

# Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev

## Role of supervision in professional and personal development of the professional

*Sonja Žorga<sup>2</sup>*

### *Povzetek*

<sup>2</sup>Sonja Žorga, dr. psihologije, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. Učeca se družba, v kakršno prehajamo, je izziv za vse tiste, ki se zavedajo, da je učenje za osebnostni razvoj in uspešno poklicno kariero osrednja naloga, ki teče skozi celotno življenjsko obdobje. Takšno učenje je močan izziv tudi za integrativni razvoj posameznika. Temeljni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca pa je njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno nove možnosti za samorealizacijo na poklicnem področju. Supervizijo lahko razumemo kot metodo, ki uspešno prispeva k nepretrganemu poklicnemu in osebnostnemu razvoju strokovnih delavcev ter njuni integraciji. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem učenja pri odraslih ugotavljajo, da naj-

več učenja v odraslosti poteka na podlagi življenjskih izkušenj, pri čemer so prav delovne izkušnje tiste, ki po ugotovitvah nekaterih raziskav predstavljajo večji del gradiva, iz katerega se v odraslosti učimo. Razvoj integriranih lastnosti in značilnosti posameznika ter proces priprave na poklic drug drugega pogojujeta, zato je lahko profesionalni razvoj v določenem življenjskem obdobju tako rezultat kot tudi sredstvo posameznikovega osebnostnega razvoja. V procesu supervizije strokovni delavec integrira tisto, kar dela, občuti in misli ter ustvarjalno povezuje svoje osebnostne značilnosti, teoretično znanje in praktične izkušnje v t. i. "profesionalni self". Skladno s tem se v zadnjih letih tudi pri nas vse bolj uveljavlja razvojni model supervizije, ki predpostavlja, da prihaja v procesu supervizije tako do rasti superviziranega kot tudi supervizorja, vsaka stopnja razvoja pa zahteva ustrezno spreminjanje odnosa med njima.

**Ključne besede:** supervizija, vseživljenjsko učenje, profesionalni razvoj, integrativni razvoj, razvojni model supervizije

### **Abstract**

*We are gradually becoming a learning society, which represents a challenge to all who are aware of the importance and the life-long task of learning for the development of one personality and of his/her professional career. This kind of learning also represents a challenge for the integrative development of the individual. The basic condition necessary for the development of integrated characteristics of a professional is his/her understanding of the need to change, to transform one's inner world and constantly seek new opportunities for self-realization in the professional field. Supervision can be understood as a method, contributing to such continued professional and personal development of professionals and to the integration of both. Experts studying adult learning have established that the major part of adult learning is based on life experience, where it is especially work experience which, according to the research, provides most of the material adults learn from. The development of integrated characteristics of the individual and the process of preparing for the profession are interdependent, thus making the professional development in a certain period of life the result as well as the means of personal development. In the supervision process the professional in-*

*tegrates what he does, feels and thinks, thereby creatively linking his personal characteristics, theoretical knowledge and practical experience into a so-called "professional self". This kind of a developmental supervision model has in the past few years successfully been making its way in Slovenia.*

**Key words:** *supervision, life-span learning, professional development, integrative development, developmental model of supervision.*

## Supervizija v vlogi zagotavljanja kakovosti dela

Učeca se družba, v kakršno prehajamo, je izziv za vse tiste, ki se zavedajo, da je učenje za osebnostni razvoj in uspešno poklicno kariero osrednja naloga, ki poteka skozi celotno življenjsko obdobje (Kolb, 1984, s. 3). Okolje, v katerem delamo, se namreč spreminja hitreje, kot se je kdajkoli prej. Da lahko te spremembe izrabimo, moramo postati zelo spretni pri učenju, saj le tako lahko na spremembe hitro in ustrezno odgovorimo.

Razvoj organizacije in kvaliteta njenih uslug sta torej v veliki meri odvisni od učenja in razvoja njenega osebja. Hayeva (1995) meni, da bodo zato delovne organizacije v prihodnje morale postati skupnosti, v katerih bodo ljudje lahko koristno uporabili vse svoje zmožnosti. S tem pa bo postalo stalno strokovno izpopolnjevanje in opolnomočenje strokovnih delavcev ne le željena temveč nujna strategija vsake sodobne organizacije.

V zvezi s tem so zanimive ugotovitve raziskave, ki sta jo izvedla Singh in Shifflette (1996) z učitelji, ki so jih njihovi predpostavljeni prvotno ocenili kot nekompetentne, a so se kasneje razvili v dobre strokovnjake. Učitelje, ki so pokazali sposobnost profesionalne rasti, sta pozvala, naj opišejo proces in dejavnike, ki so pomembno vplivali na njihov poklicni razvoj. Vprašani so navajali, da je bila pravočasna in učinkovita povratna informacija s strani njihovih predpostavljenih zanje sprožilec sprememb. Zavedanje, da se je treba spremeniti ter lastni napor, ki so jih vložili v to, da bi spoznali svoje pomanjkljivosti in jih izboljšali, so imeli pri njihovem razvoju pomembno vlogo. Tako notranje pripravljene so namreč lahko izrabili priložnosti, ki jim jih je nudilo okolje (npr. razne interakcije s kolegi ter prizadevanja vodstva in strokovnjakov, ki skrbijo za profesionalni razvoj) za učenje in preizkušanje novih idej. Pri tem pa v glavnem niso bili zadovoljni s tistimi programi, ki so predstavljali modele dobre prakse ali pa poučevali učitelje o tem, kako naj poučujejo, saj so posredovanje tovrstnih "receptov" doživljali kot indoktrinacijo in zaviranje svoje ustvarjalnosti. Kot najobetavnejši načini profesionalnega razvoja so se v raziskavi izkazali tisti pristopi, ki so ponujali učiteljem možnost za izmenjavo idej, razpravo o strokovnih temah ter za učenje drug od drugega.

Iz navedenega sta avtorja raziskave zaključila, da je za profesionalni razvoj potreben prožen pristop, v katerem imajo strokovni delavci priložnost, da se uče z vlaganjem lastnega truda, zlasti, če je pri tem omogočeno sodelovanje s kolegi

pri skupnem reševanju problemov in refleksiji lastne prakse. Takšen pristop, podprt z vzdušjem zaupanja in spodbude, pri strokovnem delavcu motivira osebne spremembe. Jasna in pravočasna povratna informacija o delu ter podpora pri prizadevanjih, da bi se izboljšali, pa daje strokovnim delavcem občutek, da lahko nadzirajo svojo poklicno prihodnost in učinkovitost.

Supervizija je po mojem mnenju ena od metod, ki v mnogočem zadovoljuje pogoje, ki so se v predstavljeni raziskavi pokazali kot pomembni za spodbujanje in uresničevanje poklicnega in osebnostnega razvoja. V njej se lahko strokovni delavci preko refleksije lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja učijo novih vzorcev profesionalnega ravnanja. Skupno reševanje problemov in medsebojna izmenjava izkušenj, stališč in pogledov na veljavno strokovno doktrino in prakso pa jim nudijo tudi dragocene povratne informacije v zvezi z lastnim delom.

Da lahko v današnjih, hitro se spreminjajočih razmerah preživimo, moramo biti vključeni v nenehen proces rasti in razvoja. Megginson in Whitaker (1996) uvajata v zvezi s tem pojem "samorazvoj". Razumeta ga kot pristop, ki poudarja pomen učenja skozi celotno življenjsko obdobje in upošteva, da imamo vsi velike sposobnosti za učenje in spreminjanje. Menita, da je postal samorazvoj priljubljen in uspešen pristop predvsem zato, ker pomaga ljudem, da se prilagodijo novim izzivom življenja v organizacijah in ob tem celo uživajo.

