

šd šolsko svetovalno delo

REVIIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XVI, številka 1/2, 2012



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Vodilna tema

Supervizija

- > Šah v supervizijskem procesu
- > Etična drža supervizorja
- > Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev

Izkušnje pogledi


Teorija v praksi

- > Po poteh doživljajske pedagogike

Bibliografsko kazalo

1/2

ISSN 1318 - 8267
Poštnina
plačana
pri pošti
1102
Ljubljana



9 771318 826002



V zadnjem

ISSN 1318-8267
ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XVI, številka 1–2
Ljubljana 2012

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za
šolstvo

Predstavnik:
mag. Gregor Mohorčič

Uredništvo:
mag. Cvetka Bizjak (odgovorna
urednica), mag. Tanja Bezič,
Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič
Mrvar, Tamara Malešević,
Urška Margan, dr. Milko Poštrak,
dr. Melita Puklek Levpušček,
dr. Tomaž Vec

Jezikovni pregled: Katja Križnik Jeraj

Prevod povzetkov v angleščini:
Barbara Lesničar

Urednica založbe: Simona Vozelj

Naročila:
ZRSŠ – Založba,
Poljanska cesta 28,
1000 Ljubljana
faks: 01/30 05 199
e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (4 številke) je
31,30 EUR za šole in ustanove,
26,71 EUR za posameznike in
25,04 EUR za dijake, študente in
upokoјence.

Cena posamezne številke je
16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: Suzana Kogoj

Računalniški prelom in tisk:
Present d.o.o.

Naklada: 660 izvodov
Revija je vpisana v evidenco javnih
glasil, ki jo vodi Ministrstvo za
kulturo pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
2012

Vse pravice pridržane. Brez
založnikovega pisnega dovoljenja ni
dovoljeno nobenega dela revije na
kakršenkoli način reproducirati, kopirati
ali kako drugače razširjati. Ta prepoved
se nanaša tako na mehanske oblike
reprodukcije (fotokopiranje) kot na
elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršenkoli pomnilniški medij)
medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

času se vse pogosteje pred strokovnjake na pedagoškem področju postavlja zahteve, prenesene iz poslovnega sveta v smislu: »strokovno delo mora imeti vidne, merljive učinke«. Storilnostno naravnana sodobna družba zahteva od strokovnih delavcev učinkovitost in prepoznavne rezultate (torej doseganje ciljev) v najkrajšem možnem času. Problem dela na pedagoškem področju (kot na vseh področjih dela z ljudmi) pa je v tem, da so rezultati, ki jih drugi vrednotijo kot odraz učinkovitega dela, odvisni ne le od strokovnega dela, temveč od cele vrste drugih dejavnikov (npr. od situacijskih in okoljskih dejavnikov, od značilnosti populacije in posameznikov, s katerimi strokovnjak dela, od socialnih in sistemskih značilnosti, v katere je posameznik vpleten, od njegove zgodovine itd. itd.). Pri delu z ljudmi večkrat ugotavljamo, da strokovno popolnoma ustrezni postopki, ki smo jih uporabili, včasih pripeljejo do neželenih izidov in hkrati večkrat vidimo tudi, da imajo strokovno oporečni postopki včasih zelo ugoden izid.

In ne le, da je t. i. rezultat dela strokovnjaka odvisen od številnih dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost, ampak je strokovni delavec podvržen tudi temu, da prevzame cilje, ki sploh niso njegovi. Tako prav na področju pedagoškega dela (v šolah, vrtcih, vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah ipd.) ponotranji cilje, kot so: da bo otrok uspešno zaključil razred, da se bo mladostnik pričel primerno vesti, da bo skupina vzpostavila ustrezne odnose, da bodo v družini pričeli komunicirati med sabo, da se bo zmanjšalo število konfliktov v razredu, da bodo starši dobro sodelovali s šolo ipd.). Vse prepogosto se namreč spregleda, da strokovnjak s svojim delom sicer vpliva na doseganje tovrstnih ciljev, vendar je pri tem zgolj en od dejavnikov vpliva – pa še ta navadno ne najpomembnejši!

Načeloma tovrstna pričakovanja okolice niti niso tolikšen problem, dokler se jih strokovni delavec zaveda, jih ustrezno korigira in zmanjšuje, zares problematična postanejo, ko jih sam ponotranji in sprejme za svoja. Takšna prilagoditev zahtevam družbe sicer prinaša posamezniku socialno uveljavitev, občutke varnosti, manj konfliktov in poenotenje v razmišljanju in ravnanju z večino, vendar to pogosto poteka na račun zapostavljanja lastnih potreb in posledično nezadovoljstva z lastnim delom. Vendar lahko po drugi strani strokovno znanje v praksi potiska vse bolj v ozadje, vedno manj razmišlja o tem, kaj pravzaprav dela. Zato vse pogosteje ponavlja iste napake in pri tem selektivno spregleda tista dejstva, ki se ne ujemajo z njegovimi že sprejetimi predpostavkami. Tako pri delu doživlja vse več frustracij, nezadovoljstva in občutkov nekompetentnosti, delo prične opravljati po že znanih, ustaljenih vzorcih, rutinsko, prične ga vedno bolj dolgočasiti ipd., vse skupaj pa lahko tvori sindrom izgorelosti.

Dejstvo je, da še tako dobro, strokovno delo včasih ne prinaša zaželenih in pričakovanih ciljev – lahko bi trdili, da težje ko je področje dela, pogosteje se to dogaja. Vložek strokovnega dela in t. i. učinkovitosti (v smislu

rezultatov) namreč ni vedno premo sorazmeren, saj med njima ne obstaja vzročno-posledična povezava (kot je značilno za laični pogled na vpliv strokovnega dela). Tako npr. še tako dober strokovnjak, s še tako sodobnimi in dobrimi metodami dela ne more doseči, da bi bil podpovprečno sposoben otrok v šoli učno enako učinkovit kot večina, prav tako še tako dober strokovnjak pri mladostniku, ki ima že razvito disocialno osebnostno strukturo ne bo zmogel doseči, da se bo vedel primerno, ali v družini, ki je že dlje časa izrazito nefunkcionalna in ki jo tvorijo moteni posamezniki, ne bo mogel doseči dobre komunikacije, niti ne bo mogel zmanjšati konfliktov v razredu, kjer je preveč težavnih mladostnikov v sozvočju z neustreznim vodenjem in poučevalnimi metodami.

Supervizija strokovnim delavcem omogoča vpogled v to, ali je njihovo delo, ne glede na rezultate, ki se kažejo, kakovostno oz. strokovno ali ne. Do takšnega vpogleda posameznik sicer lahko pride s študijem, prebiranjem sodobne literature, razgovori s sodelavci, z mentorji ipd., vendar imajo takšni načini manjšo »prepričljivost« za posameznika.

Lahko bi rekli, da je supervizijska skupina polje, kjer z drugimi ustvarjamo skupinsko resničnost. Ljudje namreč zares zaupamo in zares verjamemo tistim stališčem, mislim, predlogom, ki jih ustvarimo in izmenjamo z drugimi ljudmi in jih z njimi tudi utrjujemo. Pri tem gre za to, da v skupini ustvarjajo udeleženci skupaj določena prepričanja (supervizor ob tem skrbi, da resnično sledijo strokovnim načelom), in prav zaradi tega, ker jih skupaj soustvarjajo, postanejo bolj »njihova«, so vanje bolj prepričani in tudi delujejo v večji meri skladno z njimi.

Supervizijska skupina pa posamezniku omogoča še več; omogoča mu namreč kritično pogledati tudi na njegovo delovanje tam, kjer je prišlo do zaželenih izidov. Kot eno bolj problematičnih na pedagoškem področju se je namreč izkazalo prav prepričanje, da dobri izidi oz. rezultati (npr. to, da so otroci tiho pri pouku, da ne izražajo konfliktov, da ne kažejo kritičnega odnosa do odraslih ipd.) pomenijo, da so strokovni delavci svoje delo dobro opravili. Lahko bi rekli, da supervizija omogoča vpogled v strokovno delovanje neodvisno od t. i. rezultatov tega delovanja. S pomočjo supervizijske skupine torej lahko dobi strokovni delavec vpogled v strokovnost svojega delovanja ne glede na to, ali je le-to pripeljalo do zaželenih rezultatov ali ne.

Supervizijo vidim kot proces, ki omogoča bolj zadovoljujoče in bolj kakovostno opravljanje dela. Za razliko od kakšnih drugih pristopov, ki so bolj orientirani na hitro (ali vsaj hitrejše) doseganje ciljev, je prav postopnost procesa (in s tem tudi kritizirana t. i. počasnost supervizije) tista, ki supervizantu omogoča ne le stabilno integracijo praktičnih izkušenj in teoretičnih znanj, da najde in se uči novih rešitev za stare probleme (in od-uči neproduktivnih strategij), temveč mu omogoča izgradnjo boljše strokovne identitete in kompetenc. Supervizija (kot je razvidno iz prispevkov v tej številki revije) torej ni usmerjena v kratkoročno, hitro doseganje ciljev, temveč v trajnejše spremembe strategij bolj kakovostnega soočanja z različnimi strokovnimi situacijami. Nenazadnje pa supervizija s procesno naravnano sooča supervizante z mejami delovanja na profesionalnem področju, s čimer v večji meri ozaveščajo tudi področja in meje lastne profesionalne odgovornosti in etičnosti. Prav zaradi tega supervizantje praviloma pričnejo doživljati svoje delo z drugimi ljudmi kot manj stresno in bolj zadovoljujoče.

Tomaž Vec

Uvodnik	1
Tomaž Vec	
Vodilna tema:	
Supervizija	
Vsaka izkušnja, ki ostane nereflektirana, je izgubljena	4
> Marta Vodeb Bonač	
Komunikacija in postavljanje vprašanj v superviziji	10
> Marja Čad	
Šah v supervizijskem procesu	19
> Sabina Jagodnik	
Etična drža supervizorja	26
> Ajda Eiselt	
Vloga supervizije pri premagovanju stresa	33
> Nina Koritnik	
Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev	41
> Vida Milošević Arnold	
Tietzejev model svetovanja med kolegi	51
> Suzana Padežanin Lavuger	
Pomen izbire časa in prostora za supervizijski proces	61
> Sabina Jagodnik	
Izkušnje, pogledi	
Izkušnja supervizije skozi oči specialne pedagoginje	69
> Jerneja Koselj	
Teorija v praksi	
Aktivi svetovalnih delavcev – podpora strokovnemu razvoju	73
> Katja Valenčak	
Po poteh doživljajske pedagogike	78
> Barbara Cerkovnik	
Bibliografsko kazalo	
Bibliografsko kazalo revije Šolsko svetovalno delo za leti 2010 in 2011	88
> Francesca Žumer	



Supervizija

Vsaka izkušnja, ki ostane nereflektirana, je izgubljena
Supervizija za učitelje – izkustveno učenje iz poklicnega dela

MARTA VODEB BONAČ, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana
marta.vodeb-bonac@scoms-lj.si

● **Povzetek:** Supervizija kot metoda učenja iz poklicnega dela še vedno vzbuja nezaupanje. Prispevek je prikaz ilustrativne narave, ki poskuša bralca angažirati za razumevanje procesa izkustvenega učenja tudi v učiteljskem poklicu. S prepletom izkušenj izvajanja supervizije za učiteljice avtorica spregovori o razlogih za supervizijo, o osnovnih karakteristikah metode, poteka in učinkih za udeležence.

Ključne besede: stres v učiteljskem poklicu, supervizija, izkustveno učenje, potek supervizijskega srečanja, učinki supervizije

All experience left without reflection is lost
Supervision for teachers – experiential learning from professional work

● **Abstract:** Supervision as a learning method issuing from professional work continues to be met by mistrust. The paper is of illustrative nature and tries to make the reader understand the process of learning by experience in teaching profession. By combining the experiences of executing supervision for teachers, the author speaks about the reasons for supervision, about the basic characteristics of the method and about its course as well as about its effects upon the participants.

Key words: stress in teaching profession, supervision, learning by experience, the course of a supervision session, effects of supervision.

- ena, ki so ji ugotovili zasuk možganov;
- ena, ki ima samo težave z branjem;

Uvod

V dolgoletnem sodelovanju s šolami – učiteljicami, učitelji ter svetovalnimi delavkami in delavci, v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani zaznavamo mnoge stiske in probleme današnje osnovne šole, vzgojno-izobraževalnega procesa in svetovalnega dela. Prav tako pa se vsakodnevno srečujemo s tiskami in potrebami otrok in staršev, ki so povezane z večjo ali manjšo uspešnostjo otrok, z vzgojnimi problemi ter problemi zdravja in počutja otrok v osnovni šoli.

Z željo, da bi učiteljem pri njihovem zahtevnem in odgovornem delu omogočili oporo, profesionalni razvoj, kompetentnost delovanja v stroki, smo v šolskem letu 2009/10 prvič razpisali možnost udeležbe v superviziji. Na razpis se je samoiniciativno odzvala skupina učiteljic iz Osnovne šole Toneta Čufarja Ljubljana. V prispevku, ki sledi, predstavljam supervizijo kot proces osebnega učenja v stroki in za stroko, ki poteka skozi pogovore o posameznikovi delovni izkušnji. Moje izhodišče je, da beseda supervizija še danes v šolskem prostoru vzbuja veliko nezaupanja, saj je ljudi strah kritike in kontrole. Zato želim s tem pisanjem prispevati k bolj jasni predstavi, kaj supervizija je, ter motivirati bralke in bralce, med katerimi bodo, upam, tudi učitelji, da se bodo bolj aktivno vključevali v možnosti supervizije kot metode podpore v osebnem in poklicnem razvoju. V prispevku predstavljam nekatere osnovne značilnosti metode supervizije, ki jih za boljšo predstavljivost prepletam z nekaterimi izkušnjami s supervizije s skupino učiteljic.

Kaj je supervizija?

Mlada učiteljica Mateja je učiteljica s srcem. Predana je svojemu učiteljskemu delu in otrokom, ki so ji zaupani. Stremi k najboljšim rezultatom. Otrokom želi omogočiti učenje, ki je v danih okoliščinah optimalno. Hkrati na vsakega otroka gleda kot na enkratno in neponovljivo osebnost, ki se kaže v vsej raznolikosti potreb, čutenja, vedenja, zmožnosti. Svojo stisko pri poučevanju v 2. razredu je izrazila v obliki supervizijskega vprašanja takole:

»No, pa ga imam. Svoj razred namreč. Že ko sem imela svoj razred prvič, sem se dobro počutila, sedaj, po dolgem času spet. Razred je precej zanimiv, in sicer zaradi tega, ker tretjina otrok potrebuje dodatno pomoč, spodbudo. Stanje je tako:

- eden z odločbo;
- eden v postopku, da jo dobi;
- eden, ki hodi k psihiatru in potrebuje nekoga, da se lahko nasloni nanj;

- eden, ki je v obravnavi pri specialni pedagoginji, ima težave z glasovi, pa še precej je prepuščen sam sebi, da o tem, da smo zanj že tretja OŠ, sploh ne govorimo;
- eden, ki potrebuje nekoga, da ga stalno spodbuja in spremlja njegovo delo;
- trije, ki imajo težave s črkami, pa jih bomo že spravili v red;
- potem je tu še tretjina učencev, ki lepo sodeluje, sledi, napreduje in z učenjem nima težav;
- tretjina posebno nadarjenih, vsak na svojem področju.

In tu se pojavlja problem. Če mi uspe prepoznati težave, ki jih ima prva tretjina, in druga uspešno dela, mi zmanjka časa za tiste, ki naredijo vse hitro in brez težav. Sprašujem se, zakaj moram porabiti večino energije za prvo skupino. Kako naj najdem čas, da bom prepoznala nadarjene in spodbujala tudi njihov razvoj?

Moje vprašanje je torej – **kako najti čas za prepoznavanje nadarjenih in spodbujanje njihovega razvoja?**«

Potem ko je Mateja predstavila svoje supervizijsko vprašanje, smo v skupini nekaj časa namenili razpravi o okoliščinah, v katerih pouk poteka, o njenih občutkih in stiskah ob tem ter o dosedanjih poskusih reševanja te zahtevne situacije. Članice skupine so ob prepoznavanju težavnosti situacije supervizantki Mateji izrazile veliko razumevanja in empatije. Nato pa smo na supervizantkino vprašanje iskali odgovore še s pomočjo tehnike *možganska nevihta*. Članice skupine so, ne da bi se pri iskanju odgovorov cenzurirale, nizale svoje predloge. V razpravi je prišlo na dan veliko možnosti, ki jih je Mateja v naslednji refleksiji povzela takole:

»Kako naj najdem čas za tretjo skupino?

