

Supervizija v podporo pedagoškemu vodenju

Brigita Rupar

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

V prispevku opišem temeljne značilnosti supervizije kot uveljavljene metode profesionalne rasti in razbremenjevanja stresa pedagoških delavcev. Predstavim razvojno-edukativni model, ki je eden od pogosto zastopanih modelov na pedagoškem področju ter navedem najznačilnejše oblike supervizije. Med pridobitvami supervizije izpostavim izsledke fokusnega intervjuja z ravnateljicami, ki so dve leti sodelovale v superviziji. Supervizija je lahko eden od učinkovitih načinov tudi pri uvajanju sprememb v šole.

Ključne besede: ravnatelj, supervizija, profesionalna rast

Uvod

Pedagoški delavci in med njimi še posebno ravnatelji se pri svojem delu srečujejo z različnimi obremenitvami, ki zmanjšujejo njihovo delovno zmogljivost, imajo pa tudi 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 v praksi, predvsem tistih, ki se nanašajo na medosebne odnose in vzpostavljanje ustrezne komunikacije s kolegi, učenci in starši.

Zadnja leta se med pedagoškimi delavci in tudi med ravnatelji vse bolj uveljavlja supervizija, saj se je pokazalo, da je metoda učinkovita za preprečevanja stresa in izgorelosti. Poleg tega prispeva k hitrejšemu osebnostnemu in poklicnemu razvoju. Poznamo več modelov supervizije. V naši pedagoški stroki najpogosteje izvajamo razvojno-edukativni model, ki je usmerjen v učenje in integracijo poklicnih, osebnostnih in metodičnih znanj in je primeren za uporabo v tistih poklicih, ki so vezani na delo z ljudmi (Kobolt in Žorga 1999).

Razvojno-edukativni model

V tem konceptu supervizije je supervizor odgovoren za učni proces superviziranja, tako da ta strokovno in osebnostno raste, kar

pomeni hitrejši razvoj njegovih strokovnih kompetenc (van Kessel 1997). Značilnosti tega modela so:

- supervizor pomaga supervizirancu pri učenju iz delovnih izkušenj, da bi napredoval in bolje opravljal delovne naloge;
- supervizor ni neposredno nadrejen supervizirancu in ni odgovoren za dobrobit klientov, s katerimi dela superviziranec;
- supervizor je odgovoren za razvoj strokovnih kompetenc superviziranca, tako da omogoča pogoje za raziskovanje in refleksijo o delovnih izkušnjah;
- supervizor je neodvisen od organizacije, v kateri dela superviziranec;
- supervizor evalvira rezultate učnega procesa v superviziji.

Supervizija je posebno pomembna za poklice, v katerih so ključni odnosi. Osebnostna rast in profesionalni razvoj vplivata drug na drugega in tako pogojujeta strokovno kompetentnost.

Strokovna znanja in veščine so vpeti v posameznikovo osebnost, ki se izraža skozi poklicno dimenzijo. Gre za usklajeno delovanje mišljenja, čustvovanja, vedenja in hotenja. Supervizor s pomočjo kalejdoskopskega modela prisluhne supervizirančevi zgodbi in mu pomaga reflektirati o izkušnjah, ki jih je dobil pri opravljanju svojega dela. S tem, ko se strokovnjak uči reflektirati o svojih delovnih izkušnjah, se uči tudi o sebi in si hkrati postavlja cilje, ki bi zagotovili kar najboljše profesionalno delovanje.

Oblike supervizije

Skupni imenovalec različnih modelov supervizije so predvsem njeni cilji in osnovni nameni. Hawkins in Shohet (1989) govorita o štirih oblikah supervizije: individualni, skupinski, timski in vrstniški. Za individualno supervizijo je najbolj bistveno to, da sta v procesu le dva, in sicer supervizor in superviziranec. Tukaj lahko potegnemo vzporednico z individualnim *coachingom* (Hawkins in Smith 2006), saj gre v osnovi za enake procese raziskovanja samega sebe, svojega razmišljanja in ravnanja ter nezavednih procesov, ki vplivajo na odločanje. Odkrivanje nezavednih vzorcev delovanja je še posebej pomembno za ljudi, ki imajo močan vpliv na druge, kar velja tudi za ravnatelje, saj vsak dan sprejemajo različne odločitve ter s tem bistveno določajo klimo in kulturo šole.

V skupinski superviziji, ki je najbolj ekonomična in jo v našem pedagoškem prostoru najpogosteje izvajamo, sodeluje več članov,

največkrat z različnih šol. Proces skupinske supervizije ima značilne faze. Vsak član skupine mora na začetku imeti dovolj časa, da svojo težavo predstavi čim bolj avtentično in spontano in tako doživi odziv drugih članov, s pomočjo katerih nanjo pogleda z drugih zornih kotov. Razvije razširjeno razumevanje lastne poklicne situacije in osvetli doživljanje svojega poklicnega problema. Nato se razvije skupinske diskusija, v kateri supervizor igra pomembno vlogo, saj usmerja pogovor. V nadaljevanju sodelujoči iščejo nove alternative za reševanje predstavljenega problema, pri čemer imajo pomembno vlogo drugi člani skupine.

