

Vključevanje elementov supervizije v vodenje prostovoljcev

The inclusion of the supervision elements into the proces of guiding and training volunteers

Marjana Pšeničnik

Povzetek

Marjana Pšeničnik, prof. raz. pouka, Osnovna šola Ig, Troštova 24, 1292 Ig; marjana.psenicnik@guest.arnes.si

Koncepta prostovoljno delo in supervizija povezuje začetek razvoja supervizije, saj njene korenine segajo prav k vodenju prostovoljcev s področja socialnega dela v ZDA konec 19. stoletja. Pri procesu vodenja in usposabljanja prostovoljcev lahko opazimo enake procesne faze kot pri procesu supervizije: pripravo, začetno fazo, delovno fazo, evalvacijo. Različne vloge, ki so opredeljene pri superviziji, lahko prepoznamo tudi pri vodenju in usposabljanju prostovoljcev, kjer gre prav tako za edukativno, podporno in vodstveno vlogo tako vodje (mentorja) kot procesa. Predpogoj za uporabo elementov supervizije (npr. refleksije) pri vodenju in usposabljanju prostovoljcev je, da pri prostovoljcih razvijemo določene sposobnosti, ki sploh omogočajo ozaveščanje in reflektiranje lastnega delovanja in čustvovanja. V pričujočem prispevku skušam povezati nekatera teoretična dognanja o superviziji ter vodenju

in usposabljanju prostovoljcev z lastno izkušnjo vodenja prostovoljcev – učencev, starih od enajst do štirinajst let, ki nudijo učno pomoč učencem, starim od osem do dvanajst let.

Ključne besede: *supervizija, vodenje prostovoljcev, usposabljanje prostovoljcev.*

Abstract

The concepts of voluntary work and supervision have been connected since the supervision started to develop from the process of guiding volunteers as social workers in the USA at the end of 19th century. In the process of guiding and training volunteers we can recognise the same phases as in the process of supervision: preparation, starting phase, working phase, evaluation. Different roles of supervision can be recognised as well in the process of guiding and training volunteers – we can talk about the educational, supportive and administrative role of the trainer/tutor/mentor and the process itself. To make the inclusion of the supervision elements (e.g. the reflecting) into the process of guiding and training volunteers possible, we should previously work on the volunteers' ability to become aware of their own actions and feelings and to reflect on them. In the following article, I have tried to integrate some theoretical postulates of the supervision process and the process of guiding and training volunteers with my experience of guiding volunteers – the pupils of age 11 – 14 that offer their help to the 8 – 12 year old peers with their school work.

Key words: *supervision, guiding volunteers, training volunteers.*

Uvod

Koncepta prostovoljno delo in supervizija povezuje začetek razvoja supervizije, saj njene korenine segajo prav k vodenju prostovoljcev s področja socialnega dela v ZDA konec 19. stoletja: prostovoljce, ki so obiskovali družine z namenom nudenja osebne podpore in vplivanja na razvoj družbeno ustreznega vedenja, so izbirali, usposabljali in vodili 'plačani agenti' dobrodelne organizacije, ki so bili nekakšni predhodniki sodobnih supervizorjev (Kadushin, 1985: 4).

Koncept prostovoljnega dela, zlasti kar se tiče vodenja prostovoljnih delavcev, se tudi danes v veliki meri bogati z elementi koncepta supervizije, nepogrešljiv delež njunega razvoja pa med drugim pomenijo spoznanja s področij komunikacije, skupinske dinamike, različnih smeri psihoterapije, evalvacije ...

V prispevku najprej opredelim ciljni skupini supervizantov in prostovoljcev ter namen njihovih srečevanj. Nato iščem povezavo med procesom in vlogami supervizije ter procesom in vlogami usposabljanja in vodenja prostovoljcev, vključno z osvetlitvijo vlog supervizorja in mentorja prostovoljcev ter opisom supervizijskega srečanja in srečanja prostovoljcev. Pri tem teoretična dognanja z obeh področij povezujem z izkušnjami vodenja prostovoljcev na osnovni šoli.

Ciljni skupini in namen supervizije ter usposabljanja in vodenja prostovoljcev

Ciljna skupina, ki ji je namenjen proces supervizije, je skupina supervizantov – strokovnih delavcev z različnih področij dela z ljudmi. Lahko je različno velika, vendar se ne priporoča, da ima več kot 12 članov (Žorga, 2000b). Supervizanti so praviloma strokovni delavci iz različnih ustanov – v nasprotnem primeru govorimo o timski superviziji – s podobnih ali različnih delovnih področij (prav tam). Glavi namen supervizije je kreativno reševanje poklicnih vprašanj oz. refleksija poklicnega dela in s tem izboljšanje kakovosti poklicnega delovanja, kar ima za posledico tudi osebni razvoj supervizantov (Kobolt in Žorga, 2000a).

Ciljna skupina, ki ji je namenjen proces usposabljanja in vodenja za prostovoljno delovanje, so prostovoljci z različnih področij dela z ljudmi. Nepoklicna narava prostovoljnega dela predpostavlja delovanje zunaj delovnega razmerja, za kar pa je potrebno določeno usposabljanje (Mesec, po Žorga, 1991). Namen usposabljanja in vodenja je prostovoljcem posredovati določena teoretična znanja glede na predmet in vsebino načrtovanega dela ter druga znanja in spretnosti, potrebna za vzdrževanje odnosa in delovanja. Med zadnja spada reševanje različnih vprašanj in morebitnih težav v zvezi z delom, ki prav tako kakor strokovne delavce ob njihovem poklicnem delu spremljajo tudi prostovoljce ob njihovem nepoklicnem delovanju, lastno doživljanje prostovoljnega dela in stisk, ki jih to prinaša ... (Žorga, 2002a).

Za usposabljanje in vodenje prostovoljcev se priporoča uporaba modela mentorske supervizije. Supervizijska srečanja obenem *služijo tudi kot neke vrste model, kako se dela v skupini in kakšne odnose in komunikacijo se lahko vzpostavlja z uporabniki* (prav tam: 245). In ne nazadnje, raziskave so pokazale, da ima vodeno udejstvovanje v projektih prostovoljnega dela za posledico tudi pozitivne spremembe na področju osebnostnega razvoja prostovoljcev (Žorga, 1991).

Eno od področij dela z ljudmi in s tem tudi prostovoljnega dela je prostovoljno delo v šolstvu – in sicer v osnovni in srednji šoli – na različnih področjih: individualna ali skupinska pomoč prostovoljcev učencem/dijakom z učnimi ali psihosocialnimi težavami, vključevanje prostovoljcev v razrede, vodenje mladinskih delavnic ... Prostovoljci so lahko odrasle osebe, študentje, dijaki, učenci, pomoč pa lahko nudijo vrstnikom ali mlajšim od sebe (Mikuš Kos, 1999c: 163). V tem prispevku imam v mislih učno pomoč učencev predmetnega pouka učencem razrednega pouka osnovne šole, na kateri učim in sem mentorica skupini 12 prostovoljcev v okviru interesne dejavnosti.

Supervizija je sicer lahko namenjena tudi le enemu supervizantu – v tem primeru gre za individualno supervizijo. V modelu mentorske supervizije je sicer nakazano, da naj bi imel *prostovoljni delavec tudi stalno možnost individualnega razgovora s strokovnjakom oz. strokovnjakinjo, če se znajde v težavah, če potrebuje podporo ali spodbudo ali pa le odgovor na svoje vprašanje* (Žorga, 2002a: 245), k čemur so povabljeni tudi prostovoljci naše šole. Tudi avtorica prispevka o skupnostnem delu mladih v ameriških šolah ugotavlja,

da je ta možnost nujna (Mikuš Kos, 1999b). Vendar pa gre v tem primeru za možnost konzultacije, in ne za individualno supervizijo. *Konzultacijo razumemo kot strokovno pomoč istega ali drugega poklicnega profila pri reševanju težjih in zapletenejših strokovnih vprašanj* (Kobolt, 2000: 25) in se od supervizije razlikuje med drugim po tem, da *tematsko in časovno ni opredeljena kot proces* (prav tam: 26).

Trajanje procesa supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev

Tako supervizija kot usposabljanje in vodenje prostovoljcev je proces, kar predpostavlja element trajanja skozi določeno časovno obdobje.

Supervizijski proces po standardih nekaterih zahodnoevropskih supervizorskih združenj zajema najmanj 15 do 20 srečanj, ki si sledijo na dva do tri tedne in ki trajajo nekako od ene do treh ur (Žorga, 2000b: 168). Avtorica pri tem še poudari, da strokovni delavec začetnik potrebuje pogostejša srečanja kakor izkušen strokovnjak.

Tudi usposabljanje in vodenje prostovoljcev je proces, ki v šolstvu praviloma poteka znotraj enega šolskega leta. Avtorica, ki je to področje raziskovala v svojem diplomskem delu, piše, da jih mnogo priporoča, naj priprava na prostovoljno delo ne preseže 50 ur (Jugovac, 1996), nadaljnje usposabljanje pa naj poteka ob samem delu prostovoljcev. Druga avtorica, ki govori o delu prostovoljcev, navaja, da je to usposabljanje možno izvajati v različnih časovnih okvirih – redno tedensko ali v strnjeni obliki, vendar naj bi bilo v šolskem letu izvedenih najmanj 15 ur (Čas, 1999).

