

Petra Videmšek

## Umeščanje refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi v supervizijski proces

*Socialno delo kot dejavna znanost, ki se stalno spreminja in odziva na spreminjajoče se potrebe ljudi, od socialnih delavk zahteva nenehno učenje in prizadevanje za osebni in strokovni razvoj. Supervizija je priložnost za to učenje, učenje na podlagi izkušenj. Supervizija je potrebna, če želimo kakovostno opravljati svoje delo, a ni nujno, da je vsaka supervizija dobra sama po sebi in da vodi v zelene izide. Pomembno vlogo v okviru supervizije ima refleksija. Refleksija je ključna kompetenca, ki jo strokovna delavka potrebuje za to, da ve, kaj dela in kako to počne. Refleksija samo po sebi še ne pomeni sprememb in ne zagotavlja, da postanemo dobri praktiki. Za doseg tega potrebujemo refleksivno prakso. V članku so predstavljeni elementi supervizije, ki so povezani s postmodernimi koncepti socialnega dela. Predstavljen je model supervizije, ki temelji na ideji, da se bolje učimo na podlagi pozitivnih izkušenj kot na podlagi napak.*

*Ključne besede: socialno delo, refleksivna praksa, soustvarjanje, strokovni razvoj, usmerjenost k rešitvi.*

Dr. Petra Videmšek je docentka na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Poleg vključevanja ljudi z osebnimi izkušnjami v raziskovanje njeno raziskovalno delo posega tudi na področja hendikepa in nasilja ter preučevanja in vodenja supervizijskih procesov. Kontakt: petra.videmsek@fsd.uni-lj.si.

### Embedding the reflection of professional experience with positive outcomes in the process of supervision

*Social work as an active science that is constantly changing and responding to changing needs of people requires from social workers to constantly learn and strive for personal and professional development. Supervision is the place for learning, learning from experience. Supervision is required if we want to achieve best practice in social work, however not all supervision is effective and leads to the best outcomes. Reflection is a key competence that social workers need to be able to know what they do and how they do it. Reflection itself does not bring about changes and does not make us good practitioners. To achieve that, we need reflective practice. The author considers the effective elements of supervision, that connect with the concepts and theories of postmodern social work theories. She introduces the model of supervision that is based on the idea that we better learn from good experience rather than from mistakes.*

*Keywords: social work, reflective practice, co-creation, professional development, solution focus.*

Petra Videmšek, PhD, is an Assistant Professor at the Faculty of Social Work, University of Ljubljana. Her research interests include social inclusion in mental health and disability, involvement of service users in research and education, advocacy for people with mental health and learning disabilities who experience sexual abuse, and supervision in social work. Contact: petra.videmsek@fsd.uni-lj.si.

### Uvod

Socialno delo kot dejavna znanost, ki se nenehno spreminja in odziva na spreminjajoče se potrebe ljudi, od socialnih delavk<sup>1</sup> zahteva nenehno učenje in prizadevanje za osebni in strokovni razvoj. Ferguson (2005, str. 781) navaja, da za učinkovito socialnodelovno prakso socialne delavke potrebujejo več kot le poznavanje osnovnih metod dela. Potrebujejo pristop k delu, ki jim omogoča refleksijo o opravljenem delu za njihov strokovni razvoj, vzpostavljanje dobrih

<sup>1</sup> V besedilu uporabljam žensko slovnično obliko, ki pa v članku velja za oba spola.

odnosov z ljudmi z osebnimi izkušnjami, ki uporabljajo storitve socialnega varstva, in ne nazadnje za to, da bodo vzdržale v najzahtevnejših situacijah, s katerimi se srečujejo pri delu z ljudmi.

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 porodi novo znanje, novo perspektivo, ki jo pridobimo kot posledica tega procesa (Ingram, Fenton, Hodson in Jindal-Snape, 2014). Refleksija 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 dobri praktiki. Za to potrebujemo refleksivno prakso (Bolton, 2010). Jasper (2013, str. 3) navaja, da je refleksivna praksa koncept za učenje. Razumljena je kot eden izmed možnih načinov, na katere se lahko praktiki učijo na podlagi izkušnje, da bi to izkušnjo razumeli in jo nadgradili. Ideja je zelo preprosta: učimo se z razmislekom o stvareh, ki se nam dogajajo, s pomočjo refleksije pa jih lahko vidimo drugače. To strokovnim delavkam omogoča nove korake in dejanja.

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 refleksivne prakse je, da poleg tega, da v praksi uporabljamo teorije, pripomoremo tudi k oblikovanju nove teorije in drugih oblik znanja. Refleksija na eni strani omogoča prenos tako imenovanega »titega znanja strokovnjakov«, kot je to poimenoval Polanyi (1967, str. 4), ki je zapisal, da vemo veliko več, kot izrečemo, na drugi strani pa je refleksija namenjena podpori strokovnim delavkam pri prepoznavanju pomembnih korakov, ki jih v vsakodnevni praksi naredijo za ljudi z osebnimi izkušnjami.

Na podlagi teoretskih spoznanj in praktičnih izkušenj z izvajanjem supervizije na področju socialnega varstva v članku predstavim, kako se proces refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi umešča v supervizijski proces. Na podlagi teoretskega razumevanja predstavim razvoj supervizije od tradicionalne (Kadushin, 1985; Milošević Arnold, 1994, 1999; Kobolt, 2002; Žorga, 2002) do pozitivne (Bannink, 2014) in s pomočjo integracije postmodernih konceptov socialnega dela (delovnega odnosa: Čačinovič Vogrinčič, 2002; krepitve moči: Solomon, 1976; Videmšek, 2008; Dragoš et al. 2008; dela iz perspektive moči: Saleebey, 1997; Rapp, 1998; k rešitvi usmerjenega socialnega dela: Čačinovič Vogrinčič 2003; Mešl 2018) predstavim specifičen model refleksije v socialnem delu. Desetletne izkušnje pri vodenju supervizijskih procesov so me namreč spodbudile k iskanju novega načina vodenja supervizijskega srečanja. 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.

