

Supervizija v akciji – drobcu dogajanja s supervizijskega srečanja

Supervision in action – snapshots from a supervision meeting

Tanja Rupnik Vec

Povzetek

Tanja Rupnik Vec, mag. psih., spec. supervizije, Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, 1000 Ljubljana.

Supervizija je metoda poklicne refleksije. Predstavlja priložnost za profesionalno rast in razvoj vsem strokovnim delavcem (tudi) na področju vzgoje in izobraževanja, ki se v našem prostoru počasi, a vztrajno uveljavlja. Namen članka je ponazoriti, kako poteka supervizijsko srečanje, katerega osrednji del predstavlja obravnava supervizijskega gradiva. Gradivo je zapis tiste konkretne izkušnje (dogodka), ki jo želi strokovni delavec na supervizijski skupini podrobneje premisliti, in predstavlja izhodišče za analizo vzorcev lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja v profesionalnih situacijah, prevetritev učinkovitosti in funkcionalnosti le-teh, razmislek o alternativah ter sprejemanje odločitev za spreminjanje. V prvem segmentu, ki sledi uvodu, so kratko prikazana nekatera splošna izhodišča in cilji supervizije, v drugem delu pa ta izhodišča prikažemo še na primeru.

Ključne besede: supervizija, učenje, profesionalni razvoj.

Abstract

Supervision is a method of professional reflection. It provides all professionals in education with an opportunity for professional growth and development. In Slovenia, it has gradually become an established practice. The aim of this article is to give an insight into the supervision meeting evolving around the supervision material. The material is a written document describing the experience (event) a professional wishes to discuss at the supervision team meeting and is used as a starting point for an analysis of one's own patterns of thinking, experiencing and conduct in work situations; it then leads to an assessment of its efficacy and usefulness and finally encourages one to think about the alternatives and making decisions to change. In the first part following the introduction, some general principles and objectives of supervision are briefly described, whereas in the second part, these principles are applied to a case from practice.

Key words: *supervision, learning, professional development.*

Nekaj misli za ogrevanje⁷

Delovni dan strokovnega delavca⁸ na področju vzgoje in izobraževanja (učitelj, vzgojitelj, svetovalni delavec, ravnatelj itd.) je pester. Sestavljen iz mozaika najrazličnejših situacij, v katerih doživlja zadovoljstvo, potrditev samega sebe, radovednost,

⁷ Teoretski del članka je že bil objavljen v Rupnik Vec, 2003a.

⁸ Pod *strokovni delavec* mislimo učitelje, vzgojitelje, ravnatelje, svetovalne delavce, delavce v socialnih ali zdravstvenih ustanovah, menedžerje itd. oz. vse strokovnjake, ki svoje delo opravljajo v tesnem stiku z drugimi ljudmi.

zaupanje, občutke kompetentnosti itd. Mnogi dogodki in situacije so zanj vir navdušenja, osebne potrditve in osebnotne rasti. Obenem pa se angažiran in empatičen pedagog ne more popolnoma izogniti tistim dogodkom, v katerih doživlja dvom, dileme, nezadovoljstvo, zbežanost, skrbi in stisko. To so situacije in dogodki, ki so zanj neprijetni, neznani, včasih tvegani in ob katerih si zastavlja raznovrstna vprašanja, povezana z različnimi vidiki dogajanja: doživljanjem in ravnanjem učencev ali gojencev ali podrejenih, z lastnim razmišljanjem, doživljanjem in ravnanjem, z odnosi, ki se oblikujejo med njim in učenci/gojenci ali med njim in kolegi; skratka vsem, kar je povezano z njegovo profesionalno vlogo. Ti dogodki in situacije predstavljajo izkušnjo, ki jo strokovni delavec na supervizijskih srečanjih lahko obravnava kot svoje gradivo, npr.:⁹

Primer 1: Supervizijsko gradivo učiteljice (nižja stopnja OŠ)

V razredu imam dečka, ki mu je pred tremi leti umrla mamica. Ker se bliža materinski dan, načrtujem, da bi v razredu izdelovali čestitke. Skrbi me, da bi bilo temu dečku ob tem dogajanju težko. Sicer o mamici rad govori in se je spominja in nimam občutka, da bi prav trpel. Prišla sem na idejo, da bi spomin na njegovo mamico počastili z obiskom njenega groba. Seveda bi za dovoljenje poprej vprašala fantovega očeta. Moje supervizijsko vprašanje: Ali je ideja o obisku groba v redu?

Primer 2: Supervizijsko gradivo šolske svetovalne delavke

Neka razredničarka mi je potožila, da njenemu razredu povzroča težave matematik. Je zelo zahteven tako glede učnih dosežkov kot glede discipline. Problem pa ni v zahtevnosti, pač pa v tem, da je do dijakov tudi precej grob. Večkrat jih celo žali. Dijaki so prestrašeni, prizadeti in seveda precej neuspešni. Razredničarka se je k meni obrnila po pomoč. Želi, da jaz posredujem pri tem učitelju, da mu pojasnim situacijo, da nekaj storim, karkoli pač že. Sama sem v dilemi. Ne vem točno, ali moram sprejeti to posredniško vlogo. Če pa jo sprejemem, kako pristopiti k temu učitelju. Moje supervizijsko vprašanje: Kakšna je pravzaprav moja vloga in kakšna je v

⁹ Navedeni primeri so realni, saj predstavljajo gradiva, ki so jih supervizantke v moji dosedanji praksi prinesle na skupino.

tem primeru vloga drugih vpletenih (učencev, razredničarke, morda ravnatelja, staršev...)?

Primer 3: Supervizijsko gradivo ravnateljice

Na šoli imam učiteljico, ki je skrajno permisivna. Sicer topla in prijetna, a hkrati nezahtevna. Ne postavlja visokih zahtev niti ne obvladuje discipline v razredu. Učenci se zato pogosto pretepajo. Prejela sem pritožbe staršev otrok, ki so večkrat tarče nasilja drugih. Moje supervizijsko vprašanje: Kako naj pristopim k zadevi? Kaj naj storim s to učiteljico?

