Miran Možina[1]

K rešitvi usmerjena supervizija: Zgodovina, raziskave, tehnike, vodila in bodoči razvoj

Solution-focused supervision: History, research, techniques, guidelines and future development

Noben veter ne more biti v pomoč ladji, ki pluje brez cilja.
Montaigne

Povzetek

K rešitvi usmerjena supervizija se je razvila iz k rešitvi usmerjene psihoterapije in se danes ne uporablja le na področju psihoterapije, temveč tudi v socialnem delu, kovčingu, mentoriranju, menedžmentu, svetovanju, pastorali, pravosodju, pedagogiki. športu ter prostovoljnem in kliničnem delu na področju duševnega zdravja. Po prikazu ključnega doprinosa socialne delavke in psihoterapevtke Insoo Kim Berg k razvijanju načel, tehnik in vodil k rešitvi usmerjene supervizije sledi povzetek izsledkov raziskav o tej obliki supervizije. Na podlagi le-teh opišem vodila za izvajanje supervizije, ki so lahko v pomoč vsem supervizorjem ne glede na pripadnost določenemu psihoterapevtskemu pristopu ali strokovnemu področju dela, kjer je možna uporaba supervizije. V zaključku navedem perspektive raziskovanja k rešitvi usmerjene supervizije in supervizije nasploh.

Ključne besede: k rešitvi usmerjen pristop, psihoterapija, supervizija, kovčing, svetovanje, viri, cilji, supervizijski delovni odnos, kompetentnost

Abstract

Solution-focused (SF) supervision evolved from SF psychotherapy and is now used not only in psychotherapy but also in social work, coaching, management, counselling, mentoring, pastoral counseling, pedagogy, jurisdiction, sport and voluntary and clinical work in mental health. Following a presentation of the key contribution of social worker and psychotherapist Insoo Kim Berg to the development of the principles, techniques and guidelines for SF supervision, a summary of research findings on this form of supervision follows. Based on

1 Mag. Miran Možina, psihiater in psihoterapevt, SFU Ljubljana, miranmozina@gmail.com

them, guidelines for supervision are described at the end, which can help all supervisors, regardless of their affiliation to any particular psychotherapeutic approach or professional field of work, where supervision is required. In conclusion, the perspectives of research on SF supervision and supervision in general are presented.

Key words: solution-focused approach, psychotherapy, supervision, coaching, consulting, resources, goals, supervisory working alliance, competence

Extended abstract

1. Introduction

Solution-focused (SF) supervision evolved from the SF psychotherapy approach at the Brief Family Therapy Center, Milwaukee, USA. Since Insoo Kim Berg (1934-2007), social worker and psychotherapist, contributed the most to the development of SF supervision I first show what are the principles and techniques that she used.

2. Insoo Kim Berg's contribution to the development of SF supervision

Berg developed the original SF supervision model in accordance with five key principles of the Milwaukee SF team: orientation towards solution, utilization, construction, change, and parsimony / simplicity (Honerman et al., 1999). In the Milwaukee team, Berg was given the major credit for the development of the clinical method, while Steve de Shazer was a central thinker and theorist (Malinen, 2001). He carefully observed and analyzed her therapeutic work and gradually extracted basic assumptions about what worked towards a successful outcome.

Berg advocated a spontaneous flow in the therapeutic or supervisory process and constantly experimented. She systematically devoted herself to the analysis of therapeutic and supervision sessions by reviewing videos, and constantly updated her model. Berg and de Shazer were critical of great theories (especially psychoanalysis) and trusted more inductive, "practice-based evidence", which today, after the limitations and deviations of “theory centred approaches” (Barnes, 1994, 2002ab) have been highlighted by research, is becoming increasingly important (see, for example, Barkham and Margison, 2007; Green and Latchford, 2012).

Berg has not only incorporated in SF supervision the principles and techniques of SF psychotherapy, but has enriched them with a number of innovations for both adult work (Berg and Szabo, 2005; see a summary of Insoo's supervisory approach Kim Berg in Thomas, 2013: 59-75) as well as for supervision and mentoring in the field of psychotherapy for children and adolescents (Berg et al., 2003). She has taught and written on a wide variety of topics, including the legal organizational framework and ethics of supervision, joint or collaborative learning, feedback from clients and supervisors, evaluation and training in supervision.

Rudes, Shilts and Berg (1997) contributed to the promotion of Berg’s SF supervision by confirming the effectiveness of several principles, such as creating a collaborative supervisor-supervisee relationship and focusing on supervisee and client strengths and resources instead of mistakes and deficits. At the same time, they showed that Berg managed to reduce the element of hierarchy in the relationship with supervisees by using techniques such as hedging, collaborative dialogue, highlighting successes and exceptions, etc. In such a way she was successful in shifting the focus to the supervisor’s incentive role. They also confirmed her success in co-creating new descriptions of therapies with supervisees that led to more useful concepts.

3. Insoo Kim Berg's supervision principles, techniques and guidelines

Berg highly respected supervision as a form of learning that every therapist should nurture throughout their professional career. At the same time she rejected the conventional approach, where the supervisor requires the therapist's report on a particular session and corrects the therapist in terms of what they should do for a better outcome, at the end of such a theoretical and often unpleasant conversation for the supervisee, the supervisor tries to direct the course of the supervisee's future work with suggestions and instructions. Instead, she developed the following key emphases or principles: collaborative rather than hierarchical relationship, being indirect, asking before telling, goal orientation, highlighting supervisee’s strengths and resources, leading from one step behind, isomorphism, and parallel process. Live supervision was especially close to her heart when she was directly present at the therapeutic sessions of her supervisees or when she accompanied them on home visits (shadowing therapists).

Berg developed many SF supervision techniques (or included existing systemic techniques): highlighting successes and exceptions, scaling, circular questions, complimenting, asking questions that consult the client and use

client's feedback, using silence, hedging, using »suppose…«, using »you must have good reasons to…«, using »what else«, using words »difference« or »different«, using humour, using »what was helpful«, and future focus.

4. Research on SF supervision

Thomas (2013) in his review points out that most publications on SF supervision are theoretical or anecdotal. There are few studies published in peer-reviewed journals and many are qualitative that are difficult to generalize due to small samples, but there are some solid studies:

- Triantafillou (1997) found that the SF approach to supervising clinical cases resulted in greater job satisfaction for therapists and improved client outcome when compared to administrative supervision only. Therapists' responses also called attention to the increase in supervision productivity and an improvement in morale. Client outcomes in the primary context, a residential treatment setting, were also significantly impacted. Triantafillou's recommendations, including elements of SF supervision practice, are excellent starting points for building a research-informed SF supervision practice.
- Koob (2002) found that attending to therapist successes and development demonstrate an association with perceived self-efficacy. He also found that a focus on therapist development (rather than a traditional focus on client development, also known as "therapy-once-removed" in which the supervisor treats the client indirectly through the therapist) was associated with greater therapist self-efficacy.
- Hsu (2007, 2009) and her colleagues (Hsu and Sun, 2008; Hsu and Tsai 2008) have contributed greatly to the development of SF supervision and multicultural understanding of SF psychotherapy by studying school counsellors' experience with this approach.
- Cigrand, Wood and Duys (2014) in a study involving 74 school counsellors from across the United States, found that they used SF principles and techniques of supervision that have a positive effect on the supervisory relationship and increase self-reflection and effectiveness of supervisees.

As the main emphasis of SF supervision is on the cooperation between the supervisor and the supervisee, research also shows a tendency to give great importance to supervisees' assessments of the process, content, performance and shortcomings of supervision. So Corcoran (2001) looked at the role reflectivity plays in therapist development for therapists experiencing two supervision approaches, reflecting team (Andersen, 1987) and SF. She found that most supervisors work from multiple viewpoints and are integrative in their

approaches, so a SF supervision approach could be combined with other models with positive results.

Cunanan (2003), Cunanan and McCollum (2006) and Stark and Bruhn (2014) have shown the isomorphic connections that exist between SF psychotherapy and SF supervision, for example the significance of the non-expert supervisor role, the focus on competence and strengths, and modelling/demonstrating. These findings are also important because they fit with non-SF supervision factors as well. Most research examining effective supervision has found important links between successful supervision experiences and reduced hierarchy ("non-expert"), supporting therapist strengths and competence and supervisor modelling.

De Jong and Cronkright (2011) found that performing in the presence of a supervisor through role play was vital to learning a technique as well as personalizing it, and constructive feedback added value for the learner.

Wheeler and Greaves (2005) described their experience where the former was in the role of supervisor and the latter a supervisee The key positive features were that Wheeler adapted to Greaves' learning style (as well as that of all his other supervisors), responded sensitively and warmly to Greaves' initial uncertainty, constantly adjusted to his goals, encouraged him to reflect in which he reaffirmed an assumption about Greaves' competence, thereby reducing his anxiety.

When Thomas (2013: 168) summarizes the research we have listed, he points out that on the basis of such a limited number of quality research on SF supervision, it is possible to draw only two general conclusions and one assumption about SF supervision: a) that it differs significantly from some other forms of traditional supervision; b) that it significantly affects the therapist's self-efficacy; c) that it has a positive effect on client outcomes.

5. Guidelines for (SF) supervisors based on supervision research

Thomas (2013: 175-6) summarized the following guidelines for supervisors based on a review of general research on supervision as well as specific SF supervision, which are not limited to implementing SF supervision, but can help all supervisors regardless of belonging to any particular psychotherapeutic approach:

- Nurture a supervisory alliance;
- Establish safety to promote open communication and appropriate disclosure;
- Assume therapist competence and evaluate the competencies;
- Set well-defined goals and evaluate progress;
- Provide clear feedback (positive and negative);

- Focus on strengths and success, but do not neglect honest assessment;
- Adjust supervision to fit the supervisee;
- Use a variety of techniques in supervision;
- Request and respond to therapist feedback;
- Communicate respect;
- Keep in mind that successful supervision does not depend on matching clinical and supervision approaches;
- Intentionally and persistently include client voices in supervision;
- Remember, doing often precedes understanding.

The listed guidelines show that common factors play a key role in supervision, as they do with psychotherapy, and that the integration of different models makes sense. Sprenkle (1999) thus calls for the time to explore those aspects of supervision that go beyond different models. Given that the research of common factors, that crucially contribute to the outcome of psychotherapeutic treatments, regardless of the therapeutic approach or school (Možina, 2020, 2021bc; Verbnik and Možina, 2021), has gained in relevance, we can conclude that research about common factors of supervision that go beyond individual theoretical models (e. g. clinical models based on psychotherapeutic theories, development models, process models, models of social roles, etc.) (Bernard and Goodyear, 2019) may contribute to the development of such forms of supervision that will have better effects on clients.

6. Conclusion

Despite the growing number of supervision models, there is no evidence that any one of them is better than others (Storm et al., 2001; Kaufman and Schwartz, 2003; Kotnik, 2012; Hill and Knox, 2013; Inman et al., 2014; Rožič, 2015; Basa, 2017; Žvelc, 2015, 2017). The question of which form of supervision is more effective, especially if we measure the effectiveness of supervision on the outcomes of clients, remains open. However, the principles of SF psychotherapy and supervision have stood the test of time, as they have found empirical confirmation in research proving the importance of common and transtheoretical factors in psychotherapy and supervision (Sprenkle, 1999; Lampropoulos, 2002; Grawe, 2005; Morgan and Sprenkle, 2007; Karam, 2016; Crunk and Barden, 2017; Watkins, 2017, 2018, 2020).

And what kind of research on SF supervision is promising in the future? Since a SF approach focuses on "what works" for the individual, I anticipate that, in methodological terms, case studies and qualitative research on small samples will continue to prevail. Regarding the content of the research,

the main challenge remains, not only for SF supervision, but for supervision in general, what is its effect on client outcomes (Lambert and Arnold, 1987; Ellis and Ladany, 1997; Wampold and Halloway, 1997; Freitas, 2002; Trenhaile, 2005; Worthen and Lambert, 2007; Reese et al., 2009; Milne et al., 2011; Watkins, 2011; Ladany, Mori and Mehr, 2013; Reiser and Milne, 2014; Rousmaniere et al., 2016; 2017; Whipple et al., 2020).

It is therefore essential that research on SF supervision includes more evaluation of the effects on clients, as Triantafillou (1997) did. According to modern criteria of psychotherapy science, it is no longer enough to advocate a certain supervisory model solely on the basis of our affiliation with a certain psychotherapeutic approach or to develop new heuristic models, but it is necessary to constantly check whether and how much they contribute to better client outcomes. It is from this perspective that research shows that modern psychotherapy, including supervision, has faced a major challenge, as the effectiveness of psychotherapy has not improved over the past five decades, despite the proliferation of theories and new supervisory models (see Wampold and Brown, 2005; Kraus et al., 2011; Baldwin and Imel, 2013; Lambert, 2013).