Tole so bile vaše ideje:

- Pri prvi skupini zaprositi za pomoč svetovalno službo in specialiste.
- Ponovno uvesti metodo Korak za korakom.
- Pri aktivnostih, kjer je to mogoče, aktivirati sposobnejše učence za pomoč šibkejšim.
- Pripraviti oz. organizirati predavanje za starše o tem, kako naj otrokom pomagajo pri branju doma.
- Sprejeti, da je tak razred lahko izziv; pozornost od problemov premakniti k rešitvam.
- Upoštevati, da jih imaš šele tri mesece.
- Poskrbeti, da se bo vsak otrok počutil koristnega, aktivnega v skladu s svojimi zmožnostmi.
- Predlagati »odločbe za nadarjene«

- Prosim vodstvo za dodatno uro OPB učitelja pri pouku.
- Pouk večkrat organizirati po skupinah.
- Nadarjene spodbujati z dodatnimi nalogami oz. učnimi listi oz. kreativnimi oblikami učenja.
- Vsak dan se sistematično bolj posvetiti enemu učenca, učenki.
- Izbrati dan, ko bi »posebneže dala na OFF« ...
- Omejiti čas – če ne gre, pač ne gre; sprejeti svojo nemoč brez občutkov krivde.
- Otroke razdeliti v tri skupine in vsaki skupini nameniti pozornost en dan v tednu.
- Izbirati ustvarjalne naloge in vmes ne pozabiti na gibanje.
- Uvesti osnovna razredna pravila ...

To so bile vaše super ideje in marsikatero sem že preizkusila; zdi se mi, da se v našem razredu na trenutke jasni ... in smo na poti, da ustvarimo najlepšo mavrico našega razreda.«

Opisani primer obravnave supervizijskega vprašanja nam kaže, kako se v superviziji od problema, ki teži in je videti nerešljiv, premaknemo k rešitvam, ki postane-

Ko smo usmerjeni k problemu, se ta zdi nepremagljiva ovira, ko pa se usmerimo k rešitvam, se monolitna teža problema razdrobi in pokažejo se druge možnosti.

Ob tem pa se znova sprosti notranja energija, ki jo »supervizantka z vprašanjem« potrebuje za svoje nadaljnje delo.

jo možne. Ko smo usmerjeni k problemu, se ta zdi nepremagljiva ovira, ko pa se usmerimo k rešitvam, se monolitna teža problema razdrobi in pokažejo se druge možnosti. Ob tem pa se znova sprosti notranja energija, ki jo »supervizantka z vprašanjem« potrebuje za svoje nadaljnje delo. Seveda bi ob predstavljenem primeru lahko še razpravljali in tudi na druge načine. V tem prispevku služi zgolj kot ilustracija možnega iskanja poti od problema k rešitvam.

Nekatere značilnosti razvojno edukativnega modela supervizije

V Sloveniji ima supervizija že kar dolgo zgodovino. Njeni začetki so bili tako kot v svetu (Amerika, Nizozemska) sprva vezani na socialno delo, kasneje pa na razvoj terapevtskega dela različnih terapevtskih šol. Avtorica prispevka sem se za supervizijo usposabljala

skupaj s kolegicami in kolegi s Pedagoške fakultete, takratne Višje šole za zdravstvene delavce in Visoke šole za socialne delavce v okviru programa Tempus, ki ga je financirala Evropska skupnost. Razvojno edukativni model supervizije, kot ga uporabljamo v Sloveniji, je izpeljan iz nizozemskega razumevanja supervizije, vendar je prilagojen našim možnostim, potrebam in nazadnje tudi naši lastni supervizijski tradiciji. Temelji na predpostavkah teorije izkustvenega učenja (David Kolb), nedirektivnega, h klientu usmerjenega svetovanja (Fritz Pearls), skupinsko dinamičnih teorij Kurta Levina, sistemskih teorij, teorije komunikacije in drugih. Pri udeležencih spodbuja profesionalni razvoj in integracijo, avtonomijo in ustvarjalnost in posledično izboljšuje kompetentnost za delovanje v stroki (Žorga, 1999). Razvojno edukativni model supervizije je poglobljeno predstavljen in opisan v več publikacijah, ki jih je izdala Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Za razvoj in implementacijo koncepta pa sta nedvomno zaslužni avtorici Sonja Žorga in Alenka Kobolt. Poglejmo značilnosti:

Učenje v superviziji je izkustveno. To pomeni, da je vezano na doživetja in izkušnje na delovnem mestu. Dogodki in doživetja ob delu so učno gradivo za supervizijo. Te dogodke najprej na poseben, značilen način občutimo, doživimo (faza doživljanja). Kasneje pogledamo nanje s prostorske in časovne distance. Postavljamo si vprašanja kot: Kaj se je pravzaprav dogajalo?, Kaj sem že rekel?, Kako so se odzvali drugi?, Kaj sem takrat občutil?, Kaj sem pravzaprav hotel? ... ipd. Osvetljujemo, reflek-

tiramo (faza refleksije). Pridobljena spoznanja nato povežemo z že znanimi splošno življenjskimi ali teoretičnimi spoznanji - o tem sem že razmišljal, bral, o tem so mi pripovedovali ali predavali drugi, o tem pravi ljudska modrost ... To je faza abstraktne konceptualizacije. In nazadnje novo pridobljena spoznanja uporabimo v novi, podobni situaciji. Kot je to naredila učiteljica Mateja, ki je od svojega doživljanja, da se je znašla pred »nemogočo nalogo«, s pomočjo pogovora na supervizijski skupini, ob pomoči članic skupine in supervizorke, prišla do spoznanj, da lahko vendarle v dani situaciji še marsikaj stori, in se je v njenem razredu »na trenutke začelo jasni«.

Učenje v superviziji je proces vsakega posameznika in/ali skupine, kadar poteka skupinsko. Od prvega do zadnjega srečanja potuje vsaka udeleženka, udeleženec in/ali skupina skozi več učnih faz. Supervizija je proces, ki se dogaja v supervizantih preko njihovega notranjega in zunanjega dialoga. Ta se dogaja ves čas, ko so vključeni v supervizijo.

Razvojno edukativni model ima trden metodološki okvir, v katerem poteka proces srečevanj supervizorke s supervizantko ali skupino – od začetnega do končnega srečanja. Ciklus ene skupine zajema od 15 do 24 srečanj. Skupina se srečuje v rednih intervalih – najpogosteje od 14 dni do 6 tednov. Vsako srečanje je časovno oblikovano glede na velikost skupine, najpogosteje pa traja od 2,5 do 3 ure.

Supervizija je tudi proces učenja o učenju – odkrivanje načina, kako se učimo in odkrivanje novih možnosti za učenje iz dela. Supervizor nudi pogoje učenja in je sogovornik pri obravnavi izkušenj. Supervizanti razpravljajo o izkušnjah, pridobljenih pri delu, in tudi o izkušnjah, pridobljenih na superviziji. Supervizor jim pri tem nudi podporo in pomoč.

Supervizija je povezana in se razlikuje od ostalih načinov učenja v stroki ali osebnem življenju.

Če rečemo, da je supervizija **podporna** metoda, je ne smemo zamenjevati s terapijo. Supervizant uporablja supervizijo kot prostor, kjer lahko razpravlja o vprašanjih, ki so povezana z njegovim opravljanjem dela. V terapevtskih procesih pa človek razrešuje vprašanja, ki se nanašajo na njegovo osebno življenje. Včasih se oba procesa lahko nekoliko prekrivata, vendar le delno. Če ima na primer človek težave v komunikaciji, jih ima verjetno doma in na delovnem mestu. Pogovor na superviziji o zapletih v komunikaciji, ki se dogajajo na delovnem mestu, pa mu bo verjetno lahko pomagal tudi pri reševanju nesporazumov v zasebnem življenju. Poudariti je treba še, da vsaka udeleženka, udeleženec v supervizijskih pogovorih razkriva sebe le toliko, kot sam želi.

Supervizija je tudi edukativna metoda. To pomeni, da skozi učenje v superviziji supervizanti spoznavajo, kakšne delovne postopke, metode in veščine uporabljajo, kako jih lahko dograjujejo, spreminjajo, se učijo novih – na svoj način. Prav tako pa je v superviziji tudi prostor za učenje menedžmenta svojega dela – načrtovanje, izvajanje, evalvacija dela, sodelovanje v timih, promocija dela in podobno – vse to so lahko učna vprašanja in teme supervizantov.

Kaj vse pri učiteljicah/učiteljih povzroča stres

Kot vemo, je »stres močno čustveno stanje, ki vse naše telo skupaj z duševnostjo preusmeri tako, kot se je v evoluciji pokazalo optimalno za preživetje. V osnovi gre torej za koristno reakcijo in stresni odziv sam po sebi

ni nič slabega, če se sproži takrat, ko smo res ogroženi. Stres brez razloga pa je seveda nepotrebna, škodljiva

Supervizija je proces, ki se dogaja v supervizantih preko njihovega notranjega in zunanjega dialoga.

obremenitev organizma. Zavre mnoge normalne dejavnosti organizma, /.../ zato delovanje organizma v stresu ni optimalno ampak izrazito enostransko.« (Ihan, 2004, str. 41)

Z namenom, da bi se učiteljice – supervizantke – naučile prepoznavati stresne dogodke in svoje odzive nanje ter da bi v svojih odzivih na stresna doživetja iskale aktivne in konstruktivne odgovore, smo se na enem od začetnih srečanj supervizijske skupine posvetili raziskovanju, kateri dogodki na delovnem mestu učiteljicam povzročajo največ stresa. Navajam nekaj največkrat izrečenih dogodkov v delovnem okolju: zapleti s starši otrok; konflikti z otroki s težavami v vedenju, pomanjkanje časa za dogovore; strah pred inšpekcijo; dvomi vase, občutki, da več ne znaš in ne zmoreš; pretirana in prepogosta kritika; obremenjujoči odnosi s sodelavci, birokratizacija dela, komunikacija ob stresnih dogodkih; nezmožnost reči NE.

Navedeni odgovori kažejo, da so učitelji pogosto podvrženi stresnim reakcijam na dogodke v šoli. Supervizija je lahko pomemben prostor iskanja spremembe v odzivih na stresna doživetja. Spremembo supervizanti najdejo v varnem prostoru pogovora v skupini, kjer se lahko najprej zavejo svojih pogosto škodljivih telesnih in psihičnih odzivov na stres ter se nato v iskanju novih odgovorov na stresne situacije usmerijo h gradnikom ohranjanja zdravja.

Kako poteka supervizijsko srečanje

Najpogostejša struktura vsakokratnega srečanja je naslednja:

- Na začetku se posvetimo **osvetlitvi trenutnega počutja**, ki usmeri članice supervizijske skupine v dogajanje »tukaj in sedaj« in notranji stik s seboj. Stik s seboj osredotoča in omogoča začetek sodelovanja. Dogovorimo se o poteku in vsebini srečanja.
- Sledi **obravnavna refleksij**. Refleksija je pisno razmišljanje o preteklem srečanju skupine, vsebini, lastnem doživljanju in ravnanju ter o spoznanjih, ki so se porajala ob tem. Vsaka udeleženka opiše svoj notranji proces učenja, ki in kot ga je pripravljena podeliti z drugimi.
- Osrednja tema je **obravnavna supervizijskega vprašanja**.

- Na vsakem srečanju ena od udeleženk izpostavi supervizijsko vprašanje. Izrazi ga v opisu situacije, ki se ji je zgodila pri opravljanju dela in ob koncu opisa postavi vprašanje.

Spremembo supervizanti najdejo v varnem prostoru pogovora v skupini, kjer se lahko najprej zavejo svojih pogosto škodljivih telesnih in psihičnih odzivov na stres ter se nato v iskanju novih odgovorov na stresne situacije usmerijo h gradnikom ohranjanja zdravja.

- Obravnavo supervizijskega vprašanja vodi supervizor, sodelujejo pa vsi člani skupine.
- Z izborom metode in vodenjem procesa supervizor vzpodbudi supervizanta in skupino k obravnavi supervizijskega vprašanja. Za supervizantko, ki je zastavila vprašanje, je pomembno, da v poteku supervizije prepotuje svojo delovno izkušnjo skozi vse faze – od opisa dogodka, doživetja, preko refleksije, osmišljanja izkušnje, do zamisli, kako lahko nova znanja uporabi v novi podobni situaciji. Učni proces, ki se ob tem vzpostavi v skupini, pa je poučen in dragocen za vse udeležene.
- **Ob zaključku** srečanja ponovno **osvetlimo notranje počutje**. Večkrat lahko opazimo, da se le-to med potekom srečanja spremeni. Tudi to, kako se naše notranje počutje sčasoma spreminja, je del učenja o sebi.
- V **dogovoru za naprej** skupina opredeli, kdo bo do prihodnjega srečanja oblikoval supervizijsko vprašanje in tudi, kdo bo »rezerva«.

Skupina je bila dragocen laboratorij različnih učnih slogov, generacij, življenjskih in delovnih izkušenj in je omogočala intenzivno učenje.

Katera vprašanja smo obravnavali v supervizijski skupini učiteljic

Poleg opisanega so se supervizijska vprašanja, ki smo jih obravnavali v skupini, nanašala na naslednja področja dela učitelja:

Na začetnih srečanjih so bile supervizantke s svojimi vprašanji usmerjene v okolje – v motnje v organizacijski strukturi, v delovnem kontekstu in odnosih med zaposlenimi, postopoma pa so se osredotočale na področje lastnega dela v razredu. Tako smo obravnavali:

- vprašanja o sodelovanju z zelo zahtevnimi starši, starši, ki pretirano ščitijo svoje otroke, konfliktnimi starši;

- vprašanja o delu z otroki s posebnimi potrebami (trajno bolni, nemirni, otroci z učnimi težavami);
- vprašanja o preobsežnih učnih načrtih, ki jih je težko usklajevati z zahtevo po raznolikosti v metodoloških postopkih;
- vprašanja o motečih oblikah vedenja pri otrocih (kraje, nemir, agresivnost);
- vprašanja o pomoči otrokom z izkušnjo zanemarjanja, nasilja in neustreznega odnosa do spolnosti ...

Kako smo supervizijski proces zaključili

Supervizijska skupina učiteljic se je srečala osemnajstkrat. Predzadnje in zadnje srečanje smo posvetili zaključevanju. Zaključevanje je potekalo na več ravneh:

- Na delovni ravni smo povzemali teme, dogajanje in dosežke pri učenju.
- Na ravni skupinskega dogajanja in odnosov smo povzeli pomembne mejnike v razvoju skupine in si odgovorili na vprašanje, kako je v skupini potekalo učenje med članicami (druga od druge). Skupina je bila dragocen laboratorij različnih učnih slogov, generacij, življenjskih in delovnih izkušenj in je omogočala intenzivno učenje. Članice skupine so opisale, kako so doživljale naša srečanja, delo, vzdušje, podporo, celoten učni proces.
- Na koncu pa smo naredili še projekcijo v prihodnost. Ob tem je vzniknila ideja, da članice skupine za slovo in v spomin izdelajo supervizijsko kocko.

Supervizijska kocka je s šestimi stranicami predstavljala skupino. Vsaka članica se je s svojimi dosežki v superviziji predstavila na eni stranici. Ko je bila kocka izdelana, so bila na njej povzeta vsa bistvena doživetja, izkustva in spoznanja, za katera so članice skupine želele, da jih spremljajo v prihodnost. V barvah različnih stranic so se izražale individualne razlike med udeleženkami (»vsak človek je zase svet ...«), v spoznanjih pa so se odražali njihovi osebni in delovni dosežki ter bogastvo učnega procesa.

Ob vsem dogajanju v učenju skupine je bil in ostaja pomemben tudi vidik igre. Ne učimo se samo z delom, pomemben vidik v izkustvenem učenju sta tudi kreativnost in humor. Obojega v tej skupini ni manjkalo.

Namesto zaključka naj navedem nekatera spoznanja iz učnega procesa udeleženk:

- Učimo se vsak s svojim tempom.
- Merjenje moči ne prinese želenih rezultatov.
- Možnost izbire učence zelo motivira.
- Odgovorna sem samo do tam, kjer se začne odgovornost drugih.
- Dileme ne prinesejo rešitev.
- Vsak vidi svet (težave) skozi svoje oči.
- Poslušanje, upoštevanje drug drugega in različne izkušnje nas bogatijo.
- Kadar rešujem problem namesto drugega, mu od vzamem možnost učenja.
- Dovolim si napake, ni mi jih težko priznati in popraviti.
- Usmerjena sem v sedanost in prihodnost.
- Gledam v smer, kamor hočem priti, in ne v smer, kamor se bojim priti.
- Včasih ne gre, to sprejemem.
- Dajem jasna sporočila, prevzemam odgovornost za svoja čustva.
- Pohvalim najmanjši napredek.

