar je mogoče. Ta sprememba pogleda od problema k temu, da posamezniku pomagamo v tem, kar potrebuje. Avtorica predstavi konkreten primer nege, v skrbi za svojega moža z aidsom. Gospa je poročala, kako se je spoprijemala z nočnim potenjem trpečega moža, vse dokler ni spremenila pogleda na to trpljenje in ga obrnila v priložnost, da mu kaže ljubezen s tem, da mu zagotovi skrb, ki jo potrebuje. Pozitivna interpretacija stresa lahko pomaga pri zmanjšanju anksioznosti in vpliva na našo samopodobo in odpornost.

Priporočen je naučen optimizem avtorja Martina Seligmana (2006, str. 81) za doseg večje kakovosti življenja. Vključuje zavzemanje optimističnega razlagalnega sloga, s pomočjo katerega je nesreča interpretirana kot začasno poslabšanje ali izziv, ki ga lahko premagamo, v nasprotju s stalnim poslabšanjem ali osebnim neuspehom, ki vztraja in je lahko trajno. Za preseganje pesimizma in naučene nemoči je strokovna delavka spodbujena, da opusti negativne misli in razmisli o več razvidnosti, ki omogoča bolj konstruktivni pogled. Na primer, strokovna delavka, ki dela na področju duševnega zdravlja s posameznikom, ki sliši glasove, mu lahko reče, da ga ne razume, da ne more zastopati njegovih interesov in da si želi, da bi z njim delala druga strokovna delavka. Namesto da se strokovna delavka sprijazni s tem, da je slaba delavka, da ne zna ravnati z ljudmi, ki slišijo glasove, lahko pomisli na sodelovanje, ko jima je uspelo. Kaj je bilo takrat drugače. Lahko se tudi vpraša, kaj posamezniku povzroča slišanje glasov, kaj mu takrat pomaga, lahko tudi preprosto sprejme, da si posameznik želi spremembe. Seveda Martin Seligman (2006) opozori, da ne smemo zlahka jemati naučenega optimizma in moramo kljub vsemu ostati realistični glede našega delovanja, strokovne delavke pa morajo prevzeti tudi osebno odgovornost za napake ali napačne korake.

Pri skrbi zase je zelo pomembno, kako strokovne delavke ocenjujejo osebno učinkovitost (*self-efficacy*). Osebna učinkovitost se nanaša na odločitve, ki jih pri delu sprejemamo, in naše osebne sposobnosti, ki jih v izrednih okoliščinah uporabljamo in imajo

pozitivne rezultate. Kathleen Cox in Sue Stainer (2013, str. 77) trdita, da se osebna učinkovitost ne nanaša zgolj na spretnosti, ki jih imamo, temveč bolj na to, v kaj verjamemo, da lahko s temi spretnosti naredimo, in kako jih lahko uporabimo za doseg zelenih izidov.

Pomembno je zavedanje, da osebna učinkovitost ni nekaj, kar imamo za vedno, temveč pomeni nenehno reflektiranje o naših kompetencah in nadgrajevanje že pridobljenih kompetenc. Pomembno pa je, da je osebna učinkovitost negovana in da so strokovne delavke podprte pri pridobivanju novih kompetenc.

Kathleen Cox in Sue Steiner (2013, str. 32) omenjata šest osnovnih aktivnosti, ki naj jih pri skrbi zase uporabljajo strokovne delavke. To so:

- *fizična skrb zase* (zdrava prehrana, fizične aktivnosti, ustrezen spanec, redne masaže, dostop do zdravstvene oskrbe ipd.),
- *psihološka skrb zase* (samorefleksija, vključenost v prostočasne aktivnosti, branje, učenje praktičnih izkušenj od drugih ipd.),
- *čustvena skrb zase* (sposobnost za ohranjanje pozitivnosti, vključenost v zabavo in igre, izražanje nezadovoljstva v pravih okoljih ipd.),
- *duhovna podpora* (povezanost, vera, mir, meditacija, molitev, razvijanje zavedanja o nematerialnih aspektih življenja ipd.),
- *strokovna skrb zase* (vzeti si čas za odmor, imeti čas za tišino, ravnovesje med količino dela, ureditev delovnega prostora ipd.),
- *ravnovesje* (med delom, družino, odnosi, igro in počitkom ipd.).

Za strokove delavke, ki so uporabljale katere od naštetih aktivnosti, se je pokazalo, da so kazale manj znakov izgorevanja in izčrpanosti zaradi sočutja. Osnovna aktivnost, ki jo lahko strokovna delavka tako uporablja, ni samo samorefleksija ali supervizija sama s sabo, s čimer lahko strokovna delavka brez cenzure poskrbi sama zase in prepozna, kaj se ji dogaja, enako pomembna sta tako strokovna in čustvena skrb kot tudi ravnovesje med delom in počitkom.

Supervizantke (Videmšek, 2019) so poročale, da najpogosteje poskrbijo zase s pomočjo telesnih aktivnosti (tek, hoja, sprehodi,

kolesarjenje) po koncu dela. Refleksija pa se dogaja zgolj na supervizijskih srečanjih. Druge aktivnosti (psihološko skrb zase, duhovno podporo in ravnovesja) pa uporabljajo občasno ali zelo redko.

Pri skrbi zase lahko strokovna delavka na mikroravni uporabi delfsko načelo »spoznaj samega sebe« s pomočjo refleksije. Delfsko načelo »spoznaj samega sebe« je moralno načelo, ki prevladuje v celotni antični Grčiji. Ni bilo abstraktna maksima, saj je zadevala življenje, bila je tehnični nasvet, pravilo, ki ga je treba upoštevati. Michael Foucault (1984, str. 491) predstavi eno izmed teh načel, in sicer izpraševanje vesti. Ta navada je bila del pitagorejskega nauka, a se je zelo razširila. Jutranje izpraševanje je bilo namenjeno predvsem pregledu nalog in obveznosti tistega dne, da bi bili nanje dovolj dobro pripravljeni. Večeren pregled pa je bil veliko bolj enopomenski način, namenjen memorizaciji minulega dne ... Opis te vaje se navezuje na Sekstija, rimskega stoika. Sekstijevo prakso predstavlja kot prakso, ki je osredotočena predvsem na večerno bilanco napredka; ko se je Sekstij pred nočnim počitkom zbral, je spraševal svojo dušo: katere napake si se ozdravila; katero razvado si premagala; v čem si postala boljša ... Kaj je lepše od te navade, ko človek pogleda svoj celoten dan ... ko je duša dobila svoj obrok pohvale in graje.

V vsakodnevni socialnodelovni praksi so seveda te oblike spraševanja lahko opravljene s supervizijo same sebe, s pomočjo refleksije o dogodkih, kjer lahko strokovna delavka vsak dan pogleda, kaj so bili njeni viri moči in kaj bi želela spremeniti v prihodnje. Pri izpraševanju, kot meni Michel Foucault (1984, str. 492), namreč ne gre za to, da bi odkrili svojo krivdo, niti v njenih najmanjših oblikah in najtanjših koreninah. Resda si »ničesar ne prikrivamo«, »ničesar ne izpustimo«, a je izpraševanje namenjeno temu, da bi si vtisnili v spomin, da bi pozneje imeli v duhu legitimne cilje, pa tudi pravila vedenja, ki omogočajo, da te cilje z izbiro primernih sredstev dosežemo. Z izpraševanjem ne oživimo napake, da bi določili krivdo ali spodbudili očitane vesti, marveč da bi, potem ko smo se spomnili neuspeha in premislili o njem, okrepili razumsko opremo, ki zagotavlja pametno vedenje.

### *Pomen odnosov z drugimi v skrbi zase – mezoraven*

Socialno delo nikoli ne poteka v osami, zato je druga raven skrbi zase osredotočenost na strokovno delavko in njeno delovno okolje – delovni odnosi z drugimi v organizaciji. Ta raven je umerjena na to, kaj lahko tudi drugi, ne zgolj posameznica, naredijo v skrbi zase, saj izhaja iz predpostavke, da se skrb zase ne izvaja v osami. Izhaja iz načela, da skrb zase ni samo stvar posameznice. Michael Foucault (1984, str. 481) je zapisal:

Ta dejavnost ni vaja samote, temveč je prava družbena praksa, in to v več smereh. Pogosto se je oblikovala v bolj ali manj institucionalnih strukturah ... in tisti, ki so najbolj napredovali, so nalagali dolžnost, da vodijo druge (ali skupinsko ali posamično); obstajale pa so tudi skupinske vaje, ki so omogočale posamezniku, da je pri ukvarjanju s samim sabo dobil pomoč od drugih – reševanje s pomočjo drugih.

Osredotočnost tako ni zgolj na posamezni strokovni delavki, temveč se širi na socialne mreže, socialni kapital, kot bi to poimenovala Srečo Dragoš in Vesna Leskošek (2003), ki ga pomenijo preostale zaposlene v organizaciji. Strokovna delavka je namreč v vsakodnevni interakciji z drugimi. Nanaša se na dejavnosti, ki jih lahko izvajamo znotraj organizacije in spodbujajo strokovno delavko k vedenju o skrbi zase.

Aktivnost na mezoravni je denimo timski pristop (Cox in Stainer, 2013; Rape Žiberna, 2019). Delo, ki ga opravljamo v socialnem varstvu, zahteva timsko delo in sodelovanje več profesij, ne zgolj socialnega dela (npr. delo z žrtvijo nasilja, samomori, mejne osebnost). Popolno nelogično je, da bi vse lahko opravila ena sama oseba. Tim si tako lahko lažje porazdeli delo, stres, ki ob tem nastane, bolečino, ki jo doživljajo, delovanje učinka kontratransferja in podporo drug drugemu. Pri skrbi zase je pomembno, da strokovna delavka zaupa svoje skrbi drugim. Za zaupanje teh skrbi pa je pomemben tudi organizacijski vidik skrbi zase.

Med pomembne aktivnosti, ki jih lahko zagotavlja na mezoravni organizacija, je prerazporeditev dela, npr. da najzahtevnejših delovnih izzivov ne sprejema ena sama strokovna delavka. S tem organizacija pripomore h kulturi vrednotenja skrbi zase.

Med aktivnosti lahko sodijo tudi zelo praktične dejavnosti, kot so skupna kosila, organizacija supervizijskih srečanj.

Ta raven upošteva, da je posameznica v odnosih z drugimi in deluje v delovnem okolju, ki ima pri udejanjanju načela skrbi zase ključno mesto. To pomeni, da morata biti delovno okolje in način organiziranja dela takšna, da omogočata razbremenitve, podporo pri spoprijemanju z delovnimi izzivi in prepoznavanje potreb zaposlenih. Simona Šarotar Žižek, Sonja Treven in Matjaž Mulej (2016, str. 117) pokažejo, da kadar ljudje kot zaposleni krepijo svojo osebno celovitost in se zavedajo samega sebe, se njihovo psihično dobro počutje povečuje. To se kaže v večji produktivnosti, učinkovitosti in ustvarjalnosti na delu ter torej v večji uspešnosti organizacij. Iz tega tudi izhaja, da morajo organizacije ustvarjati pogoje za izvajanje tehnik za krepitev ZIPOC (zadostno in potrebno osebno celovitost) s ciljem povečevati psihično dobro počutje svojih zaposlenih. Kajti dobile bodo, kar bodo omogočile in cenile.<sup>48</sup>

#### *Organizacijski vidiki, ki spodbujajo skrb zase: makroraven*

Socialne delavke svoje poklicno delo opravljajo v določeni organizaciji, ki je po navadi kompleksen sistem, z raznovrstnimi strukturami in načini vodenja in ne nazadnje z različnimi ljudmi. Načelo skrb zase je v veliki meri odvisno od organizacije, v kateri je strokovna delavka zaposlena. Organizacija, pa naj bo to vladna ali nevladna, zasebna ali javna, majhna, z le nekaj člani, ali velika, z več enotami, odločilno pripomore k temu razvoju kulture skrbi zase. Ali organizacija spodbuja skrb zase, ji je pomembno, kako se posameznik počuti znotraj te organizacije, je podpora ali ne? Organizacijska kultura je namreč lahko vir stresa in izgorevanja ali pa vir opore in spodbuja kreativnost in inovativnost zaposlenih.

Organizacijski vidik skrbi zase se praktično začne z vstopom v organizacijo, že s samim pogovorom, kjer lahko kot strokovne delavke

<sup>48</sup> Avtorji opozarjajo po Maslach in Leiter (2002), da se s skrbjo za človeka ne bo ukvarjal nihče, dokler ta ne bo imela ekonomskih posledic. To pomeni, da se npr. s spori na delovnem mestu, preobremenjenostjo z delom ali drugim neskladjem med delom in zaposlenim, njegovim dobrim počutjem in blaginjo, nihče ne bo ukvarjal, dokler ne bo nakazana povezava med njim in spremembo v stroških ali prihodkih in torej v dobičku.

preverimo, ali poslanstvo in vizija organizacije sovpadata z našimi vrednotami in načeli. Razumevanje poslanstva nam bo pri delu pomagalo pri razumevanje sebe in svoje delovne izkušnje znotraj organizacije, kajti naše vrednote izražajo naš način ravnanja.

Chapple in Rogers (1999), Redman (2007), Cox in Steiner (2013) menijo, da je v ozadju koncepta skrbi zase koncept krepitve moči, ki pomeni novo razumevanje skrbi zase. Poudarek je na tem, da morajo službe biti organizirane na način, da gradijo na moči strokovnjakov, medtem ko jim omogočajo izbiro in jim prepustijo možnost odločanja in dostopnost do storitev. Skrb zase je opredeljena kot zdravilo. Kaj lahko torej naredi organizacija za podporo koncepta skrbi zase?

Skrb zase v organizacijskem smislu pomeni reorganizacijo dela in organizacijske spremembe, ki so uvedene z namenom, da se zmanjša nivo stresa na delovnem mestu med zaposlenimi in torej tudi med ljudmi z osebnimi izkušnjami. Kathleen Cox in Sue Steiner (2013) celo pokažeta, da prav okolje, v katerem je strokovna delavka zaposlena, v veliki meri pripomore k doživljanju stresa na delovnem mestu in slabi klimi in ne/povezanosti med zaposlenimi. V okoljih, kjer zaposleni niso podprti pri svojem delu, kjer ostajajo neopaženi, doživljajo stres in se počutijo negotove, je manj možnosti, da bodo strokovne delavke prevzemale tveganja, da bodo inovativne in bodo zastopale ljudi z osebnimi izkušnjami.

Simona Šarotar Žižek, Sonja Treven in Matjaž Mulej (2016, str. 117) dokažejo, da kadar se ljudje kot zaposleni približujejo zadovoljstvu in potrebni osebni celovitosti, se njihovo psihično počutje izboljšuje. To se kaže v večji produktivnosti, učinkovitosti in ustvarjalnosti na delu ter torej v večji uspešnosti organizacij. Iz tega tudi izhaja, da morajo organizacije ustvarjati pogoje za izvajanje tehnik za krepitev zadostne in potrebne osebne celovitosti s ciljem povečevati psihično dobro počutje svojih zaposlenih. Kajti dobile bodo, kar bodo omogočile in cenile.

K preprečevanju izgorevanja zaradi sočutja tako brez dvoma pripomorejo dobri, pozitivni odnosi, ki so v neposredni povezavi z zadovoljstvom na delovnem mestu in zdravjem. Prav tako je ključna dimenzija čas. Michel Foucault (1984) meni, da je za skrb zase potreben čas. Ta čas ni prazen: napolnjen je z vajami, praktičnimi

nalogami, raznovrstnimi aktivnostmi. Ukvarjanje s sabo ni majhna stvar (str. 480). Socialne delavke, ki se pogosto srečujejo s sekundarno travmo in so izpostavljene visoki ravni stresa na delovnem mestu, so spodbujene k temu, da si naredijo raspored del na način, da niso vsa čustveno zahtevna dela na en dan, da si jih razporedimo in da pogledamo, kaj lahko v tem dnevu dosežemo. Kathleen Cox in Sue Stainer (2013) menita, da je priporočljivo, da si delavke natančno načrtujejo odmore, da si uredijo udobno delovno okolje, da imajo morda pripomočke, ki jim omogočajo raznovrstne vaje, tudi lajšanje bolečin in tenzij v vratu in hrbtu. Pomembno je, da poskrbijo tudi za projekte, ki jih razveseljujejo in nagrajujejo. To lahko naredi vsaka zase.

Organizacija lahko poskrbi za svoje zaposlene tudi s tem, da vsega težavnega dela ne opravlja zgolj ena oseba, da se lahko ljudje izmenjujejo in krožijo. Cristine Maslach in Michael Leiter (2005) trdita, da se moramo naučiti delegirati delo in tudi druge usposobiti, da lahko opravljajo takšno delo. Organizacija mora spodbujati, da si sodelavci delijo odgovornost.