Primer 4: Supervizijsko gradivo vzgojitelja

Nekega fanta iz svoje skupine v vzgojnem zavodu sem moral peljati k psihiatru. Ti obiski niso sicer nič posebnega, saj se večkrat zgodi, da so naši gojenci obravnavani v različnih institucijah. Na tej obravnavi oz. pri tem psihiatru pa se mi je zgodilo nekaj neprijetnega, kar me prav jezi. Bil je skrajno pokroviteljski, vseveden, vzvišen ... Z menoj je ravnal kot, da bi bil jaz otrok in bi tudi jaz potreboval obravnavo. To me seveda skrajno vznemirja. In ker bom v prihodnje verjetno spet v profesionalnem odnosu z njim, bi se na to sodelovanje rad pripravil. Ne bi se namreč rad ponovno znašel v položaju šolarčka, ki mu vsevedni psihiater deli modre nasvete. Moje supervizijsko vprašanje: Kako naj ravnam v tej in podobnih situacijah? Ali naj kaj rečem? Ali naj zgolj pokažem, se umaknem ...?

Primer 5: Supervizijsko gradivo učiteljice (srednja šola)

Učim matematiko. Imam razred, v katerem se ne počutim v redu. Načeloma z disciplino nimam težav niti v tem niti v drugih razredih, a v tem je vendarle drugače. Občutek imam, da so ti dijaki precej nezreli, da jih nič ne zanima, da mehanično prepisujejo s table in nič ne razmišljajo ... Posledica je slab učni uspeh pri meni, ki je slabši od uspeha v drugih razredih. Razmišljam o tem, da bi uvedla nenapovedano spraševanje, sproti, vsako uro. Na ta način bi jih malo držala v šahu, jih morda pripravila do tega, da bi več in sproti delali. Moje supervizijsko vprašanje: Ali naj uvedem to spraševanje? Kako naj še drugače ravnam oz. kaj naj storim, da se bom v tem razredu počutila bolje?

S tovrstnimi vprašanji, ki jim je skupna predvsem želja po raziskovanju različnih poti ravnanja, doživljanja in razmišljanja, s ciljem, da bi bil bolj učinkovit, ob tem pa bolj zadovoljen pri delu, se strokovni delavec lahko obrne na bližnjega kolega v zbornici, prijatelja, svetovalnega delavca ali se vključi v supervizijsko skupino. Cilj je vedno enak: raziskati možnosti, odkriti najboljšo ali trenutno najsprejemljivejšo rešitev, se razbremeniti. Supervizija je ena od možnosti, ki omogoča prav to: sistematično raziskovanje različnih vidikov dogajanja ter odkrivanje raznovrstnih možnosti ravnanja.

*Supervizija je oblika strokovne podpore strokovnemu delavcu, ki se odvija v skladu s temeljnimi načeli procesnega svetovanja*¹⁰. Supervizor vodi supervizanta po problemskem prostoru v sistematično raziskovanje dogajanja. Na ta način izgrajuje supervizirani širši metapogled oz. pogled z distance (v superviziji mu pravimo tudi helikopterski pogled) na lastno vlogo ter vlogo drugih vpletenih v problemski situaciji. Kreira hipoteze, išče alternative, jih presoja itd., vse to pa vodi v sprejem odločitve o spremembi. Za rešitev je odgovoren sam.

Procesno svetovanje se razlikuje od drugih modelov pomoči: ekspertnega modela in modela 'doktor-pacient' (Schein, 1998). Oba se od prvega razlikujeta v tem, da posamezniku s problemom odvzameta odgovornost za raziskovanje svoje problemske situacije, odkrivanje bistva problema ter odločitve v zvezi z načinom reševanja problema. V ekspertnem modelu namreč problem klienta rešuje *ekspert* (npr. učiteljica, ki ima težave z nekim otrokom, gre po pomoč k razredničarki tega otroka, ta pa obljubi, da bo v zvezi s tem fantom nekaj ukrenila), v modelu 'doktor-pacient' pa reševalec sicer problema ne rešuje namesto klienta, a kljub temu identificira problem in predpiše proceduro, ki bo omogočila njegovo rešitev (npr. vzgojitelj, ki se s problemom obrne na svetovalno službo, ta pa mu ponudi 'recept' za rešitev problema).

V modelu procesnega svetovanja (ki je lasten tudi superviziji) pa konzulent in klient oz. supervizor in supervizant *soustvarjata* diagnozo situacije, razmišljata o realnosti, ozaveščata temeljne vidike

¹⁰ Več o procesnem svetovanju glejte pri Schein, 1998.

dogajanja in oblikujeta veljavni akcijski načrt za rešitev problema. Supervizor s serijo vprašanj usmerja supervizanta v sistematično refleksijo vseh relevantnih vidikov situacije: skritih predpostavk (prepričanj), na katerih so utemeljena ravnanja vpletenih, vrednot, čustev, medosebnih relacij itd. Pa si pogledjmo nekoliko natančneje temeljna teoretična izhodišča supervizije.

