

Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Urednika:
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik; Ljubljana)
Alenka Kobolt (odgovorna urednica; Ljubljana)

To številko uredila:
This issue edited by:

Sonja Žorga

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)
Sonja Žorga (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

Lučka Babuder
Mojca Bekš
Brane Franzl
Borut Kožuh
Bojana Silahić
Ivo Škoflek
Jožica Tolar
Darja Zorc-Maver

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:

Nenad Maraš
Nenad Maraš

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Katarina Mihelič
Metka Čuk
Tiskarna Vovk

Letnik IX, 2005, št. 1
Vol. IX, 2005, No. 1
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: <http://www.zzsp.org>

Naročnina na revijo za leto 2005 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2005 finančno podpirata Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo RS ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociological Abstracts*.

Kazalo/Contents

Tematska številka: Supervizija

Pregledni znanstveni članki

Mija Marija Klemenčič
Primerjalna analiza
supervizije, moderacije in
debriefinga kot suportivnih
metod pri strokovnem delu 1

Anja Mikič in Sonja Žorga
Je spol v superviziji res
tako pomemben? 21

Andreja Grobelšek,
Supervizija in
prostovoljno delo 39

Theoretical articles

Mija Marija Klemenčič
Comparative analysis of
supervision, moderation
and debriefing as supportive
methods in professional work

Anja Mikič and Sonja Žorga
Is gender really so important
in supervision

Andreja Grobelšek,
Supervision and
voluntary work

Strokovni članki

Tanja Rupnik Vec
Kognitivna pustolovščina:
od konceptualnega k
raziskovalnemu drevesu v
superviziji (in včasih nazaj) 61

Tanja Rupnik Vec
Supervizija v akciji – drobci
dogajanja s supervizijskega
srečanja 75

Urška Slana
Vloga supervizanta v
supervizijskem procesu 95

Professional articles

Tanja Rupnik Vec
Cognitive adventure: from the
conceptual to the research tree
in supervision (and
sometimes back)

Tanja Rupnik Vec
Supervision in action –
snapshots from
a supervision meeting

Urška Slana
The role of the supervisee
in the supervision process

Informacije

Obvestilo o 3. slovenskem
kongresu socialne pedagogike 113

Information

Information on the 3d Slovenian
Congress of Social Pedagogy

Navodila avtorjem 117 Instructions to authors



Primerjalna analiza supervizije, moderacije in debriefinga kot suportivnih metod pri strokovnem delu

Comparative analysis of supervision, moderation and debriefing as supportive methods in professional work

Mija Marija Klemenčič

Povzetek

Mija Marija Klemenčič, univ. dipl. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.

Supervizija, moderacija in debriefing lahko predstavljajo različne oblike suporta strokovnjaku pri strokovnem delu v polju poklicev pomoči. Prispevek posebej izpostavlja stične točke in razlike med temi metodami, njihovo uporabo v praksi ter omejitve. Če so izbrane pravilno, delujejo preventivno pred izgorevanjem in služijo strokovnjaku pri izgradnji profesionalne identitete.

Ključne besede: supervizija, moderacija, debriefing, poklici pomoči.

Abstract

Supervision, moderation and debriefing can represent different means of support in professional work within helping professions. The article points out similarities and differences of these methods, their application in practice and their limitations. When chosen correctly, the effect of these methods is prevention of burn-out syndrome and professional identity enhancement.

Key words: *supervision, moderation, debriefing, helping professions.*

1 Uvod: smiselnost primerjalne analize metod supervizije, moderacije in debriefinga

Kljub dobri prepoznavnosti, jasni koncipiranosti in razširjeni uporabi supervizije, moderacije in debriefinga v stroki poklicev pomoči v tujini, predvsem na Zahodu, je njihova prepoznavnost v slovenskem strokovnem prostoru razmeroma omejena na posamezne skupine (strokovnih profilov). Seveda je to – poleg povsem praktičnih dejavnikov, kot je npr. neformalno sodelovanje med strokovnimi profili – deloma tudi posledica uporabnosti posameznega koncepta metode v določeni strokovni situaciji.

S tem v zvezi se zastavlja vprašanje, ali in koliko je smiselno primerjati metode, ki se med seboj razlikujejo že po samem cilju, ki ga sledijo, da ostalih parametrov sploh ne omenjamo. Osebnostno menim, da imajo te metode štiri ključne značilnosti, ki omogočajo njihovo primerjavo:

- Jasno izdelan koncept metode, katerega aplikacija v praksi pa je močno odvisna od osebnega stila vodje, osebnostnih značilnosti udeležencev ter posameznih specifik skupine (če se metode izvajajo skupinsko).
- Načeloma se vse tri metode izvajajo v skupini, vendar je možno tudi delo “ena na ena”. V primeru supervizije takrat govorimo o diadni superviziji, kjer si supervizor in supervizant vlogi medsebojno

izmenjujeta (Bogataj, 1997) ali pa o individualni superviziji, kjer sta vlogi supervizorja in supervizanta stalni (Kobolt, Žorga, 2000). V primeru moderacije (Lohmeier, 2001) pa govorimo o t. i. inštruktorstvu oz. trenerstvu (v izvorniku "coaching" – opomba M. M. K.). Pri debriefingu ni posebnega izraza za označevanje dela v paru, je pa tudi tu delo v paru možno.

- Vsaka od metod temelji na aktivni participaciji udeležencev, ki določajo tempo, način ter predvsem obravnavano vsebino, in od njihove participacije je odvisna učinkovitost metode. Supervizor, moderator oz. izvajalec debriefinga zgolj usmerja in odpira prostor, da se vsak od članov lahko izrazi in je tudi upoštevan.
- Vse tri metode so suportivne metode pri delu strokovnih delavcev, ker omogočajo refleksijo misli, čustev in čutenj, izkušenj itd. ter legitimizirajo artikulacijo vprašanj, ki bi sicer ostala neizrečena. Tu gre predvsem za dileme, izkušnje in stiske, ki se strokovnjaku porajajo pri njegovem delu. Te pa so lahko hkrati tudi močne osebne dileme.

Seveda bi bilo možno narediti širšo primerjavo in vanjo vključiti denimo še mediacijo in intervizijo. Vendar pa bi bila ta primerjava nekoliko neumestna, saj ima mediacija v določenih aspektih kar nekaj značilnosti moderacije (Toplak et al., 2002) hkrati pa ne ustreza drugemu od zgoraj predstavljenih kriterijev. Mediacija se namreč po definiciji nikoli ne more izvajati v paru, saj je mediator vedno posrednik med dvema ali več subjekti, ki so v medsebojnem konfliktu. Prav tako bi bilo neumestno posebej primerjati intervizijo, ker je ta ena od vrst supervizije, kljub temu da se po nekaterih zakonitostih nekoliko razlikuje od nje (Bogataj, 1997).

2 Opredelitev in osnovne predpostavke supervizije, moderacije in debriefinga

2.1 Opredelitev supervizije v polju poklicev pomoči

Supervizijo, kot jo poznamo v poklicih pomoči, tj. na področju socialnih in pedagoških znanosti (okrog slednjega bi lahko polemizirali, ali prvenstveno sodi v polje poklicev pomoči ali ne), opredeljuje Koboltova (1995 v: Kobolt, Žorga, 2000: 16) kot posameznikovo refleksijo »/o/ tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela z namenom, da

se zave lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobi nove vidike, da vidi svoj delovni prostor obogaten z drugačnimi alternativami in da se zmore zavestno odločati za spremembe pri svojem delu. Namen tovrstne supervizije je bolje obvladati prakso, kar pomeni, da se supervizija posveča zlasti motnjam in problemom, ki so vezani na poklicno polje.«

Pri tovrstni opredelitvi supervizije gre torej izključno za refleksijo tistih izkušenj, dogodkov in dilem, ki se (ne)posredno vežejo na strokovnjakovo delo. To je hkrati tudi točka distinkcije med supervizijo in psihoterapijo, kjer gre pri prvi za profesionalno učenje, pri drugi pa za "učenje življenja" (Kobolt, Žorga, 2000). Vendar pa to ne pomeni, da je supervizantovo delo postavljeno pod drobnogled s strani supervizorja, temveč kot pravi Munson (1992), pripadnik ameriške struje, gre za medsebojno postavljanje vprašanj, opazovanj itd. ter izbire alternativnih tehnik pri aplikaciji v prakso.

Če želimo eksaktno orisati supervizijo v polju poklicev pomoči, potem moramo osvetliti še supervizijo v psihoanalitični psihoterapiji, ki je zgodovinsko gledano precej vplivala na sam potek razvoja supervizije, čeprav je mnogokrat zmotno razumljena kot začetek supervizije nasploh. Praper (1999) jo v tem kontekstu definira kot ekspertni način učenja v psihoanalitični edukaciji, kjer gre predvsem za vzajemno učenje med supervizorjem in kandidatom ter učenje po modelu. Z nekoliko drugačnimi besedami jo utemeljuje Mead (1990), ko pravi, da supervizija ni terapevtova edukacija – to predstavlja terapevtov rezultat na testih, temveč je osredotočenost na njegovo delo s klienti. Njen namen je spreminjati vedenje kandidata tako, da bi bilo čimbolj podobno vedenju izkušenega strokovnega terapevta (Haley, 1988; Lambert, 1980; Wolberg, 1954 v: Mead, 1990). V tem segmentu lahko govorimo o podobnostih s cilji razvojno-edukativnega modela supervizije na področju socialnih in pedagoških znanosti ter praks.

Tako vidimo, da ima supervizija v polju poklicev pomoči različne paradigmatske temelje in posledično različne aplikacije v praktičnem delu. Hkrati pa je znotraj socialnih in pedagoških znanosti močno diverzificirana, kar se kaže v paleti oblik in modelov supervizije v socialni in pedagoški praksi (Žorga, 2002). To je ena od značilnosti, po kateri se razlikuje od moderacije. Pri moderaciji gre namreč sicer res za uporabo različnih tehnik in metod znotraj nje same kot metode, vendar je moderacijski proces v osnovi enotno opredeljen in tu ne moremo govoriti o posameznih modelih. To pa ne velja za debriefing; znotraj tega obstajajo trije osnovni modeli, iz katerih so izpeljani ostali.

2.2 Opredelitev moderacije v polju poklicev pomoči

Moderacijo opredeljujemo kot »/n/ačin komunikacije v skupini, v kateri je z namenom doseči dogovorjeni cilj skupinskega dela, vsak član ves čas popolnoma osredotočen nase in na druge člane skupine. Moderiranje je spodbujanje in usmerjanje ustvarjalnega razmišljanja v okviru skupinskega procesa, katerega cilj je porajanje idej ali sprejemanje odločitev.« (Toplak et al., 2002: 7) Pri moderaciji so člani skupine in moderator izključno fokusirani na dogovorjeno nalogo, ki jim predstavlja cilj.

Naloga je lahko načrt izvedbe projekta, izdelava strateškega načrta delovne skupine, zbiranje idej v povezavi z določeno problematiko itd. Osnovna razlika s supervizijskim procesom je v tem, da v procesu moderacije ne naslavljamo neposredno posameznikovih čustev ter ne reflektiramo njegovega doživljanja v zvezi s poklicno izkušnjo, temveč reflektiramo njegovo vizijo rešitve problema z aspekta celotne skupine. Zaradi slednje karakteristike bi pogojno lahko rekli, da se moderacija v tej točki strukture udeležencev (delovna skupina – tim) stika s timsko supervizijo.

Utemeljitev moderacije kot metode sloni na predpostavki, da v neki skupini ali organizaciji lahko dosežemo trajne cilje le, če jih postavljajo skupaj vsi udeleženci v procesu doseganja ciljev. Ker so udeleženci osebno udeleženi v procesu odločanja, so hkrati tudi zavezani k izpolnitvi ciljev (Toplak et al., 2002). Pomembna značilnost moderacijskega procesa je, da je participacija vsakega člana skupine pri odločanju enako vredna ne glede na njegovo mesto v hierarhični strukturi skupine. To zagotavlja večje mnoštvo perspektiv obravnavanega problema in omogoča, da prevladajo dobre rešitve in ne rešitve dominantnih članov (Lohmeier, 2001; Klemenčič, 2003).

Ker govorimo o moderaciji v polju poklicev pomoči in ne v gospodarskem sektorju, ki v slovenskem prostoru moderacijo najbolj pozna in jo uporablja, lahko zaključimo, da gre v primerjavi s supervizijo za bolj organizacijsko orientirano metodo. Težišče dela je na izpolnitvi naloge. Moderacija v polju poklicev pomoči lahko pomeni, da strokovnjak moderira skupino/-e uporabnikov, s katerimi dela, ali pa, da je sam član skupine strokovnjakov, ki je moderirana in išče skupne rešitve v moderacijskem procesu. V tej razpravi smo osredotočeni na slednjo obliko, ker gre za primerjavo moderacijske metode kot suportivne metode pri strokovnem delu.

2.3 Opredelitev debriefinga v polju poklicev pomoči

Debriefing je oblika krizne intervencije, ki bi jo nekoliko poenostavljeno lahko poimenovali razbremenitveni pogovor po doživetem travmatičnem dogodku. Namen metode je preventiva pred razvojem kroničnega posttravmatskega stresnega sindroma, ki se razvije, kadar akutna travmatična stresna reakcija ne izzveni. Kot dokazujejo raziskave, je slednje v praksi najbolj pogosto (Stritih, 2003). Debriefing omogoča članom skupine oz. posamezniku, da reflektira svoje občutke in reakcije kmalu po travmatičnem dogodku s ciljem integriranja doživete travme. Posamezniku se skozi metodo zagotovi, da je normalen človek, ki je doživel nenormalen dogodek. To posameznika obvaruje pred psihiatrično "stigmatizacijo" (Bisson, McFarlane in Rose, 2004).

Izhodiščne predpostavke za uvedbo debriefinga temeljijo na raziskavah, »/d/a so osebe po doživetju travme še tri do štiri tedne odprte za osebno pomoč s ciljem integriranja doživete travme. Po mesecu dni se ljudje zaprejo, največkrat tako, da si ustvarijo notranji ščit iz agresivnih predstav, ki kasneje ostajajo leta in leta kot izvor sovražstva, ki samo sebe obnavlja in je hkrati tudi notranji izvor ponavljajočega se stresa.« (Stritih, 2003: 1) To je tudi razlog, da naj bi bil debriefing izveden v nekaj dneh do dveh mesecev po dogodku, vendar ne pred iztekom 36–48 ur po dogodku, saj se predpostavlja, da je oseba še v fazi šoka. Če je debriefing izveden pozneje kot v dveh mesecih, obstaja nevarnost, da so dejstva in čustva pri posamezniku zamešana s predhodnimi in posledičnimi dogodki (Parkinson, 1997).

V zadnjem času se pojavljajo polemike glede učinkovitosti metode debriefinga, vendar zaradi pomanjkanja večjih in predvsem metodološko korektnih raziskav ostajajo mnenja med strokovnjaki deljena. Raziskave odkrivajo predvsem, da trenutno ni dokazov, ki bi potrjevali, da enkratne seanse individualnega psihološkega debriefinga zmanjšujejo verjetnost razvoja kroničnega posttravmatskega stresnega sindroma po travmatskem dogodku in zato implicirajo prekinitev izvajanja te metode (Bisson in Wessely, 2004). Ugovori na ta spoznanja slonijo na dveh argumentih: psihološki debriefing ni mišljen kot enkratna seansa ter ne pomeni podoživljanja dogodka in čustev. Dodatni ugovor pa predstavljajo dokazi, da je učinkovitost debriefinga dosežena še posebej, če so ob debriefingu uporabljene še dodatne intervencije (Debriefing, b. d.).

Z vidika primerjalne analize je zanimiv poudarek Parkinsona

(1997), da bi moral biti vsak izvajalec debriefinga udeležen tako na individualni kot skupinski superviziji. Individualna supervizija ima za izvajalca debriefinga predvsem razbremenitveno funkcijo, kjer lahko deli probleme, ki so nastali kot posledica debriefinga. Skupinska supervizija pa omogoča medsebojno podporo, izmenjavo izkušenj, diskutiranje o problemih, nadaljnje usposabljanje in učenje ter doseganje skupinske solidarnosti in strokovnosti.

Tako kot smo omenili že pri moderaciji, lahko tudi debriefing v polju poklicev pomoči opredeljujemo na dva načina. Pri prvem strokovnjak izvaja debriefing v skupini oz. s posameznikom, ki je doživel travmatičen dogodek, pri drugem pa je sam v vlogi prejemnika pomoči po travmatskem dogodku. Za pričujočo razpravo je pomemben drugi način, kjer je debriefing uporabljen kot suportivna metoda pri strokovnem delu.

2.4 Vprašanje prostovoljnosti pri superviziji, moderaciji in debriefingu

Gledano s teoretičnega vidika je stopnja učinkovitosti vseh treh metod najvišja takrat, ko je odločitev udeležencev za participacijo prostovoljna. V praktični situaciji pa to ni vedno omogočeno. Timska supervizija predpostavlja sodelovanje vseh članov tima, kar pa morda ni prostovoljna želja vseh članov (Kobolt v: Kobolt, Žorga, 2000). Podobno je pri moderaciji, kjer delovna skupina/tim dosega zastavljeno nalogo, vendar je tudi prostovoljna participacija v moderacijskem procesu vprašljiva, če gre za delovno skupino, kjer participacija ni prostovoljna (npr. tim strokovnjakov na delovnem mestu) (Klemenčič, 2003). Pri debriefingu pa mora biti participacija popolnoma prostovoljna, saj gre pri osebah, ki doživeli travmatičen dogodek, za stanje krhkega duševnega ravnovesja in lahko "nasilno" izvedena krizna intervencija povzroči škodo (Parkinson, 1997).

3 Izvor in razvoj supervizije, moderacije in debriefinga ter njihova uporaba zunaj polja poklicev pomoči

3.1 Izvor in razvoj supervizije, moderacije in debriefinga

Supervizija se je izoblikovala konec 19. st. v okviru socialnega dela na področju ZDA, kjer je imela nadzorni in podporni značaj

ter bila usmerjena tudi na organizacijo socialnega dela. To lahko imenujemo prva faza razvoja. Ni torej naključje, da je pomen besede supervizija pravzaprav nadziranje (super = nad, vedere = zreti). Druga faza razvoja predstavlja čas od 1900 do 1960, kjer gre za psihologizacijo supervizije v okviru različnih psihodinamskih terapij kot del psihoterapevtske edukacije. V letih 1960 do 1970, tj. v tretji fazi, govorimo o sociologizaciji supervizije, pri čemer gre predvsem za upoštevanje širšega, skupinskega in dinamičnega konteksta v razumevanju odnosov na poklicnem polju in s tem tudi njegove refleksije. V četrti fazi, od leta 1970 dalje, pa je šel razvoj supervizije v smeri specializacije in raznolikosti modelov (Kobolt v: Kobolt, Žorga, 2000).

Tako kot za supervizijo, lahko rečemo tudi za moderacijo, da je v 19. st. začejala dobivati prve formalne oblike z razvojem psihologije kot znanosti, kajti neformalno je moderacija (ki pomeni ublažitev, umerjanje, poseganje) stara toliko kot človeštvo. Vendar pa je v primerjavi s supervizijo začetek sodobnih moderacijskih procesov nekoliko kasnejši. Formalne oblike so se razvile na področju ZDA v 60. letih prejšnjega stoletja in postale splošno razširjene v 80. letih. Rečemo lahko, da je moderacija dosegla svoj poln razvoj v zadnjih tridesetih letih predvsem v industrijsko in informacijsko razvitih družbah (Toplak et al. 2002).

V primerjavi s supervizijo in moderacijo je metoda debriefinga daleč najmlajša. Preden so besedo za poimenovanje te metode prevzeli v polju poklicev pomoči, je bila uporabljena v vojaški terminologiji za kratek pogovor s posadko letala ali kako drugo enoto, ki je opravila nevarno nalogo (Stritih, 2003). Opisno bi debriefing lahko prevedli kot pridobivanje informacij, kot jih vidi posameznik s pomočjo temeljitega spraševanja po izvedeni dejavnosti. Za ilustracijo lahko navedemo še antonim briefing, kjer gre za dajanje nujnih navodil in informacij posamezniku z namenom, da ga pripravimo za določeno dejavnost (Longman dictionary of contemporary English, 1993). Debriefing, kot ga poznamo v polju poklicev pomoči, se je razvil in se v stroki intenzivno uporablja zadnjih petnajst oz. dvajset let (Debriefing, b. d.; Parkinson, 1997).



3.2 Uporaba supervizije, moderacije in debriefinga zunaj polja poklicev pomoči

Skupna značilnost vsem trem predstavljenim metodam je, da se uporabljajo tudi zunaj polja poklicev pomoči in morda lahko rečemo, da so širši javnosti celo nekoliko bolj poznane. Vendar pa gre kljub istemu poimenovanju metod v teh kontekstih za strukturno, procesno in izvedbeno druge metode. Tako poznamo (področje ZDA) administrativno supervizijo, katere fokus je na nalogah ustanove kot formalne organizacije s prevladujočimi prvinami, kot so vodenje, organizacija in usmerjanje (Kobolt, Žorga, 2000). Ta naj se ne bi v organizacijah mešala z izobraževalno supervizijo, ker bi preprečevala varno klimo, zaupanje in doseganje ciljev (Swain, 1995).

Na področju radijskega in televizijskega novinarstva poznamo moderacijo kot način vodenja interaktivnih oddaj in javnih prireditiv (Toplak et al., 2002), ki razen usmerjanja diskusije in osvetljevanja različnih vidikov tematike ter možnosti vsakega člana, da sodeluje pri pogovoru, nima podobnosti z moderacijo, kot smo jo predstavili zgoraj. Debriefing pa je, kot smo omenili že zgoraj, poznan in uporabljan v vojski in ima edino podobnost s psihološkim debriefingom v tem, da je njegova osnova tehnika spraševanja.

4 Procesnost ter posamezne faze supervizije, moderacije in debriefinga

Vse tri predstavljene metode so procesnega značaja, čeprav bi bilo temu moč oporekati v primeru moderacije in debriefinga, češ da gre za enkratno oz. dvakratno srečanje, kar ne zagotavlja procesa. Vendar avtorji poudarjajo, da te metode slonijo na procesnih zakonitostih in je njihova učinkovitost močno odvisna od tega, kako dosledno njihovi izvajalci načrtujejo, izvedejo in evalvirajo sam proces.

Supervizijski proces je od vseh treh metod najdaljši. Po standardih nekaterih zahodnoevropskih supervizorskih združenj naj bi obsegal »/n/ajmanj 15 do 20 srečanj, ki si sledijo na dva do tri tedne in ki trajajo nekako od ene (kadar gre za individualno supervizijo) do treh ur (kadar gre za tri ali veččlansko skupino).« (Žorga v: Kobolt,



Žorga, 2002: 168) V grobem naj bi se supervizijski proces delil v štiri faze: pripravljajno, začetno oz. uvodno, osrednjo oz. delovno fazo z vmesno evalvacijo ter sklepno fazo, katere pomemben del sta zaključna evalvacija in slovo. V nekoliko več faz deli supervizijski proces Milošević Arnold (1999 – povzema po Lutikholtovi, 1989), kjer izpostavi: predhodno ali uvajalno fazo, uvodno fazo, delovno (srednjo) fazo, vmesno evalvacijo, sklepno fazo, sklepno evalvacijo ter slovo. Vidimo, da gre za nekoliko drugačna poimenovanja, procesno gledano pa so v obeh primerih zajete vse faze in si sledijo v enakem zaporedju.

Moderacijski proces lahko obsega eno ali več srečanj, trajanje posameznega srečanja pa je precej odvisno od zastavljene naloge ter uporabljenih tehnik. Srečanje lahko traja nekaj ur ali pa kar cel delovni dan s smiselnimi vmesnimi premori. Po Seifertu (1996) si faze moderacijskega cikla sledijo takole: pristop, faza zbiranja tem, izbor tem, faza obravnavanja tem, faza načrtovanja ukrepov in zadnja faza, zaključek srečanja. Tem fazam avtor dodaja še emocionalne faze: fazo orientacije, delovno fazo in zaključno fazo. Morano (2003) pa emocionalne faze vključuje kot del moderacijskega cikla: prvo fazo predstavlja pravočasen prihod, sledijo faza "ovohavanja", faza orientacije, faza oblikovanja varnega ozračja, faza reševanja problema in faza vrednotenja srečanja. Morano (2003) in Seifert (1996) se pri poimenovanju faz precej razlikujeta, lahko pa rečemo, da se vsebinsko njuni tipologiji faz prekrivata. V tabeli primerjalne analize metod supervizije, moderacije in debriefinga po parametrih sta tipologiji obeh avtorjev združeni.

Debriefing največkrat vsebuje dva pogovora. Prvi naj bi bil izveden v času do dveh mesecev po doživetju travme, drugi pa približno dva meseca po prvem. V vmesnem času naj bi bili posamezniku omogočeni telefonski stiki z izvajalcem debriefinga v primerih stopnjevanja doživetij stiske. Prvi pogovor je izrazito strukturiran, traja približno tri ure in poteka v naslednjih korakih (Stritih, 2003): prvi korak predstavlja ustvarjanje smiselnega okvirja za pogovor, drugi korak je usmerjen na dejstva, povezana z doživeto travmo, in postavi dva varovalna stebra: opis dogodkov pred travmo in po njej, kar (implicitno) sporoča posamezniku, da je travma le epizoda v življenju. Tretji korak je usmerjen na posameznikovo interpretacijo dogodka, četrti na njegovo čustveno doživljanje, peti na poudarek, da so ta doživetja v takih situacijah naravna in normalna, šesti na

obredna (ritualna) dejanja, ki označujejo zaključek ter pogled v prihodnost, sedmi korak pa pomeni povratek v aktualno realiteto. Drugi pogovor je manj strukturiran. Njegov namen je posamezniku zagotoviti občutek varnosti, da se bo z izvajalcem debriefinga videl še enkrat, hkrati pa se v drugem pogovoru dokončno utrdi razmerje s preteklostjo, pokažejo se novi resursi in poudarijo se posameznikovi pozitivni dosežki v tem času.

Predstavljeni model po Stritihu (2003) bi v Parkinsonovem delu (1997) ustrežal Dyregrovemu modelu, imenovanemu tudi "psihološki debriefing", ki je poleg Mitchellovega eden od osnovnih modelov, na katerem slonijo ostali. Parkinson (1997) pa posebej izpostavlja tristopenjski revidiran model debriefinga (v izvorniku The three-stage revised debriefing model), kjer po uvodni predstavitvi predstavlja prvo stopnjo osredotočenost na dejstva, drugo osredotočenost na občutja ter tretjo na prihodnost. Na koncu sledi še zaključek. Fazni potek tega procesa je precej podoben zgoraj predstavljenemu modelu (Stritih, 2003), le da je bolj shematsko poenostavljen.

Na tem mestu smo posvetili več pozornosti modelom debriefinga kot v primeru supervizije ali moderacije zaradi dveh razlogov. Prvi je ta, da je debriefing v slovenskem prostoru premalo poznan. Drugi razlog pa je ta, da je poimenovanje faz debriefinga odvisno od modela, ki ga uporabljamo.

Predstavljene faze supervizijskega in moderacijskega procesa ter procesa debriefinga se med seboj razlikujejo zaradi vsebine procesov. Kljub temu lahko izrišemo naslednjo vzporednico: uvodne faze vseh treh procesov so usmerjene na predstavitev, dogovor o sodelovanju, ustvarjanje varnega ozračja ter postavljanje pravil. Osrednje faze procesov se med seboj najbolj razlikujejo, saj so močno fokusirane na samo vsebino procesa. Zaključne faze procesov pa se zopet približajo druga drugi; osredotočene so na slovo, evalvacijo, zaključevanje odnosov ter obrnjene v prihodnost. Celoten ciklus vsake od metod bi tako lahko zajeli v tri glavne faze: uvodna, delovna ter zaključna.