Omenjeni pristop poudarja pomen izkustvenega učenja kot cikličnega procesa, v katerem pri delu nekaj naredimo, nato o tem razmislimo, izkušnjo osmislimo in naslednjič to naredimo na drugačen način. Takšen pristop k učenju je značilen tudi za proces supervizije, kakršen se v Sloveniji v poklicih pomoči zadnja leta vse bolj uveljavlja. Zato lahko supervizijo razumemo kot eno tistih metod samorazvoja, ki uspešno prispeva k nenehnemu učenju in razvoju strokovnih delavcev, ter jim pomaga do integriranega razvoja vseh njihovih funkcij.

Zahteve in pričakovanja, ki se postavljajo pred nas v zvezi z delovnimi nalogami, spodbujajo namreč predvsem razvoj tistih značilnosti in sposobnosti, ki omogočajo bolj učinkovito delovanje in prilagajanje poklicu. Takšno prilagajanje zahtevam družbe nam sicer res omogoča socialno uveljavitev in varnost, vendar pogosto na račun zapostavljanja lastnih potreb po osebni izpolnitvi. Tako prihaja do t.i. specializacije (po Kolbu, 1984), ki pa pomeni enostranski razvoj naših sposobnosti. Do integracije, ki je naslednja stopnja v razvoju (ali izpolnitve oz. individuacija, kot jo imenuje Jung), lahko pride šele, ko izrazimo in razvijemo tudi svoje nedominantne značilnosti ter jih integriramo s specializiranimi v nove oblike doživljanja, mišljenja in delovanja - na višjem nivoju.

Potrebe zahodne specializirane družbe so bile dolgo v nasprotju s posamezniki in njihovo težnjo k integrativnemu razvoju, ugotavlja Kolb (1984). Prehod od specializacije k integraciji pa je po njegovem mnenju zaznamovan z osebnim, eksistencialnim soočenjem s tem nasprotjem. Osebna izkušnja konflikta med zahtevami družbe in potrebami po osebni izpolnitvi, pospeši posameznikov prehod na integrativno stopnjo razvoja. Ta izkušnja se lahko razvija kot postopen proces prebujanja, ki je vzporeden procesu specializacije, ali pa se pojavi nenadoma, kot posledica življenjske krize (npr. ob izgubi službe ali ob razvezi). Kolb opozarja, da nekateri nikoli ne doživijo te izkušnje, ker so preveč

pogreznjeni v sistem družbenega nagrajevanja, ki spodbuja opravljanje diferenciranih specializiranih funkcij. Pretirana poklicna specializacija pa nas lahko kaj hitro pripelje do ožanja poklicne perspektive ter do vedno večje rigidnosti in zapadanja v rutino. Posledica tega je lahko, da strokovno znanje v praksi potiskamo vse bolj v ozadje, vedno manj pa tudi razmišljamo o tem, kaj pravzaprav delamo. Zato vedno pogosteje ponavljamo iste napake in pri tem selektivno spregledamo tista dejstva, ki se ne ujemajo z našim "znanjem v akciji", kot ga imenuje Schoen (1985). Tako se pri delu vedno bolj dolgočasimo ali pa pride celo do sindroma izgorelosti.

Refleksija, ki jo omogoča supervizijski proces, nam lahko pomaga pri preprečevanju omenjenih negativnih posledic specializacije. V procesu refleksije se lahko soočimo z lastnimi razumevanji in subjektivnimi teorijami, ki smo si jih izoblikovali v zvezi s ponavljajočimi se izkušnjami (o katerih v zadnjem času nismo več razmišljali) ter jih ponovno kritično prevetrimo. To nam omogoča, da si zopet dovolimo izkusiti negotovost in edinstvenost situacij, da jih ponovno osmislimo in da tako najdemo v svojem delu nov izziv in možnosti za strokovni razvoj. Le tako, da pogledamo na situacije kot na enkratne in edinstvene, se lahko iz njih tudi učimo.

Čim višji so nivoji delovne odgovornosti, tem bolj integrirano perspektivo strokovnega delavca zahtevajo. Zato ni čudno, da so v raziskavi Wall Street Journala (Kolb, 1984, s. 210) ugotovili, da vodilni delavci navajajo prav integriteto kot značilnost, ki je najpomembnejša za njihovo napredovanje. Izzivi integrativnega razvoja pa so težki in vsak se ni sposoben soočiti z njimi, ne glede na to, kolikšna je njegova inteligentnost in strokovna usposobljenost. K integrativnemu razvoju mu lahko pomaga supervizija s svojim načinom problematiziranja in reflektiranja strokovnjakovih ravnanj in odločitev ter z neprestanim preizpraševanjem in osvetljevanjem situacij iz različnih možnih zornih kotov. Na ta način supervizija učinkovito pospešuje razvoj strokovnega delavca v smeri prepoznavanja in soočanja z že omenjenim konfliktom med njegovimi potrebami in zahtevami družbe in s tem posledično tudi razvoj bolj integrirane osebnosti. Na to kažejo nekateri rezultati analize evalvacijskih poročil, ki so jih napisali strokovni delavci po dveh oz. treh letih vključenosti v supervizijski proces. Analiza (ki je bila nekoliko obširnejše predstavljena na 33. mednarodnem kongresu IAAP, Žorga, 1997) je namreč pokazala, da so se izkušnje in znanje, ki so ga udeleženci pridobili med supervizijskim procesom, odražali ne le v njihovem poklicnem temveč tudi zasebnem življenju.

Mnogi od teh strokovnjakov so povedali, da se najpomembnejši rezultati supervizijskega dela nanašajo na njihovo osebnostno rast in razvoj. Poročali so, da so jim supervizijska srečanja pomagala do nekaterih globljih uvidov v načine lastnega mišljenja, odločanja in delovanja. Postali so bolj samozavestni, dvignil se je nivo njihovega samospoštovanja in začeli so iskati lastne odgovore na vprašanja, namesto da bi iskali odgovore pri svojih predpostavljenih. Bolj so se začeli zavedati svojih moči in šibkosti, tako da so jih lahko tudi bolj zavestno izrabljali in nadzirali. Nekateri so poročali, da so se naučili boljše prepoznavati in prisluhniti svojim čustvom. S tem, da so začeli izražati svoja čustva in misli bolj jasno in ustrezno, so izboljšali tudi svojo komunikacijo. Poleg tega so začeli bolj skrbeti za svoje zdravje in dobro počutje in sicer tako, da namenjajo več

pozornosti ravnotežju med tistim, kar lahko storijo in tistim, česar si želijo, ter da si pogosteje vzamejo zase tisto, kar potrebujejo.

S tem novim zavedanjem, ki ga omenja tudi Kolb, "izkusi oseba spremembo referenčnega okvira, skozi katerega je običajno doživljala življenje, vrednotila dejavnosti in sprejemala odločitve. Proces učenja, ki je bil prvotno zablokiran z zatiranjem nespecializiranih prilagoditvenih oblik, lahko sedaj posameznik doživlja kot globoko bistvo samega sebe" (Kolb, 1984, s. 145).

