



Julija Pelc

RAZVOJ SISTEMA SUPERVIZIJE MENTORJEV SUPERVIZIRANE PRAKSE PSIHOLOGOV

Supervizija je bila v projektu SUPER PSIHOLOG organizirana z namenom nudenja učinkovite podpore mentorjem supervizirane prakse psihologov za doseganje zastavljenih ciljev v procesih mentoriranja. Izvajalke supervizije so bile ob usposabljanju mentorjev tudi same vključene v vzporedno usposabljanje za izvajanje supervizijskih procesov. Med obema usposabljanjema lahko najdemo vzporednice v pristopu, metodah in tehnikah, pomenu vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov, usmerjenosti v ozaveščeno učenje kompetenc in samoreflektirajoče drže supervizorja in mentorja z namenom prepoznavanja in uravnavanja procesov, ki bodo nudili dovolj priložnosti za podajanje kakovostnih povratnih informacij, učenje in razvoj.

Supervizija

M. Duckert in Kyte (2015a) opišeta supervizijo kot obliko dalj časa trajajočega odnosa med supervizorjem in supervizantom, ki vključuje oboje, podporno funkcijo ter ocenjevanje in vrednotenje z namenom uveljavljanja in napredovanja poklicnih kompetenc pri supervizantu za doseganje večje kakovosti poklicne prakse, ki je znanstveno podprta in usklajena v skladu z definicijo prakse znotraj stroke.

Ker gre praviloma za dolgotrajen proces, v katerega vstopata supervizor in supervizant, v superviziji prihaja med njima in člani skupine do intenzivne medosebne interakcije, v kolikor poteka supervizija v skupini. Ob strokovno bolj izkušenem strokovnjaku je v procesu supervizije supervizantu omogočeno kontinuirano učenje,

poglobljena strokovna refleksija, iskanje ustreznih rešitev in razvoj potrebnih kompetenc za samostojno in kakovostno opravljanje poklica.

M. Duckert in Kyte (2015a) tudi navajata, da ima supervizija več funkcij:

- je ključna za integracijo teoretičnega znanja s praktično vlogo strokovnjaka, njegovimi delovnimi izkušnjami,
- omogoča spremljanje kakovosti storitev, s tem deluje v dobrobit varovanja javnih interesov,
- opravlja vlogo »varuha vrat« za stroko, skozi katera si prizadevajo vstopiti strokovnjaki.

Poleg skrbi za supervizanta in odgovornosti za supervizijski proces med strokovnjaki prevladuje mnenje, da primarni cilj supervizije vključuje tudi zaščito klientov (Gilbert in Evans, 2000, str. 2; Gogala Švarc, 2002, str. 66). Še posebej je ta vidik pomemben, ko je supervizor odgovoren tudi za doseganje kakovostnih standardov določene organizacije oziroma izobraževalnih procesov, v kar lahko sodi tudi področje uvajanja supervizirane prakse za psihologe s ciljem usposabljanja za samostojno psihološko delo na posameznem področju. Funkcije supervizije se v času trajanja procesa izmenjujejo in dopolnjujejo, odvisno tudi od namena in cilja supervizije. Uvajanje kompetenčnega modela supervizirane prakse je zasnovano celostno, temu sledi tudi supervizijski pristop. Razvoj veščin, razumevanja in sposobnosti strokovnjaka, prepoznavanja in uravnavanja dinamike odnosa z obvladovanjem komunikacijskih spretnosti, izbora intervenc, sposobnosti konceptualizacije ipd. sodi k izobraževalni funkciji supervizije. Ukvarjanje z doživljanjem in čustvovanjem, regulacijo čustvenega odzivanja, prepoznavanjem obrambnih mehanizmov in paralelnih procesov v supervizijskem procesu in neposredno pri delu ter raziskovanje in obvladovanje porajajočih se stisk med drugim sodijo v spekter podporne funkcije supervizije. Opozarjanje na etične dileme, kritične točke in morebitne kršitve, pomanjkljivosti, ki bi lahko povzročile uporabnikom storitev škodo, pa sodi v področje usmerjevalne, kvalitativne funkcije supervizije, ki zagotavlja nadzor kakovosti pri delu z ljudmi, bdi nad kakovostjo znanja in nad pomanjkljivostmi ali specifično ranljivostjo supervizanta, ki ji botrujejo njegovi aktualni življenjski dogodki, osebna drža, prevladujoči predsodki in vrednostni sistem in/ali osebna zgodovina.

Supervizija ni terapija, čeravno so lahko občasno učinki supervizije tudi terapevtski. V vsak supervizijski proces namreč vstopamo profesionalno in osebno, bodisi v vlogi supervizorja ali supervizanta. Supervizor je tisti, ki ima kompetence, da prepozna, kdaj se supervizant mora vključiti tudi v delo na osebнем področju in vstopiti v lastno terapijo ali razrešiti zaplet, ki pomembno ovira uspešno nadaljevanje mentorskega odnosa in procesa.

Katera od omenjenih funkcij supervizije v nekem trenutku prevladuje, je odvisno od več dejavnikov, med drugim od konteksta in cilja supervizije, faze supervizijskega procesa, kakovosti odnosa med supervizorjem in supervizantom, kakovosti odnosov v supervizijski skupini, ravni poklicnega in osebnega razvoja supervizanta ter

njegovih specifičnih potreb, zaradi katerih je izhodiščno vključen v individualno in/ali skupinsko supervizijo.

Namen supervizije mentorjev

Supervizija predstavlja pomemben gradnik kakovosti izvedbe procesa mentoriranja z vidika podporne, izobraževalne in usmerjalne funkcije supervizije. Osnovni namen supervizije za mentorje je v supervizijskih skupinah nuditi podporo za doseganje visoke ravni kakovosti mentoriranja ter udejanjati vrednote odgovornega, strokovnega in visoko etičnega ravnanja pri delu z ljudmi od prvih korakov oblikovanja poklicne identitete psihologa. Sposobnost samorefleksije, zmožnost metapogleda, vzpostavljanja kritične distance, sprejemanja in dajanja povratnih informacij, ohranjanja humorja, prepoznavanja lastnih odlik in točk rasti ipd. so temelji vsakršne rasti, tudi poklicne.

Namen in kakovost tega dela projekta SUPER PSIHOLOG je bil, da o tem, kar smo učili, nismo le govorili, temveč smo to tudi živeli, na vseh ravneh: v odnosu do mentorirancev, mentorjev, supervizorjev, organizatorjev izobraževanja, drug do drugega. V tem je bil pričujoči projekt edinstven, strokovno podprt ter človeško, z ljubeznijo, pozitivno naravnostjo in naklonjenostjo negovan.

Supervizijske skupine mentorjev supervizirane prakse

Upoštevaloč omenjene postulate za zagotavljanje kakovosti izvedbe supervizije, smo za potrebe projekta SUPER PSIHOLOG izbrali supervizorke, ki so vodile šest skupin mentorjev supervizirane prakse. Sestavo skupin v projektu je pogojevala struktura sodelujočih v programu. Če okoliščine dopuščajo, je smiselno poskrbeti za enakomernost skupin po številu in spolu. Slednje je v feminiziranih poklicih, v katere sodi tudi področje psihologije, praktično neuresničljivo.

Mentorji, ki so se prijaviли k sodelovanju, so bili zaposleni na različnih delovnih področjih: v zdravstvu, vzgoji in izobraževanju, socialnem varstvu, zaposlovanju in razvoju kadrov, na področju organizacije dela, športa, podjetništva, psihoterapije in nekaterih drugih služb psihološke pomoči in svetovanja. Odločili smo se za formiranje skupin glede na poklicno področje, kjer psihologi delujejo. Skupine so bile stalne, zaprte. Stalnost skupin je bila možna zaradi enotnega začetka in zaključka projekta. Redke psihologe, ki so se zaradi objektivnih razlogov vključili z morebitnim krajšim zamikom, smo v supervizijsko skupino mentorjev vpeljali v skladu z načeli kakovostnega vodenja skupin (ki vključuje predhodno pripravo skupine in mentorja na novega člana, sprejem novega člana v skupino, obravnavo vseh pomembnih dogovorov s poudarkom na dogovoru o zaupnosti). Kadar oblikovanje homogenih skupin ni možno ali priporočeno, so skupine lahko tudi heterogene glede na zastopanost poklicnih področij. Oba opisana pristopa prinašata prednosti in pomanjkljivosti. Opazili

smo, da je prav občasna heterogenost skupin med usposabljanjem mentorjev prinašala dragoceno osvežitev in obogatitev izkušenj, udeleženci so jo tudi izpostavili kot pozitivno in zaželjeno. Matična supervizijska skupina mentorjev je ostajala homogena in stalna, priložnostno, v okviru izobraževalnih dni v projektu, pa so bile za določeno delo skupine medsebojno pomešane, kar je od posameznikov zahtevalo večjo prilagodljivost, plastičnost soočanja in ravnanja s spremembami ter prepoznavanja lastnih kapacitet učinkovitega delovanja v različnih sestavah delovnih skupin mentorjev. Odzivnost, prilagodljivost, asertivnost in učinkovitost v novih situacijah so pomembne kompetence tudi za uspešnost ravnanja na poklicnem področju.

Skupine mentorjev supervizirane prakse so vodile supervizorko z izkušnjami na dotičnem področju. Eden od kriterijev kakovosti supervizije je, da jo vodi strokovna oseba, ki je ustrezno bolj izkušena od supervizanta, ne nujno tudi starejša. Supervizijska praksa kaže, da za uspešno izveden supervizijski proces ni nujen predpogoj, da je supervizor z istega delovnega področja kot člani skupine, če ne gre za učenje specifičnih postopkov, na primer tehnik dotične psihoterapevtske smeri. Se je pa opisana odločitev izkazala kot dobrodošla, še posebej v primeru projekta, kjer je bil čas trajanja projekta strnjen, s tem pa tudi razpoložljivi čas za izvedbo supervizijskega procesa. Pokazalo se je, da je ravno supervizorkino poznavanje zaposlitvenega področja in narave dela v začetku supervizijskega procesa doprineslo k hitrosti in kakovosti vzpostavljanja delovnega vzdušja, k tempu obravnave primera in k hitrejšemu vzpostavljanju zaupanja posameznikov v odnosu do supervizorko.