## Razvoj refleksije v superviziji

Supervizija je metoda dela, ki omogoča proces učenja v stroki in za stroko socialnega dela. Osnovna prvina v tem procesu učenja je prav refleksija, saj spodbuja razmislek o spremembah. Ustvarja kontekst za učenje na podlagi osebne izkušnje. Refleksija strokovnim delavkam omogoča pogled iz druge perspektive, prepoznavanje tega, kaj se je zgodilo, kaj se dogaja, in premišljevanje o tem, kam želijo priti in kaj so želeni izidi, hkrati pa refleksija omogoča preizkušanje novih spoznaj v praksi. In prav zato je supervizija v socialnem delu tako posebna.

V superviziji za socialno delo se ne osredotočamo toliko na preteklost. Ta nam pomaga 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. Dolgo je veljalo prepričanje, da dlje, kot praktiki delajo, boljši strokovni delavci postajajo (Hawkins in Shohet, 2012). To lahko še vedno drži, a le če nenehno izpopolnjujejo svoje znanje in ga nadgrajujejo.

V zadnjih petdesetih letih se je razumevanje učenja temeljito spremenilo. Ne velja več prepričanje: najprej učenje, potem pa praksa. Takšen način razmišljanja se je danes radikalno odmaknil od tega razumevanja. Hawkins in Shohet (2012, str. 13) menita, da je bil prvi avtor, ki je spremenil takšen način razmišljanja, Reg Revans (1982), utemeljitelj učenja iz prakse (*action learning*). Zagovarjal je stališče, da ne more biti nobeno učenje brez prakse in nobena akcija brez učenja (Revans, 1982). Po njegovih besedah je zaradi pospešenega razvoja in številnih sprememb tisto znanje, ki so ga praktiki osvojili v času šolanja, že zastarelo in ni več relevantno v svetu, v katerem delajo zgolj nekaj let po tem, ko so se izšolali (Hawkins in Shohet 2012, str. 13). Svoje znanje morajo torej nadgrajevati. To pa lahko naredijo s pomočjo refleksije o svojem delu.

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

Refleksija v okviru supervizije omogoča, da lahko strokovna delavka (supervizantka) govori o svojem delu. Da poroča o tem, kaj se dogaja, kako je to doživljala in kaj je vodilo njena ravnanja. Refleksija je podlaga za učenje, zato ne čudi, da veliko opredelitev supervizije vključuje prav izraz refleksija, in to ne glede na čas, kdaj se je ta opredelitev pojavila (Kadushin 1985; Milošević Arnold, 1999; Žorga 2002; Kobolt 2002, 2004; Ajdukovič in Cajvert, 2004; Kobolt in Žižak, 2010; Wonnacott 2014)

Iskanje izvora refleksije v procesih supervizije privede do teorij učenja, ki jih je razvijal pedagog in filozof John Dewey (1933), znan kot »mojster« refleksije in teorij učenja s pomočjo izkušenj. Menil je, da sta podlaga za učenje izkušnja, potem pa refleksija o tej izkušnji, ki 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 proces učenja in ne zgolj z opazovanjem nekoga drugega v tem procesu. Raziskoval je uporabo vsakdanjih izkušenj kot potencialnih virov za učenje. Posebej ga je zanimala povezava med tem, kaj delamo, in tem, kaj se zgodi, kakšne posledice ima to dejanje za posameznika in druge kot posledica teh dejanj. Že leta 1933 je zapisal, da se ljudje začnemo učiti in reflektirati šele takrat, ko je treba kakšno stvar popraviti. Poudaril je celo, da je refleksija uporabna takrat, ko gre nekaj narobe in moramo rešiti problem oziroma nastalo situacijo. Poleg tega je menil, da se največ učimo iz izkušenj, ki so za nas izziv. Po njegovem mnenju sta dvom in negotovost osnovna elementa za učinkovito refleksijo. Dewey (1933) je refleksijo opredelil kot nenehen proces in ne zgolj kot en sam dogodek, en sam izziv, s katerim se posameznik sreča. S tem namenom je izoblikoval spiralo učnega procesa, ki je vključevala izkušnjo, refleksijo o tej izkušnji, konceptualizacijo te izkušnje (razmislek o možnih rešitvah), kako lahko te nove informacije uporabimo v prihodnosti (naša refleksija in povzetki o tem, kaj bomo prihodnjič naredili drugače) in preizkušanje te izkušnje (preizkusimo nekaj novega).

Dewey (1933, 1938) je verjel, da je učenje posledica refleksije o naši izkušnji, ki pripomore k poklicnemu razvoju. Spirala učenja (ki se seveda nenehno dogaja) zagotavlja, da strokovnjaki, ki si vzamejo čas za refleksijo, lahko nadgrajujejo obstoječe znanje, vrednote in spretnosti zaradi učenja na podlagi 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.

V supervizijskih procesih je Deweyjev model učenja prevzel David E. Kolb (1984). Kolblov model izkustvenega učenja je v supervizijskih procesih pogosto uporabljen model za učenje in vključuje štiri elemente: konkretno izkušnjo, refleksijo o tej izkušnji, analizo izkušnje in delovanje (Kolb, 1984; Kobolt, 2002; Žorga, 2002; Wonnacott, 2014). Tudi Kolb je izhajal iz tega, da se ne moremo učiti samo z opazovanjem. Če se hočemo učiti, najprej potrebujemo refleksijo o naših dosedanjih izkušnjah in se moramo potem učiti iz njih. Tudi za socialno delo velja, da se socialnodelovnega ravnanja večinoma ne učimo iz knjige, temveč se s preizkušanjem v praktičnem kontekstu, s konkretnimi ljudmi in konkretnimi izzivi, s katerimi se srečujejo ljudje, ki prihajajo k nam, kot je zapisala Milošević Arnold (1999).