Čisto za konec se iskreno zahvaljujem udeleženkam supervizijske skupine z Osnovne šole Toneta Čufarja za soglasje k objavi dela gradiva, ki je nastajalo v supervizijskem procesu.

Viri in literatura:

1. Ihan, A. (2004). Do odpornosti z glavo. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Ihan, A. (2000). Imunski sistem in odpornost. Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Kobolt, A., Žorga, S. (1999). Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Vec, T. (2005). Komunikacija - umevanje sporazuma. Ljubljana: Svetovalni center.
5. Vodeb Bonač, M. (1996). Supervizija kot možnost za osebni in profesionalni razvoj v pomagajočih poklicih. Visoka šola za socialno delo.
6. Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. Pedagoška fakulteta.

Supervizija

Komunikacija in postavljanje vprašanj v superviziji

MARJA ČAD, VVZ Radovljica
marija.cad@telemach.net

● **Povzetek:** V prispevku sta predstavljena potek in pomen komunikacije v supervizijskem procesu. Avtorica se opira na metateoreme komunikacije. Teorija se prepleta z njenim izkustvenim pogledom, kajti v svojem podiplomskem študiju supervizije in svetovanja se je soočala z različnimi vprašanji: o vlogi supervizorja, ustreznih povratnih informacijah oziroma odprti komunikaciji in ozaveščanju novih vzorcev vedenja za učinkovitejše reševanje problematičnih vsebin. Govori tudi o reševanju supervizijskega problema v fokusu sprejemanja lastne odgovornosti v procesu. Komunikacija v superviziji je spiralen proces, ki je nepredvidljiv in se gradi na zaupanju ter vzpostavljanju odnosa med supervizorjem in supervizantom/supervizanti. Seznanost nas še s pojmom interpretacija interpretacije ter nam skozi razmišljanje omogoči vpogled v potek supervizijskega procesa. Dodatek k članku je tudi zapisan primer uspešnega svetovalnega razgovora kot spiralnega približevanja s starši otroka, ki potrebuje pomoč pri vzgoji in nadaljnjem razvojnem napredku. Temelji na znanju in izkušnjah avtorice, pridobljene z njeno aktivno udeležbo v procesu supervizije ter z ozaveščanjem komunikacije in postavljanja vprašanj v njej.

Ključne besede: supervizija, metateoremi komunikacije, postavljanje vprašanj, sprejemanje odgovornosti, spiralno približevanje, svetovalni razgovor

Communication and how to set questions in the supervisory process

● **Abstract:** The paper tackles the course and the significance of communication in the process of supervision. The author builds on the

metatheorems of communication. The theories intertwine with her empirical views derived from addressing questions such as the role of a supervisor, appropriate feedback, open communication and bringing forward new behavioural patterns for effective problem solving. At the same time, it focuses on solving the supervisory problem by stressing assuming personal responsibility for the process. In supervision communication is an unpredictable spiral process built on trust and setting up a relationship between the supervisor and the supervisee(s). It also discusses the notion of interpreting the interpretation and through reflection opens up an insight into the course of the supervisory process. In its supplement the paper includes a written report on a successful counselling session laying out the spiral approach used in communication with the parents of a child requiring additional support in his bringing up and further developmental advancement. Counselling session is based on author's knowledge and skills, gained with her active participation in process of supervision, being aware of communication and asking questions in it.

Key words: supervision, metatheorems of communication, asking questions, accepting responsibility, the spiral approach, counselling session

Uvod

Ena bistvenih sestavin procesa supervizije je komunikacija, ki je v njej zelo intenzivna. Poteka na verbalni in neverbalni ravni. Supervizor in supervizanti naj bi bili notranje motivirani za proces izkustvenega učenja, saj le tako prepoznajo posamezne vzorce komunikacije - jih sprejemajo ter ustrezno dekodirajo njihov pomen in vsebino. Pomembni veščini vseh udeležencev supervizije sta tudi empatija in aktivno poslušanje.

Sama se v okviru podiplomskega študija na 14 dni udeležujem metasupervizije (supervizija na supervizijo). Predvsem pestrost dogajanja in komunikacija, ki se odvijata pred mojimi očmi v smislu poglobljanja v predstavljen problem supervizanta, sta me fascinirala, postala sem pozorna na postavljanje/zastavljena vprašanja. Vsako supervizorjevo vprašanje je postavljeno z določenim namenom in ima svoj pomen v procesu. Gre za razumevanje predstavljenega problema, kar pa ni mogoče brez ustrezne osvetlitve njegovega bistva. Komunikacija v superviziji poteka torej kot razpravljanje o različnih vzrokih in posledicah, ki so se pojavili ob neki konkretni izkušnji supervizanta. Prav konkretizacija vseh objektivnih in subjektivnih dejstev je tu pomembna, saj le tako lahko »začutimo« problem. Gre za natančno analizo dogodka v smislu supervizantovega ravnanja v njem in za predstavitev problema, ki se v procesu supervizije »tukaj in zdaj« nanaša nanj. Zanimivo je, da je predstavitev problema najprej vedno tako dokončna, brezizhodna. Supervizant svoje gradivo/problem najprej predstavi skozi svoje oči in občutke; tisto, kar njegova podzavest želi podati naprej in to je njegova (subjektivna) resnica. V procesu supervizije supervizor s povzemanjem vsebine izlušči pomembna dejstva iz dogodka, ki so povzročila problem pri supervizantu. Kot zunanji opazovalec ne vpliva nanj neposredno, zna ločiti objektivno od subjektivnega. S pomočjo supervizorjevih vprašanj dobi supervizant globlji vpogled v svoj problem. V njem se sproži proces t. i. novega zaznavanja problema. To ga vodi dalje v proces lastnega razmišljanja, v globlje razumevanja in reševanja problema.

Kadar komunikacija v superviziji ni sproščena, odprta in ne vsebuje »jaz« sporočil, supervizanti težko razumemo/začutimo potrebo po spremembi in supervizant, ki predstavlja problem, tako ne dobi ustrezne povratne informacije. Motiviranost supervizantov pade in proces učenja lahko zastane. Supervizorjevo ustrezno prepoznavanje »kritičnih« trenutkov in spretno postavljanje vprašanj lahko to prepreči. Temu se supervizorji najbolj učinkovito izognemo tako, da vsakemu supervizantu zagotovimo dovolj osebnega prostora za sodelovanje in se ustrezno (beri: strokovno) odzivamo na njegove komunikacijske vzorce.

Komunikacija v superviziji

Za supervizijski proces velja, da poteka preko komunikacije in interakcije med supervizorjem in supervizantom/-ti. V skupinski superviziji se komunikacijska mreža razširi in postane kompleksnejša. Za razumevanje in vodenje supervizijskega procesa je nujno potrebno dobro poznavanje komunikacije, tako njenih osnovnih elementov kot tudi razumevanje drobnih odtenkov sporočil, ki si jih partnerji izmenjujejo. S tem se odslkavajo naša počutja, misli, mnenja, stališča. Z njo se oblikujejo odnosi med supervizanti in odnosi v supervizijskem procesu (A. Kobolt, 2000).

Objektivno gledano (z vidika zunanjega opazovalca na proces supervizije) to pomeni, da so vsak gib supervizanta, njegova namerna ali nenamerna dejanja, aktivna ali pasivna, vrsta komunikacije, ki vpliva na potek supervizijskega procesa. Zavedno ali nezavedno torej posredujemo v okolje znake, ki jih naši komunikacijski partnerji (v našem primeru ostali supervizanti) bolj ali manj zavestno sprejemajo in se nanje odzivajo. Koboltova (2000, str. 63) piše, da je: »... njihov odziv po eni strani odvisen od tega, kaj smo jim sporočili besedno in nebesedno, ter od okoliščin, v katerih komunikacija poteka, po drugi strani pa je temeljno odvisen od tega, kako so naše sporočilo sprejeli, filtrirali in ovrednotili. Potek dekodiranja je odvisen od njihovega >

počutja, namer ter prepričanj, odprtosti in ciljev, ki jih v tistem trenutku doživljajo kot pomembne.« S tem prestopimo na globlji vpogled v komunikacijo, saj poleg vsebinskega nivoja dodamo še odnosni nivo, ki pa je v procesu stalnega nastajanja in spreminjanja.

Koboltova (2000) nadalje povzema, da se vsebinska raven komunikacije nanaša na posredovano vsebino in se praviloma sporoča verbalno. Odnosna raven pa sporoča vse ostale namene sporočevalca, tudi želje, kako naj bo njegovo sporočilo sprejeto. Ta je vezana tako na verbalno kot na neverbalno sporočanje. Na odnosni ravni se vzpostavlja in definira vsakokratni odnos med oddajnikom in sprejemnikom sporočila. V supervizijskem procesu je pomembno prepoznavanje in reflektiranje sporočil na obeh ravneh. Vsebinska raven proble-

Zavedno ali nezavedno torej posredujemo v okolje znake, ki jih naši komunikacijski partnerji bolj ali manj zavestno sprejemajo in se nanje odzivajo.

ma v supervizijskem procesu je podana supervizantom in supervizorju karseda objektivno, z namenom osvetlitve problema bolj globinsko. Seveda vsak problem zaznamuje subjektivno doživljanje supervizanta, ki ga predstavlja. Teoretično ne moremo več govoriti o objektivnosti. Supervizant se ukvarja z vprašanjem »Zakaj?« in iskanjem odgovorov nanj. Če za neko opažanje, poročilo trdimo, da ni le objektivno, potem ne moremo več govoriti o objektivnosti. To je naše subjektivno mnenje in izraz našega notranjega sveta, našega kognicijskega aparata, ki izraža naše pretekle izkušnje. A ker je ravno predstavljeni problem za supervizanta »problem« lahko sklepamo, da sam težko opazi razliko oziroma stagniranje/napredek v svojem razmišljanju, zato potrebuje pomoč supervizijske skupine.

Supervizijska skupina gleda na njegov problem »od zgoraj« in dojema njegovo izkušnjo le »tu in zdaj«, zato postane komunikacija v tem procesu fleksibilna in nepredvidljiva. Ostali supervizanti in supervizor se lažje distanciramo od tega »ponovnega« podoživljanja vsega, kar je supervizant občutil ob samem dogodku. Ko supervizant skupini in supervizorju podaja svojo interpretacijo zgodbe, supervizanti in supervizor tega ne doživljamo enako, ker to ni mogoče. Njegova in naša doživljanja so enkratna in neponovljiva v prvotni obliki, so raznolika in zato bogata. Tako ponujajo supervizantu, ki predstavlja problem, ogromno uporabnega materiala za nastanek sprememb v njegovem pogledu na problem, saj ga nenadoma zagleda in občuti v drugi luči. Njegova identiteta se loči od problema zavedno ali nezavedno, odvisno od preteklih izkušenj, in tako vpliva na hitrejši uvid rešitve problema. Rešitev torej že obstaja, le še uvideti (najti) jo je treba. Če dobro poslušamo in sledimo procesu, se že kmalu

na začetku izlušči pravo bistvo problema in tudi že nakazana rešitev, ki pa je supervizant v tistem trenutku še ne uvidi oziroma dojame in tako ne more vzeti za svojo. Zanimivo je, ko se nekdo vrti v krogu z odgovori in pojasnili, nato pa naenkrat izjavi: »Aha, to je moj problem. Tisto ni moja odgovornost. To moram spremeniti, to sem narobe razumel, to sem poistovetil s tem in tem, pa zdaj vidim, da ni tako... le kako?« Prav zato me supervizijski proces vedno znova fascinira, saj resnično pripomore k hitrejšemu in plodnejšemu iskanju ustrezne rešitve za izpostavljeni problem.

Na začetku srečanja je sprva supervizor tisti, ki komunikacijo vodi, usmerja in okvirja s postavljanjem objektivnih vprašanj v pravem trenutku. Supervizor skozi oči objektivnega opazovalca predvideva naslednje korake supervizanta/ov. Odgovoren je za moderiranje samega procesa. Na supervizanta ne sme neposredno vplivati, zato se mora znati »dvigniti« nad proces. Pozoren mora biti na spremembe

v komunikaciji, saj le tako lahko pravi trenutek s svojim pristopom oziroma uporabo ustrezne intervencije ali metode, usmeri supervizanta k cilju supervizije: uvidu v problem. Supervizant mora sam priti do svoje nove resničnosti, če želi kreniti na pot sprememb, tako na profesionalni kot posledično tudi na osebni ravni.

Supervizor v komunikaciji z ostalimi supervizanti in skupini deluje predvsem posredno, preko vprašanj in krožne komunikacije vseh v procesih. A zavedati se mora, da svoje *neposredne strani* komunikacije ne sme čisto izločiti oziroma se zavestno umakniti iz procesa in tako prepustiti, da dogajanje teče v nemar. Supervizanti se »peljejo« skozi supervizijski proces z njegovo podporo, saj je možno, da ne poznajo in ne obvladajo tehnike in metode vodenja supervizije. Supervizanti in supervizor naj bi bili zmožni pokazati empatijo s supervizantom, ki predstavlja problem (gradivo). Zmožnost empatije je tu pomembna, saj moramo vsem omogočiti, da občutijo in zavzamejo svoje mesto v komunikaciji. Predstavljanje problema je za supervizanta edinstvena izkušnja, saj njegova obstoječa kognitivna struktura vpliva na to, kako zaznava nove informacije in jih predeluje v nove rešitve. Nova spoznanja integriira in jih nadomesti z objektivnimi, ki mu pomagajo pri reševanju problemov kot t. i. strategija preživetja. Ko supervizant naslednjič pride v podobno situacijo, mu v glavi zazvoni alarm in zdaj že ve, kako bolje/ustreznejše odreagirati. Tako ozaveštuje svoje t. i. slepe pege ter zavestno spremeni svoje prejšnje zaviralne vzorce razmišljanja in vedenja. Prav zmožnost izstopiti iz znanega in vstopiti na pot neznanega supervizanta v procesu supervizije sili, da zazna razliko. Nato se odloči, ali se odpre spremembam ter se poda na pot, ki vodi v raziskovanje lastnih meja ter posledično v zavestno oseb-

no odločitev - pri svojem delu moram nekaj spremeniti oziroma spremenil se bom.

Postavljanje vprašanj v superviziji

V superviziji sta delo in učenje zasnovana na predstavitvi problema in iz te sledi komunikacija, ki se razvija pod vodstvom supervizorja, ki postavlja vprašanja odprtega tipa tako supervizantu, ki problem predstavlja, kot tudi ostalim supervizantom. Ko poročamo drugim o tem, kar smo doživeli oziroma se nam je zgodilo, postane naša interpretacija te kompleksnejše interpretacije spet drugačna interpretacija oziroma interpretacija drugega reda (v Šugman Bohinc, 1998; po Barnes, 1949). Gledano z vidika prve interpretacije, je vsaka naslednja že spremenjena, zato je to v bistvu neke vrste paradoks: »Kako ugotoviti resnico, če pa se vseskozi spreminja?!«

Pri superviziji poteka komunikacija v razgovoru med dvema ali več supervizanti s pomočjo supervizorjevih vprašanj, ki v njih preiščeno sprožajo miselne refleksije. Vprašanja se nanašajo na prizadevanje razumeti supervizantov problem, ne pa na podajanje nasvetov supervizorja in ostalih supervizantov izpostavljenemu supervizantu za rešitev. Pravzaprav je zanimivo, ker se dogaja razumevanje razumevanja problema, kjer vsi akterji povečujejo svoje osebne koncepte in si na koncu morda delijo kakšen skupni koncept (Šugman Bohinc, 1998). Kje je torej tu supervizorjeva objektivnost? Menim, da pri njegovem vodenju procesa. Kar se medtem dogaja v njegovem kognicijskem aparatu, je njegov subjektiven pogled, ki nikakor ni izločen, ne sme biti pa odločen in edini pravilen. Tudi on namreč posredno prispeva k skupnemu konceptu razumevanja problema.