1. Uvod

K rešitvi usmerjena supervizija (angl. solution-focused supervision) (Thomas, 2013) se je razvila iz k rešitvi usmerjene psihoterapije (angl. solution-focused therapy) (Možina in Rebolj, 2020), ki jo je v zadnji četrtini dvajsetega stoletja razvila skupina sodelavcev pod vodstvom Steva de Shazerja (1940-2005) in njegove soproge Insoo Kim Berg (1934-2007) v okviru Centra za kratkotrajno družinsko terapijo (angl. Brief Family Therapy Center) v Milwaukeeju v ZDA (glej npr. de Shazer, 1982, 1985, 1988, 1991, 1994; Berg, 1994; Berg in Kelly, 2000; Berg in Miller, 2020; Berg in Reuss, 1998; Berg in Steiner, 2003; Berg in Szabo, 2005). Danes se k rešitvi usmerjena supervizija ne uporablja le v psihoterapevtski klinični praksi, temveč tudi v socialnem delu (Sundman, 1997; Barrera, 2003; Čačinovič Vogrinčič in dr., 2005; Wheeler in Greaves, 2005; Smith, 2011; Videmšek, 2019, 2020abc), kovčingu (Theuretzbacher in Nemetschek, 2009, 2021; Grant in Greene, 2001; Grant in O'Connor, 2010; Grant, 2013: Braunstein in Grant, 2016; Možina, 2021a; Grajfoner, 2021) in on-line kovčingu (Poepsel, 2011), mentoriranju (Walsh in dr., 2018), menedžmentu (Grant, Curtayne in Burton, 2009; Grajfoner, 2021), svetovanju (Juhnke, 1996; O'Connell in Jones, 1997; Wheeler in Richards, 2007; Cigrand, Wood in Duys, 2014), pastorali (Townsend, 2009; Bidwell, 2000, 2007, 2013), pravosodju (Chang, 2013), pedagogiki (Green, Grant in Rynsaardt, 2007; Grant, Green in Rynsaardt, 2010; Rebolj, 2015; McGhee in Stark, 2018) in specialni pedagogiki (Roeden, Maaskant in Curfs, 2014, športu (Barlow in Banks, 2014), prostovoljnem delu (Možina in Vodeb Bonač, 1999; Vodeb Bonač in Možina, 2000) in kliničnem delu na področju duševnega zdravja (Triantafillou, 1997; Belous in Moore, 2015). Z razvojem modelov, ki poudarjajo moči (ang. »strengths--based«) in odpornost (ang. »resilience) klientov, se je razumevanje k rešitvi usmerjenega pristopa tako razširilo pa tudi razvodenelo, da nekateri avtorji (na primer Durrant, 2016) pozivajo k ponovnemu razmejevanju in natančnejšemu definiranju k rešitvi usmerjenega pristopa.

Ker je izmed vseh članov milwaškega tima največ doprinesla k razvijanju k rešitvi usmerjene supervizije socialna delavka in psihoterapevtka Insoo Kim Berg, najprej prikažem, kakšen je bil njen prispevek k oblikovanju njenih načel, tehnik in vodil. Nato sledi povzetek izsledkov raziskav o k rešitvi usmerjeni superviziji in na podlagi le-teh opis vodil za izvajanje supervizije, ki so lahko v pomoč vsem supervizorjem ne glede na pripadnost določenemu psihoterapevtskemu pristopu ali strokovnemu področju dela.

Sam sem se k rešitvi usmerjene supervizije učil od Petra Nemetscheka (Možina, 2016, 2021a), na katerega je Insoo Kim Berg neposredno vplivala.

Njen k rešitvi usmerjen pristop je videl predvsem kot narativno metodo, ki jo je vključil v svoj analogni model supervizije (Theuretzbacher in Nemetschek, 2009, 2021).

2. Prispevek Insoo Kim Berg k razvoju k rešitvi usmerjene supervizije

K rešitvi usmerjen pristop SF je bil dolgo deležen kritik, da ni nič več kot le zbirka tehnik, ker ne ponuja dovolj teorije, ki bi povezala različne prakse in usmerjala raziskovanje. Terapevti in supervizorji, ki uporabljamo k rešitvi usmerjena načela, metode in tehnike, smo vajeni, da je ključno vprašanje, kaj deluje in ne zakaj nekaj deluje, kar pa je lahko za marsikoga nenavadno. Če pogledamo na petdesetletno zgodovino k rešitvi usmerjenega pristopa, je bil način izboljševanja in raziskovanja klinične prakse induktiven (de Jong in Berg, 2012; Možina in Rebolj, 2020), medtem ko se je večina psihoterapevtskih pristopov razvila deduktivno na podlagi teorij.

Berg je prvotni model k rešitvi usmerjene supervizije razvila v skladu s petimi ključnimi načeli k rešitvi usmerjenega modela milwaškega tima - usmerjenost k rešitvam, utilizacija, konstrukcija, sprememba ter varčnost in preprostost (Honerman in dr. 1999). V milwaškem timu je imela glavne zasluge za razvoj klinične metode, medtem ko je bil Steve de Shazer osrednji mislec in teoretik (Malinen, 2001). Opazoval jo je pri terapevtskem delu, saj je bila učinkovita, in na podlagi skrbnih analiz seans sklepal o njenih temeljnih predpostavkah in o tem, kaj deluje v smeri uspešnega izida. Berg je v enem od intervjujev opisala, kako sta si z možem delila vlogi. Poudarila je, da je bila de Shazerjeva vloga zelo ustvarjalna, inovativna in je zato večkrat šel v skrajnosti, medtem ko je bila njena, da je poskušala najti način, kako njegove ugotovitve uskladiti s prakso, da bi jih drugi lažje razumeli. Svoj način dela je Berg opisala kot intuitiven, tako da včasih ni vedela, kaj dela. Šla je na seanso in preprosto delala. Zatem so člani tima, najpogosteje de Shazer, opazili, da je nekaj naredila drugače, o čemer so potem veliko razpravljali, dokler niso prišli do smiselne razlage (Berg v Kiser, 1995: 161-163).

Berg se je prepuščala spontanemu toku terapevtskega oziroma supervizijskega procesa in stalno eksperimentirala. Sistematično se je posvečala analizam terapevtskih in supervizijskih seans ter s pomočjo pregledovanja video posnetkov svoj model neprestano dopolnjevala. Berg in de Shazer sta bila kritična do velikih teorij (predvsem psihoanalize) in sta bolj zaupala induktivnim, t. i. »na praksi temelječim izsledkom« (angl. practice based evidence), ki danes, potem ko so se pokazale omejitve in zastranitve na teorijo osredotočenih pristopov (Barnes,

1994, 2002ab)[2], vse bolj pridobiva na veljavi (glej npr. Barkham in Margison, 2007; Green in Latchford, 2012). Prednost sta dajala natančnemu opazovanju seans in skrbnemu opisovanju terapevtovega ravnanja, ki se je pokazalo kot uspešno, tako da se je klient premaknil v smeri cilja, ki si ga je zastavil. Nato sta predlagala terapevtu, naj naredi še več tega (Lipchik in dr., 2012).

Berg je večkrat opozarjala, da čeprav izgleda k rešitvi usmerjeni način dela preprost, se ga ni enostavno naučiti. Poudarjala je, da ljudje radi zamešajo preprosto in enostavno ter da je za preprostost potrebno veliko disciplinirane vaje. Tehnike je možno osvojiti precej hitro, nato pa se je potrebno naučiti umetnosti, kaj narediti in kdaj. Ta del je veliko zahtevnejši (Visser, 2004: 3).

Berg v supervizijo ni vključila le načel in tehnik k rešitvi usmerjene terapije, temveč jih je obogatila s številnimi inovacijami tako za delo z odraslimi (Berg in Szabo, 2005; glej strnjen pregled supervizijskega pristopa Insoo Kim Berg v Thomas, 2013: 59-75) kot tudi za supervizijo in mentorstvo na področju psihoterapije otrok in mladostnikov (Berg in dr., 2003; Berg in Kelly, 2000). Poučevala in pisala je o zelo različnih temah, kot so pravno organizacijski okvir in etika supervizije, skupno oziroma sodelovalno učenje, povratna informacija klientov in supervizantov, evalvacija in izobraževanje iz supervizije idr.

Rudes, Shilts in Berg (1997) so z analizo supervizij Insoo Kim Berg prispevali k uveljavitvi k rešitvi usmerjene supervizije, saj so potrdili nekaj načel, kot so ustvarjanje sodelovalnega odnosa ter osredotočanje na moči in vire namesto na napake in deficite. Hkrati so pokazali, da Berg uspeva zmanjšati hierarhičnost v odnosu z uporabo tehnik, kot so izmikanje, sodelovalni dialog, poudarjanje uspehov in izjem idr., tako da se je težišče premaknilo na supervizorjevo »spodbujevalno vlogo«. Potrdili so tudi njeno uspešnost v tem, da je s supervizanti soustvarjala nove opise terapij, ki so vodili k bolj uporabnim konceptom. Poglejmo si supervizijska načela, metode in tehnike, ki jih je razvila Berg, bolj podrobno.

2.1. Supevizijska načela Insoo Kim Berg

Berg je zelo spoštovala supervizijo kot obliko učenja, ki naj bi jo vsak terapevt negoval skozi vso profesionalno kariero, vendar je hkrati zavračala konvencionalni pristop, kjer supervizor zahteva terapevtovo poročilo o določeni seansi in med poročanjem popravlja terapevta v smislu, kaj bi moral narediti za boljši

2 V svoji kritiki na teorijo osredotočenih psihoterapevtskih pristopov se Barnes (1994, 2002ab) podobno kot Nemetschek (2011, 2012, 2016abc) sklicuje na ključno Ericksonovo terapevtsko načelo: »Vsak človek je enkraten. Zato moramo psihoterapijo prikrojiti enkratnosti posameznikovih potreb, ne pa ga skušati tlačiti v Prokrustovo posteljo hipotetičnih teorij o človeškem vedenju.« (Erickson, 1980) To načelo je sodobna psihoterapevtska znanost s pomočjo metanaliz utemeljila kot ključno ne glede na psihoterapevtski pristop (Duncan, Miller, Wampold in Hubble, 2010; Wampold in Imel, 2015).

izid, ob koncu takega teoretičnega in za supervizanta večkrat neprijetnega pogovora pa poskuša usmerjati bodoče supervizantovo delo s sugestijami in navodili. Namesto tega je v svojem načinu supervizije razvila naslednje ključne poudarke oziroma načela (glej tabelo 2):

- *»kaj se želiš naučiti in kaj potrebuješ od mene oziroma supervizije?«* je Berg vedno najprej vprašala za izhodišče pri oblikovanju supervizijskega dogovora;
- *sooblikovanje ciljev* je predstavljalo začetek vsakega supervizijskega ali terapevtskega srečanja (Berg in Miller, 2020; Možina in Rebolj, 2020: 353-4). Nikoli si ni domišljala, da bi lahko sama bolje vedela, kaj so specifična supervizantova pričakovanja in cilji, čeprav je predpostavljala, da supervizanti:
  - »želijo, da bi njihovo terapevtsko delo prispevalo k 'spremembi' v klientovem življenju;
  - se želijo naučiti veščin, ki bi jim pomagale doseči ta motivacijski cilj in predanost;
  - si želijo biti sprejeti in cenjeni s strani organizacije, v kateri so dejavni;
  - že imajo v določeni meri razvite veščine za reševanje problemov, naloga supervizije pa je, da dodajo še veščine za oblikovanje rešitev;
  - bodo do klientov spoštljivi, v kolikor bodo tudi sami čutili, da jih organizacija in nadrejeni spoštujejo.« (De Jong in Berg, 2012: 280)

  Pri sooblikovanju ciljev je upoštevala kriterije za dobro oblikovane cilje, ki so jih razvili v milwaškem timu (glej tabelo 1);

Tabela 1

Sedem značilnosti dobro oblikovanih ciljev supervizije (po Berg in Miller, 2020)

1) Cilji naj veliko pomenijo supervizantu: Cilj mora biti pomemben za supervizanta in supervizant mora čutiti, da mu bo doseženi cilj osebno koristil, npr. da bo uspešnejši pri delu s klientom, da bo pridobil večje število klientov idr.
2) Cilji naj bodo skromni: Take cilje supervizanti lahko dosežejo, s čimer se jim krepi zaupanje vase in pripravljenost za nadaljnje delo.
3) Cilji naj bodo konkretni, specifični in naj opisujejo vedenje: Ciljev, kot sta »delal bom bolj fokusirano« in »počutil sem bom bolj sproščeno«, ne prištevamo k »dobro oblikovanim«, saj so izraženi nenatančno, preveč megleno. Primeri bolje oblikovanih ciljev so »ko me bo klient spet zasul z raznimi temami, jih bom povzel in ga potem povprašal, na kateri od njih bi danes delala«, »ko bom začutil napetost v prsnem košu, bom naredil tri podaljšane izdihe in si predstavljal, kako vsak izdih odplavlja napetost« itn.
4) Cilji naj raje govore o tem, kar je, namesto o tem, česar ni: Cilji naj vsebujejo trdilne besede in opise dejavnosti o tem, kaj supervizant *bo* storil, namesto o tem, česar *ne* bo. Supervizanti si uspešen izid supervizije pogosto predstavljajo kot odsotnost problema. Ko takšne cilje ubesedijo, večinoma uporabljajo besede, kot so: ne, nikoli, ni, ne more, ne bi smel, noče, ne bo itd. Cilji, ki ne vsebujejo nikalnic in ki namesto o tem, česar ni, govorijo o tem, kar je, prispevajo k učinkovitejši superviziji.

5) Cilji naj raje opisujejo začetek kot konec poti: Starodavni rek, da se potovanje tisočih milj začne s prvim korakom, pomeni, da lahko cilj, pa naj bo še tako velik ali kompleksen, dosežemo, če se osredotočimo na to, kako bomo pot začeli, in ne na to, kako se bo morebiti iztekla.
6) Cilji naj bodo uresničljivi in dosegljivi v okviru supervizantovega dometa: Večina supervizantov že zelo hitro sprevidi, da so prvotno ciljali previsoko in so se pripravljeni dogovoriti o primernejši možnosti.
7) Uresničevanje ciljev pomeni »trdo delo«: Ko na začetku obravnave supervizor supervizantu pove, da bo pot do njegovega cilja zahtevala »trdo delo«, ga s tem zavaruje, da ne bi izgubil dostojanstva, če bi se primerilo, da se do želenega cilja ne bi mogel dokopati. V takem primeru bi neuspeh pomenil zgolj, da ga čaka še več trdega dela, in ne, da cilja ne more doseči. Podobno lahko supervizantov občutek dostojanstva krepita tudi tako, da razlog za njegove pretekle poraze pripišeta težavnosti klientovega problema.