Nekatera konceptualna izhodišča supervizije

Najširši teoretski okvir razvojno-edukativnega modela¹¹ supervizije predstavlja Kolbova teorija izkustvenega učenja (Kobolt in Žorga, 1999). Po tej teoriji je učenje »proces v katerem se znanje ustvarja skozi transformacijo izkušnje.« (Kolb, 1984, str. 38) Poudarja, da je učenje (25–38):

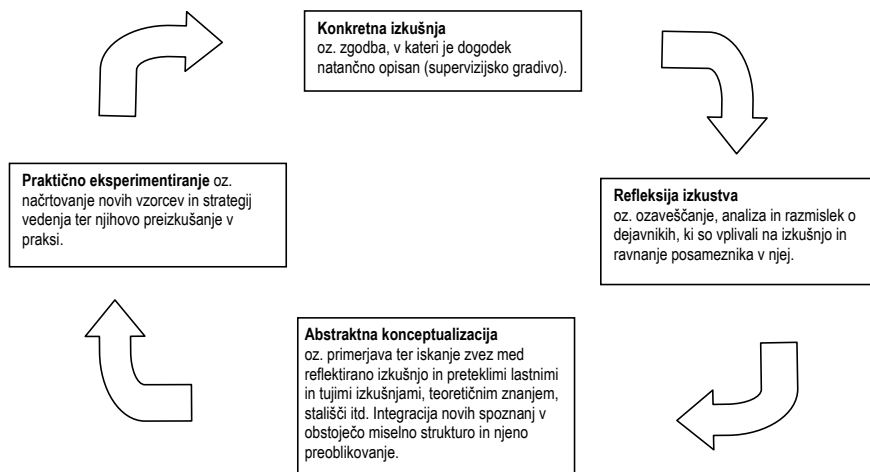
- Smiselno razumeti kot proces, ne kot izid: posameznik nepretrgoma izpeljuje koncepte iz izkušnje in jih na osnovi le-te kontinuirano spreminja. Izidi učenja »predstavljajo le historični zapis, ne znanja prihodnosti.« (prav tam, 26)
- Je kontinuiran proces, ki temelji na izkušnji: znanje kontinuirano nastaja in se preverja v izkušnji učečega.
- Je proces, v katerem se neprestano razrešuje konflikt med dialektično nasprotnimi načini adaptacije na realnost: med konkretno izkušnjo in abstraktno konceptualizacijo, med opazovanjem in akcijo.
- Je celosten proces adaptacije na realnost.
- Vključuje transakcije med osebo in okoljem.
- Je proces kreiranja znanja.

Kolb poudarja, da izkušnja sama po sebi nujno ne vodi v učenje ter v spremembo, pač pa le, če jo posameznik ustrezno predela. Prav to – *sistematična predelava konkretne izkušnje oz. poklicna refleksija* – pa predstavlja srž supervizije. Proces učenja v superviziji, v

¹¹ Obstaja vrsta modelov supervizije. Pri nas je na področju vzgoje in izobraževanja najbolj uveljavljen razvojno-edukativni model avtoric Koboltove in Žorgove (1999), ki predstavlja tudi okvir dela avtorice tega prispevka.

kontekstu Kolbove teorije učenja, osvetljuje Žorgova (v Kobolt in Žorga, 1999: 77):

Slika 1: Proces izkustvenega učenja v superviziji (Žorga v Kobolt in Žorga 1999: 77)



Učni proces na posameznem srečanju supervizijske skupine se običajno prične z izkušnjo strokovnega delavca, ki jo posreduje v obliki zgodbe. To je *supervizijsko gradivo*. Primere supervizijskih gradiv in v njih izpostavljenih vprašanj sem nanizala na začetku sestavka, le da so na superviziji predstavljeni nekoliko bolj obširno in podrobno.

V drugi fazi, v fazi *refleksije*, vodi supervizor supervizanta ob podpori supervizijske skupine v sistematično premišljevanje o najrazličnejših vidikih te izkušnje:

- kaj se je dogajalo,
- kaj točno je supervizant razmišljal v situaciji,
- kaj je ob tem doživeljal,
- kako je ravnal,
- kako so v situaciji ravnali drugi,
- kakšna je supervizantova predpostavka o tem, kako so razmišljali in doživljali situacijo drugi vpleteni,
- kakšen pomen ima za supervizanta ravnanje drugih,
- kaj vse je vplivalo na lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje

oz. kaj vse je vplivalo na razmišljanje, doživljanje in ravnanje drugih vpletenih,

- kako so potekali dogodki,
- kaj je poskušal storiti
- itd.

Zgoraj omenjeni niz vprašanj predstavlja metodo Sokratovih vprašanj (več o tem Tancig, 1994: 95). Lahko pa supervizor uporablja še druge, zelo raznovrstne metode in tehnike oz. široko paleto intervencij. Te tehnike predpostavljajo različno stopnjo aktivnosti ostalih članov skupine (*kosupervizantov* – supervizantov, ki v tistem trenutku ne obravnavajo lastnega gradiva), npr. zastavljanje vprašanj supervizantu z gradivom, nizanje interpretacij oz. hipotez o tem, kaj se je v nekem obravnavanem dogodku zares zgodilo, povratno informacijo supervizantu o njegovih neverbalnih sporočilih, ko razpravlja o posameznih vidikih obravnavane situacije itd.

Refleksija o izkušnji v določenem trenutku preide na bolj teoretično raven, v fazo *abstraktne konceptualizacije*. V tej fazi supervizant izkušnjo osmišlja, izvaja različne primerjave izkušnje, interpretira, išče povezave s svojim teoretskim zaledjem, vrednotami in stališči, izvaja generalizacije, prihaja do uvidov. Seveda uvidi in posplošitve niso dovolj. Za pravo (transformirajoče) učenje gre šele takrat, ko novo spoznanje *integrira* v obstoječe znanje (miselne strukture) oz. ko se obstoječe znanje restrukturira na način, ki vključuje nova spoznanja. Nova struktura predstavlja novo kvaliteto razmišljanja, s tem pa novo osnovo doživljanja in delovanja.

Kolbov krog in učenje na supervizijskem srečanju se zaključita, ko strokovni delavec sprejme odločitve za spremembe ter z njimi *eksperimentira*: pregleduje možne načine ravnanja, predvideva njihove posledice, premišljuje o potencialnih ovirah in tveganjih, na osnovi tega pa sprejme odločitve za udejanjanje sprememb zunaj supervizijske situacije.