Postavljanje vprašanj v superviziji torej sproži proces učenja skozi razumevanje resničnosti predstavljenega problema, ki je učinkovito in uspešno le takrat, kadar omogoča hkrati tudi učenje in spreminjanje vseh njenih udeležencev. Fokus dogajanja je na supervizantu, predstavljalcu problema, ki ga supervizor z vztrajnim postavljanjem vprašanj in vračanjem na njegov problem povabi k razvijanju lastne konceptualizacije

in rešitve. Pri tem računamo na spremembo supervizantove interpretacije v želeni smeri. Šugman Bohinčeva (1998) zaključuje, da je supervizorjevo vztrajanje pri tem, da supervizant z vsemi drugimi podeli svojo interpretacijo ter interpretacijo svoje interpretacije ostalih supervizantov vzame za izhodišče svojih nadaljnjih interpretacij proces, zagotavlja neizogibno, pa čeprav

Predstavljanje problema je za supervizanta edinstvena izkušnja, saj njegova obstoječa kognitivna struktura vpliva na to, kako zaznava nove informacije in jih predeluje v nove rešitve.

mogoče minimalno spremembo njegove začetne interpretacije. Resnica je subjektivna, saj supervizant uvidi in odnese s seboj domov le tisto, kar sam misli in občuti oziroma v kar verjame, da je resnica in prava pot za reševanje nastalega problema.

Komunikacija v superviziji je torej smiselna v nekem kontekstu, prav tako zaporedje postavljanja vprašanj. Zaradi narave samega procesa je komunikacija v superviziji nepredvidljiva, saj poznamo le »inpute«, ne pa tudi »outputov«. Lahko sklepamo, da je poslanstvo supervizije v razvijanju opazovanja sebe in sveta okoli sebe skozi prizmo kognitivnega preračunavanja in spreminjanja obnašanja ter tako posledično tudi povečevanja možnih izbir za razvoj novih strategij našega delovanja. Prav nenapovedljivost izhodiščnega obrazca zagotavlja in omogoča prekinitev značilnega, supervizantu lastnega vedenja/ravnanja. Supervizija kot proces razumeva-

Vprašanja supervizorja v procesu supervizije osvetlijo in izpostavijo t. i. slepe pege na obeh straneh z namenom soočenja z njimi, saj le z zavedanjem njihove neizogibnosti lahko prispevamo k premiku našega spoznavanja in razumevanja od »ne vem, da ne vem« k »vem, da ne vem«.

nja komunikacije verbalnega in neverbalnega razgovora, v katerem več supervizantov s svojimi resničnostmi teži k ustvarjanju nove skupne resničnosti, ponudi krožnost odnosov v njej. Supervizor vpliva na supervizante in obratno, ne vodi torej le prvi drugih. Vsa doživljanja in ravnanja se krožno »vlagajo« v nadaljnje procese (komunikacija kot spiralno približevanje).

Vprašanja supervizorja v procesu supervizije osvetlijo in izpostavijo t. i. slepe pege na obeh straneh z namenom soočenja z njimi, saj le z zavedanjem njihove >

neizogibnosti lahko prispevamo k premiku našega spoznavanja in razumevanja od »ne vem, da ne vem« k »vem, da ne vem«, sprožimo odločilne spremembe v našem razumevanju in ravnanju (Šugman Bohinc, 1997). Tako prepoznamo tudi delež naših preteklih izkušenj in pričakovanj o tem, kako doživljamo supervizijo kot proces ter kako si razlagamo predstavljeni problem. Vprašanja v superviziji naj upoštevajo individualnost posameznika, njegovo drugačnost/specifičnost. Supervizor/svetovalac si lahko pomaga z naslednjo opredelitvijo/izpostavitvijo vprašanj (povzeto in prirejeno po Hrvatini Kralj, 2002):

- Vprašanja za **opredelitev problema**: *Kaj je vaš problem? Kaj so vaše skrbi? Kaj vas zadržuje? Kaj se dogaja?*
- Vprašanja za **iskanje priložnosti**: *Katere priložnosti ste zamudili? Kaj bi lahko delali, pa ne? Katere možnosti bi lahko izkoristili? Katere so vaše neuporabljene spretnosti?*
- Vprašanja **pri odločanju in iskanju vzvodov pomoči**: *Kje bo najbolje za vas, da začnete? Katere možnosti, če jih razvijete, vam bodo pomagale reševati še druge probleme?*
- Vprašanja, **usmerjena v prihodnost**: *Kaj si najbolj želite in potrebujete? Katere možnosti imate? Katere spremembe v vašem sedanjem načinu dela bi imele smisel? kateri vzorec vedenja bi lahko ovrgli?*
- Vprašanja **pri oblikovanju ciljev**: *Ali je postavljeni cilj dovolj specifičen? Se ta cilj sklada z vašimi vrednotami? Ali ste realno opredelili časovni okvir za doseg cilja? Je ta cilj izvršljiv/dosegljiv?*
- Vprašanja **o supervizantovem prevzemanju odgovornosti**: *Kakšna je vaša pripravljenost za spremembo? Koliko napora ste pripravljeni vložiti? Kaj pričakujete v zameno za doseg teh ciljev? Kakšne težave lahko pričakujete ob prevzemanju odgovornosti za doseg teh ciljev? Kateri viri vam lahko pomagajo?*
- Vprašanja za **razvoj strategij**: *Katera dejavnost vas bo privedla tja, kamor želite? Kako boste začeli? Kaj lahko storite že sedaj in kaj morate storiti naslednje? Koliko poti obstaja za doseg vašega cilja?*
- Vprašanja **o uporabljenih strategijah**: *Katera strate-*

Proces supervizije/svetovalnega razgovora se s formalnim zaključkom srečanja ne konča, takrat se proces razmišljanja in razumevanja pri udeležencih supervizije/svetovalnega razgovora šele začne.

gija je najboljša za ta položaj? Katera najbolj ustreza vašemu delovanju? Katera bo imela največ nezaželenih posledic?

- Vprašanja **ob načrtovanju**: *Kateri koraki vas bodo pripeljali do cilja? Kako pomemben je vrstni red korakov? Kako boste vgradili fleksibilnost v svoj načrt? Kako boste prišli do virov po/moči?*
- Vprašanja **ob uresničevanju načrta**: *Kako boste pričeli z dejavnostmi sedaj, ko imate načrt? Katere ovi-*

re vidite na poti? Kako boste ravnal z njimi? Kaj boste storili z občutkom, ko bi najraje odnehali? Kakšna podpora bi vam pomagala, da vztrajate?

Vsa zgoraj zapisana vprašanja niso edina, ki so (lahko) zastavljena v procesu supervizije, so pa v taki obliki pogosto uporabljena. Delujejo sistematično ter predvsem pregledno. Supervizorju ponujajo okvir delovanja in model vodenja supervizijskega procesa. Zelo uporabna so tudi v svetovalnih razgovorih, saj ponujajo obilo možnosti za razvoj dialoga in doseg uvida vseh vpletenih v razgovoru. Vprašanja so v svetovalnem razgovoru prirejena klientu (beri: staršu), ki nam sedi nasproti. Komunikacija, oprta na tako zastavljena vprašanja, je odprta, supervizantu/klientu ponuja obilo možnosti za doseg cilja, torej za razumevanje problema. Sama supervizija in prav tako svetovalni razgovor sta kot proces odprto in hkrati celovito polje delovanja. Njun način raziskovanja problema ni le v iskanju vzrokov in učinkov le-tega, temveč v razvoju psiho-socialne interakcije na način spirale, kar pomeni neprestano nadgrajevanje dosedanjega dela. Proces supervizije/svetovalnega razgovora se s formalnim zaključkom srečanja ne konča, takrat se proces razmišljanja in razumevanja pri udeležencih supervizije/svetovalnega razgovora šele začne.

Zaključek

Supervizante in supervizorja supervizija torej vodi k razumevanju sebe, k raziskovanju oziroma iskanju njim lastnih rešitev in razumevanje drugih. Zavedno in nezavedno proces supervizije kot tudi komunikacija v njej delujeta na supervizantovo razumevanje sebe kot osebnosti in na razumevanje predstavljenega problema. Kot smo že ugotovili, je naše dožemanje pogojeno in odvisno od našega spoznavnega aparata in ta se z našim spreminjanjem spreminja. Spoznavni sistem, ki se spreminja, tako ni več objektivni, saj pride do t. i. krožnega procesa. Proces spoznavanja ni samo golo sprejemanje informacij o zunanjem svetu, ampak aktivno soustvarjanje (Jeriček, 2001). Proces komunikacije v superviziji, tudi s pomočjo vprašanj, ni le oddajanje in sprejemanje neke vsebine, ampak njeno soustvarjanje, saj si vprašanja sledijo po logičnem sosledju in ne prehitevajo razvoja procesa. Postavljena so zavestno, pa čeprav še vedno spontano ter ob pravem trenutku. Tu ne gre za prazna vprašanja v smislu mašil v procesu, ampak za vprašanja v smislu ubesedenja ugotovitev, povzemanj npr.: »Pravite da,... Želeli ste ... potem pa. Opazila sem, da... sedaj pa, vi ... Kaj menite o tem?«

Jeriček (2001) meni, da komunikacija ni le prenašanje vsebine, temveč stalno poskušanje, povzročiti razlike

oziroma spremembe v kognicijskem aparatu vseh udeležencev komunikacije (beri: supervizije/svetovalnega razgovora). Bistvo komunikacije kot spiralnega približevanja ni toliko raziskovanje in spreminjanje drugega, temveč bolj samega sebe. Osebno menim, da ob koncu vsakega supervizijskega/svetovalnega procesa pride do nekega uvida. Že samo razmišljanje o dogajanju na srečanju sproži razmišljanje, torej spremembo. Prav to počne supervizor/svetovalec s pomočjo vprašanj - načrtno spodbuja proces »notranjega razgovora« v udeležencih, ki ima vlogo izredno pomembnega mehanizma pri vzpostavljanju in ohranjanju stabilne osebne resničnosti. Izkušveno učenje pri supervizantu/klientu ne more biti uspešno, če notranji razgovor

na neki stopnji ovira napredek zaradi upiranja na njegovi dosedanji stabilni resničnosti.

Postavljanje vprašanj v superviziji/svetovalnem razgovoru je torej pomembna tehnika, ki vpliva na celoten proces komunikacije. Vprašanja niso namenjena enačenju in vrednotenju supervizanta/klienta v njej. Zaključimo lahko, da je supervizija v svojem bistvu in prav zaradi učenja skozi izkušnje, ki porodijo nove izkušnje, živ proces, ki ne predvideva pravih in nepravih odgovorov na vprašanja. Je pot spremembe tako na osebni kot profesionalni ravni. Nam, strokovnim delavcem v šolstvu, pa ponuja obilo pridobljenega znanja, ki ga s pridom lahko uporabimo pri svojem delovanju/poučevanju/svetoivanju.

Viri in literatura:

1. Jeriček H., Kordeš U. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. Socialno delo, letnik 40, št.5. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
2. Kobolt, A. (2000). Komunikacija in interakcija v superviziji. V: Žorga, S. & Kobolt, A. (Ur.): Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. Str. 62-69.
3. Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. Socialno delo, letnik 36, št. 4. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
4. Šugman Bohinc, L. (1998). Epistemologija socialnega dela II. Socialno delo, letnik 37, št. 6. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
5. Kralj Hrvatini, D. (2002). Možnosti prepoznavanja in ozaveščanja subjektivnih pojmovanj učiteljev v superviziji s pomočjo Eganovega »modela večšega svetovalca«. V: Žorga, S. (Ur.): Modeli in oblike supervizije. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. Str. 205-207.

DODATEK: Sinergetsko kibernetična analiza razgovora

Uvod

Sledi zapis razgovora s starši štiriletne deklice iz moje skupine v vrtcu. Glede na lastna opažanja ter po nasvetu šolske defektologinje, ki je deklico k nam prišla opazovat pri igri, sem sklenila, da povabim starše na razgovor in izvem kaj več o ozadju dekličinih težav. Svoje znanje in izkušnje sem črpala prav iz vodenja supervizijskega procesa kot supervizor ter kot udeleženska v vlogi supervizanta. Izkusila/občutila in razumela sem obe vlogi in bila seznanjena s komunikacijo spiralnega približevanja, kot procesa torej, ki se razvija sproti. Zavedala sem se, da bom po zakonitostih sinergetsko kibernetičnega razgovora morala biti tako subtilen poslušalec kot usmerjevalec procesa. Znati bom morala postavljati vprašanja ob pravem času, spremljati neverbalno komunikacijo, ustvarjati zaupno in suportivno klimo. Velika odgovornost in hkrati izziv. A čutila sem, da sem pripravljena. Vodenje supervizijskega procesa kot supervizor in udeleževanje v njem kot supervizant sta mi omogočila veliko izkušvenega učenja.

Opis problema

Deklica je jeseni prvič prestopila prag našega vrtca. Je izredno zahtevna v smislu razumevanja njenega hitrega spreminjanja razpoloženskih stanj ter nejasnega izražanja tako na verbalni kot neverbalni ravni. Izhaja iz socialno šibkejše družine; mati je brezposelna. Deklica je vedno lačna, neprestano gloda narezano sadje in vedno vse poje, tudi drugim otrokom. Ves čas se bori za svoj položaj v skupini. Zelo je občutljiva na dotik. Pri branju ali pogovoru kaže izrazit nemir in velikokrat namenoma ne vzpostavlja očesnega stika. Po igralnici bega za igračami in kaže prevelik interes za vse igrače in dogajanje okoli sebe. Nasprotno pa podana navodila s strani odraslega vedno preverja, tu je neodločna in izredno konfliktna. Ne pusti, da kdo stori kaj namesto nje, a hkrati ne stori ničesar za to, da bi stvar izvedla sama. Tako me pušča v dilemi: me razume ali je le nesproščena in v strahu zaradi svojih preteklih izkušenj?! Otroci se je bojijo in jo izločajo iz svoje družbe. Ves čas išče privolitve in zatočišče pri meni. Poskušam razumeti, kaj se dogaja z njo ter jo po potrebi pre/usmerim ali pustim »plavati« med njimi. Z nje strani pa je napredek v smislu samostojnosti, razumevanja in sodelovanja zaenkrat res minimalen.

Vzela sem si torej čas po službi, ko je dekličin oče prišel z dela in je skupaj z ženo lahko prišel v vrtec. Pripravila sem stole v manjšem prostoru, kjer imamo >

didaktične igrače in je prijeten ter pomirjajoč. Tako smo torej nekega januarskega dne sedeli v majhnem polkrogu in se pogovarjali...

Razgovor s starši

V: »Pozdravljena, izvolita prosim, kar naprej. Vesela sem, da sta uspela priti. Pripravila sem srečanje tu, v tem prostoru, v vrtcu so namreč še otroci.« Pogledam ju. »Kako sta kaj? Utrujena? Je pa zanimivo tu, kajne? Kaj vse se skriva v našem vrtcu, ni res?« Z gesto pokažem na stole, kje se naj usedeta in se jima nasmehnem. **To sta tudi storila in se mi nasmehnila nazaj. Tu sem ustvarila pozitivno ozračje in varno okolje v kontekstu primarne stabilnosti (da bi se starša sprostila in se lahko razgledala po prostoru ter mirno pogledala k meni) ter ju tako s svojim neformalnim pristopom spodbudila k sodelovanju.**

V: »Povabila sem vaju, ker bi se rada pogovorila o hčerki. Zadnjič ste mi mimogrede omenili, da bo šla v Ljubljano za dalj časa na dermatološke preglede glede izpuščajev, ki jih ima po telesu. Velikokrat pride k meni in me prosi, naj jo popraskam po hrbtu, ker jo srbi. Pa ne vem, če lahko? Ali mi prosim lahko poveste, kako naj ravnam z njo, kaj so vam pravzaprav svetovali v Ljubljani?« **Tu sem poiskala stik s starši. Pridružila sem se njenemu problemu, ki ga imata v zvezi s hčerkino boleznijo, to je sum na luskavico. S tem sem odprla prostor za nadaljnji razgovor. V trenutku sta se vidno sprostila, govoriti je začela mama.**

M: »Hčerka ima že nekaj časa izpuščaje povsod po telesu. Ne sme se praskati, zato ves čas nadleguje druge. Zelo sem jezna nanjo, ker to počne, a ji ne znam pomagati. Če jo boste praskali, jo le po obleki in narahlo. Vem, da je poredna. Zato sva tukaj, saj vem. Najbrž vam je že povedala, da bomo dobili dojenčka. Ampak še ne veva, kaj bova storila. Ker če tudi vas ne uboga, je vse brez veze. Tudi njena mlajša sestra (2 leti) je taka. Trmasta in neubogljiva. Čisto vse »skopira« od nje. Jaz se trudim, ampak me ne poslušata. On pa ju razvaja in jima nosi domov lizike. No, kar povejte mu, da se tega ne dela?!« **Mama ježno pogleda najprej moža, nato mene v pričakovanju odgovora. Vzela sem si za nju dolgo minuto odmora v smislu tišine in pogled preusmerila na moža, ki je mirno poslušal ženino razlago. Zanimala me je tudi njegova interpretacija opisane dogajanja doma. Namerno nisem vidno reagirala na novico o mamini nosečnosti, čeprav me je prešetila. Tega nisem pokazala. Vrnila sem se na prvotni zaznani problem - njuno nestrinjanje pri vzgoji otrok.**

V: »Kaj pa Vi pravite na to? Če sem pravilno razumela, se vedno ne strinjata glede vzgoje deklice? Kako to vpliva na vas? Mislim, kakšno je Vaše mnenje o tem?«

Očeta pogledam v oči ter mu vzpodbudno pokimam. Iz njega se takoj vsuje plaz besed ...

