

# Supervizija

Vsaka izkušnja, ki ostane  
nereflektirana, je izgubljena  
Supervizija za učitelje – izkustveno učenje  
iz poklicnega dela

MARTA VODEB BONAČ, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana  
marta.vodeb-bonac@scoms-lj.si

---

● **Povzetek:** Supervizija kot metoda učenja iz poklicnega dela še vedno vzbuja nezaupanje. Prispevek je prikaz ilustrativne narave, ki poskuša bralko, bralca angažirati za razumevanje procesa izkustvenega učenja tudi v učiteljskem poklicu. S prepletom izkušenj izvajanja supervizije za učiteljice avtorica spregovori o razlogih za supervizijo, o osnovnih karakteristikah metode, poteka in učinkih za udeležence.

**Ključne besede:** stres v učiteljskem poklicu, supervizija, izkustveno učenje, potek supervizijskega srečanja, učinki supervizije

All experience left without reflection is lost  
Supervision for teachers – experiential learning from professional work

● **Abstract:** Supervision as a learning method issuing from professional work continues to be met by mistrust. The paper is of illustrative nature and tries to make the reader understand the process of learning by experience in teaching profession. By combining the experiences of executing supervision for teachers, the author speaks about the reasons for supervision, about the basic characteristics of the method and about its course as well as about its effects upon the participants.

**Key words:** stress in teaching profession, supervision, learning by experience, the course of a supervision session, effects of supervision.

- ena, ki so ji ugotovili zasuk možganov;
- ena, ki ima samo težave z branjem;

## Uvod

V dolgoletnem sodelovanju s šolami – učiteljicami, učitelji ter svetovalnimi delavkami in delavci, v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani zaznavamo mnoge stiske in probleme današnje osnovne šole, vzgojno-izobraževalnega procesa in svetovalnega dela. Prav tako pa se vsakodnevno srečujemo s tiskami in potrebami otrok in staršev, ki so povezane z večjo ali manjšo uspešnostjo otrok, z vzgojnimi problemi ter problemi zdravja in počutja otrok v osnovni šoli.

Z željo, da bi učiteljem pri njihovem zahtevnem in odgovornem delu omogočili oporo, profesionalni razvoj, kompetentnost delovanja v stroki, smo v šolskem letu 2009/10 prvič razpisali možnost udeležbe v superviziji. Na razpis se je samoiniciativno odzvala skupina učiteljic iz Osnovne šole Toneta Čufarja Ljubljana. V prispevku, ki sledi, predstavljam supervizijo kot proces osebnega učenja v stroki in za stroko, ki poteka skozi pogovore o posameznikovi delovni izkušnji. Moje izhodišče je, da beseda supervizija še danes v šolskem prostoru vzbuja veliko nezaupanja, saj je ljudi strah kritike in kontrole. Zato želim s tem pisanjem prispevati k bolj jasni predstavi, kaj supervizija je, ter motivirati bralke in bralce, med katerimi bodo, upam, tudi učitelji, da se bodo bolj aktivno vključevali v možnosti supervizije kot metode podpore v osebnem in poklicnem razvoju. V prispevku predstavljam nekatere osnovne značilnosti metode supervizije, ki jih za boljšo predstavljivost prepletam z nekaterimi izkušnjami s supervizije s skupino učiteljic.

## Kaj je supervizija?

Mlada učiteljica Mateja je učiteljica s srcem. Predana je svojemu učiteljskemu delu in otrokom, ki so ji zaupani. Stremi k najboljšim rezultatom. Otrokom želi omogočiti učenje, ki je v danih okoliščinah optimalno. Hkrati na vsakega otroka gleda kot na enkratno in neponovljivo osebnost, ki se kaže v vsej raznolikosti potreb, čutenja, vedenja, zmožnosti. Svojo stisko pri poučevanju v 2. razredu je izrazila v obliki supervizijskega vprašanja takole:

»No, pa ga imam. Svoj razred namreč. Že ko sem imela svoj razred prvič, sem se dobro počutila, sedaj, po dolgem času spet. Razred je precej zanimiv, in sicer zaradi tega, ker tretjina otrok potrebuje dodatno pomoč, spodbudo. Stanje je tako:

- eden z odločbo;
- eden v postopku, da jo dobi;
- eden, ki hodi k psihiatru in potrebuje nekoga, da se lahko nasloni nanj;

- eden, ki je v obravnavi pri specialni pedagoginji, ima težave z glasovi, pa še precej je prepuščen sam sebi, da o tem, da smo zanj že tretja OŠ, sploh ne govorimo;
- eden, ki potrebuje nekoga, da ga stalno spodbuja in spremlja njegovo delo;
- trije, ki imajo težave s črkami, pa jih bomo že spravili v red;
- potem je tu še tretjina učencev, ki lepo sodeluje, sledi, napreduje in z učenjem nima težav;
- tretjina posebno nadarjenih, vsak na svojem področju.

In tu se pojavlja problem. Če mi uspe prepoznati težave, ki jih ima prva tretjina, in druga uspešno dela, mi zmanjka časa za tiste, ki naredijo vse hitro in brez težav. Sprašujem se, zakaj moram porabiti večino energije za prvo skupino. Kako naj najdem čas, da bom prepoznala nadarjene in spodbujala tudi njihov razvoj?

Moje vprašanje je torej – **kako najti čas za prepoznavanje nadarjenih in spodbujanje njihovega razvoja?**«

Potem ko je Mateja predstavila svoje supervizijsko vprašanje, smo v skupini nekaj časa namenili razpravi o okoliščinah, v katerih pouk poteka, o njenih občutkih in stiskah ob tem ter o dosedanjih poskusih reševanja te zahtevne situacije. Članice skupine so ob prepoznavanju težavnosti situacije supervizantki Mateji izrazile veliko razumevanja in empatije. Nato pa smo na supervizantkino vprašanje iskali odgovore še s pomočjo tehnike *možganska nevihta*. Članice skupine so, ne da bi se pri iskanju odgovorov cenzurirale, nizale svoje predloge. V razpravi je prišlo na dan veliko možnosti, ki jih je Mateja v naslednji refleksiji povzela takole:

## »Kako naj najdem čas za tretjo skupino?

Tole so bile vaše ideje:

- Pri prvi skupini zaprositi za pomoč svetovalno službo in specialiste.
- Ponovno uvesti metodo Korak za korakom.
- Pri aktivnostih, kjer je to mogoče, aktivirati sposobnejše učence za pomoč šibkejšim.
- Pripraviti oz. organizirati predavanje za starše o tem, kako naj otrokom pomagajo pri branju doma.
- Sprejeti, da je tak razred lahko izziv; pozornost od problemov premakniti k rešitvam.
- Upoštevati, da jih imaš šele tri mesece.
- Poskrbeti, da se bo vsak otrok počutil koristnega, aktivnega v skladu s svojimi zmožnostmi.
- Predlagati »odločbe za nadarjene« ....

- Prosim vodstvo za dodatno uro OPB učitelja pri pouku.
- Pouk večkrat organizirati po skupinah.
- Nadarjene spodbujati z dodatnimi nalogami oz. učnimi listi oz. kreativnimi oblikami učenja.
- Vsak dan se sistematično bolj posvetiti enemu učenca, učenki.
- Izbrati dan, ko bi »posebneže dala na OFF« ...
- Omejiti čas – če ne gre, pač ne gre; sprejeti svojo nemoč brez občutkov krivde.
- Otroke razdeliti v tri skupine in vsaki skupini nameniti pozornost en dan v tednu.
- Izbirati ustvarjalne naloge in vmes ne pozabiti na gibanje.
- Uvesti osnovna razredna pravila ...

To so bile vaše super ideje in marsikatero sem že preizkusila; zdi se mi, da se v našem razredu na trenutke jasni ... in smo na poti, da ustvarimo najlepšo mavrico našega razreda.«

Opisani primer obravnave supervizijskega vprašanja nam kaže, kako se v superviziji od problema, ki teži in je videti nerešljiv, premaknemo k rešitvam, ki postane-

Ko smo usmerjeni k problemu, se ta zdi nepremagljiva ovira, ko pa se usmerimo k rešitvam, se monolitna teža problema razdrobi in pokažejo se druge možnosti.

