

MODEL SUPERVIZIJE NA PODROČJU PEDAGOŠKIH DEJAVNOSTI

Sonja Žorga

Supervizija je termin, ki se ga vse pogosteje uporablja, ne le v smislu strokovnega nadzora temveč tudi, kadar imamo v mislih različne oblike in metode spremljanja, vodenja in svetovanja strokovnjakom pri njihovem praktičnem delu. Pri tem niso mišljeni le tisti delavci, ki se v poklic šele uvajajo (študentje na praksi, pripravniki), temveč tudi delavci, ki so visoko strokovno usposobljeni in imajo že vrsto let delovnih izkušenj. Tudi oni se pogosto znajdejo v situacijah, ko bi potrebovali razmislek o svojih delovnih postopkih in preformulacijo nekaterih svojih strokovnih ali delovnih predpostavk. Zato se v zadnjem času po vsem svetu razvijajo različne smeri in šole, ki usposabljujejo strokovnjake različnih, večinoma družboslovnih profilov za opravljanje supervizije. Pri tem uporabljajo različne modele in strokovne pristope, vsem pa je verjetno skupen namen, da bi pomagali strokovnemu delavcu v smeri večje poklicne kompetentnosti.

Ker se izraz supervizija vse pogosteje pojavlja tudi v našem prostoru, želim s tem člankom prispevati k boljšemu razumevanju modela supervizije kakršnega v zadnjem času uvaja skupina sodelavcev Pedagoške fakultete na področje pedagoških dejavnosti pri nas. Gre za prilagojen model supervizije, ki smo ga spoznali in se zanj izobraževali v okviru podiplomskega študija na Hogeschool Nijmegen na Nizozemskem. Model sloni na predpostavkah Rogersove na klienta usmerjene psihoterapije, interakcionizma, izkustvenega učenja in drugih. Namenjen je pomoči in podpori strokovnih delavcev, ki že delajo ali pa se šele uvajajo v poklice na področju zdravstva, socialnega skrbstva, vzgoje in izobraževanja.

ALI JE SUPERVIZIJA POTREBNA IN ZAKAJ?

Delo vzgojitelja, učitelja, svetovalnega delavca, pedagoškega vodje in drugih strokovnjakov, ki delajo na področju pedagoških dejavnosti v neposrednem stiku z ljudmi, je tiste vrste delo, pri katerem deluje delavec s svojimi postopki in ravnanji

neprestano posredno ali neposredno na ljudi, s katerimi je v delovnem odnosu. Pri svojem delu stoji nenehno pred odločitvami, kako ravnati v posameznih konkretnih situacijah, da bi s svojim ravnanjem čimbolj učinkovito, a hkrati strokovno in v zadovoljstvo vseh udeleženih strank sodeloval pri razreševanju posameznih delovnih situacij. Zelo pogosto je pri tovrstnih odločitvah sam, ukrepati mora takoj in brez predhodne možnosti posvetovanja s kolegi ali preverjanja ustreznosti postopka v strokovni literaturi. Pri tem imamo v mislih situacije, ki se nanašajo na delo v razredu ali v vzgojni skupini, pri svetovalnem razgovoru, na sestanku strokovnega tima ipd.; na situacije torej, v katerih je ena bistvenih značilnosti intenziven odnos z ljudmi (z gojencem, dijakom, starši, s svojim sodelavcem, predpostavljenim ali podrejenim kolegom ipd.).

Take situacije so običajno kompleksne narave in pogosto zahtevajo od strokovnjaka, da deluje na več nivojih hkrati; pri tem se vzgojni, izobraževalni, odnosni, osebni, strokovni, institucionalni in drugi vidiki med seboj prepletajo in neredko med seboj celo interferirajo. Zato na ravnanje strokovnega delavca v takih situacijah vplivajo poleg njegovega strokovnega znanja tudi njegova stališča, vrednote, temperamentne in druge osebne značilnosti, odnos, ki ga ima do človeka, s katerim je v stiku, celotna klima, ki vlada v ustanovi, pa tudi pričakovanja, zahteve, pravila in omejitve, ki jih predenj postavlja uporabnik njegovih storitev in/ali ustanova, v kateri deluje.

Glede na kompleksnost mnogih situacij, v katerih se znajde strokovnjak, ki dela na področju pedagoških dejavnosti, in glede na množico različnih dejavnikov, ki prav tako kompleksno vplivajo na strokovnjakovo vedenje in njegovo strokovno reagiranje, lahko torej predpostavljamo, da so v vsaki taki situaciji možni mnogi različni, čeprav ustrezni načini reagiranja, katerih posledica so tudi različni možni izhodi. Vendar pa se običajno prav zaradi prej omenjene kompleksnosti ne more povsem zanesljivo predvideti, kakšen bo končni izid oziroma posledice našega ravnanja. Zaradi medsebojnega vplivanja vseh udeleženih dejavnikov ima namreč včasih strokovno povsem ustrezno ravnanje posledice, ki jih nismo želeli, niti jih nismo predvidevali. Prav tako pa se dogaja, da ravnanju, ki ima mnogo strokovnih pomanjkljivosti, vendarle sledi željeni izid. Prav ta "negotovost" izida pogosto bega strokovnjake in omogoča tistim, ki ne ravnajo strokovno, da za krinko "slabe napovedljivosti" skrivajo svojo pomanjkljivo ali pa zastarelo strokovno opremljenost, predsodke, implicitne teorije ipd.. Po drugi strani pa nezahelen izid, ki včasih sledi strokovno ustreznemu ravnanju, zapušča v strokovnjaku dvome o ustreznosti njegovih postopkov in vprašanja v zvezi s tem, kaj bi bilo v prihodnje bolje storiti v podobnih primerih.