Priprava na prostovoljno delo, za katero uporabljam izraz *usposabljanje* prostovoljcev, je le en element procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev, ta pa, kakor razumem, skupaj s procesom izvajanja prostovoljnega dela tvori koncept prostovoljnega dela. V tem prispevku imam v mislih proces usposabljanja in vodenja prostovoljcev. V literaturi nisem zasledila podrobnejše časovne opredelitve tega procesa, razen da se odvija znotraj enega šolskega leta (Čas, 1999; Kenk, 1999). Na naši šoli proces usposabljanja in

vodenja prostovoljcev zajema približno 17 srečanj, ki potekajo eno šolsko uro in so na sporedu enkrat na dva tedna.

Za učinkovit supervizijski proces je potrebno, da le-ta preide štiri faze: pripravljajno, začetno, delovno in zaključno fazo (Žorga, 2000b). Pripravljajna faza je obdobje – lahko je to eno samo srečanje, ko supervizor supervizirancem predstavi supervizijo: vsebino, cilje, oblike, uporabljeni model, metode, pogoje in način dela ter svojo vlogo, hkrati pa poizve o pričakovanih supervizirancev. Na osnovi podanih informacij se v tej fazi supervizor in superviziranci odločijo za supervizijo in začnejo z uvodno oz. začetno fazo, ki traja približno prvih pet srečanj. Praviloma se začne z oblikovanjem delovnega načrta, znotraj katerega se med drugim določijo jasni odnosi med udeleženci, osnovne teme, individualni cilji in struktura supervizije, opiše metoda dela ter sklene supervizijski dogovor glede poteka srečanj, obveznosti udeležencev, pravila zaupnosti ipd. Poleg delovnega načrta v začetni fazi poteka še *ustvarjanje varnega vzdušja in ustreznega supervizijskega odnosa, spodbujanje supervizirancev k učenju, njihovo motiviranje in postavljanje pred izzive, delo s konkretnim gradivom, ki ga superviziranci prinesejo iz svojih delovnih organizacij* (prav tam: 199), konča pa se ta faza s prvo vmesno evalvacijo, s katero se ugotovi, ali so pogoji za nadaljevanje supervizije izpolnjeni. Sledi delovna faza, ki je osrednja in najdaljša faza supervizijskega procesa oz. bistvo same supervizije: *predelava posameznih primerov iz prakse ter v okviru tega iskanje in prepoznavanje lastnih učnih tem in njihovo povezovanje s poklicnim ravnanjem* (prav tam: 200). Supervizijski proces se sklene z zaključno fazo, ki naj bi ji bili namenjeni dva ali tri zadnja srečanja; *v tem obdobju se ne lotevamo novih tem in primerov, temveč zaokrožamo in končujemo obravnavane teme in primere* (prav tam: 202). Pomemben del zaključne faze je zaključna evalvacija.

Faze procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev niso tako natančno opredeljene in enoznačne, za nameček pa po mojem mnenju pravo zmedo povzročajo uporaba enakih izrazov za poimenovanje različnih pojavov. Tako se npr. izraz *usposabljanje* v nekaterih okoliščinah uporablja kot vsebina elementa uvodne priprave prostovoljcev na delo, v drugih kot vsebina elementa sprotnega vodenja prostovoljcev, spet drugje (Mikuš Kos in Pogačnik, po Grobelšek, 2005) kot samostojni proces, enakovreden procesom

vodenja, suporta, spremljanja dela, supervizije ... Mikuš Kosova (1999c) navaja, da so proces projekta delovanja prostovoljcev v nekem ameriškem priročniku za prostovoljno delo srednješolcev razdelili na štiri faze, ki so podobno poimenovane kakor omenjene faze pri procesu supervizije: načrtovanje in priprava programa, začetek delovanja programa – začetna faza, delovanje/nadaljevanje programa, evalvacija in popravki/spreminjanje programa. Posamezne faze žal niso podrobneje opisane, tako da jih ne morem primerjati s fazami procesa supervizije. Zato sem se odločila, da prevzamem v nadaljevanju prispevka sistem štirih faz supervizijskega procesa ter skladno z njimi razvrstim podatke o posameznih fazah procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev iz pregledane literature (Mikuš Kos, 1999) ter vanje umestim primer iz lastne prakse.

Pripravljalna faza: predstavitev interesne dejavnosti prostovoljnega dela

Jeseni sem kot mentorica nove interesne dejavnosti Prostovoljci prevzela organizacijo in odgovornost za vzpostavitev dela prostovoljcev na naši šoli z namenom učne pomoči mlajšim učencem. Preden sem koncept dela predstavila javnosti, sem si morala sama razjasniti mnogo namenskih, vsebinskih in organizacijskih vprašanj. Ob prebiranju literature sem naletela na seznam vprašanj, na katera naj bi si mentor neke dejavnosti odgovoril, preden začne z delom. Ta vprašanja mi bodo ob načrtovanju dejavnosti za prihodnje šolsko leto v veliko pomoč, prav tako pa se jih s pridom lahko v pripravljalni fazi posluži tudi supervizor. Vprašanja zajemajo naslednja štiri področja (prirejeno po Titley in sodelavci, 2006):

1. Oblika in namen interesne dejavnosti:
 - Katere potrebe po interesni dejavnosti prostovoljcev so bile izražene in s čigave strani?
 - Katere so obstoječe potrebe za to interesno dejavnost?
 - Zakaj naša šola podpira to interesno dejavnost?
 - Kateri so moji osebni motivi, da vodim to interesno dejavnost?
 - Do katere mere bom pripravljena fleksibilno prilagajati program usposabljanja in vodenja prostovoljcev glede na potrebe udeležencev?

- Kdo naj bi določal, česa se morajo udeleženci – tako prostovoljci kot učenci, ki prejemajo učno pomoč – naučiti?

2. Razpoložljivi viri:

- Kateri finančni in materialni viri so potrebni in dostopni za vzpostavitev te dejavnosti?
- Kako lahko izkoristim možnosti okolja?
- Kakšen naj bi bil časovni obseg obremenitve prostovoljcev in učencev, ki prejemajo učno pomoč?
- Kateri so moji notranji viri za vodenje – moje znanje, zmožnosti in sposobnosti, raven energije in čas, ki sem ga pripravljena vložiti?

3. Cilji interesne dejavnosti:

- Kaj natančno je tisti del pri tej dejavnosti, ki ga bom jaz nosila?
- Kaj natančno želim doseči s to dejavnostjo?
- Katere izide in rezultate pričakujem?

4. Udeleženci:

- Kateri je tisti specifični profil udeležencev, ki naj bi ga ta dejavnost dosegla?
- Katero raven izkušenj, ozadja, potreb, motivacij in interesov naj bi udeleženci – tako prostovoljci kot učenci, ki prejemajo pomoč – imeli?
- Katere so potrebe in pričakovanja udeležencev?
- Kakšna naj bo velikost skupine?
- Kako bom skrbela za razvoj skupine?

V pripravljalni fazi naj bi šlo torej za nekakšno predstavitev koncepta interesne dejavnosti prostovoljnega dela, se pravi procesa samega izvajanja prostovoljnega dela ter vzporednega procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev. Koncept interesne dejavnosti sem v različno obširnih oblikah predstavila več stranem:

- ravnateljici, ki je z njim soglašala in ga podprla (individualni razgovor in pisno),
- kolegicama v šolski svetovalni službi, s katerima sem se posvetovala glede izbora otrok, s katerimi prostovoljci delajo (individualni razgovor),
- kolegom v učiteljskem zboru, izmed katerih so zlasti učiteljice

razrednega pouka in podaljšanega bivanja posredovale svoje ideje glede časovne organizacije izvajanja prostovoljne učne pomoči (sestane),

- interesentom za prostovoljce – učencem predmetne stopnje, ki so se odzvali na ponudbo po šolski okrožnici in prek šolske publikacije (individualni razgovor, sestanek),
- učencem razredne stopnje, ki smo jih v svetovalni službi v sodelovanju z razredniki evidentirali kot primerne za prejemanje učne pomoči starejših učencev (individualni razgovor),
- staršem učencev prostovoljcev (pisno),
- staršem učencev prejemnikov učne pomoči (pisno).

Učence interesente za prostovoljce sem povabila na sestanek, na katerem sem jim podrobneje predstavila koncept dela:

- vsebino (učna pomoč mlajšim učencem),
- cilje (narejena domača naloga, utrjena pošteevanka, izboljšana tehnika branja),
- oblike (individualno ali prostovoljno delo v paru – za enega ali par učencev),
- metode (o njih bomo govorili pozneje v procesu usposabljanja),
- pogoje in način dela (prostovoljno delo se opravi enkrat ali dvakrat tedensko, skupaj v obsegu ene šolske ure, vsak drugi torek pred poukom pa bo čas za skupna srečanja prostovoljcev),
- svojo vlogo (koordinatorke prostovoljnega dela ter mentorice usposabljanja in vodenja prostovoljcev).