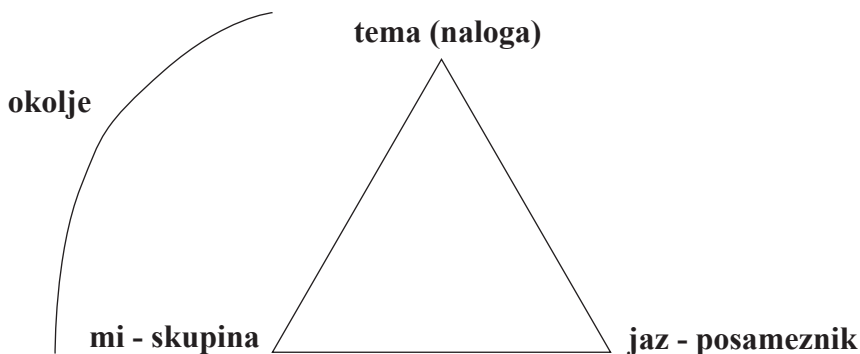
5 Vloga supervizorja, moderatorja in izvajalca debriefinga, skupinsko-dinamski procesi ter komunikacija

Vlogi supervizorja in moderatorja sta si glede stopnje usmerjanja udeležencev nekoliko bližji kot vlogi izvajalca debriefinga. Tako kot supervizor nima odgovorov na vprašanja, temveč le znanje in veščine, kako ravnati s temi vprašanji, na podlagi katerih bo superviziranec prišel sam do odgovorov (Kobolt, Žorga, 2000), tako je tudi moderator mojster veščin, kako najti skupno rešitev, in ne mojster vsebine (Lohmeier, 2001). Nekoliko bolj direktivna je vloga izvajalca debriefinga, ki mora usmerjati pogovor tudi na točno določene vsebine (npr. postavljanje vprašanja čustvenega doživljanja ob travmatičnem dogodku) (Parkinson, 1997).

Tako supervizor kot izvajalec debriefinga morata imeti neko osnovno znanje glede vsebine procesa; prvi naj bi imel izkušnje oz. poznavanje dela na terenu posameznikov, ki jih supervizira (Kobolt, Žorga, 2002), drugi pa naj bi dobro poznal tematiko akutne travmatične stresne reakcije ter kroničnega posttravmatičnega stresnega sindroma (Parkinson, 1997). Glede poznavanja vsebine pri moderatorju pa so mnenja deljena. Kakorkoli, četudi vsebinsko izrazito dobro pozna področje, je njegova naloga biti nevtralen, tj. ne podajati lastnih stališč v zvezi z vsebino (Toplak et al., 2002).

Če se navedene metode opravljajo v skupini, morajo tako supervizor, moderator in izvajalec debriefinga dobro poznati skupinsko dinamiko ter uporabljati njene zakonitosti. Pri vsaki od metod se v skupini (neformalno) porazdelijo vloge med člani, vsaka skupina ima svoja (neformalna) pravila in norme ter pri vsaki od metod bi lahko izrisali shematski trikotnik tematsko centrirane interakcije avtorice Ruth Cohn. Vse tri metode se pokrivajo v ogliščih posameznik in skupina ter se razlikujejo v oglišču naloge. Ta je vsebinski del procesa. Že v uvodu smo namreč omenili, da so osebne značilnosti posameznikov ter specifične skupine (poleg osebnega stila vodje) ključne pri aplikaciji teoretičnih modelov v prakso. Upoštevanje prispevka, ki ga prinese vsak član skupine s svojo participacijo, ter upoštevanje nove entitete, tj. skupine, je pri vseh treh metodah enako pomembno in ima enak vpliv, zato si upamo trditi, da se te metode stikajo v dveh navedenih ogliščih.

Slika 1: Shematski trikotnik tematsko centrirane interakcije po Ruth Cohn (povzeto po Kobolt, Žorga, 2000: 75).



Glede števila udeležencev v skupini obstajajo razlike. Pri superviziji naj bi bilo v okviru ene skupine udeleženih največ sedem članov, še večjo učinkovitost in varno ozračje pa naj bi zagotavljalo štiri do pet članov (Žorga v: Kobolt, Žorga, 2002). Pri moderaciji so prav tako zaželjene majhne skupine. Maksimalno število članov skupine naj bi bilo deset do dvanajst, razen če izbrana tehnika dela ne dovoljuje drugače (Lohmeier, 2001). Pri debriefingu pa Parkinson (1997) pravi, da lahko skupine štejejo od štiri pa do dvajset članov, pri čemer Mitchell, avtor osnovnega modela debriefinga, priporoča raje več članov kot manj.

Prav tako kot morajo poznati zakonitosti skupinske dinamike, morajo supervizor, moderator in izvajalec debriefinga obvladati večino učinkovite komunikacije, saj je to njihovo edino orodje, ki ga imajo za izvedbo procesa in posameznih tehnik znotraj tega. Zanje se predpostavlja, da so v okviru usposabljanja za svoje delo spoznali Watzlawickove zakone komunikacije, so sposobni aktivnega poslušanja in zrcaljenja ter postavljanja eksplorativnih, suportivnih in parafrazirajočih vprašanj. Res pa je, da je konkretna uporaba teh veščin odvisna od voditeljevega stila komuniciranja ter njegove senzibilnosti za (ne)verbalna sporočila članov, s katerimi je v interakciji. Od tega pa je odvisen tudi odnos, ki ga vzpostavlja s člani skupine.

Tabela 1: Primerjava metod supervizije, moderacije in debriefinga po izbranih značilnostih.

Metoda Značilnost	SUPERVIZIJA	MODERACIJA	DEBRIEFING
Pomen besede	nadzreti, nadgledati	umeriti, ublažiti	temeljito izprašati
Izvor metode	konec 19. st. na področju socialnega dela v ZDA	60. leta prejšnjega stoletja na področju podjetij v ZDA	začetek 80. let prejšnjega stoletja na področju psihologije v ZDA
Izhodiščna predpostavka za metodo	strokovnjak potrebuje zunanjo pomoč pri kontinuiranem izgrajevanju strokovne identitete	skupinske cilje je moč doseči le, če jih vsi člani skupine postavljajo skupaj	v 3 do 4 tednih po travmatičnem dogodku so posamezniki še voljni govoriti o tem s ciljem integriranja travme
Namen metode	refleksija prakse in njena integracija s teorijo, razbremenitev stresa	doseganje dogovorjenega cilja skupine	preventiva pred razvojem kroničnega posttravmatskega stresnega sindroma
Vsebina metode	strokovnjakova praktična izkušnja pri delu	iskanje novih idej ali doseganje soglasja	doživeti travmatski dogodek
Modeli metode	da	ne	da
Metoda v drugih praksah izven polja poklicev pomoči	administrativna supervizija	novinarska moderacija	debriefing v vojski
Prostovoljna participacija udeležencev	zaželjeno (problem v delovni skupini)	zaželjeno (problem v delovni skupini)	nujna
Potek faz v procesu	pripravljalna faza, začetna oz. uvodna, osrednja oz. delovna, sklepna faza	faza spoznavanja, faza orientacije faza zbiranja tem in izbora obravnavane teme, faza obravnavanja teme, faza načrtovanja ukrepov zaključek	fokus na dejstvih, fokus na občutjih, fokus na prihodnosti
Usmerjevalna vloga izvajalca	blago usmerjevalen	blago usmerjevalen	precej usmerjevalen
Število udeležencev	4–7	10–12 (lahko več, če to dovoljuje tehnika)	4–20
Pomen izvajalčevega obvladovanja skupinsko-dinamičnih ter komunikacijskih veščin	zelo pomembno	zelo pomembno	zelo pomembno

6 Zaključek

V pričujoči razpravi smo skozi primerjalno analizo posameznih značilnosti in elementov metod supervizije, moderacije in debriefinga poskušali prikazati tiste točke, kjer se predstavljene metode stikajo, in točke, po katerih se razlikujejo med seboj (glej tabelo zgoraj). Za lažjo primerjavo s supervizijo smo se pri moderaciji in debriefingu osredotočili na situacijo, ko je strokovni delavec v funkciji udeleženca v primeru moderacije oz. prejemnika pomoči v primeru debriefinga. To je omogočilo skupen imenovalec primerjavi, saj smo gledali na metode z vidika suporta pri strokovnem delu. Za ilustracijo uporabnosti posamezne metode pri strokovnem delu glej Prilogo.

Supportiven vidik supervizije vključuje poleg refleksije in integracije praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem možnost, da se strokovnjak razbremeni napetosti in stresov (Žorga, 1995 v: Kobolt, Žorga, 2000). Moderacija strokovnjaku omogoča, da je znotraj (delovne) skupine enakovredno upoštevan, da sme razmišljati kreativno izven institucionalnih okvirov, in mu daje moč vplivati na skupne rešitve. Supportivna funkcija debriefinga pa obsega možnost, da se strokovnjak lahko sooči z doživeto travmo, artikulira svojo stisko ter integrira doživet dogodek.

Od vseh treh metod je v slovenskem prostoru predvsem debriefing premalo poznan kljub dejstvu, da je strokovnjak pri svojem delu postavljen v različne situacije, za katere morda ni (optimalno) pripravljen in verjetno ni pretirano predpostaviti na slepo, da se skozi poklicno pot sooči vsaj z eno situacijo, ki jo lahko doživi kot travmo.

Zaključimo lahko, da je sicer res vsaka od metod uporabna v tistem specifičnem kontekstu, kot ga določa namen metode, je pa gotovo – in to je zadnja skupna značilnost predstavljenih metod v primerjalni analizi – da je v praksi vsaka od njih kot preventiva pred izgorevanjem oblika opolnomočenja strokovnjaka za nadaljnje delo ter pomoč pri njegovem izgrajevanju strokovne identitete.

Priloga: Ilustracija uporabnosti posamezne metode pri strokovnem delu na konkretnem primeru.

Predpostavljajmo, da ste **strokovnjakinja oz. strokovnjak** (vživite se v strokovni profil, ki vam je najbližje), ki opravlja svoj poklic v **stanovanjski skupini** že štiri leta. Delovni tim sestavlja pet strokovnjakov, in sicer pedagog, dve socialni delavki, socialni pedagog in socialna pedagoginja.

Po starosti **ste najmlajši v timu**, niste pa najmanj časa zaposleni tu – za vami je prišla še mlajša socialna delavka. Ona je tu zaposlena 2 leti. Klima v timu je na splošno sproščena in možnost imate, da delate kreativno. **Občasno se pojavijo konflikti** med starejšo socialno delavko in pedagogom, ki vplivajo na razpoloženje celotnega tima. Konflikt ponavadi rešita sama ali pa ga preprosto “pometeta pod preprogo”. Sicer pa sta ravno onadva najglasnejša, ko gre za skupinsko odločanje, in ponavadi obvelja njuna odločitev – še posebej če sta enakega mnenja.

Pri delu z mladostniki v stanovanjski skupini se dobro počutite. Kar trije od njih so tu že dve leti in pol in predvsem z njimi imate intenzivne odnose. En mladostnik je v skupini že leto in dva meseca, dva pa sta letos prišla na novo. Na začetku ste potrebovali nekaj časa, da ste navezali stik z novodošlim mladostnikom, saj ni bil pripravljen komunicirati z vami več, kot je bilo nujno potrebno. Že dalj časa se trudite, da bi z njim **vzpostavili intenzivnejši odnos, a vas vztrajno zavrača.** Kljub vašim izkušnjam pri delu z mladostniki se vam to zdi nekoliko nenavadno, saj ste se ponavadi zlahka približali mladostnikom. Počutite se nekoliko nesposobni, čeprav si na razumski ravni jasno lahko razložite, da se to pač včasih zgodi.

Dogodek, ki bi bil primeren za supervizijo: Pripravljeno imate ustvarjalno delavnico, ki jo nameravate izvesti že dalj časa. Na dan, ko ste mladostnikom obljubili, da jo boste izvedli, se na poti v službo zaletite v pred vami vozeči avto. Poškodbe nimate nobene, škoda pa je velika. Jezni in žalostni ste, ker avta še niste povsem odplačali. Tudi vaše fizično počutje ni ravno najboljše, saj že nekaj dni čutite, da boste zboleli. Kljub temu greste v službo. Preden začnete izvajati obljubljeni delavnico, povabite mladostnike, da se vam pridružijo, novodošli mladostnik pa vas jezno odslovi s kričanjem kletvice.

Vaša spontana reakcija je prav tako kričanje, naj vam izgine izpred oči, in z dodatkom kletvice na koncu. Tega niste še nikoli storili pri svojem delu. Počutite se popolnoma poraženi. Dogodek predstavite na naslednji superviziji.

Dogodek, ki bi bil primeren za moderacijo: V timu se morate odločiti glede lokacije poletnega tabora. Upoštevati morate tako finančna sredstva kot datum ter dostopnost do lokacije. Na voljo imate dva predloga: obmorsko letovišče, ki je cenovno ugodno, saj je v lasti zavoda, katerega del je tudi vaša stanovanjska skupina, in zlahka dostopno s sredstvi javnega prevoza. Poleg tega ste tam nazadnje letovali pred tremi leti, tako da bo za mladostnike to nekaj novega. Druga lokacija je taborjenje v hribih, ki večini delavcev tima niti ni všeč, dvomijo pa tudi o tem, ali bi bilo to otrokom zanimivo. Dostop do gorske kočice je težaven, nujno bi morali vso hrano nesti 10 km peš. Ta možnost pa je všeč starejši socialni delavki in pedagogu, ker rada hodita v hribe. Ker sta najglasnejša, se bojite, da bo tako, kot bosta odločila onadva. Nato mlajša socialna delavka predlaga še dve lokaciji, ki ju sama dobro pozna. Odločitev ni lahka, saj so mnenja v timu precej deljena in večina članov se čuti močno frustriranih. Predlagate moderacijo, da bo odločitev v timu lažja.

Dogodek, ki bi bil primeren za debriefing: Starejša socialna delavka vam je pred kratkim zaupala, da je v izrazito težkem obdobju, ker se ločuje z možem in to doživlja kot izgubo same sebe, še posebej ker se je pred kratkim odselila tudi hči edinka. Po dolgem in zanjo razbremenilnem pogovoru z vami vas prosi, da tega ne poveste nikomur. Obljubite ji, da ne boste. Vprašate jo, ali ima namen poiskati strokovno pomoč, pa vam odgovori, da bo poskusila iti sama skozi to. Ponudite ji, da vedno lahko govori z vami, če bo v stiski. Ona je vidno pomirjena in se vam zahvali za poslušanje. Naslednje dni vam ne omeni ničesar. Ko peti dan po vajinem pogovoru pridete v službo, greste najprej k njej v pisarno, da bi se dogovorili nekaj podrobnosti glede popoldanskih dejavnosti. Ko odprete vrata, jo vidite na tleh s prerezanimi žilami in okrog nje polno krvi. Vaša pomoč je prepozna. Dogodek vidno pretrese vse otroke in sodelavce, še najbolj pa vas, saj se ves čas sprašujete, če ste naredili premalo, da bi ji pomagali. Nihče ne more verjeti, da se je to res zgodilo. Vaš tim se odloči, da potrebuje pomoč v obliki debriefinga, saj vsi čutite, da ne morete usmerjati pozornosti nikamor drugam kot na ta dogodek.

7 Literatura

Bisson, J. L., McFarlane A. in Rose S. (2004). *Psychological debriefing*. National Center for PTSD Fact Sheet. Pridobljeno 5.3.2004 s svetovnega spleta: http://www.ncptsd.org/facts/disasters/fs_debriefing_disaster.html.

Bogataj, B. (1997). Supervizija v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah. *Socialna pedagogika*, 1 (3), 47 – 69.

Debriefing (b.d.). Pridobljeno 5.3.2004 s svetovnega spleta: http://www.ccpdirect.co.uk/trauma_counselling/debriefing.htm.

Klemenčič, M. M. (2003). *Moderacija. Interno gradivo za sodelavce Mladinskega Ceha za izvajanje modularnih usposabljanj*. Ljubljana: Mladinski Ceh

Kobolt, A., Žorga, S. (2000). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lohmeier, J. (2001). *Facilitation: Approach and tools for development practitioners*. Berlin: BAOBAB.

Longman dictionary of contemporary English (1993). Harlow (Essex): Longman group UK Limited.

Mead, D. E. (1990). *Effective supervision: a task-oriented model for the mental health professions*. New York: Brunner/Mazel Inc.

Milošević Arnold, V. et al. (1999). *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.

Morano, M. (2003). *Od predavatelja do moderatorja. Gradivo za udeležence seminarja*. Ljubljana: ACS

Munson, C.E. (1992). *Clinical work supervision*. 2nd ed. London: The Haworth Press, Inc.

Parkinson, F. (1997). *Critical incident debriefing. Understanding and dealing with trauma*. London: Souvenir Press (E&A) Ltd.

Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Bisson, R. S. in Wessely, J. S. (2004). Psychological debriefing for preventing post traumatic stress disorder (PTSD). *Cochrane Review*, 4. Pridobljeno 5.3.2004 s svetovnega spleta: <http://www.update-software.com/abstracts/AB000560.htm>.

Seifert, J. (1996). *Vizualizacija, prezentacija, moderacija*. Maribor: DOBA.

Stritih, B. (2003). *Študijsko gradivo za študente Fakultete za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Swain, G. (1995). *Clinical supervision. The principles and process*. London: Health Visitors' Assosiation.

Toplak, C. et al. (2002). *Moderiranje skupinskih procesov: priročnik za moderatorje*. Ljubljana: Umanotera.

Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9 - 14.

Pregledni znanstveni članek, prejet julija 2004.

Je spol v superviziji res tako pomemben?

Is gender really so important in supervision

Anja Mikič in Sonja Žorga

Povzetek

Anja Mikič, abs. soc. ped., Poljanska 18, 1000 Ljubljana; Sonja Žorga, dr. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. Avtorici v prispevku raziskujeta pomen spola v superviziji. Najprej predstavita nekatere značilnosti supervizijskega odnosa in pogledata, ali imajo ženske oz. moški kakšne lastnosti, ki jim omogočajo boljše delo v vlogi supervizorke oz. supervizorja. V ta namen v prispevku pregledata lastnosti, ki so za supervizorja oz. supervizorko zaželenne in potrebne, nato pa jih primerjata z družbeno pričakovanimi ženskimi in moškimi lastnostmi ter ugotovitvami nekaterih raziskav o vlogi spola v superviziji. Na koncu prispevka izpostavita še temo spola in spolnosti v izobraževanju supervizorja. Prispevek zaključujeta z mislijo, da je to, kakšna bo supervizija, v pretežni meri odvisno od kvalitete odnosa, ki se vzpostavi, ter od vloge, ki jo zavzame supervizor in supervizant. Ne glede na spol, ki mu pripadata, razvijeta zanju specifično razmerje, čigar kvaliteta je povezana tudi s stopnjo občutljivosti in ozaveščenosti v odnosu do lastnega in nasprotnega spola.

Ključne besede: supervizija, spol, supervizijski odnos, supervizor/-ka.

Abstract

The authors explore the importance of gender in supervision. First, they present some aspects of the supervising relationship and establish whether men and women possess special traits which may help them do a better job in the role of supervisor. For this reason, they look at the traits a supervisor should and must have, then they compare them with the traits the society assigns to males and females respectively, and to the results from a number of studies in relation to the role of gender in supervision. Finally, they conclude with the thought that the supervision relationship to a large extent depends on the quality of the relationship established between the supervisor and the supervisee and the roles they assume in it. Regardless of their gender, they develop their own specific relationship, the quality of which depends on the level of sensitivity and awareness of one's own and the opposite sex.

Key words: *supervision, gender, supervision relationship, supervisee.*

Uvod

Teme, vezane na spol, nas vedno znova pritegnejo in zdi se, kot da jim nikoli ne pridemo povsem do konca; nasprotno, bolj ko jih študiramo, več vprašanj se nam odpira.

V prispevku avtorici raziskujeva pomen spola v superviziji. Ukvarjava se predvsem s tem, kako (če sploh) vpliva spol supervizorja/supervizorke in supervizanta/supervizantke na njun odnos in s tem tudi na potek celotnega supervizijskega procesa. Literatura, ki se osredotoča na razlike med spoloma v superviziji,

odseva razširjene kulturne predstave o razlikah med spoloma, opozarja Osterbergova (1996). V skladu s temi predstavami se domneva, da obstajata dve ločeni kategoriji, "moški" in "ženske". Pripadniki oz. pripadnice iste kategorije so si med seboj bolj podobni kot različni, značilnosti posameznikov oz. posameznic znotraj te kategorije pa so v nasprotju z značilnostmi tistih, ki pripadajo drugi kategoriji.

Avtorici tega prispevka se zavedava, da za večino psiholoških značilnosti tovrstne razlike med spoloma ne držijo, saj številne raziskave kažejo, da so razlike znotraj posameznega spola celo večje kot pa razlike med obema spoloma. Zato razumeva svoje raziskovanje bolj kot iskanje tistih značilnosti, ki se pri posameznem spolu z večjo verjetnostjo pojavljajo kot pri drugem in lahko zato predstavljajo večje nerazumevanje ali celo oviro v komunikaciji, kadar sta supervizor/-ka in supervizant/-ka različnega spola. Pogledati želiva tudi, ali imajo ženske oz. moški kakšne lastnosti, ki jim omogočajo boljše delo v vlogi supervizorke oz. supervizorja. V ta namen v prispevku pregledava lastnosti, ki so za supervizorja oz. supervizorko zaželeni in potrebni, nato pa jih primerjava z družbeno pričakovanimi ženskimi in moškimi lastnostmi ter ugotovitvami nekaterih raziskav o vlogi spola v superviziji.

Zaradi enostavnosti in večje preglednosti teksta bova v prispevku dosledno, razen v uvodu in zaključku, uporabljali za supervizorje in supervizorke ženski spol, za supervizante in supervizantke pa moškega.

Supervizijski odnos

Za supervizijo je ključnega pomena kakovost odnosa, ki se med supervizijskim procesom vzpostavi med supervizorko in supervizantom, saj se določenih stvari lahko naučimo le v osebnih stikih, v osebnem odnosu z nekom. Torej supervizorka dela preko odnosa, supervizant pa se v tem odnosu uči. Zato je zelo pomembno, da se supervizorkin način dela, njene vrednote in način pristopa skladajo s pričakovanji, potrebami in vrednotami osebe, ki je prišla na supervizijo. Supervizorkina odgovornost je, da se s supervizantom o teh pričakovanjih pogovorita, jih ozavestita in uskladita.

Kristančičeva in Ostermanova (1998) pravita, da je klientu pri svetovalnem odnosu¹ v pomoč, če ve, da:

- lahko veliko govori o problemu in sebi;
- izrazi boleča čustva, da bi se kasneje počutil/a bolje;
- lahko varno in zaupljivo govori v komunikacijsko-svetovalnem odnosu;
- v komunikacijsko-svetovalnem odnosu ni slaba ali šibka osebnost;
- posamezniki, ki imajo težave, niso duševno moteni ali bolni.

Nadalje avtorici navajata, da se v svetovalnem odnosu lahko porajajo čustva, ki vplivajo na napredek ali nazadovanje svetovalnega procesa. Zato menita, da je zelo pomembno, da svetovallec razvije sposobnost prepoznavanja čustev in vpliva na čustva klienta tu in zdaj.

Pogosto se dogaja, da se »/z/avedamo tistega, kar smo storili, nikoli pa tega, kar tisti hip delamo.« (Mead, 1997: 22) Zato je toliko bolj pomembno, da je supervizorka neprestano pozorna tako na dogajanje zunaj sebe kot tudi na dogajanje znotraj sebe. Na ta način lažje prepozna nezavedne procese, ki so prisotni v supervizijskem procesu, jih prekine in skupaj s supervizantom analizira.

Zelo pomembno je, da vsaka supervizorka ozavešča svoj odnos do lastnega in nasprotnega spola. Saj, kot pravi Kristančičeva (1995), svetovallec, ki ne razume svoje osebne, notranje dinamike in svojih nezadovoljenih potreb, ni zmožen razumeti klienta in z njim ne bo mogel oblikovati sporazumevanja, ki je temelj uspešnega svetovanja. Prav tako tudi Fox (1998) meni, da je nemogoče, da bi bili uglašeni z nekom drugim, če nismo najprej uglašeni sami s seboj. Supervizorkini sedanji in pretekli konflikti torej lahko predstavljajo precejšnjo oviro pri njenem profesionalnem delu, saj lahko povzročijo, da je pretirano vpletena v določene situacije in zadržana v drugih.

Kristančičeva in Ostermanova (1998) navajata tudi, da naj bi se svetovallec izogibal tradicionalnemu gledanju, omalovaževanju in zaznavanju ženske oz. moškega kot seksualnega objekta. Zavedal naj bi se tudi učinka seksizma na kliente, posebno pozornost pa naj bi posvetil stereotipom in predsodkom, ki so značilni za določena kulturna okolja, saj je znano, da se oseba, ki se ji pripiše določeno

¹ Vlogi klienta in svetovalca v svetovalnem odnosu sta primerljivi z vlogama supervizanta in supervizorke v supervizijskem odnosu, prav tako sta si tudi svetovalni in supervizijski odnos v mnogočem podobna, saj je supervizija v bistvu svetovanje v poklicu.

lastnost, pogosto začne tudi vesti v skladu s to lastnostjo.

Raziskave pri nas in po svetu so pokazale, da podobnost med svetovalcem in klientom v spolni, etnični in kulturni pripadnosti lajša napredovanje v svetovalnem procesu, navajata Kristančičeva in Ostermanova (1998). Ugotovitve so razumljive, če pomislimo na to, da se je lažje odpreti osebi, ki je imela v procesu svoje socializacije podobne izkušnje kot mi sami (npr. je ženska, mati, Romka, lezbijka, žrtev posilstva itd.), saj se ob podobnih izkušnjah počutimo bolj razumljene in bolj sprejete. Res pa je tudi, da so osebe z drugačnimi izkušnjami od naših pogosto sposobne na naš problem pogledati z drugega zornega kota, ki je morda objektivnejši. Novi pogledi na problem pa so vedno dobrodošli, saj pomagajo pri širjenju naše zaznave, kar je eden temeljnih namenov supervizije. Kadar imamo na voljo več različnih pogledov, pa tudi lažje rešimo problem.

Kot osebne kvalitete "idealne terapevtke" in s tem tudi supervizorke Carifio in Hess (po Matičetovi, 2000) navajata: empatijo, razumevanje, brezpogojno pozitivno naravnost, umirjenost, prijaznost, spontanost, čustveno toplino, iskrenost, spoštovanje, fleksibilnost, skrb in pozornost, radovednost in odprtost. Rogers (prav tam) pa meni, da so predvsem empatija, skladnost in pozitiven odnos do klienta tiste osebne značilnosti, ki so nujen in zadosten pogoj za spremembo.

Tudi Proctorju (po Milošević Arnold, 1999) se zdi najpomembneje, da zna supervizorka supervizantu pokazati, da je sprejet, spoštovan in razumljen. Meni, da se bo supervizant le tako čutil dovolj varnega, da bo pripravljen in zmožen analizirati tiste svoje lastnosti, ki ga ovirajo pri delu, in bo sposoben sprejemati tudi kritične povratne informacije, kar je pogoj za uspešno učenje v supervizijskem procesu. Pri tem pa je seveda zelo pomembno, da supervizorka jasno vidi razliko med supervizantovim neučinkovitim vedenjem na eni in supervizantom samim na drugi strani (Matičetova, 2000).

Supervizorkino pretirano izkazovanje znanja in izkušenj lahko celo zavre supervizantovo samostojnost, pobudo in pripravljenost za samorazkrivanje. Tako je npr. Stannersova (1995) ugotovila, da je supervizija lahko celo razdiralna, kadar supervizorka:

- potrebuje občutek, da je pomembna,
- želi poučevati, namesto da bi supervizantu omogočala učenje,
- spodkopava supervizantovo zaupanje in samopodobo,
- je doživljana kot prisila in kot kritika,

- ustvarja preveliko supervizantovo odvisnost.

