

Naslov članka/Article:

## Supervizija na področju vzgoje in izobraževanja

Supervision in the Education Field

Avtor/Author:

**Dr. Tomaž Vec**

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



### Šolsko svetovalno delo št. 1/2025, letnik 29

ISSN 1318-8267

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/solsko-svetovalno-delo/>

# Supervizija na področju vzgoje in izobraževanja

## Supervision in the Education Field

2



**Dr. Tomaž Vec<sup>1</sup>**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

### Izvleček

**Ključne besede:**

supervizija, razvojno-  
edukativni model,  
izkustveno učenje,  
strokovni in osebni  
razvoj, vzgoja in  
izobraževanje

V Sloveniji se supervizija vse bolj uveljavlja tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Med najbolj uveljavljenimi in strokovno podprtimi je t. i. razvojno-edukativni model supervizije. Ta ima tri osnovne konceptualne izvore (psihodinamska izhodišča, sistemskoteoretične koncepte ter izhodišča, ki temeljijo na učenju in izobraževanju odraslih). Taka supervizija predstavlja kompleksno kombinacijo sistematičnega učenja in razvoja, pri čemer je način, kako se supervizanti učijo, prav tako pomemben kot vsebina učenja. V procesu razvojno-edukativnega modela supervizije ima supervizant priložnost, da preverja svoje profesionalne postopke, doživljanja, videnja in prepričanja ter jih ozavešča in povezuje s svojo osebno dinamiko. Ob tem se omejuje na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in je sistematično usmerjen k boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. Pomemben poudarek je na analizi skupinsko-dinamičnih situacij v sami supervizijski skupini – še zlasti takrat, ko supervizanti opravljajo svoje strokovno delo s skupinami. Supervizija uporablja refleksijo kot orodje učenja, hkrati pa razvija pri supervizantu sposobnost reflektiranja situacij iz skupinsko-dinamičnega konteksta supervizijske skupine ter prenosa naučenega v lastno delo s skupinami. Namen prispevka je predstaviti supervizijo in njen pomen na področju vzgoje in izobraževanja.

<sup>1</sup> Dr. Tomaž Vec je docent na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, specialist psihološkega svetovanja; za strokovnjake najrazličnejših profilov izvaja supervizijo že trideset let.  
e-pošta: tomaz.vec@pef.uni-lj.si

## Abstract

In Slovenia, there is an increasingly stronger focus on implementing supervision also in the education field. Among the most established and professionally supported forms of supervision is the so-called developmental-educational supervision model with three main conceptual sources (psychodynamic baselines, systemic theoretical concepts and premises, and premises based on adult learning and teaching). Such supervision represents a complex combination of systematic learning and development, where the manner in which the supervisors learn is just as important as the content of learning. In the process of the developmental-educational supervision model, the supervisor has the opportunity to review his or her professional processes, experiences, perspectives and convictions, becoming aware of them and connecting them with his or her personal dynamics. In this process, he or she is limited to situations arising from work experience and is systematically directed to taking better professional actions in the future. Important emphasis is placed on the analysis of team-dynamics situations within the supervision group itself – especially when the supervisors perform their professional work with groups. Supervision uses reflection as a learning tool and, at the same time, develops in the supervisor the ability to reflect on the situations from the team-dynamics context of the supervision group and transfer the knowledge into his or her own work with groups. The purpose of the paper is to present supervision and its importance in the education field.

### Keywords:

supervision, developmental-educational model, experiential learning, professional and personal development, education

## Uvod

Supervizija je proces, ki spodbuja razmišljanje in razvijanje kompetentnosti, saj omogoča supervizantu refleksijo o samem sebi in svojem deležu v procesih, ki se odvijajo med njim in uporabnikom (Cajvert, 2001). Usmerjena je v učenje, razvoj in podporo, s čimer strokovnjakom (npr. učiteljem, vzgojiteljem, svetovalnim delavcem) pomaga, da praktične izkušnje integrirajo s teoretičnimi znanji in da pridejo do svojih lastnih rešitev problemov, s katerimi se srečujejo pri delu, da uspešneje obvladujejo stres in gradijo svojo profesionalno identiteto (Ajduković in Cajvert, 2004; Žorga, 2002a). Če strnemo različne definicije, lahko ugotovimo, da je supervizija usmerjena v izboljšanje kvalitete strokovnega dela ter v bolj zadovoljujoče (manj stresno) delo.

Supervizija se je v Sloveniji pojavila v šestdesetih letih preteklega stoletja, sprva na področju psihoterapevskega dela, kasneje tudi na drugih področjih vzgojnih in socialnih zavodov, v šolskem letu 1993/94 smo jo prvič (na OŠ Janka Kersnika Brdo pri Lukovici) začeli izvajati tudi na področju vzgoje in izobraževanja v osnovnih šolah. Pogosto je niso izvajali educirani supervizorji, temveč ugledni strokovnjaki z različnih področij, ki so jim praktiki zaupali in pričakovali, da jim v zapletenih poklicnih situacijah lahko pomagajo (Vec in Kobolt, 2010). Kot posebna profesija zaživi leta 1997, ko so na Pedagoški fakulteti v Ljubljani začeli izvajati specialistični študij t. i. razvojno-edukativnega modela supervizije po vzoru nizozemske supervizijske šole. Specialistični študij se je leta 2009 v sklopu bolonjske prenovе študijev preoblikoval v magistrski študij, ki usposablja strokovnjake po t. i. razvojno-edukativnem modelu. Glede na to, da je to trenutno tudi edina oblika izobraževanja v Sloveniji, ki ustreza evropskim standardom, ki jih uveljavlja ANSE (Evropsko združenje nacionalnih

Supervizija se je v Sloveniji pojavila v šestdesetih letih preteklega stoletja, sprva na področju psihoterapevskega dela, kasneje tudi na drugih področjih vzgojnih in socialnih zavodov.

organizacij za supervizijo), ga nameravam v nadaljevanju predstaviti. Zaradi kriterijev, ki jih uvaja v izobraževanje, supervizorju namreč zagotavlja ustrezno kvaliteto pri izvajanju supervizijskih procesov na področju vzgoje in izobraževanja.

