

# Doživljanje supervizijskega procesa pri (bodočih) strokovnjakih v poklicih pomoči

## Experiencing the Supervision Process in the Case of Professionals (to-be) in the Helping Professions

*Mija Marija Klemenčič Rozman*

### **Povzetek**

Mija Marija Klemenčič Rozman, univ. dipl. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, mija-marija.klemencic@guest.arnes.si

*Namen članka je raziskati, kako udeleženci v superviziji doživljajo supervizijski proces ter kako ocenjujejo pomen supervizije za njihov osebni in strokovni razvoj. V primerjalno kvalitativno študijo sta bili vključeni: fokusna skupina zaposlenih v nevladni organizaciji, ki nudi psihosocialno pomoč mladostnikom in otrokom, ter fokusna skupina študentov socialne pedagogike, ki obiskuje izbirni predmet supervizija. Skupinski intervju z obema skupinama sem obdelala s hermenevitično metodo. Skladno s pričakovanji se je pokazalo, da so zaposleni in študentje ocenili supervizijo kot pomembno za lasten strokovni in osebni razvoj. Niso pa se potrdila pričakovanja, da bodo zaposleni bolj konkretno poimenovali, na katerih področjih delovanja jih je supervizija opolnomočila. Izkazalo se je, da področja delovanja obe skupini zase jasno prepoznavata in poimenujeta, vendar se ta področja med skupinama razlikujejo. Pri zaposlenih so povezana s strokovnim delom in odnosi v timu, pri študentih pa z njihovim delovanjem v praksi in tudi v splošnem v drugih situacijah. Ker je supervizija vir opolnomočenja obema*

*skupinama, vsaki v okviru njenih potreb, naj bi bila tako v praksi kot v času izobraževanja ponujena možnost vključitve v supervizijo.*

***Ključne besede:*** *supervizija, opolnomočenje, poklici pomoči.*

### ***Abstract***

*The aim of the article is to find out how participants in supervision experience the supervision process and how they estimate the significance of supervision for their personal and professional development. Two focus groups were included in the qualitative comparative study: a focus group of employees in an NGO, which offers psychosocial help to adolescents and children, and a focus group of students of social pedagogy, who are attending the optional course Supervision. The group interview with both groups was analysed by a hermeneutic method. As expected, the results showed that employees and students estimate supervision as important to their personal and professional development. But the expectations that employees will specify in more detail in which fields of action supervision empowered them, were not met. Both groups clearly recognise and name these fields of action, yet these fields differ between the two groups. In the case of the group of employees the fields of action are connected with their professional work and relationships within the team, while in the case of the group of students these fields are connected to their practical work and also to other situations in general. Because supervision represents a source of empowerment for both groups, each in the scope of its needs, there should be offered a chance to join the supervision during practice as well as during education.*

***Key words:*** *supervision, empowerment, helping professions.*

## Uvod

Supervizija omogoča delujočim v poklicih pomoči, da značilnosti teh poklicev sistematično reflektirajo in raziskujejo vzorce delovanja znotraj lastnih implicitnih teorij. Različni avtorji različno opredeljujejo cilje supervizijskega procesa, predvsem glede na to, kateri model supervizije izpostavljajo in v katerem poklicu znotraj polja poklicev pomoči delujejo. Prayne (1994, v Tsui, 2005) je po pregledu različne literature o superviziji na področju socialnega dela<sup>1</sup> ugotovil, da avtorji omenjajo 17 različnih specifičnih ciljev supervizije in jih razvrstil v tri skupine ciljev: cilji, ki se nanašajo na uporabnika, na supervizanta ter na supervizorja.

Kadushin in Harkness (2002, v Tsui, 2005) navajata, da je dolgoročni cilj supervizije na področju socialnega dela<sup>2</sup> zagotavljati učinkovite in uspešne storitve za uporabnike. Kratkoročne cilje supervizije pa avtorja definirata glede na funkcije supervizije; administrativno, edukativno in podporno. Pri administrativni superviziji je cilj oskrbeti zaposlene s takim kontekstom, ki jim omogoča opravljati delo učinkovito. Cilj edukativne supervizije je izboljšati zmogljivosti zaposlenih z namenom, da bi opravljali svoje delo učinkovito. Cilj podporne supervizije pa je zagotoviti zaposlenim, da se pri opravljanju strokovnega dela počutijo dobro. Kobolt in Žorga (2000) nekoliko drugače navajata cilje supervizijskega procesa – prvi je poklicno učenje, drugi konstrukcija nove resničnosti, tretji je globalen in ga simbolno opredelita kot sistemski pogled na svet, četrti učenje krožnega razumevanja in peti kreativno reševanje poklicnih vprašanj. Cilji supervizije kot jih opredeljujeta avtorici, torej sodijo v drugo skupino ciljev po Praynu (1994, v Tsui, 2005), saj se prednostno nanašajo na supervizanta in so neposredno usmerjeni na njegov razvoj.

Ne glede na način, kako razvrščamo cilje supervizije, je za razumevanje vloge supervizije pri opolnomočenju strokovnega delavca treba upoštevati sistemski vidik ter krožnost dogajanja v poklicih pomoči. Namreč cilji, ki so usmerjeni na supervizanta,

---

<sup>1</sup> Njegova spoznanja posplošujem tudi na supervizijo v drugih poklicih psihosocialne pomoči, saj je supervizijski proces znotraj teh podobno zasnovan.