Shulman (po Milošević Arnold, 1999) pa navaja, da so supervizanti izrazili nezadovoljstvo s tisto supervizijo, v kateri je supervizorka uveljavljala svojo avtoriteto na negativen način.

Ne glede na to kako dobro je supervizorka usposobljena, bo vedno zmožna nekaterim pomagati bolje kot drugim, nekaterim pa sploh ne bo zmožna pomagati, meni Wolberg (po Kramar, 2000). Kramarjeva v zvezi s tem nadaljuje, da je uspeh v superviziji odvisen predvsem od tega, kako uspešna je kombinacija dveh ljudi (supervizorka – supervizant), da uresničita ustvarjalen tim in ne toliko od tega, kako “idealna” je supervizorka. Skladnost med supervizorko in supervizantom je torej ključnega pomena za uspešen supervizijski odnos. To nam lepo ilustrira pojav kontroverznega terapevta Janeza Ruglja v slovenskem prostoru. Medtem ko mnogi njegovi pacienti “prisegajo nanj”, je tudi mnogo takih, ki zaradi nekaterih njegovih osebnostnih značilnosti in stališč za nobeno ceno ne bi stopili k njemu po pomoč.

O razlikah med spoloma

V procesu socializacije dobivamo številna sporočila in izkušnje, ki nam govore o tem, kakšno vedenje, motivi in vrednote so primerni za naš spol. Spoznavamo pričakovanja v zvezi s tem, katero vedenje in motivi so za naš spol bolj običajni, primerni in za okolje sprejemljivi. Za mnoge družbe (vključno z našo) velja, da so deklice pogosteje spodbujane k prevzemanju t. i. "ekspresivne" vloge (Shaffer, 1996), ki predpostavlja sodelovanje, prijaznost, toplino, negovanje in občutljivost za potrebe drugih, skratka lastnosti, ki v večji meri omogočajo vzgojo otrok, skrb za delovanje družinske skupnosti in ohranjanje odnosov. V nasprotju s tem pa so dečki pogosteje opogumljeni k prevzemanju "instrumentalne" vloge (prav tam), ki zajema dominantnost, neodvisnost, asertivnost, tekmovalnost in usmerjenost k doseganju ciljev, kar naj bi – zgodovinsko gledano – prispevalo k lažjemu preskrbovanju in varovanju družine ter posredovanju med družino in družbo.

Tudi Gilbert (po Crespi, 1995) pravi, da ženske v procesu socializacije vzgajamo tako, da se odzivajo bolj emocionalno, vzgojiteljsko in so zato usmerjene k doseganju uspeha z druženjem in povezovanjem, moške pa k temu, da reagirajo obrambno, z močjo in neodvisno. Prav zaradi teh razlik naj bi se pri moških in ženskah

oblikovali različni načini razmišljanja, presojanja in povezovanja.

To pomeni, da imamo moški in ženske različne konstrukcije realnosti, ki so povezane (med drugim) tudi z različnimi spolno pogojenimi izkušnjami, skozi katere gremo v procesu socializacije. Zato moški in ženske govorijo dva različna jezika, za katera pa sami menijo, da sta enaka, pravi Gilliganova (po Crespi, 1995). Pri tem uporabljajo podobne besede za dekodiranje različnih izkušenj jaza (selfa) in medosebnih odnosov.

Najpogostejša pritožba žensk je po mnenju Graya (po Golja, 2000), da jih moški ne znajo poslušati. Moški posluša nekaj minut, ugotovi, zakaj se ženska razburja, in ji nato pokroviteljsko ponudi rešitev ter pričakuje, da se bo takoj počutila mnogo bolje, nadaljuje Gray. Medtem ko ženska pričakuje sočutje, ji moški ponuja nasvet. To se verjetno marsikateri ženski sliši zelo znano, saj v tej situaciji v prvi vrsti pričakuje razumevanje in podporo in je šele za tem zmožna prisluhniti tudi nasvetu.

Razlago za to vidi Gray (po Golja, 2000) v tem, da moški cenijo moč, sposobnost in učinkovitost ter da svojo izpolnitev najdejo predvsem v uspehu in znanju. Kar pomeni, da je moška samozavest določena s sposobnostjo ustvariti rezultate. Za razliko od moških pa ženske cenijo ljubezen, medsebojne stike in lepoto ter zato večji del svojega časa preživijo v medsebojni pomoči in negovanju drugih. Torej žensko samozavest določajo čustva in kakovost njenih odnosov, zato izpolnitev najdejo v sodelovanju in vzpostavljanju stikov.

V zvezi s tem je zanimiva Gilliganova (po Haag Granello, 1996) ugotovitev, da moški uporabljajo pogovor, da izgradijo hierarhijo, ženske pa, da ustvarijo mrežo odnosov. Zato je za ženske, kadar so v interakciji z drugimi, odnos bistvenega pomena in so jim pomembne vrednote, kot so bližina, podpora, toplina in skrb, medtem ko moški poudarjajo kognitivne dejavnike in se usmerjajo v problem (Gilligan po Romans, 1996).

Bealova (1994) moško željo po uspehu pripisuje različni vzgoji deklic in dečkov. Pravi, da deklice pogosto slišijo: »Saj je v redu, srček, potrudila si se, to največ šteje,« dečki pa: »Kako si nam lahko naredil kaj takega?«. Tudi ženske, ki imajo uspešne kariere, pogosteje pravijo, da bi bile bolj razočarane nad sinovim kot pa nad hčerkinim neuspehom (Hoffman, 1977 po Bealovi, 1994). Tu vidimo, da so dečki pogosteje pod pritiskom pričakovanega uspeha, kar se najverjetneje odraža v kasnejšem strahu pred neuspehom.

Morda je prav zato moškim pogosteje problem priznati, da nečesa ne vedo; trudijo se odgovoriti, čeprav ne poznajo odgovora, ali pa preprosto spremenijo temo. Goljeva (2000) meni, da biti ženska ali biti moški poleg bioloških razlik pomeni tudi različna pričakovanja glede vedenja, različne dejavnosti, ki jih v življenju opravljamo, pripisovanje ali izoblikovanje različnih lastnosti. Na ta način torej spol pomembno vpliva na naše življenjske priložnosti, možnosti izobraževanja, zaposlovanja ipd.

Na to, kako bomo vzpostavili stik z drugimi ljudmi – kako jih bomo zaznali in se nanje odzvali – vplivajo po ugotovitvah Hariga in Marshalla (po Golja, 2000) predvsem štirje osebni dejavniki: spol, starost, videz in obleka, in prav spol je tisti dejavnik, na katerega se najprej odzovemo, navajata avtorja.

Čustvenost, potrpežljivost, skromnost, podredljivost, nesamostojnost, zvestoba, skrbnost in pasivnost kot tipično ženske lastnosti ter aktivnost, moč, napadalnost (agresivnost), razumskost, gospodovalnost in pogum kot značilno moške lastnosti navajata tudi Pokeršnikova in Počkarjeva (1999), pri čemer poudarjata, da so v naši kulturi t. i. moške lastnosti višje vrednotene kot t. i. ženske lastnosti.

Čeprav smo si morda ljudje v osnovi precej podobni, pa so socializacija, pričakovanja družbe in mediji tisti, ki nas naredijo ženske ali pa moške z vsemi zgoraj opisanimi lastnostmi. In kakšen vpliv ima to na vzpostavljanje in ohranjanje odnosov v supervizijski situaciji in na sam supervizijski proces?

Če bi verjele Grayu, bi lahko prišle do ugotovitve, da smo ženske pravzaprav idealne supervizorke, vendar stvari niso tako preproste. Vsi nosimo v sebi del ženskih in moških lastnosti. Čeprav je morda res, da se želja po moči in uspehu pogosteje pojavlja pri moških kot pri ženskah, negovanje odnosov ter želja po razumevanju in sodelovanju pa pri ženskah, velja za marsikoga prav obratno ali pa so pri njem enakomerno poudarjene posamezne lastnosti, značilne za oba spola.

Kaj pravijo raziskave s področja supervizije?

Dosegljive literature na temo spola v superviziji je precej malo in še ta je vezana predvsem na predstavljanje rezultatov posameznih raziskav, ki se med seboj pogosto celo izključujejo. V nadaljevanju

bova na kratko omenili le nekatere med njimi.

Haag Granellova (1996) navaja vrsto raziskav, ki kažejo na razliko med ženskimi in moškimi stili pogovora ter na vpliv, ki ga imajo lahko te razlike na porazdelitev moči v supervizijskem odnosu. Tako npr. moški, kadar so v poziciji moči, postanejo dominantnejši, več govorijo in imajo pogovor bolj pod nadzorom za razliko od žensk, ki v poziciji moči ne spremenijo svojega pogovornega stila (Sagrestanova, prav tam). Študija Putneyjeve in sodelavk (prav tam) je pokazala, da so študentje in študentke bolje ocenili supervizorke, ker naj bi le-te posvečale več pozornosti odnosom, medtem ko so supervizorji pogosteje dajali nasvete.

Tako za supervizorje kot tudi supervizorke velja, da želijo pomembneje bolj pogosto slišati mnenje supervizantov kot supervizantk in ne spodbujajo supervizantk k prevzemanju ekspertne vloge, supervizantke pa tudi takrat, kadar imajo priložnost pridobiti na moči, le-to raje prepuščajo svojim supervizorkam oz. supervizorjem (Nelsonova in Hollowayeva po Haag Granello, 1996; Haag Granello, Beamish in Davis po Golja, 2000). S tem ko se moškimi priznava ekspertno pozicijo, se jim daje tudi več moči v odnosu, supervizantke pa s tem, ko ne prevzamejo odgovornosti, zavirajo svoje lastno napredovanje k večji samostojnosti, menita Nelsonova in Hollowayeva (po Haag Granello, 1996).

Raziskave o razlikah med spoloma v zvezi z načinom vodenja dajejo različne, včasih celo nasprotujoče si rezultate. Nekatere študije ugotavljajo, da so ženske nagnjene k bolj demokratičnemu oz. sodelujočemu stilu vodenja, ki vključuje sodelovanje podrejenih in manjši nadzor s strani vodje, reševanje problemov pa temelji na intuiciji, empatiji in racionalnosti (Eaglyova in Johnsonova, Cooke in Kipnis, oboje po Haag Granello, 1996). Moški pa naj bi se pogosteje nagibali k avtokratskemu oz. direktivnemu stilu vodenja, pri čemer uporabljajo pomembno več poizkusov vplivanja in pomembno večkrat kot ženske vodje prekinjajo svoje kliente (prav tam). Tako terapevti kot tudi terapevtke pa dajejo svojim klientkam več nasvetov in skušajo nanje pogosteje vplivati, če so te ženskega spola (Putneyjeva s sodelavkami po Haag Granello, 1996).

V nasprotju z navedenim pa so rezultati raziskave, ki jo je leta 1999 prikazal Kabacoff (po Golja, 2000) zavrnilo ugotovitve, da so pri vodenju ženske bolj demokratične in moški bolj avtokratični. V raziskavi se je namreč pokazalo, da so moški bolj nagnjeni k

prelaganju nalog na druge in k sodelovanju s kolegi. Ženske kot vodje pa so bolj samozavestne in tekmovalne pri doseganju ciljev, ob tem pa obdržijo večji nadzor nad projektom. Istočasno pa so ženske zaznavane tudi kot bolj empatične in skušajo vzpostaviti take odnose, v katerih dajejo podporo drugim in izražajo iskreno skrb za dobro počutje svojih sodelavk in sodelavcev.

Raziskave so pokazale tudi na to, da je pri vodjih in njihovih podrejenih slabše sprejeto vedenje, ki ni v skladu z njihovo spolno vlogo. Tako sta Kushell in Newton (po Haag Granello, 1996) v svoji raziskavi ugotovila, da so vodje, ki uporabljajo stereotipen moški, avtoritaren stil vodenja, sicer doživljani s strani podrejenih negativno, vendar pa so še slabše sprejete ženske, ki uporabljajo tradicionalen moški način vodenja. Podobno sta Smith in DeWine (prav tam) ugotovila, da je ženska, ki zaprosi za pomoč svojega nadrejenega, videna kot kompetentna, moškega, ki zaprosi za emocionalno podporo, pa vidijo kot šibkega. Ženskam je torej dovoljeno poiskati pomoč in oporo pri supervizorki, medtem ko ima za moškega to lahko negativne posledice, ker je neskladno z njegovo spolno vlogo. Iz istega razloga pa je avtoritaren stil vodenja slabše sprejet pri ženskih kot pa pri moških vodjih.

Svetovalni proces vzpodbuja zaupnost in izražanje občutkov, kar je lahko ogrožajoče za moške in kar ženske supervizorke včasih težko razumejo, ugotavlja Goljeva (2000). Moški se na tem področju ne čutijo kompetentni, saj so vzgojeni tako, da izražajo svojo ranljivost in nekompetenco z jezo ali agresijo ter z upiranjem ogrožajoči bližini in ranljivosti. Goljeva zato domneva, da naj bi bila v odnosu, kjer sta supervizor in supervizant istega spola, vzpostavljena večja čustvena varnost. Supervizantka v paru s supervizorko lahko dobi večji občutek moči, kot jo ima s supervizorjem. Podobno pa lahko supervizant v paru s supervizorjem izkusi večje udobje, saj supervizor lažje razume njegove težave na področju odnosov in občutkov.

Čeprav supervizantje in supervizorke morda res doživljajo supervizijo v istospolnem odnosu kot tesnejšo in varnejšo, pa Haag Granellova (1996) meni, da obstajajo tudi razlogi, ki govorijo v prid različnospolnim parom. Eden izmed teh je, da supervizant potrebuje izkušnjo supervizije z žensko avtoriteto, da se zave svojih neprepoznanih vrednot, navad in kontratransfernih problemov, vezanih na žensko v vlogi avtoritete. Isto seveda velja za supervizantke.

Pretiravanje v razlikah med spoloma v superviziji

Osterbergova (1996) v svojem prispevku z naslovom *Spol v superviziji: pretiravanje v razlikah med moškim in žensko problematizira* raziskave, ki so bile doslej opravljene na to temo. Navaja, da nekatere študije (npr. Powellova) kažejo, da ni velikih razlik v potrebah, vrednotah in stilu vodenja med moškimi in ženskimi vodji. Razlike med spoloma, ki so bile najdene, pa so bile po večini ugotovljene v laboratorijskih študijah in ne v študijah, ki so raziskovale resnično prakso. Poleg tega Osterbergova opozarja, da je v študijah spola (ang. Gender studies) pozornost ponavadi usmerjena le na razlike med spoloma, medtem ko so rasa, spolna orientacija, starost, okolje in druge spremenljivke zanemarjene. Kljub temu pa se ugotovitve posplošuje na vse moške in vse ženske ne glede na njihovo kulturo, okolje in čas. Tudi ugotovitve, da ima eden izmed spolov posebne, za supervizorko primernejše lastnosti, zanemari širok repertoar vedenj in identitet, ki jih tudi imajo ženske in moški, ter tako ohranja status quo s tem, da nadaljuje s pretiravanjem razlik med spoloma.

Ugotovitve raziskav, ki proučujejo razlike med moškimi in ženskami, pogosto nakazujejo, da so ženske v superviziji deprivilegirana skupina. Te vrste raziskav imajo ponavadi politično ozadje in so pomembne tako za tiste, ki želijo ohraniti sistem moške dominacije, kot tudi za tiste, ki ga želijo spodkopati, opozarja Osterbergova (1996). Meni, da so tovrstne raziskave lahko uporabljene na tri načine:

1. Osredotočijo se na navidezno bistvene razlike med spoloma in tako upravičijo družbeno neenakost med njima (npr.: moški so agresivnejši in zato imajo večjo družbeno moč).
2. Ugotavljajo, da ni pomembnih razlik med spoloma in upajo, da bodo te ugotovitve zmanjšale diskriminacijo žensk.
3. Osredotočijo se na razlike med spoloma, toda tokrat v prid ženskam. Na primer ugotovijo, da imajo ženske osebne kvalitete, ki jih naredijo za boljše vodje. In tako upajo, da se bodo predsodki pred ženskami, ki vodijo, zmanjšali, zaradi česar se bodo le-te lahko hitreje pomaknile na vplivnejše položaje.

Osterbergova (1996) opozarja tudi na to, da raziskovalke in

raziskovalci delujejo v kulturi, ki pojmuje realnost s pojmi dualnosti (črno-belo, ženski-moški, slabo-dobro itd.). V zvezi s tem navaja primere, ki jih lahko zasledimo v različni literaturi in se nanašajo na spol oz. razlike med spoloma (nasprotni spol, kot bi gledali dve različni vrsti, kot bi se preselili na drugi planet itd.) in poudarja, da pomen jezika ni le v opisovanju stvarnosti, jezik namreč tudi oblikuje naš koncept realnosti. Zato ni presenetljivo, da ob stalnem poslušanju tega, kako smo si različni, in ob prebiranju literature o nasprotnem, nežnejšem, lepšem ipd. spolu ta ideja postopoma preide v našo zavest. V skladu z njo se oblikuje naš pogled na spol in tudi naše ravnanje v odnosih.

Če želijo moški obdržati moč in privilegije, morajo moški in ženske verjeti, da so si različni in v skladu s tem biti tudi drugače socializirani, poudarja Osterbergova (1996). Zato meni, da je pomembno, da se pri raziskovanju vpliva spola na supervizijo in na vodenje zavedamo, kako socializacija in družbena prepričanja povečujejo in ojačujejo razlike med spoloma. Pogosto vidimo, kar pričakujemo, da bomo videli. Ponavadi vidimo to, kar je v skladu s prepričanji, ki smo se jih naučili prek socializacije. Torej se nahajamo v začaranem krogu: verjamemo, da smo si različni, in zato menimo, da je treba deklice vzgajati v ženske (demokratične, čustvene, skrbne, nesamostojne itd.) in dečke v moške (željne uspeha, moči in zunanje potrditve, trde, nečustvene itd.). In prav zato le-ti pogosto postanejo ravno taki. Tako ostaja družbena moč porazdeljena v skladu s spolu "prirojenimi" lastnostmi, ki jih same/sami iz roda v rod pridno reproduciramo.

Zanimiva sta tudi naslednja dva stavka Hare-Mustina, ki sta se nanašala na raziskave, vezane na spol, in ju prav tako navaja Osterbergova (1996) v že omenjenem članku:

»Če te vprašajo napačno vprašanje jim ni treba skrbeti za tvoj odgovor.« (prav tam, s. 82) S tem je verjetno Hare-Mustina želel opozoriti, da so raziskave precej subjektivna stvar. Vsak vanjo vnese tudi svoje vrednote, prepričanja in pričakovanja in zato je precej verjetnosti, da raziskovalec zastavi vprašanje tako, da z njim že napeljuje na odgovor. Ta tehnika je pogosto lahko uspešna, saj ponavadi ljudje nezavedno poskušamo ustreči pričakovanjem drugih.

Drugi stavek pa je: »Koliko razlike naredi razliko?« (prav tam, 71) Z njim Hare-Mustina opozarja na to, da se moramo tudi kadar raziskave pokažejo statistično pomembne spolne razlike v superviziji, še vedno sami odločiti, ali in koliko so te razlike tudi v praksi pomembne.

Tema spola in spolnosti v usposabljanju supervizork

Feministična terapija, ki se je razvila iz ženskega gibanja v zgodnjih 60-ih letih, sloni na predpostavki, da je zaradi kulturnih in socialnih vrednot klasična terapija moška in zato seksistična. Da bi se temu izognili, je potrebno vključiti spoznanja o spolu v terapijo, kar pomeni, da postanejo kliniki bolj pozorni na razlike in neenakosti med spoloma in s tem tudi bolj učinkoviti pri delu s klienti oz. klientkami. V ta namen se je razvilo več tehnik in vaj za prepoznavanje stereotipov in predsodkov pri delu s klienti nasprotnega spola. Haag Granellova (1996) v zvezi s tem navaja npr. tako imenovano spolno ozaveščeno terapijo (GAT – Gender Aware Therapy) kot posebno zvrst terapije, ki se je razvila. Njen namen je opogumiti svetovalko in klienta, da ozavestita svoje izkušnje, povezane s spolom, in zavest o tem preneseta tudi v svetovalni odnos.

Vse supervizorke in vsi supervizanti imamo določeno spolno preteklost, s katero prihajamo v supervizijski odnos in ki vpliva na naše sedanje delovanje. Zato je vsekakor pomembno, da se tega v supervizijskem procesu tudi zavedamo.

Naša seksualnost igra po mnenju Koeniga in Spana (2003) osrednjo vlogo pri oblikovanju naših vsakodnevnih interakcij z drugimi ter pri našem notranjem dialogu o tem, kdo smo in kaj potrebujemo od teh interakcij. Včasih se dogaja, da želi supervizorka zadovoljiti svoje seksualne potrebe v supervizijskem odnosu. Vendar je tovrstna prekoračitev seksualnih meja med supervizorko in supervizantom škodljiva za odnos in s strani šibkejšega (supervizanta) opisana kot mnogo bolj čustveno obremenjujoča, kot se je prvotno mislilo. Supervizijski odnos je namreč zaupen odnos, v katerem supervizant investira svoje zaupanje v močnejšega, torej supervizorko. Zato Koenig in Spano (2003) menita, da je pomembno, da se supervizorka že v procesu svojega usposabljanja nauči ustrezno upravljati s svojimi seksualnimi občutji ter s tem nuditi dober model za shajanje s tovrstnimi občutji tudi supervizantu.

Kot osnovo za tovrstno usposabljanje predlagata Koenig in Spano (2003) model človekove seksualnosti, ki sta ga opisala že leta 1974 Gochros in leta 1981 Dailey (prav tam). Model predpostavlja pet samostojnih, a med seboj povezanih komponent človekove seksualnosti:

1. Čutnost (psihološko in fiziološko uživanje ob lastnem telesu, ki

vključuje psihološke vidike naše seksualnosti, zadovoljstvo ob stimulaciji kože, sproščanje napetosti ob orgazmu ter fantazije, spomine in druge čutne vidike naše senzualnosti) predstavlja normalen odziv na pogosto intenzivne medosebne odnose. Razumevanje tega, kako se naše telo odziva na posredne in neposredne dražljaje, pa lahko pomaga supervizorki učinkovito upravljati s svojimi reakcijami in jih normalizirati tako, da ne škodujejo supervizijskemu odnosu. Če npr. sprejmemo dejstvo, da človeško bitje potrebuje dotik, potem se lahko v diskusiji s supervizantom usmerimo v raziskovanje procesov, v okviru katerih lahko pride do konstruktivnega telesnega stika s klientom (npr. objema ob izražanju žalosti). Takšno raziskovanje v okviru supervizijskega odnosa poveča verjetnost, da bosta supervizant in njegov klient izkusila zdrav telesni stik, ki ga bosta lahko prenesla v svoj življenjski prostor.

2. Intimnost (sposobnost uživanja v odprtosti, bližini in soodvisnosti z drugo osebo) nastopi pogosto takrat, kadar supervizant/klient razkrije supervizorki/terapevtki zanj pomembne vidike osebnega življenja. Ob tem pride pogosto do občutkov intimnega čustvenega stika, ki ga udeleženci odnosa lahko zamenjajo za senzualnost, fizično privlačnost in zaljubljenost. Zato je potrebno, da supervizorka razume zvezo in razliko med intimnostjo in čutnostjo ter pomaga supervizantu razpravljati o tej temi. Takšen razgovor pa je možen samo, če je supervizorka sposobna ustvariti vzdušje, v katerem so spolne teme odkriti del supervizijskega odnosa.
3. Spolna identiteta je kompleksen koncept, ki pomembno vpliva na naše osebne in poklicne odnose. Socializacija v spolne vloge odraža širše družbene vrednote in je lahko posebej škodljiva v odnosih, ki jih zaznamuje dinamika neharmonične porazdelitve moči med udeležence.
4. Reprodukcijska (stališča in vedenje, povezano z ustvarjanjem otrok) je tema, ki zavzema običajno osrednjo vlogo v vseh izobraževanjih, povezanih s spolnostjo. Vendar pa je to tema, ki je v poklicnih odnosih najmanj pomembna, čeprav se tudi ta včasih pojavlja – npr. v razpravi o možnem abortusu supervizantke/klientke.
5. Seksualizacija (uporaba seksualnosti močnejšega z namenom vplivanja na stališča ali vedenje šibkejšega) se v supervizijskem odnosu včasih uporabi, če želi supervizorka uveljaviti svojo moč

oz. vpliv nad supervizantom, da bi dosegla svoje cilje. Pri tem lahko uporablja svojo seksualnost z namenom manipulacije, vzpostavljanja nadzora, kaznovanja, nagrajevanja, v ekstremnih primerih pa tudi zapeljevanja ali grožnje. Rezultat takega vedenja je vedno poguben, saj ga supervizant zaznava kot napad na njegovo zaupanje, ki je osnovno za supervizijski odnos.

Seksualnost je ključna za opredelitev tega, kdo smo kot človeško bitje, zato predstavlja vedno tudi del našega poklicnega dela, menita Koenig in Spano (2003). Zato je razumevanje človeške seksualnosti ključno za razumevanje človeških in s tem tudi poklicnih odnosov. Omenjena avtorja poudarjata, da ustrezna integracija zgoraj opisanih petih delov seksualnosti v celovito seksualno bitje lahko pomaga supervizorki pri shajanju z lastnimi seksualnimi občutki in z običajno seksualno dinamiko, ki je prisotna v supervizijskem odnosu. Omogoča ji normalizacijo seksualnih občutkov v supervizijskem odnosu. Samo kompetentna supervizorka namreč lahko vzpodbudi s supervizantom razgovor o tem, kako se spoprijemata s seksualnimi temami. Vendar pa sme spodbuditi odprt razgovor o njihovih seksualnih občutkih le v primeru, da je ta namenjen supervizantovi rasti in razvoju, opozarjata Koenig in Spano.

Zaključek

Dosegljive literature na temo spola v superviziji je bolj malo, in še ta je vezana predvsem na predstavljanje rezultatov posameznih raziskav, ki se pogosto izključujejo med seboj. V Sloveniji ni bilo opravljenih na to temo še nobenih raziskav. Prav tako nisva zasledili v literaturi teorij in konceptov, ki bi skušali poglobljeno obravnavati vprašanje spola v superviziji. Ob kratkem pregledu ugotovitev iz razpoložljive literature pa sva si vendarle oblikovali določeno mnenje v zvezi s temo spola v superviziji.

Čeprav spol lahko pomembno vpliva na supervizijski proces, ne moremo trditi, da je to samo slabo ali samo dobro. V določenih situacijah je lahko slabo, npr. kadar supervizor/-ka nima razrešenih odnosov z nasprotnim spolom in zaradi svojih problemov s tem ni zmožna metapogleda na problem. Zato je zelo pomembno, da supervizor/-ka dela na svojem odnosu do lastnega in nasprotnega spola. Potrebno je, da ozavesti svoje stereotipe, predsodke, konflikte,

probleme in zadržke, vezane na spol, saj le-ti lahko škodljivo vplivajo na dinamiko v supervizijskem procesu. Dobro pa je lahko, kadar se zaradi različnih socializacijskih izkušenj in načinov razumevanja stvarnosti, ki ga vnašata oba spola v supervizijski proces, razširi zorni kot gledanja na situacijo, ki se v superviziji obravnava. To omogoča, da supervizant/-ka zagleda problem iz novih zornih kotov – tudi z vidika drugega spola. Čeprav je po drugi strani tudi res, da se zaradi podobnih izkušenj morda v istospolnem odnosu lažje odpremo, se počutimo bolj razumljene in si zaradi podobnih izkušenj tudi lažje svetujemo.

Razlik med spoloma tudi ne moremo kar posplošeno prenašati na vse pripadnike oz. pripadnice določenega spola. Zgrešeno je govoriti o razlikah nasploh, saj raziskave kažejo tudi na to, da so razlike večje znotraj enega spola kot pa med spoloma samima.

