

Nejc Ašič

## SUPERVIZIJA

*»Čeprav je večino empirične in teoretične literature o superviziji moč najti predvsem na kliničnem področju, na področju socialnega varstva in na pedagoškem področju, menim, da bi se lahko uporabila tudi v namene upravljanja s človeškimi viri znotraj različnih kadrovskih služb v slovenskih organizacijah. Sam koncept supervizijskega procesa je v osnovi tako enostaven in posplošen, da se ga da uporabiti v kateremkoli kontekstu. V organizaciji le potrebujemo nekoga, ki s svojim dodatnim supervizijskim znanjem pomaga drugemu zaposlenemu, da karierno raste in se razvija.*

*S supervizijo dosežemo tudi prenos znanja na mlajše kolege s strani starejših, bolj izkušenih, saj se intelektualni in socialni kapital organizacije s tem plemeniti in širi iz generacije v generacijo. Spodbujamo sodelovanje med različno izkušenimi posamezniki v organizaciji, s tem pa spodbujamo proces učenja, sodelovanja, prenosa znanja s starejših oz. bolj izkušenih na mlajše, predvsem pa omogočamo opolnomočenje mlajših, morda manj samozavestnih kadrov, ki so šele vstopili na trg dela, ali pa tistih, ki si želijo višjega delovnega mesta oziroma se želijo strokovno in karierno nadalje razvijati.«*

---

**D**oločena mera neprestanega spraševanja in dvoma v lastne odločitve na delovnem mestu je osnovno gonilo profesionalnega razvoja zaposlenega. Pri poklicih, kjer je zaposleni v nenehnem stiku z ljudmi, se posameznik vedno sprašuje, ali je ravnal prav, kako je njegova odločitev vplivala na njegove sodelavce, stranke, kako ga dojemajo in kako se on sam počuti. V te namene se je razvila supervizija (angl. *supervision*) kot samostojna metoda kariernega razvoja zaposlenih.

Razumevanja besede supervizija se v različnih kontekstih med seboj močno razlikujejo. Slovensko društvo za supervizijo, coaching in organizacijsko svetovanje (Statut DS, 2017, str. 2) jo opredeljuje kot: *»obliko profesionalne refleksije in svetovanja za zagotavljanje kvalitetnega opravljanja poklicnega dela in spodbujanje profesionalnega in osebnega razvoja strokovnih delavcev na različnih delovnih področjih, na katerih je delo z ljudmi pomembna značilnost (vzgoja in izobraževanje, socialno varstvo, duševno zdravje, zdravstveno varstvo pa tudi kultura, gospodarstvo, politika itd.)«*.

Pri tem Loganbill, Hardy in Delworth (2014) definirajo supervizijo kot *»intenziven interpersonalno fokusiran odnos ena-na-ena, kjer ena oseba poskrbi za pospeševanje razvoja terapevtskih kompetenc druge osebe v odnosu«*. A pomembno je vedeti, da se supervizija ne uporablja le za razvoj terapevtskih kompetenc, marveč se oz. se lahko uporabi tudi v drugih strokah. Tako Babnik (2015) navaja, da ima danes supervizija širšo uporabno vrednost. Ni namenjena nadziranju in podrejanjem zaposlenih, kot se po navadi razume to metodo, temveč pomeni spremljanje, vodenje, svetovanje strokovnjakom (kot so učenci, študenti, zaposleni, že uveljavljeni strokovnjaki) pri njihovem praktičnem delu.

Supervizant je uporabnik supervizije in je odgovoren za lastno sodelovanje, lasten proces razvoja ter učenja in za uporabo uvidov, ki jih pridobi na strokovni poti. Supervizor pa je strokovnjak, ki je zaključil (po)diplomski študij kateregakoli študija in ima več kot tri leta delovnih izkušenj na delovnem mestu, kjer dela z ljudmi, hkrati pa je to oseba, ki je poklicno odgovorna za ustvarjanje ustreznega prostora, ki omogoča podporo supervizantom pri doseganju njihovih ciljev (Ajduković, 2016). Po drugi strani pa angleška terapevtka in profesorica Gaie Houston pravi, da je prepričana, da ni ene same poti za to, da si dober supervizor, saj da je način, kako superviziramo, edinstvena mešanica tega, kar smo se naučili, kar smo zmožni že po naravi, in naših prepričanj (Houston, 1990, v: Žorga, 1997).

Supervizija se navadno deli v tri večje skupine (Armitage, 2018):

- a) klinična supervizija: v ospredju je predvsem analiza posameznih primerov klientov, kar se doseže s pomočjo diskusije o dobrih strategijah obravnave in dela s klienti ter njihove klinične rasti;
- b) administrativna supervizija: v ospredju je delovno okolje, njegove prakse in splošno funkcioniranje organizacije;
- c) supervizija supervizije: zagotavljanje supervizije supervizorju, ki je bolj izkušen od supervizorja, ki pride na supervizijo supervizije, nakar skupaj presojata kakovost supervizije.

## NASTANEK IN RAZVOJ METODE

Razvoj metode supervizije je šel prek štirih pomembnejših stopenj (Kobolt, 1999, v: Žorga, 2002). V prvi fazi (pred letom 1930) je bila supervizija usmerjena predvsem na ohranjanje kakovosti in spodbujanje strokovnega razvoja na področju socialnega dela. V drugi fazi (1930–1960) se je njena pomembnost večala kot podpora pri profesionalizaciji določenih poklicev. Med 1950 do 1960 se je supervizija odmaknila od psihoanalitičnih in splošnih psiholoških konceptov. V tretji fazi (1960–1970) se je supervizijski proces iz individualnega preusmeril na supervizijo skupin in delovnih timov – supervizija se usmeri na osebno rast strokovnjaka, na njegove socialne vloge, socialni status, kakšne odnose ima v skupini in organizaciji itn. Za zadnje obdobje (od leta 1970 do danes), katero Wiering imenuje faza diferenciacije in specializacije supervizijskih modelov, je značilen razvoj lastnih modelov supervizije za posamezne stroke.