Ključni del razumevanja makroravni skrbi zase je kultura organizacije, ki je pogosto zelo tesno povezana z načinom vodenja in s tem, kako so socialne delavke videne, podprte pri delu in ali se pri delu spoštuje raznovrstnost. Janez Bečaj (1996, str. 72) meni, da je kultura organizacije

vsota splošno sprejetih vrednot, norm, stališč, prepričanj, domnev in pričakovanj, ki po navadi niso nikjer zapisana, pa vendar pomembno določajo ravnanje ljudi v ustanovi.

Kultura organizacije je odvisna tudi od njene usmerjenosti: ali je učeča organizacija, ki spodbuja spremembe, ali ne. Učeče se organizacije so pripravljene na spremembe in so odprte za nove predloge. Edgar Schein (2004, str. 365–366) omenja predpostavke kulture, ki ima vgrajeno stalno učenje in spreminjanje. Učeča se kultura mora predpostavljati, da je svet mogoče upravljati, da so ljudje aktivni reševalci problemov, da je treba resnico znanstveno raziskati, da je človekovo naravo, ki je po naravi dobra, možno spreminjati, da so primerni tako individualizem kot načelo skupnosti, tako avtoritativni kot sodelovalni sistem vodenja, če temeljita na zaupanju, da je primeren ravno prav oddaljen pogled v prihodnost ipd. Sharan B.

Merriam (1997, str. 152) meni, da so učeče se organizacije prostori, kjer ljudje nenehno razvijajo svoje zmožnosti za doseganje zelenih rezultatov, kjer se negujejo novi in prožni vzorci mišljenja, kjer so nove in skupinske aspiracije osvobodjene in se ljudje kontinuirano učijo, kako se učiti skupaj.

Kathleen Cox in Sue Steiner (2013, str. 101) menita, da je pomembno, da primerjamo naša pričakovanja s pričakovanji organizacije in da obstaja pet ključnih determinant, na podlagi katerih lahko razumemo naše ujemanje s kulturo organizacije. Med te sodijo: stopnja hierarhije, individualnost, pomen odnosov, neposrednost v komunikaciji in perspektiva časa.

Pri aspektu kulture organizacije gre za to, kako pomembna je hierarhična struktura. Status v organizaciji sporoča, kakšna je razlika med vodilnimi delavci in tistimi, ki so šele prišli, kako je z močjo v organizaciji, kako pomembni so formalni statusi in kako močna je veriga med vsemi vpletenim v organizaciji. Pri individualnosti gre za to, čemu organizacija pripisuje večji pomen, posamezniku ali skupnosti in skupini; kako se posamezniki identificirajo znotraj organizacije, ali kot posamezniki ali kot del skupine, ali so nagrajeni kot posamezniki ali so nagrajeni za skupne napore. To lahko seveda v veliki meri vpliva na to, kako bodo strokovne delavke med seboj sodelovale in kako učinkovito si bodo izmenjevale informacije ipd.

Vprašanje je tudi, čemu organizacija namenja več pozornosti, nalogam ali odnosom. Organizacije se namreč razlikujejo v tem, čemu pripisujejo večji pomen, odnosom v organizaciji ali uspešno dokončanim in opravljenim nalogam. V tistih organizacijah, ki so usmerjene v opravljanje nalog, so sodelavci manj socializirani in povezani kot v organizacijah, ki so osredotočene na odnose. V organizacijah, ki so osredotočene na odnose, se trudijo organizirati skupna kosila, da imajo delavci čas za druženje in neformalni klepet. Razbremenitev pa jim da motiv za nadaljevanje dela.

Neposrednost in jasnost v komunikaciji je eden izmed ključnih dejavnikov, ki vpliva na kulturo v organizaciji, še posebej v primeru konfliktnih situacij.

Ne nazadnje pa je pomembna tudi perspektiva časa – ali je organizacija usmerjena na roke, na dobro opravljeno delo ali ji je pomembno grajenje podpornih in kolegialnih odnosov s sodelavci v timu.

Ta raven presega zgolj odnos do same sebe in odnos drugih zaposlenih do nas. Ta raven se ukvarja s sistemsko usmerjenostjo področja in se nanaša na obstoječe dejavnike in ovire pri skrbi zase v odnosu do vsakdanjih delovnih obveznosti v kontekstu normativne usmerjenosti. Na makroravni ovire skrbi zase delujejo na ravni političnih okvirov delovanja organizacije in struktur, ki določajo normative. Dejavnosti na makroravni so osredotočene na zagotavljanje pogojev za delo, ki podpirajo načelo skrbi zase. Aktivnost na tej ravni je vzpostavljanje standardov in normativov, ki omogočajo dovolj časa za opravljanje socialnega dela.

Skrb zase je v stroki socialnega dela tako rekoč prvi pogoj za to, da lahko strokovne delavke vzdržijo v najrazličnejših stresnih situacijah, s katerimi se vsak dan srečujejo. Je pa res, da zgolj skrb zase ni dovolj, če zaposleni deluje znotraj organizacije, v kateri prevladujejo pritiski po birokratizaciji dela, malo ali nič supervizije, časovni pritiski in pritiski po »vedno več«, toksični odnosi med zaposlenimi, trpinčenje in ustrahovanje, ki ju izvajajo nadrejeni, ipd.

### Kako lahko kot supervizorke poskrbimo same zase

Supervizorke na področju socialnega varstva gotovo niso imune za visoko raven delovnega stresa, saj prav tako slišijo vse zgodbe, s katerimi se spoprijemajo supervizantke. Supervizorke so prav tako kot socialne delavke dovzetne za bolečino tako supervizantk kot tudi strokovnjakov na podlagi osebne izkušnje, o katerih govorimo na supervizijskih procesih. Supervizantke namreč na srečanjih pogosto predstavijo tudi čustva, ki jih pri delu s prikrajšanimi skupinami doživljajo. Morda celo predstavijo podrobnosti travme, ki jo doživljajo ljudje z osebnimi izkušanji, in se supervizantka sprašuje, kako naprej. Občutki nelagodja se tako prenesejo na supervizijsko srečanje in supervizorka lahko prav tako podoživi travmo, nasilje, izgubo ali zlorabo. Čeprav so supervizorke usmerjene na iskanje rešitev, na to, da pri supervizantkah opozarjajo, v čemer so dobre in uspešne, se zgodi, da se tudi kot supervizorke lahko ujamejo v labirintu nemoči. Zato je pomembno, da ima tudi supervizorka zagotovljeno podporo, da zmore v vseh teh situacijah.

Alan W. Korinek in Thomas Kimbal (2003) menita, da se supervizorke pogosto znajdejo na presečišču konfliktnih situacij, tudi med članicami supervizijske skupine. Avtorici predlagata, da pozornost namenimo pristopu soustvarjanja pri reševanju konfliktne situacije, kjer ne iščemo poražencev in zmagovalcev, temveč rezultat, kjer sta obe strani zmagovalni (*win-win*). Pomaga lahko šest korakov za doseg tega:

1. ukvarjati se je treba z neizgovorjenimi pričakovanji;
2. določiti datum, kdaj bomo o tem razpravljali;
3. opisati je treba situacijo in neizrečene potrebe vseh udeležencev;
4. razmisliti o pogledu na situacije iz druge perspektive;
5. pogajanje za rešitev;
6. sledenje implementaciji rešitve.

Nerazumevnaje in nestrinjanje sta sestavna dela socialnega dela. Če si koraki smiselno sledijo, je večja možnost zelenega razpleta. Torej bodo čustva regulirana in stresne situacije obrzdane.

Supervizija je osrednji prostor za preprečevanje izčrpanosti zaradi sočutja, za uspešno delo pa supervizorka potrebuje aktivnosti za skrb zase. Tudi supervizorke potrebujejo podporo za napredek. Jane Wonnacott (2012, str. 183) je poudarila, da je pomembno, da kot supervizorke skrbimo za razvoj in hkrati ohranjamo skrb zase kot supervizorke. Poleg udeležnosti na metasupervizijskih skupinah nam lahko med posameznimi srečanji pomaga krog skrbi zase kot supervizorke.

Graf 6: Kaj nam omogoča učinkovito izvedbo supervizije (Wonnacott, 2012, str. 183).



### Kaj mi je v podporo za sodelovalno izpeljavo supervizije

Ta del namenjam predvsem temu, kako in s čim si lahko kot supervizorka pomagamo pri izvajanju supervizijske prakse in kaj so pokazale dosedanje študije o superviziji. Ko sem začela raziskovati procese supervizije, sem iskala, kaj je bilo o superviziji že povedanega in raziskanega. Na moje presenečenje je bilo zelo malo empiričnih dokazov, ki bi pokazali učinkovitost supervizijskih procesov in bi potrdili potrebo po uvajanju takšne oblike v prakso. To seveda govori o razsežnosti samega procesa, kajti težko je v celoti predstaviti kompleksnost supervizijskih praks in procesov, če vemo, da ima supervizija več namenov, več pristopov, utemeljena je na več teorijah, iz katerih izhaja več modelov.

Pregled literature pokaže, da je bilo do leta 1995 malo študij o sami superviziji. Ming-sum Tsui (1997) je opravil poglobljeno analizo knjig in člankov o superviziji, ki bi pokazali na učinkovitost uporabe supervizije na praktično delo, med letoma 1970 in 1995. Avtor je našel 30 poglavij v knjigah o superviziji in samo 13 od teh je bilo o superviziji in supervizorjih in še te so bile zelo omejene na diskusijo o interakciji, dinamiki na superviziji in o supervizijskih odnosih. Zgolj dva avtorja sta se osredotočala na odnose v supervizijskih procesih, in sicer Harkness (1995) ter Harkness in Hensley (1991).

Raziskava Lynette Hughes in Paula Pengellyja (1997, str. 359) je pokazala, da je bilo zelo malo povedanega o učinkih, ki jih je supervizija imela na udeležence supervizijskih srečanj. Še manj pa je bilo raziskav, ki bi vključevale razsežnost, vsebino in kvaliteto supervizije. Nobena izmed predstavljenih raziskav pa ni preučevala metod in slogov supervizorjev, ki bi vplivali na to, da se je zmanjšalo tveganje pri ravnanju socialnih delavk.

Do leta 1995 je bilo malo raziskav, ki bi raziskovale, kaj je dobra supervizija, od česa je ta odvisna, kaj se mora zgoditi, da je supervizija učinkovita, in podobno. Šele po letu 1995 se pojavijo raziskave, ki so predstavljene s konkretnimi primeri in učinki na prakso (Wonnacott, 2004; Hughes, 2010). Britansko združenje za študij zlorabe otrok in zanemarjenja ter za preventivo na tem področju (*British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*) je leta 2009 opravilo študijo o nalogah supervizije. Udeležence njihovega kongresa (supervizorjev) so spraševali o njihovem mnenju o superviziji, o tem, kateri nalogi kot supervizorji namenjajo največ pozornosti in tudi o tem, ali je supervizija uspešna ali ne. Študija je upoštevala Kandushijev model nalog supervizije (torej izobraževalno, administrativno in izobraževalno nalogo). Študija je pokazale, da supervizija ni nujno prostor za podporo strokovnih delavcev. Še več, pokazalo se je, da je izredno pomembno, čemu je supervizija namenjena. Če je namenjena le upravljanju (urejanju, pregledovanju in izvedbi dejavnosti), za strokovne delavke to ni izziv in jim ne zagotavlja podpore na osebnem in strokovnem nivoju.

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2009) omenja raziskavo, v kateri so ugotavljali, kaj so se supervizanti naučili iz supervizije, ki jo je vodil priznani George Pullian, družinski terapevt, ki velja med ameriškimi

družinskimi terapevti za izjemnega supervizorja. Supervizanti so dejali, da so se naučili spoštovati vsakega uporabnika, naučili so se, da se pri delu ne omejujejo in ne ostajajo znotraj vnaprej določene diagnoze; da se trudijo z empatijo stopati v proces pomoči; naučili so se, da ne obtožujejo klientov; in občudovali so Pullianov talent, da najde elemente za humor v vsaki situaciji.

Poglobljeno študijo o učinkovitosti supervizije pokaže tudi Jane Wonnacott (2014), ki se je pri preučevanju supervizije ukvarjala z enim področjem dela. Raziskovala je učinke supervizije na socialno-delovno prakso pri delu z otroki, na področju zaščite otrok. Avtorica pokaže, da je učinkovitost supervizije odvisna od slogov vodenja supervizije in od tega, kakšna je supervizorka. V raziskavi pokaže, da je supervizija učinkovita, če je izvedena v podpornem okolju, če se supervizorka zaveda svojih lastnih slogov vodenja in tega, kakšen vpliv ima na sam proces, medtem ko poskuša doseči sodelovalni pristop in prevzame aktivno vlogo pri vodenju primera. Poleg tega trdi, da je supervizija uspešna, če je vključevala izzive, refleksijo, spoprijemanje s stresom in če je bila osredotočena tudi na občutke posameznikov in je bila pozornost namenjena tudi komuniciranju znotraj sistema (Wonnacott, 2004; 2012, str. 21).

Možnosti za uspešno izvedbo supervizije je toliko, kot je supervizorka. Supervizorka ima ključno vlogo pri tem, kako vzpostavlja in vzdržuje odnose, kako vodi proces. Je to proces soustvarjanja, proces, ki vodi k želenim spremembam in krepitvi moči supervizantk? Od supervizorka je odvisno, kako bo motivirala supervizantke, da se ji bodo pridružile, sodelovale in soustvarjale v tem procesu. Supervizorka je tista, ki skrbi za to, da se bo v skupini vzpostavilo dobre ozračje (tudi s svojim zgledom) in bo varovala prostor za razpravo o dilemah, pomislekih in zagatah, ki so usmerjene k doseganju sprememb. Vsaka supervizorka ima svoj slog in svoj način vodenja. To ponuja pestrost izbire za supervizantke, drugim supervizerkam pa omogoča novo učenje.

Sama sem si pri praksi izoblikovala nekaj pravil, ki mi koristijo pri organizaciji in izvedbi supervizijskega srečanja in zame delujejo spodbudno in jih v nadaljevanju tudi predstavim. Nekateri predlogi so precej splošne narave, drugi so vezani na proces, tretji na vsebino. Vse pa je pripravljeno in narejeno z namenom, da se proces učenja v

superviziji lahko zgodi in predvsem da iz supervizijskega procesa supervizantke odidejo razbremenjene, z novimi razmisleki in vizijami za spremembe, ki jih bodo preizkusile v praksi.

Za uspešno izvedeno supervizije so pomembne tri stvari:

- priprava (da se pripravim na supervizijsko srečanje),
- občutljivost za dogajanje na srečanju (da sem pozorna na proces in vse udeleženske v tem procesu),
- podajanje povratnih informacij (ob koncu srečanja podam povratno informacijo, ki bi supervizantke okrepila in jih spodbudila k spremembam).

Na podlagi vodenja supervizijskih procesov v raznovrstnih oblikah (v metaskupini, v supervizijski skupini in skupini v okviru priprav za učenje prihodnjih supervizork) sem izoblikovala smernice, ki lahko pripomorejo k uspešni izvedbi supervizijskega procesa in s tem posameznega srečanja. Trdim, da se uspešna izvedba srečanja začne še pred samimi srečanji in da je dobra priprava na srečanje na eni strani dokaz, da je supervizija usmerjena v spremembe, hkrati pa je vodilo in odziv na dogajanja na samih srečanjih.

#### 1. Priprava na izvajanje supervizije

- Podrobno pogledajte svoje zadnje zapiske in refleksijo o zadnjem srečanju (če ne pišete refleksije, pogledajte zapiske, ki ste jih na srečanju naredili. Gotovo imate zapisano vsaj nekaj od tega, kar ste delali. Osvežite si spomin na srečanje.
- Preberite refleksije članic skupine in si pripravite povratne informacije na njihove zapise. Če ne podamo povratnih informacij, supervizantke ne vidijo smisla zapisov.
- Svojo refleksijo povežite z refleksijami drugih članic in pripravite poročilo o tem, kaj ste se naučili iz te izkušnje, predvsem pa pripravite, kaj boste povedali skupini o tem, kje ste videli njihov napredek od prejšnjega srečanja. Tako se skupina poveže, vidi smisel soustvarjanja in napredek.
- Natančno preberite poslano supervizijsko gradivo in supervizijsko vprašanje. Razmislite o tem, kako se boste lotili tega primera? Kaj ste občutili ob tem? Kaj bi še želeli vedeti? Na kaj vas je primer asociiral? Kaj vas je posebej presenetilo? In kje vidite možno rešitev – hipotetično.