## Osebnostni in profesionalni razvoj sta med seboj neločljivo povezana

Razvoj integriranih lastnosti in značilnosti posameznika in njegov profesionalni razvoj pravzaprav drug drugega pogojujeta. Zato je lahko profesionalni razvoj v določenem življenjskem obdobju tako rezultat kot tudi sredstvo posameznikovega osebnostnega razvoja, poudarja ruska psihologinja Mitina (1997). V zvezi s tem govori Mitina o kreativni samorealizaciji. Meni, da je profesionalni razvoj neločljivo povezan z osebnim razvojem - za oba pa je bistven samorazvoj. Samorazvoj naj bi bila, po njenem mnenju, sposobnost posameznika, da se spreminja in da poizkuša, kljub slabim pogojem in žrtvam, postati strokovno samostojen. Temeljni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca je zato njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno novih možnosti za samorealizacijo na poklicnem področju. Skratka, pogoj za razvoj integriranih lastnosti je izboljšanje poklicnega samozavedanja. Le na ta način se je mogoče izogniti stagnaciji v poklicu, ki lahko nastopi, sodeč po rezultatih nekaterih raziskav, ki jih omenja Mitina, pri zdravnikih in učiteljih že po 10 do 15 letih, pri vodstvenih delavcih pa še dosti prej (5-7 let) (Mitina, 1997, s. 2-4).

Ustrezna supervizija omogoča strokovnemu delavcu integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, prenos teorije v prakso ter učenje samostojnega izvajanja svojega dela. Pri tem pa strokovni delavec ne raste le profesionalno, temveč se, kot je bilo že omenjeno, v celoti osebnostno razvija.

Osebnost in vedenje strokovnega delavca pomembno določata njegovo interakcijo s klientom in sta pomembno udeležena v njegovi poklicni pristojnosti. Zato je razumljivo, da je strokovni delavec sam, s svojimi stališči, občutki in obnašanjem, nujno in neizogibno predmet edukativne supervizije.

V zvezi s tem Kadushin (1985) poudarja, da je pglavitni cilj supervizije pravzaprav razvijanje boljšega samozavedanja pri strokovnem delavcu, kar mu omogoča v prihodnje bolj svobodno, disciplinirano in zavestno delovanje. Razvijanje višjega nivoja samozavedanja pa je po njegovem mnenju potrebno tudi zato, ker problemi, s katerimi se ukvarjajo strokovni delavci v poklicih pomoči, pogosto vplivajo tudi nanje osebno. Poklicni problemi se namreč tesno prepletajo z njihovim osebnim življenjem, zato jih je včasih izjemno težko razmejiti. Poleg tega zavedanje podobnosti lastnih življenjskih izkušenj z izkušnjami klienta, omogoča strokovnemu delavcu boljše razumevanje klientovega vedenja.

Poleg visoke stopnje samozavedanja je za strokovne delavce v poklicih pomoči zelo pomembno tudi, da imajo poklicne spretnosti in znanja ustrezno integrirana s svojimi osebnostnimi značilnostmi, zmožnostmi in preobčutljivostmi. To jim omogoča, da se v poklicnih položajih odzivajo uglaseno, da torej delujejo skladno s svojimi mislimi, občutki in željami, pri tem pa upoštevajo tudi strokovno doktrino in zahteve ter dejanske možnosti, ki jih nudi konkretna situacija.

Supervizija lahko po mnenju nizozemskega supervizorja van Kessla (1994) še zlasti prispeva k takšni integraciji. Superviziranemu nudi priložnost, da pregleda in spozna katere so njegove osebne moči in šibkosti, možnosti in odzivi, ki lahko izboljšajo njegovo poklicno kompetentnost ali pa jo zmanjšujejo in ovirajo njegov profesionalni razvoj.

Zato van Kessel (1994, s. 104) opredeljuje končni cilj supervizije kot "dvodimenzionalno integracijo", v kateri je strokovni delavec sposoben učinkovito usklajevati delovanje sebe kot človeka z lastnimi osebnostnimi značilnostmi (prva dimenzija) z značilnostmi svojega poklicnega delovanja in zahtev (druga dimenzija) na tak način, da lahko o rezultatu govorimo kot o profesionalnem jazu.

Vendar je pri superviziji pomembno, da se delo, povezano z osebno dinamiko superviziranega, omeji na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in da je namenjeno predvsem supervizantovemu boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. Pri tem uporablja supervizija refleksijo kot orodje učenja, hkrati pa s tem razvija pri supervizantu sposobnost reflektiranja, kot temeljni cilj supervizije. Čim bolj je supervizant sposoben uporabljati to zmožnost t.i. "ponotranjenega supervizorja", tem bolj je tudi sposoben samostojnega strokovnega delovanja." (prav tam).

## Učenje v superviziji vodi k spremembam

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem učenja pri odraslih ugotavljajo, da največ učenja v odraslosti poteka na podlagi življenjskih izkušenj in ne s formalnim izobraževanjem. Vsakdanje življenjske situacije nam ponujajo torej veliko možnosti za učenje, čeprav je res, da se ne učimo iz vsake izkušnje enako, temveč imajo določene izkušnje na nas veliko večji vpliv kot druge. Glede na to, da zavzema delo pomemben delež v življenju odraslega človeka, je razumljivo, da so prav delovne izkušnje tiste, ki po ugotovitvah nekaterih raziskav tvorijo večji del materiala, iz katerega se v odraslosti učimo. Tako sta Aslanian in Brickell (1990, po Meriam & Clark, 1992, s. 2) v svoji raziskavi ugotovila, da se je kar 56% odraslih iz njenega vzorca vključilo v učne dejavnosti zato, ker so se dogajale v njihovem življenju določene spremembe, ki so bile povezane z delom.

Kateri so tisti pogoji, v katerih se odrasli največ naučimo? Rezultati raziskave, v kateri sta Merriam in Clark (1992) zbrala podatke o življenjskih dogodkih 405 odraslih ljudi, so pokazali, da se več naučimo takrat, kadar nam gredo stvari v življenju dobro, po drugi strani pa je za učenje, ki poteka v tako imenovanih "težkih časih", značilno, da je bolj transformirajoče in pogostejše zajema človeka

kot celoto. Zato je toliko bolj pomembno, da ima strokovni delavec v težkih trenutkih ustrezno podporo in možnost predelave izkušenj, kar mu lahko omogoča npr. supervizija. Vključenost v supervizijski proces omogoča strokovnjaku, da svoje bogate delovne izkušnje izrabí kot učni material za reševanje problemov in zahtev, ki se predenj postavljajo na poti k vse bolj avtonomnemu uresničevanju poklicne vloge.

Walter in Marks (1981) razlikujeta glede na vrsto oz. tip učenja naslednjih pet dimenzij: izobraževanje, trening, strokovni razvoj, osebno rast in terapijo. Vendar pa navedenih petih tipov učenja ne smemo gledati kot vrsto učnih izkušenj, ki se pojavljajo le v specifični situaciji učenja. V praksi se namreč izkaže, da gre pri učnih izkušnjah pravzaprav za kombinacijo vseh petih vrst učenja, ki so pri različnih izkušnjah zastopane v različnih razmerjih. Tako je pri superviziji učenje usmerjeno zlasti v strokovni razvoj, seveda pa so v različnih supervizijskih srečanjih zastopani, v večji ali manjši meri, tudi ostali tipi učenja, zlasti izobraževanje in osebna rast. Pri tem razumeta Walter in Marks strokovni razvoj kot razmeroma kompleksno učno izkušnjo, ki zajema tako intelektualne kot tudi emocionalne in psihomotorne cilje. Kompleksnost poklicnih veščin in potreba, da se jih postavi v pravo luč in integrira v koherenten stil, zahteva večjo osebno vključenost udeležencev kot pri izobraževanju in treningu. Čeprav je vključenost lahko zelo intenzivna in osebna, so v ospredju tovrstne učne izkušnje spretnosti in ne udeleženceva osebnost. V zvezi s poklicnimi spretnostmi sta pri strokovnem razvoju ključnega pomena zavedanje in uvid, pri čemer so udeleženci spodbujani tudi k spoznavanju raznih vidikov lastnega vedenja. Na ta način omenjene dimenzije ustvarjalno povezujejo učenje in razvoj, profesionalno in osebno rast ter nekatere procese, ki so pri tem udeleženi. Mezirow opredeljuje učenje kot proces, v katerem določeni izkušnji dajemo nov pomen ali pa revidiramo obstoječega, kar vpliva na naše nadaljnje razumevanje, ocenjevanje in delovanje (Meriam & Clark, 1992, s. 5).