- *sodelovalni namesto hierarhični odnos,* saj je bila kritična že do same besede »super-vizor«, ki je zanjo implicirala superiorno držo oziroma hierarhičen odnos med supervizorjem in supervizantom, namesto da bi bil poudarek na sodelovalnem odnosu, ki »vzgaja, mentorira, neguje in navdihuje« (De Jong in Berg, 2012: 280);
- *osredotočanje na supervizantove moči in vire* (Rudes, Shilts in Berg, 1997);
- *posrednost* je Berg prevzela od Miltona Ericksona in jo je uporabljala namerno. Z uporabo posrednih načinov namesto direktnih nasvetov je Berg s supervizanti na improvizacijski način soustvarjala kontekst spoštljive kolegialnosti in soodgovornosti ter vzdušje, v katerem je bilo možno izražanje različnih mnenj;
- *supervizor naj vpraša, preden kaj reče«,* je Berg razumela kot ključno supervizijsko vodilo, saj je bila prepričana, da imajo supervizanti dobre namene in so vedno v nečem kompetentni, tako da se tudi supervizor lahko od njih stalno uči in se izogiba temu, da bi razkazoval, koliko zna (prav tam: 60, 347);
- *supervizor naj vodi s korakom zaostanka*, tako da supervizant z oblikovanjem supervizijskih vprašanj prevzame odgovornost za svoje učenje (prav tam: 62);
- *»izomorfizem«* med k rešitvi usmerjeno terapijo s klienti in k rešitvi usmerjeno supervizijo, saj so bile temeljne predpostavke in osnovne tehnike enake. Izomorfizem pomeni, da s primerjavo kategorij z različnimi vsebinami, a podobno obliko, lahko najdemo dele in procese, ki se ujemajo. V takem primeru lahko paralelne strukture opišemo kot izomorfne in vsaka je izomorfna drugi. Ko v tem smislu sistem supervizije primerjamo s terapevtskim sistemom, se vlogi supervizorja in supervizanta ujemata z vlogami terapevta in klienta (White in Russell, 1997: 317). Hkrati je Bergovi izomorfizem tudi pomenil, da za dobro supervizijsko alianso ujemanje med terapevtovim modelom in supervizorjevim pristopom ni nujno (Thomas, 2013: 163);
- pojem *»paralelni oziroma vzporedni proces«* si je sposodila iz supervizijske literature, ko je poudarjala, kako supervizor služi supervizantu kot model (de Jong in dr., 2012). Pojem sta prva uvedla Ekstein in Wallerstein (1958), ko sta opozorila, da supervizant sodeluje s supervizorjem na podoben način, kot klient sodeluje s supervizantom. Zato je reflektiranje te podobnosti oziroma vzporednosti v supervizijskem procesu lahko dobro izhodišče za učenje, kako bo supervizant v prihodnje sodeloval s klientom v terapevtskem procesu (Morrissey in Tribe, 2001). Če na primer supervizor uporablja iskanje izjem, vprašanja z lestvicami in se osredotoča na prihodnost, bo te tehnike bolj samozavestno uporabljal tudi supervizant pri delu s klienti (Thomas, 2013: 238).

Med oblikami ji je bila še posebej pri srcu *supervizija v živo,* ko je bila neposredno prisotna na terapevtskih srečanjih svojih supervizantov ali ko jih je spremljala na hišnih obiskih (angl. shadowing therapists).

2.2. Supervizijske tehnike in vodila Insoo Kim Berg

Poleg tega, da je upoštevala načela k rešitvi usmerjene terapije in iz njih izpeljana supervizijska načela, je Berg razvila tudi naslednje supervizijske tehnike in vodila (Berg in dr., 2003; Thomas, 2013: 69-75) (glej tabelo 2):

- *poudarjanje uspehov in izjem*, na primer »povej mi o svojih uspešnih primerih«; »na kakšen način si bil uspešen v različnih primerih«; »kaj si delal v teh primerih« itn. Izjeme so lahko namerne ali naključne. Namerne so tiste, ki jih vpeljejo supervizanti in jih lahko podrobno opišejo. Pri naključnih izjemah supervizanti ne morejo opisati, kaj so k temu doprinesli, temveč imajo občutek, da »se je zgodilo«. V tem primeru supervizor lahko pomaga, da supervizant takšne naključne dogodke spremeni v bolj namerne;
- *uporaba »uspelo ti je!« (oziroma vprašanje čudeža)* je povezana s sooblikovanjem cilja, kako bo izgledalo, ko bo supervizantovo vprašanje rešeno. Supervizor lahko k temu pripomore z na primer: »Rad bi ti postavil malce nenavadno, drugačno vprašanje. Zato rabim tvojo sposobnost predstavljanja. Recimo, da odideš po današnjem pogovoru domov in greš zvečer spat. Medtem ko spiš, pa se v tebi, ne da bi vedel, nekaj premakne in zjutraj, ko se zbudiš, je tvoj problem oziroma vprašanje, zaradi katerega si se obrnil name, rešeno. Uspelo ti je, ne da bi za to zjutraj že vedel. Kaj je zjutraj ali čez dan prvi znak, da ti je uspelo, da je problem rešen? In kako se bo to na seansi s klientom pokazalo, da ti je uspelo? Po čem boš pri sebi, pri njem in v vajinem odnosu prepoznal, da je drugače? Kaj je prvi mali znak, da gredo stvari v želeno smer?«;
- *uporaba krožnih vprašanj,* na primer »kaj meniš, kaj bi o tem, kako si delal na seansi, rekel kolega, ki ga ceniš«, »po čem bi on prepoznal, da ti gre delo dobro od rok«, »po čem prepozna tvoja partnerka, ko prideš domov, da si imel dobro seanso s klientom« itn. Še posebej rada je Berg krožna vprašanja uporabljala z vidika klientov (glej spodaj);

- *uporaba lestvic,* na primer *lestvic za oceno napredka*, ki supervizantom pomagajo, da konkretneje reflektirajo, kaj jim je pri delu s klienti že uspelo in kakšni so še koraki, ki jih čakajo. Lestvice so še posebej koristne, ko supervizant razmišlja na črno/bel način in mu s tem pomagamo, da se zave odtenkov sive. Na primer: »Rekel si, da se pri delu s klientom na zadnjih nekaj seansah počutiš napet. Če si predstavljaš lestvico, kjer 10 predstavlja skrajno napetost, ki bi jo lahko doživel s tem klientom, in 0 popolno sproščenost, kako bi ocenil svojo napetost na zadnji seansi?« Če na primer supervizant poda oceno 7, supervizor nadaljuje. »Kako ti je uspelo, da si napetost zmanjšal na 7? Kaj bi ti pomagalo, da ostaneš na 7? Kako da nisi na 8? Kaj bi moral narediti, da bi šlo na 8? Kaj ti pomaga, da se ne dvigne na 8 ali višje? Kakšna bi bila razlika med 7 in 6 ali 5? Kaj bi ti pomagalo, da bi prišel na 6 ali 5?« itn. Lestvice se lahko uporabljajo tudi za oceno *motivacije* glede na različne cilje supervizije, *zaupanja* v odnosu med supervizorjem in supervizantom idr.;
- *uporabo pohval in spodbud* je Berg imela za najpreprostejši, najlažji in najkoristnejši način pričenjanja supervizijskega k rešitvi usmerjenega procesa. Njena metoda je vključevala neposredne in posredne pohvale ter spodbujanje supervizanta k samohvaljenju, npr. »Uau, kako ti je to uspelo? Kako to narediš?« povedano na občudujoč način, »Kaj bi moral narediti, da bi se še spomnil to uporabiti v prihodnosti?«, »Kaj si v sebi govoriš, da se opogumljaš, zbereš moči, se sprostiš, da potem nekaj narediš v želeno smer?« »Kako te spodbuja notranji glas, notranji dialog?« itn. Nemetschek (2016) priporoča, da so za spodbujanje najboljše kratke besede iz vsakdanjega jezika, npr. Uau! Super! Prima! Fajn! Krasno! V redu! Uspelo ti je! Zelo dobro! Bravo! Neverjetno! Perfektno! Sijajno! Pametno! To pa to! Ne mi rečt! Ja, kaj takega! A res!? Frajer! Noro! Fantastično! itn. Večinoma se notranje spodbude ne spreminjajo in se samohvaljenje v notranjem monologu izraža bolj s »TO je dobro« s poudarkom na TO, kot pa samo »dobro je«, na primer »To je dobra ideja!« »To pa je vztrajnost!« »To pa je prijetno presenečenje!« »To ti koristi!« Itn. Seveda mora biti hvaljenje odkritosrčno, avtentično, ne kar nekaj na pamet. Dobro je tudi upoštevati, kako supervizanti sami sebe pohvalijo in na kakšen tip pohvale se najbolj čustveno odzovejo. Glede na to, da smo v naši kulturi glede samohvaljenja (pre)skromni, je potrebno, da temu supervizor posveča namerno pozornost in vajo;
- *uporaba vprašanj o klientovem pogledu in povratnih informacijah* - poleg supervizantovega pogleda si je Berg vedno prizadevala upoštevati tudi perspektivo in povratno informacijo klientov: »Tok pogovora v k rešitvi usmerjeni superviziji se suče okoli spodbujanja supervizantov, da uzrejo kliente skozi njihove oči in ne skozi lastne […] Naloga supervizije je, da stalno uči supervizante prisluhniti

povratni informaciji klientov, kaj jim je v terapiji pomagalo« (prav tam: 11). Razvila je niz vprašanj, ki naj bi jih supervizorji postavljali supervizantom, na primer: »Za kateri del seanse bi klient rekel, da mu je najbolj koristil? Kaj so bili deli seanse, za katere bi klient rekel, da so zanj ustvarili spremembo? Kako bi odgovoril klient na vprašanje, kaj je bilo najbolj v pomoč njegovim otrokom in družini? Kaj predvidevaš, da bi klient najbolj cenil od tega, kar si delal? Kako boš odkril, kaj hoče klient? Še kaj? Kaj bi rekli klientovi otroci, da bi jim bilo najbolj v pomoč? Kaj bi klientov najboljši prijatelj (partner, mama itn.) rekel, da ta trenutek klient najbolj potrebuje? Kako boš vedel, da si slišal klientove ideje o tem, kako zagotoviti varnost njegovih otrok?« (Berg v Thomas, 2013: 69) V kolikor je izvajala supervizijo v živo, je vprašanja klientom postavljala neposredno;
- *uporaba tišine* v razredu velikosti 5 do 7 sekund, ko supervizant potrebuje čas za razmislek za odgovor na zahtevno vprašanje;
- *uporaba neodločnosti in izmikanja* (angl. hedging) je na primer:
  Supervizant: »Med seanso sem govoril, ker je klient molčal!«
  Berg: »Ok, torej je govorjenje en možen način. Na osnovi tega bi te morda lahko vprašala, 'kaj bi še lahko storil, ko bo klient naslednjič molčal?'«
  Berg ni dejansko vprašala, temveč je rekla, da »bi morda lahko vprašala«. Namesto direktnega vprašanja je na ta način povabila supervizanta, da se lahko sam odloči, ali bi razvil ideje, »kaj bi še lahko storil?«. To je v skladu s postmodernim pristopom, ki vključuje indirektno komuniciranje, supervizorjevo pozicijo nevednosti, neodločnost in izmikanje neposrednim intervencijam;
- *uporaba »namesto…«*, ko je Berg spodbujala k opisu rešitve in ne odsotnosti problema. Če na primer supervizant reče, da na naslednji seansi s klientom ne bi bil rad tako tesnoben in napet, supervizor vpraša: »Kaj bi želel čutiti namesto tesnobe in napetosti?«;
- *uporaba »kaj še?«*, ki supervizanta vabi k porajanju lastnih idej, na primer:
  »Supervizant: Na seansah s tem klientom veliko govorim, ker je zelo redkobeseden.
  Berg: V redu, torej je to, da govoriš, en možen način. Kakšen način bi bil še možen, ko se naslednjič srečata?« (Thomas, 2013: 314);
- *uporaba besed »razlika« ali »drugače«*, ki jih je Berg uporabljala pogosto in s čimer je poudarjala spremembo: »Kakšna bi bila razlika?« ali »Kako bi bilo to drugače zate?«;
- *uporaba »recimo…«*, ko na primer supervizor povabi supervizanta v prihodnost ali v preprosto reflektiranje: »Recimo, da bi klient na lestvici ocenil, da se je uporabnost tvojega dela z njim povečala za eno točko. Kaj je tisto, kar bi

klient ali klientka opazila, da si naredil drugače?« (De Jong in Berg, 2012: 281) »Recimo, da bi vse to, kar počneš, delovalo. Morda zveni nenavadno, vendar je na čudežen način delovalo in vse je že za tabo. Kaj bi naredil takrat, česar ne počneš zdaj?« (Berg v Thomas, 2013: 74);

- *uporaba »moral si imeti tehten razlog…«*, ko je Berg ponudila možnost utemeljenih razlogov, namesto da bi predpostavljala najslabše: »Lahko si mislim, da na ta problem nisem gledala s tvoje perspektive in zelo verjetno si imel tehten razlog… (kratka pavza), da znova nisi uspel oddati svojega poročila v roku. Morda nisem bila dovolj občutljiva za tvoje okoliščine. Ali mi lahko poveš, kaj so bili tehtni razlogi za to težavo? Sprašujem se, ali ti lahko kako pomagam?« Če supervizant nima 'tehtnega razloga', potem lahko supervizor predlaga, da pogovor zaključita z dogovorom, da se bosta kmalu ponovno srečala in da lahko do takrat supervizant o problemu razmisli. Če morda tisti trenutek ima kakšno idejo, kako rešiti problem, pa lahko supervizor nadaljuje s pogovorom, kjer se posvetita iskanju rešitve, ne da bi supervizantu vzbujal občutke krivde za problem. Cilj namreč je, da bo supervizant odgovoren za rešitve. Pomembno je, da supervizor ni sarkastičen ali ciničen, temveč da izraža pristno radovednost in iskrenost ter da prisluhne rešitvi, ki jo ponudi supervizant.« (Berg in Wheeler, 2006);
- *uporaba humorja,* pri čemer je ključnega pomena utilizacija specifičnega supervizantovega humorja, na primer »Kaj pravi navihanec v tebi, tvoj hudomušnež, klovn, kaj je tisto, kar potrebuješ, da bi naredil prvi korak v želeno smer?«;
- *uporaba »kaj ti je (bilo) v pomoč«* za stalno evalvacijo, npr. »Kaj ti je bilo v pomoč v dosedanjem delu pogovora/v današnji superviziji?« ali za vključevanje klientovega pogleda »Kaj bi klient rekel, da bi lahko naredil, da bi mu bil bolj v pomoč?«.

