

Evalvacija razvojno- edukativnega modela skupinske supervizije med pedagoškimi delavci

Evaluation of developmental-educational model of a group supervision of workers in education

Brigita Rupar

Povzetek

Brigita Rupar, spec. superv., univ. dipl. psih., Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, 1000 Ljubljana. *V prispevku je predstavljena evalvacija razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije pedagoških delavcev. Supervizija je potekala eno šolsko leto (15 srečanj), vključenih je bilo 5 strokovnih delavcev iz ene osnovne šole v okolici Ljubljane. S kvalitativno analizo sem po končanem procesu poskušala ugotoviti razloge za vključevanje pedagoških delavcev v supervizijo, spremembe na osebostnem in profesionalnem področju, vlogo skupine pri učenju posameznika in vpliv supervizijskega procesa na dinamiko celotnega šolskega kolektiva. Ugotovila sem, da se pedagoški delavci odločajo za supervizijo iz želje in potrebe vzpostaviti sodelovanje s svojimi kolegi in zato, ker se*

želijo učiti novih načinov reševanja problemov. Želijo si pridobiti novo znanje in postati bolj samozavestni ter boljši strokovnjaki na svojem poklicnem področju. V supervizijskem procesu bolje spoznajo sebe, svoj način dela, vzpostavijo zaupanje s svojimi sodelavci in začnejo z njimi sodelovati na drugačen način. Navzočnost ravnatelja v skupini je izzvala nekaj negativnih reakcij med ostalimi pedagoškimi delavci šole ter prinesla tudi nekaj pozitivnih sprememb na nivoju delovanja šole.

Ključne besede: supervizija, učenje, osebni in profesionalni razvoj, pedagoški delavci

Abstract

This article presents the evaluation of the developmental-educational model of a group supervision of workers in education. Supervision had been carried out for one academic year (15 meetings), it included five workers in education from one primary school near Ljubljana. At the end of the process, I applied qualitative analysis to determine the reasons for the workers to participate in the supervision, the changes the process invoked on the personal as well as on the professional level, the role of the team in the individual's ability to learn, and the influence of the supervision process on the dynamics of the team employed at that school. The results showed that teachers decided to undergo supervision with the aim of establishing better cooperation with their colleagues and to learn new methods of solving their problems. They wished to acquire knowledge, become more confident and more competent in their work. In the supervision process they got to know themselves better, their own methods of work, they build trust with their colleagues and start cooperating with them in a new way. The presence of the principle in the group attracted

a few negative reactions among other employees but also resulted in a few positive changes in the school management.

Key words: *supervision, learning, personal and professional development, workers in education*

Uvod¹⁵

Pedagoški delavci se pri svojem delu srečujejo z različnimi obremenitvami, ki zmanjšujejo njihove delovne zmogljivosti in imajo neugodne posledice za njihovo psihofizično zdravje. Med njimi se vse bolj uveljavlja spoznanje, da morajo nekaj narediti zase, da se razbremenijo napetosti in da predelajo izkušnje, ki hromijo njihovo ustvarjalno in uspešno delo na poklicnem področju. Poleg tega ugotavljajo, da imajo premalo znanja za reševanje problemov, s katerimi se vsak dan srečujejo. Predvsem tistih problemov, ki se nanašajo na medosebne odnose in vzpostavljanje ustrezne komunikacije z učenci, dijaki, starši ali kolegi na delovnem mestu.

Supervizija je v svetu že dalj časa znana in uveljavljena metoda pomoči strokovnim delavcem v pedagoških in tistih poklicih, kjer je odnos bistvena delovna prвина. Pri nas se je najprej začela uveljavljati v sistemu socialnega varstva pa tudi v vzgojnih zavodih. Šele zadnja leta prodira v šole in med učitelje, ki spoznavajo vrednost supervizije na področju preprečevanja stresa in izgorelosti. Ines definira izgorelost (v Hawkins in Shohet, 1989, str. 20) kot posledico stalnega ali ponavljajočega se čustvenega pritiska, ki je povezan z dolgotrajnejšim intenzivnim delom z ljudmi. Avtor misli tu predvsem na zdravstvene in pedagoške delavce ter delavce v socialnih poklicih, ki so "poklicani", da pomagajo ljudem. Izgorelost je stanje čustvene in fizične izčrpanosti, zmanjšanega interesa za delo, izgube zaupanja v soljudi, cinizma v razmišljanju in globokega občutka nemoči. Pomemben vidik izgorelosti je tudi apatija in izguba zanimanja pri strokovnjakih, ki se prenehajo izobraževati in razvijati v svojem poklicu. Anica Kos (v Vodeb Bonač, 1999, str. 52) navaja nekaj

¹⁵ Članek predstavlja povzetek istoimenskega specialističnega dela (Rupar, 2002), ki je nastalo pod mentorstvom prof. dr. Sonje Žorge.

dejavnikov, ki so še posebej obremenjujoči za pedagoške delavce. To so: veliko število uporabnikov, učencev v razredu in staršev, delo, ki ga okolje ne ceni in ne razume, premajhna materialna sredstva, premalo jasna merila za kakovostno delo ter neobstoječnost socialne mreže pomoči. Dejstvo je, da na šoli ni ne prostora ne časa za razbremenjevanje učiteljev oziroma razgovor med njimi, kjer bi lahko razpravljali o problemih, ki jih imajo v razredu. Učitelji svoje poklicne probleme dostikrat odnesejo s seboj domov, kjer povečini spet ni nikogar, s komer bi jih delili. Tako njihove težave ostanejo nereflektirane in so vir stresa.

