

**S O C I A L**

**N A P E D A**

**G O G I K A**

LETNIK 1 • ŠTEVILKA 3 • 1997

Tematska številka:  
**Supervizija**

Thematic issue -  
**Supervision**



ZEMLENJE  
ZA SOCIALNO  
PEDAGOGIKO  
**IZ SP**  
NARODNA INŠTITUCIJA  
ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO  
1000 LJUBLJANA





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  
Fax: (061) 189 22 33.

Odgovorna in glavni urednik:  
Co-Editors:

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

Uredniški odbor sestavljajo:  
Members of the editorial board:

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

Uredniški svet sestavljajo:  
Members of advisory board:

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

To številko uredila /  
This issue was edited by:

Sonja Žorga

Oblikovanje in prelom:  
Fotografija na naslovnici:  
Lektorirala:  
Angleška lektura:

Srečko Gorenc  
Boštjan Bajželj  
Marinka Milenkovič  
Neža Rojko

Letnik I, 1997, št. 3, ISSN 1408-2942

Naročnina na revijo za leto 1997 je 2.800 SIT za fizične osebe ter 5.800 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Po mnenju Ministrstva za kulturo (št. 415-625/97) šteje revija Socialna pedagogika med proizvode, za katere se plačuje 5% davek od prometa proizvodov.



Izdajanje revije predstavlja eno od dejavnosti projekta "Vzpostavitev polja nevladnega in avtonomnega stanovskega organiziranja na področju socialne pedagogike", ki ga v letu 1997 sofinancira "Phare and Taxis Democracy Programme".



# Kazalo/Contents

Tematska številka - Supervizija  
Thematic issue - Supervision

Uvodnik Editorial

- Sonja Žorga* 5 *Sonja Žorga*  
Umeščanje supervizije v evropske  
okvire Supervision: Towards European  
frameworks

**Teoretično/primerjalna članka** **Theoretical/comparative arti-  
cles**

- Sonja Žorga* 9 *Sonja Žorga*  
Vloga supervizije pri poklicnem in  
osebnostnem razvoju strokovnih  
delavcev Role of supervision in professional  
and personal development of the  
professional

- Louis van Kessel* 27 *Louis van Kessel*  
Supervizija, neobhodni prispevek h  
kvaliteti poklicnega dela: prikaz  
razumevanja supervizije, kakor se  
uporablja na Nizozemskem Supervision: a necessary contribu-  
tion to the quality of professional  
performance, illustrated by the con-  
cept of supervision used in the Net-  
herlands

**Raziskovalni/empirični članek** **Research/empirical article**

- Bojan Bogataj* 47 *Bojan Bogataj*  
Supervizija v vzgojnih zavodih in  
stanovanjskih skupinah Supervision in residential care in-  
stitutions and group homes

**Pregledni članek** **Review article**

- Tomaž Vec* 71 *Tomaž Vec*  
Supervizijska skupina za učitelje in  
njeni skupinsko - dinamični  
procesi Teacher supervision group and its  
group dynamics processes

**Pogledi iz prakse** **Viewpoints from practice**

- Franc Jerebic* 85 *Franc Jerebic*  
Proces supervizije v stanovanjskih  
skupinah Mladinskega doma  
Maribor - od skupinske k timski  
superviziji Supervision process in group home  
units of the Youth Home Maribor -  
from group to team supervision
- Julija Pelc* 97 *Julija Pelc*  
O kontinuumu supervizije, sveto-  
vanja in terapije On the continuum of supervision,  
counselling and therapy



# Umeščanje supervizije v evropske okvire

## Supervision: Towards European frameworks

*Sonja Žorga<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Sonja Žorga,  
dr. psihologije,  
Pedagoška  
fakulteta  
v Ljubljani,  
Kardeljeva pl.  
16,  
1000 Ljubljana.*

Supervizija ima v zadnjem času v razvitem svetu zelo pomembno mesto kot instrument poklicnega spremljanja in varovanja kakovosti dela v organizacijah na različnih področjih družbenih dejavnosti. V poklicih, za katere so značilne večje psihične obremenitve in intenziven odnos z ljudmi, nudi učinkovite možnosti za izboljšanje delovnih procesov. Intenziven razvoj, ki zahteva od poklicnih in delovnih področij, delovnih organizacij in njenih delavcev hitro in prožno odzivanje, odprtost in vzpostavljanje učinkovitih mrež, je spodbudil razvijanje mednarodne mreže tudi na področju evropskih organizacij za supervizijo.

Že leta 1993 so se nemško govoreče države (Nemčija, Avstrija in nemško govoreči del Švice) na enem svojih strokovnih srečanj v Muenchen-u dogovorile, da bodo začele pripravljati ustanovitev mednarodne organizacije. Na Dunaju so se tako novembra 1995 poleg omenjenih treh držav zbrale tudi predstavnice Nizozemske, Slovenije, Madžarske, Hrvaške ter Južne Tirolske, ki sta se jim pri pripravah leta 1996 v Amsterdamu pridružili še Španija in Belgija.

Na Dunaju je bilo 22.11.1997 ustanovljeno Združenje nacionalnih organizacij supervizorjev v Evropi (ANSE), katerega ustanovni člani so nacionalne poklicne organizacije iz Avstrije, Nemčije,

Nizozemske, Švice in Madžarske. V bližnji prihodnosti namerava pristopiti k združenju tudi Slovenija, vendar bi morala v ta namen sedanja Sekcija za supervizijo pri Združenju za socialno pedagogiko, ki ima danes v ANSE položaj gosta, prenesti v samostojno nacionalno organizacijo za supervizijo (predvidoma v začetku naslednjega leta). Prav tako pa se nameravajo priključiti ANSE tudi organizacije iz Belgije, Italije, Španije, Švedske, Velike Britanije in Hrvaške. Temeljna motivacija za tako ustvarjeno mrežo organizacij za supervizijo je izboljšanje mednarodnih stikov v evropskem prostoru z namenom ("Supervision wird Euro-paisch, Letak ANSE; Wien 1997):

- ustvarjanja enotnega poklicnega profila na celotni evropski ravni,
- določitve skupnih standardov izobrazbe,
- razvoja in zagotavljanja kakovosti supervizijskih projektov,
- pripravljajna nadaljnega izobraževanja supervizorjev tudi v drugih državah,
- izvajanje skupnih raziskovalnih projektov za nadaljnje znanstveno utemeljevanje in ovrednotenje (evalvacijo) supervizije in
- skupnega nadaljnega teoretičnega in metodološkega razvoja tega pomembnega poklicnega instrumenta.

Švicarski pionir supervizije Werner Zbinden je na ustanovni slovesnosti, v zanimivem predavanju o suprasistemih (in ANSE naj bi bila tak suprasistem), med drugim poudaril, da je za suprasistem pomembno, da je v njem čim več svobode za posameznike. Različnost se sprejema in se pri tem pazi, da ne bodo spregledane različne vrednote in da ne pride do kolonizacije (eni slede spremembam drugih). Učinkovit suprasistem, kakršna naj bi bila tudi ANSE, mora po mnenju Zbindena stremeti k spodbujanju razvoja in ne k posnemanju. Zato je potrebna mobilnost in ne zapiranje v lastno organizacijo.

Zgodovina organizacij za supervizijo v posameznih državah je različno dolga. V Švici je bila prva organizacija za supervizijo ustanovljena že leta 1976, medtem ko so v ostalih državah večinoma nastajale v obdobju zadnjih desetih let. Organizacije se med seboj močno razlikujejo tudi po strukturi in številu članstva. Na Madžarskem, Sloveniji, Španiji in Južni Tirolski štejejo organizacije 25-50 članov. Švicarska BSO ima 600 članov, avstrijska ÖVS 800 članov in Nizozemska L.V.S.B. 1.000 članov. Daleč največja je nemška organizacija DGSv, ki vključuje 2.500 članov in 28 šol za usposabljanje supervizorjev z različnimi usmeritvami in teoretskimi podlagami. Tudi praksa in koncepti so v posameznih državah, pa tudi znotraj držav, različni, vendar pa so se države ustanoviteljice sporazumele v tem, da supervizija:

- "je profesija in funkcija,
- zajema osebo, njeno poklicno vlogo in poklicno področje,
- predpostavlja poklicne izkušnje supervizorja,
- poteka v okviru pogodbenega odnosa,
- je praviloma tretja (poklicna) izobrazba".

V statut ANSE pa so ustanoviteljice zapisale, da lahko postane njihova članica nacionalna organizacija za supervizijo, ki izpolnjuje naslednje pogoje:

- "obstaja kot pravna oseba v svoji državi,



- zajema diplomante vsaj dveh različnih programov izobraževanja za supervizorje in je pripravljena sprejeti kot ustrezne tudi druge programe,
- skuša ustvariti mrežo supervizorjev v svoji državi, s tem, da jim nudi ustrezno organizacijsko infrastrukturo,
- razume supervizijo kot izhodiščno točko za poklicno samorefleksijo,
- predstavlja stičišče za supervizijo, ki presega posamezna profesionalna področja in šole,
- supervizorji morajo imeti zaključeno posebno podiplomsko (tretjestopenjsko) izobraževanje,
- za supervizorja se lahko usposablja strokovnjaki različnih profesij”.

Zadnja dva odstavka tvorita tiste opredeljitvene značilnosti, s katerimi se vse članice strinjajo. Z uveljavitvijo tega pojmovanja supervizije želi ANSE razvijati supervizijo kot učinkovit svetovalni in refleksijski pripomoček in s tem prispevati k bolj profesionalnemu in fleksibilnemu obvladovanju zahtev stalno spreminjajočih se delovnih struktur in k varovanju kakovosti dela na pragu prihodnjega tisočletja.

Ni naključje, da smo prav v tem obdobju oblikovali tematsko številko Socialne pedagogike, ki zajema prispevke s področja supervizije. Prispevki so rezultat poldnevnega simpozija (na isto temo), ki je potekal v okviru 1. slovenskega kongresa socialne pedagogike na Bledu, novembra 1997. Izjema je prispevek predsednika ANSE, nizozemskega supervizorja in učitelja supervizije Louisa van Kessla, ki se sicer vabilu na kongres ni mogel odzvati, je pa poslal svoj prispevek za tematsko številko.

Dobro obiskan simpozij in samostojna številka na temo supervizije kažeta na dejstvo, da postaja supervizija tudi pri nas vedno bolj pomembna strokovna tema, tema o kateri je vredno vedeti nekaj več. Kakovost socialnopedagoškega dela je vedno bolj pod drobnogledom ne le uporabnikov socialnopedagoških storitev temveč tudi širše strokovne in politične javnosti. Zato nas uvodni prispevek (Žorga) vpeljuje v pomen vseživljenjskega učenja za strokovnega delavca in v vlogo, ki jo ima supervizija kot ena od možnih oblik vseživljenjskega učenja v razvoju poklicne in osebne kompetence strokovnih delavcev oz. v razvoju profesionalnega “selfa”

Prispevek Louisa van Kessla nas na kratko popelje v zgodovino in razvoj t.i. “nizozemskega modela” supervizije. Omenjeni model se, nekoliko prilagojen, v zadnjih letih vedno bolj uveljavlja tudi v našem prostoru. Van Kessel učinkovito predstavi nizozemski model supervizije (na podlagi konkretnega primera) in ga umesti v evropski strokovni prostor.

V nadaljevanju predstavlja Bojan Bogataj rezultate obsežnejše raziskave o stanju supervizije v naših vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah. Rezultati kažejo, da je supervizija v slovenskih zavodih že dokaj razširjena, čeprav je po obliki, metodah in vsebini dela precej raznolika. Strokovni delavci se zavedajo njenega pomena, večinoma si jo želijo tudi v prihodnje in od nje mnogo pričakujejo, vendar so, kot meni avtor, premalo pripravljene tudi sami vlagati v učinkovit supervizijski proces.

Tomaž Vec nas v svojem prispevku popelje skozi faze skupinskega dogaja-

nja, ki so značilne za vsak proces supervizije in jih uspešen supervizor pri svojem delu ne bi smel prezreti. Avtor poudarja pomen ozaveščanja skupinske dinamike v supervizijski skupini, zlasti za tiste strokovne delavce, ki tudi v svoji praksi delajo s skupinami, ter opozarja na pomen upoštevanja značilnosti posameznih faz pri vodenju supervizijskega procesa in vodenju skupin nasploh.

Številko zaključujeta dva prispevka, ki nam predstavljata pogled iz prakse. Avtorja Franc Jerebic in Julija Pelc v svojih člankih izhajata iz lastnih izkušenj sodelovanja v superviziji, ki pa jih osvetljita in podpreta s teoretičnimi koncepti, ugotovitvami in lastnimi razmišljanji na obravnavano temo. Jerebic nazorno predstavi nekajletni razvoj supervizije v enem od slovenskih mladinskih domov. Ta se je začel s skupinsko supervizijo, spoznamo pa tudi silnice, ki so postopno pripeljale do timske supervizije, kot se izvaja danes. Julija Pelc se loteva zahtevne teme razmejevanja terapije, svetovanja in supervizije. Na podlagi teoretičnih prispevkov različnih avtorjev ugotavlja, da so meje rahle ter nas sooča s problemi in dilemami v zvezi z razmejitvijo omenjenih treh pristopov, vse skupaj pa spretno prepleta z lastnimi izkušnjami ter s primeri iz prakse.

# Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev

## Role of supervision in professional and personal development of the professional

*Sonja Žorga<sup>2</sup>*

### *Povzetek*

<sup>1</sup>Sonja Žorga, dr. psihologije, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. *Učeca se družba, v kakršno prehajamo, je izziv za vse tiste, ki se zavedajo, da je učenje za osebnostni razvoj in uspešno poklicno kariero osrednja naloga, ki teče skozi celotno življenjsko obdobje. Takšno učenje je močan izziv tudi za integrativni razvoj posameznika. Temeljni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca pa je njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno nove možnosti za samorealizacijo na poklicnem področju. Supervizijo lahko razumemo kot metodo, ki uspešno prispeva k nepretrganemu poklicnemu in osebnostnemu razvoju strokovnih delavcev ter njuni integraciji. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem učenja pri odraslih ugotavljajo, da naj-*

več učenja v odraslosti poteka na podlagi življenjskih izkušenj, pri čemer so prav delovne izkušnje tiste, ki po ugotovitvah nekaterih raziskav predstavljajo večji del gradiva, iz katerega se v odraslosti učimo. Razvoj integriranih lastnosti in značilnosti posameznika ter proces priprave na poklic drug drugega pogojujeta, zato je lahko profesionalni razvoj v določenem življenjskem obdobju tako rezultat kot tudi sredstvo posameznikovega osebnostnega razvoja. V procesu supervizije strokovni delavec integrira tisto, kar dela, občuti in misli ter ustvarjalno povezuje svoje osebne značilnosti, teoretično znanje in praktične izkušnje v t. i. "profesionalni self". Skladno s tem se v zadnjih letih tudi pri nas vse bolj uveljavlja razvojni model supervizije, ki predpostavlja, da prihaja v procesu supervizije tako do rasti superviziranega kot tudi supervizorja, vsaka stopnja razvoja pa zahteva ustrezno spreminjanje odnosa med njima.

**Ključne besede:** supervizija, vseživljenjsko učenje, profesionalni razvoj, integrativni razvoj, razvojni model supervizije

### **Abstract**

*We are gradually becoming a learning society, which represents a challenge to all who are aware of the importance and the life-long task of learning for the development of one personality and of his/her professional career. This kind of learning also represents a challenge for the integrative development of the individual. The basic condition necessary for the development of integrated characteristics of a professional is his/her understanding of the need to change, to transform one's inner world and constantly seek new opportunities for self-realization in the professional field. Supervision can be understood as a method, contributing to such continued professional and personal development of professionals and to the integration of both. Experts studying adult learning have established that the major part of adult learning is based on life experience, where it is especially work experience which, according to the research, provides most of the material adults learn from. The development of integrated characteristics of the individual and the process of preparing for the profession are interdependent, thus making the professional development in a certain period of life the result as well as the means of personal development. In the supervision process the professional in-*

*tegrates what he does, feels and thinks, thereby creatively linking his personal characteristics, theoretical knowledge and practical experience into a so-called "professional self". This kind of a developmental supervision model has in the past few years successfully been making its way in Slovenia.*

**Key words:** *supervision, life-span learning, professional development, integrative development, developmental model of supervision.*

## Supervizija v vlogi zagotavljanja kakovosti dela

Učecha se družba, v kakršno prehajamo, je izziv za vse tiste, ki se zavedajo, da je učenje za osebnostni razvoj in uspešno poklicno kariero osrednja naloga, ki poteka skozi celotno življenjsko obdobje (Kolb, 1984, s. 5). Okolje, v katerem delamo, se namreč spreminja hitreje, kot se je kdajkoli prej. Da lahko te spremembe izrabimo, moramo postati zelo spretni pri učenju, saj le tako lahko na spremembe hitro in ustrezno odgovorimo.

Razvoj organizacije in kvaliteta njenih uslug sta torej v veliki meri odvisni od učenja in razvoja njenega osebja. Hayeva (1995) meni, da bodo zato delovne organizacije v prihodnje morale postati skupnosti, v katerih bodo ljudje lahko koristno uporabili vse svoje zmožnosti. S tem pa bo postalo stalno strokovno izpopolnjevanje in opolnomočenje strokovnih delavcev ne le željena temveč nujna strategija vsake sodobne organizacije.

V zvezi s tem so zanimive ugotovitve raziskave, ki sta jo izvedla Singh in Shifflette (1996) z učitelji, ki so jih njihovi predpostavljeni prvotno ocenili kot nekompetentne, a so se kasneje razvili v dobre strokovnjake. Učitelje, ki so pokazali sposobnost profesionalne rasti, sta pozvala, naj opišejo proces in dejavnike, ki so pomembno vplivali na njihov poklicni razvoj. Vprašani so navajali, da je bila pravočasna in učinkovita povratna informacija s strani njihovih predpostavljenih zanje sprožilec sprememb. Zavedanje, da se je treba spremeniti ter lastni napor, ki so jih vložili v to, da bi spoznali svoje pomanjkljivosti in jih izboljšali, so imeli pri njihovem razvoju pomembno vlogo. Tako notranje pripravljene so namreč lahko izrabili priložnosti, ki jim jih je nudilo okolje (npr. razne interakcije s kolegi ter prizadevanja vodstva in strokovnjakov, ki skrbijo za profesionalni razvoj) za učenje in preizkušanje novih idej. Pri tem pa v glavnem niso bili zadovoljni s tistimi programi, ki so predstavljali modele dobre prakse ali pa poučevali učitelje o tem, kako naj poučujejo, saj so posredovanje tovrstnih "receptov" doživljali kot indoktrinacijo in zaviranje svoje ustvarjalnosti. Kot najobetavnejši načini profesionalnega razvoja so se v raziskavi izkazali tisti pristopi, ki so ponujali učiteljem možnost za izmenjavo idej, razpravo o strokovnih temah ter za učenje drug od drugega.

Iz navedenega sta avtorja raziskave zaključila, da je za profesionalni razvoj potreben prožen pristop, v katerem imajo strokovni delavci priložnost, da se uče z vlaganjem lastnega truda, zlasti, če je pri tem omogočeno sodelovanje s kolegi

pri skupnem reševanju problemov in refleksiji lastne prakse. Takšen pristop, podprt z vzdušjem zaupanja in spodbude, pri strokovnem delavcu motivira osebne spremembe. Jasna in pravočasna povratna informacija o delu ter podpora pri prizadevanjih, da bi se izboljšali, pa daje strokovnim delavcem občutek, da lahko nadzirajo svojo poklicno prihodnost in učinkovitost.

Supervizija je po mojem mnenju ena od metod, ki v mnogočem zadovoljuje pogoje, ki so se v predstavljeni raziskavi pokazali kot pomembni za spodbujanje in uresničevanje poklicnega in osebnostnega razvoja. V njej se lahko strokovni delavci preko refleksije lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja učijo novih vzorcev profesionalnega ravnanja. Skupno reševanje problemov in medsebojna izmenjava izkušenj, stališč in pogledov na veljavno strokovno doktrino in prakso pa jim nudijo tudi dragocene povratne informacije v zvezi z lastnim delom.

Da lahko v današnjih, hitro se spreminjajočih razmerah preživimo, moramo biti vključeni v nenehen proces rasti in razvoja. Megginson in Whitaker (1996) uvajata v zvezi s tem pojem "samorazvoj". Razumeta ga kot pristop, ki poudarja pomen učenja skozi celotno življenjsko obdobje in upošteva, da imamo vsi velike sposobnosti za učenje in spreminjanje. Menita, da je postal samorazvoj priljubljen in uspešen pristop predvsem zato, ker pomaga ljudem, da se prilagodijo novim izzivom življenja v organizacijah in ob tem celo uživajo.

Omenjeni pristop poudarja pomen izkustvenega učenja kot cikličnega procesa, v katerem pri delu nekaj naredimo, nato o tem razmislimo, izkušnjo osmislimo in naslednjič to naredimo na drugačen način. Takšen pristop k učenju je značilen tudi za proces supervizije, kakršen se v Sloveniji v poklicih pomoči zadnja leta vse bolj uveljavlja. Zato lahko supervizijo razumemo kot eno tistih metod samorazvoja, ki uspešno prispeva k nenehnemu učenju in razvoju strokovnih delavcev, ter jim pomaga do integriranega razvoja vseh njihovih funkcij.

Zahteve in pričakovanja, ki se postavljajo pred nas v zvezi z delovnimi nalogami, spodbujajo namreč predvsem razvoj tistih značilnosti in sposobnosti, ki omogočajo bolj učinkovito delovanje in prilagajanje poklicu. Takšno prilagajanje zahtevam družbe nam sicer res omogoča socialno uveljavitev in varnost, vendar pogosto na račun zapostavljanja lastnih potreb po osebni izpolnitvi. Tako prihaja do t.i. specializacije (po Kolbu, 1984), ki pa pomeni enostranski razvoj naših sposobnosti. Do integracije, ki je naslednja stopnja v razvoju (ali izpolnitve oz. individuacija, kot jo imenuje Jung), lahko pride šele, ko izrazimo in razvijemo tudi svoje nedominantne značilnosti ter jih integriramo s specializiranimi v nove oblike doživljanja, mišljenja in delovanja - na višjem nivoju.

Potrebe zahodne specializirane družbe so bile dolgo v nasprotju s posamezniki in njihovo težnjo k integrativnemu razvoju, ugotavlja Kolb (1984). Prehod od specializacije k integraciji pa je po njegovem mnenju zaznamovan z osebnim, eksistencialnim soočenjem s tem nasprotjem. Osebna izkušnja konflikta med zahtevami družbe in potrebami po osebni izpolnitvi, pospeši posameznikov prehod na integrativno stopnjo razvoja. Ta izkušnja se lahko razvija kot postopen proces prebujanja, ki je vzporeden procesu specializacije, ali pa se pojavi nenadoma, kot posledica življenjske krize (npr. ob izgubi službe ali ob razvezi). Kolb opozarja, da nekateri nikoli ne doživijo te izkušnje, ker so preveč

pogreznjeni v sistem družbenega nagrajevanja, ki spodbuja opravljanje diferenciranih specializiranih funkcij. Pretirana poklicna specializacija pa nas lahko kaj hitro pripelje do ožanja poklicne perspektive ter do vedno večje rigidnosti in zapadanja v rutino. Posledica tega je lahko, da strokovno znanje v praksi potiskamo vse bolj v ozadje, vedno manj pa tudi razmišljamo o tem, kaj pravzaprav delamo. Zato vedno pogosteje ponavljamo iste napake in pri tem selektivno spregledamo tista dejstva, ki se ne ujemajo z našim "znanjem v akciji", kot ga imenuje Schoen (1985). Tako se pri delu vedno bolj dolgočasimo ali pa pride celo do sindroma izgorelosti.

Refleksija, ki jo omogoča supervizijski proces, nam lahko pomaga pri preprečevanju omenjenih negativnih posledic specializacije. V procesu refleksije se lahko soočimo z lastnimi razumevanji in subjektivnimi teorijami, ki smo si jih izoblikovali v zvezi s ponavljajočimi se izkušnjami (o katerih v zadnjem času nismo več razmišljali) ter jih ponovno kritično prevetrimo. To nam omogoča, da si zopet dovolimo izkusiti negotovost in edinstvenost situacij, da jih ponovno osmislimo in da tako najdemo v svojem delu nov izziv in možnosti za strokovni razvoj. Le tako, da pogledamo na situacije kot na enkratne in edinstvene, se lahko iz njih tudi učimo.

Čim višji so nivoji delovne odgovornosti, tem bolj integrirano perspektivo strokovnega delavca zahtevajo. Zato ni čudno, da so v raziskavi Wall Street Journala (Kolb, 1984, s. 210) ugotovili, da vodilni delavci navajajo prav integriteto kot značilnost, ki je najpomembnejša za njihovo napredovanje. Izzivi integrativnega razvoja pa so težki in vsak se ni sposoben soočiti z njimi, ne glede na to, kolikšna je njegova inteligentnost in strokovna usposobljenost. K integrativnemu razvoju mu lahko pomaga supervizija s svojim načinom problematiziranja in reflektiranja strokovnjakovih ravnanj in odločitev ter z neprestanim preizpraševanjem in osvetljevanjem situacij iz različnih možnih zornih kotov. Na ta način supervizija učinkovito pospešuje razvoj strokovnega delavca v smeri prepoznavanja in soočanja z že omenjenim konfliktom med njegovimi potrebami in zahtevami družbe in s tem posledično tudi razvoj bolj integrirane osebnosti. Na to kažejo nekateri rezultati analize evalvacijskih poročil, ki so jih napisali strokovni delavci po dveh oz. treh letih vključenosti v supervizijski proces. Analiza (ki je bila nekoliko obširneje predstavljena na 33. mednarodnem kongresu IAAP, Žorga, 1997) je namreč pokazala, da so se izkušnje in znanje, ki so ga udeleženci pridobili med supervizijskim procesom, odražali ne le v njihovem poklicnem temveč tudi zasebnem življenju.

Mnogi od teh strokovnjakov so povedali, da se najpomembnejši rezultati supervizijskega dela nanašajo na njihovo osebnostno rast in razvoj. Poročali so, da so jim supervizijska srečanja pomagala do nekaterih globljih uvidov v načine lastnega mišljenja, odločanja in delovanja. Postali so bolj samozavestni, dvignil se je nivo njihovega samospoštovanja in začeli so iskati lastne odgovore na vprašanja, namesto da bi iskali odgovore pri svojih predpostavljanih. Bolj so se začeli zavedati svojih moči in šibkosti, tako da so jih lahko tudi bolj zavestno izrabljali in nadzirali. Nekateri so poročali, da so se naučili bolje prepoznavati in prisluhniti svojim čustvom. S tem, da so začeli izražati svoja čustva in misli bolj jasno in ustrezno, so izboljšali tudi svojo komunikacijo. Poleg tega so začeli bolj skrbeti za svoje zdravje in dobro počutje in sicer tako, da namenjajo več

pozornosti ravnotežju med tistim, kar lahko storijo in tistim, česar si želijo, ter da si pogosteje vzamejo zase tisto, kar potrebujejo.

S tem novim zavedanjem, ki ga omenja tudi Kolb, "izkusi oseba spremembo referenčnega okvira, skozi katerega je običajno doživljala življenje, vrednotila dejavnosti in sprejemala odločitve. Proces učenja, ki je bil prvotno zablokirano z zatiranjem nespecializiranih prilagoditvenih oblik, lahko sedaj posameznik doživlja kot globoko bistvo samega sebe" (Kolb, 1984, s. 145).

## Osebnostni in profesionalni razvoj sta med seboj neločljivo povezana

Razvoj integriranih lastnosti in značilnosti posameznika in njegov profesionalni razvoj pravzaprav drug drugega pogojujeta. Zato je lahko profesionalni razvoj v določenem življenjskem obdobju tako rezultat kot tudi sredstvo posameznikovega osebnostnega razvoja, poudarja ruska psihologinja Mitina (1997). V zvezi s tem govori Mitina o kreativni samorealizaciji. Meni, da je profesionalni razvoj neločljivo povezan z osebnim razvojem - za oba pa je bistven samorazvoj. Samorazvoj naj bi bila, po njenem mnenju, sposobnost posameznika, da se spreminja in da poizkuša, kljub slabim pogojem in žrtvam, postati strokovno samostojen. Temeljni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca je zato njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno novih možnosti za samorealizacijo na poklicnem področju. Skratka, pogoj za razvoj integriranih lastnosti je izboljšanje poklicnega samozavedanja. Le na ta način se je mogoče izogniti stagnaciji v poklicu, ki lahko nastopi, sodeč po rezultatih nekaterih raziskav, ki jih omenja Mitina, pri zdravnikih in učiteljih že po 10 do 15 letih, pri vodstvenih delavcih pa še dosti prej (5-7 let) (Mitina, 1997, s. 2-4).

Ustrezna supervizija omogoča strokovnemu delavcu integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, prenos teorije v prakso ter učenje samostojnega izvajanja svojega dela. Pri tem pa strokovni delavec ne raste le profesionalno, temveč se, kot je bilo že omenjeno, v celoti osebnostno razvija.

Osebnost in vedenje strokovnega delavca pomembno določata njegovo interakcijo s klientom in sta pomembno udeležena v njegovi poklicni pristojnosti. Zato je razumljivo, da je strokovni delavec sam, s svojimi stališči, občutki in obnašanjem, nujno in neizogibno predmet edukativne supervizije.

V zvezi s tem Kadushin (1985) poudarja, da je pglavitni cilj supervizije pravzaprav razvijanje boljšega samozavedanja pri strokovnem delavcu, kar mu omogoča v prihodnje bolj svobodno, disciplinirano in zavestno delovanje. Razvijanje višjega nivoja samozavedanja pa je po njegovem mnenju potrebno tudi zato, ker problemi, s katerimi se ukvarjajo strokovni delavci v poklicih pomoči, pogosto vplivajo tudi nanje osebno. Poklicni problemi se namreč tesno prepletajo z njihovim osebnim življenjem, zato jih je včasih izjemno težko razmejiti. Poleg tega zavedanje podobnosti lastnih življenjskih izkušenj z izkušnjami klienta, omogoča strokovnemu delavcu boljše razumevanje klientovega vedenja.



Poleg visoke stopnje samozavedanja je za strokovne delavce v poklicih pomoci zelo pomembno tudi, da imajo poklicne spretnosti in znanja ustrezno integrirana s svojimi osebnostnimi značilnostmi, zmožnostmi in preobčutljivostmi. To jim omogoča, da se v poklicnih položajih odzivajo uglaseno, da torej delujejo skladno s svojimi mislimi, občutki in željami, pri tem pa upoštevajo tudi strokovno doktrino in zahteve ter dejanske možnosti, ki jih nudi konkretna situacija.

Supervizija lahko po mnenju nizozemskega supervizorja van Kessla (1994) še zlasti prispeva k takšni integraciji. Superviziranemu nudi priložnost, da pregleda in spozna katere so njegove osebne moči in šibkosti, možnosti in odzivi, ki lahko izboljšajo njegovo poklicno kompetentnost ali pa jo zmanjšujejo in ovirajo njegov profesionalni razvoj.

Zato van Kessel (1994, s. 104) opredeljuje končni cilj supervizije kot "dvodimenzionalno integracijo", v kateri je strokovni delavec sposoben učinkovito usklajevati delovanje sebe kot človeka z lastnimi osebnostnimi značilnostmi (prva dimenzija) z značilnostmi svojega poklicnega delovanja in zahtev (druga dimenzija) na tak način, da lahko o rezultatu govorimo kot o profesionalnem jazu.

Vendar je pri superviziji pomembno, da se delo, povezano z osebno dinamiko superviziranega, omeji na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in da je namenjeno predvsem supervizantovemu boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. Pri tem uporablja supervizija refleksijo kot orodje učenja, hkrati pa s tem razvija pri supervizantu sposobnost reflektiranja, kot temeljni cilj supervizije. Čim bolj je supervizant sposoben uporabljati to zmožnost t.i. "ponotranjenega supervizorja", tem bolj je tudi sposoben samostojnega strokovnega delovanja." (prav tam).

## Učenje v superviziji vodi k spremembam

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem učenja pri odraslih ugotavljajo, da največ učenja v odraslosti poteka na podlagi življenjskih izkušenj in ne s formalnim izobraževanjem. Vsakdanje življenjske situacije nam ponujajo torej veliko možnosti za učenje, čeprav je res, da se ne učimo iz vsake izkušnje enako, temveč imajo določene izkušnje na nas veliko večji vpliv kot druge. Glede na to, da zavzema delo pomemben delež v življenju odraslega človeka, je razumljivo, da so prav delovne izkušnje tiste, ki po ugotovitvah nekaterih raziskav tvorijo večji del materiala, iz katerega se v odraslosti učimo. Tako sta Aslanian in Brickell (1990, po Meriam & Clark, 1992, s. 2) v svoji raziskavi ugotovila, da se je kar 56% odraslih iz njenega vzorca vključilo v učne dejavnosti zato, ker so se dogajale v njihovem življenju določene spremembe, ki so bile povezane z delom.

Kateri so tisti pogoji, v katerih se odrasli največ naučimo? Rezultati raziskave, v kateri sta Meriam in Clark (1992) zbrala podatke o življenjskih dogodkih 405 odraslih ljudi, so pokazali, da se več naučimo takrat, kadar nam gredo stvari v življenju dobro, po drugi strani pa je za učenje, ki poteka v tako imenovanih "težkih časih", značilno, da je bolj transformirajoče in pogosteje zajema človeka

kot celoto. Zato je toliko bolj pomembno, da ima strokovni delavec v težkih trenutkih ustrezno podporo in možnost predelave izkušenj, kar mu lahko omogoča npr. supervizija. Vključenost v supervizijski proces omogoča strokovnjaku, da svoje bogate delovne izkušnje izrabí kot učni material za reševanje problemov in zahtev, ki se predenj postavljajo na poti k vse bolj avtonomnemu uresničevanju poklicne vloge.

Walter in Marks (1981) razlikujeta glede na vrsto oz. tip učenja naslednjih pet dimenzij: izobraževanje, trening, strokovni razvoj, osebno rast in terapijo. Vendar pa navedenih petih tipov učenja ne smemo gledati kot vrsto učnih izkušenj, ki se pojavljajo le v specifični situaciji učenja. V praksi se namreč izkaže, da gre pri učnih izkušnjah pravzaprav za kombinacijo vseh petih vrst učenja, ki so pri različnih izkušnjah zastopane v različnih razmerjih. Tako je pri superviziji učenje usmerjeno zlasti v strokovni razvoj, seveda pa so v različnih supervizijskih srečanjih zastopani, v večji ali manjši meri, tudi ostali tipi učenja, zlasti izobraževanje in osebna rast. Pri tem razumeta Walter in Marks strokovni razvoj kot razmeroma kompleksno učno izkušnjo, ki zajema tako intelektualne kot tudi emocionalne in psihomotorne cilje. Kompleksnost poklicnih veščin in potreba, da se jih postavi v pravo luč in integrira v koherenten stil, zahteva večjo osebno vključenost udeležencev kot pri izobraževanju in treningu. Čeprav je vključenost lahko zelo intenzivna in osebna, so v ospredju tovrstne učne izkušnje spretnosti in ne udeleženceva osebnost. V zvezi s poklicnimi spretnostmi sta pri strokovnem razvoju ključnega pomena zavedanje in uvid, pri čemer so udeleženci spodbujani tudi k spoznavanju raznih vidikov lastnega vedenja. Na ta način omenjene dimenzije ustvarjalno povezujejo učenje in razvoj, profesionalno in osebno rast ter nekatere procese, ki so pri tem udeleženi. Mezirow opredeljuje učenje kot proces, v katerem določeni izkušnji dajemo nov pomen ali pa revidiramo obstoječega, kar vpliva na naše nadaljnje razumevanje, ocenjevanje in delovanje (Meriam & Clark, 1992, s. 5).

Podobno kot Piaget, tudi Mezirow govori o tem, da mnoge izkušnje iz vsakdanjega življenja z lahkoto sprejmemo v svojo miselno strukturo, ker se skladajo z izkušnjami, ki jih imamo od prej. Vendar pa se nekatere izkušnje ne ujema s preteklimi in jih zato ne moremo ustrezno razložiti z že obstoječo miselno strukturo. Take izkušnje so lahko izguba službe, premestitev na drugo delavno mesto, začetek novega projekta ali pa vrsta nepričakovanih situacij, s katerimi se pri delu z ljudmi tako pogosto srečujemo. Tovrstne izkušnje, ki jih ne moremo ustrezno asimilirati, izzovejo naše miselne strukture k reorganizaciji, kar nas, kolikor jih ustrezno predelamo, pripelje do novih spoznanj oziroma do spremembe pogledov.