Na območju Slovenije se je o superviziji pisalo že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, a se je supervizija večinoma uporabljala znotraj klinične psihologije in psihoterapije (Rozman, 2014). Vpeljala sta jo prof. Leopold Bregant in prof. Peter Praper, ki spregovori o nujnosti supervizije pri terapevtih, ki se srečujejo s pacienti s težko patologijo (Rozman, 2014). Postopoma pa se je metoda supervizije razširila še na področje socialnega dela in socialne pedagogike (Milošević, 1999). V študijskem letu 2009/2010 pa se je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani začel specialistični študij supervizije z naslovom »*Supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje*«, ki je namenjen strokovnjakom s področij socialnega, pedagoškega in psihološkega dela, zdravstvene nege in podobnih panog.

## ZNANSTVENA SPOZNANJA O UPORABNOSTI METODE

Nekatere raziskave so se ukvarjale s preučevanjem razlik v učinkovitosti med individualno ali skupinsko supervizijo. Nekateri raziskovalci (Sansbury, 1982) so bili mnenja, da je skupinska supervizija bolj učinkovita kot individualna. A so številni raziskovalci (Averitta, 1989; Lanninga,

1971; Ray in Altekruise, 2000) ugotovili, da se učinek individualne in skupinske supervizije na samega supervizanta ne razlikuje pomembno. So pa ugotovili, da se v večjih supervizijskih skupinah supervizanti manj navežejo na svoje supervizorje ter so bolj avtonomni, v individualni superviziji pa se lahko v odnosu bolj navežejo, nižja je tudi stopnja avtonomije (Raay in Altekruise, 2000).

Druga velika skupina raziskovalcev je analizirala, kako lahko vodje uporabijo določene tehnike supervizije pri delu z zaposlenimi. De Vries, Roe in Taillieu (1998) so se lotili analize potreb vodij po superviziji. Predpostavili so, da je ravno supervizija tista, ki kot moderatorska spremenljivka vpliva na to, ali bo vodenje učinkovito ali ne. Ugotovili so, da je supervizija moderatorska spremenljivka v odnosu med na nalogo vezanim vodenjem in stresom na delovnem mestu. Njihove ugotovitve se skladajo s Schriesheimovo (1982), ki je ugotovil, da je na človeka usmerjeno vodenje (vključuje vedenje prijateljstva, vzajemnega zaupanja, spoštovanja in topline) večji napovednik zadovoljstva z delom kot na nalogo usmerjeno vodenje. Sklenili so, da je potreba po superviziji pomemben dejavnik, ko govorimo o zadovoljstvu in na drugi strani stresu na delovnem mestu (De Vries, Roe in Taillieu, 1998), iz česar lahko sklepamo, da bi bilo dobro, če tudi vodje pri svojem delu z zaposlenimi uporabijo določene supervizijske pristope in se z njimi na ta način tudi pogovarjajo – torej o njihovem počutju, podobi o njih kot zaposlenih in o njihovi samozavesti pri sprejemanju poklicnih odločitev.

Pri metodi supervizije gre za proces učenja in rasti. Ker so določene raziskave ugotovile povezavo med petimi velikimi osebnostnimi lastnostmi in učno motivacijo oz. učnim dosežkom (npr. De Feyter idr., 2012), so avtorji (Armitage, 2018) sklepali, da imajo osebnostne lastnosti vpliv tudi na izid supervizije. Pet velikih lastnosti vpliva namreč že na samoučinkovitost posameznika, ki pa se prej pojavi pri posameznikih, ki imajo višje izraženo vestnost, sprejemljivost in ekstravertnost ter nižje izražen nevroticizem (Spurk in Abele, 2010). Tako se supervizant, ki je bolj čustveno stabilen, bolje sooča s stresnimi situacijami in lažje sledi ciljem, ki si jih je postavil v superviziji (Armitage, 2018). Bolj ekstraverten supervizant raje in hitreje pridobiva informacije od supervizorja (Armitage, 2018). Supervizant, ki je bolj odprt za izkušnje, je tudi bolj odprt za povratno informacijo supervizorja, bolj je odprt na različne

supervizorjeve stile pogovora in za odnos s supervizorjem na splošno (Armitage, 2018). Bolj sprejemljiv supervizant je bolj sodelovalen in bolj pripravljen sprejemati konsenze s supervizorjem v superviziji, manj sprejemljiv supervizant pa je v superviziji bolj izzivalen in antagonističen (Costa in McCrae, 2010). Bolj vesten supervizant je bolj organiziran in bolj pripravljen na sledenje rokom, ki si jih postavljata skupaj s supervizorjem, kakor pa manj vesten supervizant (Costa in McCrae, 2010; Armitage, 2018). Zato je poznavanje supervizantovih čustvenih, osebnostnih in socialnih lastnosti pomembno za lažje napovedovanje zadovoljstva s supervizijo (Armitage, 2018).

Fernando (2013) se je spraševal o različnih dejavnikih, ki vplivajo na zadovoljstvo s supervizijo. Že Heppner in Roehlke (1984) sta odkrila, da vedenja supervizorja pomagajo supervizantu izboljšati samozaupanje, ki vpliva na splošno povečanje zadovoljstva s supervizijo. Fernando (2013) je v svoji študiji ugotovil, da so bili supervizanti (magistrski študentje), ki so imeli za supervizorje doktorske študente, bolj zadovoljni s supervizijo kot supervizanti, ki so imeli za supervizorje fakultetne profesorje, prav tako pa se jim je po superviziji z doktorskimi študenti kot supervizorji izboljšala samoučinkovitost. Zaključil je, da so se tako magistrski študentje lažje identificirali z doktorskimi kolegi, saj so jih lahko večkrat videvali v živo in so jim bili zato »bližje« – za uspešnost supervizije mora obstajati določena stopnja identifikacije supervizanta s supervizorjem. Supervizant se bo lažje identificiral s supervizorjem, ki mu bo bližje po vrednotah, stališčih in načinih vedenja (Bandura, 1969). Tako so magistrski študentje v superviziji z doktorskimi študenti čutili manj anksioznosti kot v superviziji s fakultetnimi profesorji (Fernando, 2013). Že Borders (2009) je namreč ugotovil, da morajo supervizorji uravnavati anksioznost supervizanta, saj je to pomemben napovednik izida uspešnosti supervizije, npr. s tem, da supervizorji skušajo ozavestiti supervizante o tem, da so napake zaželene in nujne.