Negativne učinke stresa in izgorelosti lahko preprečimo s stalnim izobraževanjem med vso poklicno kariero, za kar pa morajo biti pedagoški delavci motivirani in spodbujani. Pomembno je tudi, da najdejo način izobraževanja, ki jim ustreza in supervizija je oblika učenja, namenjena strokovnjakom, ki delajo z ljudmi.

Supervizija prispeva tudi k hitrejšemu osebnostnemu in poklicnemu razvoju strokovnih delavcev v šolah. Bistven je učni proces, ki se začne z opisom praktične izkušnje in se nadaljuje z razmišljanjem o vzrokih in okoliščinah ter posledicah svojega dejanja. Strokovni delavec išče povezave s svojimi prejšnjimi izkušnjami in izkušnjami drugih ter nova spoznanja integrira v svojo kognitivno shemo. Proces učenja v superviziji je še posebno učinkovit in hiter pri posameznikih, ki so vključeni v skupinsko supervizijo.

Izbira članov skupine je pomembna za uspešno delo v superviziji. Nekateri avtorji menijo, da je minimalno število sodelujočih v skupini tri in maksimalno sedem. Prav tako je pomembno, da člani skupine delajo s podobnimi klienti, da imajo podobne teoretske pristope k svojemu delu in podobno stopnjo spretnosti. Če pa je skupina preveč izenačena po teh merilih, lahko pride do "konsenzualne zarote" (Hawkins in Shohet, 1989, str.99), ko se skupina poenoti v svojih stališčih in se proces učenja članov prekine.

Oblike in modeli supervizije

Hawkins in Shohet (1989) govorita o štirih oblikah supervizije: individualni, skupinski, timski in vrstniški superviziji. Za

individualno supervizijo je najbolj bistveno to, da sta v procesu le dva, in sicer supervizor in supervizant. Med njima se vzpostavi intenziven odnos, ki ima pogosto transferne in kontratransferne mehanizme. V skupinski pa sodeluje več članov, kar pomeni širok nabor znanja in izkušenj, iz katerih se vsak posameznik lahko veliko nauči. Proces skupinske supervizije ima značilne faze. Vsak supervizant mora imeti v začetku dovolj časa, da predstavi svoj problem čim bolj avtentično in spontano. Raguse pravi (v Kobolt in Žorga, 1999, str. 167), da je cilj prve faze supervizije zrcaljenje slišane in ne interpretacija predstavljenega problema. Vsak, ki problem predstavi, doživi odziv ostalih članov in ima možnost, da svoj problem pogleda iz drugih zornih kotov. Razvije razširjeno razumevanje lastne poklicne situacije in osvetli doživljanje svojega poklicnega problema. Nato se razvije skupinska diskusija, v kateri igra supervizor pomembno vlogo, saj usmerja razgovor. V nadaljevanju se iščejo nove alternative reševanja predstavljenega problema, kjer imajo pomembno vlogo ostali člani skupine.

Timaska supervizija je ena od oblik skupinske. Vključuje skupino posameznikov, ki delajo na isti nalogi znotraj ene ustanove. Vrstniška supervizija ali intervizija pa omogoča posameznikom, da so vključeni v stalni učni proces med vso poklicno dobo. Značilnost je, da nihče od udeležencev nima stalne vloge supervizorja, ampak to vlogo opravljajo vsi. V interviziji sodelujejo posamezniki, ki izhajajo iz poklicev, kjer je interakcija ena od strokovnih delovnih metod.

V strokovni literaturi ni enotne predstavitve modelov supervizije, temveč različni avtorji predstavljajo različne modele supervizije. Milošević Arnold (1999, str. 11) pravi, da morajo terapevti ali svetovalci pri delu uporabljati eklektičen pristop, če hočejo biti uspešni. Torej morajo biti tudi supervizorji pripravljeni na delo s terapevti ali supervizanti, ki uporabljajo kombinacijo različnih prijemov. Avtorica trdi, da mora biti v takšni situaciji supervizor ekspert za supervizijo in potemtakem neodvisen od strokovnih prijemov, ki se uporabljajo v praksi. Nekateri avtorji navajajo (isti vir), da se je do sedaj razvilo že zelo veliko modelov terapij in teorij. Tako je tudi na področju supervizije. Supervizija se je razširila na različna področja, kot so: socialno delo, medicina, pedagogika, industrija in druga. Seveda ne moremo pričakovati, da bo en sam model zadostil različnim specifičnim potrebam.

Skupni imenovalec različnih modelov supervizije ostajajo predvsem cilji in osnovni nameni supervizije (v Kobolt in Žorga, 1999, str.186). Razlike med njimi so v tem, na kaj je supervizijski proces osredotočen. Na kratko predstavljam nekaj najbolj znanih modelov supervizije (Milošević Arnold, 1999).

