

Supervizor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa

Supervisor as the key element in the supervision relationship

Sonja Žorga

Povzetek

Sonja Žorga, dr. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana

Prispevek proučuje nekatere pomembne determinante, ki opredeljujejo vlogo supervizorja v odnosu do supervizanta, in dejavnike, ki pogojujejo oblikovanje uspešnega supervizijskega odnosa. Supervizor je pri tem obravnavan kot ključni dejavnik, ki lahko pomembno vpliva na nekatere prvine, ki sodoločajo supervizijski odnos. Mednje sodijo: funkcije supervizije ter v zvezi s tem supervizorjeva sposobnost fleksibilnega prehajanja iz ene vloge v drugo, struktura in razvojne faze supervizijskega odnosa ter supervizijski dogovor.

Ključne besede: supervizor, supervizijski odnos, supervizijski dogovor

Abstract

This article looks at several important elements which define the supervisor's role in relation to the supervisee and identifies the components that contribute to their successful relationship. The supervisor is seen here as the key factor as he/she is in a position to significantly influence the elements that codetermine supervision relationship: functions of supervision and supervisor's ability to slip from one role into another; structure and phases of supervision relationship and supervision contract.

Key words: *supervisor, supervision relationship, supervision contract*

1. Uvod

Poti za pridobitev supervizijskega znanja je več in se lahko med seboj precej razlikujejo. Vendar pa se različni pristopi k superviziji ne izključujejo, temveč prej bogatijo in dopolnjujejo. Raziskave so pokazale, da se pristopi in metode dela pri različnih supervizorjih v začetku med seboj dokaj razlikujejo, toda dlje ko supervizor dela, bolj postaja njegova supervizija podobna supervizijam ostalih kolegov. Čeprav imajo na začetku različna izhodišča in izhajajo iz različnega temeljnega znanja, izvajajo izkušeni strokovnjaki postopoma v okviru supervizije pravzaprav zelo podobne stvari.

V razvitem svetu se je supervizor uveljavil kot samostojen poklic, ki ga opravljajo posebej usposobljeni strokovnjaki različnih profilov in šol. Gre za psihologe, socialne pedagoge, andragoge, socialne delavce in druge strokovnjake pretežno družboslovnih usmeritev, ki so se v okviru tretjestopenjskega študija supervizije dodatno usposobili ter imajo tudi ustrezne delovne izkušnje in strokovno znanje s področja, na katerem opravljajo supervizijo.

Vendar pa za dobro supervizijo ne zadoščata le ustrezna strokovna usposobljenost in izkušnost supervizorja. Vsakemu strokovnemu delavcu in za vsak namen namreč ne ustrezajo enake supervizorjeve lastnosti in značilnosti. Medtem ko si nekateri želijo za supervizorja predvsem kompetentnega strokovnjaka, ki zna v vsaki situaciji primerno svetovati, bo za druge ustreznejši nedirektivno usmerjen supervizor rogerianske ali pa

morda kognitivne šole, ki bo znal pomagati in usmerjati supervizante pri iskanju njihovih lastnih rešitev. Prav tako je pomembno tudi, da se supervizorjev stil dela, njegove vrednote in pristopi skladajo s pričakovanji, vrednotami in učnimi potrebami tistega, ki supervizijo potrebuje. Kajti za uspešno supervizijo je bistvenega pomena kakovost odnosa, ki se v supervizijskem procesu vzpostavi med supervizorjem in supervizantom.

Namen prispevka je proučiti nekatere pomembne determinante, ki opredeljujejo vlogo supervizorja v odnosu do supervizanta, in dejavnike, ki pogojujejo vzpostavljanje in ohranjanje uspešnega supervizijskega odnosa. Supervizor je pri tem obravnavan kot ključni dejavnik v procesu oblikovanja supervizijskega odnosa.

2. Supervizor - vodja supervizijskega procesa

V procesu supervizije se, podobno kot pri drugih sodobnih oblikah učenja in poučevanja, brišejo razlike med supervizorjevo in supervizantovo vlogo. Ne gre več zgolj za razgovor o problemu, ki ga izpostavi strokovni delavec, temveč za skupno razmišljanje in sodelovanje pri skupnem iskanju rešitev. Gre torej za socialno učenje, pri katerem je ustrezna medsebojna komunikacija bistvenega pomena. Supervizor ni tisti, ki že vnaprej pozna odgovore in jih v procesu supervizije posreduje strokovnemu delavcu, temveč so odgovori še neznani. Vsak 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. Kakšni so ti odgovori, je odvisno predvsem od posameznikove osebnostne strukture, preteklih izkušenj in zanj značilnega načina doživljanja sveta, od referenčnega okvirja torej, v katerem zaznava svet okrog sebe in se odziva nanj.

Supervizor je pri tem pravzaprav le moderator dogajanja. Pri tem je zlasti pomembna njegova odprtost za izkušnje drugih in usmerjenost na proces, ki se sproži v posamezniku ob refleksiji teh izkušenj, ne pa toliko vsebina, ki jo le-ta podaja.