- Razmislite, s katerimi vprašanji boste spodbudili supervizantko k soustvarjanju, s katerimi vprašanji boste dosegli kritično razmišljanje in katera vprašanja jo bodo spodbudila k naslednjim korakom.
  - Opomnite se, kaj so glavni cilji skupine, te supervizantke, ki je pripravila gradivo, in kateri model supervizije izvajate. Na čem temelji vaše delo, katere vrednote vas vodijo?
  - Razmislite, kaj vse boste naredili, da boste dosegli varno okolje, prijetno klimo in zagotovili sproščeno ozračje na srečanju.
2. Začetek izvedbe supervizije
- Bodite pred udeleženkami na srečanju, če je to le mogoče. Opazujte prihod supervizantk in ocenite, kakšno je njihovo razpoloženje. Na podlagi tega izberite uvodno vajo (notranje vreme), ki je najprimernejša (bodite fleksibilni).
  - Poskrbite, da bo prostor primerno organiziran (v krogu).
  - Če imate navado, da se pogostite, se zahvalite za ta del.
  - Poskrbite za dober uvod na srečanju, morda z uvodno vajo. Imejte pripravljenih več možnosti.
  - Če je potrebno, opomnite supervizantke na dogovor (če zamujajo, klepetajo, uporabljajo telefone ipd.).
3. Izvedba in potek supervizije
- Opazujte, kako se odzivajo tako supervizantka kot preostale članice skupine, medtem ko supervizantka predstavlja delovno gradivo.
  - Prosite supervizantko, da zgodbo pripoveduje in ne bere.
  - Pazljivo poslušajte zgodbo.
  - Bodite pozorni na besede, ki jih uporablja, in na morebitne nove podatke, ki jih pred tem ni predstavila (zapisala).
  - Bodite pozorni na dobro oblikovano supervizijsko vprašanje.
  - Če imajo drugi člani možnost postavljanja vprašanja za več pojasnil, bodite pozorni, da ne bo razprave in da vprašanja niso obtožujoča.
  - Preverite, ali je metoda, ki ste jo predvideli, še primerna.
  - Opazujte, kako se odzivajo drugi, in bodite pozorni na to, kaj poročajo.

#### 4. Končevanje

- Vsako srečanje je treba skleniti s tem, kaj nam je uspelo na redi, kaj nam je bilo v podporo in česa bi si želeli še več.

Glavno vodilo supervizije mora biti zagotavljanje procesa učenja.

Učinkovita supervizija omogoča, da se premikajo meje mogočega in da odkrivamo neznano na več področjih (sami pri sebi, pri odnosi z drugimi in v odnosu do uporabnika), supervizorka pa je sposobna uporabiti različne metode in tehnike pri eni sami superviziji. Jane Wonnacott (2012) trdi, da je dobra tista supervizorka, ki je doživela lastno izkušnjo supervizije, ki se uči ob svojem vodenju in združuje elemente obojega v najboljši možen način izvedbe.

Dobra supervizija se kočna s tem, da pogledamo, kaj smo se naučili in kaj je bil proces učenja za vsakega posameznika (Field in Brown, 2010, str. 74–75).

Vemo, da ni vsaka supervizija tudi dobra, a se vsaka supervizorka trudi, da bi bila dobra. Iz raziskovalnih podatkov bi lahko podala opredelitev dobre supervizije (Videmšek, 2019). Supervizantke so zapisale, da je dobra supervizija tista:

kjer se ni treba cenzurirati, kjer lahko poveš tako, kot misliš in čutiš tisti trenutek; ki spoštuje različnost in spodbuja učenje in opogumlja za nove korake; ki je namenjena poglobljenemu razmišljanju o delu; je čas, kjer se počutimo dobro ob tem, kar delamo; ki zagotavlja spoštljiv odnos, spoštovanje različnosti, prostor za odkrivanje teh različnosti in kritični razmislek o tem, kaj počnemo; prostor, kjer imamo možnost, da zaupamo svojo negotovost, preverimo, kako delamo, in prejmemo podporo za to, kar počnemo; je prostor za učenje novega, tudi za sprostitev, in je predvsem čas za razpravo o tem, kaj delamo; prostor, kjer se učimo od drugih in krepimo zavest socialnega dela; spodbudna in opogumljajoča. Potrebujem pogum in spodbudo in pohvalo, da vem, da delam dobro; kjer mi članice skupine in supervizorka pokažejo nove načine dela in mi pomagajo ubesediti rešitve, mi pokažejo ogledalo in me podprejo pri situacijah, ki jih izpostavim in o katerih želim slišati njihovo mnenje.

Iz odgovorov lahko vidimo, da je supervizantkam v superviziji zelo pomembno, da obravnavajo konkretne primere in pridobivajo



kompetence za delo, hkrati pa so poudarile, da je dobra supervizija tista, kjer supervizorka v supervizijo vnaša nove in inovativne načine vodenja skupine in omogoča odgovore na to, kako delati v praksi. Iz povedanega bi lahko zapisala, da je dobra supervizija tista, ki predvsem omogoča, da se supervizantka počuti dragoceno in sprejeto, kjer se supervizorka pridruži supervizantki pri njenem razmišljanju o napredku, kjer je supervizantki omogočeno pridobivanje kompetenc za delo in kjer je supervizantka opogumljana, da razvija svoje potenciale, hkrati pa razume in želi videti in razumeti, kaj dela in kako si lahko pomaga s teorijo.

Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 130) kljub temu, da je bilo njuno delo postavljeno v psihoterapevtsko svetovanje, menita, da je »dobra« supervizija opredeljena kot tista, ki zagotavlja razvoj kompetentnega, odgovornega, etično občutljivega, učinkovitega praktika z namenom, da bo čim učinkoviteje izvajal storitve in zagotavljal podporo uporabnikom.

Za izpeljavo dobre supervizije potrebuje supervizorka določene spretnosti, ki ji pomagajo pri izpeljavi procesa. Spretnosti so tehnična osnova socialnega dela. Prav spretnosti usposobijo za socialno delo. Vito Flaker (2003, str. 24–32) trdi, da so nekatere izmed spretnosti za socialno delo nujne: spretnosti pogovarjanja, pogajanja, omogočanja dostopa do sredstev, zapisovanja in poročanja, organizacijske spretnosti, spretnosti poklicne discipline, izogibanja pastem strokovnjaštva in humor.

Vse omenjene spretnosti pri vodenju supervizije uporablja tudi supervizorka. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 52) omenjenim spretnostim dodata še nekaj osnovnih spretnosti, ki jih mora imeti supervizorka. Mednje sodijo: fleksibilnost (da se lahko uporabi različne koncepte in raznovrstne intervencije in metode), zmožnost širšega pogleda na situacijo (da lahko na situacijo pogleda iz več zornih kotov), poznavanje področja dela, kjer opravlja supervizijo, zmožnost delati transkulturno, sposobnost, da vzdrži pritiske in strahove (tako svoje lastne kot tudi supervizantkine), da je pripravljena na učenje tako od supervizantk kot iz novih situacij, ki se pojavijo, da je občutljiva za širše miselne povezave glede na vprašanje, ki ima vpliv tako na delo s strokovnjaki za svoje osebne izkušnje kot na supervizijski proces, zna primerno ravnati z močjo

na nezatiralen način ter ima smisel za humor, je skromna in potrpežljiva.

Avtorja menita, da so tudi te spretnosti supervizorke po večini že pridobile med izobraževanjem, a je pomembno, da se vedno znova spomnimo nanje in da smo nanje pozorni tudi pri vodenju supervizije.

Vida Milošević Arnold (2004) meni, da supervizorka za uspešno opravljanje svoje vloge potrebuje spretnosti: branje (supervizorka mora namreč sistematično spremljati aktualno strokovno literaturo in k temu usmerja tudi supervizantke, ki jih je za to pogosto treba še dodatno motivirati), pisanje (supervizorka pripravlja različne pisne izdelke, od poročil do evalvacij supervizijskega procesa, člankov, raznih priporočil za svoje supervizantke in podobno – dobro je, če je supervizorka glede tega lahko tudi vzor supervizantkam in jih tako s svojim zgledom usmerja k temu, da se tudi sami lotevajo pisanja kakovostnih strokovnih sestavkov), opazovanje (supervizorka mora biti dobra opazovalka, uporablja iste izkušnje opazovanja, ki so potrebne pri neposrednem strokovnem delu), govorjenje (večina supervizijskega dela poteka v obliki diskusije). Supervizorka mora obvladati spretnost govorjenja o konkretnem gradivu. Tudi ta spretnost je podobna tisti, ki jo uporabljamo pri strokovnem delu, vendar pa mora supervizorka paziti, da supervizantk ne obravnava kot ljudi, ki so strokovnjaki za svoje osebne izkušnje. Spodbujati jih mora k čim aktivnejšemu sodelovanju v supervizijskem procesu. Ključna spretnost supervizorke je tudi poslušanje. V superviziji govorimo vedno o aktivnem poslušanju, ki mora biti še intenzivnejše kot pri strokovnem delu, saj supervizorka večkrat poseže v dogajanje. Supervizorke, ki „samo poslušajo“, supervizantkam ne pomagajo dovolj pri učenju. (Milošević Arnold, 1999, str. 30–31)

Poleg omenjenih spretnosti dodajam, da supervizorka potrebuje za vodenje supervizijskih skupin spretnost vodenje skupine (poznavanje skupinske dinamike, skupinskih procesov, kaj je potrebno za dobro sodelovanje v skupini ipd.), imeti mora organizacijske spretnosti. Supervizantke delujejo v organizacijah in timih, organizirajo storitve in tudi dajejo podporo ljudem, ki se srečujejo s številnimi izzivi, zato je ena izmed tistih spretnosti, ki jih supervizorka danes potrebuje, tudi vodenje skupin. Bistvena organizacijska spretnost je

tudi načrtovanje dela (da pride pravočasno na srečanje, da vodi proces v skladu z dogovorom, da načrtuje naslednje korake ipd.). Vito Flaker (2003, str. 28) meni, da je načrtovanje bistvena organizacijska spretnost, je dialektika med ustvarjanjem vizije, praktično utopijo in med konkretnimi prvimi koraki, s katerimi naj bi jo dosegli, omogoča nam, da vemo, kam gremo, hkrati pa tudi praktično operativnost – da vemo, kako tja kreniti.

Med posebne organizacijske spretnosti sodi tudi to, da supervizorka deluje povezovalno – tako znotraj skupine kot zunaj nje.

Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 53–54) sta zapisala, da mora imeti supervizorka sposobnost za »helikopterski pogled« na različne pokrajine (kot to poimenujeta avtorja), pri čemer so te pokrajine različne perspektive in konteksti, s katerimi se pri delu srečuje supervizantka.

Na podlagi pregleda raziskav bi lahko zapisala, da potrebuje supervizorka poleg spretnosti tudi določene osebnostne lastnosti, ki jih od nje pričakujejo supervizantke. Supervizorka naj bi bil podpora, razumevala, pripravljena pomagati, poleg osebnostnih lastnosti pa mora poznati področje svojega delovanja (Bogo in McKnight, 2006; Noble, Gray in Johnston, 2016). Michael S. Carifio in Allen K. Hess (1987, str. 244) dodajata, da mora biti empatična, razumevala, brezpogojno pozitivno usmerjena, dosledna, prijazna (Rogers, 1969), topla in pripravljena na samorazkritje, fleksibilna, upoštevala, pozorna, delovna, radovedna in odprta (Hess, 1980, str. 244), imeti mora dobre komunikacijske spretnosti.

Od supervizorke se tako pričakuje, da bo imela vsaj nekaj od navedenih spretnosti in lastnosti. To so potrdile tudi supervizantke, ko sem jih spraševala o tem, kaj je zanje dobra supervizorka (Videmšek, 2019):

Dobra supervizorka je tista, ki je spoštljiva, fleksibilna, upošteva čas in ne zamuja.

Dobra supervizorka da vsakemu udeležencu možnost, da govori, spoštuje različnost, hkrati pa je vzor in pokaže poznavanje področja dela in odpre in podpre več možnih perspektiv.

Dobra supervizorka je tista, ki ima oblikovane kriterije za delovanje, ki ima veliko različnih strategij ravnanja, zna integrirati

različna znanja, čeprav dela v skupini, ima individualne pristope in doživlja vsakega supervizanta kot zgodbo zase in zna računati na neponovljivost.

Pomembna spretnost supervizorke je tudi ta, da ima občutek za čas. Čas je ena izmed sistemskih stvari, ki jih moramo kot supervizorke razviti.

Zame je dobra tista supervizorka, ki ve, kaj dela, nas vodi skozi proces in predvsem sliši, kaj ji pripovedujemo.

Dobra supervizorka je zgled. Všeč mi je, če je supervizorka pozitivna in usmerjena na rešitve in zna iz vsake posameznice potegniti najboljše.

Iz vsega navedenega bi lahko povzela, da potrebuje supervizorka zelo različne spretnosti, ki ji omogočajo soustvarjanje v superviziji. Glede na povedano bi lahko spretnosti supervizorke razdelili na splošne in specifične, pri čemer so splošne tiste, ki jih tudi drugače uporabljamo v socialnem delu: točnost, spoštljivost, dostopnost, zanesljivost, upoštevanje dogovorov, varovanje podatkov ekspertov za svoje osebne izkušnje, sprejemanje odgovornosti, med specifične spretnosti pa sodijo: poznavanje skupinske dinamike, procesa vodenja supervizije, različnih učnih slogov, področja ipd.

Za obvladovanje vseh spretnosti in uspešno izvajanje supervizije pa je ključno, da je supervizorka vključena v metasupervizijo, ki ji omogoča refleksijo o delu in hkrati zagotavlja podporo pri spoprijemanju z novimi možnostmi pri delu, saj je metasupervizija oblika supervizije za supervizorje, v okviru katere izkušena supervizorka (mojstrica supervizije) vodi druge izkušene supervizorke in jim pomaga pri refleksiji o vodenju supervizijskih procesov. Prav tako pa je zaželeno, da se supervizorka nenehno usposablja in nadgrajuje obstoječe znanje. Če ima možnost, je zaželeno, da se vključi v mednarodne intervizijske skupine, ki vodenju supervizije dodajo dodatno razsežnost.

NAMESTO SKLEPA

## ZAKAJ POTREBUJEMO SUPERVIZIJO V SOCIALNEM DELU

Izsledki raziskav (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 alarmantni. Pokazali so, da socialno delo sodi med poklice z najhitrejšim deležem izgorevanja, predvsem takšnega, ki je posledica izgorelosti zaradi sočutja.

Eden izmed razlogov za hitro izgorevanje zaradi sočutja je gotovo to, da socialne delavke delajo z ljudmi, z njimi pogosto občutijo brezizhoden položaj, živijo se vanje in se pogosto tudi same počutijo nemočne. Velik delež socialnega dela namreč vključuje ukvarjanje z nesrečo drugih, to pa socialnim delavkam povzroča velik stres, čeprav se tega pogosto zavemo šele, ko ugotovimo, da nismo več sposobni učinkovito opravljati svoje službe. Socialno delo je torej zelo stresna dejavnost.

V socialnem delu je bilo že od začetka razvoja jasno, da za kakovostno strokovno delo posameznica potrebuje podporo za nadgradnjo in razvoj kompetenc. Tako se je začel razvoj supervizije, še preden se je vzpostavila stroka socialnega dela. Z razvojem socialnega dela kot znanstvene stroke pa smo supervizijo vedno bolj razvijali in jo tudi zakonsko uredili.

Vse od začetka razvoje je bilo jasno, da morajo biti socialne delavke podprte pri opravljanju dela in spoprijemanju s številnimi izzivi v praksi, tako pri razmišljanju kot pri razumevanju, podporo pa morajo dobiti na več ravneh, tudi na čustvenem področju, saj se srečujejo z zelo raznovrstnim spektrom ljudi.

Supervizija za ljudi, ki delajo z ljudmi, je nujna. Brez refleksije o praksi ni učenja in sprememb.

Namenoma sem knjigo o superviziji za socialno delo začela s svojo opredelitvijo in razumevanjem supervizije, ne pa s tem, kako jo opredeljujejo drugi. In tako jo bom tudi sklenila, saj menim, da sem pokazala, da je supervizija v socialnem delu še veliko več kot zgolj opredelitev namenov, nalog ali vloge, ki jo ima v tem procesu supervizorka.

Danes je jasno, da je dobra tista supervizija, ki soustvarja delovni odnos, v katerem so vsi udeleženi v enakopravnem položaju, čeprav ima nekdo vlogo supervizorke, preostale pa so ali v vlogi supervizantke ali kot članice supervizijske skupine, v kateri je vzpostavljen delovni odnos, ki temelji na perspektivi moči supervizantk, ki podpira vzajemno učenje in si prizadeva za iskanje rešitev.

Zavedati se moramo, da je supervizija proces. Proces poklicnega, osebnega in tudi skupinskega učenja, s pomočjo katerega supervizantke pridobivajo nova znanja in spoznanja tako stvari o svojem delu in ravnanju kot o ravnanju drugih. Supervizantka v supervizijskem procesu pridobiva nove spretnosti za delo, nova spoznanja. Nekaj, česar pred tem še ni vedela ali preizkusila. A samo sodelovanje ni dovolj. Supervizantka mora biti pripravljena na učenje. Nič se ne zgodi samo od sebe. Sama udeležba na srečanju namreč ni dovolj, da bi te spremembe dosegli. John Dewey (1933) bi pripomnil, da zgolj z opazovanjem še ne vemo, ali nekaj deluje. To moramo sami preizkusiti v praksi.