- Behaviorističen model. Po tem modelu temelji supervizija na analizi konkretne situacije in pomeni pomoč strokovnjaku pri iskanju novih načinov vedenja. Supervizant s pomočjo supervizije razume odzive uporabnika in razvije nove načine vedenja.
- Psihoanalitični model. Supervizija po tem modelu temelji na izkušnji. Usmerjena je v analizo transfera in kontratransfera, čustev, doživljanja in v osvetlitev nezavednega dela osebnosti. Poudarek je na podpori supervizantu, da razume svoja čustva, ki lahko blokirajo njegov odnos do klienta.
- Humanistični model. Supervizija je usmerjena v potrebe strokovnjaka, pomembna so njegova čustva in stiske, s katerimi se pri delu sooča. Poudarek je na supervizijskem procesu. Cilj dela v superviziji je razvoj strokovnjaka - terapevta, da bo lahko podpiral razvoj klienta. Sem prištevamo Rogersovo nedirektivno svetovanje, transakcijsko analizo, logoterapijo in realitetno terapijo.
- Sistemski model. Supervizor usmerja supervizanta v dejavnosti za spreminjanje sistemov. Ta supervizija je didaktična, učenje v njej je poudarjeno, supervizor pogosto posredno ali neposredno spremlja delo svojega supervizanta.

Temeljne značilnosti razvojno-edukativnega modela

Razvojno-edukativni model supervizije sta najbolj podrobno in komplekno predstavili avtorici Alenka Kobolt in Sonja Žorga v delu Supervizija, proces razvoja in učenja v poklicu (1999). Ta model izhaja iz nizozemskega koncepta supervizije, vendar je prilagojen našim možnostim in potrebam. Naslanja se na spoznanja Kolbove teorije izkustvenega učenja, nedirektivnega svetovanja po Rogersu, sistemske teorije, skupinske dinamike in teorije komunikacije.

Supervizija je učenje v najširšem smislu te besede. Supervizanti

se ob predstavljanju svoje poklicne izkušnje učijo o sebi in svojem poklicnem ravnanju. Ko je pomen neke izkušnje integriran v supervizantov miselni okvir, postane del njegovega znanja. Pri tem je učni proces bistvenega pomena in hkrati cilj cuspervizije, saj pomaga udeležencem povezovati praktične izkušnje s teoretičnimi spoznanji. Ta spoznanja se prenašajo v prakso in spodbujajo avtonomno delovanje. Razvojno edukativni model je usmerjen na profesionalni razvoj in integracijo strokovnega delavca (Žorga v Kobolt, Žorga, 1999), posebej je poudarjena edukativna funkcija. Supervizija ima lahko sicer več funkcij, odvisno od tega, katera funkcija je bolj poudarjena. Med najvažnejšimi cilji razvojno-edukativne supervizije so: omogočanje profesionalne rasti, povezovanje prakse s teorijo, čustveno razbremenjevanje in s tem zmanjševanje stresa. Cilji so lahko doseženi le, če je supervizija dalj časa trajajoč in kontinuiran proces, zato je omenjeni model naravnan tako, da zajema 15 srečanj.

Eden izmed utemeljiteljev nizozemskega koncepta supervizije, iz katerega izhaja razvojno edukativni model, Van Kessel (1997), pravi, da je koncept supervizije usmerjen na proces učenja supervizanta. To pomeni:

- supervizor pomaga supervizantu, da se uči iz lastnih izkušenj in s tem izboljšuje svoje profesionalno delovanje,
- supervizor ni odgovoren za dobrobit klienta, s katerim dela njegov supervizant,
- supervizija ne zagotavlja nadzora kakovosti delovanja supervizantove organizacije,
- supervizor je odgovoren za profesionalni razvoj supervizanta, s spodbujanjem refleksije njegovega dela s klienti, sodelavci znotraj tima ali organizacije,
- supervizor je neodvisen od organizacije, v kateri dela njegov supervizant,
- supervizor spodbuje profesionalno kompetenco supervizanta,
- supervizor je odgovoren za supervizantov proces učenja iz profesionalnih izkušenj in za njegove rezultate kot prispevek k večji profesionalnosti in bo evalviral samo te rezultate.

Van Kessel (prav tam) pravi, da je supervizija potrebna v poklicih, kjer je odnos tista prvina, po kateri se uresničujejo delovne

naloge. Supervizantove delovne situacije se v supervizijskem procesu pretvorijo v učne situacije, spoznanja pa supervizant ponovno prenaša v svoje delovno okolje. Nizozemski model poudarja proces izkustvenega učenja, v katerem se prepletajo štiri aktivnosti: konkretna izkušnja, refleksija te izkušnje, abstraktna konceptualizacija in praktično eksperimentiranje (Žorga v Kobolt in Žorga, 1999).