Ključni dejavnik, ki interesente za prostovoljce 'spremeni' v prostovoljce, je njihova odločitev za to dejavnost, kar pomeni, da dejavnost lahko napreduje v začetno fazo.

Začetna faza: usposabljanje prostovoljcev

Uvodna ali začetna faza pri superviziji traja prvih pet srečanj, ključni procesi znotraj te faze pa so oblikovanje delovnega načrta, ustvarjanje ustreznih odnosov in vzdušja ter prve obravnave izkušenj. Po prebrani literaturi vidim, da bi bilo najbolj smiselno, kar se tiče nadaljnjega poteka prostovoljnega dela v okviru interesne dejavnosti na naši šoli, vsebine teh prvih petih skupnih srečanj

pripraviti v strnjeni obliki, v obliki dveh popoldanskih srečanj. Eno srečanje bomo posvetili oblikovanju delovnega načrta, drugo pa osvajanju osnovnih teoretičnih in praktičnih znanj ter spretnosti. Med obema srečanjema bomo z izbranimi socialnimi igrami skrbeli za ustvarjanje ustreznega vzdušja in odnosa. To fazo poimenujem proces usposabljanja prostovoljcev in bo stekla še pred dejanskim začetkom izvajanja prostovoljnega dela.

V postopku **oblikovanja delovnega načrta** bom najprej skušala poizvedeti o pričakovanjih in motivih prostovoljcev za to delo, saj naj bi to bil nekakšen 'otvoritveni ritual' za vsako na novo vzpostavljeno dejavnost (Titley in sodelavci, 2006): Zakaj ste tu? Kaj pričakujete od te dejavnosti? Kaj bi radi dobili zase? Kaj ste pripravljeni deliti in dati? Motivi prostovoljcev, povzeti po nekem vprašalniku (Mikuš Kos, 1999c: 152), naj bi bili: Radi bi delali zato, da bi se naučili in preizkusili nekaj novega, da bi spoznali nove ljudi in pridobili nove prijatelje, da bi se laže odločili za bodoči poklic, da bi postali bolj samozavestni, da bi lahko prevzeli več odgovornosti, da bi delali nekaj pomembnega, da bi se dobro počutili, ko bi nekemu pomagali, da bi dobili priznanje in spoštovanje s strani odraslih in bi učitelji imeli boljše mnenje o njih, da bi jim zrasel ugled med vrstniki in ker tudi njihovi sošolci delajo kot prostovoljci. Pričakovanja prostovoljcev pa navajam, kakor sta jih prek ankete ugotovili mentorici prostovoljne dejavnosti s srednje šole (Brežnik in Pavlič, 1999: 51): Da jih bodo pripravili na delo, da jim bodo posredovali potrebne informacije in osnovna znanja, da jih bodo podpirali pri delu in jim stali ob strani, da jim bodo zagotovili dobro organizacijo dela, da se jim bodo izpolnile pričakovane želje, da bodo koristni in pomembni, da bodo pri svojem delu imeli določeno mero svobode. Strinjam se z domnevo (Titley in sodelavci, 2006), da naj mentor ne bi bil nekakšen 'ekskluzivni lastnik' dejavnosti, ki bi upošteval pričakovanja udeležencev, kot da jim pri tem dela uslugo. Upoštevanje potreb in pričakovanj prostovoljcev je pomembno zlasti zato, ker pomembno vpliva na to, kako se bo izkušnja usposabljanja pokazala pri delu prostovoljcev. Ni namreč samo po sebi umevno, da bodo to izkušnjo prostovoljci sploh lahko uporabili pri svojem delu oz. v svojem življenju. Hkrati pa avtorji opozarjajo, da vključevanje pričakovanj udeležencev ni vedno preprosta zadeva. Če namreč udeleženci izrazijo

pričakovanja, ki jih dejavnost ne bo mogla povsem uresničiti, je to treba pazljivo pojasniti in tako preprečiti, da bi pričakovanja ostala neovrednotena ali pa bi udeleženec dobil občutek, da so njegove potrebe obrobne pomena. Pričakovanja udeležencev imajo še dve pomembni vlogi: če so sprejeta kot dogovor, se lahko v vsaki okoliščini procesa dejavnosti na njih sklicujemo, lahko pa postanejo tudi osnova za sprotne evalvacije.

V nadaljnjem postopku oblikovanja delovnega načrta se bom s prostovoljci pogovorila, kako bomo vzpostavili osrednji del dejavnosti prostovoljnega dela – samo prostovoljno delo nudenja učne pomoči, kar med drugim zajema dodelitev izbranih učencev prostovoljcem ter časovne in prostorske možnosti izvajanja učne pomoči. Prostovoljcem bom nato predstavila vsebino, metodo in pomen srečevanj prostovoljcev in mentorice enkrat na štirinajst dni; ta srečanja bom poimenovala proces vodenja prostovoljcev, v literaturi (Mikuš Kos, 1999; Žorga, 1991) pa sem zasledila tudi poimenovanje supervizijska srečanja oz. sestanki.

Za usposabljanje in vodenje prostovoljcev naj bi bil najprimernejši model mentorske supervizije, pri čemer naj bi bilo že v fazi oblikovanja načrta delo usmerjeno tudi na (izbor usmeritev iz Žorga, 2002a: 247):

- *razjasnjevanje vlog, odgovornosti, nalog in zadolžitve posameznih članov in članic v projektu,*
- *dogovarjanje za standarde, ki naj bi jih zadovoljevalo delo prostovoljcev,*
- *razjasnjevanje organizacijskega okvira, v katerem prostovoljci delujejo,*
- *proučevanje alternativnih akcij in posledic takega ravnanja,*
- *ugotavljanje potreb po strokovnem usposabljanju in razvoju prostovoljcev.*

V tej fazi je na mestu tudi oblikovanje dogovora o sodelovanju, ki določa odnos med prostovoljcem in organizacijo, saj jasno opredeli pričakovanja, zahteve in obveznosti organizatorjev ter dolžnosti in pravice prostovoljcev, pomeni pa tudi dokument, na katerega se je možno sklicevati ob problemih in sporih (Mikuš Kos, 1999c: 141). Pisni dogovor lahko vsebuje tudi opis del in nalog prostovoljcev (prav tam).

Že v procesu usposabljanja naj bi se razvijali taki **komunikacijski načini**, ki bi udeležence usmerjali k stalni refleksiji dogajanja (povzeto po Stritih, v Žorga, 1991). Pomembno se mi zdi tudi sprejeti kot del dogovora o sodelovanju naslednja pravila komunikacije v skupini (prirejeno po Cohn, v Titley in sodelavci, 2006):

- govori o sebi, reci jaz namesto mi ali nekateri/nekdo,
- tvoje vprašanje naj vsebuje pojasnila, zakaj te nekaj zanima – tako namesto ‘intervjuja’ razvijamo skupinski dialog,
- govori ena oseba naenkrat,
- vmesni pogovor med dvema osebama ni zaželen, vsebina naj se izpostavi javno,
- bodi v stiku s svojimi mislimi in občutki, izbiraj tiste, ki so pomembni in podporni – ta refleksija ti bo pomagala najti pot med nepremišljeno odprtostjo in udobno zaprtostjo vase,
- govori o osebnih odzivih in bodi pazljiv, kar se tiče interpretacij,
- bodi pozoren na svojo telesno govorico in telesno govorico drugih v skupini.

Prostovoljcem bom na tem prvem srečanju predstavila še osnovne teme, ki bodo predmet prihodnjega srečanja, namenjenega osvajanju *osnovnih teoretičnih ter praktičnih znanj in spretnosti* (povzeto po Stritih, v Žorga, 1991).

Drugo srečanje, namenjeno usposabljanju prostovoljcev v okviru začetne oz. uvodne faze, bom začela z opredelitvijo odnosov, do katerih bo prihajalo med udeleženci na več ravneh: mentorica / prostovoljec posameznik / skupina prostovoljcev / učenec / učitelj učenca / starš učenca.

V obliki izkustvenega komunikacijskega treninga bomo s prostovoljci demonstrirali nekaj načinov vzpostavitve odnosa z omenjenimi različnimi skupinami udeležencev dejavnosti in se pogovorili, kateri načini so primernejši in zakaj. Vzpostavljanje odnosa je le eno področje praktičnega oz. izkustvenega dela usposabljanja prostovoljcev, kamor spadajo še druge komunikacijske spretnosti (nekaj jih podrobneje omenjam v zadnjem poglavju, ko opisujem sestanek prostovoljcev). Mentorica naj bi namreč s svojim odnosom in komunikacijo do prostovoljcev skozi celoten proces usposabljanja in vodenja prostovoljcev predstavljala model komunikacije, prostovoljci pa naj bi v procesu usposabljanja *doživljali tudi enake*

izkušnje, kot naj bi jih kasneje omogočili doživeti tistim, ki jim bodo pomagali (Žorga, 2002a: 242). Tudi pri superviziji namreč velja, da *supervizor predstavlja model profesionalnega vedenja in prakse za superviziranca* (Holloway, po Kobolt in Žorga, 2000a: 161).