Delo vzgojitelja, svetovalnega delavca, vodje preventivnega programa in drugih strokovnjakov, ki delajo na področju socialno pedagoških dejavnosti, je tiste vrste delo, pri katerem delujemo s svojimi postopki in ravnanji neprestano posredno ali neposredno na ljudi, s katerimi smo v delovnem odnosu. Pri svojem delu se moramo nenehno odločati, kako ravnati v posameznih konkretnih situacijah, da bi s svojim ravnanjem čim bolj učinkovito, a hkrati strokovno in v zadovoljstvo vseh udeležениh strank, sodelovali pri razreševanju posameznih

delovnih situacij. Zelo pogosto smo pri tovrstnih odločitvah sami, ukrepami moramo takoj, ne da bi se prej posvetovali s kolegi ali preverjali ustreznost svojega postopanja v strokovni literaturi. To velja tako za delo v vzgojni skupini kot tudi za svetovalni razgovor, sestanek strokovnega tima ipd., za situacije torej, v katerih je ena bistvenih značilnosti intenziven odnos z ljudmi (z gojenci, dijaki, starši, sodelavci, predpostavljenimi ali podrejenimi kolegi ipd.).

Taki položaji so običajno kompleksne narave in zahtevajo od nas, da delujemo na več nivojih hkrati; pri tem se strokovni, osebni, odnosni, institucionalni in drugi vidiki med seboj prepletajo in neredko med seboj celo interferirajo. Zato na naše ravnanje v takih položajih vplivajo poleg strokovnega znanja tudi naša stališča, vrednote, temperamentne in druge osebnostne značilnosti ter odnos, ki ga imamo do človeka, s katerim smo v stiku. Vpliva pa tudi celotno vzdušje, ki vlada v ustanovi ter pričakovanja, zahteve, pravila in omejitve, ki jih pred nas postavlja uporabnik storitev in/ali ustanova, v kateri delujemo. Koboltova (1997) v zvezi s tem poudarja, da sta na pedagoškem področju poklicna kompetenca in identiteta morda še bolj kot pri drugih poklicih povezani tudi s teoretskimi, političnimi in kulturnovrednotnimi merili, ta pa so odvisna tudi od trenutnega položaja in umeščenosti pedagoškega dela v družbeni kontekst.

Zaradi omenjene kompleksnosti delovnih situacij ter množice različnih dejavnikov, ki prav tako kompleksno delujejo na naše ravnanje, je pogosto težko predvideti, kakšne bodo posledice našega delovanja. Strokovno povsem ustrezno ravnanje ima namreč včasih zaradi medsebojnega vplivanja vseh udeleženi dejavnikov posledice, ki jih nismo predvideli, niti jih nismo želeli. Prav tako pa se lahko zgodi, da ravnanju, ki ima marsikatero pomanjkljivost, gledano s strokovnega zornega kota, vendarle sledi željeni izid. Prav ta "negotovost" izida nas pogosto bega in omogoča tistim, ki ne ravnajo strokovno, da za krinko "slabe napovedljivosti" skrivajo svojo pomanjkljivo ali pa zastarelo strokovno znanje, predsodke, subjektivne teorije ipd... Po drugi strani pa nezaželen izid, ki včasih sledi strokovno ustreznemu ravnanju, zapušča v nas dvome o ustreznosti naših postopkov in nam poraja vprašanja o tem, kaj bi bilo v prihodnje v podobnih primerih bolje storiti. V skrajnih primerih, ko je izid neke situacije izrazito neprijeten ali celo tragičen (kriminalno dejanje, samomor, trpinčenje otroka ipd.), pa je to lahko za nas huda psihična obremenitev, neredko spremljana tudi z občutki krivde.

Zato je pomembno, da imamo strokovni delavci možnost ustrezne predelave omenjenih izkušenj, npr. v procesu supervizije. Supervizija nam zagotavlja, da se bomo iz izkušenj učili ter ustrezno integrirali spoznanja, do katerih smo prišli v zvezi s svojim ravnanjem, s tem pa nam omogoča večanje strokovne in osebne kompetence. Kadar nimamo možnosti sistematične predelave izkušenj, se namreč, kot je bilo že v začetku prispevka omenjeno, iz svojih preteklih izkušenj pogosto ne naučimo dovolj. Posledica tega je, da postopke, ki so se nam pokazali kot uspešni, ponavljamo, neuspešnim pa se izogibamo brez ustrezne refleksije. Ob tem si ustvarjamo sistem subjektivnih teorij, ki ni povsem ozaveščen in je lahko celo v nasprotju s strokovnimi dognanji, kljub temu pa pomembno vpliva na naše ravnanje. Večkrat se tudi dogaja, da mlad strokovni delavec začne svojo

poklicno kariero poln poleta in navdušenja, postopoma pa zaradi neustrezne predelave svojih postopkov zapade v malodušje in se pasivizira, namesto da bi se nadalje strokovno razvijal ter izgrajeval svojo poklicno identiteto.

Značilno za strokovno delo v socialno pedagoških poklicih je torej, da se večkrat najdemo v edinstvenih situacijah, znanje v takih situacijah pa ne more biti nikoli dokončno, saj se značilnosti delovnega konteksta sproti spreminjajo. "Za izkušenega delavca predstavlja dobro prakso tisto delovanje, pri katerem se strokovno znanje s pomočjo refleksije izkušenj stalno razvija (pogloblja, širi, dopolnjuje in preoblikuje)" (Winter & Maisch, 1991, po Bimrose & Bayne, 1995, s. 396). Na ta način se sistematično in stalno reflektiranje lastne prakse postopno odrazi tudi na kakovosti našega dela, na uspešnejšem spoprijemanju z novimi situacijami in na občutku lastne strokovne usposobljenosti.

Stalen profesionalni razvoj je nujen standard sodobnega strokovnega delavca. Kot sta poudarila Garrett in Barretta-Herman (1995), zahteva profesionalni razvoj od prakta, da ohranja in širi lastno strokovnost, si izboljšuje zavedanje teoretičnega in praktičnega napredka v stroki ter sodeluje v skupinah, v katerih lahko dobi kritično oceno in podporo kolegov. Supervizijo lahko razumemo kot eno izmed metod, ki uspešno zadovoljuje omenjena merila. Zato jo van Kessel in Haan (1995a, s. 8) opredelujeta kot "posebno metodo praktičnega izobraževanja in razvoja kadrov namenjeno tistim, ki so v poklicih oz. na položajih, kjer je delo pretežno usmerjeno na ljudi".

Supervizijo na področju socialnopedagoških dejavnosti lahko torej opredelimo kot posebno učno, razvojno in podporno metodo, ki omogoča strokovnim delavcem, da preko lastnih delovnih izkušenj pridobivajo nova poklicna in osebna spoznanja. Pomaga jim pri povezovanju praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, pri učinkovitejšem reševanju problemov, s katerimi se pri delu srečujejo ter pri ozaveščanju možnih in dejanskih vlog, ki jih pri tem prevzemajo. Omogoča jim uspešnejše soočanje s stresi, učenje avtonomnega izvajanja svojega poklica, ter vzpostavljanje lastne poklicne identitete. Na ta način supervizija ni le pomembna edukativna in razvojna metoda, temveč tudi pomembna podpora in s tem pomoč pri preprečevanju mentalno-higienskih težav, ki lahko nastopajo pri opravljanju poklicev, kjer je intenzivni odnos z ljudmi pomembna prvina.

Pri tako zasnovani superviziji je učni proces bistvenega pomena. Pravzaprav je cilj supervizije pritegniti delavce v učni proces, v katerem se jim pomaga združevati tisto, kar delajo, mislijo in občutijo v smiselno celoto. Tako povežejo praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in delo s študijem, kar jim omogoča prenos teorije v prakso in spodbuja učenje avtonomnega delovanja. Na ta način supervizija prispeva k profesionalnemu in osebnostnemu razvoju strokovnih delavcev. Preko procesa izkustvenega učenja supervizija povezuje delo, izobraževanje in osebnostni razvoj (slika 1).

V razmišljanjih o tem, kaj se dogaja v procesu supervizije, ne moremo mimo tega, da gre za učenje na podlagi izkušenj oziroma za izkustveno učenje. Že beseda sama nam pove, da je pri tovrstnem učenju pomembno, kar je človek izkusil oz. doživel. Pri tem imamo opraviti tako z objektivnim kot tudi s subjektivnim delom izkušnje. Osebo zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil v izkušnji udeležen, pogosto celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Kot pravi Koboltova (1997, s. 37), je vsaka supervizija "(...)



Slika 1: Izkustveno učenje kot proces, ki povezuje izobraževanje, delo in osebnostni razvoj (Kolb, 1984, s.4)

individualen proces, četudi je doživiljen v skupini. Šteje le tisto, kar se je posameznik v tem procesu naučil novega o sebi in svojem delu.”

V superviziji je pomembno, da pristopimo k problemu iz prakse kot k edinstvenemu primeru. To ne pomeni, da se bomo vedli, kot da nimamo predhodnih izkušenj, temveč, da bomo pozorni na podrobnosti iz situacije, ki jo analiziramo. Prav tako ne bomo iskali rešitve med svojimi že običajnimi postopki, temveč bomo raje poizkušali odkrivati specifične značilnosti proučevane situacije in s pomočjo svojih odkritij načrtovati nadaljne intervencije. Pri takšnem načinu razmišljanja o svojem delu pa pogosto problem ni znan vnaprej, temveč ga je treba v procesu supervizije šele odkriti. Nanaša se lahko na našo vlogo, občutke, misli in fantazije v zvezi z določenim klientom ali sodelavcem, na postopke in intervencije, ki smo jih ali pa jih nismo naredili, na medosebne interakcije, postavljanje meja in pravil v delovnih situacijah, pa tudi na težave, na katere smo v teh situacijah naleteli. Lahko gre za občutke jeze v zvezi s preteklo izkušnjo, nemoči, ki jo doživljamo v dani situaciji, ali pa strahov in tesnobe, ki se nanaša na bližajoči se dogodek. Skratka, ko skušamo prepoznati problem reševati, se s tem trudimo tudi razumeti situacijo in jo spremeniti. Pri tem je naloga supervizorja, da nam pomaga pri opredeljevanju problema in pri novem osmišljanju problematične situacije. Običajno se namreč izkaže, da obstaja veliko različnih pogledov na dobro prakso, da torej ni ene same najboljše poti do rešitve problema in da tudi ni enotnega mnenja o tem, katere probleme je vredno reševati in kakšna je vloga strokovnega delavca v njih.

Ko torej reformuliramo problem, moramo ponovno opredeliti tudi situacijo, odkriti možne ustrezne intervencije in jih zopet preizkusiti. Na ta način gre “proces v obliki spirale preko stopenj ocenjevanja, delovanja in ponovnega ocenjevanja. Edinstvena in negotova situacija pa postaja preko poizkusov, da bi jo spremenili, vse bolj razumljiva in se spreminja ob tem, ko jo skušamo razumeti.” (Schoen, 1985, s. 152).

V podobnem položaju kot supervizant je tudi supervizor, saj tudi on vodi proces reflektivnega pogovora v edinstveni in negotovi situaciji, za katero veljajo vse zgoraj opisane značilnosti. Zato je razumljivo, da tudi on potrebuje pri svojem delu vključenost v lasten supervizijski proces, v katerem se lahko uči in razvija.

Način dela z izkušnjo v superviziji ustreza Kolbovemu modelu učenja kot cikličnega procesa, v katerem se prepletajo štiri aktivnosti: konkretna izkušnja, refleksija te izkušnje, abstraktna konceptualizacija in eksperimentiranje. Pri tem pa je pomembno, da učni proces zajema vedno vse štiri aktivnosti.

Ker je za supervizijo značilno, da izhajamo iz delovnih izkušenj strokovnjaka, začnemo učni proces v superviziji običajno s predstavitvijo konkretne delovne izkušnje supervizanta in ga nadaljujemo tipično takole:

1. konkretna izkušnja - kar v superviziji pomeni zgodbo o delovni izkušnji, pri čemer dogodek skrbno opišemo (supervizijski material)
2. refleksija izkušnje - ozaveščamo, analiziramo in reflektiramo dejavnike, ki so vplivali na izkušnjo in na posameznikovo vlogo v njej
3. abstraktna konceptualizacija - primerjamo in iščemo zveze med reflektirano izkušnjo ter drugimi izkušnjami iz preteklosti (svojimi lastnimi ali izkušnjami svojih kolegov), povezujemo izkušnjo s teoretičnim znanjem, stališči itd.
4. praktično eksperimentiranje - načrtujemo nove vedenjske vzorce, strategije in delovne korake ter jih preizkušamo v praksi.

Supervizor vodi strokovnega delavca v njegovem učnem procesu preko omenjenih štirih faz, pri čemer oblikuje učne situacije, ki spodbujajo strokovnega delavca pri prehajanju iz ene faze v drugo. Pomaga mu torej pri iskanju in formulaciji zanj pomembnega problema ter preoblikovanju izkušnje v učno gradivo, pri refleksiji in osmišljanju te izkušnje ter pri varnem preizkušanju novih oblik vedenja, za katere se je supervizant odločil na podlagi v superviziji pridobljenih spoznanj. Pri tem je pomembno, da potekajo supervizijska srečanja vzporedno z delom; tako lahko poteka proces učenja v obliki spirale na vedno višjem nivoju: strokovni delavec opravlja svoje delo, na superviziji razmišlja o tem, kako je delal in se iz tega uči, načrtuje nadaljnje dejavnosti in jih v praksi zopet preizkusi.

Zelo podoben način dela v superviziji predstavljata van Kessel in Haan (1995b). Učenje v superviziji sta razbila v tri dele oz. zaporedne stopnje, ki prav tako pokrivajo celotni krog izkustvenega učenja in jih lahko razumemo kot model za vodenje učnega procesa v superviziji. Omenjene stopnje so:

- spoznavanje (občutenje, zaznavanje, zavedanje, razmišljanje) s pomočjo ekspliciranja poklicne izkušnje, njenega specifikiranja, reflektiranja, problematiziranja, uvida, poimenovanja le tega in generalizacije;
- iskanje (hotenje) željenega načina delovanja, možnosti in izbor dejavnosti
- delovanje (predstavljati si, biti zmožen, upati si) na podlagi načrta akcije in njeno uresničevanje.

## Od nadzorne preko edukativne k razvojni funkciji supervizije

Prvotno smo supervizijo na področju socialnih in pedagoških dejavnosti razumeli zlasti kot nadzor in poklicno svetovanje, ki so ga izvajali državni uslužbenci (pri nas npr. svetovalci Zavoda za šolstvo). Danes pa v Sloveniji vse bolj vpeljujemo tudi supervizijo kot metodo, ki se osredotoča zlasti na edukativno funkcijo in je ločena od administrativnega nadzora. Zanimivo je, da imata edukativna in nadzorna supervizija pravzaprav isti temeljni cilj - izboljšati kakovost strokovnega dela in s tem nuditi najboljše možne usluge uporabnikom (npr. učencu, gojencu). Vendar pa, medtem ko "administrativna supervizija ustvarja strukturo, ki vodi proti omenjenemu cilju, nudi edukativna supervizija trening (znanje in instrumentalne spretnosti), ki omogočajo delavcem učinkovito prakso" (Kadushin, 1985, s. 141).

Toda edukativna supervizija ne nudi le treninga, temveč tudi uvide in kompleksne integrativne procese. Z njeno pomočjo delavci ponotranjajo sklope načel, stališč in vrednot, ki bodo deloma usmerjali njihovo nadaljnje profesionalno vedenje. Vse to jim omogoča bolj avtonomno delovanje in sprejemanje ustreznih odločitev, ne da bi se jim bilo treba prej stalno posvetovati z avtoritetami.

Na ta način nudi edukativna supervizija primerno okolje za prehajanje iz vloge laika v vlogo profesionalca in za oblikovanje profesionalne identitete strokovnega delavca, meni Kadushin (1985). Omenjeni avtor poudarja, da razvoj poklicnega znanja in spretnosti, ki ga spodbuja edukativna supervizija, omogoča postopno opuščanje administrativnega nadzora. Strokovni delavec se namreč počuti vedno bolj osebno odgovornega za to, da bo opravil svoje delo dobro, v procesu supervizije pa pridobi tudi potrebno znanje in zmožnost da ga uresniči. Več edukativne supervizije torej posledično implicira manj administrativne supervizije oz. nadzora.

Tudi v klinični praksi prihaja v obdobju zadnjih petindvajsetih let do premika supervizije od kliničnega modela, ki je bil svetovalno usmerjen, k razvojnemu modelu, ki je bolj edukativno in psihosocialno usmerjen. Razvojni model poudarja vlogo in naloge superizorjev ter učne stopnje supervizantov in predpostavlja, da prihaja v procesu supervizije tako do rasti superviziranega kot tudi supervizorja. Vsaka stopnja take rasti zahteva torej spreminjanje supervizorjevega pristopa k supervizantu ter prilagajanje med njima.

V zvezi s tem Watkins (1995) poudarja, da izkušnje same po sebi še ne zagotavljajo, da bo do razvoja prišlo, čeprav pogosto domnevamo, da je tisti, ki je bolj izkušen, tudi bolj razvit na raznih področjih svojega delovanja. Ključna značilnost, ki po njegovem mnenju razlikuje tiste, ki se učijo in rastejo od ostalih, za katere to ne velja, naj bi bila samokritičnost. Samokritičnost razume kot konstruktivno in evaluativno naravnost posameznika, ki si redno vzame čas za to, da razmišlja o tem, kar dela, in ki se nepretrgano strokovno izobražuje. Skratka, gre za takega strokovnega delavca oz. supervizorja, ki dejavno in agresivno dela na izboljšanju svojih poklicnih spretnosti in poklicnem razumevanju. Samo izkušnje, ki so združene s tako opredeljeno samokritičnostjo, lahko pripomorejo k razvoju.

Različni avtorji navajajo različno število stopenj, preko katerih v procesu razvoja prehajata supervizor in supervizant, in jih tudi vsak po svoje opisujejo. Tako npr. Kadushin (1985, s. 205) navaja, da želijo supervizantje v začetku svoje poklicne kariere 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 ter njihov vpliv na poklicno ravnanje. Zato potrebujejo na začetku bolj jasna navodila in visoko stopnjo strukture in podpore s strani supervizorja. Poudarek je na proučevanju odnosa med supervizantom in klientom, supervizant pa še nima jasno oblikovane poklicne identitete in teoretičnih konceptov lastne prakse. Na kasnejših stopnjah razvoja se okrepi občutek strokovne kompetentnosti in poklicne identitete, zato je supervizant bolj pripravljen kritično pregledovati svoje delo in sprejemati povratne informacije v zvezi z njim. Večji je tudi poudarek na osebnem in poklicnem razvoju posameznika, njegova pričakovanja pa so bolj realistična. Napredovanje poteka torej, po Kadushinu, od didaktično-poučevalnega odnosa s poudarkom na tehničnem pridobivanju spretnosti, k bolj neformalnemu odnosu z večjim poudarkom na kritičnih pričakovanjih in osebnostno-profesionalnem razvoju supervizanta.

Stoltenberg in Delworth (1987) opozarjata, da imajo zaradi izrazite usmerjenosti nase in na svoj način delovanja, začetni supervizantje težave z vživljanjem v svoje kliente in razumevanjem njihovega zornega kota. Na drugi stopnji razvoja se položaj obrne v pretirano empatijo s klientom, kar lahko vodi k težavam, ki jih ima supervizant z učinkovitim konfrontiranjem klienta. Šele na tretji stopnji razvije supervizirani potrebno sposobnost vzajemnega, izmeničnega delovanja, pri katerem se kaže učinkovito povezovanje njegovega znanja in spretnosti. Medtem ko je bil na prvi stopnji popolnoma odvisen od supervizorja, se na drugi stopnji že kaže konflikt med odvisnostjo in avtonomijo, ki v tretji stopnji preraste v povečano samostojnost in občutek zaupanja vase. Sedaj se supervizant na splošno vedno bolj zanaša na lastno presojo, kadar potrebuje supervizijo pa jo uporablja bolj učinkovito in nekonfliktno.

Podobno kot supervizant se v superviziji razvija tudi supervizor. Opisi stopenj, ki naj bi jih v svojem razvoju prešel, imajo ne glede na različne avtorje (Kadushin, 1986; Stoltenberg & Delworth, 1987; Watkins, 1990; Hess, 1986, 1987, povzeto po Blair & Peake, 1995, s. 120-121; in drugi) nekatere skupne značilnosti, ki jih lahko strnemo v štiri značilne razvojne stopnje, skozi katere prehaja supervizor v procesu izvajanja supervizije. Na prvi stopnji, ki jo označuje prehod iz vloge supervizanta v vlogo supervizorja, supervizor niha med vlogo profesionalca in tistega, ki se supervizorstva šele uči. Zelo je negotov in kritičen do svoje nove vloge. Pogosto ga navdajajo občutki zmedenosti, nemoči in lastne nekompetentnosti. Sprašuje se, kako dober supervizor je in kaj sploh imajo supervizantje od njega. Težko prenaša nejasne situacije in se zato intenzivneje ukvarja z opredelitvijo supervizije, postavljanjem njenih meja, ugotavljanjem njenih pravil in postopkov ter razvijanjem metod in tehnik, ki jih lahko uporablja pri vodenju supervizije. Ne zaveda se še povsem kompleksnosti supervizije ter vseh dejavnikov, ki vplivajo na njeno strukturiranje in izvajanje, prav tako tudi še ni sposoben usmeriti svoje pozornosti na proces. Zaradi izrazite usmer-



jenosti nase in na svoj način delovanja, ima težave z vživljanjem v supervizanta in razumevanjem njegovega zornega kota. V superviziji prevzema mehanicistično pozicijo in je osredotočen zlasti na tehnike, ki jih supervizirani uporablja pri svojem delu ali pa na supervizantovega klienta; poglede supervizanta skuša prilagoditi svoji teoretični usmeritvi. Zaradi vseh opisanih značilnosti je supervizor na prvi stopnji svojega razvoja zlasti primeren za izvajanje supervizije s supervizanti začetniki.

Drugo stopnjo v razvoju supervizorja označuje globlje spoznavanje in razumevanje supervizije in lastne vloge v njej. Supervizor se vedno bolj zaveda lastne moči pa tudi šibkosti in pomanjkljivosti ter vpliva, ki ga ima na supervizante. V svoji vlogi postaja bolj samozavesten, čeprav je še vedno tudi negotov in napat. Pripravljen je že prevzemati tveganja in se izpostavljati, večja pa je tudi njegova strpnost do nejasnih situacij v superviziji. Supervizijo prepoznava kot samostojno profesionalno dejavnost in začenja študirati strokovno literaturo s tega področja. Pri svojem delu se je že sposoben osredotočiti na supervizanta, njegove spretnosti in potrebe ter temu prilagoditi način vodenja supervizije. Vedno bolj se tudi zaveda pomena procesa v superviziji, vendar tega še ne zna uporabljati. Na tej stopnji je značilno tudi nihanje motivacije za supervizijsko delo. Stoltenberg in Delworth (1987) navajata, da je to obdobje, v katerem lahko supervizor postane jezen na supervizijo in preneha z delom, zlasti če izhaja iz okolja, ki superviziji ni naklonjeno.

Na tretji stopnji se pojavi trajnejša motivacija za izvajanje supervizije. Tako supervizor kot supervizant sta na tej stopnji notranje motivirana za supervizijo, supervizor pa je usmerjen zlasti na učni proces superviziranega in na njegovo napredovanje, pri čemer že upošteva supervizijski proces kot pomemben dejavnik supervizije. Sposoben je usklajevati potrebe supervizanta z lastnimi potrebami in zahtevami dela, pri čemer kaže večjo skladnost v načinu razmišljanja in delovanja v superviziji. Realistično gleda na lastne moči in šibkosti, zaveda se preferenc, ki jih ima v zvezi s tipom supervizanta in prepoznava vpliv, ki ga ima nanj. Njegovo znanje iz supervizije je širše in bolj poglobljeno, povečana pa je tudi samozavest in zaupanje v lastne supervizorske zmožnosti. Supervizija postane pomemben del njegove poklicne identitete, ki se v nadaljnjem razvoju le še krepi.

V nadaljevanju razvoja doseže supervizor stopnjo "mojstrstva", ki jo nekateri avtorji (Stoltenberg & Delworth, 1987, Watkins, 1990) štejejo kot samostojno, četrto stopnjo v razvoju. Na tej stopnji supervizor nima več preferenc v zvezi z določenim tipom supervizanta in dela enako dobro s supervizanti na različnih stopnjah njihovega razvoja. Sposoben je upravljati s procesnimi zadevami v superviziji, napake ki jih naredi, pa ga ne spravljajo v zadrego. Svoje znanje in izkušnje ima integrirane v jasen in uporaben supervizorski stil dela, ki omogoča supervizantom samostojnost, varnost in podporo pri učenju.

Supervizor (oz. supervizant) je seveda lahko na različnih stopnjah razvoja v zvezi z različnimi področji svojega delovanja; medtem ko je dosegel npr. pri uporabi intervencij ali pa v medosebni komunikaciji že visoko stopnji mojstrstva, pa je lahko pri konceptualizaciji svojega dela, poklicni etiki ali pa pri postavljanju ciljev in načrtovanju lastnega dela še vedno na začetni ali pa vmesnih stopnjah.

Poznavanje opisanih stopenj v razvoju supervizorja, supervizanta in supervizijskega odnosa prispeva po eni strani k boljšemu prepoznavanju supervizantovih potreb na različnih stopnjah njegovega razvoja, po drugi strani pa omogoča supervizorju, da je pri svojem delu bolj pozoren in lažje upošteva tudi lastne posebnosti, zmožnosti in pomanjkljivosti ter prepozna področja, kjer se lahko sreča z morebitnimi težavami. Vse to mu omogoča voditi plodnejši in bolj zadovoljiv supervizijski proces.

Nizozemski model supervizije, ki se je že pred več kot dvajsetimi leti jasno razlikoval od kliničnega, poudarja kot za supervizijo zlasti pomemben proces izkustvenega učenja ter vlogo refleksije v njem. Iz omenjenega modela izhaja model supervizije, ki ga v zadnjem času vpeljujejo nekateri sodelavci Pedagoške fakultete na področje pedagoških dejavnosti in bi ga morda najustrežneje lahko poimenovala "razvojno-edukativni model". Pri njem sta v ospredju razvojno-edukativna in suportivna komponenta supervizije, supervizijo pa se razume v smislu osebnega spremljanja in spodbujanja poklicnega razvoja delavca. Cilj supervizije v razvojno-edukativnem modelu je predvsem omogočiti strokovnemu delavcu učni proces, mu pomagati na poti do lastnih rešitev v zvezi s problemi, s katerimi se pri delu srečuje, ter mu omogočiti učinkovitejše soočanje s stresom. Podrobneje je omenjeni model že opisan v prispevkih "Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti" (Žorga, 1994) in "Supervizija v razvojnih projektih" (Žorga, 1995), zato ga na tem mestu ne bom natančneje predstavljala.

Učinkovita različica supervizije, ki je primerna predvsem za tiste strokovne delavce, ki imajo že dolgoletne delovne izkušnje, bogato strokovno znanje ter izkušnje z učenjem v supervizijski skupini, pa je intervizija. To je metoda dela oz. učenja, v kateri majhna skupina ali dvojica kolegov nudi supervizijo drug drugemu. Imenujemo jo tudi vrstniška supervizija, s čimer poudarimo, da gre za metodo, pri kateri se strokovnjaki s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti skupaj ukvarjajo s proučevanjem in refleksijo lastnih poklicnih izkušenj. Drug drugemu pomagajo pri analizi, načrtovanju in hipotetičnem preizkušanju sprememb lastnega osebnega in poklicnega vedenja ter si nudijo podporo pri reorganiziranju in ponovnem ustvarjanju notranjega in zunanjega sveta in odnosov. Za proces intervizije je torej značilno, da v njem sodelujejo strokovnjaki, ki izhajajo iz podobnega področja dela ter imajo primerljivo stopnjo poklicnega znanja in izkušenj, vendar so med seboj neodvisni.

Kaj lahko nudi strokovnemu delavcu uspešen supervizijski ali pa intervizijski proces, bom v zaključku ponazorila še z nekaterimi rezultati v prispevku že omenjene analize 14-ih evalucijskih poročil, ki so jih napisali strokovni delavci po dveh do treh letih sodelovanja v supervizijskem in kasneje intervizijskem procesu (Žorga, 1997). Analiza je pokazala, da so nekateri med udeleženci na superviziji prvič v življenju bolj natančno pogledali, kaj in kako pravzaprav delajo, ter sistematično reflektirali učinke svojega delovanja. To jim je pomagalo osvetliti lastno poklicno identiteto, razmejiti svojo odgovornost od odgovornosti drugih sodelavcev, postaviti jasnejše meje svojega delovanja in uporabiti strokovno znanje in spretnosti, ki jih imajo, bolj učinkovito. Poročali so, da so se v superviziji lahko učili iz svojih delovnih izkušenj hitreje in za "nižjo ceno" (napake, ki so jih pri svojem delu naredili, so jih "manj stale"). V procesu supervizi-

je so spoznavali, da je določen problem vedno mogoče rešiti na več načinov. Vsaka rešitev je lahko sicer po svoje dobra, vendar pa vsaka vodi tudi k drugačnemu izidu. Ob soočanju z različnimi možnostmi in načini reševanja problemov so tako zvišali strpnost do različnosti, na probleme pa so se naučili gledati bolj iz oddaljenosti.

Supervizijska skupina je bila za udeležence neke vrste poklicni referenčni okvir, kjer so se člani lahko učili iz izkušenj svojih kolegov in izmenjevali ideje in strokovno znanje. Poročali so, da so predstavljale razlike, ki so jih zaznavali člani skupine med seboj, dodaten vir učenja za vsakogar med njimi. Skupina jim je nudila prostor, kjer so se učili empatije, strpnosti in novih strategij poklicnega in osebnega delovanja. V varnem okolju so se soočali z lastnim načinom dela, kolegi pa so jim ob tem nudili potrebne spodbude in podporo.

Učenje skozi celotno življenjsko obdobje ni avtomatičen proces, temveč ga moramo negovati v okviru podpirajočega učnega okolja - tako v izobraževalnih ustanovah kot tudi pri delu samem. Organizacije, ki si v skladu s tem prizadevajo izboljšati vzdušje v svojem okolju, lahko, po Kolbovem (1984) mnenju, najdejo konceptualne osnove in izhodišča, vodilno filozofijo pa tudi praktično izobraževalno orodje v njegovi teoriji izkustvenega učenja, iz katere v veliki meri izhaja tudi razvojno-edukativni model supervizije, ki smo ga razvili pri nas. Temeljna predpostavka t.i. "učečih se organizacij" je, da smo vsi notranje naravnani k rasti in razvoju. S spoznanjem, da sta učenje in razvoj procesa, ki potekata skozi vse življenje, se postavlja pred organizacije odgovornost takšnega delovanja, ki omenjene izkušnje osebnega učenja in razvoja odraslim tudi omogoča. Sims (1981, cit. po Kolb, 1984, s. 209) v zvezi s tem ugotavlja, da učenje na delu močno olajšajo tiste organizacije, ki podpirajo učenje in razvoj svojih strokovnih delavcev, organizacije torej, v katerih poudarjajo vzdušje rasti. Za tako vzdušje je, po njegovem mnenju, značilna kakovostna supervizija, delavci pa imajo možnost napredovanja, samostojnega dela, rasti in razvoja pri delu.

## Literatura

Bimrose, J. & Bayne, R. (1995), Effective professionals engaged in reflective practice: a response to Kidd et al. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 25, No. 5, p. 595-599.

Blair, K. L. & Peake, T. H. (1995), Stages of supervisor development. *The Clinical Supervisor* 15, št. 2, s. 119-126.

Garrett, K.J., & Barretta-Herman, A. (1995), Moving from supervision to professional development. *The Clinical Supervisor* 15, št. 2, s. 97-110.

Hay, J. (1995), *Transformational Mentoring*. London: McGraw-Hill Book Company.

Kadushin, A. (1985), *Supervision in social work*. London: Columbia University Press.

Kessel, van L. in Haan, D. (1995a), The Dutch concept of supervision: Its essential characteristics as a conceptual framework. *The Clinical Supervisor*, vol. 11(1), s. 5-27.

Kessel, van L., & Haan, D. (1995b), The intended way of learning in supervision seen as a model. *The Clinical Supervisor* 11, št. 1, s. 29-44.

Kessel, van L. (1994). The Duch concept of supervision as a teaching method for social work education. V: *Social Work Education: State of the Art*, Official congress publication. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Kobolt, A. (1997), *Supervizija - možen prispevek k poklicnemu razvoju in identiteti vzgojiteljice*. V: *Profesionalnost v vrtcu*. Ljubljana: Skupnost vzgojnovarstvenih zavodov Slovenije.

Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning*. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Mitina, L. (1997), *Personal and professional development of the person in new socio economic conditions in Russia*. Referat, predstavljen na 2. mednarodni konferenci IAAP, Haridwar, 24-26 februar 1997.

Megginson, D. & Whitaker V. (1996), *Cultivating Self-Development*. London: Institute for personnel and development.

Merriam, S. B. & Clark, M. C. (1992), Adult learning in good times and bad. *Studies in Continuing Education* 14, št. 1, s. 1-15.

Schoen, D. A. (1985), *The reflective Practitioner*. US: Basic Books, Harper Collins Publisher.

Singh, K. & Shifflette, L. M. (1996), Teachers' perspectives on professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 10, št. 2, s. 145-160.

Stoltenberg, C. & Delworth, U. (1987) *Supervising Counselors and Therapists: A Developmental Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Walter, G. A. & Marks, S. E. (1981), *Experiential Learning and Change*. New York: John Wiley & Sons.

Watkins, C. E., Jr. (1990), Development of the psychotherapy supervisor. *Psychotherapy* 27, s. 555-560.

Watkins, C. E., Jr. (1995), Researching psychotherapy supervisor development: four key consideration. *The Clinical Supervisor* 15, št. 2, s. 111-119.

Žorga, S. (1994), Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja* 3, št. 3/4, s. 157-170.

Žorga, S. (1995), Supervizija v razvojnih projektih. V: Dekleva, B. (ur.): *Supervizija za razvojne in preventivne programe*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, s. 5-30.

Žorga, S. (1997). Professionals as partners in their own professional development. V: *33rd IAAP International Conference on Developing Human Relations and Ethnic Understanding*, Proceedings. Haridwar: Gurukul Kangri University, s.134-143.

Supervision: a necessary contribution to the quality of professional performance, illustrated by the concept of supervision used in the Netherlands

Supervizija, neobhodni prispevek h kvaliteti poklicnega dela: prikaz razumevanja supervizije, kakor se uporablja na Nizozemskem

*Louis van Kessel<sup>1</sup>*

*Abstract*

<sup>1</sup>Louis van Kessel, MA,  
Boeslaan 19,  
NL - 6703 EN  
Wageningen,  
The Netherlands.

*This article sketches the main points of the "Dutch concept of supervision". It differs from supervision-concepts generally used in English speaking countries, because it stresses the educational function of supervision as a method of professional training and continuing professional training, excluding the administrative component. A description is given of the development of supervision in the Netherlands*

*against its American ancestry and of existent differences with Anglo-Saxon concepts. Several aspects of the concept of supervision now common are described in more detail and are illustrated by examples of supervisory teaching and training.*

**Key words:** *supervision, history of supervision, the Dutch concept of supervision.*

### **Povzetek**

*Prispevek zarisuje osnovne značilnosti "Nizozemskega modela supervizije". Ta se razlikuje od modelov supervizije, ki jih v glavnem uporabljajo v angleško govorečih deželah, ker poudarja edukativno funkcijo supervizije kot metode temeljnega in nadaljevalnega poklicnega usposabljanja, izključuje pa administrativno funkcijo. Prikazan je razvoj supervizije na Nizozemskem v primerjavi z izhodiščnimi značilnostmi "ameriške" supervizije, ter tudi drugačnimi današnjimi značilnostmi anglo-saksonskih konceptov. Prispevek bolj podrobno obravnava nekatere vidike - danes običajne - supervizije ter te ilustrira s primeri usposabljanja za supervizijsko delo.*

**Ključne besede:** *supervizija, zgodovina supervizije, Nizozemski model supervizije.*

## **Introduction**

In this paper, I present a sketch of the "Dutch concept of supervision". After looking at its origin and the first stage of development against the background of the American supervisory tradition, I describe in broad outlines some important differences between current concepts in the English speaking countries and the Dutch concept. Subsequently, important characteristics of the latter are described in more detail and illustrated with some examples.

