

# SUPERVIZIJA MED IZOBRAŽEVALNIM IN PODPORNIM VIDIKOM

Alenka Kobolt

**KLJUČNE BESEDE:** supervizija, razvoj supervizije, usmerjenost supervizije

**KEY WORDS:** supervision, development of supervision, elements of supervision

## POVZETEK

Supervizija kot proces in metoda poklicne refleksije se iz ožjega, predvsem psihoterapevtskega dela tudi pri nas širi na različna področja, ki jih pokrivajo poklici, kjer je delo z ljudmi bistvena prvina. Torej tudi socialni in pedagoški poklici. V prispevku predstavljam nekatere značilnosti razvoja supervizijske misli, njeno teoretično utemeljenost in praktično usmerjenost. Evaluiram zlasti dva elementa, ki jih supervizija zaobsega, in sicer izobraževalni in podporni vidik. Poskušam odgovoriti na dilemo, ali lahko supervizija integrira oba cilja in kako. Pri tem se opiram na integrativne modele supervizije. Le-ti združujejo elemente sistemske teorije, psihodinamskega razumevanja, teorij učenja, spoznanj socialne konstrukcije tudi poklicne realnosti, znanje o skupinah in strukturiranju skupin in kontekst odnosov v profesionalnem polju.

## ABSTRACT

Supervision as a process and method of professional reflection is highly developed in the field of psychotherapeutic work. But not only there. The article presents some characteristics of the development of the supervision, its theoretical backgrounds as well as its application.

Two elements, the educational and supporting one, are evaluated. The dilemma whether both elements, education and support, can be integrated is to be estimated with the help of the integrated models of supervision. These models comprehend the elements of system theory, psychodynamics, theory of learning, social construction of reality, group dynamics and team work development.

## OPREDELITEV IN UMESTITEV SUPERVIZIJE

Supervizijo razumem kot proces poklicne refleksije strokovnjaka, ki profesionalno dela z ljudmi na psihološkem, psihoterapevtskem, pedagoškem, socialnem, socialno pedagoškem področju. Ta proces refleksije omogoča evalvacijo različnih vidikov dela, hkrati s tem pa pomeni tudi pridobivanje večje poklicne kompetence in poglobljen vpogled v dogajanje, v katerega smo vpleteni pri opravljanju poklica.

Delo z ljudmi je področje, kjer si ne moremo pridobiti "dokončne poklicne kompetence", saj so pogoji uporabe strokovnega znanja večdimenzionalni, mnogopomenski in spreminjajoči. Res je sicer, da se je supervizija prav na področju socialnega dela najprej začela razvijati z namenom hitrejšega strokovnega napredovanja v ospredju katerega je bil predvsem didaktičen vidik. Morda je v tem vzrok da mnogi manj poučeni, supervizijo še danes razumejo kot eno izmed dodatnih edukativnih, včasih celo nadzornih možnosti. Hkrati pa je tudi res, da se v svojem razvoju in širjenju ni mogla zaustaviti zgolj na tem nivoju, segala je tudi na področje evalvacije lastnega prispevka oziroma osebne udeležbe pri delu. S tem je iz izobraževalnega prešla na področje podpore in avtorefleksije pri individualnem poklicnem razvoju.

Zapletenost psihološkega, pedagoškega in socialnega profesionalnega prostora in obremenjenost, ki jo doživljajo delavci v tako imenovanih "poklicih pomoči" lahko vodi do pojavov izgorelosti, ki je vse preveč pogosta posledica, na kar smo posebej pozorni v zadnjem času. Tako je supervizija postala tudi metoda, s katero poskušajo preprečevati te neugodne posledice poklicnega tveganja.