Podobno kot Piaget, tudi Mezirow govori o tem, da mnoge izkušnje iz vsakdanjega življenja z lahkoto sprejmemo v svojo miselno strukturo, ker se skladajo z izkušnjami, ki jih imamo od prej. Vendar pa se nekatere izkušnje ne ujema jo s preteklimi in jih zato ne moremo ustrezno razložiti z že obstoječo miselno strukturo. Take izkušnje so lahko izguba službe, premestitev na drugo delavno mesto, začetek novega projekta ali pa vrsta nepričakovanih situacij, s katerimi se pri delu z ljudmi tako pogosto srečujemo. Tovrstne izkušnje, ki jih ne moremo ustrezno asimilirati, izzovejo naše miselne strukture k reorganizaciji, kar nas, kolikor jih ustrezno predelamo, pripelje do novih spoznanj oziroma do spremembe pogledov.

Delo vzgojitelja, svetovalnega delavca, vodje preventivnega programa in drugih strokovnjakov, ki delajo na področju socialno pedagoških dejavnosti, je tiste vrste delo, pri katerem delujemo s svojimi postopki in ravnanji neprestano posredno ali neposredno na ljudi, s katerimi smo v delovnem odnosu. Pri svojem delu se moramo nenehno odločati, kako ravnati v posameznih konkretnih situacijah, da bi s svojim ravnanjem čim bolj učinkovito, a hkrati strokovno in v zadovoljstvo vseh udeležениh strank, sodelovali pri razreševanju posameznih

delovnih situacij. Zelo pogosto smo pri tovrstnih odločitvah sami, ukrepati moramo takoj, ne da bi se prej posvetovali s kolegi ali preverjali ustreznost svojega postopanja v strokovni literaturi. To velja tako za delo v vzgojni skupini kot tudi za svetovalni razgovor, sestanek strokovnega tima ipd., za situacije torej, v katerih je ena bistvenih značilnosti intenziven odnos z ljudmi (z gojenci, dijaki, starši, sodelavci, predpostavljenimi ali podrejenimi kolegi ipd.).

Taki položaji so običajno kompleksne narave in zahtevajo od nas, da delujemo na več nivojih hkrati; pri tem se strokovni, osebni, odnosni, institucionalni in drugi vidiki med seboj prepletajo in neredko med seboj celo interferirajo. Zato na naše ravnanje v takih položajih vplivajo poleg strokovnega znanja tudi naša stališča, vrednote, temperamentne in druge osebnostne značilnosti ter odnos, ki ga imamo do človeka, s katerim smo v stiku. Vpliva pa tudi celotno vzdušje, ki vlada v ustanovi ter pričakovanja, zahteve, pravila in omejitve, ki jih pred nas postavlja uporabnik storitev in/ali ustanova, v kateri delujemo. Koboltova (1997) v zvezi s tem poudarja, da sta na pedagoškem področju poklicna kompetenca in identiteta morda še bolj kot pri drugih poklicih povezani tudi s teoretskimi, političnimi in kulturnovrednotnimi merili, ta pa so odvisna tudi od trenutnega položaja in umeščenosti pedagoškega dela v družbeni kontekst.

Zaradi omenjene kompleksnosti delovnih situacij ter množice različnih dejavnikov, ki prav tako kompleksno delujejo na naše ravnanje, je pogosto težko predvideti, kakšne bodo posledice našega delovanja. Strokovno povsem ustrezno ravnanje ima namreč včasih zaradi medsebojnega vplivanja vseh udeležениh dejavnikov posledice, ki jih nismo predvideli, niti jih nismo želeli. Prav tako pa se lahko zgodi, da ravnanju, ki ima marsikatero pomanjkljivost, gledano s strokovnega zornega kota, vendarle sledi željeni izid. Prav ta "negotovost" izida nas pogosto bega in omogoča tistim, ki ne ravnavo strokovno, da za krinko "slabe napovedljivosti" skrivajo svojo pomanjkljivo ali pa zastarelo strokovno znanje, predsodke, subjektivne teorije ipd... Po drugi strani pa nezaželen izid, ki včasih sledi strokovno ustreznemu ravnanju, zapušča v nas dvome o ustreznosti naših postopkov in nam poraja vprašanja o tem, kaj bi bilo v prihodnje v podobnih primerih bolje storiti. V skrajnih primerih, ko je izid neke situacije izrazito neprijeten ali celo tragičen (kriminalno dejanje, samomor, trpinčenje otroka ipd.), pa je to lahko za nas huda psihična obremenitev, neredko spremljana tudi z občutki krivde.

Zato je pomembno, da imamo strokovni delavci možnost ustrezne predelave omenjenih izkušenj, npr. v procesu supervizije. Supervizija nam zagotavlja, da se bomo iz izkušenj učili ter ustrezno integrirali spoznanja, do katerih smo prišli v zvezi s svojim ravnanjem, s tem pa nam omogoča večanje strokovne in osebne kompetence. Kadar nimamo možnosti sistematične predelave izkušenj, se namreč, kot je bilo že v začetku prispevka omenjeno, iz svojih preteklih izkušenj pogosto ne naučimo dovolj. Posledica tega je, da postopke, ki so se nam pokazali kot uspešni, ponavljamo, neuspešnim pa se izogibamo brez ustrezne refleksije. Ob tem si ustvarjamo sistem subjektivnih teorij, ki ni povsem ozaveščen in je lahko celo v nasprotju s strokovnimi dognanji, kljub temu pa pomembno vpliva na naše ravnanje. Večkrat se tudi dogaja, da mlad strokovni delavec začne svojo

poklicno kariero poln poleta in navdušenja, postopoma pa zaradi neustrezne predelave svojih postopkov zapade v malodušje in se pasivizira, namesto da bi se nadalje strokovno razvijal ter izgrajeval svojo poklicno identiteto.

Značilno za strokovno delo v socialno pedagoških poklicih je torej, da se večkrat najdemo v edinstvenih situacijah, znanje v takih situacijah pa ne more biti nikoli dokončno, saj se značilnosti delovnega konteksta sproti spreminjajo. "Za izkušenega delavca predstavlja dobro prakso tisto delovanje, pri katerem se strokovno znanje s pomočjo refleksije izkušenj stalno razvija (pogloblja, širi, dopolnjuje in preoblikuje)" (Winter & Maisch, 1991, po Bimrose & Bayne, 1995, s. 396). Na ta način se sistematično in stalno reflektiranje lastne prakse postopno odrazi tudi na kakovosti našega dela, na uspešnejšem spoprijemanju z novimi situacijami in na občutku lastne strokovne usposobljenosti.