## **Origin and development of supervision in the Netherlands**

Within the framework of an innovation of European welfare work, supervision was introduced in the Netherlands from the United States in the early fifties as part of the educational component of Marshall Aid. Dutch supervisors in turn contributed to the introduction and further development of supervision in a number of other European countries: Germany (Oberhoff, 1986, p. 57; Weigand, 1990, p. 45; Belardi, 1992, p. 61), Switzerland (Hubschmid et al., 1986, p.

55; Zeller, 1990, pp. 190-192), Austria (Gotthardt-Lorenz, 1986, p. 44), Belgium and also in the last five years in Slovenia and Hungary (Van Kessel/Sárváry, 1996).

At the time of its introduction, supervision was coupled with the teaching and learning of social casework (De Jongh, 1953), a method which was new in Europe at that time and in which strong emphasis was put on the use of a "personal relationship" between the social worker and the client. From our present conceptual point of view we would call this supervision practice a "method oriented student supervision".

Consequently, supervision initially appeared in particular as a training method within the curricula of the professional schools for social and social pedagogical work (then called "sociale academie"). Supervision was not introduced to university courses like child and adult education theory and pastoral clinical education (Andriessen, 1975) until the late sixties. In the seventies and eighties it spread to other professional fields and courses, such as teaching (Griffioen, 1980), general practice (Alting von Geusau & Runia, 1991), physiotherapy, nursing and psychotherapy (Van Praag & Van Asperen, 1995). Also in this decades, it has been extended to other professions and functions, such as supervision for managers.

Training activities for supervisors started as early as 1951 (De Jongh, 1953). Specific supervision training courses have been in existence in the Netherlands since 1968. They played an important part in the development of what may be called the *Dutch concept of supervision* (Van Kessel/Haan, 1995). Pioneering work in this field has been carried out by the publications of Zier (1967; 1988), Andriessen (1975) and Siegers/Haan (1985; 1988). Nowadays, this generic concept of supervision is accepted by the *Dutch Professional Organization of Supervisors* (LVSb, 1992; 1996) as the guiding principle for the development of the practice and theory of supervision, and as a standard for the training of supervisors.

## Supervision in the English-speaking world

The concept of supervision as it was introduced in the Netherlands, was part of the tradition of the American theory and practice of supervision which had its origin<sup>1</sup> in the American welfare work in the last two decades of the previous century (Burns, 1965; Kadushin, 1976, p. 4 ff; Kutzik, 1977, p. 29 ff). Over there, until the 1920s supervision was "broadly conceived in management terms" (Austin, 1957, p. 569), accentuating "'overseeing', watching the work of another with responsibility for its quality." (Austin, 1960, p. 579).

Because the handling of the relationship factors appeared to be influencing the success of the work processes greatly (Waldfoegel, 1983, p. 320), supervision started to develop with an integrated educational component from 1900 onwards. However, it was not until 1920 that it was primarily accepted as an educational process within the framework of managing the workers. A vision which is also found in Virginia Robinson's (1936) "supervision in social casework", the first book about supervision to be published ever.

As a sequel to this tradition, in the English speaking countries it's still quite prevailing to differentiate supervision in three functions: administrative/ma-

nagerial; supportive/enabling/helping; educational/teaching (e.g. Young, 1967; Pettes, 1979; Kadushin, 1976; Kaslow, 1977; Shulman, 1982; Munson, 1983; Hawkins/Shohet, 1989). Supervisors must encompass these diverse functions: being partly as counselor they give support; they are educator too; and in many situations they are also a manager with responsibilities both for what the supervisee is doing with and to the client and also to the organization within which both do their work (Hawkins/Shohet, 37). Mostly, the supervisee is expected to be accountable to the supervisor; and the supervisor (designated by an agency, organization, or statute to supervise another person's practice) is a person with some official sanction to direct and guide the supervisee's practice (Munson, 1983, p. 5).

For the supervisor as well as for the supervisee the three functions do not always fit comfortably together. The dual role of supervision (management and teaching/support) can cause several problems (Kadushin, 1976, p. 445). Already since the twenties attempts have been made in the USA to establish a conceptual difference and an actual separation of learning from authoritative control (Robinson, 1936, p. xi; p. 53; Kadushin, 1976, pp. 116-117; Kutzik, 1977, p. 49; Pettes, 1979, p. 3; Morton & Kurtz, 1980; Rich, 1993). But as far as we can see there is in the English-speaking world up till now a general preference for a combination of administrative and educational supervision of (student) professionals. This not only in (clinical) social work (Poertner & Rapp, 1983; Waldfoegel, 1985, pp. 321-323; Brown/Bourne, 1996, p. 9;), but also in the field of social pedagogy (Hudson, 1994), and in psychotherapy supervision (Goguen, 1986, pp. 71-72) or the helping professions in general (Hawkins & Shohet, 1989, p. 5). As a consequence, supervision is mostly seen as part of a managerial function within an agency or organization (e.g. Shulman, 1982) which Hudson (1994) calls "the line management focus" (p. 48). One of the few authors who appears to make an exception for this combination is Holloway (1995, p. 5), who detaches "clinical supervision" and "administrative supervision", although she restricts supervision only to a dyadic situation taking place within an organization.

## The Dutch concept

During the first two decades of its existence, supervision in the Netherlands witnessed the same mixture of supervisory functions that we have described for the English-speaking countries. But particularly since the end of the sixties (Zier, 1967), in contrast to the views described above, the Dutch concept of supervision excludes the administrative/managerial component. This function is conceived as part of what has been called in Dutch "werkbegeleiding" performed by the "werkbegeleider", a functionary of the agency. He is responsible and accountable to the administration for the methods and results of the services performed by the workers in relation to the policy of the agency, and who also in the end selects the "cases" for the student or (junior)professional (Van Kessel, 1992).

The Dutch concept of supervision thus focuses on the *learning process* by the supervisee. This means:

- The supervisor helps the supervisee(s) - either student-practitioners or graduated professionals, workers in direct care as well as employees in secondary functions - to learn (better) from their own experiences during the re-



alization of their professional tasks in order to improve professional performance in the future.

- The supervisor does not assign the cases and has no managerial oversight of the supervisee's clients: he is therefore not responsible for the co-ordination and direction of the (student) worker's present job performance to ensure the fulfillment of the agency's purpose of serving clients; he does not carry any direct responsibility for the welfare of the clients with whom the supervisee is working; neither does supervision provide the quality-control function to ensure that the standards of the agency in which the work is being done are upheld.
- The supervisor, however, does have a professional responsibility to develop or to further the professional quality/competence of the supervisee, by means of fostering and facilitating the exploration of and reflection on the implementation of the several professional tasks: with clients, colleagues, within the team and the organization.
- For the last mentioned reason it is to be preferred that the supervisor, in the case of student supervision as well as of postgraduate supervision, assumes a position that is as independent as possible from the agency or the place where the (student) professional carries out his fieldwork assignment. This enables the (aspiring) professional to develop independently a professional competence which is not interwoven with the immediate interests of the agency where he has to work.
- In this concept, the supervisor is seen as a *representative of professional competence*, but he is not accountable for seeing that the job gets done by the supervisee; in case of student supervision he represents the aims of the educational institution too.
- The supervisor is only responsible for the process of teaching and learning from professional experiences and their results as a contribution to professional competence, and he has to evaluate and grade these results. Such a distant and external position creates a better opportunity for the supervisee to investigate personal strengths, possibilities and personal reactions which reveal no particular idiosyncratic personality problems, but must be dealt with in order to function effectively in this profession, or those which may stem from painful experiences and troubles the supervisee has had in the realization of his work tasks.

In short: In the Netherlands the supervisees do not function in the setting *under* supervision, but learn to function professionally with the *help of* supervision. Following Haan (1974, pp. 46-57), we might see the difference between the dominant Anglo-Saxon concepts and the Dutch concept in terms of "exclusive supervision" (no other goals than learning/teaching goals) versus "inclusive supervision" (a complementary combination of administrative, supportive/enabling and educational goals). In terms of a distinction made by Munson (1981), we could also refer to the "competence" model as against the "sanction" model.

## The concept in outline

In the Netherlands, supervision is seen as a specific method of guidance as

part of training and continuous training of both practising workers and management (Van Kessel, 1985, p. 5; Siegers/Haan, 1988, p. 37; Siegers, 1995). The pretension of supervision is general: it is not committed to a particular profession, method or field, although elements and techniques from various workmethods can be used. However, this can only be the case when they functionally contribute to the goals of supervision. They also have to fit in with the framework of supervision.

Supervision is particularly functional in professions and functions in which the handling of relationships is important. It is oriented towards the development of a "highly integrated and competent professional" (Stoltenberg/Delworth, 1987, quoted in: Rich, 1995, p. 157). This goal of supervision can be seen as the promotion of a *two-dimensional integration* (Van Kessel, 1990b; Van Kessel/Haan, 1995); on the one hand of the requirements demanded for practising a specific profession or function (*the professional dimension*), and on the other hand of the dispositions and skills of the person who practices the profession/function, as a developing person (*the personal dimension*). This process of integration can be seen as a permanent task a professional is faced with. This integration results in a "professional person" (Towle, 1954, p. 3): a (new) identity with accompanying professionalism<sup>7</sup>.

The intended integration of profession or function on the one hand, and person on the other, are in the case of professional functioning inextricably interwoven since the profession is practiced by means of self-handling of the person. Nevertheless, functioning in a personal way, alone, is not enough for functioning professionally. This requires an integration of a number of specific aspects of both dimensions described above. This will be illustrated by means of a picture which resembles a kaleidoscope, with which I also want to emphasize the necessary movements of the parts in relation to each other (figure 1).

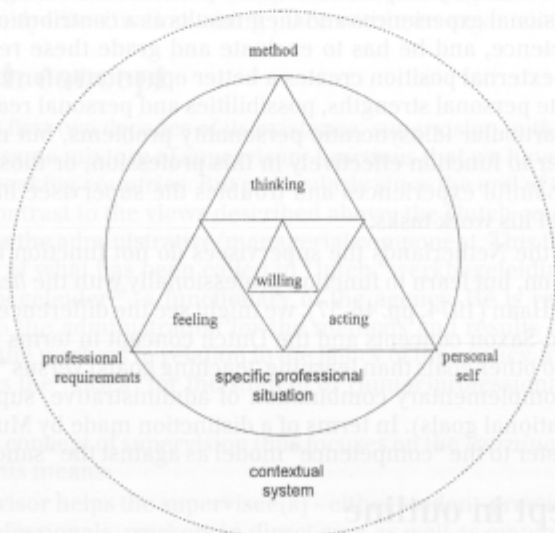


Figure 1: Aspects of integrative professional functioning, seen as a kaleidoscopic prism.

In order to do his work well, a "Professional Person" should be able to function both integrated and integrating. For realizing this a competence is required which exists of a deliberate mutual gearing to:

- his own action capacities and objectives, so that what he is aiming at corresponds to his capacities;
- his own feelings and preferences, and is able to cope with them adequately;
- his own norms and values and how they affect his actions and strivings.

When it comes to handling situations of life in a generally human way, integration from the pole "person" is sufficient. For professionally handling professional tasks, integration from this pole is necessary, but it is not sufficient. It also changes meaning. The personal dimension now finds expression through the professional dimension: certain requirements are made on the personal way the person (re)acts. In the case of a professional performance, the professional may be expected to be able to work with his clients and co-operate with his colleagues in a methodical way (in figure 1 the pole: "method"). The person and his dispositions and way of reacting to situations, tasks and fellow human beings, is involved in this. Apart from that, methodical handling should be in accordance with the sort of profession and the requirements demanded by that profession (pole: "profession") exercised by the person concerned. This requires an integration of the poles "person", "profession" and "method". In addition to this, in the integration of these three poles, the aspects of "thinking", "feeling", "willing" and "acting" should be involved in their mutual interaction.

Concentrating on and reflecting on aspects of the personal dimension is always done in supervision as part of and as contribution to the development of the supervisee as a "Professional Person", and on that which he needs in order to develop or improve his functioning. This means that a supervisee learns to reflect better on the following aspects of his professional handling:

- What he aims for in regard to a concrete work task in a concrete situation; how he realizes this goal in a methodical way; how goal and method of working accord with that which may be expected of him from the point of view of how a profession should be practised.
- If and how he is conscious of this in its realization; if and how he is conscious of his own handling competence and limitations; if and how he is able to deal with this in a methodical way.
- If and how he is conscious of his personal feelings, preferences, limitations and traps; if and how he is able to deal with this in a methodically adequate way.
- If and how he is conscious of the influence of his own personal norms and values and how these have a favourable or unfavourable effect on his professional actions and targets. If and how he is able to deal with this in the given situation in a methodically adequate way.

Furthermore, a profession is practised in a concrete institutional setting with specific clients and their themes, methodical assignments, circumstances, colleagues, policy of the organization, etcetera. All these are part of the *contextual system* which affects both professionalism and the professional. In order to be

able to deal with this professionally, he has to be continuously aware of this and determine his relation to these. This tuning, too, confronts him continuously with questions of integration.

## The kaleidoscopic model as aid

The kaleidoscopic model is an aid in supervision with the help of which the supervisee can work out the working- and learning themes proceeding from the aspects mentioned above. The supervisee can introduce *work issues* to all poles and facets to discuss in supervision, from which *learning themes* can be developed. Thus, contributed practical experiences, for example, can refer to:

- lack of particular methodical knowledge;
- difficulty in handling methodical principles in a personal and creative way;
- some lack of insight into or difficulties in coping with personal values, norms and opinions in relation to those of the client systems or work situation;
- the tendency to overemphasize personal involvement (emotions) and to relate this insufficiently to the professional function which he is performing;
- difficulty in functioning in the work situation (organizational functioning);
- all kinds of blind spots in relation to his own functioning, etc.

During the supervision it is impossible to direct the same attention to all various poles and facets of the kaleidoscopic model at every moment. It may be necessary for the supervisee concerned to concentrate more emphatically on some of them, because he might learn from them and regarding them. Moreover, it is important that supervisor and supervisee do not lose sight of the relationship between the various poles and facets. If that is the case, supervision could become more like "administrative supervision" (exclusive orientation to the pole of the performance of the function) or "method training" (exclusive orientation on the pole "method").

On the basis of the specific needs and development of this supervisee or of the requirements of the profession, the aspects differentiated in the kaleidoscope mentioned above can be more or less accentuated during the supervision. This approach from several perspectives is necessary in the process of working through, as will become apparent from the following vignette.

### *Vignette 1*

During a supervision session a supervisee (social worker) reports the following professional experience:

"I had a conversation with a client, which actually got out of hand. The client was extremely difficult and impatient. I would like to know how to deal with such clients in a better way".

### Comment

Under the surface of this practice-experience there is much more than meets the eye. During the reconstruction, which could take place with the help of

the supervisor, the following can come up as "second narrative", a term introduced by Zier (1985; 1988).

The worker became angry ("feeling") because he did not find the client's behaviour adequate ("thinking": view, norm). He became so angry that he walked away without properly winding up the consultation ("acting"). He does not feel happy about the incident because he is of the opinion ("thinking") that he should be able to deal with such a consultation in a professional way ("method"). This opinion is not of a personal nature, but a view which is acquired during the course of the professional socialization. Through his personal reaction he shows what it means to him instinctively, when he is not successful. This specifically personal reaction has possibly also got its roots in his socialization. When it appears that certain patterns in his professional handling are connected to this, it could be worked on during the course of the supervision.

He would like to change this behaviour ("willing"), but does not know how. This has possibly got to do with a lack of capability of methodical acting or of methodical knowledge, or of self-handling in connection with these. Unfortunately, he is not able to discuss these experiences properly in the team of which he is a member (context). As it is, everyone is responsible for his own work because of the high work pressure (organization/society). When there is time, he notices again and again that the conversation remains superficial. He cannot put his finger on the problem.

This example shows that the supervisee's report of his practice-experience can be taken as a "first narrative" which can be adapted to a "second narrative" with the help of the supervisor. The latter in itself can lead to further adaptations. With the help of the supervisor, the supervisee can, through the act of reflection, change the meaning and implications of his personal professional experiences. In this way, the experience is being de- and reconstructed through which new insights and actions are developed. These, again, can generate new insights and actions, particularly when the "self-directing capacity" (Van Kessel, 1996) of the supervisee reaches maturity.

With the help of the kaleidoscopic model presented above, the supervisor listens to the supervisee's narrative of his professional experiences which he presents as learning material in the supervision. On the basis of this the supervisor helps the supervisee to reflect on the experiences he got in realizing his professional tasks. The supervisor and supervisee together can determine the primary orientations of the supervisee in his experiencing and reflecting, and determine which particular dimensions the supervisee should integrate more. The supervisor hereby also supports the supervisee in learning to examine these aspects himself, to work on them thematically and develop certain facets in an integrated way.

## Discrepancies

The supervisor adjusts his interventions to the various facets of the kaleidoscopic model. The supervisee thereby becomes conscious of the mutual discrepancies between the facets. Such discrepancies may become apparent *from what*

the supervisee presents in supervision as content-material from his work practice (vignette 2) and *the way of how* he presents the material (vignette 3).

### *Vignette 2*

During one of the following sessions the supervisee tells he had an interview with another client.

#### *Supervisee's narrative*

The client couldn't stop talking, he had to get a whole story off his chest. Although I started asking questions after some time, I did not succeed in keeping him to his story.'

'I then made the decision to act as a sounding board for that moment. This was quite convenient as I felt terribly insecure to begin with.'

'However, I was not satisfied to act as a sounding board because I felt that this was not a social work interview.'

'On the other hand, for me it was safe: I was able to observe him.'

'From my point of view, in this way it had nothing to do with social work. Yet, I felt that he had to *žunload*' because he clearly needed to do so at that moment. I clearly felt the discrepancy between my own work goal and his needs.

#### *Comment*

Apparently, the supervisee wants to deal with this professional task in a methodical way. He feels not able, yet, to realize this sufficiently.

Apparently, dealing with this in a methodical way is determined by personal consideration rather than by professional demands or principles.

The discrepancy between actually dealing with this in a methodical way (ability to handle) on the one hand, and method-view/professional view (thinking/) and what he wanted to live up to (willing) on the other hand, has consequences on feeling (as a reaction on the way of handling things).

Personal feelings in relation to a personal handling (a reaction mechanism) which apparently suits him/her well.

Discrepancy between views on the work task (view on desired methodical handling in this situation) and personally and instinctively perceiving the client's needs. This personal observation is not related to a realization of an universal view on the desired methodical way of acting and methodical handling in this particular situation at this particular moment with this particular client with his particular needs.

The worker in this example displays a behaviour which personally suits him/her well, and with which his client appears to feel comfortable. However, it seems to be wrong to the worker when looking upon this behaviour from the point of view of the professional task and its methodical transformation. Also, he is not able to place his actions within a methodical framework.

This supervisee clearly has a number of integrational problems which require a working on before he is able to develop his own methodical way of acting as a worker. By investigating the various aspects of the dimensions during the supervision, the discrepancies became clear to the supervisee. On the basis of this, certain integration tasks originated which acted as "learning themes" in the supervision. As it happened, during the course of the supervision this supervisee appeared to be wrestling with such integrational problems.

### *Vignette 3*

During the course of a number of sessions, the supervisor notices that in his reporting of his work-experiences, the supervisee-social worker constantly relates the way he feels or has felt. He hardly describes what happened, in what context things happened, what he intended to do, what he actually did and from what view he defined the professional task. Moreover, the supervisee describes the experience more as a personal one than as a professional one which, acting from a method, he acquired in a concrete work situation.

### Comment

In this example we can recognize discrepancies between the personal dimension and the professional dimension, and between feeling on the one hand, and acting and thinking on the other. Also, for the supervisee the method and context do not seem to be points of orientation for the action.

## Reflection and Reflectivity

Integrated functioning and the capacity for integration are not acquired once and for all. They need to be substantiated: redefined continuously. Reflection and reflectivity play a central part in this. The extent to which a professional is able to act professionally on his own and to keep up the standards of his own professionalism, will strongly depend on the extent to which he has learned to reflect independently on the professional experiences acquired and has developed an "observing self" (Bowen, 1974, in: Boeckhorst, 1989, p. 17). If this reflection does not take place, the worker gets stuck in natural reaction patterns, which often evolve out of previous experiences of life. These affect the methodical approach. By learning to observe and reflect on these reaction patterns, the supervisee is able to distance himself from them and integrate them in the desired professional acting. At the same time, the worker learns how to reflect.

Integrated functioning in the professional practice - the ultimate and substantial goal of supervision - therefore, can only be learned by making the personal and concrete dealing with professional tasks the subject of reflection. Dealing with professional tasks should be questioned from the perspective of the

professional requirements. On the basis of this, one's own handling of this can be adjusted to meet the requirements of a good professional practice.

The extent to which the supervisee proves to be able to do this is also proof of the extent to which he is capable of independent professional functioning (the professional dimension). According to Towle (1954, p. 165), "... one of the measures of professional maturity is the extent to which learning has become conscious." Reflectivity is an important quality of professionalism. More and more attention is paid to this in the contemporary professional profiles (Schön, 1985; 1987).

## Intermediate goals: reflectional skills and integrational capacity

The ultimate goal of supervision is time and again being able to function as an integrated "Professional Person" in a specific situation in the professional practice. In the supervision this goal is only virtually present, as it is realized outside and also still after the supervision-situation. Apart from that, integrated functioning is not a permanent and static fact, it has to be realized again and again. For the professional, the clients, the professional tasks and -situations are continuously subject to changes. In order to attain this ultimate goal the achievement of *two intermediate goals* is pursued in the supervision: *reflectional skills* and *integrational capacity*.

### *Applied to vignette 1*

For the time being, at any rate, the supervisor does not advise the supervisee of how to deal with these or similar clients. This can be done in the "werkbegeleiding", which is more alike "fieldwork/administrative supervision". The supervisor tries to get the supervisee to reflect on his own experience during the performance of his professional tasks and on how he is handling this experience. At the same time, by doing so, he tries to develop the reflectivity. The supervisee can use this for dealing with his own professional experiences in future (different) situations. The supervisor gets the supervisee to further concretize the experience he described and look upon it from various points of view. Many aspects appear to play a part. Also, various hesitations and obstacles are discovered in order to change the familiar reaction-pattern. In this act of concretization and problematization, the supervisee can work on one or more of the following themes:

- His own reaction pattern: his feelings, norms and values. Personal experiences from his own life history which unconsciously could influence his behaviour towards this client (counter-transference).
- His view of how he should practise his profession.
- His methodical skills needed for such a consultation.
- His perception of and being to the culture of his team or in his organization.

Possibly, attention will be paid to everything because all aspects are related to and interwoven with each other. However, it cannot all be worked on at the same time. Such a process of working on and through<sup>4</sup> will in the long run lead to a more integrated way of functioning in professional situations.



## Two objects of learning and guidance in supervision

In order to let the supervisee work on the intended goals, the interventions of the supervisor -and of possible fellow-supervisee(s)- must be aimed at two objects, namely: the professional dimension and the learning dimension. The *professional dimension* can be looked upon as the primary object of supervision. Hereupon, the supervisee contributes his own professional experiences. In addition, what the supervisee ought to acquire in order to be able to function adequately in his professional role, belongs to this. The criteria for this purpose are determined by the professional group concerned. Both supervisees and supervisors have to be guided by these.

### *Applied to vignette 1*

Aspects which come up to work on in this respect are:

- How should a capable social worker express communicatively and interactionally the situation described above?
- What behaviour, what experience and what attribution of significance is desired from a professional point of view?
- What should this supervisee develop in particular concerning his personal abilities in order to be able to deal with this professional task in a better way?

It is important to pay attention to the learning dimension needed to make the adaptation of professional experiences successful for future professional acting. A supervisor, therefore, has to aim his interventions at the manner in which and the way of learning along which the supervisee learns the necessary professionalism. This learning takes place within the supervision as well as within the setting in which the profession is practiced. In order to be able to function successfully in supervision, the supervisee has to be (and often to become<sup>5</sup>) capable of realizing a way of learning which is necessary and desirable in supervision. When the supervisee learns how to deal with his professional experiences in a supervisory way, he is also able to do so after the supervision and without the help of the supervisor.

### *Applied to vignette 1*

In his first contribution to the supervision, the supervisee described his client's behaviour. He did not mention his own behaviour and experiences. What does the supervisee tell in meta-language? Does he not perceive his own feelings? Is he not aware of the part he plays himself in the interaction, or is he of the opinion that that is not important in supervision? He also does not describe what reasons could possibly play a part in his client's behaviour. By doing so, what does he tell about his way of working? Does he go deeply enough into this? Is he sensitive enough on that score in his observations or does he express his opinion too quickly? Finally, he wrote that he would like to know how he could deal with such a client in a better way. What does he tell by writing thus? Does he particularly want good advice?

From what has been stated above, the following provisional picture emer-

ges. The supervisor can discuss this with the supervisee little by little, which the latter can examine further. Where his learning style is concerned (compare Kolb, 1984; Van Kessel, 1990a), he gives the impression of being strongly directed towards concrete instructions. When the right advice is given he is able to put that into practice quickly. Perhaps that can also be found in his contact with clients and colleagues. What are the implications of this for the practising of his profession?

The observational and reflectional skills of the supervisee are not sufficiently developed. Also, he is not yet able to ask him-herself what sides there are to his client's behaviour and what his own reaction is to this. This theme does not only play an important part in the "professional dimension", but also in the "learning dimension", for it complicates learning during the supervision. For, supervision appeals to the reflectivity of the supervisee.

Where the guidance of the supervisor to the supervisee is concerned, the above-mentioned implies that the supervisor has to strongly curb the supervisee's tendency to progress. He has to make the supervisee look back continuously, in order to discover other aspects of himself as well as of his client's and from the viewpoint of his profession.

By learning to reflect on the experience gained in a purposive, conscious and systematic way, the inner dialogue of the supervisee is stimulated and he becomes his own critical opponent and interlocutor. As a result, the supervisee becomes more skilled in (Van Kessel, 1989, p. 66):

- reflecting on his own professional experiences with the intention of keeping his own professional handling at the required standard or to develop further;
- handling professional tasks more consciously during the execution of his work, because he is capable of looking at his own dealing from the dual perspective of the *observing and participating self* (Boeckhorst, 1989, p. 16). He becomes an *observing participant* (Shepard, 1964, p. 379), a *reflective practitioner* (Schön, 1987), who is capable of reflection-in-his-action.

## Nature of the learning material

For the benefit of his learning process, the supervisee needs to contribute learning material to the supervision. Experiences from his own "professional" dealing form the prime source for this material. In it the supervisee realizes in his own personal way the performing of his professional tasks. These concern clients, colleagues and the institution. Usually, these experiences are contributed in writing, whether or not backed up by a passage from an audio- or video recording. This written contribution serves as preparation for an oral explanation. The supervisee's behaviour in the here and now of the supervision offers a secondary source. It offers supplementary learning material. This can be used as "parallel process" (Ekstein/Wallerstein, 1959, p. 177-196) or as "mirroring" (Searles, 1955; Kutter, 1990).

### *Applied to vignette 1*

The supervisee expected advice from his supervisor in his attitude. This appe-

ared to be analogous to his tendency to instruct his clients, instead of asking them questions empathically and patiently, and listening to them carefully. This theme was discovered after the supervisor had told the supervisee: "I expect you would like me to advise you on how to deal with this client." After the supervisee had confirmed this, the supervisor asked: "And do your clients always expect this of you, too? Is that what they really expect? And what does your advice mean to them?"

Every supervisee deals with learning- and work tasks in his own way, corresponding to his own personality: the individual *learning style* (Kolb, 1984; Van Kessel, 1990a). What the supervisee in this respect shows in the supervision can be used as a third source. The learning style can show parallels with aspects of the work style of the supervisee.

### *Applied to vignette 1*

It was not easy for the supervisee to perceive his own experiences. He had difficulties dwelling on them, for he was easily of the opinion that the work would become unnecessarily complicated in case you did. He appeared to have obtained this work- and learning attitude in his socialization. During his childhood, his parents used to have a small business and their family motto used to be: "Set to work as there is always something that can be done".

## *Necessary basic conditions*

For an intensive and individualized learning process, which is the intended purpose of supervision, a number of necessary basic conditions are required. When these are not sufficiently present, one can speak of an activity that at best resembles supervision. The following conditions are necessary:

- Parallel to the supervision sessions, the supervisee must work continuously and to a large extent independently in his profession. In case of supervision to students who are in training one can speak of a future profession.
- The current experiences in exercising the profession offer the most important learning material. In the supervision, the supervisee works on this primarily by reflection. Therefore, a direct connection and interaction between professional experiences and insights into the supervision as a learning situation is necessary, as a result of which more and more can be learned both in and from the work.
- In order to be able to realize this connection and interaction, it is necessary for the supervision sessions to take place on a regular basis. Moreover, each session has to be of limited and fixed duration. This amounts to a frequency of once a fortnight/three weeks, and a total number of fifteen sessions at the least, and thirty at the most, each lasting one hour per supervisee.
- Supervision which is so intensive and geared to the individual professional worker requires a limited number of participants. A maximum of three or four supervisees, who, independent of one another, practise their profession in a work situation. Also, they are not part of each other's lives.

## Forms

Supervision can be given in one of the following forms:

- with one supervisee: individual or dyadic supervision;
- with two supervisees: triadic supervision;
- with three or four supervisees: group supervision.

## Conclusion

Supervision is a value-oriented and process-oriented activity, in which the supervisee's *work themes* are transformed into *learning themes*. The latter are placed within the framework and perspective of what the supervisee ought to learn and develop in order to arrive at adequate professional and/or functional practice. The primary method of training is the supervisee's self-reflection on his own professional experiences. The improvement and development of the supervisee's own reflectivity is a central goal. Apart from methods of working and interventions which promote reflection, other means can be used as well. In the end, these ought to contribute to the intended reflection.

Supervision is action-oriented as well. The supervisee has to transpose the insights which are obtained through reflection into handling his own professional tasks, if necessary, with the help of the supervisor.

Although the personal experiences gathered in his professional practice are the basis of the process, supervision is not aimed at solving practical problems. Not the practical experiences and problems, but the supervisee's learning themes, which crystallize out of this, form the leitmotiv of the supervision process.

The learning method which is promoted in supervision, has the character of self-discovered searching rules, also called "heuristics" (Van Kessel, 1989, p. 60).

## Notes

1. A second, historically later, root of supervision, and which is methodically less clearly documented, lies according to Fleming/Benedek (1996, p.7 ff) in the supervised analyses in the framework of the psycho-analytic associations. According to Blanton (1971, p.48), Freud put the relevance of this as follows: "I do not believe that one can give the method of technique through papers. It must be done by personal teaching. Of course, beginners probably need something to start with. Otherwise they would have nothing to go on. But if they follow the directions conscientiously, they will soon find themselves in trouble. Then they must learn to develop their own technique". Following this tradition, August Aichhorn and Anna Freud also employed a kind of supervision approach in their "Erzieherkurse", which took place in Vienna in the thirties (Gotthardt-Lorenz, 1986, p.45). Also the Balint- groups which were developed about 1950 in London by the Hungarian psycho-analyst Michael Balint (1964) belong to this tradition.
2. In case of a practice placement, this function is called "praktijkbegeleiding", delivered by the "praktijkbegeleider", which corresponds with the function of "practice teacher" or "fieldwork supervisor".

3. Following Robinson (1956,p.25), Reynolds (1955,p.253) speaks of a "professional self".
4. For a more elaborate description of the way in which the supervisee can be guided during the supervision, the reader is referred to Van Kessel (1989; 1996).
5. This is usually the case in a first training supervision.

## References

- Alting von Geusau,W.A.M. & Runia,E.(1991): *De prijs van het aardig zijn. Supervisie als scholingsmethode voor huisartsen*. Utrecht: Nederlands Huisartsen Genootschap.
- Andriessen,H.C.I.(1975): *Leren aan ervaring en supervisie*. Nijmegen: Dekker en Van de Vegt. Diss. Univ. Nijmegen.
- Austin,L.N.(1957): Supervision in Social Work. In: R.H. Kurtz (Ed.), *Social Work Yearbook*. Vol. 15. New York: National Association of Social Workers.
- Austin, L.N.(1960): Supervision in Social Work. In: R.H. Kurtz (Ed.), *Social Work Yearbook*. Vol.14. New York: National Association of Social Workers.
- Balint, M. (1964): *The Doctor, his Patient and the Illness*. London: Pitman Medical Publishing Co. Ltd.
- Belardi, N.(1992): *Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann.
- Blanton, S.(1971): *Diary of my analysis with Sigmund Freud*. N.Y.: Hawthorne Books.
- Boeckhorst, F.(1989): Het dubbele perspectief. Over supervisie in systemische (gezins)therapie. *Supervisie in opleiding en beroep*, 6/1, 6-20.
- Bowen, M.(1974): Towards the Differentiation of Self in one's Family of Origin. In: F. Andres and J. Lorio (eds), *Georgetown Family Symposia*, vol.1 (1971-1972), Washington D.C.
- Brown A. & Bourne I.(1996): *The social work supervisor: supervision in community, day care, and residential settings*. Buckingham: Open University Press.
- Burns, M.E.(1965): Supervision in Social Work. In: H.L. Lurie (Ed.), *Encyclopedia of Social Work*. (15th issue.) New York.
- Ekstein R.& Wallerstein, R.S.(1958): *The teaching and learning of psychotherapy*. N.Y.: Basic Books, Inc.
- Fleming, J. and Th.Benedek (1966): *Psychoanalytic Supervision*. New York: Grune.
- Goguen, T.(1986): Psychotherapy supervision: Clarifying a complex task. *The Clinical Supervisor*, Vol.4/4, pp. 69-76.
- Gotthardt-Lorenz, A.(1986): Ein Versuch, Supervision in Österreich, ihre Entstehung und heutige Situation zu entschlüsseln. *Supervision*, 10, 45-56.
- Griffioen, J.(1980): *Supervisie voor beginnende leraren*. Groningen, Wolters-Noordhoff. Diss. Rijksuniv. Groningen.
- Haan, P. M.(1974): *A study of the activity of the supervisor of groupwork stu-*

dents in the first year of advanced social work education in the Netherlands. Ann Arbor, Michigan, University of Pennsylvania, D.S.W.

Hawkins, P./Shohet, R. (1989): *Supervision in the helping Professions. An individual, group and organizational approach*. Milton Keynes: Open University Press.

Holloway, E.L. (1995): *Clinical supervision: a systems approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Hubschmid, M., J. Schönholzer, M. Senn-Lüthi, & W. Vontobel (1986): Entwicklung der Supervision in der Schweiz. *Supervision*, 10, 33-41.

Hudson, J.R. (1994): Supervision: A UK Perspective. *The School Field*, Vol. V, No. 1/2, 15-54.

Jongh, J.F. de (1950): Casework-scholing. *TMW, Tijdschrift voor maatschappelijk werk*, 4/17, 282-285.

Jongh, J.F. de, (1955): A European Experiment in Casework Teaching. *Social Casework*, Vol. 54/1, 9-17.

Kadushin, A., (1976): *Supervision in Social Work*. N.Y./London: Columbia University Press.

Kaslow, F.W. & Associates (1977): *Supervision, consultation, and staff training in the helping professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Kessel, L. van (1985): Bevoegdheid voor supervisie. Een gordiaanse knoop. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 2/1, 5-21.

Kessel, L. van (1990a): Kolbs typologie van leerstijlen. Een hulpmiddel voor begeleiding van het leren van supervisanten. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 7/2, 26-44.

Kessel, L. van (1990<sup>b</sup>): Supervisie als methode van indirecte agogische arbeid, gericht op begeleiden van leren in het kader van opleiden en deskundigheidsbevordering tot agogische arbeid. In: Merckies, Q., (Red.) (1990): *Supervisie samenspraak: zoekend terugzien voor straks*, pp. 18-36. Culemborg: Phaedon.

Kessel, L. van (1992): Werkbegeleiding als kwaliteitsmanagement van de uitvoerende functie. Balanceren tussen beheersen en ondersteunen. *Supervisie in opleiding en beroep. Tijdschrift voor professioneel begeleiden*, 9/1, pp. 19-24.

Kessel, L. van & D. Haan, D. (1995<sup>a</sup>): The dutch concept of supervision. Its essential characteristics as a conceptual framework. *The Clinical Supervisor*, Vol. 11/1, 5-27.

Kessel, L. van & Haan, D. (1995<sup>b</sup>): The intended way of learning in supervision seen as a model. *The Clinical Supervisor*, 11/1, pp. 29-44.