Vseeno pa lahko ugotovitve raziskav o vlogi spola v supervizijskem procesu pomembno prispevajo h kvaliteti supervizijskega dela. Če je namreč supervizantkam bližji notranji svet ljudi in stvari, supervizantom pa zunanji svet idej, je podpora v odnosu lahko bolj pomembna za supervizantke kot za supervizante, menita Stolthenberg in Deloworth (1996 po Romans, 1996).

Ugotovitve, da lahko ženske in moški dajejo v superviziji prednost različnim stilom, so pomembne za načrtovanje celotnega supervizijskega procesa, meni Goljeva (2000). Tako bo lahko supervizor/-ka pri delu s supervizanti namenil/-a več časa razvoju spretnosti za obravnavo čustvenih vsebin in odnosov, s supervizantkami pa bo več delal/-a na tem, da bodo bolj jasno in objektivno videle stvari, kadar bo to potrebno.

Ugotovitve v zvezi z razlikami v stilu pogovora naj bi po mnenju Haag Granellove (1996) opozorile moške supervizorje, da prevečkrat prevzemajo dominantno vlogo, in ženske supervizorke, naj se naučijo imeti več nadzora nad procesom, kadar je to potrebno. Prispevale naj bi tudi k temu, da se moški supervizorji zavedo, da niso bili vzgojeni za dobre poslušalce in da se lahko zgodi, da preslišijo subtilna sporočila zato, ker se preveč koncentrirajo na hierarhijo (Hotelling in Forrest, prav tam).

Moški supervizorji so v raziskavi, ki so jo izvedli Chung, Marshall in Gordonova (2001), ocenjevali dosežke supervizantk in supervizantov, ki so bili v procesu usposabljanja za svetovanje, bolj negativno, če so bile to kandidatke ženskega spola, kot če so bili

kandidati moškega spola, prav tako so tudi redkeje dajali pozitivne povratne informacije supervizantkam kot pa supervizantom. Zato je potrebno temo spola odkrito izpostaviti že v izobraževanju supervizork in supervizorjev ter s tem povečati ozaveščenost in občutljivost za omenjeno problematiko, poudarjajo avtorji raziskave.

Veliko je še dobrobiti, ki jih lahko izluščimo iz rezultatov, dobljenih v študijah spolov, vendar je to, kakšna bo supervizija, v pretežni meri odvisno od kvalitete odnosa, ki se vzpostavi, ter od vloge, ki jo zavzmeta supervizor/-ka in supervizant/-ka. Ne glede na spol, ki mu pripadata, razvijeta zanju specifično razmerje, katerega kvaliteta je nedvomno povezana tudi s stopnjo občutljivosti in ozaveščenosti v odnosu do lastnega in nasprotnega spola. Zato zaključujeva s stavkom Virginije Wolf, ki pravi: »Moški in ženske so različni. Tisto, kar je potrebno izenačiti, je vrednotenje teh razlik.« Različni smo si! Toda kaj s temi razlikami? Ponavadi jih ovrednotimo na tak način, da so tisti, ki imajo določene lastnosti, vrednoteni kot večvredni, drugi, ki teh lastnosti nimajo, pa kot manjvredni. Prav to bi bilo potrebno spremeniti in se bolj polno zavedati bogastva, ki nam ga ponujajo razlike – tudi razlike med spoloma v superviziji.

Literatura

Beal, C. R. (1994). *Boys and girls, The development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.

Chung, Y. B., Marshall, J. A. & Gordon, L. L. (2001). Racial and Gender Biases in Supervisory evaluation and Feedback. *The Clinical Supervisor, 20 (1)*, 99–111.

Crespi, T. D. (1995). Gender Sensitive Supervision: Exploring Feminist Perspectives for Male and Female Supervisors. *The Clinical Supervisor, 13 (2)*, 19-29.

Fox, R (1998). An Essay on Mutuality and Parallel process in Field Instruction. *The Clinical Supervisor, 17 (2)*, 59-74.

Haag Granello, D. (1996). Gender and Power in the Supervisory Dyad. *The Clinical Supervisor, 14 (2)*, s. 53-67.

Golja, M. (2000). Pomen spola v superviziji. *Socialna pedagogika, 4 (3)*, 283-308.

Koenig, T. R. & Spano, R. N. (2003). Sex, supervision, and boundary violations: pressing challenges and possible solutions. *The Clinical Supervisor, 22 (1)*, 3–20.

Kramar, M. (2000). Psihodinamika supervizijskega odnosa. *Socialna pedagogika, 4 (3)*, 259-270.

Kristančič, A (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Kristančič, A. in Osterman, A. (1998). *Osnove in elementi svetovalne komunikacije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Matičetova, D. (2000). Vloga supervizorja. *Socialna pedagogika, 4 (3)*, 237-258.

Mead, G. H. (1997). *Um, Sebstvo, Družba*. Ljubljana: Krtina.

Miloševič Arnold, V. (1999). Predstavitev supervizijske metode. V V. Miloševič Arnold, V in drugi, *Supervizija, znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 3 - 48.

Osterberg, M. J. (1996). Gender in Supervision: Exaggerating the Differences Between Men and Women. *The Clinical Supervisor, 14 (2)*, 69-83.

Pokeršnik, B. in Počkar, M. (1999). Spol in spolna razlika. V B. Pokeršnik in drugi, *Sociologija, gradivo za srednje šole*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, 155-180.

Romans, J. S. C. (1996). Gender Differences in the Counselor/Therapist Trainees. *The Clinical Supervisor, 14 (1)*, 77-85.

Shaffer, (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Stanners, C. (1995). Supervision in the voluntary sector. V J. Prichard (ur.), *Good practice in supervision*. London: Essica Kingsley Publishers, 177-192.

Wolf, V. (1997). Poklici za ženske. *Delta, 3 (3-4)*, 9-23.

Pregledni znanstveni članek, prejet novembra 2004.

Supervizija in prostovoljno delo

Supervision and voluntary work

Andreja Grobelšek

Povzetek

Andreja Grobelšek, abs. soc. ped., Teharska cesta 53, 3000 Celje.

V zadnjih letih tudi v našem prostoru vse bolj prepoznavamo velik pomen supervizije in njen prispevek k profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev. Vendar pa se njena vloga vse bolj kaže tudi pri usposabljanju prostovoljcev na različnih področjih, saj le-ti zaradi specifičnosti svojega dela, vloge in statusa zahtevajo posebno obliko vodenja, spremljanja in usposabljanja, katerega sestavni del bi morala biti tudi supervizija. Supervizija prostovoljcu lahko pomaga pri iskanju lastnih rešitev pri soočanju s težavami, s katerimi se srečuje pri svojem delu, pa tudi pri ozaveščanju svoje vloge in odgovornosti, ki jih določeno delo prinaša. Predvsem pa mu nudi podporo in spodbudo pri njegovem delu. S tem posameznik dobi možnost, da lahko v varnem okolju, tudi ob opori supervizijske skupine, izrazi in reflektira svoja občutja, dileme, vprašanja ter prihaja do novih spoznanj, ki dodatno osvetlijo in obogatijo praktične izkušnje. Tako supervizija s svojimi različnimi funkcijami, oblikami in modeli tvori učinkovito mrežo, ki skozi svojevrsten proces prostovoljcem omogoča priložnost za rast in razvoj.

Ključne besede: *supervizija, prostovoljno delo, modeli supervizije, usposabljanje prostovoljcev.*

Abstract

In the recent years, supervision has been recognised as an important part of professional development of workers in education in Slovenia. However, supervision has found its place also in training volunteers in various fields of work since this specific type of work, its role and its status in the society, require a specific type of leadership, monitoring and training, part of which should be supervision. For a volunteer, supervision can assist him in finding his own solutions to the work related problems as well as building up awareness of the role and responsibilities the work involves. But most of all, supervision can be the source of support and encouragement in his work. This can give him an opportunity to express and reflect upon his own feelings, dilemmas and questions in a safe environment, maybe with the support of supervision group, and to come to new realisations which can shed a new light on and enrich his experience from practice. In this way, supervision can create with its various functions, forms and models an efficient network providing volunteers with an opportunity for growth and development.

Key words: *supervision, voluntary work, models of supervision, training of volunteers*

1 Uvod

Živimo v času in kulturi nenehnih sprememb, kar od človeka zahteva posebno spretnost prilagajanja. Vse bolj prihaja do izraza vseživljenjsko učenje, tudi na strokovnem področju. Eno od možnosti za profesionalni razvoj nam nudi tudi supervizija.

Velik pomen supervizije vse bolj spoznavamo tudi pri nas. Najbolj se je uveljavila na področju pedagoških in socialnih dejavnosti. Prav v tem segmentu družbe pa vse pomembnejša postaja skupina prostovoljcev. Prostovoljci niso zastoj delovna sila, ampak so sodelavci plačanim delavcem. Njihovo delo, vloga in status so specifični, zato zahtevajo posebno obliko vodenja, spremljanja in usposabljanja, katerega sestavni del bi morala biti tudi supervizija.

Prostovoljno delo ima svoje značilnosti, prostovoljci pa se srečujejo z mnogimi obremenitvami in težavami. Pri tem vidim pomembno vlogo, ki jo lahko ima supervizija. Sama imam dolgoletne, a tudi zelo raznolike izkušnje s prostovoljnim delom: od tega, da sem bila popolnoma prepuščen sama sebi, pa do tega, da sem imela podporo supervizijske skupine.

Ko v literaturi beremo o modelu supervizije s prostovoljnimi sodelavci v projektih prostovoljnega dela, mnogo avtorjev to obliko povezuje in primerja s supervizijo študentov in pripravnikov. Čeprav imajo udeleženci supervizije v obeh primerih kar nekaj skupnih značilnosti, pa se supervizija v teh dveh skupinah tudi razlikuje. Tudi v tej seminarski nalogi se tovrstni povezavi ne morem izogniti, vendar kljub temu ostaja njen osnovni namen predstaviti pomen in mesto, ki ga ima supervizija skupaj z vodenjem in usposabljanjem za prostovoljce, ter njihovo delo, osvetliti nekatere značilnosti prostovoljnega dela in možne težave, ki razkrivajo in utemeljujejo, zakaj je supervizija s prostovoljci potrebna. Prav tako se želim dotakniti različnih funkcij in oblik supervizije, ki so še posebej pomembne in primerne za prostovoljno delo. Pri tem bom ob pregledu teoretičnih izhodišč skušala o tej tematiki razmišljati tudi na podlagi lastnih izkušenj prostovoljnega dela.

2 Supervizija in prostovoljno delo

2.1 Prostovoljno delo

Nepoklicno prostovoljno delo se je razširilo na mnogih področjih. V ospredju so še vedno socialne in pedagoške dejavnosti, pridružujejo pa se jim tudi zdravstvene. Lahko rečemo, da se je pri nas razvila mreža raznih prostovoljnih društev, organizacij ali

drugih skupin, ki opravljajo prostovoljno delo v različnih ustanovah in institucijah ali pa sama nudijo takšne usluge.

»Prostovoljno delo je vsako delo, ki ga opravljajo ljudje, ki niso službeno nastavljeni za to, da bi ga opravljali, niti niso za svoje delo plačani, delo opravljajo iz lastnega nagiba, predvsem zaradi pričakovanja določenih psiholoških koristi zase, bodisi zaradi lastnih vrednosti in idealov ali zaradi interesov skupnosti.« (Mikuš - Kos, 1997: 175)

Iz zgornje definicije lahko vidimo, da je to družbeno koristno delo in da glavni motiv za opravljanje prostovoljnega dela ne more biti materialna korist, ampak so v ospredju druge vrednote, ki jih imajo posamezniki, ki se odločajo za tovrstno udejstvovanje. Mikuš - Kosova (1997) pravi, da se za prostovoljno delo odloči posameznik iz različnih nagibov: spoznati nove ljudi, razširiti obzorja, zapolniti prosti čas z dejavnostjo v korist drugih, način premagovanja osamljenosti, učenje novih veščin, tudi zaradi verskih, moralnih in socialnopolitičnih načel. Prostovoljec pa naj bi bil spontana, zrela, odgovorna osebnost z določeno mero tolerance, nesebičnosti, motivacije in pozitivne naravnosti.

Seveda pa ima prostovoljno delo tudi svoje posledice in učinke na posameznika – prostovoljca in ne le na uporabnika, institucijo in širšo družbo. Tako Žorgova (1994) razdeli učinke, ki jih ima prostovoljno delo, na tri področja:

1. osebno napredovanje in samorealizacija,
2. profesionalni razvoj,
3. spoznavanje delovanja institucije in strokovnih delavcev v njej.

Prostovoljstvo omogoča socialno udejstvovanje za dijake, študente, upokojene, brezposelne in druge, ki želijo narediti nekaj za dobrobit družbe.

Sama sem se vključevala v delo z begunci, spremljala osnovnošolske otroke in srednješolsko mladino, vodila različne mladinske skupine, še vedno pa sem aktivna skavtska voditeljica, poleg tega pa se ukvarjam še z obliko prostovoljnega dela v zaporu – s svetovanjem².

² Stovičjeva (2000) svetovanje kot obliko prostovoljnega dela opredeli kot eno izmed oblik pomoči osebam, ki so bile obsojene zaradi storitve kaznivega dejanja na kazen zapora, mladoletniškega zapora ali jim je bil izrečen ukrep oddaje v

Ob začetku vsakega dela je prostovoljce treba seznaniti z njihovo vlogo, obveznostmi in možnimi obremenitvami, prav tako pa jim je treba predstaviti, kaj lahko pridobijo zase. Ko se študentje pogovarjamo s strokovnjaki, ki imajo mnogo praktičnih izkušenj, o prednostih prostovoljcev, le-ti velikokrat izpostavijo, da je najpomembnejša prednost prostovoljcev predvsem v nevezanosti na institucijo. Tako prinašajo novo svežino, več humanosti in delo, kjer ne vlada rutina, pri tem pa vzpostavljajo odnose, ki temeljijo na enakovrednem sprejemanju drugega. Prostovoljno delo ne more biti nadomestilo plačanemu delu, lahko pa predstavlja njegovo pomembno dopolnitev.

2.2 Vodenje, usposabljanje in supervizija prostovoljcev

Če želimo, da prostovoljci učinkovito opravljajo svoje delo in so pri tem tudi sami zadovoljni, ne moremo dovoliti, da bi bili prepuščeni sami sebi. Prav zato imajo praktično vse organizacije, ki prostovoljno delo organizirajo, izdelan sistem vodenja in usposabljanja svojih prostovoljcev. Iz lastnih izkušenj ugotavljam, da sta za prostovoljca izrednega pomena primerno usposabljanje in podpora, ki naj bi mu jo nudili izkušeni strokovnjaki in drugi prostovoljci.

Žorgova (2002) opisuje proces usposabljanja prostovoljnih sodelavcev in pravi, da navadno poteka na dveh ravneh:

- a) *Na praktični oz. izkustveni ravni* temelji usposabljanje prostovoljnih delavcev na istih načelih, ki naj bi jih prostovoljci uveljavljali pri svojem praktičnem delu. V procesu usposabljanja naj bi zato doživljali tudi enake izkušnje, kot jih bodo pozneje omogočili doživeti tistim, ki jim bodo pomagali.
- b) Poleg izkustveno-praktične ravni je pri usposabljanju za prostovoljno delo pomembna tudi *teoretska raven*. Poznavanje teorije je koristno zlasti zato, ker omogoča prostovoljcu boljšo

prevzgojni dom, in kot dopolnilni program, ki se izvaja ob socialnoterapevtskem modelu dela z osebami, ki jim je odvzeta prostost. Namen svetovanja je osebam v zaporu ponuditi možnost, da se z nekom, ki ni niti del družine niti del sistema, pogovarjajo o čemerkoli, kar se jim zdi pomembno. Naloga svetovalcev pa je predvsem prisluhniti osebami in jih vzpodbujati v prizadevanjih za višjo kvaliteto življenja.

percepcijo celote in uspešnejše pojasnjevanje posameznih procesov, situacij in oblik vedenja.

Stritih (1984 po Žorga, prav tam) pa k temu dodaja in pojasnjuje, da se je izkazalo, da je najbolje pred začetkom dela omogočiti neko minimalno usposobljenost, ki je potrebna za začetek dela, vsa ostala znanja in praktične izkušnje pa je bolje posredovati ob delu samem. Prav zato je treba razviti takšno komunikacijo, ki bo zagotavljala stalno refleksijo dogajanja. Mikuš - Kosova in Pogačnikova (2002) naštevata usposabljanje, vodenje, suport, spremljanje dela in supervizijo kot procese, ki se tesno prepletajo. Pomembni so sprotna analiza, skupno iskanje novih poti in rešitev za posamezne probleme. Pri tem pa je za prostovoljce pomembno, da smo orientirani čimbolj praktično, se pravi, da izhajamo iz konkretnega primera.

Takšne pogoje pa še lažje dosežemo, kadar so prostovoljci vključeni v supervizijski proces in prav zaradi teh potreb prostovoljnega dela smiselnost supervizije prihaja še bolj do izraza.

»Pogovor ob kavi nam res lahko včasih nudi določeno razbremenitev, pomiritev, v posameznih primerih celo razbistritev nekaterih dilem. Vendar pa "prijateljsko kramljanje" običajno ne zagotavlja tudi večanja strokovne in osebne kompetence in nam ne omogoča, da bi ustrezno integrirali spoznanja, do katerih smo prišli v zvezi s svojim ravnanjem.« (Žorga, 1997: 514)

Prav slednje pa posamezniku omogoča supervizija.

»Supervizija je posebna učna, razvojna in podporna metoda, ki omogoča posamezniku, da z lastnimi izkušnjami prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretskim znanjem, se razbremeni napetosti in stresov in kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto.« (Žorga, 1997a: 14) Žorgova (prav tam) dodaja še, da supervizija posamezniku pomaga pri iskanju lastnih rešitev v zvezi s problemi, pri ozaveščanju možnih in dejanskih vlog ter odgovornosti in dolžnosti, ki jih določeno delo prinaša. Prav tako posamezniku omogoča svobodno iskanje lastnih rešitev ter spoznanje in soočanje samega sebe s težavami.

Seveda se supervizija s prostovoljci zaradi njihovih značilnosti razlikuje od drugih oblik supervizije z drugimi skupinami, vendar je prav, da jim omogočimo možnost za rast in razvoj. Prostovoljci so velikokrat šibki na področju teoretičnega znanja, zato pa veliko več sebe vlagajo v odnose. Zaradi te značilnosti je supervizija, kjer lahko

reflektirajo svoje izkušnje in se iz njih učijo, prav tako pomembna kot strokovno usposabljanje, kjer spoznajo nekatera teoretična izhodišča. Tukaj so seveda v prednosti prostovoljci – študenti, ki se udeležujejo na področjih svojega profesionalnega interesa. Vendar so kljub temu supervizijska srečanja prostor, kjer lahko posameznik združi spoznanja o teoriji, praksi in o sebi.

Žorgova (2002) opozarja, da je v nekaterih projektih strokovno usposabljanje prostovoljcev organizirano v obliki predavanj z diskusijo, ki potekajo ločeno od supervizijske skupine, vendar se sama zavzema za koncept, v katerem je študijsko-izobraževalni del usposabljanja prostovoljcev integralni del vsake posamezne supervizijske skupine. Tudi sama imam takšno izkušnjo kot svetovalka v zaporu, saj se vsi svetovalci srečujemo v supervizijski skupini, kjer tudi študijsko-izobraževalne vsebine predstavljajo sestavni del usposabljanja. Sicer je res, da je dogajanje v takšni skupini intenzivnejše, večja je stopnja zaupnosti, vsebina izobraževanja in usposabljanja pa se nanaša na konkretno realnost, v kateri prostovoljci delujejo, vendar se mi zdi, da je pri tem zelo pomembna raven vzdušja, na kar ne smemo pozabiti, saj drugače prostovoljci prehitro dobijo občutek storilnostnega pritiska in ne želijo obiskovati “predavanj”, kot sem že kdaj slišala reči kakšnega prostovoljca.

»Poudariti je treba tudi to, da organiziranje prostovoljnega dela ne bi smelo pomeniti, da prihajajo prostovoljci v določeno ustanovo “od zunaj” neodvisno in brez udeležbe zainteresirane ustanove. Zelo koristno je, da v supervizijski skupini sodeluje strokovni delavec, zaposlen v ustanovi, kjer poteka prostovoljna dejavnost, tudi takrat, kadar dejavnost organizira in vodi kakšna zunanja ustanova.« (Žorga, 2002: 70) Takšna srečanja s strokovnimi delavci se mi zdijo nujna za čimbolj enostaven potek dela. Ker tudi svetovalci obsojenim osebam v zavodih za prestajanje kazenskih sankcij predstavljamo skupino, ki prihaja “od zunaj”, nekajkrat na leto organiziramo srečanja s pedagoškimi in drugimi delavci zapora, kar nam mnogokrat olajša razreševanje določenih konfliktov in napetosti, pridobijo pa se koristne informacije, ki jih lahko uporabimo pri analizi in refleksiji izkušenj na supervizijskih srečanjih. Še posebej pa takšno sodelovanje pridobi na svojem pomenu, kadar vodja skupine prostovoljcev ali supervizor ni strokovnjak za področje, na katerem delujejo supervizirani prostovoljci, o čemer govorim v poglavju, ki

se nanaša na dilemo notranjega ali zunanjega supervizorja.

Žorgova (prav tam) pravi, da morajo supervizijska srečanja potekati redno in vsebovati predvsem osvetlitev dela prostovoljcev ter diskusijo o njem. Strokovni delavci poskušajo na supervizijskih sestankih s samim načinom izvedbe sestanka posredno vplivati tudi na poznejše delo prostovoljcev. Zato so supervizijska srečanja torej tudi neke vrste model za to, kako se dela v skupini in kakšne odnose je mogoče vzpostavljati z uporabniki.

Vendar pa sama iz lastnih izkušenj vem, da prostovoljci velikokrat težko prenesejo dogajanja in odnose iz skupine, v kateri so sami udeleženi, na skupino, s katero delajo. Veliko lažje pa rešijo v supervizijski skupini kakšno dilemo ali stisko in se pogovarjajo o lastnem doživljanju dela. Prav zato sem mi na supervizijskih srečanjih zdi še posebno pomembno vprašanje: Kaj sem se naučil/-a? Sama bi dodala še vprašanje: Kaj lahko iz tega, kar sem se danes naučil/-a, kar sem spoznal/-a, tudi sam/-a uporabim v lastni praksi?, čeprav prostovoljci velikokrat ne čutijo potrebe po takšnem razmišljanju. Večkrat omenjajo potrebe, o katerih govori tudi Stannersova (1995), npr. potrebe po varnosti, spoštovanju in podpori. Te potrebe lahko posameznik zadovolji v supervizijskem odnosu predvsem z dogovorom o zaupnosti, z natančnimi povratnimi informacijami in pripoznavanjem "pravice" do supervizije s strani organizacije.

Avtorica še dodaja, da lahko na prostovoljce gledamo kot na tiste, ki imajo moč v svojih rokah, saj lahko kadarkoli odidejo in se od njih ne more zahtevati, da izpolnjujejo naloge, ki jim niso všeč. Raziskave tudi kažejo, da je prostovoljec pomemben "status", ki jim ga ustanova priznava. Tako je lahko supervizija način, s katerim ustanova prostovoljcem priznava enake potrebe, kot jih imajo plačani delavci, in enako sredstvo za doseganje ciljev organizacije.

Kosova in Pogačnikova sta ugotovili že leta 1979 (po Žorga, 1994), da prostovoljec pri svojem praktičnem delu razvija profesionalne veščine, sooča pa se tudi z različnimi problemskimi situacijami, posamezniki, skupino ali institucijo, kjer so njegove sposobnosti na preizkušnji. »Kadar nastopi "težavno obdobje", mu lahko supervizor pomaga k hitrejšim uvidom in intenzivnejšim transformacijam, kadar pa stvari dobro tečejo, mu pomaga učiti se iz uspehov in prihajati do novih spoznanj tudi na osnovi navidezno nepomembnih, vsakdanjih izkušenj.« (Žorga, 1995: 7)

Prostovoljec je v osnovi praktik, zato mu je blizu izhajanje iz konkretnih delovnih situacij, ki jih je doživel na lastni koži. Izhajanje iz konkretnih situacij pa je tudi način dela v superviziji, v kateri vsak udeleženec prihaja do svojih spoznanj. To je pomembno, saj »š/ele, ko izkušnjo in njen pomen integrira, postane to tudi njegova modrost.« (Žorga, 1995: 18)

Večina prostovoljcev je mladih. Prihajajo iz zelo različnih življenjskih okolij, razlikujejo se po spolu, starosti, izobrazbi, izkušnjah itd. Kirn Špolarjeva (2000) kot skupne lastnosti te skupine navaja, da so idealisti in entuziasti, da prvič vstopajo v t. i. svet dela, da so polni zaupanja in vneme, polni želja, da bi naredili nekaj dobrega, pametnega, koristnega, in prav zato so silno občutljivi. Vendar pa nimajo izkušenj, nimajo še dovolj znanja, včasih nimajo dovolj realne presoje in zato morajo imeti ob sebi nekoga, ki jim daje nasvete, ki jih v bistvu vseskozi stimulira, koordinira, ki jih v bistvu nevidno vodi proti cilju, ki jim omogoča samostojnost, pa vendar bdi nad njimi; ne kot kontrola, temveč kot nekdo v ozadju, ki je vedno na razpolago.

In kdo drug bi bil za to vlogo primernejši kot strokovnjak – supervizor?

Prostovoljci se velikokrat znajdemo v stanju, ko se zavemo vseh svojih občutkov prikrajšanosti, izčrpanosti in izgorevanja. Do tega pogosto pride zaradi določenih težav in pasti, ki jih našteva tudi Mikuš - Kosova (2002), med drugimi:

- premalo podpore zagotavljamo prostovoljcem;
- prostovoljci imajo prevelika pričakovanja do učinkov svojega dela;
- prostovoljci lahko idealizirajo otroke in zato doživljajo razočaranja;
- možna je pretirana identifikacija in koalicija prostovoljca z otrokom, ob čemer postane prostovoljec nekritičen do staršev, učiteljev, psihologa, psihiatra, institucije;
- prostovoljci včasih škodljivo projicirajo v situacijo svoja lastna predhodna doživetja, izkušnje in odnose;
- prostovoljci delajo preveč in se izčrpajo;
- prostovoljec lahko pretirano investira v odnos in v delo: misli, da je dolžan spremeniti uporabnikovo življenjsko situacijo;

- odnos med uporabnikom in prostovoljcem lahko zastane; prostovoljcu se zdi, da se je odnos izpraznil;
- pojavijo se dileme o smiselnosti dela;
- pride lahko do napetosti v odnosih med prostovoljci in starši otroka ali mladostnika ter do občutka nesprejetosti;
- napetost, konflikti v odnosu do mentorjev in organizatorjev, do zaposlenega osebja;
- prostovoljca lahko izkoriščajo otrok, starši, organizatorji itd.;
- možne so slabe izkušnje prostovoljcev, prizadetost in razočaranje zaradi slabo organiziranega dela, zaradi konfliktov, nezadostne podpore;
- čustvene stiske, ker organizator emocionalno obremeni prostovoljca z vsebino in naravo dela.

Zaradi vseh teh razlogov avtorica med varnostnimi priporočili poleg informiranja, dogovorov in

pravil, dobre psihosocialne klime ter ustreznega usposabljanja daje posebno mesto ustrezni superviziji.