Uporabna za prostovoljce se mi zdi tudi zbirka konkretnih napotkov, povzetih iz tuje literature (po Mikuš Kos, 1999c: 174–177), ki prostovoljcem svetuje, kako ravnati v posameznih okoliščinah, da bi vzdrževali čim boljši odnos z učencem, ki mu nudijo pomoč, kar je osnovni pogoj za uspeh učne pomoči. Nasveti so osnovani na spoznanjih razvojne in pedagoške psihologije otrok z učnimi težavami, poznavanje katerih so osnovna teoretična znanja, ki so neobhodni del začetnega usposabljanja prostovoljcev (Žorga, 2002a: 242). Med teoretična znanja spadajo tudi didaktično-metodični napotki – v našem primeru zlasti metode urjenja tehnike branja in avtomatiziranja poštevanka. Z vsem tem velja prostovoljce seznaniti na uvodnem usposabljanju. Specifične jezikovne in matematične postopke, ki so predmet posamezne domače naloge, pri kateri prostovoljec pomaga učencu, pa je najbolj smiselno posredovati sproti – od učiteljice podaljšanega bivanja, od katere prostovoljec prevzame učenca.

Po prvih petih supervizijskih srečanjih nastopi **vmesna evalvacija**, v kateri se opredelijo težave in se ugotavlja izpolnjenost pogojev za prehod v delovno fazo (Žorga, 2000b). Izmed široke ponudbe evalvacijskih vprašalnikov (zlasti v Mikuš Kos, 1999) sem izbrala enega (Titley in sodelavci, 2006), ki se mi zdi zlasti primeren za vmesno evalvacijo, namenjen pa je vodji, torej supervizorju ali mentorju dejavnosti. Zajema naslednja vprašanja:

- Na kateri stopnji razvoja je skupina trenutno?
- S katerimi udeleženci se bo dalo sodelovati brez večjih težav?
- Kdo je videti, kot da ima trenutno težave?
- Kdo je z mano zlahka vzpostavil stik in komu je to težje?
- Kateri udeleženci so ‘nevidni’?
- Katera pravila smo sprejeli? Kako se zdi, da se udeleženci ob njih počutijo?
- Katere predpostavke in predsodke v zvezi s skupino in posamezniki prepoznam pri sebi?
- Koliko moje hipoteze o problemih skupine ustrezajo resničnosti?

Delovna faza: vodenje prostovoljcev

Delovne, torej osrednje faze procesa dejavnosti prostovoljcev se bom dotaknila še v zadnjem poglavju, kjer bo govora o supervizijskem sestanku oz. sestanku prostovoljcev. Poimenovala sem jo faza vodenja prostovoljcev, čeprav jih mnogo, kot že rečeno, zlasti v literaturi nekoliko starejšega datuma, poimenuje kar supervizijska srečanja oz. supervizijski sestanki:

Na supervizijskih sestankih /.../ Srečanja vsebujejo predvsem osvetlitev dela študentov in diskusijo o njem, iniciativa pa je v veliki meri prepuščena njim samim kot enakopravnim članom skupine. Pogovarjajo se torej o težavah, ki so morebiti med delom nastopile pri posamezniku ali njegovi skupini, o dilemah, s katerimi se srečujejo pri delu, o lastnem doživljanju tega dela in o stiskah, ki ga prinaša to delo. Prostovoljni delavci si na teh sestankih izmenjujejo izkušnje in se imajo možnost pogovoriti s strokovnim delavcem /.../ (Žorga, 1991: 29.)

Na mesec in pol se dobivamo s prostovoljkami na supervizijskih srečanjih. /.../ Dobri in zelo koristni se mi zdijo supervizijski sestanki. Vsakič ena ali dve prostovoljki predstavita problem, ki ga potem skupno rešujemo tako, da vsaka od njih pove, kako bi sama rešila določen problem. (Kenk, 1999: 89.)

Tudi na seminarju Slovenske fundacije za organizatorje in mentorje prostovoljnega dela v srednjih šolah na Bledu leta 1995 so udeleženci na delavnici razpravljali o pomembnosti vključevanja elementov supervizije v prostovoljno delo in ugotovili naslednje:

Supervizija (pomoč, ozaveščanje, odkrivanje in spoznavanje neizkoriščenih možnosti izobraževanja, učenje iz lastnih izkušenj) pa je pomembna zato, ker večja kompetentnost, omogoča osebno rast in preprečuje izgorevanje prostovoljcev, mentorjev, organizatorjev prostovoljnega dela (Seminar slovenske fundacije za organizatorje in mentorje prostovoljnega dela v srednjih šolah, 1999: 201)

in zaključili, da bi bilo treba supervizijo *sistematsko urediti*.

Refleksija (lastnega dela) je morda najpomembnejši in najbolj prepoznaven, najbrž pa ne edini element supervizije, saj se

supervizijo pogosto definira kot obliko refleksije oz. samorefleksije. Takšno opredelitev podaja tudi slovensko Društvo za supervizijo v svojem statutu (v Kobolt in Žorga, 2000b). Zato ne preseneča, da refleksijo kot pomemben element delovne faze omenja mnogo prispevkov. Mikuš Kosova (1999a: 123) npr. navaja:

Mladi morajo imeti zagotovljene možnosti za redne in kakovostne konzultacije in za reflektiranje svojih opažanj pri delu. Pri tem se osveščajo o svoji vlogi in imajo možnost spreminjati svoje poglede in vedenje. Obenem je glasna refleksija priložnost za razvijanje kritičnih pogledov na družbeno delovanje, delovanje ustanov in skupine. Vse to so zahtevne pedagoške naloge, za katere mora biti učitelj strokovno pripravljen.

Ko govori o osnovnih sestavinah prostovoljskih programov v srednjih šolah, Mikuš Kosova omenja kot samostojno fazo programa prostovoljstva poleg priprave in akcije tudi refleksijo z evalvacijo.

Refleksija ima predvsem naslednje funkcije: omogoča dijakom učenje iz izkušnje svojega delovanja, omogoča sprotno korekcijo in prilagajanje programa. Refleksija je lahko spontana, vsekakor pa mora biti tudi sistemsko vgrajena v projekt. Refleksija se lahko dogaja v individualnih stikih. Nujno pa mora biti opravljena v okviru rednih skupinskih sestankov. (Mikuš Kos, 1999c: 133.)

Če se vrnem še k nalogam, ki so opredeljene znotraj mentorske supervizije (Žorga, 2002a: 247), bi po moji oceni v delovni fazi našle svoje mesto naslednje naloge:

- proučevanje alternativnih akcij in posledic takega ravnanja,
- osvetljevanje vplivov sodelovanja v projektu na osebno in strokovno področje prostovoljčevega delovanja,
- spremljanje in po potrebi ustrezno prerazporejanje delovne obremenjenosti,
- dajanje in prejemanje povratnih informacij o dejavnosti in rezultatih dela,
- ugotavljanje potreb po strokovnem usposabljanju in razvoju prostovoljcev,
- osebne teme, ki vplivajo na kakovost storitev.

Vendar pa bi bile ob teh glavnih nalogah delovne faze oz. procesa vodenja prostovoljcev še vedno prisotne tudi vsebine prejšnje, uvodne faze usposabljanja – posredovanje teoretičnih in praktičnih znanj, ki bi jih podajala skladno z izraženimi potrebami prostovoljcev in drugih udeležencev v procesu.

Zaključna faza: evalvacija

Evalvacija je zelo obširen in dobro razdelan koncept, ki se ga poslužujeta tako supervizija kot dejavnost usposabljanja in vodenja prostovoljcev. Pri obeh velja, da je evalvacija že sproti vgrajena v sam proces, čeprav ji je na koncu procesa le odmerjena glavnina časa.

Evalvacijo kot nadzor nad časovno komponento poteka dejavnosti opravljam sproti, načrtovano – redno, kar bom podrobneje opisala nekoliko pozneje. Sprotni nadzor nad didaktično-vsebinsko in odnosno komponento pa opravljam zgolj priložnostno – ob priložnosti vprašam bodisi učenca bodisi prostovoljca, kako gre, in dobim tako odobravajoče kot obotavljajoče se odgovore, na podlagi katerih se potem pogovorim s posameznim prostovoljcem ali učencem. Če pa mi o težavi spregovori sam prostovoljec, učenec, starš ali učiteljica, skušam organizirati sestanek, na katerem so prisotni vsi udeleženci, ki se jih problem dotika. V tem šolskem letu je do takega sestanka, žal, prišlo le enkrat, izpeljali pa smo nekaj sestankov z okrnjeno udeležbo – ko niso bili prisotni prav vsi, ki so bili v določen problem vključeni. Ugotavljam, da je zaradi časovnih danosti izredno težko uresničiti takšno, po mojem mnenju sicer najprimernejšo obliko sestanka, ki je hkrati oblika sprotne evalvacije tega izseka dejavnosti.