## Oris razvoja supervizije

Zanimivo je, da se supervizija sprva ni pojavljala na medicinskem ali psihoterapevtskem področju, temveč na področju prostovoljnega in socialnega dela. White in Winstanley (2014) sta osnovne ideje supervizijske podpore zasledila med letoma 1788 in 1794, ko so v Hamburgu za »nadzornike« (orig. overseers), ki so poskušali reševati problem revščine, pripravili t. i. »hamburški sistem« navodil (usmeritev) delovanja. Sistem naj bi vseboval nekatere supervizijske elemente (kako skrbeti za tiste, ki pomagajo drugim) in je kasneje služil kot model delovanja številnih dobrodelnih organizacij tudi drugod po svetu. Pojavljanje supervizije v pravem pomenu besede (Brandau, 1991; Kadushin, 1990, oba v Kobolt, 2006) lahko pripišemo gospodarski krizi in revščini ob koncu devetnajstega stoletja v Evropi, ki sta sprožili naraščanje potreb po socialnem delu in prostovoljstvu ter ustanavljanje raznih dobrodelnih ustanov, v katerih so oblikovali različne pristope pomoči in hkrati izmenjavali dobre prakse podpor. Kot piše več avtorjev (npr. Bernard in Goodyear, 2013; Smith, 2009; White in Winstanley, 2014), so različne oblike supervizijskih teorij začele delovati podobno kot večina drugih praks: tako, da so se tisti, ki niso imeli izkušenj, učili z opazovanjem, asistiranjem in prejemanjem povratnih informacij od bolj izkušenih. Že v prvem obdobju razvijanja tistega, kar bi lahko označili za zametke supervizijskih pristopov, prepoznavamo tako skrb za tiste, ki pomagajo drugim ljudem, kot težnjo po nadzoru kvalitete delovanja na tem področju. Kot navaja Kadushin (1990, v Kobolt, 2006), naj bi Mary Richmond prva uporabila besedo supervizija in jo kot metodo vnesla v socialno delo. S sodelavci je uvedla supervizorsko izobraževalno in nadzorno obliko dela prostovoljcev. Šolani in v praksi preizkušeni delavci so postali odgovorni za delo prostovoljcev v svojem okrožju. Prostovoljcem so pomagali z mentorstvom in učenjem, kasneje pa so spremljali njihovo delo, jim svetovali in pomagali pri zapletenejših primerih ter predelovanju osebnih stisk, dilem in frustracij.

Pojavljanje supervizije v pravem pomenu besede lahko pripišemo gospodarski krizi in revščini ob koncu devetnajstega stoletja v Evropi, ki sta sprožili naraščanje potreb po socialnem delu in prostovoljstvu ter ustanavljanje raznih dobrodelnih ustanov.

Vpliv psihoanalize na supervizijo lahko umestimo šele v prva desetletja prejšnjega stoletja (Lange-Schmidt, 1992; Kobolt, 2006), sprva s Freudovimi, Ferenczijevimi in Jungovimi popotovanji in predavanji v ZDA, izrazitejši pa je postal ob emigraciji psihoanalitsko usmerjenih strokovnjakov iz Evrope v Ameriko. Pod vplivom psihoanalitskih konceptov je med letoma 1920 in 1960 supervizija prišla v t. i. fazo psihologiziranja in individualiziranja (Brandau, 1991), k čemur je največ pripomogla psihoanalitična kontrolna analiza (ki jo štejemo za eno od oblik supervizije). Skorajda sočasno se je, v obdobju po letu 1950, teorija in praksa ameriške supervizije pod vplivom sociologije in spoznanj s področja skupinske dinamike, zlasti raziskovanj Kurta Lewina in njegovih sodelavcev, začela bistveno oddaljevati od psihoanalitičnih konceptov (Kobolt, 2006). K temu je pripomogel tudi model »Balintovih skupin«, ki jih je razvil po rodu madžarski, a večino življenja v Angliji živeči zdravnik Michael Balint, v začetku šestdesetih let dvajsetega stoletja (in jih nekateri razumejo kot začetni model supervizije).

Supervizija se je (zlasti v devetdesetih letih prejšnjega stoletja) pod vplivom spoznanj o principih učenja odraslih (zlasti o izkustvenem, eksperimentalnem in reflektivnem učenju) v večji meri usmerila na procese spreminjanja z učenjem in postala pomembna tudi na področju šolstva (Kolb

Supervizija se je pod vplivom spoznanj o principih učenja odraslih v večji meri usmerila na procese spreminjanja z učenjem in postala pomembna tudi na področju šolstva.

in Kolb, 2008; Sergiovanni in Starratt, 2007; Peterson in Deuschle, 2006). Postala je bolj pozorna na socialne vloge, statuse v skupini, interakcije med člani skupine ipd. Kot vidimo, je bila prvotna usmerjenost v kvaliteto delovanja kasneje povezana s prenosom znanj in informacij, torej z neposrednim učenjem (npr. kakšne metode uporabljati pri skrbi za druge) predvsem na področju svetovanja in terapije.