Naslednji sklop raziskav je bil posvečen analizi učinkovitosti. V raziskavi (Koivu, Saarinen in Hyrkäs, 2012), kjer so preučevali učinkovitost supervizije pri medicinskih sestrah, so ugotovili, da je učinkovita supervizija povezana z večjo delovno zavzetostjo in z boljšimi viri spoprijemanja na delovne zahteve. Avtorji so to utemeljili na način, da so se že v supervizijo vključile tiste medicinske sestre, ki so bolj ocenjevale

lastne vire na delovnem mestu in blagostanje, povezano z delom. Medicinske sestre, ki so bile s supervizijo bolj zadovoljne, so sicer poročale o istih delovnih zahtevah, a so poročale o manj simptomih izgorevanja in o manjši profesionalni neučinkovitosti. Koivu idr. (2012) so ugotovili, da so imele medicinske sestre, ki so se udeležile supervizije, več osebnih virov pri spoprijemanju z delovnimi zahtevami – zlasti nadzor nad delom, ki pa je v sodobnih teorijah stresa eden pomembnejših dejavnikov blagostanja, povezanega z delom (Zangaro in Socken, 2007). Od uporabljene metode supervizije so najbolj pridobile tiste medicinske sestre, ki so izražale pozitivna stališča glede sodelovanja z drugimi in ki so pridobivale informacije o njihovem delu. Po drugi strani pa so bile medicinske sestre, ki so ocenjevale supervizijo kot zanje neučinkovito, tiste, ki so bile najbolj nezadovoljne z njihovim delom na splošno (Hyrkäs, 2005). Tako so avtorji sklenili, da na učinkovitost supervizije najbolj vpliva profesionalna samoučinkovitost, sposobnost samorefleksije pa je tisti mehanizem, ki je v superviziji nujno potreben.

Pomemben je tudi dogovor (alianza), ki jo skleneta supervizor in supervizant (Callahan in Watkins, 2018). Rieck, Callahan in Walkins (2015) so ugotovili, da zmorejo supervizanti delati bolje v svojem poklicu s klienti, če je bil supervizor relativno manj sprejemljiv. Nižja sprejemljivost supervizorja naj bi mu omogočala, da bo lažje dajal konstruktivno kritiko supervizantu (Callahan in Watkins, 2018). Konstruktivno kritiko pa bo lahko supervizor dajal le, če ima skupaj s supervizantom sklenjen dober dogovor oz. alianso. Grossl, Reese, Norsworthy in Hopkins (2014) so namreč ugotovili, da so supervizanti poročali o večjem zadovoljstvu s supervizijo, če so od supervizorja dobili bolj podrobno in konstruktivno povratno informacijo.

## PREDSTAVITEV METODE

### KDAJ METODO UPORABIMO?

Supervizijo lahko pojmujeemo kot svetovalni poklic ali psihološko metodo. Refleksiji poklicnega delovanja v kompleksnih situacijah omogoča veliko prostora in časa, usmerjena pa je v razvoj posameznika, timov ter organizacij. Uporabljamo jo za podporo v različnih procesih razmišljanja

in odločanja, prav tako pa je lahko v oporo zaposlenim pri izzivih ter zahtevnih poklicnih situacijah, konfliktih, predvsem pa podpira razjasnjevanje in analizo nalog, funkcij ter vlog (Ajduković idr., 2016).

## ZA KOGA JE METODA PRIMERNA?

Ajduković idr. (2016) opredeljujejo supervizijo na podlagi štirih širših kontekstov, znotraj katerih se lahko uporabi supervizija, in sicer:

- supervizija pri *delu s klienti* (fokus je na klientih supervizantov in tem, kako oni delajo s svojimi klienti, npr. uporabljajo jo socialni delavci, psihologi, terapevti, ki se ukvarjajo s psihosocialnim delom);
- *edukativna supervizija za pripravnike v poklicnem usposabljanju* (osredotoča se na učenje izboljševanja specifičnih metod, veščin in pristopov oziroma na poklicni razvoj kompetenc v programih usposabljanja);
- supervizija kot *izboljševanje poklicnega delovanja* (izboljševanje posameznika, timov in organizacij na vseh področjih dela, kjer pa je supervizor strokovnjak za svetovanje interakcij med ljudmi, strokovnimi nalogami ter organizacijami, ki nimajo praktičnih izkušenj na določenem področju dela) in
- supervizija *organizacije* (prispeva k učinkovitemu delovanju organizacije, poudarek pa je na refleksiji odnosov v timu in v širšem organizacijskem okolju, s tem pa se osvetljuje položaj moči ter institucionalno in individualno razumevanje vlog in nalog – s tem se izboljšuje organizacijska kultura).

## KAKO METODO IZVEDEMO?

Žorga (1999, v: Žorga, 2002) deli supervizijski cikel na štiri faze:

1. *Predpriprava* (pred začetkom supervizije): gre za obdobje pred dejanskim začetkom supervizije, ko se supervizor in supervizant pripravita na začetek supervizije. Dobro je, da se v tem obdobju vsaj enkrat srečata in se pogovorita o osnovnih vprašanjih, ki jima bodo pomagala pri tem, kako sploh začeti supervizijo. Supervizor v tej fazi nazorno predstavi

način dela v superviziji. Zbere informacije o strokovnih delavcih (prihodnjih supervizantih), njihovih delovnih razmerjih in željah v povezavi s supervizijo. Po koncu se odločijo, ali bodo sodelovali ali ne.