Supportivni elementi supervizije so usmerjeni zlasti v pridobivanje zmožnosti evalvacije tako kognitivnega kot emotivnega odzivanja na poklicne probleme, omogočanje distance in lastnega "pogleda od zgoraj", ki obsega analizo profesionalnih odnosov in hkrati tudi presojanje svojih strokovnih postopkov. Iz povedanega je razvidno, da se obeh vidikov kljub zamikom v procesu časovnega (torej zgodovinskega) razvoja supervizije ne da povsem jasno in enoznačno ločevati. Poudarki obeh premis v posameznem supervizijskem procesu so lahko seveda tudi dokaj različni. Odvisni so od potreb udeležencev v superviziji in na njih temelječih ciljih, ki jih postavimo ob začetku posameznega supervizijskega procesa.

## NEKAJ MISLI O RAZVOJU IN RAZLIČNIH KONCEPTIH SUPERVIZIJE

Morda bo k osvetlitvi vprašanja, ki si ga zastavljam v prispevku, pripomogel kratek skok v zgodovino razvoja supervizije, ki bi ga lahko v osnovnih obrisih predstavili kot štiristopenjskega. ( Po Wieringa, 1979):

- začetna faza razvoja supervizije (1870 do 1900, zlasti v ZDA), ko se je kot metoda uveljavila zlasti v socialnem delu. Njen cilj je bil skupinska analiza študije primera, ki je vsebovala zlasti elemente edukativnega razvoja poklicne kompetence novih delavcev na socialnem področju;
- v fazi "psihologizacije" supervizije (okoli 1900 do 1960), so se razvijali zlasti psihoanalitski koncepti dela in evaluacije. Osrednje teme te faze so se oblikovale v individualni superviziji, katere središčna usmerjenost so bili zlasti transferni in kontratransferni mehanizmi. V tem času je supervizija postala sestavni del izobraževanja psihoterapevtov. Na področju socialnega dela pa je v tem razvojnem obdobju presegla zgoj didaktično usmerjenost;

- v tretji fazi, fazi tako imenovane "sociologizacije" supervizije (okoli 1960-1970), v razvoju prevlada skupinsko-dinamičen diskurz; v supervizijski proces se vključujejo skupine in timi. To obdobje pomeni tudi trdno zasidranje supervizije na različnih delovnih področjih, kot so psihologija, psihiatrija, socialno in pedagoško delo;
- faza diferenciacije in specializacije (od 1970 do danes) supervizijskih modelov, ko posamezne stroke na osnovi doseženega razvoja razvijajo svoje, bolj ali manj integrativne oziroma specializirane modele. Zaradi tega zasledimo danes precejšnjo raznolikost v poudarkih in v metodičnih izpeljavah supervizijskega procesa. Vzporedno se razvijajo tudi poskusi integracije različnih modelov in oblikovanje celovitejših in interdisciplinarnih supervizijskih pristopov.

Opisani razvoj ni potekal ločeno od teoretičnih diskurzov na omenjenih področjih. Ugotovimo lahko, da so na razvoj supervizije vplivale predvsem: psihoanalitična misel, teorija polja kot življenjskega prostora, kognitivne teorije, teorije učenja, komparativna raziskovanja človekovega ravnanja, teorija komunikacij in interakcij, skupinsko-dinamična znanja in ne nazadnje tudi koncepti humanističnih šol, kar je zlasti vidno v razvoju supervizije na socialnem in pedagoškem polju.

Iz povedanega sledi, da ločevanje supervizije zgolj na izobraževalne in podporne elemente ne zajame celotnega prostora, ki ga supervizija v različnih strokovnih prostorih danes obsega. Tako se tudi ta članek loteva le členitve ozkega dela supervizijske misli, zlasti tiste, ki se je uveljavila na socialnem in pedagoškem področju.

Kljub temu ne bo odveč, če kratko predstavim vsaj eno izmed razvrstitev teoretskih zasnov oziroma konceptov supervizije. Pokaže nam namreč ne le različnost konceptov, temveč tudi različnost njihove uporabe.