Supervizorjeva vloga je torej, da spremlja strokovnega delavca v njegovem učnem procesu. Odgovoren je za to, da mu omogoča optimalne pogoje za učenje, v katerih supervizant sam išče svoje rešitve. Pri tem uporabi supervizor kot učno gradivo delovne izkušnje strokovnega delavca. Njegova naloga ni, da sodi, temveč skuša biti ogledalo. Osvetljuje vedenje strokovnega delavca in mu omogoča, da vidi, kaj je delal in kako ga doživljajo drugi. Pri tem sicer neizogibno izžareva svoj odnos do obravnavane teme, vendar pa

ne poučuje strokovnega delavca, kako naj bi delal, in mu ne vsiljuje lastnih odločitev. V razvojno-edukativnem modelu supervizije je namreč glavna vrednota omogočiti posamezniku svobodno iskanje lastnih rešitev, svojih poti, spoznavanje sebe, soočanje s samim seboj in podobno. Supervizor spremlja posameznika skozi proces učenja in iskanja lastnih rešitev ter mu omogoča, da varno poizkuša zanj nove poti. Skrbi torej za to, da se supervizant ne podaja v »avanture«, ki bi ga temeljno ogrožale. Zato je pomembno, da se z njim pogovarja tako o tem, kakšne so možne rešitve, kot tudi o tem, kakšne so njihove posledice. Le na ta način si lahko supervizant svobodno, samostojno in odgovorno izbere rešitev, ki mu najbolj ustreza. Seveda pa je tudi sam odgovoren za to, katero rešitev izbere in kaj se nauči iz supervizije.

Christian in Kitto (1987, str. 3) skladno s tem opredeljujeta supervizorjevo delo kot nekaj, kar ni svetovanje ali poučevanje, temveč omogočanje delavcu, da bolje razmišlja o svojem delu in da ga zato tudi bolje opravlja. Supervizor je tisti, ki pokaže delavcu, da se o vprašanju, ki ga je sprožil, da razmišljati, mu pokaže načine, na katere je mogoče razmišljati in mu olajša sam proces mišljenja.

Bistvo supervizije torej ni v terapiji, vodenju, svetovanju ali nadzoru, čeprav lahko supervizija v večji ali manjši meri zajema tudi vse omenjene prvine. Od predhodnega supervizijskega dogovora, gradiva, ki ga posameznik prinaša na supervizijo, in seveda od supervizorjeve temeljne strokovne usposobljenosti in naravnosti je odvisno, na čem bo poudarek v konkretnem procesu supervizije.

Supervizorji, ki so se v svoji praksi in izobraževanju ukvarjali predvsem s terapevtsko in svetovalno dejavnostjo, običajno tudi v supervizijo vnašajo več svetovalno-terapevtskih prijemov in prvin, tisti pa, ki so razvijali določen koncept ali določeno metodo dela, s katero se ukvarja tudi njihov supervizant, ali so bili dalj časa uspešni praktiki na področju, na katerem zdaj le-ta dela, verjetneje vnašajo v proces supervizije več didaktično-konceptualnih vidikov. V prvem primeru je več poudarka na podpornih oz. zaščitnih in v drugem tudi na nadzornih oz. vodstvenih vidikih supervizije.

Kakšna bo supervizija, je seveda odvisno tudi od vloge, ki jo ima supervizor v odnosu do supervizanta. Kadar je hkrati vodja projekta ali vodja organizacije, v kateri izvajajo projekt, se vodstveno-organizacijski vloge supervizije običajno pridruži tudi nadzorna, medtem ko je pri supervi-

zorju, ki je od projekta in organizacije neodvisen strokovnjak, pogosteje v ospredju razvojno-izobraževalni in podporni vidik supervizije.

Stannersova (1995, str. 178) je proučevala, kako zaznavajo in doživljajo svojo vlogo supervizorji sami. V raziskavi je povprašala enajst kliničnih supervizorjev, ki izhajajo iz različnih humanistično ali eksistencialistično naravnanih šol, kaj za njih pomeni biti supervizor. Dobila je 270 odgovorov. Ti so se razvrstili v šest dimenzij, ki takole opisujejo razumevanje koncepta »biti supervizor«:

1. strukturiranje je vsebinsko najširša kategorija in zajema postopek, proces, etiko, strokovnost, nadzorovanje transfera in kontratransfera, konfrontacijo, odgovornost in razmejevanje (45 % vseh odgovorov je pripadalo tej dimenziji);
2. supervizor kot edukator, učitelj in vir informacij tako v zvezi s teorijo kot tudi s prakso (18 % odgovorov);
3. negujoči supervizor, ki je strokovnemu delavcu tudi vir podpore (15 % odgovorov);
4. supervizor kot oseba s svojimi lastnimi koristmi, dvomi in osebnostno rastjo (9 % odgovorov);
5. specifična vloga supervizorja v okviru trikotnika, ki ga tvorijo supervizor, supervizant in njegov klient;
6. supervizor kot kolega; v superviziji odnosi niso tako enostavno opredeljeni, kot je to v odnosu med učiteljem in učencem ali terapevtom in klientom; v supervizijski odnos običajno stopata kolega iz iste ali sorodne stroke, pri čemer je eden morda bolj izkušen in šolan. V interviziji (supervizija med kolegi) je ta dimenzija še posebej poudarjena.

V prve tri v raziskavi ugotovljene kategorije se uvrščajo kar tri četrtine odgovorov, s katerimi so izprašanci opisovali svoje razumevanje koncepta »biti supervizor«. Nanašajo se zlasti na funkcijo supervizije in opisujejo, kaj supervizor dela, oziroma za kaj skrbi (strukturiranje, poučevanje in negovanje). Zadnje tri dimenzije pa se nanašajo na bolj specifične vidike doživljanja supervizorjeve vloge (kako je, če si supervizor).