2. *Začetna oz. uvodna faza z vmesno oceno* (približno prvih 5–6 srečanj): začne se z oblikovanjem delovnega načrta, konča pa se z vmesno oceno. Pomembno je uglaševanje udeležencev med seboj, vzpostavljanje zaupnega supervizijskega odnosa in varnega vzdušja v skupini/paru (odvisno, ali je supervizija individualna ali skupinska). Dobro je skleniti dogovore med supervizorjem in supervizantom. Prav tako se oblikuje delovni načrt, ki zajema pravila in cilje supervizije. Vsak mora v tej fazi izraziti svoja pričakovanja, želje, strahove in pomisleke. Za delovni načrt je dobro:

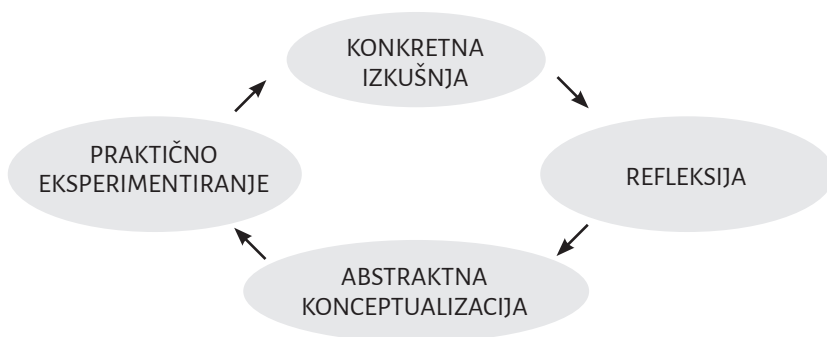
- razložiti, kaj je supervizija;
- primerjati pričakovanja supervizorja s supervizantom (oz. supervizanti, če je supervizija skupinska);
- uveljaviti odnose med supervizorjem in supervizantom (oz. supervizorji, če je supervizija skupinska);
- določiti skupne teme in skupne cilje,
- opredeliti individualne cilje supervizije,
- določiti strukturo supervizije in opisati metodo dela ter
- skleniti dogovor o kraju, času, trajanju, pogostosti, številu srečanj, načinu plačila, obveznostih, zaupnosti itn.

Po približno petem srečanju naj bi sledila prva vmesna ocena, pri kateri se ugotavlja, ali so izpolnjeni pogoji nadaljevanja supervizije. Na tej točki lahko supervizijo supervizant opusti, zamenja skupino supervizije ali pa supervizorja (Žorga, 2002).

3. *Osrednja oz. delovna faza*: je najdaljše obdobje, traja od zaključka prve vmesne ocene do začetka zaključnega ovrednotenja. Gre za predelavo posameznih izkušenj iz prakse ter iskanje in prepoznavanje lastnih učnih tem in njihovo povezovanje s poklicnim ravnanjem. Način predelave izkušenj iz prakse sledi Kolbovemu procesu učenja, ki ga je Žorga (2002) prenesla v supervizijsko situacijo.



Že Kolb (1984, v: Žorga, 2002) je bil mnenja, da sama zaznava izkušnje za učenje ne zadostuje, saj jo je treba tudi ustrezno predelati – zato učenje opisuje kot ciklični proces, v katerem prihajamo do znanja s transformacijo izkušenj. Za Kolbov cikel učenja (slika 1) je značilno (Žorga, 2002, str. 23): (1) *konkretna delovna izkušnja* (v superviziji: zgodba o njej), (2) *refleksija te izkušnje* (v superviziji: razmislek o njej), (3) *abstraktna konceptualizacija* (v superviziji: osmišljanje izkušnje) in (4) *praktično eksperimentiranje* (v superviziji: delovanje na drugačen, nov način).



Slika 1: Izkustveno učenje v superviziji (Žorga, 2002).

*Konkretna delovna izkušnja* pomeni izkušnjo, ki si jo je strokovni delavec pridobil pri svojem delu. Strokovni delavec mora za supervizijo izbrati in pisno pripraviti izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, ki si je ne zna pojasniti, ki ga miselno ali čustveno okupira ali za katero si preprosto želi, da bi se iz nje česa naučil. Pri opisu te konkretne izkušnje je osebno zaznavanje in doživljanje v superviziji celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Končno vprašanje o tem, kaj se bo predelovalo v supervizijskem procesu, naj bo vedno stvar supervizanta. Supervizor mora paziti, da se s supervizantom ne loti analize in razreševanja problema, za katerega supervizant sploh ni zainteresiran (Žorga, 2002).

*Refleksija izkušnje* sledi, ko supervizant postavi supervizijsko vprašanje. Supervizor supervizantu pomaga razvijati samostojno razmišljanje o delu, pri čemer mu ni treba poznati realne delovne situacije. Svojo situacijo skuša razumeti »z očmi tretje osebe«, kar je lahko težko, saj supervizant vidi svojo izkušnjo z živimi spomini in močnimi čustvi. V tej fazi se razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so pripomogli k izbrani izkušnji.

Premišljuje, kakšne so bile posledice njegovega dejanja zanj, za klienta, njegovo družino ali pa za kolege. Reflektira svoja ravnanja in prikrita misli, želje in pričakovanja, prav tako pa premišljuje o tem, kako se je počutil njegov klient oz. sodelavec, na katerega je imela njegova odločitev oz. ravnanje vpliv, a ob enem išče ozadja teh občutij (Žorga, 2002).

*Osmišljanje izkušnje* predstavlja interpretacijo izkušnje, ko supervizant išče povezave med reflektirano izkušnjo in izkušnjami, ki jih je že imel v preteklosti, ter jih primerja. V tej fazi supervizant išče povezave med reflektirano izkušnjo z obstoječim znanjem, s teorijami, stališči in vrednotami. Prepozna svoje vrednote in referenčni okvir, v katerem zaznava dogodke. V tej fazi prihaja do novih spoznanj, ki jih mora supervizant integrirati v svojo kognitivno strukturo in jo reorganizirati na višji ravni.