<sup>2</sup> Zaradi enakega razloga kot pod opombo 1 tudi tu posplošujem na druge poklice pomoči.

posledično vodijo tudi do ciljev, ki se nanašajo na uporabnika, in do ciljev, ki se nanašajo na supervizorja. Velja pa tudi obratno – cilji, ki se nanašajo na uporabnika in supervizorja, krožno vplivajo nazaj na razvoj supervizanta in so zato na tem mestu tudi predstavljeni. Podobno velja za funkcije supervizije.

Shulman (1995) izpostavlja dilemo, ali sploh lahko enopomensko trdimo, da v vsakem supervizijskem procesu obstaja določena funkcija supervizije, saj se funkcije supervizije razlikujejo tako glede na supervizorjev stil kakor tudi glede na okoliščine, v katerih supervizijski proces poteka. Vendar nekako v splošnem avtorji menijo, da obstajajo tri osnovne funkcije supervizije: edukativna, podporna in vodstvena oz. administrativna (Kobolt in Žorga, 2000; Ajduković in Cajvert, 2004; Tsui, 2005). Te tri funkcije Proctor (1991, v Beddoe, 2010) pojasnjuje znotraj sheme razvoja kot formativno, restorativno in normativno dimenzijo razvoja. Morrison (2001, v Beddoe, 2010) pa dodaja še mediacijsko funkcijo, saj supervizor nastopa kot mediator med zaposlenimi ter vodstvom. Te funkcije tvorijo celoten proces supervizije in jih ne moremo obravnavati ločeno, poudarjata Kobolt in Žorga (2000) in hkrati izpostavljata, da je odvisno od konteksta ter vsebine, ki jo supervizant predeluje, kateri od predstavljenih elementov bolj prevladuje.

Pri edukativni funkciji avtorji izpostavljajo učenje v ozračju, ki dopušča in spodbuja učenje ter preizkušanje novih strategij. Razlikujejo pa se opredelitve te funkcije v tem, da nekatere eksplicirajo edukativno funkcijo v smislu intervencij, dajanja nasvetov (Tsui, 2005; Ajduković in Cajvert, 2004), druge pa dajejo več poudarka sistemskosti, krožnosti, razvijanju različnih optik videnja problema (Kobolt in Žorga, 2000, Beddoe, 2010).

Podporna funkcija supervizije se nanaša na ozaveščanje čustev, ki so se supervizantu pojavila pri delu z uporabnikom in ki lahko vodijo v izgorevanje (Kobolt in Žorga, 2000). Zaposlenim, ki delajo neposredno z uporabniki, najbolj pomaga informacijska in instrumentalna podpora, še posebej če gre za nove in neizkušene delavce v kolektivu (Tsui, 2005). Bistven prispevek podporne funkcije k razvoju supervizanta je možnost, da supervizant ne ostane sam z vprašanji, ki se mu pojavljajo med dogajanjem v poklicni sferi. Supervizija je torej varno ozračje za soočanje z lastnimi šibkostmi na emotivnem ali kognitivnem področju, npr. strah pred neuspehom, soočanje z lastnimi slepimi pegami (Kobolt in Žorga, 2000).

Tretjo poglavitno funkcijo poimenujeta Ajduković in Cajvert (2004) administrativno-upravna funkcija, Kobolt in Žorga (2000) pa vodstvena, nadzorna oz. normativna pa tudi administrativna oz. usmerjevalna funkcija, za katero izpostavljata, da v ospredje postavlja nadziranje, usmerjanje in vrednotenje dela v okviru neke organizacije, poleg tega pa tudi razmejitve vlog, izpeljavo delovnih nalog ipd. Kadushin (1992, v Tsui, 2005) ugotavlja, da supervizante načeloma ne moti vloga supervizorja kot administrativne avtoritete, ne marajo pa, da jih uči supervizor, ki nima potrebnih strokovnih znanj z njihovega področja. Beddoe (2010) polemizira administrativno funkcijo supervizije, saj je v mnogo zahodnih državah supervizija postala nadzorno usmerjena (avtorica govori za področje socialnega dela, kjer je velikokrat namen supervizije zmanjšati možnosti tveganja napak socialnih delavcev), toda opozarja, da več ko je nadzora v superviziji, manj je prostora za refleksijo in učenje, to pa za prakso pomeni, da postaja vse bolj mehanicistična namesto reflektivna in ustvarjalna.

## **Supervizija kot vir opolnomočenja študenta**

V poklicih pomoči se dela z ljudmi ne more naučiti v celoti, temveč zgolj eksemplarično, trdi Looss (1991). Prenašanje naučenega iz primera na primer je precej nevarno, saj študentom ne omogoča, da se zavejo dejstva, da je vsak primer poseben zaradi svojega konteksta in odnosov, ki se znotraj tega konteksta vzpostavljajo. Yelloly (2002) svari, da se brez tega zavedanja znanje fragmentira in ni ustrezno za razumevanje situacij v realnem življenju. Strokovnih kompetenc namreč ne moremo reducirati zgolj na določen set elementov, ki jih tvorijo, zato poudarja pomen refleksije in učenja refleksije lastnega dela med študenti poklicev pomoči, kar naj bi spodbujalo, da se razvijejo v reflektirajoče prakse. V ta namen je po mnenju Jordanove (2002) treba študentom med študijskim procesom zagotoviti varen prostor za strokovno učenje, kamor uvršča supervizijo, ter jim tako omogočiti tudi čas, da se soočajo z lastnimi potrebami na področju rasti in razvoja. Avtorica meni, da bi morala fakulteta v času supervizije omogočiti študentom, da prejemajo kontinuirane in redne povratne informacije o svojem osebnem in strokovnem razvoju.