Doprinos supervizije mentorjev

Za večino vključenih mentorjev je supervizija poglobljala pripadnost skupini in po besedah mentorjev krepila identifikacijo s poklicno izbiro biti psiholog, z ožjim poklicnim področjem, ter je ohranjala motivacijo in zanos za izvedbo vseh obveznosti, ki so bile predvidene v obdobju do zaključka projekta. Opazili smo, da je imelo prav sodelovanje v supervizijskih skupinah za nekatere celo daljnosežni učinek: vzpostavitev in ohranjanje podporne mreže tudi po zaključku projekta in oblikovanje intervizijske skupine glede na področje dela v okviru sekcije pri Društvu psihologov Slovenije. Na ta način se vzpostavlja most za prenos osvojenih metod, tehnik in načina dela po principih razvijanja kompetenčnega modela tudi v druge poklicne okoliščine. Predvsem pa dolgoročneje ohranja osnovni namen supervizije, to je vzgojo strokovnega delavca, da je samorefleksiven, kritično razmišljujoč, raziskovalen, etičen, odgovoren in učljiv v skladu s cilji stalnega strokovnega razvoja, ki teče z roko v roki s celostnim osebnim zorenjem. Zavedamo se, da cilj supervizije ni spreminjanje osebnosti posameznika, kar navajata tudi Kadushin in Harkness (2014, str. 145), temveč podpora, da postane boljši delavec. To bo možno z omogočanjem kakovostne integracije strokovnih znanj in praktičnih spoznanj, izkušenj, s spodbujanjem razvoja večin, spretnosti in lastnosti, potrebnih za večjo kompetentnost, strokovno učinkovitost in tudi zadovoljstvo psihologa na delovnem mestu.

Mentorji, ki so bili praviloma zelo zavzeto vključeni v projekt, so opisane kakovosti dosegali in predpisane naloge udejanjali tudi s pomočjo podpore v superviziji, kjer je bil prostor za pogovor, (samo)refleksijo, reševanje dilem, preprek, pridobivanje idej ter varen poligon za preizkušanje novosti in opolnomočenje z zaupanjem, da novo naučeno pogumneje prenesejo v prakso, v očitno zadovoljstvo psihologov začetnikov, ki so bili vključeni v proces supervizirane prakse.

Podrobnejši pogled mentorjev na to, kaj jim je supervizija pomenila in kako pomemben del projekta je bila, je neposredno razviden v skupni analizi zaključne evalvacije mentorjev supervizirane prakse, ki je bila izvedena na zadnjem srečanju v vsaki supervizijski skupini posebej. V osvetlitev navajamo nekaj komentarjev o prednostih supervizije oz. drugih opomb mentorjev:

- boljši vpogled v proces mentoriranja in dinamiko mentorskega odnosa,
- priložnost za samorefleksijo in refleksijo,
- učenje, novo znanje, ideje in izkušnje za bolj uspešno mentoriranje,
- podpora, varnost, medsebojna povezanost in zaupanje,
- širitev strokovne socialne mreže,
- zavedanje o pomenu strukture, ohranjanja meja in natančnosti pri začenjanju procesov mentoriranja in supervizije,
- priložnost za delo na konkretnih primerih in aktualnih vprašanjih,
- izkušnja zaupnega in kakovostnega odnosa,
- razumevanje vpliva dvojnih vlog na odnose,
- pomen kakovostne in moderirane komunikacije pri reševanju problemov,
- pogled na problem z drugačne perspektive, več moči in načinov za razrešitev,
- pomen in vloga humorja,
- priložnost za delo na sebi in vodenje procesa v skupini,
- krepitev samozavesti, potrditev in krepitev strokovne identitete psihologa,
- veščine in pomen skrbi za ohranjanje lastnega duševnega zdravja.

Skupina supervizork

V skupini je bilo šest supervizork. Z izkušnjami in znanjem so dokazovale spretnosti in izkazovale osebnostne lastnosti, potrebne za vodenje supervizijskih skupin mentorjev supervizirane prakse. Tudi same so bile predhodno vključene v izobraževanje iz kompetenčnega modela, kar, menimo, je nujen predpogoj za uspešno sodelovanje v sistemu supervizirane prakse. Osnova pri poklicnem usposabljanju na začetku poklicne poti je namreč prav razvijanje kompetenc psihologa za posamezno poklicno področje v skladu z omenjenim modelom. V skupino je bila enakovredno vključena tudi psihologinja, ki ni imela svoje supervizijske skupine, v projektu pa je aktivno sodelovala kot partnerica projekta. Imela je vlogo koordinatorice skupine supervizork, komunicirala je navzven s projektnim timom in psihologoma z Norveške, ki sta bila izobraževalca in metasupervizorja tudi za skupino supervizork.

Skupina se je v času projekta sestala večkrat v različne namene (glej tudi tabelo 9):

- priprava na izvedbo izobraževanja in sočasno usposabljanje za izvajanje supervizije mentorjev supervizirane prakse, ki je potekalo vzporedno v času drugega modula programa usposabljanja mentorjev, ki sta ga izvajala norveška psihologa Bjarte Kyte in Mona Duckert dan pred izobraževanjem in dan po izobraževanju mentorjev,
- izvedbe tridnevnega strokovnega srečanja z norveškima psihologoma samo za skupino supervizork, neodvisno od modulov izobraževanja za mentorje,
- intervizijske obravnave supervizijskih vprašanj in etičnih dilem,
- telekonference med skupino supervizork in norveškima psihologoma kot podpore in sledenje posameznim procesom v supervizijskih skupinah,
- priprave vprašalnikov za sprotno vrednotenje posameznega supervizijskega srečanja in zaključne evalvacije celotnega supervizijskega procesa,
- predstavitve projekta na strokovnih srečanjih, kot so bila vmesna in zaključna konferenca projekta ter Dnevi psihologov v organizaciji DPS,
- sodelovanja na strokovnih srečanjih supervizork s ciljem povezovanja z različnimi strokovnjaki s področja supervizije in raziskovanja možnosti za nadaljnji razvoj supervizije v Sloveniji in nadgradnjo izobraževanja za mentorje ter možnost vzpostavitve izobraževanja iz supervizije v namene pridobitve splošnih in specifičnih kompetenc in strokovnega naziva *supervisor*,
- sodelovanja na strokovnem posvetu o superviziji s predstavniki različnih psihoterapevtskih smeri in drugih strokovnih sredin, ki izvajajo programe supervizije in izobraževanja iz supervizije v slovenskem prostoru.

Vitalne naloge supervizorja

M. Duckert in Kyte (2015a) poudarjata vitalne naloge supervizorja (posredno pa lahko govorimo tudi o nalogah mentorja v odnosu do mentoriranca), ki bodo opredeljene v nadaljevanju. Z njimi bo zagotovljena tudi kakovost supervizijskega procesa.

Temelj vsakega sodelovanja je vzpostavitev kakovostnega dogovora o sodelovanju, ki temelji na jasnosti vzajemnih pričakovanj med supervizorjem in supervizantom ter člani skupine. Na ta način se zagotavljajo temelji za soustvarjanje delovnega odnosa v supervizijski skupini in v supervizijskem odnosu. Pomembno je, da že na samem začetku supervizijskega in mentorskega procesa opredelimo vsebine in metode supervizije, razmejimo odgovornosti in razjasnimo, ali supervizijski proces vključuje tudi elemente ocenjevanja, v zvezi s čim in na kakšen način. Supervisor mora imeti določena specifična in splošna znanja (kompetence), poznati mora različne supervizijske metode in tehnike, ki jih subtilno uporablja prilagojeno situaciji in posamezniku ter celotni skupini. Pomembno je še, da je supervisor dovolj fleksibilen in delovni odnos v supervizijskem procesu prilagaja skozi vzajemno in redno vrednotenje. To je možno le, če supervizor neguje samorefleksivnost in obvladuje pristope, kjer je omogočen, spodbujen in

negovan pogovor o pričakovanjih, (ne)zadovoljenih potrebah v supervizijskem procesu in/ali odnosu, kjer je dovoljeno ne vedeti, se motiti, preizkušati novo in preverjati realnost lastne poklicne prakse in/ali odnosov v skupini. Takšen pristop sta Mona Duckert in Bjarte Kyte, strokovnjaka za supervizijo in izvajalca programa usposabljanja supervisorjev pri Norveškem psihološkem združenju, ki sta kot soizvajalca celostnega programa usposabljanja mentorjev supervizirane prakse sodelovala v projektu SUPER PSIHOLOG, dosledno vodila tudi v superviziji supervizork in edukacijski skupini mentorjev.

Supervisor ni le »varuh strokovnih vrat« in »dobrega počutja« klientov, uporabnikov psiholoških storitev, temveč je prvi, ki je s svojo odgovorno držo zgled supervizantu, tudi v tem, da ohranja zavedanje o možnem pojavljanju etičnih dilem v superviziji in supervizirani praksi. Poleg tega uči z zgledom, na kakšen način dileme obravnavati v skladu z doktrino psihološke stroke.

Sposobnost zavedanja, čuječe prisotnosti in kakovosti strokovnega uvida v dogajanje ter posedovanje znanja in obvladovanje strategij za reševanje problemskih situacij v superviziji bodo supervisorju pomagali pri preprečevanju in uspešnem rokovanju z ovirami v medosebnih odnosih. Supervizijski proces predstavlja »življenje v malem«, vanj vstopamo ne le kot strokovnjaki, temveč celostno, z vsem, kar nas opredeljuje, podpira ali ovira v življenju, pa tudi v poklicnem delovanju. Govora je o različnih izkušnjah, osebnih vsebinah, prepričanjih in vrednostnem sistemu, paralelnih procesih, pojavu transferja in kontratransferja in drugih mehanizmi, ki delujejo v medosebnih odnosih. Zato »dovolj dober« supervisor ni le tisti, ki skrbi za stalen strokovni razvoj, temveč sebe razvija celotno, tudi na osebnem in duhovnem področju.

Znanje, samorefleksivnost in redno evalviranje lastnega dela, neposredno v odnosu s supervizanti ter v superviziji lastne supervizije, metasuperviziji, bo omogočilo pravočasno in dovolj učinkovito samoregulacijo in vodenje supervizijskega procesa v smeri dogovorjenih ciljev. Supervizijska skupina je živ organizem. V skladu z aksiomom iz sistemske teorije, ki pravi, da je celota več kot seštevek posameznikov, je razumljivo, da se dobro plemeniti, negativni pojavi pa se lahko razmahnejo proti pričakovanju. Odgovoren supervisor bo poiskal pomoč zase, z namenom, da prepreči razvoj negativnega odnosa v superviziji, pa tudi takrat, ko ocenjuje, da supervizant deluje zunaj sprejemljivih strokovnih ali/in etičnih okvirov. Iz opisanega je razvidno, da mora biti supervisor sposoben opredeliti psihologove vire moči in točke rasti, razvojne naloge in mu pomagati, da jih zmore opredeliti tudi sam zase. Vešč mora biti podajanja kakovostne povratne informacije. Ta mora biti celostna, redna in podana na način, ki supervizanta opolnomoči, kaže spoštovanje do pripravljenosti za učenje, a je hkrati realna in je v podporo temu, kar je pomembno, da posameznik še razvije in pri svojem delu dogradi. Na tak način podana informacija skozi kakovost stika med supervisorjem in supervizantom supervizanta podpre, da lažje reflektira sebe, prepoznava napredek, po potrebi preformulira pričakovanja in cilje, je realističen in lažje motiviran za učenje. Opisan pristop supervisorja, kakovost in odprtost komunikacije in odnosov v supervizijski skupini podpre supervizijski proces, ki je lahko zares usmerjen v stalen razvoj

in učenje posameznika in skupine kot celote, nenazadnje tudi supervizorja. Opisane kakovosti so tudi značilnosti kakovostnega mentorskega odnosa.