Stalen profesionalni razvoj je nujen standard sodobnega strokovnega delavca. Kot sta poudarila Garrett in Barretta-Herman (1995), zahteva profesionalni razvoj od praktika, da ohranja in širi lastno strokovnost, si izboljšuje zavedanje teoretičnega in praktičnega napredka v stroki ter sodeluje v skupinah, v katerih lahko dobi kritično oceno in podporo kolegov. Supervizijo lahko razumemo kot eno izmed metod, ki uspešno zadovoljuje omenjena merila. Zato jo van Kessel in Haan (1993a, s. 8) opredelujeta kot "posebno metodo praktičnega izobraževanja in razvoja kadrov namenjeno tistim, ki so v poklicih oz. na položajih, kjer je delo pretežno usmerjeno na ljudi".

Supervizijo na področju socialnopedagoških dejavnosti lahko torej opredelimo kot posebno učno, razvojno in podporno metodo, ki omogoča strokovnim delavcem, da preko lastnih delovnih izkušenj pridobivajo nova poklicna in osebna spoznanja. Pomaga jim pri povezovanju praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, pri učinkovitejšem reševanju problemov, s katerimi se pri delu srečujejo ter pri ozaveščanju možnih in dejanskih vlog, ki jih pri tem prevzemajo. Omogoča jim uspešnejše soočanje s stresi, učenje avtonomnega izvajanja svojega poklica, ter vzpostavljanje lastne poklicne identitete. Na ta način supervizija ni le pomembna edukativna in razvojna metoda, temveč tudi pomembna podpora in s tem pomoč pri preprečevanju mentalno-higienskih težav, ki lahko nastopajo pri opravljanju poklicev, kjer je intenzivni odnos z ljudmi pomembna prvina.

Pri tako zasnovani superviziji je učni proces bistvenega pomena. Pravzaprav je cilj supervizije pritegniti delavce v učni proces, v katerem se jim pomaga združevati tisto, kar delajo, mislijo in občutijo v smiselno celoto. Tako povežejo praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in delo s študijem, kar jim omogoča prenos teorije v prakso in spodbuja učenje avtonomnega delovanja. Na ta način supervizija prispeva k profesionalnemu in osebnostnemu razvoju strokovnih delavcev. Preko procesa izkustvenega učenja supervizija povezuje delo, izobraževanje in osebnostni razvoj (slika 1).

V razmišljanjih o tem, kaj se dogaja v procesu supervizije, ne moremo mimo tega, da gre za učenje na podlagi izkušenj oziroma za izkustveno učenje. Že beseda sama nam pove, da je pri tovrstnem učenju pomembno, kar je človek izkusil oz. doživel. Pri tem imamo opraviti tako z objektivnim kot tudi s subjektivnim delom izkušnje. Osebo zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil v izkušnji udeležen, pogosto celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Kot pravi Koboltova (1997, s. 37), je vsaka supervizija "(...)



*Slika 1: Izkustveno učenje kot proces, ki povezuje izobraževanje, delo in osebnostni razvoj (Kolb, 1984, s.4)*

individualen proces, četudi je doživiljen v skupini. Šteje le tisto, kar se je posameznik v tem procesu naučil novega o sebi in svojem delu."

V superviziji je pomembno, da pristopimo k problemu iz prakse kot k edinstvenemu primeru. To ne pomeni, da se bomo vedli, kot da nimamo predhodnih izkušenj, temveč, da bomo pozorni na podrobnosti iz situacije, ki jo analiziramo. Prav tako ne bomo iskali rešitve med svojimi že običajnimi postopki, temveč bomo raje poizkušali odkrivati specifične značilnosti proučevane situacije in s pomočjo svojih odkritij načrtovati nadaljne intervencije. Pri takšnem načinu razmišljanja o svojem delu pa pogosto problem ni znan vnaprej, temveč ga je treba v procesu supervizije šele odkriti. Nanaša se lahko na našo vlogo, občutke, misli in fantazije v zvezi z določenim klientom ali sodelavcem, na postopke in intervencije, ki smo jih ali pa jih nismo naredili, na medosebne interakcije, postavljanje meja in pravil v delovnih situacijah, pa tudi na težave, na katere smo v teh situacijah naleteli. Lahko gre za občutke jeze v zvezi s preteklo izkušnjo, nemoči, ki jo doživljamo v dani situaciji, ali pa strahov in tesnobe, ki se nanaša na bližajoči se dogodek. Skratka, ko skušamo prepoznati problem reševati, se s tem trudimo tudi razumeti situacijo in jo spremeniti. Pri tem je naloga supervizorja, da nam pomaga pri opredeljevanju problema in pri novem osmišljanju problematične situacije. Običajno se namreč izkaže, da obstaja veliko različnih pogledov na dobro prakso, da torej ni ene same najboljše poti do rešitve problema in da tudi ni enotnega mnenja o tem, katere probleme je vredno reševati in kakšna je vloga strokovnega delavca v njih.

Ko torej reformuliramo problem, moramo ponovno opredeliti tudi situacijo, odkriti možne ustrezne intervencije in jih zopet preizkusiti. Na ta način gre "proces v obliki spirale preko stopenj ocenjevanja, delovanja in ponovnega ocenjevanja. Edinstvena in negotova situacija pa postaja preko poizkusov, da bi jo spremenili, vse bolj razumljiva in se spreminja ob tem, ko jo skušamo razumeti." (Schoen, 1985, s. 152).

V podobnem položaju kot supervizant je tudi supervizor, saj tudi on vodi proces reflektivnega pogovora v edinstveni in negotovi situaciji, za katero velja vse zgoraj opisane značilnosti. Zato je razumljivo, da tudi on potrebuje pri svojem delu vključenost v lasten supervizijski proces, v katerem se lahko uči in razvija.

Način dela z izkušnjo v superviziji ustreza Kolbovemu modelu učenja kot cikličnega procesa, v katerem se prepletajo štiri aktivnosti: konkretna izkušnja, refleksija te izkušnje, abstraktna konceptualizacija in eksperimentiranje. Pri tem pa je pomembno, da učni proces zajema vedno vse štiri aktivnosti.

Ker je za supervizijo značilno, da izhajamo iz delovnih izkušenj strokovnjaka, začnemo učni proces v superviziji običajno s predstavitvijo konkretne delovne izkušnje supervizanta in ga nadaljujemo tipično takole:

1. konkretna izkušnja - kar v superviziji pomeni zgodbo o delovni izkušnji, pri čemer dogodek skrbno opišemo (supervizijski material)
2. refleksija izkušnje - ozaveščamo, analiziramo in reflektiramo dejavnike, ki so vplivali na izkušnjo in na posameznikovo vlogo v njej
3. abstraktna konceptualizacija - primerjamo in iščemo zveze med reflektirano izkušnjo ter drugimi izkušnjami iz preteklosti (svojimi lastnimi ali izkušnjami svojih kolegov), povezujemo izkušnjo s teoretičnim znanjem, stališči itd.
4. praktično eksperimentiranje - načrtujemo nove vedenjske vzorce, strategije in delovne korake ter jih preizkušamo v praksi.