Ob tem pa se znova sprosti notranja energija, ki jo »supervizantka z vprašanjem« potrebuje za svoje nadaljnje delo.

jo možne. Ko smo usmerjeni k problemu, se ta zdi nepremagljiva ovira, ko pa se usmerimo k rešitvam, se monolitna teža problema razdrobi in pokažejo se druge možnosti. Ob tem pa se znova sprosti notranja energija, ki jo »supervizantka z vprašanjem« potrebuje za svoje nadaljnje delo. Seveda bi ob predstavljenem primeru lahko še razpravljali in tudi na druge načine. V tem prispevku služi zgolj kot ilustracija možnega iskanja poti od problema k rešitvam.

## Nekatere značilnosti razvojno edukativnega modela supervizije

V Sloveniji ima supervizija že kar dolgo zgodovino. Njeni začetki so bili tako kot v svetu (Amerika, Nizozemska) sprva vezani na socialno delo, kasneje pa na razvoj terapevtskega dela različnih terapevtskih šol. Avtorica prispevka sem se za supervizijo usposabljala

skupaj s kolegicami in kolegi s Pedagoške fakultete, takratne Višje šole za zdravstvene delavce in Visoke šole za socialne delavce v okviru programa Tempus, ki ga je financirala Evropska skupnost. Razvojno edukativni model supervizije, kot ga uporabljamo v Sloveniji, je izpeljan iz nizozemskega razumevanja supervizije, vendar je prilagojen našim možnostim, potrebam in nazadnje tudi naši lastni supervizijski tradiciji. Temelji na predpostavkah teorije izkustvenega učenja (David Kolb), nedirektivnega, h klientu usmerjenega svetovanja (Fritz Pearls), skupinsko dinamičnih teorij Kurta Levina, sistemskih teorij, teorije komunikacije in drugih. Pri udeležencih spodbuja profesionalni razvoj in integracijo, avtonomijo in ustvarjalnost in posledično izboljšuje kompetentnost za delovanje v stroki (Žorga, 1999). Razvojno edukativni model supervizije je poglobljeno predstavljen in opisan v več publikacijah, ki jih je izdala Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Za razvoj in implementacijo koncepta pa sta nedvomno zaslužni avtorici Sonja Žorga in Alenka Kobolt. Poglejmo značilnosti:

**Učenje v superviziji je izkustveno.** To pomeni, da je vezano na doživetja in izkušnje na delovnem mestu. Dogodki in doživetja ob delu so učno gradivo za supervizijo. Te dogodke najprej na poseben, značilen način občutimo, doživimo (faza doživljanja). Kasneje pogledamo nanje s prostorske in časovne distance. Postavljamo si vprašanja kot: Kaj se je pravzaprav dogajalo?, Kaj sem že rekel?, Kako so se odzvali drugi?, Kaj sem takrat občutil?, Kaj sem pravzaprav hotel? ... ipd. Osvetljujemo, reflek-

tiramo (faza refleksije). Pridobljena spoznanja nato povežemo z že znanimi splošno življenjskimi ali teoretičnimi spoznanji - o tem sem že razmišljal, bral, o tem so mi pripovedovali ali predavali drugi, o tem pravi ljudska modrost ... To je faza abstraktne konceptualizacije. In nazadnje novo pridobljena spoznanja uporabimo v novi, podobni situaciji. Kot je to naredila učiteljica Mateja, ki je od svojega doživljanja, da se je znašla pred »nemogočo nalogo«, s pomočjo pogovora na supervizijski skupini, ob pomoči članic skupine in supervizorke, prišla do spoznanj, da lahko vendarle v dani situaciji še marsikaj stori, in se je v njenem razredu »na trenutke začelo jasni«.