Milošević-Arnold (1996) v nasprotju s povedanim argumentira tezo, da supervizijski proces ne more potekati ,med izobraževanjem, temveč šele pozneje, ko diplomanti stopijo v prakso. S to argumentacijo se strinjam le deloma. Seveda se študentje med izobraževalnim procesom ne morejo srečati s tako številčnimi situacijami, ki bodo postavljene pred njih pozneje v praksi, vendar pa se že med študijem pri različnih oblikah praktičnega dela srečajo z različnimi dilemami, in te zagotovo potrebujejo prostor in čas, da jih lahko jasno naslovijo ter ustrezno razrešijo. Podobno stališče zagovarja Žorga (2002), ko pravi, da med izvajanjem praktičnega dela študentje doživljajo močno čustveno nabite izkušnje, supervizija pa jim ponuja zagotovilo, da so ti občutki sprejemljivi, vendar se morajo z njimi naučiti shajati (Pritchard, 1995, v Žorga, 2002).

Kakovosten supervizijski proces študentov naj bi omogočal klimo, ki je v svojem temelju nasprotna splošni kulturi izobraževanja, za katero je značilna tendenca postaviti študenta v odvisen odnos nasproti avtoriteti, temveč naj bi zagotavljal prostor, kjer je supervizant odgovoren za lastno učenje in se lahko zanaša na podporo, zaupanje ter odprtost supervizorja (Hawkins in Shohet, 2000). Urbanc (2004) pravi, da namen supervizije študentske prakse ni zgolj razvijanje jasnejše slike o svojem delu in razvijanje dodatnih veščin, temveč je predvsem spoznavanje s pojmom in pomenom supervizije kot potrebi in pravici strokovnjaka v poklicu pomoči. Meni, da tako bodoči strokovnjak razvija kritično razmišljanje o svojem delu, tj. o tem, kar vidi, čuti, misli, in se tako razvija v reflektirajočega praktika.

## **Namen**

Namen pričujočega dela je ugotoviti podobnosti in razlike med študenti in zaposlenimi v poklicih pomoči glede doživljanja lastne vključenosti v supervizijo in pomena supervizije za njihov razvoj. Raziskovalno vprašanje se glasi: kako študentje in zaposleni v poklicih pomoči doživljajo vključenost v supervizijski proces ter kaj z njim pridobijo za lasten strokovni in osebni razvoj. Za primerjavo med skupinama sem se odločila zato, ker ima skupina zaposlenih, ki ji je supervizija v prvi vrsti namenjena, dalj časa trajajoče izkušnje

pri delu v praksi ter lahko neposredno oceni in predstavi doživljanje učinkov supervizijskega procesa. Skupina študentov pa se na delo v praksi šele pripravlja, ima manjši obseg izkušenj pri delu z ljudmi, obenem je to skupina, s katero se pri svojem delu trenutno najbolj aktivno srečujem in je po moji oceni precej ranljiva. Prej ko slej bodo namreč v vlogi mladih zaposlenih, kjer se v praksi ne upošteva vedno, da je to vloga začetnika. Velikokrat so potisnjeni v odgovorne vloge in naloge, ki jih večinoma želijo suvereno opraviti, pri tem pa lahko pozabijo zaprositi za podporo in pomoč, ki je nujna za tek na dolge proge v tem poklicu.

Pričakujem, da bodo zaposleni in študentje ocenili supervizijo kot pomembno za lasten razvoj, vendar bodo njihove zelene in pridobljene kompetence različne. Hkrati menim, da bodo zaposleni bolj konkretno poimenovali, na katerih področjih delovanja oz. pri čem jih je supervizija opolnomočila.

## **Uporabljen metodologija**

Pri raziskovanju predstavljenega problema gre za poskus razumevanja doživljanj udeležencev supervizijskega procesa in pripisovanja pomena tej izkušnji, kar je prostor večdimenzionalnih dogajanj. Da bi to kompleksnost kar najbolje zajela, sem v primerjalni študiji uporabila kvalitativno metodologijo, za metodo pa hermenevtično metodo analize pripovedi. Primerjalno študijo sem izvedla leta 2006. Za pridobivanje podatkov sem uporabila metodo spraševanja, znotraj te pa tehniko fokusnih skupin. V študijo sem zajela dve fokusni skupini.

Prva so zaposleni v nevladni organizaciji, ki nudi psihosocialno pomoč mladostnikom in otrokom. Izbrala sem jih zato, ker sem jih poznala in v preteklosti z njimi že sodelovala. Ker sem podobno dobro poznala tudi drugo fokusno skupino, sem s tem poskusila približno izenačiti pogoje poznavanja obeh skupin. V skupini zaposlenih so sodelovali trije sogovorniki; dve ženski in en moški. V organizaciji je v preteklem letu prišlo do velikih kadrovskih sprememb (menjava direktorja, odpusti, porodniške), ki so vplivale na to, da so v pogovoru sodelovali namesto pričakovanih sedmih le trije sogovorniki. Eden od sogovornikov je imel izkušnjo individualne supervizije (v času, ko preostali sogovorniki še nista

bili zaposleni), nato je imel celoten tim timsko supervizijo, v času izvajanja študije pa so bili v procesu mentorske supervizije.