V ta namen sem delno preoblikovala in v večje skupine strnila Pallaschov opis različnih supervizijskih modelov. (Pallasch 1992):

- psihoanalitično orientirana supervizija - v klasičnem modelu in v modelu Balintovih skupin (ki so razvite tudi v našem prostoru) ter tretji model tematsko orientirane skupinske supervizije po modelu Ruth Cohen;

- supervizija skupinsko-dinamičnega koncepta, ki je usmerjena zlasti v prepoznavanje in oblikovanje transparentnosti na polju dinamike in procesov ter struktur skupine. Ta model se izkaže kot posebej koristen za supervizijo timov, ki so na področju pedagoškega in socialnega dela prej pravilo kakor izjema;
- k "uporabniku" usmerjen model supervizije, ki temelji na Rogersovi nedirektivni pogovorni oziroma svetovalni doktrini, v ospredju katere najdemo posebno podporne elemente, namenjene osebnostni in strokovni rasti profesionalne osebe, od česar pridobijo tudi njegovi klienti;
- supervizijski modeli, ki temeljijo na posameznih terapevtskih modelih, kakor so na primer geštalt terapija, transakcijska analiza, realitetna terapija in vrsta drugih šol, ki so razvile lastne supervizijske modele. V njih oblikujejo procese poklicne evalvacije po teoretskih zasnovah razumevanj težav in motenj in modelov intervencij;
- supervizija, usmerjena v analizo delovanja organizacij oziroma sistemov, katere usmeritev in utemeljitev je vezana na prepoznavanje vpetosti v sisteme, medsebojne odvisnosti in prepletenosti socialnih prostorov in posameznikovih vlog v njih;
- supervizija, usmerjena na proučevanje procesa oblikovanja sodb, mnenj in stališč, ki temelji na teoretičnih premisah R. Steinerja in poteka v atmosferi analize lastnih poklicnih stališč in prepričanj;
- supervizija, usmerjena v procese učenja, ki ima poudarjen tako instruktivsko-didaktičen element kot tudi element analize sproženih učnih procesov pri udeležencih v prostorih vzgoje in izobraževanja ter socialnega in socialno-pedagoškega dela.

Glavni razločevalni vidik med omenjenimi skupinami supervizije je teoretična zasnovanost in usmerjenost analize v procesih. Iz tega prikaza še ni mogoče zanesljivo sklepati, koliko posvečajo posamezni koncepti pozornost izobraževalnim in podpornim aspektom. Mogoče pa je ugotoviti, da so ti poudarki različni.

Elementi, prisotni v vseh supervizijskih modelih, so nedvomno:

1. supervizija je proces učenja,
2. analiza poklicnega polja,
3. evaluacija lastne udeležbe v tem polju,
4. usmerjena je na odnose s klienti in na procese, ki se v tem odnosu
5. odvijajo,
6. ter v analizo dinamike in odnosov med člani profesionalnega tima.

Mnogi avtorji, med njimi tudi J. Hargens in U. Grau (1992), opredeljujejo supervizijo kot srečanje dveh ekspertnih sistemov. Prvi je supervizant, ki je strokovnjak na svojem področju in si v procesu poklicne refleksije postavlja vprašanja. Drugi - supervizor - pa ni tisti, ki bi na ta vprašanja odgovarjal. Ima le znanje in veščine, kako ravnati s sistemi vprašanj. In v tem procesu je pomembna tako njegova strokovna kompetenca, ki omogoča realizacijo izobraževalnih aspektov, zanemarljiva pa tudi ni stran njegove občutljivosti, da zazna in se odzove na supervizantove potrebe po podpori in razbremenitvi.