Več avtorjev (Ancis in Ladany, 2001) govori o t. i. tradicionalnih modelih supervizije – mednje vključujejo supervizijo, ki temelji na psihoterapevtskih teorijah (npr. psihodinamske, na osebnost orientirane, sistemske) –, pa tudi o kognitivno-vedenjskih modelih (npr. tistih, ki so usmerjeni pretežno v učenje in učne procese), o modelih supervizije, ki temeljijo na socialnih vlogah (npr. tiste, ki so osredotočene na supervizorjevo vlogo v odnosu do supervizantovega profesionalnega razvoja, sistemski pristop), in o razvojnih pristopih k superviziji (tako supervizorja kot supervizantov). Mnogi sodobni modeli supervizije (tako »ena na ena« kot intervizijske in skupinske supervizije) integrirajo različne teorije tako iz socialne psihologije, socialnega dela, psihologije učenja in razvoja kot iz drugih disciplin, tako tudi supervizija v izobraževanju (Chakma, 2022).

## Integracija osebnostnega in profesionalnega razvoja v superviziji

V razvojno-integrativnem modelu supervizije sta pomembni izhodišči tako pridobivanje znanja in veščin kot integracija teorije in prakse. Supervizija omogoča kakovostnejše delo, saj teorija podpira prakso, praktične izkušnje strokovnjakov pa prispevajo k raziskovanju in razvijanju novih teorij (Thompson in Thompson, 2008). Vendar ko govorimo o integraciji, nimamo v mislih le tovrstnih integracij, saj kot opozorjajo Jarvis-Selinger idr. (2012), kompetence niso dovolj, ampak mora priti do formiranja (poklicne) identitete oz. do integracije osebnostnega in profesionalnega razvoja.

Razvoj integriranih lastnosti in osebnostnih značilnosti posameznika ter njegov splošni profesionalni razvoj drug drugega pogojujeta, tako da sta osebnostni in profesionalni razvoj med seboj neločljivo povezana (Bradley in Ladany, 2001). Tako kot za profesionalni razvoj so podobno (da pomembno vpliva na razvoj profesionalnega selfa) ugotavljali tudi za osebno psihoterapijo (Mackey in Mackey, 1994). Tudi Kadushin (1985, str. 145–167) poudarja nekaj temeljnih pogojev za učinkovitejše učenje, ki jih omogoča supervizija in jih vidimo kot tesno povezane z osebnim razvojem. Bolje se namreč učimo, kadar:

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

Razvoj integriranih lastnosti in osebnostnih značilnosti posameznika ter njegov splošni profesionalni razvoj drug drugega pogojujeta, tako da sta osebnostni in profesionalni razvoj med seboj neločljivo povezana.

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

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

Te strukture so (Stoltenberg idr., 1998) tesno povezane s tremi stopnjami razvoja. Na prvi, začetni stopnji so supervizanti omejeni s svojim znanjem in izkušnjami, pogosto so osredotočeni parcialno (na posamezna dogajanja v superviziji). So zelo motivirani in preokupirani s svojimi mislimi, čustvi in delovanjem. Usmerjeni so sami nase, kar vpliva tudi na motivacijo in avtonomijo. Visoka motivacija izvira iz navdušenja nad tem, da bodo postali boljši na svojem delovnem področju, in upanja, da se bodo hitro učili in napredovali ter zmanjšali začetno anksioznost.