Konkretno izkušnjo v tem procesu predstavlja zgodba ali problem, s katerim prihaja udeleženec supervizije ali supervizant. Ta problem lahko poimenujemo tudi supervizijsko gradivo, s katerim se začena vsak proces. Supervizant s supervizorjevo pomočjo problem konkretizira in izpostavi svojo dilemo ali vprašanje v zvezi z njim. V naslednji fazi supervizant analizira dejavnike, ki so privedli do problema, ozavešča svoje občutke, dejanja in razmišlja o posledicah svojega ravnanja. Naslednji korak je povezovanje izkušnje s prejšnjimi, z izkušnjami drugih članov skupine in povezovanje s teoretičnimi znanji. Na tej stopnji prihaja supervizant do novih spoznanj ali uvidov v problem, ki jih mora povezati v novo miselno strukturo. Zadnja stopnja je praktična, to pomeni, da supervizant načrtuje nove vedenjske vzorce in strategije, s katerimi poskuša na nov način reševati stare probleme. Supervizor ima v tem procesu zelo pomembno vlogo. Udeležencu ali supervizantu pomaga preiti vse faze učnega procesa in s tem spodbuja in razvija njegovo refleksijo ter bolj zavestno ravnanje.

Razvojno-edukativni model poudarja edukativno funkcijo. Posebnost tega modela je, da supervizanti pišejo refleksije in pripravljajo pisna gradiva ali supervizijsko gradivo. Cilj tega modela supervizije je pomagati pedagoškim delavcem pri iskanju lastnih rešitev za probleme in za večjo profesionalnost pri delu. Supervizorjeva odgovornost je, da članom skupine omogoči optimalne možnosti za učenje in da spremlja njihov učni proces.

Supervizijski proces ima svoj začetek, razvoj in zaključek. V začetni fazi se člani in supervizor spoznavajo in vzpostavljajo zaupne odnose, sklepajo se dogovori in definirajo cilji. V tej fazi prihaja do razvoja skupinske strukture (Vec, 1997). Soočajo se vrednostni sistemi posameznikov, pojavijo se prve norme oziroma skladnost članov glede pričakovanega vedenja v skupini. Delovni načrt zajema pravila in cilje ter pričakovanja vseh sodelujočih. Najdaljša faza je delovna in je bistvo supervizije. Supervizanti

delajo na svojih problemih in odkrivajo vzorce vedenja, moči in šibkosti vseh članov skupine. Sprotne evalvacije jim pomagajo pri spoznavanju rezultatov supervizije. Zaključna faza in evalvacija omogočita supervizantom in supervizorju integracijo dogajanj ter možnosti za razmišljanje, kako nadaljevati proces učenja. Pri evalvaciji vrednotimo delovne dosežke, sodelovanje in vključevanje v skupino. Evalvacija je procesna, ker so končni učinki supervizije posredni in dolgoročni in jih je težko evalvirati ob koncu procesa. Je notranja in je zunanjim opazovalcem težko razumljiva in je kvalitativna, ker izhaja iz kompleksne narave obravnavanih tem in njihovih interakcij.

Oblike supervizije

Oblike supervizije so različne: individualna, skupinska, timska in intervizija. Značilnost skupinske supervizije je, da v njej sodeluje več članov, med katerimi poteka izrazita skupinska dinamika. Posledica tega je učenje drug od drugega, bogata komunikacija, več pogledov na isti problem, kar prispeva k temu, da se ustvarja mreža medsebojne podpore in socialnega učenja med člani skupine (Kobolt v Kobolt in Žorga,1999). Zelo pomembna je različnost povratnih sporočil (Hawkins in Shohet,1989), ki jih dobi posameznik pri reševanju svojega problema.

Več članov skupine pomeni hkrati tudi omejitev tega modela, kajti vsak ima na voljo le določen čas za svoj problem. Hawkins in Shohet (1989) navajata kot pomanjkljivost tega modela tudi zapleteno dinamiko skupine, tekmovalnost med člani, kar lahko zavira refleksijo in učni proces.

Raziskave o stališčih učiteljev in vzgojiteljev do supervizije

V naši državi je bilo do sedaj narejenih nekaj raziskav o stališčih učiteljev in vzgojiteljev do supervizije. Bojan Bogataj je naredil analizo supervizije v vzgojnih zavodih (1997). V raziskavi je skušal ugotoviti, ali obstaja supervizija v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah, kdo jo izvaja, kako so uporabniki zadovoljni z njo in

kakšna pričakovanja in želje imajo v prihodnje. Ugotovil je, da ima večina zavodov supervizijo in da si strokovni delavci v teh ustanovah supervizije želijo. Posebej so motivirani tisti, ki so že bili vključeni v supervizijsko skupino.

V letih 1991 do 1993 je potekala raziskovalna naloga Spremljanje uresničevanja in uspešnosti načrta prenove zavodskega obravnavanja otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti ter razvijanja sodobnejših oblik in vsebin dela v prenovljenih zavodih. V okviru te naloge so raziskovali uvajanje supervizije v zavode. V zborniku, kjer so zbrane nekatere študije primerov, Bojan Dekleva (1995) razmišlja, da bo treba na vsakem posebnem področju strokovnega dela pouiskati ustrezne modele supervizijskega dela.