Poleg preizkušanja nečesa novega je velik del supervizije namenjen čustveni podpori supervizantki, da zmore v hudih situacijah prepoznati, kako čustva vplivajo na njene odločitve. Glede na to, da se zahteve v delovnih okoljih zelo spreminjajo, sta v zadnjem obdobju zelo aktualni temi v superviziji preprečevanje izgorelosti zaradi sočutja in povečevanje odpornosti (ang. *resilience*).

Supervizija je priložnost za to, da na eni strani podpremo supervizantke, da zmorejo ravnati z vse večjimi in spreminjajočimi se zahtevami, odgovornostmi pri spoprijemanju z novimi vlogami in pričakovanji drugih v njihovih vsakodnevni dejavnostih (Beddoe, Karvinen-Niinikoski, Ruch, Tsui in Ming-sum, 2016; Noble, Gray in Johnston, 2016, str. 20), na drugi strani pa jih opogumimo, da se uprejo temu, kar ni sprejemljivo. Strokovne delavke pogosto opozarjajo, da za strokovno delo potrebujejo čas. Čas je namreč nujna stvar,

ki jo poleg strokovnosti v socialnem delu potrebujemo. Če nimamo dovolj časa za razvijanje odnosa, vzpostavitev stika in iskanje rešitev, socialno delo nima pomena.

Raziskave (Bogo in McKnight, 2006; Kadushin in Harkness, 2014; Noble, Gray in Johnston, 2016; Videmšek, 2019) kažejo, da je za mnoge strokovne delavke supervizija zelo pomemben del v njihovem poklicnem in osebnem razvoju. Peter Hawkins in Robin Shohet (2012, str. 13) celo poudarjata, da bi se morali vodstveni delavci zavedati pomena supervizije in jo podpreti kot osnovni element delovanja organizacije. Trdita, da bi morale organizacije prevzeti model 70 : 20 : 10, po katerem se 70 odstotkov naučimo iz prakse, 10 odstotkov na seminarjih in različnih izobraževanjih, 20 odstotkov pa na superviziji, ki temelji na učenju iz izkušenj v praksi.

Supervizija prinaša pozitivne učinke tako za konkretno delo z ljudmi z osebnimi izkušnjami stiske kot za organizacijo, v kateri je posamezna strokovna delavka zaposlena. Glede na to, da je supervizija tako osnovna dejavnost socialnega dela, čudi, da ni zagotovljena vsem in da si delodajalci ne prizadevajo, da bi jo zagotovili. Nikakor ne želim supervizije idealizirati. Ni vsaka supervizija dobra. Mnoge supervizorke so poročale, da imajo slabe izkušnje z izvajanjem supervizije. A vsekakor je tudi slaba supervizija boljše kot nobena. Tudi iz te supervizije se lahko učimo in glede na to, da je supervizija proces in da se dogovori sklepajo za eno leto, je lahko naslednje leto tudi drugače. Moramo pa se zavedati, da so tudi supervizantke odgovorne, da povedo, kaj ni dobro, saj s tem omogočijo spremembe tudi supervizorkam.

V knjigi sem predstavila pomen odnosov, ki se dogajajo na najrazličnejših ravneh. Na podlagi literature (Beddoe, 2010; Hawkins in Shohet, 2012; Huges in Pengelly, 1997; Noble, Gray in Johnston, 2016) smo lahko videli, da je dober odnos v superviziji najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na to, ali bo supervizantkam uspelo ali ne, ali bodo dosegle cilje in uvedle spremembe. Na ravni interakcij v skupini smo lahko videli, da je supervizija, ki temelji na spoštljivem zavezništvu in delovnem odnosu, priložnost za trdno oporo v situacijah, ko supervizantka ne zmore več. Omogoča, da prepoznavamo pasti izgorevanja zaradi sočutja, in pomaga, da lahko vzdržimo tudi v hujših situacijah. Organizacije, ki zagotavljajo supervizijo, omogočajo strokovnim delavkam podporo

pri njihovem delu, tako osebno kot tudi poklicno rast in večanje možnosti delovanja. Raziskave (Kadushin in Harknes, 1992; Huges in Pengelly, 1997; Hawkins in Shohet, 2012) so pokazale, da so udeleženke supervizije bolj kompetentne strokovne delavke, hkrati pa z udeleženoostjo na skupinski superviziji omogočajo prenos izkušenj in strokovno rast tudi drugim.

Pokazala sem, da je najpomembnejša spretnost supervizorke ta, da s svojo strastjo do dela, željo po iskanju nečesa novega v vsakdanjih opravilih pri delu z osebami, ki so strokovnjakinje na podlagi osebne izkušnje, in s pozitivnim odnosom motivira supervizantke in jim s svojim zgledom kaže, da je nekaj možno.

#### *Supervizija je del širše socialnopolitične in organizacijske sheme*

V zadnjem obdobju se na supervizijah vse pogosteje kaže, da je način dela strokovnih delavk odvisen od političnih odločitev. Krčenje sredstev za socialno varstvo, združevanje področij, ne da bi zaposlovali nov kader, večanje obsega dela in vse večji pritiski, ki jih socialne delavke danes doživljajo, vse to kliče po superviziji in ponovni vzpostavitvi ravnovesja med njenimi vlogami. Od strokovnih delavk se pričakuje vedno več opravljenega dela v krajšem času in za več ljudi. Delo se jim samo kopiči. To je nesprejemljivo.

Prav tako se socialne delavke vsak dan srečujejo z neenakostmi in zatiranjem, ki jih doživljajo njihovi sogovorniki in zagovornice (zaradi hendikepa, starosti, etnične pripadnosti, barve kože, spolne usmerjenosti ipd.).

Največji del knjige je bil osredotočen na mikroraven delovanja supervizije, na možne načine refleksije o strokovnem delu in na pomen odnosov znotraj same supervizije. Posebej sem želela opozoriti, da je danes treba narediti tudi znotraj supervizije premik od tradicionalnih vlog (administrativne, podporne in izobraževalne) k vlogi, ki je osredotočena na supervizantkine potenciale in vire moči.

Ne glede na osredotočenost znotraj supervizije pa je, kot je zapisal že Donald A. Schön (1991, str. 278), nevarno, če nehamo razmišljati o našem delu in o tem, kako delamo. Jasno je, da nas refleksija ne osvobodi skrbi, kako delati z osebami, ki so strokovnjaki na

podlagi osebnih izkušenj, in kako jim zagotavljati najboljšo možno podporo in si prizadevati za uresničevanje njihovih pravic. Ko supervizantke uporabljajo refleksijo, prevzamejo odgovornost za svoje dejanje in postanejo refleksivni praktiki.

Danes, ko je struktura socialnega dela vedno bolj toga in osredotočena na opravljanje že pripravljenih storitev, je treba nujno vzpostaviti prostor za razpravo in refleksijo o opravljanju dela. Vse, kar ni vnaprej predvideno in v skladu s pravili, pomeni grožnjo organizaciji in njeni strukturi. Ampak prav te grožnje, ta moment presenečenja, kot meni Donald Alan Schön (1991, str. 328), dela prakso živo in strokovnim delavkam daje podlago za učenje. Refleksivna praksa omogoča, da delo praktikov temelji na udejanjanju človekovih pravic in socialne pravičnosti, da se odzivamo na potrebe oseb, ki so strokovnjaki na podlagi osebnih izkušenj, in ne na potrebah organizacije, in da se s pomočjo refleksije spreminjajo vsebine dela in povečujejo inovacije.

Birokratizaciji dela se ne moremo izogniti, na to nas je opozoril že Max Weber, ki je zapisal, da bo birokratizacija hranila profesionalizacijo njenih članov in da potrebuje in spodbuja svojevrsten model strokovnega znanja in tehnične izkušnje. In prav zaradi preveč birokratizacije morajo strokovnjakinje izvajati refleksijo o svojem delu in si dovoliti izraziti svojo zmedo, zaskrbljenost, negotovost. Kritični moramo biti do sprememb in obstoječega sistema, začeti moramo zavračati nesprejemljivo, kot socialne delavke moramo začeti premikati meje in se upreti vzdrževanju *statusa quo* odnosov.

S tem, kot je zapisal že Donald A. Schön (1991, str. 328), priпомoremo k razvoju in učenju organizacije. Je pa res, da hkrati z izražanjem pomislekov »ogrožamo« stabilnost organizacije, v kateri morajo zagotavljati tehnično znanje. A tudi vsaka organizacija se mora zavedati, da potrebuje spremembe. Skladno s spremembami dela se morajo spreminjati tudi organizacije, saj govorimo o učecih se organizacijah – in če se socialna delavka uči iz svojih izkušenj, se mora tudi ustanova, kjer strokovna delavka opravlja svoje delo, učiti in spreminjati v skladu s prakso in potrebami ljudi na terenu. To daje socialnim delavkam in njihovem delu nov pomen. Gre za premik od tega, da zadovoljimo potrebe administracije, k temu, da izvajamo z ljudmi socialno delo, ki potrebuje svoj čas.

Na podlagi desetletnega vodenja supervizijskih skupin v najrazličnejših okoljih in tudi prebrane literature lahko z gotovostjo trdim, da moramo, če želimo doseči spremembe, nehati iskati, česar ni mogoče spremeniti, in se osredotočiti na vprašanje, kaj lahko spreminjamo. Le tako se bodo spremembe lahko zgodile. Izkušnje iz supervizijske prakse so pokazale, da je treba preiti iz učenja iz napak k učenju na podlagi dobrih izkušenj, saj imajo socialne delavke zelo veliko znanja, opravljajo odlično delo, v svoji praksi jim je uspelo pomagati številnim posameznikom in družinam, ki se srečujejo s številnimi izzivi, spreminjajo obstoječe stanje in vnašajo spremembe. Socialnodelovni odnos je že zdavnaj presegel okvire odnosa med stokovnjakinjo za osebno izkušnjo stiske in strokovno delavko. Za uspešno socialnodelovno prakso je nujna vključenost širšega konteksta, ki ni več odvisen samo od odnosov, temveč tudi od sistemov delovanja, ne nazadnje tudi od sistemov socialne države. To pomeni, da so se kot strokovne delavke sposobne ozreti na svoje delo in videti, kaj v sistemu ne deluje, in na to opozoriti. S tem pripomorejo k upoštevanju človekovih pravic, naša praksa pa temelji na nediskriminatorski in nezatiralni praksi (Noble, Gray in Johnston, 2016) in je etnično občutljiva (Humljan Urh, 2013).

Poudarjam, da mora postati supervizija norma in osnovno sredstvo pri delu, če želimo, da se bodo slišale zgodbe o uspehu, da bodo strokovne delavke same spoznale, kako pomembno pripomorejo k spremembam, in da bodo še bolj motivirane za nadaljnje raziskovanje novega. To je pogoj za kakovostno opravljanje strokovnega dela in hkrati norma, ki omogoča vseživljenjsko učenje.

Supervizija mora postati dostopna vsem. Nujno je, da se začne uresničevati pravilnik o uresničevanju standardov in normativov socialnovarstvenih storitev.

Supervizijska skupina lahko poveča moč socialnih delavk. To vpliva tudi na razvoj in promocijo stroke socialnega dela, ki je v več kot 65 letih delovanja v slovenskem prostoru dosegla, da je postala akademska disciplina. Tudi s pomočjo supervizije in po njeni zaslugi.

Supervizija je kompleksen proces, ki mu lahko namenimo zelo veliko pozornosti, in zavedam se, da vsega pač ne morem predstaviti v eni knjigi. Bralstvu sem želela predstaviti, kako se je ta proces v razvoju znanosti spreminjal in kako se je spreminjal odnos med

udeleženi v tem procesu. Sledila sem idejam, ki so jih napisali že drugi, in tudi tistim, ki sem jih pridobivala na podlagi lastne izkušnje. Pri pisanju me je vodila misel pokojne Tanje Lamovec (2000), ki mi je ob skupnem pisanju projekta rekla:

Najbolj strokovna boš takrat, ko boš znala povedati vsebine na način, da te bodo razumeli tudi tisti, ki nimajo pojma o stvarih, ki jih delaš.<sup>49</sup>

Prav tako me je vodila misel Steva De Shazerja (1985) o učinkovitosti: bodi kratek. Teme, ki sem jih opisavala, sem tako predstavila preprosto in so morda motiv za nadaljnje raziskovanje.

Pisanje knjige je bila kreativna izkušnja. Strah in zaskrbljenost nad razsežnostjo supervizije pa sta nadomestila zaupanje in navdušenje nad tem, kaj vse strokovne delavke izvajajo v praksi in o čem poročajo na supervizijskih srečanjih.

<sup>49</sup> Osebni pogovor, 20. 10. 2000.

## VIRI

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Addams, J. (1899). The subtle problems of charity. *The Atlantic Monthly*, 83, 496 (February 1899), 163–179. Pridobljeno 21. 8. 2020 s <https://socialwelfare.library.vcu.edu/settlement-houses/jane-addams-on-the-problems-of-charity-1899/>
- Adler, A. (1992). *Understanding human nature*. Oxford: One World.
- Ajduković, M., & Urbanc, K. (2009). *Refleksija o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M. (2009). *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ajduković, M., & Cajvert, L. (ur.), (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M., & Urbanc, K. (2010). Supervision as a safety net: the case study of Croatia. Supervision meets education (str. 113–133). Maastricht: CESRT/ Zuyd University.
- Alkema, K., Linton, J. M., & Davies, R. (2008). A study of the relationship between self-care, compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among hospice professionals. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 4(2), 110–119. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <http://www.haworthpress.com>
- Anderson, H. (2002). Supervision as a collaborative community. *Music Therapy Today* (online), June. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <http://musictherapyworld.net>
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). *The client is the expert: a not-knowing approach to therapy*. V S. McNamee, & K. J. Gergen (ur.), *Inquiries in social construction: therapy as social construction* (str. 25–39). London: Sage Publications, Inc.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Addams, J. (1899). The subtle problems of charity. *The Atlantic Monthly*, 83, 496 (February 1899), 163–179. Pridobljeno 21. 8. 2020 s <https://socialwelfare.library.vcu.edu/settlement-houses/jane-addams-on-the-problems-of-charity-1899/>
- Adler, A. (1992). *Understanding human nature*. Oxford: One World.

- Ajduković, M., & Urbanc, K. (2009). *Refleksija o superviziji: Medunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M. (2009). *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ajduković, M., & Cajvert, L. (ur.), (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M., & Urbanc, K. (2010). Supervision as a safety net: the case study of Croatia. Supervision meets education (str. 113–133). Maastricht: CESRT/ Zuyd University.
- Alkema, K., Linton, J. M., & Davies, R. (2008). A study of the relationship between self-care, compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among hospice professionals. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 4(2), 110–119. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <http://www.haworthpress.com>
- Anderson, H. (2002). Supervision as a collaborative community. *Music Therapy Today* (online), June. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <http://musictherapyworld.net>
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). *The client is the expert: a not-knowing approach to therapy*. V S. McNamee, & K. J. Gergen (ur.), *Inquiries in social construction: therapy as social construction* (str. 25–39). London: Sage Publications, Inc.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnšek, T. (1999). Teze za okroglo mizo: supervizija v socialnem varstvu. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 36–38.
- Ash, S. & Clayton, P. (2004). The articulated learning: an approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137–154.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1994). Reflective practice. *Nursing Standard*, 8(39), 49–56.
- Bannink, F. P. (2014). *Handbook of positive supervision: for supervisors, facilitators, and peer groups*. Boston: Hogrefe Publishing.
- Bannink, F. P. (2015). *Handbook of positive supervision: for supervisors, facilitators, and peer groups*. Boston: Hogrefe Publishing.
- Bannink, F. P., & 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.
- Battison, T. (1999). *Premagujem stres*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Beaton, R., & Murphy, S. (1995). Secondary traumatic stress of crisis workers: research implications. V C. Figley (ur.), *Compassion fatigue: coping with secondary stress disorder in those who treat traumatized* (str. 51–81). New York: Brunner/Mazel.
- Beckett, C., Maynard, A., & Jordan, P. (2017). *Values and ethics in social work*. London: Sage.
- Beddoe, L. (2010). Surveillance or reflection: professional supervision in 'the risk society'. *British Journal of Social Work*, 40(40), 1279–1296.
- Beddoe, L., Karvinen-Niinikoski, S., Ruch, G., & 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.