O: »Moti me, ker je tako glasna in se ne pogovarja z njima. Mene ubogata, jaz samo pridem domov in vse naredita. Radi se igrata z menoj. Starejša hčerka mi pomaga pri pospravljanju igrač. Če jaz začnem, kmalu pride k meni. Ona (pokaže na ženo) pa vztraja, da mora hčerka pospraviti vse sama. Obe sta trmasti. Potem pa še »tamala« zanalašč razmeče ostalo in je en sam vik in krik. Zdravnik je rekel, da je za luskavico lahko vzrok stres. O tem se ne strinjava. Ne, se ne (ženi z roko pokaže, naj bo tiho, ker hoče vpasti v besedo). Veste, moja žena si ne da dopovedat (obrne se k meni). No, kar povej ji, katero šolo imaš narejeno, pa ji bo vse jasno. In potem naj ti kaj dopovem!« **Tu začutim napetost med njima, zato mirno, a odločno posežem v razgovor s povzemanjem povedanega in jasno izraženo empatijo do nastale situacije. Začutila sem očetovo stisko, a hkrati tudi notranjo napetost mame. Njunemu čustvenemu odzivanju na problem sem se neverbalno pridružila v smislu prikimavanja obema in bolj sproščenim sedenjem na stolu ter tako takoj občutno preusmerila njuno pozornost drugam.**

V: »Razumem vaju. A res bi rada, da razmisliš o tem, kako bi to stanje, ki vaju moti in pravita, da je težko, spremenila na bolje. Moje mnenje je, da vajina jeza slabo vpliva na vajin odnos in s tem tudi na otroka. Rada bi vama povedala, da sem vesela za novico, da se bo vaša družina povečala. Vendar o tem, ali ga bosta obdržala ali ne (tu sem direktna in konkretna, ker menim, da morata odgovornost zanj prevzeti sama, brez mojega vmešavanja), ne odločam jaz, temveč vidva. Upam, da me razumeta. Vendar smo danes tu zaradi vajine deklice. Želim slišati vajino mnenje o tem, da bi ji pomagali pri težavah, ki jih ima v skupini. **Imata kakšen predlog?« Tu sem namerno prenehala in čakala na njun odziv. Pripravila sem se, da jima podam svojo definicijo problema, ki ga imam z njunim otrokom. Želela sem pokazati, da mi ni vseeno zanjo, da bi rada pomagala, a pri tem potrebujem njuno sodelovanje in pomoč. Zopet se pridružujem njenemu problemu. Oba odkimavata, me gledata in čakata na moje nadaljevanje. Zato ju vprašam, ali naj nadaljujem z opisom, kako je z deklico v skupini. Oba močno prikimata. Zato počasi nadaljujem.**

V: »Skrbi me (še naprej razvijam svoje razumevanje dekličinih težav), ker je včasih zelo odsotna in se sprašujem, ali me sploh razume. Tudi sama sem opazila, da ima težave s pospravljanjem igrač, da potrebuje dodatno vzpodbudo. Ves čas tudi išče mojo pozornost. Ne želi sodelovati v skupinskih igrah, zelo ustvarjalno pa riše in rada pleše in poje z nami. Res bi želela slišati od vaju, kako bi ji lahko pomagali, da bi se bolje vključila v igro ter med otroke.

Kaj bi vidva rada, da storimo?« Ponovno sem povzela svojo interpretacijo problema, kjer sem poudarila otrokova močna področja ter poskušala motivirati starša k skupnemu iskanju rešitve problema. Pozorno počakam in upam, da bosta tokrat povedala kaj konkretno-

ga. Ker se to ne zgodi, postavam vprašanje, ki vodi v raziskovanje virov moči. Zaupno se torej obrnem nanju.

V: »Kdaj pa je deklica doma sproščena, mirna? Opazila sem namreč, da je nemirna, kadar imamo malico ali kosilo ter prosto igro po koticčkih. Mi lahko prosim povesta, kako je doma?«

Z osvetlitvijo konkretnega dogodka sem želela ustvariti situacijo za nadaljevanje razgovora.

O: »Ves čas bega stran od mize. Hodi po hiši in trosi po tleh. Midva ji govoriva, da se to ne dela, a ne poslušša. Sestrica ji sledi. Mirna je le takrat, ko mi pomaga pri delu. Rada kaj žaga z menoj in podobne stvari. No, jaz žagam, ona pa mi pomaga. Taka je kot sem bil sam, ko sem bil majhen. Imeli smo kmetijo. Vse sem znal delati. Bil pa sem majhen in v šolo sem šel naravnost iz popoldanske male šole. Nisem bil sprejet v razredu. Tudi bral sem težko in računal tudi. Tega me pa doma niso nič učili! V četrtem razredu sem tako moral ponavljati. Če sem kaj znal, sem raje bil tiho, da se mi niso smejali. A mislite, da bo z njo isto? A je res ne marajo? Ker ženi so tudi otroci ves čas nagajali v šoli. Veste (obrne se k njej in k meni), ona ima narejeno šolo s prilagojenim programom, no, tisto, posebno šolo. Zato nima službe. Kdo jo bo pa vzel? Saj še s faksom ne jemljejo ljudi. Nisva kriva, če imava zdaj probleme. Vse je na kupu. Ne vem več, kaj naj storim. Ne zmorem več sam, ona je pa zdaj še noseča. Ali imate mogoče vi kakšno idejo? Ji lahko vi pomagate? Slišal sem, da imate tu pomoč in da otroke učite, da se umirijo in da delate vaje z njimi, da bolje govorijo in tiste stvari, za šolo, mislim. Ker jaz ne bi hotel, da bi imela take slabe spomine na šolo kot jaz. Veste, jaz sem kasneje naredil trgovsko šolo brez problema, v osnovni šoli pa mi slovnica in matematika nista šli. A lahko vi kaj pomagate tu in prosite v šoli, če ji lahko pomagajo? Midva bi to rada, o tem sva govorila že doma.« **Preneha govoriti in se obrne k ženi, ta žalostno prikima in doda svojo zgodbo. (Tiho sem poslušala in si mislila, kaj vse mi je zdaj oče zaupal. Očitno sem ustrezno zaznala smer in predvidela potek pogovora.)**

M: »Jaz se težko učim. Včasih kar pozabim stvari. Zato on kuha. Moja mami me tega ni naučila, ker se je bala, da bom kaj zažgala. Ne upam si poskusit. Tudi bolj malo znam. V šoli smo imeli tisto branje in računanje, za dve je bilo vedno. Ne spomnim se sploh, kdo je bil z menoj v razredu. Ampak meni se zdi hčerka brihtna in ko dela »puzzle«, ve prej kot jaz, kam naj da. Ne vem, če jo jaz lahko kaj naučim. Saj ve več kot jaz. No, govori še ne dobro, ampak razume pa vse. Se pa hitro ujezi name. Jaz se ji pač ne pustim. Tudi pri nas doma je bilo isto. Moji pravijo, da sem bila trmasta in da nisem ubogala. A se da to kaj spremenit, ne bi rada, da bi bila tako huda name, kot sem jaz nanjo. No, najbrž ne, je že prepozno. Kaj pa vem.« **Mama razmišlja naglas in zmaje z glavo. Oče žalostno sedi in z očmi šviga po prostoru. Izogiba se mojemu pogledu. Začela sta se namreč pre-**

sedati, sploh oče. Nemir obeh je bil dobro viden in že rahlo moteč. Vidim starša, ki pri vzgoji tavata v temi, ter mater, ki se ne zaveda pomena svojega napačnega vzgleda in posledic vseh njenih nehotenih spodrsrljajev. Opažam, da moram tudi sama povedati kaj osebnega, da se ne bi počutila še bolj podrejeno in nemočno.

V: »Vsi imamo težave pri vzgoji, a vedno se da kaj spremeniti. Veliko je že, če se zavedaš, da problem obstaja. Pri nas doma sva se z možem domenila, da bova pri vzgoji otrok kar se da enotna, četudi se ne bova vedno strinjala drug z drugim. O tem se vedno pogovariva potem, brez prisotnih otrok/otroka. To dobro deluje. Imava tri otroke in vsi dobro vedo, da sva pri tem dosledna in enotna. Tako imava precej manj težav pri upoštevanju pravil in drug drugega.

Sicer vedno znova poskušajo s kakšno »finto« in občasno jim popustiva, kadar npr. vidiva, da sva preveč stroga oziroma nepopustljiva. Oba so namreč doma učili, da se med seboj pogovarjamo in poskusimo razumeti drug drugega. Vedno se obnese, da ne kričimo in se po nepotrebem jezimo. Naučili smo se obvladati. Meni pomaga, če odprem okno in globoko vdihnem svež zrak. Takoj se pomirim. Ne vem, če je sicer res to tisto, kar me pomiri, ampak deluje. Včasih tako diham večkrat na dan.« **Oba kimata in se mi nasmehmeta, ko govorim o svojem dihanju. Ozračje občutno ni več tako napeto. Podala sem svojo resnično zgodbo za prispevanje k destabilizaciji problemskih vzorcev. Njun interes za zgodbo mi je potrdil, da posredno vplivam na njuno motivacijo za iskanje skupne rešitve. Občutila sem, da je to jedro tega razgovora, naša skupna uglašenost - kairos.**

V: »Menita, da bi se lahko pri vas kaj spremenilo? Mislim, glede na vse to, kar sta mi zaupala. Kaj pravzaprav želite in pričakujeta v prihodnosti za vajine otroke?« Poglemam proti materinemu trebuhu in se ji spodbudno nasmehnem. **Ponovno sem pozvala k iskanju novih poti do skupne rešitve. Preverila sem njuno resnost za dosego cilja in jima podala nekaj vprašanj za razmislek glede »preokvirjanja« doseganje interpretacije v novo interpretacijo oziroma rešitev problema. Nastale so okoliščine za prekinitev nezaželenega vzorca. Starša se spogledata in oče prvi spregovori.**

O: »Ja, lahko kaj narediva. Pogovorila se bova o tem. Mene bolj skrbi hčerka in to, da ima težave z razumevanjem stvari in drugih v skupini. Jaz bi želel, da ji pomagate, ko bo imela te težave, če lahko. Če se žena strinja (pogleda k njej), bi tale vaša šolska svetovalna delavka malo pogledala, kako bi se ji pomagalo doma in tukaj, pri vas. Kaj je z njo sploh narobe, no, če je. Da ne bo tako izstopala. Svojim otrokom želim boljše življenje, kot ga imava midva. Saj vem, da ni neumna. Midva ji pač ne moreva vsega nuditi. Sram me pa je, ker se pri vzgoji ne trudiva dovolj in hvala, ker ste tukaj z nama in se pogovarjamo o tem. Ker ne vem, s kom bi se drugače, imamo bolj malo pravih prijateljev. Tudi >

oni te stvari o vrtcu in šoli prav dosti ne vedo. Mogoče bo res bolje, če malo razmisliha o vsem tem. A lahko naslednji mesec prideva zopet k vam na pogovorno uro in nama poveste, če bo kaj bolje, drugače? Midva vam zaupava in zdaj veva, da jo imate radi. Ko se je včasih upirala iti v vrtec sva mislila, da je pri vas kaj narobe. Rekla je sicer, da noče pospravljat in sedet za mizo in hodit na sprehode. No, saj doma tega ne delamo vsak dan. Mogoče je to narobe.« **Počasi utihne in pogleda k ženi, če bo ona kaj dodala.**

M: »Tudi jaz tako mislim. Včasih se res prehitro »razkurim«, bom se potrudila, da drugače povem. Kako pa naj se igram z njo? Ali moram biti ves čas ob njej? Kako naj govorim, da ne bo narobe? Sem mirna in jo poslušam in govorim z njo, to bo najbrž že dovolj. Ja, bom poskusila. Bo to v redu?« **Pustim jo, da počasi zaključi in posluša svoje izrečene besede še v sebi, zato še malo počakam. Poskrbela sem za dovolj časa za sidranje novega razmišljanja v pozitivni smeri. Neopazno sem preusmerila razgovor k zaključku, saj sta starša sama prišla do odgovorov na vprašanja oziroma do rešitev svojega problema.**

V: »Seveda bo. Kaj mislite, se bo zgodilo, če bosta pri tem dosledna in se držala skupne igre ter ostalih predvidenih sprememb?« **Zopet sem prispevala k vzpostavljanju simetrije vzorcev in razvijanju okoliščin za njeno prekinitev. Vprašanje ni bilo več namenjeno v možni korak rešitve, ampak že v preverjanje interpretacije skupnega cilja, ki se tiče rešitve problema.**

O: »Bolj se bo umirila in ne bo več tako prestrašena? Ja, in tudi bolj ubogljiva ter prijazna do drugih otrok. O, to bi bilo res lepo. Upam, da bo potem tudi »tamala« kaj prekopolirala od nje, tudi kaj dobrega, ne le slabo.«

V: »Mislim, da imamo veliko možnosti za to. Zagotovo se bo vložen trud kmalu poznal. Hvaležna sem vama, da sta si vzela čas in prišla danes k nam v vrtec. Vesela sem tudi, ker smo se lahko pogovorili in tako smo sedaj res začeli pomagati hčerki. Dogovorili smo se torej, da se kmalu ponovno dobimo in pogovorimo o spremembah. Sama pa bom stopila k šolski svetovalni delavki ter se pogovorila z njo o našem problemu, če se res strinjata? (tu pokimata). No, torej smo domenjeni, smo na vezi, še enkrat hvala za obisk in lepo pozdravljena (vstajamo, se rokujemo, nasmehnemo). Se vidimo. Nasvidenje.«

M in O: »Nasvidenje in hvala vam!« **Sklenili smo dogovor o nadaljnjem delu. Preverila sem tudi njuno razumevanje našega dogovora. Okrepila**

sem njun občutek za smiselnost takega odnosa in načina dela. Zaključili smo z razgovorom.

Zaključek

Ko sem pogovor zapisovala na list papirja, sem ugotovila, da sem bila na trenutke kar pogumna v svojih besedah in dejanjih. Ocenjujem, da sem bila uspešna in sem dojela bistvo problema ter znala voditi tok dogajanja v pravi smeri. Šla sem preko faze osvetlitve problema k jasni definiciji le-tega ter s svojim pridruženjem pripomogla staršema k čustveni razbremenitvi, ki sta jo vidno doživljala ob obravnavi problema.

S povzemanjem povratnih informacij in svojo empatijo sem uspela prispevati k njuni večji motiviranosti, da sta v razgovoru z menoj vztrajala do uspešnega konca. Dala sem tudi posredno pobudo za rešitev problema v smeri vključitve šolske svetovalne službe, ki mi bo znala strokovno pomagati in svetovati. V razgovoru smo šli skozi proces soustvarjanja delovnega odnosa, ki vodi k uspešni spremembi. Okolje je bilo varno, stabilno in suportivno. Ves čas sem si prizadevala za razumevanje jedra problema in skušala prispevati k »energiziranju« za mobiliziranje njunih lastnih idej za rešitev. Vse navedeno naj bi prispevalo k novi sistematizaciji strategij in k stabilizaciji le-teh. Nisem jima zastavila preveč vprašanj, saj bi ju lahko zbegala in bi se zaprla vase. Vprašanja so bila prilagojena uporabniku in ustrezna trenutni situaciji oziroma vsebini razgovora. Težko bi mi uspelo brez razumevanja konceptov kibernetičnega sinergijskega razgovora in soustvarjanja odnosa ter brez znanja (beri: ozaveščenosti) o postavljanju ustreznih vprašanj, pridobljenega skozi proces supervizije kot supervizant in supervizor.