V skrajnih primerih, ko je izid neke situacije v kateri smo bili soudeleženi kot strokovnjaki, izrazito neprijeten ali celo tragičen (kriminalno dejanje, samomor, trpinčenje otroka ipd.), lahko to pomeni za strokovnega delavca hude psihične obremenitve in občutke krivde. Znano je, da v večji ali manjši meri praktično vsi pedagoški delavci nosimo delovne probleme s seboj domov, o njih razpravljamo tudi v prostem času, "glasno razmišljamo", se pritožujemo in sprašujemo za mnenja

včasih kar vsakogar, ki nam je pripravljen prisluhniti. Kot da ne moremo in ne znamo odložiti problemov in dilem, ki so se nam nakopičile. Te dileme niso le strokovne narave, pogosto se nanašajo tudi na vrednostni sistem in stališča posameznika in družbe, na zahteve in pravila določene ustanove, ki so včasih v nasprotju s temi vrednotami, itd.

"Prijateljsko kramljanje" strokovnemu delavcu sicer res lahko nudi določeno razbremenitev, pomiritev, v posameznih primerih celo razbistritev nekaterih dilem, običajno pa ne zagotavlja tudi večanja strokovne in osebnostne kompetentnosti in ne omogoča integracije konkretnih uvidov posameznika v svoje ravnanje z obstoječim znanjem o sebi in stroki. Zato se strokovni delavec iz svojih preteklih izkušenj pogosto ne nauči dovolj; postopke, ki so se mu pokazali kot uspešni ponavlja, neuspešnim pa se izogiba brez ustrezne refleksije; ustvarja si sistem implicitnih teorij, ki ni povsem osveščen in je lahko celo v nasprotju s strokovnimi dognanji, kljub temu pa pomembno vpliva na ravnanje tega strokovnjaka. Tako se dogaja, da strokovni delavec začne s svojim delom poln elana in entuziazma, postopoma pa zaradi neustrezne predelave svojih postopkov zapade v malodušje in se pasivizira, namesto da bi se osebno in strokovno razvijal ter izgrajeval svojo poklicno identiteto in kompetentnost.

Zaradi omenjenih značilnosti strokovnega dela na področju pedagoških dejavnosti menimo, da je supervizija ena tistih metod, ki lahko bistveno prispeva h kvalitetnejšemu in uspešnejšemu opravljanju posameznikovega poklica. V zvezi s tem Koboltova (1992, str. 121) poudarja, da je supervizija potrebna v poklicih, kjer je odnos bistvena delovna prвина tudi zato, ker v njih nikoli ne dosežemo stanja nespremenljive poklicne suverenosti, saj se pomembne značilnosti delovnega konteksta sproti spreminjajo.

KAJ JE SUPERVIZIJA IN KAJ LAHKO OD NJE PRIČAKUJEMO?

Cilj supervizije je predvsem omogočiti strokovnemu delavcu učni proces, mu pomagati na poti do njegovih lastnih rešitev v zvezi s problemi, s katerimi se pri delu srečuje, ter mu omogočiti učinkovitejše soočanje s stresom. Pomaga mu pri integraciji tega, kar dela, občuti in misli, pri integraciji praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, pri prenosu teorije v prakso ter pri učenju avtonomnega izvajanja svojega poklica. Pomemben vidik v superviziji je tudi iskanje lastne poklicne identitete, ozaveščanje možnih in dejanskih vlog, ki jih strokovni delavec prevzema, ter odgovornosti in dolžnosti, ki jih določeno delo prinaša. Skratka, kot pravi Koboltova, je supervizija pravzaprav "posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela, z namenom, da se ozavesti lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobi nove aspekte, vidi svoj delovni prostor obogaten z novimi alternativami ter se zmore zavestno odločati za spremembe v svojem delu" (cit. Kobolt, 1992, str.120).

Supervisor spremlja strokovnega delavca v njegovem učnem procesu in je odgovoren za to, da mu ponudi oziroma omogoči ustrezne - optimalne pogoje učenja, v katerih lahko posameznik sam išče svoje rešitve in pri tem uporabi delovne izkušnje kot učni material. Njegova vloga ni, da sodi, temveč skuša biti ogledalo. Skuša reflektirati vedenje strokovnega delavca in mu omogočiti, da vidi, kaj je delal in kako ga pri tem doživljajo drugi. Ob tem izžareva svoj odnos do zgodbe, vendar pa strokovnega delavca ne uči, kako naj bi delal on. V superviziji je namreč osnovna vrednota omogočiti posamezniku svobodo iskanja svojih lastnih rešitev, svojih poti, spoznavanja sebe, soočanja s samim seboj ipd. Supervisor je tisti, ki spremlja posameznika skozi učni proces in mu omogoči, da varno eksperimentira in preizkuša zanj nove poti. Skrbni torej za to, da supervizirani ne gre v "avanture", ki ga temeljno ogrožajo. Zato je pomembno, da se z njim pogovarja tako o tem, kakšne so možne rešitve, kot tudi o tem, kakšne so posledice teh rešitev. Na ta način si lahko supervizirani bolj avtonomno in odgovorno izbere svojo rešitev. Kajti za to, kakšno rešitev izbere in kaj se nauči iz supervizijske situacije, je posameznik odgovoren sam.