Supervizor vodi strokovnega delavca v njegovem učnem procesu preko omenjenih štirih faz, pri čemer oblikuje učne situacije, ki spodbujajo strokovnega delavca pri prehajanju iz ene faze v drugo. Pomaga mu torej pri iskanju in formulaciji zanj pomembnega problema ter preoblikovanju izkušnje v učno gradivo, pri refleksiji in osmišljanju te izkušnje ter pri varnem preizkušanju novih oblik vedenja, za katere se je supervizant odločil na podlagi v superviziji pridobljenih spoznanj. Pri tem je pomembno, da potekajo supervizijska srečanja vzporedno z delom; tako lahko poteka proces učenja v obliki spirale na vedno višjem nivoju: strokovni delavec opravlja svoje delo, na superviziji razmišlja o tem, kako je delal in se iz tega uči, načrtuje nadaljnje dejavnosti in jih v praksi zopet preizkusi.

Zelo podoben način dela v superviziji predstavljata van Kessel in Haan (1993b). Učenje v superviziji sta razbila v tri dele oz. zaporedne stopnje, ki prav tako pokrivajo celotni krog izkustvenega učenja in jih lahko razumemo kot model za vodenje učnega procesa v superviziji. Omenjene stopnje so:

- spoznavanje (občutenje, zaznavanje, zavedanje, razmišljanje) s pomočjo ekspliciranja poklicne izkušnje, njenega specifikiranja, reflektiranja, problematiziranja, uvida, poimenovanja le tega in generalizacije;
- iskanje (hotenje) željenega načina delovanja, možnosti in izbor dejavnosti
- delovanje (predstavljati si, biti zmožen, upati si) na podlagi načrta akcije in njeno uresničevanje.

## Od nadzorne preko edukativne k razvojni funkciji supervizije

Prvotno smo supervizijo na področju socialnih in pedagoških dejavnosti razumeli zlasti kot nadzor in poklicno svetovanje, ki so ga izvajali državni uslužbenci (pri nas npr. svetovalci Zavoda za šolstvo). Danes pa v Sloveniji vse bolj vpeljujemo tudi supervizijo kot metodo, ki se osredotoča zlasti na edukativno funkcijo in je ločena od administrativnega nadzora. Zanimivo je, da imata edukativna in nadzorna supervizija pravzaprav isti temeljni cilj – izboljšati kakovost strokovnega dela in s tem nuditi najboljše možne usluge uporabnikom (npr. učencu, gojencu). Vendar pa, medtem ko "administrativna supervizija ustvarja strukturo, ki vodi proti omenjenemu cilju, nudi edukativna supervizija trening (znanje in instrumentalne spretnosti), ki omogočajo delavcem učinkovito prakso" (Kadushin, 1985, s. 141).

Toda edukativna supervizija ne nudi le treninga, temveč tudi uvide in kompleksne integrativne procese. Z njeno pomočjo delavci ponotranjajo sklope načel, stališč in vrednot, ki bodo deloma usmerjali njihovo nadaljnje profesionalno vedenje. Vse to jim omogoča bolj avtonomno delovanje in sprejemanje ustreznih odločitev, ne da bi se jim bilo treba prej stalno posvetovati z avtoritetami.

Na ta način nudi edukativna supervizija primerno okolje za prehajanje iz vloge laika v vlogo profesionalca in za oblikovanje profesionalne identitete strokovnega delavca, meni Kadushin (1985). Omenjeni avtor poudarja, da razvoj poklicnega znanja in spretnosti, ki ga spodbuja edukativna supervizija, omogoča postopno opuščanje administrativnega nadzora. Strokovni delavec se namreč počuti vedno bolj osebno odgovornega za to, da bo opravil svoje delo dobro, v procesu supervizije pa pridobi tudi potrebno znanje in zmožnost da ga uresniči. Več edukativne supervizije torej posledično implicira manj administrativne supervizije oz. nadzora.

Tudi v klinični praksi prihaja v obdobju zadnjih petindvajsetih let do premika supervizije od kliničnega modela, ki je bil svetovalno usmerjen, k razvojnemu modelu, ki je bolj edukativno in psihosocialno usmerjen. Razvojni model poudarja vlogo in naloge supervisorjev ter učne stopnje supervizantov in predpostavlja, da prihaja v procesu supervizije tako do rasti superviziranega kot tudi supervizorja. Vsaka stopnja take rasti zahteva torej spreminjanje supervizorjevega pristopa k supervizantu ter prilagajanje med njima.

V zvezi s tem Watkins (1995) poudarja, da izkušnje same po sebi še ne zagotavljajo, da bo do razvoja prišlo, čeprav pogosto domnevamo, da je tisti, ki je bolj izkušen, tudi bolj razvit na raznih področjih svojega delovanja. Ključna značilnost, ki po njegovem mnenju razlikuje tiste, ki se učijo in rastejo od ostalih, za katere to ne velja, naj bi bila samokritičnost. Samokritičnost razume kot konstruktivno in evaluativno naravnost posameznika, ki si redno vzame čas za to, da razmišlja o tem, kar dela, in ki se nepretrgano strokovno izobražuje. Skratka, gre za takega strokovnega delavca oz. supervizorja, ki dejavno in agresivno dela na izboljšanju svojih poklicnih spretnosti in poklicnem razumevanju. Samo izkušnje, ki so združene s tako opredeljeno samokritičnostjo, lahko pripomorejo k razvoju.

Različni avtorji navajajo različno število stopenj, preko katerih v procesu razvoja prehajata supervizor in supervizant, in jih tudi vsak po svoje opisujejo. Tako npr. Kadushin (1985, s. 203) navaja, da želijo supervizantje v začetku svoje poklicne kariere razviti predvsem poklicne spretnosti, na naslednji stopnji svojega razvoja pa se ukvarjajo bolj s konceptualizacijo svojega dela. Šele izkušeni supervizantje postavljajo v ospredje predvsem razvoj samozavedanja, pri čemer proučujejo svoje osebne značilnosti ter njihov vpliv na poklicno ravnanje. Zato potrebujejo na začetku bolj jasna navodila in visoko stopnjo strukture in podpore s strani supervizorja. Poudarek je na proučevanju odnosa med supervizantom in klientom, supervizant pa še nima jasno oblikovane poklicne identitete in teoretičnih konceptov lastne prakse. Na kasnejših stopnjah razvoja se okrepi občutek strokovne kompetentnosti in poklicne identitete, zato je supervizant bolj pripravljen kritično pregledovati svoje delo in sprejemati povratne informacije v zvezi z njim. Večji je tudi poudarek na osebnem in poklicnem razvoju posameznika, njegova pričakovanja pa so bolj realistična. Napredovanje poteka torej, po Kadushinu, od didaktično-poučevalnega odnosa s poudarkom na tehničnem pridobivanju spretnosti, k bolj neformalnemu odnosu z večjim poudarkom na kritičnih pričakovanjih in osebnostno-profesionalnem razvoju supervizanta.

Stoltenberg in Delworth (1987) opozarjata, da imajo zaradi izrazite usmerjenosti nase in na svoj način delovanja, začetni supervizantje težave z vživljanjem v svoje kliente in razumevanjem njihovega zornega kota. Na drugi stopnji razvoja se položaj obrne v pretirano empatijo s klientom, kar lahko vodi k težavam, ki jih ima supervizant z učinkovitim konfrontiranjem klienta. Šele na tretji stopnji razvije supervizirani potrebno sposobnost vzajemnega, izmeničnega delovanja, pri katerem se kaže učinkovito povezovanje njegovega znanja in spretnosti. Medtem ko je bil na prvi stopnji popolnoma odvisen od supervizorja, se na drugi stopnji že kaže konflikt med odvisnostjo in avtonomijo, ki v tretji stopnji preraste v povečano samostojnost in občutek zaupanja vase. Sedaj se supervizant na splošno vedno bolj zanaša na lastno presojo, kadar potrebuje supervizijo pa jo uporablja bolj učinkovito in nekonfliktno.