Gledano z mojega notranjega občutenja razgovora bi za konec zapisala, da sem bila ves čas zelo mirna, natančno sem se zavedala, kje v procesu se nahajam. Znala sem se ustaviti ter poslušati, kar včasih ni bila moja močna točka. Vedno sem prehitro drvela s svojimi dolgimi razlagami in nasveti k cilju, ki pa sem si ga sama postavila, brez sodelovanja staršev. Takrat sem se zavedala pomena ustrezne verbalne in neverbalne komunikacije ter si v mislih sproti odključala opravljene korake. To je bil najbolj zavedno in profesionalno opravljen razgovor s starši v moji poklicni karieri in občutki po njem so bili fenomenalni. Ni bilo nobenih odvečnih notranjih vprašanj v smislu: sem poslušala dovolj pozorno, sem sledila, razumela, vsiljevala svoje mnenje, hitela? Ne. Počutila sem se strokovno in samozavestno.

Vir:

1. Šugman Bohinc, L. in drugi (2007). Življenjski svet uporabnika. Ljubljana: Fakulteta za Socialno delo. Katalog socialnega dela.

Supervizija

Šah v supervizijskem procesu

SABINA JAGODNIK, Papilot, zavod za vzpodbujanje in razvijanje kvalitete življenja, Os, Inštitut za osebno rast in sinergijo
sabjag@gmail.com

● **Povzetek:** Prispevek je osredotočen na možnost uporabe šahovskih figur v supervizijskem procesu kot kreativne tehnike, ki supervizantu omogoča celovito učno izkušnjo. Raba šahovskih figur v superviziji je osvetljena z različnih perspektiv – z vidika hemisferičnosti kognitivnih funkcij, zaznavnega in učnega stila, predvsem pa praktične rabe šahovskih figur.

Ključne besede: šah, šahovske figure, supervizija, kreativne tehnike

Chess in the supervisory process

● **Abstract:** This paper is focused on the possibility of using chess pieces in supervision process as creative technique. The use of chess pieces in supervision is seen from different perspectives – from the perspective of left-right hemisphere brain processing, sensory and learning styles and above all, practical use of chess pieces.

Key words: chess, chess pieces, supervision, creative style techniques

Uvod

Tako kot ni na besedo šah prva asociacija supervizija, tudi na supervizijo ni šah. Ne morem z gotovostjo trditi, upam pa si predpostavljati, da šahovske figure niso pogosto uporabljen medij v supervizijskem procesu. V tem prispevku predstavljam možnosti uporabe šahovskih figur v supervizijskem procesu kot ene izmed kreativnih tehnik, obenem pa osvetlujem njihovo rabo skozi hemisferičnost kognitivnih funkcij, zaznavni in učni stil, krog izkustvenega učenja, za konec pa navajam tudi nekaj praktičnih možnosti rabe figur.

Šah

Šah je zelo stara miselna igra, ki naj bi se razvila iz indijske igre, šaturange, to pa so igrali pred približno

**Uporabo šaha v supervizijskem procesu
pojmujem kot kreativno tehniko, saj ni (nujno
in strogo) pogojena z upoštevanjem šahovskih
pravil, temveč figure uporabimo skladno
s ciljem in namenom supervizije.**

1500 leti. Šaturango so popotniki in osvajalci zanesli na Srednji vzhod in Evropo, igrala pa se je s štirimi igralci, medtem ko šah igrata le dva. Postopoma se je razvila igra, kot jo poznamo danes, z mednarodno določenimi pravili in figurami, oblikovanimi po Stauntonovem vzorcu (Caldwell, 1990).

Šah sestavljajo šahovska deska oziroma šahovnica, ki ima 64 črnih in belih polj, ter 16 belih in 16 črnih figur.

Šahovske figure so:

- kmet ali pešak,
- skakač,
- lovec,
- trdnjava,
- kraljica,
- kralj.

Vsaka figura se po šahovnici premika v določeni smeri. Cilj igre je ujeti nasprotnikovega kralja. Igra se konča, ko eden od igralcev doseže šah-mat, kar pomeni, da nasprotnikov kralj nima več polja, na katero bi lahko pobegnil, ne figure, s katero bi ga lahko zaščitil ali vzela napadalčevo figuro. O *pat poziciji* pa govorimo tedaj, ko bi igralec s katerokoli potezo ogrozil svojega kralja, zato se igra konča neodločeno.

Kmet je figura, ki se po šahovnici premika samo naprej in napreduje (z izjemo prve poteze) le za eno polje. Če pred kmetom stoji ovira, se ne more premakniti, dokler se polje pred njim ne sprostí.

Skakač je edina figura, ki lahko preskakuje ovire (druge figure). Premika se v vse smeri, vendar le za tri polja naenkrat, v obliki črke L.

Lovec se lahko premika v vse smeri, za toliko polj, kot igralec želi, vendar zgolj diagonalno po šahovnici. Lovec ne more preskakovati drugih figur.

Trdnjava stoji ob robu šahovnice (v vogalih) in se lahko premika horizontalno ali vertikalno, vendar prav tako ne more preskakovati drugih figur.

Kraljica je zelo pomembna in največ vredna igralčeva figura, saj se lahko premika v vse smeri po več poljih in eni potezi, vendar ne more preskakovati drugih figur.

Kralj je sicer pomembna šahovska figura, vendar zgolj zato, ker je igralec ne sme izgubiti, saj s tem izgubi tudi igro. Premika se lahko v vse smeri, vendar le za eno polje naenkrat. Dober igralec bo skušal čim bolj zaščititi kralja. Ko pa pride do položaja, da je kralj ogrožen, mora igralec, čigar figura je napadena, storiti potezo, s katero ga bo zaščitil. Če to ni mogoče, se igra konča z šah-matom.

Šah v superviziji

Supervizija je po eni od definicij »posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela z namenom, da se zave lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobi nove vidike, da vidi svoj delovni prostor, obogaten z drugačnimi alternativami in da se zmore zavestno odločati za spremembe pri svojem delu.« (Kobolt, Žorga, 2006, str. 16).

Namen supervizije je omogočiti strokovno rast in razvoj supervizanta, razvijati zmožnost samostojnega razmišljanja o delu ter odločanja pri delu, pomagati supervizantu do njemu lastnih rešitev problema, omogočiti povezovanje teoretičnih spoznanj s praktičnim ravnanjem ter prenos novih spoznanj v prakso, omogočiti čustveno razbremenitev supervizanta itd. (Žorga, 2002).

Poznamo več modelov supervizije. V kontekstu rabe šahovskih figur pri obravnavanju supervizantovega odnosa z uporabnikom/klientom/sodelavcem/sistemom je zanimiv sistemski model, ki »poudarja pomen interakcije, ki vpliva na neprestano spreminjanje sistemov in recipročne odnose med posameznimi deli celote. Ti koncepti poudarjajo pomen odnosov med posamezniki, skupinami, organizacijami ali skupnostmi ...« (Milošević Arnold, 1999, str. 13).

Izhajajoč iz trditve, da je supervizija učni proces, je temeljni cilj izboljšati strokovnjakovo delovanje. Pri tem je treba upoštevati, da se vsak uči na sebi lasten način (Cantor v Kobolt, Žorga, 2006) ter da procesi učenja lažje potekajo v sproščenem in varnem vzdušju, kjer je posameznik razbremenjen negativnih čustev.

Uporabo šaha v supervizijskem procesu pojmem kot kreativno tehniko, saj ni (nujno in strogo) pogojena z upoštevanjem šahovskih pravil, temveč figure uporabimo skladno s ciljem in namenom supervizije. Lahko jih premikamo, menjavamo, večkrat uporabimo isto figuro za ponazoritev situacije itd. Šah v superviziji pridobi drugačno namembnost.

Kreativnost je domena desne možganske hemisfere, kar pomeni vzpodbujanje procesov, značilnih za to možgansko poloblo - domišljije, asociacij, čustev, prostorske predstavljenosti. Kobolt (2004) pravi, da z uporabo kreativnih tehnik v superviziji »ozavestimo in izrazimo svoja opažanja, občutke, doživljanja« (prav tam, str. 41).

Pomembno je spoznanje, ki ga navaja Pregrad (v Ajduković, Cajvert, 2004), da z uporabo kreativnih in ekspresivnih tehnik supervizor stopa na tanek led, v smislu, da sestopi iz pozicije vsevednega naproti manjvednemu supervizantu, kajti nikoli ne more zares vedeti, kakšen bo izid spodbujanja supervizantove domišljije, čustev, izkušenj in intuitivnega znanja. Kot kreativne tehnike opredeli načela in postopke, ki omogočajo, da preko odprtih vsebin in divergentnega načina procesiranja informacij in mišljenja ter z uporabo temu primernih medijev ozavestimo in izrazimo lastna opažanja, občutja, občutke, ideje in razumevanje izkustva kot takega. Po njenem mnenju takšni postopki obsegajo lateralno mišljenje, imaginacijo in fantazijo. Supervizor mora vedeti, kaj želi doseči z uporabo tovrstnih metod in tehnik.

V nadaljevanju bom predstavila načine, kako lahko z uporabo šahovskih figur supervizanta osvobodimo čustev, vzpodbudimo ali olajšamo njegovo učenje.

Znano je, da posamezniki pri sprejemanju informacij iz okolja dajemo prednost različnim čutilom. V grobem ločimo vizualni, avditivni in kinestetičen zaznavni stil.

Vizualni tip informacije iz okolja črpa na podlagi vidnih zaznav, usmerjen je na videz, opazuje okolje in dobro opazuje podrobnosti, zapomni si predvsem slikovno gradivo, rad ima sheme, skice, miselne vzorce, v opise vključuje barve, uporablja besede, kot je »videti«, hrup ga manj moti.

Slušni tip informacije zaznava na podlagi sluha, raje ima govorno kot pisano besedo, s seboj se glasno pogovarja, zapomni si s poslušanjem in vse si zapomni po korakih, dobro pripoveduje in rad obširno razlaga, hrup ga moti.

Čutno-kinestetični stil presoja z občutki, bolje razmišlja, če se giblje po prostoru, rad ima aktivnost, potrebuje udobno okolje za učenje, uči se z delom in dejavnostjo, z izkušnjami (Marentič Požarnik, 2000).

Na uporabo šaha v supervizijskem procesu lahko pogledam z različnih perspektiv.

Z vidika možganske hemisferičnosti so kognitivne funkcije pretežno levo- ali desnohemisferične. V prvem primeru je razmišljanje linearno, analitično in logično, v drugem primeru prevladujejo asociacije, fantazija, čustva (Russel, 1986). Pregrad (v Ajduković, Cajvert, 2004) utemeljuje uporabo ekspresivnih in kreativnih tehnik v superviziji z dejstvom, da so v ospredju supervizijskega gradiva odnosi, za kar je bolj »usposobljena« desna možganska hemisfera. Uporaba šaha v superviziji je primerna za levo- in desnohemisferične osebe. V prvem primeru zaradi asociacije na šah kot zaporedno-logično igro, v drugem pa zaradi možnosti drugačne rabe šahovskih figur, poleg tega pa je v desni hemisferi sedež prostorske predstavlji-

Šah, ki je logična igra, uporabljen v kontekstu, kjer lastnosti njegovih figur uporabimo na drugačen, domiselni način, vzpodbudi procese v obeh možganskih hemisferah.

vosti. Kar je še pomembnejše od nagnjenosti k analitičnemu ali sintetičnemu načinu mišljenja, je povezava obeh hemisfer. Šah, ki je logična igra, uporabljen v kontekstu, kjer lastnosti njegovih figur uporabimo na drugačen, domiselni način, vzpodbudi procese v obeh možganskih hemisferah.

Upoštevajoč supervizantov zaznavni stil, je raba primerna za osebe s prevladujočim kinestetičnim in vizualnim zaznavnim stilom. Za prve je značilno, da presojujejo z občutki. Raba (šahovskih) figur jim omogoča dotikanje in predstavljajo po šahovnici. Za vizualne osebe je značilno, da informacije iz okolja črpa na podlagi vidnih zaznav, opazujejo okolje in dobro opazuje podrobnosti, imajo radi sheme, skice, miselne vzorce. Gattins (2001) pravi, da so sheme v pomoč kogniciji zato, ker so organizirane, posledično pa spodbujajo mišljenje, komunikacijo in spomin.

Izhajajoč iz teorije izkustvenega učenja in prevladujoč učni stil posameznika, je delo s figurami bližje posameznikom, ki v krog izkustvenega učenja vstopajo preko konkretne izkušnje - akomodativnemu in divergentnemu -

tnemu. Uporaba šahovskih figur je lahko težavna za osebe, ki se nagibajo h konvergentnemu učnemu stilu, zanje je sicer značilna težnja k zaprtim nalogam z enim pravilnim odgovorom. Gledano z drugega zornega kota, pa je lahko še kako uporabna sploh pri izražanju čustvenih vidikov odnosov, saj so te osebe nagnjene h kontroliranju čustev.

V vsakem trenutku okolje od nas terja odločitve, nekatere bolj, druge manj pomembne, večine njih se vsakodnevno najbrž niti ne zavedamo. Posameznik vedno teži k določenemu cilju, ki izhaja bodisi iz nagonov, potreb ali iz dražljajev iz okolja. Da bi dosegel svoj cilj, sprejema odločitve. Pri šahu je objektivni cilj premagati nasprotnika. V superviziji je cilj razrešiti supervizantov problem. V obeh primerih je proces doseganja cilja sestavljen iz posamičnih odločitev, korakov, poti k cilju. Vlečenje potez pri šahu je kot risanje zemljevida poti do cilja. Pri šahu poznamo različne otvoritve, v šahovski literaturi so zapisani poteki iger izjemnih šahistov. Podoben zemljevid lahko »narišemo« v procesu supervizije ob uporabi šahovskih figur.

Supervizant v supervizijsko gradivo vnaša objektivno in subjektivno. Slednje je za supervizanta ne le pomembnejše, temveč lahko tudi nekaj, s čimer se težje sooča. Uporaba šahovskih figur supervizantu daje možnost, da uporabi figure in tako ponazori »zemljevid«

S pomočjo figur lahko ponazori tudi svoje doživljanje položaja npr. kot kralj, stisnjen v kot, ali kot kmet, katerega edina naloga je, da zaščiti kralja.

odnosov, kakršen obstaja v njegovem miselnem svetu. Kot pravi Lahad (2000, v Ajduković, Cajvert, 2004), se uporaba slike, metafore in drugih ekspresivnih sredstev naslanja na predpostavki, da to ekspresivno sredstvo lahko ponazarja objektivno in subjektivno percepcijo subjektivnega in objektivnega sveta. Ukvarjanje z ekspresivnim sredstvom, ki reprezentira realnost, lahko privede do spremembe notranjega sveta posameznika ali spremembe v zornem kotu, torej v načinu, kako ta posameznik gleda na objektivno situacijo. Omogoči mu, »da postane odnos z uporabnikom svetovalcu bolj razviden, da se morda pokažejo vzorci, dinamika ter celovitost odnosa, namesto ujetosti v lastno perspektivo« (Vodeb Bonač v Milošević Arnold, 1999, str. 67). Ustvarjanje takšne vrste zemljevida (ang. mapping) pomeni odkrivanje prikaz odnosov med »napadenim« in »napadalcem« (Hummel, Holyoak v Gattis, 2001). Takšen »zemljevid« ne služi le predstavitvi problema na drugačen, divergenten način, temveč nudi odlično izhodišče za reševanje problema. Kar je pri uporabi šahovskih figur kot ekspresivnega sredstva v superviziji najpomembnejše, je prav ta sprememba v odnosu do objektivne realnosti.

Praktična raba šahovskih figur skozi Kolbov krog izkustvenega učenja

V fazi konkretne izkušnje, ko supervizant predstavlja problem, mu šahovske figure omogočijo, da se umesti v »prostor«, ponazori položaj, v katerem se je znašel, npr. kot kmet pred oviro ali če pozna igro, skozi šahovski žargon izrazi svoje videnje problema.

Figure lahko dodaja ali odvzema. Lahko jih predstavi po barvah, kot njemu naklonjene (npr. bele) ali njemu nenaklonjene, celo sovražne (črne). Z vključitvijo, razporeditvijo in premikanjem figur imajo udeleženci supervizije pogled na vloge in dinamiko odnosov.

S pomočjo figur lahko ponazori tudi svoje doživljanje položaja npr. kot kralj, stisnjen v kot, ali kot kmet, katerega edina naloga je, da zaščiti kralja. Ni toliko pomembno, ali supervizantovo doživljanje položaja kot takšnega ustreza dejanskemu, veliko bolj pomembno je, da ima supervizant to ozaveščeno.