Iz vsega povedanega torej vidimo, da supervizijski odnos zajema številne različne vloge. Dobrega supervizorja odlikuje, med drugim, prav sposobnost, da večše prehaja iz ene vloge v drugo. To pomeni, da lahko uči, kadar je to potrebno, in svetuje, če je to umestno, lahko vrednoti, spremlja, informira ali pa nudi model. Včasih je mentor, drugič vodja, izpraše-

valec, »ogledalo«, poslušalec, razbremenjevalec, spodbujevalec, opora in še kaj. Spreminja lahko svojo vlogo in stil dela tako, kot najbolj ustreza danemu trenutku in učnim potrebam supervizanta.

Značilnosti, po katerih se učinkovit supervizor razlikuje od neučinkovitega, opredeljuje Caroll (1996) na naslednji način (tabela 1):

Tabela 1: Značilnosti, ki razlikujejo učinkovitega supervizorja od neučinkovitega (po Caroll, 1996, str. 28-29).

Učinkovit supervizor	Neučinkovit supervizor
- ustrezno strukturira supervizijski proces	- preveč ali premalo strukturira supervizijski proces
- uporablja vlogo svetovalca	- supervizijo nadomešča s svetovanjem
- je dober učitelj	- je slab učitelj
- fleksibilno prehaja med različnimi vlogami	- vztraja v posamezni vlogi
- pomaga supervizantom poiskati svoj način dela	- vztraja na tem, da je njegov način dela edini pravi
- je jasan pri dogovarjanju	- je slab pogajalec
- ocenjuje pošteno in v skladu z dogovorjenimi merili	- nima jasnih meril za ocenjevanje
- prilagaja se individualnim razlikam supervizantov	- do vseh supervizantov ima enak pristop
- se stalno strokovno izobražuje	- ne vidi razloga, zakaj bi se nadalje izobraževal
- uporablja pester repertoar različnih supervizijskih intervencij	- ima omejen repertoar supervizijskih intervencij
- njegove povratne informacije so jasne, neposredne	- ne daje povratnih informacij ali pa so le-te nejasne, kaznovalne
- in konstruktivne	

Angleška terapevtka in profesorica Gaie Huston (1990) je prepričana, da ni ene same poti do tega, da postaneš dober supervizor. Meni, da je načinov, kako se opravlja terapevtsko ali svetovalno delo, skoraj toliko, kolikor je tudi praktikov, ki opravljajo to delo. Zato je tudi način, kako su-

perviziramo, edinstvena mešanica tistega, česar smo se naučili, česar smo zmožni že po naravi in (najbolj formativno) kakršna so naša prepričanja.

Vendar pa se mora supervizor v supervizijskem odnosu stalno zavedati svojih lastnih potreb. Stannersova (1995) je namreč ugotovila v neki raziskavi na podlagi slabih izkušenj, ki so jih navedli študentje v zvezi s supervizijo, da je supervizija lahko celo razdiralna, kadar:

- spodkopava supervizantovo zaupanje in samopodobo,
- ustvarja preveliko supervizantovo odvisnost,
- je doživljana kot prisilna in kot kritika,
- želi supervizor poučevati, namesto da bi supervizantu omogočal učenje,
- mora supervizor nadzorovati,
- supervizor potrebuje občutek, da je pomemben.

Da se kar najbolj izogne tovrstnim škodljivim vplivom, je tudi za supervizorja ena temeljnih zahtev - vključenost v lasten supervizijski proces. To mu omogoča, da se zave svojih teženj, slepih peg, šibkosti in potreb in jih tako tudi lažje obvladuje.

3. Supervizijski odnos

Supervizijski proces poteka v okviru supervizijskega odnosa in če bomo razumeli ta odnos, bomo lažje razumeli tudi proces, ki poteka v njem. Supervizijski odnos je dinamična prvina v superviziji. Njegova struktura in značaj vplivata na vse druge (npr. kontekstualne) prvine supervizije. Po drugi strani pa tudi spremembe teh prvin pomembno vplivajo na oblikovanje supervizijskega odnosa in učinkovitost supervizije nasploh. Soodvisnost in medsebojno povezanost posameznih kontekstualnih elementov supervizije in supervizijskega odnosa poudarja Hollowayeva (1995) v svoji knjigi, v kateri predstavlja sistemski pristop h klinični superviziji. Po njenem mnenju so bistvene kontekstualne prvine supervizije:

- ustanova, v kateri je supervizant zaposlen, s svojo klientelo, organizacijsko strukturo, vzdušjem, profesionalno etiko in standardi
- supervizor s svojimi izkušnjami, teoretično orientacijo, kulturnimi značilnostmi, načinom samopredstavitve in vlogo, ki jo ima v superviziji
- supervizant s svojimi izkušnjami, teoretično usmeritvijo, učnimi stili in potrebami, kulturnimi značilnostmi in načinom samopredstavitve

● klient oz. stranka, s katero supervizant dela, s svetovalnim odnosom, ki se je med njima vzpostavil ter z vsemi klientovimi značilnostmi, težavami in diagnozo

Ne glede na to, kateri pristop in katero metodo uporablja supervizor, je za uspešno supervizijo osrednjega pomena kakovost odnosa med supervizorjem in strokovnim delavcem. Temelj učinkovitega supervizijskega odnosa pa sta medsebojno zaupanje in spoštovanje posameznikovega znanja in izkušenj.