"Učenje je celosten proces, ki vključuje integrirano delovanje celotnega organizma: mišljenje, čustva, zaznavanje in vedenje." (cit. Peklaj, 1992, str. 118). Zato je potrebno, da se med supervisorjem in supervizantom vzpostavi osebni odnos. Določenih stvari se namreč lahko učimo le v osebnih situacijah, v osebnem odnosu z nekom. Supervisor dela torej preko odnosa, supervizirani pa se v tem odnosu uči. Od kvalitete odnosa je v veliki meri odvisno, koliko in kaj se bo supervizirani naučil. Pri tem pa je pomembno, da supervisor pozna različne stile učenja in da v procesu supervizije dopušča, da supervizirani išče svoje lastne poti.

Seveda pa je iluzorno domnevati, da supervisor popolnoma nič ne vpliva na vsebino tistega, kar se je v procesu supervizije strokovni delavec naučil. S svojim odnosom do problemov, s svojo osebno naravnostjo, stališči in vrednotami bo supervisor, ki je uspel vzpostaviti ustrezen osebni odnos s superviziranim, nehote vplival tudi na njegovo doživljanje, vrednote in stališča. Od supervisorjevega stila je sicer odvisno, kako direktno in v kolikšni meri bodo ti vplivi prisotni, vendar pa se jim popolnoma izogniti ni mogoče, prav tako kot se jim ni mogoče izogniti v kateremkoli drugem procesu učenja in vzgoje.

Morda bi bilo vredno omeniti še to, da bistvo supervizije ni v terapiji, vodenju, svetovanju ali kontroli, čeprav lahko v večji ali manjši meri supervizija zajema tudi vse omenjene elemente. Od osnovne strokovne usposobljenosti supervisorja, predhodno sklenjenega supervizijskega dogovora in materiala, ki ga posameznik prinaša na supervizijo, je odvisno, na čem bo v določeni supervizijski seansi poudarek.

Skratka, supervizijo na področju pedagoških dejavnosti lahko opredelimo kot posebno didaktično, izobraževalno in podporno metodo, ki omogoča posamezniku, da preko lastne izkušnje prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in s tem izgrajuje svojo strokovno identiteto.

Model supervizije, ki ga v zadnjem času vpeljujemo na področje pedagoške dejavnosti, je model, v katerem najpogosteje poteka supervizija individualno ali pa v majhnih skupinah treh največ štirih strokovnih sodelavcev, ki jih vodi usposobljen supervizor in hkrati tudi strokovnjak za področje, na katerem delujejo supervizirani delavci. Supervizija poteka redno, najbolje vsakih štirinajst dni po eno (kadar gre za individualno supervizijo) do tri (pri skupinski superviziji) ure skupaj. Supervizijski cikel zajema 15 do 20 srečanj, če v začetku ni dogovorjeno drugače, ker je supervizija namenjena npr. razrešitvi določenega konkretnega problema. Supervizijski cikel je sestavljen iz uvodne, osrednje faze in zaključevanja, supervizijskega dogovora, vmesne ter zaključne evalvacije.

KAJ SE DOGAJA V PROCESU SUPERVIZIJE?

Strokovni delavec izbere in predstavi na supervizijskem srečanju neko izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, ki si je ne zna pojasniti, ga miselno ali čustveno okupira ali pa preprosto želji, da bi se iz nje česa naučil. V zvezi s to izkušnjo si zastavi tudi določeno vprašanje ali več vprašanj, v procesu supervizije pa skuša poiskati odgovore nanje.

V supervizijskem procesu služijo torej izkušnje strokovnega delavca kot učni material. To pomeni, da je naloga supervizorja, da zgodbo iz poklicnega življenja strokovnega delavca preoblikuje tako, da se supervizant ob njej lahko uči o sebi in svojem poklicnem ravnanju. Omogoči mu, da se spoznava z ozadjem svojega ravnanja in izvodi, ki ga vedno znova potegnejo v vzorce vedenja, ki jih morda pri sebi ne odobrava in tudi strokovno niso učinkoviti. Ob refleksiji konkretne delovne izkušnje se torej sooča s svojimi obrambami, čustvenimi vsebinami in stili vedenja. Prepoznava implicitne teorije, stališča in vrednote, ki usmerjajo njegovo ravnanje in doživljanje in določajo referenčni okvir, skozi katerega zaznava dogodke in vedenje drugih. V procesu supervizije ugotavlja, kakšen pomen ima določen dogodek zanj osebno in kako vpliva na njegovo strokovno delovanje.

Pri tem gre strokovni delavec skozi svoj lasten proces učenja, nihče ne more tega storiti zanj ali namesto njega. Včasih je ta proces odkrivanja lastnih občutij, misli, implicitnih teorij ipd., povezanih z dogodkom, lahko zelo boleč. Vendar je vredno iti skozi tovrstno izkušnjo, saj je rezultat supervizijskega procesa običajno večja strokovna kompetentnost, povečan občutek moči in poklicne identitete, osebna in strokovna rast.