Supervizija je proces, ki najprej omogoča refleksijo o izkušnji in potem preizkušanje novih spoznaj v praksi, šele to omogoča prehod iz refleksije v refleksivno prakso (Videmšek, 2018). Videmšek (2019, str. 138) navaja:

Supervizija je prostor 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 metoda učenja nove izkušnje, novih kompetenc in večanje moči posamezne strokovnjakinje. Kompetentnost strokovna delavka 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 potrebuje občutljivost za prepoznavanje možnih sprememb ter je čuječa in spoštljiva zaveznica.

Razvoj supervizije in uporabo refleksije v njej so v procesih supervizije zaznamovala dela filozofa in pedagoga Schöna (1983). Tudi njega je zanimalo, kako se posamezniki učimo na podlagi izkušnje, predvsem pa ga je zanimalo znanje, ki ga imajo strokovne delavke, ki v tako različnih situacijah sprejemajo »prave odločitve« (prav tam, str. 54). Schön (prav tam) je poudaril, da je treba razviti tesen odnos med tako imenovano »idealizirano« teorijo in resnično prakso, da se vidi, kaj praktiki zares delajo. Avtor je opozoril na razliko med tem, katera so znanja, ki jih razvijajo akademiki, in tem, kako ta znanja potem v praksi uporabljajo praktiki. Trdil je, podobno kot pred tem že Polanyi (1967), da praktiki znajo veliko več kot lahko ubesedijo (gl. tudi Kodele in Mešl, 2015). Refleksijo je tako začel razvijati, ker je hotel, da se sliši tiho znanje praktikov. Želel je, da znanje, ki ga pri delu uporabljajo strokovni delavci, vidijo in slišijo tudi drugi. Vse z namenom, da učinkoviti načini ravnanja ne ostanejo zgolj pri praktiku. Schön (1983) je s pomočjo refleksije želel praktike spodbuditi, da bi začeli razmišljati o tem, kaj delajo (tudi medtem, ko delajo). Zato je razvil in promoviral dve vrsti refleksije, in sicer refleksijo, ki temelji na izkušnji (*reflection on action*), in refleksijo med izkušnjo (*reflection in action*).

V supervizijskih procesih si pomagamo predvsem z refleksijo, ki temelji na izkušnji. Supervizija je 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 izvajamo refleksijo o nečem, kar je bilo že opravljeno in narejeno, a si želimo spremembe. 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 distance. Mešl (2008) meni, da refleksija pomeni sposobnost pogledati na proces, ga videti v novi luči, ubesediti svoje vedenje in odnose v njem, obuditi v spominu najpomembnejše dogajanje in interakcije, zadržati srečanje v spominu. Z refleksijo supervizantka spozna, kaj določena izkušnja zanjo pomeni, kaj se je iz nje lahko naučila, in ji omogoča primerjavo z izkušnjo drugih udeleženk.

V razvoju refleksije v superviziji so poleg že omenjenih avtorjev pomembna tudi Boud in Walker (1998), ker sta razumevanje refleksije v superviziji nadgradila s poudarjanjem pomena čustev pri doživljanju te izkušnje. Navajata, da je refleksija, ki ne bi vključevala tudi čustev, s katerimi se je ob dogodku posameznica srečevala, največja ovira za učenje in razvoj posameznice. Avtorja (1998, str. 194) menita, da refleksija ni samo kognitivni proces, temveč so del učenja tudi čustva.

Boud, Keogh in Walker (1985) menijo, da se refleksija zgodi zaradi situacij, ki so pri posamezniku povzročili nelagodje. Pri tem je ključno, kako so čustva, ki jih doživlja strokovna delavka v tej situaciji, vplivala na njene odzive in ravnanja. Zato ni naključje, da se po tem obdobju v refleksijah vse pogosteje omenja tudi čustveno doživljanje izkušnje. Tudi Bolton (2010, str. 37) navaja, da neupoštevanje čustvenega doživljanja supervizantke zavre refleksijo, saj so čustva sestavni del delovanja in pokazatelj etičnih vrednot supervizantke. Prav refleksija omogoča, da se lahko spoprimeemo z etičnimi dilemami, s katerimi se srečujemo v vsakodnevni praksi. Bolton (2010, str. 3)



trdi celo, da je refleksija podlaga za odgovorno etično prakso, saj nas spodbuja, da razmišljamo o svojih predpostavkah, nevarnih predsodkih, neenakosti in naših odzivih, zaradi katerih lahko nezavedno marginaliziramo tiste z manj moči (gl. tudi Thompson in Thompson, 2008).

Supervizija je torej priložnost za to, da lahko v varnem okolju odgovorimo na vprašanja o tem, kako naša čustva in prepričanja vplivajo na nas, na naše odločitve, in nam omogoča, da ozavestimo ta čustva.

Thompson in Thompson (2008) sta nadgradila model refleksije Schöna (1983), in sicer s tem, da sta njegovemu modelu razumevanja refleksije kot kontinuiranega procesa med samim dejanjem ali po njem dodala nov, dodaten korak. Predlagata (prav tam, str. 140), da moramo kot praktiki razmisliti o refleksiji po akciji. To pomeni, da praktik ne razmišlja samo med samim delom, niti samo potem, ko je nekaj naredil, temveč tudi po tem, ko je vnesel 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.

Tudi supervizija v socialnem delu zagovarja njun način dela. Na vsakem novem srečanju namreč supervizorka pri supervizantki preveri, kako je nova znanja, ki jih je na zadnjem supervizijskem srečanju pridobila, vnesla v svojo prakso. Tako dobi supervizantka priložnost za refleksijo o spremembi, ki jo je vnesla v svojo prakso, hkrati pa vidi smisel refleksije in vnosa tako imenovanega tihega znanja vseh udeležениh v supervizijski proces. S tem postane, kot zapiše Milošević Arnold (2009, str. 3), »supervizija stičišče teoretičnih spoznanj in praktičnih izkušenj«.