Seveda pa se *učni proces nadaljuje tudi po srečanju*, ob pisanju refleksije in ob udejanjanju svojih odločitev v realnih situacijah. Nove uvide lahko doseže v *pisni refleksiji*, ki je ena krovnih metod v razvojno-edukativnem modelu. Supervizanti po vsakem srečanju napišejo refleksijo o srečanju: o tem, kaj se je na srečanju dogajalo, kaj so doživljali, kako ravnali, kakšne ideje so izmenjevali z drugimi, kako so medsebojno komunicirali itd. V refleksiji izpostavi

supervizant zanj pomembne trenutke in dogodke, jih ponovno premisli, ubesedi in uredi. Ob tem prihaja do novih uvidov in novih zaključkov o sebi, drugih in medosebnem dogajanju, do novega učenja.

V supervizijskem procesu (ki vključuje običajno 15 supervizijskih srečanj) supervizant torej sistematično raziskuje nekatere svoje poklicne izkušnje in se iz njih uči. Uči pa se tudi iz obravnave supervizijskih *izkušenj drugih članov skupine* in *iz procesa* samega. Vsako supervizijsko srečanje namreč obsega tudi element analize dogajanja v skupini. Ta običajno sledi obravnavi posameznega primera in je namenjena metapogledu¹² na dogajanje na srečanju: razgovoru o doživljanju, razmišljanju in ravnanju med posameznimi elementi supervizijskega srečanja¹³, o komunikaciji, o tem, kaj se je posameznik naučil, kakšna nova vprašanja in dileme so se mu porodila. To je faza, v kateri lahko preveri, kako so ga na srečanju doživljali drugi, in spregovori o tem, kako je posameznike oz. posamezna ravnanja drugih doživljal sam. To omogoča razreševanje potencialnih nesporazumov ter vzdrževanje prijetnega vzdušja, v katerem posamezniki v skupini lahko ohranijo občutek sprejetosti in varnosti. Razvijajo svojo medosebno občutljivost in uresničujejo še druge splošne cilje supervizije v razvojno-edukativnem modelu (glej Kobolt in Žorga, 1999: 110–112)¹⁴. Supervizant torej v superviziji uresničuje te splošne cilje:

- *Uči se o poklicu*, o svoji vlogi in ravnanju v poklicu: ozavešča vzorce svojih ravnanj ter implicitne predpostavke, na katerih so utemeljena, prevetruje njihovo funkcionalnost, ozavešča čustva

¹² Metapogled je “pogled preko” oz. pogled z distanco, “od zgoraj ali s strani”.

¹³ V mislih imamo običajne elemente posameznega srečanja: *notranje vreme* (začetni razgovor o tem, kako se supervizanti počutijo na začetku srečanja in kakšna so njihova pričakovanja), *refleksije na refleksije* (razgovor o refleksijah na prejšnje srečanje; pred srečanjem namreč supervizanti drug drugemu pošljejo pisne refleksije na prejšnje srečanje; do naslednjega srečanja vsi vse refleksije preberejo in se na srečanju o njih pogovorijo), *obrnava supervizijskega gradiva* (običajno enega gradiva, ki je posredovano vnaprej, lahko pa tudi več gradiv), *analiza* (razgovor o dogajanju na srečanju).

¹⁴ Cilje, kot jih v omenjenem viru navajata avtorici, obsega prvih pet alinej, šesta alinea je razvidna iz opredelitve supervizije S. Žorge (prav tam, 15) in se avtorici prispevka zdi tako pomembna, da jo izdvaja kot poseben cilj, sedma alinea pa je cilj, ki ga avtorica prispevka dodajam in skupaj s svojimi supervizanti zasledujem na supervizijskih srečanjih (utemeljitev glej v Rupnik Vec, 2003).

ter tematizira njihovo funkcionalnost v situaciji, tematizira domet lastne odgovornosti oz. meje svojih profesionalnih kompetenc, ovrednoti svoje ravnanje, razmišlja o potencialnih spremembah v svojem delovanju, se odloča o tem, kaj bo dejansko spremenil in česa ne itd.

- *Konstruira nove resničnosti*, spreminja zorni kot: spoznava raznovrstne možne poglede na elemente situacije in dogajanja, raziskuje gledišča drugih (v situaciji prisotnih in gledišče drugih članov skupine), primerja lastno zaznavo in doživljanje situacije z zaznavo in doživljanjem drugih. Ob potencialnem (in pogostem) neujemanju lastne zaznave elementov situacije in dogajanja prevprašuje svojo in raziskuje utemeljenost spremembe le-te.
- *Uči se gledati na svet sistemsko*: izgrajuje zavest o sistemski vpetosti posameznih elementov situacije oz. dogajanja, o kompleksnosti dogajanja, o medsebojni prepletenosti in soodvisnosti posameznih elementov, o številnih vplivih. Razmišlja o situaciji oz. konkretnem dogodku kot sistemu (npr. razred), ki je (potencialno) sestavljen iz podsistemov (različne skupine učencev v razredu), ob katerem so prisotni drugi podsistemi (npr. učitelji, ki poučujejo v razredu, drugi razredi), in je hkrati del širšega sistema (npr. šole, lokalne skupnosti, vzgojno-izobraževalnega sistema itd.). Supervizant raziskuje medsebojne vplive v tem kompleksnem polju ter išče rešitve na več ravneh.
- *Uči se krožnega razumevanja dogodkov*: izgrajuje razumevanje medsebojne povezanosti in vzajemnega vplivanja elementov v sistemu, pomena povratnih sporočil, pomena implicitnega, tj. internaliziranih pravil in norm v sistemu, o tem, da v medosebnih odnosih dogodkov ne moremo razumevati v linearnih oz. vzročno-posledičnih zvezah, pač pa zanje velja krožna soodvisnost. V medosebnih relacijah je nekorektno reči "ti si kriv", saj odnos vedno ustvarjata oba v krožnem vplivanju.
- *Kreativno rešuje poklicna vprašanja*: postavlja nove hipoteze in išče rešitve izven ustaljenih in utirjenih poti. Raziskuje in presoja potencialne posledice novih, drugačnih rešitev, razmišlja o načinih njihove vpeljave ter potencialnih ovirah in odporih, ki jih lahko pri vpeljavi novosti pričakuje. Razmišlja o potencialnih načinih soočanja z ovirami oz. ravnanja z odpori, ko bo v svoje

poklicno polje poskušal vnesti spremembo itd.