Timska supervizija je ena od oblik skupinske supervizije. Poteka v skupini posameznikov, ki se znotraj ene ustanove ukvarjajo z isto nalogo. Razlika med skupinsko in timsko supervizijo je predvsem v tem, da so člani v timski obliki med seboj tesno povezani. Delajo pri istih projektih, si prizadevajo za iste cilje in med njimi lahko prihaja do napetosti in sporov, kar vpliva na učinkovitost njihovega dela. Zato je timska supervizija možnost, da sodelujoči razmišljajo o medsebojnih odnosih in morebitnih ovirah.

Vrstniška supervizija ali intervizija pa posameznikom omogoča, da so vso poklicno dobo vključeni v stalni učni proces. Zanj je značilno, da nihče od udeležencev nima stalne vloge supervizorja, ampak to vlogo opravljajo vsi. V interviziji sodelujejo posamezniki, ki izhajajo iz poklicev, v katerih je interakcija ena od strokovnih delovnih metod.

Pridobitve supervizije

Supervizija naj bi vodila do sprememb v razumevanju poklicne resničnosti, do novih prepričanj in posledično do drugačnega ravnanja. Proces poteka prek komunikacije in interakcije v skupini ali paru, zato mora supervizor dobro poznati načela uspešne komunikacije in upoštevati naslednje: določati mora cilje, ki izhajajo iz potreb članov, biti mora profesionalen in fleksibilen, slediti mora referenčnemu okviru, izkušnjam in odzivom posameznikov, uporabljati mora različne tehnike in reflektirati dogajanje. Predvsem pa mora omogočati učenje. Kobolt in Žorga (1999) navajata naslednje pridobitve supervizijskega procesa:

- udeleženci bolje spoznajo sebe, svoja prepričanja, vzroke za svoje ravnanje;
- naučijo se poslušati druge, uporabljati močna vprašanja, se vživljati v čustva drugih;

- širijo profesionalno polje svojega delovanja, spoznavajo še druge načine reševanja težav, dobijo pogum in zalet za uvažanje novih načinov in sprememb v svoje delo.

Analize in raziskave med slovenskimi učitelji, udeleženci supervizije, so pokazale podobne izsledke (Kobolt in Žorga 1999; Rupar 2002; 2007; 2015; 2018). Supervizija jim je pomagala h globljim uvidom v njihov način dela, mišljenja in ravnanja. Postali so samozavestnejši, raven njihovega samospoštovanja se je dvignila, začeli so se zavedati svojih močnih in šibkih lastnosti in sami iskati odgovore na vprašanja, dobili so potrditev za svoje delo.

V nadaljevanju predstavljam nekaj ugotovitev o vplivu supervizije na praktično delo ravnateljic, na proces njihovega razmišljanja, ravnanja in na način opravljanja strokovnega dela. V skupino je bilo vključenih sedem ravnateljic z osnovnih šol. Delovala je dve šolski leti, supervizijska srečanja so potekala na dva do tri tedne. Štiri leta po koncu srečanj sem s tremi udeleženkami opravila fokusni intervju, ostale štiri pa zaradi različnih razlogov niso mogle sodelovati. Ravnateljice so še po preteku nekaj let poročale o pozitivnih učinkih supervizijskih srečanj. To ponazarjam z nekaj navedbami iz intervjujev, ki sem jih opravila z njimi (Rupar 2015):

Naučila sem se, da ne jemljem vsega osebno, tu čutim, da sem boljša, da znam odreagirati.

Učitelje sem v pogovorih večkrat pohvalila, ker sem se zavedala, da sem to doslej naredila premalokrat.

Prej sem iskala bolj negativne stvari, potem pa sem začela iskati pozitivne; tukaj se mi zdi, da sem pridobila.

Meni je supervizija dala spoznanje, da se dá vse rešiti.

Supervizija v vlogi uvažanja sprememb v šole

Proces supervizije naj bi vodil do sprememb v razumevanju poklicne resničnosti, do novih prepričanj in ravnanj. Spremembe potekajo pri posamezniku in v skupini s presledki in zastoji. Poznavanje tega načela omogoča razumevanje zastojev v skupinskem dogajanju. Z razmisleki, analizami in sintezami lahko posamezniku in skupini pomagamo, da zastoje preraste. Superviziji kot procesu se lahko odprejo predvsem tiste ustanove, ki vzpodbujajo in negujejo razvidnost. Hierarhično zasnovana organizacija lahko supervizijo doživi kot moteč element. Šola, ki si želi v svoje delovanje uvajati spremembe, mora upoštevati temeljno spoznanje,

da se inovacije in drugačen način dela bolj primejo, če se zanje ogrejejo učitelji, torej baza. Če se oni prepričajo o koristnosti nove metode in če doživijo, da jim pomaga pri delu, potem se bo počasi zmanjševal tudi odpor celotnega šolskega prostora.