Ko spozna pomen neke izkušnje oziroma dogodka, strokovni delavec pogosto uvidi, da je to pravzaprav izkušnja mnogih generacij in da je zapisana tudi že v mnogih strokovnih tekstih. Vendar pa je potrebno, da pride vsak posameznik sam do tega spoznanja. Šele ko izkušnjo in njen pomen integrira, postane to tudi njegova modrost. Ta modrost pa ni statična, ker je potrebno v procesu integracije vedno znova pregledovati in preurejati svoja znanja in s tem spreminjati svojo kognitivno

strukturo. Na ta način se nova teoretična znanja in nova spoznanja, ki si jih v procesu strokovnega razvoja supervizirani pridobiva preko refleksije obstoječih izkušenj, integrirajo z nekdanjimi shemami vedenja in zaznavanja v drugačne, nove vzorce poklicnega ravnanja in prepričanj.

Proces integracije novih izkušenj in teoretičnih znanj v obstoječe miselne sheme lahko lepo razložimo s pomočjo procesa ekvilibracije oziroma uravnoteženja, o katerem govori švicarski psiholog Piaget v svoji teoriji spoznavnega razvoja.

Kadar se namreč soočimo z vedenjem ali doživljanjem, ki si ga s pomočjo dotedanjih izkušenj in znanja ne znamo pojasniti (lahko gre za naše lastno ali pa za doživljanje in vedenje našega klienta, kolega, šefa...), pride do občutkov zmedenosti, nemoči in nekompetence. Piaget govori v tem primeru o porušenem ravnotežju ali disekvilibraciji. Soočanje s svojim in/ali tujim vedenjem in/ali doživljanjem, ki je za nas na nek način nerazumljivo in včasih prav zato tudi nesprejemljivo, povzroča torej na nivoju naše miselne aktivnosti stanje neravnotežja. Organizem se namreč sreča z informacijami, ki se ne skladajo z že obstoječimi miselnimi shemami. Reflektiranje tega vedenja oz. doživljanja, iskanje dejavnikov, ki so nanj delovali, razlogov, ki so z njim povezani, in novih oblik vedenja in doživljanja, ki bi bili v podobni situaciji tudi možni, povzroča prilagajanje nekaterih elementov izkušnje obstoječim miselnim shemam (v smislu asimilacije), pa tudi preoblikovanje obstoječih stališč, implicitnih teorij in vzorcev vedenja pod vplivom teh izkušenj (v smislu akomodacije). Rezultat tega je novo spoznanje, vzpostavitev novih oblik vedenja in doživljanja in posledično tudi delovanje na kvalitativno drugačnem, višjem nivoju. Proces usklajevanja obstoječih stališč, znanj in vzorcev vedenja z novimi izkušnjami ter z na novo pridobljenim znanjem lahko torej imenujemo proces uravnoteženja ali ekvilibracije.

Seveda pa v razmišljanjih o tem, kaj se v procesu supervizije dogaja, ne smemo spregledati tudi tega, da imamo opraviti z učenjem preko izkušenj oziroma z izkustvenim učenjem. Že beseda sama nam pove, da je pri tovrstnem učenju pomembno, kar je človek izkusil, doživel. Pri tem imamo opraviti tako z objektivnim kot tudi s subjektivnim delom izkušnje. Osebo zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil v izkušnji udeležen, pogosto celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Da pa se iz izkušnje resnično nekaj naučimo, da začne izkušnja "delovati" je potreben dialog, meni H. Hanekamp, profesor supervizije s Hogeschool Nijmegen. Dialog omogoči, da postane izkušnja posamezniku del znanja o samem sebi in o odnosu, ki ga ima do sveta okrog sebe, omogoči spremeniti njegovo življenjsko filozofijo. Besede naj bi bile potrebne zato, da jih lahko ponovno "poišče", kadar jih potrebuje. Zato je pomembno, da najde in si zapomni prave besede.

"Utemeljitelj izkušnjskega učenja D.Kolb (1984) definira učenje kot proces, v katerem se znanje (vedenje) kreira prek transformacij izkušenj. Temeljna elementa sta izkušnja in njena transformacija. Sama zaznava izkušnje ni dovolj za učenje, ampak moramo z njo tudi nekaj storiti." (cit. po Peklaj, 1992, str. 118) Način dela

z izkušnjo v superviziji ustreza Kolbovemu modelu učenja kot cikličnega procesa, v katerem se prepletajo štiri aktivnosti: konkretna izkušnja, refleksija te izkušnje, njena abstraktna konceptualizacija in eksperimentiranje. Poglejmo nekoliko podrobneje, kaj pravzaprav vsaka od omenjenih aktivnosti oziroma faz učenja pomeni konkretno v superviziji.

Kot pravi S. Tancig (1992, str. 124), je bistvo metode supervizije v sistematični refleksiji lastnega ravnanja oziroma izkušenj. Zato naj bi se učni proces začel s praktičnimi izkušnjami, ki si jih je strokovni delavec pridobil pri opravljanju svojega dela. Izkušnjo vnese strokovni delavec v supervizijo tako, da jo posreduje v obliki zgodbe. Pri tem je pomembno, da je opis izkušnje oziroma dogodka čimbolj konkreten in natančen. Včasih lahko kot izredno koristen supervizijski material služi kar dobeseden zapis razgovora, ki je potekal v predstavljeni zgodbi med strokovnim delavcem in njegovim klientom, svojem klientu, kolegom ipd.,