Z načinom delovanja v skupini je supervizor supervizantom model, kako postopati tudi v poklicni praksi. »Tu in zdaj« teče proces modelnega učenja, ki pa ni enoznačen, saj ravno ob dopuščanju različnosti, iskanju in ustvarjanju lastnih izbir in poti, ki delujejo za posameznika, supervizijski prostor postane varen poligon za urjenje veščin, strategij, kompetenc, ki jih supervizant kasneje bolj pogumno udejanja tudi v vsakdanji praksi.

Če bo supervizor sledil omenjenim priporočilom, drži, s katero je prisoten in s katero predstavlja zgled v supervizijski skupini, ni bojazni, da bi svojo moč, ki mu jo daje položaj izkušenejšega strokovnjaka in po potrebi tudi ocenjevalca, izrabil v osebno korist in zlorabil v škodo supervizanta.

V okviru projekta so bile supervizorke ves čas dejavno vključene v program usposabljanja mentorjev in v posamezne supervizijske skupine. Opazili smo, da se je zaradi stalne prisotnosti in upoštevanja vseh opisanih načel oblikovala močna pripadnost projektu in projektni skupini, kar je pripomoglo tudi h kakovosti odnosov, dobronamernosti in strokovni zavzetosti. Slednje učinke smo supervizorke zaznavale pri delu v supervizijskih skupinah že v času trajanja projekta.

Tabela 9. Jedrnat pregled dejavnosti supervizork

Dejavnosti	Cilji
Celodnevno strokovno srečanje s psihologoma z Norveške dan pred izobraževanjem mentorjev	Priprava na izobraževalna dneva in vodenje supervizijskih skupin. Učenje supervizijskih metod in tehnik.
Udeležba na usposabljanju mentorjev supervizirane prakse	Izobraževanje in vodenje skupin pri skupinskem delu v skladu s potrebami izvajalca usposabljanja. Pomoč pri urjenju veščin mentoriranja.
Celodnevno strokovno srečanje s psihologoma z Norveške dan po izobraževanju mentorjev	Analiza izobraževanja in vodenja skupin. Refleksija učnega procesa. Nadgradnja znanja na osnovi izkušenj.
Metasupervizija in izobraževanje samo za skupino supervizork	Supervizija na supervizijo. Podpora pri vodenju supervizijskih procesov. Obravnava supervizijskih vprašanj. Obravnava etičnih dilem. Podpora pri prepoznavanju skupinskih procesov, pasti in pomembnih točk v supervizijskem procesu. Podpora pri izvedbi supervizijskih dogovorov in samo-refleksiji. Povratne informacije. Ocenjevanje in evalvacija supervizijskega procesa ter dela supervizork.

Dejavnosti	Cilji
Telekonferenca	Sledenje delu v supervizijskih skupinah, konzultacije, poročanje.
Intervizija	Medsebojna podpora pri vodenju supervizijskih procesov in priprava vprašalnikov za evalvacijo supervizijskega srečanja, celotnega procesa.
Sodelovanje na strokovnih srečanjih v okviru projekta	Podpora in aktiven prispevek posameznih članic skupine pri izvedbi predstavitve projekta.

Proces v supervizijski skupini

Supervizija lahko poteka v različnih oblikah. Kadar v njej poleg supervizorja sodelujejo najmanj trije udeleženci, govorimo o skupinski obliki supervizije (vanjo se lahko vključujejo posamezniki iz različnih delovnih skupin, lahko jih povezujejo določene naloge, takrat govorimo o delovni skupini, lahko pa gre za supervizijo določenega tima, v tem primeru govorimo o timski superviziji). V okviru projekta SUPER PSIHOLOG je potekala supervizija v skupinah, ki jih je povezovalo delovno področje. Vsi člani skupine so bili zavezani k skupnim nalogam, ki so jih določali vsebina in cilji projekta.

Člani skupine v skladu z običajno prakso skupinske supervizije reflektirajo svoje delo in poklicne probleme, s čimer z izkustvenim učenjem raste njihova strokovna kompetenca (Kobolt, 2010). Tudi v supervizijskih skupinah so mentorji predstavili gradivo, praviloma v povezavi z vlogo in nalogami mentoriranja v mentorskem procesu, lahko pa tudi neposredno iz svojega poklicnega delovanja. Obravnava primerov v skupini je omogočala učenje drug od drugega. Supervizorke so spodbujale dejavno vključevanje članov skupine, proti koncu procesa so se nekateri udeleženci odločili preizkusiti tudi v samostojnem vodenju primera. Izkušnje kažejo (Kobolt, 2004), da posameznik doseže več ciljev, če je na supervizijskem srečanju tudi sam dejavno prisoten. Vendar pa je aktivnost supervizanta je med drugim tesno povezana tudi z velikostjo skupine. V manjši skupini je več priložnosti za aktivno izmenjavo, v večji pa se posameznik lažje umakne, skrrije, zavzame bolj pasivno vlogo. V projektu so bile skupine po številu članov različne, vključevale so od tri do sedem supervizantov. V vseh skupinah je bilo torej razmeroma dovolj časa za dejavno sodelovanje, številčno največja skupina pa je poskrbela za to z daljšim časom posameznega srečanja. Ravnanje s časom je pomembna kakovost, ki jo mora obvladovati supervizor, da zagotovi čas za vse ravni supervizijskega srečanja in udeležence (uglasitev skupine, delo na primerih, zaključno reflektiranje). Tudi v skupini supervizork smo še posebej skrbno in odgovorno ravnali s časom, saj je poleg obravnave supervizijskih gradiv teklo tudi učenje strokovnih vsebin, veččin in dogovori glede sodelovanja na delavnicah.

Že sama beseda *proces* kaže na to, da pri superviziji ne govorimo o posameznih, enkratnih srečanjih kot v primeru konzultacij, temveč je nujen predpogoj daljši čas

njenega izvajanja. Lahko pa je znotraj supervizijskega srečanja čas namenjen tudi konzultacijam. O procesu lahko govorimo, ko gre za kontinuirano, dalj časa in praviloma enakomerno ponavljajoče se izvajanje supervizijskih srečanj z jasnimi in vnaprej dogovorjenimi namenom, ki ga določijo posameznik in skupina s supervizorjem. V okviru sistema supervizirane prakse psihologov lahko izpostavimo cilj, da bi mentorji uspešno vodili proces mentoriranja in mentorirancem pomagali pri združevanju teoretičnega znanja in praktičnih izkušenj z namenom razvijanja poklicnih kompetenc, potrebnih za samostojno opravljanje poklica. Izkušnje kažejo, da ima redna vključenost v kakovosten supervizijski proces celo širši domet – poleg vpliva na strokovni razvoj se učinki kažejo tudi na osebni ravni.

A. Kobolt (2010) navaja, da supervizijski cikel v skupinski superviziji temelji na stopnjah v razvoju skupine. V skladu s Tuckmanovim modelom (glej tudi Kobolt, 2002) govori o fazah oblikovanja skupine (angl. *forming*), stopnji konfliktov (angl. *storming*), stopnji normiranja in vzpostavljanja skupinskih pravil (angl. *norming*) ter stopnji učinkovitega delovanja/aktivnosti skupine (angl. *performing*). Poleg navedenega je za doseganje večje učinkovitosti supervizijskega procesa in ozaveščanja o lastnem napredku ter napredku skupine, prepoznavanja dinamike odnosov ipd. pomembno načrtovano in sistematično izpeljati tudi fazo zaključevanja supervizijskega procesa (zaključno evalvacijo in poslavljanje). Omenjenim ravнем prilagajamo teme, vsebine. Skrbno izbiramo tudi metode, ki spodbujajo delovno klimo, pa tudi tiste, ki omogočajo rast zaupanja in varnosti v skupini (Bogataj, 2004). Čeravno je bil supervizijski proces v projektu časovno krajši, je na kakovost procesa vplivalo tudi zagotavljanje primernih intervenc in obravnavanih vsebin, skladnih z razvojno fazo skupine. V ta namen smo na supervizijskih srečanjih ob usmeritvah M. Duckert in Kyteja (2015b) definirali korake in teme v posameznih fazah supervizijskega procesa (o nekaterih med njimi se morajo jasno dogovoriti tudi člani skupine in supervizorka). Na primer: začetne dogovore in postavitev temeljne strukture supervizijskega procesa, razmejitve odgovornosti in spoštovanje zaupnosti, preprečevanje in načine soočanja s konflikti, ki jim lahko botruje tudi potreba po ustvarjanju določenega položaja v skupini.

Način reševanja kritičnih situacij v supervizijskem procesu in stil komunikacije, ki jo vodi supervizor s skupino in posameznikom, odprtost komunikacije, sposobnost in zmožnost samorazkrivanja na ustrezen način ter sposobnost postavljanja kakovostnih vprašanj ustvarjajo pogoje za več reflektivnosti, s tem pa tudi več možnosti, da bi v supervizijski skupini člani poslušali in občutili, da so tudi slišani. Cilj razvoja procesa v supervizijskih skupinah je med drugim najprej dopustiti in nato prerasti konfliktno fazo, pot te rasti pa je hkrati učni model, kako se lahko mentor sooča s podobnimi težavami v odnosu z mentorirancem ali širše, s sistemom, kjer deluje. Skupina supervizork je na osnovi doseženih kompetenc, pridobljenih znanj, medsebojne podpore ter s celostnim modelom usposabljanja supervizork za dotično nalogo, ki sta ga vodila M. Duckert in Kyte, spretno krmarila skozi posamezne razvojne faze in obšla morebitne čeri.