**Učenje v superviziji je proces vsakega posameznika in/ali skupine,** kadar poteka skupinsko. Od prvega do zadnjega srečanja potuje vsaka udeleženka, udeleženec in/ali skupina skozi več učnih faz. Supervizija je proces, ki se dogaja v supervizantih preko njihovega notranjega in zunanjega dialoga. Ta se dogaja ves čas, ko so vključeni v supervizijo.

**Razvojno edukativni model ima trden metodološki okvir**, v katerem poteka proces srečevanj supervizorke s supervizantko ali skupino – od začetnega do končnega srečanja. Ciklus ene skupine zajema od 15 do 24 srečanj. Skupina se srečuje v rednih intervalih – najpogosteje od 14 dni do 6 tednov. Vsako srečanje je časovno oblikovano glede na velikost skupine, najpogosteje pa traja od 2,5 do 3 ure.

**Supervizija je tudi proces učenja o učenju** – odkrivanje načina, kako se učimo in odkrivanje novih možnosti za učenje iz dela. Supervizor nudi pogoje učenja in je sogovornik pri obravnavi izkušenj. Supervizanti razpravljajo o izkušnjah, pridobljenih pri delu, in tudi o izkušnjah, pridobljenih na superviziji. Supervizor jim pri tem nudi podporo in pomoč.

**Supervizija je povezana in se razlikuje od ostalih načinov učenja v stroki ali osebnem življenju.**

Če rečemo, da je supervizija **podporna** metoda, je ne smemo zamenjevati s terapijo. Supervizant uporablja supervizijo kot prostor, kjer lahko razpravlja o vprašanjih, ki so povezana z njegovim opravljanjem dela. V terapevtskih procesih pa človek razrešuje vprašanja, ki se nanašajo na njegovo osebno življenje. Včasih se oba procesa lahko nekoliko prekrivata, vendar le delno. Če ima na primer človek težave v komunikaciji, jih ima verjetno doma in na delovnem mestu. Pogovor na superviziji o zapletih v komunikaciji, ki se dogajajo na delovnem mestu, pa mu bo verjetno lahko pomagal tudi pri reševanju nesporazumov v zasebnem življenju. Poudariti je treba še, da vsaka udeleženka, udeleženec v supervizijskih pogovorih razkriva sebe le toliko, kot sam želi.

**Supervizija je tudi edukativna metoda.** To pomeni, da skozi učenje v superviziji supervizanti spoznavajo, kakšne delovne postopke, metode in veščine uporabljajo, kako jih lahko dograjujejo, spreminjajo, se učijo novih – na svoj način. Prav tako pa je v superviziji tudi prostor za učenje menedžmenta svojega dela – načrtovanje, izvajanje, evalvacija dela, sodelovanje v timih, promocija dela in podobno – vse to so lahko učna vprašanja in teme supervizantov.

## Kaj vse pri učiteljicah/učiteljih povzroča stres

Kot vemo, je »stres močno čustveno stanje, ki vse naše telo skupaj z duševnostjo preusmeri tako, kot se je v evoluciji pokazalo optimalno za preživetje. V osnovi gre torej za koristno reakcijo in stresni odziv sam po sebi

ni nič slabega, če se sproži takrat, ko smo res ogroženi. Stres brez razloga pa je seveda nepotrebna, škodljiva

## Supervizija je proces, ki se dogaja v supervizantih preko njihovega notranjega in zunanjega dialoga.

obremenitev organizma. Zavre mnoge normalne dejavnosti organizma, /.../ zato delovanje organizma v stresu ni optimalno ampak izrazito enostransko.« (Ihan, 2004, str. 41)

Z namenom, da bi se učiteljice – supervizantke – naučile prepoznati stresne dogodke in svoje odzive nanje ter da bi v svojih odzivih na stresna doživetja iskale aktivne in konstruktivne odgovore, smo se na enem od začetnih srečanj supervizijske skupine posvetili raziskovanju, kateri dogodki na delovnem mestu učiteljicam povzročajo največ stresa. Navajam nekaj največkrat izrečenih dogodkov v delovnem okolju: zapleti s starši otrok; konflikti z otroki s težavami v vedenju, pomanjkanje časa za dogovore; strah pred inšpekcijo; dvomi vase, občutki, da več ne znaš in ne zmoreš; pretirana in prepogosta kritika; obremenjujoči odnosi s sodelavci, birokratizacija dela, komunikacija ob stresnih dogodkih; nezmožnost reči NE.