*Praktično eksperimentiranje oz. delovanje na drugačen (nov) način* pa predstavlja zadnjo fazo po Kolbovem učenju, in sicer ko je supervizant sposoben gledati na preteklo izkušnjo z novega zornega kota in ugotoviti, kaj se je naučil in kako bi lahko bolje ukrepal v novi podobni situaciji. Načrtuje drugačne stile odzivanja, nove vzorce vedenja in nove koncepte, iz katerih bo izhajal pri svojem poklicnem delovanju. V prihodnosti lahko preizkuša nove oblike ravnanj. Supervizorska vloga v tej fazi je, da poskrbi, da supervizant varno preizkuša nove oblike. Zato naj, še preden supervizant prične izvajati vedenja, skupaj z supervizorjem načrtujeta in predvidita možne posledice novih oblik dela (lahko z npr. igro vlog). Pri tem ne smemo pričakovati, da bo tej fazi sledila takojšnja sprememba ravnanja delavca, saj gre za stare in utrjene vzorce vedenja, mišljenja in/ali doživljanja. Lastno ravnanje navadno spremenimo v treh korakih: 1) šele ko je kritični dogodek mimo, se zavemo, da smo ponovno ravnali tako, kot pravzaprav ne želimo, ker se običajno izkaže, da ni učinkovito; 2) že med ravnanjem se zavemo, da zopet ponavljamo svoj stari vzorec, ki ga želimo spremeniti (največkrat v tej stopnji še ne moremo pravočasno spremeniti svojega vedenja); 3) šele pozneje smo sposobni že vnaprej prepoznati bližajočo se situacijo, v kateri se običajno odzivamo na tisti način, ki ga ne maramo – imamo možnost preizkusiti nove strategije, in če ugotovimo, da imajo novi načini boljše posledice, jih postopoma usvojimo in kmalu predstavljajo naš novi način vedenja (Žorga, 2002).

Proti koncu delovne faze supervizanti že prepoznajo svoje osnovne (esencialne) teme – to so teme, ki se vedno znova kažejo kot pomembni vzvodi njihovega ravnanja. S tem se supervizanti globlje uvidijo, spoznavajo sami sebe, ozaveščajo stare dinamizme in povežejo svoja ravnanja z osnovnimi temami. Tu se lahko pojavi t. i. *vzporedni proces oz. paralelizem*. Gre za to, da supervizant ponavlja vidike iz supervizantovega delovnega odnosa (npr. s klientom, učencem, stranko, delavcem, zaposlenim itn.) v supervizijski situaciji. S tem supervizant velikokrat nehote nezavedno predstavi problem točno tako, kot ga je doživel v poklicnem odnosu. Kadar se paralelizem prepozna, je to lahko dragoceno gradivo za učenje.

Supervizanti po vsakem srečanju navadno napišejo poročilo in ga pošljejo supervizorju in/ali vsem svojim kolegom v supervizijski skupini – poročilo pa zajema refleksijo zadnjega srečanja in (občasno) gradivo za prihodnje srečanje. V refleksiji supervizant osvetli preteklo srečanje na način, kot ga je videl in doživel. Pri resnem pisanju refleksije lahko pride do novih uvidov v situacijo in novih osebnih spoznanj. Prebiranje poročil po Luttikholt (1987, v: Žorga, 2002) je za supervizorja in člane skupine vir informacije o tem, katere učne teme se pri posamezniku stalno ponavljajo in predstavljajo zanj rdečo nit supervizije (Žorga, 2002).

4. *Sklepna faza z zaključno oceno* (zadnja 2 do 3 srečanja) nastopi, ko je treba sodelovanje in učenje, ki sta intenzivna procesa, pred koncem upočasniti. V tej fazi se ne lotevamo novih tem, marveč teme, ki smo jih obravnavali na superviziji, zaokrožamo. Nekateri supervizanti lahko dojemajo konec supervizije kot izgubo, zato je dobro, če supervizant na slovo opozarja nekaj srečanj pred koncem. Pomembna je *zaključna ocena*, ki supervizantu omogoči integracijo dogajanj, hkrati pa v tej fazi lahko izpeljemo načrtovanje svojega nadaljnjega učnega procesa.

Supervizanti pri zaključnem vrednotenju procesa (povzeto po Žorga, 2002):

- ocenjujejo svoj prispevek v supervizijski skupini;
- iščejo pomembne trenutke v superviziji;
- izražajo čustva in občutja v povezavi z dogodki na superviziji;
- se pogovorijo o tem, kakšne izkušnje imajo drug z drugim;

- preverijo, ali je vzdušje v skupini na tisti ravni, ki omogoča učenje vsem članom skupine;
- preverijo, kakšno je zadovoljstvo z doslej sklenjenimi dogovori;
- preverijo, kaj pogrešajo na superviziji;
- se pogovorijo, kako nadaljevati delo in proces čim bolj ustvarjalno in učinkovito.

## PRIMER UPORABE METODE

Za primer supervizije vzemimo psihologinjo, zaposleno na področju upravljanja s človeškimi viri, ki je v podjetju zaposlena že dve leti. Njeno delo je usmerjeno v upravljanje s človeškimi viri, najpogosteje se ukvarja s področjem talentov – v timu z različnimi postopki prepozna talente znotraj organizacije ter skrbi, da talenti ostanejo v organizaciji s pomočjo vzdrževanja njihove motivacije z različnimi pristopi. Zaradi želje po strokovni rasti se odloči za supervizijo (tabela 1).

Tabela 1: Primer uporabe metode supervizije pri psihologinji na področju upravljanja s talenti.