Pregled novejšje literature o refleksiji (Moon, 2004; Thompson in Thompson 2008; Rush, 2009; Bolton, 2010; Ingram, Fenton, Hodson, in Jindal-Snape, 2014; Noble, Gray in Johnston, 2016) opozori še na en vidik razumevanja refleksije. Vsi navedeni avtorji soglašajo, da po zaslugi nenehne refleksije napredujejo tudi supervizantke. In ko napredujejo, postajajo njihove zahteve po refleksiji drugačne. Avtorji navajajo, 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).

Danes je vedno več literature o refleksiji namenjene preučevanju tako imenovane kritične refleksije (Moon, 2004; Thompson in Thompson, 2008; Rush, 2009; Ingram, Fenton, Hodson, in Jindal-Snape, 2014; Noble, Gray in Johnston, 2016) kot neizogibni prvini refleksije sodobne prakse. Menim, da gre za ponovno vzpostavitev tega elementa refleksije, saj nas je na pomen kritične refleksije opozoril že Dewey (1933, str. 195), ki je zapisal, da »brez kritičnega razmisleka ni napredka in možnosti uporabe novih ravnanj«.

Možnosti za refleksijo o praksi v superviziji je tako več. V zadnjih petdesetih letih je bilo ponujenih več različnih modelov refleksije, od preprostejših (v

sedemdesetih letih 20. stoletja) do današnjih, vse bolj prefinjenih in poglobljenih modelov. 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 dojemanje 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 (Ghraye in Lillyman, 2010; Bannink, 2014; Lopez, Teramoto Pedrotti in Snyder, 2015) pa kažejo, da se bolje kot iz napak učimo iz dobrih izkušenj.

### **Od analize problema k virom moči supervizantke: pozitivna supervizija**

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. Članek zato temelji na teoretskem razumevanju posameznih tem, ki so podprle mojo tezo, in na izkušnjah iz vodenja supervizijskih procesov na področju socialnega varstva.

Na podlagi analize sekundarnega gradiva (knjig, člankov in raziskav), ki je bilo od leta 1970 do danes objavljeno na področju supervizije, sem naredila pregled teoretskih predpostavk, iz katerih je izhajalo delo v supervizijskem procesu. V grobem sem gradivo najprej razdelila na posamezne teme (»razvoj supervizije«, »oblike supervizije«, »modeli supervizije«, »funkcije supervizije«, »področja supervizije«.) Nato sem temam dodala avtorje, ki so se najpogosteje pojavljali. Potem sem avtorjem dodala področja, kjer se je izvajala supervizija. Na podlagi zbranega sem oblikovala skupne teme. Razdelila sem jih v tri sklope: tradicionalna supervizija (Smolić Krković, 1977; Kadushin, 1985; Morrison 1993; Milošević Arnold, 1994; Žorga, 2002, Kobolt, 2002; Noble in Irwin, 2009), k rešitvi usmerjena supervizija (Wetchler, 1990; Selekman in Todd 1995; Juhnke, 1995; Wei-su, 2009) in pozitivna supervizija (Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2014).

Na podlagi razdelitve sem se lotila podrobnejšega raziskovanja teme in izpisala ključne značilnosti, ki bi mi lahko pomagale pri snovanju novega modela vodenja. Za povezovanje tem sem si izdelala konceptno mapo (Novak, 1998), saj mi je bila v pomoč pri oblikovanju modela in pri povezovanju tem. Dobljene

teme sem nato povezala s postmodernimi koncepti socialnega dela. Vse to je pripomoglo k oblikovanju novega modela vodenja supervizijskega procesa, ki sem ga poimenovala model refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi.

Sistematični pogled literature pokaže, 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 paradigmi, temelječi 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, 2014).

Iz tradicionalne supervizije, ki je izhajala iz tega, v čem je problem, smo prešli k pozitivni superviziji. Osnovno izhodišče pozitivne supervizije tako ni usmerjeno na analizo problema, temveč na analizo ciljev, ki si jih supervizantka določi. Osredotočena je na perspektivo moči supervizantke in na njene kompetence. Bannink (2014, 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, 2014) temelji na pozitivni psihologiji in k rešitvi usmerjeni terapiji. Pozitivna psihologija se je začela pojavljati od leta 1990 (Seligman, 1998, 2002; Ghaye in Lillyman, 2010; Hefferon in Boniwell, 2011; Lopez, Teramoto Pedrotti in Snyder, 2015), k rešitvi usmerjeno terapijo (ang. *solution focused therapy*)<sup>2</sup> (De Shazer, 1985; Čačinovič Vogrinčič 2006, 2010; Nelson in Thomas, 2007; Myers, 2008; Mešl 2018) pa smo v superviziji prevzeli kot k rešitvi usmerjeno supervizijo (Trenhaile, 2005; Myers, 2008; Wei-su, 2009; Thomas, 2013; Dewane, 2015).