Alenka Kobolt je analizirala odnos vzgojiteljev stanovanjskih skupin do supervizije (v Bogataj in drugi, 1998) in izpostavila tri bistvene ugotovitve: supervizija krepi samozaupanje in iskanje novih poklicnih poti, med člani skupine se vzpostavi večja povezanost in koordinacija, supervizanti sebe doživljajo kot aktivne partnerje, supervizorje pa kot eksperte.

Tudi Sonja Žorga poroča (1997) o uspešnih rezultatih supervizijskega procesa z analizo 14 evalvacijskih poročil. Udeleženci so poročali, da so se učili iz svojih lastnih izkušenj, spoznali so, da je mogoče problem rešiti na več načinov, razvijali so strpnost do različnosti in empatijo.

Spoznanja o učinkih supervizije, pridobljena v domačih raziskavah in analizah, potrjujejo teoretične predpostavke, na katerih temelji supervizija predvsem Kolbove teorije učenja, Lewinove teorije polja, teorije skupinske dinamike in drugih.

Namen analize

V prispevku predstavljam evalvacijo razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije pedagoških delavcev, ki sem jo vodila na eni izmed osnovnih šol v šolskem letu 1999/2000. V skupini je bilo pet strokovnih delavcev iste šole, dve učiteljici, dve svetovalni delavki in ravnatelj. Imeli smo 15 srečanj v času od septembra 1999 do maja 2000.

Po koncu procesa sem opravila analizo, v kateri sem si zastavila

naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Zakaj so se člani supervizijske skupine odločili za supervizijo, kakšne potrebe in pričakovanja so jih vodila pri tem, kaj so bili njihovi cilji?
2. Ali so v procesu supervizije opazili kakšne spremembe pri sebi na profesionalnem in osebnem področju? Kaj so se naučili v 15 srečanjih?
3. Kako so doživljali skupino, kako je potekal razvoj skupine, kakšno vlogo so imeli posamezni člani? Kako je vplivala navzočnost ravnatelja v supervizijski skupini na ostale članice skupine? Kako je vplivala vključenost ravnatelja v supervizijo na njegovo delovanje v supervizijski skupini?
4. Ali je supervizija vplivala na boljše medsebojno sodelovanje članov skupine pri delu v šoli, ali je spodbudila spremembe v načinu dela celotne šole in na katerih področjih?

V vzorec, ki sem ga analizirala, sem vključila vseh pet udeležencev supervizijskega procesa.

Metoda

Raziskava je kvalitativna študija primerov. Podatke sem pridobila iz intervjuja in zaključne evalvacije vsakega člana skupine. Vseh pet članov skupine sem osebno intervjuvala. Uporabila sem polstrukturirani intervju z odprtimi vprašanji, s katerimi sem si prizadevala čimbolj slediti intervjuvancem pri njihovem razmišljanju, zato jih nisem prekinjala, kadar so pri odgovarjanju zašli na druga področja, ki niso bila predmet raziskave. Moj cilj je bil, da s svojimi besedami in v svojem jeziku opišejo, kako so doživljali supervizijo in kaj so v tem času pridobili.

Podatke sem črpala tudi iz zaključnih evalvacij, ki so jih supervizanti napisali ob koncu supervizijskega procesa. Zbrano gradivo sem analizirala v skladu s kvalitativnim metodološkim pristopom:

- transkripcija intervjujev,
- večkratni pregled obeh virov (intervjujev in zaključnih evalvacij),

- določitev enot kodiranja - razčlenitev besedila po vprašanjih in hipotezah,
- odprto kodiranje - izpis relevantnih pojmov (izjav) po vprašanjih iz intervjujev in evalvacij, oblikovanje preglednic po posameznih vprašanjih in prosto pripisovanje kod,
- združevanje sorodnih kod v kategorije,
- definiranje kategorij,
- vzpostavljanje odnosov med kategorijami v linearni ali grafični obliki,
- konceptualizacija vsakega sklopa posebej,
- zaključna konceptualizacija.

Rezultati in diskusija

V skladu z zgoraj opisanimi koraki sem rezultate analize umeščala v tabele, ki jih na tem mestu zaradi omejenega prostora ne prikazujem. V nadaljevanju pa opisujem in komentiram rezultate analize, razvrščene na štiri vsebinska področja:

- razlogi za vključitev pedagoških delavcev v supervizijo,
- pridobitve udeležencev supervizijskega procesa,
- doživljanje supervizijske skupine in njene vloge v supervizijskem procesu ter
- vpliv delovanja supervizijske skupine na dinamiko medosebnih odnosov in delo v celotnem šolskem kolektivu.