Tabela 2
Načela, vodila in tehnike, ki jih je Insoo Kim Berg razvila za terapevtsko oziroma supervizijsko delo (Berg in dr., 2003; Thomas, 2013: 69-75)

Supervizijska načela, vodila in tehnike Insoo Kim Berg
začetno vprašanje: »Kaj se želiš naučiti in kaj potrebuješ od mene oziroma supervizije?«
sooblikovanje ciljev
sodelovalni namesto hierarhični odnos
osredotočanje na supervizantove moči in vire
posrednost
supervizor naj vpraša, preden kaj reče
supervizor naj vodi s korakom zaostanka

Supervizijska načela, vodila in tehnike Insoo Kim Berg
izomorfizem in paralelni proces
poudarjanje uspehov in izjem
uporaba »uspelo ti je!« (vprašanje čudeža)
uporaba krožnih vprašanj
uporaba lestvic
uporaba pohval in spodbud
uporaba vprašanj o klientovem pogledu in povratnih informacijah
uporaba tišine
uporaba neodločnosti in izmikanja
uporaba »namesto…«
uporaba »kaj še?«
uporaba besed »razlika« ali »drugače«
uporaba »recimo…«
uporaba »moral si imeti tehten razlog«
uporaba humorja
uporaba »kaj ti je (bilo) v pomoč«

Vsa načela, vodila in tehnike Insoo Kim Berg lahko strnemo v njeno izjavo: »Supervizorjeva naloga je, da supervizantom omogoči, da zasijejo.« (Berg v Thomas, 2013: 59)

3. Raziskave o k rešitvi usmerjeni superviziji

Pregled raziskav o k rešitvi usmerjeni superviziji lahko strnemo v dve tabeli. V prvi so zbrane študije, ki utemeljujejo predpostavke o tej obliki supervizije, v drugi pa študije o njenih metodah in tehnikah (glej tabelo 4). Relativno malo je študij, objavljenih v recenziranih revijah, in veliko je kvalitativnih, ki jih je zaradi majhnih vzorcev težko posplošiti (na primer Briggs in Miller, 2008; Hsu in Sun, 2008; Hsu, 2009; Blundo, 2014; Medina in Beyebach, 2014ab; Stark in dr., 2015; Stark in Bruhn, 2014; Moro in dr., 2016, McGhee in Stark, 2018; vendar kljub vsemu obstaja nekaj solidnih študij.

Tabela 3
Predpostavke o k rešitvi usmerjeni superviziji, zbrane na podlagi pregleda objav (po Thomas, 2013: 7)

Zavezanost spodbujanju uspehov	Koob (2002), Lowe in Guy (2002), Presbury, Echterling in McKee (1999), Selekman in Todd (1995), Thomas (2012), Waskett (2006)

Razgrajevanje hierarhičnega odnosa med supervizorjem in supervizantom	Berg in dr. (2003), Cunanan in McCollum (2006), Thomas (1996), Wheeler, J. (2007), Wheeler in Greaves (2005), Hair in Fine (2012), Moro in dr. (2016)
Sprememba je neizogibna	Koob (2002), Thomas (1996), Wheeler, J. (2007)
Uporaba načina govora, ki izpostavlja domneve	Berg in dr. (2003), Berg in De Jong (2005), Presbury in dr.. (1999), Selekman in Todd (1995), Thomas (1996, 2012)
Radovednost	Berg in dr. (2003), Knight (2005), Rudes, Shilts in Berg (1997), Strong (2007), Thomas (2012)
Spoštovanje	Berg in dr. (2003), O'Connell in Jones (2001), Presbury in dr. (1999), Thomas (1996), Wetchler (1990), Wheeler, J. (2007), Wheeler in Greaves (2005)
Predpostavka, da je supervizant kompetenten, sposoben in/ali razpolaga z viri	Berg in dr. (2003), Briggs in Miller (2005), Cunanan in McCollum (2006), Lowe in Guy (2002), Marek in dr. (1994), Presbury in dr. (1999), Roffman (2007), Rudes in dr. (1997), Thomas (1996, 2000, 2012), Triantafillou (1997), Waskett (2006), Wetchler (1990), Wheeler, J. (2007), Wheeler in Greaves (2005)
Fokus bolj na supervizantovih ciljih/razvoju/samoučinkovitosti kot pa na klientovih problemih	Berg in dr. (2003), Barrera (2003), Briggs in Miller (2005), Koob (2002), Roffman (2007), Triantafillou (1997), Waskett (2006), Bechsgaard (2018)
Poudarjanje pomena poslušanja	Berg in dr. (2003); Rudes in dr. (1997), Waskett (2006)
Dobro oblikovanje ciljev in usmerjenost v prihodnost	Hsu (2009), Juhnke (1996), Lowe in Guy (2002), Marek in dr. (1994), Nash (1999), O'Connell in Jones (2001), Pichot in Dolan (2003), Presbury in dr. (1999), Selekman in Todd (1995), Thomas (1996), Waskett (2006), Wheeler in Greaves (2005)
Pripisovanje supervizantovih uspehov in izjem (vsaj delno) njegovemu delovanju/uspehom	Homrich (2005), Hsu (2007), Juhnke (1996), Knight (2005), Marek in dr. (1994), Nash (1999), O'Connell in Jones (2001), Presbury in dr. (1999), Thomas (1996), Triantafillou (1997), Waskett (2006), Wetchler (1990)

Tabela 4

Najpogostejše metode in tehnike k rešitvi usmerjene supervizije (po Thomas, 2014: 8).

Poudarjanje supervizantovih uspehov	Koob (2002), Lowe in Guy (2002), Presbury in dr. (1999), Selekman in Todd (1995), Thomas (2012), Waskett (2006)
Uporaba načina govora, ki izpostavlja domneve	Koob (2002), Lowe in Guy (2002), Presbury in dr. (1999), Selekman in Todd (1995), Thomas (2012), Waskett (2006)
Fokus je bolj na supervizantovih ciljih (razvoju) kot pa na klientovih problemih	Berg in dr. (2003), Briggs in Miller (2005), Koob (2002), Roffman (2007), Triantafillou (1997), Waskett (2006), Wheeler, J. (2007)
Spodbujanje oblikovanja ciljev in ohranjanje usmerjenosti v prihodnost	Hsu (2009), Juhnke (1996), Lowe in Guy (2002), Marek in dr. (1994), Nash (1999), O'Connell in Jones (2001), Pichot in Dolan (2003), Presbury in dr. (1999), Selekman in Todd (1995), Thomas (1996), Waskett (2006), Wheeler in Greaves (2005)

Raziskovanje supervizantovih uspehov in izjem, vključno z vprašanji, ki osvetljujejo supervizantovo delovanje/uspehe	Homrich (2005), Hsu (2007), Juhnke (1996), Knight (2005), Marek in dr. (1994), Nash (1999), O'Connell in Jones (2001), Presbury in dr. (1999), Thomas (1996), Triantafillou (1997), Waskett (2006), Wetchler (1990), Wheeler, J. (2007)
Vprašanja z lestvicami	Berg in dr. (2003), Briggs in Miller (2005), Homrich (2005), Hsu (2009), Juhnke (1996), Koob (2002), Marek in dr. (1994), O'Connell in Jones (2001), Pichot in Dolan (2003), Thomas (1996, 2012), Trenhaile (2005), Triantafillou (1997), Waskett (2006), Wheeler, J. (2007), Wheeler in Greaves (2005)
Uporaba pohval in spodbud	Berg in De Jong (2005), Hsu (2009), Norman (2003), Waskett (2006), Wetchler (1990), Wheeler, J. (2007)
Vprašanje čudeža	Berg (2005), Knight (2005), Koob (2002), O'Connell in Jones (2001), Thomas (1996), Triantafillou (1997), Wheeler, J. (2007), Blundo (2014)
Vprašanja, ki osvetljujejo medosebne odnose	Berg (2005), Berg in dr. (2003), Berg in De Jong (2005, 1996); Homrich (2005), Nash (1999), Thomas (2012)

Triantafillou (1997) je na podlagi ugotovitve, da je dve tretjini supervizij v ustanovah za duševno zdravje potekalo na administrativen način, ki se je osredotočal predvsem na pomagajočega in zanemarjal na klienta osredotočen pristop, predlagal k rešitvi usmerjen model s štirimi koraki: (1) vzpostavljanje vzdušja kompetentnosti, kjer se pozornost ne usmerja na supervizantove napake, temveč na njegove moči, vire in uspehe; (2) supervizor in supervizant dajeta prednost klientovi konceptualizaciji in izkušnjam pred lastnimi strokovnimi pogledi; (3) supervizor daje jasne povratne informacije, vključno s pohvalami, se osredotoča na supervizantove cilje in na refleksijo supervizijskih seans ter (4) follow-up srečanja s pomočjo sistema EARS (elicit, amplify, reinforce, and start again; vzbudi, povečaj, okrepi in začni znova) (De Jong in Berg, 2012). K rešitvi usmerjen pristop je v primerjavi z administrativno vodeno supervizijo vodil k večjemu zadovoljstvu supervizantov z delom, boljšim izidom klientov, manjši porabi psihofarmakov in manjšemu številu kriz klientov.

Koob (2002) je izhajal iz hipotez k rešitvi usmerjene supervizije in s proučevanjem petinpetdesetih supervizijskih diad ugotovil pozitivne korelacije med osredotočanjem na supervizantove uspehe in njihovo samoučinkovitostjo. »Samoučinkovitost« je definirana kot »prepričanje v lastno sposobnost opravljanja določenih nalog« (Lehrman-Waterman in Ladany, 2001: 169) in predstavlja pomemben dejavnik izida v splošnem raziskovanju supervizije. Izsledki raziskav, tudi tistih o k rešitvi usmerjeni superviziji, kažejo, da ima supervizija pozitiven vpliv na samoučinkovitost supervizantov (Wheeler in Richards, 2007).

Wei-Su Hsu in sodelavci (Hsu, 2007, 2009; Hsu in Tsai, 2008, 2011) so z raziskovanjem izkušenj šolskih svetovalcev veliko pripomogli k razvoju k rešitvi usmerjene supervizije. Vse njihove študije so kvalitativne na majhnih vzorcih.

Pokazali so na pomen dobro oblikovanih ciljev, povratnih informacij ter poudarjanja izjem in uspehov v k rešitvi usmerjenem supervizijskem procesu. Bolj kot kdorkoli na svetu so Hsu in sodelavci razvili skrbno pripravo in analizo transkriptov supervizijskih srečanj ter izkušenj supervizantov za razvoj modela. Tako jim je uspelo doseči tudi priznanje k rešitvi usmerjenega pristopa na nacionalni ravni na Tajvanu.

Cigrand, Wood in Duys (2014) so v raziskavi, v katero je bilo vključenih 74 šolskih svetovalcev iz različnih predelov ZDA, ugotovili, da uporabljajo k rešitvi usmerjene principe in tehnike supervizije, ki pozitivno učinkujejo na supervizijski odnos ter povečujejo samorefleksijo in učinkovitost supervizantov.

Medina in Beyebach (2014b) sta v svojo kvalitativno študijo o učinkih izobraževanja (v obsegu 30 ur) in supervizije (prav tako v obsegu 30 ur) k rešitvi usmerjenega modela vključila 120 strokovnjakov, ki se na otoku Tenerife ukvarjajo z zaščito otrok. Izsledila sta naslednje spremembe: (a) v neposrednih interakcijah z družinami so začeli delati manj paternalistično in bolj sodelovalno, se bolj usmerjali v družinske vire in v skupaj s klienti soustvarjene cilje; (b) v delovnih timih se je izboljšalo tako razpoloženje kot tudi vzdušje, razvile so se pristnejše čustvene vezi ter bolj horizontalni in transdisciplinarni odnosi, in (c) v interakcijah z drugimi strokovnjaki iz širših mrež pomoči se je pokazala boljša koordinacija in osredotočanje na moči in cilje uporabnikov. Ti rezultati (ob tem še večja učinkovitost timov, v družinah je prihajalo do več in zgodnejših znakov napredka, intervencije so postale krajše, število kroničnih primerov se je zmanjšalo in z obravnavo je uspešno zaključilo več primerov) se skladajo z izsledki kvantitativnih študij o koristih uvajanja k rešitvi usmerjene prakse (ki je vključevala tudi k rešitvi usmerjeno supervizijo) v sisteme za zaščito otrok, (Christensen, Todahl in Barrett, 1999; Antle in dr., 2008; Antle, Barbee in van Zyl, 2008). Ob tem Medina in Beyebach poudarjata, da do teh dobrih rezultatov verjetno ni prišlo samo zaradi k rešitvi usmerjenega pristopa, temveč tudi zaradi skupnih dejavnikov, ki so se aktivirali v času izobraževalnega in supervizijskega procesa, na primer zaradi samorefleksije terapevtov, ki jo je spodbudila supervizija, in zaradi pristnejših čustvenih odnosov v timih. Vendar pa zaključujeta, da, kljub učinkom skupnih dejavnikov, izsledki, ki sta jih dobila v svoji študiji o prepričanjih strokovnjakov in izgorevanju (Medina in Beyebach, 2014a), kažejo na to, da je usmerjenost na rešitve pomembno prispevala k razliki. Zgolj sodelovanje v izobraževanju in superviziji namreč ni zadoščalo. Le tisti supervizanti, ki so svoja prepričanja in prakso spremenili v usmerjenost k rešitvam, so izboljšali svoje samouresničevanje in zmanjšali pregorevanje. Pozitiven učinek k rešitvi usmerjene supervizije na pregorevanje supervizantov je v svoji kvalitativni študiji potrdila tudi Philage (2021).