Hawkins in Shohet (1990) v svojem preglednem delu o superviziji na področju "poklicev pomoči" pravita, da lahko k izobraževalnemu polu supervizije prištevamo zlasti redno refleksijo lastnega dela usmerjeno v analizo vsebin in procesov dela. Gre za kognitivno pregledovanje tako celovitih procesov kot posameznih postopkov. V ta pol sodi tudi razvoj razumevanja poklicnih postopkov in pridobivanje novih spretnosti ter dodatnih informacij. S tem je povezano oblikovanje drugačnih zornih kotov razmišljanja, "gledanja na svoje delo" in oblikovanje novih stališč.

Pomembna je še ena edukativna dimenzija. Večinoma so tako pedagoški kot socialno-pedagoški delavci vezani na timsko delo (tim vzgojiteljev v stanovanjski skupini, pedagoški tim, ki dela z enim učencem, strokovnjaki različnih profilov, ki delajo s posameznikom...). Temeljna zahteva, da bo njihovo delo res učinkovito, je medsebojna usklajenost in razdelitev delovnih nalog ter področij njihovih intervencij. Od medsebojne usklajenosti je odvisen vpliv njihovega delovanja na "uporabnika-klienta" in ne nazadnje učinkovitost njihovega dela. Supervizija kot proces refleksije celotnega delovnega področja omogoča doseganje te medsebojne usklajenosti in konsenza med njimi. Nadalje supervizija omogoča oblikovanje stila temeljne komunikacije med člani tima, znotraj tega pa tudi posredovanje bistvenih informacij o zaznavanju oziroma razumevanju posameznih procesov. S tem omogoča "učenje drug od drugega" izmenjavo stališč in poglobljeno

razumevanje celotnega delovnega konteksta. Kot posredne učinke supervizije tima lahko naštejemo tudi boljše načrtovanje dela, večjo koordinacijo med člani tima, s tem pa tudi boljše medsebojno razumevanje in podporo, ki so jo sposobni nuditi drug drugemu.

Izobraževalna usmerjenost supervizije se izkaže za bolj primerno in koristno za tiste strokovne delavce, ki šele začenjajo poklicno pot. Anglin (1993) v prispevku, kjer posreduje kanadske izkušnje s supervizijo na vzgojnem področju, poudarja, da so učitelji in vzgojitelji pripravniki, ki so se vključili v supervizijski proces v prvem letu opravljanja poklica, mnogo hitreje napredovali v pridobivanju avtonomnosti in poklicne kompetence od kolegov, ki te možnosti niso imeli. Proces njihovega poklicnega zorenja se je s pomočjo supervizije pospešil, saj so imeli možnost rednega preverjanja in primerjanja svojih intervencij in postopkov s posegi kolegov. Proces medsebojnega učenja in iskanja različnih rešitev jim je pomagal presežati neustrezne poklicne strategije.

Delno sodi v okvir izobraževalnega pola supervizije še usmeritev, ki se je razmahnila zlasti v zadnjih letih, ko vključuje supervizijski proces tudi analizo delovanja ustanove (šole, vzgojnega zavoda, centra za socialno delo, bolnišnice...) in omogoča strokovnim delavcem teh ustanov razširiti optiko gledanja iz posameznih primerov "uporabnikov" na celoten institucionalni aspekt delovanja ustanove. To hkrati omogoča ozaveščanje lastne profesionalne vloge v socialnem in institucionalnem kontekstu. Iz te pozicije daje strokovnemu delavcu več avtonomnosti in moči za vpogled v lastne odvisnosti in iskanje možnosti za preseganje utečenih, morda neustreznih in neučinkovitih vzorcev profesionalnega dela.