Možnost ima, da ponazori svoje občutke v tej situaciji, kar je včasih strokovnjakom težko ubesediti, saj čustva spadajo v domeno desne hemisfere, ki smo jo v poklicnem življenju naučeni zanemarjati - npr. počutim se ujetega ali počutim se nemočnega, stojim pred oviro, ki je ne morem preskočiti, ali počutim se kot skakač, ki lahko preskoči ovire.

Prav tako lahko s figurami na sprejemljiv način izrazi občutja do svojega »nasprotnika«, ki ga »napada«, želi si ga »požreti« itd.

Prednost uporabe šahovskih figur je tudi njihovo veliko število, kar omogoča neverbalno ponazoritev vlog drugih akterjev, kot jih vidi supervizant. Pozicija drugih figur na šahovnici lahko služi tudi kot ponazoritev njegovega socialnega zemljevida in supervizorju ponudi vpogled v svet supervizanta.

S premikom figur supervizant lahko ponazori svoje vedenje, delovanje ter ob tem razmotri posledice teh dejanj. Ko ima postavljene (izbrane) figure na šahovnici na položajih, ki reprezentirajo njegovo doživljanje situacije in odražajo njegov problem, lahko na situacijo pogleda ne samo z vrha, temveč tudi z drugega, nasprotnikovega, zornega kota. Ima priložnost za preokvirjanje. To je tisti trenutek v superviziji, ko se odprejo nove perspektive (objektivne) situacije in ima supervizant priložnost spremeniti odnos do situacije, odnos do uporabnika/klienta/sodelavca/sistema - nasprotnika, tudi do doživljanja samega sebe.

Tudi ostali supervizanti (če poteka supervizija skupinsko/timsko) imajo možnost biti aktivni in predstaviti svoje videnje problema, ob tem pa spreminjati oziroma preoblikovati svoje mentalne sheme. V tej fazi supervizant išče zveze med reflektirano izkušnjo ter preteklimi izkušnjami, izkušnjami drugih udeležencev supervizije, teorijo in prakso. Cilj te faze je integracija novih spoznanj v obstoječo miselno strukturo.

V fazi iskanja rešitve ima supervizant možnost premisliti posledice svojih potez. Sprašuje se, kako se spremeni situacija (postavitev na šahovnici), če spremeni svoje videnje odnosa. Ali kako se spremeni odnos, če na situacijo pogleda z drugačnega zornega kota. Obenem pa lahko s premikanjem ali menjavo figur ponovno ponazori svoja občutja, razmotri nov položaj ter nasprotnikovo perspektivo.

Ko supervizant preide čez vse štiri faze, je krog izkustvenega učenja sklenjen, kar pomeni, da šahovske figure lahko uporabimo v katerikoli od faz oziroma v vseh fazah supervizijskega procesa.

Uporaba šahovskih figur v supervizijskem procesu pomeni vnos kreativnosti, ki je »pri psihosocialnem delu ključna komponenta, ki omogoča empatijo, zavzemanje perspektive drugega (klienta, učenca, uporabnika) in sodelavcev.« (Kobolt, 2004, str. 40)

Primer uporabe šaha v timski superviziji

Šahovske figure sem uporabila v timski superviziji. Od treh supervizantk sta bili na srečanju prisotni dve, medtem ko je tretja zapustila tim, kar je za seboj potegnilo tudi določene posledice - preobremenjenost ostalih dveh članic tima, občutek nekompetentnosti za opravljanje nekaterih novih nalog, ki jih je do tedaj opravljala tretja članica, ter občutek izgorelosti kot posledica nemoči vplivanja na organizacijo dela. Supervizantki sta bili zaproseni, da si izbereta barvo šahovskih figur ter z njihovo pomočjo predstavita sistem, vključujoč sebe ter tiste deležnike, ki jih ocenjujeta kot pomembne. Figure naj bi razporedili po prostoru ali šahovski plošči. Namen ni bil objektivna predstavitev organizacije, temveč doživljanje svoje vloge oziroma položaja in vloge/položaja ostalih deležnikov. Nastal je plastični prikaz, odrska postavitev likov v zgodbi njihunega tima oziroma delovne organizacije.

Namen ni bil objektivna predstavitev organizacije, temveč doživljanje svoje vloge oziroma položaja in vloge/položaja ostalih deležnikov.



Slika 1



Slika 2

Vsaka od supervizantk je nato predstavila svojo postavitev, predstavila svojo vlogo v timu, v organizaciji, obenem pa izkazala tudi svoja doživetja.

Obe supervizantki sta v postavitvi določili položaj vodstva, nekaterih sodelavcev iz organizacije, ki opravlja-

jo podobno delo in s katerimi občasno sodelujejo, ter uporabnikov storitev. Prva supervizantka je v svojo postavitev vključila še naročnika oziroma plačnika storitev. V obeh postavitvah je bilo vodstvo umaknjeno oziroma nedostopno.



Slika 3

vodstvo



Slika 4

»jaz«



Slika 5

uporabniki storitev

naročniki storitev/
financerji

tretja članica tima,
ki jima je obrnila hrbet

Zanimivo je bilo tudi različno videnje njihovih vlog v timu oziroma delovni organizaciji. Medtem ko je druga supervizantka obe predstavila s figurama trdnjave, je prva supervizantka drugo predstavila s figuro kraljice, sebe pa s figuro kmeta, ki na šahovskem polju polje za poljem, a vztrajno napreduje v ravni črti naprej. Ta supervizantka ima jasen načrt, kako odpraviti nezadovoljstvo pri delu, obenem pa tudi zadostno mero potrpežljivosti, da načrtane cilje doseže. Supervizantka, ki se je ponazorila s figuro trdnjave, v delovni organizaciji opravlja še druge funkcije. Svoje občutje izgorelosti in nemoči je izkazala tako, da je figuro postavila v napol podrt položaj. Med supervizijskim srečanjem se je izkazalo, da se vrednoti skozi zmožnost biti trdna, pokončna in v oporo drugim, kar posledično vodi v nezmožnost postavljanja meja, prevzemanje prevelikega

deleža odgovornosti nase ter v izgorelost. Med obravnavo problema sta imeli supervizantki možnost premikati figure, spreminjati postavitev, s simboliko figur prikazovati lastna videnja, občutja, korake k rešitvi.



Slika 6



Slika 7

O uporabi šahovskih figur v supervizijskem procesu sta podali naslednje povratne informacije:

- podobno psihodrami (postavitev),
- zabavno,
- pomoč pri razmišljanju,
- novi uvidi zaradi 3-D postavitve,
- pravljичnost (kralj, kraljica),
- tudi če ne poznaš pomena figur, jih lahko po lastni volji interpretiraš,
- figure nimajo obraza (za razliko od mask).

Zaključek

Uporaba šahovskih figur v superviziji je lahko odličen pripomoček za prikaz odnosov med supervizantom in klientom/uporabnikom/sodelavcem/sistemom, za ubeseditev čustev, ki jih ta goji do svojega »nasprotnika«, položaja, v katerem se je znašel itd.. Zagovar-

jam stališče, da uporaba šahovskih figur omogoča »izluščeno« ponazoritev odnosov med različnimi akterji, supervizantu pomaga ubesediti ali ponazoriti občutje iz konkretne situacije, predvideti možne rešitve iz situacije ter posledice teh odločitev.

Na neki točki je treba supervizanta potegniti nazaj iz sveta čustev, fantazij ter ga pripeljati do akcijskega načrta oziroma faze aktivnega eksperimentiranja. Tu je mogoče izkoristiti temeljno značilnost šaha - vzročno-posledičnost. Od supervizanta to terjajo predvidevanje, načrtovanje, analizo posledic načrtovanega ravnanja, tudi postavitev v čevlje drugega.

Odnosi med ljudmi so seveda bistveno preveč zapleteni, da bi jih lahko poenostavili na šahovsko igro. To tudi ni cilj uporabe šahovskih figur v supervizijskem pro-

Uporaba šahovskih figur služi le kot vzpodbuda supervizantu, da se predstavljenega gradiva loti z aktivnim delovanjem obeh možganskih hemisfer in v procesu učenja zajame vse pomembne elemente izkustva.

cesu. Uporaba šahovskih figur služi le kot vzpodbuda supervizantu, da se predstavljenega gradiva loti z aktivnim delovanjem obeh možganskih hemisfer in v procesu učenja zajame vse pomembne elemente izkustva.

Viri in literatura:

1. Ajduković, M., Cajvert, L. (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Caldwell, S. (1990). Igramo šah. Ljubljana: Cankarjeva založba.
3. Gattins, M. (2001). Spatial Schemas and Abstract Thought. Cambridge, London: MIT Press.
4. Kobolt, A. (2004). Metode in tehnike supervizije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
5. Kobolt, A., Žorga, S. (2006). Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
6. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
7. Milošević Arnold, V. et al. (1999). Supervizija-znanje za ravnanje: priručnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
8. Russel, P. (1986). Knjiga o možganih. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
9. Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Supervizija

Etična drža supervizorja

AJDA EISELT, CIRIUS Kamnik
ajda.eiselt@gmail.com

● **Povzetek:** V članku želim poudariti pomen razsežnosti, povezanih z etiko v superviziji. Odgovarjam na vprašanje, zakaj je jasna etična drža pomembna domena supervizorja, in ob tem želim prikazati nujnost samopreseje, tako da upoštevamo vrednote in etična načela, ne le pravil in zahtevanega vedenja. Pišem o pomenu supervizorjeve drže in vesti, o njegovi odgovornosti in odgovornosti, v katero spodbuja supervizante. Ponudim nekaj Hanekampovih (1994) razmišljanj o pomenu etike v superviziji in jih podkrepim z vsebinami iz lastnih supervizijskih izkušenj.

Ključne besede: Supervizija, moralnost, etična načela, profesionalno vedenje, odgovornost supervizorja

Supervisor's ethical attitude

● **Abstract:** In the article I would like to stress the importance of the ethics in the supervisory process. I answer the question why the ethical supervisor's attitude is important. At the same time I stress the urgency of the self-judgment as well as the respect not only for the rules and the expected behaviour, but also for values and ethical principles. I deal with the significance of the supervisor's attitude and his responsibility to encourage the supervisees. In the article there are several Hanenkamp's (1994) reflexions upon the significance of the ethics in the supervision supported with my own experience.

Key words: supervision, morality, ethical principles, professional conduct, supervisor's responsibility

Uvod

Vsak supervizor se je že znašel pred vprašanji, ki so v njem vzbudila etično dilemo - mogoče je šlo za situacijo, v kateri se je znašel pri vodenju skupine ali pa so se vprašanja odprla prek supervizijskega gradiva in so bila povezana s supervizantovim odnosom s klientom. Supervizor se torej pogosto srečuje s situacijami, ki zahtevajo sposobnosti treznega etičnega odločanja. Raziskovanje primerne smeri ob soočanju s težkimi etičnimi dilemami je lahko izziv, a poglobitvega pomena je njegova etična drža. Pomen supervizorjeve drže je velik, saj kot piše Hanekamp (1994) o supervizorjevem delu hote in nehote daje etično nalogo ali pa utrjuje njihovo že obstoječe etično prepričanje.

Etične vsebine so v superviziji pogosto prisotne. Moja izkušnja ob zaključku supervizijskega procesa me je spomnila, da je res tako. Supervizijsko skupino so sestavljale supervizantke - delavke srednjih šol. Kar nekajkrat so izpostavile gradivo glede težav pri motiviranju dijaka za nadaljevanje šolanja. Še nekaj časa po končanem procesu pa me je nekaj pri poteku procesa glodalo - vse do trenutka, ko sem si postavila vprašanje, ki mi je pomagalo razjasniti moje občutke in to vprašanje je bilo: Ali so bile težnje za motiviranje dijaka vedno etične? Naj razložim. Na supervizijskih srečanjih smo se pogovarjale o iskanju motivov z dijakom za nadaljevanje šolanja (in da se ne izpišejo iz šole). Vendar vprašanje, na katerega bi morali odgovoriti prej - kar na začetku -: Ali je za dijaka najbolje, da nadaljuje šolanje ali ne?, pa smo kar nekako prepogosto odrinili na stranski tir. Pri obravnavi tega gradiva se torej nismo dovolj posvečali vprašanju, kaj je dejanski motiv za to, da bi dijaki še naprej ostali v šoli. Ali sem sama dala dovolj teže vprašanju o dejanskih motivih, ki jih vidijo tako dijaki kot delavci, da bi lahko spodbudila razmišljanje supervizantk k iskanju odgovora? Tedaj sem tudi podvomila v navidezno dobronamernost šole, ki ima smernico pridobiti in obdržati čim več dijakov ne glede na smiselnost tega dejanja - motiv pa je dejansko ohraniti delovna mesta in zagotoviti denar za svoje delovanje. Morda pa pri katerem od dijakov šolanje za vsako ceno res ni imelo smisla. In če je tako, potem so morda v ospredje prišli manj etični motivi.

Ko sem nekako prišla do odgovora na zgornje vprašanje, se mi je zazdelo, da sem pri razvoju v supervizorja naredila korak naprej, v meni pa se je odprlo novo poglavje, o katerem sem začela tuhtati: Kako naj supervizor pomaga utrjevati, rušiti in graditi etična prepričanja?

Vse se začne pri prevzemanju odgovornosti in zavedanju, da smo odgovorni zase in za druge, da smo tako kot neodvisni tudi odvisni subjekti. Hanekamp (1994)

meni, da je etika iskanje priložnosti za prevzemanje odgovornosti. Od kje izvira človekova sposobnost, da nosi odgovornost? Kateri pogoji so potrebni, da spoznamo *pravo stvar*? Če si prijazen, k podobnemu vedenju spodbudiš tudi druge. Torej je človek lahko odgovoren tudi za druge - poleg sebe. *Prava stvar* je odnosni koncept, ki privzema, da z nami soobstajajo tudi drugi neodvisni ljudje. Ljudje, ki so se sposobni sami odloča-

Hanekamp (1994) meni, da je etika iskanje priložnosti za prevzemanje odgovornosti.

ti in so sposobni začeti odnos. Torej, hkrati smo samozadostni in odvisni subjekti, na katere se da vplivati. Neodvisni in odvisni, v večnem paradoksu.

Etika pomeni več kot samo »jaz« in »moja sreča«. Pomeni razširiti orientiranost vase ter egoizem na soljudi in začutiti njihovo ranljivost ter tegobe. Pomeni razviti sposobnost biti kritičen in razviti potrebo, da nas drugi kritizirajo. Pomeni ravnovesje med mojim stremenjem k sreči in sočlovekovim trpljenjem in potrebo po pomoči. Pomeni pa tudi nenehno razmišljanje in teženje k resnici (Hanekamp, 1994). Sama menim, da so odmik od sebe in svoje sreče, kritičnost, refleksija in nenehno razmišljanje dejanja, ki naredijo supervizijo učinkovito. Ob tem smo na prvem mestu kot posamezniki in kot supervizorji odgovorni zase in za svoja dejanja, svojo vest in vrednote. Moramo slišati sami sebe in se zavedati etike. Moramo se zavedati sami sebe. To od nas zahteva, da si upamo prisluhniti sebi (Tschudin, 2004).

Etika pomeni simbiozo našega razmišljanja in vedenja z vedenjem in razmišljanjem naše okolice. Chomsky (v Hanekamp, 1994) pravi, da smo dejansko odgovorni za vse, ki jim lahko pomagamo. Ali kot je ta trikotnik (skoraj) diametralnih nasprotij parafraziral Hanekamp (1994):

»Mislím, zato sem.

Uživám, zato sem.

Trpiš, zato sem.« (Hanekamp, 1994, str. 125).

Jasna etična drža – pomembna domena supervizorja

Na vprašanje *Zakaj je jasna etična drža pomembna domena supervizorja?* se ponuja čisto preprost odgovor. Supervizor je močna referenčna oseba v razvoju poklicne identifikacije supervizanta, zato lahko način razmišljanja in njegova etična drža odločilno vplivata nanj. Veliko zahtevnejši pa je odgovor na vprašanje *Kako doseči, da supervizor k etičnemu razmišljanju in ravnanju spodbudi tudi supervizante?*

Etičnega razmišljanja se žal ne da naučiti iz knjig, pa tudi ne iz tujih izkušenj, kot pravi Hanekamp (1994): >

»zanimiva stvar v zvezi z etiko je, da so bile vse pomembne stvari že povedane, a ne moremo jih kar slepo uporabiti v naslednji situaciji« (Hanekamp, 1994, str. 121) in »ko razmišljamo, kaj nas osrečuje in kaj nas žalosti, hitro ugotovimo, da je bilo vse povedano že dolgo tega, a tudi, da moramo vse to znova in znova doživeti sami.« Treba si je razbijati glavo z razmišljanjem o svojih težavah in težavah svojih bližnjih, »treba je prekršiti kakšno pravilo in upoštevati mnogo načel.« (Hanekamp, 1994, str. 122). Etično razmišljanje je umetnost razmišljanja o svojem delu.