Druga fokusna skupina je ena od skupin študentov 4. letnika dodiplomskega študija socialne pedagogike, ki je v času izvajanja študije obiskovala izbirni predmet supervizija. V fokusni skupini študentov je sodelovalo sedem sogovornikov – šest žensk in en moški. Skupina je imela v času izvajanja študije supervizijo pri supervizorki pol leta, vmes je eno srečanje nadomeščal drug supervizor, vsi pa so bili v preteklem študijskem letu deležni tudi supervizije študijske prakse.

Pri vodenju pogovora v fokusni skupini sem uporabila delno strukturiran intervju. Pri snovanju okvirnih področij intervjuja sem delno izhajala iz predlog različnih metodičnih pripomočkov Koboltove (2004). V vsaki fokusni skupini je pogovor trajal uro in pol. Pogovor sem posnela, nato pa dobesedno prepisala (verbatim) ter obdelala s hermenevtično metodo.

## Ugotovitve

Zaradi obširnosti analize zapisov obeh intervjujev na tem mestu povzeto predstavljam ugotovitve, jih primerjam med skupinama ter ilustrativno podkrepim z izjavami. Na kratko je primerjava predstavljena v tabeli 1.

*Tabela 1: Primerjava hermenevtične analize doživljanja supervizije zaposlenih in študentov*

PRIMERJANE ZNAČILNOSTI	ZAPOSLENI	ŠTUDENTJE
ŠTEVILO SUPERVIZORJEV	2	2
TRAJANJE SUPERVIZIJSKEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualna: 1 član pol leta</li> <li>• timska: 1 leto</li> <li>• mentorska: 2 srečanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualna: 1 članica pol leta</li> <li>• skupinska: pol leta</li> <li>• nadomeščanje: 1 srečanje</li> </ul>
PRIČAKOVANJA PRED ZAČETKOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ni pričakovanj zaradi odsotnosti predstave o superviziji</li> <li>• strah zaradi nepoznavanja supervizije</li> <li>• spodbuda za komunikacijo in izboljšanje odnosov v timu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ni pričakovanj zaradi odsotnosti predstave o superviziji</li> <li>• visoka pričakovanja</li> </ul>



## nadaljevanje tabele 1:

<b>ZAČETEK SUPERVIZIJE</b>	težak, napetost, tišina → vzrok: prisotnost šefa	težak, napetost, tišina → vzrok: medsebojno nepoznavanje
<b>ZADOVOLJSTVO S SUPERVIZIJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualna: zelo dobro</li> <li>• timska: zelo dobro</li> <li>• mentorska: strokovna pomoč zelo kakovostna, toda to ni supervizija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualna: zelo dobro</li> <li>• skupinska: zelo dobro, vendar nimajo prakse</li> <li>• med študijsko prakso: zelo koristno</li> </ul>
<b>POMEN SUPERVIZIJE ZA STROKOVNI RAZVOJ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• različni pristopi k delu</li> <li>• rešitev strokovnih dilem in razbremenitev napetosti</li> <li>• mnenje tretje, zunanje osebe potrjuje lastnega dela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• različni pristopi k delu</li> <li>• razbremenitev napetosti zaradi strokovnih dilem</li> <li>• kaj je supervizija, načini vodenja</li> <li>• kako supervisor ali skupina pripelje člana do uvida</li> </ul>
<b>POMEN SUPERVIZIJE ZA OSEBNI RAZVOJ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odziv sodelavcev na dilemo</li> <li>• izražanje lastnega mnenja</li> <li>• postavljanje meja pri prevzemanju nalog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spoznavanje sebe, šibkih točk</li> <li>• spoznavanje načinov soočanja z dilemo</li> <li>• spoznavanje lastnega delovanja</li> <li>• spodbuda k razmišljanju o sebi</li> <li>• spoznavanje skrbi zase na bodočem delovnem mestu</li> </ul>
<b>POMEN SUPERVIZIJE ZA TIM/SKUPINO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sodelavci se bolje spoznajo med seboj</li> <li>• pomaga pri komunikaciji v timu tudi zunaj supervizije</li> <li>• je katalizator napetosti v timu in možnost urejanja odnosov v njem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• člani se bolje spoznajo med seboj</li> <li>• drugačen pogled drug na drugega</li> <li>• nič</li> </ul>
<b>DOŽIVLJANJE RAZLIČNIH SUPERVIZORJEV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• timski: podpora, posluš, pozornost do vsakega člana</li> <li>• mentorski: strokovnjak, ki ve in ima izkušnje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prva supervizorka: posluš, pozornost, razumevanje</li> <li>• drugi supervisor: spodbudi in aktivira</li> </ul>
<b>PRESENEČENJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nasprotovanje mnenj šefa in supervisorja</li> <li>• nič, ker ni bilo predstave o superviziji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• velikost skupine</li> <li>• trajanje posameznega srečanja</li> <li>• različni stili supervizorjev</li> <li>• branje refleksij vseh članov</li> </ul>
<b>DOŽIVLJANJE LASTNE VLOGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pove, kadar čuti potrebo</li> <li>• spodbujanje drugih</li> <li>• ne začne teme</li> <li>• nobene vloge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• veliko govori v skupini</li> <li>• zavzemanje vloge supervisorja</li> <li>• spodbujanje drugih</li> <li>• pove, kadar čuti potrebo</li> <li>• nobene vloge</li> </ul>
<b>TABU TEME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• določeni posamezniki, o katerih niso mogli izraziti svojega mnenja</li> <li>• odpust ene od zaposlenih</li> <li>• označiti nekoga za nesposobnega</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ni bilo tabu tem</li> <li>• niso visoko kohezivna skupina</li> <li>• povedati, da se ne doživljajo blizu</li> </ul>