Če poskušam v nadaljevanju opredeliti še suportivne vidike supervizije, bi lahko (po Hawkinsu in Shohetu) navedla predvsem možnost, ki jo supervizijski proces daje udeležencu, da s svojimi vprašanji ne ostane sam, da ima "ušesa", ki SLIŠIJO in ki RAZUMEJO njegove dileme; da mu "usta" supervizorja in kolegov v supervizijski skupini pomagajo pri oblikovanju novih vprašanj. Morda se bodo ta nova vprašanja, ki si jih supervizant zastavlja, lotila problema z novega zornega kota, ki je bil zanj doslej zastrt. RAZMISLEK v dvojce ali v troje je več oziroma ima vsaj možnost, da je VEČ, kakor razmislek v samoti. Seveda je občutje varnosti in razvidnosti v dvojici ali v skupini, kjer poklicna refleksija poteka, temeljni predpogoj za dober supervizijski proces. In če k temu dodamo še možnost "slišati", kako si na svoja vprašanja odgovarjajo kolegi istega ali sorodnih poklicev, je krog učenja

in podpore (izobraževalni in podporni vidik) še bolj celovit. Vsekakor pa je suportivni element supervizije tesno povezan s supervizantovo motivacijo za refleksijo lastnega dela.

Prispevek lahko zaključim s še vedno prisotno dilemo. Ali je torej supervizija proces, ki je predvsem izobraževalen ali predvsem podporen? Menim, da je iz doslej povedanega razvidno, da je oba vidika supervizijskega procesa možno ločiti predvsem teoretično, da pa se praktično oba prepletata v medsebojni odvisnosti in izmenjavi skozi celoten proces. Razmerje med obema elementoma je odvisno od vsakokratnih ciljev, ki si jih udeleženci postavijo ob začetku supervizije. Cilji pa so odvisni od konkretnih potreb udeležencev in na njih temelječem dogovoru vseh, ki v tem procesu sodelujejo.

Sodobni koncepti supervizije na področju socialnega in pedagoškega dela so večinoma integrativni in enakovredno združujejo elemente systemske teorije, psihodinamskega razumevanja. Upoštevajo teorije učenja, spoznanja o socialni percepciji, o vlogah in odnosnih položajih, ne le supervizorja in supervizanta temveč odnose z vsemi osebami, s katerimi supervizant dela. To vpelje v supervizijo širši kontekst odnosov, v katerih delujeta oba. Iz tega zornega kota se kaže systemska teorija kot metateorija in pomeni splošni okvir integrativnega supervizijskega modela. Plodno jo dopolnjujejo ostale omenjene prvine. In med njimi imajo v supervizijskem procesu mesto tudi v prispevku orisani elementi edukativnosti in suportivnosti.

## LITERATURA

1. ANGLIN, J. (1993) Supervision in residential care in Canada, prispevek na simpoziju o superviziji, Preddvor 1993
2. HAWKINS, P., SHOHET, R., (1989), Supervision in the helping professions, An individual, group and organizational approach, Open University Press.
3. HARGENS, J., GRAU U., (1992), Konstruktivistisch orientierte Supervision - Nutzen und Nüetzen selbstrückbezoglicher Reflexionen, v Reimers (izd.): Beratung, Training, Supervision, Juventa.

4. PALLASCH W., (1992), Eine Bestandaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in Pädagogischen Arbeitsfeldern; Pädagogische Training, v Beratung, Training, Supervision, Juventa.
5. WIERINGA C., (1979) Supervision in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen, v Akademie für Jugendfragen (izd), Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution.

---

Bojan Deklevo

---

**KLJUČNE BESEDE:** supervizija, razvojni projekti, profesionalizacija

**KEYWORDS:** supervision, developmental projects, professionalisation

## POVZETEK

Supervizija kot posebna metoda strokovnega usposabljanja, spremljanja in podpore se je doslej najmočneje uveljavila (in institucionalizirala) na področju klinične psihologije. V zadnjih nekaj letih jo vse pogosteje srečujemo še na drugih področjih psihološkega dela, v socialnem skrbstvu in na področju pedagoških dejavnosti, kjer gre za intenzivno delo z ljudmi. Slovensko Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve je začelo v zadnjih letih financirati tako imenovane razvojne in preventivne programe. V njegovih razpisih za te programe se je pojavila - kot eden od pogojev za njihovo financiranje - tudi zahteva po organizirani superviziji za izvajalce the