Učenje v superviziji je celosten proces, ki vključuje integrirano delovanje vsega organizma: mišljenje, čustvovanje, zaznavanje in vedenje. Zato je potrebno, da se med supervizorjem in supervizantom vzpostavi osebni odnos. Določenih stvari se namreč lahko učimo le v osebnih stikih, v osebnem odnosu z nekom. Supervizor dela torej prek odnosa, supervizant pa se v tem odnosu uči. Prav od kakovosti odnosa je v veliki meri odvisno, koliko in kaj se bo supervizant naučil. Pri tem je pomembno, da supervizor pozna različne stile učenja in da v procesu supervizije dopušča, da supervizant išče svoje lastne poti.

Seveda je nestvarno domnevati, da supervizor popolnoma nič ne vpliva na vsebino, ki se je strokovni delavec naučil v procesu supervizije. S svojim odnosom do problemov, s svojo osebno naravnostjo, s svojimi stališči in vrednotami bo supervizor, ki je vzpostavil ustrezen osebni odnos s supervizantom, nehote vplival tudi na njegovo doživljanje, njegove vrednote in njegova stališča. Od supervizorjevega stila je sicer odvisno, kako neposredno in v kolikšni meri bodo prisotni ti vplivi, vendar pa se jim ni mogoče popolnoma izogniti, prav tako kot se jim ni mogoče izogniti v kateremkoli drugem procesu učenja, vzgoje in svetovanja.

Supervizor in supervizant prinašata v odnos vsak svoja pričakovanja o tem, kako bo potekal supervizijski proces. Na njuna pričakovanja vplivajo prejšnje izkušnje s supervizijo, kulturno in zgodovinsko ozadje, iz katerega izhajata, poznavanje literature in anekdot, ki krožijo o superviziji, ter ne nazadnje, informacije in stališča, ki jih imata drug o drugem. Za to, kakšen odnos vzpostavita, sta odgovorna oba. Pri tem je pomembno, da je odnos dovolj prožen, da se lahko sproti prilagodi supervizantovim posebnim profesionalnim in učnim potrebam.

Na podlagi empiričnih podatkov in praktičnih izkušenj je Hollowayeva (1995) prepoznala tri bistvene prvine supervizijskega odnosa, ki so tesno povezane in hkrati v svoji osnovi nehierarhične. Te prvine so:

- medosebna struktura odnosa (razsežnost moči in vključenosti),
- faze odnosa (razvoj odnosa, ki je specifičen za posamezne udeležence),
- supervizijski dogovor (vzpostavitev seta pričakovanj v zvezi s cilji in funkcijami supervizije).

Ker omenjene tri prvine pomembno sodoločajo odnos med supervizorjem in superviziranim, si jih bomo ogledali nekoliko natančneje.

3.1. Medosebna struktura odnosa

V zvezi z medosebno strukturo odnosa Hollowayeva (1995) opozarja, da je supervizija formalen odnos, v katerem je supervizorjeva naloga, med drugim, tudi podajati strokovno znanje, presojati o supervizantovih dosežkih in uravnavati prehodnost oziroma vstop posameznika v profesijo. Formalna moč oziroma moč, ki je pripisana položaju, je torej na supervizorjevi strani, zato je supervizijski odnos že po svoji naravi hierarhičen. Vendar moči ni mogoče uveljavljati neodvisno, temveč je potrebno vzajemno vplivanje obeh udeležencev procesa, ki omogočata določeno porazdelitev moči. Vsak izmed njiju vnaša v odnos svojo osebno zgodovino, od katere je odvisno, na kakšen način vstopata v oblikovanje novega odnosa. Samopredstavljanje je torej osebni dejavnik tako supervizorja kot tudi supervizanta in pomembno vpliva na njun odnos. Supervizorjevo pretirano izkazovanje znanja in izkušenj, denimo, lahko pomembno zavre supervizantovo samostojnost, pobudo in pripravljenost za samorazkrivanje.

Moč je torej predvsem značilnost odnosa in ne enega ali drugega udeleženca v njem. Odvisna je od pogajalskih možnosti, ki jih imata oba udeleženca. Čim manjša je formalna supervizorjeva in supervizantova soodvisnost, čim bolj odprte so supervizantove izbire in čim bolj enakovredno so razporejene strokovne kompetence obeh partnerjev, tem večja je verjetnost, da se bo med supervizorjem in supervizantom vzpostavil odnos dveh sodelujočih partnerjev. V takem odnosu ne bo v ospredju vprašanje uveljavljanja in razkazovanja moči, temveč bodo v ospredju skupni napor, iskanje in napredovanje na nova področja znanja.

V socialnih in pedagoških poklicih se je doslej gledalo na moč predvsem kot na prevlado nad drugim, vendar je za supervizijo mnogo ustrežnejši Follettin (1924, po Hollowayevi, 1995) koncept moči. Ta razume moč kot stalno se razvijajoč proces človeške interakcije, ki temelji na vključe-

nosti in vzajemnem vplivanju. Namen supervizije namreč ni nadziranje, temveč »opolnomočenje posameznikov za prakticiranje samokontrole in odločanja« (prav tam, str. 44).