Rojstvo supervizijske skupine

M. Duckert in Kyte (2015a, b, c) menita, da je supervizija eden od najpomembnejših ukrepov v razvoju profesionalnega znanja pri psihologih. Zaupanje, varnost in pozitivna emocionalna naravnost bodo pomagali, da bo supervizant »pripravljen sneti očala« in se zazreti v lastne napake. Menita, da ob kakovostnem supervizijskem odnosu supervizor lahko nudi supervizantu to, kar potrebuje za razvoj in »odraščanje«. Učenje v takšnem okolju je hitrejše in učinkovitejše. Tovrstni temelji se postavljajo že na prvem supervizijskem srečanju in celo prej: s premislekom o sebi kot izvajalcu supervizije in lastnih motivih postati supervizor, z doseženim znanjem za izvajanje supervizije ter s kakovostno pripravo supervizorja na prvo in nadaljnja srečanja. Temu, tj. razvoju delovne alianse, sta M. Duckert in Kyte namenila veliko pozornosti tako v skupini supervizork kakor pri pripravi mentorjev za kakovostno sklenitev učinkovitih dogovorov z mentoriranci.

Pripravljalna faza

Začetki supervizije se za supervizante in supervizorja dogajajo že pred prvim srečanjem. V pripravljalni fazi supervizanti izbirajo informacije o superviziji in supervizorju. V projektu je bil izbor supervizorjev določen, supervizanti praviloma niso imeli izbire, kdo je njihov supervizor in s kom bodo v skupini, čeprav so nekateri izrazili preference zaradi poklicnega področja ali osebnega poznanstva s supervizorjem. Prav tako supervizija ni bila prostovoljna izbira, kar se sicer priporoča.

Spoznavanje s supervizorji in skupino je steklo prvič že v okviru prvega modula usposabljanja mentorjev, kjer so mentorji sodelovali skupaj v delavnici, razmišljali so o poklicnih kompetencah psihologa na njihovem delovnem področju. Supervizorke so slednje prepoznale kot pozitivno izkušnjo, ki je podprla začetek supervizijskega procesa, saj so na ta način že predhodno stkali delovno poznanstvo in nadaljevali s konkretnimi dogovori na prvem srečanju supervizijske skupine.

Pred prvim srečanjem je dobro, da se supervizor dobro pripravi in si odgovori na naslednja vprašanja (Bogataj, 2004): ali je supervizija, ki jo izvaja, prostovoljna ali obvezna, ali pozna ustanovo in pravila organizacije, v katerih delajo supervizanti, ali ima temeljit pogovor in dogovor z naročnikom supervizije, ali so razjasnjeni delovni pogoji, obveze, pričakovanja, ali so razmejene tudi odgovornosti. Pred začetkom se je dobro vprašati tudi o tem, kaj že ve o članih skupine, v kakšnem odnosu je z njimi. M. Duckert in Kyte (osebna komunikacija) izpostavljata še premislek o tem, na kakšen način začnemo odnos v skupini in s posameznikom, kakšni so pogoji sodelovanja, kako deluje na sodelujoče, kadar le-ti niso izpolnjeni, kaj sprejemajo in česa ne. Skrben premislek pa je potreben tudi o dvojnih odnosih in morebitnih izključujočih se vlogah, drugih kontraindikacijah glede vodenja skupine ali prisotnosti določenih članov skupine (na primer nadrejeni med sebi podrejenimi). Zaradi določenih dejstev

bi se lahko dogodilo, da ob tehtnem premisleku supervizorka ne bi sprejela vodenja procesa oziroma usmerjala pozornosti in samorefleksivnosti med izvajanjem procesa na specifične detajle, da bi lahko učinkovito preprečevala zaplete, do katerih bi sicer lahko prišlo. Pomembno je, da so dejavniki razvidni in meje spoštovane. Na primer supervizorka in koordinatorica skupine supervizork, ki sta bili s svojima organizacijama tudi partnerici v projektu, sta dosledno upoštevali pravila zaupnosti tudi zunaj skupine supervizork. Supervizorke in mentorji se v majhnem slovenskem prostoru srečujejo tudi v drugih projektih in delovnih skupinah, tudi na tej ravni je potrebno dosledno upoštevanje temeljnih dogovorov zaupnosti in etike udeležnosti.

Iz do sedaj opisanega vsekakor lahko potrdimo, da mora biti supervizor oseba, ki ima za sabo lastno izkušnjo supervizije in je pridobila kompetence, potrebne za izvajanje supervizije, se zaveda odgovornosti, ima lastno supervizijo (glede na izkušnost metasupervizijo ali/in intervizijo), skrbi za stalen strokovni in osebni razvoj, je zavezana moralnim in etičnim prvinam stroke ter ima širšo strokovno podporno mrežo za razreševanje etičnih in drugih individualnih ali sistemskih vprašanj.

Vodila za izvedbo prvega srečanja

Na prvo srečanje pride supervizor z jasno izdelanim načrtom, katere so teme in dogovori, ki jih mora ubesediti, in katera dejanja izpeljati. Za kakovostno izvedeno supervizijo se supervizor ne sme prepustiti naključju. Duckert in Kyte (2015b) izpostavita, da je ciljev prvega srečanja več:

- razvijanje delovnega odnosa,
- delitev in razjasnitev pričakovanj,
- diskusija, pogajanje,
- razvijanje in doseganje dogovora.

Na prvem srečanju je treba obravnavati naslednje teme (Duckert in Kyte, 2015b):

- pričakovanja od supervizije, supervizorja, sebe in članov skupine v zvezi z vsebino, strukturo, načinom dela in aktivnostmi,
- kontekst in delovni okvir,
- konkretne cilje in vsebine, vezane na supervizirano prakso,
- metode in tehnike dela v superviziji, supervizijski format,
- razmejitev odgovornosti, pravic in obveznosti supervizanta,
- preprečevanje težav, konfliktov,
- evaluacijo – vrednotenje odnosne, vsebinske in procesne ravni izvedbe supervizije glede na zastavljene cilje,
- preverjanje/ocenjevanje (odvisno od konteksta supervizije).

Da bi lahko supervizant o vsem dogovorjenem tudi premislil in se o vprašanjih, ki bi se pojavila kasneje v procesu refleksije, na naslednjem srečanju še dodatno pogovoril, je priporočljivo, da se dogovor o sodelovanju podpiše na drugem srečanju. Prav tako je treba na enem od srečanj v začetni fazi supervizijskega procesa

obravnavati etični kodeks psihologov in drugo, za delo pomembno zakonodajo, da udeleženci vedo, kje lahko črpajo podporo v sistemu in relevantne informacije o zakonodajnih regulativah.

Pogovor in pogajanja je dobro voditi na način, ki supervizante čim prej spodbudi k reflektivnemu razmišljanju. Z namenom, da se izognemo nejasnostim in spodbujamo k razumevanju povedanega, morajo biti supervizorju vnaprej znane vsebine, ki so predmet pogajanja, in druge, ki so formalno regulirane z zakonodajo in/ali protokolom sistema supervizirane prakse. Prizadeva si tudi k postavljanju dodatnih vprašanj, s katerimi sebi in drugim pomaga k razjasnjevanju nejasnosti in ustvarjanju čiste slike.

Nedvomno imata oba, supervizor in mentor, osnovno odgovornost za proces, ki ga vodita, in za lasten razvoj, oba hkrati posredno pa tudi za dobrobit mentoriranca ali klienta. Zavezana sta k spoštovanju pravila zaupnosti, ki je temelj, na katerem slonijo spoštovanje posameznikove integritete in skupine kot celote ter globina supervizijskega procesa.

Poleg omenjenega dogovora zaupnosti in razjasnitve pričakovanj, na katera vplivajo tudi posameznikova stališča, vrednote, že dosežene veščine in znanje, pretekle izkušnje s supervizijo, morebitne anekdote in zgodbe, ki so jih slišali od drugih ljudi, supervizor s supervizanti govori tudi o:

- varnosti (dovoljeno je govoriti o svojih dilemah, dvomih, spodrsljajih),
- času, trajanju, lokaciji in številu izvedb supervizijskih srečanj, rednosti udeležbe, načinu sporočanja odsotnosti, koliko odsotnosti je še dovoljeno, v kakšnih primerih supervizijsko srečanje odpade itd.,
- pripravi na supervizijska srečanja in poročanjih (udeleženci vnaprej pripravijo gradivo, seznanijo se, kaj je gradivo, kako pridobiti videoposnetke, zvočne posnetke),
- procesu: vodenju supervizije, strukturi srečanja, dejavnem sodelovanju vseh udeležencev, komunikaciji, reševanju konfliktov; fokus pogovora je na odnosnih spremenljivkah in spodbujanju samozavedanja, samorefleksije, dajanju povratnih informacij in pomenu zapisovanja izkušenj,
- učenju v superviziji.

Supervizor supervizante spodbudi k oblikovanju osebnih ciljev v superviziji, opredelitvi, kaj že obvladujejo in česa še ne, ter razmisleku o profesionalnih veščinah in kompetencah, ki jih želijo pridobiti za učinkovito izvajanje mentorskega procesa. Supervizor ne sme pozabiti ugotoviti in dogovoriti, kaj je pomembno za skupino kot celoto. Izkušnjo načina dogovarjanja, pogajanja, spodbujanja razmisleka in sklepanja kompromisov lahko prenese supervizant v mentorski odnos. Mentor skozi proces mentoriranja ocenjuje razvoj in napredek mentoriranca v skladu s kriteriji kompetenčnega modela. Supervizorke v supervizijskih skupinah v projektu niso imele enake naloge, ker so bili cilji v tem pogledu drugačni, vsekakor pa so svoj pogled,

opažanje o supervizantih podajale v morebitnih sprotnih refleksijah in ob zaključni evalvaciji supervizijskega procesa. Hkrati so skozi pristop izvajanja supervizije in soustvarjanja ciljev spodbujale člane skupine k odprtemu, iskrenemu, reflektirajočemu dialogu in izmenjavi celostnih povratnih informacij, ki so lahko služile tudi kot ogledalo za samooceno.

Kako oseben biti?

Omenili smo, da je prvo srečanje namenjeno tudi medsebojnemu spoznavanju, supervizorjevemu vpogledu in poznavanju osebne zgodovine posameznika in kako bi lahko ta sooblikovala njegovo trenutno poklicno delo in držo ter tudi sodelovanje v supervizijski skupini. Prvo srečanje gradi temelje kakovosti medosebnih odnosov. V ta namen sta M. Duckert in Kyte na prvem srečanju supervizorke povabila, naj se predstavijo: »Rada bi vas spoznala. Prošiva vas, če lahko poveste, koliko ste stari, kakšne so vaše trenutne obveznosti v življenju, otroci, partnerstvo; povejte kaj o tem, kako ste bili vzgojeni, o svojih preteklih izkušnjah, kako je bilo okrog vas pri starosti osem, devet let in v starosti štirinajst, petnajst let, kaj ste takrat delali, kaj vam je všeč, kaj delate, v čem ste dobri, katere so bile prelomnice in izkušnje, ki so vas spremenile.«

To so zelo osebna vprašanja. Mogoče tudi bralca preletijo misli: »Pa saj nismo na terapiji.« »Na prvem srečanju pa že ne, to so teme za čas, ko osebe, skupino že poznaš, predvsem pa supervizija ne posega v takšno globino osebnega.« »Kaj pa varnost in zaupanje, tega se ne pridobi v eni uri, za to je potreben čas.«

V zapisanem lahko prepoznamo, o čemer smo že pisali. Naše izkušnje, prepričanja in vrednote, strokovni, svetovalni, terapevtski pristopi, ki smo jih bili deležni v preteklosti in znotraj katerih smo se usposabljali, določajo tudi naš odnos do vključevanja osebnih vsebin, vprašanj, ki jih izrekamo, in drugih, ki jih zamolčimo, tem, ki jih obravnavamo ali ostajajo nedotakljive tudi v supervizijski skupini. Na ta način supervizor zavedno ali nezavedno soustvarja proces in označuje prepovedana območja ter tabu teme.