I. Razlogi za vključitev pedagoških delavcev v supervizijo

a) Poglavitni razlog, zakaj so se pedagoški delavci odločili za (skupinsko) supervizijo, je bil v tem, da so videli v skupini možnost medsebojnega povezovanja s kolegi na šoli in vzpostavljanja zaupnega odnosa z njimi. Očitno je, da so si želeli vzpostaviti bolj pristne stike s svojimi sodelavci, da bi lahko izpostavili in si zaupali probleme in težave. Od sodelavcev so želeli dobiti podporo in pomoč pri reševanju problemov. V šoli sicer obstajajo formalne oblike skupinskega dela, kot so strokovni aktivni, pedagoške konference in drugo, ki pa posamezniku ne nudijo varnega okolja za razgaljanje težav. V teh skupinah se veliko govori o strokovnih problemih,

manj ali nič pa se te probleme rešuje. Prav tako v teh formalnih oblikah druženja učitelji ne spregovorijo o sebi in o tem, kako doživljajo svoje delo, ker to ni običajno. Probleme rešujejo dostikrat po občutku, kakor vedo in znajo, ali pa pri sodelavcih iščejo zgolj nasvet. Pogostokrat za pomoč prosijo svetovalne delavce. Premalo ali nič pa je skupnega reševanja problemov.

b) Drug močan razlog za vključitev v skupinsko supervizijo so videli v možnosti učenja reševanja problemov iz izkušenj drugih članov, torej izkušenskega učenja. Učitelji v času izobraževanja dobijo precej teoretičnega in zelo malo praktičnega znanja. V času šolanja imajo nekaj prakse, kjer "okusijo" svoje bodoče poklicno področje, ne dobijo pa izkušenj, ki bi jim pomagale kasneje pri delu. V času pripravništva imajo seveda mentorja, ki pa dostikrat ne opravi svoje vloge, oziroma spremlja svojega varovanca zgolj v razgovorih o njegovem delu. Pri neposrednem delu pripravnika v razredu pa mentor ni navzoč. Novi zakon o pripravništvu je na tem področju prinesel nekaj novih določil, ki bodočim učiteljem olajšujejo prve poklicne izkušnje.

Zaradi kompleksnosti problemov, s katerimi se soočajo pedagoški delavci, ter vedno novih situacij, ki so jim izpostavljeni pri delu, so prisiljeni, da vedno znova iščejo nove in nove rešitve. Učenje je hitrejše in bolj učinkovito v skupini, to učitelji vedo in zato si želijo izmenjave mnenj s kolegi. V šoli, kjer delajo udeleženci te skupine, nimajo organiziranih nobenih oblik tovrstnega dela, potrebe pa obstajajo.

c) Učitelji so se vključili v supervizijo tudi zaradi želje po osebnem razvoju in pridobivanju večje poklicne kompetence. Želeli so si s pomočjo svojih kolegov in sodelavcev spoznavati sebe in svoje poklicno ravnanje ter pridobiti nov pogled na svoje delo. S tem širijo polje znanja, spoznavajo svoje načine delovanja, jih primerjajo z drugimi in se tako učijo. Postajajo bolj samozavestni in prepričani v svoje ravnanje in s tem boljši strokovnjaki. Naučijo se bolj zavestno uporabljati refleksijo, ozaveščajo svoje ravnanje in postajajo boljši strokovnjaki. Na svoje delo gledajo iz različnih zornih kotov in spoznavajo nove možnosti poklicnega odzivanja.

d) Med problemi na delovnem mestu, za katere mislijo učitelji, da so najtežje rešljivi, sodi sodelovanje s kolegi. Ni naključje, da so učitelji navedli to kot enega izmed razlogov za vstop v supervizijo. Med vsakodnevnim delom na šoli spoznavajo, da so lahko uspešni

samo v sodelovanju z drugimi in da lahko dosejajo svoje cilje samo tako, da se povezujejo z drugimi strokovnimi delavci na šoli. Kar pa še zdaleč ni enostavno in zahteva precej naporov, prilagajanja in seveda znanja dobre komunikacije in timskega dela. Ugotavljajo, da lahko probleme uspešno rešijo le s skupnimi napori in s skupnim delom.

e) Naslednji problem, ocenjen kot eden najtežjih v učiteljskem delu, je vzgoja otrok, s katerimi delajo. Zavedajo se, da biti učitelj pomeni predvsem biti vzgojitelj. Vidik vzgojnega dela je posebej izrazit in prevladuje v osnovni šoli in je precejšen vir stresa za učitelje. Delo z otroki se nujno dotika tudi njihovih staršev in konstruktivne komunikacije z njimi in v superviziji so videli možnost, da se naučijo novih načinov in metod dela tako s starši kot z učenci.

f) Eno izmed vprašanj je bilo, kje se pedagoški delavci učijo novih metod in načinov dela. Ugotavljam, da se učijo na dva načina. Sami oziroma s prebiranjem literature in udeleževanjem seminarjev ter s pomočjo drugih. Najpogosteje vprašajo sodelavce za nasvet, o problemih razpravljajo na strokovnih aktivih ali v vsakodnevnih razgovorih z njimi. Supervizijsko skupino so ocenili kot trening za reševanje problemov in učenje novih pristopov.

g) Pri vprašanju, ali se nameravajo še kdaj vključiti v supervizijo, so dajali enoznačne odgovore. Prav vsi se nameravajo še vključiti, seveda v skladu s svojim poklicnim delovanjem. Ravnatelj se bo vključil v skupino ravnateljev, učitelji v skupine učiteljev, svetovalna delavka pa je omenila povezovanje s svetovalnimi delavci z drugih šol. Ravnatelj in starejša svetovalna delavka sta tako namero izrazila že v zaključni evalvaciji in potem ponovno v intervjuju. Ostale tri udeleženke pa so to namero izrazile samo v intervjujih. Očitno je supervizija zadovoljila potrebe pedagoških delavcev po učenju in osebnem razvoju. Zato so želeli nadaljevati s to izkušnjo. Tudi drugi raziskovalci supervizije med pedagoškimi delavci so prišli do podobnih ugotovitev.