## Trajanje supervizijskega procesa

Obe skupini sta imeli približno podobne izkušnje s supervizijo tako po obsegu kot po obliki supervizijskega procesa. Obe sta imeli možnost izkusiti supervizijo pri dveh različnih supervizorjih. Skupina zaposlenih je imela za seboj eno leto timske supervizije, v času izvajanja intervjuja pa so za seboj imeli dve srečanji mentorske supervizije. Skupina študentov je imela skupinsko supervizijo pol leta ter eno srečanje z nadomestnim supervizorjem. V obeh skupinah je po en član izkusil tudi individualno supervizijo pol leta.

## Pričakovanja pred začetkom supervizije

Tako zaposleni (razen ene) kot študentje prej niso poznali supervizije in večinoma niso imeli pričakovanj glede nje. Pri enem od zaposlenih je bil prisoten strah zaradi tega, ker ni vedel, kaj naj pričakuje. Zaposlena, ki je zaradi svoje izobrazbe poznala supervizijo, je od nje pričakovala: *»da se sproži neka komunikacija, da člani naredijo nekaj zase in za tim ter da se odprejo drug drugemu«*. Med študenti je bilo prav tako nekaj članov, ki niso imeli pričakovanj glede supervizije, ker niso vedeli, kaj naj bi to bilo, nekateri pa so imeli visoka pričakovanja, ker so slišali zelo pozitivne informacije višjih letnikov.

## Začetek supervizije

Skupini sta podobno označili doživljanje začetka supervizijskega procesa. Pri obeh je bil napet, prežet s tišino in nelagodjem, kar se je pozneje uredilo in udeleženci so se sprostili. Obe skupini tudi poudarita, da so ugotovili, da so ob aktivni udeležbi na supervizijskem srečanju dobili največ zase. Skupini sta si različni v tem, da se med študenti pojavi hipoteza, da je bila napetost na začetku morda tudi zato, ker se med seboj niso tako dobro poznali, saj so bili združeni z različnih podskupin letnika. Sogovornica to opiše takole: *»Smo se malo umikali, tako, kako bo zdaj. Kako bomo.«* Zaposleni pa izpostavijo, da je *»k tišini prispevala tud navzočnost šefa«*. Vendar pa je skupina zaposlenih enotna v mnenju, da je bila navzočnost šefa konstruktivna, saj se prihrani čas, ki bi ga porabili za ponovno razlago tematike njemu, poleg tega pa so se nekatere obravnavane teme na superviziji dotikale tudi njega. Ena sogovornica je doživela supervizorja kot zaveznika, ko se je njegovo mnenje skladalo z njenim, in ne s šefovim. To ji je pomenilo

potrditev njenega dela. Omeni tudi, da ji je bilo na supervizijskih srečanjih težko govoriti o osebnih pogledih ali težavah pri delu, kadar so bili prisotni sodelavci, ki se ji niso zdeli kompetentni za delo v tej organizaciji. To je bilo prisotno tako na začetku supervizije kot v nadaljevanju.

### **Zadovoljstvo s supervizijo**

Med zaposlenimi in med študenti je bil en član oz. članica, ki je imel možnost individualne supervizije in je to izkušnjo najbolj pozitivno ovrednotil. Zaposleni so bili zelo zadovoljni s timsko supervizijo ali kot pravi ena od sogovornic: *»zdajle si nekako tako ne predstavljam svojega dela tu brez supervizije«*. Podobno so bili študentje zadovoljni s skupinsko supervizijo, vendar pa študentje supervizijo razumejo bolj kot učno situacijo oz. predmet, saj sami ugotavljajo, da jim manjkajo neposredne izkušnje pri delu, ki bi jih lahko prinašali v supervizijski proces, kar pa se je spremenilo v času študijske prakse, ko so na supervizijska srečanja prinašali aktualne primere s prakse in tako dobili potrebno podporo za nadaljnje delo. Zaposleni pa niso bili zadovoljni z mentorsko supervizijo, saj menijo, da je sicer kakovostna strokovna pomoč v smislu nasvetov in novih pristopov, vendar zanje to ni supervizija, saj manjkata dialog s supervizorjem in usmerjenost na odnose v timu.