Vodeb Bonačeva in Možina (2000) menita, da pogosto ne najdemo stika z izkušnjami in znanji, ki bi nam lahko pomagala, ko se ujamemo v stopnjevanje neučinkovitega ravnanja in namesto do rešitve prihaja do ponavljanja neučinkovitosti. Prav v tem momentu sama vidim ključno vlogo supervizije za učinkovito prostovoljno delo, saj prostovoljci »p/otrebujejo oporo in vzpodbudo okolja, v katerem lahko izrazijo svoja vprašanja, govorijo o uspehih in neuspehih, pa tudi o obremenjujočih doživetjih. Tako vzpodbudo in pomoč smo jim dolžni zagotoviti, če želimo in pričakujemo, da bodo pri svojem delu vztrajali do konca in bili zadovoljni.« (Vodeb Bonač, 2000: 112)

Tudi Možina (2000) opisuje svoje izkušnje prostovoljnega dela na taborih in priznava, da je slej ko prej za vsakega prostovoljca prišel trenutek, ko je izgubil nadzor nad svojim vedenjem in doživljanjem, ko je odreagirал navzven ali navznoter na nezrel način. Po takih doživetjih so bili prostovoljci zelo pretreseni, večkrat negativno presenečeni nad sabo ali pa so svojo stisko projicirali na kakšnega sodelavca ali otroka. Ugotavlja, da drsenja v bolj nezrele načine vedenja in doživljanja ni možno preprečiti. Lahko le gradimo vzdušje, kjer se prostovoljci teh zdrsov ne sramujejo, o njih

spregovorijo, jih sprejmejo kot del sebe, vztrajajo pri delu ter iščejo točke preobratov in novih možnosti bolj zrelega ravnanja.

Takšen varen prostor, kjer lahko posameznik spregovori tudi o skrajnostih, nudi supervizijska skupina. Prostovoljec doživi preobrate, uvide, kar mu daje novo energijo za nadaljnje delo, saj mu olajša sodelovanje z drugimi prostovoljnimi sodelavci kot tudi z udeleženci ali uporabniki.

Tudi sama sem se že velikokrat znašla v situaciji, ko sem reagirala na način, ki me je presenetil in ga nisem mogla razumeti. V spominu so še posebej sveže izkušnje svetovalnega odnosa iz zapora. »Med vsakim svetovalcem in njegovim fantom se vzpostavi posebno razmerje, ki se bogati in razvija in vsak odnos ima svoje posebnosti, ki ga naredijo dragocenega.« (Stovičej, 2000: 128) Tukaj se svetovalci ali svetovalke srečujeta s težkimi življenjskimi situacijami, strahovi, čustvi in težavami. Pojavljajo se etične in druge dileme, ki niso v sklopu dogovora, zato se prostovoljec velikokrat ravna po lastni intuiciji. Včasih lahko tudi zaupnost svetovalnega odnosa predstavlja veliko breme. Tudi meni je še vedno velikokrat težko sprejeti dejstvo, da »/s/sem se znašla v situaciji, ko samo moj trud ni bil več dovolj, rezultati so bili odvisni predvsem od tega, kar je zmožel in želel kateri mojih fantov.« (Stovičej, 2000: 131)

Treba se je zavedati, da svetovanje obsojenim osebam kljub dobri volji in številnim prizadevanjem svetovalca ali svetovalke prinese številna razočaranja in neuspehe, kar vzbudi dvom o lastni sposobnosti in pravilnosti ravnanja. Supervizija omogoča razbremenitev in podporo svetovalcu ali svetovalki ter vodenje skozi proces. Posebno pozornost je pri tem treba posvetiti odnosom in komunikaciji. Tako supervizor skrbi za osebno in strokovno rast svetovalcev in svetovalk, saj se ob superviziji izobražujejo, dopolnjujejo in najdejo oporo za svoje delo.

Čeprav lahko rečemo, da se pomembno število ljudi, predvsem mladih, ukvarja s prostovoljnim delom, Flakerjeva, Kronegger, Štularjeva in Nahtigalova (2000) v anketi, ki so jo izvedli med nevladnimi organizacijami v okvirih programa PROD o obstoječih programih prostovoljnega dela ugotavljajo, da ima skoraj tretjina organizacij težave pri pridobivanju, izobraževanju, vodenju in superviziji prostovoljcev. Vsekakor bi tem organizacijam bila v veliko pomoč kakšna splošna struktura vodenja in usposabljanja

prostovoljcev, vendar lahko zaključimo, da »/z/aradi silne pestrosti vsebin in oblik dela, ki jih zajemajo različne akcije prostovoljnega dela ni mogoče organizirati splošnega programa vodenja in usposabljanja prostovoljnih delavcev in delavk, ustreznega za vsako akcijo, v katero se vključujejo. Najbolj učinkovito je, če je program začetnega usposabljanja in supervizijskih srečanj med akcijo sestavljen tako, da je po vsebini in metodah dela prilagojen vsaki akciji posebej.« (Žorga, 2002b: 247)

2.3 Funkcije supervizije

V literaturi najpogosteje srečamo opredelitve treh funkcij supervizije:

- edukativne,
- podporne in
- vodstvene funkcije.

Koboltova in Žorgova (2000) *edukativno funkcijo* poimenujeta tudi formativna (oblikovalna) funkcija in pravita, da se nanaša na razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti superviziranega, in sicer s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela s klienti. Pri tem supervizor pomaga delavcu bolje razumeti klienta in odnos z njim, osvešča ga o reakcijah, ki jih ima v zvezi s klientom, o tem, kako intervenira in kakšne posledice imajo te intervencije, ter mu pomaga pri proučevanju drugih možnih načinov dela.

Prostovoljci se velikokrat znajdemo v odnosu z uporabnikom v situacijah, ki jih ne razumemo najbolje. Ker prostovoljec ponavadi nima veliko teoretičnega znanja, na katerega bi lahko naslonil praktično delo, še toliko bolj potrebuje strokovnjaka, ki mu bo pomagal prepoznavati različne reakcije in se iz njih učiti. Tukaj se pokaže razlika med laičnimi prostovoljci in prostovoljci – študenti, ki bodo nekoč na tem področju morda zaposleni kot strokovni delavci in zato s seboj prinašajo določeno teoretično znanje, ki ga lahko tukaj uporabijo. Ne glede na to pa prostovoljci v praksi preverjajo lastno delovanje ter se imajo možnost učiti iz svojih napak in napak drugih, če so udeleženi v skupinski superviziji. Prav tako lahko v njej spoznavajo nove oblike ravnanja in jih nato preizkusijo pri svojem delu. Prostovoljec se namreč nenehno vrača nazaj v prakso, zato je zanj pomembno, da vidi smiselnost, konkretnost in uporabnost pridobljenega znanja.

»Podporna ali restorativna (obnavljalna) funkcija supervizije se nanaša na ozaveščanje čustev, ki so se pojavila ob delu s klientom – bodisi zaradi podoživljanja njegove situacije ali pa kot reakcija nanjo. Če na ta čustva nismo dovolj pozorni, se nam lahko zgodi, da nas preplavijo in se začnemo pretirano identificirati s klientom ali pa se ga začnemo izogibati, da nam ne bi več vzbujal bolečih emocij.« (Kobolt, Žorga, 2000: 156) Prav zaradi značilnosti prostovoljcev, poudarka na odnosu in vseh težav ter pasti prostovoljnega dela, ki sem jih že omenila, prihaja podporna funkcija supervizije pri superviziji s prostovoljci verjetno najbolj do izraza.

Mikuš - Kosova in Pogačnikova (2002) razložita suport, podporo in oporo kot izraze, ki označujejo naslednja prizadevanja in dejavnosti:

- Nuditi občutek varnosti, omogočati osebni razvoj ter izražati priznanje in spoštovanje za njegovo delo.
- Biti sogovornik ali svetovalec ob dilemah, težavah oz. vprašanjih, ki nastajajo ob delu (drugi avtorji tovrstno prizadevanje uvrščajo k edukativni funkciji supervizije).
- Omogočiti, da v skupini podeli svoja spoznanja in izkušnje.
- Omogočiti in vzpodbujati podporno vlogo prostovoljske skupine.

Pogosto se v projektih prostovoljnega dela zgodi, da je supervizor hkrati tudi vodja projekta in prostovoljcem nadrejeni, s tem pa tudi odgovoren za delo z uporabniki. V takšnem primeru prihaja v ospredje *vodstvena, nadzorna oziroma normativna funkcija* supervizije, ki »zagotavlja nadzor kvalitete dela z ljudmi. Tega ne potrebujemo samo zato, ker imamo premalo znanja ali izkušenj, temveč tudi čisto zaradi "človeških slabosti", slepih peg, ranljivih področij in predsodkov, ki lahko nevede pomembno vplivajo na naše delo.« (Kobolt, Žorga, 2000: 157)

Tudi izkušeni strokovnjaki potrebujejo ob tem pomoč in ustrezno supervizijsko spremljanje, zato je to še zlasti pomembno za prostovoljno delo, saj prostovoljci večinoma niso strokovno usposobljeni za prepoznavanje kompleksnejšega dogajanja in različnih vedenjskih vzorcev.

Koboltova in Žorgova (prav tam) vodstveno funkcijo še dodatno pojasnjujeta in pravita, da jo imenujemo tudi administrativna

oziroma usmerjevalna funkcija, saj poskrbi za to, da so vloge opredeljene, odgovornosti razjasnjene in dogovori izpeljani. Poleg tega ovrednoti učinkovitost opravljenega dela.

Te značilnosti vodstvene funkcije pa so najbolj izražene v mentorski obliki supervizije, ki jo bom opisala kasneje, kjer prostovoljci dobijo več vodenja in usmerjanja.

Za prostovoljno delo je prav tako zanimiva opredelitev funkcij supervizije, ki jo podaja Stannersova (1995 po Žorga, 2002), saj se nanaša na vse nivoje, kjer deluje prostovoljec, še bolj pa na organizacijo oz. društvo, ki organizira prostovoljno delo. Po njenem mnenju naj bi supervizija zagotavljala:

- Ocenjevanje in nadzor praktičnega dela ter obremenitve posameznega delavca.
- Razčiščevanje politike postopkov ravni odločanja in prioritet v organizaciji.
- Izmenjavo informacij.
- Učenje in razvoj.
- Modeliranje dobre prakse.
- Reševanje problemov.
- Podporo oz. suport.

Vsekakor pa se vse funkcije supervizije med seboj prepletajo in tvorijo mrežo, ki zagotavlja kvaliteto razvoja supervizijske skupine in prostovoljnega delavca v njej.

2.4 Oblike in modeli supervizije

V literaturi lahko beremo o opisih različnih oblik in modelov supervizije. Vsaka predstavljena oblika ali model pa ima svoje prednosti in svoje slabosti ter vsaka se drugače uveljavlja v različnih kontekstih. Če pogledamo skozi prizmo prostovoljnega dela, se mi zdi smiselno dotakniti se individualne, skupinske in mentorske supervizije kot tistih, za katere menim, da so najprimernejše za supervizijo s prostovoljci.

2.4.1 Individualna supervizija

Največja prednost individualne supervizije je v njeni intenzivnosti. Proces se odvija med supervizorjem in enim prostovoljcem, tako je

ves čas namenjen le njemu in njegovemu gradivu ter vprašanjem. Nekaterim prostovoljcem je takšen način blizu, saj s svojim problemom niso izpostavljeni pred skupino.

Tudi drugače je pri prostovoljnem delu pomembno, »da ima prostovoljni delavec tudi stalno možnost individualnega razgovora s strokovnjakom oz. strokovnjakinjo, če se znajde v težavah, če potrebuje podporo in spodbudo ali pa le odgovor na svoje vprašanje.« (Žorga, 2002a: 245) Vendar moramo biti priti tem pazljivi in ločevati med supervizijo in konzultacijo. Koboltova (2000) pravi, da je lahko konzultacija občasna, in sicer takrat, ko posameznik želi strokoven posvet. Za supervizijo pa smo rekli, da je procesno zasidrana.

Rečemo lahko, da je konzultacija primerna za iskanje rešitve za konkreten primer v krizni situaciji, individualna supervizija pa je proces, usmerjen na razvoj prostovoljca.

2.4.2 Skupinska supervizija

Verjetno lahko trdimo, da se v sferi prostovoljnega dela skupinska supervizija pojavlja precej pogosto in ima svoje posebnosti, ki se kažejo predvsem v dejstvu, da »skupina ponudi širok, mnogo širši učni prostor od tistega, ki ga daje individualna supervizija.« (Kobolt, 2000a: 232)

Hawkins in Shohet (1992) poudarjata veliko prednosti skupinske supervizije:

- ❖ Ekonomičnost.
- ❖ Skupina zagotavlja podporo posamezniku (ni edini s težavami).
- ❖ Povratne informacije s strani skupine in supervizorja.
- ❖ Skupina lahko posamezniku nudi širšo paleto reakcij in pogledov na predstavljeno gradivo, prav tako lahko ponudi večji obseg različnih življenjskih izkušenj.
- ❖ Skupina nudi več možnosti za preizkušanje aktivnih tehnik znotraj supervizijskega procesa.
- ❖ Supervizant, ki dela s skupino, pridobiva izkušnjo biti v skupini, vendar ne kot njen voditelj.

Treba je še izpostaviti, »da so člani supervizijske skupine močno vpleteni v proces ne le lastne refleksije tega, kako opravljajo svoje delo, temveč imajo vpogled tudi v to, kakšna vprašanja si ob svojem delu postavljajo njihovi kolegi.« (Kobolt, 2000a: 232)

Koboltova (1994) meni, da je eden od pogojev za skupinsko supervizijo podobnost dela supervizantov, saj če je skupina preveč heterogena, se težko najdejo skupne točke, ki bi jih lahko povezovale. Prostovoljci za svoje delo niso plačani in tudi to je razlog, da morajo poleg zanimanja za določeno področje najti še druge motive, zaradi katerih prihajajo v skupino. Povezanost skupine pa k temu vsekakor pripomore. Tudi sama imam izkušnjo, ko smo bili v supervizijski skupini svetovalci obsojenim osebam in prostovoljci iz mladinskega doma. Način in področje dela sta se toliko razlikovala, da se je marsikdaj zgodilo, da je bilo kakšno supervizijsko srečanje brez pomena za koga, ki se v gradivu ni našel ali ni mogel primera povezati s svojo prakso.

Vendar pa ima skupinska supervizija tudi svoje slabosti, ki se lahko odražajo v tem, da se skupina preveč ukvarja sama s sabo, skupinsko dinamiko in življenjem skupine.

Omenila sem že, da je za skupino prostovoljcev, ki svoj čas in energijo naklonijo delu za dobrobit družbe, zelo pomembna raven vzdušja. Toda če dajemo temu preveč poudarka, prav tako ni dobro. V končni fazi so se prostovoljci odločili za prostovoljno delo zaradi specifičnih interesov na nekem področju, zato je prav, da srečanja napolnimo z vsebinami, ki se dotikajo aktualnih tem.

Zaključimo lahko z mislijo Stannersove (1995), ki meni, da je v organizacijah, katerih delo temelji na spretnostih v medosebnih odnosih, morda primernejša individualna supervizija kot v organizacijah, ki nudijo le usluge svetovanja. Toda kombinacija individualne in skupinske supervizije daje maksimalno možnost prostovoljcem in študentom za razvoj sposobnosti in znanja. Supervizijsko skupino lahko celo sestavljajo plačani delavci in prostovoljci, kar obojim daje možnost učiti se iz izkušenj in doživljanja drugega.

2.4.3 Mentorska supervizija

V literaturi zasledimo model mentorske supervizije kot tisti model, ki naj bi bil najbolj primeren za supervizijo študentom na praksi, mladim strokovnjakom v obdobju pripravnništva ali prostovoljnim sodelavcem in se je pri nas uveljavil v raznih projektih prostovoljnega dela, saj »zaradi pomanjkanja delovnih izkušenj ali uvajanja na novo področje dela potrebujejo več strokovnega vodenja, usmerjanja in usposabljanja.« (Žorga, 2002a: 241)

Žorgova (2002b) opozarja, da so izkušnje, ki jih pridobi študent med opravljanjem poklicne prakse, pogosto tudi močno čustveno nabite. Študent doživlja jezo, žalost, gnus, negotovost, razočaranje, občutek neustreznosti in nezaupanja. Supervizor/-ka mu lahko pomaga do spoznanja, da je v redu, če ima vse te občutke, da pa je treba z njimi ustrezno shajati, kot meni Jacki Pritchard (1995, prav tam). Takšne izkušnje pa velikokrat doživlja tudi laični prostovoljec, ki je marsikdaj še v slabšem izhodiščnem položaju kot prostovoljec, ki je študent kakšne družboslovne, pedagoške ali socialne smeri. Ker prostovoljec nima toliko teoretičnega znanja, na katerega bi lahko naslonil praktične izkušnje, prihaja v mentorski superviziji še bolj v ospredje vodstvena funkcija supervizije, čeprav tudi ostalih ne smemo zanemariti.

Žorgova (2002a) vidi prednost izvajanja mentorske supervizije tudi v tem, da omogoča strokovnemu delavcu/delavki boljše načrtovanje, določanje prednostnih nalog, usmerjanje in evalviranje dela prostovoljnih sodelavcev. Zato je pomembno, da je supervizija ob učenju in podpori usmerjena tudi na:

- Razjasnjevanje vlog, odgovornosti, nalog in zadolžitev posameznih članov in članic v projektu.
- Dogovarjanje za standarde, ki naj bi jih zadovoljevalo delo prostovoljcev.
- Razjasnjevanje organizacijskega okvira, v katerem prostovoljci delujejo.
- Proučevanje alternativnih akcij in posledic takega ravnanja.
- Osvetljevanje vplivov sodelovanja v projektu na osebno in strokovno področje prostovoljčevega delovanja.
- Spremljanje in po potrebi ustrezno prerazporejanje delovne obremenjenosti.
- Dajanje in prejemanje povratnih informacij o dejavnosti in rezultatih dela.
- Ugotavljanje potreb po strokovnem usposabljanju in razvoju prostovoljcev.
- Osebne teme, ki vplivajo na kakovost storitev.

Kaže, da se je v praksi ta model uveljavil zlasti v projektih prostovoljnega dela, kjer supervizor pogosto opravlja tudi funkcijo mentorja in vodje projekta. Položaj pa se malce spremeni, če je

prostovoljno delo organizirano s strani društva ali organizacije, ki v institucijo prihaja "od zunaj". Tukaj se pojavi tudi dilema o notranjem ali zunanem supervizorju, o kateri pa bom pisala v naslednjem podpoglavju.

2.4.4 Dilema notranjega ali zunanjega supervizorja

Še vedno ostaja najpomembnejše dejstvo, da supervizant sam išče svoje rešitve, supervizor pa mu pomaga pri razmišljanju. Kako bo supervizija dejansko potekala, je odvisno tudi od vloge, ki jo ima supervizor. »Kadar je hkrati vodja projekta ali vodja organizacije, v kateri izvajajo projekt, se vodstveno-organizacijski vlogi supervizije običajno pridruži tudi nadzorna, medtem ko je pri supervizorju, ki je od projekta in organizacije neodvisen strokovnjak, pogostejše v ospredju razvojno-izobraževalni in podporni vidik supervizije.« (Žorga, 2000: 222–223)

V nekaterih državah, kot je Nizozemska, pravi Žorgova (2002b), sta pri opravljanju pripravništva ali študentske prakse vlogi mentorja in supervizorja pogosto striktno ločeni. Mentor študenta ali pripravnika predvsem metodično vodi in mu svetuje, zato potrebuje bogate delovne izkušnje in znanje s področja, kjer posameznik opravlja prakso. Supervizor pa mu nudi podporo in omogoča supervizantu, da se iz novih delovnih izkušenj tudi uči. Pri tem je, v nasprotju z mentorjem, za supervizorja zaželeno, da ni zaposlen v delovni organizaciji, v kateri supervizant opravlja prakso, in tudi ni nujno, da je strokovnjak izrecno za tisto področje dela, ki ga supervizant opravlja.

Morda pa je takšen način zelo primeren tudi za prostovoljce, saj je zanje predvsem pomembna podpora, ki jo lahko prejmejo. Prav tako zunanji supervizor, ki določeni instituciji ni podrejen in "služi" stroki, ne bo poskušal prostovoljce ovirati in jih pretirano prilagajati okvirom ustanove. »V Angliji in nekaterih drugih državah pa mentorsko in supervizorsko vlogo v glavnem enačijo. V takem primeru supervizor/mentor opravlja zlasti vodstveno oz. administrativno in didaktično/edukativno funkcijo.« (Žorga, 2002b: 232) Tukaj se pojavi nevarnost, da bo supervizor zapostavil podporno funkcijo, čemur pa je verjetno najbolj izpostavljen model mentorske supervizije. Kljub temu da prostovoljci resnično potrebujejo več usmerjanja, ima suportivna funkcija velik pomen in nanjo ne smemo pozabiti.

Pri nas se je uveljavila praksa, da mentor spremlja, metodično vodi in svetuje študentu, vendar je »koristno mentorjevo metodično vodenje in svetovanje dopolniti z vključitvijo študenta v supervizijski proces, ki mu zagotavlja možnost učenja iz pridobljenih izkušenj.« (Žorga, 2002b: 232–233) S študijsko prakso, ki traja mesec dni ter jo študentke in študenti socialne pedagogike opravimo v 3. in 4. letniku študija, pa sem tudi sama pridobila izkušnjo, ko sta bili funkciji mentorja in supervizorja ločeni. Mentorica je bila strokovnjakinja na svojem področju dela, ki mi je omogočala nove učne situacije in spremljala mojo prakso, v supervizijski skupini na fakulteti pa sem v tem času dobila možnost refleksije, ki je bila usmerjena na rast in razvoj moje profesionalne identitete.

3 Zaključne misli

Vidimo lahko, da ima supervizija s prostovoljci mnogo različnih vidikov. Na tem mestu sem želela osvetliti nekaj teh vidikov, predstaviti skupino prostovoljnih delavcev in utemeljiti, zakaj zaradi značilnosti svojega dela in obremenitev, s katerimi se srečujejo, zahtevajo posebno obliko vodenja, spremljanja in usposabljanja, katerega sestavni del bi morala biti tudi supervizija kot posebna oblika sodelovanja in skupnega iskanja rešitev.

Spoznavanje ter reflektiranje lastnega delovanja in reagiranja je lahko težaven, celo boleč proces. Marsikdaj se prostovoljci znajdejo v težkih situacijah, ko reagirajo nezrelo, neučinkovito ali nefunkcionalno in si tega sami ne znajo razložiti, še posebej takrat, ko se v ozadju skrivajo močna čustva. Zato je nujna ustrezna analiza in predelava izkušenj, kar posameznik lahko dobi v strokovno vodenem procesu, kjer se prepletajo različne funkcije supervizije, ki jo vodi strokovnjak – supervizor.

Ugotovili smo, da je oblika supervizije odvisna tudi od vloge supervizorja, ki jo ima v odnosu do prostovoljca in v organizaciji, vendar se med njima vedno razvije poseben odnos. Supervizor je tisti, ki prostovoljca vodi v njegovem razmišljanju, ga spodbuja k učenju iz izkušenj in mu nudi oporo pri njegovem delu, včasih pa prevzema tudi mentorsko vlogo.

Sama sem prostovoljka že mnoga leta in imam na tem področju

dolgoletne izkušnje. Pred nekaj leti za supervizijo še slišala nisem, v zadnjem času, predvsem z vključevanjem v različne supervizijske skupine, pa vse bolj spoznavam njen pomen za svoje delo. S poglobljanjem v literaturo pa se mi v zvezi s supervizijo odpirajo tudi nova vprašanja, dileme in povezave. Sprašujem se, v kolikšni meri med prostovoljci v našem prostoru še vedno obstaja strah pred supervizijo kot neke vrste nadzorom. Kljub temu menim, da se supervizija na področju prostovoljnega dela vse bolj uveljavlja, čeprav se mnogi njenega pomena in vrednosti še ne zavedajo. Pri praktičnem delu pa opazam, da superviziji priznavajo večji pomen prostovoljci, ki se pri svojem delu soočajo z večjimi obremenitvami in zahtevnejšo populacijo.

Vsekakor pa sem spoznala, da je prav, da se prostovoljcem omogoči priložnost za rast in razvoj skozi supervizijski proces, še posebej, kadar se od njih pričakuje, da bodo svoje delo opravljali učinkovito, z veseljem in bili pripravljeni na nove izzive.

4 Literatura

Flaker, G., Kronegger, S., Štular, S., Nahtigal, K. (2000). PROD – Posredovalnica prostovoljnega dela. Društvo za razvijanje preventivenga in prostovoljnega dela. V T. Martelanc (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 158– 62.

Hawkins, P., Shohet, R. (1992). *Supervision in the Helping Professions: An Individual, Group and Organizational Approach*. Milton Keynes: Philadelphia.

Kirn Špolar, N. (2000). Prostovoljci vseh dežel, združite se – v združenju staršev in otrok Sezam. V T. Martelanc (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 163-168.

Kobolt, A. (1994). Supervision – Professional Reflection and Learning. *The School Field*, 5 (1-2), str. 5 – 14.

Kobolt, A. (2000). Individualna supervizija. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 219–225.

Kobolt, A. (2000a). Skupinska supervizija. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 226–232.

Kobolt, A., Žorga, S. (2000). Cilji in funkcije supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 149–164.

Mikuš – Kos, A. (1997). Prostovoljno delo pri varovanju zdravja in v zdravstvu. Ljubljana: Slovenska fondacija.

Mikuš – Kos, A. (2002). Pomisleki in možne težave. V A. Mikuš – Kos (ur.), *Prostovoljci in varovanje duševnega zdravja otrok*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 193-198.

Mikuš – Kos, A., Pogačnik, D. (2002). Organizacija delovanja prostovoljcev. V A. Mikuš – Kos (ur.), *Prostovoljci in varovanje duševnega zdravja otrok*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 43-76.

Možina, M. (2000). »Črne luknje«, samopomoč in osebnostna rast prostovoljcev. V T. Martelanc (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 57-74.

Stanners, C. (1995). Supervision in the Voluntary Sector. V J. Pritchard (ur.), *Good Practice in Supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers, str. 177– 92.

Stovičej, G. (2000). Delo prostovoljcev z zaporniki – svetovanje osebam v zaporu. V T. Martelanc (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 126-132.

Vodeb Bonač, M. (2000). Ko bi vsaj dobil prostovoljko – Pomoč prostovoljk in prostovoljcev otrokom z učnimi in psihosocialnimi težavami v Svetovalnem centru v Ljubljani. V T. Martelanc (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 106-114.

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

Žorga, S. (1994). Guidance and Supervision of Volunteers. *The School Field*, 5 (1-2), str. 55–62.

Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projektih. V B. Dekleva (ur.), *Supervizija za razvojne in preventivne programe*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, str. 5-31.

Žorga, S. (1997). Supervizija in profesionalni razvoj pedagoških delavcev. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 512–519.

Žorga, S. (1997a). Odprte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije. *Socialno delo, 36 (1)*, str. 13–20.

Žorga, S. (2000). Supervizor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa. *Socialna pedagogika, 4 (3)*, str. 219–36.

Žorga, S. (2002). Kaj lahko ponudimo prostovoljcem in zakaj – Model mentorske supervizije in usposabljanja. V A. Mikuš – Kos (ur.), *Prostovoljci in varovanje duševnega zdravja otrok*. Ljubljana: Slovenska filantropija, str. 61-71.

Žorga, S. (2002a). Model mentorske supervizije v projektih prostovoljnega dela. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 241–248.

Žorga, S. (2002b). Supervizija študentov in pripravnikov. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 227-240.

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2004.

Kognitivna pustolovščina: od konceptualnega k raziskovalnemu drevesu v superviziji (in včasih nazaj)

Cognitive adventure: from the conceptual to the research tree in supervision (and sometimes back)

Tanja Rupnik Vec

Povzetek

Tanja Rupnik Vec, mag. psih., spec. supervizije, Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, 1000 Ljubljana. Članek predstavlja potek in rezultate dela v raziskovalni skupini za supervizijo, ki so jo oblikovale študentke sklepnega dela specialističnega študija supervizije. Ponuja utrinke procesa ustvarjanja problemskega drevesa v superviziji, tj. shematskega prikaza raziskovalnih vprašanj oz. hipotez raziskovanja in odnosov med njimi. Tistih vprašanj in hipotez, ki smo jih članice skupine v tistem hipu zaznavale kot pomembna. Pravzaprav so za nas, našo nastajajočo in oblikujočo se vlogo supervizorja ter umestitev supervizije v naš prostor esencialna.