Kot navajata Hefferon in 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 posameznikovo 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

<sup>2</sup> Pomembno vlogo pri razvoju k rešitvi usmerjenega pristopa so imeli predvsem psihoterapevti, ki so delovali v okviru terapevtskega centra *US Brief Family Therapy Centre* v Milwaukeeju, ki ga je ustanovil psihoterapevt in socialni delavec Steve De Shazer skupaj z ženo Insoo Kim Berg, prav tako socialno delavko. Steve de Shazer je utemeljitelj v rešitev usmerjene kratke terapije, kot jo poznamo danes (De Shazer 1982, 1985). Skupaj s sodelavci je v okviru terapevtskega centra raziskoval, kaj ljudem z osebnimi izkušnjami pomaga v smeri doseganja sprememb in ciljev. De Shazer (1985) je ugotovil, da je pri konstruiranju rešitev za nastalo situacijo (problem) učinkovit pogovor, ki je usmerjen v prihodnost in rešitve, ne pa pogovor, ki usmerjen na razumevanje preteklosti. Naslednje pomembno spoznanje je povezano s tem, da so strokovnjaki na podlagi osebne izkušnje največji izvedenci za svojo izkušnjo. V okviru supervizije je poimenovana kot k rešitvi usmerjen pristop (ang. *solution-focus approach*) (Myers, 2008).



lahko pripomore k pozitivni usmerjenosti. Osredotočena je tudi na to, kaj posamezniku in skupnosti omogoča, da vzdržujeta pozitiven odnos.

Pozitivna psihologija se opira na krepitev odpornosti. Čačinovič Vogrinčič in Mešl (2019, str. 118) menita, da je odpornost na eni strani človekova sposobnost, da se upre in odbije neugodne življenjske izide, na drugi strani pa je koncept, ki ga lahko razvijemo pri delu z ljudmi, ki potrebujejo podporo. Ghaye in Lillyman (2012) navajata, da pozitivna psihologija, ki opisuje pozitivna čustva, kot so veselje, hvaležnost, zanimanje, upanje, ponos, navdih in ljubezen, pripomore k pozitivnim rezultatom, to pa ne pomeni, da zanikamo negativna čustva. Tudi ta čustva so del nas in nas opominjajo na to, česa ne želimo in kaj hočemo spremeniti. Avtorja navajata: če želimo zbuditi pozitivna čustva, je pomembno, da uporabimo pozitivna vprašanja, a ta redko postavimo.

Mešl (2013, str. 357) opozori, da je potreben premislek o uporabi pozitivnosti in optimizma v socialnem delu, saj, kot navaja, 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.

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 odpornosti, uspehom, virom moči in temu, kaj deluje. Gre za premik v načinu zastavljenega sodelovanja, v tradicionalni superviziji je osredotočenost na problemih, v pozitivni superviziji pa na priložnostih.

DeJong in Berg (2002, str. 268) navajata, 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 izhaja iz virov moči supervizantke. Novo paradigmo so nekateri avtorji poimenovali pozitivna supervizija (Bannink in Jackson, 2011; Bannink, 2014).

Pozitivna supervizija supervizantkam omogoča, da občutijo, da je njihovo delo cenjeno, jih spodbuja k iskanju rešitev in jim pomaga doseči zelene spremembe pri delu. In to je tisto, kar 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 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.

Pozitivna supervizija pa temelji ne samo na pozitivni psihologiji, ampak tudi na k rešitvi usmerjeni terapiji, zato so jo številni avtorji poimenovali k rešitvi usmerjena supervizija (Wetchler, 1990; Juhnke, 1996; Selekmán in Todd,

1995; Wei-su, 2009; Myers, 2008; Trenhaile, 2005; Thomas, 2013; Dewane, 2015). Takšna supervizija se pojavlja od devetdesetih let 20. stoletja. Temeljila je 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. 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.

Na podlagi k rešitvi usmerjene supervizije lahko v superviziji uporabimo temeljne predpostavke k rešitvi usmerjenega pristopa, ki temeljijo na iskanju možnosti, kot sta jih opredelila Walter in Peller (1992, str. 16–24):

1. Usmerjanje na uspehe, da bi se zgodile pozitivne spremembe (kaj deluje ali je v preteklosti že delovalo). Takšen pogled pomeni premik od usmerjenosti na problem na usmerjenost na rešitev.
2. Izjeme spodbudijo nove rešitve situacije. Vsak problem vsebuje tudi izjeme, ki jih moramo ubesediti in jih spremeniti v rešitve.
3. Spremembe se vedno dogajajo in so nekaj običajnega. Življenje ni statično, spremembe so neizogibne. Tudi če menimo, da se spremembe ne dogajajo, se dogajajo.
4. Učinkovite so majhne spremembe. Že Perlman (1970) nas je opozorila, da je problem veliko bolj obvladljiv, če ga razdelimo na več manjših delov, zato je smiselno, da z malimi koraki dosežejo velike cilje.
5. Vsak ima vire moči in tisto, kar mu omogoča rešitve situacije.
6. Cilje je vedno treba opredeliti na pozitiven način.

Howe (2009, str. 75) meni, da je bil največja spodbuda za k rešitvi usmerjenega pristopa že Dewey (1933), saj je imel pragmatičen, k rešitvi usmerjen pristop. Izhajal je iz prepričanja, če hočemo rešiti problem, je prva stvar, da ga prepoznamo, opredelimo in specificiramo, nato pa pomislimo na možne rešitve. K rešitvi usmerjen pristop je korak naprej v smeri tega, da nam ni treba vedeti, kaj je problem, da bi lahko prišli do rešitve. Mešl (2018, str. 93) navaja, 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.

Poleg Deweyja je ideje o k rešitvi usmerjenem pristopu snovala tudi Perlman (1957), ko je hotela združiti teorijo učenja s Freudovo teorijo. 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 to, da bi podal rešitve (Perlman, 1970, str. 131).

Gre za paradigmatški premik, v akcijo usmerjen prehod 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.

Omenjenim teoretskim izhodiščem sem dodala temeljne koncepte socialnega dela. Osnova za delo v supervizijskem procesu je vedno delovni odnos (Čačinovič Vogrinčič, 2002), s posebnim poudarkom na dogovoru o sodelovanju. Dogovor je osnovno izhodišče za sodelovanje, v katerem supervizantke opredelijo cilje, ki jih želijo v procesu supervizije doseči. To pomeni, da se v času supervizije ukvarjamo s tem, zakaj je skupina nastala (Henderson, Holloway in Milar, 2014).