II. Pridobitve udeležencev supervizijskega procesa

a) Med pridobitvami supervizijskega procesa so učitelji postavili na prvo mesto boljše poznavanje sebe. Spoznali so svoja stališča, se soočili s stališči drugih in postali do njih bolj strpni. Spoznali so svoje šibke in močne točke, se sprostili in postali bolj samozavestni ter prepričani vase. V konfrontaciji z drugimi so prepoznali svojo vlogo

in odgovornost. Na svoje probleme so pogledali z drugega vidika, se malo odmaknili od njih in jih zato bolj uspešno reševali. Odprle so se jim nove možnosti, o katerih prej niso razmišljali. Postopno so začeli odkrivati svoje slepe pege. V ravnanju so postali bolj reflektivni. Pri tem vprašanju sem upoštevala intervjuje in zaključne evalvacije in skupaj sem dobila bolj celovite in kompleksne odgovore.

b) V supervizijskem procesu so vzpostavili s kolegi boljše odnose. Začeli so jim bolj zaupati, naučili so se poslušati, postali so pozorni na potrebe drugih. Zavedati so se začeli svojega načina komunikacije in ga izboljševati. Med kolegi so se čutili bolj sprejete in tudi sebe so bolj sprejemali. Začeli so skrbeti za svoje potrebe.

c) Na konkretni ravni so spoznali več različnih načinov reševanja problemov. S pomočjo drugih so širili lastno obzorje znanja. Spoznali so celovitost in razsežnost pedagoškega dela ter pomembnost svojega problema v primerjavi z drugimi. Naučili so se uporabljati sistemske mehanizme pri svojem delu. Probleme so začeli dejansko reševati, ker so postali bolj prepričani v pravilnost svojega ravnanja. Postali so boljši strokovnjaki, bolj odprti in strpni do drugih.

d) V superviziji so se naučili delati s skupino na drugačen način. Pridobili so novo znanje pri vodenju in strukturiranju skupine. Naučili so se pogovarjati z učenci na drugačen način, osvojili so nekaj novih didaktičnih prijemov, ki jim pomagajo pri reševanju konfliktnih situacij med učenci. Ugotavljam, da prihajajo učitelji s šol premalo opremljeni s tovrstnim znanjem. Tudi v praksi ne izdelajo dovolj praktičnih strategij na področju vodenja skupinsko-dinamičnih procesov, kar jih precej ovira pri delu in vpliva na povečevanje stresa.

III. Doživljanje supervizijske skupine in njene vloge v supervizijskem procesu

a) Supervizantom je zelo veliko pomenila skupina. Njeno vlogo so opredelili v dveh kategorijah, kot možnost učenja in kot možnost povezovanja, podpore, zaupanja. Med člani skupine so se razvili sproščeni in odprti odnosi, zaupanje in iskrenost. Ko so izpostavljali svoje probleme, so pokazali lastne šibke točke, pomeni, da so posredno priznali svojo nemoč in iskali podporo pri drugih. Spoznali so različnost v pogledih, razmišljanjih in to so začeli ceniti, ko so ugotovili, da se jim širijo obzorja, da jim različnost pomaga pri učenju.

b) V vsaki skupini prihaja do naravnega procesa delitve vlog.

Starejši člani so prevzeli nekoliko pokroviteljsko vlogo nad mlajšima članicama. Ravnatelj vpliv na skupino je bil ocenjen pozitivno. Učitelji so imeli možnost pogledati na šolo tudi z njegove perspektive, kar je veliko prispevalo k njihovemu učenju. Posebej je to pomembno za mlajše učitelje. Vprašanje je, ali so bile članice kakorkoli prikrajšane pri svojem učenju zaradi navzočnosti ravnatelja. Tega niso ozavestile.

c) Med prednostmi učenja v superviziji so udeleženci izpostavili učenje za prakso. Pri tem so omenjali skupino kot najmočnejši dejavnik učenja. Skupina ponudi več različnih pogledov na problem, skupina deluje kot pomanjšana slika družbe, kot je omenil eden od udeležencev. Skupina razpravlja o konkretnih problemih in se pogovarja na konkretnem nivoju. To pomeni, da pravzaprav vsi govorijo o svojih izkušnjah in se soočajo z izkušnjami drugih. Pri tem pa nastaja nova vednost, novo znanje, do katerega se posameznik zgolj z individualnim učenjem težko dokoplje. Tako učenje je seveda še najbolj dragoceno za tiste strokovnjake, ki delajo z ljudmi. Učitelji imajo še posebno težko delo, ker ne samo učijo, ampak najprej in predvsem vzgajajo.

Posebej so poudarili supervizijo kot drugačno obliko učenja od ostalih. Večinoma so se s tako obliko učenja srečali prvič in so visoko ocenili njeno vrednost. Mislim, da besede ene izmed članic, "Nikjer ni bolj intenzivnega učenja kot v superviziji", dobro kažejo na "ceno" učenja v superviziji.