Supervizorke so se predstavile v skladu s smernicami in dobile izkušnjo, kaj prinese takšen začetek. Tako so postopale tudi na prvem srečanju v svoji supervizijski skupini. Člani supervizijskih skupin so sprejeli povabilo, se predstavili na zelo oseben način, bolj poglobljeno, kot je to bilo značilno za njihove pretekle izkušnje supervizijskih kontekstov. Supervizije vodim že veliko let in še nikoli začetek ni bil tako močno oseben in povezovalen, o čemer priča izjava supervizantke: »O vsem tem pa še nisem govorila, niti najmanj pa ne zunaj osebnega kroga prijateljev. Na ta način sem prvič zares postavila ogledalo tudi sebi.«

Seveda smernice za predstavitev niso obveza, vsak supervizant je odgovoren za to, kaj in koliko sebe razkrije drugim. Je pa toliko bolj pomembna večšina supervizorja, kako ravna ob tem, kar predstavitev sproži, saj posamezniki lahko prihajajo

nenapraveno v stik z močnejšimi čustvenimi odzivi, kot so pričakovali, ali se kasneje srečajo s čustvom sramu, nelagodnosti. Skupno opažanje supervizork in supervizantov je bila, da je predstavitev prinesla intenzivnost in kakovost v medsebojnem spoznavanju, doprinesla je k večji bližini, zaupanju in delovnemu vzdušju.

Učenje v superviziji

Razvoj posameznika je tesno povezan z učenjem, ki prinaša nenehne spremembe. Tako se vedno znova znajdemo na točki, ki nas postavlja pred izziv ponovnega učenja. S. Žorga (2006a) povzema J. Hay, ki si »model razvoja predstavlja kot krivuljo kompetentnosti, ki se dviga v obliki spirale z enim osnovnim življenjskim ciklom in z mnogimi manjšimi, ki se pojavljajo vsakič, kadar pride do pomembnih sprememb, kot so menjava partnerja ali službe ... Kako dolgo bo trajal določen cikel, pa je odvisno od številnih dejavnikov, kot so npr.: občutljivost na spremembe, posledice, ki jih spremembe povzročajo, in podpora, ki jo posameznik ima v okolju« (str. 83). Tudi na poti zorenja v poklicno samostojnost, odraslost in neodvisnost in/ali ohranjanje stika s poklicnimi novostmi in kakovostjo strokovnega delovanja je pomembno, da je strokovni delavec vključen v samostojno ali organizirano stalno strokovno izpopolnjevanje in učenje, ki ob pridobivanju ali obnavljanju teoretičnega znanja vključuje procese kritične (samo)refleksije, ozaveščanja in povezovanja nove izkušnje v kontekstu starih in novih (spo)znanj. Takšno učenje prinaša več védenja o sebi in več zavedanja o tem, kako delujemo, občutimo, čutimo, razmišljamo in se odzivamo v specifičnih ali/in naključnih situacijah. Védenje in zavedanje sta ključa do sprememb, a še ne zadosten kriterij, da do njih res pride. Posameznik potrebuje motiv in voljo, da spremembe udejanja, da razvija, kar je dobro, pomanjkljivosti pa opušta ali preoblikuje v želeno kakovost. Takšno učenje spodbuja celostne spremembe na poklicni in osebni ravni.

Nekoč mi je supervizantka, ki je bila več let dejavno vpeta v procese supervizije v službenem okolju, kjer je supervizijski pristop sčasoma postal kultura delovanja in razmišljanja v kolektivu, zadovoljna ob spremembah, ki so se ji dogodile v poklicnem razvoju in se izražale v večjem občutku lastne vrednosti, samozaupanju ter zavedanju strokovne kompetentnosti, sporočila, da je prepoznala spremembe tudi na osebni področju v zasebnem življenju. Poimenovala jih je kot nepričakovani »stranski učinek supervizije«, saj je naučeno v supervizijskem procesu sproti dejavno prenašala v vsakdanje življenje in odnose.

Supervizijski proces, ki ga vodi strokovno usposobljena in kompetentna oseba, je prostor za kakovostno in intenzivno učenje ter razvoj, ki potekata izkustveno v izkušnji »tu in sedaj«, neposredno na supervizijskem srečanju in skozi prakso, refleksijo, razmišljanje in osmišljanje po srečanju. Poleg veselja ob »nabiranju plodov« tega procesa, ga lahko spremljajo tudi večji izzivi, občutki nemoči, neustreznosti, čustvo sramu in druge frustracije. V to učenje je neposredno vpet tudi supervizor in drugi

člani skupine, če gre za skupinsko supervizijo.

Za prikaz učenja v procesu supervizije strokovnjaki pogosto uporabijo Kolbov krog izkustvenega učenja (Hawkins in Shohet, 2012; Štebe, 2004; Žorga, 2002b, 2006a), ki dobro ilustrira že omenjene korake učenja na različnih ravneh. S. Žorga (2006a, str. 103) navaja, da je namen supervizije pritegniti vključene v učni proces, v katerem se jim pomaga integrirati tisto, kar delajo, mislijo in občutijo, v miselno celoto. Proces učenja v superviziji poteka izkustveno, izkušnja posameznika je sidrišče obravnave primerov, kjer supervizant z dejavno udeležbo in odsevanjem le-te prihaja do novega, bolj celostnega razumevanja situacije in sebe v njej. S pogovorom o temi, ki jo predstavi kot supervizijski problem, in med drugim z dejavnim preizkušanjem večšin v supervizijski skupini dobi supervizant »tu in sedaj« novo izkušnjo, doživetje, na katero tudi s pomočjo skupine pogleda z razdalje, z več objektivnosti. S. Žorga (2006a, prav tam) navaja, da sta osebno zaznavanje in doživljanje določene dogodka za posameznika, ki je bil udeležen v izkušnji, pogosto celo pomembnejša od objektivnih dejstev.

S. Žorga (2002b) navaja Kolbovo trditev, da »sama izkušnja za učenje ne zadostuje. Učenje opredeljuje kot ciklični proces, v katerem prihajamo do znanja s transformacijo izkušenj« (str. 23). Hawkins in Shohet (2012, str. 14) opišeta, da učenje poteka na vseh štirih stopnjah kroga izkustvenega učenja, enako kot tudi zunaj celotnega kroga, kjer po mojem mnenju lahko govorimo o celostnosti izkušnje skozi povezavo spoznanj posameznih ravni učenja v Kolbovem krogu.

Kolb (1984) je govoril o štirih fazah izkustvenega učenja (konkretno izkušanje, opazovanje in refleksija izkušnje, oblikovanje abstraktnih konceptov na osnovi refleksije in testiranje novih konceptov). Učne preference je opisal z dvema dimenzijama, (i) aktivnim eksperimentiranjem nasproti refleksivnemu opazovanju in (ii) abstraktni konceptualizaciji nasproti konkretni izkušnji. S križanjem teh dveh dimenzij je razdelal štiri učne stile: (i) konvergentni stil, pri katerem prevladuje aktivno preizkušanje oz. eksperimentiranje, usmerjeno k praktični uporabi, vplivanju na okolico ter gradnji teorije, (ii) akomodativni stil, pri katerem pri učenju prevladuje aktivno eksperimentiranje, konkretna izkušnja in intuitivno razumevanje situacije, (iii) divergentni stil, pri katerem prevladujejo konkretne izkušnje, ki jih posameznik skrbno in razmišljivo opazuje in o njih presoja z različnih vidikov, in (iv) asimilativni stil, pri katerem prevladuje zanimanje za refleksivno opazovanje in abstraktno konceptualizacijo, teoretične modele, induktivno sklepanje, sistematičnost in povezovanje.

V superviziji izhajamo iz delovnih izkušenj supervizantov, v primeru projekta torej iz izkušenj mentorjev v procesu mentoriranja in izkušenj supervizork v odnosu do vodenja supervizije mentorjev. S. Žorga (2006a, str. 104) podrobneje opisuje, kako poteka učenje v superviziji. Konkretna izkušnja je na primer zgodba, v kateri supervizant natančno opiše dogodek (supervizijsko gradivo). Refleksija izkustva oz. oza-veščanje predstavlja analizo in razmislek o dejavnih, ki so vplivali na izkušnjo in

na posameznikovo ravnanje v njej. V abstraktni konceptualizaciji supervizant išče primerjave in zveze med reflektirano izkušnjo in preteklimi lastnimi in tujimi izkušnjami, teoretičnim znanjem, stališči itd. Na ta način prihaja do integracije spoznanj v obstoječo miselno strukturo ter njeno preoblikovanje. Prenos spoznanj udejanja s praktičnim eksperimentiranjem, načrtovanjem novih vzorcev in strategij vedenja ter njihovim preizkušanjem v praksi.

Vsak učni proces je edinstven in neponovljiv, saj vanj vstopamo osebno, s preteklimi izkušnjami, znanjem in prepričanji, vrednostnim sistemom in lastnim stilom učenja. Zato ni univerzalnega načina učenja, ki bi deloval za vse, niti ni takšnih rešitev in postopkov ravnanja, ki bi bili enoznačno prenosljivi v nove okoliščine. Odlikujejo ga spoznavne, zaznavne in osebne dimenzije posameznika ter pogoji za učenje, kjer supervizijska skupina deluje. Koristno in odgovorno je, da se supervizor zaveda pomena številnih dejavnikov, ki zagotavljajo kakovost izvedbe supervizije, učenja ter poklicnega in osebnega razvoja.