Pomembno izhodišče supervizijskega procesa je tudi namen supervizije. Namen supervizije pa je, da supervizantke iz srečanja odidejo z več moči in ne z manj, zato je povečanje oziroma krepitev moči (ang. *empowerment*) temelj za delo. Krepitev moči je vodilno načelo, ki povečuje samospoštovanje posameznice, prav tako tudi njenih sposobnosti za reševanje situacije. Krepitev moči je umetnost poznavanja tega, kako in kje začeti graditi dobre odnose v okviru supervizijskih procesov. Je tudi vrednota. Pomeni vzpostavitev spoštljivih odnosov z ljudmi. Pomeni, da je pomembno ceniti sogovornice in se zavedati, da imajo tako upanje kot strahove, svoja lastna prizadevanja in da imajo posameznice življenje tudi zunaj dela. Pomeni spoštljivo sodelovanje s supervizantkami, da imajo občutek, da jih slišimo, da prepoznamo njihove darove in da lahko uporabijo svoje moči. Temeljna predpostavka koncepta je, da so naše sogovornice kompetentne za soustvarjanje rešitev. Krepitev moči se dogaja tako na individualni kot na kolektivni ravni, a ima skupinska supervizija večji potencial, predvsem v pomenu zaupanja izkušenj, stališč in podpiranja. Večji vpliv gre pripisati ne le velikosti skupine, temveč tudi učinku zaupanja izkušenj skupine in prepoznavi njenih moči (Videmšek, 2008).

Osnovna usmeritev dela v supervizijskem procesu je delo iz perspektive moči (ang. *strenght perspective*). S perspektivo moči tako supervizantki pomagamo pri doseganju ciljev, ki si jih je določila sama (Saleebey, 1997; Rapp, 1998; Videmšek, 2008, 2013). Saleebey (2002, str. 89) nam ponudi več vprašanj, ki nam lahko pomagajo pri raziskovanju virov moči strokovnjakinje, in sicer:

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 jim 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 se 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?

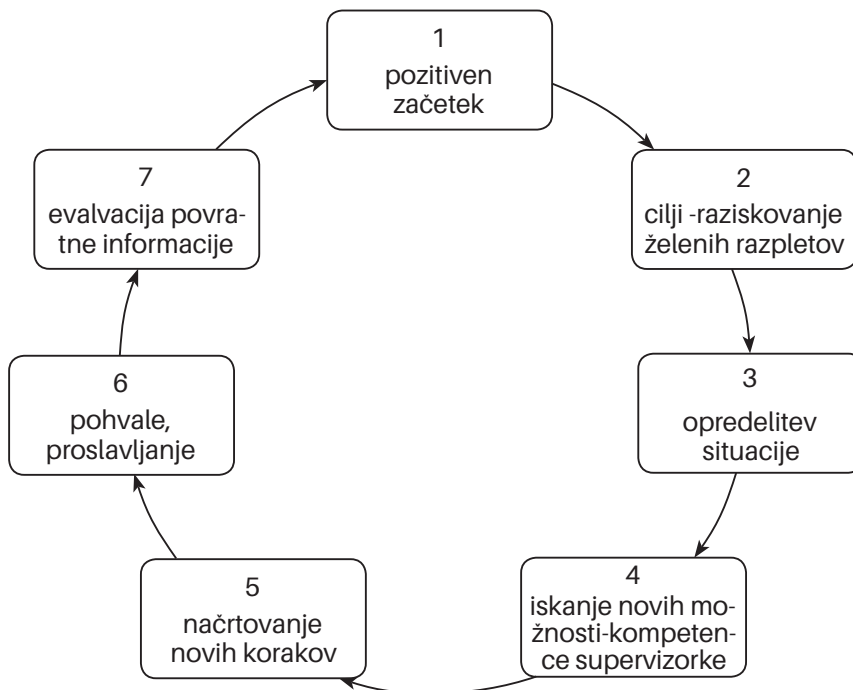
Na podlagi predstavljenih teoretskih izhodišč sem oblikovala model, ki sem ga preizkušala pri vodenju supervizijskih skupin. V nadaljevanju predstavljam novo paradigmo v superviziji, refleksijo kot proces učenja na podlagi tako imenovanih strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi. Prikažem temeljne elemente tega modela.

## 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.

Slika 1: Model refleksije strokovnih izkušenj 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 ali prebijanje ledu. 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, s tem, kaj supervizantka želi, z raziskovanjem zelenih izidov. Tako je delo usmerjeno v prihodnost in ne v preteklost. Možna vprašanja, ki jih lahko kot supervizorke uporabimo, so: Kaj upaš, da se bo zgodilo? Kaj je zate najboljši možen izid današnjega srečanja? Kaj bi želela, da se zgodi? Kako boš vedela, da je to zate uporabno? Kako boš vedela, da se je to upanje uresničilo? Kakšne

razlike bo to povzročilo? Kako boš vedela, da prihod na supervizijo ni bila zguba časa?

Tretji element je predstavitev situacije<sup>3</sup>, ki obsega tri dele: predstavitev (kaj hoče supervizantka spremeniti), preverjanje razumevanja in ravnanje s čustvi. Naloga supervizorke je pozorno poslušanje. Med predstavitvijo situacije je ne prekinjamo. Počakamo, da konča.

Šele potem postavimo vprašanja za več podrobnosti. 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 na podlagi osebne izkušnje?«, »Zanima me, o čem si razmišljala, ko si ...?«, »Razumem lahko, da je ta situacija težka zate. Kako zmoreš in se spoprijemaš 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 nastalih situacij, temveč raziskujemo, kaj je v tej situaciji delovalo. Pozornost je namenjena kompetencam supervizorke, 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 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 Ghaye (2012, str. 135).