- *Integrira teorijo s prakso*: razmišlja o tem, kako bi nekoč usvojene (in včasih pozabljene) teoretske principe realiziral v profesionalnem ravnanju, jih prilagodil konkretnim okoliščinam oz. specifičnostim situacije, presoja njihovo uporabnost v svojem primeru itd. Skozi prizmo katerega od razpoložljivih mu teoretskih modelov reflektira dogajanje v situaciji, ki je predmet supervizijske obravnave, in preko tega izgrajuje nove uvide ter nove alternative.
- *Izgrajuje koncepte, uči se teoretskih modelov*: supervizant v fazi abstraktne konceptualizacije primerja svojo izkušnjo z izkušnjo drugih supervizantov in na osnovi tega tvori nove koncepte, nove teorije. Ali pa skozi vaje, ki jih ponudi supervizor (v kasnejših fazah pa to vlogo lahko prevzemajo tudi supervizanti), izgrajuje teoretske modele in spoznava zakonitosti, ki jih kasneje uporabi kot miselni okvir (“miselno orodje”) za analizo in presojo nove izkušnje za novo učenje.

Kolbova teorija predstavlja najširši pojmovni okvir supervizije¹⁵. Ob tem pa temelji supervizijsko delo še na mnogih in raznovrstnih teoretskih izhodiščih, ki so specifična za posameznega supervizorja in se zrcalijo v njegovih intervencijah oz. uporabi konkretnih metod in tehnik dela v skupini. Raznovrstnost konceptualnih izhodišč supervizorja je tako (včasih že nepregledno) pestra, kot je pestra paleta *pojmovanj in razlag osebnostne in medosebne dinamike* ter na njihovih osnovah temelječih svetovalnih in terapevtskih praks. Znanja o osebnostni in medosebni dinamiki, o tem torej, kakšne so intra- in interpersonalne zakonitosti, so namreč nujna za analizo dogajanja v supervizijski skupini in oblikovanje smiselnih in učinkovitih odločitev za intervencije. Različni avtorji nekoliko različno razvrščajo posamezna pojmovanja osebnosti, ki so temelj svetovalnih in tudi supervizijskih praks, pogosto pa jih na temelju podobnosti bazičnih predpostavk razvrščajo v naslednje sklope (glej prim. Woolfe in Dryden, ur., 1996; Nelson-Jones, 1995): *psihodinamska* perspektiva, *humanistična* perspektiva, *behavioralna*, *kognitivna in kognitivno-behavioralna* perspektiva, *eksistencialno-fenomenološka* perspektiva, *eklektična in integrativna* perspektiva

¹⁵ V mislih imamo supervizijo na področju vzgoje in izobraževanja v razvojno-edukativnem modelu.

itd. Tako npr. psihodinamsko usmerjeni supervizorji poudarjajo nezavedno, humanistično usmerjeni potencial za osebnostno rast posameznika, vrednote, empatijo itd., behavioralno usmerjeni izpostavljajo ravnanje, sistemsko usmerjeni medosebne odnose in interakcijo, kognitivno usmerjeni pa v središče postavljajo supervizantove kognicije. Vendar pa v načelu vsi supervizorji upoštevajo vse elemente in vse vidike dogajanja, le pripisan pomen in poudarki v intervencijah se razlikujejo. Razlike med supervizorji so torej predvsem v poudarkih in izboru metod, splošni cilji in učinki supervizije pa so podobni.

Supervizija v akciji – utrinki z nekega srečanja

V tem segmentu ponazarjamo utrinek dogajanja na nekem supervizijskem srečanju:

Že dalj časa sem članica in v zadnjem času tudi vodja neke strokovne skupine, ki ima pred seboj jasne splošne cilje dela. V skupini je dvanajst članov, strokovnjakov z različnih področij. Organizirani smo v projektne skupine, ki jih je trenutno pet. Srečujemo se enkrat mesečno z namenom, da projektne skupine poročamo o svojem delu in izmenjamo izkušnje. Trenutno smo pred izzivom priprave nove strategije dela za naslednje dveletno obdobje. Ker na sestankih ni dovolj časa, smo se odločili za vikend seminar. S pomočnikom sva seminar skrbno pripravila, program pa pred odhodom predstavila članom, ki niso imeli pripomb. Dva seminarska dneva sta bila silno intenzivna, tretji dan pa je delovna vnema padla. S pomočnikom sva to opazila in ob strinjanju vseh vnesla v dnevni red neke spremembe. Na evalvaciji ob koncu seminarja pa je neka članica nasula polno negativnih pripomb: da nisem tolerantna, da sem priganjala k delu, da ni bilo časa za razvedrilo. Pri tem skrajno negativnem stališču se ji je pridružila še ena kolegica, tudi ta z očitkom, da smo delale preveč.

Ob teh obtožbah sem začela razmišljati, da bi opustila vodenje skupine. Branila na evalvaciji se nisem, bila sem preveč utrujena in presenečena. Ker sem v seminar vložila

mного truda, me je vse to zadelo v živo. Kljub temu da so bili ostali člani zadovoljni s seminarjem, se mi zdi, da je ta dogodek zasenčil vso reč. Sprašujem se, kako naj nastopim na naslednjem sestanku. Kako naj ga začnem, kaj naj rečem, kako naj spregovorim o tem dogodku, kako naj ravnam s kolegico. In ali naj v bodoče še vodim skupino.