Tudi supervizor vstopa v proces z lastnim učnim stilom, ki je lahko zelo drugačen od učnega stila drugih v skupini. Pomembno je, da se supervizor pozna, kako deluje in kako se uči. To med drugim opredeljuje tudi način, kako vodi supervizijsko skupino, kakšno komunikacijo, besede, metode in tehnike pogosteje uporablja. Priporoča se, da naj bi supervizor čim prej spoznal stile učenja posameznih članov, kar bo možno le, če bo o svojih in njihovih potrebah ter značilnostih, tudi v odnosu do učenja, spregovoril čim prej, že v uvodni fazi supervizijskega procesa. Nekateri se radi učijo neposredno iz izkušnje, drugi raje predhodno slišijo teoretično razlago, na osnovi katere presojuje primere, izkušnjo. Nekateri sprejemajo določene metode in tehnike, drugi prav te odklanjajo, nekateri nimajo ovir v izkušanju novega in soočanju z neznanim, nekaterim je pomembna predvidljivost in rutina. Upoštevač tudi dominantnost čutil, razlikujemo vidne, slušne, gibalne učne stile in nenazadnje tiste, ki v svoj proces učenja vključujejo tudi vonj in okus. Pogosto so stili učenja med seboj prepletajoči, kombinirani, kar je za učinkovitost učenja in prilagajanja dobro prepoznavati. Supervizorji supervizantom in mentorji mentorirancem lahko zastavijo temeljno vprašanje (Hawkins in Shohet, 2012, str. 13–14): »Kako se najboljše učite? Kakšna je vaša najboljša učna izkušnja?«

Ozaveščen posameznik bo lahko našel gradiva, kjer bo preveril svoj prevladujoči učni stil in strategije učenja ter kako oboje izboljšati (Ažman, 2009, 2012). Supervizor ima pomembno vlogo ne le pri zbiranju in preverjanju informacij, temveč tudi pri seznanjanju z njimi. Pa vendar supervizijski proces ni zgolj nabiralnica idej in informacij. Njegova vrednost je ravno v priložnosti dejavnega in celostnega učenja, v izkušnji učenja učenja ter metaravni – premisleka o učenju.

Nič od navedenih individualnih posebnosti ni »prav ali narobe«, obstajajo le različne poti, na katerih ima vsak član skupine potrebo, da je srečan, slišan in razumljen. Slednje je lažje doseči, če so si člani skupine podobni, skladni s supervizorjevim stilom,

pa še morebiti v »zaljubljeni« fazi skupinskega procesa, kjer skupina poudarja podobnosti, enakosti, ne razlik. Pomembno je, kako se supervizor znajde v bogastvu različnosti in kako z njim ravna; ne nujno, kako ravna z razlikami, temveč s posamezniki in njihovimi odnosi, kjer se te razlike kažejo. Ob tem velja omeniti primerjavo geštalt terapevtov in supervizorjev Roberta in Rite Resnick (osebna komunikacija), ki sta jo navedla na seminarju z naslovom (v prevodu) »Ptič lahko ljubi ribo, a kje bosta živela?«. Supervizija za določeno obdobje postane življenjski prostor, ki je namenjen tako »ptiču« kot »ribi«. Kako bosta bivala in (pre)živela, kakšno vlogo ima pri tem supervizor, kakšno člani skupine? Kako se posameznik znajde v takšnem učnem okolju in kakšna čustva mu sproža? Na koga prenaša odgovornost za svoje počutje? V kaj je pripravljen investirati? Ima pogum in moč za soočanje? Kako shaja s konflikti? Kakšna je podpora supervizorja? Zmorejo posamezniki črpati podporo v okolju, skupini? Koliko so odporni na stres? Kakšne varovalne dejavnike imajo na voljo? Kakšne strategije za preprečevanje in uravnavanje konfliktnih situacij imajo supervizor in člani skupine? Se vzpostavljajo koalicije? Kdo je nevtralen, zakaj? Kakšne vloge se vzpostavijo v skupini? Katero vlogo prevzema supervizant, supervizor? Delujejo tudi drugje tako? Je možno, da se odvija paralelni proces z neko drugo situacijo? Kako jo lahko uporabimo za proces ozaveščanja in prepoznavanja (lastnih) transfernih in kontratransfernih odzivov? Kje in na kakšen način je sidrana moč v skupini? In tako dalje.

Ob nizanju vseh teh reflektivnih vprašanj se nahajamo že blizu procesnih vsebin, hkrati pa lahko razumemo tematiko o sprejemanju različnosti kot zagotavljanje pogojev za uspešno izveden supervizijski proces in plodno učenje v njem. Odvijata se skupaj, proces in učenje, sta neločljivo povezana, učenje poteka skozi supervizijski proces in razumevanja tega, kar se dogaja posamezniku osebno, kaj pa na ravni skupine.

Za nekatere so razlike, ki jih doživljajo, vir osvoboditve, sprostitve, sok življenja, draž učenja, drugim sprožajo strah pred napadom, grožnjo pred konfliktom. Po mnenju R. Resnick in Resnicka (osebna komunikacija) pa se vsi kontakti in povezave dogajajo prav skozi različnost. Razlike so kot »tkivo povezovanja«. Brez njih ni meja in ni povezovanja, je le proces zlivanja, pomanjkanja meja, identitete, stika s seboj.

Večji kot bo občutek varnosti in zaupanja pri posameznikih v skupini ter pripadnosti skupini, bolj kot bo komunikacija dialoška, lažje se bodo udeleženci skupine in supervizor srečevali na kontaktni meji kakovostnega stika in povezovanja ob ohranjanju samostojnosti. Dialoškost komunikacije je razumljena v smislu etične drže do sočloveka, kjer se zavedamo njegove edinstvene in celovite osebnosti, smo pristni in spoštljivi, dopuščamo različnosti in realnost drugega, ne da bi jo spreminjali na silo (Buber, 1999; Kuhar, 2015). A v kontekstu učenja za samostojno poklicno delo je pomembno iti korak dlje v primerih, ko supervizor ocenjuje, da nekatere prakse supervizantov še niso primerne ali so celo napačne, da najde(jo) spoštljivo pot do sprememb s podajanjem iskrene, realne in učinkovite povratne informacije. S takšno naravnanoostjo supervizorja in članov skupine med seboj ali mentorja v odnosu do mentoriranca bodo udeleženci lažje okusili bogastvo vzajemnega učenja in

različnosti življenja. Po izraženih povratnih informacijah supervizork, mentorjev in mentorincev lahko z zadovoljstvom ugotavljamo, da je v projektu SUPER PSIHOLOG učenje potekalo v opisani, pričakovani smeri.

Supervizorke so pri vodenju skupin upoštevale smernice za vzpostavljanje optimalnih pogojev za učenje. Učenje ni potekalo samo za mentorje, ampak so se skozi supervizijski proces pospešeno in celovito učile tudi same, kar je razvidno iz njihovih poročil (glej poglavje *Evalvacija supervizije mentorjev supervizirane prakse psihologov*). Supervizija je podprla ohranjanje njihovega psihičnega ravnovesja, njihovo osebno in profesionalno moč ter zdravje.

Redno in zavzeto so supervizorke sodelovale tudi v metasupervizijski skupini, opravljale domače študijsko delo, se pripravljale na delo s supervizorjema M. Duckert in Kytejem ter sodelovale v drugih predvidenih aktivnostih, kar je omogočalo hiter prenos naučenega v prakso, nove izkušnje pa so omogočale tudi priložnost za samorefleksivni »sprehod« po spirali Kolbovega kroga izkustvenega učenja. Na ta način je bilo tudi soočanje z izzivi lažje. Premagovale so dvom o lastni kompetentnosti, občutku negotovosti, ovire dvojnih vlog, ovire v pridobivanju posnetkov s supervizijskih srečanj ter nekatere t. i. organizacijske težave koordinacije supervizijskih srečanj (čas, prostor, odpoved ali odsotnost mentorjev, motiviranje za obravnavo primerov aktualnih procesov mentoriranja, različnost pričakovanj, kako naj bo proces supervizije voden, občasne težave z zagotavljanjem začetnih dogovorov ob sočasno zaželeni fleksibilnosti).

Tako so supervizorke temelje supervizorske poti tlakovale po enakih principih učenja kot mentorji, s skrbno (samo)oceno, refleksijo skozi izmenjavo povratnih informacij – močnih področij, kakovosti in pomanjkljivosti, točk rasti, z razvojem novih strategij in kompetenc, ki jih je treba še dograditi itd. Ocene udeležencev supervizije kažejo na visoko stopnjo zadovoljstva in dobrega počutja v superviziji. Supervizorke so bile do sebe bolj samokritične v odnosu na ocene mentorjev, zadovoljne z izpeljanimi procesi in z realnim pogledom na lastno delo in razvoj. Niso pozabile upoštevati, da je supervizor mentorjem vzgled.

Metode in tehnike v superviziji

M. Duckert in Kyte (2015č, d, e) med najučinkovitejše metode izkustvenega učenja uvrščata igro vlog, reflektivni tim in analizo videoposnetkov. V ta namen sta supervizorke urila v obvladovanju omenjenih pristopov na način, da so najprej same izkusile principe in jih postopoma izvedle tudi pod supervizijo v živo (angl. *live supervision*). To je bila hkrati tudi ena od priprav za delo v skupinah mentorjev med izobraževanjem. Supervizorji in mentorji so prepoznali te pristope kot učinkovite, ki ne pri-
našajo le zbirke nasvetov, temveč je potrebno skrbno in sistematično razmišljanje o problemu, prepoznavanje različnih perspektiv problema, razumevanje, kdo ima

problem in kako ga razume, od kje se napaja, na kaj imamo vpliv in na kaj ne, kako pri tem sodelujejo posameznikove osebnostne značilnosti, prepričanja, vrednote, izkušnje, da se problem kaže na prav tak način, kot se. Supervizor lahko deluje tudi kot model učenja, ko prevzame vlogo predstavljalca primera, ali pa se supervizor odloči in povabi v diskusijo druge udeležence po principih reflektivnega tima, kar podrobneje v poglavju *Razvijanje veščin supervizije* v pričujoči knjigi opisujeta M. Duckert in Kyte. Izjemnega pomena pri obravnavanju primera je samorefleksija, refleksija ostalih v skupini in zaključna refleksija ob zaključku srečanja, kjer predstavljalec primera integrira svojo izkušnjo, naredi lahko celo načrt za prihodnje ukrepanje. Če čas dopušča, je prav supervizijska skupina lahko varen poligon preizkušanja, kjer psiholog dobi izkušnjo prvih korakov na novi poti.

Za natančnejše prepoznavanje supervizorjevih ali mentorjevih spretnosti pri opazovanju vodenja obravnave primera v živo ali preko videoposnetka, lahko tudi zvočnega, le da pri njem izpade vpogled v vidni del neverbalnih odzivov, sta norveška supervizorja oblikovala obrazca, ki sta vključevala naslednje kriterije:

- besedna fluentnost,
- medsebojno zaznavanje,
- modulacija afekta in izraznost,
- toplina in sprejemanje,
- osredotočenje na drugega,
- struktura (vodenje brez prevladovanja),
- raziskovanje,
- spretnost dialoga (tempo in vodenje),
- vplivanje v smeri dobrega razvoja,
- ustvarjanje pozitivne angažiranosti.