Ker je glavni poudarek k rešitvi usmerjene supervizije na sodelovanju med supervizorjem in supervizantom, se tudi v raziskavah kaže težnja, da se daje velik pomen ocenam supervizantov o procesu, vsebini, uspešnosti in pomanjkljivostih supervizije. Tako je Corcoran (v Thomas, 2013: 173) raziskovala vlogo refleksije v razvoju supervizantov, ki so sodelovali v dveh vrstah supervizije – reflektirajočem timu (Andersen, 1987) in k rešitvi usmerjeni superviziji. Kombinacija se je pokazala kot učinkovita, kar je v skladu s supervizijsko prakso, kjer večina supervizorjev uporablja različne perspektive in integrira različne pristope. Tako tudi velja, da se k rešitvi usmerjena supervizija lahko učinkovito kombinira z drugimi supervizijskimi modeli, na primer z na sposobnosti usmerjeno supervizijo (ang. strength-based supervision; Saleebey, 1992; Rapp, 1998; Edwards in Chen, 1999; Smith, 2006; Roffman, 2007), supervizijo, ki temelji na socialnem konstrukcionizmu (Burr, 1995; Neimeyer, 1998; Hair in Fine, 2012; Bechsgaard, 2018) in postmodernizmu (Shurts, 2015), narativno supervizijo (Kahn in Monk, 2017; Neuger, 2015), reflektirajočim timom (Corcoran, 2001; Norman, 2003) in supervizijo za delo v peskovniku (Stark, Frels in Garza, 2011; Stark in dr., 2015).

Raziskave Cunanana (2003), Cunanana in McColluma (2006) ter Starka in Bruhna (2014) so pokazale na izomorfne povezave med k rešitvi usmerjeno terapijo in k rešitvi usmerjeno supervizijo (na primer pomen neekspertne vloge supervizorja, fokus na supervizantovih kompetencah in močeh in modeliranje/demonstriranje k rešitvi usmerjenega pristopa). Hkrati so se pokazala ujemanja z dejavniki, ki niso specifični za k rešitvi usmerjeno supervizijo, saj je večina raziskav o superviziji pokazala pozitivne korelacije med uspešnostjo supervizije in manjšo hierarhičnostjo (»neekspertnostjo«), spodbujanjem supervizantovih moči in kompetentnosti ter supervizorjevim modeliranjem. Pomembna je tudi ugotovitev, da k rešitvi usmerjena supervizija terapevtov, ki so se učili k rešitvi usmerjene terapije, ni spodbujala čistunstva oziroma pravovernosti v načinu razmišljanja in prakse: »Čeprav so didaktično poenostavljene okoliščine v času izobraževanja terapevtom pomagale pri učenju k rešitvi usmerjene terapije, to ni pomenilo, da bi jo morali, potem ko so se je naučili, kot terapevti v svoji praksi uporabljati v čisti obliki« (Cunanan in McCollum, 2003: 63). Iz tega je možno sklepati, da lahko k rešitvi usmerjena supervizija pomaga k širšem razvoju terapevtov, ne le k urjenju k rešitvi usmerjenih terapevtskih veščin.

De Jong in Cronkright (2011) sta opravila raziskavo o usposabljanju k rešitvi usmerjenega modela študentov socialnega dela. Z upoštevanjem povratne informacije študentov so izboljšali rezultate usposabljanja. Med drugim sta avtorja prišla do dveh pomembnih ugotovitev. Prvo sta poimenovala »spoznavati pomeni delovati«. Prakticiranje z igro vlog v prisotnosti supervizorja se je pokazalo kot najučinkovitejše za učenje metode, še posebno če so bili supervizanti deležni

konstruktivne povratne informacije. Druga pa je bila, da so se veliko naučili tudi študenti v vlogi opazovalcev.

Thomas in Shappee (v Thomas, 2013: 174) sta v svoji raziskavi dvajsetim supervizantom, ki so v okviru usposabljanja imeli k rešitvi usmerjeno supervizijo, postavila dve ključni vprašanji. Prvo je bilo, kaj jim je bilo v pomoč v stilu, vedenju in drži supervizorja. V odgovorih so se izluščile štiri teme: pomembnost supervizorja kot osebe, kolegialnost, fokus na terapevtovih močeh in usmerjenost k rešitvam. Drugo je bilo, ali in če da, kako izkušnje iz supervizije vplivajo na način njihovega dela s klienti. Ponovno so se pokazale štiri teme: sodelovanje in občutljivost (za konstruktivne možnosti), stalna evalvacija, fokus na ciljih in fokus na klientovih kompetencah. Posebej velja podčrtati, da so izkušnjo usmerjenosti na sposobnosti in kompetence, ki so je bili sami deležni v superviziji, prenesli v svojo klinično prakso s klienti.

Wheeler in Greaves (2005) sta opisala svojo izkušnjo, kjer je bil prvi v vlogi supervizorja in drugi supervizant. Ključne pozitivne značilnosti so bile, da se je Wheeler prilagodil Greavesovemu učnemu stilu (kot tudi stilom vseh drugih svojih supervizantov), se občutljivo in toplo odzival na Greavesovo začetno negotovost, se stalno prilagajal njegovim ciljem, ga spodbujal k refleksiji, v kateri je vedno znova potrjeval predpostavko o Greavesovi kompetentnosti, s čimer je zmanjševal njegovo anksioznost.

Še vedno drži, kar je Thomas (2013: 168) poudaril v svojem povzetku raziskav, da je namreč na podlagi relativno omejenega števila kvalitetnih raziskav o k rešitvi usmerjeni superviziji možno izluščiti dva splošna zaključka in eno predpostavko. Prvi zaključek je, da se k rešitvi usmerjena supervizija pomembno razlikuje od nekaterih oblik tradicionalne supervizije. Na primer psihodinamski in razvojni pristop poudarjata odnosno dinamiko, kot je paralelni proces (Koltz in dr., 2012), klientov razvoj (Hess, 1980), razreševanje terapevtovih osebnih problemov (vključno z osebno terapijo) (Schröder in Davis 2004; Wheeler, 2007) ter konfliktov med supervizorjem in supervizantom (Korinek in Kimball, 2003; Nelson in Friedler, 2001). Medtem pa raziskovanje k rešitvi usmerjene supervizije naslavlja predvsem kompetentnost (Triantafillou, 1997), oblikovanje ciljev in povratne informacije (Hsu, 2009; Triantafillou, 1997), razgrajevanje hierarhije (Thomas in Shappee v Thomas, 2013) ter razvoj veščin (Cunanan in McCollum, 2006). Težišče je na kompetentnosti in rešitvah, medtem ko razvojno edukativni modeli praktično ne igrajo vloge (De Jong in Cronkright, 2011). Za doseganje sprememb je ključnega pomena razvijanje veščin, kar pomeni, da se bodoča dejanja in razlage lahko spremenijo na podlagi izkušenj in da uvid ni nujen pogoj za spremembo (De Jong in Cronkright, 2011; Thomas in Shappee v Thomas, 2013). Odprtost, sodelovanje in radovednost so v k rešitvi usmerjeni superviziji

pomembnejše od teorije konflikta vlog ali teorij o terapevtovem razvoju (Rudes in dr., 1997). Te razlike v raziskovalnih poudarkih in izidih govorijo v prid ugotovitvi, da je k rešitvi usmerjena supervizija kvalitativno različna od večine tradicionalnih oblik.

Drugi zaključek je, da k rešitvi usmerjena supervizija pomembno vpliva na terapevtovo samoučinkovitost. Raziskave Kooba (2002), Hsuja (2007), Hsuja in Suna (2008) ter Hsuja and Tsaija (2008) poročajo o povečani samoučinkovitosti v povezavi s ključnimi dejavniki k rešitvi usmerjene supervizije. Ker pa je število raziskav zelo majhno, bodo potrebne še dodatne študije.

Predpostavka pa je, da ima k rešitvi usmerjena supervizija pozitiven učinek na izide klientov. Triantafilloujeva (1997) študija je verodostojna, ker je bila skrbno načrtovana in je bil njen namen oceniti izide klientov, vendar pa je tudi edina nadzorovana študija, ki so jo opravili s tem namenom. Trenhaile (2005) ter Hsu in Tsai (2008) tudi poročata o pozitivnem vplivu na izide klientov, vendar zgolj na anekdotski način. Ker pa je nasploh zelo malo študij, ki raziskujejo povezanost med supervizijo in izidi klientov pri uporabi različnih modelov, so ti, čeprav skromni izsledki o k rešitvi usmerjeni superviziji, lahko spodbuda za nadaljnje raziskave in vzbujajo upanje za k rešitvi usmerjene raziskovalce, supervizorje in terapevte.

4. Vodila za (k rešitvi usmerjene) supervizorje na podlagi raziskav o superviziji

Thomas (2013: 175-6) je na podlagi pregleda splošnih raziskav o superviziji kot tudi specifičnih o k rešitvi usmerjeni superviziji povzel naslednja vodila za supervizorje, ki niso omejena samo na izvajanje k rešitvi usmerjene supervizije, temveč so lahko v pomoč vsem supervizorjem ne glede na pripadnost določenemu psihoterapevtskemu pristopu (glej tabelo 3):

1. *Neguj supervizijski delovni odnos oziroma alianso*, saj je to ključni dejavnik učinkovite supervizije. Za negovanje odnosa sta potrebni podpora in empatija, mentorska vloga pa ima prednost pred učiteljsko, kovčing in administrativno vlogo. Razgrajevanje hierarhičnega odnosa lahko pripomore k aliansi in zavzemanje neekspertne drže spodbuja sodelovanje.
2. *Poskrbi za varnost*, ki olajšuje odprto komuniciranje in primerno samorazkrivanje. Upoštevaj, da je večina supervizantov v prvi fazi supervizije anksiozna in da bodo zadrževali informacije, dokler se ne bodo počutili dovolj varne.
3. *Predpostavljaj, da so supervizanti kompetentni in evalviraj kompetence*. Vsakdo ima omejitve, vendar se z izražanjem zaupanja v supervizantove sposobnosti in dobre namene, z aktivnim oblikovanjem ciljev in evalvacijo napredka

predpostavka o kompetentnosti postopno vse bolj uresničuje.

4. *Posreduj jasno in odkrito povratno informacijo*. Bodi specifičen in, kadar je le mogoče, komentiraj supervizantovo dejansko delo oziroma prakticiranje. Tudi teorija je pomembna, vendar ima povratna informacija na podlagi neposrednega opazovanja supervizantovega dela prednost.
5. *Dobro oblikuj cilje in ocenjuj napredek*. Cilji in odkrito povratno informiranje so nedvomno povezani s pozitivno alianso in supervizantovim napredkom.
6. *Osredotočaj se na moči in uspehe*, vendar ne zanemarjaj poštene ocene slabosti, saj je za supervizanta pomembno oboje. Supervizanti cenijo tako pohvalo kot tudi pomoč pri svojih dilemah, primanjkljajih in napakah. Razmerje med pozitivnimi in kritičnimi komentarji mora biti v prid prvim, vendar učinkovitejši supervizorji dobro uravnavajo oboje.
7. *Supervizijo prilagodi supervizantu* glede na njegove potrebe in glede na različne faze supervizijskega procesa.
8. *Uporabljaj različne načine supervizije*, na primer različne tehnike, diskusije, poučevanje, branje literature, modeliranje, igro vlog, analizo video in avdio posnetkov in prikaze primerov. Na podlagi povratne informacije supervizantov prilagajaj te načine njihovim učnim stilom in ciljem.
9. *Prosi za povratno informacijo supervizantov in odgovarjaj nanjo*. Sodelovanje pomeni nekaj ustvariti skupaj, kar je koristno za vse udeležene. Občutek varnosti se povečuje, v kolikor supervizor povratne informacije supervizantov pohvali, ceni in upošteva.
10. *Izražaj spoštovanje* tako do supervizantov kot tudi do klientov.
11. *Zavedaj se, da uspešna supervizija ni odvisna od ujemanja med kliničnimi in supervizijskimi pristopi*. Rigidnost slabi odnos, tako da je vztrajanje na izvajanju supervizorjevega terapevtskega modela ali pristopa slabše od prožnega odzivanja na supervizantove osebne učne cilje.
12. *V supervizijo namerno in vztrajno vključuj poglede in glasove klientov.* To se lahko doseže na različne načine, vendar mora biti povezovanje supervizije z učinkom na kliente in z izidom terapije osnovni fokus supervizije. Če supervizija terapevtom in klientom ne koristi, morajo supervizorji poiskati dodatne oblike povratne informacije.
13. *Spomni se, da do razumevanja pogosto pride*, *potem ko smo nekaj naredili*, kot je to poudaril Heinz von Foerster (1984; 308): »Če hočeš videti, se uči, kako ravnati.«

Tabela 3

Vodila za k rešitvi usmerjene supervizorje na podlagi raziskav o superviziji (Thomas, 2013: 175-176)

Vodila za k rešitvi usmerjene supervizorje
Prosi za povratno informacijo supervizantov in odgovarjaj nanjo.
Predpostavljaj, da so supervizanti kompetentni in evalviraj kompetence.
Neguj supervizorski delovni odnos oziroma alianso.
Posreduj jasno in odkrito povratno informacijo.
Dobro oblikuj cilje in ocenjuj napredek.
Osredotočaj se na moči in uspehe.
Poskrbi za varnost.
Izražaj spoštovanje.
Supervizijo prilagodi supervizantu.
Uporabljaj različne načine supervizije.
Zavedaj se, da uspešna supervizija ni odvisna
od ujemanja med kliničnimi in supervizijskimi pristopi.
V supervizijo namerno in vztrajno vključuj poglede in glasove klientov.
Spomni se, da do razumevanja pogosto pride, potem ko smo nekaj naredili.