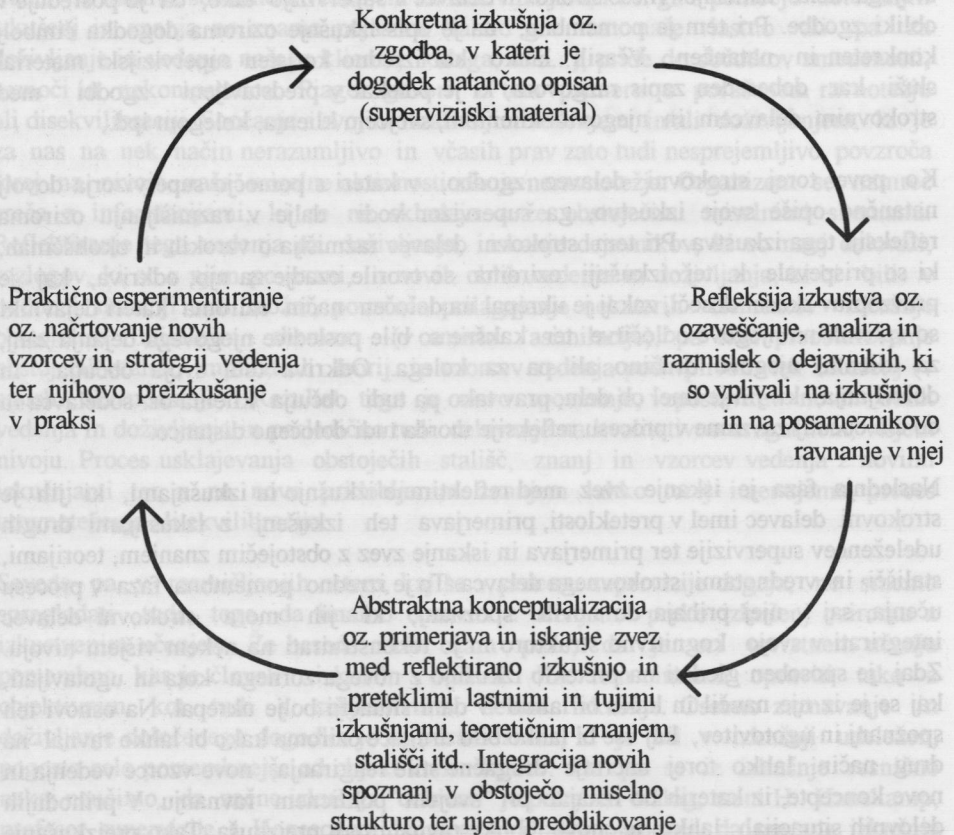
Ko pove torej strokovni delavec zgodbo, v kateri s pomočjo supervizorja dovolj natančno opiše svoje izkustvo, ga supervizor vodi dalje v razmišljanju oziroma refleksiji tega izkustva. Pri tem strokovni delavec razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so prispevale k tej izkušnji oziroma so tvorile ozadje za njo, odkriva, kaj je pravzaprav skušal doseči, zakaj je ukrepal na določen način oziroma kateri dejavniki so vplivali na njegove odločitve ter kakšne so bile posledice njegovega dejanja zanj, za klienta, njegovo družino ali pa za kolega. Odkriva tudi svoja občutja in doživljanja, ki jih je imel ob delu, prav tako pa tudi občutja klienta oz. sodelavca in do teh občutij zavzame v procesu refleksije morda tudi določeno distanco.

Naslednja faza je iskanje zvez med reflektirano izkušnjo in izkušnjami, ki jih je strokovni delavec imel v preteklosti, primerjava teh izkušenj z izkušnjami drugih udeležencev supervizije ter primerjava in iskanje zvez z obstoječim znanjem, teorijami, stališči in vrednotami strokovnega delavca. To je izredno pomembna faza v procesu učenja, saj v njej prihaja do novih spoznanj, ki jih mora strokovni delavec integrirati v svojo kognitivno strukturo in jo rekonstruirati na nekem višjem nivoju. Zdaj je sposoben gledati na preteklo izkušnjo z novega zornega kota in ugotavljati, kaj se je iz nje naučil in kako bi lahko v dani situaciji bolje ukrepal. Na osnovi teh spoznanj in ugotovitev, kaj vse bi lahko bilo drugače oziroma kako bi lahko ravnal na drug način, lahko torej načrtuje drugačne stile reagiranja, nove vzorce vedenja in nove koncepte, iz katerih bo izhajal pri svojem poklicnem ravnanju. V prihodnjih delovnih situacijah lahko te nove oblike ravnanj tudi preizkuša. Tako preizkušanje pa mu omogoči novo izkušnjo, ki je lahko učni material za naslednji supervizijski proces.

C. Peklaj piše v svojem prispevku Izkušensko učenje kot izhodišče za izobraževanje učiteljev, o vlogi abstraktne konceptualizacije v procesu učenja takole: "Brez nje učni proces ne bi bil zaključen, ker bi kljub izkušnjam, novim teorijam in znanju bodoči učitelj v praktičnih situacijah reagiral na način, ki bi se skladal z njegovo obstoječo miselno strukturo. Tako pomanjkanje integracije praktičnih in teoretičnih znanj lahko srečamo v vsakdanji praksi, ko vidimo, da učitelj pozna teorijo,

ve, kakšno je optimalno ravnanje za rešitev določenega problema, vendar teh znanj pri reševanju problema ne uporabi. Aktivno preskušanje novih znanj in njihova uporaba v praksi je možna šele takrat, ko je ta integracija izvedena." (cit. po Peklaj, 1992, str. 120). Do integracije pa pride takrat, ko svojo miselno strukturo dejansko preoblikujemo oziroma restrukturiramo tako, da vključimo vanjo tudi nova spoznanja in jih ustrezno povežemo z že obstoječimi v novo kvaliteto.