FAZA	ZNAČILNOSTI FAZE
PREDPRIPRAVLJANA FAZA	<p><b>Iskanje supervizorja v podjetju:</b> Če je sistem supervizije v podjetju možen oz. formaliziran, se pozanima pri svoji bolj izkušeni sodelavki (ki je bila prav tako nekaj let zaposlena na področju upravljanja s talenti, danes pa je zaposlena kot vodja upravljanja s človeškimi viri), ki ima tudi dodatna znanja iz supervizije, če bi bila ona pripravljena izvajati supervizijo skupaj z njo.</p> <p><b>Pričakovanja:</b> Pogovorita se o pričakovanih v superviziji. Psihologinja pove, da ima zadnje čase dvome pri izvedbi določenih postopkov, predvsem kako zadržati talentirane kadre v organizaciji. Izpostavi dvom, da morda njene metode niso učinkovite in da s svojim pristopom, kako zadržati talentirane kadre v organizaciji, slednje samo še odvrne in jih ne zadrži. Njena izkušenejša sodelavka ji sodelovanje potrdi, vendar ji pove, da so njena znanja iz metod ohranjanja talentov v organizaciji nekoliko zastarela.</p> <p><b>Odločitev:</b> Odločita se, da bosta izpeljali proces supervizije, in sicer po korakih individualne supervizije. Psihologinja postane supervizantka, izkušenejša sodelavka supervizorka.</p>
ZAČETNA FAZA	<p><b>Določitev teme supervizije:</b> Supervizantka izpostavi, da bi rada analizirala do sedaj uporabljene metode za zadrževanje talentov in ugotovila, kaj počne narobe (oz. kaj počne prav). Supervizorka pa izpostavi, da ji lahko pomaga pri tem na podlagi svojih več desetletnih izkušenj na sorodnem delovnem mestu – več znanj ji ne obljudi. Supervizorka izpostavi tudi svoj strah, da je v zadnjih letih izgubila stik z najnovešimi pristopi na tem področju.</p> <p><b>Sklenitev delovnega načrta:</b>  <i>Predstavitev, kaj je supervizija</i>  Supervizorka pove supervizantki, da je supervizija način pomoči pri strokovni rasti in pomoč pri uvidu svojih močnih področij pri profesionalnem delovanju.</p>

FAZA	ZNAČILNOSTI FAZE
ZACETNA FAZA	<p><i>Pričakovanja</i></p> <p>Supervizorka pove, da pričakuje, da bo supervizantka aktivna in veliko reflektirala svoje izkušnje; supervizantka pa pove, da pričakuje, da ji bo kolegica postavljala vprašanja, ki jo bodo vodila do spoznanja o lastnih veščinah, sposobnostih in osebnostnih lastnostih na delovnem mestu.</p> <p><i>Opredelitev vlog</i></p> <p>Dorečeta, da bosta še vedno »navadni« sodelavki, pri tem pa informirata vodstvo o supervizijskem procesu.</p> <p><i>Določitev teme in ciljev</i></p> <p>Dogovorita se, da bosta delali na področju metod zadržanja talentov v organizaciji supervizantke, cilji pa so usmerjeni v to, da supervizantka sama spozna, ali je pri delu učinkovita in zakaj da/ne.</p> <p><i>Določitev strukture</i></p> <p>Dogovorita se, da bosta pri delu uporabljali humanistično supervizijo, saj obe to smer psihologije dobro poznata.</p> <p><i>Kraj, čas, trajanje itn.</i></p> <p>Dogovorita se, da bosta supervizijo izvajali ob petkih po zaključenem delovniku, eno uro na dva tedna. Skleneta tudi dogovor o medsebojnem zaupanju.</p>
FAZA	ZNAČILNOSTI FAZE
DELOVNA FAZA	<p><b>Konkretna izkušnja (Kolb):</b> Supervizantka konkretno izkušnjo (tj. talentirani delavec v njenem podjetju da odpoved) konkretno opiše. Opisuje svoje osebno razočaranje nad seboj, kako ji ne uspe najti pravega načina, kako to izpeljati, hkrati pa opisuje močna čustva, ko kakšen talentirani zaposleni da odpoved. Izraža močno zaskrbljenost nad seboj, omeni nizko samopodobo, nejevoljnost, sprašuje se, če je to delovno mesto sploh zanjo glede na vse poraze, ki jih je že doživela.</p>

FAZA	ZNAČILNOSTI FAZE
DELOVNA FAZA	<p><b>Refleksija (Kolb):</b> Supervizorka v tem delu postavlja dodatna vprašanja, da najde področje, kjer se bo supervizantka lažje lotila analize problema. Supervizorka jo spodbudi, da razmišlja o vzrokih, zakaj tako misli o sebi – zakaj misli, da je nesposobna, zakaj težko prenaša poraze, zakaj tako osebno jemlje odpoved zaposlenega itn. Sprašuje jo, kakšne so bile posledice tega dejanja za njo, njeno družino, partnersko življenje, kako je delovala kot oseba v tem obdobju, kaj si je mislila o sebi, o svetu, o sodelavcih, kaj si je v resnici želela itn.</p> <p><b>Osmišljanje izkušnje/abstraktna konceptualizacija (Kolb):</b> supervizorka skuša osmisliti izkušnjo supervizantke. Skuša najti podobne izkušnje supervizantke v preteklosti, npr. kdaj je podobno težko doživljala poraz, kdaj je dvomila vase – in kako je našla moč, da se je iz tega »izvlekla« in preusmerila fokus kontrole vase ter imela občutje, da lahko kaj ukrene. Skupno prideta do spoznanja, da dvomi vase predvsem zato, ker ne dobi dovolj pohval od nadrejenih, kar pa izhaja iz njene družinske situacije (oče je ni nikoli po njenem dovolj pohvalil), s čimer postopoma prideta do spoznanja, da ni vedno pohvala tista, ki določa, da je bilo nekaj storjeno dobro. Prav tako skupaj spoznata, da se pri svojem delu ne posvetuje preveč s svojimi sodelavkami – deluje preveč individualistično.</p> <p><b>Praktično eksperimentiranje (Kolb):</b> Skleneta, da naj zavestno poskuša ne hrepeneti toliko po pohvali, hkrati pa naj se več posvetuje s sodelavkami in naj se zaveda, da dela v timu ter da ne sme prevzeti krivde le ona, marveč celoten tim, če se že pojavljajo napake pri delu. Supervizantka tako postopoma prične gledati na prihodnje podobne dogodke drugače – in sicer, da ni sama kriva za vse, da če je nihče ne pohvali, da to ne pomeni, da ni dobra, in da se mora bolj posvetovati v timu ter biti manj individualistična.</p>