Kessel, L. van (1996): Sturing van leerprocessen in supervisie. *Supervisie in opleiding en beroep*, 15/5, 111-125.

Kessel, L. van (1996): Bevezetés. In: Kessel, L. van, Sárvári G. (Szerk), *A szupervízió koncepcionális kérdései*, pp. 5-14. Budapest (1996): *Supervisio Hungarica Füzetek. Tanulmányok a szupervízió köréből II*.

Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Kutter, P. (1990): Das direkte und indirekte Spiegelphänomen. In: Pühl,

H.(Hrsg.), *Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation*, pp. 291-301. Berlin: Ed. Marhold.

Kutzik, A.J.(1977): The social work field. In: Kaslow, F.W. and Associates (1977): *Supervision, consultation and staff training in the helping professions*, pp. 25-60. San Francisco: Jossey-Bass.

LVSb (1992): *LVSb-Registratie Supervisoren 1992. Regelgeving betreffende registratie van supervisoren en opleiders en betreffende erkenning van opleidingsonderdelen*. Den Haag: Landelijke Vereniging voor Supervisie en andere Begeleidingsvormen.

LVSb (1996): *LVSb-Registratie Supervisoren 1996. Regelgeving betreffende registratie van supervisoren en opleiders en betreffende erkenning van opleidingsonderdelen. Herziened Editie*. Den Haag: Landelijke Vereniging voor Supervisie en andere Begeleidingsvormen.

Morton, T.D. & Kurtz, P. D. (1980): Educational supervision: A learning theory approach. *Social Casework*, 1980, April, pp. 240-246.

Munson C.(1981): Style and structure in supervision. *Journal of Education for Social Work*, Vol.17/1, 65-72.

Munson, C.E. (1985): *An introduction to clinical social work supervision*. New York: The Haworth Press, Inc.

Oberhoff, B.(1986): Über Supervision, Identität und Sich-Erinnern. Gedanken eines deutschen Supervisors. *Supervision*, 10, 57-65.

Pettes, D.E.(1979): *Staff and student supervision. A task-centred approach*. London: George Allen & Unwin, Ltd.

Poertner, J. & C. Rapp (1985): What is social work supervision? *The Clinical Supervisor*, 1/2, pp. 55-65.

Praag-van Asperen, H.M. van & Van Praag, Ph.H.(1995): *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*. Utrecht: De Tijdstroom.

Reynolds, B.C.(1955): *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*. New York: Farrar and Rinehart.

Rich, Ph.(1995): The Form, Function, and Content of Clinical Supervision: An integrated Model. *The Clinical Supervisor*, Vol.11/1, pp. 157-178.

Robinson, V.P. (1956): *Supervision in Social Casework*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Schön, D.A.(1985): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D.A.(1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Searles, H.F.(1955): The Informational Value of the Supervisor's Emotional Experiences. *Psychiatry*, 18, pp. 135-146.

Shephard, H.A.(1964): Explorations in observant participation. In: Bradford, L.P., J.R. Gibb, K.D. Benne (1964): *T-group Theory and Laboratory Method*, pp. 379-394. N.Y.: John Wiley.

Shulman, L.(1982): *Skills of Supervision and Staff management*. Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.

Siegers, F.(1995): *Instellings supervisie. Leren over werk in de context van leiden - begeleiden - en (samen)werken*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Siegers, F.& Haan, D. (1985; 1986; 1988): *Handboek supervisie*. Alphen a/d Rijn: Samsom.

Stoltenberg, C.D. & Delworth, U. (1987): *Supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.

Towle, C. (1954): *The learner in education for the professions. As seen in education for social work*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Waldfoegel, D. (1983): Supervision of students and practitioners. In: Rosenblatt, A. & Waldfoegel, D. (gen. editors), *Handbook of clinical social work*, pp. 319-344. San Francisco, Calif.: Jossey Bass.

Weigand, W. (1990): Zur Rezeptionsgeschichte der Supervision in Deutschland. In: *Supervision*, 18, Dezember, pp. 45-58.

Young, P. (1967): *The student and supervision in social work education*. London: Routledge and Kegan Paul, Ltd.

Zeller, D. (1990): Supervision nach dem Verfahren Urteils-bildung. In: Fatzer, G. and C.D. Eck (Eds.), *Supervision und Beratung*, pp. 181-192. Köln: Ed. Humanist.Psychologie.

Zier, H.J. (1967): Leren werken door middel van supervisie. *De Schalm*, 24/6, pp. 375-390.

Zier, H.J. (1968): Discussie over supervisie. *Volksopvoeding*, 17/3, pp. 155-152. Ibidem in: Siegers, F.M.J. (red.) (1972): *Supervisie*, pp. 15-35. Alphen aan den Rijn: Samsom. (Deutsche Herausgabe: Siegers, F.M.J. (Hrsg.) (1974): *Praxisberatung in der Diskussion. Formen - Ziele - Einsatzfelder*. Freiburg: Alcor.)

Zier, H. (1985; 1988): *Voor het eerst supervisie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.



# Supervizija v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah\*

## Supervision in residential care institutions and group homes

*Bojan Bogataj*<sup>4</sup>

### *Povzetek*

*<sup>4</sup>Bojan Bogataj, socialni pedagog, Vzgojno izobraževalni zavod Frana Milčinskega, Valburga 4, 1216 Smlednik. Raziskava predstavlja supervizijsko metodo in jo hkrati v empiričnem delu praktično vrednoti, saj ugotavlja, kakšno je dejansko stanje supervizije v slovenskih zavodih in stanovanjskih skupinah. Supervizija je metoda učenja za strokovno in osebnostno rast delavcev v poklicih pomoči; je neposreden odnos med supervizorjem in supervizantom ob posrednem sodelovanju stranke, na katero se ta problem nanaša. Usmerjena je v poglobljanje in širjenje znanj za kakovostno in bolj samostojno strokovno delo ter povezovanje strokovnih delavcev pri učno-vzgojnem delu. Namen naloge je pokazati, da je supervizija metoda, ki je lahko zelo uporabna tako za strokovne delavce kot za tiste, s katerimi delajo!*

***Ključne besede:** supervizija, vzgojni zavod, supervizor, supervizant*

*\*Članek predstavlja povzetek istoimenske diplomske naloge, ki je nastala pod mentorstvom prof. dr. Sonje Žorge.*

### **Abstract**

*The research is on the one hand intended to present supervision methods, while on the other hand its empirical part evaluates the state of supervision in Slovene institutions and group home units. Supervision is a learning method for professional and personality growth of workers in helping professions; it enables a direct relationship between the supervisor and the supervisee, with the indirect participation of the client, to whom the problem pertains. It is directed towards the deepening and widening of knowledge for better and more autonomous professional work and toward greater co-operation between professionals in education, professionals who are constantly and actively involved in the interaction between the professional and the child/adolescent in need of help. The purpose of the study is to present supervision as a method of great benefit for professionals as well as for those working with them.*

**Key words:** supervision, residential youth care, supervisor, supervisee.

## **1. Uvod**

Obdobje demokracije se je pokazalo tudi v zavodski vzgoji, čeprav z dvajsetletno zamudo za bolj razvitim svetom. Nove teme na področju zavodske vzgoje, vprašanja integracije, normalizacije v poznih osemdesetih in začetku devetdesetih let, pomenijo nekakšno prelomnico na področju institucionalne vzgoje v slovenskem prostoru.

Republiška komisija za prenovu zavodov, raziskovalna naloga z naslovom "Spremljanje uresničevanja in uspešnosti načrta prenove zavodskega obravnavanja otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti ter razvijanje sodobnejših oblik in vsebin dela v prenovljenih zavodih", Tempusov projekt "Študij duševnega zdravja v skupnosti" ter seminar "Življenje v zavodu in potrebe otrok(normalizacija)" so pomemben mejnik v skrbi za otroka in mladostnika s posebnimi potrebami v okviru institucionalne vzgoje.

Za otroka in mladostnika - subjekta institucionalne vzgoje je bilo torej v zadnjih desetih letih kar nekaj narejenega. Kaj pa drugi pol, ljudje, ki so najbolj odgovorni za interakcijo z gojencem? Kje je v tem napredku odnosov zavodski delavec?

Delo pedagoškega delavca je v današnjem času necenjeno, nestimulativno, slabo plačano, na drugi strani pa so zahteve in pričakovanja družbe prevelike in nerealne, zato se pedagoški delavci pogosto počutimo nemočni.

V empiričnih raziskavah se še vedno ugotavlja, da so vzgojitelji nezadovoljni

pri svojem delu, saj vrsto službenih problemov nosijo domov. Zavodsko delo je takšne vrste dejavnost, kjer je spričo vrste socialnih interakcij in močnega čustvenega doživljanja zelo zabrisana meja med službenim in zasebnim. Zavodski delavci pogosto doživljajo neuspehe "svojih" gojencev kot lastne neuspehe. Posameznik v zavodu pogosto doživlja tudi sodelavce kot obremenitev in oviro pri doseganju lastnih ciljev. Takšen posameznik se v zavodu počuti sam, odrinjen, nekako izključen. Spričo tega se ne more odprto pogovarjati o problemih, ki jih doživlja z gojenci, ni sposoben reflektirati dogajanj v zavodu, kar pomeni, da živi v vzdušju, ki je tako zanj kot tudi za "njegovega" gojenca nevzpodbudno.

Institucionalna vzgoja je prostor, ki vsekakor ne zadovolji vseh potreb in želja udeležencev v tem procesu (gojenec, vzgojitelj, vodstvo, širša družbena skupnost). Nekako je čutiti, da ima kljub vsemu od institucionalne vzgoje v novejšem času še največ koristi tisti, ki mu je bila skrb namenjena - otrok. In prav je tako, vendar bo otrok lahko še več dobival od zadovoljnega pedagoškega delavca, ki pa mu je treba nekaj ponuditi, da bo zadovoljen. In prav supervizija je lahko metoda in prostor, ki pedagoškemu delavcu omogoči, da lahko reflektira svoja dogajanja in početja, začenja probleme uspešneje reševati in jih ne "odnašati s seboj domov".

Da bi približal supervizijo širšemu krogu ljudi, sem se odločil izvesti raziskavo, ki je hkrati tudi moje diplomsko delo. V sestavku želim predstaviti pomembnejše ugotovitve iz omenjene raziskave.

### *Kaj je supervizija?*

V različnih strokovnih krogih vse bolj prihajajo do veljave spoznanja, da so delavci v poklicih pomoči bolj kot drugi izpostavljeni tistim dejavnikom, ki lahko ogrozijo njihovo psihofizično stabilnost. V zvezi s tem se srečujemo z dvema pojmom: s stresom in izgorelostjo. Poleg mnogih drugih je tudi supervizija ena od oblik pomoči, da do takšnih skrajnih oblik nemoči ne pride.

Koboltova (1995, str.5) opredeljuje supervizijo kot posameznikovo "(...) refleksijo o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela z namenom, da se ozavesti lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobi nove aspekte, vidi svoj delovni prostor obogaten z drugačnimi alternativami ter se zmore zavestno odločati za spremembe v svojem delu."

Beseda supervizija je sestavljena iz besede "super", kar pomeni "nad", "čez" in glagola "videre", kar v prevodu pomeni "videti", "gledati". Če bi to sestavljenko poslovenili, bi dobili izraz "nadgledati", ki pa žal ne pove tistega, kar si pod besedo supervizija predstavljamo na področju zavodske vzgoje.

Po samem izvoru beseda supervizija torej pomeni nekakšno nadziranje - v smislu strokovne kontrole, ki jo neka oseba izvaja nad delom osebe z nižjo odgovornostjo. Za boljše razumevanje pomena besede supervizija lahko uporabimo opredelitev Žorgove (1995, str.8), ki pravi: "Pogled od zgoraj, oziroma iz distance, nam omogoči drugačno, novo zaznavanje in razumevanje dogodkov. Prav to je eden od namenov supervizije v poklicih pomoči, kjer se je uveljavil izraz supervizija za proces, v katerem si pridobiva strokovni delavec boljši vpogled, podporo in strokovno vodenje za svoje delo"

## **Cilji supervizijskega procesa**

Cilj supervizije je omogočiti pedagoškemu delavcu učni proces in mu pomagati na poti do njegovih lastnih zaključkov pri reševanju problemov, s katerimi se srečuje pri svojem delu z gojenci. Cilj supervizije je izboljšati osebno učinkovitost vzgojitelja/učitelja in s tem ustrezneje pomagati gojencem in tako tudi izboljšati učinkovitost celotne ustanove. Cilj supervizije je torej boljše pedagoško in vzgojno delo pedagoških delavcev. Po Koboltovi (1994b) povzemam cilje supervizije:

- **Učenje** je prvi in eden najpomembnejših ciljev. Stil učenja v superviziji niti slučajno ni enak klasičnemu učenju. Supervizor ne uči supervizanta. Ne pove mu, kako naj ravna v določenem položaju. Na podlagi refleksije svojega poklicnega ravnanja supervizant s pomočjo supervizorja in ostalih supervizantov (če gre za skupinsko supervizijo) ugotovi, kako dela, in se nato sam opredeli, ali se bo kaj novega naučil, ali bo spremenil dosedanja način in se bo tistega, kar je delal do sedaj, od-učil.
- **Konstrukcija nove resničnosti** je drugi cilj supervizijskega procesa. Schuler in Steibli (1992) pravita, da je dejanska resničnost popolnoma drugačna. Vsakdo zaznava resničnost s svojega zornega kota, kar ne pomeni popolne verodostojnosti. Zato supervizijski proces tudi pomeni ukvarjati se s tem, kako zaznavam in dojemam svojo poklicno realnost. To pa pomeni, da se moramo vprašati, ali to, kar vidim sam, ustreza tudi tistemu, kar vidijo drugi okrog mene. In ker se običajno ti dve dojemani ne ujemata, pomeni, da se v supervizijskem procesu ukvarjamo tudi s komuniciranjem o komunikaciji ali z metakomunikacijo.
- **Tretji cilj supervizijskega procesa je globalen.** Simbolno bi ga lahko zapisali kot **“gledati na svet cirkularno”**. Vsak strokovni delavec opravlja svoje delo v konkretnem delovnem okolju: šola, stanovanjska skupina, vzgojni zavod itd. Poleg tega pa deluje znotraj tega sistema še v drugih podsistemih. V zavodu deluje več podsistemov kot so: vzgojne skupine, šola, svetovalni delavci, tehnični delavci, vodstvo. Na koncu sta tu še vzgojitelj in vzgojna skupina, s katero dela, in gojenec kot najmanjši a najpomembnejši člen v tem sistemu. V procesu supervizije naj bi strokovni delavec prepoznal delovanje posameznih sistemov, ugotavljal svojo vlogo in mesto ter možnost spreminjanja svojega dela kot delovanja posameznih podsistemov.
- **Četrty cilj supervizijskega procesa je kreativno reševati poklicne probleme.** To pomeni, da se supervizant (učitelj, vzgojitelj) med supervizijskim procesom uči analize svojega poklicnega ravnanja ter ob tem išče nove možnosti za reševanje določenih težav in problemov, ki se porajajo na njegovi strokovni poti.

## **Vrste supervizije**

Glede na število udeležencev v supervizijskem procesu ločimo: individualno supervizijo, skupinsko supervizijo, supervizijo tima, intervizijo in diadno supervizijo:

- **Individualno supervizijo** tvorita supervizor in supervizant. Priporočljiva je v primerih, ko gre za študenta na praksi, v pripravništvu ali povsod tam, kjer

gre za uvajanje v delo na nekem novem področju. Gre za poglobljen odnos med supervizorjem in supervizantom, ki je lahko vzor za odnos med vzgojiteljem/učiteljem in gojencem/učencem.

- **Skupinska supervizija** pomeni druženje supervizantov s supervizorjem. Skupine so različno velike, idealna pa je skupinica s tremi supervizanti. Največje možno število supervizantov v skupini je sedem. Praviloma je primernejše, da so skupine manjše, saj je v takšnih skupinah vsak supervizant deležen pozornosti, ki jo potrebuje za učenje.
- **Supervizija tima** se od zgoraj opisane skupinske supervizije razlikuje po tem, da gre pri timski superviziji za skupino strokovnih delavcev, ki so pri delu tesno povezani in so med njimi razmerja že vzpostavljena. V takšnih timih vpliva na delovanje supervizantov tudi institucija z vsemi svojimi pravili, zgodovino, vzorci in normami. Člani tima se morajo znati dogovarjati, slišati in razumeti, saj bodo le na takšen način sposobni vzpostaviti odprto in učinkovito komunikacijo. Šele takrat, ko je tim že oblikovan in notranje pripravljen za reševanje in evalviranje izkušenj, je supervizija tima mogoča.
- **Intervizija** je oblika supervizije, pri kateri noben udeleženec ne prevzema stalne vloge supervizorja. Za vsakogar se predpostavlja, tako supervizorja kot tudi supervizanta, da bo razvijal sposobnosti, ki so potrebne za učinkovito prevzemanje obeh vlog. Intervizija je odličen način vaje za tiste, ki se žele učiti supervizije. Ob razvijanju in preizkušanju lastnih supervizijskih spretnosti lahko v intervizijski skupini takoj dobijo neposredno povratno informacijo o tem, kako so bili učinkoviti.
- **Diadna supervizija** je vrsta supervizije med dvema strokovnima delavcema, ki opravljata podobno delo. Pri tem se redno srečujeta in izmenjujeta vlogi supervizorja in supervizanta. Supervizija poteka individualno recipročno. Najprej ima eden od strokovnih delavcev približno štirideset minut supervizijo nad drugim, nato pa vlogi zamenjata. Na enem srečanju torej zamenjata vlogi. Pred zaključkom izmenjata še povratne informacije. Dobro je, da so njune izkušnje približno enake, vendar to ni pogoj za uspešno diadno supervizijo.

Glede na opredelitev odnosa med supervizorjem in supervizantom je po Koboltovi (1995) supervizija lahko mentorska, managerska in konsultacijska:

- **Mentorska supervizija** je najpogostejša ob uvajanju v delo, kjer je vloga supervizorja usmerjanje in vodenje ob pridobivanju in refleksiji prvih delovnih izkušenj. Temeljni element takšne supervizije je didaktičen.
- **Managerska supervizija** je oblika supervizijskega odnosa, ko je supervizor hkrati vodja strokovnega delavca in s tem odgovoren za supervizantovo delo. V takšni superviziji prevladuje vodstveni element. V nekaterih zahodnih državah, kjer je supervizija izredno razvita (npr. Nizozemska), takšnih oblik ne uvrščajo med supervizijo, ampak jo imenujejo napredovanje pri delu (training on the job).
- **Konzultacijska supervizija** je oblika supervizije, kjer je supervizant popolnoma odgovoren za svoje delo in si sam poišče supervizorja predvsem zaradi lastne refleksije. Druga možnost pa je, da se vključi v intervizijsko skupi-

no, kjer lahko ob svoji strokovni usposobljenosti dejavno sodeluje, daje in seveda tudi dobiva.

### *Pogoji za supervizijo*

- **Povezava med delom in učenjem** je eden prvih in najpomembnejših pogojev za učinkovito supervizijo. V supervizijskem odnosu vedno obravnavamo konkretno izkušnjo iz prakse, kjer supervizor pomaga supervizantu (strokovnemu delavcu) "videti", kako je ravnal in kaj je njegovo ravnanje pomenilo. Dogajanje v superviziji je v bistvu preslikava dogodka v praksi. Odnos med supervizorjem in supervizantom pogosto pomeni ponovitev razmerja, ki je bilo pred tem že vzpostavljen med vzgojiteljem in gojencem.
- **Varno vzdušje** je eden temeljnih pogojev, brez katerega si sploh ni moč zamisliti supervizije. Supervizanti lahko o svojih problemih in težavah pri svojem delu govorijo le takrat, ko se čutijo sprejete s strani supervizorja in ostalih članov skupine. Le ob določeni stopnji zaupanja med njimi lahko govorimo o psihološki varnosti, ki obeta dobro počutje in dobro sodelovanje in delo v supervizijski skupini. Samo v varni klimi bo supervizant razkril svojo osebnost, kar je predpogoj za dobro delo.
- **Primeren prostor** za supervizijska srečanja je pogoj, da se bodo tako supervizor kot tudi supervizanti počutili dobro. To pa je predpogoj za delo, saj je supervizija intenzivna interakcija med dvema ali več ljudmi, kjer je vse, kar ni predvideno, moteče.
- **Potreben čas**, ki si ga vzamemo za supervizijsko srečanje. Samo supervizijsko srečanje je en del časa, ki ga porabimo za supervizijo. Drugi del pa sta priprava na srečanje in analiza srečanja. Razmerje med samim srečanjem in pripravo je 1:5 v korist priprave.
- **Institucionalni okvir** je pogoj, ki je izredno pomemben in pomeni uspešno opravljen dogovor med vsemi, ki v superviziji sodelujejo z vodstvom institucije.
- **Finančna sredstva** so bila vedno problem, kar pa ne velja tudi danes. Minimalna sredstva za plačilo supervizorjev, ki vodijo supervizijo v zavodih in stanovanjskih skupinah, v glavnem zagotavlja Ministrstvo za šolstvo. Seveda se po višini sredstev ne moremo primerjati z državami, kjer je supervizija že vgrajena v sistem. Vseeno pa je narejen premik navzgor, kar velja pozdraviti.
- **Primerno motivirani supervizanti** so pogoj, da supervizija sploh steče. Supervizanti so vsi pedagoški delavci, ki so se vključili v supervizijski proces z namenom, da bi se skupaj z ostalimi in supervizorjem učili za delo in spoznavali sebe v različnih poklicnih vlogah.
- **Usposobljen supervizor** mora imeti za svoje delo primerno znanje, določene osebne lastnosti in pedagoške sposobnosti. Izhajati mora iz delovnega področja, ki ga supervizira. To pomeni, da je kot praktik opravljal ali še opravlja isto ali podobno poklicno dejavnost, za katero zdaj izvaja supervizijo. Njegova vloga je, da supervizantu omogoči optimalne pogoje učenja, v katerih sam išče ponujene mu rešitve in pri tem uporablja delovne izkušnje kot učno gradivo. Vloga supervizorja ni, da sodi, ampak da je ogledalo. S tem omogoča supervizantu, da vidi, kaj je delal in kako ga pri tem doživljajo drugi.

## *Faze v superviziji*

V procesu supervizije supervizor neposredno sodeluje s supervizanti, posredno pa seveda tudi z gojencem/učencem in z delovnim okoljem, kjer delujejo supervizanti.

Supervizija je sistematičen in kontinuiran proces. Nizozemski model zahteva dvajset supervizijskih sestankov, ki potekajo vsakih štirinajst dni, kar pomeni, da proces traja leto dni. Sistematičnost zagotavljajo delovne faze v superviziji, ki so (Luttinkholt 1987, po Milošević, 1996): predhodna, uvodna ali začetna, srednja ali delovna, vmesna evalvacija in sklepna faza z zaključno evalvacijo.

- **Predhodna faza** je priprava na supervizijo, kjer supervizanti zbirajo informacije o superviziji, o supervizorju ter se dogovorijo za začetek srečanj, kolikor ugotovijo, da so izpolnjeni pogoji za uspešno supervizijo.
- **Uvodna ali začetna faza** je izredno pomembna, saj se v njej vzpostavijo pravila za sodelovanje, oblikuje in sprejme pa se tudi delovni načrt. Posebno mesto v tej fazi imata dva zelo pomembna procesa: sporazumevanje in usklajevanje. Usklajevati pomeni ustvariti tako vzdušje sodelovanja, v katerem se je mogoče učiti. Prav tako je tudi sporazumevanje pomemben del procesa, od česar je tudi odvisno vzdušje v skupini. Tudi pričakovanja supervizantov od supervizije je treba razkriti na začetku te prve faze. Ta faza obsega dva do tri srečanja. Posebno skrb je v tej fazi treba nameniti vzpostavljanju zaupanja in varnosti, saj je od ugodnega in varnega vzdušja zelo odvisno, ali bodo supervizanti lahko svobodno in sproščeno razpravljali in predstavljali učni material.
- **Srednja ali delovna faza** je centralna in v bistvu najdaljša faza v procesu supervizije. Je spontano nadaljevanje začetne faze in pomeni nadaljevanje, obravnavanje in reševanje supervizijskih vprašanj, s katerimi se ukvarjajo supervizanti.
- **Vmesna evalvacija** ali vrednotenje nekje na sredini supervizijskega procesa je namenjena pregledu in presoji, do kod so prišli supervizanti, kaj so se že naučili in kaj je še ostalo do izpolnitve delovnega načrta.
- **Sklepna faza s sklepno evalvacijo** je obdobje približno treh srečanj pred zaključkom supervizijskega ciklusa. Namenjena je postopnemu zaključevanju vsebin, prav tako pa tudi slovesu, saj tudi pri poslavljanju velja, da tega ne moremo narediti kar nenadoma. To je resnično faza, ko ne odpiramo novih vsebin, razen v izjemnih primerih, če se pokaže potreba. Glavni namen te faze je analiziranje tistega, česar smo se med srečanji lotevali.

## *Vsebina supervizije ali kaj se dogaja v superviziji*

Tako kot vsak človek, se tudi pedagoški delavec na svoj način odziva na različne življenjske okoliščine. Ta način odzivanja, pridobljen in izoblikovan v specifičnih življenjskih razmerah, se ponavlja kot vedenjski vzorec posameznika tudi v njegovem poklicnem delu in seveda v odnosih. Če so ti vedenjski vzorci neustrezni, negativno vplivajo na opravljanje poklicnih vlog. Prav supervizija, ki je učenje, je tista, ki lahko pomaga usmerjati takšna ravnanja in jih poskuša spremeniti. Dobro vodena supervizija omogoča supervizantu osebno rast in dozorevanje prek njegove izkušnje in refleksije te izkušnje.

Vsebina supervizije je lahko usmerjena na supervizanta, na konkretno nalogo ali metodo dela, ki jo supervizant uporablja, da bi izboljšal svoj delovni uspeh. Vsebina supervizije je torej "učni material", ki ga izpostavijo supervizanti. To so izkušnje ali primeri, ki se učitelju in vzgojitelju najpogosteje porajajo pri delu z učenci/gojenci, vprašanja, kjer je pedagoški delavec nemočen, kjer ne vidi izhoda in podobno. To je vsebina ali primer ali izkušnja, ki si je supervizant ne zna razložiti in ima zato željo po učenju, po razrešitvi le-te. V zvezi s to izkušnjo si postavi nekaj vprašanj, na katera želi dobiti odgovor na supervizijskem srečanju. Naloga supervizorja je, da to omenjeno izkušnjo tako preoblikuje, da se bo lahko supervizant iz nje česa naučil. S tem supervizant spoznava ozadje svojega ravnanja, ki v dani situaciji ni bilo primerno in uspešno. Sooča se s svojimi obrambami, čustvi, prepoznava svoja stališča in vrednote, ki usmerjajo njegovo ravnanje. S tem gre supervizant skozi lasten proces učenja, ki je pogosto tudi boleč. Ob prepoznavanju pomena izkušnje ugotovi, da je to izkušnja, ki ni nekaj novega. Kljub temu pa mora vsak priti sam do teh spoznanj (načelo lastne kože). Tako se nova spoznanja, ki jih supervizant pridobiva prek refleksije danih izkušenj, združujejo s prejšnjimi shemami vedenja v nove vzorce poklicnega ravnanja. To učenje prek izkušenj imenujemo izkustveno učenje, kar pomeni, da je pomembno tisto, kar je človek izkusil, doživel.

### *Supervizijsko srečanje in refleksija*

Supervizija je sistematičen proces, zato mora biti vsako srečanje supervizorja in supervizantov strukturirano in dobro pripravljeno.

Naloga supervizantov je, da za srečanje pripravijo določeno vsebino, izkušnjo ali primer s konkretnim in jasnim opisom te izkušnje. Ob tej izkušnji si zastavljajo supervizijsko vprašanje. Vsak supervizant napiše refleksijo preteklega supervizijskega srečanja, poleg tega pa tudi izkušnjo, problem, ki bi ga rad razrešil na naslednjem supervizijskem srečanju. Refleksijo in primer posreduje supervizorju in ostalim supervizantom iz skupine v pisni obliki. Refleksija prejšnega srečanja pomeni odsevanje, razmišljanje o minulem srečanju, ki ga supervizanti napišejo po vsaki supervizijski seansi.

Še bolj intenzivno se na srečanje pripravlja supervizor, saj mora prebrati vse svoje zapise s srečanja, prav tako pa mora do naslednjega srečanja prebrati vse refleksije supervizantov.

Nadalje mora supervizor proučiti primere, ki jih za naslednje srečanje pripravijo supervizanti, in načrtovati in razjasniti vprašanja za analizo teh primerov. Supervizijsko srečanje navadno sestoji iz naslednjih delov:

- **Kratka osvetlitev trenutnega stanja**, ko supervizor v uvodu pozdravi supervizante, jih povpraša po počutju in jih poskuša sprostiti in uvesti v srečanje s kakšno sprostitveno ali s spoznavno igrico.
- **Pregled refleksij s prejšnjega srečanja**, ko supervizor in supervizanti pregledajo refleksije in ugotavljajo, kakšne posledice je imelo dogajanje na prejšnjem srečanju za supervizante. Supervizor ugotavlja, kaj so supervizanti "odnesli" s prejšnjega srečanja.
- **Vsebina srečanja** je v bistvu dogovor, kaj se bo konkretno dogajalo. Tu je več možnosti:



- predelava nerazčiščenih stvari s prejšnjega srečanja
- obravnava primera ali vsebine, ki jo je supervizor pripravil za srečanje
- obravnava neke nenadne situacije, ki je spravila supervizanta v neugoden položaj ali stisko

Čigav primer bo na supervizijskem srečanju obravnavan, je odvisno seveda od supervizorja in supervizantov. Če nimajo pravila ali vrstnega reda predstavljanja posameznih primerov, se odločajo za tisti primer, ki zanima vse supervizante in supervizorja.

- **Predstavitve primera**, potem ko se vsi zedinijo, da jih določena vsebina/primer še posebno zanima. Supervizant najprej še enkrat predstavi vsebino primera in izpostavi problem, ki ga teži. Supervizor je s supervizantom v stalnem dialogu, ga vzpodbuja, mu postavlja vprašanja, ki so izbrana, premišljena in vodijo k določenemu rezultatu. Supervizor ga vodi, usmerja k možnim rešitvam problema, za katero od možnosti se bo odločil pa je stvar supervizanta samega. Izredno pomembno je, da je supervizor pozoren tudi na neverbalno komunikacijo supervizanta.
- **Refleksija srečanja** je čas, ko vsi udeleženi reflektirajo svoja razmišljanja in občutke, ki so jih imeli na srečanju. Supervizor vzpodbuja, da prav vsi na različne načine izrazijo in odslikajo svoje občutke.
- **Dogovor o naslednjem srečanju** je navadno samo ponovitev podatka, kdaj bo srečanje, sicer pa so datumi srečanj za vse leto napisani in dogovorjeni že na začetku supervizijskega srečevanja.
- **Pisanje refleksije srečanja** je v bistvu ena najtežjih, verjetno pa ena tistih nalog supervizantov, do katere imajo največ odpora. Omeniti velja, da mora biti supervizijski proces dokumentiran tako na strani supervizorja kot tudi na strani supervizantov. Sprotno pisanje zapiskov je sestavni del srečanja prav zaradi učenja, saj ob branju lastnih zapisov kasneje dosti lažje vidimo povezave in prepoznavamo vzorce svojega vedenja. Vprašanja, ki jih uporabljamo za refleksijo, nam pomagajo identificirati tudi naša čustva, ki bi jih sicer zelo težko videli in prepoznavali.

Supervizijsko poročilo ali refleksija pomeni refleksijo prejšnjega srečanja in pripravo na naslednje srečanje. Refleksija je naš pogled nazaj, ko verbaliziramo svoje vedenje in svoje odnose. Z refleksijo pridemo do spoznanj, česa smo se naučili na preteklem srečanju, kaj je določen primer/problem pomenil nam, kolegom, gojencu in podobno.

## 2. Namen raziskave

Zadnja leta namenjamo proučevanju psihofizičnih lastnosti ljudi, ki so zaposleni v poklicih pomoči, vedno več pozornosti.

Z raziskavo želim ugotoviti, kaj nam supervizija v zavodih in stanovanjskih skupinah pomeni. Predstavitve te metode pomoči pri nas je pomanjkljiva in na slovenski trg prodira več različnih supervizijskih poti. Slovenski zavodi in stanovanjske skupine so si v tem času naredili lastno predstavo supervizije in si izbrali supervizorja, za katerega so menili, da bi bil zanje najbolj primeren.

Raziskava naj bi podala dejansko sliko supervizije, kakor se danes izvaja v

zavodih, in opisala želje uporabnikov po superviziji v prihodnje. Odgovorila naj bi na tri ključna vprašanja, ki sem jih razčlenil na več podvprašanj, na podlagi katerih je bil sestavljen anketni vprašalnik.

### 3. Raziskovalna vprašanja

- Ali imajo v zavodih in stanovanjskih skupinah supervizijo?
- Kakšne vrste supervizijo imajo, kako je organizirana in ali so s takšno supervizijo zadovoljni?
- Kakšna so pričakovanja in želje v zvezi s supervizijo v prihodnje. ?

### 4. Hipoteze

Moja pričakovanja o superviziji v zvezi z anketo so bila:

- A. da je supervizija organizirana v večini zavodov ali stanovanjskih skupin
- B. da je supervizija po zavodih in stanovanjskih skupinah pretežno prostovoljna in ne obvezna
- C. da imajo zavodi različno (po metodah, po vsebini in po načinu izvedbe) organizirano supervizijo
- D. da supervizorji niso delavci zavoda, ampak zunanji sodelavci
- E. da je bila supervizija ljudem pred samim začetkom premalo predstavljena in opredeljena
- F. da je med pedagoškimi delavci več tistih, ki menijo, da supervizija izpolnjuje njihova pričakovanja, kot tistih, ki z njo niso zadovoljni
- G. da so za supervizijo manj motivirani strokovni delavci tistih zavodov, kjer trenutno nimajo supervizije
- H. da si pedagoški delavci v prihodnje želijo sprememb pri svoji superviziji
- I. da si pedagoški delavci tudi v prihodnje želijo supervizije

### 5. Raziskovalni vzorec

Anketo je izpolnjevalo 146 strokovnih delavcev (87,4%) od skupaj 167, iz osmih zavodov in dveh mladinskih domov, ki se ukvarjajo z otroki in mladostniki z motnjami v vedenju in osebnosti (MVO). Izkazalo se je, da imajo vsi anketirani v času raziskave supervizijo ali pa so jo imeli pred nedavnim. Anketa torej zajema celotno populacijo, v katero pa ni vključenih le nekaj strokovnih delavcev (12,6%), ki so bili v tem času odsotni iz objektivnih razlogov (bolezen ali druga opravičena odsotnost).

### 6. Anketni vprašalnik

Vprašalnik sestoji iz treh tematskih sklopov.

V **prvem sklopu** ali s prvim vprašanjem sem želel ugotoviti, v katerih zavodih imajo v tem trenutku supervizijo ali so jo imeli pred časom.

V **drugem sklopu** vprašanj, ki ga sestavljajo vprašanja od 2 do 14, sem želel ugotoviti, kakšne vrste supervizijo imajo, kako je organizirana in ali so ljudje s

takšno supervizijo zadovoljni. Ta vprašanja so zaprtega tipa, anketiranci pa so lahko izbirali med eno ali več alternativami.

V tretjem sklopu vprašanj, ki ga sestavljajo vprašanja od 15 do 20, pa sem ugotavljal, kakšna so pričakovanja glede supervizije v prihodnje. Uporabil sem vprašanja odprtega tipa, ki so anketirancem omogočila, da so prosto odgovarjali. Vprašanja odprtega tipa sem uporabil zato, ker sem želel dobiti kar največ raznolikih odgovorov, ki sem jih kasneje uporabil v kvalitativni analizi.

## 7. Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Odločil sem se, da bom zavode in stanovanjske skupine osebno obiskal in delavcem sam predstavil anketni vprašalnik, saj se mi je zdel osebni pristop najprimernejši.

Pri vprašanjih zaprtega tipa (vprašanja od 1 do 15) sem izračunal frekvenco pojavljanja spremenljivke. Vprašanja zadnjega sklopa (vprašanja od 15 do 20), ki so odprtega tipa, so mi dala veliko dobrega besednega gradiva, zato sem jih obdelal s kvalitativno analizo.