- Beresford, P. (2000). Service users' knowledge and social work theory. *British Journal of Social Work*, 30, 489–503.
- Berg, I. K., & Miller, S. D. (1992). *Working with the problem drinker: a solution-focused approach*. New York: W. W. Norton.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2013). *Fundamentals of clinical supervision*. University of Southern California, Los Angeles: Pearson (5. izdaja).
- Biesek, F. P. (1961). *The casework relationship*. London: Allen and Unwin.
- Bogo, M., & McKnight, K. (2005). Clinical supervision in social work. *The Clinical Supervisor*, 24(1–2), 49–67.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: writing and professional development*. London: Sage (3. izdaja).
- Borton, T. (1970). *Reach, teach, touch: student concerns and process education*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self-assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, June 18(2), 121–132.
- Boud, D., & Knights, S. (1996). Course design for reflective practice. V N. Gould, & I. Taylor (ur.), *Reflective learning for social work*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Božič, M. (2003). *Stres pri delu*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Brackett, J. R. (1904). *Pioneer social worker and educator*. Pridobljeno 12. 8. 2020 s <https://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/brackett-jeffery-richardson-1860-1949-pioneer-social-worker/>
- Brandon, D. (1994). *Jin in jang: načrtovanja psihosocialne skrbi*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Brandon, M., Belderson, P., Warren, C., Howe, D., Gardner, R., Dodsworth, J., & Black, J. (2008). *Analysing child deaths and serious injury through abuse and neglect: what we can learn? A biennial analysis of serious case reviews 2003–2005*. London: DCSF.
- Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52(1), 63–70.
- Bride, B. E., & Fingley, C. (2007). The fatigue of compassionate social workers: an introduction to the special issue on compassion fatigue. *Clinical Social Work Journal*, 35, 151–153.
- Brisenden, S. (1989). A charter for personal care. *Progress*, 16, 9–10. London: Disablement Income Group.
- Brišar Slana, Ž. (1997). Vračanje supervizije v socialno varstvo. *Socialni izziv*, 6 (april), 4–7.
- Brown, A., & Bourne, I. (1996). *The social work supervisor: supervision in community, day care and residential settings*. London: Open University Press.



- Bruce, L. (2013). *Reflective practice for social workers: a handbook for developing professional confidence*. London: Open University Press.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Buber, M. (2002). *The life of dialogue*. London, New York: Routledge (4. izdaja).
- Buckingham, M. (2007). *Go put your strengths to work: six powerful steps to achieve outstanding performance*. London: Simon/Schuster.
- Buckingham, M., & Coffman, C. (2005). First, break the roles: what the world's greatest managers do differently. New York: Gallup. Pridobljeno 1. 4. 2021 s [https://books.google.co.uk/books?hl=sl&lr=&id=mo67BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Buckingham+M.+Coffman+&ots=PqrvQyTZ1D&sig=cumjT9iNwbCAI86OMyat\\_HXxfSY#v=onepage&q=Buckingham%20M.%20Coffman&f=false](https://books.google.co.uk/books?hl=sl&lr=&id=mo67BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Buckingham+M.+Coffman+&ots=PqrvQyTZ1D&sig=cumjT9iNwbCAI86OMyat_HXxfSY#v=onepage&q=Buckingham%20M.%20Coffman&f=false)
- Burnham, J. (2010). Creating reflexive relationships between practices of systemic supervision and theories of learning and education. V C. Burck, & G. Daniel (ur.), *Mirrors and reflections: processes of systemic supervision* (str. 49–78). London: Karnac.
- Burns, M. E. (1958). *The historical development of the process of casework supervision as seen in the professional literature of social work*. Ann Arbor: School of Social Work, The University of Chicago.
- Butler, G. (2015). *Reflection on emotion in social work*. V A. Mantell, & T. Scragg (ur.), *Reflective practice in social work* (str. 39–64). London: Sage.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapevta: o superviziji*. Sarajevo: Svjetlost.
- Cajvert, L., & Ajduković, M. (ur.) (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Carifio, M. S., & Hess, A. K. (1987). Who is the ideal supervisor? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 244–250.
- Chapple, A., & Rogers, A. (1999). 'Self-care' and its relevance to developing demand management strategies: a review of qualitative research. *Health Social Care Community*, 7(6), 445–454.
- Christian, C. & Kitto, J. (1987). *The theory and practice of supervision*. London: Centre for Professional Studies in Informal Education, YMCA National College.
- Cicak, M., & Urbanc, K. (2020). Role of ethics in creating supervision a safe place. *ANSE Journal*. Pridobljeno 1. 4. 2021 s [www.professioneelbegeleiden.nl/anse](http://www.professioneelbegeleiden.nl/anse)
- Clarke, C., Broussine, M., & Watts, L. (2015). *Researching with feelings, the emotional aspect of social and organizational research*. London: Routledge.
- Cooperider, D. (2001). Working paper: appreciative inquiry: realizing the power of the positive question. Cleveland: Case Western Reserve University Cleveland.
- Corey, M. S., & Corey, G., & Corey, C. (2006). *Groups: process and practice*. Belmont: Thomson Brooks/Cole (7. izdaja).
- Cox, K., & Steiner, S. (2013). *Self-care in social work: a guide for practitioners, supervisors, and administrators*. Washington, DC.: NASW Press.
- Curties, L., Moriarty, J., & Netton, A. (2010). The expected working life of a social worker. *British Journal of Social Work*, 50(5), 1628–1649.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91–96.
- 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. (2009). Supervizija u socialnom radu: su-stvaranje supervizije kroz suradni odnos. V M. Ajduković (ur.), *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 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. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kopal, L., Mešl, N., & Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2019). Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- de Beauvoir, S. (2013). *Drugi spol*. Ljubljana: Krtina.
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2002). *Interviewing for solutions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole (2. izdaja).
- De Shazer, S. (1982). *Patterns of brief family therapy*. New York: Guilford.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York, London: W. W. Norton.
- De Shazer, S. (1988). *Clues: investigating solutions to brief therapy*. New York: Norton.
- De Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. New York, London: W. W. Norton.
- De Shazer, S., & Berg, I. K. (1992). Doing therapy: a post-structural revision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 18(1), 71–81.
- De Shazer, S., & Berg, I. K. (1995). The brief therapy tradition. V J. Weaklans, & W. Ry (ur.), *Propagations: thirty years of influence from the Mental Research Institute* (str. 249–252). New York: The Haworth Press.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: the state of art of solution-focused brief therapy*. New York: Routledge.
- Deegan, P. E. (1988). Recovery: the lived experience of rehabilitation. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 307, 473–476.
- Dernovšek, M. Z., Gorenc, M., & Klanšček, H. (2006). *Ko te stresa stres: kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje*. Ljubljana: IVZ RS.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*. Boston, New York: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938b). *Logic: the theory of inquiry*. Troy, MN: Reinhart and Winston.
- Dominelli, L. (2002). *Feminist theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dominelli, L. (2009). Anti-opressive practice: challenges of the 21st century. V M. Gray, J. Midgley, & S. A. Webb (ur.), *The SAGE handbook od social work* (str. 328–340). London: Sage.
- Dominelli, L., & Payne, M. (ur.), *Social work, themes, issues and critical debates* (3. izdaja). Basingstoke: Palgrave MacMillan (str. 49–64).
- Dragoš, S. (1994). Socialno delo – sistemski vidik. *Socialno delo*, 33(3), 239–249.
- Dragoš, S. (1994). Socialno delo: sistemski vidik. *Socialno delo*, 33(2), 91–98.

Dragoš, S., Leskošek, V., Petrovič Erlah, P., Škerjanc, J., Urh, Š., & Žnidarec Demšar, S. (2008). *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Dragoš, S. & Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Edwards, J. K. (2012). *Strength based supervision in clinical practice*. London: Sage.

El-Osta, A., Webber, D., Gnani, S., Banarsee, R., Mummery, D., Majeed, A., & Smith, P. (2019). The self-care matrix: a unifying framework for self-care. *Selfcare*, 10(3), 36–56.

Evans, C., & Fisher, M. (1999). Users controlled research and empowerment. V: S. Wes, & M. L. Wells (ur.), *Empowerment practice in social work: developing richer conceptual foundation* (str. 348–356). Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.

Ferguson, H. (2005). Working with violence, the emotions and the psychosocial dynamic of child protection: reflection on the Victoria Climbié case. *Social Work Education*, 24, 781–795.

Ferguson, H. (2017). How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415–427. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083>

Field, R., & Brown, K. (2010). *Effective leadership, management and supervision in health and social care*. London: Sage (2. izdaja).

Figley, C. R. (ur.) (1995). *Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Brunner/Mazel.

Figley, C. R. (2007). *Mapping trauma and its wake: autobiographic essays by pioneer trauma scholars*. New York: Routledge.

Fink Hafner, D. (1992). *Nova družbena gibanja – subjekti politične inovacije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Flaker, V. (1991). Sup-psihiatrične študije: hrastovski anali. Časopis za kritiko znanosti, XIX: 138–139.

Flaker, V. (2003). *Oris metod socialnega dela: uvod v katalog nalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.

Flynn, N. (2000). *Public sector management*. Harlow: Prentice Hall.

Folkman, S. (2001). Revised coping theory and the process of bereavement. V M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (ur.), *Handbook of bereavement research: consequences, coping, and care* (str. 563–584). American Psychological Association.

Fook, J. (2007). Reflective practice and critical reflection. V J. Lishman (ur.), *Handbook for practice learning in social work and social care* (str. 440–452). London: Jessica Kingsley Publisher (2. izdaja).

Fook, J. (2012). *Social work: a critical approach to practice*. London: Sage.

Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practicing critical reflection: a resource handbook*. Maidenhead: Open University Press.

Foucault, M. (1969). *Madness and civilization: the archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Harper.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1984). *Zgodovina seksualnosti*. Ljubljana: Škuc.

Foucault, M. (2007). *Življenje in prakse svobode. Izbrani spisi*. Ljubljana: ZRC.

Foulkes, S. H. (1974). *Group analytic psychotherapy: methods and principles*. London: Taylor & Francis.

Fraser, M. W., Galinsky, M. J., & Richman, J. M. (1999). Risk, protection and resilience: toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131–143.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and build up theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. Pridobljeno 5. 4. 2019 s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>

Fredrickson, B. (2004). The broaden and build up theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359, 1367–1378.

Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotion trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(4), 172–175.

Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. Westport: Bergin & Garvey.

French, J. R. P., & Raven, B. (1967). The basis for social power. V D. Cartwright (ur.), *Studies in social power*. Ann Arbor, MI: Institut for Social Research.

Freudenberger, H. J. (1974). Stuff burn-out. *Journal of Social Issue*, 30(1), 159–165.

Gantz, S. B. (1990). Self-care: perspectives from six disciplines. *Holistic Nursing Practice*, 4(2), 1–12.

Gardner, F. (2014). *Being critically reflective*. New York: Palgrave Macmillan.

Ghaye, T. (2012). Empowered teams: strenghts through positivity. V T. Ghaye, & S. Lillyman (ur.), *Empowerment through reflection* (str. 129–145). London: Quay Books.

Ghaye, T., & Lillyman, S. (2010). *Reflection: principles and practice for healthcare professionals*. London: Quay Books.

Ghaye, T., & Lillyman, S. (ur.) (2012). *Empowerment through reflection*. London: Quay Books.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Brookes University.

Gibson, M. (2019). *Pride and shame in child and family social work: emotions and the search for human practice*. Bristol: Policy Press.

Glasser, W. (1998). *Choice theory: a new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins Publishers.

Glišovič Meglič, D. (2004). Modeli supervizije: vodenje in dinamika supervizijskih skupin na slovenskih centrih za socialno delo. *Socialno delo*, 43(5–6), 265–275.

Global definition of social work (2014). International Federation of Social Workers, International Association of School of Social Work. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>

Globalna izjava o etičnih načelih v socialnem delu (2019). Mednarodno združenje šol za socialno delo. Pridobljeno 15. 12. 2020 s <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2019/09/GLOBAL-SW-STATEMENT.-SLOVENE-TRANSLATION.pdf>

- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Doubleday & Co.
- Gogala Švarc, B. (2002). Supervizija skozi prizmo dveh modelov: primerjava nizo-zemskega koncepta s procesnim modelom supervizije. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 49–77). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Goldfrey, C. H., Harrison, H. B., Lysaght, R., Lamb, M., Graham, I., & Oakley, P. (2011). Care of self – care by other – care of other: the meaning of self-care from research, practice, policy and industry perspectives. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 9(1) 3–24.
- Goleman, D. (1998). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Golja, M. (2004). Postavljanje vprašanj kot tehnika vodenja razgovora v superviziji. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 195–204). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gordon, W. E., & Schutz, M. L. (1977). A natural basis for social work specializations. *Social Work*, 22, 422–426.
- Graham Mekada, J. (2017). *Reflective thinking in social work: learning from student's narratives*. New York: Routledge.
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students: building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 31(5), 605–621.
- Gray, I., Field, R., & Brown, K. (2010). *Effective leadership, management and supervision in health and social care*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Greaves, C. J., & Campbell, J. L. (2007). Supporting self-care in general practice. *British Journal of General Practice*, 57(543), 814–821.
- Grebenc, V. (2014). Understanding the needs of older people: shifting toward more community based responses. *Revija za socialnu politiku*, 21(2), 133–160.
- Greene, R. R. (2009). *Human behaviour theory & social work practice* (3. izdaja). New Jersey: Aldine Transaction.
- Gremer, C. K. (2005). Mindfulness. V C. K. Gremer, R. D. Segal, & P. R. Fulton (ur.), *Mindfulness as a therapeutic intervention* (str. 1–35). New York: Guilford.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.
- Grimwood, C., & Popplestone, R. (1993). *Women, management and care*. London: Macmillan.
- Hacin Beyazoglu, K., Babnik, K., & Lep, Ž. (2020). Sto ur po prvem primeru okužbe s COVID-19 v Sloveniji: zaupanje in zaznana verodostojnost virov informacij ter čustveni odzivi. V Ž. Lep, & K. Hacin Beyazoglu (ur.), *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času koronske krize* (str. 11–22). Pridobljeno 13. 11. 2020 s <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/243/347/5746-1>
- Hanekamp, H. (1994). Intervizija. *Socialno delo*, 33(6), 503–505.
- Harkness, D. (1995). The art of helping in supervised practice: skills, relationships and outcomes. *The Clinical Supervisor*, 13(1), 63–76.
- Harkness, D., & Hensley, H. (1991). Changing the focus of social work supervision: effects on clients satisfaction and generalized contentment. *Journal of Social Work*, 36(6), 505–512.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions*. Philadelphia: Open University Press (4. izdaja, prvič izdano 1989).

- Hays, K. F. (1999). Working it out: using exercise in psychotherapy: using exercise in psychotherapy. American Psychological Association.
- Healy, K. (2000). *Social work practice: contemporary perspectives on change*. London: Sage.
- Heen, S., & Stone, D. (2014). Find the coaching in criticism. *Harvard Business Review*, January-February (str. 108–112).
- Hefferon, K. (2013). *Positive psychology and the body: the somatopsychic side to flourishing*. Berkshire, England: Open University Press.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.
- Henderson, P., Holloway, J., & Milar, A. (2014). *Practical supervision: how to become a supervisor for the helping professions*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hess, A. K. (1987). Who is the ideal supervisor? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 244–250.
- Honey, P., & Mumford, A. (1982). *Manual of learning styles*. Maidenhead, Berkshire, UK: Peter Honey Publication.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Learning styles questionnaire*. Maidenhead: Peter Honey Publication.
- Honey, P., & Mumford, A. (2006). *The learning styles questionnaire, 80-item version*. Maidenhead: Peter Honey Publication.
- Houston, G. (1995). *Supervision and counselling*. London: The Rochester Foundation.
- Howe, D. (2009). *A brief introduction to social work theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Howe, K., & Gray, I. (2013). *Effective supervision in social work*. London: Sage.
- Huges, L., & Pengelly, P. (1997). *Staff supervision in a turbulent world*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Hughes, J. M. (2010). The role of supervision in social work: a critical analysis. *Critical Social Thinking: Policy and Practice*, 2, 59–73. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <https://www.ucc.ie/en/media/academic/appliedsocialstudies/docs/JeanneHughes.pdf>
- Humljan Urh, Š. (2013). Kulturno kompetentno socialno delo: etnična občutljivost in antirasistična perspektiva v socialnem delu za učinkovito delo s pripadniki etničnih manjšin in za učinkovito delo v večkulturnem okolju. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Hunt, R. (2019). Supervision in social work practice in UK. Osebni pogovor v Cambridgeu 24. 4. 2019.
- IFSW (2016). International Federation of Social Workers. National codes of ethics. Pridobljeno 1. 4. 2021 s <http://ifsw.org/publications/national-codes-of-ethics/>
- Ingram, R. (2013). Emotions, social work practice and supervision: an uneasy alliance.? *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 5–19.
- Ingram, R. (2015). *Understanding emotions in social work: theory, practice and reflection*. Berkshire, England: Open University Press.
- Ingram, R., Fenton, J., Hodson, A., & Jindal-Snape, D. (2014). *Reflective social work practice*. Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