FAZA	ZNAČILNOSTI FAZE
ZAKLJUČNA FAZA	<p><b>Napoved slovesa:</b> Supervizorka postopoma napove slovo od supervizije.</p> <p><b>Ovrednotenje supervizije:</b> Supervizantka na koncu oceni (v razgovoru s supervizorko), koliko je dala sebe v supervizijski postopek, kako ji je uspelo najti pomembne dogodke in dejstva med supervizijo, kako je izražala čustva (jih je preveč, premalo), pove, kako dojemata sedaj odnos s supervizorko (pomembno, ker bosta še vedno sodelavki), opiše svoje (ne)zadovoljstvo s spoznanim in dogovorjenim, pove, kaj je mogoče na superviziji pogrešala, in na kratko opiše, kako bo nadaljevala svoje delo.</p>

## VLOGA PSIHologa

Psiholog je na področju supervizije lahko odgovoren za poučevanje supervizorjev, saj ima največ znanja o tem, kako se empatično odzivati na sogovornika, kako spraševati o njegovih izkušnjah, prav tako ima največji vpogled v Kolbov proces učenja, kateremu sledi supervizijski proces. Seveda je lahko psiholog tudi sam supervizor ali pa supervizant. Lahko torej sam hodi na supervizijo in skuša pogledati na svoje poklicno delovanje z druge perspektive (to v praksi najpogosteje počno klinični psihologi, metoda pa je primerna tako za psihologe v šolstvu kot na kadrovske področju). Izkušeni psihologi pa so lahko tudi tisti, ki izvajajo supervizijo.

V organizaciji, kjer dela, je psiholog oseba, ki izvaja supervizijo supervizije; on je tisti, s katerim se supervizorji pogovorijo o občutjih glede njihove izvedbe supervizije s supervizanti in kakšen občutek imajo glede njihove uspešnosti pri tem. Lahko pomaga reflektirati supervizorjeva občutja o svojem odnosu s supervizanti.

Vloga psihologa pa je lahko tudi širša. V delovni organizaciji vzpostavi supervizorsko mrežo, ko poskrbi, da se določeni strokovnjaki v organizaciji dodatno izobrazijo iz supervizije (zanje organizira tečaje, usposabljanja, specialistična izobraževanja iz supervizije) in vzpostavi organizacijsko kulturo, ki spodbuja vključevanje v supervizijo. On je tisti, ki mlajše kadre spodbuja, da se vključijo v supervizijo, ali znotraj organizacije supervizijo celo formalizira, s čimer postane obvezna za vse vodje.



In nenazadnje je psiholog tisti, ki ima znanja za raziskovanje teoretičnih konceptov supervizije v praksi. Zaradi poznavanja pojavov, metod in tehnik, ki se v superviziji uporabljajo (npr. tehnike aktivnega poslušanja, samoučinkovitost, samopodoba, reflektiranje izkušenj, opolnomočenje klientov itn.), lahko izvaja empirične raziskave o učinkovitosti izpeljane metode. Ugotavlja lahko tudi pojavnost, uspešnost in uporabnost supervizije na določenem področju v določenem času, na podlagi ugotovitev pa pripravi smernice za supervizorje v praksi. Svoja spoznanja v obliki predavanj, delavnic in okroglih miz predaja naprej.

## PREVIDNOST IN OMEJITVE PRI UPORABI METODE

Glavna omejitev metode je, da jo mora voditi strokovnjak na svojem področju. Supervizije ne more voditi nekdo, ki nima dovolj izkušenj na nekem delovnem mestu. Prav tako je supervizija primerna le za tiste poklice, ki so povezani z delom z ljudmi (npr. psihologi, terapevti, svetovalci, socialni delavci, pedagogi, učitelji, profesorji itn.). Že same tehnike znotraj supervizije so namreč usmerjene v pogovor o čustvih, o tem, kako delovati z ljudmi oz. s strankami itn.

Glavna pomanjkljivost metode je lahko formalizacija poklica. Čeprav v Sloveniji obstaja *Društvo za supervizijo*, pa se od leta 2016 pojavlja v skupnem združenju s coachingom in organizacijskim svetovanjem. Težko bi rekli, da gre za formaliziran poklic, saj hkrati veliko supervizorjev svojo dejavnost opravlja pogodbeno, v svetovalno delo le občasno vpleta posamezne elemente supervizije, redkeje pa najdemo posameznike, ki jim supervizija predstavlja osnovno zaposlitev. Na področju razvoja metod za razvoj zaposlenih se torej pojavlja ogromno metod, ki se med seboj prekrivajo, in ena od »žrtev« je lahko tudi supervizija, ki tako postaja čedalje bolj podobna sorodnim pojmom. V literaturi sem zasledil tudi izraz *coaching supervision*, ki dve teoretično jasno razmejeni in različni metodi med seboj ne razlikuje, marveč ju celo integrira.

Lahko je problem tudi čas – supervizor mora biti oseba, ki ne le da je izobrazena s tega področja, ampak mora imeti tudi razmeroma dovolj časa in željo opravljati to dejavnost znotraj drugih delovnih obveznosti. Pri tem se pojavlja vprašanje, ali imajo delovne organizacije dovolj virov

in posameznih supervizorjev oz. ali sploh želijo vlagati v razvoj tega kadra znotraj delovne organizacije.

Med uporabo metode supervizije lahko prihaja do različnih vrst napak. Med supervizijo lahko supervizant odpira zelo osebne izkušnje, osebna doživljanja in supervizor mora biti resnično pripravljen na vse možne intenzitete samorazkrivanja supervizanta. Treba je paziti, da ne preidemo k metodi psihoterapije, čeravno se je ta metoda prvič razvila prav v name- ne klinične psihologije in psihoterapije. Supervizor mora torej slediti jasnemu cilju supervizije – tj. strokovna rast supervizanta z osvetljevanjem močnih in šibkih področij, predvsem pa omogočiti izkustveno učenje, kjer predelava lastnih primerov poklicnega delovanja, ki ga obremenjujejo, pomaga opolnomočiti supervizanta na delovnem mestu.