Podobno kot supervizant se v superviziji razvija tudi supervizor. Opisi stopenj, ki naj bi jih v svojem razvoju prešel, imajo ne glede na različne avtorje (Kadushin, 1986; Stoltenberg & Delworth, 1987; Watkins, 1990; Hess, 1986, 1987, povzeto po Blair & Peake, 1995, s. 120-121; in drugi) nekatere skupne značilnosti, ki jih lahko strnemo v štiri značilne razvojne stopnje, skozi katere prehaja supervizor v procesu izvajanja supervizije. Na prvi stopnji, ki jo označuje prehod iz vloge supervizanta v vlogo supervizorja, supervizor niha med vlogo profesionalca in tistega, ki se supervizorstva šele uči. Zelo je negotov in kritičen do svoje nove vloge. Pogosto ga navdajajo občutki zmedenosti, nemoči in lastne nekompetentnosti. Sprašuje se, kako dober supervizor je in kaj sploh imajo supervizantje od njega. Težko prenaša nejasne situacije in se zato intenzivneje ukvarja z opredelitvijo supervizije, postavljanjem njenih meja, ugotavljanjem njenih pravil in postopkov ter razvijanjem metod in tehnik, ki jih lahko uporablja pri vodenju supervizije. Ne zaveda se še povsem kompleksnosti supervizije ter vseh dejavnikov, ki vplivajo na njeno strukturiranje in izvajanje, prav tako tudi še ni sposoben usmeriti svoje pozornosti na proces. Zaradi izrazite usmer-

jenosti nase in na svoj način delovanja, ima težave z vživljanjem v supervizanta in razumevanjem njegovega zornega kota. V superviziji prevzema mehanicistično pozicijo in je osredotočen zlasti na tehnike, ki jih supervizirani uporablja pri svojem delu ali pa na supervizantovega klienta; poglede supervizanta skuša prilagoditi svoji teoretični usmeritvi. Zaradi vseh opisanih značilnosti je supervizor na prvi stopnji svojega razvoja zlasti primeren za izvajanje supervizije s supervizanti začetniki.

Drugo stopnjo v razvoju supervizorja označuje globlje spoznavanje in razumevanje supervizije in lastne vloge v njej. Supervizor se vedno bolj zaveda lastne moči pa tudi šibkosti in pomanjkljivosti ter vpliva, ki ga ima na supervizante. V svoji vlogi postaja bolj samozavesten, čeprav je še vedno tudi negotov in napet. Pripravljen je že prevzemati tveganja in se izpostavljati, večja pa je tudi njegova strpnost do nejasnih situacij v superviziji. Supervizijo prepozna kot samostojno profesionalno dejavnost in začenja študirati strokovno literaturo s tega področja. Pri svojem delu se je že sposoben osredotočiti na supervizanta, njegove spretnosti in potrebe ter temu prilagoditi način vodenja supervizije. Vedno bolj se tudi zaveda pomena procesa v superviziji, vendar tega še ne zna uporabljati. Na tej stopnji je značilno tudi nihanje motivacije za supervizijsko delo. Stoltenberg in Delworth (1987) navajata, da je to obdobje, v katerem lahko supervizor postane jezen na supervizijo in preneha z delom, zlasti če izhaja iz okolja, ki superviziji ni naklonjeno.

Na tretji stopnji se pojavi trajnejša motivacija za izvajanje supervizije. Tako supervizor kot supervizant sta na tej stopnji notranje motivirana za supervizijo, supervizor pa je usmerjen zlasti na učni proces superviziranega in na njegovo napredovanje, pri čemer že upošteva supervizijski proces kot pomemben dejavnik supervizije. Sposoben je usklajevati potrebe supervizanta z lastnimi potrebami in zahtevami dela, pri čemer kaže večjo skladnost v načinu razmišljanja in delovanja v superviziji. Realistično gleda na lastne moči in šibkosti, zaveda se preferenc, ki jih ima v zvezi s tipom supervizanta in prepozna vpliv, ki ga ima nanj. Njegovo znanje iz supervizije je širše in bolj poglobljeno, povečana pa je tudi samozavest in zaupanje v lastne supervizorske zmožnosti. Supervizija postane pomemben del njegove poklicne identitete, ki se v nadaljnjem razvoju le še krepi.

V nadaljevanju razvoja doseže supervizor stopnjo "mojstrstva", ki jo nekateri avtorji (Stoltenberg & Delworth, 1987, Watkins, 1990) štejejo kot samostojno, četrto stopnjo v razvoju. Na tej stopnji supervizor nima več preferenc v zvezi z določenim tipom supervizanta in dela enako dobro s supervizanti na različnih stopnjah njihovega razvoja. Sposoben je upravljati s procesnimi zadevami v superviziji, napake ki jih naredi, pa ga ne spravljajo v zadrego. Svoje znanje in izkušnje ima integrirane v jasen in uporaben supervizorski stil dela, ki omogoča supervizantom samostojnost, varnost in podporo pri učenju.

Supervizor (oz. supervizant) je seveda lahko na različnih stopnjah razvoja v zvezi z različnimi področji svojega delovanja; medtem ko je dosegel npr. pri uporabi intervencij ali pa v medosebni komunikaciji že visoko stopnjo mojstrstva, pa je lahko pri konceptualizaciji svojega dela, poklicni etiki ali pa pri postavljanju ciljev in načrtovanju lastnega dela še vedno na začetni ali pa vmesnih stopnjah.

Poznavanje opisanih stopenj v razvoju supervizorja, supervizanta in supervizijskega odnosa prispeva po eni strani k boljšemu prepoznavanju supervizantovih potreb na različnih stopnjah njegovega razvoja, po drugi strani pa omogoča supervizorju, da je pri svojem delu bolj pozoren in lažje upošteva tudi lastne posebnosti, zmožnosti in pomanjkljivosti ter prepozna področja, kjer se lahko sreča z morebitnimi težavami. Vse to mu omogoča voditi plodnejši in bolj zadovoljiv supervizijski proces.

Nizozemski model supervizije, ki se je že pred več kot dvajsetimi leti jasno razlikoval od kliničnega, poudarja kot za supervizijo zlasti pomemben proces izkustvenega učenja ter vlogo refleksije v njem. Iz omenjenega modela izhaja model supervizije, ki ga v zadnjem času vpeljujejo nekateri sodelavci Pedagoške fakultete na področje pedagoških dejavnosti in bi ga morda najustrezneje lahko poimenovala "razvojno-edukativni model". Pri njem sta v ospredju razvojno-edukativna in suportivna komponenta supervizije, supervizijo pa se razume v smislu osebnega spremljanja in spodbujanja poklicnega razvoja delavca. Cilj supervizije v razvojno-edukativnem modelu je predvsem omogočiti strokovnemu delavcu učni proces, mu pomagati na poti do lastnih rešitev v zvezi s problemi, s katerimi se pri delu srečuje, ter mu omogočiti učinkovitejše soočanje s stresom. Podrobneje je omenjeni model že opisan v prispevkih "Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti" (Žorga, 1994) in "Supervizija v razvojnih projektih" (Žorga, 1995), zato ga na tem mestu ne bom natančneje predstavljala.