## 8. Rezultati raziskave

### *Temeljni podatki o anketirancih*

Raziskava nam odkriva nekaj zanimivih podatkov iz samega vzorca raziskovanih. Zanimiv podatek glede spola raziskovancev je, da so moški in ženske zelo enakomerno porazdeljeni tako v vlogah svetovalnih delavcev kot tudi v vlogah vzgojiteljev, kar nam pove, da v raziskovanih institucijah ne gre za feminizacijo pedagoškega poklica, ampak za zelo življenjsko porazdelitev (družinski princip) vlog. Nekoliko drugače je v poklicu učitelja, kjer so moški še vedno redkost. Glede starosti raziskovancev ni kakih presenetljivih rezultatov. V sklopu od 25 do 30 let smo pričakovali najmanj delavcev (22,6%), glavnina pa je seveda v drugih dveh sklopih, od 30 do 40 let (38,3%) in v sklopu od 40 do 60 let (39,1%).

Zanimivo je, da je do starosti 40 let precej več žensk (70% oziroma 66%) kot moških (30% oziroma 34%), v starostni skupini nad 40 let pa je manj žensk (40%) kot moških (60%). To pa pomeni, da je v raziskovanih institucijah nekoliko več strokovnih delavk kot delavcev, delavke pa so v povprečju mlajše od svojih moških kolegov.

Glede dolžine delovnih izkušenj lahko ugotovimo, da je strokovnih delavcev, ki imajo do 10 let delovnih izkušenj, 37,8%; tistih, ki imajo med 10 in 20 let delovnih izkušenj, je 35,8%; dobra četrtina (26,4%) pa je delavcev, ki imajo več kot 20 let delovnih izkušenj.

Pri ugotavljanju stopnje izobrazbe vidimo, da je daleč najmanj strokovnih delavcev s srednjo izobrazbo in sicer 9,6%. Največ raziskovancev (52,7%) ima višjo izobrazbo, presenetljivo veliko pa jih že ima visoko izobrazbo (37,7%).

Glede delovnih mest je več kot očitno, da je med raziskovanimi največ vzgojiteljev (75,3%), v supervizijo pa so vključeni še ostali strokovni delavci: ravn-

telji, učitelji, psihologi, socialni delavci, nočni vzgojitelji pa tudi medicinska sestra, kulturni animator, knjižničarka in tudi gospodinja.

### ***Odgovori na postavljene hipoteze***

#### **A. Supervizija je organizirana v večini zavodov ali stanovanjskih skupin.**

Moje pričakovanje ali prva hipoteza je bila potrjena, saj ima od desetih zavodov ali stanovanjskih skupin kar šest ustanov organizirano supervizijo. Ostali so se s supervizijo prav tako seznanili pred leti, a je trenutno iz različnih vzrokov nimajo v programu. V teh šestih supervizijsko dejavnih ustanovah je supervizija vključena v letni program dela in je že dokaj utirjena oblika pomoči strokovnemu osebju. Zanimivo je, da je v teh letih, odkar je supervizija "prestopila" prag slovenskih zavodov in stanovanjskih skupin, vsaka od ustanov poskusila s to dejavnostjo, vendar različno - vsaka na svoj način. Rezultati teh poskusov so različni, kot so bile tudi predstavitve te aktivnosti po zavodih različne.

#### **B. Supervizija po zavodih in stanovanjskih skupinah je pretežno prostovoljna.**

Večina zavodov, ali natančno sedem, ima obliko prostovoljne supervizije in le v treh preostalih skoraj vsi anketirani strokovni delavci doživljajo supervizijo kot obvezno. Zanimivo je, da jo tako doživljajo strokovni delavci dveh zavodov, kjer trenutno sploh nimajo supervizije! Da je supervizija pri njih obvezna, menijo tudi predstavniki enega od zavodov, kjer supervizijo izvajajo.

#### **C. Zavodi imajo po metodah, vsebini in načinu izvedbe različno organizirano supervizijo.**

Iz analize rezultatov je razvidno, da imajo nekateri zavodi po metodah in vsebini nekoliko različno organizirano supervizijo. Tu velja predvsem omeniti, da nekateri zavodi bolj delajo na skupinski dinamiki, zato so pri njih v manjši meri kot v drugih zavodih navzoče nekatere ključne metode dela (delo na primeru in reševanje problema). Metoda igre vlog je uveljavljena le v nekaj zavodih, v ostalih pa nima primernege mesta.

Tudi cilji supervizije so po zavodih različni, zato je različna tudi vsebina. Iz odgovorov je nekako razvidno, da imajo ali so imeli nekateri zavodi vsebinsko manj polno supervizijo, kar bi veljalo predvsem za zavode, kjer trenutno supervizije nimajo.

Kljub temu pa ne moremo v celoti potrditi hipoteze, da imajo zavodi povsem različno organizirano supervizijo. Večji del metod se prekriva pri skoraj vseh ustanovah (obravnavajo primera, metode reševanja problema), po namenu so si supervizijska srečanja v večini zavodov zelo podobna (čustveno razbremenjevanje, reševanje konfliktov, razvijanje kolektiva, evalvacija dela, usposabljanje delavcev). Prav tako so si supervizijska srečanja podobna glede dolžine srečanj in pogostosti. Skoraj vsa srečanja trajajo dve uri (ponekod šolski uri), pogostost srečanj je enkrat mesečno, supervizije pa povsod vodijo zunanji sodelavci, ki so praviloma za to usposobljeni in poznajo področje dela supervizantov. Dejstvo pa je, da se supervizijska srečanja razlikujejo, saj so si supervizorji med seboj različni, in tako so vsebine, cilji, evalvacije

posameznih supervizij zelo odvisne od načina dela posameznih supervizorjev. Dejstvo, da je v desetih zavodih oziroma stanovanjskih skupinah vključenih kar deset različnih supervizorjev z desetimi različnimi zamislimi dela, gotovo veliko pove. Zato se mi zdi zanimivo, da so si metode in vsebine dela med seboj tako podobne.

Drugačnih oblik supervizije (npr. timske ali individualne) v zavodih ni posebno čutiti. Timsko bi lahko imenovali supervizijo stanovanjskih skupin, ki pa je redka, individualna pa je le v nekaj primerih, ko imajo ravnatelji svojega supervizorja.

Drugače pa so supervizijska srečanja v glavnem v prostem času delavcev ali pa v okviru 40-urnega delovnika. Število članov supervizijske skupine je različno med posameznimi zavodi in stanovanjskimi skupinami. V glavnem štejejo supervizijske skupine v zavodih med deset in petnajst udeležencev, stanovanjske skupine pa tri do devet supervizantov.

#### D. Supervizorji niso delavci zavoda, ampak zunanji sodelavci.

Odgovor na to vprašanje je popolnoma nedvoumen. V nobenem od zavodov in stanovanjskih skupin supervizor ni član notranjega tima, ampak je zunanji strokovnjak. Supervizorji prihajajo z različnih področij in le redki resnično dobro poznajo mikroklimo zavodov in stanovanjskih skupin, saj ne delujejo na področju zavodske vzgoje.

#### E. Supervizija je bila ljudem pred samim začetkom premalo predstavljena in definirana.

Odgovor na zastavljeno hipotezo je bil v glavnem potrjen, ko sem analiziral odgovore na vprašanje, kaj strokovnim delavcem ni bilo všeč pri njihovi superviziji. Kar 58 raziskovancev je odgovorilo, da supervizije niso dobro poznali; kar 52-im supervizije ni nihče predstavil pred začetkom srečevanj; sedem jih celo meni, da jim je bila supervizija vsiljena, in kar 18 raziskovancev je odgovorilo, da niso sodelovali pri izdelavi delovnega načrta pred začetkom. Kot podporni element te ugotovitve pa so lahko nedvomno odgovori na anketno vprašanje, v katerem poizvedujem, na predlog koga je bil izbran supervizor, ki je v veliki meri odgovoren za način supervizijskega dela in počutje supervizantov. Na to vprašanje je "kar" 66 anketirancev odgovorilo, da je supervizorja izbral ravnatelj in "le" 80 anketirancev meni, da je supervizorja izbral kolektiv.

#### F. Med pedagoškimi delavci je več tistih, ki menijo, da supervizija izpolnjuje njihova pričakovanja, kot tistih, ki z njo niso zadovoljni.

Da je tako, je razvidno iz analize dveh odprtih vprašanj ("Pri naših supervizijah mi je všeč..." in "Pri naših supervizijah mi ni všeč..."). V odgovorih na prvo omenjeno vprašanje, ki se zelo prepletajo (v glavnem so anketiranci izbirali po več odgovorov), je razbrati, da je strokovnim delavcem pri njihovih supervizijah všeč:

- podpora (skoraj 60%),
- izmenjava delovnih izkušenj (60%),
- učenje (skoraj polovica ali 48%),
- druženje in spoznavanje (malo manj kot polovici ali 42%),

- varnost (skoraj 20%).

Iz analize odgovorov na vprašanje, kaj jim pri superviziji ni bilo všeč, pa je razvidno, da strokovni delavci:

- supervizije niso dobro poznali (59,7% odgovorov),
- nihče jim je ni predstavil pred pričetkom (55,6% odgovorov),
- niso sodelovali pri izdelavi delovnega načrta (12,5%),
- bila jim je vsiljena (4,8% vseh odgovorov),
- prepogosto se dobivajo (4,8% odgovorov),
- ne čutijo se varne (7,5% vseh odgovorov).

Iz odgovorov na omenjeni dve vprašanji lahko torej sklepamo, da imajo strokovni delavci manj pripomb čez supervizijo (manj stvari jih moti), kot pa je ugodnih elementov, ki jim jih supervizija prinaša!

Kakšna so pričakovanja, ki jih imajo strokovni delavci od supervizije, se da

Tabela 1: Pričakovanja, ki jih imajo strokovni delavci od supervizije

ŠT.	ODGOVOR	f	VIDIK
1.	<i>podpora in razbremenitev</i>	108	podporni
2.	<i>druženje in izmenjava izkušenj</i>	50	podporni, eduk., odnosni
3.	<i>pomoč pri reševanju konfliktov</i>	28	podpore, eduk., odnosni
4.	<i>nova znanja in nove ideje</i>	19	edukativni
5.	<i>feed back</i>	16	podporni, eduk., razvojni
6.	<i>čustveno razbremenjevanje</i>	16	podporni
7.	<i>usmerjanje</i>	16	vodenje
8.	<i>vodenje ter razvijanje kolektiva</i>	14	razvojni, odnosni
9.	<i>uvid v svoje delo</i>	14	podporni, edukativni
10.	<i>zaupanje, boljši odnosi</i>	13	podporni, odnosni
11.	<i>večja strokovnost učno-vzgojnega dela</i>	9	edukativni
12.	<i>nepretrgan in načrtovan proces učenja in dela na sebi</i>	6	edukativni, razvojni
13.	<i>evalvacija</i>	5	edukativni
14.	<i>odpravljanje raznih ovir, s katerimi se pri delu srečujemo</i>	4	odnosni, edukativni
15.	<i>konkretno, praktično uporabno znanje</i>	4	edukativni
16.	<i>neobremenjenost na delovnem mestu</i>	2	podpore
17.	<i>v varni klimi boljše spoznavanje samega sebe</i>	2	podporni, razvojni
18.	<i>sprejemanje nasvetov</i>	1	edukativni

razbrati iz spodnje tabele.

Pričakovanja raziskovancev sem skušal razvrstiti v nekaj značilnih vidikov: podporni, edukativni, odnosni, razvojni in vodstveni vidik, ki pomenijo:

- podporni vidik pomeni razbremenitev, pomoč, varnost,
- edukativni vidik ponazarja učenje, strokovno rast, nova znanja,
- odnosni vidik predstavlja druženje, razvijanje kolektiva,
- razvojni vidik predstavlja spoznavanje samega sebe,
- vodstveni vidik predstavlja usmerjanje in vodenje strokovnega delavca.

Vsi vidiki se med seboj prepletajo in so z izjemo podpornega vidika dokaj enakomerno zastopani v pričakovanih strokovnih delavcev. Nekako pa je že po številu odgovorov opaziti, da so pričakovanja daleč najbolj usmerjena v podporni vidik (229), kar bi lahko razložili z obremenjenostjo strokovnih delavcev in težko populacijo, s katero se ti raziskovanci vsakodnevno srečujejo. Visoko sta zastopana tudi edukativni (90) in odnosni vidik (89). Dejstvo je, da strokovni delavci pričakujejo od supervizije veliko v smislu učenja, prav tako pa supervizijo štejejo kot priložnost za urejanje medsebojnih odnosov in s tem izboljšanje vzdušja v ustanovi. Edukativni vidik dopolnjuje še razvojni vidik (38), saj strokovni delavci z aktivno udeležbo na supervizijskih srečanjih delajo na sebi in s tem na svoji osebni rasti in razvoju. Zadnji vidik je vodenje (16), saj je supervizija tudi vodenje in usmerjanje strokovnega delavca.

podporni vidik	edukativni	odnosni	razvojni	vodstveni
229	90	89	38	16

Prikaz pogostosti pojavljanja posameznih vidikov:

#### G. Za supervizijo so manj motivirani strokovni delavci v zavodih, kjer trenutno nimajo supervizije, kot tisti, ki jo imajo.

Na podlagi nekaterih ugotovitev domnevam, da je manjša motiviranost ali pripravljenost strokovnih delavcev za sodelovanje v superviziji v zavodih, kjer trenutno nimajo organizirane supervizije. Te ugotovitve so:

- polovica strokovnih delavcev v zavodih, kjer nimajo supervizije, doživlja leto kot obvezno in ne kot prostovoljno, medtem ko je v zavodih, kjer imajo supervizijo, takega mnenja le dobra četrtina
  - strokovni delavci v zavodih, kjer trenutno nimajo supervizije, v večji meri menijo, da supervizor ni bil izbran tudi po njihovih željah, kot pa tam, kjer supervizijo imajo
  - kolikor bi imeli v prihodnjem letu supervizijo, se je samo 8,2% anketiranih ne bi udeleževalo. Od teh 12 strokovnih delavcev, ki se v prihodnjem letu ne bi udeleževali supervizije, jih je 7 iz zavodov, kjer trenutno nimajo supervizije
  - strokovni delavci, ki trenutno nimajo supervizije, izražajo veliko več želja po spremembah v superviziji kot delavci, ki supervizijo imajo. To predvsem dokazujejo v odgovorih na vprašanje, ali bi želeli v prihodnje kaj spremeniti pri superviziji. Večina odgovorov npr.: zamenjati supervizorja, spremeniti cilje, da bi bila srečanja bolj strukturirana, da bi več delali na primerih iz prakse itd. prihaja iz zavodov, kjer trenutno nimajo supervizije.
- #### H. Pedagoški delavci si v prihodnje želijo sprememb pri svoji superviziji.
- Morda se sliši nekoliko protislovno, pa je vendarle res, da si strokovni delav-

ci kljub temu, da so s supervizijo bolj zadovoljni kot nezadovoljni, želijo sprememb pri svoji superviziji. Več kot polovica anketirancev izraža željo po spremembah pri superviziji spričo lastnega nezadovoljstva oziroma nerealiziranih pričakovanj. Povedati pa je treba, da imajo strokovni delavci dokaj visoka, verjetno nerealna pričakovanja glede supervizije, saj samo pričakujejo, da bodo kaj pridobili, sami pa očitno niso pripravljeni tudi kaj več vložiti vanjo. Morda so želje po spremembi tudi zaradi visokih pričakovanj in zahtev, ki si jih zaradi visoke storilnosti sami postavljamo? Morda so želje po spremembi tudi zaradi tega, ker so v nekaterih ustanovah "drugi" izbirali supervizorja? Tudi krog supervizorjev, posebno tistih, ki poznajo naše področje dela in ki so finančno še sprejemljivi za financerja, je zelo ozek! Iz odgovorov je razbrati, da si največ vprašanih želi pri superviziji organizacijskih sprememb, čemur pa bi bilo ob primerni prožnosti vodstvenega kadra kaj lahko ugoditi! Kaj konkretno si strokovni delavci od supervizije želijo, je moč razbrati iz spodnje tabele:

Tabela 2: želje po spremembi v superviziji.

ŠT.	ODGOVOR	f	VIDIK
1.	<i>zamenjati supervizorja</i>	19	organizacijski, odnosno-emocionalni
2.	<i>nujno bi bilo, da bi jo spet imeli</i>	14	organizacijski
3.	<i>spremeniti cilje supervizije</i>	12	vsebinsko-metodični
4.	<i>da bi bila srečanja bolj pogosta</i>	10	organizacijski
5.	<i>da bi več delali na skupinski dinamiki</i>	10	vsebinsko-metodični
6.	<i>da bi bila srečanja bolj strukturirana</i>	10	vsebinsko-metodični
7.	<i>da bi bilo na srečanjih več edukacije</i>	9	vsebinsko-metodični
8.	<i>da bi več delali na primerih iz prakse</i>	9	vsebinsko-metodični
9.	<i>da bi bila supervizijska skupina manjša</i>	9	organizacijski
10.	<i>da bi spremenili vzdušje na skupini</i>	8	odnosno-emocionalni
11.	<i>da bi bila srečanja bolj odkrita, realna in strpna</i>	8	odnosno-emocionalni
12.	<i>da bi bila udeležba večja in stalna</i>	7	organizacijski
13.	<i>da bi bilo več zaupanja in čustv. razbremenitve</i>	7	odnosno-emocionalni
14.	<i>da bi bili sodelujoči bolj verbalno aktivni</i>	6	vsebinsko-metodični, odnosno-emocionalni
15.	<i>da bi bilo več evalvacije našega dela</i>	5	vsebinsko-metodični
16.	<i>da ne bi bila obvezna</i>	4	organizacijski



17.	<i>da bi bila izven zavoda</i>	4	organizacijski
18.	<i>da bi bila organizirana po delovnih področjih</i>	2	vsebinsko-metodični, organizacijski
19.	<i>zaradi pomembnosti bi morala postati obveza vsakega strokovnega delavca</i>	2	organizacijski
20.	<i>da bi bila bolj poredko</i>	2	organizacijski
21.	<i>da bi imeli timsko supervizijo</i>	1	vsebinsko-metodični
22.	<i>da bi jo imeli le dvakrat letno izven zavoda</i>	1	organizacijski
23.	<i>da ravnatelj ne bi bil prisoten</i>	1	organizacijski, odnosno-emocionalni
24.	<i>da bi imel možnost individualnega pogovora s supervizorjem</i>	1	vsebinsko-metodični, organizacijski

Zgoraj predlagane spremembe sem okvalificiral z ustreznimi vidiki:

- organizacijski vidik predstavlja spremembe, ki se nanašajo na organiziranost supervizije v posameznih ustanovah,
- vsebinsko-metodični vidik se nanaša na vsebino, oblike, cilje supervizije v posameznih zavodih,
- odnosno-emocionalni vidik je tisti, ki predstavlja dinamiko, vzdušje in mikroklimo v posameznih supervizijskih skupinah.

Vidimo, da so v odgovorih anketiranih najpogostejša organizacijska vprašanja. Strokovni delavci si želijo zamenjati supervizorja (19), radi bi, da bi bile supervizijske skupine manjše (9), srečanja pa bolj pogosta (10). V zavodih, kjer trenutno ni supervizije, si to želijo (14). Zelo pereče je vprašanje supervizorstva v samostojnih stanovanjskih skupinah (Logatec, Višnja Gora, Planina), ki so bile med prvimi stanovanjskimi skupinami v našem prostoru. Vzgojitelji v teh stanovanjskih skupinah nimajo samostojne supervizije (si jo pa zelo želijo), ampak so vključeni v supervizijo v matičnem zavodu.

Ostala vidika pa sta približno enakomerno porazdeljena od vsebinsko-metodičnega do odnosno-emocionalnega. Raziskovanci bi radi bolj strukturirano obliko supervizije z več evalvacije, kjer bi bolj obravnavali konkretne primere iz prakse. To pomeni, da bi bilo treba vnesti več edukacije, ki bi seveda prinesla tudi več zadovoljstva in podpore. Opaziti je, da vsebina in cilji supervizije pogosto niso bili dogovorjeni skupaj z delavci in izvajalci, saj si precejšnje število raziskovancev želi spremeniti cilje supervizije (12). Izredno pomembne so tudi pripombe glede čustvene razbremenitve in zaupnosti (7), ki jo je očitno pre malo.

Prikaz pogostosti pojavljanja različnih vidikov:

organizacijski	vsebinsko-metodični	odnosno-emocionalni
76	65	49

### I. Pedagoški delavci si tudi v prihodnje želijo supervizije.

Odgovor strokovnih delavcev na petnajsto vprašanje, da bi imeli kar v 91,8% supervizijo tudi v prihodnje, zanesljivo kaže na izredno visok interes za to metodo pomoči prosvetnim delavcem. Kaj pa je tisto, kar si delavci še posebno želijo pri superviziji, je moč razbrati iz tabele 3.

Tabela 3: Idealna supervizija - idealen supervizor je taka/tak:

ŠT.	ODGOVOR	f	VIDIK
1.	<i>kjer supervizor dobro pozna delavce in področje dela</i>	22	supervizor, strokovnost
2.	<i>kjer je supervizor strokovno dobro podkovan in neogrožujoč</i>	15	supervizor, strokovnost
3.	<i>kjer bi odhajali z dobrimi vtisi</i>	12	vzdušje
4.	<i>kjer lahko zaupam</i>	12	vzdušje
5.	<i>kjer bi bilo v skupini do deset supervizantov</i>	8	organizacija
6.	<i>kjer supervizor ne obsoja in ne vsiljuje rešitev</i>	6	supervizor, vzdušje
7.	<i>ki je namenjena nam in ne supervizorju</i>	5	supervizor, vzdušje
8.	<i>individualna</i>	5	organizacija
9.	<i>s korektnim in senzibilnim supervizorjem</i>	5	supervizor, vzdušje
10.	<i>ki bi me čustveno razbremenjevala</i>	4	vzdušje
11.	<i>ki sprošča, je neobvezna in potrjuje moje delo</i>	4	strokovnost, organizacija
12.	<i>kjer se supervizor zna vživeti</i>	4	supervizor
15.	<i>kjer bi bila srečanja vsak teden</i>	5	organizacija
14.	<i>ki bi bila izven delovne organizacije</i>	5	organizacija, vzdušje
15.	<i>s supervizorjem, ki je educiran, a ga ne poznam preveč</i>	2	supervizor, organizacija
16.	<i>s supervizorjem, ki ni iz kolektiva</i>	2	supervizor, organizacija
17.	<i>kjer so supervizor in supervizanti enakopravni</i>	2	supervizor, organizacija
18.	<i>ki je mnogo bolj delovna tudi za nas supervizante</i>	2	strokovnost
19.	<i>ki bi potekala v popolnem zaupanju in sprejemanju drug drugega</i>	2	vzdušje
20.	<i>z več spontanosti in sproščenosti</i>	2	vzdušje
21.	<i>kjer bi vedno vedela, da sem potrebna in bi se je sprti veselila</i>	2	vzdušje
22.	<i>s supervizorjem, ki si vzame čas, mi pomaga reševati probleme in ima veliko znanja</i>	2	supervizor, strokovnost

25.	<i>kjer sta v supervizorju združeni profesionalnost in osebnost</i>	2	supervizor, strokovnost, vzdušje
24.	<i>kjer bi bilo pravo razmerje med didaktičnimi elementi in psihohigieno</i>	2	strokovnost, vzdušje
25.	<i>kjer bi delavci res dobili varnost, znanje in razbremenitev</i>	2	strokovnost, vzdušje
26.	<i>s supervizorjem, ki bi poznal sceno in bi nas znal pravilno usmerjati</i>	2	supervizor, vzdušje
27.	<i>ki bi bila vsakih 14 dni s supervizorjem, ki ni obremenjen z zavodskim vzdušjem</i>	1	supervizor, organizacija

Odgovore raziskovancev sem spet razdelil na nekaj vidikov, na katere se ti odgovori nanašajo:

- organizacija pomeni pogostost, kraj srečevanj, število supervizantov,
- strokovnost pomeni profesionalno opremljenost supervizorja, priprava na delo s predstavitvijo ciljev in metod dela,
- vzdušje predstavlja počutje udeležencev supervizije,
- vidik supervizor zajema vse, kar se neposredno nanaša nanj.

Iz analize odgovorov je razvidno, da strokovni delavci ocenjujejo, da je za idealno supervizijo zelo pomemben supervizor, saj se odgovori kar 68 krat nanašajo prav nanj. Za idealno supervizijo je zelo pomembno tudi vzdušje (65), nekoliko manj pa strokovnost (49) in organizacija (52). Zelo zanimivi so ti odgovori, saj anketiranci iščejo idealno supervizijo v glavnem zunaj sebe in manj v sebi.

Le en odgovor je takšen, kjer je videti, da k idealni superviziji nekaj prispeva tudi supervizant (odgovor št.18). Čeprav idealne supervizije resnično ni, pa je treba stremeti k najbolj idealni. Kljub temu pa mislim, da so pričakovanja strokovnih delavcev nekoliko previsoka in nerealna, saj dobra supervizija ni odvisna le od dobrega supervizorja, dobre strokovnosti in organiziranosti, ampak tudi od dobre udeležbe in prispevka supervizantov!

Tabela pogostost posameznih vidikov:

supervizor	vzdušje	strokovnost	organizacija
68	65	49	52

Kako so ob izpolnjevanju anketnega vprašalnika strokovni delavci razmišljali o temi, kaj jim predstavlja supervizija, je razvidno iz tabele 4:

Tabela 4: Odgovori na vprašanje "Kaj je zate supervizija?"

ŠT.	ODGOVOR	f	VIDIK
1.	<i>je proces psihičnega razbremenjevanja</i>	28	podpora
2.	<i>je podpora in čustvena pomoč</i>	22	podpora
3.	<i>je pogovor, kjer naj bi se osvetlili problemi</i>	16	usmerjanje
4.	<i>je izmenjava delovnih izkušenj</i>	14	usmerjanje
5.	<i>je vpogled strokovnjaka v naše delo</i>	12	usmerjanje
6.	<i>je proces reševanja problemov, ki ovirajo naše delo</i>	11	učenje
7.	<i>je evalvacija</i>	11	učenje, evalvacija
8.	<i>je proces usmerjanja in pomoči kolektivu</i>	11	podpora, usmerjanje
9.	<i>je pomoč, učenje in strokovno vodenje</i>	11	podpora, učenje, usmerjanje
10.	<i>je analiza, sinteza in evalvacija dela posameznika in kolektiva</i>	8	učenje, evalvacija
11.	<i>je strokovno vrednotenje in ocenjevanje dela z namenom, da se ta izboljša</i>	6	učenje, evalvacija
12.	<i>je strokovno bogatenje kolektiva in varovalo pred izgorevanjem</i>	6	učenje, podpora
13.	<i>je mesto, kjer najdem tolažbo in voljo za naprej</i>	5	učenje, podpora
14.	<i>je iskanje novih poti in vodenje k skupnemu cilju</i>	5	učenje, usmerjanje
15.	<i>je razvoj osebne in strokovne kompetence</i>	4	učenje, usmerjanje
16.	<i>je potrditev, da delam v redu</i>	3	podpora
17.	<i>je prijetno druženje kolektiva in strokovna rast</i>	3	podpora, učenje
18.	<i>je objektivni pogled na tekočo problematiko in na lastno funkcioniranje</i>	3	usmerjanje, evalvacija
19.	<i>je profesionalna integracija</i>	2	učenje
20.	<i>je strokovno spopolnjevanje</i>	2	učenje
21.	<i>je vrsta nadkontrole</i>	2	usmerjanje
22.	<i>usposabljanje in soočanje z realnostjo</i>	2	učenje
23.	<i>je inventura čustev in dejanj</i>	2	učenje, evalvacija
24.	<i>je vodeno globinsko reševanje problemov</i>	2	učenje, usmerjanje
25.	<i>je poligon, ki omogoča delo na sebi</i>	2	učenje

Ker je zanimivih tudi preostalih dvajset posamičnih odgovorov o tem, kaj je supervizija, jih v celoti navajam:

- je vizija, ki je super (učenje)
- to je družba prijateljev, kjer se lahko razbremenim, sem varna ter odkrivam

šibke točke, ne da bi to kdo zlorabil (opora, učenje)

- je zrcalna slika tvojega mesta v kolektivu (usmerjanje, evalvacija)
- je zrcaljenje in učenje za timsko in individualno bolj suvereno delo (učenje, evalvacija)
- je delo s človekom, ki je strokovna avtoriteta (učenje)
- je vodenje strokovnega tima s strani neodvisnega strokovnjaka pri reševanju konkretnih problemov tega tima (usmerjanje, učenje)
- najboljša supervizija je usklajen tim (usmerjanje)
- je prostor, kjer sem jaz, so oni, smo mi vsi (usmerjanje)
- je pogovor med enakopravnimi partnerji, kjer lahko poveš, kaj te bremeni, a se za to ne čutiš ogroženega (opora)
- je prostor, kjer drug drugemu pomagamo k skupnemu cilju (učenje, opora)
- je analiza situacij s pomočjo supervizorja, ki položaj pozna, a nanj ni emocionalno vezan (učenje, evalvacija)
- je proces učenja predvsem z odnosnega vidika (učenje)
- je ena od oblik pomoči (učenje, opora)
- je super videnje (učenje, usmerjanje)
- je ozaveštevitev dinamičnih procesov v kolektivu (usmerjanje, evalvacija)
- je mesto, kjer je dobitnik odvisen od vložka (usmerjanje, učenje)
- je nujen in neobhoden element strokovnega dela v poklicih pomoči (usmerjanje)
- je strokovni razgovor, v katerem dobim povratno informacijo o sebi in o svojem delu, ker želim korekcijo le tega, saj nisem nezmotljiv (učenje, usmerjanje, opora)
- je orodje za boljše razumevanje stvari in orožje za reševanje problemov, stisk, konfliktov... (učenje, opora)
- je ladja sredi morja s posadko, ki ve, da se bo morala naučiti usklajenega veslanja, če hoče preživeti (motor je bil le utvara). Na srečo je kapitan srčno bitje, ne le dober strokovnjak, ki pozna pasti morja in verjame, da so strah, nemoč, nevera najnevarnejše pasti (učenje, opora, usmerjanje)

Tudi te odgovore sem razdelil po področjih/vidikih in sicer na štiri vidike, ki se mi zdijo najbolj primerni: na podporo, učenje, usmerjanje in evalvacijo. Odgovori so prikazani v tabeli in so naslednji:

podpora	učenje	usmerjanje	evalvacija
96	97	90	54

Zanimivo je, da so tudi tu področja zelo izenačena, saj izstopajo podporni vidik, edukativni in usmerjevalni vidik (opora/96, učenje/97 in usmerjanje 90). Najmanj strokovnih delavcev pa se je odločilo, da je supervizija tudi evalvacija (54), vrednotenje lastne rasti, morda rasti kolektiva.

## 9. Zaključek

Rezultati raziskave so glede na zastavljene cilje pričakovani. Če na kratko povzamem in pregledam stanje, lahko ugotovim, da večina zavodov ima supervizijo. V vseh zavodih in stanovanjskih skupinah so si supervizijska srečanja po

metodi dela, vsebini in ciljih podobna. S takšno supervizijo je večina strokovnih delavcev zadovoljna, čeprav si sprememb še vedno želijo. Pričakovanja, povezana s temi spremembami, so zelo visoka. Osebnostno menim, da so celo previsoka in nerealna, saj strokovni delavci ne vlagajo v supervizijo dovolj osebnega prispevka, ampak pričakujejo od drugih precej več, kot so pripravljeni dati sami.

Moja pričakovanja/hipoteze, ki sem si jih zadal v raziskavi, so se skoraj v celoti uresničila, če izzzvzamemo hipotezo, da imajo zavodi po vsebini, metodah in načinu izvedbe različno organizirano supervizijo. Presenetljivo visok odstotek strokovnih delavcev si tudi v prihodnje želi supervizijo! Ob tako velikih željah in potrebi strokovnih delavcev po superviziji sem prepričan, da bo šel razvoj supervizije v pravo smer!

Ker je delo raziskovalno, so rezultati tisti, ki dajejo odgovor na ključna vprašanja, zastavljena na začetku. Če ob ugodnih rezultatih raziskave upoštevamo tudi pripravljenost in motiviranost ljudi za reševanje ankete, lahko rečemo, da si strokovni delavci v zavodih in stanovanjskih skupinah supervizije želimo. S potrditvijo hipotez, postavljenih na začetku, sem dobil povratno informacijo, da se v slovenskem socialno-pedagoškem prostoru resnično dogaja tisto, kar sem domneval.

Strokovni delavci želijo izbirati supervizorja, ki bo poznal njihovo delo, ki jih bo vsestransko podpiral, ki bo natančno vedel, kje je kdo v supervizijskem procesu. Želijo si supervizijskega procesa, v katerem je njihova udeležba pristojevoljna, brez vsake prisile. Za takšne strokovne delavce z lahkoto rečemo, da prepoznavajo vrednost in potrebo po superviziji. Raziskava tudi potrjuje, da so strokovni delavci, ki že imajo supervizijo, zanjo bolj motivirani kot pa kolegi, ki trenutno te oblike pomoči nimajo. Iz raziskave je moč ugotoviti, da si mladi strokovni delavci, ki še nimajo veliko izkušenj, še posebno želijo opore in pomoči, ki jo nudi prav supervizija. To so argumentirali predvsem z odgovori na odprta vprašanja, kjer so z domiselnimi odgovori povedali mnogo več, kot lahko povedo suhoparne številke. Poleg tega se mlajši strokovni delavci v večini odločajo za sodelovanje v supervizijskih skupinah tudi v prihodnosti. Prav je, da izrabimo to motiviranost in pripravljenost in mladim pri tem pomagamo prav s supervizijo, ki pomeni učenje, poklicno in osebno rast.

Vesel sem, da je veliko strokovnih delavcev ob izpolnjevanju ankete razmišljalo, saj so mi dali ogromno dobrega gradiva v odgovorih na zadnja, odprta vprašanja. To pa hkrati pomeni, da se za supervizijo zanimajo, da v njej prepoznavajo pravo vrednost. Vedeti moramo, da supervizija ni delo na kratek rok, zato moramo biti strpní, učkani in postopni.

Ob primerni predstavitvi te metode pomoči bodo strokovni delavci radi hodili na srečanja, se naučili nekaj novega o sebi in o svoji poklicni vlogi. In takšni strokovni delavci bodo znali veliko bolje poskrbeti zase in za otroke/mladostnike, s katerimi se srečujejo vsak dan. Ozaveščanje tega pa je tudi bistvo supervizijske metode in hkrati tudi cilj moje raziskave.

## 10. Uporabljena literatura:

Dekleva, B., (ur.) (1995), *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Institut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Dekleva, B.(ur).(1995), *Supervizija za razvojne in preventivne programe*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela.

Kobolt, A.(1995), Supervizija metoda spremljanja in supporta v socialnih in pedagoških poklicih. V: Dekleva, B. (ur): *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Institut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 14-33.

Kobolt, A.(1992a), Supervizija modeli spremljanja in pridobivanja izkušenj v času študija in poklicnega dela. V: *Zbornik Kaj hočemo in kaj zmoremo*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 120-125.

Kobolt, A.(1992b), Supervizija - možnost in potreba na področju socialno pedagoškega dela. *Iskanja*, št. 12, str. 36-45.

Kobolt, A. (1994a), Skupinska supervizija in supervizija delovne skupine oziroma tima. *Socialno delo*, letnik 33, št. 6, str. 489-495.

Kobolt, A. (1994b), Supervizija pomoč pri razvoju poklicne identitete. V: *Didaktični vidiki supervizije*. Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport, str. 25-37.

Kobolt, A., Peček, M.(1992), Možnosti in potrebe po superviziji kot metodi za spremljanje prakse študentov. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2, str. 24-28.

Milošević, V.(1994), Supervizija, metoda za profesionalce. *Socialno delo*, letnik 33, št. 6, str. 475-487.

Žorga, S.(1994), Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja* št. 3/4, str. 157-170.

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

Žorga, S.(1996), Intervizija možnost pospeševanja profesionalnega razvoja. *Psihološka obzorja*, št. 2, str. 87-96.

Žorga, S.(1996), Kaj lahko ponudimo prostovoljcem in zakaj. *Socialno delo*, letnik 35, št. 4, str. 275-282.

Žorga, S.(1997), Odprte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije. *Socialno delo*, letnik 36, št.1, str. 13-22.