Ob koncu šolskega leta in s tem interesne dejavnosti prostovoljcev sem za prostovoljce in za učiteljski zbor pripravila količinsko evalvacijo in kvalitativno analizo programa (Mikuš Kos, 1999c: 188–89), kajti treba je *posredovati povratne informacije vsem tistim, ki lahko s svojim delovanjem in ravnanjem posredno in neposredno vplivajo na dejavnosti pri prostovoljnem delu* (Jugovac, 1996: 41). Ista avtorica ugotavlja, da *ostaja administrativni vidik dejavnosti zanemarjen* (prav tam: 34), ker *večina prostovoljnih delavcev zelo nerada evidentira in dokumentira svoje delo* (prav tam). Meni, da *prostovoljcev, pa tudi izrazito neadministrativno*

usmerjenih strokovnjakov, ne kaže obremenjevati z evidentiranjem in dokumentiranjem. Njihov delovni prispevek je edinstven in dragocen. Naloga organizatorja je, da sam poskrbi za nujno evidenco in dokumentacijo prostovoljnega dela na način, ki ljudem dobre volje ne zmanjšuje količine te volje, zaključuje (prav tam).

Pri naši interesni dejavnosti sem se evidentiranja, ki bo omogočilo količinsko evalvacijo, lotila tako, da je vsak prostovoljec vsak mesec dobil na listu formata A3 koledar za tekoči mesec, na katerem so bili obkroženi datumi skupnih srečanj, sam pa je moral tedensko obkrožiti dneve svojega prostovoljnega dela in količino časa (v minutah), ki ga je prostovoljnemu delu namenil. Ob koncu meseca je tako na sestanku prepisal podatke iz svoje evidence na skupno evidenco. Na ta način sem poleg že evidentiranega števila prostovoljcev (upoštevajoč nekaj 'usihanja' in 'vznikanja' v šolskem letu) in učencev, ki so prejeli učno pomoč, trajanja in vsebine dejavnosti, števila sestankov prostovoljcev in udeležbe na njih brez večjih težav evidentirala tudi število ur dela prostovoljcev, kar se mi zdi zelo pomenljiv podatek tako zame, za prostovoljce, učence in starše kot za ravnateljico in celoten učiteljski zbor.

Kvalitativne analize programa sem se lotila z vprašalnikom za prostovoljce (prilagojenem po dveh vprašalnikih avtorjev Mikuš Kos, 1999c: 193–94 ter Philipp, v Titley in sodelavci, 2006: 115), saj me je najbolj zanimala evalvacija prostovoljcev, ki izhaja iz njihove refleksije prostovoljne dejavnosti v šolskem letu.

Vloge procesa supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev

Svoj namen – oblikovati varen učni prostor, ki bo udeležencem *omogočil nove uvide o poklicni vlogi v spreminjajočih se pogojih* (Kobolt in Žorga, 2000a: 152) – supervizija uresničuje skozi tri različne vloge: edukativno, podporno in vodstveno (prav tam: 153). Na kratko povedano (Kadushin, 1985), je neposredni cilj edukativne supervizije izboljšati supervizantovo znanje in veščine do te mere, da bi postal čim bolj avtonomen in neodvisen od supervizorja, cilj podporne supervizije, da bi se supervizant pri opravljanju svojega dela dobro počutil, cilj vodstvene supervizije pa, da bi supervizant opravljal svoje delo čim bolj učinkovito.

Supervizija se torej uresničuje skozi omenjene tri vloge, ki pa so med seboj prepletene in jih ni smiselno ločevati:

Kateri od elementov je bolj poudarjen, je odvisno od vsakokratnega konteksta, v katerem se supervizija odvija, ter od problematike, ki jo supervizant predeluje. Temeljna odločitev o tem, kateri element bo v izbrani superviziji prevladoval, pa naj bo sprejeta in opredeljena že v začetku supervizijskega procesa (Žorga, 2000b: 157).

Model mentorske supervizije, ki se je uveljavil kot najprimernejša oblika supervizije študentom na praksi, pripravnikom in prostovoljnim delavcem (Žorga, 2002a), poleg edukativne in podporne vloge izraziteje poudarja vodstveno vlogo, didaktični vidik ter strokovno svetovanje (prav tam).

Vodstvena, nadzorna oziroma normativna funkcija

supervizije zagotavlja nadzor kvalitete dela z ljudmi. /.../ Pri vodstveni funkciji supervizije je v ospredju nadziranje, usmerjanje, vrednotenje dela strokovnih delavcev v okviru določene organizacije. Imenujemo jo tudi administrativna oz. usmerjevalna funkcija, saj poskrbi za to, da so vloge opredeljene, odgovornosti razjasnjene in dogovori izpeljani. (Žorga, 2000b: 157.)

Hkrati je supervizija v svoji vodstveni vlogi usmerjena v odkrivanje in zmanjševanje stresnih dejavnikov ter k ovrednotenju učinkovitosti opravljenega dela, še dodaja avtorica. Okrepljena vodstvena vloga izhaja iz dejstva, da je mentor prostovoljcev po navadi prostovoljcem tudi nadrejeni (Žorga, 2000b), kakor je tudi v mojem primeru mentorstva interesni dejavnosti prostovoljcev. Nadrejenost predpostavlja večjo mero odgovornosti za delo, ki ga opravljajo podrejeni, in torej na neki način večjo nadzorno funkcijo – pregled nad potekom dejavnosti. Pri superviziji praviloma velja, da je za to, kar se nauči iz supervizijske situacije, posameznik odgovoren sam (Žorga, v Škoflek, 1994). Ker pa to, kar je naučeno v supervizijski situaciji oz. prek procesa vodenja prostovoljca, v pomembni meri vpliva na izvajanje njegovega dela, za katerega sem vsaj v taki meri kot prostovoljec odgovorna tudi mentorica, menim, da je resnično treba v procesu usposabljanja in vodenja prostovoljcev v večji meri izpostaviti prav vodstveno vlogo. Ta

pride močno do izraza v pripravljalni fazi, ko gre za predstavitev dejavnosti prostovoljnega dela. Tudi v osrednji, delovni fazi, ki jo nenaključno poimenujem kar vodenje prostovoljcev, je vodstvena vloga prisotna, zlasti v obliki dajanja nasvetov in predlogov v smislu strokovnega svetovanja tako na sestankih prostovoljcev kot pri individualnih konzultacijah. V sprotne ali zaključne procese evalvacije se vodstvena vloga izrazi kot nadzor nad potekom dela – tako nad njegovo časovno, didaktično-vsebinsko kot odnosno komponento. Ob izpostavljenih težavah se kot mentorica le v manjši meri poslužujem dajanja nasvetov in predlogov, saj skušam na tem mestu več prostora dati edukativni vlogi – refleksiji lastnih dejanj. Na ta način je tudi evalvacija del učnega procesa (Žorga, 2000b: 208).

Mikuš Kosova (1999c: 151) v svojem prispevku v pomoč organizatorjem prostovoljnega dela omenja supervizijo skupaj s spremljanjem dela prostovoljcev:

Spremljanje delovanja in supervizija prostovoljcev sta nujna sestavna dela programa. /.../ Če prostovoljce zgolj usmerimo v delo in ne spremljamo sistematično njihovega delovanja, jih bo večina kmalu opustila delo. /.../ Spremljanje delovanja prostovoljca je možno ob neposrednem opazovanju njegovega dela, ob poročanju prostovoljca v skupini ali v individualnih stikih. Poudarja, da je to spremljanje redno in da mora biti opravljeno na način, ki ni žaljiv za prostovoljca. Supervizijo moramo izvajati tako, da je ne doživi dijak kot kontrolo, ki ga ogroža, temveč kot podporno dejavnost in učno priložnost. Takoj moramo posredovati prostovoljcem povratne informacije, tako pozitivne, kot tudi opozorila na manj ustrezno ali neustrezno delovanje.

Da bi poudarila, da superviziji ne pripisuje zgolj vodstvene funkcije, pa avtorica še enkrat pojasni: *Supervizija naj bo predvsem priložnost za učenje za prostovoljce, za mentorje in za organizatorje.* (Prav tam: 152.)

Edukativna oziroma formativna (oblikovalna) funkcija

se nanaša na razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti superviziranega, in sicer s pomočjo osvetljevanja in proučevanja njegovega dela s klienti. Pri tem supervizor pomaga delavcu bolje razumeti klienta in odnos z njim,

osveščča ga o reakcijah, ki jih ima v zvezi s klientom, o tem, kako intervenira in kakšne posledice imajo te intervencije ter mu pomaga pri proučevanju drugih možnih načinov dela. (Žorga, 2000b: 154.)

Kot elemente, izhajajoče iz edukativne vloge supervizije, avtorica navaja predvsem refleksijo lastnega dela, razvoj razumevanja poklicnih postopkov, spoznavanje svojih osebnih značilnosti ... Samorefleksija delovnih izkušenj je tudi osnovna metoda v razvojno-edukativnem modelu supervizije (Žorga, 2000a). Izkušnje same po sebi še ne zagotavljajo razvoja, ampak šele posameznikov samokritičen odnos do teh izkušenj (Watkins, po Žorga, 2000b). V ospredju je torej izkustveno učenje, pri katerem *prihaja superviziranec do znanja s transformacijo lastnih delovnih izkušenj* (opredelitev Kolba, po Žorga, 2000a: 290).