IV. Vpliv delovanja supervizijske skupine na dinamiko medosebnih odnosov in delo v celotnem šolskem kolektivu

a) Rezultati kažejo, da je imela supervizijska skupina učiteljev iste šole, v katero je bil vključen tudi njen formalni vodja, nedvomno precejšen vpliv na dinamiko medsebojnih odnosov v šolskem kolektivu. Govorim lahko o pozitivnih in negativnih vplivih. Pozitivni vplivi so povezani predvsem z ravnateljem in njegovim lastnim napredkom s pomočjo supervizije; ta se je kazal v njegovem spremenjenem odzivanju na običajne situacije. Spremembe ravnanja formalnega vodje šole v zvezi s komunikacijo in skupinsko dinamiko so takoj opazili vsi podrejeni.

Negativni vpliv izvira iz občutkov ogroženosti tistih, ki niso bili v skupini. Učitelji, ki so bili v superviziji, niso znali (ali hoteli) na primeren način pojasniti za kakšno skupino gre in o čem teče beseda. To je pri tistih, ki niso bili vključeni v supervizijsko skupino, vzbujalo

občutke strahu in negotovosti. Iz tega izhaja, da je nujno, da je delo katerekoli skupine v šolskih kolektivih transparentno, razvidno in javno, posebej tiste skupine, v kateri sodeluje tudi ravnatelj.

b) Spremembe v načinu organizacije in dela v šoli, ki so jih opazili udeleženci supervizijske skupine, so bile povezane z ravnateljem. Ravnatelj je v supervizijski skupini spoznaval nekatere nove metode in tehnike dela z ljudmi, ki jih je poskušal čim bolj uporabiti pri svojem delu z učitelji. Poskušal je dati učiteljem bolj aktivno vlogo pri urejanju problemov. Spremembe so vnašali tudi ostali člani supervizijske skupine s tem, ko so začeli probleme reševati drugače. Na ta način so spodbudili tudi druge sodelavce v kolektivu k bolj aktivnemu pristopu.

Supervizijska skupina je vnesla novo dinamiko v kolektiv. Pedagoški delavci, ki so bili vključeni v supervizijo, so se spremenili in te spremembe so vplivale na njihovo delo in odnos do drugih. To pomeni, da se je spremenil tudi odnos drugih do njih samih. To pa je tisto, kar v temeljih spreminja šolski prostor in odnose med ljudmi na šoli.

Zaključek

Učenje poteka prek odnosa, in če želimo dvigniti raven znanja učencev v naših šolah, moramo spremeniti odnos do njih. Če pa želimo dvigniti raven znanja pri sebi in postati boljši strokovnjaki, moramo ravno tako spremeniti odnos - do sebe, drugih, do življenja nasploh. Učenje je spreminjanje sebe in svojih stališč. V tem procesu ima lahko supervizija pomembno mesto kot oblika osebne rasti učiteljev in kot možnost vnašanja širših sprememb v šolo kot celoto. Menim, da je to še posebno pomembno v današnjem času kurikularne prenove, ki prinaša novo paradigmo učenja in poučevanja. Ta paradigma predpostavlja bolj kakovostne odnose med učenci in učitelji, upoštevanje vsakega posameznika kot osebnosti, predvideva šolo kot „učečo se skupnost“. V taki skupnosti si učenci in učitelji zaupajo, skrbijo drug za drugega in spoštujejo integriteto vsakega posebej. Naloga supervizije v taki šoli je, da od zgoraj navzdol (super-vision) opazuje, opozarja in na nek način pomaga vzdrževati tak odnos med učitelji in učenci. S pomočjo supervizije učitelji postajajo bolj samozavestni, strokovno avtonomni in kompetentni. To pa so dobri temelji za resnično spremembo vzgojno izobraževalnega dela v šolah.

Literatura

Bogataj, B. (1997). Supervizija v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah. *Socialna pedagogika*, 13, str. 47-70.

Dekleva, B. (1995). Uvajanje supervizije kot razvojno podporne dejavnosti na področju obravnavanja problemov v zvezi z odklonskostjo mladih. V B. Dekleva, *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Hawkins, P. in Shohet, R. (1989). *Supervision in the helping professions*. Buckingham: Open University Press.

Kessel, van L. (1997). Supervision: a necessary contribution to the quality of professional performance, illustrated by the concept of supervision used in Netherlands. *Socialna pedagogika*, 1,3, str. 27-47.

Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija, proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana, Visoka šola za socialno delo.

Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar Metelko, D., Možina, M. (1999). *Supervizija, znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.

Rupar, B. (2002). *Evalvacija skupinske supervizije med pedagoškimi delavci*. Specialistično delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vec, T. (1997). Supervizijska skupina za učitelje in njeni skupinsko - dinamični procesi. *Socialna pedagogika*, 1 (3), 71-85

Vodeb Bonač, M. (1999). Nekatere teoretične teme, pomembne za supervizijo. V V. Milošević Arnold in drugi, *Supervizija znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, str. 49-76.

Žorga, S. (1997). Vloga supervizije pri poklicnem in osebostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1, 3, str. 9-26.