Navedeni odgovori kažejo, da so učitelji pogosto podvrženi stresnim reakcijam na dogodke v šoli. Supervizija je lahko pomemben prostor iskanja spremembe v odzivih na stresna doživetja. Spremembo supervizanti najdejo v varnem prostoru pogovora v skupini, kjer se lahko najprej zavejo svojih pogosto škodljivih telesnih in psihičnih odzivov na stres ter se nato v iskanju novih odgovorov na stresne situacije usmerijo h gradnikom ohranjanja zdravja.

## Kako poteka supervizijsko srečanje

Najpogostejša struktura vsakokratnega srečanja je naslednja:

- Na začetku se posvetimo **osvetlitvi trenutnega počutja**, ki usmeri članice supervizijske skupine v dogajanje »tukaj in sedaj« in notranji stik s seboj. Stik s seboj osredotoča in omogoča začetek sodelovanja. Dogovorimo se o poteku in vsebini srečanja.
- Sledi **obravnavna refleksija**. Refleksija je pisno razmišljanje o preteklem srečanju skupine, vsebini, lastnem doživljanju in ravnanju ter o spoznanjih, ki so se porajala ob tem. Vsaka udeleženka opiše svoj notranji proces učenja, ki in kot ga je pripravljena podeliti z drugimi.
- Osrednja tema je **obravnavna supervizijskega vprašanja**.

- Na vsakem srečanju ena od udeleženk izpostavi supervizijsko vprašanje. Izrazi ga v opisu situacije, ki se ji je zgodila pri opravljanju dela in ob koncu opisa postavi vprašanje.

Spremembo supervizanti najdejo v varnem prostoru pogovora v skupini, kjer se lahko najprej zavejo svojih pogosto škodljivih telesnih in psihičnih odzivov na stres ter se nato v iskanju novih odgovorov na stresne situacije usmerijo h gradnikom ohranjanja zdravja.

- Obravnavo supervizijskega vprašanja vodi supervizor, sodelujejo pa vsi člani skupine.
- Z izborom metode in vodenjem procesa supervizor vzpodbudi supervizanta in skupino k obravnavi supervizijskega vprašanja. Za supervizantko, ki je zastavila vprašanje, je pomembno, da v poteku supervizije prepotuje svojo delovno izkušnjo skozi vse faze – od opisa dogodka, doživetja, preko refleksije, osmišljanja izkušnje, do zamisli, kako lahko nova znanja uporabi v novi podobni situaciji. Učni proces, ki se ob tem vzpostavi v skupini, pa je poučen in dragocen za vse udeležene.
- **Ob zaključku** srečanja ponovno **osvetlimo notranje počutje**. Večkrat lahko opazimo, da se le-to med potekom srečanja spremeni. Tudi to, kako se naše notranje počutje sčasoma spreminja, je del učenja o sebi.
- V **dogovoru za naprej** skupina opredeli, kdo bo do prihodnjega srečanja oblikoval supervizijsko vprašanje in tudi, kdo bo »rezerva«.

Skupina je bila dragocen laboratorij različnih učnih slogov, generacij, življenjskih in delovnih izkušenj in je omogočala intenzivno učenje.

## Katera vprašanja smo obravnavali v supervizijski skupini učiteljic

Poleg opisanega so se supervizijska vprašanja, ki smo jih obravnavali v skupini, nanašala na naslednja področja dela učitelja:

Na začetnih srečanjih so bile supervizantke s svojimi vprašanji usmerjene v okolje – v motnje v organizacijski strukturi, v delovnem kontekstu in odnosih med zaposlenimi, postopoma pa so se osredotočale na področje lastnega dela v razredu. Tako smo obravnavali:

- vprašanja o sodelovanju z zelo zahtevnimi starši, starši, ki pretirano ščitijo svoje otroke, konfliktnimi starši;

- vprašanja o delu z otroki s posebnimi potrebami (trajno bolni, nemirni, otroci z učnimi težavami);
- vprašanja o preobsežnih učnih načrtih, ki jih je težko usklajevati z zahtevo po raznolikosti v metodoloških postopkih;

- vprašanja o motečih oblikah vedenja pri otrocih (kraje, nemir, agresivnost);
- vprašanja o pomoči otrokom z izkušnjo zanemarjanja, nasilja in neustreznega odnosa do spolnosti ...