3.2. Faze supervizijskega odnosa

Supervizija ni nekaj, kar se »enostavno zgodi«, meni Caroll (1996). Zajema vse vidike vzpostavljanja, ohranjanja (vzdrževanja) in zaključevanja supervizijskega odnosa, zato tudi zanjo veljajo nekatere značilnosti, ki jih lahko opazujemo v večini odnosov. Ena takih značilnosti so tudi faze, prek katerih poteka supervizijski odnos. Nobene faze ne moremo preskočiti brez posledic; če katero preskočimo, jo bomo morali slej ko prej nadomestiti, kar bo lahko zavrlo celoten supervizijski proces. Zato je dobro, da v superviziji ne hitimo preveč.

Že v pripravljalni fazi supervizijskega procesa se začne vzpostavljati odnos med supervizorjem in supervizantom. Oba že imata določene informacije drug o drugem, vendar je pomembno, da jih v tem obdobju ustrezno dopolnita in si razjasnita nekatera svoja vprašanja in hotenja.

Najbolje je, da se v pripravljalnem obdobju, torej še pred začetkom supervizije, supervizor in strokovni delavci, ki se želi vključiti v supervizijo, vsaj enkrat srečajo in se pogovorijo o nekaterih temeljnih vprašanjih, ki jim bodo pomagala pri odločitvi, ali sploh in kako začeti supervizijo. Poleg splošnih informacij o sebi kot strokovnjaku, supervizor na takem srečanju posreduje strokovnim delavcem splošne informacije o tem, kaj je supervizija, kakšni so njeni cilji in oblike in v čem se supervizija razlikuje od sorodnih oblik dela. Na kratko predstavi model supervizije, ki ga sam izvaja in opozori na obveznosti supervizantov v njem (npr. način priprave in predstavitve izkušnje, pisanje supervizijskega poročila). Razpravlja tudi o pogojih, ki morajo biti izpolnjeni, da supervizija sploh lahko poteka, in predstavi metode, ki jih sam uporablja pri delu. Včasih je koristno, da pri tem nazorno predstavi način dela pri superviziji, zlasti če gre za razgovor s strokovnimi delavci, ki nimajo še nobenih izkušenj s supervizijo. Na pripravljalnem srečanju zbere supervizor tudi potrebne informacije o strokovnih delavcih, njihovih delovnih razmerah in željah v zvezi s supervizijo.

Za tiste, ki se nameravajo vključiti v supervizijo prvič, bo bistvo supervizije kljub vsem tem informacijam ostalo še vedno nejasno, vendar se lahko z razgovorom razblinijo nekateri strahovi in postanejo pričakovanja bolj stvarna.

Supervizor pa mora po takem razgovoru, oziroma ko zbere vse osnovne informacije, ki jih potrebuje (ali pa, ko dobi seznam morebitnih supervizantov), razmisliti o ponudbi za supervizijo. Pri tem si skuša odgovoriti na naslednja vprašanja (Žorga, 1999, s. 142, 143):

- Kaj potencialni supervizanti že vejo o superviziji in o meni?
- Ali je supervizija za supervizante prostovoljna, je zanje izziv, potreba ali obveza?
- Od kod vedo zame, kdo me je priporočil, zakaj so izbrali prav mene?
- Ali in koliko poznam ustanove, v katerih delajo in pravila, ki veljajo v njih?
- Kakšna so pravila, ki se jih morajo držati supervizanti, kakšne so njihove obveznosti (npr. v zvezi s pripravništvom, prakso ...)?
- Kdo je naročnik, koliko plača in v kakšnem odnosu je s supervizanti?
- Kaj vem o supervizantih in kakšne občutke imam v zvezi z njimi?
- Kakšni so vloga, položaj in odgovornosti supervizorja?
- V kakšnem odnosu sem s supervizanti?
- Kje živijo oz. kje in kdaj delajo supervizanti?
- Kdaj, kako pogosto in kje bo lahko supervizija?
- Ali bom zmožel opravljati supervizijo za to osebo/skupino (glede na etična načela, lastne meje, razpoložljiv čas, strokovne izkušnje ...)?

Po temeljitem premisleku se supervizor odloči, ali je pripravljen na podlagi zbranih podatkov začeti supervizijo. Če je odgovor pozitiven in so tudi strokovni delavci še vedno za sodelovanje, se supervizija lahko začne.

Supervizijski proces se običajno začne z oblikovanjem delovnega načrta. V začetni fazi si supervizantje razjasnjujejo, kaj je supervizija in kakšne cilje si lahko v zvezi z njo postavijo. Pomembna funkcija začetne faze je tudi uglasovanje udeležencev med seboj, vzpostavljanje zaupnega supervizijskega odnosa in varnega vzdušja v skupini. Za slednje je pomembno, da so člani skupine med seboj čimbolj neodvisni in da ne prihajajo, če je le možno, iz iste organizacije (razen pri superviziji tima).

V zvezi z ustvarjanjem varnega vzdušja je v začetnem obdobju koristno skleniti tudi razne dogovore, ki so pomembni za konkretno skupino (»pravila« dela v supervizijski skupini). Eden takih dogovorov je, denimo, »dogovor o zaupnosti«, v katerem se člani skupine dogovorijo, da osebnih vsebin, ki jih bodo slišali o svojih kolegih na supervizijskem srečanju, ne

bodo iznašali iz skupine. Prav tako je pomembno, da se sporazumejo, da dogajanj in procesov, ki se začnejo v interakciji med dvema ali več udeleženci supervizijske skupine (in ostanejo nedokončani), ne bodo nadaljevali zunaj supervizije, temveč bodo z njimi počakali na naslednje srečanje.