Shematično prikazuje opisani proces izkustvenega učenja slika 1.



Slika 1: Shematični prikaz učenja v superviziji kot cikličnega procesa - Kolbov model učenja

Supervisor naj bi vodil strokovnega delavca v njegovem učnem ciklusu preko teh štirih aktivnosti oziroma štirih faz učnega procesa. Pri tem naj bi oblikoval take učne situacije, ki spodbujajo strokovnega delavca pri prehajanju od ene faze do druge.

Zato je pomembno, da potekajo supervizijska srečanja vzporedno z delom, saj tako lahko poteka proces učenja v obliki spirale na vedno višjem nivoju. Pri tem strokovni delavec dela, nato na superviziji razmišlja o tem, kar je delal in se iz tega uči, nakar se zopet vrne na delo in preizkuša že naučeno. Seveda ne smemo pričakovati, da vodi proces supervizije kar takoj neposredno k novim oblikam ravnanja strokovnega delavca. Pogosto namreč na superviziji naletimo in predelujemo stare in dobro utrjene vzorce vedenja in doživljanja. Ti vzorci so lahko povezani z načini reagiranja, ki so bili morda v otroštvu učinkoviti, sedaj pa jih uporabljamo še naprej, čeprav v določenih situacijah nimajo več željenega učinka. Pri takih, utrjenih vzorcih doživljanja in vedenja je pogosto potrebno nekaj časa, preden dosežemo stopnjo, ko lahko svoje ravnanje tudi zavestno spremenimo.

Običajno se na začetku tega procesa spreminjanja lastnega ravnanja šele po določenem dogodku zavemo, da smo zopet ravnali tako, kot pravzaprav ne želimo in ni učinkovito - gre torej za prepoznavanje svojega vedenja, ko je dogodek že mimo.

Nato pride do tovrstnega prepoznavanja že med dogodkom samim; ob nekem svojem vedenju nam postane že med ravnanjem samim jasno, da bi bilo bolje ravnati drugače. Včasih nam takšno zavedanje oziroma osveščenost omogoči, da še pred koncem preusmerimo izid dogodka. Tako lahko npr. v pogovoru s klientom ponovno začnemo razgovor iz drugačnih izhodišč ali pa pred izvedbo nekega dejanja še prekličemo svojo odločitev. Vendar pa najpogosteje na tej stopnji še ne zmoremo pravočasno spremeniti svojega vedenja.

Šele kasneje sledi korak v katerem smo sposobni že vnaprej prepoznati bližajočo se situacijo, v kateri običajno reagiramo na tisti način, ki ga želimo pri sebi spremeniti. V tem primeru imamo že možnost preizkušanja različnih novih strategij in načinov ravnanja, ki smo si jih na supervizijskem srečanju ali pa ob kasnejšem razmišljanju in predelavi strokovne literature izdelali oziroma izbrali in pripravili. Če ugotovimo, da imajo ti novi načini reagiranja boljše posledice oziroma bolj zaželeni izid kot ga je imelo naše prvotno ravnanje, jih postopoma osvojimo in predstavljajo novo obliko našega vedenja. Šele takrat lahko zares govorimo o spremenjenem ravnanju.

SUPERVIZIJA KOT PROCES IZKUSTVENEGA UČENJA

Walter in Marks (1981, cit. po Marentič-Požarnik, 1987, str. 67) navajata nekatere predpostavke izkustvenega učenja, katerih konkretizacijo si bomo pogledali na primeru supervizije. Omenjene predpostavke so v spodnjih alineah navedene v narekovaju:

1. "Učenec se zares uči samo, kadar ga učenje zanima, kadar se želi učiti".

Pri superviziji se običajno supervizirani samostojno in prostovoljno odloči za vključitev v supervizijski proces, ker želi strokovno napredovati in pridobiti iz svojih izkušenj čimveč koristnega za nadaljnje delo. Supervizijski material izbere sam, torej je problem, ki ga obravnava na superviziji, zanj osebno pomemben in izhaja iz njegovih izkušenj.

Včasih je supervizija za strokovnega delavca "obvezna", ker je npr. organizirana v okviru matične ustanove za vse strokovne delavce skupaj, ker nadrejeni meni, da bo tako dosegel izboljšanje kvalitete dela pri svojih podrejenih, ali pa želi s pomočjo supervizije vpeljati novo doktrino in metode dela v ustanovo. V opisanih primerih se lahko zgodi, da proces učenja ne steče. Ugotovitev, da supervizija ni učinkovita, je v takih primerih povsem utemeljena, vendar ni razlog za slabo učinkovitost metoda sama temveč neupoštevanje ene njenih temeljnih predpostavk - motivacije za učenje. Supervizirani se namreč v omenjenih primerih morda ne želi učiti in kaže pasiven odpor do supervizije ali pa skuša celo dokazati (zavedno ali nezavedno), da njegova vključitev v proces supervizije ni bila umestna.

2. "Pomembno je, da učenci sodelujejo v načrtovanju in organiziranju pouka, v konkretizaciji učnega načrta."

Supervisor se na prvem srečanju s člani supervizijske skupine dogovori o pogostosti srečevanja, času in kraju srečanj ter o pričakovanjih in željah vseh udeležencev, hkrati pa predstavi svojo "ponudbo", torej pove, kaj je pripravljen kot supervisor nuditi. Na enem prvih srečanj se sklene supervizijski dogovor, v katerem je opredeljen okvir in težišče problematike, na katero se bo supervizijsko delo nanašalo, način dela, način in vsebina komuniciranja med člani skupine in supervisorjem v obdobju med posameznimi supervizijskimi srečanji ipd. Tudi kasneje v procesu supervizije se sproti skupno oblikujejo dodatna pravila ali spreminjajo tista, ki so se med delom izkazala kot neustrezna.