Ob uvajanju prosocialnega, torej prostovoljnega dela mladih v ameriške šole ugotavljajo, da

šola z znanji, s katerimi opremi svoje absolvente, ne prispeva ustrezno k razvoju in izboljševanju hudih socialnih problemov, s katerimi se danes sooča ameriška družba (Mikuš Kos, 1999b: 121).

Pedagogi vidijo potrebno reformo pedagoškega procesa prav v uvajanju izkustvenega učenja v šole:

Učitelj je prisiljen osvojiti in prakticirati metode izkustvenega učenja. Naloga učitelja postane aktivirati in usmerjati energijo in entuziazem mladih v družbeno koristne namene. Obenem pa mora dijakom zagotoviti ustrezne modele predelovanja izkušenj in učenja iz izkušenj. Preko programov skupnostnega dela se v šoli pridobljena znanja spreminjajo v življenjsko prakso, hkrati pa se praktične izkušnje vgrajujejo v teoretična znanja. (Prav tam.)

Edukativna vloga procesa vodenja prostovoljcev, kadar se le-ti, kakor v mojem primeru, ukvarjajo z učno pomočjo, se po mojem mnenju zelo prekriva s cilji supervizije za študente, ki se v supervizijskem procesu med drugim učijo (Hanekamp, po Žorga, 2002b: 236):

– poročanja o izkušnji in zastavljanja supervizijskih vprašanj

(navaja le glavna dejstva ali probleme, vprašanje pa predstavi tako, kot si ga bo v svojem učnem procesu zastavil; to mu prihrani mnogo časa, ki ga sicer porabi ob izgubljanju v nepotrebnih podrobnostih);

- reflektiranja (sposobnost uporabljati lastne izkušnje na poučen način, natančno se spomniti, kaj se je zgodilo, kaj in kako je rekel, naredil in doživljal; skratka, odkrito in prizanesljivo opazovati samega sebe, svoje vedenje in posebnosti ter si zastavljati vprašanja v zvezi z izkušnjo brez strahu in ne da bi se izgubil v samoobtoževanju);
- sprejemanja in dajanja povratnih informacij (sposobnost poslušati druge, ne da bi pri tem ocenjeval, reagirati in povedati, kaj ga moti, ne da bi pri tem sogovornika ogrožal, ter oblikovati vprašanja in pripombe tako, da lahko drugi pridejo do novih spoznanj; gre torej za preizkušanje in razvijanje odnosa medsebojnega upoštevanja in povezanosti, odkritosti in kritičnosti);
- razvijanja vpogleda v lasten stil učenja (kako se uči, kaj je zanj težko in kaj ne itd.);
- jasnega razmišljanja o dogodkih, povezanih z opravljanjem svojega dela (sposobnost razjasniti pri problemu odnos med vzrokom in posledico ter prepoznavati učinke lastnega komuniciranja in vedenja);
- sprejemanja učenja kot veselje, in ne kot breme, ter uživanje ob odkrivanju novih možnosti v sebi;
- razvijanja navade, da uporabi pretekle delovne izkušnje kot učenje za prihodnost.

Pomembno pa se je zavedati, da od študenta pet do deset let mlajši učenec predmetne stopnje lahko osvoji le omejeno količino omenjenih znanj in spretnosti, mentorica pa moram pozorno izbirati metode, s katerimi jim ta znanja in spretnosti na ustrezen način približam.

Edukativno vlogo vodenja prostovoljcev lahko prepoznamo tudi pri drugih oblikah dela z njimi: v prej opisani začetni fazi so prostovoljci deležni praktičnega in teoretičnega usposabljanja v obliki izkustvenih komunikacijskih treningov, seznanjanja z osnovami razvojne in pedagoške psihologije ter učenja didaktično-metodičnih postopkov, vezanih na učno snov, ipd.

Podporna ali restorativna (obnavljalna) funkcija se nanaša na ozaveščanje čustev, ki so se pojavila ob delu s klientom – bodisi zaradi *podoživljanja njegove situacije ali pa kot reakcija nanjo* (Žorga 2000b: 156). Avtorica nadaljuje, da podporni element supervizije omogoča vzpostavljanje distance ter tako evalvacijo spoznavnega in čustvenega odzivanja.

Tudi proces vodenja prostovoljcev ima močno podporno vlogo. Prostovoljci se pri svojem delu lahko znajdejo v stanju *prikrajšanosti, izčrpanosti in izgorevanja*, pri čemer so težave zlasti naslednje (Mikuš Kos, po Grobelšek, 2005: 47):

- premalo podpore zagotavljamo prostovoljcem,
- prostovoljci imajo prevelika pričakovanja od učinkov svojega dela,
- prostovoljci lahko idealizirajo otroke, in zato doživljajo razočaranja,
- možna je pretirana identifikacija in koalicija prostovoljca z otrokom, ob čemer postane prostovoljec nekritičen do staršev, učiteljev, psihologa, psihiatra, institucije,
- prostovoljci včasih škodljivo projicirajo v situacijo svoja lastna predhodna doživetja, izkušnje in odnose,
- prostovoljci delajo preveč in se izčrpajo,
- prostovoljec lahko pretirano investira v odnos in delo: misli, da je dolžan spremeniti uporabnikovo življenjsko situacijo;
- odnos med uporabnikom in prostovoljcem lahko zastane; prostovoljcu se zdi, da se je odnos izpraznil,
- pojavijo se dileme o smiselnosti dela,
- lahko pride do napetosti v odnosih med prostovoljci in starši otroka ali mladostnika ter do občutka nesprejetosti,
- napetost, konflikti v odnosu do mentorjev in organizatorjev, do zaposlenega osebja,
- prostovoljca lahko izkoriščajo otrok, starši, organizatorji itd.,
- možne so slabe izkušnje prostovoljcev, prizadetost in razočaranje zaradi slabo organiziranega dela, zaradi konfliktov, nezadostne podpore,
- čustvene stiske, ker organizator emocionalno obremeni prostovoljca z vsebino in naravo dela.

Če se mentor teh težav zaveda, jih lahko posreduje v obliki trditev ali vprašanj, ob katerih se s prostovoljci pogovarja, npr. (Mikuš Kos, 1999c: 178):

- Morda bo trajalo dalj časa, da te tvoj varovanec sprejme, se navadi nate, se sprijatelji s teboj.
- Včasih se boš vprašal, ali je sploh kakšna korist od tvojega dela.
- Kako reči NE svojemu varovancu, njegovim staršem, svojcem?
- Kako ravnati, če pride do napetosti ali nesporazumov s šolskimi delavci, osebjem zavoda?
- Kako ravnati, če pride do težav v odnosih s svojci tvojega varovanca?

Kljub tako opredeljenim vlogam pa *bistvo supervizije ni v terapiji, vodenju, svetovanju ali kontroli, čeprav lahko supervizij v večji ali manjši meri zajema tudi vse omenjene elemente* (Žorga, v Škoflek, 1994: 21). Dekleva (v Škoflek, 1994: 14) omenjeno izjavo še podkrepi: *Mislím, da supervizija ni predvsem vodenje, ni predvsem inšpekcija, ni predvsem terapija, ni predvsem poučevanje in niti ni predvsem (metodično) mentorstvo. Z vsem tem namreč ljudje supervizijo (pogosto) zamenjujejo. Problem je tudi v tem, da obstaja veliko oblik in modelov supervizij, v katere lahko vključujemo posamezne elemente v različnih kombinacijah, vendar nikoli tako, da bi kateri koli od teh elementov postal edini ali izključujoč.*

Vloga vodje – supervizorja oz. mentorja

Vloga vodje je povezana z vlogami procesa supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev in je na neki način od njih odvisna.

Supervizijski odnos zajema (torej) številne različne vloge in dobrega supervizorja odlikuje med drugim prav sposobnost, da večje prehaja iz ene vloge v drugo. To pomeni, da lahko uči, kadar je to potrebno, in svetuje, če je to umestno, lahko vrednosti, spremlja, informira ali pa daje model. Včasih je mentor, drugič vodja, izpraševalec, "ogledalo", poslušalec, razbremenjevalec, spodbujevalec, opora in še kaj. Spreminja lahko svojo vlogo in stil dela tako, kot najbolj ustreza danemu trenutku in učnim potrebam superviziranca. (Žorga, 2000b: 180.)