Med procesom se lahko pojavi tudi paralelizem – tako kot supervi- zant deluje s svojimi klienti, prične delovati nato še s svojim supervizor- jem. Pojavita se lahko tako transfer kot kontratransfer, kar se pogosto dogaja v svetovalnem odnosu, kamor sodi tudi supervizija.

Lahko se vprašamo, kaj se zgodi z zaposlenimi, ki bi potrebovali su- pervizijo, a je ne bodo koristili zaradi nemotiviranosti ali zaradi nega- tivnih stališč do supervizije. Za supervizijo je namreč ključna motivacija supervizanta. Že sama odločitev, ali bo šel na supervizijo, je odvisna od stopnje njegove motivacije, motiviranost pa je pomembna tudi med supervizijo.

---

## L I T E R A T U R A

- ACES (The Association for Counselor Education and Supervision). (2019). Dosto- pno na <https://acesonline.net/>
- Ajduković, M., Cajvert, L., Judy, M., Knpof, W., Kuhn, H., Madai, K. in Voogd, M. (2016). ECVISION: evropski pojmovnik supervizije in koučinga. Ljublja- na: Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje. Dostopno na [http://www.anse.eu/wp-content/uploads/2017/10/Pojmovnik-ECVision\\_Slo- venia.pdf](http://www.anse.eu/wp-content/uploads/2017/10/Pojmovnik-ECVision_Slo- venia.pdf)
- Armitage, G. (2018). *The relationship between supervisee Big Five traits and satisfacti- on with supervision* (doktorska disertacija). Dostopna na <https://etd.ohiolink.edu/>
- Averitt, J.B. (1989). *Individual versus group supervision of counselor trainees* (doktorska disertacija). University of Tennessee. Dostopna na <http://search.ebscohost.com>.

- nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=1990-52124-001&site=ehost-live
- Babnik, K. (2015). *Supervizija: prvi sklop predavanj*. [PowerPoint]. Interno gradivo.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. V A. Bandura (ur.), *Handbook of socialization theory and research* (str. 213–262). New York City: General Learning Press.
- Borders, L. D. (2009). Subtle messages in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 28(2), 200–209.
- Callahan, J. L. in Watkins Jr., C. E. (2018). The science of training III: Supervision, competency, and internship training. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(4), 245–261.
- Costa Jr., P. T. in McCrae, R. R. (2008). The NEO inventories. *Personality Assessment*, 2, 223–255.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C. in Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439–448.
- De Vries, R. E., Roe, R. A. in Taillieu, T. C. B. (1998). Need for supervision. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(4), 486–501.
- Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje (2017). *Statut*. Dostopno na <http://www.drustvozasupervizijo.si/files/2013/03/Statut.pdf>
- Fernando, D. M. (2013). Supervision by doctoral students: A study of supervisee satisfaction and self-efficacy, and comparison with faculty supervision outcomes. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 1–14.
- Grossl, A. B., Reese, R. J., Norsworthy, L. A. in Hopkins, N. B. (2014). Client feedback data in supervision: Effects on supervision and outcome. *Training and Education in Professional Psychology*, 8, 182–188.
- Heppner, P. P. in Roehlike, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 76–90.
- Hyrkäs, K. (2005). Clinical supervision, burnout and job satisfaction among mental health and psychiatric nurses in Finland. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 531–556.
- Kobolt, A. (2010). *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Koivu, A., Saarinen, P. I. in Hyrkäs, K. (2012). Who benefits from clinical supervision and how? The association between clinical supervision and the work-related well-being of female hospital nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 21(17-18), 2567–2578.
- Lanning, W. (1971). A study of the relation between group and individual counseling supervision and three relationship measures. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 401–406.

- Milošević-Arnold, V., Bonač, M. V., Erzar, D. in Možina, M. (1999). *Supervizija - znanje za ravnanje: priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
- Ray, D. in Alterkuse, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 19–30.
- Rieck, T., Callahan, J. L. in Watkins, C. E., Jr. (2015). Clinical supervision: An exploration of possible mechanisms of action. *Training and Education in Professional Psychology*, 9, 187–194.
- Rozman, T. (2014). *Supervizija v teoriji in praksi v zdravstveni negi* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Sansbury, D. (1982). Developmental supervision from a skills perspective. *Counseling Psychologist*, 10, 53–57.
- Schriesheim, C. A. (1982). The great high consideration—high initiating structure leadership myth: Evidence on its generalizability. *The Journal of Social Psychology*, 116(2), 221–228.
- Spurk, D. in Abele, A. E. (2010). Who earns more and why? A multiple mediation model from personality to salary. *Journal of Business and Psychology*, 26(1), 87–103.
- Zangaro, G. A. in Soeken, K. L. (2007). A metaanalysis of studies of nurses' job satisfaction. *Research in Nursing & Health*, 30, 445–458.
- Žorga, S. (1997). Odprte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije: funkcije supervizije in kako jo izvajati. *Socialno delo*, 36(1), 13–20.
- Žorga, S. (2002). *Supervizije – modeli in oblike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

## SUPERVISION

In occupations where there is a lot of work with others there are often no clear answers with regard to how to make decisions. Such staff must constantly ask themselves how their decisions affect their co-workers, clients, etc., how others perceive them, how they feel, and so on. This is one reason why supervision was developed as a method for career development. The Slovenian Society for Supervision, Coaching and Organizational Counselling defines supervision as a “method of professional reflection and counselling to maintain the quality of professional work and to facilitate professional and personal development of workers in different work domains, where there is a lot of work with people (e.g. education, social work, mental health, politics, economics etc.). Supervision is not about controlling and subordinating workers, but instead guiding and counselling staff. The supervisee is the user of supervision and is responsible for cooperating with their supervisor, for their own process of learning and for application of any newly learned skills to their

professional and personal work. The supervisor is an expert who works with people and has more than three years of work experience in their professional domain, and is responsible for maintaining an appropriate environment which allows and helps the supervisee to achieve their professional goals. The cycle of supervision includes four phases: a pre-preparational phase, introduction phase with intermediate evaluation, work phase, and a conclusion phase with a closing evaluation.