Na ta način se vzpostavi zaupanje, da bodo osebne vsebine in dogajanja pri superviziji ostali v krogu udeležencev, zato se lahko o problemih in dilemah bolj odkrito pogovarjajo. Seveda mora supervizor paziti, da člani skupine upoštevajo dogovore in da njihove kršitve predelajo v skupni razpravi. Če ne bo ravnal tako, bo zaradi ogroženosti supervizantov težko ustvariti vzdušje, v katerem bodo udeleženci pripravljani na odpiranje, samoreflektiranje in sprejemanje opažanj drugih.

Ustvarjanje vzdušja in izgrajevanje odnosa seveda nista enkratno dejanje, temveč sta trajen proces, ki sledi tudi lastnim zakonitostim in fazam, zato jima je treba namenjati posebno pozornost med vsem supervizijskim ciklusom. Vendar je prav od kakovosti začetne faze v veliki meri odvisno, kako bo supervizija potekala naprej. Ob skrbno načrtovanih in dobro vodenih začetnih srečanjih se bo v skupini bolj verjetno ustvarilo sorazmerno stanovitno vzdušje, ki ga bo zato v nadaljevanju tudi lažje vzdrževati.

Ne glede na to, ali so udeleženci supervizije izkušeni supervizanti ali začetniki, si na začetku odnosa oboji prizadevajo zmanjšati dvoumnosti in si zagotoviti supervizorjevo podporo in zaupanje. Ko se udeleženci nekoliko bolje spoznajo, lažje predvidevajo, kako se bodo drugi odzvali na njihova sporočila. Zato lahko uporabljajo razne nadzorne strategije in načine komuniciranja, s katerimi zmanjšujejo možnost konflikta v odnosu. Z razvojem odnosa, ko se postopoma zmanjšuje negotovost, pa hkrati postajajo tudi bolj ranljivi in pripravljani tvegati samorazkrivanje (kar se v začetni fazi odnosa praviloma ne dogaja). Bolj izkušeni supervizantje so v tem procesu hitrejši od začetnikov, saj imajo vzorec iz prejšnjih supervizijskih odnosov. Hitreje vzpostavijo osebni odnos, v katerem so se pripravljani odpreti in se izpostaviti izzivom učenja. Čeprav je supervizijski odnos formalen, profesionalen odnos, ki ga določajo nekatera pravila, se med supervizorjem in supervizantom postopoma vzpostavi bolj individualiziran odnos, ki ga določajo supervizantove specifične učne potrebe in supervizorjev delovni stil.

Seveda pa na kakovost in vrsto supervizijskega odnosa pomembno vpli-

va tudi stopnja, do katere sta prišla udeleženca v svojem odnosu. V zvezi s tem meni Kadushin (1985), da poteka napredovanje od didaktično-poučevalnega odnosa, s poudarkom na tehničnem pridobivanju spretnosti, k bolj neformalnemu odnosu, z večjim poudarkom na supervizantovih kritičnih pričakovanjih in osebnostno-profesionalnem razvoju.

V skladu s tem je supervizant na začetku v veliki meri odvisen od supervizorja, ki mu daje strukturo in navodila. Postopoma se v odnosu vse jasneje kaže konflikt med supervizantovo odvisnostjo in avtonomijo. Supervizant ne pričakuje od supervizorja le navodil in sugestij, temveč postane v svojem iskanju vse bolj samostojen. Pri tem želi od supervizorja tudi njegovo osebno mnenje, kritičen pogled, konfrontacijo in povratne informacije, ki pa niso več omejene le na poklicne spretnosti in odnos s klientom, temveč se vse bolj nanašajo tudi na supervizantovo poklicno in osebno kompetentnost ter njegov poklicni in osebni razvoj. Supervizant pa v supervizijskem odnosu pričakuje tudi določeno supervizorjevo bližino, zaupanje in odpiranje. Odnos vse bolj prehaja na nivo partnerske izmenjave, v kateri supervizant vedno bolj zaupa samemu sebi in se zanaša na lastno presojo.

3.3. Supervizijski dogovor oz. delovni načrt

Na prvih supervizijskih srečanjih se postopno oblikuje delovni načrt, ki zajema pravila in cilje supervizije. Supervizor in supervizanti zbirajo še zadnje podatke, ki jim bodo pomagali ustvariti dogovore in opredeliti »pravila igre«. V procesu dogovarjanja morata biti zagotovljena vsakemu udeležencu možnost in prostor za to, da izrazi svoja pričakovanja, svoje želje, strahove in pomisleke. Oblikovanje načrta je skupno delo, usklajevanje in iskanje kompromisov. Le tako sklenjeni dogovori so lahko podlaga za resnično sodelovanje v ustvarjalnem delu in učenju.