### **Pomen supervizije za strokovni razvoj**

Na strokovnem področju zaposlenim supervizija pomeni pogled od zunaj oz. mnenje neke tretje osebe ter pridobivanje različnih pristopov pri delu ali kot pravi ena od sogovornic: *»Se mi zdi ful en pomemben element, da imaš en prostor, da reflektiraš svoje delo, svoje reakcije, kaj se ti dogaja, zakaj, kako...«* Pravijo, da jim supervizija pomeni tudi razrešitev določenih strokovnih dilem in razbremenitev napetosti, ki jih čutijo zaradi teh dilem. Tudi študentje omenjajo, da je največji prispevek supervizije *»to, da začneš razmišljati v druge smeri ter da dobiš več različnih pogledov na problem in pač sam potem izbereš, kako boš drugič naredil ali pa nekaj ukrepal«*. Podobno tudi študentje omenjajo, da so se v superviziji razbremenili napetosti, ki se jim pojavljajo, ko se srečajo z določenimi strokovnimi dilemami. Pred supervizijo so iskali podporo v ožji socialni mreži, a je tam niso dobili. Supervizija jim pomeni varen prostor, kjer se lahko soočijo z dilemami v skupini sebi enakih po stroki: *»Da imaš nek odvodni kanal. Tako da te drugi*

razumejo.« V nadaljevanju študentje omenjajo, da so z vključenostjo v supervizijo pridobili tudi spoznanja, kaj pomeni supervizija, kakšni so lahko različni stili vodenja in kako jih lahko supervizor ali skupina pripelje do uvida.

### **Pomen supervizije za osebni razvoj**

Za osebni razvoj zaposleni navajajo, da supervizija pripomore k temu, da slišijo odziv drugih na svojo predstavitev problema, lažje neposredno povedo lastno mnenje ter postavijo mejo oz. da zmorejo reči: »Ne, jaz pa tega ne morem zdaj prevzet. Teh stvari. Imam zadosti drugega dela.« Študentje pa navajajo, da so se med supervizijo veliko naučili o sebi, o svojih šibkih točkah, o načinih, kako se soočati z lastno dilemo ali težavo, o svojem delovanju v skupini in drugih situacijah, o skrbi zase na bodočem delovnem mestu. Pomagalo jim je to, da so morali svoja razmišljanja verbalizirati, tudi zapisati v refleksijah. Supervizija jih je spodbudila, da so tudi doma več razmišljali o temah, o katerih sicer ne bi.

### **Pomen supervizije za razvoj tima oz. skupine**

Timska supervizija zaposlenim pomeni možnost urejanja medosebnih odnosov v timu, je nekakšen katalizator napetosti, ki se pojavi v timski dinamiki, pomeni jim pomoč pri vzpostavljanju bolj konstruktivne komunikacije zunaj supervizijske situacije, da član izrazi, kar ga moti, ter omogoča medsebojno spoznavanje zaposlenih. Podobno kot zaposleni tudi študentje menijo, da so se zaradi supervizije bolje spoznali med seboj kot osebe in pridobili drugačen pogled na drugega, medtem ko ena od študentk meni, da skupina ni nič pridobila s supervizijo za svoj razvoj.

### **Doživljanje različnih supervizorjev**

Glede različnih supervizorjev so imeli tako zaposleni kot študentje različna stališča. Pokazalo se je, da so zaposleni različno doživljali supervizorje glede na obliko supervizije – supervizor timske supervizije je bil zaposlenim najbližje, od njega so dobili podporo, pozornost do vsakega člana, medtem ko trenutnega supervizorja, ki izvaja mentorsko supervizijo, doživljajo z več distance. Študentje, ki so prav tako imeli izkušnjo z dvema supervizorjema, pa ju doživljajo bližje glede na to, koliko so si značajske z nekom bližje. Supervizorko, ki izvaja supervizijo pol leta, so označili, da ima posluh in razumevanje zanje ter da nameni

pozornost vsakemu članu. Nadomestnega supervizorja pa, da je odprt za različne teme, spodbudi člane in aktivira.

### **Kaj je udeležence presenetilo v superviziji**

V supervizijskem procesu je nekatere zaposlene presenetila situacija, ko sta si mnenje šefa ter mnenje supervizorja nasprotovala, eno zaposleno pa ni nič presenetilo, ker ni imela predstave o superviziji. Študente so presenetile značilnosti izvedbe supervizijskega procesa: velikost skupine, trajanje posameznega srečanja, različni stili vodenja supervizorjev in to, da so morali brati refleksije drug od drugega.

### **Doživljanje lastne vloge v timu**

Svojo vlogo tako zaposleni kot študentje različno doživljajo – nekdo se je prepoznal v vlogi govorca skupine, drugi v spodbujevalcu pogovora, v tem, da želi prevzeti vlogo supervizorja, nekateri pa se niso prepoznali v nobenih vlogah.

### **Tabu teme**

Na vprašanje o tabu temah v supervizijskem procesu so zaposleni omenjali: *»da so bili določeni posamezniki, do katerih nisi mogel izraziti svojega mnenja«*, vendar jih tudi tu ne konkretizirajo. Ena od zaposlenih meni, da je bil odpust ene od zaposlenih tabu tema. Nekateri študentje menijo, da ni bilo tabu tem, medtem ko med pogovorom ugotovijo, da je tabu tema njihove skupine, da niso med seboj toliko kohezivni, kot bi si želeli biti ali kot mislijo, da bi morali biti.