- Inhelder, B., & Karmiloff-Smith, A. (1974). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3(3), 195–221.
- Inskipp, F., & Proctor, B. (1995). *The arts, crafts and tasks of counselling supervision. Part 1. Making the most of supervision*. Middlesex, OH: Cascade.
- Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice: foundation in nursing and health care*. Cheltenham UK: Nelson Thornes.
- Jindal-Snape, D., & Ingram, R. (2013). Understanding and supporting triple transitions of international doctoral students: ELT and SuReCom models. *Jurnal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 1(1), 17–24.
- Jogan, M. (2001). *Seksizem v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kadushin, A. (1968). Games people play in supervision. *Social Work*, 13, 23–32.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press (2. izdaja).
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press (4. izdaja).
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kepecs, A., & Mainen Zachary, F. (2014). A computational framework for the study of confidence across species. V S. F. Fleming, & C. D. Frith (ur.), *The cognitive neuroscience of metacognition* (str. 115–145). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kickbusch, I. (1989). Self-care in health promotion. *Social Science & Medicine*, 29(2), 125–130.
- Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Pomen supervizije za razvoj strokovnjaka. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 249–266). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Knott, C., & Scragg, T. (2016). *Reflective practice in social work*. London: Sage (4. izdaja).
- Kobolt, A. (1994). Skupinska supervizija in supervizija delovne skupine oziroma tima. *Socialno delo*, 33(6), 489–493.
- Kobolt, A. (1996). Supervizija med izobraževalnim in podpornim vidikom. *Psihološka obzorja*, 5(2), 65–73.
- Kobolt, A. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini? V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 77–100). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2006). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt, & S. Žorga (ur.), *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 21–51). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (ur.) (2004). *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., & Žižak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 151–189). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobolt, A., & Žorga S. (1999). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Kobolt, A., & Žorga, S. (2000). *Supervizija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., & Žorga, S. (20006). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu (2014). *Ur. l. RS*, št. 50/14.
- Kodele, T., & Mešl, N. (2015). Refleksivna uporaba znanja v kontekstu praktičnega učenja. *Socialno delo*, 54(3–4), 189–203.
- Kolb, D. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experimental learning. V C. Cooper (ur.), *Theories of group process* (str. 33–57). London: John Wiley.
- Kolb, D. (1984a). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, D. (1984b). The process of experimental learning. V D. Kolb (ur.), *Experiences as the source of learning and development* (str. xx). London: Prentice Hall.
- Kolb, D. (2015). *Experiences as the source of learning and development*. London: Prentice Hall.
- Korinek, A. W., & Kimball, T. G. (2003). Managing and resolving conflict in the supervisory system. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 25(3), 295–310.
- Kramar, M. (1998). Klub supervizorjev pri Psihoterapevtski sekciji Slovenskega zdravniškega društva. (Interno gradivo Sekcije Slovenskega zdravniškega društva).
- Kristančič, A. (1999). Didaktična supervizija. IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izzivi*, 10(5), 38.
- Kubler-Ross, E. (1997). *The wheel of life*. New York: Station Hills Press.
- Ladany, N., & Bradley, L. (2010). *Counselor supervision*. London, New York: Routledge.
- Lamovec, T. (1995). *Ko rešitev postane problem in zdravilo postane strup*. Ljubljana: Lumi.
- Lamovec, T. (2000). Priprava programa izobraževanja za ljudi s težavami z duševnim zdravjem. Osebni pogovor, Ljubljana 21. 3. 2000.
- Lay, K., & McGuire, L. (2010). Building a lens for critical reflection and reflexivity in social work education. *Social Work Education, The International Journal*, 29 (5), 539–550.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adoption*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, J. J. & Miller, S. E. (2013). A self-care framework for social workers: building a strong foundation for practice. *Family in Society, the Journal of Contemporary Social Services*, 94(2), 96–103.
- Lee, D. (2009). *We learn more from success, not failure: new research shows how the brain processes and remembers results*. Pridobjeno 17. 5. 2021 s <https://abc-news.go.com/Technology/DyeHard/story?id=8319006>
- Leskošek, V. (2006). Žensko gibanje in socialno delo. V D. Zaviršek, & V. Leskošek (ur.), *Zgodovina socialnega dela v Sloveniji: med družbenimi gibanji in političnimi sistemi* (str. 39–60). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Leskošek, V. (1995). Socialno delo ni politično (ali pač?). *Socialno delo*, 34(3), 195–203.

- Leskošek, V. (2010). *Socialno izključevanje*. Gradivo za kolokvij – praksa I. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Leskošek, V. (2011). Uvajanje neoliberalnega koncepta novega javnega menedžmenta v socialne dejavnosti: pripombe k predlogu zakona o socialnovarstveni dejavnosti. *Socialno delo*, 50(1), 43–45.
- Liddle, H. A., Breunlin, D. C., & Schwartz, R. C. (1988). *Handbook of family therapy training & supervision*. London: The Guilford Press.
- 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., & 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., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: a review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255–265.
- Lopez, S. J., Teramoto Pedrotti, J., & Snyder, C. R. (2015). *Positive psychology: the scientific and practice exploring of human strenghts*. London: Sage.
- Lüssi, P. (1990). Sistemski nauk o socialnem delu. *Socialno delo*, 29(1/3), 81–94.
- Lynn, R. (2010). Mindfulness in social work education. *Social Work Education The International Journal*, 29(3), 289–304. Pridobljeno 17. 4. 2021 s [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615470902930351?casa\\_token=8sPm2xVJEygAAAAA%3AwQnPQcPzJAlkKWelySY4qZYGNSPMXR3N-FyoW6g5knucz6A63HvgiTqjWzjnAurWnemZZW5f3c2bgOg](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615470902930351?casa_token=8sPm2xVJEygAAAAA%3AwQnPQcPzJAlkKWelySY4qZYGNSPMXR3N-FyoW6g5knucz6A63HvgiTqjWzjnAurWnemZZW5f3c2bgOg)
- Mantell, A., & Scragg, T. (2019). *Reflective practice in social work* (5. izdaja). London: Sage.
- Marchi, C., & Ghaye, T. (2011). *Appreciative reflection: how to feel positive and do work*. Gloucester: New Vista.
- Marks, E., & De Courtivron, I. (1981). *New French feminisms*. Sussex: Harvester Press Limited.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2002). *Resnica o izgorevanju na delovnem mestu: kako organizacije povzročajo osebni stres in kako ga preprečiti*. Ljubljana: Educy.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, New York: Van Nostrand.
- McLaughlin, H. (2009). What's in a name: client, patient, customer, consumer, expert by experience, service user: what's next?. *British Journal of Social Work*, 19(6), 1101–1117.
- Merriam, S. B. (1997). Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. V S. B. Merriam (ur.), *New updates of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass (str. 3–13).
- Mesec, B. (2004). Interakcijska teorija socialnega dela s posameznikom: po L. Shulmanu. *Socialno delo*, 43(5–6), 231–255.
- Mešl, N. (2008). *Razvijanje in uporaba znanja v socialnem delu z družino: procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mešl, N. (2013). Od razumevanja pojava naučene nemoči k razvijanju odpornosti v socialnem delu. *Socialno delo*, 52(6), 351–360.

- Mešl, N. (2018). K rešitvi usmerjen pristop kot podpora soustvarjanju zelenih izidov v delovnem odnosu. *Socialno delo*, 56(2), 91–110.
- Histed, M. H., Miller, E. K., & Pasupathy, A. (2009). Learning substrates in the primate prefrontal cortex and striatum: sustained activity related to successful actions. *Neuron*, 63(2), 244–253.
- Miller, R. (1969). *An experimental study of the observational process in casework: exemplars of social research*. Itasca, IL: Peacock.
- Miller, S. E., & Lee, J. J. (2013). A self-care framework for social workers: building a strong foundation for practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 94(2), 96–103.
- Milošević Arnold, V. (1994). Supervizija – metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33(6), 475–487.
- Milošević Arnold, V. (1997). Predstavitev in realizacija projekta usposabljanja supervizorjev za področje socialnega varstva I. *Socialni izziv*, 6 (april), 12–13.
- Milošević Arnold, V. (1999). (Možen) model uvajanja supervizije v socialnem varstvu. IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 20–30.
- Milošević Arnold, V. (2009). *Supervizija v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (študijsko gradivo).
- Milošević Arnold, V. (2017). Osebni intervju Petre Videmšek z Vido Milošević Arnold 6. novembra 2017.
- Milošević Arnold, V., Erzar Metelko, D., & Vodeb Bonač, M. (1995). *Uvajanje supervizorjev na področju socialnega varstva*. Pilotni projekt. Ljubljana: MDDSZ.
- Milošević Arnold, V., & Poštrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Milošević, Arnold, V., Vodeb-Bonač, M., Erzar, D., & Možina, M. (1999). *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije. Zbirka Socialni izziv.
- Milošević Arnold, V. (2004). *Priročnik za intervizijo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Ming-SumMing-sum, T. (2005). *Social work supervision: contexts and concepts*. London: Sage.
- Mizrahi, T., & Davis, L. E. (1965). *The encyclopedia of social work: four-volume set*. Washington: NASW Press.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional developemnt*. London: Routledge Falmer.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experimental learning: theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Moore, S. E., Bledsoe, L. K., Perry, A. & Robinson, M. (2011). Social work students and self-care: a model assignment for teaching. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 545–553.
- Morris, J. (1993). *Independent lives, community care and disabled people*. London: Macmillan.
- Morrison, T. (1993). *Staff supervision in social care*. Harlow: Longman.
- Morrison, T. (2005). *Staff supervision in social care*. Brighton: Pavilion (2. izdaja).

- Morrison, T. (2007). Emotional intelligence, emotion and social work: context, characteristics, complication and contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245–263.
- Možina, M. (2020). Skrb zase: od antike do danes. Cankarjev dom, Ljubljana, 16. 9. 2020. Predavanje.
- Možina, M., & Rus-Makovec, M. (2010). Sistemska psihoterapija. V B. Lojk (ur.), *Psihoterapija na Slovenskem: pregled psihoterapevtskih šol, udeleženk strokovnega srečanja Psihoterapija na Slovenskem* (str. 195–224). Bled, 26.–28. februar 2010. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo.
- Možina, M., & Stritih, B. (1999). Balintove skupine za socialne delavce. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 42–44.
- Munro, E. (2011a). *The Munro review on child protection final report: the child journey*. London: Department for Education. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175391/Munro-Review.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf)
- Munro, E. (2011b). Learning to reduce risk in child protection. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1135–1151.
- Munson, C. E. (2002). *Handbook of critical social work supervision*. New York: The Haworth Social Work Practice Press.
- Myers, S. (2008). *Solution-focused approaches: theory into practice*. Dorset: Russell House Publishing.
- Nelson, T., & Thomas, F. (ur.)(2007). *Handbook of solution-focused brief therapy*. New York: The Haworth Press.
- Newell, J. M., & Nelson-Gardell, D. (2014). A competency-based approach to teaching professional self-care: an ethical consideration for social work educators. *Journal of Social Work Education* 50(3), 427-439. Newman, S. (1999). Constructing and critiquing reflective practice. *Education Action Research*, 7(1), 145–161.
- Noble, C., & 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.
- Noble, C., Gray, M., & Johnston, L. (2016). *Critical supervision for the human services: a social model to promote learning and value-based practice*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Norcross, J., & Guy, J. (2007). *Leaving it at the office: a guide to psychotherapist self-care*. New York: Guilford Press.
- O'Connell, B. (1998). *Solution-focused therapy*. London: Sage.
- O'Hanlon, B. (1993). Possible therapy. V S. G., Gillian, & R. Price (ur.), *Therapeutic conversations*. New York: W. W. Norton.
- O'Hanlon, B., & Beadle, S. (1999). *A guide to possibility land – fifty one methods of doing*. New York: Norton and Company Inc.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1992). Human emotion: function and dysfunction. *Annual Review of Psychology*, 43, 55--86.
- Oko, J. (2008). *Understanding and using theory in social work*. Glasgow: Learning Matters.
- Oliver, M. (1995). *The politics of disablement*. London: Macmillan Press.

- Orme, J. (2009). Feminist social work. V M. Gray, & S. A. Webb (ur.), *Social work: theories and methods* (str. 65–75). London: Sage.
- Panny, L. M., & Spector, P. E. (2005). Job stress, incivility, and counterproductive work behavior (CWB): the moderating role of negative affectivity. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 777–796.
- Pantić, Z. (2004). Povijesni pregled razvoja supervizije. V M. Ajduković, & L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu* (str. 39–57). Zagreb: Društvo za psihosocialno pomoć.
- Parsons, R. J. (1991). Empowerment: purpose and practice principles in social work. *Social Work with Groups*, 14(2), 7–21. Pridobljeno 12. 8. 2020 s [https://www.researchgate.net/publication/232603610\\_Empowerment\\_Purpose\\_and\\_practice\\_principle\\_in\\_social\\_work](https://www.researchgate.net/publication/232603610_Empowerment_Purpose_and_practice_principle_in_social_work)
- Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: towards a new perspective*. Basingstoke: Macmillan.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Saddle River, NJ: Prentice Hall (2. izdaja).
- Pavlov, I. P. (1897/1902). *The work of the digestive glands*. London: Griffin.
- Payne, C., & Scott, T. (1982). *Developing supervision of teams in field and residential social work*. London: National Institute for Social Work.
- Payne, M. (2002). Social work theories and reflective practice. V R. Adams, L. Dominnelli, & M. Payne (ur.), *Social work themes, issues and critical debates* (str. 123–138). Basingstoke: Palgrave.
- Pečarič, E. (2005). *Neodvisno življenje*. Ljubljana: YHD.
- Perlman, H. H. (1957). *Social casework: a problem-solving process*. Chicago: Chicago University Press.
- 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). Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1961). The genetic approach to the psychology of thought. *Journal of Educational Psychology*, 52(6), 275–281.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: from tedium to personal growth*. New York: The Free Press.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 29(4), 233–237.
- Podjed, K. (2014). Obvladovanje stresa med delovnim časom. *Delo in varnost*, 59(5). Pridobljeno 15. 10. 2018 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GMFA53XS/c16fa0dc-2a0a-4660-9a6d-1cc418a8926c/PDF>
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Pravilnik o načrtovanju, spremljanju in izvajanju supervizije strokovnega dela na področju socialnega varstva (2003). *Ur. l. RS*, št. 117/03.
- Pravilnik o standardih in normativih (2017). *Ur. l. RS*, št. 76/17.
- Pravilnik o standardih in normativih za delo na področju socialnega varstva (2010). *Ur. l. RS*, št. 45/10.
- Pretzer, C. (1929). Significant facts regarding the turnover of case workers in family welfare agencies during 1927 and 1928. *The Family*, X(6), 163–174. Pridobljeno 19. 4. 2019 s <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/104438942901000601>

- Proctor, B. (1995). *Group supervision: a guide to creative practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Proctor, B. (2008). *Group supervision: a guide to creative practice*. London: Sage.
- Prošt, Z. (1999). Pozdravljene besede. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 5–6.
- Radey, M., & Figley, C. H. (2007). The social psychology of compassion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 207–214.
- Ramon, S. (1999). Collective empowerment: conceptual and practice issues. V S. Wes, & M. L. Wells (ur.), *Empowerment practice in social work: developing richer conceptual foundation* (str. 38–49). Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Ramon, S. (2019). *Success in surviving domestic violence*. Hatfield: University of Herfordshire (neobjavljen prispevek).
- Rape Žiberna, T. (2019). *Konceptualizacija timskega dela v socialnem delu v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (doktorska disertacija).
- Rapoša Tajnšek, P. (2007). Raziskovanje življenjskega sveta uporabnika v širšem kontekstu socialnega dela. V L. Šugman Bohinc, P. Rapoša Tajnšek, & J. Škerjanc (ur.), *Življenjski svet uporabnika: raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje zelenih razpletov* (str. 7–25). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Rapp, C. A. (1998). *The strengths model: case management with people suffering from severe and persistent mental illness*. New York: Oxford University Press.
- Ratzka, A. (1997). Osebna asistenca: delovna definicija. V YHD: *Osebna asistenca za neodvisno življenje*. Ljubljana: YHD (str. 5–6).
- Revans, R. W. (1982). *The origin and growth of action learning*. Brickley, UK: Chartwell-Bratt.
- Revans, R. W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos and Crane.
- Richard, A., & Shea, K. (2011). Delineation of self-care and associated concepts. *Journal of Nursing Scholarship*, 43(3), 255–264. doi: 10.1111/j.1547-5069.2011.01404.x.
- Richards, M., Payne, C. J., & Shepperd, A. (1990). *Staff supervision in child protection work*. London: National Institut for Social Work.
- Richmond, M. E. (1917). *Social diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rijavec, M., & Miljković, D. (2006). Pozitivna psihologija: psihologija čije vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja*, 15(4–5), 621–641.
- Ristič, M. (2017). *Soustvarjanje supervizijskega procesa* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Robinson, V. (1936). *Supervision in social case work: a problem in professional education*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy: newer concepts in practice*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mill.
- Rourke, M. T. (2007). Compassion fatigue in pediatric palliative care providers. *Pediatric Clinics of North America*, 54(5), 631–634. DOI: 10.1016/j.pcl.2007.07.004