Če hočemo iz učenja na napakah preiti k učenju iz uspehov, je pomembno, da se osredotočimo tudi na pozitivna čustva (Fredrickson, 2001; Ghaye in Lillyman, 2010). Ghaye (2012, str. 135) navaja, 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

<sup>3</sup> Namenoma ne uporabljamo izraza problem, ker dosledno uporabljamo jezik, ki ima moč za transformacijo sprememb (De Shazer, 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 dejal De Shazer (1985). Izhajamo iz tega, da je supervizantka sama to spoznala, ko je opisovala situacijo. Naloga supervizorke je, da ji pomaga narediti prehod od preteklosti k zelenim spremembam.



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 želen 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 nastalo 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 vprašanja čudeža, ki ga je razvila Insoo Kim Berg<sup>4</sup>.

Po predstavitvi situacije 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 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 usredničitev 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.

Šesti element se imenuje pohvale in proslavljanje. Ta del je namenjen predvsem temu, da supervizorka vidi smisel v svojem delu in v naporih. Supervizantke pogosto ne vidijo in nimajo občutka, da so naredile zelo pomembne in dragocene korake za izboljšanje situacije ljudi z osebnimi izkušnjami, 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 je tisto, kar ji daje moč, da razvija odpornost.

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

---

<sup>4</sup> Vprašanje čudeža je po naključju odkrila Insoo Kim Berg, medtem ko je delala z nekom, ki je bil strokovnjak na podlagi osebne izkušnje. Vprašala ga je, kaj bi se moralo zgoditi. Obotavljal se je, potem pa odgovoril: »Moral bi se zgoditi čudež«. Insoo Kim je nadaljevala: »No, predvidevava, 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, Kobač, Mešl in Možina, 2005). Vprašanje čudeža supervizantki pomaga oblikovati predstavo o novih situacijah, da ubesedi novo zgodbo in začetek nečesa novega.

povratna informacija.

Evalvacija je namenjena oceni tega, kaj je na eni strani 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 supervizorka 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 članku je prikazano, kako lahko na supervizijskem srečanju uporabimo model refleksije strokovnih izkušenj 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.

## Sklep

Supervizija in refleksija v njej sta se z leti spreminjali. In to zelo. Še pred kratkim smo govorili, da je supervizija priložnost za učenje iz napak, danes pa lahko z gotovostjo trdimo, da je supervizija priložnost za učenje iz dobrih izkušenj. To pa seveda ne pomeni, da napak ni. Še več. Zavedamo se, da so napake sestavni del stroke socialnega dela ali, kot navaja Flaker (2003), socialno delo ne ve že *a priori*, kaj je prav in kaj narobe. O tem sta potrebna dialog in refleksija v superviziji.

Spremembe v izvajanju supervizije so izraz številnih teorij, ki smo jih vnašali v stroko socialnega dela in torej tudi v supervizijo. Zgodovinski razvoj sicer jasno pokaže, da so na spremembe v superviziji sprva zelo vplivale druge vede in iz njih izhajajoče stroke, a je k največjim spremembam pripomogla prav stroka socialnega dela sama, ko je razvijala teorije in pristope, ki so omogočali te spremembe in so se kazali v spremembi tako struktur (dezinstitucionalizacija) kot tudi konceptov (perspektiva moči, etika udeležnosti) in v spremembi odnosov moči. Vse to dogajanje je potekalo ob vse večjem zavedanju, da so spremembe možne in da ima vsak posameznik tudi vire moči in znanje za rešitve.

S pregledom razvoja refleksije sem hotela pokazati potencial refleksije, a hkrati želim, da se zavedamo, da je refleksija veliko več kot le opis dogodka. Kot navajata Ghaye in Lillyman (2010, str. 139), je refleksija praksa, ki govori o nas in našem delu. Je učenje iz naših izkušenj in izkušenj drugih. Je vrednotenje tega, kar počnemo in zakaj to počnemo. Je povezovanje med vrednotami in ravnanjem. Je aktivnost, ki omogoča, da vidimo pozitivne vplive našega dela. Je sistematično razvijanje dela, ki pripomore k osebni in strokovni rasti praktika. Je komunikacija, ki je spoštljiva in ceni izkušnje vseh vpletenih.

Model refleksije o strokovnih izkušnjah s pozitivnimi izidi supervizantkam omogoča, da pridobijo pozitivno povratno informacijo o svojem delu. Uporaba refleksije v tem procesu je zelo ustvarjalna izkušnja. Osredotočenost na analizo ciljev, s pomembnim vprašanjem o tem, kaj bi še lahko dodali, namreč omogoča neskončne možnosti in supervizantke spodbudi k razmisleku o tem, kaj deluje in kaj bo naslednji korak, ne samo iz njihove perspektive, temveč tudi iz perspektive vseh drugih udeleženk srečanja. Supervizorki pa takšen način vodenja omogoči pridobivanje novih kompetenc. Razpoloženje v skupini je zaradi osredotočenosti na pozitivno bolj sproščeno, supervizantke pa zapuščajo supervizijsko srečanje z boljšimi občutki in več samozavesti. Strah in zaskrbljenost nadomestita navdušenje in zaupanje. Zaupanje strokovnih izkušenj pa še poveča vrednost strokovnemu delu.