Ključne besede: supervizija, konceptualno drevo, raziskovalno drevo

Abstract

This article presents the work process and its results in a research group studying supervision, as seen by the students in the final part of a postgraduate course in supervision and their mentor. It brings snapshots of the process of creating the problem tree in supervision, namely, creating a diagram of research questions/hypotheses and links between them which the members of the research team at the time saw as important. In fact, they seemed essential for the development of the role of supervisor, for the establishing of supervision in Slovenia, and for the students themselves.

Key words: *supervision, conceptual tree, research tree*

Okvir

Ta članek je potopis. Popis razmišljanjskih poti, ki smo jih članice raziskovalne skupine za supervizijo³ ubirale, ko smo formulirale raziskovalna vprašanja za svoje specialistične naloge. In krajev, ki smo jih na tej poti obiskale ..., in svetov, ki smo jih ob tem spreminjale. Naših miselnih svetov. O superviziji. O vprašanjih na tem področju našega delovanja, o dilemah, stiskah in problemih. O nekaterih odgovorih. Ki pa sočasni. O tem torej, kako smo izgradile raziskovalno supervizijsko drevo iz konceptualnega drevesa v superviziji. Ki pa ga vsi skupaj obravnavajmo kot drevesce. Ki raste in se intenzivno razvija ter spreminja skupaj z nami, z vsako našo novo izkušnjo pri delu s supervizijskimi skupinami, metarazmisleki o teh izkušnjah in našo vednostjo o superviziji, ki

³ Skupina je bila osnovana kot sklepni del študija supervizije s ciljem, da oblikujemo raziskovalne probleme za svoje specialistične naloge ter na srečanjih reflektiramo raziskovalni proces, raziščemo zadrege, ob podpori skupine razrešimo potencialne dileme ...



nastaja, ko brkljamo po knjigah o njej in priročnikih ter knjigah vseh drugih ved, ki s svojimi koncepti (lahko) prispevajo k razumevanju dogajanja znotraj posameznikov in med njimi v profesionalnih in supervizijskih situacijah.

Sama sem torej zgolj zapisovalec dogajanja na skupini, katere pobudnik in motor je bila duša našega specialističnega študija, Sonja Žorga, živahno pa smo jo sokreirale: Bojana Gobbo, Barbara Gogala, Majda Golja, Dorotea Hrvatina Kralj, Nuša Lasič, Darja Matičetov in jaz.

Pa se podajmo na pot⁴.

Proces

Prvi korak je predstavljalo Sonjino vprašanje: »Kaj je tisto, kar vas v superviziji zanima, kar vas bega ... Poiščite za vas relevantno vprašanje, dilemo, problem, ki je za vas v tem trenutku najpomembnejši, lahko ga ubesedite tudi v obliki teze ali prepričanja ...« Cilj te dejavnosti je bil napraviti refleksijo o aktualnih, najbolj perečih vprašanjih, dvomih, dilemah in hipotezah, ki zadevajo našo, pretežno še oblikujočo se vlogo supervizorja. Kasneje pa izgraditi raziskovalno supervizijsko drevo, ki bi odsevalo vprašanja in dileme o superviziji, vlogi le-te v našem prostoru, vlogi supervizorja, procesih na skupini, učinkih ...; skratka vsem, kar je kakorkoli povezano s to dejavnostjo.

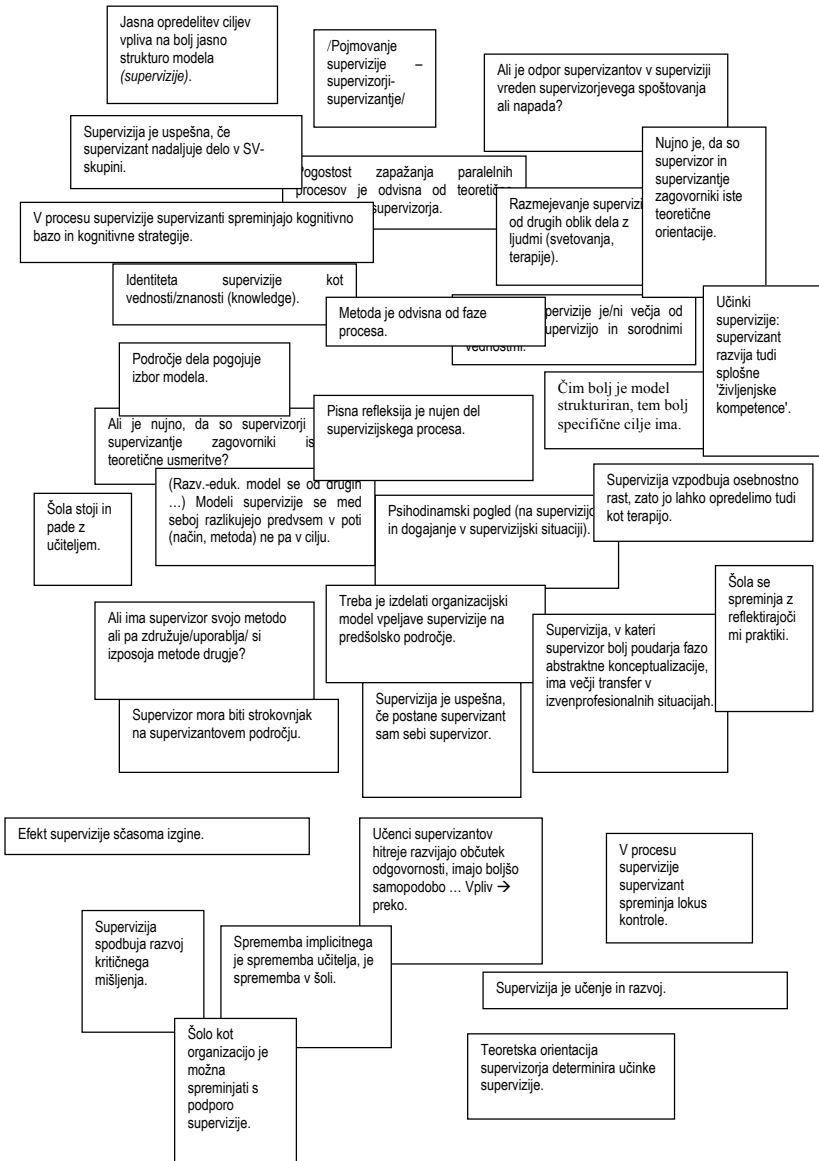
Pa smo se potopile vsaka v svoj svet vprašanj, domnev, dvomov, včasih zbeganosti in največkrat radovednosti. Na samolepilne lističe smo zapisale vsaka svoja vprašanja. Le-ta so bila zelo raznovrstna: nekatera že precej jasno formulirana, druga pa še neartikulirana, npr. zgolj v obliki navedbe področja, ki je predmet interesa članice skupine, ali pa hipoteze, ki bi jo želela preveriti. Ko smo po petnajstih minutah tuhtanja svoje misli razporedile po sredi mize,

⁴ V nadaljevanju opisana metoda je zelo zanimiva in učinkovita. Kasneje sem jo uporabila pri pouku psihologije z namenom, da dijaki generirajo lastno definicijo predmeta, identificirajo področja te znanosti itd. ter na koncu izgradijo konceptualno drevo v psihologiji (seveda z njim do tedaj znanimi koncepti stroke). Izhodiščno vprašanje je bilo: Vsakdo naj zapiše tri vprašanja, za katera meni, da bi dobil odgovor nanja prav v okviru psihološke znanosti.



smo na njej videli to⁵, kar kaže slika 1.

Slika 1: Spontano oblikovan, še ne sistematiziran in nepovezan vzorec raziskovalnih vprašanj.



⁵ Ker želim čimbolj verno predstaviti dogajanje na skupini, izvornih formulacij nisem spreminjala. Mestoma sem kakšno besedo dodala zaradi večje jasnosti, vendar je ta zapisana v poševnem tisku.



Pravzaprav se je na lističih znašlo več tez oz. prepričanj o superviziji kot izoblikovanih vprašanj. Tistih, za katere bi želele, da ustrezajo realnosti, ker afirmirajo supervizijo in osmišljajo njeno širšo vpeljavo v naš prostor na najrazličnejša področja dela, ali pa tiste, ki nam jih potrjuje individualna izkušnja izvajanja ali udeležbe v superviziji, pa zanjo nismo našle širše ali empirične potrditve v strokovni literaturi. In seveda tiste dileme in vprašanja, ob katerih bi z malce vztrajnejšim brkljanjem po njihovem ozadju razgalili prav intimne dileme v zvezi z vlogo supervizorja ter našim neposrednim delom s supervizanti npr. Kaj naj naredim s supervizantom, ki na srečanjih doživlja odpor? Ali lahko delam supervizijo na področju, ki ni moje prvotno (npr. ali lahko socialni delavec delam supervizijo z medicinskimi sestrami)? Moje teoretsko ozadje je realitetna terapija – ali lahko izvajam supervizijo z nekom, ki je transakcijski analitik? Paralelni procesi so koncept psihodinamsko usmerjenih supervizorjev – jih zato ne zapažam tako pogosto in kaj to pomeni zame kot supervizorja? Ali je supervizija dovolj poznana in priznana kot metoda tudi na predšolskem področju: prepričana sem, da bi organizacijski model vpeljave supervizije na področje predšolske vzgoje olajšal uveljavitev supervizije tudi med vzgojiteljicami in vzgojitelji, česar si močno želim. Itd.

Zadovoljno smo se ob koncu prvega dela aktivnosti zazirale v lističe in malce reflektirale vsaka svoj miselni tok in rezultat le-tega. Podobno, kot to počnemo tudi sicer v superviziji:

- *Najprej sem imela kar malce prazno glavo. Saj ne, da ne bi imela vprašanj, le takšna bolj neraziskovalna so se mi zdela, takšna, ki so bolj stvar mene same v superviziji. Potem pa se mi je kar odprlo.*
- *Tudi jaz sem doživljala nekaj podobnega. Najtežje sem sproducirala prvi listič.*
- *Meni pa se zdi, da imam sedaj v fazi, ko zaključujemo študij, ogromno vprašanj, le da se mi najprej niti ni zdelo, da bi bila to lahko raziskovalna vprašanja. Zdaj pa vidim, da so lahko.*
- *Jaz pa opažam, da se mi tudi mnoga vaših vprašanj zdijo zelo zanimiva. Nekatera bi kar posvojila, so tudi zelo moja, čeprav jih nisem zapisala jaz.*
- *Jaz pa vidim, da so vsa moja vprašanja približno na isto temo. Najbrž zato, ker že kar nekaj časa koketiram z idejo, da bi v*



specialistični nalogi obravnavala nekaj v zvezi s področjem, na katero se nanašajo vprašanja.

- *Jaz pa vidim, da so nekatera vprašanja na nek način podobna mojim. Zdi se mi, da je samo na drug način ubesedeno isto ...*

Ups! Sonjino budno uho in oko sta izkoristili ponujeno in povabila nas je v ... **drugi korak:** »Res je, nekatere ideje so sorodne. Poiščimo stičnosti, podobnosti med vprašanji oz. trditvami. So morda kakšna vprašanja/trditve medsebojno povezani, se jih da združiti ...?«

Raznolikost in množina idej je navduševala in begala hkrati. Kaotičnost situacije je kar vpila po vpeljavi reda. Utrinki:

- *No, ti dve moji vprašanji se obe tičeta supervizantove kognicije, torej sodita skupaj.*
- *Ja, ti praviš, da nastajajo spremembe na področju kognicije supervizanta. Kaj že točno? Aha, kritično mišljenje in sprememba lokusa kontrole. Na tem listku pa ta teza tudi govori o nekih spremembah supervizanta: 'Supervizija spodbuja osebno rast.' Še ta listič naj gre sem.*
- *In listič o tem, kako spreminja supervizant 'življenjske kompetence'.*
- *Torej imamo kategorijo, ki bi jo lahko poimenovali SPREMINJANJE POSAMEZNIKA: vprašanja in trditve, povezani s tem, kako, s katerih vidikov se posameznik, vključen v supervizijski proces, spreminja.*
- *Na nek način bi sem sodil tudi listič 'Supervizija je uspešna, če postane supervizant sam sebi supervizor.' Ne govori neposredno o spremembi oz. ne uporabi pojma sprememba, pa vendar gre za spremembo.*
- *Ali pa tale bi lahko sodila sem, je ravno nasprotna tej, ki jo omenjaš: 'Efekt supervizije se sčasoma izgubi.'*
- *Kaj pa, če bi naredili tu novo kategorijo, namreč: KRITERIJI USPEŠNOSTI SUPERVIZIJE'?*
- *Že, že, ampak na drugem lističu je kriterij le omenjen, ne pa poimenovan. Morda gre tu za nadredni odnos. Npr. biti sam sebi supervizor je nekaj, kar lahko na nek način morda merimo. Na drugem lističu pa ni opredeljeno, kaj se sčasoma izgubi.'*
- *Ja, točno. Pa pustimo ta dva listka začasno skupaj, na kupčku 'Kriteriji uspešnosti', v bližini kupčka 'Spremembe posameznika',*

pa bomo kasneje videle, kaj z njima.

- *Itd.*

Kupčki so nastajali, rastle in upadali. Lističi so potovali med njimi, zastali sedaj na enem in kasneje, ko smo idejo premele še z druge plati, na drugem kupčku, potem pa so se ob odprtju nove perspektive morda spet malce premestili. Olive, koščki sira in bučne pečke pa so neopazno izginjali z mize. V zraku je bilo energetsko nabito, ustvarjalno, s konstruktivno polemiko prepojeno vzdušje. Bilo je tistega junijskega sončnega dne, v prijetno hladnih prostorih gimnazije v Piranu, ko smo z lističi popolnoma preplavile neko stensko omaro.

Kmalu smo opredelile še naslednje kategorije vprašanj/trditev o superviziji, ki so se nanašali na: SPREMINJANJE ORGANIZACIJE (kot posledica supervizije), PROCES SUPERVIZIJE, METODE SUPERVIZIJE IN MODELE SUPERVIZIJE. Ustvarile smo nove lističe, druge barve, ki so označevali novo opredeljene skupine.

Tretji korak, ki pa se nujno in kar naprej vpleta v drugega in drugi vanj. Sonja: »Poskušajmo te kategorije postaviti v nekakšne odnose, poskušajmo urediti vso reč.« Utrinki:

- *Kategoriji 'kriteriji uspešnosti' in 'spreminjanje posameznika' sta nekako povezani. Kako pravzaprav?*
- *Spreminjanje posameznika je lahko kriterij uspešnosti supervizije, kajne?*
- *Ja, in oboje skupaj se tiče ciljev supervizije.*
- *Aha, že vem. Tako napravimo: dajmo na sredo listič CILJI SUPERVIZIJE in potem ven iz tega s puščico nakažemo, kateri so, npr. kategorija 'spreminjanje posameznika' in vse, kar je v njej, s črtkano črtico pa potem še to kategorijo 'kriteriji uspešnosti'.*
- *Ja, v drugo smer pa prav tako iz 'cilji supervizije' nakažemo še kategorijo 'spreminjanje organizacije', ki je tudi posledica supervizije tako v organizacijah, kjer je sprememba le-teh prvotni cilj, kot tudi v tistih, kjer se supervizija dogaja ne v smislu supervizije organizacije, pač pa individualno posameznim članom organizacije.*
- *Kam pa ta listič sodi: 'Identiteta supervizije kot vednosti'?*
- *Ta je precej temeljen.*
- *Kaj pa, če bi napravili kategorijo 'TEORETIČNI KONCEPTI*

SUPERVIZIJE?

- *Ta bi morala biti bolj spodaj. In iz tega potem izhajajo CILJI SUPERVIZIJE.*
- *Ja, ampak – ali so cilji supervizije odvisni od teoretične usmeritve? Ali so splošni in vedno znova in povsod enaki?*
- *In tale listič: ‘Različnost konceptov znotraj supervizije je/ni večja od razlik med supervizijo in sorodnimi vednostmi’. Ta tudi sodi sem.*
- *Katerih konceptov misliš?*
- *Mislim znanja, s katerim razpolaga supervizor. Modelov, s katerimi si razlaga to, kar se dogaja v supervizijski situaciji, npr. v transakcijski analizi, je uporaben koncept psiholoških iger, sistemska teorija ponuja mnogo komunikacijskih principov, ki so relevantni za opazovanje komunikacijskih potekov na supervizijskih srečanjih, kakšna druga teorija osebnosti ponuja pa še kakšen drug model, ki olajšuje razbiranje dogajanja v skupini in med posamezniki v njej.*
- *Ja, torej postavimo tem teoretičnim konceptom v superviziji ob bok tisto še bolj temeljno, namreč TEORETIČNA IZHODIŠČA IN RAZLAGE OSEBNOSTI.*
- *To dvoje je vzporedno: znanje o posamezniku, ki nastaja v okviru drugih ved, in znanje, ki nastaja v okviru supervizijske dejavnosti. In iz tega potem izpeljimo kategorijo TEORETIČNA IZHODIŠČA V SUPERVIZIJI.*
- *Ne, ne. Počakaj. Mislim, da to ne bo povsem tako. ‘Teoretična izhodišča in razlage osebnosti’ so nekaj bolj temeljnega, neko znanje, ki je predpogoj. Torej bi jaz to postavila povsem spodaj in šele iz tega bi izpeljala ‘teoretična izhodišča v superviziji’. Ta po moje obsegajo tisto prvo in še dodatno znanje zraven, torej konceptualni aparat, ki obsega poleg razlag osebnostne dinamike še kaj drugega.*
- *Ja, ampak potem je pa ravno obratno, kot praviš. Potem pa so teoretska izhodišča osnova, ki obsega tako osebnostne razlage kot še kaj drugega, npr. Kolbovo teorijo pa še druge. Torej dajmo to spodaj in ‘razlage osebnosti’ više.*

Zastoj! Takole smo se začele zapletati okrog temeljnega v zvezi s supervizijo: kaj supervizor zna oz. kaj prinese v supervizijo. Katere



koncepte torej? Kaj je s cilji? Jih pogojuje supervizorjeva vednost ali so splošni? In kako je z metodami? Te so zagotovo pogojene s tem, kar supervizor zna, z njegovim teoretskim zaledjem, morda terapevtskim predznanjem. Ali pa so nekatere metode splošne? Ne splošne, lastne samo superviziji?

Prvi postanek – konceptualno drevo v superviziji

Utrinki:

- *Uf, uf, kar nekaj časa se že vrtimo okrog teh teoretskih izhodišč in jih prestavljamo gor in dol, tukaj pa še vsi ti kupčki!*
- *AHA-izkušnja: Že vem: nismo izgrajevale problemskega, ampak KONCEPTUALNO drevo supervizije!*
- *Točno! V težnji po tem, da bi obilico do sedaj nakopičenega znanja pri različnih predmetih na študiju sistemizirale, ga uredile, popredalčkale, smo spontano začele premislek o tem, kaj vse sodi v supervizijo, katere so njene opredeljujoče karakteristike, kaj so temeljni koncepti v superviziji in v kakšnem medsebojnem odnosu so.*

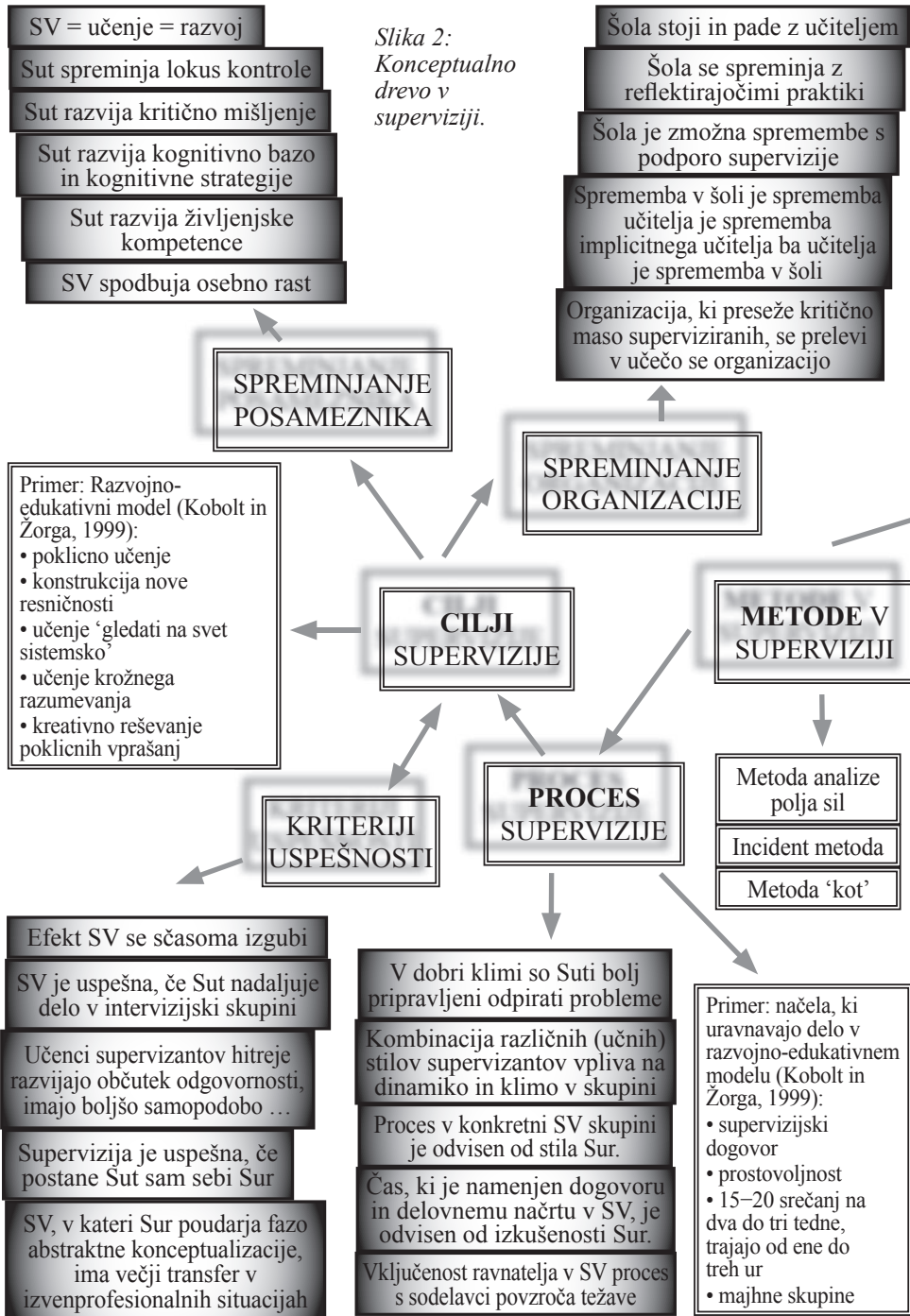
Pa si oglejmo na sliki 2 naše konceptualno drevo, ki je v svoje vejevje skrilo vsa področja znanj, ki smo jih nabirale v času študija⁶.

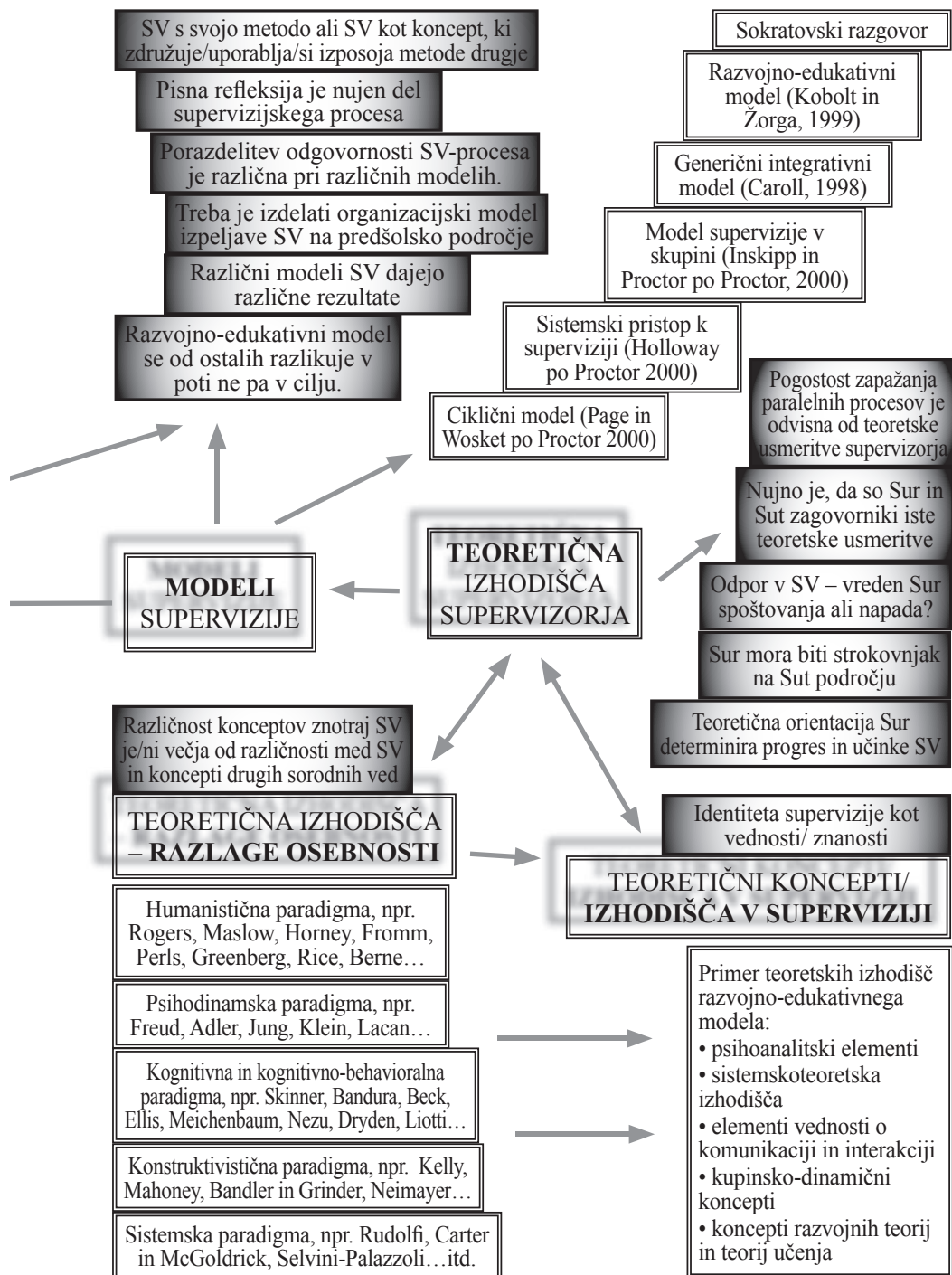
Drevesa imajo korenine. Iz korenin črpajo. Tudi supervizor in supervizija imata korenine – znanje, teoretsko zaledje, iz katerega črpata. In to, kar ima supervizor v glavi, odločilno vpliva na njegove intervencije v supervizijski skupini začenši z intervencijami, katerih cilj je vzpostaviti klimo varnosti in zaupanja v skupini, do intervencij, katerih cilj je spreminjanje supervizantovih temeljnih prepričanj o njem samem, drugih in svetu sploh, ki vplivajo na njegovo profesionalno delo.

Konceptualna izhodišča supervizorja so lahko zelo raznovrstna, kot je (včasih že nepregledno) raznovrstna in pestra paleta pojmovanj in razlag osebnostne in medosebne dinamike ter na njihovih osnovah temelječe svetovalne in terapevtske prakse. Različni avtorji nekoliko različno razvrščajo posamezna pojmovanja, pogosto pa jih na

⁶ V sivih okvirčkih se nahajajo vsebine z lističev na naših srečanjih, vsebine v belih okvirčkih pa so tiste, ki so bile na srečanjih bežno nakazane in omenjane, vendar ne detajlno obravnavane, zato jih – zaradi celovitosti pogleda – dodajam.







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 itd.