- Rožič, T. (2015). *Supervizija v psihoterapiji: regulacija afekta v relacijski superviziji in terapiji*. Ljubljana, Vienna: Sigmund Freud University Press.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *Social work*, 41(3), 296–305.
- Saleebey, D. (1997) (ur.). *The strenghts perspective in social work practice* (2. izdaja). New York: Longman.
- Saleebey, D. (2002). *The strengths perspective in social work practice* (3. izdaja). Boston: Allyn and Bacon.
- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner: an essential guide to theory and practice*. London, New York: Routledge.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Yossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407–412.
- Seligman, M. E. P. (1998). Building human strenghts: psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, 28(1), 2.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Vintage books.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Shulman, L. (1982). *Skills of supervision and staff management*. Itasca: Peacock Publishers.
- Shulman, L. (1995). Supervision and consultation. V R. L. Edwards (ur.), *Encyclopedia of social work* (19. izdaja) (str. 2373–2379). Washington, DC: NASW Press.
- Sicora, A. (2017). Reflective practice, risk and mistakes in social work. *Journal of Social Work Practice*, 31(4), 491–502.
- Siegel, R. D. (2010). *The mindfulness solution: everyday practice for everyday problems*. New York: Guilford Press.
- Siegel, S. (1956). Friendly visiting and social casework: a comparison. *Social Casework*, 37(1), 20–25.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Cambridge, Massachusetts: B. F. Skinner Foundation.
- Smith Z.D. (1884). »Volunteer visiting, the organization necessary to make it effective«. V *Progressing of the national conbferenc of charities and corrections*, Boston: George H. Ellis. Pridobljeno 20. 4. 2019 s <https://books.google.si/books?id=1jpmAAAA-MAAJ&pg=RA5-PA3&lpg=RA5-PA3&dq=Smith+1883+administrative+supervision&source=bl&ots=MC3sU906bt&sig=ACfU3U3Sljh05lsL7KT2tlrbfmeR-MKhHAQ&hl=en&sa=X&ved=2ahUKewjIwufpJ7wAhXK16QKHf7JBa0Q6A-EwDXoECBEQAw#v=onepage&q=Smith%201883%20administrative%20supervision&f=false>

- Smolić Krković, N. (1977). *Dinamika intervjuja u socialnoj anamnezi: supervizija u socialnom radu*. Zagreb: Savez društava socijalnih radnika Hrvatske.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment, social work in oppressed communities*. Columbia: Columbia University Press.
- 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). Brunner: Routledge.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Developmental supervision: a training model for counselors and psychotherapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Šarotar Žižek, S., Treven, S., & Mulej, M. (2016). Vpliv psihičnega dobrega počutja na temelju zadostne in potrebne osebne celovitosti zaposlenega na uspešnost organizacije in pot iz sedanje krize. *ANALI PAZU HD*, 2(2), 112–146.
- Šeme, M. (2012). *K rešitvi usmerjeno postmoderno šolsko socialno delo* (diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Škerjanc, J. (2010). *Individualizacija storitev socialnega varstva*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Štebe, S. B. (2004). Upoštevanje učnih in zaznavnih stilov v superviziji. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 131–147). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Šugman Bohinc, L. (2000). Kibernetika spremembe in stabilnosti v kontekstu svetovalnega in terapevtskega dela s klientskim sistemom. *Psihološka obzorja*, 9(2), 87–101.
- Šugman Bohinc, L. (2003). Pripovedovanje zgodb v socialnem svetovanju in psihoterapiji. *Socialno delo*, 42(6), 337–383.
- Šugman Bohinc, L. (2020). K rešitvi usmerjena supervizija. Predavanje dne 10. 1. 2020 v okviru usposabljanja supervizorjev, supervizork v socialnem varstvu. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Šugman Bohinc, L., Rapoša Tanjšek, P., Škerjanc, J. (2007). *Življenjski svet uporabnika: raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje zelenih razpletov*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Švarc Gogala, B. (2002). Supervizija skozi prizmo dveh modelov: primerjava nizozemskega koncepta s procesnim modelom supervizije. V S. Žorga (ur.), *Supervizija: modeli in oblike* (str. 49–77). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Taylor, C., & White, S. (2000). *Practicing reflexivity in health and welfare: making knowledge*. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, W. (2007). *5th stage of reflective competence*. Pridobljeno 19. 5. 2019 s [www.busnisschools.com/consciouscompetencelearningmodel](http://www.busnisschools.com/consciouscompetencelearningmodel)
- Tenny, M. (1895). Aid to friendly visitors. *The Charity Review*, 5, 202–211.
- Taylor, B. J. (2010). *Reflective practice for healthcare professionals: a practical guide*. Berkshire: Open University Press (3. izdaja).
- Thomas, F. N. (2013). *Solution-focused supervision: a resource-oriented approach to developing clinical experience*. New York: Springer.

- Thompson, N. (1995). Promoting anti-discriminatory practice. *Perspectives in Social Work*, 1, 21–31. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Thompson, N., & Gilbert, P. (2011). *Supervision skills: a learning and development manual*. Lyme Regis, Dorset, England: Russell House Publishing Ltd.
- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tomašič, T. (2020). Koronavirus SARS-CoV-2 in bolezen covid-19. *Farmaceutski vestnik*, 71(2), 107–111. Pridobljeno 11. 11. 2020 s [http://www.sfd.si/uploads/datoteke/1fv2\\_107111.pdf](http://www.sfd.si/uploads/datoteke/1fv2_107111.pdf)
- Trbanc, M. (1996). Socialna izključenost: koncept, obseg in značilnosti. V I. Svetlik, M. Novak, N. Černigoj Sadar, & M. Trbanc (ur.), *Kakovost življenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Trenhaile, J. D. (2005). Solution-focused supervision: returning the focus to client goals. *Journal of Family Psychotherapy*, 16(1–2), 223–228.
- Treven, S. (2005). *Premagovanje stresa*. Ljubljana: GV Založba.
- Tsui, M. (2005). *Social work supervision: context and concepts*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Univerza v Ljubljani (1994). Seznam predavanj za študijsko leto 1994/5 (str. 566). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. V M. Ajduković, & L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocialnom radu* (str. 301–330). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Urbanc, K., & Vlašič, T. (2019). Povezovanje s sosedi. Predavanje, 10. 12. 2020, Ljubljana: Društvo za supervizijo.
- Urbanc, K., Pačirski, D., Vlašič, T., & Laklija, M. (2019). Iskustva primjene elemenata mindfulnessa u superviziji studenata – eksperimentalni program za studente diplomskog studija socijanog rada.
- Urek, M. (1997). Od feministične socialne akcije k feminističnemu socialnemu delu. *Socialno delo*, 36(5–6), 383–397.
- Urek, M. (2003). Skrite zgodbe: ženske, hendikep in nasilje v družini. *Socialno delo*, 44 (1–2), 73–79.
- Urek, M. (2005). *Zgodbe na delu: pripovedovanje, zapisovanje in poročanje v socialnem delu*. Ljubljana: Založba /\*cf.
- Urh, Š. (2013). *Kulturno kompetentno socialno delo: etnična občutljivost in antirasistična perspektiva v socialnem delu za učinkovito delo s pripadniki etničnih manjšin in za učinkovito delo v večkulturnem okolju*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Van der Zijpp, J. (1999). Nizozemski model supervizije socialnega dela. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 9–16.
- Van Haaster, H., & Koster, Y. (2005). *Philosophy of curriculum*. V H. van Haaster (2007) (ur.), *Training programme for people with experience in the mental health crisis to work as a trainer and peer supporter* (str. 8). Pridobljeno 1. 4. 2021 s [http://www.ex-in.info/produkte2.php?WEBYEP\\_DI=5](http://www.ex-in.info/produkte2.php?WEBYEP_DI=5). EX-IN\_Modules\_Curriculum\_engl.pdf



- Varga, R. (2003). Teorija motivacije Abrahama Maslowa v humanistični psihologiji. *Socialna pedagogika*, 7(3), 339–360.
- Videmšek, P. (2008). Krepitev moči kot temeljno orodje socialnega dela. *Socialno delo*, 47(3–6), 209–217.
- Videmšek, P. (2012). Vloga uporabniških gibanj pri spreminjanju vpliva uporabnikov. *Časopis za kritiko znanosti*, 39(250), 106–115.
- Videmšek, P. (2013). *Iz institucij v skupnost: razvoj stanovanjskih skupin na področju duševnega zdravja*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Videmšek, P. (2017). Osebo gradivo, intervjuji s supervizorkami na področju socialnega varstva, 28. 10. 2017–11. 11. 2017.
- Videmšek, P. (2018). *Supervizija v in za socialno delo: usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu 2018/2019 – priročnik za vodenje supervizijskih/intervizijskih skupin* (interno gradivo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Videmšek, P. (2019). Supervizija kot prostor za učenje na podlagi dobrih izkušenj. V S. Bezjak, B. Petrovič Jesenovc, D. Završsek, & J. Zorn (ur.), *Zbornik povzetkov: 7. kongres socialnega dela*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Videmšek, P., & Kodele, T. (2019). Uporabniška perspektiva v praktičnem usposabljanju na Fakulteti za socialno delo. *Socialno delo*, 58(3-4), 255-271.
- Videmšek, P. (2020a). Umeščanje refleksije strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi v supervizijski proces. *Socialno delo*, 59(2–3), 177–195.
- Videmšek, P. (2020b). Usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstvu. *Socialno delo*, 59(1), 99–101.
- Videmšek, P. (2021). *Skrb za strokovni razvoj v času razglasitve pandemije*. Še neobjavljeno.
- Vigoda, E. (2002). Stress-related aftermaths to workplace politics: the relationships among politics, job distress, and aggressive behavior in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 571–591.
- Vodeb Bonač, M. (1996). *Supervizija kot možnost za osebni in profesionalni razvoj strokovnih delavk in delavcev v pomagajočih poklicih* (diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Von Foester H. (1967). Time and memory. V R. Fischer (ur.) *Interdisciplinary perspectives of time* (str. 866–873). New York: New York Academy of Sciences.
- Walmsley, C. & Bireback, J. (2006). Personal narrative writing: a method of values reflection for BSW students. *Journal of Teaching in Social Work*, 26(1), 111–126.
- Walsh, R. (2011). Lifestyle and mental health. *American Psychologist*, 66(7), 579–592.
- Walter, G. A., & Marks S. E. (1981). *Experiential learning and change: theory design and practice*. New York: Wiley.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177.

- Wei-Su, H. (2009). The components of the solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(2), 475–496. Pridobljeno 21. 5. 2019 s [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](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)
- Wei-Su, H. & Kuo Ben, C. G. (2013). Solution-focused supervision with school counselors in Taiwan. V F. N. Thomas (ur.), *Solution-focused supervision: a resource-oriented approach to developing clinical experience* (str. 197–204 ). New York: Springer.
- Wetchler, J. L. (1990). Solution-focused supervision. *Family Therapy: The Journal of the California Graduate School of Family Psychology*, 17(2), 129–138.
- Wilkinson, A., & Whitehead, L. (2008). Evolution of the concept of self-care and implications for nurses: a literature review. *International Journal of Nursing Studies* (New Zealand), 46, 1143-1147.
- Wonnacott, J. (2014). *Mastering social work supervision*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- York, R. O. & Hasting, T. (1985). Worker maturity and supervisory leadership behavior. *Administration in Social Work*, 9(4), 37–47.
- Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (1976). *Ur. l. SRS*, št. 15/76.
- Završsek, D. (1994). *Ženske in duševno zdravje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Završsek, D. (2005). »Ti jih boš naučila nekaj, ostalo bo naredil socializem«: zgodovina socialnega dela med leti 1945 in 1961. V D. Završsek (ur.), *Z diplomo mi je lažje delat!: znanstveni zbornik ob 50-letnici izobraževanja za socialno delo v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Završsek, D., Zorn, J., & Videmšek, P. (2002). *Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočene ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*. Ljubljana: Skripta.
- Žnidarec Demšar, S. & Petrovič Erlah, P. (1998). Trening asertivnosti. *Socialno delo*, 37(3–5), 296–306.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3(3/4), 157–169.
- Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projektih. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija za razvojne in preventivne programe* (str. 5–31). Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela.
- Žorga, S. (1997). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1(3), 9–25.
- Žorga, S. (1999). Organiziranost in edukacija supervizorjev v Evropi in pri nas. V IV. Dnevi socialne zbornice Slovenije, Supervizija v slovenskem socialnem varstvu med vizijo in možnostmi. *Socialni izziv*, 10(5), 16–20.
- Žorga, S. (2000). Vzporedni proces (paralelizem) v superviziji. *Socialna pedagogika*, 4(3), 271–281.
- Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 19–29). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Žorga, S. (2004). *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Levovnik, D. (2014). *Stres na delovnem mestu*. Pridobljeno 24. 1. 2020 s <http://www.sops.si/wp-content/uploads/2014/05/Stres-na-delovnem-mestu.pdf>
- Elias, N. (1978). *The civilizing proces*. 1–3. New York, NY: Pantheon.
- Mesec, B. (2006), Očarani z močjo. *Socialno delo*, 45(3–5), 235–247.
- ACA Codes of Ethics (2014). Pridobljeno 1. 4. 2021 s <https://www.counseling.org/Resources/aca-code-of-ethics.pdf>
- Zakon o socialnem varstvu (2007). *Ur. l. RS*, št. 3/07. Pridobljeno, 15. 4. 2019 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO869>

## RECENZIJA

*izr. prof. dr. Alenka Kobolt*

V pregled in oblikovanje recenzentske ocene sem prejela znanstveno delo, ki se nanaša na kompleksno profesionalno področje – socialno delo, in znotraj njega na tematiko, ki jo označuje več dimenzij – supervizijo. Socialno delo je brez dvoma teoretsko in akcijsko področje, kjer prepoznamo vplive preteklega in trenutnega teoretskega razvoja: humanističnih, sistemskih, strukturalističnih, sinergetskih in s tem soustvarjalnih dimenzij praktičnega delovanja. Poleg tega k funkcioniranju socialnega dela pripomorejo značilnosti živete družbene sedanjosti ter projekcije in aspiracije, ki so povezane z razvojnimi družbenimi načrti. To kaže opredelitev, ki jo navaja avtorica v enem od poglavij monografije:

Socialno delo je poklic, ki temelji na praksi, in akademska disciplina, ki spodbuja socialne spremembe in razvoj, socialno kohezijo ter krepitev in osvobajanje ljudi. (Globalna definicija socialnega dela, ISFW, IASSW, 2014)

To opredelitev lahko, z delno spremenjenim poudarkom, povežemo s supervizijo. Njena temeljna cilja sta bila tako v preteklih kot tudi v sodobnih izvedenkah spodbujanje in rast strokovnega razvoja posameznika in s tem tudi stroke. Delo Petre Videmšek prinaša v slovenski prostor poglobljen opis razvoja teoretskih tokov in praktičnih izpeljav supervizije znotraj socialnega dela. Večdimenzionalnost supervizijskih procesov opredeli kot: prostor konstruktivne razprave o praksi; podpora pri spoprijemanju z izzivi pri strokovnem delu; smerokaz za ustvarjanje možnih rešitev; proces, v katerem praktik pridobiva svoje poklicne izkušnje in razmišlja o njih; metodo učenja novih izkušenj; razvoj osebnih in strokovnih kompetenc.

Ne gre spregledati uvoda z naslovom »Knjigi na pot v dialoškem procesu«, v katerem ena od najvidnejših predstavnic in graditeljic socialnega dela v Sloveniji, dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, poudari svoje veselje, a tudi ponos, da se je supervizija na področju socialnega dela razvijala in se tudi še danes razvija na temelju analize pozitivnih praktičnih izkušenj in dobrih izidov podpor.

Vsebine monografije so razvrščene v šest poglavij, katerih naslovi jasno napovedujejo vsebine.

Dobrodošel je kratek slovar, ki nas seznani z vsebino temeljnih pojmov, uvede tudi predgovor, ki predstavi vsebine in temeljne poudarke krovnih tem.

Prvo poglavje predstavi razvoj supervizije v socialnem delu: od mentorstva do podpore. Seznanimo se s temeljnimi, a raznovrstnimi vsebinami, ki pripomorejo k razumevanju razvojnih linij in k spoznavanju povezovanja teoretskih diskurzov na tem področju. Spoznamo temeljne prvine supervizije, ki veljajo za vsa disciplinarna področja, a tudi specifičnosti, ki zaznamujejo razvoj in izvajanje supervizije na področjih psihosocialnega dela, ter prvine, ki so značilne za razvoj v slovenskem prostoru. Predstavljene so naloge supervizije, vloge, ki se v procesih izrisujejo, usmerjenosti, vrste in modeli supervizij. Pri tem ni prezrta elaboracija pomena vlog, odnosa in ravnanja supervizorke kot soudeležene v procesu soustvarjanja supervizijskih potekov.