### Povzetek

*Supervizija je lahko skupina gre v svojem razvoju skozi faze, ki jih za delnik, znanstvena proučevanja določeni skupinsko-dinamični procesi. Različni avtorji izhajajo pri opredeljevanju procesov napredovanja in opredeljevanja skupine s formalnega in po drugi strani s neformalnega vidika. Prototip formalne skupine je znanstvena skupina, prototip neformalne pa je v odru, v naravnani skupina. Ko postajamo s tega vidika ustrezni in supervizijske skupine ustrezne, nalozimo na nejasnosti, saj bi se lahko opredeljevale tako z enega kot z drugega vidika. V raziskavi bi lahko tržili, da vladajo prvi v naši najljubši skupini - ne glede na vsebino svojega dela - neke splošne zakonitosti in supervizija glede razvoja komunikacije, izražanja čustev, vzpostavljanja strukture moči, razpurjanja alič itd. Poudar lahko opozarja, da vsaka sku-*





# Supervizijska skupina za učitelje in njeni skupinsko dinamični procesi

## Teacher supervision group and its group dynamics processes

*Tomaž Vec<sup>5</sup>*

### *Povzetek*

*<sup>5</sup>Tomaž Vec, dipl. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.* Vsaka skupina gre v svojem razvoju skozi faze, ki jih zaznamujejo povsem določeni skupinsko-dinamični procesi. Različni avtorji izhajajo pri opisovanju procesov najpogosteje iz opredeljevanja skupine s formalnega in po drugi strani z neformalnega vidika. Prototip formalne skupine je zanje delovna skupina, prototip neformalne pa je v odnosu naravnana skupina. Ko poskušamo s tega vidika uvrstiti supervizijsko skupino učiteljev, naletimo na nejasnosti, saj bi jo lahko opredeljevali tako z enega kot z drugega vidika. V resnici bi lahko trdili, da vladajo prav v vsaki majhni skupini - ne glede na vsebino svojega dela - neke splošne zakonitosti in zaporedja glede razvoja komunikacije, izražanja čustev, vzpostavljanja strukture moči, razporejanja vlog itd. Vendar lahko opazimo, da vsaka sku-

pina (tudi supervizijska) razvije sebi lasten način in hitrost izražanja, prepoznavanja in nadaljnega ukvarjanja s temi procesi - v tesni povezavi s samimi cilji skupine (ki so lahko naravnani v uspešnost ali v odnose). Specifičnost učiteljev (kot vseh drugih, ki se pri svojem delu srečujejo s skupinami) je ravno v tem, da je njihova usmerjenost na procese neločljivo povezana z uspešnostjo/neuspešnostjo pri delu. Poleg kompetentnosti na vsebinskem, strokovnem področju, je temeljnega pomena za uspešnost v razredu prav učiteljeva spretnost v razumevanju in ravnanju s skupinsko-dinamičnimi procesi razreda kot skupine. Zaradi značilnosti njihovega dela s skupino je eden od najpomembnejših ciljev supervizije z učitelji (poleg usmerjenosti na ponujene tematske sklope) v prvi vrsti prav ozaveščanje, prepoznavanje in razločevanje procesov znotraj supervizijske skupine (s pomočjo izkustvenega učenja). V prispevku nameravam osvetliti nekaj pomembnih točk v razvoju skupinske dinamike supervizijske skupine učiteljev in ponuditi (praksi) ustrežnejši model posameznih skupinsko-dinamičnih faz v razvoju supervizijske skupine.

**Ključne besede:** supervizija, mala skupina, učitelj, skupinska dinamika.

### **Abstract**

*The development of each group passes through specific phases characterised by group dynamics processes. In describing these processes, authors usually proceed from first defining the group formally and then informally. On one end we find the prototype of the formal group which is the work group, on the other, the informal group which is based on relationships. When trying to classify the supervision group, we fall short of clarity, since the supervision group could be defined as being both. We can truly maintain that each small group - regardless of the content of its work - contains general rules and sequences of characteristic communication development, expression of emotions, of establishing power structures, dealing with success, of the division of roles etc. We can, however, notice that each group (supervision group not excluded) develops its own characteristic way and tempo of expression, recognition of and further management of the process - all closely connected to the objectives of the group (which can either be success*

or relationship oriented). The specificity of teachers (or others involved in group work as part of their profession) lies in the fact that their focus on the processes is inseparably linked to the success or failure of their work. Next to being competent academically and in the professional area, teacher's skill in understanding and dealing with the group dynamics processes of the class as a group is essential for his/her success in class. Due to this feature of their work with the group one of the main aims of teacher supervision (next to being directed to thematic clusters) is to make aware of, recognize and distinguish the processes within the supervision group (experiential learning). The article tries to focus on certain points in the development of group dynamics of a teacher supervision group and offers a more suitable model of individual group dynamics phases in the development of the supervision group.

**Key words:** supervision, small group, teacher, group dynamic.

## 1. Razvojne faze skupine

Vsaka skupina gre v svojem razvoju skozi določene faze, ki so si v različnih skupinah podobne. Hkrati pa tudi posamezna faza na različnih srečanjih iste skupine trajajo različno dolgo. Res je, da se včasih kakšna skupina na določeni fazi zatakne, včasih navidezno preskoči neko fazo, včasih se kaka skupina kot komar vrača na isto mesto (pač tja kjer že itak srbí), včasih pa za kako fazo zmanjka časa.

Če primerjamo različne avtorje, opazimo, da so bili nekateri usmerjeni bolj na tiste vidike v razvoju skupine, ki bi jih lahko poimenovali storilnostno področje, drugi pa bolj v področje odnosov med člani skupine.

Shema 1: primerjava opredelitev faz razvoja skupine po nekaterih avtorjih

Bales (po Rot, 1985, str.126)	Bion W. R. (1985)	Belz H., Muthmann (b.d.)	C. Corey G. in dr. (1992)
orientacija	stadij odvisnosti, anksioznosti	priključitev ali orientacija	začetna faza
evaluacija	združevanje v pare (razvoj skupinske strukture)	boj za oblast in kotrolo	faza prehodnosti
kontrola	stadij borbe ali bega	zaupanje ali intimnost	delovna faza
		diferenciacija	
		ločitev ali zamenjava	faza zaključevanja

Nekateri pa so v svojem proučevanju skušali razvoj skupin opredeljevati z vsakega področja posebej (shema 2).

Shema 2: Opredelitev faz razvoja skupine glede na odnosne in delovne faze.

Tuckman odnosne faze (po Rot, 1985, str.126)	Tuckman delovne faze(po Rot, 1985, str.126)	Havelka (1980) formalne skupine	Havelka (1980) neformalne skupine
faza vzajemnega povezovanja	orientacija in informiranje o nalogi	odločitev o organizirani sestavi skupine	inicialna interakcija
faza konfliktov znotraj skupine	odpor do naloge	razvrščanje konkretnih članov na položaje v skupini	
		preverjanje in spremljanje predhodnih odločitev	izpopolnjevanje skupinske aktivnosti
razvoj kohezivnosti	izmenjava pomembnih informacij o nalogi	optimalno funkcioniranje skupine	
vzpostavljanje funkcionalnih odnosov	reševanje in usmerjenost k cilju	širjenje funkcionalnosti skupine	zapiranje skupine

Ali se v skupini pojavljajo bolj faze, značilne za storilnost, ali tiste, ki so odno-  
sno oblikovane, je močno odvisno od značilnosti same skupine; predvsem, ali je  
skupina pretežno formalna ali bolj neformalna.

## 2. Značilnosti faz v supervizijski skupini

V supervizijski skupini so zastopane značilnosti razvoja tako delovne (for-  
malne) kot tudi odnosne (neformalne) skupine. Supervizijska skupina je  
namreč skupina, v kateri se oba vidika tesno prepletata in sicer ne glede na  
prvotni značaj skupine. Tudi kadar je supervizijska skupina formirana kot  
formalna (npr. obvezna, predpisana udeležba s strani direktorja, usmerjena na storil-  
nostno področje ipd.), se med njenim delovanjem nujno vzpostavljajo značil-  
nosti neformalnih skupin. Transformacija pa poteka tudi v obratni smeri - še  
tako neformalna skupina potrebuje za svoje funkcioniranje nekatera formalna  
"ogrodja", ki članom v skupini olajšajo organizacijo, vzpostavijo jasnost pravil,  
obveznosti itd.

Prepletanje obeh značilnosti znotraj supervizijske skupine opredeljujejo že  
sami cilji (od zelo abstraktnih, npr. izboljšati kakovost dela, do bolj konkretiziranih,  
npr. za kaj sem odgovoren, kakšna so moja čustva ipd.), vendar tudi značil-  
nosti dela (delo s skupino, odgovornost do lastne institucije, do svoje strokovnosti,  
uspešnost ni neposredno merljiva itd.).

V razvoju supervizijske skupine bi posamezne faze težko enoznačno opredeli-  
lili, saj se med seboj tesno prepletajo, ne sledijo vedno druga drugi v "pričako-  
vanem" vrstnem redu, zato naj nam bo njihovo poimenovanje predvsem za lažjo  
orientacijo. Bolj smiselno od samega poimenovanja zgleđa znotraj vsake posa-  
mezne faze odkrivati tiste značilnosti in specifičnosti, ki govorijo o razlikah med  
odnosnim in storilnostnim nivojem.



- **Faza priprave** dejansko ni prava skupinska faza, saj vključuje mentalno naravnost vsakega posameznika na skupinsko srečanje. Pomembno vlogo imajo pri tem zavedna in nezavedna pričakovanja in z njimi povezana čustva strahu, veselja itd. Ločevati kaže lastna pričakovanja od percepiranih pričakovanih drugih (kaj jaz pričakujem od drugih in sebe, od tega, kaj jaz mislim, da drugi pričakujejo od sebe in mene!). Zlasti v srečanjih, ki so bolj usmerjena v delovno področje, je lahko že priprava sama temeljni del supervizijskega srečanja.
- **Začetna faza ali faza orientacije** Gre za fazo previdnosti, tipanja, iskanja informacij, relativne distanciranosti, ko člani uporabljajo standardne, neogrožujoče vzorce vedenja in komunikacije. Na prvih srečanjih člani pogosto delujejo deloma na podlagi izkušenj iz podobnih skupin, deloma pa po metodi poskusov in napak, s čimer odkrivajo tiste nujno potrebne, referentne točke za lastno vedenje. Kadar je takšnih opornih točk malo (nestrukturirano vodenje), se povečuje njihovo občutenje ogroženosti. Prav zaradi tega je v supervizijski skupini smiselno dati članom nekaj opore, npr. v obliki določenih "nalog". Le-te ne posredujemo toliko zaradi storilnostne usmerjenosti, temveč kot nekakšno neogrožujoče sredstvo, preko katerega lahko člani vzpostavijo prve orientacijske točke v medsebojnih odnosih. Ta faza je bolj izrazita, če se člani med seboj slabo ali sploh ne poznajo.
- **Faza začetnega strukturiranja** (ki jo vsekakor kaže ločiti od faze izraženih konfliktov, za katero mora biti določena struktura, ki zagotavlja varnost, že vzpostavljena). Za vsakega posameznika je nujno, da svoje fizično in socialno okolje strukturira. Zunanji svet se deli na **fizično in socialno realnost** (pomen preverljivosti!). Vedno, kadar je nek del sveta, v katerem posameznik živi, take narave, da ga sam ne more preveriti, potrebuje **referentno točko** (nek odziv), ki kaže, ali je njegov odnos pravilen ali ne. Šele to mu omogoča predvidevanje in s tem konstruktivno vedenje.  
V tej fazi pride v supervizijski skupini do vzpostavljanja medosebnih relacij (razvoj skupinske strukture), pogosto se člani združujejo v pare glede na različne dejavnike (iskanje zaščitnika ali "kimavca", glede na skupne interese, preteklost ipd.), ki so praviloma povezani z občutji varnosti. Prihaja do soočenja z različnimi vrednostnimi sistemi posameznikov, vendar brez večje težnje po poenotenju - bolj v smislu medsebojnega "tipanja", preverjanja stališč članov. Pojavijo se prve norme oz. skladnost članov glede željenega, pričakovanega vedenja v skupini, ki pa temeljijo še vedno na normah, ki jih posamezniki prinašajo in prenašajo iz drugih skupin, katerih člani so (ali so bili).
- **Faza konfliktov**, ko postanejo nasprotja izrazitejša. Dejansko je to podfaza strukturiranja, saj preko konfliktov člani vzpostavljajo medsebojna razmerja, ki temeljijo na socialni moči. V tej fazi prično začetni pari oz. povezave bodisi razpadati ali pa se preko interakcij še utrdijo. S konflikti (ki niso vedno tudi verbalizirani) člani vzpostavljajo skupinske norme. Zaradi peobremenjenosti z razmerji znotraj skupine je pogosto moteno delo, usmerjenost in uspešnost je drugotnega pomena. Konflikti se včasih zaostrijo (ob nepomembnem povodu dobijo nesorazmerno večje razsežnosti), predvsem zato, ker dejansko igrajo vlogo mehanizma za vzpostavljanje skupinske strukture.

- **Faza zaljubljenosti ali kohezivnosti** in medsebojnega zaupanja. Struktura v skupini postane razmeroma trdna, zagotavlja varno orientacijo vsakemu posamezniku glede njegove vloge, glede njegovega položaja v skupini in glede njegove socialne moči. Večina norm je vzpostavljenih in o njih člani večinoma ne razpravljajo več, saj postanejo obrazci vedenja in komuniciranja "sami po sebi razumljivi" po načelu "v tej skupini pač tako je". Skupina razvija sebi lastna pravila, pa tudi zunanja obeležja, kot je npr. stil komunikacije, skupna interesna področja, podobnost vedenja, včasih oblačenja, nošenje simbolov itd.

Nobena skupina ne more učinkovito obstajati brez procesov normalizacije (sprejemanje norm) in brez konformiranja (prenos norm), saj se na ta način zavaruje in zagotavlja nujna usklajenost članov. Brez prenašanja norm na nove člane in brez stalnega sprejemanja norm večine (bodisi, da norme sprejemajo novi člani, ali pa "stari", ki se ob določeni normi znajdejo v položaju manjšine ali "drugačnega" posameznika) nobena skupina ne bi mogla obstati. V skupini bi prišlo ali do popolne nepredvidljivosti ravnanja (kaos) ali pa do rigidnosti, kar bi zaradi zunanjih sprememb ali sprememb pri posameznih članih oboje nujno vodilo v razpad skupine.

Konformiranje je torej nujen proces za obstoj socialnih sistemov. Problematična je lahko le pretirana konformnost, ker posameznik izgubi svojo individualnost, kar pa je prav značilnost te faze v razvoju skupine. Vendar tudi v skupini ne sme biti (pre)dolgo prevelika stopnja konformnosti, ker bi to vodilo v rigidnost sistema, zaradi česar bi skupina lahko razpadla. Od tega, kje je točka ravnotežja, je odvisno funkcioniranje skupine. Moscovici (po Hayes, 1994) pravi, da je konformiranje lahko nevarno, ker naredi skupino rigidno, kohezivno. To pomeni, da se ob taki skupini spreminja okolje, sama skupina pa ostaja nespremenjena, kar nujno vodi v konfliktnost.

V supervizijski skupini pa zasledimo tudi procesa podrejanja in poslušnosti. To sta procesa, med katerima se posameznik odloči, da bo svoje vedenje prilagodil percipiranim zahtevam drugih (skupine ali posameznika). Obstaja torej nek pritisk, za katerega niti ni nujno, da je realen, pomembno je, da ga kot takega posameznik zaznava. Glede na svoje predvidevanje posledic, glede na izkušnje itd. se posameznik na zavednem ali nezavednem nivoju odloča o nadaljnjem ravnanju, ki ga prilagodi svoji percepciji zahtev drugih. V supervizijski skupini je npr. podrejanje in poslušnost lahko zelo dobra tema za uvod v razgovor o podobnih dogajanjih v razredu, o lastnem odnosu do avtoritete ipd.

To fazo pogosto napačno imenujejo fazo ljubezni. Zaradi pretiranega pognemanja vedenja, zmanjševanja pomena individualnosti, negiranja razlik in drugačnosti ipd. lahko prej govorimo o skupinski zaljubljenosti; gre namreč za veliko mero projekcij lastnih želja in pričakovanj v druge. Projekcije, ki so tako individualno obarvane, pogosto niso skladne z resničnostjo.

Kadar se skupina zaključi znotraj te faze, opazimo med člani skupine veliko idealiziranja (npr. skupina je bila pa res enkratna, v takšni nisem nikoli več sodeloval, kako čudovito smo sodelovali in se razumeli, bili smo odlična kombinacija, še sedaj vse skupine primerjam s tisto, ampak kaj takega se ne more več ponoviti ...)

Fazo kohezivnosti težko ločujemo od delovne faze.

- **Delovna faza** skupine, katere značilnost je, da člani niso več zaposleni z vzpostavljanjem struktur (socialne moči, komunikacij), razporedili so se že po svojih (več ali manj) željah, sposobnostih, nagnjenjih itd. Sedaj lahko pričnejo delati, kar se od njih pričakuje ali kar vsaj mislijo, da se od njih pričakuje.

Konflikti znotraj te faze so povezani z odstopanjem posameznikov ali manjšine od vzpostavljenih norm (ki jih je večina sprejela). Ostali člani skupine težijo k poenotenju sprejetih nenapisanih pravi, zaradi česar izvajajo na "odstopajoče" pritisk. Z "odstopajočim" pa ni mišljena določena vloga v skupini, ki jo skupina pravzaprav potrebuje in spodbuja za svoje delovanje, npr. vloga "grešnega kozla", klovna, nergača ipd. Konfliktom v tej fazi pogosteje zmanjšujejo pomen oz. jih potiskajo v stran.

- **Faza so-vplivajočega so-delovanja** v mnogih skupinah se niti ne pojavi, saj člani ne presežejo bodisi konformizma (simbiotične navezave s skupino) bodisi svoje težnje po drugačnosti (antikonformizmu). **Značilnost te faze je, da se člani znotraj skupine ne počutijo ogrožene tudi kadar se pojavijo težnje po drugačnosti in po spremembah norm v skupini.** Večja verjetnost za pojav te faze je, kadar je skupina izrecno usmerjena v spreminjanje in razvoj (kadar to predstavlja enega izmed njenih ciljev), kot če je usmerjena v dosežke, kakovost dela ipd. Člani skupine pričnejo (ponovno) ločevati cilje skupine od svojih lastnih in jih poskušajo usklajevati, ob čemer prevzemajo odgovornost za lastna dejanja (v delovanju ostalih ne vidijo več vzroka za lastno vedenje, ampak ga prepoznajajo kot vpliv ob katerem sami sprejemajo odločitve za svoje vedenje). Kljub "so-vplivanju" (vzajemnem vplivanju) so pripravljeni preko "so-delovanja" (skupnega delovanja) uresničevati svoje posamezne in skupinske cilje. Temeljni indikator te faze je realen odnos do sebe in drugih.

Skupina v tej fazi prične z redefiniranjem pravil, norm, vlog, statusov itd. zaradi česar ponovno pride do konflikti. Za razliko od predhodnih faz pa tu nastopi konstruktivnejše reševanje konfliktov.

- **Faza zaključevanja**, ki nastopi bodisi zaradi formalno podane strukture (zlasti v delovnih skupinah), npr. konec šolskega leta, zaključen trening, razrešen problem, bodisi zaradi potreb znotraj skupine (občutek stagnacije pri članih, večja privlačnost drugih skupin ipd.). Medtem ko v prvem primeru opazimo težnjo po zagotovitvi za ponovno sestajanje ter žalost zaradi izgube in strah pred prihodnostjo (ostanki konformne odvisnosti?), se v drugem primeru člani usmerjajo pretežno v prihodnost ob jasni zavesti, kaj realno še lahko pričakujejo drug od drugega. Drugi primer zaključevanja je kajpak možen, kadar je skupina prešla tudi fazo so-vplivajočega sodelovanja.

Fazam, ki zadevajo zgolj tisto, kar se dogaja v skupini, pa moramo dodati še

- **Fazo analize**, ki se nanaša na posameznikovo miselno predelovanje dogajanja v skupini (tako na čustvenem, kot na kognitivnem nivoju ter v obliki spremenjenega vedenja) in lahko v njem še dolgo izzveneva.

Če si sedaj poskušamo predstavljati združenost odnosnega in storilnostnega



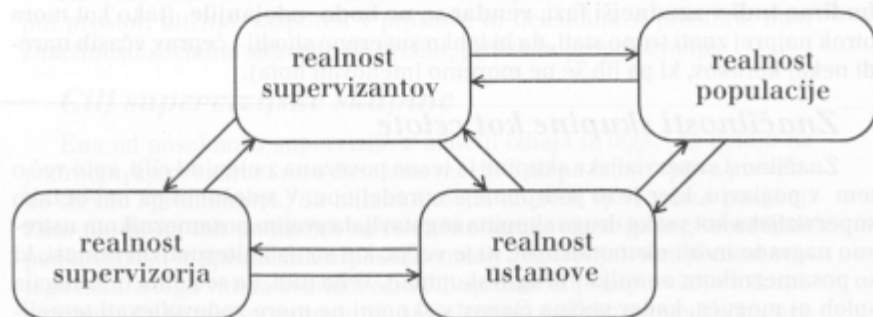
nivoja znotraj vsake posamezne faze, bi po našem mnenju to moralo zgledati približno tako:

Shema 5: Primerjava razvoja faz glede na odnosni in storilnostni nivo

odnosni nivo	Faza	nivo storilnosti
emocionalna naravnost	PRIPRAVA	kognitivna naravnost
iskanje varnosti, podobnosti, stabilnosti	ORIENTACIJA	seznanjanje s problemom
varnost, razporejanje	ZAČETNO STRUKTURIRANJE	začetni zagon, entuziazem
izoblikovanje strukture (socialne vloge, socialna moč, ...)	FAZA KONFLIKTOV	soočanje s pravo naravo problema
projekcija, nekritična poenotenost	FAZA ZALJUBLJENOSTI	skupno reševanje in skupna odgovornost
stabilnost odnosov, ki stopajo v ozadje	DELOVNA FAZA	efikasnost, dobra organiziranost
individualnost in sprejemanje drugačnosti, posameznik ni več zlit z ostalimi	FAZA SO-VPLIVAJOČEGA SO-DELOVANJA	odgovornost posameznika za lastna ravnanja
evaluacija na odnosnem, čustvenem nivoju	ZAKLJUČEVANJE	evaluacija dela skupine
ohranjanje, vzdrževanje in/ali zaključevanje odnosov na emocionalnem področju	ANALIZA	perspektiva uporabe izsledkov na storilnostnem področju

### 3. Od česa so odvisne faze razvoja skupine?

Model za iskanje odgovora na to vprašanje bi lahko izpeljali iz Aplin-ovega odgovora (Aplin, 1977, cit. po Bečaj; b.d.), kjer govori o treh vrstah realnosti in kateremu smo dodali še en vmesni element):



Hitrost pojavljanja in izraženost tako faz v celoti kot njihovih posebnosti pa vidimo v odvisnosti od:

- **stila vodenja** (npr. ne/direktivni, usmerjen v spremembe, učenje, ...)
- **značilnosti skupine kot celote** (npr. ne/formalne, ne/homogene skupine, skupine disocialnih mladostnikov, psihiatričnih bolnikov, ...) itd.
- **značilnosti posameznikov v skupini** (npr. v skupini prisoten posameznik z veliko/malo izkušnjami, strahovi, asertivnosti, izobrazbe, ...)
- **velikosti skupine** (npr. majhne, srednje, velike)
- **časovne ne/omejenosti**
- **cilja skupine** (npr. delovne, terapevtske, supervizijske, ...)
- **situacijskih dejavnikov** (prostorske značilnosti in značilnosti socialne situacije)

Oglejmo si nekatere od zgoraj omenjenih elementov nekoliko podrobneje!

### *Stil vodenja supervizijske skupine*

Koliko prostora "nameniti" posamezni fazi na posameznem srečanju je odvisno med drugim od vodenja (npr. tega, kaj in na kakšen način želimo vzpodbuditi, koliko smo večji v prepoznavanju in delovanju, ...) kot tudi od "naravnosti" samega supervizorja (npr. nedirektivni ali bolj direktivni, usmerjen v spremembe, usmerjen pretežno v učenje, ...)

Za primer lahko pogledamo, kako je svoj stil vodenja opredelil Bečaj J. (1995, str. 49): "Moj glavni cilj je bil predvsem zagotoviti nevtralno refleksijo dela skupine in posameznikov. ... Naslednji cilj pa je bila pomoč pri predelavi materiala, ki ga je ponudila refleksija. Skladno z nedirektivnim vodenjem sem tudi poskušal bolj ustvarjati pogoje za predelavo kot pa da bi skupino v to silil. Končno je bil moj cilj tudi pomoč pri razgrajevanju napetosti, ki ga delo z disocialno populacijo prinaša."

Glede vodenja lahko z gotovostjo trdimo, da ne glede na stil velja načelo postopnosti; to je, da se določena faza sicer lahko predhodno že pojavi v nekaterih svojih elementih, načeloma pa skupina preide v nasledno fazo šele, ko je predhodna vzpostavljena. Tako npr., tudi če bi se nam še tako mudilo k delovni fazi, brez potrebne kohezivnosti in še manj brez potrebne varnosti (ki jo daje faza orientacije) pač ne bo šlo - ne glede na stil vodenja! Vse skupaj je videti tako, da določene elemente kasnejših faz lahko vzpodbudimo tudi v zgodnejši fazi, vendar se ne bodo udeležile (tako kot mora otrok najprej znati trdno stati, da bi lahko suvereno shodil - čeprav včasih naredi nekaj korakov, ki pa jih še ne moremo imenovati hoja).

### *Značilnosti skupine kot celote*

Značilnost supervizijske skupine je tesno povezana z njenimi cilji, zato več o tem v poglavju, kjer je to podrobneje opredeljeno. V splošnem pa naj bi tako supervizijska kot vsaka druga skupina zagotavljala svojim posameznikom ustrezno nagrado in/ali ekonomičnost, ki je večja, kot so tisti alternativni odnosi, ki so posameznikom na voljo v drugih skupinah. Velja tudi, da socialna interakcija sploh ni mogoča, kadar večina članov v skupini ne more zadovoljevati temelj-

nih psihosocialnih potreb ali kadar so le-te bistveno ogrožene. Zato se skupina kot taka niti ne oblikuje ali pa prične razpadati.

Supervizija naj bi bila po mnenju vseh avtorjev prostovoljna, saj je lahko le taka uspešna, pri čemer je kriterij uspešnosti "(...) zadovoljstvo supervizorja in članov skupine ob uspešnem doseganju ciljev skupine" (Dekleva B., 1995, str.12). Problem v formalnih skupinah v glavnem pripisujejo motivaciji posameznikov, vendar pri članih supervizijske skupine večkrat opazimo ambivalentnost do same supervizije - zlasti v fazi orientacije. Dejansko lahko tudi formalno zasnovane skupine postanejo dobro motivirane za supervizijo in po drugi strani tisti udeleženci, ki so se popolnoma prostovoljno odločili za supervizijo postanejo nemotivirani, se zatekajo v pasivnost, konflikte itd., pač skladno z lastno psihodinamiko (obrambni mehanizmi) in dinamiko cele skupine (težnja po konformiranju).

### **Število**

Nekateri avtorji navajajo (Hanekamp, Hawkins, po Kobolt A., 1995, str.27) "za zgornjo mejo supervizijske skupine sedem članov, pri čemer opozarjajo ..., da je optimalno število supervizor s tremi supervizanti." Redkeje srečamo drugačna stališča kot npr. Žorga S. (1997, str. 18), ki pravi: "Če supervizor pri svojem delu uporablja kot sredstvo oz. "instrument" skupino samo in njeno dinamiko, tedaj je bolje, da skupina ni majhna." Pri tem navaja Lukana, ki "meni, da mora v takem primeru skupino sestavljati 5-6 članov in ne več kot 10-12."

Pri vodenju supervizije v skupini učiteljev pa ne gre le za instrumentalno uporabnost skupine kot take, ampak tudi za iskanje vzporednic z aktualno učiteljevo prakso, saj večji del svojih težav vežejo prav na delo v razredu - kjer jih tudi poskušajo reševati. Prav zaradi tega bi bilo smiselno težiti k temu, da so v tovrstnih skupinah zastopane vse značilnosti, ki so značilne za vse socialne skupine, kar pa je v najboljšem primeru pri številu članov šest do osem!

### **Situacijski dejavniki**

*(prostorske značilnosti in značilnosti socialne situacije)*

Havelka N. (1980, str. 47 - 57) uvršča med prostorske značilnosti: skupni prostor, bližino, razpored v prostoru in fleksibilnost prostora, med značilnosti socialne situacije pa prisilo, pritisk in prepričevanje.

### **Cilj supervizijske skupine**

Ena od posebnosti supervizije z učitelji izhaja iz tega, da delajo na področju, kjer rezultati niso eksaktno merljivi ali pa nanje vpliva preveliko število spremenljivk, da bi lahko točno določili vpliv vsake posebej. Zato naj bi na teh področjih za resnično strokovnost (poleg teoretične podkovanosti in specifičnih usposobljenosti) zagotavljali tudi javnost svojega dela. S tega vidika bi lahko označili splošne cilje supervizije v skupini v tem, da bi med posamezniki, ki delajo na podobnem področju, pri-

merjali izkušnje, iskali najboljše poti za reševanje problemov, pomagali vsake-mu posamezniku pri odkrivanju njegove lastne poti itd. Oglejmo si še nekaj dru-gih opredelitev supervizijskih ciljev:

Dekleva (1995, str. 9): "Supervizija predstavlja poseben proces učenja, kate-rega namen je spodbujanje refleksije in samorefleksije delavca ter dvig njegove strokovne pristojnosti, ... Pogosto omenjene so tri temeljne funkcijesupervizij ...: suportivna (podporna, edukativna (izobraževalna, mentorska) in usmerje-valna (vodstvena, tudi nadzorstvena)."

Kobolt A. (1995, str. 14): "Namen njene uporabe je profesionalna in osebnostna integracija ter napredujoče profesionalne kompetence strokovnih delavcev.. Kot metoda, ki omogoča refleksijo, prispeva k preprečevanju tako ime-novanega sindroma "pregorevanja", ..." in (1995, str. 16) "Cilj tovrstne supervi-zije je bolje obvladati prakso, kar pomeni, da se supervizija posveča zlasti mot-njam in problemom, ki so vezani na poklicno polje."

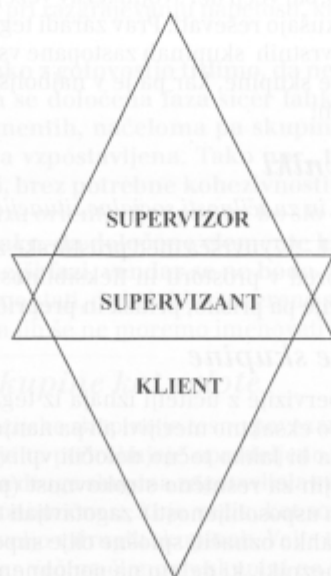
### ***Poglavitni cilj supervizijske skupine:***

Kobolt A. (1995, str. 16) po Hess-u (1980): "... generalni namen je, da super-vizant bolj kvalitetno in učinkovito dela s svojimi klienti."

### ***Operacionalizirani cilj supervizijske skupine:***

Večinoma je usmerjenost supervizije označena s profesionalnim poljem po-sameznika oz.: "Pri tem je supervizorjeva naloga usmeriti se v relacijo supervi-zant - klient - delovni kontekst supervizanta." (Hawkins, po Kobolt A., 1995, str.24) ali kot ga na sliki 1 shematsko prikazuje Cohn-ova.

Slika 1: Prikaz supervizijske matrike (Cohn, po Kobolt, 1995, str. 20 - 25).

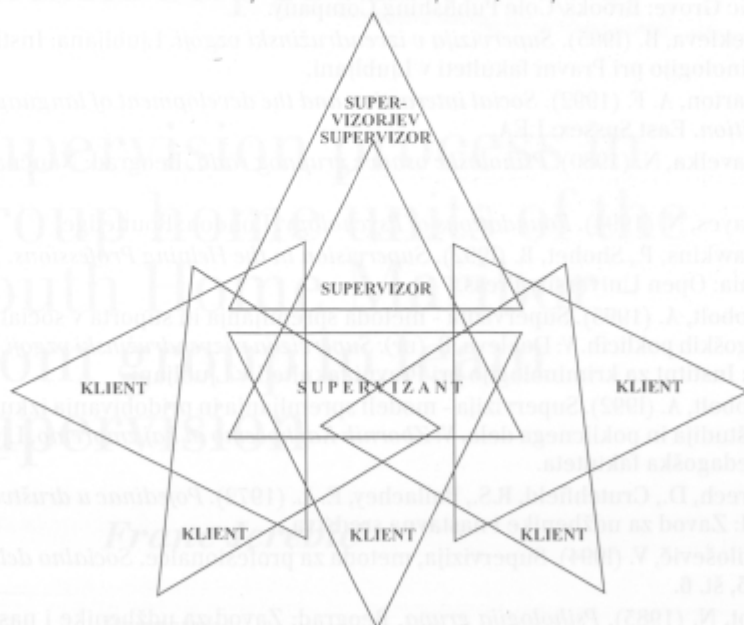


V superviziji z učitelji pa bi morali izhajati iz značilnosti njihovega dela, ki je vezano na več nivojev; **vsebine** (ki naj bi jo diplomanti ob nastopu dela pač že obvladali, oz. je v to usmerjeno mentorsko delo); **relacije učitelj - učenec in učitelj - delovni kontekst** (o katerih smo govorili zgoraj), ter **relacij, ki jima pogosto namenjamo premalo pozornosti, to sta učitelj - razred (kot skupina) in učitelj - sodelavci (kot skupina).**

S tega stališča se zdi edino smiselno izrabiti vse značilnosti skupinske dinamike, ki se pojavljajo v sami supervizijski skupini, jih analizirati in iskati vzporednice z vsemi ostalimi socialnimi podsistemi, v katere je vključen učitelj in ki bistveno oblikujejo njegovo naravnost, pristop in pričakovanja do dela, osmišljanja svojega dela itd.

Kako naj bi bila videti izraba vseh značilnosti skupinske dinamike v supervizijskem procesu smo poskušali ponazoriti z naslednjo shemo:

*Slika 2: Ponazoritev značilnosti skupinske dinamike v supervizijskem procesu:*



S takšnim pristopom supervizijska skupina ne ostaja le sredstvo za doseganje nekega cilja, ampak jo izrabimo za to, da postane sama tudi cilj.

Zaključimo lahko, da supervizijska skupina učiteljev z gotovostjo razvije sebi lasten način ukvarjanja s skupinsko dinamičnimi procesi, kar je seveda v tesni povezavi s samimi cilji skupine (ki so lahko naravnani v uspešnost ali v odnose). Specifičnost te skupine je v tem, da ji skupina sama predstavlja hkrati sredstvo (instrumentalna uporabnost skupine kot take) in cilj. Ena temeljnih postavk pri vodenju tovrstnih supervizij bi torej morala biti prav v vzporednem osvetljevanju procesov v skupini, s katero učitelji delajo in v skupini, v kateri takrat so (supervizijska skupina)!

## Literatura

Bečaj, J. (1995). Moje izkušnje s supervizijo v naših zavodih. V: Dekleva, B. (ur): *Supervizija v izvedružinski vzgoji*. Ljubljana: Institut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Bečaj, J. *Skupinska dinamika v osnovni šoli*. Neobjavljeno gradivo. Ljubljana, b.d.

Belz, H. in Muthmann, C. (b.d.), Faze v razvoju skupne. Neobjavljeno študijsko gradivo za socialno psihologijo.

Bion, W.R. (1985). *Iskustva u radu s grupama i drugi radovi*. Zagreb: Naprijed.

Clough, R.(1995). Making supervision work. V: Prichard, J.: *Good practice in supervision*. London: Jessica Kingsley.

Corey, G., Corey, M. S., Callanan, P. & Russell, J.M. (1992). *Group Techniques*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Dekleva, B. (1995). *Supervizija v izvedružinski vzgoji*. Ljubljana: Institut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Garton, A. F. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. East Sussex: LEA.

Havelka, N. (1980). *Psihološke osnove grupnog rada*. Beograd: Naučna knjiga.

Hayes, N. (1994). *Foundations of Psychology*. London: Routledge.

Hawkins, P., Shohet, R. (1992). *Supervision in the Helping Professions*. Philadelphia: Open University Press.