Drugi temelj supervizorjeve prakse pa predstavlja model, znotraj katerega deluje oz. delujejo njegovi temeljni principi. Shema navaja primere modelov supervizije (model skupinske supervizije Proctorjeve, Carrollov generični integrativni model, ciklični model Pagejeve in Wosketa itd.), v ciljih in procesnih principih, ki jih predstavlja shema, pa posebej izpostavlja v našem prostoru najbolj uveljavljen razvojno-edukativni model (Kobolt in Žorga, 1999).

Supervizorjeva vednost (ob tem pa še vrednote, socialno-emocionalne značilnosti ter druge osebne karakteristike in naravnosti) vpliva na izbor metod ter vodenje procesa. Torej na to, kar se v superviziji dogaja, na njeno 'mehko resničnost', na učinkovitost in končni izid.

Cilj – raziskovalno drevo.

V širnem prostranstvu časa in pojmovanj – zgolj začasno. In zgolj naše.

Nekaj časa smo torej urejale in premeščale lističe ter tuhtale o konceptualnih vprašanjih – je bolj osnovno neko zaokroženo teoretsko znanje o funkcioniranju posameznika ter skupin ali so bolj bistvena teoretska izhodišča konkretnega modela, v katerem supervizor deluje? Ali naj spodaj postavimo listič, ki napoveduje modele supervizije, in vse izvedemo iz tega ali naj zgradbo vednosti o superviziji zasnujemo na bazičnih konceptih raznovrstnih psiholoških perspektiv? Itd.

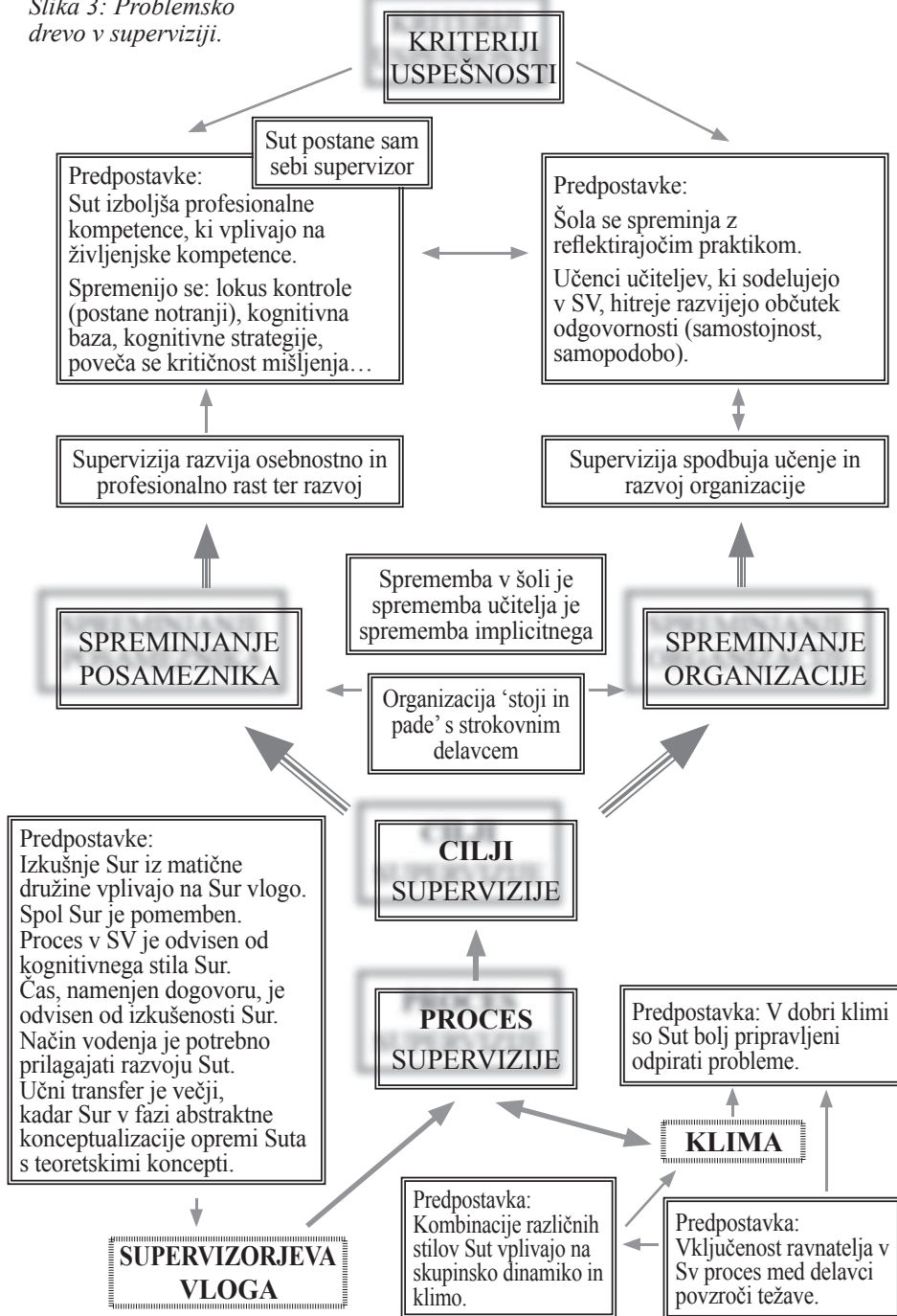
Pa smo se kasneje oddaljile od tovrstnih razglabljanj in se posvetile bolj posameznim vejam in raziskovanju tega, kaj v zvezi s supervizijo nas resnično zanima, kaj bi bilo vredno raziskovati in raziskati. In urejale smo odnose znotraj hipotez, ki smo jih nanizale kot vredne raziskovanja.

Prvotnim vprašanjem oz. predpostavkam smo dodale še nekaj novih, čeprav smo zavestno zavirale ta proces, da bi shema ohranila preglednost in bi na njej ostalo le (za nas) najbolj bistveno.

Slika 3 kaže, kakšno je bilo na koncu naše problemsko drevo.

Postojte torej pod krošnjo tega drevesa. Prevetrite njegovo vejevje. Soustvarjajte nova (supervizijska) drevesa: premeščajte lističe – dodajajte svoja vedenja in svoja vprašanja.

Slika 3: Problemsko drevo v superviziji.



Poleg vetrenja obeh bi lahko oblikovali še nova drevesa, npr. drevo vseh empiričnih raziskav v superviziji, ki bi ga prepletli s konceptualnim drevesom, in tega spet s problemskim. Vse skupaj bi bilo smiselno predstaviti še prostorsko, da bi nakazali povezave, ki jih v dvodimenzionalni sliki nismo, vendar obstajajo. Nastalo bi mogočno drevo, ki bi ponazarjalo obstoječe znanje o superviziji ter znanje, ki še bo.

Epilog

Rada se sprehajam med drevesi. V prefinjenosti dovršenih parkovnih nasadov, v prvinskosti kočevskih gozdov, v opojnem miru odmaknjenih gozdov predalpskih pokrajin, v zračnosti kraških gozdičev ... V nečimrni ekskluzivnosti smrekovih ali borovih sestojev pa bukovih, hrastovih ... ali v dinamični raznolikosti mešanih združb. Še posebej rada pa se sprehajam med drevesi notranjih svetov. Svojih številnih svetov. In svetov svojih sopotnikov na plovilu tega trenutka ... Svojih najdražjih, prijateljev, sodelavcev pa supervizantov ... Ko potrkvamo z idejami, prevprašujemo obstoječe in kreiramo nove svetove. Rada sem priča napetosti in vznemirljivosti trenutkov, ko se rušijo stara, ob njih kalijo nova in se razcvetajo mlada drevesa.

Viri

Carroll, M. (1996). *Counseling supervision. Theory, skills and practice*. London: Cassell.

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.

Proctor, B. (2000). *Group Supervision. A Guide to Creative Practice*. London: SAGE publications.

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

Strokovni članek, prejet novembra 2003.

Supervizija v akciji – drobci 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 osebne rasti. Obenem pa se angažiran in empatičen pedagog ne more popolnoma izogniti tistim dogodkom, v katerih doživlja dvom, dileme, nezadovoljstvo, zbežnost, 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):

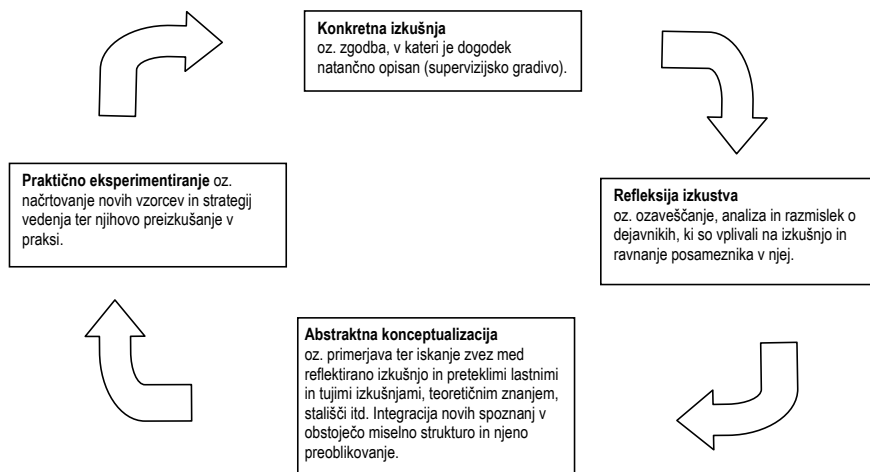
- Smiselno razumeti kot proces, ne kot izid: posameznik nepretrgoma izpeljuje koncepte iz izkušnje in jih na osnovi le-te kontinuirano spreminja. Izidi učenja »predstavljajo le historični zapis, ne znanja prihodnosti.« (prav tam, 26)
- Je kontinuiran proces, ki temelji na izkušnji: znanje kontinuirano 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-diagnosticsko* 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.

Vloga supervizanta v supervizijskem procesu

The role of the supervisee in the supervision process

Urška Slana

Povzetek

Urška Slana, abs. soc. ped., Ob potoku 33, 2310 Slovenska Bistrica. *Prispevek obravnava vlogo supervizanta v supervizijskem procesu. Najprej se ustavlja ob nekaj definicijah, ki opredeljujejo supervizanta kot aktivnega udeleženca v supervizijskem procesu, in orisuje njegov lik v nekaj pomembnih značilnostih, pričakovanjih, odgovornostih in nalogah. V nadaljevanju razmišlja o nekaterih ovirah, ki supervizantom, izhajajočim iz pedagoških poklicev oz. študijskih smeri, otežujejo sprejemanje in uresničevanje njihove vloge v superviziji. Osredotoča se predvsem na dejstvo, da so ti udeleženci supervizije v vsakodnevnem življenju pogosto vzgojitelji, voditelji, vodje, usmerjevalci – vajeni prevzemati pobude in odgovornosti v svoje roke, medtem ko je vloga supervizanta pogosto razumljena kot prepuščanje pobudi supervizorja in kot vloga voditelja, iniciatorja, osebe, ki prevzema odgovornost. Del prispevka se zato ukvarja tudi z vprašanjem, ali je takšno razumevanje vlog običajno, "pravilno" in upravičeno. Nazadnje je opisanih še nekaj izhodišč za nadaljnje razmišljanje o tej temi.*

Ključne besede: supervizija, supervizant, vloga supervizanta, lik supervizanta, supervizijski proces.

Abstract

This article discusses the role of the supervisee in the supervision process. It first looks at a few descriptions defining the supervisee as an active participant in the supervision process, and then pictures the supervisee as a person with specific traits, expectations, responsibilities and duties. In continuation, the article also throws light on some obstacles which make it hard for the supervisees with their occupational background in education to accept and realise their role in the supervision process. It focuses on the fact that such participants in the supervision process work in their daily life as teachers, educators, leaders, and are as such used to taking initiative and guide others, whereas the role of the supervisee stipulates giving up the lead to the supervisor. The article therefore tries to answer also the question whether such an understanding of their roles is normal, 'correct' and justified. Finally it provides a few pointers for further discussion.

Key words: supervision, supervisee, the role of a supervisee, supervision process.

Uvod

Prispevek izhaja iz izkušnje supervizijskih srečanj, ki smo se jih v okviru izbirnega predmeta Supervizija lani udeleževale študentke četrtega letnika. Vprašanje, s katerim se je vse začelo, je bilo: kako to, da je meni sami in nekaterim drugim članicam v naši supervizijski skupini težko biti "samo supervizantka"? Večkrat smo iz tiste, ki se uči, zdrsnile v vlogo nekoga, ki (poskuša) uči(-ti) druge. Zdi se mi, da moram, če si želim odgovoriti na to vprašanje, najprej izvedeti veliko o vlogi supervizanta v supervizijskem procesu, o njegovih oz. njenih značilnostih, o željah, ki ga (jo) vodijo v proces supervizije, pričakovanjih, odgovornostih, nalogah itd. Velik del prispevka

bodo zato predstavljale te teoretične teme. Osrednje vprašanje bo zato: kdo sploh je supervizant in kakšna je njegova vloga v procesu supervizije? Hkrati pa se bom vedno znova vračala tudi na izhodiščno vprašanje in iskala možne odgovore nanj.

Kdo je supervizant?

»Supervizant je strokovni delavec, ki spoznava sebe v svoji profesionalni vlogi skozi izkustveno učenje.« (Erzar Metelko, 1999: 80)

»Supervizant je strokovnjak, ki sodeluje v supervizijskem procesu, da bi se v njem učil s pomočjo lastnih izkušenj pri delu (izkustveno učenje). V tem procesu spoznava, kako deluje v profesionalnih vlogah in kako ga pri tem vidijo drugi.« (Milošević Arnold, 1999: 16)

»In supervizant? Je lahko vsak študent, ki se je srečal s praktičnim delom, ter seveda vsak strokovni delavec, ki se želi prostovoljno vključiti v supervizijski proces bodisi individualno ali skupinsko z namenom, da reflektira lastno strokovno delo in ob supervizorjevem usmerjanju, podpori in razumevanju išče odgovore zase ter se morda odloča tudi za spremembe pri opravljanju prakse.« (Kobolt, 1995: 26)

Navedene tri definicije izpostavljajo nekaj pomembnih tem, povezanih s supervizantom in njegovo vlogo v supervizijskem procesu. Te teme se v literaturi ponavljajo in dopolnjujejo, nekatere pa so tudi teme tega prispevka. Zato želim na kratko povzeti podobne in različne poudarke, ki jih morda imajo omenjene tri opredelitve supervizanta.

Tabela 1: Teme, izpostavljene v opredelitvah supervizantov po treh različnih avtoricah

Tema: \ Vir:	Erzar Metelko (1999)	Milošević Arnold (1999)	Kobolt (1995)
Kdo je supervizant?	Strokovni delavec	Strokovnjak	Študent (praksa) in strokovni delavec
Vsebina supervizije oz. aktivnost supervizanta	Spoznavanje sebe v profesionalni vlogi	Spoznavanje, kako deluje v profesionalnih vlogah. Spoznavanje, kako ga v profesionalnih vlogah vidijo drugi	Reflektira lastno strokovno delo. Išče odgovore zase. Se odloča za spremembe pri opravljanju svoje prakse.
Metoda dela	Izkustveno učenje	Izkustveno učenje	Reflektiranje
Procesnost		V supervizijskem procesu	Supervizijski proces
Prostovoljnost		Sodeluje	Prostovoljna vključitev
Oblika supervizije			Individualno, skupinsko
Vloga supervizorja			Supervizorjevo usmerjanje, podpora, razumevanje

Opredelitvi Erzar Metelkove in Milošević Arnoldove sta si zelo podobni, druga le nekoliko razširja prvo. Opredelitev Koboltove je najbolj obsežna in vključuje veliko različnih tem supervizije (oblike supervizije, aktivnost supervizanta, vloga supervizorja, procesnost, vsebina, nekatera načela itd.), medtem ko drugi dve avtorici omenjata manj tem ("pogoj" za supervizanta, vsebinski in konceptualni vidik).

Vse tri definicije opredeljujejo supervizanta kot (bodočega) strokovnjaka, človeka s praktičnimi izkušnjami, kar glede na vsebino in namen supervizije skoraj ne more biti drugače. Koboltova v svoji definiciji kot vsebino supervizije navaja refleksijo strokovnega dela in iskanje odgovorov, drugi dve avtorici pa spoznavanje strokovnih vlog (Milošević Arnoldova jo izrecno razširi še na videnje supervizanta s strani drugih). Obe omenjata tudi izkustveno učenje, ki mu vzporednico lahko potegne reflektiranje lastnega strokovnega dela v definiciji Koboltove.

Lik supervizanta – kakšne lastnosti, znanja, usposobljenost naj bi imel?

Spisek lastnosti, ki bi določal, kdo je primeren za supervizanta, seveda ne obstaja. Posebnih pogojev za to vlogo ni – to je lahko vsakdo, ki se želi učiti, ki želi rasti in napredovati, ki je pripravljen razmišljati o sebi in svojem delu itd. ne glede na to, ali je odprt ali zadržan, samozavesten ali sramežljiv, zgovoren ali molčeč, ali rad tvega ali ima rad varnost, je površen ali natančen. Vsem lahko supervizija veliko ponudi. Neke vrste "spisek" pa vendarle obstaja – ne sicer "obveznih" lastnosti, pač pa nekaj značilnosti, ki svojim "lastnikom" pomagajo, da supervizijske izkušnje kar najbolj izkoristijo.

Da bi bila supervizija kar najbolj uspešna, mora supervizant (po Žorga, 2000: 174):

- videti povezanost dela in učenja; opravljati mora praktično delo, na supervizijskih srečanjih pa obravnavati konkretne izkušnje iz svoje prakse,
- imeti dobro izhodiščno znanje in usposobljenost za delo, ki ga opravlja,
- prostovoljno in motivirano sodelovati s supervizorjem, ki si ga sam izbere.

Prav tako naj bi bil to nekdo, ki se je že "srečal s prakso" in ki ima možnost svoja spoznanja iz supervizije uporabiti pri delu z ljudmi (Kobolt, 1992: 37). Poleg tega je dobro, da se počuti v svoji vlogi dovolj trdnega, da si jo upa postaviti pod vprašaj. »Ameriška raziskava kaže, da so vzgojitelji začetniki v prvi fazi, ko nastopijo delo, polni anksioznosti. Preobremenjujejo jih realni, a nepričakovani dogodki, povezani z vedenjem otrok in mladine. Prvi »šok prakse« povzroči, da posežejo po nadzornih in pragmatičnih intervencijah, zlasti če so te vgrajene tudi v sistem delovanja ustanove. Ko preteče pol leta, postanejo bolj samozavestni, sposobni so reflektirati svoje delo, postavljati omejitve, organizirati dejavnosti in modelirati potek vsakodnevnega življenja. Šele na tej stopnji profesionalnega razvoja je strokovni delavec sposoben integrirati teoretično znanje v svoje vsakodnevno praktično delo. Ta proces pa bo uspešnejši, če bo imel možnost supervizijske podpore. Hkrati je supervizija v tem obdobju tudi prostor za poglobljeno

refleksijo lastnega dela.« (Kobolt, 1992: 43–44)

In pa – »/s/upervizija je proces profesionalnega in osebnostnega razvoja, ključna lastnost za osebnostno rast pa je samokritičnost.« (Watkins, cit. v Žorga, 2000: 186)

Kakšni so motivi za vključevanje v supervizijo?

Pri naštevanju motivov za vključevanje v supervizijo zaznamo pri avtorjih dve pogosti naravnosti: nekateri navajajo bolj "psihohigienske" razloge za vključevanje v supervizijo: preprečevanje stresa, izgorevanja, ravnanje s krizami, obremenitvami itd. (Milošević Arnold, 1999: 33). Drugi avtorji pa razumejo kot motivacijo za supervizijo željo po osebni rasti, učenju iz svojih izkušenj, po strokovnem napredku (Žorga, 1994: 166).

Menim, da je prva usmeritev bolj značilna za supervizijo, ki izhaja iz terapevtskih šol, medtem ko je druga razlaga prisotna predvsem v razvojnih in edukativnih modelih supervizije. Torej naj supervizant premisli, kaj od supervizije pričakuje in česa si želi, da se bo lahko odločil za kar najbolj učinkovit pristop. To pa zahteva precej poznavanja sebe in supervizije in je zato izvedljivo za že izkušene supervizante. Obstaja razlika med razlogi, zaradi katerih se vključuje v supervizijo nekdo, ki se z njo prvič srečuje, in nekdo, ki proces pozna. »Kadushin (1985) v zvezi s tem navaja, da želijo supervizantje v začetku svoje poklicne poti razviti predvsem poklicne spretnosti, na naslednji stopnji svojega razvoja pa se ukvarjajo bolj s konceptualizacijo svojega dela. Šele izkušeni supervizantje postavljajo v ospredje predvsem razvoj samozavedanja, pri čemer proučujejo svoje osebne značilnosti in njihov vpliv na poklicno ravnanje.« (Žorga, 2000: 186) Zanimivo je, da povezuje Kadushin spremembe v željah, ki jih ima strokovni delavec v zvezi s supervizijo, z izkušnjami, ki jih ima posameznik kot supervizant in ne kot strokovnjak. Biti supervizant je spretnost, ki se je posameznik uči – hkrati z večjo usposobljenostjo za to vlogo pa se večjajo oziroma poglobljajo tudi njegova pričakovanja, kaj želi v tem procesu zase doseči.

Pričakovanja supervizantov

Zanimivo (in rahlo sporno) razmišlja o pričakovanjih supervizantov Petermann (1995: 79–84). Deli jih na “primerna” in “neprimerna” pričakovanja. Kot primer slednjih omenja dva temeljna nespোরazuma, ki izhajata iz zamenjave supervizije s terapijo. Tako supervizanti pogosto razumejo supervizijo kot neke vrste “emocionalno črpalko”. Petermann razlaga, zakaj je ta metafora problematična: implicira, da ima supervizor nekaj, česar jaz nimam (v tem primeru nov, svež čustveni naboj), in se obračam nanj, da bo napolnil moj “tank”. To pa vodi supervizanta v odnos odvisnosti od supervizorja. Opozarja, da pri “polnjenju čustvenih rezervoarjev” ne sme imeti bistvene vloge supervizor, pač pa supervizant. Poudari tudi kognitivno komponento v superviziji – ni dovolj ostati zgolj na ravni emocionalnega doživljanja, pač pa mora supervizant, če naj doseže spremembe, te doživljajske vsebine tudi miselno predelati. Drugi temeljni nespোরazum pa je pričakovanje, da za supervizorja velja dolžnost molčati o dogajanjih na superviziji, neke vrste poklicna molčečnost. Avtor meni, da obstaja razlika med zakonsko določeno obveznostjo varovanja podatkov in bolj restriktivno poklicno molčečnostjo, h kateri so z etičnimi kodeksi zavezani zdravniki, duhovniki, psihologi in terapevti, in da le-ta »nima v superviziji kaj iskati« (prav tam, 83). Omenja, da se, kot prvo, molčečnost v institucijah praviloma ne spoštuje, kot drugo pa umetno potegnjena meja med timom in institucijo lahko zaostri konflikte in zavira razvoj. Supervizor naj bi imel možnost teme posameznika ali tima, ki se pojavljajo na supervizijskih srečanjih, raziskati in jim poiskati “nadredne” teme, ki se pojavljajo na nivoju institucije. Da bi supervizija izpolnila svojo nalogo, naj bi torej imel možnost biti v interakciji tako s strokovnim delavcem/timom kot z “institucijo” (nadrejenimi, delodajalcem). Pri tem pa so seveda vsi vključeni v proces dolžni varovati osebne podatke.

Kot “primerna” pričakovanja pa Petermann (1995) navaja predstave, usmerjene na nalogo: refleksija vsebine in strukture delovnih nalog (konceptov, načrtov dela itd.), usposabljanje za kar najbolj učinkovito uporabo intervencij, učenje sprejemanja in sodelovanja, vaje za učinkovito postopanje v posebnih, kritičnih situacijah, s katerimi se supervizant srečuje, boljše reguliranje in

premagovanje obremenitev, raziskovanje in krepitev virov moči, osebne odgovornosti, predanosti delu in kompetenc (komunikacije, obravnave konfliktov, dvig frustracijske tolerance, sposobnost refleksije, sposobnost uveljavljanja) itd. Supervizanti "smejo" pričakovati tudi, da bo reševanje problemov strokovno vodeno in pripravljeno, da bo delodajalec financiral supervizijo (skrb za strokovnost), da se bo njihovo mnenje upoštevalo pri evalvaciji. Morajo pa svoja pričakovanja v vsaki fazi supervizijskega procesa usklajevati s konkretnimi cilji ponudbe, na razhajanja pa opozoriti v povratnih sporočilih, s pomočjo katerih se gradi vzdušje zaupanja.

Našteta "primerna in neprimerna pričakovanja" nam morda več povedo o tem, kaj naj oziroma kaj lahko supervizant upravičeno pričakuje od supervizije, kot si jo predstavlja Petermann (pripadniki kakšne druge usmeritve supervizije bi morda dali drugačen poudarek mnogim temam, ki jih izpostavlja: načelu zaupnosti, nadzorni funkciji supervizije, terapevtskim oz. psihohigienskim elementom itd.), manj pa izvemo o tem, kaj ob vključitvi v supervizijo bodoči supervizanti dejansko od nje pričakujejo. Da bi imel supervizant realistična, "primerna" pričakovanja, ki jih našteva Petermann, mora biti že precej izkušen in mora vedeti, kaj mu supervizija lahko ponudi. Podobno velja za pričakovanje zaupnosti: neizkušen supervizant potrebuje veliko občutka varnosti in je manj pripravljen, da se njegove "teme" odpirajo v širšem krogu, tudi če je zagotovljeno varovanje osebnih podatkov. Upravičen je do jasne razlage, kaj pomeni varovanje osebnih podatkov, komu in na kakšen način lahko supervizor predstavi njegove teme. Tako npr. supervizor lahko dogodke s supervizije uporabi kot gradivo na lastni metasuperviziji (brez imen in osebnih podatkov), ne bo pa jih posredoval supervizantovemu delodajalcu. Z večjo izkušenostjo, predvsem pa večjo profesionalno samozavestjo narašča tudi pripravljenost posameznika, da njegova tema postane del širšega dialoga.

Kaj nam lahko to razmišljanje pove o supervizantu? Da vstopa v supervizijo z mnogimi pričakovanji in predstavami o njej ter da bo v skladu z njimi tudi ravnal. Nekatere od teh njegovih predstav se skladajo s tem, kaj supervizija dejansko je in s čim se ukvarja, in ta pričakovanja se bodo skozi proces uresničila in utrdila. Nekatera pričakovanja pa se ne bodo uresničila – v kvalitetnem procesu supervizije jih bo supervizant ozavestil, bolje razumel,

morda spremenil, bolje spoznal funkcije supervizije. Pri tem ima pomembno mesto pogovor o pričakovanjih, usklajevanje pričakovanj, ugotavljanje svojih potreb, spoznavanje namena supervizije itd. Sklepamo lahko, da ima supervizant ob prvih srečanjih s supervizijo več neuresničljivih pričakovanj, napačnih predstav; bolj ko je v vlogi supervizanta izkušen, bolj ve, kaj si lahko od supervizije obeta. To postavlja pred pomembno nalogo tudi supervizorja, ki naj ne ostane zgolj pri svoji interpretaciji tega, ali je neko supervizantovo pričakovanje ali potreba "primerna" ali ne. Prav tako naj ne odgovarja le na tiste potrebe in ne izpolnjuje le tistih pričakovanj, ki se njemu samemu zdijo legitimna. Supervizor naj vedno razmišlja in redefinira svoje videnje supervizije, njene vloge in položaj supervizanta ter naj poskuša tudi v "neprimernih" pričakovanjih prepoznati tiste potrebe, na katere s supervizijo lahko odgovori.

Kaj prinaša supervizant v supervizijo?

»Vsak supervizant je unikatni in neponovljiv. V skupino prinaša svoj model socialnega sveta, ki ga dojema na svoj lasten način. Vsak ima svoj splet osebnih doživetij, izkušenj in psihosocialno doto ter svoje razvojne možnosti za prihodnost. S pomočjo supervizijskega procesa in socialne interakcije lahko bolj učinkovito oblikuje celotno predstavo o sebi in svoji poklicni vlogi.