Svojo vlogo pa supervizor izbira predvsem glede na vlogo, ki jo ima v odnosu do supervizanta, ugotavlja Žorgova (prav tam: 178–179),

ki pravi, da kadar je supervizor hkrati vodja projekta, prevzema predvsem vodstveno in znotraj te tudi nadzorno vlogo, sicer pa sta v ospredju bolj njegova razvojno-edukativna in podporna vloga. Razvojno-edukativna in podporna vloga supervizorja sta v tem, da spremlja strokovnega delavca, medtem ko ta išče svoje lastne rešitve:

Supervizor ni tisti, ki že vnaprej pozna odgovore in jih v procesu supervizije posreduje strokovnemu delavcu, temveč so odgovori še neznani. Vsak član skupine najde v procesu supervizije svoje lastne odgovore, ki so lahko povsem drugačni od odgovorov, do katerih so na istem supervizijskem srečanju prišli drugi člani skupine. /.../ Pri tem je zlasti pomembna supervizorjeva odprtost do izkušenj drugih in usmerjenost na proces, ki se sproži v posamezniku ob refleksiji teh izkušenj, ne pa toliko vsebina, ki jo podaja posameznik. (Prav tam: 177.)

Avtorica se zaveda, da se kljub tej usmeritvi ni mogoče povsem izogniti supervizorjevemu vplivu na doživljanje, vrednote in stališča superviziranca, vendar pa hkrati ugotavlja, da se temu vplivu ni mogoče izogniti niti v kateremkoli drugem procesu učenja, vzgoje in svetovanja in da je zaradi te in drugih nevarnosti tudi za supervizorja ena osnovnih zahtev, da je vključen v lasten supervizijski proces (Žorga, 2000b: 180–81). Pri modelu mentorske supervizije, kjer je bolj izpostavljena tudi vodstvena vloga supervizije, je zlasti potrebno, da ima supervizor ozaveščen svoj odnos do moči, saj mu je le-ta s strani delovne organizacije zaupana v obliki avtoritete. Pomembno je, da loči med funkcionalno močjo, ki izhaja iz njegove osebnosti, in formalno močjo, ki izhaja iz njegove vloge, ter da obe pazljivo in odgovorno uporablja (Kadushin, 1995).

Tudi mentor dejavnosti prostovoljnega dela mora ozavestiti svoj odnos do moči, zaupane mu v obliki avtoritete, ki jo predstavlja predvsem prostovoljecem pa tudi učencem prejemnikom učne pomoči, še zlasti če hkrati tudi poučuje posamezne prostovoljce ali učence. Odgovornost do prostovoljcev in drugih učencev mu narekuje, da odkrito demistificira svojo vlogo vodje (prirejeno po Auvine in dr., v Titley in sodelavci, 2006: 98) in skupino nenehno sooča s stališčem, da je vsak posameznik osebno odgovoren za lastni učni proces, ter spodbuja k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje. Mentor naj ne podlega skušnjavi, da bi moč, ki so mu jo delegirali udeleženci,

uporabljal za uresničevanje lastnih čustvenih potreb, kot so iskanje pozornosti, spoštovanja ali prijateljevanja. Pred temi pastmi se lahko zavaruje tudi tako, da skupini ves čas 'polaga račune' v zvezi s tem, kaj počne – da skupina razume, kaj dela z njo, kakšni so njegovi cilji, kaj jim lahko ponudi in česa ne more, kako namerava to storiti ... (prav tam).

Kar se tiče vloge mentorja v primerjavi z vlogo učitelja (mentor prostovoljnega dela na šoli je pogosto hkrati tudi učitelj), številni avtorji poudarjajo, da tradicionalna vloga učitelja doživlja spremembe, saj integrira vedno več elementov usposabljanja in tako postaja polje socialnega učenja, in ne več le polje prenosa intelektualnega znanja (Titley in sodelavci, 2006). Ugotavljajo tudi, da je vloga mentorja izredno kompleksna in raznovrstna, saj vključuje najrazličnejše odgovornosti do različnih udeležencev treninga vse od priprave do evalvacije, in naštejejo nekaj teh podvlog: trener, prijatelj, učitelj, 'usposobljevalec', partner, upravljavec, organizator, starejši brat, 'človek z drugega planeta', tutor, coach, supervizor, zabavljač, soudeleženec, ljubimec, mislec, zvezda (prav tam: 20). Menijo, da se je ob začetku sodelovanja, torej v pripravljalni ali najpozneje v začetni fazi, treba z udeleženci dogovoriti okoli teh vlog, glede na zahteve dejavnosti ter izražena pričakovanja udeležencev. Dalje se zavedajo, da je koncept dobrega mentorja oz. vodje sicer dokaj subjektivna kategorija, odvisna od izkušenj vodje, njegovega prevladujočega učnega stila, njegovih vrednot ter vrednot dejavnosti, delovne organizacije itd. Se pa strinjajo, da ima dober – torej 'etični' – vodja naslednje lastnosti (prirejeno po Paige, prav tam: 19):

- sprejema koncept vseživljenjskega učenja oz. se stalno izpopolnjuje,
- je zavzet za lastni (poklicni) razvoj,
- je zavzet za (poklicni) razvoj drugih,
- se zaveda izzivov, pred katere dejavnost postavlja udeležence, in jim pomaga spoprijemati se z njimi,
- znanja in veščine deli z drugimi,
- je sposoben vzdrževati ravnotežje med bližino in razdaljo do udeležencev,
- je odprto samoreflektiven in kritičen,

- večine in znanja podaja korektno, nedvoumno,
- je občutljiv za potrebe udeležencev,
- vsebine in proces podaja skladno s svojimi sposobnostmi,
- vzpostavlja podporno učno okolje.

Avtorji dodajajo še, da mora hkrati paziti tudi na svojo sprostitev, da bi se izognil izgorevanju, ter da naj pri svojem delu uporablja raznovrstna sredstva, da bi preprečil rutino, s katero bi zmanjšal svojo motivacijo za delo. Za ilustracijo, kakšen izziv pravzaprav pomeni vloga vodje oz. mentorja, navajajo izjavo neimenovanega mentorja:

Moje vedenje je pomemben vir učnega procesa. Ne morem se ne vesti, kakor ne morem ne komunicirati. Zavedal naj bi se sebe in bil sposoben reflektirati posledice, ki jih ima moje vedenje na sam proces in na udeležence. Istočasno naj bi bil sposoben biti aktivno udeležen in hkrati vzdrževati določeno razdaljo (helikopterski pogled). Do ljudi naj bi bil odprt, tudi če so v začetku nepripravljeni sodelovati. Stalno naj bi dajal pobudo za stik z udeleženci, tudi če včasih nisem razpoložen. Ostal naj bi pozoren, tudi če sem v tem trenutku utrujen in brez energije. Sprejel naj bi dejstvo, da je name včasih naslovljena jeza, ki dejansko ni namenjena meni, saj sem kot strelovod za ostale udeležence, delikatne zadeve in splošne frustracije in se moram z njimi spoprijeti. Vrgel naj bi se v stvari, se pustil pomešati z ljudmi, procesi, problemi, in se spet izvlekel iz vsega tega, kakor hitro je mogoče. (Prav tam: 18–19.)

Supervizijsko srečanje in sestanek prostovoljcev

Ker je v literaturi, ki sem jo pregledala, najbolj nazorno predstavljeno supervizijsko srečanje po razvojno-edukativnem modelu (Žorga, 2000a: 283–95), ga bom tudi tu na kratko povzela kot primer supervizijskega srečanja. Razvojno-edukativni model supervizije je osnovan na Kolbovem modelu *izkustvenega učenja kot cikličnega procesa*, v katerem se prepletajo štiri dejavnosti (prav tam: 290). Strokovni delavec na supervizijsko srečanje prinese t. i. supervizijsko gradivo, to je konkretno izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, in dogodek skrbno opiše (že predhodno je bil pripravil tudi pisni opis te izkušnje – v t. i. supervizijskem poročilu). Supervizor ustrezno preoblikuje predstavljeno delovno izkušnjo

v učno gradivo, supervizirani in ob njem vsak zase tudi drugi supervizanti v skupini pa o izkušnji razmišljajo oz. jo reflektirajo (ozaveščajo in analizirajo dejavnike, ki so vplivali na to izkušnjo in na vlogo posameznika v njej). Nato supervizanti primerjajo in iščejo zveze med reflektirano izkušnjo in drugimi izkušnjami iz preteklosti ter jo skušajo povezati s teoretičnim znanjem, stališči itd., torej delajo na osmišljanju izkušnje, supervizor pa jih pri tem vodi. Ob koncu supervizanti načrtujejo nove vedenjske vzorce in strategije ter razmislijo, kako bi jih preizkusili v praksi. Po supervizijskem srečanju napišejo poročilo in ga pošljejo supervizorju in vsem kolegom v supervizijski skupini. V poročilu vsak napiše, kako je doživel dogajanje na supervizijskem srečanju ter kaj se je naučil iz njega. Na začetku prihodnjega srečanja se posveti določen čas razpravi o teh napisanih refleksijah, v poročilu pa superviziranec opiše tudi izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, za katero bi želel, da bi bila izpostavljena na naslednjem supervizijskem srečanju kot delovno gradivo. Avtorica poudarja (prav tam: 293), da je za uspešno supervizijo potrebno, da supervizirani razvije določene sposobnosti:

- razumljivo opisovanje delovnih izkušenj (pisno in ustno), predstavitev vsebine in specifičnih vidikov situacije,
- postavljanje vprašanj v zvezi s svojim poklicnim delom, torej formulacija problemov oz. učnih tem,
- kritično opazovanje lastnega poklicnega delovanja (opazovalec z udeležbo),
- metarefleksija oziroma osvetlitev tega, kako in v kolikšni meri se superviziranec zaveda načina svojega poklicnega delovanja in ga je zmožen reflektirati,
- poimenovanje uvidov, do katerih je prišel, kar pomeni neke vrste konceptualizacijo novih spoznanj in njihovo umeščanje v jezikovni sistem, ki ga uporablja njegov stroka,
- prenos spoznanj v nadaljnje delo, pri čemer je treba izbrati in se odločiti za nove načine poklicnega in osebnega delovanja ter v mislih pregledati njihove možne posledice.