Pri oblikovanju delovnega načrta je torej potrebno:

1. razložiti, kaj je supervizija, in preveriti, kaj supervizantje že vedo o njej (njihove domneve, zgodbe in anekdote, ki jih poznajo v zvezi s supervizijo);
2. primerjati pričakovanja udeležencev supervizije in jih uskladiti, pri čemer je pomembno, da se vzpostavijo čimbolj jasna pričakovanja;
3. uveljaviti jasne odnose na ravneh:
 - supervizantje - supervizor,
 - supervizantje med seboj;

4. določiti okvir supervizije oz. osnovne teme (skupne teme oz. probleme, o katerih bi se na superviziji radi učili);
5. opredeliti individualne cilje supervizije (s čim se pogosto miselno in čustveno ukvarja posamezni supervizant pri svojem delu, kaj v zvezi s svojim delom, učenci/klienti in sodelavci mu prihaja na misel kot problem);
6. določiti strukturo supervizije in opisati metodo dela;
7. skleniti supervizijske dogovore o:
 - kraju, času, trajanju, pogostosti, številu supervizijskih srečanj, načinu plačila ipd.,
 - obveznostih supervizantov in supervizorja (način poročanja in predstavitve gradiva, način zaključne evalvacije, če in komu je potrebno posredovati poročilo o superviziji),
 - zaupnosti in drugih »pravilih« dela v supervizijski skupini.

Delovni načrt, če ga jemljemo v širšem smislu in ne le kot nekaj formalnih pravil v zvezi z izvedbo supervizije, ni torej nekaj statičnega, temveč postopno nastaja v vsem začetnem obdobju in se nato v procesu supervizije sproti pregleduje, dopolnjuje in prilagaja. Ena bistvenih prvin delovnega načrta, je po mnenju Luttikholtove (1987), vsekakor supervizantova izbira določenih elementov iz svojega poklicnega dela, iz katerih bi se na superviziji želel učiti (npr. lastno vedenje v konfliktnih situacijah).

Po približno petih supervizijskih srečanjih običajno pride na vrsto prva vmesna evalvacija, pri kateri udeleženci supervizije pregledajo, ali so izpolnjeni pogoji za nadaljevanje supervizije, kaj se je zgodilo z dogovori in kakšne težave nastajajo pri njihovem uresničevanju. O opaženih težavah je treba razpravljati in ugotoviti, kako jih je mogoče premagati ali vsaj omiliti. Preveriti je treba, ali skupina vsem posameznikom omogoča, da se v njej učijo, oziroma opredeliti pogoje, ki jih je še treba izpolniti, da bo to mogoče.

Če supervizantje pri evalvaciji ugotovijo, da so v skupini, ki jim omogoča učenje, in če si supervizor lahko pritrdilno odgovori na vprašanje, ali lahko opravlja supervizijo za člane te skupine, se supervizija lahko nadaljuje. Sicer jo je bolje opustiti, zamenjati skupino (posamezni član) ali pa supervizorja (vsa skupina).

Kako pomemben je proces dogovarjanja za oblikovanje supervizijskega odnosa in za supervizijo nasploh, kaže tudi dejstvo, da sta Page in Wos-

ket (1994) poimenovala celotno prvo fazo svojega cikličnega modela supervizije kar »dogovor«. Delita jo na pet delov, ki jih takole opredeljujeta:

- temeljna pravila (opredelitev temeljnih načel, po katerih bo potekala supervizija),
- meje (soglašanje o pravilih in usmeritvah, ki strukturirajo supervizijo),
- odgovornost (kakšne so odgovornosti in kako se bo z njimi ravnalo),
- pričakovanja (razjasnjevanje in usklajevanje pričakovanj, ki jih imajo supervizor, supervizantje in organizacija),
- odnos (vzpostavitev supervizijskega odnosa in kaj to pomeni).

Najbolje je, da pri načrtovanju supervizijskega procesa sodelujejo vse udeležene stranke: supervizor, naročnik (delodajalec in/ali plačnik) in strokovni delavec, ki mu je supervizija namenjena. Le ob soočanju pričakovanj in možnosti vseh sodelujočih partnerjev se lahko izognemo nespo- razumom in sestavimo učinkovit supervizijski dogovor, ki se ga potem držimo, ga dopolnjujemo in spreminjamo, ko več ne ustreza.

Dogovor, sklenjen samo med supervizorjem in supervizantom, zados- tjuje le, ko si strokovni delavec sam plačuje supervizijo in jo obiskuje v svojem prostem času ali ko se strokovni delavec sporazume z nadreje- nim oziroma s plačnikom, da si lahko samostojno izbere supervizijo, ka- kršno potrebuje in kakršna mu najbolj ustreza. Pri tovrstnem sporazumu se ne pričakuje, da bo supervizija zadovoljevala določene interese usta- nove, temveč da bodo v ospredju le supervizantove učne potrebe in stro- kovni razvoj.

Delovni načrt oziroma dogovor je lahko usten, mnogi avtorji pa se za- vzemajo za pisen dogovor v obliki nekakšne pogodbe o sodelovanju ude- leženih partnerjev. Pri tem ponujajo tudi najrazličnejše sheme in sezna- me elementov, ki naj bi jih imel dogovor (Carroll, 1996; Inskipp in Proc- torjeva, 1995; Kadushin, 1985; Osborn in Davis, 1996).