Zgornji odlomek predstavlja avtentični zapis situacije, kot ga je na supervizijsko obravnavo prinesla supervizantka. Obravnava gradiva na supervizijskem srečanju (ki običajno sledi razgovoru o trenutnem počutju in pričakovanih ter razgovoru o refleksijah) se začne na ta način, da supervizant še prosto predstavi svojo zgodbo. V tem trenutku je ta že bolj elaborirana, vsebuje še več podrobnosti, k čemur supervizor supervizanta še posebej spodbuja. V tej fazi supervizant strukturira zgodbo na svoj način, vloga supervizorja pa je predvsem spodbuda in podpora: »Povejte mi, kaj se dogaja? Kdaj se je prvič zgodilo? Ali lahko navedete primer tega? Kdaj se je nazadnje zgodilo? Ali lahko navedete kakšno podrobnost? Kaj točno si želite?« Schein (1998) imenuje to fazo raziskovanja *čisto raziskovanje*.

Le-to se počasi prelije v *raziskovalno-diagnostično* fazo, ko supervizor prične uravnavati proces o tem, kako je vsebina analizirana in elaborirana. V tej fazi lahko aplicira različne metode, ki v različni stopnji in na različne načine vključujejo druge člane skupine (prispevajo vprašanja, nizajo asociacije ali metafore itd.) ali pa razgovor še naprej usmerja pretežno sam. Ne glede na uporabljeno metodo pa je supervizant v tej fazi voden v sistematično preiskovanje različnih vidikov dogajanja:

- Raziskovanje *emocionalnih odzivov* oz. usmerjanje supervizanta na lastno doživljanje ob dogodkih ter doživljanje drugih vpletenih (Kaj točno ste občutili ob tem? Kaj občutite sedaj? Kaj je učenec ob tem doživljal?).
- Raziskovanje razlogov za akcije in ravnanja oz. *hipoteze o vzrokih*. Supervizant se osredotoči na lastne hipoteze o tem, zakaj se stvari dogajajo na ta način (Kakšna je vaša predpostavka o tem, zakaj se je to zgodilo ..., kako to, da je nekdo drug vpleten ravnal tako ...? Kako to, da ste vi ravnali na ta način?).
- Raziskovanje *ravnanja* na dimenziji preteklost – sedanjost – prihodnost. Supervizant je usmerjan v razmislek o tem, kaj je on

ali drugi v situaciji storil, razmišlja, da bi storil, namerava storiti oz. raziskovanje strategij in intervencij, ki jih je že uporabil ali bi jih lahko uporabil (Kako konkretno ste to povedali? Kaj natančno vam je odgovorila ona? Na kaj konkretno ste pomislili ob tem? Kaj konkretno bi mu prihodnjič lahko rekli?).

- Raziskovanje *procesa in odnosa* na relaciji vseh vpletenih. Supervizant usmerja v tej fazi pozornost na dinamiko odnosa ter ozavešča in pogloblja razumevanje le-tega.

Psihodinamsko usmerjeni supervizorji (glej npr. Hawkins in Shohet, 1989) pa v tej fazi izpostavljajo tudi pomen analize procesa poučevanja, kot se odraža v supervizijskem procesu (analiza učiteljevega kontratransferja, paralelnih procesov ter supervizorjevega kontratransferja).

Utrinki s srečanja:

V tem primeru se je supervizorka odločila za sledečo strategijo. V prvem delu naj bi potekalo poglobljeno preiskovanje različnih vidikov dogajanja in doživljanja vpletenih, v drugem delu pa igra vlog, v kateri bi preigrali bodoči sestanek, na katerega se nanaša supervizijsko vprašanje. Na temelju zapisanega v gradivu je supervizorka določila pet področij, ki bi jih bilo za razjasnitev celotne situacije smiselno podrobneje raziskati: 1. skupina in dosedanja vloga vodje te supervizantke, 2. priprava na seminar, 3. dogodek na seminarju, 4. bodoči sestanek skupine, 5. perspektiva.

Vsaka izmed preostalih članic skupine je v okviru teh področij na listek zapisala tri vprašanja, s katerimi je usmerila raziskovanje situacije v pomembne vidike stvarnosti. Lističe z vprašanji so druge članice skupine (v dialogu spodaj jih označujemo s Sut 1, Sut 2 itd.) dale supervizantki (v dialogu označena s Sut G – supervizantka z gradivom), ta pa je nanje odgovarjala sistematično, po področjih, pri čemer je lahko z lističev izbrala zgolj tista vprašanja, ki so bila zanjo relevantna.

Nekaj vprašanj, ki so jih druge članice skupine supervizantki postavile v kontekstu prvega področja ('skupina in tvoja vloga v skupini'):

- *Kako si postala vodja te skupine?*

- *Kakšni so odnosi v skupini?*
- *Kako te doživljajo članice skupine?*
- *Kako se počutiš v vlogi vodje te skupine?*
- *Kako učinkovita si pri vodenju te skupine?*
- *Itd.*

Sut 1 (supervizantka 1): Kako si postala vodja te skupine?

Sut G (supervizantka z gradivom): Bila sem izvoljena. S tihim glasovanjem.

Sut 2: Kakšni so odnosi v skupini?

Sut G: Do sedaj se mi zdi, da kar v redu. Korektni, tudi sproščeni. Včasih se pozabavamo skupaj.

Sut 3: Kako te doživljajo članice skupine?

Sut G: Meni se zdi, da kar v redu, me kar sprejemajo. Čeprav za tole, ki je naredila sceno na evalvaciji, pa nisem povsem prepričana. Vedno ima ogromno za povedati na sestankih, ko je treba kaj delati, pa ni nič z njo. Veliko govori in malo naredi. Tako se malo ven meče. Čeprav do sedaj nisem bila deležna kakšnih očitkov niti z njene strani.

Sut 4: Kako se počutiš v vlogi vodje te skupine?

Sut G: V redu. Zanimivo mi je. Ko spoznavam, kako so člani različni in kako moram z vsakim prav na drugačen način ravnati.

Nekatera vprašanja, ki so jih postavile druge članice skupine v kontekstu raziskovanja priprave na seminar:

- *Kaj je bil cilj seminarja?*
- *Kako ste se dogovorili za ta seminar?*
- *Kdo je oblikoval vsebino seminarja oz. ali sta s pomočnico v načrtovanje in izvedbo seminarja povabili še koga?*
- *Kakšna so bila pričakovanja kolegic o seminarju?*
- *Itd.*

Sut 1: Kaj je bil cilj seminarja?

Sut G: Da pripravimo strategijo dela oz. dveletni plan dela skupine.

Sut 2: Kako ste se dogovorili za ta seminar?

Sut G: Kar zmenili smo se. Ko smo videli, da nam na sestankih "ne znese", je nekdo predlagal vikend seminar in vsi smo se strinjali.

Sut 3: Kdo je oblikoval vsebino seminarja?

Sut G: S pomočnikom sva naredila predlog, ki smo ga potem pregledali na sestanku pred odhodom. Nihče se ni pritoževal, vsi so se strinjali in se jim je zdel dober.

Primeri vprašanj, ki so jih druge članice skupine postavile v zvezi z neprijetnim dogodkom na seminarju (zapisana so zgolj tista, na katera je supervizantka odgovorila):

- *Kaj točno ti je očitala kolegica na seminarju in kako je to storila?*
- *Ali je izpostavila kakšen pozitiven vidik seminarja?*
- *Kaj si storila, ko te je ta kolegica zasula z obtožbami?*
- *Kaj so rekli drugi, ko je kolegica negativno označila seminar in tebe?*
- *Kakšne so bile evalvacije drugih?*
- *Kako si razlagaš to dejanje kolegice?*
- *Itd.*

Sut 1: Kaj točno ti je očitala kolegica na seminarju?

Sut G: Ja, prav grobo me je ozmerjala, da sem bila priganjaška, da ljudem nisem "dala dihati", da nisem tolerantna, da ne razumem njihovih potreb itd. Feedback na osebni ravni.

Sut 4: Ali je izpostavila kakšen pozitiven vidik?

Sut G: Nobenega pozitivnega vidika ni izpostavila. Vse je bila sama kritika.

Sut 2: Kaj si storila, ko te je kolegica zasula z obtožbami?

Sut G: Ničesar nisem storila. Bila sem utrujena. Nisem se branila. Le v glavi mi je brenčalo 'Kaj mi je tega treba bilo... '.

Sut 1: Kaj so rekli drugi, ko je kolegica negativno označila seminar in tebe?

Sut G: V tisti situaciji ni nihče reagiral. Tako da bi me branil ali kaj podobnega. Čeprav so bile evalvacije drugih pozitivne. Seminar jim je bil všeč, videli so smisel v tem, da smo delali.

Sut 3: Kako si razlagaš to dejanje te kolegice?

Sut G: Kaj pa vem. Ona je vedno takšna, da ima okrog vsake stvari polno za povedati. Morda bi si morala reči 'Taka pač je.' Ali kaj podobnega. Če se ne bi znesla nad mano, bi se morda nad nekom drugim.

Primeri vprašanj, ki jih je skupina zastavila v zvezi z bodočim sestankom:

- *Kaj se ti zdi pomembno sporočiti skupini?*
- *Zakaj bi želela ponovno odpirati to temo? Ali niste s tem že zaključile na evalvaciji?*
- *Kaj bi se zgodilo, če tega dogodka sploh ne bi omenjala?*
- *S kakšnim ciljem bi to žensko izpostavila pred skupino?*
- *Itd.*

Sut 2: Kaj se ti zdi pomembno sporočiti skupini?

Sut G: Ne vem pravzaprav. To naslednje vprašanje mi daje misliti ...

Sut 3: Zakaj bi želela ponovno odpirati to temo? Ali niste tega zaključile na evalvaciji? Kaj bi se zgodilo, če tega cilja sploh ne bi omenjala?

Sut G: Saj pravzaprav res. Morda pa to res ne bi imelo smisla. V tem trenutku se mi pa res zdi, 'zakaj pravzaprav'.

Sut 4: S kakšnim ciljem bi to žensko izpostavila pred skupino?

Sut G: Zakaj bi jo sploh izpostavila? Res je ..., zakaj? Hja, malo bi se ji maščevala na ta način. Ampak ... saj sedaj vidim, da bi to res ne imelo nobenega smisla. Ne bi bilo prav. Oz. bilo bi prav otročje. Vendar da bi šlo kar tako mimo – tega ne bom dovolila. Z njo se bom pogovorila, a ne pred skupino. Ne s ciljem, da se ji maščujem, pač pa s ciljem, da ji pač povem, kako sem se počutila. To bom naredila torej zase in ne pred skupino.

Supervizantka je v tem segmentu spontano prišla do spoznanja

o smiselnem ravnanju na prihodnjem sestanku ter v zvezi s tem sprejela odločitev. Potrebe po preigravanju sestanka, ki ga je prvotno načrtovala supervizorka, ni bilo več. Pred supervizantko je stal še kupček vprašanj 'perspektiva vloge vodje'. Odgovorila je na eno ali dve vprašanji, vendar za nadaljnje razmišljanje v tistem trenutku ni bila več motivirana. Pač pa je o tem, kaj ji pomeni vloga vodje, ter o odločitvi o tem, ali bo z vodenjem skupine nadaljevala, spregovorila v pisni refleksiji na srečanje.

Po koncu tega dela je supervizorka pozvala druge članice skupine, da povedo svoje podobne izkušnje, kar je predstavljalo novo priložnost za medsebojno učenje (drug od drugega).

Utrinek malo kasneje:

Sut 1: Bila sem v vlogi vodje nekega aktiva in imam izkušnjo s članom skupine, ki se je zelo "metal ven". In tudi sama sem "kasirala" marsikatero kritično. Takrat sem se precej "presekirala", zato mi je bilo danes tako fino slediti obravnavi tega primera. Zelo živo sem podoživljala tiste situacije takrat. Zanimivo mi je bilo, ko si rekla, da je ne boš izpostavila, vendar se boš z njo vseeno pogovorila, in da boš to storila zase. Jaz se namreč takrat nisem nikoli pogovorila. Pa sedaj vem, da bi se morala.

Sut 2: Mene pa to spominja na situacijo v razredu. Vedno je kakšen živ otrok, ki potrebuje pozornost in jo išče na negativne načine. In kot učitelj potem včasih skoraj trpiš zaradi takega mulca. In tudi mene je že prijelo, da bi se maščevala, mogoče si včasih kakšno takšno "maščevanje" celo dovolim. Čeprav je jasno, da to ni v redu in da je boljši individualni razgovor. Tudi meni je bilo všeč, ko si rekla, da greš v ta pogovor predvsem zase. Potem naj pa ona nekaj s tem naredi.

Ob koncu obravnave gradiva supervizanti napravijo refleksijo o tem, kaj so se na srečanju naučili, kaj v obravnavi je bilo zanje najpomembnejše, katera nova vprašanja se jim porajajo, katere odločitve so sprejeli. Podobno napravijo refleksijo o svojem učenju drugi člani skupine: kje vidijo paralele s svojimi izkušnjami, kaj so iz obravnave tega gradiva pridobili, kaj je bilo zanje pomembno itd. V tem primeru so vse supervizantke kot posebno vrednost ali najpomembnejše spoznanje videle razmislek o tem, da se je vredno odreči maščevalnim vzgibom za razgovor z osebo, ki je težavna, da pa je intimni pogovor,

namenjen razbremenitvi (v smislu: nekaj pa moram napraviti zase v situaciji), lahko dragocen. Kot posebno spoznanje s srečanja so omenile uvid v smiselnost tega, da si posameznik pred akcijo zastavi vprašanje: »S kakšnim ciljem bi ... (nekaj) ... storila?« V analizi je supervizantka prav to vprašanje zaznala kot ključno za svoj problem: »V trenutku, ko sem slišala to vprašanje, mi je naredilo "klik" in uvidela sem, kako nesmiselno je pravzaprav razmišljati o tem, da bi ponovno pogrevala stvar, ki je že mimo, zgolj zato, da bi se maščevala.«

V analizi teče razprava tudi o poteku srečanja z odnosnega oz. procesnega vidika. Skupina razpravlja o medsebojnem zaznavanju in doživljanju v posameznih trenutkih srečanja, preverjajo se interpretacije ravnanja drugih, vzgibi za to ravnanje, razjasnjujejo se potencialni nesporazumi. Faza analize je z vidika zagotavljanja ustrezne klime v skupini izjemno pomembna.

Utrinek:

Sut 1: Malo sem bila jezna nate, ko si me v sklepnem delu dvakrat "izrinila" s prizorišča. Tako se ti je mudilo pripovedovati o svoji izkušnji, da sploh nisi opazila, da sem dvakrat že začela pripovedovati svojo, potem pa si ti kot tank...

Sut 2: Čakaj, čakaj ..., kdaj? Sploh se ne spomnim.

Sut 1: Tam, ko nas je supervizorka povabila, da povemo svoje izkušnje. Dvakrat sem "vzela zalet", ti pa si dvakrat vskočila.

Sut 2: Uf. Sploh ne vem. Oprosti. Je pa res, da sem strašno podoživljala ta primer, ker imam svežo tovrstno izkušnjo in se mi je potem res mudilo. Morda sem si tudi vzela preveč časa...?

Sut 3: Meni si se zdela tudi medtem, ko je ona odgovarjala na vprašanja, zelo vznemirjena. Kar naprej si se nekaj premikala na stolu.

Sut 2: Saj sem bila. Obupno mi je bilo, ker ni bilo diskusije. Jaz bi kar kaj vprašala ali pa že sproti izmenjala kakšno idejo.

Sut 4: Ja, to, da bi lahko še vmes kaj vprašala, je pa tudi meni manjkalo. Tako kot zadnjič, pri metodi incident. Ampak počasi se navajam na to, da ne morem kar kadarkoli česarkoli izustiti. In tudi zakaj pravzaprav bi. Saj je Sut G tako fino prišla sama do odločitve. Ne vem, od kod ta potreba, da bi kar ponujala rešitve...

Za konec

V članku smo želeli prikazati, kako poteka supervizija. Dialogi niso napisani na temelju verbatim (dobeseden zapis zvočnega posnetka), vendar so dovolj vereni približek realnosti, ki ilustrira princip dela in smer, v katero se je odvijala supervizijska obravnava tega gradiva. Povabili smo vas, da z nami v nekaj trenutkih podoživite drobce dogajanja na supervizijskem srečanju, sedaj pa vas vabimo, da se nam pridružite tudi v resničnosti.

Viri

Hawkins, P., Shohet, R. (1989). *Supervision in the helping professions. An individual, group and organisational approach*. Philadelphia: Open University Press.

Kobolt, A., Žorga, S. (1999). *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Nelson-Jones, R. (1995). *The theory and practice of counseling*. London: Cassell.

Rupnik Vec, T. (2003a). Atributivna analiza v superviziji. *Socialna pedagogika* 7 (1), 1-36.

Rupnik Vec, T. (2003b). Na poti k hitrejši profesionalizaciji in zadovoljstvu s poklicno vlogo. Utrinek z dogajanja na supervizijski skupini. *Vzgoja in izobraževanje* 34(6), str. 11-19.

Schein, E.H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the helping Relationship*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Tancig, S. (1994). Reflection on Reflective Learning. *The School Field*, vol 6, št. 1-2, str. 41-49.

Woolfe, R., Dryden, W. ur. (1996). *Handbook of Counseling Psychology*. London: SAGE Publications.

Strokovni članek, prejet junija 2004.