Glavni namen sestankov prostovoljcev znotraj procesa vodenja prostovoljcev je vzgoja prostovoljcev za izkustveno učenje in za refleksijo svojega čustvovanja in delovanja. Pri vzgoji za izkustveno učenje je pomembna izbira metode oz. aktivnosti, s katero želim pri

udeležencu izzvati določeno izkušnjo. Ta izkušnja naj bi namreč udeležencu na neki način omogočila učenje. Udeleženec namreč s svojim sodelovanjem pri določeni dejavnosti prehaja skozi različna t. i. območja, ki ga različno močno izzovejo (Tittley in sodelavci, 2006: 69–70):

- 'območje ugodja' ne pomeni posebnih izzivov; udeleženec lahko sicer doživi novo izkušnjo, toda njegove osebne vrednote in zaznave ostajajo pretežno nedotaknjene;
- 'prožno območje' že omogoča refleksijo lastnih zaznav, stališč in vedenja ter zaznav, stališč in vedenja drugih; tu se postavlja veliko vprašanj in lahko prihaja do sprememb zaznav, stališč, vedenja, udeleženci so izzvani in postanejo negotovi, ranljivi;
- če gre 'prožno območje' predač, lahko preide v 'območje krize'; to se zgodi zlasti, kadar se dotaknemo določenih občutljivih točk, udeleženci postanejo zelo ranljivi, vendar tesnoba in kriza lahko postaneta pomembna učna izkušnja, če je njuna energija konstruktivno kanalizirana;
- od 'območja krize' do 'območja panike' je le majhen korak – panika pomeni blokado, vrnitev k udobnim starim prepričanjem in učenje je onemogočeno; na tej stopnji udeleženci podležejo čustvenemu procesu in ne morejo nadaljevati s procesom učenja.

Da bi se učinkovito učili, naj bi se udeleženci gibali v 'prožnem območju', izjemoma v 'območju krize', nikakor pa ne v 'območju panike'. Vodja naj bi znal to gibanje prepoznati in ga usmerjati.

V okviru vzgoje za refleksijo svojega čustvovanja in delovanja se mi zdi pomembno, da bi prostovoljci ozaveščali svojo t. i. notranjo komunikacijo, ki se dogaja znotraj nas, preden posredujemo sporočila drugim. Ta notranja komunikacija je pogosto poimenovana kar notranji monolog ali dialog, samogovor ali samoverbalizacija – vsi ti pojmi označujejo *verbalni vidik mišljenja* (Kristančič, 1999: 26) oz. to, kar rečemo sami sebi. Notranja komunikacija poteka na treh ravneh – na spoznavni, čustveni in vedenjski. Posebej močan vpliv nanjo ima poznavanje lastnih čustev, zato je velikega pomena učiti se: *prepoznati čustva v danem trenutku, zadržati ta čustvena stanja v celoti, verbalizirati čustva samim sebi, raziskati ta čustva v sebi, vrednotiti lastna čustvena stanja, ugotoviti smer čustev in njih moč* (prav tam: 13).

Sploh pa je komunikacija v svojih najrazličnejših tehnikah veščina, ki ji je na srečanjih prostovoljcev vredno posvetiti veliko časa, saj tudi na teh srečanjih, kakor pri superviziji, velja zakonitost modeliranja – mentor prikazuje model vedenja za prostovoljca. Izpostavila bi zlasti tehniko dajanja povratne informacije (Žorga, 2000a: 212), poslušanje z opogumljajočimi ali podpirajočimi pripombami, poudarjanje pomembnih izjav, razjasnjevanje z vprašanji, zrcaljenje (ponavljanje izjav) oz. reflektiranje, parafraziranje oz. preokvirjanje, aktivno poslušanje in aktivno razumevanje ter povzemanje (Vec, 2004).

Sklep

V prispevku sem skušala osvetliti in primerjati nekatere elemente procesa (skupinske) supervizije ter procesa usposabljanja in vodenja prostovoljcev. Ugotovila sem, da sta si procesa podobna v tem, da pri obeh lahko prepoznamo podobne procesne faze (od pripravljalne prek začetne in delovne faze do zaključne evalvacije) ter vloge, ki jima jih lahko pripišemo (edukativna, podporna in vodstvena vloga), vključno z vlogo vodje – supervizorja oz. mentorja prostovoljne dejavnosti. Tudi do posameznih srečanj pri obeh procesih pogosto pride v podobnem časovnem intervalu – enkrat na dva tedna, kar pomeni 15–20-krat v šolskem/delovnem letu. Je pa posamezno supervizijsko srečanje po navadi znatno daljše od dolžine sestanka prostovoljcev, pri čemer je ključnega pomena tudi velikost skupine, ki je sicer v obeh procesih lahko podobna.

V literaturi o prostovoljnem delu sem zasledila določeno nedoslednost glede uporabe pojmov supervizije in refleksije – supervizija se pogosto uporablja kot sinonim za refleksijo. Sama po vsem, kar sem prebrala, razumem supervizijo kot proces, v katerega je refleksija sicer popolnoma integrirana in hkrati pomeni tisti element, po katerem je supervizija najbolj poznana, vendar pa je supervizija koncept, ki je mnogo širši od same refleksije. Ugotovila sem, da je za supervizijo oz. za njene posamezne elemente treba udeležence pripraviti, vzgojiti oz. pri njih najprej razviti posamezne sposobnosti, ki bodo proces supervizije sploh omogočale.

Prostovoljci naše šole so učenci predmetnega pouka in so stari od enajst do štirinajst let. V svojem življenju še niso imeli prav veliko priložnosti razvijati sposobnosti, ki so predpogoj za supervizijski način gledanja, pa tudi mentorica, ki morda imam razvito kakšno od omenjenih sposobnosti, si po vsem prebranem ne bi upala izjaviti, da pri vodenju interesne dejavnosti prostovoljcev uporabljam supervizijo. Lahko pa rečem, da si prizadevam pri prostovoljcih razvijati posamezne sposobnosti, ki jih bodo morda nekoč pripeljale do želje, da se vključijo v kakšno supervizijsko skupino.

Literatura

- Brežnik, H., Pavlič, D. (1999). Projekt prostovoljnega dela na Srednji zdravstveni šoli v Celju. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 49–54.
- Čas, A. (1999). Kako poteka delo prostovoljcev na osnovni šoli? V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 64–77.
- Grobelšek, A. (2005). *Supervizija in prostovoljno delo*. Socialna pedagogika 9 (1): 39–60.
- Jugovac, V. (1996). *Organizacija prostovoljnega dela in metode dela s prostovoljci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kenk, I. (1999). Akcijski projekt – prostovoljno delo v šolstvu: učna pomoč otrokom s težavami v OŠ Črni Vrh nad Idrijo. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 84–92.
- Kobolt, A. (2000). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 21–50.
- Kobolt, A., Žorga, S. (2000a). Cilji in funkcije supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 149–164.

Kobolt, A., Žorga, S. (2000b). Supervizija – beseda z več pomeni. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 15–21.

Kristančič, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: ZSDS, AA Inserco, svetovalna družba.

Mikuš Kos, A. (ur.) (1999). *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija.

Mikuš Kos, A. (1999a). Pomoč prostovoljcev šolskim otrokom drugod. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 111–128.

Mikuš Kos, A. (1999b). Skupnostno delo mladih v ameriških šolah. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 116–125.

Mikuš Kos, A. (1999c). V pomoč organizatorjem. V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 129–197.

Seminar slovenske fundacije za organizatorje in mentorje prostovoljnega dela v srednjih šolah. (2003). V A. Mikuš Kos (ur.), *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Slovenska filantropija, s. 198–203.

Škoflek, I. (1994). *Didaktični vidiki supervizije. Referati s seminarja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport, s. 7–24.

Titley, G., in sod. (ur.) (2006). *T-Kit on training Essentials*. Strasbourg: Council of Europe.

Vec, T. (2004). Svetovalno-terapevtske komunikacijske tehnike v supervizijskem procesu. V A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 62–100.

Žorga, S. (1991). *Uvajanje prostovoljnih sodelavcev v šole in druge ustanove*. Ljubljana: Pedagoška akademija.

Žorga, S. (2000a). Razvojno-edukativni model supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 283–297.

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

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

Žorga, S. (2002b). Supervizija študentov in pripravnikov. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, s. 9–14.

Strokovni članek, prejet novembra 2007.