## Viri

- Ajduković, M., & Cajvert, L. (ur.), (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1994). Reflective practice. *Nursing Standard*, 8(39), 49–56.
- Bannink, F., (2014). *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.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice writing and professional development*. 3rd ed. London: SAGE.
- Borton, T. (1970). *Reach, teach, touch: student concerns and process education*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional sources: 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.
- Bruce, L. (2013). *Reflective practice for social workers: a handbook for developing professional confidence*. London: Open University Press.
- 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), 111–118.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, 49(4), 239–245.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobač, L., Mešl, N., & Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebne 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 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.
- DeJong, P., & Berg, I. K. (2002). *Interviewing for solutions*. Belmont, CA: Thomson.
- Dewane, C. J. (2015). Solution-focused supervision: a go-to approach. *Social Work Today*, 15(5), 24.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Troz, MN: Reinhart and Winston.
- Dragoš, S., Leskošek, V., Petrovič Erlah, P., Škerjanc, J., Urh, Š., & Žnidarec Demšar, S. (2008). *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- 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.
- 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.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and build up theory of positive emotions. *American Psychologies*, 56(3), 218–226.
- Ghaye, T. (2012). Empowered teams: strengths 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.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions*. 4th ed. Philadelphia: Open University Press.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. Berkshire England: McGraw 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.
- Howe, D. (2009). *A brief introduction to social work theory*. UK: Palgrave Macmillan.
- Ingram, R., Fenton, J., Hodson, A., & Jindal-Snape, D. (2014). *Reflective social work practice*. Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Jasper, M. (2013). *Beginning reflective practice*. Andover, Hampshire: CENCAGE Learning.
- Juhnke, G. A. (1996). Solution focused supervision: promoting supervisee skills and confidence through successful solutions. *Counselor Education and Supervision*, 36(1), 48–57.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work*. 2nd ed. New York: Columbia University Press.
- 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. (2004). Supervizijski proces med teoretskimi osnovami in metodičnimi izpeljavami. V A. Kobolt (ur.) (2004). *Metode in tehnike supervizije* (str. 11–45). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., & Žizak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 151–188). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kodele, T., & Mešl, N. (2015). Refleksivna uporaba znanja v kontekstu praktičnega učenja. *Socialno delo*, 54(3–4), 189–203.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lopez, S. J., Teramoto Pedrotti, J., & Snyder, C. R. (2015). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. London: SAGE.
- 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), 895–114.
- Milošević Arnold, V. (1994). Supervizija – metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33(6), 475–487.



- 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 (študijsko gradivo)*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experimental learning: theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Morrison, T. (1993). *Staff supervision in social care*. Harlow: Longman.
- Myers, S. (2008). *Solution-focused approaches: theory into practice*. Dorset UK: Russel House Publishing.
- Nelson, T., & Thomas, F. (2007). *Handbook of solution-focused brief therapy*. New York: The Haworth Press.
- 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.
- 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.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in school and corporations*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associate, Taylor and Francis Group.
- 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: Chicago University Press.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Rapp, C. A. (1998). *The strengths model: case management with people suffering from severe and persistent mental illness*. New York: NY Oxford University Press.
- Revans, R. (1982). Action learning: its originals and nature. *Higher Education Review*, 15(1), 20. Pridobljeno, 14. 5. 2019 s <https://search.proquest.com/openview/4e39659c7290557ce7c6bf1d353f4cefb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1820949>
- Rush, G. (2009). *Post qualifying child care social work: developing reflecting practice*. London: SAGE.
- Saleebey, D. (ur.) (1997). *The strengths perspective in social work practice*. 2nd ed. New York: Longman.
- Saleebey, D. (2002). Introduction: power in the people. V D. Saleebey (ur.), *The strengths perspective in social work practice* (str. 1–22). 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professionals*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Selekman, M. D., & Todd, T. C. (1995). Co-creating a context for change in the supervisory system: the solution-focused supervision model. *Journal of Systemic Therapies*, 14(3), 21–33.
- Seligman, M. E. P. (1998). Building human strengths: psychology's forgotten mission. Pridobljeno 1. 6. 2020 s <https://nonopp.com/ar/Psicologia/00/pres.htm>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Shennan, G. (2014). *Solution-focused practice: effective communication to facilitate change*. London: Palgrave Macmillan.
- Smolić Krković, N. (1977). *Dinamika intervjuja u socialnoj anamnezi: supervizija u socijalnom radu*. Zagreb: Savez društava socijalnih radnika Hrvatske.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: social work in oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Thomas, F. N. (2013). *Solution-focused supervision: a resource-oriented approach to developing clinical experince*. New York: Springer.



- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. London: Palgrave Macmillan.
- Thompson, N. (1995). V podporo antidiskriminacijski akciji. Pridobljeno 17. 5. 2019 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-3OHKXGGA/d5569e85-c411-460a-ae07-6ced-536c7f80/PDF>
- Trenhaile, J. D. (2005). Solution-focused supervision: returning the focus to client goals. *Journal of Family Psychotherapy*, 16(1-2), 223-228.
- Videmšek, P. (2008). Krepitev moči kot temeljno orodje socialnega dela. *Socialno delo*, 47(3-6), 209-217.
- Videmšek, P. (2013). *Iz institucij v skupnost: stanovanjske skupine nevladnih organizacij na področju duševnega zdravja*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- 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. Petrović Jesenovc, D. Zaviršek, & J. Zorn (ur.), *Zbornik prispevkov: 7. kongres socialnega dela* (str. 137). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Walter, J. L. & Peller, J. E (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy*. New York, London: Routledge. Pridobljeno 12. 5. 2019 s [https://books.google.co.uk/books?id=WV1NMQu4RoC&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.uk/books?id=WV1NMQu4RoC&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Wei-su, H. (2009). The components of the solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(2), 475-496. Pridobljeno 1. 6. 2020 s [http://epbulletin.epc.ntnu.edu.tw/upload/journal/prog/07dce04c\\_20170829.pdf](http://epbulletin.epc.ntnu.edu.tw/upload/journal/prog/07dce04c_20170829.pdf)
- Wetchler, J. L. (1990). Solution-focused supervision. *Family Therapy: The Journal of the California Graduate School of Family Psychology*, 17(2), 129-138.
- Wonnacott, J. (2014). *Mastering social work supervision*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Žorga, S. (2002). *Modeli in oblike supervizije*. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 9-14). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.