Kobolt, A. (1995). Supervizija - metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V: Dekleva, B. (ur): *Supervizija v izvedružinski vzgoji*. Ljubljana: Institut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Kobolt, A. (1992). Supervizija - modeli spremljanja in pridobivanja izkušenj v času študija in poklicnega dela. V: *Zbornik Kaj hočemo in kaj zmoremo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krech, D., Crutchfield, R.S., Ballachey, E. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Milošević, V. (1994). Supervizija, metoda za profesionalce. *Socialno delo*, letnik 33, št. 6.

Rot, N. (1985). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vec, T.(1995) *Socialno vplivanje*. Neobjavljeno gradivo za vaje pri socialni psihologiji.

Whitaker, D. S. (1987). *Using Groups to Help People*. London: Routledge.

Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja* št. 3/4.

Žorga, S. (1997). Odprte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije. *Socialno delo*, letnik 36, št.1.

# Proces supervizije v stanovanjskih skupinah Mladinskega doma Maribor - od skupinske k timski superviziji

## Supervision process in group home units of the Youth Home Maribor - from group to team supervision

*Franc Jerebic<sup>6</sup>*

### *Povzetek*

*<sup>6</sup> Franc Jerebic, soc. delavec, vzgojitelj v stanovanjski skupini, Mladinski dom Maribor, Letonijeva 3, 2000 Maribor. V pedagoških poklicih je razmerje med vzgojiteljem, otroki in mladostniki bistvena sestavina socialnopedagoškega procesa in supervizija ima pri tem zelo pomembno vlogo. Pedagogu je supervizija lahko spodbuda pri ravnanju v poklicnem odnosu in spoznavanju samega sebe, podpora ob obremenitvah, usmeritev pri odgovornem pedagoškem delu. Glavni namen supervizije je v tem, da naredi delo vzgojitelja z otroki in mladostniki čim bolj humano, ustvarjalno in strokovno. V stanovanjskih skupinah v Mari-*

boru je supervizija del strokovnega koncepta že od vsega začetka. V prispevku želim poudariti razvojni pregled supervizijskega procesa, opredelitev tima in vlogo supervizije v timskem delu.

**Gljučne besede:** Stanovanjska skupina, otroci in mladostniki, vzgojitelj, supervizija, tim, timska supervizija.

### **Abstract**

*In educational professions the relationship between the care worker, children and adolescents is an essential constituent of the socio-pedagogical process in which supervision plays an important role. To the educator it can mean encouragement in his/her actions in the professional relationship and in the process of learning about oneself, it can mean support in his/her work load and direction in his/her responsible pedagogical work. The main aim of supervision is to make the work of the educator as humane, creative and professional as possible. In group homes in Maribor supervision has been part of the professional concept from the very beginning. The article presents the developmental survey of the supervision process, definition of the team and the role of supervision in teamwork.*

**Key words:** group home, children and youth, care worker, supervision, team, team supervision.

## **1. Uvod**

V socialnopedagoški oskrbi otrok in mladostnikov se od poklicnih delavcev zahteva vedno večja profesionalnost. Eden od elementov kakovostnega dela z otroki in mladostniki v stanovanjskih skupinah je supervizija.

“Delavec na tem področju potrebuje poleg ustrezne strokovne izobrazbe tudi spremljajoče svetovanje - supervizijo. Ta je na vseh področjih našega dela nepogrešljiva. Namen supervizije je spodbuditi strokovnjaka k temu, da bo svoje vsakodnevno delo z otroki in mladostniki učinkovito opravljal glede na njihove vsakodnevne potrebe” (Kiehn, 1997, str. 61).

Prispevek zajema več kratkih sklopov, s katerimi je predstavljen supervizijski proces v stanovanjskih skupinah v Mariboru. Navedena so nekatera teoretična izhodišča o timu in timski superviziji ter praktični prikaz dosedanjega poteka supervizija do sedaj v našem domu in v avtorjevi stanovanjski skupini.

## **2. Potreba, praksa, zakonodaja**

Hess opredeljuje supervizijo kot “interpersonalno interakcijo med supervi-



zantom in supervizorjem, katere pglavilni namen je, da supervizant bolj kako-vostno in učinkovito dela s klienti" (Kobolt, 1995, str. 16).

Supervizija je bila pred dobrimi dvajsetimi leti na Zahodu "moda", danes pa postaja, zaradi zapletenosti dela socialnopedagoške oskrbe z mladimi, "vedno bolj potreba in sestavina tako rednega izobraževanja, kot nadaljnega poklicnega spremljanja" (Kobolt, 1995, str. 15).

"Supervizija je v socialnem in socialno - pedagoškem delu nujna, kajti praktiki na tem polju so v svojih ravnanjih prepuščeni izbiri med različnimi intervencijami in opcijami. Dejstvo, da so praktiki na teh področjih prepuščeni lastnim izbiram, ter da morajo pogosto odločati ne le zase, ampak tudi za kliente, povzroča posebne delovne pogoje, ki bi jih lahko imenovali kot stresne" (prav tam, str. 15).

K prevodu Kiehnove knjige "Socialnopedagoška oskrba otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah" dodaja Mitja Krajncan pregled in strokovno mnenje stanovanjskih skupin v Sloveniji in pravi: "Na podlagi predstavljene organiziranosti stanovanjskih skupin (stanovanjska skupina kot zaključena organizacijska enota) je supervizijsko vodenje nujno vezano na strokovne time posameznih stanovanjskih enot. Vsaka stanovanjska skupina potrebuje svojega supervizorja" (Kiehn, 1997, str. 27).

Supervizija se je razvijala zlasti na tistih področjih, "kjer so strokovni delavci v tesnih odnosih z ljudmi in kjer je človeško - strokovni stik, ki medialno posreduje strokovna znanja z namenom suporta, vodenja, usmerjanja in različnih socialnih intervencij" (Kobolt, 1995, str. 16), kar je še posebej pomembno za dinamiko dela v stanovanjskih skupinah.

Glede potrebe po superviziji Douganova pravi: "Supervizijo je potrebno uvesti predvsem pri tistih delih, kjer je strokovnjakovo čustveno odzivanje na klienta delovno orodje in delovno polje, predvsem pa na področju psihoterapije, vzgojnega dela, dela v zavodih, kjer se z gojencem živi, v socialnem delu, kadar se dela s skupinami klientov, ki potrebujejo specialno pomoč in še kje" (Dougan, 1997, str. 5). Stanovanjskih skupin v navedenem citatu Douganova sicer izrecno ne omenja, toda implicitno so gotovo zajete v področju vzgojnega dela, oz. skupinah, ki potrebujejo tovrstno pomoč.

"Ker mora stanovanjska skupina oziroma njen strokovni tim opravljati svoje delo odgovorno, kreativno in avtonomno, bodo zastavljenim nalogam kos le ob stalnem strokovnem in osebnostnem razvoju ter ob nenehnem razmišljanju in razčlenjevanju svojega dela. K temu razvoju lahko prispeva supervizija... Tako bo omogočeno profesionalno napredovanje in hkrati kakovostno opravljanje na prvi pogled preprostega, v resnici pa zahtevnega, emocionalno napornega in zapletenega dela z mladimi" (Skalar, 1995, str. 47).

V stanovanjskih skupinah v Mariboru je supervizija od svoje ustanovitve dalje (1989) sestavni element strokovnega koncepta in eno od konceptualnih izhodišč. V tej kratki zgodovini supervizije v naših stanovanjskih skupinah želim podati še razvojni pregled supervizijskega dela, samo opredelitev do supervizije na podlagi izkustvenih modelov in sistemsko (ne)urejenost do pravice supervizije v stanovanjskih skupinah.

### 3. Supervizija kot sestavni element strokovnega koncepta

E. Kiehn (1997) daje superviziji pomembno mesto. V konceptu socialnopedagoške oskrbe otrok in mladostnikov je supervizija nepogrešljiva. "Dejstvo je, da lahko skrbnik vedenjsko izstopajočih, nevrotičnih ali motenih mladih ljudi v pedagoškem vsakdanu skupine prehitro izgubi lasten čut za vrednote, če ostane brez supervizorja in supervizije. To velja še posebej v primeru, če imamo opraviti z otroki in mladostniki, ki jih je treba oskrbovati v defektološko - terapevtskem smislu. Začetek na točki, kjer je mladostnik obstal, in sprejemanje njegovega vedenja lahko skrbnika čustveno močno obremenjuje. Zato potrebuje delavec na tem področju poleg ustrezne strokovne izobrazbe tudi spremljajoče svetovanje v obliki supervizije. Ta je na vseh področjih našega dela nepogrešljiva. Namen supervizije je spodbuditi strokovnjaka k temu, da bo svoje vsakodnevno delo z otroki in mladostniki učinkovito opravljal glede na njihove vsakokratne potrebe" (Kiehn, 1997, str. 61).

D. Brandon ima svojevrsten, enostaven in konkreten pogled na supervizijo. "Proces, ki drži vse skupaj, vzdržuje in skrbi za osebe, se imenuje supervizija. To bi morala biti prednostna naloga. Od vodilnih delavcev zahteva visoko razvite spretnosti in sposobnosti uživanja. Je odločilnega pomena pri usposabljanju, hkrati pa vzdržuje upravo v stiku z vsem, kar se dogaja v odnosih med osebjem in stanovalci. Morali bi predvsem izpostavljati pozitivno in ne pretirano osvetljevati negativnega. Proces supervizije je najučinkovitejši, ko se giblje od pozitivnega k negativnemu - od pohvale h kritiki.

Vsak pripravnik bi moral biti deležen najmanj polurne supervizije tedensko. Le ta omogoča individualno komuniciranje v nasprotju s sestanki osebja, kjer to poteka skupinsko. Supervizijsko srečanje je v jedru formalnega sistema podpore mlajših članov kolektiva. Supervizor bi moral že na začetku opredeliti, kaj je tisto, o čemer se želi pogovarjati, in vzpodbuditi drugega, da stori enako. Oba udeleženca razgovora potrebujeta miren in udoben prostor, kje ne bo vsakih pet minut zvonil telefon" (Brandon, 1992, str. 41). Brandon samoumevno izhaja iz tega, da je supervizija sestavni del koncepta, zato jo podrobno obravnava v tem okviru.

### 4. Supervizija v konceptualnih izhodiščih Mladinskega doma

Supervizijska srečanja so vsebinska in organizacijska oblika povezovanja v stanovanjskih skupinah in med njimi. "Supervizija je kontinuirano sodelovanje s strokovnjaki zunaj stanovanjskih skupin kot didaktična in suportivna metoda strokovnim delavcem na področju vzgojno izobraževalnega dela" (Statut Mladinskega doma, str. 5).

V konceptualnih izhodiščih Mladinskega doma Maribor je opredeljeno, da so vsi strokovni delavci, gospodinja ter ravnatelj vključeni v redno supervizijsko obravnavo, ki jo izvajajo zunanji strokovni delavci.

Obrazložitev potrebe po superviziji je ravnateljica stanovanjskih skupin v

Mariboru opredelila takole: "Koncept dela in populacija otrok in mladostnikov zahteva 24-urno navzočnost vzgojitelja v stanovanjski skupini vse leto, ne glede na sobote, nedelje, praznike in počitnice. Sočasno pa vzgojitelj tudi prevzema odgovornost za prostore, opremo in funkcije vseh ostalih strokovnih in tehničnih delavcev v zavodih. Tako vsebinsko in organizacijsko zastavljeno delo pa samo po sebi zahteva redno:

- supervizijsko vodenje
- permanentno izobraževanje
- funkcionalno usposabljanje
- nenehno spoznavanje samega sebe in osebnostno rast" (Tolar, 1991, str. 91).

Iz koncepta stanovanjske skupine v Gradcu navajam: "Pedagoško delo v stanovanjskih skupinah poteka v napetostnem polju različnih strategij ravnanja vzgojiteljev/vzgojiteljic in nujnosti skupnega delovanja. Vsak vzgojitelj/vzgojiteljica je vpleten v posamezne odnose in skupinske procese z mladostniki. Problemi, ki izhajajo iz tega, zahtevajo poleg refleksije v timu še dodatno redno supervizijo" (Aichinger in drugi, 1995, s 18).

## 5. Razvojni pregled oblik supervizijskega tretmana

a) Z dobro teorijo imamo več možnosti, da bomo dobro delali v praksi. Supervizija naj bi bila, v večini stanovanjskih skupin tudi je, redna in stalna oblika nege in pomoči strokovnjakom pri praktičnem delu. Douganova poudarja, da ne gre pri superviziji za zgolj splošne vsebine. "Cilj supervizije je, da bi se ozavestile izvenzavestne vsebine, ki se ob delu sprožijo supervizantu, pridobivanje občutka o lastni udeležbi pri opravljanju poklica, urjenju poklicne vloge in utrjevanje profesionalne identitete ter izobraževanje" (Dougan, 1997, str. 12).

Douganova loči v supervizijskem procesu več faz. V začetni fazi se supervizor in supervizant spoznavata in vnašata v razmerje veliko - morda tudi nerealnih - pričakovanj, ki postanejo skozi proces dela v superviziji realnejša. Nato sledi pogumnejše spopadanje supervizanta s kontratransfernimi problemi. Pomembno je, da postane supervizant v superviziji toliko avtonomen, da je zmožen zavzeti samostojna strokovna stališča in samostojno delovati, da postane vse kritičnejši. Dobra supervizija je taka, da se supervizant v odnosu počuti toliko varnega, da se upa soočiti z lastnimi kontratransfernimi vsebinami in ter praktično preizkušati spoznanja o sebi, o svojem odnosu in doživljanju klienta.

Na ta način supervizant preverja lastne hipoteze, ki jih vnaša v prakso. V tej fazi lahko doživlja supervizorja kot preveč subjektivnega in omejujočega. Supervizant je v fazi osamosvajanja, individualizacije, v utrjevanju lastnega stila dela, ki ga sedaj opravlja bolj ozaveščeno in mu je bolj jasno, kaj pomenijo kontratransferni odzivi na klienta. S tem se začne ločevati od stila supervizorja in identifikacije s supervizorjem ne potrebuje več tako nujno. Končno postane supervizant toliko izkušen in osebnostno zrel strokovnjak, da je zmožen delovati razmeroma samostojno in bi lahko sam postal svetovalec ali supervizor. To pa ne pomniti, da ne more ostati v superviziji, ki končno postane zanj prostor, znotraj katerega lahko izmenjuje s kolegom supervizorjem svoje izkušnje in doživljanja ob otrocih in mladostnikih.

Supervizijski proces je mogoče zaključiti pri enem supervizorju in razširiti strokovno izkušnost z delom pri drugem supervizorju, individualno ali timsko. Nove supervizijske izkušnje ne bo spremljala tolikšna negotovost in nerealna pričakovanja kot pri prvi superviziji. Takrat bo supervizant že sposoben partnerskega sodelovanja (Dougan, 1997, str. 12 - 15).

b) Od ustanovitve stanovanjskih skupin v Mariboru je bilo pedagoškim delavcem omogočeno, da se vključujejo v supervizijski proces. V začetku je bila to **skupinska supervizija**: vzgojitelji treh stanovanjskih skupin, ravnateljica in trije supervizorji, kmalu samo dva. Supervizija je potekala v eni od stanovanjskih skupin. Pozneje smo menjali prostor, supervizija je potekala v drugem okolju, zunaj ustanove.

Prišlo je do spontane potrebe po menjavi prostora in brez udeležbe ravnateljice. Navzoči smo bili vzgojitelji vseh treh stanovanjskih skupin ter dva supervizorja. V samem supervizijskem procesu ni bilo bistvenih sprememb, morda majhne ali celo velik korak naprej. Posamezniki so postali bolj odprti, večkrat se je čutilo, da določeni problemi ne zanimajo vseh supervizantov... vse bolj je postajalo jasno, da ima skupinska supervizija sicer svoje prednosti, da pa je taka skupina za intenzivnejši supervizijski tretman res prevelika. Če smo bili vsi, nas je bilo štirinajst.

Spontano se je oblikovala potreba po superviziji članov kot tima - po timski superviziji posamezne stanovanjske skupine. Pred tremi leti (94/95) smo se vzgojitelji naše stanovanjske skupine odločili, da si izberemo svojega supervizorja. Zamisel je podprlo tudi vodstvo. Tako smo enostavno prešli k timski superviziji.

## 6. Brez tima ni timske supervizije

Kratka in enostavna opredelitev tima se v Slovarju slovenskega knjižnega jezika glasi takole: "Tim je skupina ljudi, ki opravlja skupno delo, delovna skupina" (Bajec in dr., 1994, str. 1597). Rozman definira tim v stavku: "Skupina je tim, če je delovanje članov skupine usmerjeno na določen cilj in če sodelujejo, da bi dosegli cilj" (Rozman, 1995, str. 209). Brajša pa je strnil opredelitev tima v nekaj besed: "Tim je oseba, sestavljena iz posameznikov" (Brajša, 1996, str. 125).

Pogoji za uspešno timsko delo so povezani z interpersonalno problematiko tima, nadaljuje Brajša. To je problematika medosebne pripadnosti tima, njihovega sodelovanja, odnosov, komunikacije, prilagajanja in doživljanja. "Namen oblikovanja tima je, da se znanja sodelavcev z različnih področij pri reševanju določenega problema združijo ob istem problemu. Namen timskega dela ni v poenotenju stališč članov tima, temveč v osvetlitvi problemov in upoštevanju pogledov z različnih vidikov" (Rozman, 1995, str. 109).

Pri oblikovanju tima daje Rozman poudarek opredelitvi nalog, postavljanju ciljev, velikosti tima in izbiri članov. Od pravilne opredelitve naloge in postavljenih ciljev je velikokrat odvisna koristnost in uporabnost rezultatov dela tima. Podlaga za opredelitev naloge je določen problem. Naloge in cilji bodo dosegli pravop mobilizacijsko moč, če jih bodo člani sprejeli za svoje in se z njimi strinjali. Zato isti avtor govori (prav tam, s. 210) o poistovetenju članov tima z nalogo in cilji. Za uspešnost tima je izredno pomembna pravilna izbira članov. Temeljni način dela članov tima je kooperativno sodelovanje.

Menim, da elementi, ki jih naštevata Rozman in Brajša veljajo v celoti tudi za vzgojiteljski tim v stanovanjskih skupinah. Glede na svoje izkušnje, lahko elemente tima, kot jih navajata omenjena avtorja, v celoti potrdim. Ni dvoma, da je tudi uspešnost tima v stanovanjskih skupinah odvisna od pravilne izbire in od stalnega supervizijskega spremljanja članov tima pri njihovem delu.

## 7. Vloga supervizije v strokovnem timu v stanovanjskih skupinah

Strokovni tim (ravno tako tudi delo) v stanovanjskih skupinah je interdisciplinarno sestavljen, kar daje socialnopedagoški oskrbi otrok in mladostnikov pomembno mesto.

Koboltova navaja nekaj avtorjev, ko govori o superviziji strokovnega tima (Kobolt, 1995, str. 27 - 32). "Francis in Young opredeljujeta tim kot skupino ljudi, ki usmerja svojo delovno energijo v doseganje skupnih ciljev, pri čemer delajo člani tima z zadovoljstvom in je rezultat njihovega dela visoko kakovosten."

V tej opredelitvi se pojavi nov element - zadovoljstvo, ki v že navedenih definicijah ni bil omenjen, je pa še kako pomemben, zato ga posebej poudarjam.

Po mnenju Hečeve (prav tam) mora tim zadovoljevati naslednje pogoje:

- kontinuirana interakcija znotraj male skupine ljudi,
- skupina dela skupaj dalj časa,
- skupno delo poteka v medsebojni povezanosti in soodvisnosti.

Krueger meni, da je za učinkovito delovanje timov potreben proces, ki vodi do zadovoljive komunikacije znotraj tima, sposobnosti tima, da sklepa kompromise, da so člani med sabo konstruktivno kritični.

Koboltova nadaljuje: zaključki različnih študij o optimalnem delovanju timov na področju socialnopedagoškega, psihološkega in terapevtskega dela pravi, da morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji, če želimo, da bo delo timov optimalno:

- osnova za timsko delo naj bo pisno dogovorjen okvir programa, vrednot in strokovne filozofije, ki člane zavezuje;
- cilji in temeljne metode timskega dela naj bodo opredeljeni tako, da je mogoče njihovo doseganje tudi evalvirati;
- člani tima morajo sodelovati pri procesih odločanja enakovredno, odnosi med njimi naj bodo horizontalni.

V teh timih je večkrat pozornost udeležencev premalo usmerjena na njihove medsebojne interakcije in skupinske procese. Motnje se mnogokrat nivelizirajo na "osebne konflikte" znotraj tima. Supervizija, zasnovana kot podpora timu, ki evalvira metode in strategije dela, se tako kaže kot metoda, ki bi lahko zapolnila to pomanjkljivo pozornost.

Delovni tim mora biti v procesu svojega dela usmerjen vsaj na tri nivoje:

- nivo posameznika v timu,
- nivo procesov v timu,
- nivo namena.

Peyne in Scott menita, da mora vsak tim razviti lastno supervizijsko shemo

in metodo, ki je lahko kombinacija individualne in timske supervizije, hkrati pa vključena v druga strokovna srečanja.

Več avtorjev se zavzema za takšno obliko supervizije timov na področju socialnopedagoškega dela, ki bo vsebovalo tako edukativne, kot suportivne in usmerjevalne funkcije.

Usmerjevalna funkcija supervizije tima je zlasti v tem, da skrbi, da bodo dogovori izpeljani, da bodo vloge opredeljene in odgovornosti razjasnjene. Supervizija evaluiira učinkovitost opravljenega dela, hkrati pa je usmerjena tudi v detekcijo in zmanjševanje stresa ter razvoj in integracijo tima.

Edukativna funkcija pomeni vztrajanje na poklicnem razvoju z zviševanjem spretnosti, znanj. Hkrati pomeni tudi pomoč pri ozaveščanju osebnih karakteristik strokovnega delavca, značilnosti njegovih akcij in reakcij, odnosov z otroki in mladostniki in kolegi.

Funkcija podpore je usmerjena predvsem v evaluacijo napredovanja, pomoč pri premagovanju stresa in pomoč pri sprejemanju odgovornosti.

Supervizija lahko nedvomno veliko pomaga vsakemu strokovnemu delavcu, če je pripravljen upoštevati vso njeno razsežnost, vse njene elemente. V tem smislu ranvo tako lahko veliko pripomore k boljšemu delovanju strokovnih timov.

## 8. Opredelitev do supervizije na podlagi izkustvenih modelov

Prehojena pot supervizije v Mladinskem domu Maribor - od skupinske k timski - ni nujno, da je običajna in tako dolga. Neizogibno pa je, da je treba "abece-do" supervizije dobro spoznati in nato graditi naprej. Prva leta supervizije lahko opredelim kot nekakšno temeljno iskanje v supervizijskem procesu. K lažji in hitrejši opredelitvi supervizije je zadnja leta veliko pripomogla vsakemu dosegljiva literatura, seminarji, študij socialne pedagogike...

Skupinska supervizija ima svoje prednosti: mreža socialnega učenja in medsebojne podpore je večja kot v timski oziroma individualni superviziji. Pomanjkljivost skupinske supervizije pa je, da je refleksija dinamike posameznih odnosov med strokovnimi delavci in klienti manj intenzivna (Kobolt, 1992, str. 41).

Vzgojitelji naše stanovanjske skupine smo se odločili za timsko supervizijo zaradi nezadovoljstva v skupinski superviziji in zaradi potrebe in želje, da bi od supervizije in supervizorja več pridobili, da bi tako bili osebno in strokovno še bolj kos zastavljenim nalogam. Nismo iskali nekih teoretičnih razlogov za ta korak. Čutili smo nepovezanost, ne toliko z vsemi člani, ampak z določenimi problemi; posamezna vprašanja se nas niso dotaknila. Ostali dve skupini sta si izbrali skupnega supervizorja. Nova, četrta stanovanjska skupina, ima tudi svojega supervizorja. Proces supervizijskega dela v ustanovi, ki je organizirana v stanovanjske skupine, je v posameznih stanovanjskih skupinah pokazal potrebo po superviziji strokovnega tima. Praksa in trend oziroma naše izkušnje vodijo k **timski superviziji**. Danes lahko na osnovi prehojene poti rečemo, da ima timska supervizija svoje pomembno mesto v stanovanjski skupini.

**Timska supervizija** ali "supervizija tima pomeni srečevanje strokovnih delav-

cev, ki skupaj delajo (v šoli, vzgojni, socialni ali zdravstveni ustanovi), ki na svojih srečanjih (praviloma s supervizorjem, ki ni iz iste ustanove) evalvirajo načine in poti svojega dela, zlasti tiste, kjer nastajajo problemi" (Kobolt, 1995, str. 18).

Prehod od skupinske k timski superviziji je nastal naenkrat: predlog, povabilo, realizacija - prvo srečanje, sklenitev pogodbe za eno leto ... Ni šlo vse tako gladko. Začeli smo sicer hitro, vendar je sam supervizijski proces potekal previdno in počasi.

V prvi fazi smo na superviziji dali poudarek delovnemu mestu, oziroma usmerjenosti na posameznika, na opravljanje njegovega dela, na subjektivno doživljanje obremenitev vzgojiteljevega dela (stresne situacije...).

Izkušnje skupinske supervizije so pustile svoje sledi. Skoraj celo leto smo porabili za prebijanje odporov. Glavna oblika odpora se je kazala v tem, da je pogovor zelo hitro zašel na splošne težave stanovanjske skupine, kot npr. težavnost otrok in mladostnikov, premalo časa za individualno delo s posamezniki itd., ne pa na osebno doživljanje.

V naslednji fazi smo šli na konkreten načrt, ki je zajemal:

- a) individualni nivo
  - ozaveščanje kritične faze v delu (odpori, pozabe...)
  - verbalizirabne težav in njihovo čustveno ovrednotenje
  - raziskovanje možnih smeri reševanja problemov in težav (kaj sprejeti, kaj spreminjati...).
- b) nivo skupine
  - podoživljanje sebe in drugih članov skupine v časovnem pregledu
  - sprejemanje dajanje povratnih informacij (verbalni in neverbalni nivo sporočil)
  - izražanje podpore, energiziranje skupine
  - jasno oblikovanje dogovorov.

"Vsak tim mora razviti lastno supervizijsko shemo in metodo, ki je lahko kombinacija individualne in timske supervizije, hkrati pa integrirana v druga strokovna srečanja (organizacijski sestanki, ipd.)" (Kobolt, 1995, str. 29).

Supervizija našega tima počasi dobiva svoje mesto in težo pri socialnopedagoški oskrbi otrok in mladostnikov v stanovanjski skupini. Osebno mislim, da člani tima vedno bolj postajamo tim. Morda smo na nivoju skupine nekoliko naprej kot pri razreševanju individualnih stresnih dejavnikov. Supervizijski proces teče dalje.

## 9. Sistemska (ne)urejenost do pravice supervizije v stanovanjskih skupinah

Supervizija v stanovanjskih skupinah je dejstvo. Toda nesoglasje nastane že ob financiranju supervizorja glede na število pedagoških delavcev, kakor to določajo zavodski normativi. V normativih ni upoštevan orga-

nizacijsko vsebinski vidik ustanove in potrebno se je znati (Kiehn, 1997, str. 61 - 62).

Douganova pravi: "Dobre pogoje za supervizijo bi morala zagotoviti že država, ki ustanavlja institucije za pomoč ogroženim delom populacije, predvsem pa za delo z otroki in mladostniki" (Dougan, 1997, str. 15).

Očitno je, da "državni mlini" meljejo počasi in prepočasi ... Mi pa mislimo, da je delo in življenje v stanovanjskih skupinah in vse, kar je s tem povezano, tudi supervizija, realnost, ki jo je potrebno sprejeti in razvijati dalje.

## 10. Zaključek

Na koncu ne navajam posebnih ugotovitev in ne dajem nekih novih smernic za timsko supervizijo, ampak citiram "spoznanja" Bojana Dekleve, pridobljena ob analizi devetih primerov supervizije v izvendružinski vzgoji (Dekleva, 1995, str. 12).

"Recept za uspešno timsko supervizijo:

- dobro izhodiščno znanje in usposobljenost delavcev,
- njihovo prostovoljno in motivirano sodelovanje s supervizorjem, ki si ga sami izberejo,
- v okviru "dobre" organizacije, z ustreznim vodstvom, pozitivno socialno klimo, jasnimi pravili in odprto komunikacijo,
- fleksibilnost supervizije, ob uporabi eklektičnega pristopa,
- rednost supervizijskih srečanj,
- dober supervizor ali supervizorka (zadnjo alinejo je Dekleva dal v opombo, kot vprašanje, prepričan pa sem, da je eden od pomembnejših elementov supervizije! - op. avtorja)."

Menim, da so navedeni "recepti" bistveni elementi za vsako timsko supervizijo.

## Literatura

Aichinger, J., in drugi (1995), *Sozialpaedagogische Wohnungsgemeinschaft, Durchfuehrungskonzept*, (neobjavljeno gradivo). Graz.

Bajec, A. in drugi (1994), *Slovar Slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: CZ.

Brajša, P. (1996), *Sedem skrivnosti uspešnega managementa*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Brandon, D. in A. (1992), *Praktični priročnik za osebe v službah za ljudi s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo in Pedagoška fakulteta.

Dekleva, B. (1995), *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Dougan, K. (1997), *Konzultacija in supervizija v poklicni pomoči* (zapiski iz predavanja na seminarju: Supervizija v stanovanjskih skupinah, Bled).

Hanekamp, H. J. W. (1994), Intervizija. *Ptički brez gnezda*, št. 55, s. 63-66.



Kiehn, E. (1997), *Socialnopedagoška oskrba otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah*. Ljubljana: samozaložba.

Kobolt A. (1992), Supervizija - možnost in potreba na področju socialno pedagoškega dela. *Iskanja*, št. 12, 1992, str. 36 - 45.

Kobolt, A. (1994), *Supervizija - pomoč pri razvoju poklicne identitete in kompetence*. V: *Didaktični vidiki supervizije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1994, str. 25 - 37.

*Konceptualna izhodišča Mladinskega doma Maribor* (tipkopis) (1995). Maribor: Mladinski dom Maribor.

Rozman, R. (1995), *Management*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Skalar, V. (1995), *Okvirni vzgojni program za delo v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih skupinah in prevzgojnem domu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Supervizija na področju socialnega dela (1997), *Socialni izziv*, št. 6.

*Statut mladinskega doma Maribor* (tipkopis) 1995. Maribor: Mladinski dom Maribor.

Škoflek, I. in drugi (1994), *Didaktični vidiki supervizije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Tolar, J. (1991), Delovanje Mladinskega doma "Tone Kozel" po prenovi. V: *Drugačni otroci, drugačne metode*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 89 - 92.

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

## Julija Pelec

### Povzetek

*Supervizija* Formalna izobrazba in izkušnje mladih ljudi za samostojno politično delovanje. Na področju socialne pedagogije in športa, da supervizija vsebuje različne metode in je lahko različna razmišljanju, izkušnjam, vedenju in načinu poročanja oblikovanost za delovanje v skupini. Čelo tega dela je supervizija neizkušene osebe del svoje dejavnosti tudi na izkušnjam, da mladi mladenki in mladenke povezuje z družino, skupno delo mladih politikov, usposobljenost. Členu je supervizija mladih politikov, je zaradi občutke uspešnosti tudi, da se pozari v procesu supervizije, mladih politikov tudi v skupini. Supervizija kot metoda samostojnega uspešnega delovanja in izkušnje profesionalne identitete. Zanimivo je tudi, da mladi mladenki in mladenke v procesu supervizije, da mladi mladenki in mladenke



# O kontinuumu supervizije, svetovanja in terapije

## On the continuum of supervision, counselling and therapy

*Julija Pelc<sup>7</sup>*

### *Povzetek*

<sup>7</sup>Julija Pelc,  
dipl. psih., OŠ  
Janko Kersnik,  
Brdo, Brdo 5,  
1225 Lukovica.

*Formalna izobrazba in izkušnje niso dovolj za samostojno poklicno delovanje. Na podlagi lastnih izkušenj ugotavljam, da supervizija uspešno razvija zavedanje o lastnem načinu razmišljanja, čustvovanja, vedenja in hkrati povečuje občutljivost za dogajanje v okolju. Celó več: dobra supervizija neizogibno usmeri del svoje pozornosti tudi na intrapersonalno supervizanta. Ta mora izhajati iz vsebine povezane z delom, s ciljem doseči večjo poklicno usposobljenost. Čeprav cilj supervizije ni terapija udeležencev, jo zaradi občutka osebnostne rasti, ki se pojavi v procesu supervizije, včasih doživljajo tudi terapevtsko. Supervizija kot metoda samorazvoja uspešno doprinese k izgradnji profesionalne identitete. Zame osebno so posebej izzivalne tiste točke v procesu supervizije, ko mora supervizor ostajati*

pri načelih, značilnih za metodo supervizije ter se hkrati tenkočutno dotikati terapevtskih vsebin tako, da te niso prezrte, meje pa ostajajo jasno prepoznavne. Kje na tem kontinuumu se bo supervizija umestila, je odvisno od niza dejavnikov; najpomembnejša pa je supervizorjeva sposobnost obvladovanja procesa ob poznavanju ciljev supervizije, svetovanja in terapije.

**Ključne besede:** supervizija, svetovanje, terapija, profesionalna identiteta,

### **Abstract**

*For the autonomous professional work only the formal degree of education and professional experiences do not suffice. My own experience is that supervision is very effective at developing self-consciousness about one's own way of thinking, feeling and behaving. At the same time it enlarges the sensibility for what is going on in the social context. Even more: with his/her supportive and professional approach the supervisor can use also some elements of therapy in the work with the supervisee. Even though the aim of supervision is not meant as a therapy of the supervisees, they can sometimes experience it as such. In this fact is hidden the glorious fact of their own personal growth. Good supervision inevitably partly focuses some of its attention on the intra-personal dynamics of the supervisee. This must always be the issue of the supervisee's work aimed at better professional competency. Supervision is a method of self-development which can successfully contribute to the construction of professional identity. Personally I find most challenging those points in the process of supervision, where it is necessary to respect the principles of the method and include with all the necessary subtlety some therapeutic contents in the way that the boundaries between the two methods remain as clear as possible. The position of supervision on the continuum is affected by several facts. The most important one is the supervisor's ability to control the process on the basis of knowing the aims of supervision, of counselling and therapy.*

**Key words:** supervision, counselling, therapy, professional identity.

V zadnjem desetletju je še posebej v osnovnih šolah zavel veter prenove, gradil se je ideal prijazne šole. Znašla sem se v kolektivu, kjer sem lahko sledila načelom sistemskega pristopa. Kljub skupni težnji po napredku, razvijanju drugačne šole, ki bo v večji meri tudi vzgajala, ne le izobraževala, sem se soočala z množico problemov, ki so bili skupni svetovalnim delavcem in učiteljem. Razumevanje in sprejemanje drugačnosti, poskusi integracije otrok s posebnimi potrebami, oblikovanje normativnega sistema šole, iskanje novih načinov vrednotenja vedenja, razvijanje sposobnosti dobre komunikacije in medsebojnih odnosov, ki temeljijo na zaupanju, odgovornosti, spoštovanju in ljubezni, uvajanje novih metod poučevanja in učenja, učenja tehnik reševanja problemov, ravnanja s spremembami, obvladanja stresa, razvijanju vrednot, ki vodijo v bolj kakovostno in zdravo življenje, nas je na nek način zblížalo in hkrati oddaljilo. Znotraj vzdušja napredka so postali bolj jasni različni pogledi na razreševanje vzgojno-učne problematike. Različnost izhodišč in pogledov nas lahko obogati in razširi možnosti delovanja. Da se to lahko zgodi, moramo postati večji ravnanja z različnostjo pričakovanj in vsemi posledicami, ki iz tega izhajajo. Komunikacijski in osebnostni treningi ter nova strokovna znanja prinesejo določena znanja in spretnosti, ki jih potrebujemo. Z njimi drug drugemu postanemo predvsem sogovorniki. Ne dobimo pa odgovorov na vprašanja, ki se nam nenehno zastavljajo: kako je z našo strokovnostjo v žarišču dogajanj; smo ravnali optimalno; bi lahko kaj spremenili ali celo izboljšali, kje in kako; kje so meje integracije, kako uskladiti pravico do drugačnosti s pravico do znanj itd.