Supervizor lahko v šoli odigra vlogo uvajalca sprememb ali *coach*, kot jo omenjajo Koster, Korthagen in Wubbels (1998). Učitelje podpira tako, da jim omogoča pridobivanje novih pedagoških in supervizijskih veščin ter jih usposablja za to, da so zmožni reflektirati o svoji pedagoški praksi. Avtorji poudarjajo, da je ključni vidik usposabljanja s pomočjo zunanjega supervizorja, da učitelji skupaj razpravljajo o izkušnjah, ciljih in strategijah dela, ki jih uporabljajo v razredu. Ne more pa biti supervizor kar vsakdo. Praviloma je to strokovnjak z dolgoletno pedagoško prakso, ki si je za svetovalno in supervizijsko delo pridobil še dodatna znanja in veščine, kot so:

- ustvarjanje varnega okolja, v katerem bodo posamezniki brez strahu izmenjevali izkušnje, tako dobre kot slabe;
- demonstracija in neposredna uporaba veščin za vodenje pogovora, konkretizacijo problemov, generalizacijo, konfrontacijo in dajanje ustrezne povratne informacije;
- opazovanje in spremljanje učnega procesa učitelja;
- promocija učečega se posameznika.

Izzivi pri sistemskem umeščanju supervizije za ravnatelje

Pridobitve supervizije so nedvoumne tako za učitelje kot za ravnatelje. Izzive pri uvajanju supervizije za ravnatelje vidim predvsem v pomanjkanju usposobljenih supervizorjev, ki bi delo ravnateljev in njegove posebnosti poznali tako dobro, da bi lahko suvereno prevzeli to nalogo.

Drugi izziv je umeščenost supervizije v verificirane programe nadaljnega izobraževanja ravnateljev, bodisi v okviru programa Šole za ravnatelje bodisi v okviru KATIS-a. S tem bi omogočili dostopnost programov in tudi financiranje, s čimer bi to učinkovito metodo približali širšemu krogu ravnateljev.

Zaključek

Ravnatelji s pomočjo supervizije predelujejo svoje dileme in izzive, s katerimi se srečujejo pri pedagoškem vodenju šol in ki jih dostikrat nimajo komu zaupati. Dileme so velikokrat povezane z

odnosi med številnimi deležniki v šolah. Udeleženci v supervizijskih skupinah, med njimi so tudi ravnatelji, poročajo o veliki razbremenitvi, ko lahko spregovorijo o svojih težavah in dobijo odzive supervizorja in drugih članov skupine; ob tem se jim porajajo nove zamisli in spoznanja, kako naprej. Učenje poteka preko odnosa in če hočemo še dvigniti raven kakovostnega dela učiteljev in raven znanja učencev, moramo veliko pozornosti namenjati odnosom, se ukvarjati z njimi in se ustrezno odzivati. To je ena od prednostnih nalog ravnateljev. Če pa bi radi dvignili 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. Pri tem procesu ima lahko supervizija kot oblika osebnostne rasti učiteljev in kot možnost za vnašanje širših sprememb v šolo kot celoto pomembno mesto. Naloga supervizije v taki šoli je, da od zgoraj navzdol (*super-vision*) opazuje, opozarja in na neki 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

- Hawkins, P., in Shohet, R. 1989. *Supervision in the Helping Professions*. Buckingham: Open University Press.
- Hawkins, P., in N. Smith. 2006. *Coaching, Mentoring and Organisational Consultancy: Supervision and Development*. Buckingham: Open University Press.
- Kobolt, A., in S. Žorga. 1999. »Modeli v superviziji.« V *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*, ur. A. Kobolt in S. Žorga, 186–216. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koster, B., F. A. J. Korthagen in T. Wubbels. 1998. »Is There Anything Left for Us? Functions of Cooperating Teachers and Teacher Educators.« *European Journal of Teacher Education* 21 (1): 81–98.
- Rupar, B. 2002. »Evalvacija skupinske supervizije med pedagoškimi delavci.« Specialistično delo, Univerza v Ljubljani.
- Rupar, B. 2007. »Supervizija – priložnost za profesionalni razvoj pedagoških delavcev.« *Iskanja* 25 (27) 62–66.
- Rupar, B. 2015. »Stališča udeleženk supervizijskih skupin o vplivu supervizije na njihovo poklicno delo.« *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih* 19 (3–4): 70–77.
- Rupar, B. 2018. »Kako lahko supervizija prispeva k večji kakovosti strokovnega dela pedagoških delavcev.« V *19. prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov*, ur. T. Bezić in T. Malešević, 162–164. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Van Kessel, L. 1997. »Supervision: A Necessary Contribution to the Quality of Professional Performance Illustrated by the Concept of Supervision Used in the Netherlands.« *Socialna pedagogika* 1 (3): 27–46.

- **Dr. Brigita Rupar** je svetovalka na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. *brigita.rupar@zrss.si*