Ko poteka opazovanje v skupini, si lahko opazovalci razdelijo področja opazovanja in osebe, ki jih opazujejo. Tako se poglobijo v natančno opazovanje posameznih spretnosti ali dodajo še nekatere druge kriterije opazovanja. Pomembno je, da supervizant poimenuje problem in pričakovanja, na katerih želi delati pri analizi določenega primera. Če tega iz različnih razlogov še ne zmore, mu pri poimenovanju pomaga supervizor. Prav tako je zaželeno, da predstavljalec primera/supervizant navede področja ali specifična pričakovanja, na kaj želi imeti osredinjeno povratno informacijo, npr. na kakovost stika, na kakšen način ga prekinja, na odzive posameznika na intervence supervizorja/mentorja, na vodenje procesa obravnave primera ali na druga specifična vprašanja, ki se nanašajo na klienta, supervizorja, proces, delovni odnos itd.

Dajanje povratnih informacij

M. Duckert in Kyte (2015e) in tudi drugi (Gilbert in Evans, 2000; Kobolt, 2004) izpostavljajo, da je za učinkovitost učenja pomembna kakovostna povratna informacija.

Da lahko supervizor kakovostno podpira profesionalni razvoj, mora biti sposoben opazovanja in vrednotenja dela psihologa. Vrednotenje naj bo podano na prijazen, spoštljiv in podporen način, informacija naj bo realna z natančnim opisom opažanj ter uporabljenih kriterijev, ki naj bi bili supervizantu znani že ob začetku supervizijskega procesa. Opisana lestvica supervizorjevih oziroma mentorjevih spretnosti predstavlja eno od oblik t. i. formalne oblike dajanja povratne informacije, je pripomoček za opazovanje in oblikovanje supervizorjevega mnenja o ravni doseženih kompetenc. (Pozornost se lahko usmerja na to, kakšen je bil odziv na intervencije s strani klienta, kaj in zakaj nam je kot supervizorju všeč in kaj ne, in sicer v povezavi s stališči, držo in izbirami supervizanta, itd.) Pri oblikovanju mnenja je pomembno, da supervizor ohranja nevtralnno držo oziroma se zaveda lastnih vsebin, ki bi lahko sooblikovale določeno mnenje. Zavedanje navedenega je nujno, da bi kolikor se da zmanjšali subjektivnost pri podajanju mnenj.

Podajanje kakovostne povratne informacije je po mnenju Gilberta in Evansa (2000) umetnost in veščina, ki jo supervizor pridobi s prakso. Supervizor lahko izbere tudi manj formalno obliko dajanja povratnih informacij na način, da obdobjno zagotovi čas za pogovor o supervizijskem procesu. Avtorja v točkah navajata značilnosti učinkovitega povratnega sporočila (Gilbert in Evans, 2000, str. 114):

1. *Je sistematično, objektivno in natančno*, sloni na merljivih kriterijih, ki se jih da opazovati in identificirati kot področja rasti in sprememb.
2. *Je pravočasno*. Pomembno je, da supervizant dobi povratno sporočilo čim prej po dogodku (kot je le možno), da lahko naredi povezavo z lastnim procesom, preden izgubi stik z izkušnjo. V ta namen so še posebej dobrodošli videoposnetki, da ob ponovnem gledanju supervizant obudi spomin in pride v stik z bistvom lastnega procesa v določenem trenutku, npr. razume, zakaj je izbral določeno intervencijo.
3. *Je razumljivo*. Jezik sporočanja mora biti enoznačen, da ne pušča dvomov. Supervizor se lahko zaradi varovanja supervizantovih (in svojih) občutij nehote znajde v poziciji, da je neodkrit, zaradi česar ima lahko supervizant nerealistično podobo o sebi. Temu se je moč izogniti z natančnimi izvedbenimi kriteriji, ki lahko služijo kot vodilo supervizorju za podajanje povratnega sporočila, supervizantu pa kot podlaga za sprotno samoocenjevanje.
4. *Je vzajemno*. Povratno sporočilo je najbolje ponuditi v dvosmerni interakciji, kjer so podani predlogi, a ne kot recept ali edina možna rešitev, temveč kot ena od možnih, koristnih različic rešitev. Izbira je na strani supervizanta.

A. Kobolt (2002) navaja naslednje smernice za kakovostno podajanje povratne informacije, ki naj jih pri izmenjavi upoštevajo tudi člani skupine:

- povej jo le takrat, ko te drugi posluša,
- povej jo konkretno in izčrpno,
- zaznave sporoči kot zaznave,
- čustva sporoči kot čustva,

- ne usmeri se le na negativno,
- bodi pripravljen sprejeti odgovor,
- upoštevaj količino informacij, ki jo lahko drugi sprejme,
- govori le o konkretnem vedenju,
- upoštevaj, da jo bo sogovornik sprejel le, če tako želi in če je pripravljen na izmenjavo s teboj. (str. 89)

Supervizorke, mentorji in mentoriranci so se urili v dajanju povratnih sporočil na različnih ravneh o različnih stvareh s ciljem učenja, (samo)refleksije in sooblikovanja procesov, v katere so bili vključeni. Želja vedeti in izvedeti ter zagotavljanje odnosov, ki so dopuščali iskren dialog, so omogočali sprotno, usmerjeno, jasno, iskreno in v kontekstu ciljev osredotočeno povratno informacijo. Na kriteriju vzajemnosti se je krepil občutek, da lahko proces projekta soustvarjamo, supervizijsko srečanje pa vodimo v smeri tudi aktualnih potreb supervizije.

Z refleksijo in samorefleksijo do strokovne avtonomnosti, virov moči in točk rasti

Refleksija ali odsevanje skozi načrtni premislek o tem, kaj, kako in zakaj delujemo na specifičen način, nam omogoča, da učenje iz izkušenj ni naključno, temveč postaja načrtno, usmerjeno z voljo, poglobljeno, zanesljivejše in bolj sistematično. Razvoj strokovnega delavca – psihologa, tima in kolektiva je tesno povezan tudi z zmožnostjo posameznika, da se zazre v lastno ogledalo ter ozvoči misli, čustva, vedenja itd. Razumevanje senčnih plati svoje osebnosti in krepitev volje za doseganje višje ravni poklicnih kompetenc nudita priložnost, da ne hodimo vedno po istih, manj učinkovitih poteh, padamo v iste pasti, temveč kreativno soustvarjamo novo realnost in se zavedamo, da smo lastniki čustev, ki jih čutimo, dejanj, ki jih naredimo, in odločitev, ki jih sprejemamo. Kasneje bomo nanizali predloge vprašanj, ki si jih lahko zastavljamo, pri čemer pa je izbor vprašanj odvisen od ciljev, ki jih odsevamo in vrednotimo.

Pretirano čustveno vznemirjeni težko uzrejo odseve. Tudi psiholog, supervizor ali mentor, mentoriranec se morajo naučiti umiriti svoj čustveni vihar in se s čuječo prisotnostjo zazreti v podobo, v njej razbrati vsebino in sporočilo. Celoto in plasti globin je možno videti šele z ustrezne razdalje.

Ko pri delu naletimo na ovire, izzive, probleme, se prehitro osredotočimo le na vidik zunaj nas. Od usmerjenosti navzven k pogledu navznoter se pomikamo od refleksije k samorefleksiji. »Učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) oz. zavzeti distanco do lastnih interpretacij.« (Vec Rupnik, 2006, str. 448)

S prepoznavanjem lastne enkratnosti ob sočasni različnosti od drugih, urjenjem veččin, strategij, znanj, osebne čvrstosti ipd. razvijamo poklicno identiteto. Ne vedeti

je pravica, vprašati in se poučiti odgovornost. Samorefleksija je tudi oblika skrbi zase in varovalni dejavnik, da prepoznamo, kdaj potrebujemo pomoč. S samorefleksijo poglobljamo razumevanje o sebi in postopoma prehajamo v delovanje iz svojega notranjega jedra s pomočjo jedrnih kakovosti, kot so: natančnost, vztrajnost, pogum, navdušenje, itd. (Evelein in Korthagen, 2015). Ena od kakovosti jedrne refleksije (glej tabelo 10) in poklicne rasti je v prepoznavanju različnih vidikov naše osebnosti, trenja med njimi ter zmožnostih preoblikovanja problemov v priložnosti in rast. Menim, da naj bi bil cilj razreševanja težav za supervizanta takšen, da se ob izidu počuti močnejši, da bi lahko imel v podobnih situacijah več izbire in zmožel ravnati bolj samozavestno in strokovno, zrelo in odgovorno. Doseganje tega cilja zahteva več postopnosti in drsenja skozi plasti osebnosti, pomikanja od »fasade« in dejanj, ki so očem vidna, k srčiki osebnosti, kjer se napaja vrecel zanosa in poslanstva (Pelc, 2013).

Tabela 10. Čebulni model jedrne refleksije (Evelein in Korthagen, 2015)

Plasti sprememb	Vprašanja
1. Okolje	S čim se soočam? Kaj vpliva name?
2. Vedenje	Kako se odzivam? Kaj počnem?
3. Kompetence	Kaj znam? V čem sem kompetenten?
4. Prepričanja	V kaj verjamem?
5. Identiteta	Kdo sem jaz? Kako vidim svojo vlogo?
6. Poslanstvo	Kaj me navdihuje?

Ugotovljeno je bilo, da je čas, ki preteče od izkušnje in reflektivnega pogovora o njej, pomemben, prav tako čas, volja in pogum za prenos spoznanj v prakso (Ažman in Gradišnik, 2013). Pretirana samokritičnost ni dobrodošla, še posebej v kontekstu težnje po popolnosti, saj se psiholog lahko ujame v zanko prekomerne ranljivosti, pretirane potrebe po dokazovanju, pomanjkanja občutka lastne vrednosti, torej na poti k preobremenjenosti in izgorelosti.

S programom mentoriranja v procesu supervizirane prakse z vzporednim izvajanjem supervizij za mentorje ter supervizije za supervizorje mentorjev preprečujemo predolgo raziskovanje brez ustrezne refleksije in spodbujamo k uporabi moči, ki izhaja iz lastnih želja, idealov ter odpravljanja neučinkovitih vzorcev delovanja. Osredinjimo se na več ravni: treba je deliti znanje, učiti postopke in se osredotočati na odnose. Vsi imamo podobe o sebi, a sistem »kopiraj in prilepi« ne deluje, če ni povezan s posameznikovimi osebnostnimi značilnostmi. Zato ni naključje, da so se mentorji in supervizorji med vodenjem procesov med drugimi srečevali z vprašanjem: »Kdo sem: učitelj, svetovalec ali terapevt?« Še eno od dobrodošlih in pomembnih reflektivnih vprašanj. Priporoča se, da je reflektiranje na začetku učenja novih veščin dovolj strukturirano (Hawkins in Shohet, 2012). Učenje iz knjig je dragoceno, a profesionalno

rast nam bo dajala izkušnja občutenja notranje moči, ki jo bomo doživljali s polno prisotnostjo, čuječe, tu in sedaj v danem trenutku neposredne (supervizijske, mentorske) izkušnje (Evelein in Korthagen, 2015).