Kar v naštetih vodilih pade v oči, je da igrajo tudi v superviziji, podobno kot v terapiji, ključno vlogo t.i. »skupni dejavniki« (to so predvsem supervizantovi in supervizorjevi dejavniki ter supervizijski delovni odnos) (Watkins, 2020) in da je smiselna integracija različnih modelov. Sprenkle (1999) tako poziva, da je dozorel čas za raziskovanje tistih vidikov supervizije, ki presegajo različne modele. Glede na to, da se je v raziskovanju psihoterapije zelo uveljavilo raziskovanje skupnih dejavnikov, ki ključno prispevajo k izidu psihoterapevtskih obravnav ne glede na terapevtski pristop oziroma šolo (Možina, 2020, 2021bc; Verbnik in Možina, 2021), lahko sklepamo, da bi tudi raziskovanje skupnih dejavnikov supervizije, ki presegajo posamezne teoretične modele (npr. klinični na psihoterapevtskih teorijah utemeljeni modeli, razvojni modeli, procesni modeli, modeli družbenih vlog idr.) (Bernard in Goodyear, 2009), lahko prispevalo k razvoju takih oblik supervizije, ki bodo povečale dobre učinke na kliente.

5. Sklep o prihodnosti raziskovanja k rešitvi usmerjene supervizije in supervizije nasploh

Kakšno raziskovanje k rešitvi usmerjene supervizije in supervizije nasploh se obeta v prihodnosti? Ker k rešitvi usmerjen pristop postavlja v ospredje, »kar deluje« za posameznika, predvidevam, da bodo v metodološkem smislu še naprej

prevladovale študije primerov in kvalitativne raziskave na majhnih vzorcih. Glede vsebine raziskovanja pa ostaja glavni izziv, ne le za k rešitvi usmerjeno supervizijo, temveč za supervizijo nasploh, kakšen je njen učinek na izide klientov, saj se že zadnjih pet desetletij kljub razraščanju teorij in novih supervizijskih modelov učinkovitost psihoterapije ne izboljšuje (glej npr. Wampold in Brown, 2005; Kraus in dr., 2011; Baldwin in Imel, 2013; Lambert, 2013). Na ta izziv opozarjajo najbolj znani raziskovalci supervizije (na primer Lambert in Arnold, 1987; Ellis in Ladany, 1997; Wampold in Halloway, 1997; Freitas, 2002; Trenhaile, 2005; Worthen in Lambert, 2007; Reese in dr., 2009; Milne in dr., 2011; Watkins, 2011; Ladany, Mori in Mehr, 2013; Reiser in Milne, 2014; Watkins in Milne, 2014; Rousmaniere in dr., 2016, 2017; Whipple in dr., 2020).

Glede na sodobne kriterije psihoterapevtske znanosti dandanes ne zadošča več, da zagovarjamo določen supervizijski model zgolj na podlagi naše pripadnosti določenemu psihoterapevtskemu pristopu ali da razvijamo nove hevristične modele, temveč je potrebno stalno preverjati, ali in koliko prispevajo k boljšim izidom klientov. Zato je nujno, da bodo raziskave o k rešitvi usmerjeni superviziji v večji meri vključevale evalvacijo učinkov na kliente, kot je to storil Triantafillou (1997).

Kljub vse večjemu številu supervizijskih modelov (glej razprave o tem v Campbell, 2000; Storm in dr., 2001; Kaufman in Schwartz, 2003; Kotnik, 2012; Hill in Knox, 2013; Inman in dr., 2014; Scaturo in Watkins, 2014; Rožič, 2015; Basa, 2017; Žvelc, 2015, 2017), ki so tako »raznoliki, kot so mnogoteri zagovorniki različnih modelov« (Berger in Bucholz, 1993: 87), ni dokazov, da bi bil kakšen izmed njih na splošno učinkovitejši od ostalih. Če pogledamo v preteklost, je že Ekstein (1964) predlagal, da ima supervizija elemente, ki sežejo preko meja obstoječih teorij in je med njimi izbral tri ključne – poučevanje, administracijo in klinično delo. Goodyear in Bradley (1983) sta raziskala podobnosti in razlike med petimi najpomembnejšimi teorijami supervizije tistega časa (racionalno emotivna, vedenjska, na klienta usmerjena, razvojna in psihoanalitična). Prepričana sta bila, da bi raziskovanje supervizije z različnih perspektiv lahko razkrilo skupne dejavnike teh modelov. Potem kot sta opravila pregled, sta bila »presenečena, kako so supervizijske tehnike supervizorjev podobne, ne glede na teorijo, ki jo zagovarjajo« (str. 63). Goodyear in Robyak (1982) sta proučevala razlike med neizkušenimi in izkušenimi supervizorji ter ugotovila, da imajo izkušeni veliko več skupnega, medtem ko so neizkušeni v večji meri sledili posameznim teorijam supervizije. Pokazalo se je torej, da so z izkušnjami supervizorji bili vse manj zvesti oziroma pripadni določeni teoriji in vse bolj naklonjeni skupnim dejavnikom v superviziji.

Morda se tako dogaja tudi k rešitvi usmerjenim supervizorjem, saj so študije pokazale, da so lahko v pomoč tudi terapevtom, ki so šolani v drugih pristopih (Thomas, 1994; Knight, 2004; Briggs in Miller, 2005;), Pozivi in raziskave za identifikacijo skupnih in transteoretičnih dejavnikov v superviziji se tako nizajo do danes (glej npr. Ellis, Dell in Good, 1988; White in Russell, 1995; Sprenkle, 1999; Storm in dr., 2001; Lampropoulos, 2002; Grawe, 2005; Morgan in Sprenkle, 2007; Aten, Sprain in Gillespie, 2008; Watkins in Scaturo, 2013; Watkins, Budge in Callahan, 2015; Karam, 2016; Crunk in Barden, 2017; Watkins, 1996, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018ab, 2019, 2020) v upanju, da bi lahko na tej osnovi s supervizijo v večji meri kot doslej izboljšali izide klientov.

Literatura

Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process, 26*, 415–428.

Antle, B. F., Barbee, A. P., Christensen, D. N. in Martin, M. (2008). Solution-based casework in child welfare: Preliminary evaluation research. *Journal of Public Child Welfare, 2*, 197–227.

Antle, B. F., Barbee, A. P. in van Zyl, M. A. (2008). A comprehensive model for child welfare training evaluation. *Child and Youth Services Review, 30*, 1063–1080.

Aten, J. D., Strain, J. D. in Gillespie, R. E. (2008). A transtheoretical model of clinical supervision. *Training and Education in Professional Psychology, 2*, 1–9.

Baldwin, S. A. in Imel, Z. E. (2013). Therapist Effects: Findings and Methods. V Lambert, M. J. (ur.). *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (6. izd., str. 258-297). Hoboken: Wiley.

Barlow, A. in Banks, A. P. (2014). Using emotional intelligence in coaching high-performance athletes: A randomised controlled trial. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 7*(2), 132–139.

Barrera, I. (2003). *The impact of solution-focused supervision on social workers.* Long Beach: California State University.

Barkham, M. in Margison, F. (2007). Practice-based Evidence as a Complement to Evidence-based Practice: From Dichotomy to Chiasmus. V Freeman, C. in Power, M. (2007). H*andbook of evidence-based psychotherapies* (str. 443-476). *A Guide for Research and Practice.* Chicester: John Wiley & Sons.

Barnes, G. (1994). Psychotherapy of Psychotherapy. V Barnes, G.. *Justice, Love and Wisdom: Linking Psychotherapy to Second-Order Cybernetics* (str. 130-144). Zagreb: Medicinska naklada.

Barnes, G. (2002a). Hypnosis as condition for psychotherapy. *Hypnos, XXIX*(4), 149-163.

Barnes, G. (2002b). *Psychopathology of Psychotherapy: A Cybernetic Study of Theory.* Doctoral dissertation. Melbourne, Victoria: School of Social Science and Planning.

Basa, V. (2017). Models of supervision in therapy, brief defining features. *European Journal of Counselling Theory, Research and Practice, 1*(4), 1-5.

Bechsgaard, A. M. (2018). *How does solution-focused supervision respond to the needs of experienced counsellors for clinical supervision?* Master thesis. Christchurch, NZ: University of Canterbury.

Belous, C. K. in Moore, D. (2015). Clinician directed, solution-focused supervision. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/284923051_Clinician_directed_solution-focused_supervision

Berg, I. K. (1994). *Family-based services: A solution-focused approach*. New York: Norton.

Berg, I. K. (2005). The state of miracles in relationships. *Journal of Family Psychotherapy, 16* (1/2), 115–118.

Berg, I. K., Braus, S., Cole, J., Scieszinski, P. in Surowiec, S. (2003). Supevision and mentoring in child welfare services. NEW Partnership for Children and Families. Dostopno na: https://library.childwelfare.gov/cwig/ws/library/docs/gateway/Blob/49381.pdf?w=+NATIVE%28%27an%3D%27%27cd-42254%27%27%27%29&upp=0&rpp=10&r=1&m=1

Berg, I. K. in De Jong, P. (2005). Engagement through complimenting. *Journal of Family Psychotherapy, 16*, 51–56.

Berg, I. K. in Kelly, S. (2000). *Building solutions in child protective services.* New York: Norton.

Berg, I. K. in Miller, S. D. (2020). *K rešitvi usmerjena psihoterapija: Kako pomagati zasvojenim z alkoholom.* Ljubljana: UMco in Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani.

Berg, I. K. in Reuss, N. (1998). *Solutions step by step: A substance abuse treatment manual*. New York: Norton.

Berg, I. K. in Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. New York: Norton.

Berg, I. K. in Szabo, P. (2005). *Brief coaching for lasting solutions.* New York: Norton.

Berg, I. K. in Wheeler, J. (2006). Riding the underground railroad. *Solution News , 2*(3), 3–6.

Berger, S. S. in Buchholz, E. S. (1993). On becoming a supervisee: Preparation for learning in a supervisory relationship. *Psychotherapy, 30*, 86–92.

Bernard, J. M. in Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. izd.). Upper Saddle River: Pearson.

Bidwell, D. R. (2000). Hope and possibility: The theology of culture inherent to solution-focused brief therapy. *American Journal of Pastoral Counseling, 3*(1), 3–21.

Bidwell, D. R. (2007). Miraculous knowing: Epistemology and solution-focused therapy. V T. S. Nelson in F. N. Thomas (ur.), *Handbook of solution-focused brief therapy: Clinical applications* (str. 65–87). New York: Haworth.

Bidwell, D. R. (2013). Integrating Spirit: Solution-Focused Supervision for Pastoral Counseling. V F. N. Thomas, *Solution-Focused Supervision: A Resource-Oriented Approach to Developing Clinical Expertise* (str. 178-187). New York: Springer.

Blundo, R. (2014). Group supervision in Child Protective Service: Utilising the miracle question. *Journal of Solution Focused Practices, 1*(1), 46-59. Dostopno na: https://digitalscholarship.unlv.edu/journalsfp/vol1/iss1/6

Braunstein, K. in Grant, A. M. (2016). Approaching solutions or avoiding problems? The differential effects of approach and avoidance goals with solution-focused and problem- focused coaching questions. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 9*(2), 93-109.

Briggs, J. R. in Miller, G. (2005). Success enhancing supervision. *Journal of Family Psychotherapy, 16*(1/2), 199–222.

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. New York, NY: Routledge.

Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapists.* London: Accelerated Development.

Chang, J. (2013). On Being Solution-Focused in Adversarial Places: Supervising Parenting Evaluations for Family Court. V F. N. Thomas, *Solution-Focused Supervision: A Resource-Oriented Approach to Developing Clinical Expertise* (str. 187-196). New York: Springer.

Cigrand, D. L., Wood, S. in Duys, D. (2014). School Counselors' Use of Solution-Focused Tenets and Techniques in School-based Site Supervision. Dostopno na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034761.pdf

Christensen, D. N., Todahl, J. in Barrett, W. G. (1999). *Solution-based casework: An introduction to clinical and case management skills in casework practice.* New York: Aldine DeGruyter.

Crunk, A. E. in Barden, S. M. (2017). The Common Factors Discrimination Model: An Integrated Approach to Counselor Supervision. *Professional Counselor, 7*(1), 62-75.

Cunanan, E. D. (2003). *What works when learning solution focused brief therapy: A qualitative analysis of trainees' experiences.* Master's thesis. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Cunanan, E. D. in McCollum, E. E. (2006). What works when learning solution-focused brief therapy: A qualitative study of trainees' experiences. *Journal of Family Psychotherapy, 17*(1), 49–65.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. in Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Katalog socialnega dela. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

De Jong, P. in Berg, I. K. (2012). *Interviewing for solutions* (4. izd..). Belmont: Thomson Brooks/Cole.

De Jong, P. in Cronkright, A. (2011). Learning solution-focused interviewing skills: BSW student voices. *Journal of Teaching in Social Work, 31*, 21–37.