### **Nepričakovano dogajanje**

Med skupinskim pogovorom je vsaka skupina nekaj spoznala o svojem delovanju, nad čemer sem bila presenečena, saj tega nisem pričakovala. Skupina zaposlenih je ugotovila, da jim manjka timska supervizija, saj imajo zdaj z novim supervizorjem pravzaprav mentorsko supervizijo, kar jim ne ustreza popolnoma. Skupina študentov pa je ugotovila, da kot skupina niso toliko povezani, kolikor bi želeli oz. mislijo, da bi morali biti. Obema skupinama sem vrnila svoj pogled, ki sem ga pridobila med intervjujem. Skupino zaposlenih sem vprašala, kaj bodo naredili v zvezi s tem, da imajo zdaj strokovno pomoč, želijo pa si timsko supervizijo. Skupino študentov pa sem vprašala, ali želijo kaj narediti v zvezi z

ugotovitvijo, da niso povezani kot skupina, in ali doživljajo občutke krivde v zvezi s tem.

Skupina zaposlenih je prišla do sklepa, da bo supervizorju rekla, da si želijo tudi ta vidik vključiti v supervizijo, saj so z njim dogovorjeni, da sami povedo, kaj bi radi. Skupina študentov pa je sklenila, da imajo še potrebo v prihodnosti kaj spregovoriti o tej temi, če bodo spodbujeni, oz. da se zna zgoditi, da bodo o njej hitreje začeli govoriti, kot bi pred tem pogovorom. Skozi to dogajanje sem se doživela v vlogi nekoga, ki je zunaj skupine/tima, ne pozna podrobnosti njegove dinamike, in zato postavlja 'marsovska' vprašanja, ta pa vodijo do ustvarjanja novih pomenov doživljanja, k čemur naj bi prispevalo kvalitativno raziskovanje.

## Sklepi

Zaposleni in študentje izpostavljajo koristnost aktivne udeležbe v procesu supervizije. To se sklada s trditvijo Irwinove (2006, v Noble in Irwin, 2009, str. 347), ki poudarja, da »je supervizija najbolj učinkovita, ko supervizant sodeluje v procesu kot proaktiven udeleženec, ki je zavzet za njeno/njegovo lastno učenje«. Kot ugotavlja Beddoe (2010) v svoji študiji, supervizorji opažajo, da dobro supervizijo bolj določa proces kot pa vsebina. To lahko trdim tudi za intervjuvane v tej študiji. Proces je ključnega pomena za doživljanje supervizije. Vsebina oz. kaj je tisto, kar udeleženi koristi, pa se razlikuje glede na položaj, ki ga imajo v odnosu do praktičnega dela (že delajo oz. se tega še učijo) in glede na obliko supervizije, v katero so vključeni. Zaposleni z najdaljšo izkušnjo timske supervizije opredeljujejo pridobitve udeležbe v superviziji z vidika strokovnega dela ter z vidika odnosov v timu, medtem ko študenti z izkušnjo skupinske supervizije opredeljujejo pridobitve z vidika lastnega razvoja in dela v praksi. Pokazalo se je, da poznavanje supervizije vpliva na pričakovanja glede supervizije ne glede na obliko supervizijskega procesa. Enako od tega ni odvisno prepoznavanje lastne vloge v timu oz. v skupini v superviziji.

Ostale značilnosti doživljanja lastne vključenosti v supervizijo pa se razlikujejo glede na značilnosti skupine in posledično obliko supervizijskega procesa, v katerega so člani vključeni.

Tako je začetek supervizije obarvan z nelagodjem, napetostjo in tišino, vendar je vzrok temu pri zaposlenih navzočnost šefa, pri študentih pa medsebojno nepoznavanje, ker so združeni iz različnih podskupin letnika. Nelagodje zaradi navzočnosti šefa je seveda posledica hierarhičnih razmerij, in zato je še toliko pomembnejše, da supervizor zagotavlja ravnotežje med različnimi funkcijami supervizije, kakor ugotavlja Beddoe (2010), sicer bi supervizija lahko prerasla zgolj v nadzor. Glede nelagodja pri študentih pa Zeira in Schiff (2009) priporočata, da naj bi bili tisti, ki še nimajo izkušenj iz supervizije, kot so študentje novinci, vključeni v individualno supervizijo, v skupinsko pa šele študentje višjih letnikov ali šele na poznejših stopnjah strokovnega razvoja. Intervjuvani študentje so bili sicer študentje višjih letnikov, vendar še niso imeli izkušnje supervizije, zato predvidevam, da je bilo njihovo nelagodje toliko večje, kot bi bilo sicer, če bi to izkušnjo že imeli. Seveda pa so k nelagodju lahko prispevali tudi drugi dejavniki, npr. dinamika v letniku. Omenjeno botruje tudi pojavu tabu tem – pri zaposlenih je tabu kritizirati sodelavce, pri študentih pa govoriti o tem, da niso dovolj povezana skupina.

Zaposleni so bolj zadovoljni s timsko supervizijo, z mentorsko manj, ker je bolj instrumentalnega značaja, medtem ko so študentje zadovoljni s skupinsko supervizijo, a še najbolj v času opravljanja študijske prakse, ko imajo največ neposrednih izkušenj in dilem, kar je razumljivo. Ponekod na višjih šolah in fakultetah so študentje vključeni v supervizijo zgolj v času opravljanja prakse (Zeira in Schiff, 2009), je pa res, da so tam obdobja prakse daljša, od celega semestra pa celo do dveh letnikov. Zaposlene v superviziji najbolj preseneča nasprotovanje mnenj supervizorja in šefa, študente pa presenečajo izvedbeni vidiki supervizije. Pri supervizorjih oboji cenijo kvalitete, kot so podpora, razumevanje, odprtost za različne teme. Do podobnih ugotovitev prihaja tudi Beddoe (2010), da so supervizorjeve kvalitete, kot so podpora, zaupanje in pozornost na komunikacijo, osrednje pri zagotavljanju takega ozračja v supervizijskem procesu, ki bo omogočal raziskovanje in refleksijo.