## Kako smo supervizijski proces zaključili

Supervizijska skupina učiteljic se je srečala osemnajstkrat. Predzadnje in zadnje srečanje smo posvetili zaključevanju. Zaključevanje je potekalo na več ravneh:

- Na delovni ravni smo povzemali teme, dogajanje in dosežke pri učenju.
- Na ravni skupinskega dogajanja in odnosov smo povzeli pomembne mejnike v razvoju skupine in si odgovorili na vprašanje, kako je v skupini potekalo učenje med članicami (druga od druge). Skupina je bila dragocen laboratorij različnih učnih slogov, generacij, življenjskih in delovnih izkušenj in je omogočala intenzivno učenje. Članice skupine so opisale, kako so doživljale naša srečanja, delo, vzdušje, podporo, celoten učni proces.
- Na koncu pa smo naredili še projekcijo v prihodnost. Ob tem je vzniknila ideja, da članice skupine za slovo in v spomin izdelajo supervizijsko kocko.

Supervizijska kocka je s šestimi stranicami predstavljala skupino. Vsaka članica se je s svojimi dosežki v superviziji predstavila na eni stranici. Ko je bila kocka izdelana, so bila na njej povzeta vsa bistvena doživetja, izkustva in spoznanja, za katera so članice skupine želele, da jih spremljajo v prihodnost. V barvah različnih stranic so se izražale individualne razlike med udeleženkami (»vsak človek je zase svet ...«), v spoznanjih pa so se odražali njihovi osebni in delovni dosežki ter bogastvo učnega procesa.

Ob vsem dogajanju v učenju skupine je bil in ostaja pomemben tudi vidik igre. Ne učimo se samo z delom, pomemben vidik v izkustvenem učenju sta tudi kreativnost in humor. Obojega v tej skupini ni manjkalo.

Namesto zaključka naj navedem nekatera spoznanja iz učnega procesa udeleženk:

- Učimo se vsak s svojim tempom.
- Merjenje moči ne prinese želenih rezultatov.
- Možnost izbire učence zelo motivira.
- Odgovorna sem samo do tam, kjer se začne odgovornost drugih.
- Dileme ne prinesejo rešitev.
- Vsak vidi svet (težave) skozi svoje oči.
- Poslušanje, upoštevanje drug drugega in različne izkušnje nas bogatijo.
- Kadar rešujem problem namesto drugega, mu od vzamem možnost učenja.
- Dovolim si napake, ni mi jih težko priznati in popraviti.
- Usmerjena sem v sedanost in prihodnost.
- Gledam v smer, kamor hočem priti, in ne v smer, kamor se bojim priti.
- Včasih ne gre, to sprejemem.
- Dajem jasna sporočila, prevzemam odgovornost za svoja čustva.
- Pohvalim najmanjši napredek.

Čisto za konec se iskreno zahvaljujem udeleženkam supervizijske skupine z Osnovne šole Toneta Čufarja za soglasje k objavi dela gradiva, ki je nastajalo v supervizijskem procesu.

### Viri in literatura:

1. Ihan, A. (2004). Do odpornosti z glavo. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Ihan, A. (2000). Imunski sistem in odpornost. Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Kobolt, A., Žorga, S. (1999). Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Vec, T. (2005). Komunikacija - umevanje sporazuma. Ljubljana: Svetovalni center.
5. Vodeb Bonač, M. (1996). Supervizija kot možnost za osebni in profesionalni razvoj v pomagajočih poklicih. Visoka šola za socialno delo.
6. Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. Pedagoška fakulteta.