De Jong, P., Kelly, S., Berg, I. K. in Gonzales, L. (2012). Building strengths-based tools for child protection practice: A case of "parallel process." Unpublished manuscript. Dostopno na: https://irp-cdn.multiscreensite.com/f39d2222/files/uploaded/tools.pdf

de Shazer, S. (1982). *Patterns of Brief Family Therapy: An Ecosystemic Approach*. New York, NY: The Guilford Press.

de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy.* New York: Norton.

de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.

de Shazer, S. (1991). *Putting difference to work*. New York: Norton.

de Shazer, S. (1994). *Words Were Originally Magic*. New York: Norton.

Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E. in Hubble, M. A. (2010). *The heart and soul of change. Delivering what works in therapy (2. izd.)*. Washington, DC: APA.

Durrant, M. (2016). Confessions of an unashamed solution-focused purist: What is (and isn't) solution-focused? *Journal of Solution-Focused Brief Therapy, 2*(1), 40-49.

Edwards, J. K. in Chen, M. W. (1999). Strength-based supervision: Frameworks, current practice, and future directions: A wu-wei method. *The Family Journal, 7*(4), 349-357.

Ekstein, R. (1964). Supervision of psychotherapy: Is it teaching? Is it administration? Or is it therapy? *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice, 1*, 137–138.

Ekstein, R. in Wallerstein, R. S. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy.* New York: Basic Books.

Ellis, M. V., Dell, D. M. in Good, G. E. (1988). Counselor trainees' perceptions of supervisor roles: Two studies testing the dimensionality of supervision. *Journal of Counseling Psychology, 35*, 315–324.

Ellis, M. V. in Ladany, N. (1997). Inferences concerning supervisees and clients in clinical supervision: An integrative review. V C. E. Watkins (ur.), *Handbook of psychotherapy supervision* (str. 447–507). Wiley.

Erickson, M. H. (1980). *The collected papers of Milton H. Erickson (Vols. I, II & III)* (Rossi, E. L. ur.). New York: Irvington.

Freitas, G. J. (2002). The impact of psychotherapy supervision on client outcome: A critical examination of 2 decades of research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *39*, 354–367.

Goodyear, R. K. in Bradley, F. O. (1983). Theories of counselor supervision: Points of convergence and divergence. *The Counseling Psychologist, 11*, 59–67.

Goodyear, R. K. in Robyak, J. E. (1982). Supervisors' theory and experience in supervisory focus. *Psychological Reports, 51*, 978.

Grajfoner, D. (2021). Razvoj sistemskega kovčinga in oblikovanje ciljev na delovnem mestu. V Theuretzbacher, K. in Nemetschek, P., *Kovčing in sistemska supervizija s srcem, rokami in razumom: Na delovanje usmerjen pristop, razvijanje sistemov* (str. 235-256). Ljubljana: Sigmund Freud University Press.

Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality, 31*(3), 253–264.

Grant, A. M. (2012). Making positive change: A randomized study comparing solution-focused vs. problem-focused coaching questions. *Journal of Systemic Therapies, 31*(2), 21.

Grant, A. (2013). Steps to solutions: A process for putting solution-focused coaching principles into practice. *The coaching psychologist, 9*(1), 36-44.

Grant, A. M., Curtayne, L. in Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology, 4*(5), 396–407.

Grant, A. M., Green, L. S. in Rynsaardt, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62*(3), 151–168.

Grant, A. M. in Greene, J. (2001). *Coach yourself: Make real change in your life.* London: Momentum Press.

Grant, A. M. in O'Connor, S. A. (2010). The differential effects of solution-focused and problem-focused coaching questions: A pilot study with implications for practice. *Industrial and Commercial Training, 42*(2), 102-111.

Grawe, K. (2005). *Neuropsychotherapy. How the Neurosciences Inform Effective Psychotherapy.* New York, London: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Green, D. in Latchford, G. (2012). *Maximising the Benefits of Psychotherapy: A Practice-Based Evidence Approach*. Chicester: John Wiley Sons, Ltd.

Green, L. S., Grant, A. M. in Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review, 2*(1), 24–32.

Green, L. S., Oades, L. in Grant, A. M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 142–149.

Hair, H. J. in Fine, M. (2012). Social constructionism and supervision: Experiences of AAMFT supervisors and supervised therapists. *Journal of Marital and Family Therapy, 38*(4), 604-620.

Hess, A. K. (1980). *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice*. New York: Wiley.

Hill, C. E. in Knox, S. (2013). Training and supervision in psychotherapy. V M. J. Lambert (ur.). *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (str. 775–811). Hoboken, NJ: Wiley.

Honermann, H., Müssen, P., Brinkman, A. in Schiepek, G. (1999). *Ratinginventar Lösungorientierter Interventionen (RLI): Ein bildgebendes Verfahren zur Darstellung ressourcen- und lösungorientierten Therapeutenverhaltens.* Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.

Hsu, W. (2007). Effects of solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology, 38*(3), 331–354.

Hsu, W. (2009). The components of solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology, 41*(2), 475–496.

Hsu, W. in Tsai, S. (2008). The effects of solution-focused group supervision on school counselors. *Bulletin of Educational Psychology, 39*(4), 603–622.

Hsu, W. S. in Tsai, S. L. (2011). The effect of learning of solution-focused brief therapy for junior high school counselors (v kitajščini). *Global Mental Health E-Journal, 2*(1), 1–19.

Inman, A. G., Hutman, H., Pendse, A., Devdas, L., Luu, L. in Ellis, M. V. (2014). Current trends concerning supervisors, supervisees, and clients in clinical supervision. V C. E. Watkins in D. L. Milne (ur.). *The Wiley international handbook of clinical supervision* (str. 61–102). Hoboken, New Jersey: Wiley.

Juhnke, G. A. (1996). Solution-Focused Supervision: Promoting Supervisee Skills and Confidence Through Successful Solutions. *Counselor Education and Supervision, 36*(1), 48-57.

Kahn, S. Z. in Monk, G. (2017). Narrative supervision as a social justice practice. *Journal of Systemic Therapies, 36*(1), 7-25.

Karam, E. A. (2016). Integrating common factors into MFT supervision. V K. Jordan (ur.), *Couple, marriage, and family therapy supervision* (str. 87–103). New York: Springer Publishing Co.

Kaufman, J. in Schwartz, T. (2003). Models of supervision: Shaping professional identity. *The Clinical Supervisor, 22*(1), 143–158.

Kiser, D. (1995). *Process and Politics of Solution Focused Therapy Theory Development: A qualitative analysis.* Purdue University, CDES.

Knight, C. (2005). Integrating solution-focused principles and techniques into clinical practice and supervision. *The Clinical Supervisor, 23*(2), 153–173.

Koltz, R. L., Odegard, M. A., Feit, S. S., Provost, K. in Smith, T. (2012). Parallel process and isomorphism: A model for decision making in the supervisory triad. *The Family Journal, 20*(3), 233–238.

Koob, J. J. (2002). The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of therapists in training. *The Clinical Supervisor, 21*(2), 161–183.

Korinek, A. W. in Kimball, T. G. (2003). Managing and resolving conflict in the supervisory system. *Contemporary Family Therapy, 25*, 295–309.

Kotnik, R. (2012). Vloga procesno orientirane supervizije v izobraževanju gestalt terapije. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, 6*(1-2), 97-103.

Kraus, D. R., Castonguay, L., Boswell, J. F., Nordberg, S. S. in Hayes, J. A. (2011). Therapist effectiveness: Implications for accountability and patient care. *Psychotherapy Research, 21*(3), 267–276.

Ladany, N., Mori, Y. in Mehr, K. E. (2013). Effective and Ineffective Supervision. *The Counseling Psychologist, 41*(1), 28-47.

Lambert, M. J. (2013). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. V M. J. Lambert (ur.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (str. 169–218). Hoboken, NJ: Wiley.

Lambert, M. J. in Arnold, R. C. (1987). Research and the supervisory process. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*, 217–224.

Lampropoulos, G. K. (2002). A Common Factors View of Counseling Supervision Process. *The Clinical Supervisor, 21*(1), 77-95.

Lehrman-Waterman, D. in Ladany, N. (2001). Development and validation of the Evaluation Process within Supervision Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 168–177.

Lowe, R. in Guy, G. (2002). Solution oriented inquiry for ongoing supervision: Expanding the horizon of change. V M. McMahon in W. Patton (ur.), *Supervision in the helping professions: A practical approach* (str. 66–77). French Forrest: Pearson Education Australia.

Malinen, T. (2001). From Thinktank to New Therapy: The process of Solution – Focused Theory and Practice Development. Ratkes2, 2001 and Ratkes 3. Dostopno na: http://www.tathata.fi/artik_eng/thinktank.htm

Marek, L. I., Sandifer, D. M., Beach, A., Coward, R. L. in Protinsky, H. O. (1994). Supervision without the problem: A model of solution-focused supervision. *Journal of Family Psychotherapy, 5*, 57–64.

McGhee, M. in Stark, M. (2018). Promoting Collegial Teacher Supervision: Applying Solution-Focused Strategies in a Clinical Supervision Cycle. *International Journal of Leadership in Education, 21*(6), 726-740.

Medina, A. in Beyebach, M. (2014a). The impact of solution-focused training on professionals' beliefs, practices and burnout of child protection workers in Tenerife Island. *Child Care in Practice, 20*, 7-36.

Medina A. in Beyebach, M. (2014b). How Do Child Protection Workers and Teams Change During Solution-Focused Supervision and Training? A Brief Qualitative Report. *International Journal of Solution-Focused Practices,* (1), 9-19.

Milne, D. L., Sheikh, A. I., Pattison, S. in Wilkinson, A. (2011). Evidence-based training for clinical supervisors: A systematic review of 11 controlled studies. *The Clinical Supervisor*, *30*(1), 53–71.

Morgan, M. M. in Sprenkle, D. H. (2007). Toward a common-factors approach to supervision. *Journal of Marital and Family Therapy, 33*(1), 1–17.

Morrissey, J. in Tribe, R. (2001). Parallel process in supervision. *Counselling Psychology Quarterly, 14*(2), 103-110.

Moro, R. R., Scherer, R. G., Ng, K. M. in Berwick, A. (2016). Addressing Personalization Issues With Trainees Using Solution-Focused Supervision. *International Journal of Solution-Focused Practices, 4*(1), 10-19.

Možina, M. (2016). Od učnih let do sopotništva s Petrom Nemetschkom. V Nemetschek, P. *Sistemska družinska terapija z otroki, mladostniki in starši: model reke življenja in analogne metode* (str. 401-438). Ljubljana Vienna: Sigmund Freud University Press.

Možina, M. (2020). Zgodnja leta ptiča Dodo: Razvoj teorije skupnih dejavnikov od Rosenzweiga do Frankovega kontekstualnega modela. *Kairos - Slovenska revija za psihoterapijo, 14*(3-4), 15-81.

Možina, M. (2021a). Analogna k rešitvi usmerjena supervizija Petra Nemetscheka s srcem, rokami in razumom. V Theuretzbacher, K. in Nemetschek, P., *Kovčing in sistemska supervizija s srcem, rokami in razumom: Na delovanje usmerjen pristop, razvijanje sistemov* (str. 259-304). Ljubljana: Sigmund Freud University Press.

Možina, M. (2021b). Uvodnik o skupnih dejavnikih in medicinskem modelu: od znanstvenega monizma preko dialoškega pluralizma do integrativne psihoterapije. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, 15*(1-2), 9-55.

Možina, M. (2021c). Mladostniška in odrasla leta ptiča Dodo: razvoj teorije skupnih dejavnikov od prvih metaanaliz do Schiepkovega sinergetičnega nelinearnega dinamičnega modela. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, 15*(1-2), 57-149.

Možina, M. in Rebolj, A. B. (2020). Od k rešitvi usmerjenega modela kratkotrajne psihoterapije do namerne prakse za doseganje psihoterapevtske odličnosti. V I. K. Berg in S. D. Miller, *K rešitvi usmerjena psihoterapija: Kako pomagati zasvojenim z alkoholom* (str. 315-439). Ljubljana: UMco in Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani.

Možina, M. in Vodeb Bonač, M. (1999). Kako naj izpraznim nahrbtnik: porajanje novih svetov v skupinski superviziji mentoric in mentorjev prostovoljnega dela (prikaz primera). V Miloševič-Arnold, V. in dr. (ur.), *Supervizija - znanje za ravnanje : priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj* (str. 127-142). Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.

Nash, J. (1999). Developing and re fi ning supervisory skills: An application of solution-focused thinking. *Educational Psychology in Practice, 15*(2), 108–115.

Nelson, M. L. in Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 384–395.

Nemetschek, P. (2011). *Milton Erickson lebt! Eine personliche Begegnung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Nemetschek, P. (2012). *Milton H. Erickson Lives! A Personal Encounter.* Phoenix: Milton H. Erickson Foundation Press.

Nemetschek, P. (2016a). *Sistemska družinska terapija z otroki, mladostniki in starši: Model reke življenja in analogne metode.* Ljubljana: Sigmund Freud University Press Ljubljana.

Nemetschek, P. (2016b). »Ko bom velik-a!« Vsakdanji trans in družinskoterapevtsko delo z otroki, mladostniki in starši. V P. Nemetschek, *Sistemska družinska terapija z otroki, mladostniki in starši: Model reke življenja in analogne metode* (str. 333-372). Ljubljana: Sigmund Freud University Press Ljubljana.

Nemetschek, P. (2016c). Ko bom velik, vam bom že pokazal: avtobiografska skica. V Nemetschek, P. *Sistemska družinska terapija z otroki, mladostniki in starši: Model reke življenja in analogne metode.* Ljubljana: Sigmund Freud University Press Ljubljana: 373-400.

Neimeyer, R. A. (1998). Social constructionism in the counselling context. *Counselling Psychology Quarterly, 11*(2), 135-149.