Na vprašanje, kaj udeleženci v superviziji pridobijo za lasten strokovni razvoj, je odgovor zaposlenih in študentov v enem delu enak. Oboji spoznavajo različne pristope pri delu in se razbremenijo napetosti, ki jih čutijo ob dilemah pri svojem

delu. To pa je način, kako se ustvarja kritično reflektivna praksa, kot pravi Parton (1998, v Beddoe, 2010). Osrednji prostor v superviziji mora biti po njegovem mnenju namenjen raziskovanju supervizantovih čustev ter njegovemu razumevanju tveganja in negotovosti. Zaposleni in študentje se razlikujejo v tem, da zaposleni pridobijo tudi potrditev lastnega dela in mnenje osebe zunaj tima, kar je vezano na delo. Študentje pa s supervizijo pridobijo tudi védenje o tem, kaj je supervizija in kako se jo izvaja, kar je eden od ciljev, ki jih pri superviziji študentov izpostavlja Urbanc (2004). Pridobljene kompetence za osebni razvoj so pri zaposlenih vezane na relacijo zaposleni član – tim, medtem ko so pri študentih vezane na spoznavanje samega sebe. Z vidika pomena supervizije za razvoj tima oz. skupine tako zaposleni kot študentje menijo, da je supervizija prispevala k temu, da se bolje poznajo med seboj.

Če povzamem, se je skladno s pričakovanji pokazalo, da so zaposleni in študentje ocenili vključenost v supervizijo kot pomembno za lasten strokovni in osebni razvoj. Ne morem pa potrditi predpostavke, da bi znali zaposleni bolj konkretno poimenovati področja delovanja, kjer jih je supervizija opolnomočila. Izkazalo se je, da tako zaposleni kot študentje prepoznavajo in konkretno poimenujejo, na katerih področjih jih je supervizija opolnomočila, se pa ta področja med seboj razlikujejo glede na kontekst njihovega delovanja. Pri zaposlenih so v ospredju področja usmerjena na strokovno delo in na delovanje v timu, pri študentih pa na delo v času prakse ter na splošno na njihovo delovanje v različnih situacijah.

Kakor izhaja iz ugotovitev študije, zagovarjam stališče, da naj bi bil tako v organizacijah, ki nudijo psihosocialno pomoč, kot tudi med izvajanjem študija za pridobitev poklicev pomoči namenjen stalen čas in prostor za supervizijo, kakor je to samoumevno na področju poklicev psihosocialne pomoči v večini zahodnih držav (Noble in Irwin, 2009). Vsaka skupina bi v okviru svojih potreb pridobila potrebno podporo za nadaljnje delo. Študentje bi se učili, zaposleni bi ohranjali reflektirajočo držo pri strokovnem delu, oboji pa bi dobili podporo v skrbi zase in za uporabnika. Obe skupini bi to lahko navdajalo z močjo za dolgotrajno opravljanje strokovnega dela.



## Literatura

Ajduković, M. in Cajvert, L. (ur.). (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Beddoe, L. (2010). Surveillance or Reflection: Professional Supervision in »the Risk Society«. *British Journal of Social Work Advance Access*, (2010), str. 1–18. Pridobljeno 27. 2. 2010 s svetovnega spleta: <http://bjsw.oxfordjournals.org>.

Hawkins, P. in Shohet R. (2000). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach*. Buckingham, Philadelphia, PA: Open University.

Jordan, K. (2002). Clinical Training of Graduate Students: The Need for Faculty to Balance Responsibility and Vulnerability. *The Clinical Supervisor: the journal of supervision in psychotherapy & mental health*, 21(1), str. 29–38.

Kobolt, A. (2004). *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

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

Looss, W. (1991). Die Einzelsupervision von »Beziehungsarbeitern«. V G. Fatzer (ur.), *Supervision und Beratung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie. Milošević-Arnold, V. (1996). Etika v superviziji. V L. Toplak (ur.), *Profesionalna etika pri delu z ljudmi*. Maribor: Univerza: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno v Ljubljani.

Noble, C. in Irwin, J. (2009). Social Work Supervision: An Exploration of the Current Challenges in a Rapidly Changing Social, Economic and Political Environment. *Journal of Social Work*, 9(4), str. 345–357.

Shulman, L. (1995). *Interactional Supervision*. Wahington, D.C.: Nasw Press.

Tsui, M. (2005). *Social work supervision: contexts and concepts*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.

Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. V M. Ajduković in L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Yelloly, M (2002). Professional Competence in Higher Education. V M. Yelloly in M. Henkel (ur.), *Learning and Teaching in Social Work: Towards Reflective Practice*. London and Bristol: Jessica Kingsely Publishers.

Zeira, A. in Schiff, M. (2009). Testing Group Supervision in Fieldwork Training for Social Work Students. *Research on Social Work Practice, 20*(2), str. 1–9.

Žorga, S. (2002). Supervizija študentov in pripravnikov. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Pregledni znanstveni članek, prejet decembra 2009.*