Supervizor in supervizant imata, kot smo že omenili, ob vstopanju v supervizijski odnos vsak svoja lastna, edinstvena pričakovanja o vlogi in funkcijah v superviziji, o zaupanju, stopnji vključenosti in o pripravlje- nosti za samorazkrivanje. Supervizorjeva odgovornost je, da se v procesu sklepanja supervizijskega dogovora ozavestita teh pričakovanj, jih primer- jata in uskladita neskladja do tiste mere, ki je v danem trenutku možna glede na stopnjo supervizantovega profesionalnega razvoja in njegovega

poznavanja supervizije. Kakor pri vsakem delovnem odnosu namreč tudi pri superviziji vpliva jasnost pričakovanih neposredno na supervizijski odnos in na postavljanje učnih ciljev v njem.

Pomembno je tudi, da je supervizant jasno seznanjen z morebitnimi ocenjevalnimi merili in posledicami ocenjevanja ter s stopnjo zaupnosti, na katero lahko računa v supervizijskem odnosu. Odkrito in smiselno pogajanje za pravila, cilje, vloge in pričakovano vedenje v supervizijskem odnosu poveča verjetnost, da se bosta udeleženca vedla skladno s pričakovanji, za katera sta se dogovorila. Morda pa je še bolj pomembno, da dogovarjanje supervizantu in supervizorju omogoča, da zavzeto sodelujeta pri izgrajevanju supervizijskega odnosa. Vse to olajšuje kasnejšo osredotočenost na supervizijske naloge, zmanjšuje negotovost in večja stopnjo zaupanja.

Dogovori, sklenjeni na začetku supervizijskega procesa, ustrezno določajo strukturo in funkcijo supervizije, ki se bo vzpostavila v načrtovanem supervizijskem odnosu. Ti dogovori seveda ne smejo postati ovira, kadar se odnos razvija in prihaja v procesu supervizije do novih pričakovanih ciljev in učnih potreb. Supervizorjeva odgovornost je, da je pozoren na tovrstne spremembe, da z njimi pravočasno sooča udeležence supervizijskega procesa in da poskrbi, da se dogovori sproti ustrezno spremenijo, kadar je to potrebno.

4. Zaključek

Podobno kot pri drugih sodobnih oblikah učenja in poučevanja, se tudi v procesu supervizije brišejo razlike med supervizorjevo in supervizantovo vlogo. Ob medsebojnem sodelovanju in skupnem iskanju ustreznih rešitev se v situaciji socialnega učenja oba partnerja nenehno usklajujeta in iščeta optimalno ravnotežje med izzivom in varnostjo. Od kakovosti njnega odnosa je v veliki meri odvisna učinkovitost supervizije in osebno zadovoljstvo obeh udeležencev. Pri oblikovanju supervizijskega odnosa ima supervizor nedvomno ključno vlogo. S primerno strokovno usposobljenostjo, spretnostjo usklajevanja različnih funkcij supervizije in s tem v zvezi ustreznim prehajanjem iz ene vloge v drugo ter fleksibilnim prilagajanjem svojih metod dela in stilov vodenja potrebam in željam supervizanta, vzpostavlja supervizor postopoma s supervizantom zaupen odnos, v katerem lahko poteka proces učenja.

Ker je učenje v superviziji celosten proces, vključuje integrirano delo-

vanje celotnega posameznika. Zato je potrebno, da se med supervisorjem in supervizantom ustvari osebni, individualiziran odnos, ki ga, med drugim, določajo supervizantove specifične učne potrebe in supervisorjev delovni stil. Za to, kakšen odnos vzpostavi, sta torej odgovorna oba, vendar pa Hollowayeva (1995) navaja tri bistvene prvine, ki sodoločajo odnos med supervisorjem in supervizantom. To so: medosebna struktura odnosa, v kateri je razsežnost moči ključnega pomena; faze v razvoju odnosa, ki so specifične glede na posamezne udeležence supervizije; ter supervizijski dogovor, ki vzpostavi set pričakovanj v zvezi s cilji in funkcijami supervizije. Le spreten in dobro usposobljen supervisor lahko z ustreznimi prijemi učinkovito uravnava omenjene tri determinante in s tem oblikuje obojestransko zadovoljujoč supervizijski odnos, ki je pogoj za uspešno supervizijo.

Vendar pa je supervizijski odnos dinamična prvina v superviziji, ki se nenehno spreminja in je v neprestanem medsebojnem delovanju z ostalimi (npr. kontekstualnimi) prvinami supervizijskega procesa.

5. Literatura

Carroll, M. (1996). *Counselling Supervision. Theory, Skills and Practice*. London: Cassell.

Christian, C. & Kitto, J. (1987). *The Theory and Practice of Supervision*. Center for professional Studies in Informal Education, London: YMCA National College.

Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A System Approach*. London: SAGE Publications.

Houston, G. (1990). *Supervision and Counselling*. London: The Rochester Foundation.

Inskipp, F. & Proctor, B. (1988). *Skills for Supervising and Being Supervised. Part 1*. Samozaložba.

Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.

Luttikholt, A. (1987). *Leren onderwijzen*. Amsterdam: Sara.

Osborn, C. J. & Davis, T. E. (1996). The supervision contract: making it perfectly clear. *The Clinical Supervisor*, 14 (2), 121-134.

Page, S. & Wosket, V. (1994). *Supervising the Counsellor: A Cyclical Model*. London: Routledge.

Stanners, C. (1995). Supervision in the voluntary sector. V Pritchard, J. (ur.), *Good practice in supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Žorga, S. (1999). Supervizijski proces. V Kobolt, A. in Žorga, S.: *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 121-158.

Pregledni znanstveni članek, prejet februarja 2000.