Neuger, C. C. (2015). Narrative Therapy and Supervision. *The Narrative Perspective, 35*, 16-32. Dostopno na: https://journals.sfu.ca/rpfs/index.php/rpfs/article/view/382

Norman, H. (2003). Solution-focused reflecting teams. V B. O'Connell in S. Palmer (ur.), *Handbook of solution-focused therapy* (str. 156–167). London: Sage.

Philage, G. E. (2021). *Counselors' lived experience of solution-focused supervision: Windows of opportunity.* Doctoral dissertation. Miami Shores, Florida: Barry University.

O'Connell, B. in Jones, C. (1997). Solution Focused Supervision. *Counselling,* 289-292.

Pichot, T. in Dolan, Y. M. (2003). *Solution-focused brief therapy: Its effective use in agency settings.* New York: Haworth.

Poepsel, M. A. (2011). *The impact of an online evidence-based coaching program on goal striving, subjective well-being, and level of hope.* (Dissertation/thesis). ProQuest, UMI Dissertations.

Presbury, J., Echterling, L. G. in McKee, J. E. (1999). Supervision for inner vision: Solution-focused strategies. *Counselor Education and Supervision,* 39, 146–152.

Rapp, C. A. (1998). *The Strength Model: Case management with people suffering from severe and persistent mental illness.* Oxford: Oxford University Press.

Rebolj, A. B. (2015). V rešitev usmerjen pristop: kratka, v rešitev usmerjena terapija in kovčing kot drugačni paradigmi reševanja problemov. *Sodobna pedagogika, 1*, 104–112.

Reese, R. J., Usher, E. L., Bowman, D. C., Norsworthy, L. A., Halstead, J. L., Rowlands, S. R. in Chisholm, R. R. (2009). Using client feedback in psychotherapy training: An analysis of its influence on supervision and counselor self-efficacy. *Training and Education in Professional Psychology*, *3*, 157–168.

Reiser, R. P. in Milne, D. L. (2014). A systematic review and reformulation of outcome evaluation in clinical supervision: Applying the fidelity framework. *Training and Education in Professional Psychology*, *8*, 149–157.

Roeden, J. M., Maaskant, M. A. in Curfs, L. M. (2014). Effectiveness of solution-focused coaching of staff of people with intellectual disabilities: A controlled study. *Journal of Systemic Therapies,* 33(2), 16–34.

Roffman, M. S. (2007). Supervisee perceptions of supervisory focus on strengths and constructive focus on deficits: Development and validation of a measure . Dissertation, University of Maryland. Dostopno na: https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/8444/umi-umd-4629.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D. in Wampold, B. E. (2017). *The Cycle of Excellence: Using Deliberate Practice to Improve Supervision and Training.* Hoboken: John Wiley & Sons.

Rousmaniere, T. G., Swift, J. K., Babins-Wagner, R., Whipple, J. L. in Berzins, S. (2016). Supervisor variance in psychotherapy outcome in routine practice. *Psychotherapy Research*, *26*(2), 196–205.

Rožič, T. (2015). *Supervizija v psihoterapiji*. Ljubljana: Sigmund Freud University Press Ljubljana.

Rudes, J., Shilts, L. in Berg, I. K. (1997). Focused supervision seen through a recursive frame analysis. *Journal of Marital and Family Therapy, 23*(2), 203–215.

Saleebey, D. (Ed.) (1992). *The strengths perspective in social work practice*. New York: Longman.

Scaturo, D. J. in Watkins, C. E., Jr. (2014). Supervising integrative and eclectic psychotherapies. V C. E. Watkins, Jr. in D. Milne (ur.), *Wiley international handbook of clinical supervision* (str. 552–575). Oxford, UK: Wiley.

Schröder, T. in Davis, J. (2004). Therapists' experience of dif fi culty in practice. *Psychotherapy Research, 14*, 328–345.

Selekman, M. D. in Todd, T. C. (1995). Co-creating a context for change in the supervisory systems: The solution-focused supervision model. *Journal of Systemic Therapies, 14*(3), 21–33.

Shurts, W. M. (2015). Infusing postmodernism into counseling supervision: Challenges and recommendations. *Journal of Counselor Preparation and Supervision, 7*(3), 111-132.

Smith, E. (2006). The strength-based counseling model: A paradigm shift in psychology. *The Counseling Psychologist, 34*, 134–144.

Smith, I. C. (2011). A qualitative investigation into the effects of brief training in solution-focused therapy in a social work team. *Psychology and psychotherapy, 84*, 335-348.

Sprenkle, D. H. (1999). Toward a general model of family therapy supervision: Comment on Roberts, Winek, and Mulgrew. *Contemporary Family Therapy, 21*, 309–315.

Stark, M. D. in Bruhn, R. (2014). Practicum Student Experiences of Solution-Focused Supervision: A Pilot Study. Vistas Online. Dostopno na: https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_74.pdf?sfvrsn=c0117e2c_11

Stark, M. D., Frels, R. K. in Garza, Y. (2011). The Use of Sandtray in Solution-Focused Supervision. *The Clinical Supervisor, 30*(2), 277-290.

Stark, M. D., Garza, Y., Bruhn, R. in Ane. P. (2015). Student Perceptions of Sandtray in Solution-Focused Supervision, *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(1), 2-17.

Storm, C. L., Todd, T. C., Sprenkle, D. H. in Morgan, M. M. (2001). Gaps between MFT supervision assumptions and common practice: Suggested best practices. *Journal of Marital and Family Therapy, 27*, 227–239.

Strong, T. (2007). Accomplishments in social constructionist counseling: Micro-analytic and retrospective analyses. *Qualitative Research in Psychology, 4*(1/2), 85–105.

Sundman, P. (1997). Solution-focused ideas in social work. *Journal of Brief Therapy, 19*, 159-172.

Theuretzbacher, K. in Nemetschek, P. (2009). *Coaching und Systemische Supervision mit Herz, Hand und Verstand: Handlungsorientiert arbeiten, Systeme aufbauen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Theuretzbacher, K. in Nemetschek, P. (2021). *Coaching in sistemska supervizija s srcem, rokami in razumom: na delovanje usmerjen pristop, razvijanje sistemov.* Ljubljana: Sigmund Freud University Press Ljubljana.

Thomas, F. N. (1994). The experience of solution oriented therapy: Post therapy client interviewing. *Case Studies in Brief and Family Therapy, 8*(1), 47–58.

Thomas, F. N. (1996). Solution-focused supervision: The coaxing of expertise. V S. D. Miller, M. A. Hubble in B. L. Duncan (ur.), *Handbook of solution-focused brief therapy* (str. 128–151). San Francisco: Jossey-Bass. Dostopno na: http://solutions-centre.org/pdf/thomas%201996.pdf

Thomas, F. N. (2000). Mutual admiration: Fortifying your competency-based supervision experience. *RATKES: Journal of the Finnish Association for the Advancement of Solution and Resource Oriented Therapy and Methods, 2*, 30–39.

Thomas, F. N. (2012). Psychotherapist self-care: Resourcefulness across one's career. V H. Schemmel in J. Schaller (ur.), *Ressourcen: Ein Hand-und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (2. izd). Tübingen, Germany: Dgvt-Verlag.

Thomas, F. N. (2013). *Solution-Focused Supervision: A Resource-Oriented Approach to Developing Clinical Expertise*. New York: Springer.

Townsend, L. (2009). *Introduction to pastoral counseling*. Nashville: Abingdon Press.

Trenhaile, J. D. (2005). Solution-focused supervision: Returning the focus to client goals. *Journal of Family Psychotherapy, 16*(1/2), 223–228.

Triantafillou, N. (1997). A solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies, 16*(4), 305–328.

Verbnik, Š. in Možina, M. (2021). Skupni dejavniki v partnerski in družinski terapiji. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, 15*(1-2), 151-189.

Videmšek, P. (2019). Supervizija kot prostor za učenje na podlagi dobrih izkušenj. V S. Bezjak, B. Petrović Jesenovec, D. Zaviršek in J. Zorn (ur.), *Zbornik povzetkov: 7. kongres socialnega dela*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Videmšek, P. (2020a). Umeščanje refleksije strokovnih izkušenj s pozitivnimi izidi v supervizijski proces. *Socialno delo, 59*(2–3), 177–195.

Videmšek, P. (2020b). Usposabljanje za supervizorje/supervizorke v socialnem varstu. *Socialno delo, 59*(1), 99–101.

Videmšek, P. (2020c). Razvoj supervizije na področju socialnega varstva in uvajanje izobraževanja za supervizorke. *Socialno delo, 59*(4), 235-253.

Visser, C. (2004). Interview with Insoo Kim Berg. Dostopno na: http://interviewscoertvisser.blogspot.com/2007/11/interview-with-insoo-kim-berg.html

Vodeb Bonač, M. in Možina, M. (2000). Vem, da ne veš, da veš - kako se učimo v superviziji za mentorje prostovoljnega dela z otroki. V T. Martelanc in T. Samec (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri* (str. 75-84). Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.

von Foerster, H. (1984). *On constructing a reality. Observing systems* (2. izd.). Seaside: Intersystems Publications.

Walsh, K., Doherty, K., Andersen, L., Bingham, S., Crookes, P., Ford, K. in McSherry, R. (2018). '"Just Imagine That…": A Solution Focused Approach to Doctoral Research Supervision in Health and Social Care' , *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 161-171.

Wampold, B. E. in Brown, J. (2005). Estimating variability in outcomes attributable to therapists: A naturalistic study of outcomes in managed care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(5), 920.

Wampold, B. E. in Holloway, E. L. (1997). Methodology, design, and evaluation in psychotherapy supervision research. V C. E. Watkins (ur.). *Handbook of psychotherapy supervision* (str. 11–27). Hoboken: Wiley.

Wampold, B. E. in Imel, Z. E. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work*. New York, NY: Routledge.

Waskett, C. (2006). The pluses of solution-focused supervision. *Counselling and Psychotherapy Journal, 6*(1), 9–11.

Watkins, C. E., Jr. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Considering thirty years of research. *The Clinical Supervisor, 30*, 235–256.

Watkins, C. E., Jr. (2012). On demoralization, therapist identity development, and persuasion and healing in psychotherapy supervision. *Journal of Psychotherapy Integration, 22*, 187–205.

Watkins, C. E., Jr. (2015). Extrapolating Gelso's tripartite model of the psychotherapy relationship to the psychotherapy supervision relationship: A potential common factors perspective. *Journal of Psychotherapy Integration, 25*, 143–157.

Watkins, C. E., Jr. (2016). A unifying vision of psychotherapy supervision: Part II—Pan-theoretical markers and modules for supervision practice and supervisor education. *Journal of Unified Psychotherapy and Clinical Science, 4*, 36-47.

Watkins, C. E., Jr. (2017). Convergence in psychotherapy supervision: A common factors, common processes, common practices perspective. *Journal of Psychotherapy Integration, 27*(2), 140–152.

Watkins, C. E., Jr. (2018a). The Supervision Pyramid: A Commonalities-Based Synthesis of Intervention, Relationship, and Person/Personhood. *Am J Psychother, 71*, 88-94.

Watkins, C. E., Jr. (2018b). Educationally corrective experiences as a common factor in

psychotherapy supervision: A brief report. *Journal of Psychotherapy Integration, 28*, 242–252.

Watkins, C. E., Jr. (2019). Convergence, commonality, and context in psychoanalytic supervision. *The Scandinavian Psychoanalytic Review, 42*(1-2), 3–19.

Watkins, C. E., Jr. (2020). The common core of psychotherapy supervision essentials: a trans-theoretical elaboration. *International Journal of Supervision in Psychotherapy, 2*(2), 27-30.

Watkins, C. E., Jr., Budge, S. L. in Callahan, J. L. (2015). Common and specific factors converging in psychotherapy supervision: A supervisory extrapolation of the Wampold/Budge psychotherapy relationship model. *Journal of Psychotherapy Integration, 25*, 214–235.

Watkins, C. E. in Milne, D. L. (2014). *The Wiley international handbook of clinical supervision*. Hoboken, New Jersey: Wiley.

Watkins, C. E., Jr. in Scaturo, D. J. (2013). Toward an integrative, learning-based model of psychotherapy supervision: Supervisory alliance, educational interventions, and supervisee learning/relearning. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(1), 75–95.

Wetchler, J. L. (1990). Solution-focused supervision. *Family Therapy, 17*, 129–138.

Wheeler, J. in Greaves, Y. (2005). Solution-focused practice teaching in social work. *Journal of Family Psychotherapy, 16*(1/2), 263–276.

Wheeler, J. (2007). Solution-focused supervision. V T. S. Nelson in F. N. Thomas (ur.), *Handbook of solution-focused brief therapy: Clinical applications* (str. 343–370). New York: Haworth.

Wheeler, S. in Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients: A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research, 7*(1), 54–65.

Whipple, J., Hoyt, T., Rousmaniere, T., Swift, J., Pedersen, T. in Worthen, V. (2020). Supervisor Variance in Psychotherapy Outcome in Routine Practice: A Replication. SAGE Open, 1-11. Dostopno na: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019899047

White, M. B. in Russell, C. S. (1995). The essential elements of supervisory systems: A modified delphi study. *Journal of Marital and Family Therapy, 21*, 33–53.

White, M. B. in Russell, C. S. (1997). Examining the multifaceted notion of isomorphism in marriage and family therapy supervision: A quest for conceptual clarity. *Journal of Marital and Family Therapy, 23*(3), 315–333.

Worthen, V. E. in Lambert, M. J. (2007). Outcome oriented supervision: Advantages of adding systematic client tracking to supportive consultations. *Counseling and Psychotherapy Research, 7*(1), 48–53.

Žvelc, M. (2015). Pomembni dogodki v superviziji: izkušnje in pogledi supervizantov. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, 9*(1-2), 51-81.

Žvelc, M. (2017). *Razvoj modela spodbujajočih in ovirajočih dejavnikov v superviziji psihoterapije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.