Strokovni delavec, ki se vključi v proces supervizije, torej aktivno sodeluje v načrtovanju in organiziranju supervizije ter je v pomembni meri soodgovoren za konkretizacijo vsebin, saj jih večji del določa sam, z materialom, ki ga prinese na supervizijo.

3. "Učenje je odvisno od tega, da odgovorov ne vemo vnaprej."

Strokovni delavec pride na supervizijo ne le s pripravljenim supervizijskim materialom (torej zgodbo o konkretni izkušnji), temveč tudi s supervizijskim vprašanjem ali s kar nekaj vprašanji, ki so se mu v zvezi z izpostavljenjo izkušnjo porodila. Vprašanja se običajno nanašajo na dejavnike, ki izhajajo iz strokovnega delavca samega in so vplivali na določen način njegovega doživljanja in delovanja v konkretni situaciji, nanašajo pa se tudi na iskanje ustreznějšíh načinov ravnanja v podobnih prihodnjih situacijah. Neredko se izkaže, da pri iskanju odgovorov na supervizijsko vprašanje strokovni delavec naleti vedno znova na isto temo, torej na osebno temo, ki je zanj značilna in predstavlja šibko točko ali "slep

pego" v njegovem strokovnem in osebnem delovanju. Vendar pa tudi ob tem, ko supervizirani naleti na že znano temo, vedno znova doživi "aha efekt" oziroma uvid v neke svoje vzorce vedenja, mišljenja in doživljanja, ki jih je morda poznal že prej, a jih doslej ni znal povezati z analizirano situacijo in z zastavljenim vprašanjem v zvezi z njo.

Na ta način prihaja strokovni delavec do uvidov na različnih nivojih in na osvetljevanje iste problematike iz vedno novih zornih kotov. To mu omogoča postopno in temeljitejšo integracijo novih spoznanj v obstoječo mentalno strukturo, zaradi česar postanejo celo že znani odgovori bolj kompleksni in zavestni in zato ponovno novi.

4. "Posameznik se najboljše uči, kadar lahko svobodno oblikuje svoje lastne odgovore na neko situacijo".

Eno pomembnih načel supervizije je, da posameznik sam išče odgovore na svoja vprašanja. Supervizor mu le omogoči pogoje, v katerih lahko sproščeno in odprto reflektira, išče, primerja in izmenjuje izkušnje ter preverja svoje hipoteze. Do odgovora mora priti strokovni delavec sam, če želi supervizor, da je supervizija zares učinkovita.

5. "Vsak učenec se uči na svoj način."

Naloga supervizorja je, da omogoči superviziranemu tisti način učenja, ki mu je najbližji in zanj tudi najbolj učinkovit. Zato je potrebno, da pozna značilnosti različnih stilov učenja in je sposoben fleksibilno prilagajati način vodenja supervizije učnemu stilu posameznega superviziranca.

6. "Učenje je v veliki meri čustvena izkušnja."

Proces supervizije vodi običajno k prestrukturiranju obstoječih spoznavnih shem in reorganizaciji utečenih vzorcev vedenja in doživljanja. Zato je to pogosto boleč proces, ki lahko temeljno ogroža občutek posameznikove integritete.

Zgodba, ki jo strokovni delavec predstavi kot supervizijski material, je najpogosteje močno čustveno "obremenjena", saj izhaja iz konkretnih delovnih izkušenj, ki jih delavec ob predstavitvi običajno ponovno podoživlja. Ob izpostavljanju protislovij in dilem, ki jih supervizirani občuti, in odpiranju problemov, ki so zanj osebno pomembni, pa se sprožajo tudi čustva, ki so bolj ali manj posredno povezana s to izkušnjo in z ljudmi v njej. Pri tem mislimo zlasti na predhodne izkušnje in odnos, ki ga ima strokovni delavec z osebami, ki so v analiziranem dogodku udeležene, ter na sistem lastnih stališč, vrednot in implicitnih teorij, s katerimi se sooča in za katere ugotavlja, da so in kako so vplivali na njegovo doživljanje in ravnanje v konkretni situaciji. Pri tem je običajno čustveno močno angažiran in šele postopoma, v procesu supervizije vzpostavlja ustrezno distanco, ki je nujno potrebna, da se lahko iz izkušnje tudi nekaj nauči.

Prav zaradi opisanih dogajanj je silno pomembno, da se med supervizorjem in ostalimi člani supervizijske skupine ustvari zaupljiv odnos in varna čustvena klima.

7. "Učenje je integralno, celovito; pravo učenje ni seštevanje (dodajanje) izkušenj, ampak ponovno ustvarjanje (remaking) izkušnje."

Da v procesu supervizije ne gre zgolj za seštevanje ali dodajanje izkušenj temveč dejansko za integralno učenje, je med drugim najboljše razvidno iz predhodnega poglavja z naslovom Kaj se dogaja v procesu supervizije?. V njem razlagamo proces supervizije kot spoznavni proces, v katerem se usklajuje nove izkušnje, doživljanja in znanje z že obstoječimi izkušnjami, stališči in vzorci vedenja. Rezultat tega t. i. procesa uravnoteženja oz. ekvilibracije je novo, kvalitativno drugačno spoznanje oz. nov vzorec vedenja.