Svetovalne delavke osnovnih šol nekdanje občine Domžale teh odgovorov nismo mogle dobiti v okviru šolskih struktur. Zato smo raziskale možne oblike skupinskega dela, ki jih je ponujal bližnji prostor, znotraj katerih bi lahko našle odgovore na omenjena vprašanja in v njih preverjale ter nadgrajevale lastno strokovnost. Odločile smo se za sodelovanje v supervizijski skupini za strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja, ki jo je vodila psihologinja dr. Sonja Žorga. V superviziji sem se učila kot supervizantka in kasneje tudi kot supervizorka. Pogled skozi lupo obeh vlog mi utrjuje prepričanje, da je ta metoda, v skrbi za poklicni razvoj posameznika, uspešno zapolnila prazen prostor na področju šolstva in socialne dejavnosti. Za samostojno in uspešno poklicno delovanje formalna izobrazba in delovne izkušnje same po sebi niso dovolj. To poudarjajo tudi učitelji supervizijskih skupin, ki jih na OŠ Janko Kersnik Brdo pri Lukovici v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju organiziramo že več let pod imenom: Supervizija za učitelje.

**In kaj je supervizija?** Beseda je sestavljena iz predložne besede "super", ki pomeni "nad", "prek" in glagola "videre": videti, gledati. Pri superviziji ne gre zgolj za nad-pogled ali nadzor in kontrolo. Supervizija, s katero sem se srečala sama in jo kot model že nekaj let uvaja skupina sodelavcev Pedagoške fakultete, je predvsem učna, izobraževalna in hkrati podporna metoda. Posamezniku omogoča, da ostaja v stiku s sabo in ga spodbuja, da nenehno razmišlja in se sprašuje o kakovosti svojega dela. Supervizor v svoji vlogi ni

direktiven in nadzoren kot inšpektor ter ne sodi (omenjeni model temelji na izhodiščih nedirektivne metode). Supervizor je predvsem vodja, ki s paletto metodoloških prijemov usmerja supervizanta skozi proces supervizije k raziskovanju samega sebe, svojega načina vedenja, mišljenja, čustvovanja in odzivanja, kar se zrcali v njegovem odsevu ali odsevu skupine. Žorga pravi, da je v superviziji osnovna vrednota omogočiti posamezniku svobodo iskanja svojih lastnih rešitev, svojih poti, spoznavanja samega sebe in soočanja s samim seboj. Supervizor je tisti, ki spremlja supervizanta skozi učni proces in ustvarja varne pogoje za eksperimentiranje, ko supervizant lahko preizkuša nove vzorce vedenja in strategije reševanja, ki ga v vsakdanjih okoliščinah temeljno ogrožajo (Žorga 1994, s.160). Med supervizijo oz. obravnavo primera so udeleženci Supervizije za učitelje na OŠ Janko Kersnik Brdo pri Lukovici prišli do pomembnih spoznaj. Tu navajam le drobec njihovih misli: "ado rešitev vodijo različni načini reševanja problemov in odpiranja samega sebe; spremeniti bi se morali tudi mi, odrasli; ni smiselno reševati problem tako, da nosi vse breme razrednik; pomembno je, da probleme rešujemo sproti; boljši je individualen pristop, kot reševanje pred celim razredom; za razgovor si je treba zagotoviti čas; pomembna je iskrenost in odkritost učitelja; pregreta čustva ne olajšujejo reševanja problemov; priprava na pogovor temelji na odgovornosti; pogosto potrebujemo tretjega, ki nam pomaga "čez"; vsak ima lahko svojo resnico; sporočilo o prekrških mora biti jasno; pomembno je, da probleme rešujemo sproti; občutek, ko si v pat poziciji, je res neprijeten; pre-mišljaš, kaj bi storil, če bi se ti zgodilo podobno; problem za tistega, ki ga ima, ni malenkosten, zanj je zelo pomemben; lahko se poglobiš sam vase; pomembno je biti iskren do ljudi..." Za vsako trditvijo je konkretna izkušnja supervizanta in proces, skozi katerega je šel med supervizijo ob razmišljanju o svojem gradivu ali ob obravnavi kakšnega drugega primera.

☞ V vsakem supervizijskem srečanju pripravi nekdo od članov natančno opisano gradivo, ki je lahko prikaz že uspešno rešenega problema z namenom, da ozavešti dejavnike, ki so vplivali na pozitiven izhod. Na podlagi lastnih izkušenj ocenjujem, da supervizantje praviloma predstavijo še nerazrešene probleme, s katerimi se soočajo na delovnem mestu ali tudi kje drugje. Lahko predstavijo tudi situacije, kdaj sami preprosto niso zadovoljni z lastnim načinom odzivanja in bi želeli doseči zase pozitivne spremembe v načinu mišljenja, čustvovanja in vedenja. Med supervizijskim procesom se soočajo z lastnimi mejami in z zakoreninjenimi vzorci osebnostnega delovanja, ob spoznavanju različnosti mnenj ostalih supervizantov in ob zarcaljenju skupine ali supervizorja pa lahko supervizanti zagledajo in v varnem okolju preizkusijo učinkovitejše strategije reševanja problemov ter na novo umestijo spoznanja o sebi.

☞ Koboltova pravi, da je supervizija pravzaprav "posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela, z namenom, da se ozavešti lastnih miselnih strategij, pridobi nove aspekte, vidi svoj delovni prostor obogaten z novimi alternativami ter se zmore zavestno odločiti za spremembe v svojem delu" (Kobolt, 1992, cit. po Žorga 1994, s.159).

Pomemben del supervizije ni samo proces, ki teče med samim srečanjem. Proces supervizije in njegovi učinki delujejo tudi po njej, v času pisanja **refleksij** na zadnje supervizijsko srečanje. Nekateri supervizantje so posebej poudarili prav pomen pisanja refleksij. Ta del intenzivira in usmerja proces razmišljanja in učenja in daje superviziji kot metodi širše razsežnosti. Žorga (1994) navaja, da v refleksiji supervizant nadaljuje proces ozaveščanja, analize ter razmišljanja o dejavnikih, ki so vplivali na obravnavano izkušnjo in njegovo ravnanje v njej. Omogoča poglobljeno preverjanje in usklajevanje novih spoznanj in oblik vedenja ter doživljanja z že obstoječimi lastnimi stališči in s stališči ostalih supervizantov. Refleksijo na supervizijsko srečanje pišejo vsi udeleženci in jo pošljejo drug drugemu v dogovorjenem roku v času do naslednjega srečanja. V refleksiji posameznik išče odgovore na naslednja vprašanja: Kaj sem skušal doseči? Zakaj sem ukrepal na določen način? Kakšne so bile posledice mojega delovanja zame, za sodelavca, družino, otroka...? Kako sem izkušnjo doživljal takrat, ko se je dogajala? Kako jo je doživljal soudeleženi v problemu in kako vem, kako jo je ta doživljal? Kateri dejavniki in znanja so vplivali na mojo odločitev? Ali so obstajale še druge možnosti? Kako zdaj gledam na to izkušnjo? Bi lahko v dani izkušnji ukrepal drugače, kje in kako? Kaj sem se iz te izkušnje naučil? To je nekaj vprašanj, skozi katere nas vodi model strukturirane refleksije. Začetek supervizijskega srečanja je zato namenjen obravnavi refleksij, razčiščevanju nejasnosti, odpravljanju dilem...

Tako vodena supervizija poleg že navedih ciljev sledi še naslednjim:

- procesu nenehnega učenja,
- ustvarjanju nove resničnosti,
- razvijanju cirkularnega mišljenja,
- razvijanju sposobnosti analize in sinteze,
- učenju kreativnega reševanja poklicnih dilem,
- soočanja z mejami delovanja, odgovornosti in pristojnosti
- sooblikovanju kakovostnih medosebnih odnosov,
- večanju občutljivosti za razumevanje procesov in vlog v skupini
- učenju komunikacijskih veščin,
- treningu sodelovanja v timu,
- obvladovanju sprememb,
- obravnavanju čustev,
- obvladovanju stresa
- učenju učinkovitih metod, ki jih lahko supervizanti uporabijo v skupinah za medsebojno podporo ali individualno tudi v času, ko niso vključeni v supervizijski proces.

Med opisanim procesom se posameznik lahko **zavestno** odloča za spremembe v svojem delovanju. Gledano skozi mojo izkušnjo supervizije za učitelje, v njej supervizant oblikuje svoj lik učitelja, ki je vreden spoštovanja, saj

v prvi vrsti spoštuje samega sebe. To je pot k samozavestnemu učitelju, ki skupaj z otrokom sledi načelom prijazne šole. Tak učitelj zna biti popustljiv, a zahteven in dosleden, hkrati pa ostaja občutljiv za dogajanja v sebi in v drugih, s katerimi sodeluje. Učencu zna ponuditi ne le znanje, temveč ga opremi tudi s sposobnostmi za življenje, kar pa lahko otrok črpa le iz zanj tako zelo pomembnega: kakovostnega Odnosa z učiteljem, vzgojiteljem!

Po štirih letih dejavnega sodelovanja v superviziji v različnih vlogah sem prepričana, da tako izpeljana supervizija omogoča postopno večanje poklicne usposobljenosti ter oblikovanje lastne poklicne identitete.

Kljub jasnim načelom metod in tehnik dela v superviziji omenjenega modela, lahko na supervizijo vpliva tudi terapevtska šola, iz katere izhaja supervizor. Ta pripadnost narekuje osnovno orientacijo v stilu vodenja, ki ga supervizor dodatno obarva s svojo osebnostjo, svojim odnosom do problemov, s stališči in z vrednotami. Tudi sama sem se znašla v položaju, ko sem na dogajanja gledala skozi lupo psihoanalitično usmerjene terapije, izkušenj izkustvene družinske terapije in načel svetovanja, ki sem se jih učila na specializaciji iz klinično psihološkega svetovanja. Ob nepoznavanju supervizije, je našeto ozadje vplivalo na moja pričakovanja do supervizorja, kolegov supervizantov... Posebej v intervizijski skupini, katere član sem bila, sem se znašla na točki, ko sem bolj intuitivno kot zavestno začela prepoznavati ločnice, kaj je svetovalno, kaj terapevtsko in kaj je supervizija. Od supervizije sem želela "več", saj sem pred tem imela dve leti izkušenj "dela na sebi" v skupinski analitični psihoterapiji v okviru podiplomskega študija iz psihoterapije in uvodnega kurza iz skupinske analitične psihoterapije. Urlič (1996) navaja, da so za tovrstno terapijo potrebni naslednji pogoji: verbalna komunikacija prerašča v "skupinske asociacije s pomočjo "svobodno lebdeče diskusije." Analizira se vse, kar se pokaže v skupini, tudi akcije in interakcije njenih članov (analiza dinamskih procesov v skupini in znotraj celotne skupine). Analitična skupina je v bistvu transferna skupina. Transferni pojavi so predmet analize, enako tudi odpori in obrambni mehanizmi posameznika. Dr. Peternel (1995) poudarja, da educiran terapevt izkorišča emocionalne interakcije, ki se pojavljajo in uporablja skupino za njihovo razreševanje ter jo hkrati uči, da sama po sebi postaja terapevtska. Spodbuja se vključevanje vseh članov. Pomembna je mreža verbalnih in neverbalnih komunikacij. Poleg svobodno lebdeče komunikacije, omogoča terapevt v skupinski psihoanalitični terapiji tudi analizo sanj. Kot je znano, je terapevt model za identifikacijo. Poleg tega, da je vodja in opazovalec, je tudi objekt transfera, interpretator in registrator srečanj. Zavedati se mora kontratransfernih pojavov in biti sposoben ravnanja z njimi. Terapevt je v svoji vlogi permisiven, nedirektiven, needukativen in spreten v ustvarjanju varnega vzdušja, znotraj katerega je mogoč razvoj procesa skupinske dinamike in vzporedno s tem: individualni razvoj posameznika, katerega cilj je doseči tudi osebnostne spremembe. Če vključuje spoznanja razvojno analitične terapije (Hartmanove ego psihologije ter teorije objektnih odnosov sodobnih analitikov), ki razlaga razvoj strukture ega, poveča možnost terapevtskega delovanja. Četudi ne gre za terapevtsko skupino,



lahko omenjeno teoretično ozadje obogati naše razumevanje osebnostnega funkcioniranja posameznika kot tudi razumevanje razvoja - ali zastojev - znotraj skupinskih procesov.

Ko se danes oziram na svoja začetne izkušnje s supervizijo, vidim, kako sem "drsel" k terapiji, bila sem radovedna, kaj se skriva pod predstavljenim primerom. Vprašanja, ki sem jih zastavljala, bi omogočila razkrivanje globljih plasti, kar pa ni namen supervizije. Ob opazovanju supervizorja, sem se učila ostajati "zgoraj". Velika mera zaupanja, občutka varnosti in pripadnosti pa nam je omogočila, da smo se lotile tudi bolj osebnih vprašanj. Tu se mi je zadelo, da supervizija postaja nekaj več. Spraševala sem se, je to svetovanje ali terapija? In kaj je več? Tudi ena od učiteljic je dejala: "Čeprav supervizija ni terapija, je zame to bila!" In zanjo je bilo to res.

Teoretiki navajajo, da "bistvo supervizije ni v terapiji, vodenju, svetovanju ali kontroli, čeprav lahko v večji ali manjši meri supervizija zajema tudi vse omenjene elemente. Od osnovne strokovne usposobljenosti supervizorja, predhodno sklenjenega supervizijskega dogovora in materiala, ki ga posameznik prinaša na supervizijo, pa je odvisno, na čem bo v določeni supervizijski seansi poudarek." (Žorga, 1994, s.160).

Da bi v nadaljevanju lahko bolj učinkovito prepoznavali meje med enim in drugim, si pogledjmo, kaj razumemo pod besedo svetovanje in terapija.

Definicije psihološkega svetovanja so različne. Šali pravi (1996), da gre načeloma za dejavnost, ki je usmerjena na stranko, osebo kot celoto in ne le na njegovo težavo. Je proces, v katerem se človeku pomaga k bolj zadovoljujočemu vedenju. Svetovanje je vrsta neposrednih stikov s strokovnjakom, ki pomaga svetovancu spremeniti vedenje in stališče. Zdravilen je odnos, ki nastane med svetovalcem in svetovancem. Govorimo o terapevtskem odnosu. Dolganova navaja: "Če se v terapevtskem odnosu ustvari občutje varnosti, ko obravnavani doživi in odkrije svoje psihično doživljanje, če doživi dobroto in lepoto odnosa, če ostane prostor za čustvovanje, predelovanje, premišljevanje, doživetje novih življenjskih izkušenj, če se uči novih prilagojenejših čustvenih in vedenjskih oblik in če se osvešča in vidi svojo notranjo zmedo in jo bolje razume, je to končni cilj in znak učinkovitosti obravnave (Dolgan, 1994)."

Za mnoge avtorje med svetovanjem in terapijo praktično ni razlike, razen v jakosti in globini dogajanja. Šali (1996) meni, da so meje razpoznavne, če upoštevamo predmet, cilje obravnave in tehnike dela. Subjekt psihoterapevtske obravnave je človek s strukturiranimi, globinskimi problemi, subjekt svetovanja pa ima plitvejšo težavo.

Cilj terapije (pogosto jo enačimo kar s pojmom psihoterapija) je zdravljenje in odpravljanje vzrokov bolezni. "Usmerjena je k oblikovanju celostne in avtonomne osebnosti, ki bo sposobna samostojnega reševanja lastnih konfliktov in problemov in za konstruktivno sodelovanje pri reševanju širših družbenih problemov" (Musek, 1982, s.257). Cilj terapije je odvisen od vrste terapije same. V terapiji si klient zastavlja vprašanje, zakaj na določen način ravna, čuti, misli..., v supervizij pa je pomembno razmišljati, kaj se je zgodilo v

konkretnem dogodku in kako je vse potekalo, kaj je supervizant storil in kaj bi moral narediti drugače, da bi bil zadovoljen, uspešen? Kljub takšni ločitvi vprašanj nekaterih avtorjev, se ta prepletajo tako v terapiji kot v superviziji. Razliko vidim predvsem v cilju: v terapiji je v ospredju razkritje vzrokov določenega ravnanja, doživljanja in njihovo "zdravljenje", v superviziji pa je - ne glede na vzroke - cilj razviti bolj uspešno poklicno delovanje.

Page in Wosket (1994) pravita v knjigi *Supervising the counsellor*, da dober terapevt ni nujno tudi dober supervizor. Nujno je, da ima praktik model, znotraj katerega bo sledil terapevtskim ali supervizijskim načelom. Če terapevt ne naredi konceptualnega skoka v supervizijo, ne identificira ciljev, vedenj in domnev, ki so za supervizijo značilni, postane v konceptualni zmešnjavi zamegljena jasnost poti in doseženih ciljev.

Natačnejše razmišljanje o naštetih oblikah pomoči nas pripelje do ugotovitev, da so med njimi določene podobnosti pa tudi bistvene razlike. Menim, da bi moral biti vsak supervizor dobro seznanem z mejami, kjer se oblika pomoči prevesi iz ene v drugo. Izkušnje kažejo, da v superviziji resnično prihaja do občasnega prekrivanja, nikakor pa ne zlivanja. Pri prekrivanju so meje še vedno jasne in prepoznavne, pri zlivanju pa jih ni! Poznavanje meja samo po sebi ne zadošča, dobro je, da supervizor omenjeno tudi izkustveno obvlada, predvsem pa, da pozna svoje omejitve in odgovorno ravna v skladu z njimi.

**Podobnost med supervizijo, svetovanjem in terapijo** je naslednja: vse tri oblike pomoči pomenijo srečanje dveh ali več ljudi, znotraj jasno določenih vlog pa steče proces med prejemnikom pomoči in tistim, ki pomoč nudi in usmerja. To je povezano z uporabo niza osebnih in terapevtskih veščin. Nekaj teh je temeljnih za vse tri omenjene oblike pomoči:

- biti sposoben poslušati, oblikovati in vzdrževati zdrave in primerne medosebne odnose
- dajati podporo, izzvati in narediti povezave
- posredovati na primeren in sprejemljiv način
- izvajati naloge znotraj jasno dogovorjenih meja časa, prostora, realnosti, zaupnosti in plačila (Page, Wosket, 1994, po Heron, 1991)

Šali (1996) navaja naslednje skupne dejavnike med svetovanjem in terapijo:

- sprejetost
- čustvena sprostitev
- občutki varnosti in gotovosti
- pozitivna pričakovanja tistega, ki sprejema pomoč ter njegovo
- aktivno sodelovanje
- ubesedenje problemov
- bolnikovo videnje in razumevanje težav
- soočenje in spoprijemanje s težavami po vzoru pozitivnega podkrepljevanja, prejemanja novih obvestil, desenzibilizacije, modifikacije tehnik, percipcije sebe, sveta...

Svetovalec mora imeti v najširšem pomenu temeljno sposobnost, "sposobnost empatije ali vživljanja terapevta, da čustveno podoživi, kar se v pacientu dogaja, da se s pacientom to deli in izkusi vrsta, ne pa tudi količina občutja" (Dolgan, 1994). Šele temu lahko sledi razumevanje in izbira ustreznih intervencij. Če primerjam svoje izkušnje v superviziji, lahko prepoznam navedene dejavnike kot temeljne tudi v supervizijskem procesu.

**Razlike med supervizijo, svetovanjem in terapijo** ležijo v namenu, obsegu, ciljih in specifičnih orodjih.

Page in Wosket (1994, s.20) navajata naslednje razlike med svetovanjem in supervizijo (navajata načela za klinično supervizijo, vzporednice s pedagoško supervizijo so možne):

## Cilji:

Cilj svetovanja je usposobiti stranke, da živijo bolj zadovoljivo, bogato življenje z razvijanjem sposobnosti za vpogled v njihove lastne izkušnje. Cilj supervizije z vidika potreb kliničnega dela pa je razvijanje spretnosti in sposobnosti svetovanja ter sposobnosti vpogleda v terapevtski proces, ki ga supervizirani vodi s svojim klientom.

## Predstavitev:

V svetovanju je material predstavljen ustno, včasih s slikami ali dramatično s strani stranke. V superviziji praviloma predstavimo snov v pisni obliki, redkeje ustno, preko kasete ali celo v živo.

## Odnos:

Pri svetovanju je v ospredju predvsem čustvena komponenta stranke. Svetovalec mora v primerjavi s supervizorjem prenesti večje čustvene obremenitve. Tudi v superviziji je lahko v ospredju obravnave intenzivnost čustvenih odzivov, a se od supervizanta pričakuje odgovornost, da stanje ob potrebni podpori supervizorja obvladuje sam. Pomembno je, da supervizor v procesu supervizije dobro razlikuje med vsebinami, ki prihajajo pretežno od supervizanta osebno in tistimi, ki so pretežno povezane s predstavljenim primerom.

V svetovanju se spodbujajo regresivni elementi. Supervizor jih obravnava le v primeru, ko se pojavijo samodejno, namerno jih ne spodbuja. Svetovalec sprejema določeno stopnjo "acting out-a", v središču obravnave je pacientova bolečina, potrnost. Od supervizanta se pričakuje, da bo sam spoštoval praktične meje, od klienta pa, da bo meje v odnosu preverjal in jih celo prekorčil. Berne v transakcijski terminologiji opisuje, da supervizijski odnos oblikuje pozicija odrasel - odrasel, odnos je torej bolj enakopraven kakor pri svetovanju.

Razlike se odražajo tudi v **pričakovanjih**. V svetovanju klient sam postavlja svoje cilje, ki se lahko med svetovalnim procesom spreminjajo. Po mojem mnenju se v tem supervizija ne razlikuje od svetovanja, delež vpliva supervi-

zorja pa je odvisen od tipa supervizije. Svetovanec sam izbira hitrost razvoja, lahko si dovoli, da na srečanje pride nepripravljen. Seveda prihaja supervizant na supervizijo pripravljen, iskanje odgovora na supervizijsko vprašanje, ki mu bo pomagalo nadaljevati obravnavo ali rešiti problem pa narekuje tudi hitrejši tempo procesa. Ta se včasih pričakuje tudi na ravni osebnostne rasti, zlasti kadar supervizant zaradi določenih osebnih ovir in primanjkljajev ne zmore zadovoljivo voditi terapevtskega procesa svojega klienta (torej v prid terapije, ki jo supervizant izvaja).

Kako pa je z **odgovornostjo**? Page in Wosket (1994) menita, da je svetovalec odgovoren klientu, supervizor pa bolj kot supervizantu njegovi stranki (če govorimo z vidika klinične supervizije; po mojem, je supervizor enako odgovoren suprvizantu in klientu). Nesporno sta oba, supervizor in supervizant, odgovorna vsak za svoj proces nudenja pomoči, razlika je ta, da je v superviziji odgovornost med njima bolj enakopravno razdeljena, kot je to v odnosu svetovalec-svetovanec ali terapevt-klient.

## Kaj pa supervizija in terapija ?

Skupne poteze so naslednje:

- obe sta usmerjeni na osebnostno rast in spremembo
- obe s svojim poseganjem na področja neustreznega delovanja supervizanta in s pritiski, ki jih s tem povzročita, omogočata pri posamezniku pripravljenost za dejavno spreminjanje
- psihodinamika obeh procesov je lahko podobna, prav tako tudi uporabljene tehnike

Znano je, da je "samouresničevalna terapija", v kateri je izražena težnja po samopreseganju, po izpopolnjevanju samega sebe ali sinonim - težnja po osebnostni rasti, nujno usmerjena k oblikovanju celostne in avtonomne osebnosti. Ta težnja je za Rogersa temeljni človeški motiv. Tudi supervizija omogoča, da je posameznik nenehno dejaven v svoji težnji na poti razvoja. Razvoj samozavedanja je v superviziji podoben kot v psihoterapiji. Zaradi teh podobnosti ne smemo spreminjati pedagoške supervizije v psihoterapijo. To bi bilo antiterapevtsko. Vsaka tovrstna sprememba vključuje tudi nezaželeno spreminjanje dogovorjenih vlog. Temu nujno sledi sprememba delovnih standardov. Naloga, kdaj in na kakšen način vpeljati supervizanta v lastno terapijo, je za supervizorja zelo občutljiva. O ločnici med terapijo in supervizijo razmišlja tudi Kadushin (1976). Meni, da vlogi terapevta in supervizorja v odnosu do ene osebe, nista združljivi. Poudarja, da se supervizija ukvarja s spremembami poklicne identite in supervizantu pomaga, da postane boljši delavec in ne nujno tudi boljša osebnost. Supervizantovo obnašanje, občutki in odnos do drugih so v središču obravnavanja le takrat in samo takrat, kadar supervizanta ovirajo pri izvajanju poklicnih nalog. V ospredju obravnave je supervizantov položaj in ne njegovo stanje. Cilj psihoterapije pa so spremembe, ki zajemajo celotno prilagoditveno delovanje posameznika. Psihoterapija je bolj kakor supervizija usmerjena v človekovo osebnost. V superviziji je v

žarišču obravnave supervizantov "profesionalni self". Kadushin tudi meni, da so spremembe, ki nastanejo v superviziji na osebnostnem nivoju, nehotene in nepričakovane, a seveda razveseljiva posledica supevizijskega procesa. S primerno vodenim supervizijskim procesom lahko povsem upravičeno pričakujemo tudi osebnostne spremembe supervizantov!

Na podlagi navedenih ločnic med supervizijo, svetovanjem in terapijo, danes drugače razumem osebno izkušnjo in mnenje kolegice, da je bila supervizija, v katero je bila vključena, zanjo tudi terapija. Zaradi terapevtskih prijemov je bil učinek zanjo terapevtski, zdravilen. Tenkočutnost supervizorja in njegovo poznavanje razsežnosti supervizije, sta omogočila, da je v danem trenutku uporabil ustrezen pristop in vanj enakovredno vključil tudi skupino. Zaradi tega pa supervizija še ni terapija.

Spomnim se izkušnje, ki me je spodbudila k razmišljanju o temi, s katero se ukvarjam v tem članku. Kot začetnik v edukaciji za izskustvenega družinskega terapevta sem težko sprejela meje kolegice, ki je v interviziji predstavila primer svojega odnosa z možem. Seveda je hotela zavarovati njun zakon in ni želela govoriti o vzrokih moževega vedenja. Njeno supervizijsko vprašanje se je nanašalo "samo" na določeno nalogo. Jaz pa sem hotela globlje. Zakaj ne bi spremenila stvari pri temeljih? Kako se lahko zadovolji samo z drobtinami? Seveda je supervizorka skrbela za ohranjanje meja in s tem supervizijske metode. Jaz pa sem se naučila, kako pomembno je spoštovati meje drugega in konceptualne okvire supervizije ter počakati na primeren čas in pripravljenost, ki lahko pride ali pa tudi ne. Poleg tega pa sem v sebi vse bolj začela čutiti in prepoznavati kontinuum, na katerem se lahko pomikamo na potovanju od supervizije do terapije. Videti pot, ki se vije pred tabo, prepoznavati križišča, na katera naletiš in se odločati za pravo pot je cilj in umetnost vodenja!

Luis von Kessel (1996) poudarja, da mora supervizor v metodični zasnovi supervizijskega procesa slediti postavljanju hipotez in ne postavljanju diagnoz, čemur sledi terapevt. To ga vodi k naslednjemu:

- dobiti mora vtis in slutnjo o možnih povezavah,
- oblikovati te povezave in
- časovni obstoj,
- jih pretehtati, raziskati in spremeniti.

Tako za supervizorja kot terapevta je pri tem izrednega pomena, da je nenehno v stiku sam s seboj (s svojimi zaznavami, mislimi, čustvi, občutki) in hkrati s procesi, ki potekajo pri supervizantu in v skupini. Dobro je, da supervizor ugotovi učne zmožnosti supervizanta ter ustreznost svojih metod v postopku pridobivanja novih znanj, spoznanj in oblik vedenja pri supervizantu. Nizozemski supervizor van Kessel je na seminarju Teorija in metode supervizije (Kranjska Gora, april 1997) v supervizijskem procesu pri supervizantu večkrat preverjal, kako supervizant v tistem trenutku vidi svoj problem in cilj. Izkazalo se je, da sta se tako problem kot tudi cilj v očeh supervizanta med samim procesom spreminjala. Podobno kot pravi Murfy v svojih zako-

nih, da rešitev problema spremeni njegovo naravo, se tudi z odkrivanjem plasti obravnavanega problema pojavijo nove opcije, ki supervizantu omogočijo pogled na predstavljeni problem z novega vidika.

Razlika med supervizijo in terapijo je tudi v poseganju v preteklost posameznika in analizi teh izkušenj. Spominjam se primera, ko naj bi supervizantka odgovorila na vprašanje, kako je bilo z obravnavanim problemom v njeni matični družini. "To bo pa terapija, to pa ne!" je supervizantka nadzirala, v katero smer bo supervizija potekala. Dobila je zagotovilo, da to ne bo terapija. Izkazalo se je, da je bilo odkrivanje preteklih, družinskih izkušenj namenjeno le boljšemu razumevanju njenega sedanjega delovanja. Drugače kot v terapiji, transferni pojavi v superviziji niso v žarišču obravnave.

Ločnico med terapijo in supervizijo lahko orišem tudi z naslednjim primerom, ki nazorno kaže, kako se osredotočiti na supervizantovo nalogo in skrb za njegov poklicni razvoj, ne da bi pri tem prestopili v terapijo. Supervizant je ob opisu problema postavil na prvo mesto svojo težnjo po popolnosti, perfekcionizmu. Supervizor ni zavrgel osebnega dela, a usmeril se je na poklicni del z naslednjimi delovnimi fazami procesa: specifikacija, konkretizacija, programiranje, reflektiranje vedenja ter preoblikovanje le tega. Na točki, ko je supervizant zgubil stik s svojimi čustvi, je supervizor vpeljal jezik simbolov, ki so supervizantu omogočili v supervizijski izkušnji prepoznati razkorak med subjektivnim doživljanjem in resnično situacijo. Na koncu je supervizor naredil še povezavo z osebnim delom, na način, ki je supervizantu dopuščal nadaljnje ukvarjanje z začetno sodbo o sebi na podlagi nove izkušnje.

Opisani praktični primeri kažejo, kako pomembno je, da supervizor obvlada metodološke temelje supervizije. Avtomatski preskok iz načel terapije ni zaželen. Če sem še pred letom dni verjela, da je supervizija v večji meri terapija, kot navaja literatura, danes razumem, da ni tako. Pač pa je v superviziji mogoče uspešno uporabiti tehnike, ki imajo lahko terapevtski učinek.

Celostni pogled na človekovo osebnost seveda vključuje poklicni in osebni jaz. Žarišče aktivnosti v superviziji je na razvijanju sposobnosti samorefleksije, uvidevanju lastnih vzorcev vedenja, odzivanja, razmišljanja, čustvovanja in ustrezno preoblikovanje le teh na poti razvijanja poklicne identitete. Vzoredno nastajajo spremembe na osebnem nivoju, ki se jih supervizantje radostijo in so nanje ponosni. Menim, da je pretirano ločevanje poklicnega in osebnega v superviziji nasilno. Med enim in drugim obstaja soodvisnost, zato razvoj enega nujno pogojuje napredek drugega. Dobiček, ki ga prinaša supervizija, je tako razviden na poklicnem področju in v zasebnem življenju. To potrjuje tudi moja štiriletna izkušnja različnih soočanj s supervizijo. Supervizantje poročajo, da nova spoznaja in pridobljenje izkušnje s pridom prenašajo tudi v družinske in prijateljske odnose, torej v vsakdanje življenje, ki ga zaradi pridobljenih veščin in nastalih sprememb med supervizijo, ocenjujejo kot bolj kakovostnega in zadovoljujočega. S tem, ko znajo bolje poskrbeti zase, postajajo ustvarjalci lastne sreče.

Bolj ko sem si s tem prispevkom razjasnila meje in prekrivanja na konti-

nuumu supervizije, svetovanja in terapije, bolj sem prepričana, da je pedagoška supervizija nujna oblika stalnega izobraževanja za strokovne delavce v šoli. Učiteljevo delo v šoli je poučevanje in vzgoja. Od njega se pričakuje, da bo znal prisluhniti individualnim potrebam vsakega od učencev, s katerimi se dnevno srečuje. Hkrati je sogovornik tudi drugim strokovnim delavcem in staršem. Nenehno je v preseku različnih pričakovanj, lastnih želja po uspešnosti in doseganju zunanjih meril, nasičenosti učnega programa... V šolskem prostoru je premalo možnosti za odpiranje strokovnih dilem in vodeno razmišljanje o dogajanjih v razredu ali pri posamezniku. Največkrat problemi nimajo logičnih razlag, temveč potekajo po nekih drugih zakonitostih. Ko to spoznamo, se zavemo, da recepti v odnosih z ljudmi ne delujejo! So le splošni okviri, znotraj katerih moramo najti sozvočje z lastno strokovnostjo, osebnostjo in potrebami drugega. Nekaterih stvari se iz knjig preprosto ne da naučiti. Supervizija je ena od kvalitetnih oblik, ki zapolnjuje ta prostor, kar potrjuje praksa sama. Supervizija živi in se širi, ne na podlagi propagande, temveč zaradi zadovoljstva njenih udeležencev ob učinkovitem doseganju zastavljenih ciljev. Zato mislim, da bi jo morali tudi v prihodnje ohraniti, razvijati in ponujati možnost vključitve vanjo na podlagi **svobodne izbire!**

## Viri

*Didaktični vidiki supervizije* (1994). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dougan K. (1994), Kaj učinkuje v (psiholoških) obravnavah. *Neobjavljeno gradivo za seminar "Institucija med delom in terapijo"*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Študijska skupina sekcije MVO pri Društvu defektologov Slovenije.

Feltham C. in Dryden W. (1994), *Developing counselor supervision*. London: SAGE.

Houston G. (1990), *Supervision and counselling*. London: Rochester Terrace.

Kadushin A. (1976), *Supervision in social work*. New York and London: Columbia University Press.

Haan, D. & Kessel, van L. (1995), The Role of Learning-Hypothesis in the Facilitation of the Learning Process in Supervision. *The Clinical Supervisor* Vol. 11(1), s. 45-62.

Klain E. i suradnici (1996), *Grupna analiza*. Zagreb: Medicinska naklada.

Kobolt A. (1996), Supervizija med izobraževalnim in podpornim vidikom. *Psihološka obzorja*, št. 2, s. 65-75.

Musek J. (1982), *Osebnost*. Ljubljana: Univerzum.

Page S. Wosket V. (1994), *Supervising the counsellor*. London, New York: Routledge.

Peternel F. (1995), *Zapiski s podiplomskega študija: "Uvodni kurz iz skupinske analitične psihoterapije"*. Ljubljana: Medicinska fakulteta.

Šali B. (1996), *Zapiski s predavanj, Specializacija klin. psih. svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

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

Žorga S. (1996), Intervizija - možnost pospeševanja profesionalnega razvoja. *Psihološka obzorja*, št.2, s. 87-96.





Žurga S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 11, 3-4, s. 157-169.

Žurga S. (1996). Intervizijska - možnost pospeševanja profesionalnega razvoja. *Psihološka obzorja*, 11,2, s. 87-90.



# Kazalo/Contents

Tematska številka - Supervizija

Thematic issue - Supervision

Uvodnik	Editorial
<i>Sonja Žorga</i>	5 <i>Sonja Žorga</i>
Umeščanje supervizije v evropske okvire	Supervision: Towards European frameworks
<b>Teoretično/primerjalna članka</b>	<b>Theoretical/comparative articles</b>
<i>Sonja Žorga</i>	9 <i>Sonja Žorga</i>
Vloga supervizije pri poklicnem in osebostnem razvoju strokovnih delavcev	Role of supervision in professional and personal development of the professional
<i>Louis van Kessel</i>	27 <i>Louis van Kessel</i>
Supervizija, neobhodni prispevek h kvaliteti poklicnega dela: prikaz razumevanja supervizije, kakor se uporablja na Nizozemskem	Supervision: a necessary contribution to the quality of professional performance, illustrated by the concept of supervision used in the Netherlands
<b>Raziskovalni/empirični članek</b>	<b>Research/empirical article</b>
<i>Bojan Bogataj</i>	47 <i>Bojan Bogataj</i>
Supervizija v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah	Supervision in residential care institutions and group homes
<b>Pregledni članek</b>	<b>Review article</b>
<i>Tomaž Vec</i>	71 <i>Tomaž Vec</i>
Supervizijska skupina za učitelje in njeni skupinsko - dinamični procesi	Teacher supervision group and its group dynamics processes
<b>Pogledi iz prakse</b>	<b>Viewpoints from practice</b>
<i>Franc Jerebic</i>	85 <i>Franc Jerebic</i>
Proces supervizije v stanovanjskih skupinah Mladinskega doma Maribor - od skupinske k timski superviziji	Supervision process in group home units of the Youth Home Maribor - from group to team supervision
<i>Julija Pelc</i>	97 <i>Julija Pelc</i>
O kontinuumu supervizije, svetovanja in terapije	On the continuum of supervision, counselling and therapy