Učinkovita različica supervizije, ki je primerna predvsem za tiste strokovne delavce, ki imajo že dolgoletne delovne izkušnje, bogato strokovno znanje ter izkušnje z učenjem v supervizijski skupini, pa je intervizija. To je metoda dela oz. učenja, v kateri majhna skupina ali dvojica kolegov nudi supervizijo drug drugemu. Imenujemo jo tudi vrstniška supervizija, s čimer poudarimo, da gre za metodo, pri kateri se strokovnjaki s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti skupaj ukvarjajo s proučevanjem in refleksijo lastnih poklicnih izkušenj. Drug drugemu pomagajo pri analizi, načrtovanju in hipotetičnem preizkušanju sprememb lastnega osebnega in poklicnega vedenja ter si nudijo podporo pri reorganiziranju in ponovnem ustvarjanju notranjega in zunanjega sveta in odnosov. Za proces intervizije je torej značilno, da v njem sodelujejo strokovnjaki, ki izhajajo iz podobnega področja dela ter imajo primerljivo stopnjo poklicnega znanja in izkušenj, vendar so med seboj neodvisni.

Kaj lahko nudi strokovnemu delavcu uspešen supervizijski ali pa intervizijski proces, bom v zaključku ponazorila še z nekaterimi rezultati v prispevku že omenjene analize 14-ih evalucijskih poročil, ki so jih napisali strokovni delavci po dveh do treh letih sodelovanja v supervizijskem in kasneje intervizijskem procesu (Žorga, 1997). Analiza je pokazala, da so nekateri med udeleženci na superviziji prvič v življenju bolj natančno pogledali, kaj in kako pravzaprav delajo, ter sistematično reflektirali učinke svojega delovanja. To jim je pomagalo osvetliti lastno poklicno identiteto, razmejiti svojo odgovornost od odgovornosti drugih sodelavcev, postaviti jasnejše meje svojega delovanja in uporabiti strokovno znanje in spretnosti, ki jih imajo, bolj učinkovito. Poročali so, da so se v superviziji lahko učili iz svojih delovnih izkušenj hitreje in za "nižjo ceno" (napake, ki so jih pri svojem delu naredili, so jih "manj stale"). V procesu supervizi-

je so spoznavali, da je določen problem vedno mogoče rešiti na več načinov. Vsaka rešitev je lahko sicer po svoje dobra, vendar pa vsaka vodi tudi k drugačnemu izidu. Ob soočanju z različnimi možnostmi in načini reševanja problemov so tako zvišali strpnost do različnosti, na probleme pa so se naučili gledati bolj iz oddaljenosti.

Supervizijska skupina je bila za udeležence neke vrste poklicni referenčni okvir, kjer so se člani lahko učili iz izkušenj svojih kolegov in izmenjevali ideje in strokovno znanje. Poročali so, da so predstavljale razlike, ki so jih zaznavali člani skupine med seboj, dodaten vir učenja za vsakogar med njimi. Skupina jim je nudila prostor, kjer so se učili empatije, strpnosti in novih strategij poklicnega in osebnega delovanja. V varnem okolju so se soočali z lastnim načinom dela, kolegi pa so jim ob tem nudili potrebne spodbude in podporo.

Učenje skozi celotno življenjsko obdobje ni avtomatičen proces, temveč ga moramo negovati v okviru podpirajočega učnega okolja - tako v izobraževalnih ustanovah kot tudi pri delu samem. Organizacije, ki si v skladu s tem prizadevajo izboljšati vzdušje v svojem okolju, lahko, po Kolbovem (1984) mnenju, najdejo konceptualne osnove in izhodišča, vodilno filozofijo pa tudi praktično izobraževalno orodje v njegovi teoriji izkustvenega učenja, iz katere v veliki meri izhaja tudi razvojno-edukativni model supervizije, ki smo ga razvili pri nas. Temeljna predpostavka t.i. "učečih se organizacij" je, da smo vsi notranje naravnani k rasti in razvoju. S spoznanjem, da sta učenje in razvoj procesa, ki potekata skozi vse življenje, se postavlja pred organizacije odgovornost takšnega delovanja, ki omenjene izkušnje osebnega učenja in razvoja odraslim tudi omogoča. Sims (1981, cit. po Kolb, 1984, s. 209) v zvezi s tem ugotavlja, da učenje na delu močno olajšajo tiste organizacije, ki podpirajo učenje in razvoj svojih strokovnih delavcev, organizacije torej, v katerih poudarjajo vzdušje rasti. Za tako vzdušje je, po njegovem mnenju, značilna kakovostna supervizija, delavci pa imajo možnost napredovanja, samostojnega dela, rasti in razvoja pri delu.

## Literatura

- Bimrose, J. & Bayne, R. (1995), Effective professionals engaged in reflective practice: a response to Kidd et al. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 23, No. 3, p. 395-399.
- Blair, K. L. & Peake, T. H. (1995), Stages of supervisor development. *The Clinical Supervisor* 13, št. 2, s. 119-126.
- Garrett, K.J., & Barretta-Herman, A. (1995), Moving from supervision to professional development. *The Clinical Supervisor* 13, št. 2, s. 97-110.
- Hay, J. (1995), *Transformational Mentoring*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Kadushin, A. (1985), *Supervision in social work*. London: Columbia University Press.
- Kessel, van L. in Haan, D. (1993a), The Dutch concept of supervision: Its essential characteristics as a conceptual framework. *The Clinical Supervisor*, vol. 11(1), s. 5-27.
- Kessel, van L., & Haan, D. (1993b), The intended way of learning in supervision seen as a model. *The Clinical Supervisor* 11, št. 1, s. 29-44.

Kessel, van L. (1994). The Duch concept of supervision as a teaching method for social work education. V: *Social Work Education: State of the Art*, Official congress publication. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Kobolt, A. (1997), *Supervizija - možen prispevek k poklicnemu razvoju in identiteti vzgojiteljice*. V: *Profesionalnost v vrtcu*. Ljubljana: Skupnost vzgojnovarstvenih zavodov Slovenije.

Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning*. Experience as the source of learning and development. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Mitina, L. (1997), *Personal and professional development of the person in new socio economic conditions in Russia*. Referat, predstavljen na 2. mednarodni konferenci IAAP, Haridwar, 24-26 februar 1997.

Megginson, D. & Whitaker V. (1996), *Cultivating Self-Development*. London: Institute for personnel and development.

Merriam, S. B. & Clark, M. C. (1992), Adult learning in good times and bad. *Studies in Continuing Education* 14, št. 1, s. 1-15.

Schoen, D. A. (1985), *The reflective Practitioner*. US: Basic Books, Harper Collins Publisher.

Singh, K. & Shifflette, L. M. (1996), Teachers' perspectives on professional developoment. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 10, št. 2, s. 145-160.

Stoltenberg, C. & Delworth, U. (1987) *Supervising Counselors and Therapists: A Developmental Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Walter, G. A. & Marks, S. E. (1981), *Experiential Learning and Change*. New York: John Wiley & Sons.

Watkins, C. E., Jr. (1990), Development of the psychotherapy supervisor. *Psychotherapy* 27, s. 553-560.

Watkins, C. E., Jr. (1995), Researching psychotherapy supervisor development: four key consideration. *The Clinical Supervisor* 15, št. 2, s. 111-119.

Žorga, S. (1994), Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja* 3, št. 3/4, s. 157-170.

Žorga, S. (1995), Supervizija v razvojnih projektih. V: Dekleva, B. (ur.): *Supervizija za razvojne in preventivne programe*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, s. 5-30.

Žorga, S. (1997). Professionals as partners in their own professional development. V: *33rd IAAP International Conference on Developing Human Relations and Ethnic Understanding*, Proceedings. Haridwar: Gurukul Kangri University, s.134-143.