8. "Učiti se pomeni spreminjati se."

Da supervizija ustreza tudi tej predpostavki, je prav tako razvidno iz poglavja z naslovom Kaj se dogaja v procesu supervizije. Morda bi ponovno poudarila samo to, da je že po definiciji rezultat supervizije osebna in strokovna rast, torej posameznikovo spreminjanje v smislu razvoja.

V procesu supervizije se, podobno kot pri drugih sodobnih oblikah učenja in poučevanja, brišejo razlike med vlogo supervizorja in superviziranega. Ne gre več zgolj za razgovor o problemu, ki ga strokovni delavec izpostavi, temveč za skupno razmišljanje in za sodelovanje pri skupnem iskanju rešitev. Gre torej za situacijo socialnega učenja, pri katerem je ustrezna medsebojna komunikacija bistvenega pomena. Supervizor ni tisti, ki že vnaprej pozna odgovore in jih v procesu supervizije posreduje strokovnemu delavcu, temveč so odgovori še neznani. Vsak posameznik najde v procesu supervizije svoje lastne odgovore, ki so lahko povsem drugačni od odgovorov, do katerih so na istem supervizijskem srečanju prišli njegovi kolegi iz skupine. Kakšni so ti odgovori, je odvisno predvsem od posameznikove osebne strukture, preteklih izkušenj in zanj značilnega načina doživljanja sveta, od referenčnega okvirja torej, skozi katerega zaznava svet okrog sebe in se nanj odziva.

Supervizor je pri tem pravzaprav le moderator dogajanja, ki spremlja strokovnega delavca v procesu iskanja svojih lastnih rešitev. Pri tem je zlasti pomembna njegova odprtost do izkušenj drugih in usmerjenost v proces, ki se sproži v posamezniku ob refleksiji teh izkušenj, ne pa toliko v vsebino, ki jo posameznik podaja.

UPORABLJENI VIRI:

1. Kobolt, A. (1992). Supervizija - modeli spremljanja in pridobivanja izkušenj v času študija in poklicnega dela. V: Kaj hočemo in kaj zmoremo, zbornik, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, str. 120-123.
2. Marentič-Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
3. Peklaj, C. (1992). Izkušnjsko učenje kot izhodišče za izobraževanje učiteljev. V: kaj hočemo in kaj zmoremo, zbornik, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, str. 117-120).
4. Tancig, S. (1992). Supervizija in reflektivno poučevanje v izobraževanju učiteljev. V: Kaj hočemo in kaj zmoremo, zbornik, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, str. 124-126).

Eden naših najeminentnejših akademskih psihologov, prof. dr. Vid Pečjak, je v letu 1994 izdal knjigo z naslovom Psihologija množice. S tem delom se je še bolj uveljavil v novi psihološki disciplini, ki se ji v zadnjih letih vse bolj posveča tako raziskovalno kot predavateljsko, v politični psihologiji.

Nastopi velikih množic so v zgodovini pogosto odločali o usodi držav, mest, vladavin, družbenih sistemov. Različni psihonci in verski vođe so uporabljali in pogosto zlorabljali nakopičeno fizično in psihološko moč množic za svoje cilje. Posebno dvajseto stoletje bi lahko označili kar za "stoletje množic", saj so v njem nemara bolj kot kadarkoli prej množice igrale bistveno zgodovinsko vlogo.

Množice sprožajo v ljudeh zelo ambivalentne občutke. Obenem nas privlačijo in odbijajo. Privlačijo nas npr. zaradi svoje spontanosti, zaradi močnih afektov, ki se v njih lahko sprožajo. Odbijajo nas zaradi svojega nenadzorovanega vedenja, zaradi velike fizične sile in psiholoških pritiskov na posameznike itd. Zdi se, da množice skrivajo v sebi moč in značilnosti, ki daleč presegajo samo vsoto psiholoških in fizičnih lastnosti posameznikov. Kaj je moč množic? Je to zgolj nakopičena fizična energija mnogih ljudi, zbranih na istem prostoru? Je to vsota zahtev, želja, občutkov in gonov posameznikov, zbranih v množico? Ali je to kak poseben socialni vpliv, ki karakterizira velike in spontane skupine ljudi in se mu morajo posamezniki podrediti? S temu vprašanji so se ukvarjali mnogi teoretiki in praktiki.

Knjiga prof. Pečjaka je prišla na naše tržišče v času, ko je zaradi sedanjih dogajanj v bližini Slovenije, pa tudi v Vzhodni Evropi tematika psihologije množic izjemno aktualna. Predvsem na Balkanu se že nekaj let nenitno srečujemo s fascinacijo množic. Kot piše eden največjih evropskih socialnih psihologov S. Moscovici v svoji knjigi iz leta 1984 z naslovom "Čas množic", pa naj bi se tudi sodobna zahodna evropska družba nahajala v "dobri množici", pa čeprav bolj v obliki različnih tihih oz. "resnih" množic, ki jih združujejo mediji in način vsakdanjega življenja.

Množice so bodisi neposredno dejavne, npr. v obliki protestov, spopadov, ali pa prisotne kot tiha, latentna grožnja vsaki trenutni oblasti. Kaj pa v Sloveniji? Svedča poznamo različne, večji del kratkotrajne množične proteste in zahteve, toda zdi se, da tu niso ugodna tla za tiste prave množice, ki bi pretresle vso družbo. A ne stopimo os,