Primeri vprašanj za (samo)refleksijo (povzeto po Kobolt, 2004):

- Kaj se je zgodilo? Kakšen je bil moj odziv, ravnanje?
- O čem sem razmišljal/-a in kaj sem ob tem občutil/-a?
- Je bila ta situacija zame lahka/težka?
- Kaj je bilo zame pomembno v tej situaciji?
- Ali lahko vidim vzroke tega, kar se je dogajalo/zgodilo?
- Kaj menim, da mislijo, občutijo drugi?
- Kaj to pomeni zame?
- Kaj sem naredil/-a dobro?
- S čem nisem zadovoljen/-na, kaj me moti?
- V čem bi ravnal/-a drugače?
- V čem bi se posledice razlikovale, če bi ravnal/-a drugače?
- Kaj točno bi ohranil/-a? Čemu?
- Kaj me v zvezi s to situacijo obremenjuje, skrbi?
- Sem naredil/-a vse?
- Kakšne rešitve so možne?
- Katero rešitev bom najverjetneje uporabil/-a najprej? Čemu ravno to?
- Katerih ne želim uporabiti? Zakaj?
- Opiši načrt ukrepanja? Prvih pet korakov.
- Kaj sem spoznal/-a, se učil/-a iz opisane situacije?
- Kako to vpliva name?

Primeri vprašanj za vrednotenje procesa vzajemne refleksije dela v paru (Ažman in Gradišnik, 2013; Pelc, 2004, str. 253)

- Kako dobro sva opredelila cilje?
- Ali sva jih uresničila?
- Ali so se nama pričakovanja uresničila? Kako?
- Ali sva drug drugemu izrazila pravo mero podpore in kritike ter poglobila pogled v skupno delo?
- Kako dobro znava opazovati skupno delo in si sporočiti povratno informacijo?
- Ali sva bila v komunikaciji odkrita, odprta in sva si zaupala?
- Ali sva bila enako predana skupnemu učenju?
- Ali je vzajemna refleksija potekala v skladu z načrtom?
- Koliko in kako sva spoštovala temeljna načela?
- Česa sva se o pripravi in uvedbi vzajemne refleksije naučila?
- Ali bova skrbela za zaupnost izrečenih podatkov?
- Ali bova prihodnjič vzajemno refleksijo ponovno izvedla?

V namene reflektiranja in samoocene strokovnega dela mentoriranca v procesu mentoriranja sta V. Zabukovec in J. Pelc (2009) oblikovali seznam vprašanj, ki se našajo na:

- ocenjevanje poteka, vsebine in metode prakse,
- ozaveščanje procesa učenja v praksi,
- komunikacijo v času prakse in
- prenos teoretičnih znanj v prakso.

Evalvacija kot metoda in proces v superviziji

Opisani pristop reflektiranja bo doprinesel tudi k bolj kakovostnemu vrednotenju supervizijskega procesa. Tudi pri izvajanju supervizije smo skrbeli za redno evalvacijo supervizijskega procesa. Oblikovali smo vprašalnik *Kratka sprotna evalvacija za mentorje (KSE–M)*, ki so ga udeleženci izpolnili ob zaključku posameznega srečanja, ob tem pa je bilo možno podati tudi ustno mnenje, zaključno refleksijo na vsebino, proces, način dela, odnos, naučeno itd. Takoj po posameznem srečanju in ob zaključku procesa so evalvacijo redno zabeležile tudi supervizorke, pri čemer so uporabljale vprašalnik *Kratka sprotna evalvacija za supervizorke (KSE–S)*. Ob zaključku supervizijskega procesa so zbrale odgovore vseh članov skupine in jih strnile v celovito poročilo.

Vrednotenje se je tako izvajalo sproti, neposredno po posameznem srečanju in ob zaključku supervizijskega procesa. V daljših procesih od našega se praviloma na enem supervizijskem srečanju čas nameni tudi t. i. vmesni evalvaciji, ki po mnenju V. Milošević Arnold, M. Vodeb-Bonač, D. Erzar-Metelko in Možine (1999) ni posebna faza supervizijskega procesa, temveč predstavlja zaključek uvodne faze in prehoda v srednjo, delovno fazo supervizijskega procesa.

Vrednotenje je velikega pomena, doprinese k večji ozaveščenosti, uravnavanju procesa, opominjanju in preverjanju napredka v odnosu do zastavljenih ciljev in možnem preoblikovanju le-teh, preverjanju kakovosti odnosov, občutkov varnosti in zaupanja, ozaveščanja o neprijetnih trenutkih, ravnanjih in drugih možnih konfliktih in njihovem sprotne razreševanju. Deluje kot kompas, v katero smer usmeriti jadra supervizijskega procesa in učenja.

V zaključni evalvaciji vprašanja sicer ponovimo, a proces analize nikoli ni enak, saj je za skupino in posamezniki v njej tudi drugi del procesa, novo učenje, nova ali stara spoznanja, novi izzivi in pristopi k razreševanju. Poleg že omenjenega je dobro, da izpostavimo tudi evalvacijo skupinskega procesa, dinamike odnosov, kaj so se posamezniki učili, kaj od koga, kaj so sami vnesli v skupino, česa ne in kako so to realnost soustvarili. Enako pomembna je vloga supervizorja, njegov odnos skupine in/ali posameznikov; je bilo kaj moteče, kaj je delovalo podporno, je koga kaj zmotilo itd. Vsekakor ob zaključku procesa ne odpiramo novih področij, temveč

zadnja srečanja namenimo zaključevanju, razreševanju še odprtih tematik med člani skupine ter med člani skupine in supervizorjem, da se do zaključka zaokroži spiralo učenja in odnosov.

Primeri vprašanj za zaključno evalvacijo vodenja supervizijskega procesa v paru (Pelc, 2004, str. 253):

- Kaj si se kot supervizor/-ka naučil/-a v svoji skupini?
- Kaj si se naučil/-a o pravilih, izjemah, presenečenjih pri supervizijskem delu?
- Ali si v procesu supervizije dosegel/-a v začetku postavljene cilje?
- Ali ti je skupina omogočila učenje in rast?
- Kaj te je oviralo v procesu učenja?
- Kateri stil metode dela je bil zate najbolj uporaben?
- Katere so tvoje šibke in močne točke pri vodenju v paru?
- Kako si se počutil/-a v skupini in v paru pred začetkom procesa?
- Kakšne so tvoje potrebe in pričakovanja za naprej?
- Kaj bi moral/-a storiti, da bi se tvoj proces učenja nadaljeval?
- Kaj te ovira pri uresničevanju zastavljenih ciljev?
- Kaj bi se zgodilo, kakšno bi bilo tvoje mnenje, če bi skupno vodenje opustila? Kaj pričakujeta drug od drugega? Zakaj sta se odločila za vodenje v paru?
- Kakšno je trenutno stanje v primerjavi z začetkom?
- Kaj se je spremenilo in zakaj?
- Kako bosta vedela, da je bilo sodelovanje uspešno? Kaj ga opredeljuje kot takšno?
- Kaj bi želel/-a spremeniti glede vodenja v paru v prihodnje?

Supervizorju, mentorju in mentorirancu so lahko za reflektiranje in evalviranje supervizijskega procesa v podporo tudi Postopek refleksije s pomočjo vprašanj Sokratovega tipa (Tancig, 1994, str. 95–96) in seznam vprašanj (Žorga, 2006a, str. 210–212), razdeljenih v štiri skupine: (i) posameznikovo učenje in spoznanja o samem sebi in drugih članih skupine, (ii) prispevek supervizijske skupine in posameznih članov v njej ter razvoj in učenje vseh udeležencev, (iii) skupinska dinamika in pravila v skupini, (iv) postavljanje novih ciljev in načrtovanje njihovega doseganja.

Poleg že omenjenih tehnik refleksivnih vprašanj, igre vlog, reflektivnega tima in analize video- ali avdioposnetkov lahko glede na cilje uporabimo tudi kreativne pristope, kot so na primer: risanje drevesa/rastlin, uporaba tematskih in terapevtskih kart, podob, pojmov; uporaba razglednic, majhnih predmetov, legokock, risanje, slikanje, uporaba gline ali peskovnika, pisanje zgodb, pesmi, pisem, uporaba metafor, vodene fantazije, tudi uporaba glasbe, gibanja. Pomembno je, da je supervizor večč uporabe dotičnega medija, uporablja jih prilagojeno cilju in v skladu z individualnimi potrebami posameznika ali skupine kot celote. O večini omenjenih pristopov nazorno piše tudi Lahad (2002).

Zaključek

Supervizija se je izkazala kot zelo pomemben segment projekta, ki je nudil celostno podporo mentorjem pri izvajanju mentoriranja in učinkovitem spodbujanju pridobivanja kompetenc za samostojno delo. Proces usposabljanja za vlogo supervizorja je potekal vzporedno tudi zanje. Tudi mentorji so se učili, nadgradili kompetence, potrebne za vodenje supervizijskega procesa. Določeni elementi so prekrivajoči in prenosljivi na različne ravni (supervizor/mentor/mentoriranec), drugi so poglobljeni z vidika izkušenj, znanja, prepoznavanja in sposobnosti konceptualizacije tega, kar se v procesih na ravni učenja in medosebnih odnosov dogaja. Vsako psihološko, terapevtsko in edukativno delo, ki je povezano z ljudmi, potrebuje izvajalce, ki se zavedajo lastnih prednosti in pomanjkljivosti, na katere je treba biti še posebej pozoren. Zato je negovanje strokovnosti, etičnosti in osebnega duha v poklicih pomoči vitalnega pomena. Verjamem, da je pot k bolj strokovnemu delu pogojena ne le z večanjem strokovnega znanja in obračanjem navzven, temveč sočasno z osebno-stnim zorenjem in obračanjem navznoter, to je k lastni biti. Supervizija in sposobnost samorefleksije pomagata ohranjati realni optimizem, zdravo mero samokritičnosti in voljo do soočanja z izzivi. Omogočata varno učenje prvih in nadaljnjih korakov k spremembam, ki vodijo v poklicno »odraslost« in samostojnost.