Drugo poglavje je namenjeno opisu razvojnega loka modelov in oblik ter s tem tudi načinov izvajanja supervizije. Naslov ima »Od tradicionalne do pozitivne supervizije«. Jasno in pregledno se seznanimo z vplivi, ki so gradili in preobrazali cilje in oblike izvajanja supervizijskih procesov.

V tretjem poglavju, »Posebnosti pri izvajanju supervizije v socialnem delu«, so poudarjeni soustvarjalni delovni odnos in preostale dimenzije, ki omogočajo doseganje ciljev. Avtorica kot središčno sestavino poglobljanja in prenašanja znanja podrobno in iz različnih zornih kotov (zgodovinskega razvoja, spreminjanja in dopolnjevanja razumevanja pa vse do sodobnega umevanja) predstavi enega od temeljev supervizije – refleksijo.

V četrtem poglavju je predstavljena refleksija kot eden od temeljnih elementov supervizijskega procesa. Poudarek je na refleksiji o pozitivnih izkušnjah in na modelu spoštljive supervizije.

Peto poglavje je namenjeno predstavitvi okvira izvajanja supervizije: od pogojev za izvajanje in posameznih faz supervizijskega procesa do strukture posameznega srečanja pa vse do evalvacije in etičnega odnosa v procesih. Poglavje ponuja dragocena sporočila in znanja o tem, kakšnim vlogam moramo biti kot supervizorke in supervizorji kos ter katera znanja in odnosi so ključni za strokovno in etično soustvarjanje v supervizijskih procesih.

Sklepno, šesto poglavje ima naslov »O pomenu skrbi zase kot zaščiti pred izčrpanostjo zaradi sočutja«. Tako izkušnje kot raziskovalni izsledki dokazujejo, da strokovne delavke in delavce krepijo pozitivne poklicne izkušnje. Te največ pripomorejo k temu, da ne klonemo pod vse pogostejšimi zahtevami po hitrosti, funkcionalnosti, shematičnosti in birokratizaciji.

V luči krepitve vseh, ki delamo na področju psihosocialnih poklicev, je sklepni del monografije pozitiven. Opozori nas na skrb zase, avtorica piše celo o razvoju kulture skrbi zase. S tem se strinjam! S svojim ravnanjem, tako v odnosih s kolegi kot v poklicnih odnosih podpore, smo vzor. In če znamo skrbeti zase, bomo to spretnost ali kar kulturo širili.

Alenka Kobolt

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

## RECENZIJA

*red. prof. dr. Kristina Urbanc*

Knjiga se sastoji od *šest* poglavlja. Uvodni dio započinje riječnikom u kojem autorica daje pojašnjenja nekih ključnih pojmova iz supervizije, što je veoma važan korak kojim čitatelja i čitateljicu postepeno uvodi u ovo područje. Ujedno ovakvim uvodom autorica poručuje čitateljima o važnosti jezika kojim konstruiramo našu stvarnost, kako u superviziji, tako i u socijalnom radu. Također, uključivanjem ovog uvodnog riječnika osvještava još jedan značajan aspekt supervizije a to je mogućnost zajedničkog doživljenog razumijevanja riječi i jezika općenito, kako bi se smanjio prostor nerazumijevanja ili podrazumijevanja a to je za sudionike supervizije od ključne važnosti.

Uvodno poglavlje Gabi Čačinovič Vogrinčič kao autorice koncepta sustvaranja u socijalnom radu i superviziji čitateljici i čitatelju omogućava da čak i prije nego što »urone« u svijet supervizije, dobiju ideju o tome, da je supervizija proces, sadržaj i mjesto s kojeg ljudi odlaze s više moći nego što su imali prilikom dolaska. Koncept sustvaranja doista djeluje, kako u odnosu između stručnjaka i korisnika, tako i u odnosu između supervizanata i supervizora.

Osim toga, ovim uvodom pored visoke razine stručnosti i bogatog iskustva naglašava se i duboko ljudska poruka koja sadrži suštinu socijalnog rada i supervizije u socijalnom radu: usmjerenost na ono što je moguće promijeniti i na čemu je moguće raditi.

Slijedi prvo poglavlje u kojem se autorica bavi povijesnim aspektima supervizije, njezinim osnovnim ulogama te pristupima, odnosno načinima rada u superviziji, s fokusom na razvoj supervizije u Sloveniji.

U drugom poglavlju pod naslovom »Od tradicionalne do pozitivne supervizije« *autorica iznosi neke ključne misli o paradigmatomskom*

*obratu u superviziji – od učenja na greškama do učenja iz dobrih iskustava, što je kao osnovna poruka sadržano i u naslovu knjige te se dosljedno »provlači« kroz cjelokupni tekst. Osim toga u ovom poglavlju autorica iznosi i teorijske temelje razvoja supervizije te daje pregled utjecaja različitih koncepata i pokreta na razvoj supervizije.*

Nadalje autorica opisuje funkcije i uloge supervizije, pristupe i modele te se općenito bavi klasifikacijama svega navedenog, što omogućava i čitateljima koji još nemaju supervizijskog iskustva i znanja, bolje snalaženje na ovom području.

U trećem poglavlju riječ je o specifičnostima razvoja supervizije u socijalnom radu. U fokusu je koncept suradnog odnosa, stvaranje i traženje novih mogućih puteva, pri čemu se mijenjaju uloga i odgovornost supervizora, odnosno supervizorice. Oni nisu više autoriteti od kojih se očekuje da znaju rješenje, već sudionici procesa te koji ostale sudionike potiču na stvaranje u skladu s vrijednostima dijaloškog svjetonazora.

Uvodeći tako koncept i vrijednost ravnopravnog i partnerskog odnosa u superviziju, slijedi poglavlje o refleksiji kao ključnoj supervizijskoj kompetenciji te mogućim modelima reflektiranja u superviziji. Također autorica raspravlja i o obilježjima dobrog supervizora, stilovima učenja, grupnoj dinamici, strukturi i procesu pojedinog supervizijskog susreta te etici u superviziji. Pri tome je istaknuta i važnost osobne supervizije te procesa stjecanja kvalifikacija za ulogu supervizora.

Posebnu vrijednost ovdje predstavlja specifičan model refleksije koncipiran kao proces učenja koji se temelji na profesionalnim iskustvima s pozitivnim ishodima u socijalnom radu a proizlazi iz desetgodišnje supervizijske prakse autorice.

U petom poglavlju autorica se bavi organizacijskim aspektima supervizijskog procesa (faze supervizijskog ciklusa, struktura pojedinog susreta, etika u superviziji). Pri tome u fokus stavlja koncept procesnosti i njegov značaj za supervizijski način rada, obzirom da je upravo zahvaljujući procesu, specifičnim fazama supervizije i kontinuitetu supervizijskih susreta moguće učenje iz iskustava te ostvarenje postavljenih ciljeva.

U šestom, posljednjem poglavlju knjige autorica raspravlja o važnosti brige o sebi pod vidom rizika za mentalno zdravlje kojem su

izložene socijalne radnice i socijalni radnici na radnom mjestu. Autorica s pravom ističe kako pozitivni, željeni ishodi često nisu ovisni o razini stručnosti i kvaliteti uspostavljenog odnosa već su povezani s posljedicama društvenih nejednakosti i nepravde te neodgovarajućom raspodjelom dobara i usluga općenito. Iako self-care koncept nije novina u pomažućim profesijama, uslijed aktualnih kriznih zbivanja (pandemija) njegovo planiranje i provođenje predstavlja sve veći izazov za socijalne radnice i socijalne radnike te mu autorica posvećuje značajan dio prostora u knjizi.

Knjiga završava porukom koja je teorijski, vrijednosno i praktično važna za daljnji razvoj i opstanak supervizije u socijalnom radu – o doprinosu supervizije u tome da ljudi ne uče samo iz svojih grešaka, već i iz dobrih iskustava, te osnažuje čitatelje da ostanu dosljedni u svojoj čovječnosti i profesionalnosti unatoč sve intenzivnijem pritisku iz okruženja (rezanje troškova, potreba za instant rješenjima nasuprot procesnosti i vremenu koje je potrebno i za superviziju i za socijalni rad te povećanim zahtjevima za birokratizacijom posla).

U knjizi je korišteno više nego 400 referenc slovenskih i inozemnih autora.

## Mišljenje o djelu

Rukopis obuhvaća kompleksno područje razvoja i pristupa superviziji te uspostavljanju i očuvanju supervizijskih standarda. Njegov je osnovni doprinos u tome što daje iscrpni pregled teorijskih ishodišta, modela, pristupa isprepleten s praktičnim smjernicama i rezultatima istraživanja s područja supervizije. Ključna vrijednost ovog rukopisa je promišljanje o tome što je to specifično u superviziji socijalnog rada pri čemu je naročito istaknuta potreba za procesnošću – za što je pak potrebno vrijeme u kojem sudionici mogu reflektirajući učiti iz svojih iskustava.

Pri tome je jasno konceptualizirana uloga supervizije u procesu učenja kao posredujuće varijable, obzirom da ne učimo iz svakog iskustva i učenje se ne odvija samo od sebe, već ga je potrebno oblikovati i podržati obzirom na specifičnosti pojedinca i okruženja.

Rukopis objedinjuje veliki broj značajnih tema za supervizore i širu stručnu čitateljsku publiku ovog područja ali i za one koji

možda razmišljaju o tome da postanu supervizori. Dodatni doprinos ovog djela je u njegovom osnaživanju profesionalnog identiteta supervizora kao drugog zanimanja.

## Zaključak i ocjena

Tekst objedinjuje mnoge za superviziju važne teme te predstavlja značajan temelj za konceptualizaciju supervizije na području socijalnog rada.

Ujedno je važan smjerokaz daljnjeg razvoja supervizije kao profesije, i to onima koji se bave izobrazbom budućih supervizora kao i onima koji prakticiraju superviziju u socijalnom radu ali i onima koji tek razmišljaju o tome.

Zaključujem da tekst predstavlja značajan resurs za razvoj supervizije kao profesije i identiteta supervizora te ga *preporučujem* za objavljivanje.

Kristina Urbanc  
Studijski centar socijalnog rada  
Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu

## INDEKS

- asertivnost 134–135, 154, 322
- čustva 136–137, 161
- delovne faze 213–214, 218, 223, 228, 230, 232
- delovno ozračje 45, 50, 52, 54, 95, 101, 207, 217, 242, 284, 286
- delovno okolje 92, 94, 100, 108, 143, 150, 209, 212, 214, 235, 253, 257–259, 263, 275–278, 286
- dialog 12, 16–17, 26–27, 29, 58, 94, 109, 121, 152, 158–159, 166, 171, 183, 188–189, 193, 212, 216
- dogovor 6, 14, 40, 49, 50, 55–56, 58–61, 63, 147–148, 150–151, 153–154, 157, 207–208, 211–212, 216, 218–219, 228, 232–233, 236, 245–246, 286, 290, 295
- etične dileme 20, 237, 240, 243–244, 246–247
- etika 20, 179, 185, 238–244, 246
- evalvacija 179, 196, 224–226, 228, 235–236
- faze učenja 80–81, 87, 219, 223
- faze supervizijskega procesa 208, 211–214, 217, 226, 260
- oblikovanje ciljev 58, 76, 130–131, 142, 151, 154–157, 192, 215–217, 225, 233, 235–236
- izgorelost 252, 265, 268, 293–294
- izgorelost zaradi sočutja 21, 249, 251–255, 258, 263, 265, 267–268, 273, 277, 281, 293–295
- komunikacija 21, 68, 94, 134–135, 202, 237, 251
- k rešitvi usmerjena supervizija 16, 77, 104, 114–118, 120, 122–124, 127–129, 140, 146
- krepitev moči 12, 27, 29, 127, 146, 167, 176, 188, 257
- skrb zase 12, 20, 123, 226, 249, 251–259, 264–270, 273–277, 280–281
- modeli supervizije 71, 76, 91, 140, 142, 160, 221
- modeli refleksije 189–190, 221
- naloge supervizije 34–35, 39, 42, 44, 47–49, 98, 173, 218
- naloge supervizorke 15, 41, 43, 48, 161

**odnos** 6-7, 11-18, 21, 26-30, 33, 39-40, 48, 52, 57-61, 63, 67-70, 79, 89-102, 105-109, 117-119, 121, 125-127, 131, 135-136, 138, 142-143, 145-146-150, 156-157, 160, 162-170, 173-176, 180, 183, 187-189, 193, 199, 207-224, 226, 228, 235, 238, 242, 244, 245, 249-250, 254, 256, 261, 265, 269-270, 273, 276-277, 279, 283-284, 294-298  
**odpornost** 45, 48, 106-108, 110-112, 126, 140, 142, 181, 194, 196-200, 265, 268, 271, 294  
**osebna rast** 45, 47, 49-51, 56, 59, 65, 94  
**perspektiva moči** 27, 29, 91, 106-108, 112-114, 144  
**podpora** 15, 18, 26-28, 31, 36, 44, 47-49, 75, 97, 108, 138, 179, 184, 187, 197, 249, 251, 260, 267, 273  
**potek supervizijskega srečanja** 20, 26, 56, 60, 83, 88, 101, 130-133, 138, 140, 150, 153, 157-159, 170, 196, 210-213, 218, 222, 227-229, 231-232, 236, 245, 285, 290  
**povratna informacija** 40, 47, 51-52, 88, 117, 129, 131-137, 142, 196, 207, 215, 236, 282, 285  
**pozitivna supervizija** 124, 127-131, 141, 195-196  
**pravila v superviziji** 60, 122, 136-137, 153, 207, 208, 216, 235, 242, 245-246, 274  
**pristopi** 40-41, 49, 65, 106, 119, 143, 188, 268  
**proces dela v superviziji** 147, 229  
**poklicni razvoj** 163, 210, 217, 228, 259  
**pogoji za izvedbo supervizije** 12, 205-207  
**razvoj skupine** 51, 55, 214  
**refleksija** 6-7, 17-19, 28-29, 47, 81-83, 98, 101, 112, 136, 138, 147, 151, 159, 163-179, 183-192, 197-202, 210, 220, 226, 228, 230-231, 242, 259, 267, 273, 274, 282, 285, 296  
**skupinska dinamika** 49-56, 234  
**slog vodenja** 37, 47, 53, 86-89, 102, 146, 152, 160, 196, 213, 221, 227, 230-231, 236, 259, 283-284, 291  
**sodelovanje** 10, 26-27, 49, 58, 60, 79, 80, 112, 146, 149-150, 158, 160, 186, 208-210, 215-217, 223-226, 240, 272, 275, 289, 294  
**soustvarjanje** 11, 16, 24, 100, 116-117, 144-150, 162, 181, 198, 207, 235, 291  
**stres** 20-21, 43, 49, 55, 75, 85, 113, 154, 173, 222, 249-252, 259-265, 268-272, 275-281, 284, 293  
**struktura srečanj** 33, 130, 142, 150, 153, 213, 227-228, 234  
**supervizijsko gradivo** 6, 20, 50, 56, 157-161, 206, 213, 218, 222, 232-236, 285-286  
**supervizijsko vprašanje** 57, 82, 84, 157-159, 194, 211, 222, 232-236, 285-286  
**učenje** 9-10, 16-21, 26-28, 33, 41-42, 47-55, 59, 61, 63, 68, 76-82, 85-88, 92-94, 101, 110, 124, 127, 129, 133, 142, 163, 166-173, 189-191, 195, 197, 201, 205-213, 216-221, 225, 237-238, 258-259, 267-268, 273, 278, 282-288, 294, 297-298  
**učni slog** 86-87, 125, 231

Foto: Borut Petrovič Jesenovec



## O AVTORICI

Dr. Petra Videmšek je predavateljica na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovalno delo poleg razvijanja področja supervizije in vodenja supervizijskih procesov na področju socialnega varstva obsega vključevanje ljudi z osebnimi izkušnjami v raziskovanje. Objavlja znanstvene članke v domačih in tujih revijah in monografijah. Ključna interesa njenih del pa sta vloga ljudi z osebnimi izkušnjami stiske v procesu podpore in prizadevanje za to, da se sliši glas ljudi, ki potrebujejo podporo in jim je treba zagotoviti vključenost. Je avtorica monografije *Iz institucij v skupnost: razvoj stanovanjskih skupin nevladnih organizacij na področju duševnega zdravja* (2013). Njeno raziskovalno delo pa posega tudi na področja hendikepa in nasilja. Leta 1999 je napisala prvi priročnik lahkega branja *Priročnik o dobrih in slabih dotikih* o ozaveščanju problematike spolnih zlorab, ki jih doživljajo ljudje z osebnimi izkušnjami hendikepa.

V zadnjem obdobju največ pozornosti namenja razvijanju področja supervizije, vodi usposabljanje za vse, ki se želijo usposobiti za supervizorke, in na supervizijskih srečanjih podpira številne strokovne delavke na poti osebnega in strokovnega razvoja.