Kot odrasel človek supervizant v proces supervizije vnaša tudi druge, zanj pomembne vloge, ki jih v življenju prevzema. Le-te pomembno označujeta njegov stil in način življenja. Prav ta raznolikost vlog pogosto vodi odraslega človeka do pomembnih odločitev in dilem, ki so kasneje tudi del supervizijskih vprašanj in sestavni del raznolikosti v celotni skupini. Vloga supervizanta je vloga praktika, ki deluje na področju pomoči ljudem. V procesu supervizije je notranje motiviran in pripravljen vnašati v proces učenja svoje izkušnje, dileme in doživetja, se na njih učiti in v procesu skupinske supervizije biti aktiven član pri učenju drugih.« (Erzar Metelko, 1999: 81)

Supervizant vnaša v supervizijski proces tudi predstavo o sebi: svojo samopodobo, motiviranost za učenje in izkustvo (prav tam, 83–84). Vsa ta področja imajo v superviziji več nivojev: lahko so

vsebina supervizije, predmet sprememb, vplivajo na učinkovitost procesa, na organizacijo supervizije.

Hawkins in Shohet omenjata štiri elemente supervizije: supervizanta(-te), supervizorja, supervizantove kliente (stranke, varovance itd.) ter supervizantov delovni kontekst (po Kobolt 1992: 40). Kar tri od teh štirih elementov v supervizijo vnaša supervizant – neposredno ali posredno, preko svojih predstavitev (prav tam). Pa tudi s četrtim, supervizorjem, je povezan v vzajemen odnos. Pravzaprav je zanimivo, da večina avtorjev v svojih prispevkih veliko več razmišljanja nameni vlogi supervizorjev kot supervizantov, hkrati pa poudarjajo prenos velikega dela odgovornosti na slednje, torej njihovo pomembno vlogo. Možen razlog je lahko dejstvo, da so teme, povezane z vlogo supervizanta, povezane z drugimi in da so zato zajete v drugih poglavjih – npr. o modelih supervizije, številčnosti skupin, vlogi skupin in supervizorja, namenu supervizije, ovirah itd. Ali pa je razlog v tem, da je precej strokovne literature namenjene bolj supervizorjem kot supervizantom, čeprav teoretično poznavanje supervizije lahko zelo pripomore tudi slednjemu, da lažje izkoristi možnosti, ki mu jih supervizija ponuja. Dejstvo pa je seveda, da po literaturi s področja supervizije še vedno večkrat posežejo (pa tudi o superviziji pišejo) supervizorji in načrtovalci supervizijskih projektov kot pa supervizanti. To je skladno s potrebami enih in drugih glede na predstavo, ki jo imamo o svoji vlogi. Kljub poudarjanju pomembne vloge klienta, supervizanta, udeleženca, se še vedno oklepamo nekega implicitnega prepričanja, da je tisti, ki “vodi”, bolj pomemben in da je proces večinoma odvisen od njega. Supervizorja vidimo v aktivni vlogi tistega, ki ve in ponuja, supervizanta pa v pasivni vlogi nekoga, ki vzame, kar mu je ponujeno (pravzaprav se to ne nanaša samo na supervizijo, ampak na svetovalno in pedagoško delo nasploh). Prav to je stereotip, ki ga avtorji prispevkov o superviziji vedno znova razbijajo, s tem da poudarjajo pomen supervizantove aktivne vloge in njegovo soodgovornost za proces. Obstaja tudi nevarnost, da supervizant s takimi implicitnimi prepričanji “sili” supervizorja v vlogo tistega, ki “ve”. Kako rešiti to težavo? S pogovori, dogovori, opazovanjem in refleksijo dogajanja, skratka s postopki, ki se jih v superviziji tako ali tako uporablja, ozaveščamo supervizantje svoja prepričanja in se s tem vse bolj “usposabljam” za svojo vlogo.

Za kaj je supervizant odgovoren? Kaj se od njega zahteva?

Veliko o vlogi supervizanta nam lahko pove razdelitev odgovornosti v superviziji. »Supervizant je odgovoren za vsebino supervizije, ker za srečanja pripravlja gradiva in svoja konkretna vprašanja iz prakse, o katerih se na srečanjih razpravlja. Odgovoren je tudi za rezultate svojega učenja. Od supervizanta se pričakuje, da bo dosledno upošteval vse pogoje, ki jih bo prejel ob sklenitvi supervizijskega dogovora.« (Milošević Arnold, 1999: 32) Erzar Metelko dodaja še, da je odgovoren ne le za rezultate, ampak tudi za cilje svojega učenja. On je tisti, ki odloča, kaj se želi naučiti, in ki se odloča tudi, ali bo vložil trud za doseg zastavljenih ciljev ali ne.

Tudi priprava na srečanja spada v domet njegovih odgovornosti. Glede na supervizijski dogovor sem spada priprava materialov (opis izkušnje, dogodka, postavljanje supervizijskih vprašanj) in razmislek o primerih drugih, pisanje in branje refleksijskih poročil, evalvacij ipd. Mora si »znati utrgati čas zase, da razmišlja o vsem dogajanju in o svojem odnosu do njega, si napraviti zapiske o tem. Vse to mora delati zase, zaradi svojega učenja in ne zato, ker to od njega pričakuje supervizor. /.../ Pomembno je, da odgovore išče zase, za svoje profesionalno ravnanje in za življenje.« (Milošević Arnold, 1999: 36)

Supervizija ima smisel le, če supervizant sprejema odgovornost za svojo osebno rast. Zato je pomembno, da je to res supervizantova odgovornost – da je »supervizantu samemu prepuščeno, da razmišlja tudi o odgovorih na vprašanja, zakaj se mu je neka stvar pripetila ali se mu večkrat dogaja, zakaj prihaja pri delu do blokad in kje so notranji vzroki vsega tega. Sam se bo odločil, ali bo o svojih odgovorih na ta vprašanja prihodnjič razpravljaj na superviziji ali pa ne.« (prav tam)

Svoje izkušnje lahko supervizant reflektira, o njih razmišlja, jih predstavi kot supervizijsko gradivo, si postavlja o njih vprašanja in išče odgovore nanje – če želi. Odloča se, kaj bo naredil z vprašanji, spodbudami, informacijami supervizorja in drugih supervizantov – lahko jih upošteva ali pa tudi ne. Raziskovanje samega sebe, svojih postopkov in ravnanj je zahtevna naloga. Soočati se s sabo pomeni velikokrat ugotoviti potrebo po spremembi, za katero je treba vložiti veliko truda. Odkrivanje sebe drugim – pa tudi samemu

sebi – je lahko boleč proces, v katerem se približamo svojim šibkim točkam in slepim pegam. Pomembno je, da vemo, da nas nihče ne bo "priganjal čez rob"; da so naše napredovanje, odkrivanje in spreminjanje sebe v naših rokah.

Na prvi pogled je videti, kakor da je vseeno, ali se bo supervizant česa naučil, napredoval ali ne. Ni tako – gre le za to, da predpostavljamo, da je že s tem, da se vključuje v supervizijo prostovoljno, supervizant motiviran za učenje in spremembo, in kaže svojo pripravljenost sprejeti velik del odgovornosti za uspeh procesa. »Soodgovornost se ne razume kot dolžnost, temveč kot sprejeto dejstvo, da je odrasel človek sam ustvarjalec svojih teženj, ravnanj in čustev. Od njega je odvisno, kako bo reagiral na posamezne spodbude. Vloga supervizanta je usmerjena v njegovo aktivnost do okolja in sebe.« (Erzar Metelko, 1999: 80)

Mislim, da se prav tu najde del razlogov, zaradi katerih včasih supervizanti poskušamo prevzeti vlogo supervizorja. Smo motivirani, sicer se za supervizijo sploh ne bi odločili, in želimo prevzeti odgovornost, želimo imeti vpliv. Vendar za nas imeti vpliv in odgovornost, kot sem že omenila v prejšnjem poglavju, velikokrat pomeni biti supervizor, vloge supervizanta pa s tem ne povezujemo dovolj – vsaj ne, dokler ne preberemo kakšne literature o superviziji ali se udeležimo nekaj supervizijskih srečanj.

Kakšna je supervizantova vloga v procesu supervizije in kako se spreminja ?

Pravzaprav je biti supervizant kar malo zastrašujoča naloga, če pomislimo na vse njegove odgovornosti in naloge ter pričakovanja v zvezi z njim. Kako naj bo nekdo hkrati pozoren na komunikacijo (besedno in nebesedno), na svoja občutja in dogajanje? In ob tem naj poskusi opazovati z metapozicije, svoje zaznave pa naj še ubesedi. In kako naj nekdo, ki se komaj znajde na svojem delovnem mestu, ki šele spoznava svoje delo, išče svoje mesto, se poskuša uveljaviti in navezati prve stike, hkrati opazuje tudi svoj način dela, govorjenja, svoje reakcije na dejanja uporabnikov ipd.?

Zaradi vsega tega in še česa je "biti supervizant" večšina, ki se je posameznik uči postopoma in se vedno bolj "usposablja" zanjo.

Žorga (2000: 187) rast posameznika v tej vlogi opiše tako: »Gibanje strokovnega delavca od začetnika k izkušenemu supervizantu poteka torej zlasti na naslednjih področjih (prilagojeno po Stoltenbergu in Delworthu, 1987):

- avtonomija: supervizant se vedno bolj zaveda, da je sposoben samostojno delovati kot strokovni delavec,
- motivacija: supervizant postaja vse bolj stvaren v zvezi z lastnim poklicnim delom in tveganji pri njem,
- zavedanje samega sebe in drugih: supervizant postaja vedno bolj pozoren na samega sebe, svoje kliente in odnose, ki jih vzpostavlja.«

Žorgova (2000) ob tem opozarja, da gre za teoretski model in da ni empiričnih dokazov, da proces res poteka tako (ali drugače).

V prvih srečanjih, ko se supervizant še intenzivno "ukvarja s sabo", spoznava način dela, išče zaupanje in svoje mesto v skupini, preizkuša, do kod lahko gre in do kod bo dovolil drugim, se od njega tudi še ne "pričakuje" ali "zahteva", da bi prevzel odgovornosti, ki jim še ni kos ali ki bi ga preveč omejevale. Hkrati pa nihče in nikdar (tudi supervizor ne in tudi najbolj na začetku ne) ne more in ne sme prevzeti odgovornosti za supervizantovo delo. Z večjo izkušnostjo se večata tudi delež in vloga, ki ju ima posameznik v procesu. »Skozi supervizijski proces se težišče odgovornosti prenaša tako, da je vse več na strani supervizanta. Supervizor je skozi ves proces odgovoren za to, da so zagotovljeni ustrezni pogoji za supervizijo. V prvem delu, približno do vmesne evalvacije, je tudi predvsem sam odgovoren za supervizijski proces. Supervizant je skozi ves proces odgovoren za svoje učenje in za vsebino, saj sam prinaša gradivo in formulira supervizijska vprašanja. V drugem delu supervizije pa supervizant prevzema tudi vse več odgovornosti za sam supervizijski proces.« (Milošević Arnold, 1999: 33)

Vloga supervizanta in delež odgovornosti, ki leži na njem, se razlikujeta glede na način supervizije in številčnost skupine: v skupinski superviziji si deli podobno vlogo več supervizantov, v individualni pa je veliko težišče na supervizantu. Prav tako ni nepomembno, ali je supervizija timska in ima posameznik že ustaljeno vlogo znotraj delovne (in s tem tudi supervizijske) skupine ali pa se supervizanti srečujejo samo pri superviziji. Supervizor glede na svojo osebnost in stil prepušča udeležencem več ali še več odgovornosti.

Kaj lahko supervizantu ponudi supervizija?

Supervizija je proces, v katerega je treba veliko vložiti. Ali je vredno? Kaj z vsem tem trdom pridobimo?

Petermann v svoji knjigi *Paedagogische Supervision* (1995: 21–2) našteva profile, za katere je supervizija primerna: meni, da so to vsi poklici, v katerih se srečujemo z medčloveškimi odnosi, pa naj bo to svetovanje, pomoč, skrb, učenje, vodenje. Vsi ti profili pa od supervizije ne bodo pridobili istih stvari, tako kot vsak model ni primeren za vsak profil. Pri načrtovanju funkcij in ciljev supervizije moramo dobro premisliti, komu je namenjena.

Za supervizanta, ki se ukvarja s poklici pomoči, ima učenje v superviziji več funkcij (po Erzar Metelko, 1999: 80–81):

- omogoča supervizantu, da nenehno preverja svoja stališča, prepričanja in vrednote z drugimi,
- v interakciji z drugimi supervizant utrjuje ter spreminja svojo sliko o sebi in svoji poklicni vlogi ter razvija identiteto,
- supervizantu omogoča varno prepoznavanje svojega delovnega okolja in pravočasno prilagajanje novim zahtevam v njem,
- supervizant spremlja lastno ravnanje do socialnega in osebnega okolja, kjer so prisotna pravila in zakonitosti,
- prepozna in spremlja osebni odnos do drugih in odnos drugih do njega.

Zgoraj naštete funkcije supervizije so široke in zahtevne. Udeležencem supervizije poskušajo ponuditi veliko. Koliko od tega lahko zares pridobijo?

Alenka Kobolt (1995: 31) meni, da je treba, če želimo dobiti čimbolj natančen odgovor, vprašati uporabnike. Našteva, kaj so po svojih besedah pridobili strokovni delavci, vključeni v prve supervizijske projekte pri nas: izmenjavo izkušenj, pridobivanje novega znanja, analizo lastnih ravnanj, spoznavanje mnenj sodelavcev ter čiščenje komunikacije v timu. Kot močno izražena pridobitev supervizijskih srečanj se je izkazala tudi možnost, sprejeti drugačnost sodelavca in njegovih postopkov, premagovanje stresov in socialna podpora.

Razmišljanja ...

Med pisanjem prispevka je v meni ostalo še nekaj idej, odprtih vprašanj, dilem in citatov, izkušenj, o katerih razmišljam. Zdiyo se mi ali pomembni ali zanimivi, vendar ne spadajo v katero od prejšnjih poglavij, po drugi strani pa niso dovolj obširni za kakšno novo. Na nek način sicer spadajo skupaj, saj so povezani z vprašanjem, ki sem si ga postavila pred pisanjem: kako to, da je težko biti "samo supervizant". Vseeno pa misli niso dovolj dodelane, da bi jih brez slabe vesti zapisala v obliki poglavja.

- »Naravno je, da pri supervizantu vsaj občasno obstajajo določeni odpori do supervizije, saj predstavlja supervizijski proces nepretrgano delo s seboj in s tem povezane napore, ki jih prinašajo učenje in spremembe.« (Žorga, 2000: 168) *Morda se zato ne učimo iz problema drugih, ampak jim ga pomagamo reševati. Če bi se tudi mi hoteli učiti kaj o sebi, če bi hoteli kaj spremeniti, bi morali vložiti napor. Bolj udobno je, da razmišljamo, kaj naj nekdo drug spremeni pri sebi.*
- Atherton za supervizijsko skupino »meni, da v njej ne bi smelo biti več kot štiri oziroma pet članov, ker se v večji izgubita intimnost in osebna vpetost v nalogo.« (Žorga, 2000: 171) *Mogoče zato v večji skupini težko "posvojimo problem"? Dovolj nas je, da se lahko umaknemo v ozadje, kadar to želimo.*
- »/.../V tem procesu smo učitelji, supervizorji, tisti, ki le sodelujemo in smo suporterji učnega procesa. Odrasli se učijo sami, saj ne želijo biti poučevani. V učni proces vnašajo svoje predhodne izkušnje, znanje, samostojnost,... Odrasli se učijo zaradi pričakovanega transferja v konkretno življenje in delo.« (Erzar Metelko, 1999: 78) *Ali "skačemo" v vlogo supervizorja zato, ker ne želimo biti poučevani? Iz naših izkušenj in iz našega pogleda je supervizant tisti, ki je poučevan. Vsi ga poskušamo nečesa naučiti, mu razširiti pogled. Radi bi, da bi drugi sprejeli naše poglede in prepričanja o tem, kaj je prav. Nismo dovolj samozavestni, spretni, zaupljivi, da bi jim pustili lastno mnenje in svobodo, da sami odkrivajo (po drugi strani pa, če je tako iskanje nekaj, kar ogroža našega klienta – kdaj poseči vmes?).*
- *Je to za nas, pedagoge, še posebej težko, ker smo navajeni vloge vodje in tistega, ki uči druge? Nam je zato težko postati tisti*

drugi, ki ga vodijo, ga učijo? Iz poglavij o vlogi in odgovornostih supervizanta je razvidno, da vloga supervizanta ni prvenstveno v tem, da zavzema položaj "pomožnega" supervizorja (ali vsaj naj ne bi bila taka). Zakaj jo potem večkrat doživljamo tako? Na misel mi prideta dve možnosti: ali supervizija, ki sem jo sama izkusila, ne izpolnjuje takih pogojev, ali pa jaz prenašam svoje izkušnje od drugod v supervizijo in predvidevam, da bo supervizor delal z menoj tako, kot jaz s svojimi klienti. Pravzaprav naj bi tudi mi delali s klienti na ta način, da bi jim prepuščali odgovornost, jih spremljali in ne vodili...). Imamo mogoče zato, ker ne delamo na tak način, občutek, da bodo tudi drugi z nami enako ravnali?

- ...čepprav se mi v praksi še vedno zdi, da nas lovi prepričanje, naj odloči vodja. Primer: ko je supervizorka v moji supervizijski skupini nekaj predlagala, a nam prepustila dokončno odločitev, smo v refleksiji na srečanje zapisali, kako nam je bilo všeč, da je prepustila odločitev nam. Po drugi strani pa smo se tako ali tako odločili za tisto, kar je predlagala ona ...
- Vprašanja, ki so ostala odprta: ali nam težnja "učiti se biti supervizor" pomaga pri pridobivanju znanja o superviziji (opazovanje supervizije, metod, načina dela, supervizorke itd.) ali pa nas ovira, ker se pri tem, ko poskušamo drugemu pomagati rešiti njegov problem, sami od njega oddaljimo in se zato ne naučimo toliko, kot bi se lahko? Ali ob tem, ko pridobivamo bolj "tehnična znanja" (npr. način postavljanja vprašanj), spregledamo vsebinska (naučiti se za neko situacijo)? Včasih se mi je zdelo, da sem se bolj učila supervizije, kot pa da sem bila v superviziji. Ali je to značilno samo za študente, ker je pač supervizija eden od predmetov in smo s takšnimi pričakovanji vstopili vanjo? Ali pa je to običajen problem pedagoških delavcev, ki smo navajeni voditi in poučevati, a se težko prepustimo vodenju? Je "biti supervizant" neka vloga, ki se je naučiš? Je pogoj za supervizorja, da je bil tudi sam supervizant, in ali je to sploh pomembno? Kaj nam bi lahko pomagalo, da se ne bi obremenjevali s poskusi "superviziranja"?

Literatura

Erzar Metelko, D. (1999). Supervizija skozi proces učenja odraslih. V V. Miloševič Arnold, *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 7–100.

Kobolt, A. (1992). Supervizija – možnost in potreba na področju socialnopedagoškega dela. *Iskanja*, (12), 36–45.

Kobolt, A. (1995). Supervizija: Metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V B. Dekleva, *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, 14–33.

Miloševič Arnold, V. (1999). Predstavitev supervizijske metode. V V. Miloševič Arnold, *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 3–46.

Petermann, F. (1995). *Paedagogische supervision*. Salzburg: Otto Mueller Verlag.

Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3 (3-4), 157–169.

Žorga, S. (2000). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 165-218.

Strokovni članek, prejet novembra 2004.

Vabilo k udeležbi na

**3. slovenskem kongresu socialne pedagogike
z mednarodno udeležbo**

z nosilno temo

**Modeli dobre prakse v
socialnopedagoškem delu
- strokovni izzivi v družbi
negotovosti**

ki ga organizira Združenje za socialno pedagogiko

*v času od 20. do 22. oktobra 2005
v hotelu Planja na Rogli.*

Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi,

organizacijski odbor kongresa Združenja za socialno pedagogiko vas vabi k udeležbi in aktivnemu sodelovanju na 3. slovenskem kongresu socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, ki bo potekal od 20. do 22. oktobra 2005 v hotelu Planja na Rogli.

Socialna pedagogika zarisuje široko delovno polje, ki se v zadnjih letih vedno bolj razčlenjuje. Ta širitev zahteva, da si moramo prizadevati za nadaljnjo profesionalizacijo naše stroke. Profesionalizacija stroke pomeni, da strokovnjaki sami razmišljamo o kriterijih kakovosti svojega dela, prevzemamo odgovornost

zanje in sistematično skrbimo za pretok informacij ter za širjenje izkušenj, iz katerih se lahko vsi učimo. Modeli dobre prakse so primeri strokovnih dejavnosti ali projektov, za katere se je izkazalo, da so v določenem času in prostoru delovali. So primeri strokovnih dejavnosti, ki so uspeli najti nove, izvirne rešitve problemov, ki so pomenile odpiranje novih poti in osvetlile nove vidike dane situacije. Na ta način so ti modeli obogatili vsakdanjo prakso.

V današnjem svetu, ki se vedno hitreje spreminja in ki ga nekateri poimenujejo z izrazom družba negotovosti, ne more biti strokovnih rešitev, ki bi veljale trajno in v vseh okoljih. Zato tudi v stroki ne more biti trajnih avtoritet (teorij, doktrin, pravil), ki bi dajale večne, nespremenljive in trdne odgovore. Iskanje takih trdnih odgovorov nadomešča spoznanje, da je potrebno za vsak posamezni primer, v sodelovanju z vsemi udeleženi, oblikovati izvirne rešitve življenjskih problemov. Zato organiziramo kongres z osrednjo temo

Modeli dobre prakse v socialnopedagoškem delu - strokovni izzivi v družbi negotovosti

Namen kongresa zastavljamo kot izmenjavo izkušenj in opisov primerov dejavnosti, ki smo jih praktiki, na najrazličnejših področjih, kjer se socialna pedagogika uveljavlja, doslej razvili in preizkusili. K razumevanju izkušenj nam bodo pomagali tudi teoretični prispevki ter poročanje o modelih dobre prakse tistih tujih strokovnjakov, za katere sodimo, da se lahko od njih kaj naučimo in jih bomo zato povabili na naš kongres.

Kongres bo pomenil priložnost za srečanje strokovnjakov različnih profilov, ki delujejo v različnih vrstah organizacij z različnimi skupinami uporabnikov. Pomenil bo tudi pregled stanja naše prakse, inovativnih iskanj, pregled možnosti, ovir in vizij na našem delovnem področju. Za udeležence bo pomenil priložnost za pridobivanje novih znanj, osebno rast, koristno izmenjevanje izkušenj in prijetno druženje.

Vabimo vse strokovne delavce/ke, prostovoljne sodelavce/ke in študente/ke, ki delujete na različnih področjih socialno pedagoškega dela, prav tako pa tudi uporabnike tega dela, da se kongresa udeležite in aktivno sodelujete pri izmenjavi izkušenj in spoznanj ter ustvarjanju novih vizij našega dela!

Delo na kongresu bo potekalo v različnih oblikah. Načrtujemo:

- uvodna plenarna predavanja,
- predstavljanje prispevkov v tematskih sekcijah (v manjših vzporednih skupinah različni avtorji predstavijo svoje prispevke, ki obravnavajo neko ožje tematsko področje).
- okrogle mize na posamezne aktualne teme stroke,
- delavnice (izkustvena predstavitev posameznih pristopov, metod in tem. Delavnice vključujejo možnost bolj aktivnega sodelovanja, običajno manjšega števila udeležencev),
- prikaze posterjev (slikovna in besedna predstavitev projektov, metod dela, itd.),
- prikaze video posnetkov,
- kulturne refleksije (tematske foto razstave, gledališke predstave, multimedialne performanse, itd.).

Poleg prispevkov na nosilno temo bomo v program kongresa uvrstili še prispevke, ki bodo obravnavali teoretske pristope in njihove praktične izpeljave na posameznih področjih socialno pedagoškega dela. Predvidevamo, da bo kongres - med različnimi tematskimi in institucionalnimi področji - obravnaval tudi naslednja: delo v predšolski vzgoji, osnovnih in srednjih šolah, delo v okviru centrov za socialno delo oz. v socialnem skrbstvu, delo v stanovanjskih skupinah in dnevni centrih, zavodsko in domsko vzgojo, delo v penalnih ustanovah, preventivno delo v okviru različnih ustanov, delo s starši in skupine samopomoči, socialno pedagoško delo v polju varovanja duševnega zdravja, posebnosti dela v nevladnem in profitnem sektorju, posebnosti dela z različnimi starostnimi skupinami (z otroci, mladostniki, odraslimi, v "tretjem življenjskem obdobju") in druga.

Organizacijski odbor kongresa je na osnovi napovedanih prispevkov že oblikoval 14 vsebinskih sekcij kongresa, ostale pa se bodo oblikovale na osnovi prispevkov, ki jih boste udeleženci še prijavi. Naslovi teh 14 že oblikovanih sekcij so:

- Socialna vzgoja in izobraževanje
- Šolsko svetovalno delo
- Sodobni izzivi zaposlovanja ranljivih skupin
- Socialno pedagoško delo na področju uporabe prepovedanih drog
- Modeli dobre prakse na področju duševnega zdravja
- Prehajanje meja, prehajanje ustaljenega reda - možnosti za

vključujočo družbo in mesto socialne pedagogike pri tem

- Specifike uličnega dela z mladostniki
- Delo z družino
- Otrok med centrom za socialno delo in vzgojnim zavodom
- Strokovno delo v institucijah sistema izvrševanja kazenskih sankcij
- Mladoletniško prestopništvo - alternativni ukrepi – preventiva
- Skupnostno delo: izziv v družbi negotovosti
- Zavodska vzgoja otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami v prihodnosti
- Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike

Za prijavo aktivne udeležbe (s prijavljenim prispevkom) je 30. 9. 2005., rok za prijavo znižano kotizacijo pa je 30. 5. 2005.

Več informacij in obrazce za prijavo na kongres ter rezervacijo hotela najdete na www.zzsp.org ali na naslovu:

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)

1000 Ljubljana

Fax: (01) 589 22 33

ali na E-mail naslov: mija-marija.klemencic@guest.arnes.si
(organizacijska sekretarka kongresa).

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jednat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in

- približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
 7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
 8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikonu naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
 9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
 10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo

APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:
Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- primer za prispevek v zborniku ali knjigi:
Nastran-Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzrok, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.
- primer za članek v reviji:
Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6 (4), 395-404.
- primer za zbornik v celoti:
Kanduč, Z. (ur.). (2002). *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- primer za diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo:
Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- primer za drugo neobjavljeno delo:
Ambrožič, F., & Hudobivnik, A. (1999). *Citiranje in navajanje virov po APA - Slovenska verzija navodil*. Neobjavljeno delo.
- primer za delo, ki ima več kot pet avtorjev:
Skalar, V. et al. (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil* (61-65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, brez navedenega avtorja in datuma:
Marihuana. (b. d.). Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.drogart.org/default.asp?THC=19>.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, z avtorjem in datumom:
Bereswill, M. (1999). *Gefängnis und Jugendbiographie. Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.kfn.de/>.
 - več napotkov o navajanju virov iz svetovnega spleta najdete na: *Electronic references. Reference Examples for Electronic Source Materials*. (b. d.). Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta <http://www.apastyle.org/electsource.html>.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "to je dobeseden navedek"), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992: 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992).
 12. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
 13. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
 14. Avtorji/ice s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
 15. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
 16. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da

bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.

17. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.

18. Vsakemu/i prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,
Združenje za socialno pedagogiko,
Kardeljeva pl. 16,
1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleva@guest.arnes.si

ZDRUŽENJE
ZA SOCIALNO
PEDAGOGIJO

ZSP

KARDELJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA