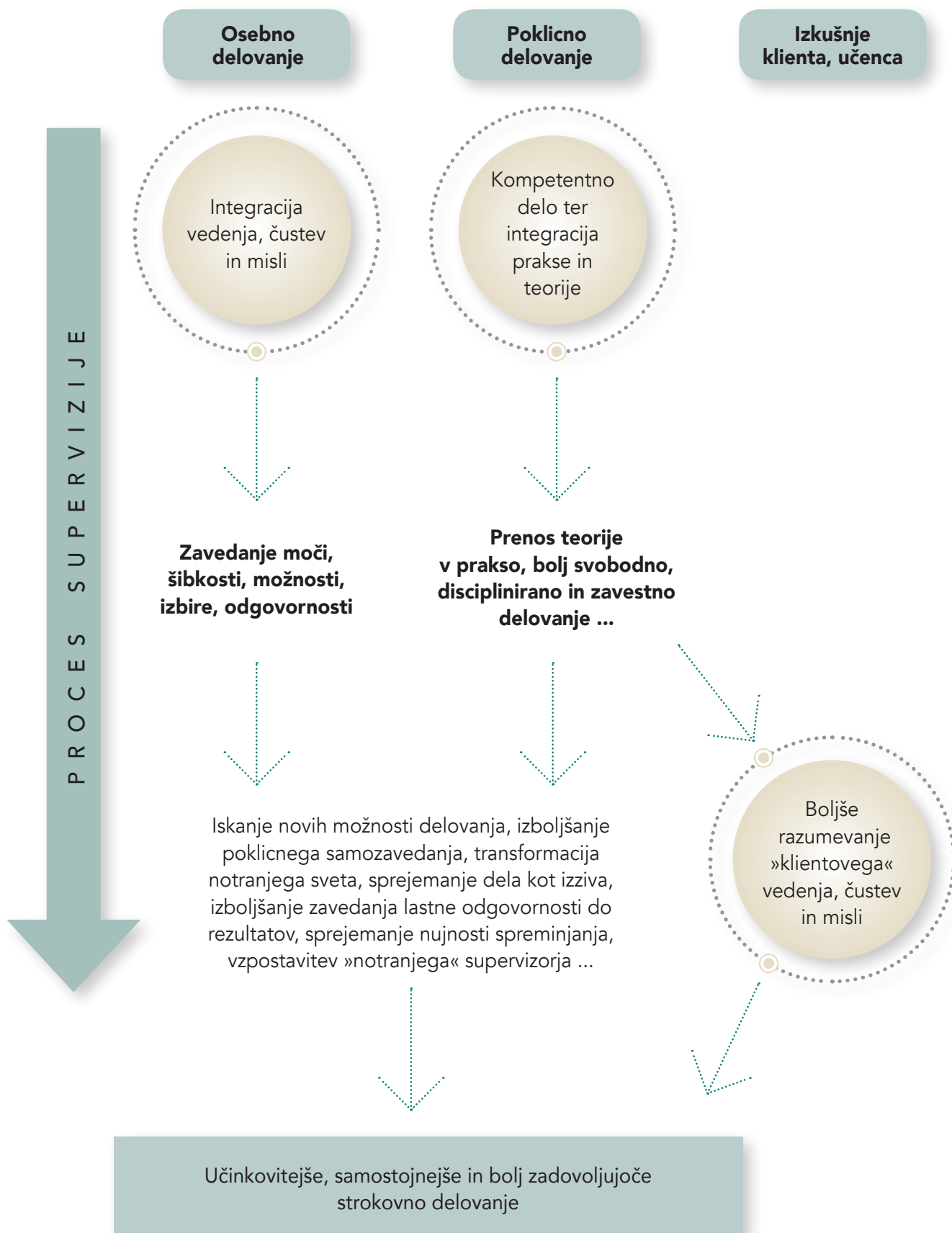
Na drugi stopnji so supervizanti že seznanjeni s tem, kako supervizija poteka. V večji meri so pridobili znanja in veščine in se počutijo na tem področju bolj samozavestne. Večkrat niso več usmerjeni samo nase, ampak se začnejo v večji meri zares osredotočati na klienta. Za to stopnjo je značilno, da lahko motivacija niha; kadar delo s klientom ni tako učinkovito, kot so pričakovali, in ne daje zelenih rezultatov, je lahko zelo nizka, postavljajo si vprašanja o svojih sposobnostih, samozavest upade, ko pa prihaja do pozitivnih učinkov, narašča motivacija in navdušenje nad svojim ravnanjem.

Šele na tretji stopnji so se supervizanti zmožni osredotočiti na klienta in se hkrati (samo)zavedati svojih misli, čustev in delovanj v odnosu do njega. Večja samozavest vpliva tudi na motivacijo, ki postaja stabilna. Motivacije za delo ne omajajo niti dvomi, ki se občasno pojavljajo pri delu.

Pogoj za razvoj integriranih lastnosti je izboljšanje poklicnega samozavedanja. Le na ta način se je mogoče izogniti stagnaciji v poklicu.

Že Kadushin (1985) je tesno povezoval samozavedanje in avtonomijo z integracijo osebnega in strokovnega. Zanj je temeljni cilj supervizije prav razvijanje boljšega samozavedanja pri strokovnem delavcu. Boljše samozavedanje mu omogoča bolj svobodno, disciplinirano in zavestno delovanje v prihodnosti. Razvijanje višje ravni samozavedanja je potrebno, ker problemi, s katerimi se ukvarjajo strokovni delavci v poklicih pomoči, pogosto vplivajo tudi nanje osebno. Poklicni problemi se namreč tesno prepletajo z njihovim osebnim življenjem, zato jih je včasih izjemno težko razmejiti. Poleg tega zavedanje podobnosti lastnih življenjskih izkušenj z izkušnjami uporabnika omogoča strokovnemu delavcu boljše razumevanje uporabnikovega (klientovega, učenčevega, mladostnikovega itd.) vedenja.

Tudi Scaife (2010) označuje osebni in profesionalni razvoj v superviziji za proces, v katerem se osebne kvalitete posameznika (npr. smisel za humor, asertivnost, toplina), njegove vrednote, prepričanja, čustva, način življenja in vzpostavljanje odnosov preoblikujejo na način, preko katerega doseganje osebne rasti sovpada s profesionalnim razvojem. Sklepamo lahko, da je temeljni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca že njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno nove možnosti za samorealizacijo na poklicnem področju. Skratka, pogoj za razvoj integriranih lastnosti je izboljšanje poklicnega samozavedanja (Goldman, 2011). Le na ta način se je mogoče izogniti stagnaciji v poklicu. Ustrezna supervizija omogoča strokovnemu delavcu integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, prenos teorije v prakso ter učenje samostojnega izvajanja svojega dela. Pri tem pa strokovni delavec ne raste le profesionalno, temveč se, kot je bilo že omenjeno, v celoti osebno razvija.



Slika 1: Dvodimenzionalna integracija in »notranji supervizor« (po Vec idr., 2014, str. 120)

V procesu razvojno-edukativnega integrativnega modela supervizije ima supervizant v vzgoji in izobraževanju priložnost, da pregleda in spozna, katere so njegove osebne moči in šibkosti, možnosti in odzivi, ki lahko izboljšajo njegovo poklicno kompetentnost ali pa jo zmanjšujejo in ovirajo njegov profesionalni razvoj. Tako se supervizanti z refleksijo lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja učijo novih vzorcev profesionalnega ravnanja. Van Kessel (1994) opredeljuje končni cilj supervizije kot »dvodimenzionalno integracijo«, v kateri je strokovni delavec sposoben učinkovito usklajevati delovanje sebe kot človeka z lastnimi osebnostnimi značilnostmi (prva dimenzija) ter značilnostmi svojega poklicnega delovanja in zahtev (druga dimenzija) na tak način, da lahko o rezultatu govorimo kot o profesionalnem jazu.

Vendar je pri superviziji pomembno (Vec idr., 2014), da se delo, povezano z osebno dinamiko superviziranega, omeji na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in da je namenjeno predvsem supervizantovemu boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. Ali kot poudarjajo Kilminster idr. (2007), gre za zagotavljanje smernic in povratnih informacij glede osebnega, poklicnega in izobraževalnega razvoja v okviru posameznikovih izkušenj za zagotavljanja varne in ustrezne oskrbe klienta. Pri tem uporablja supervizija refleksijo kot orodje učenja, hkrati pa razvija pri supervizantu sposobnost reflektiranja kot temeljni cilj supervizije. Čim bolj je supervizant sposoben uporabljati to zmožnost t. i. »ponotranjena supervizorja«, tem bolj je tudi sposoben samostojnega strokovnega delovanja.

## Funkcije supervizije

Ne glede na modele in definicije, iz katerih izhajamo, pa lahko opazimo dokaj konsenzualno sprejete temeljne funkcije supervizije, kot jih opredeljuje Kadushin (1985) (npr. Bradley in Ladany, 2001; Proctor, 1988; Hawkins in Shohet 2012; Carroll, 2009):

- **edukativna oz. formativna:** razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti supervizanta, kar poteka preko razjasnjevanja in proučevanja supervizantovega dela s klienti, usmerjena je torej v vseživljenjski profesionalni razvoj in večanje strokovnih spretnosti in znanj, zaradi česar jo nekateri smatrajo za eno temeljnih funkcij supervizije (npr. Bradley in Ladany, 2001; Falender in Shafranske, 2004; Peterson, 2005; Peterson in Deuschle, 2006); navedeno je povezano z vlogo supervizorja, ki pomaga pri ozaveščanju osebnih značilnosti supervizanta in značilnosti njegovih akcij in reakcij);
- **supportivna oz. restorativna** (obnovitvena): usmerjenost na čustveni vidik dela s klienti, kar omogoča supervizantu ovrednotiti lastna kognitivna in emocionalna odzivanja na profesionalne težave; s tem vzpostavlja profesionalno distanco, analizira vzpostavljene odnose in kritično analitično presoja lastna ravnanja);
- **vodstvena oz. normativna** (nadzorna, administrativna): zagotavlja nadzor kvalitete dela v smislu odpravljanja »slepih peg«, do česar prihaja ne zgolj zaradi premalo znanja in izkušenj, temveč iz povsem »človeških slabosti«, »šibkih oz. ranljivih področij«, lastnih predsodkov ipd. Pri tej funkciji gre za nadzor, usmerjanje in vrednotenje profesionalnega dela, za opredeljenost vlog, razjasnjeno odgovornost, izpeljavo dogovorov ipd. Usmerjena je tudi v vrednotenje učinkovitosti opravljenega dela, ob tem pa tudi v prepoznavanje in zmanjševanje stresnih dejavnikov pri delu.

Kot piše že Kadushin (1985, str. 21), prihaja med temi funkcijami do prekrivanja, čeprav se vsaka funkcija razlikuje od drugih glede na kontekst, v katerem se supervizija odvija, glede na vrsto problemov, ki se izpostavljajo, in glede na cilje, ki jih zastavljajo udeleženci supervizije. Cilji supervizije in njene funkcije so med seboj odvisni in predstavljajo kombinacijo supervizorja in supervizanta, ki s pomočjo določenega pristopa skupaj delata z določeno vrsto problemov (O'Connor, 2008, str. 16). Predpostavljamo torej lahko, da se vse tri funkcije med seboj sicer ločujejo, vendar so med seboj povezane in prepletene – so del istega procesa oz. v soodvisnosti.

## Potek supervizije

Supervizija je proces, ki običajno traja eno leto (cca 12 do 15 srečanj, če gre za skupinsko supervizijo po 3 ure) – vsaj v t. i. razvojno-edukativnem modelu. Priporočljivo poteka v majhni skupini (do 6 udeležencev), saj je le tako mogoče intenzivno in kontinuirano predelovati primere, ki jih izpostavljajo supervizanti. Intenzivnost in kontinuiranost sta predpogoja, ki omogočata vzpostavljanje potrebnega zaupanja in občutka varnosti v skupini. V superviziji pogosto poskušamo posamezniku pomagati pri prepoznavanju nekih ponavljajočih se vzorcev manj učinkovitega delovanja. Kajpak ta vpogled ni vedno prijeten, saj se mora posameznik soočiti z lastnimi razumevanji in subjektivnimi teorijami, ki si jih je izoblikoval, sooča pa se tudi z lastnimi ravnanji in občutji, o katerih v zadnjem obdobju niti ni več razmišljal. Na ta način jih v skupini ponovno kritično preverja, kar zanj pomeni – v varnem in razumevajočem okolju – ponovno izkusiti negotovost in posebnost situacij, v katerih je deloval in še vedno deluje. Supervizijska skupina posamezniku pomaga s svojim načinom problematiziranja in reflektiranja ravnanj in odločitev ter z neprestanim preizpraševanjem in osvetljevanjem situacij z različnih možnih zornih kotov. Šele tako jih namreč lahko ponovno osmisli in s tem poišče v svojem delu nov izziv in možnosti za strokovni razvoj. Lahko bi rekli, da je supervizija izkustveno učenje (Prouty, 2014), osredotočeno tako na cilje posameznika »tu in sedaj«, še v večji meri pa v preoblikovanje in izoblikovanje strokovnih konceptov in strategij ter v razmislek o temeljnih osebnih in kolektivnih prepričanjih, ki vplivajo na strokovno delo.

S tem supervizija zasleduje pravzaprav osnovni cilj: omogoča razvoj bolj integrirane osebnosti, pri čemer velja, da višja kot je stopnja integriranosti strokovnega delavca, višje so ravni delovne odgovornosti, ki jih lahko prevzema, in večje je zadovoljstvo s samim strokovnim delom. Kadar imajo strokovni delavci poklicne spretnosti in znanja ustrezno integrirane s svojimi osebnostnimi značilnostmi, zmožnostmi in preobčutljivostmi, jim to omogoča, da se v poklicnih položajih odzivajo uglašeno, da torej delujejo skladno s svojimi mislimi, občutki in željami, pri tem pa upoštevajo tudi strokovne doktrino in zahteve ter dejanske možnosti, ki jih daje konkretna, edinstvena situacija.

## Vloge v superviziji

**Supervisor** je strokovnjak s področja supervizije, včasih (in ne nujno) tudi z znanjem in izkušnjami na področju, na katerem opravlja supervizijo. Pomembno je, da zares strokovno vodi supervizijski proces in je zmožen vzpostavljati pogoje za dobre odnose (Pough in Hatala, 2016).

**Supervizant** (lahko tudi superviziranec) je strokovnjak, ki se v supervizijskem procesu uči iz svojih delovnih izkušenj ter ob podpori supervizorja in drugih supervizantov razvija svoje strokovne kompetence in večje zadovoljstvo pri delu.

V superviziji pogosto poskušamo posamezniku pomagati pri prepoznavanju nekih ponavljajočih se vzorcev manj učinkovitega delovanja. Kajpak ta vpogled ni vedno prijeten.

Supervizijska skupina posamezniku pomaga s svojim načinom problematiziranja in reflektiranja ravnanj in odločitev ter z neprestanim preizpraševanjem in osvetljevanjem situacij z različnih možnih zornih kotov.

## Vrste in oblike supervizije

### Individualna supervizija (diadna supervizija)

Gre za supervizijo, v kateri sta prisotna supervizant (strokovnjak) in supervizor. Prednost te vrste supervizije je v tem, da je lahko intenzivnejša, bolj osebna, razkrivajoča, saj se supervizor osredotoča le na eno osebo. V tem pa je lahko tudi njena šibkost, saj supervizant nima priložnosti učenja in izmenjave izkušenj z drugimi supervizanti.

### Skupinska supervizija

Je najpogostejša, vanjo se vključujejo strokovnjaki istega ali različnih področij, ki niso v nekih medsebojnih razmerjih (delovnih, prijateljskih ipd.). Supervizijska skupina naj bi bila majhna (v razvojno-edukativnem modelu do šest udeležencev). Je najpogostejša oblika supervizije, saj je ekonomsko privlačna za delodajalce, pa tudi zaradi tega, ker daje zelo kvalitetne rezultate predvsem za tiste, ki se sami pri svojem delu srečujejo s skupinami (ker poleg ostalega daje neposreden vpogled tudi v izkušnjo skupinske dinamike). Pri izvajanju skupinske supervizije pridejo v ospredje znanja t. i. sistemskih pristopov (Holloway, 2014).

### Timska supervizija

Je oblika skupinske supervizije, ki je namenjena timom. Posebnost te supervizije je v tem, da si za razliko od ostalih oblik supervizije pogosteje zastavlja za cilj tudi neposredno delo pri odnosih, vlogah, komunikaciji, konfliktih v timu (torej ne nujno le pri primerih, ki izhajajo iz dela s klienti). Prav zaradi tega izvajanje timske supervizije zahteva zelo izkušenega supervizorja.

### Organizacijska supervizija

Gre za supervizijo neke organizacije, pri čemer poskuša delovati na vseh svojih ravneh oz. podsistemih – deloma v ločenih supervizijah, deloma skupaj z vsemi.

### Intervizija

Je pravzaprav oblika supervizije (Žorga, 2002b), ki poteka kot medkolegialna diskusijska učna metoda v skupini z enakovrednimi člani, ki jo (izmenično) vodi eden izmed njih. Usmerjena je v osebno delovanje osebja ali pa na splošno izboljšanje obravnav/skrbi pri delu (Trautmann, 2010). Prednost pred supervizijo je v njeni ekonomičnosti, potencialne šibkosti so povezane s tem, da zlahka zaide v prijateljsko kramljanje, nestrokovne pristope (posebno če predhodno nimajo izkušnje iz supervizijskega procesa).

### Metasupervizija

Je supervizija, usmerjena na supervizijske situacije, torej je namenjena supervizorjem, da v njej predelujejo svoje izkušnje iz vodenja supervizijskih skupin.

## Supervizija in podobne metode pomoči

Supervizija je le ena od oblik pomoči oz. metod, ki stremijo k boljšemu strokovnemu delu, večjemu zadovoljstvu pri delu ter osebnemu in strokovnemu razvoju. Za lažjo predstavo o podobnostih in razlikah sta Bernler in Johnsson (1993) predstavila elemente razlikovanja med temi oblikami (glede na element trajanja, organizacijo, vprašanje prostovoljnosti, vprašanje odgovornosti ter celostnost in parcialnost).

Preglednica 1: Razlikovanja metod pomoči (po Bernler in Johnsson, 1993)

Supervizija	Psihoterapija	Svetovanje	Konzultacija	Mentorstvo	
Delovne situacije	Reševanje (med) osebnih problemov in motenj	Reševanje (med) osebnih problemov in motenj	Specifična delovna situacija (težji primeri)	Specifična delovna situacija (uvajanje)	<b>Fokus</b>
Omejen proces	Dolgotrajen proces	Omejen proces	Kratkotrajnost (1-x - ?)	Omejen proces	<b>Trajanje</b>
Da	Da	Da	Da/ne	Ne	<b>Prostovoljnost</b>
Supervizor/ supervizant	Terapevt/klient	Svetovalac/klient	Konzultant	Mentor	<b>Odgovornost</b>

Pri tem lahko **svetovanje** vidimo kot najbolj podobno obliko pomoči, kot je supervizija. Je namreč proces pomoči posamezniku ali različnim skupinam za konstruktivnejše, funkcionalnejše in bolj zadovoljujoče reševanje različnih življenjskih problemov in težav. Traja podobno kot supervizija (čeprav je odvisno od modalitete), ima podoben princip deljene odgovornosti in prostovoljnosti, pri čemer je usmerjeno (pretežno) na osebno področje, supervizija pa na delovno.

**Psihoterapija** je proces pomoči ob večjih nefunkcionalnostih in motnjah v življenju posameznika ali delovanju skupine. Tako kot supervizija je prostovoljen proces z deljeno odgovornostjo. Je pa najpogosteje bolj dolgotrajna (odvisna tako od same motnje kot od modalitete – psihoanalitična terapija je npr. običajno večletna, nekateri vedenjsko-kognitivni pristopi so lahko tudi kratkotrajni).

**Konzultacija** je strokovna pomoč (navadno) istega poklicnega profila pri reševanju težjih in zapletenejših strokovnih vprašanj (Falender in Shafranske, 2020). Za razliko od supervizije je v konzultacije vedno vključen strokovnjak (konzultant) tistega področja, s katerega izhaja problem, in običajno daje zelo neposredne rešitve, nasvete, kako ravnati v problemskih situacijah, zaradi česar je tudi on nosilec odgovornosti za strokovnost rešitev. Konzultacije večkrat niti niso prostovoljne (jih odredi delodajalec), pogosto so kratkotrajne (zgolj eno ali nekaj srečanj). V Sloveniji vse prepogosto opažamo, da različne oblike konzultacij ponujajo pod imenom supervizija (vendar najpogosteje potekajo v večjih skupinah, samo občasno, s svetovanjem ipd., s čimer niti približno ne dosegajo kriterijev intenzivnega, kontinuiranega dela, ki v zaupnem ozračju omogoča spremembo tudi osebnih prepričanj in ne le občasne spremembe posameznega vedenja sodelujočih).

**Mentorstvo** je prenos znanja in veščin od izkušenih zaposlenih na manj izkušene pripravnike, s čimer jih navadno tudi uvajamo v delovno okolje (Hicks idr., 2010). Mentorstvo je podobno administrativni (oz. vodstveni superviziji), ki je pogostejša v ZDA. Je neprostoVOLjno, predpisano, odgovornost za strokovnost nosi mentor. Podobno je superviziji po trajanju (pri nas običajno eno leto) in fukusu na profesionalne situacije.

## Sklep

Supervizija na področju vzgoje in izobraževanja je v Sloveniji že dokaj uveljavljena metoda strokovnega razvoja in podpore tako za učitelje, ravnatelje, vzgojitelje (v vrtcih, dijaških domovih in strokovnih centrih) kot za svetovalne delavce. Seveda ni edina možna podpora, ki so jo strokovni delavci lahko deležni, vendar je za odločanje, katero uvajati v neko vzgojno-izobraževalno ustanovo, pomembno poznavanje prednosti in pomanjkljivosti vsake od njih. Prednost razvojno-edukativnega modela supervizije je nedvomno v tem, da omogoča intenzivno in kontinuirano predelovanje strokovnih situacij v okviru majhne skupine. Le tako je omogočeno v varnem in zaupnem okolju učenje za učinkovitejše, bolj samostojno in predvsem bolj strokovno delovanje. Opolnomočenja, večjega zavedanja lastnih moči, različnih možnosti, izbir in odgovornosti ter bolj avtonomnega delovanja pa supervizija ne spodbuja le na strokovnem, temveč tudi na osebnem področju. Pričakovanja (do sebe in drugih) in strokovna delovanja (povezana tako z otroki, mladostniki in njihovimi starši kot z drugimi okoliščinami) supervizija postavlja v realnejše okvire in s tem manjša stresne situacije, na dolgi rok pa tudi preprečuje izgorevanje na delovnem mestu. ■

## Viri in literatura

- Ajduković, M., in Cajvert, L. (2004). *Supervizija u psihosocialnom radu*. Društvo za psihološku pomoć.
- Ancis J. R., in Ladany, N. (2001). A Multicultural Framework for Counselor Supervision. V L. J. Bradley in N. Ladany (ur.), *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice* (str. 63–90). Taylor & Francis.
- Bernard, J. M., in Goodyear, R. K. (2013). *Fundamentals of clinical supervision* (5. izd.). Allyn & Bacon.
- Bernler, G., Johnsson, L. (1993). *Supervision in der psycho-sozialen Arbeit. Integrative Methodik und Praxis*. Beltz. Edition Sozial.
- Bradley, L. J., in Ladany, N. (2001). *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice*. Taylor & Francis.
- Brandau, H. (1991). NLP und Systemische Super-VISIONEN in Trance. V H. Brandau, *Supervision aus systemischer Sicht* (str. 176–193). Otto Müller Verlag.
- Carroll, M. (2009). From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervizion. *Psychotherapy in Australia*, 15(4), 40–51.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapevta: o superviziji*. Svetlost.
- Chakma, D. (2022). Educational Supervision: Nature, Characteristics, Objectives and Function of Educational Supervision. *Online note bank*. <https://onlinenotebank.wordpress.com/2022/12/03/educational-supervision-nature-characteristics-objectives-and-function-of-educational-supervision/>
- Falender, C. A., in Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association.
- Falender, C. A., in Shafranske, E. P. (2020). *Consultation in Psychology: A Competency-Based Approach*. American Psychological Association.
- Goldman, S. (2011). Enhancing Adult Learning in Clinical Supervision. *Academic Psychiatry*, 35(5), 302–306.
- Hawkins, P., in Shohet, R. (2012). *Supervizion in the helping professions*. McGraw-Hill Education /Open University Press.
- Hicks, D., Buckingham, J., in Law, M. (2010). Mentoring and Supervision? Or, Mentoring versus Supervision?. V E. Pankl, D. Theiss-White in M. Bushing (ur.), *Recruitment, Development, and Retention of Information Professionals: Trends in Human Resources and Knowledge Management* (str. 251–266). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-601-8.ch015>

- Holloway, E. L. (2014). Supervisory Roles within Systems of Practice. V E. Watkins, in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 598–621). Wiley-Blackwell.
- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D., in Regehr, G. (2012). Competency Is Not Enough: Integrating Identity Formation Into the Medical Education Discourse. *Academic Medicine*, 87(9), 1185–1190. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182604968>
- Kadushin, A. (1985). Supervision in Social Work. Columbia University Press. Kilminster, S., Cottrell, D., Grant, J. in Jolly, B. (2007). AMEE guide no. 27: effective educational and clinical supervision. *Medical Teacher*, 29(1), 2–19.
- Kilminster, S., Cottrell, D., Grant, J., in Jolly, B. (2007). AMEE guide No. 27: Effective educational and clinical supervision. *Medical Teacher*, 29(1), 2–19. <https://doi.org/10.1080/01421590701210907>
- Kobolt, A. (2006). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 21–49). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. V S. J. Armstrong in C. Fukami (ur.), *Handbook of Management Learning, Education and development*. Sage Publications.
- Lange-Schmidt, I. (1992). Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage in der Pädagogischen Ausbildung. V *Supervision in der Lehrerbildung: Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen* (str. 32–49). Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- Mackey, R., in Mackey, E. (1994). Personal Psychotherapy and the Development of a Professional Self. *Families in Society*, 75(8), 490–498.
- O'Connor, L. C. (2008). A look at supervision in the 21st Century. *ASHA Leader*, 13(5), 14–18.
- Peterson, J. S., in Deuschle, C. (2006). A model for supervising school counseling students without teaching experience. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 267–281. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00003.x>
- Peterson, D. (2005). *Safety supervision*. Ama Com.
- Proctor, B. (1988). Supervision: A Cooperative Exercise in Accountability. V Fowler, J. (1999), *The Handbook of Clinical Supervision: Your Questions Answered*. Mark Allen Publishing Limited.
- Prouty, A. M. (2014). *Using Experiential Learning in Supervising & Training Systemic Supervisors*. V T. C. Todd in C. L. Storm (ur.), *The Complete Systemic Supervisor: Context, Philosophy, and Pragmatics* (str. 1–8). John Wiley & Sons Ltd. <http://www.wiley.com/legacy/wileychi/todd/supp/Supervisory/Addressing/sec02a.pdf>
- Pugh, D., in Hatala, R. (2016). Being a good supervisor: its all about the relationship. *Medical Education*, 50(4), 380–397. <https://doi.org/10.1111/medu.12952>
- Salvador, J. T. (2016). Integrated Development Model (IMD): A Systematic Review and Reflection. *European Scientific Journal*, 12(19), 244–254.
- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner: An essential guide to theory and practice*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sergiovanni, J. T., Starratt, J. R. (2007). *Supervision - A Redefinition*. McGraw-Hill Book Inc.
- Smith, K. L. (2009). *A brief summary of supervision models*. <http://www.marquette.edu/education/grad/documents/Brief-Summary-of-Supervision-Models.pdf>
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., in Delworth, U. (1998). *IDM Supervision: An Integrated Developmental Model of Supervising Counselors and Therapists*. Jossey-Bass.
- Trautmann, F. (2010). *Intervision guidelines*. United Nations Office on Drugs and Crime. [https://eurotox.org/wp/wp-content/uploads/UNODC\\_Intervision-Guidelines-2010.pdf](https://eurotox.org/wp/wp-content/uploads/UNODC_Intervision-Guidelines-2010.pdf)
- Thompson, S., in Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. Palgrave Macmillan.
- Van Kessel, L. (1994). The Duch concept of supervision as a teaching method for social work education. *Social Work Education: State of the Art*, Official congress publication. Hogeschool van Amsterdam.
- Vec, T., in Kobolt, A. (2010). Maatschappelijke en professionele context van de ontwikkeling van supervise in Slovenië. *Supervisie en coaching*, 27(2), 80–90.
- Vec, T., Rupnik Vec, T., in Žorga, S. (2014). Understanding how clinical supervision works: An international perspective. V E. Watkins in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). Wiley-Blackwell.
- White, E., in Winstanley, J. (2014). Clinical Supervision and the Helping Professions: An Interpretation of History. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 3–25.
- Žorga, S. (2002a). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 15–48). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2002b). Intervizija oziroma vrstniška supervizija. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 115–130). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.