Etično ravnanje ni sledenje skupku pravil, ni nekaj, kar se naučimo, je nekaj, kar izhaja iz nas, iz naše vesti in to vest moramo dobro poznati in v skladu z njo ravnati, poznati moramo lastne cilje in ne slediti toku,

Sama sem prepoznala tri pomembna sporočila v zvezi z etiko, za katera menim, da jih je treba jasno sporočiti supervizantom: splošna moralna praksa ni nujno najboljša že zato, ker je splošna; poslušnost je najbolj strahopetna krepost; meje niso dokončne.

prepričljivi moramo biti v iskanju lastne poti. O tem, kako to posredovati supervizantom in jih spodbuditi, da sledijo lastnemu toku, razmišlja tudi Hanekamp (1994): Mi supervizorji moramo samo pokazati supervizantom, katero pot smo izbrali mi sami, kakšne so bile posledice, in kako smo jo zagovarjali sami sebi. To jim bo dalo svobodo, da bodo izbrali svojo pot, da bodo preverili svoje želje ter prevzeli svojo odgovornost in bodo s tem srečni.

Sama sem prepoznala tri pomembna sporočila v zvezi z etiko, za katera menim, da jih je treba jasno sporočiti supervizantom:

- Splošna moralna praksa ni nujno najboljša že zato, ker je splošna.
- Poslušnost je najbolj strahopetna krepost.
- Meje niso dokončne.

Splošna moralna praksa ni nujno najboljša

Splošna moralna praksa ni nujno najboljša samo zato, ker je splošna. V zvezi s to temo vedno dobim pred oči supervizantko, ki podleže mnenju večine. Učiteljica Anja pri analizi gradiva svoja stališča o obravnavanem gradivu znova in znova odrija na stran, pogovor vedno spelje na razmišljanje drugih, na mnenja večine učiteljev v njihovem kolektivu. To jo zmede ter ošibi in

ne dovoli si razmišljati drugače kot večina, ne dovoli si drugačnega mnenja. Daje občutek, da si želi verjeti v to, v kar verjamejo drugi učitelji. Zato tudi neprestano odvrta pozornost od lastnih stališč na stališča drugih, kar ne dovoli si, da bi prišla v resničen stik z lastno vestjo, in si zabriše svoj pogled na stvar, svoje stališče, svoje vrednote. Kdo pa pravi, da je mnenje večine tisto pravo? Kdo ve, ali verovanje določenim »pravi pravilom« res temelji na etičnim prepričanji vsakega od posameznikov večine?

Bojim se, da je s splošno moralno pogosto tako, kot je z opicami in bananami pri znanstvenem poizkusu Stephensona (1967): Opice so znanstveniki zaprli v sobo in jim na vrhu lestve postregli banane. Vsakič, ko je katera od opic skušala splezati po lestvi do banane,

je ostale opice poškopril curek mrzle vode. Sčasoma so vsako posameznico, ki je skušala plezati proti bananam, druge opice preteple (tretja slika). Kmalu se nobena od opic ni več drznila splezati na lestev (četrt slika). Znanstveniki so nato zamenjali eno od opic za novo opico in prvo, kar je nova članica

poskušala narediti, je splezati na lestev in vzeti banane. Po nekaj poizkusih plezanja, ki jim sledijo udarci drugih opic, se je nova opica naučila, da ne sme plezati na lestev, čeprav ne ve, zakaj (peta slika). Nato so zamenjali še drugo opico in z njo se zgodi enako. Sčasoma znanstveniki zamenjajo vse opice in vedno novo opico, ki skuša zlesti na lestev stare članice pretepejo (šesta slika). Na koncu v skupini ni bilo več nobene od opic, ki so bile polite s hladnim tušem, a opice plezanje na lestev še zmerom kaznujejo z udarci (sedma slika). Če bi bilo mogoče opice vprašati, zakaj pretepajo vsako od opic, ki skuša splezati na lestev, bi bil odgovor verjetno »Ne vem, tako se tukaj dela.«

Sama vidim povezavo med opicami in nekaterimi zgodbami iz supervizijske prakse. Te zgodbe v sebi skrivajo nenapisana pravila neke organizacije in supervizija je pravo mesto, kjer imajo ljudje možnost, da jih povlečejo na dan in pretehtajo. Morda bodo ugotovili, da lahko mislijo in ravnajo drugače, bolj etično. Morda lahko supervizor z lastno izkušnjo na tem mestu pove zgodbo o svoji poti, pove nekaj o posledicah svojih odločitev in pove, kakšne so bile posledice njegovih ravnanj. To vsekakor vlije pogum na poti k odločitvi, da tudi supervizanti izberejo svojo pot, da preverijo svoje želje, svojo vest in ravnanja ter prevzamejo odgovornost za drugačno - svojo pot.

Etično ravnanje pa ni omejeno samo na posameznike in organizacije. Hanekamp (1994) meni, da v sodob-

ni demokraciji ni prostora za etična mnenja. Namesto strokovnih etičnih odločitev se uporablja etični konsenz, ki pa žal ne kaže na razumnost in dobro utemeljene dogovore, temveč na politično-kulturno bedo, pomanjkanje domišljije in pomanjkanje demokracije.

Aristotel (1984) piše celo, da vlada večine ni najboljši model. Najboljše je en kreposten in moder vladar, ki funkcije ne opravlja za osebne koristi, temveč za skupno dobro, kar ga dela različnega od tirana. Ker pa je tako krepostnega in hkrati modrega vladarja med ljudmi težko najti, je priporočena aristokracija modrih in moralnih ljudi. Pri vladanju večine je težava, da je težko najti veliko krepostnih in modrih. Demokracija (ki odseva splošno moralo) je za Aristotela pravzaprav sprevržen režim.

Poslušnost je najbolj strahopetna krepist

V zvezi poslušnostjo in strahopetnostjo sem prvo zelo močno izkušnjo o velikosti pomena etične države in načina razmišljanja supervizorja dobila, ko sem bila prvič supervizantka. Ena od supervizantk je predstavila gradivo - pri svojem delu se nikakor ni ujemala z razmišljanjem in ravnanjem svoje nadrejene in se ji v neki situaciji ni želela podrediti. Iz pogovora se je dalo razbrati, da se vodja sicer ujame s sodelavci, kadar in ko so se ji pripravljene podredili. Mnogi supervizantkini sodelavci so se odločili za lažjo pot, podrediti se. Na supervizijskem srečanju smo razmišljale o alternativnih ravnanjih v tem primeru in posledicah. Sama sem bila na začetku poklicne poti in zdelo se mi je potrebno, morda celo nujno, da se delavka podredi svoji nadrejeni in si poišče načine, kako se uglasiti z njo. Moje razmišljanje ni šlo v smeri, da bi vedenje nadrejenega, ki dober odnos pogojuje s poslušnostjo, obsodila z neetičnim, morda celo nesprejemljivim. Takim, ki ni vreden prilaganja in podrejanja. Sporočilo supervizantki takratne supervizorke pa je bilo nekaj čisto drugega: »Dekle, kot vidim, poznaš svojo vest, vrednote in prepričanja, ravnaj se po njih, sledi jim in ne boš se iz-

gubila, nesprejemljivega vedenja ne podpiraj in se mu ne podreaj, če misliš, da je tako prav.«

Hanekamp (1994) meni, da v sodobni demokraciji ni prostora za etična mnenja. Namesto strokovnih etičnih odločitev se uporablja etični konsenz, ki pa žal ne kaže na razumnost in dobro utemeljene dogovore, temveč na politično-kulturno bedo, pomanjkanje domišljije in pomanjkanje demokracije.

Ko se sanje in ideologija uravnovesita ali, povedano drugače, ko sanje in domišljija napajata ideologijo, se prebudi umetnost: lepota in želja po iskanju meja in njih premikanju. Če pa sanje zadušimo, vzplamti pravovernost, tiranija in diktatorstvo ene same misli piše Hanekamp (1994). Poslušnost je najbolj strahopetna krepist. Poslušen človek vedno laže, pomaga pri uveljavitvi Establišmenta in ga krepi. Strahopetnost okrepi procese zaokroženja in vzdrževanja sistema. Karieriisti se dvignejo, ambiciozni ljudje, uspešni ljudje, služabniki. Služabniki prevladujočega mnenja, ki so najbolj nevarni, ker predstavljajo popolno sozvočje med osebno kariero in socialnim uspehom. Sistem moči ne vzdrži nobene originalnosti, nobenega dvoma, nobenega raziskovanja, nobenega razmišljanja, nobene individualnosti. Pozna le pripadnike in tiste, ki delajo težave, piše Hanekamp (1994). Verjetno je zgoraj omenjena supervizantka izbrala svojo pot in verjetno jo je marsikateri sodelavec vsaj na začetku videl kot tisto, ki dela težave, ki rine iz udobne sredine.

Povprečje je temelj socialne stabilnosti. Stabilno središče, socialna odgovornost in izkazovanje solidarnosti odvrta družbo od anarhije in brezzakonja. Je pa tudi leglo stagnacije razvoja in sprememb. Prav tako sovraži odkritost. Družba ne dobi okusa in barve od povprečja, temveč iz robov družbe. Na robovih družbe je izvor ustvarjalnosti in živahnosti in tam mora najti >

Ko se sanje in ideologija uravnovesita ali, povedano drugače, ko sanje in domišljija napajata ideologijo, se prebudi umetnost: lepota in želja po iskanju meja in njih premikanju. Če pa sanje zadušimo, vzplamti pravovernost, tiranija in diktatorstvo ene same misli piše Hanekamp (1994).

sti odvrta družbo od anarhije in brezzakonja. Je pa tudi leglo stagnacije razvoja in sprememb. Prav tako sovraži odkritost. Družba ne dobi okusa in barve od povprečja, temveč iz robov družbe. Na robovih družbe je izvor ustvarjalnosti in živahnosti in tam mora najti >

svoje mesto tudi supervizija. V tem času je naloga supervizije v iskanju načinov preživetja človeškega bitja. Naloga je tudi uničenje meja. In pot k osebni individu-

Družba ne dobi okusa in barve od povprečja, temveč iz robov družbe. Na robovih družbe je izvor ustvarjalnosti in živahnosti in tam mora najti svoje mesto tudi supervizija.

alnosti ter iskanje rešitev, ki še niso bile odkrite (Hanekamp, 1994).

Supervizija in etika morata biti kritika družbe.

Meje niso dokončne

Meja ne pozna kompromisov. Ali si znotraj ali pa jo preideš. Avtoriteta potegne črto in lahko jo priznavaš in upoštevaš ali pa jo prekoračiš in se soočiš s posledicami. Omenjena supervizantka je izbrala lasten način in naredila nekaj za to, da bi sistem vrednot, ki se je utrjeval v tej ustanovi, dobil protiutež. Soočiti pa se je morala tudi s posledicami.

Hanekamp (1994) navaja razburljiv primer ukvarjanja z mejami v superviziji s skupino duhovnikov v svetopi-semki pripovedi o Padcu. Avtor postavi biblično dogajanje v psihodramo, kjer udeleženci supervizije igrajo biblične vloge v skladu s svojimi predstavami in razumevanjem zgodbe. Zgodbo v prvi osebi opisuje takole:

Bog je želel ustvariti nekoga sebi enakovrednega: svobodno bitje kot je sam, ki lahko ljubi svobodno in enakovredno, ki se zna prepirati, ki je lahko partner. Takole reče človeku: »Kar je moje, je tudi tvoje. Ves raj je tvoj. Vsega se lahko dotakneš, s čimerkoli se lahko igraš.«

A Bog, partner, določi omejitev: »Ne smeš pa se dotakniti enega točno določenega drevesa, drevesa dobrega in zlega.« Ta omejitev se pokaže tudi kot ovira v odnosu.

Ne da se enostransko odločiti, kaj je dobro in kaj zlo. To je meja.

»Samo jaz vem, kaj je dobro in kaj zlo. Sledi mi, ubogaj me.«

To je kritična točka v našem odnosu.

To je kritična točka v človeškem razvoju.

Lahko počneš karkoli, razen tega.

Paradoks: karkoli, razen.

Človeški duh tega ne dopušča.

Svoboden duh tuhta in začne ga razjedati. Ne more si kaj, da ne bi razmišljal, kaj se skriva za »razen« in preden se zave, drži v roki prepovedani sadež.

Razburljiv!

Okusen!

Srhljiv!

To je kritična točka! Zdaj bo izvedel resnico! Resnico o sebi. Resnico o odnosu z Bogom. Resnico o tem, kdo je in kaj lahko počne. Ni več le nekdo, ki Bogu le sledi. Zdaj je Bogov partner, njegov prijatelj. Človek je postal avtonomno bitje.

Duhovniki so ponovno igrali zgodbo.

Jabolko je bilo obrano, podano naokrog in zagrizeno v naglici ter pritajeno. Velik, vznemirljiv dogodek.

Ali je On to videl ali ni?

Ja, videl je.

»Kaj delaš? Se ne spomniš, kaj sem ti povedal?«

Adam je samo stal, zgrudil se je kot počen balon.

Z rokami si je prikril dimlje in v zadregi zajecjal izgovore:

»Ne spominjam se točno.«

»Kaj točno si s tem mislil?«

»No, vidiš, ženska, ki si mi jo dal, je dejala: Zakaj ne bi poskusil?«

»Pravzaprav si kriv Ti in če nisi Ti, potem je ženska, ki si mi jo Ti dal.«

»Kakorkoli: ne morem pomagati.«

»Nisem odgovoren.«

»Kača, tista kača tam, ki si jo ti ustvaril, ona me je nagoovorila.«

»Ja, ugriznil sem v jabolko, ampak nisem odgovoren.«

V dramu je sodeloval tudi Bog.

Duhovnik, ki ga je igral, je postajal bolj in bolj jezen.

»Odidite!« je nenadoma zavpil.

»Izginite! Ne želim vas več videti.«

»Ničesar ne razumete.«

»Tako sem bil srečen.«

»Ste vi prijatelji, ki naj bi odpravili mojo osamljenost?«

»Speljite se!«

Igralec v vlogi Boga je začutil, da mu vloga ni uspela, in bil je razočaran.

Je to partner, enakovreden partner?

Nebogljenost in malodušnost vseh je bila neznosna.

Kot supervizor, vodja igre, sem nenadoma dobil idejo:

Prestopil sem mejo.

Igral sem Adama in rekel:

»Tukaj sem.«

»Odrasli Adam.«

»Sekularizirani Adam.«

»Zrelo človeško bitje, ki je kos svojemu življenju in svojim odločitvam, ki nosi odgovornost.«

Jabolko sem držal v roki in še enkrat ugriznil vanj, nato pa s polnimi usti dejal:

»Ja, vzel sem to jabolko.«

»Želel sem si izvedeti, kdo si Ti.«

»Dobro sem se zavedal, da si postavil mejo, vendar želim

vedeti, kdo si, ko si na drugi strani črte.«

»Želim se srečati s tabo in želim vedeti, kdo sem jaz, ko stojim na drugi strani.«

»Tukaj stojim, s tvojim jabolkom v roki, povej mi torej, kar želiš.«

»Tudi jaz imam nekaj za povedati.«

»Nočem poslušnosti, temveč enakost!«

»To ni pravica nekaj močnih ljudi.«

(Hanekamp, 1994, str. 131–132)

Že samo s preseganjem meja, prevzemanjem odgovornosti in s pripravljenostjo za konverzacijo, ki bo sledila, je človek nenadoma postal zrel in enakovreden partner. Prepovedi namreč določajo, zmanjšujejo in omejujejo, preseganje teh prepovedi pa osvobaja in ustvarja priložnosti.

Vendar to ni dovolj, samo preseči omejitve. Zrel, enakovreden človek se sooči z mejami

pogumno. Spozna jih, jih preišče, presodi njihovo resničnost in avtoriteto, presodi, če koristijo ali samo omejujejo ter se sam odloči, ali jih bo sprejel ali ne. Morda pa tudi odkrije, da je resnično konec njegovih možnosti, da je trčil ob mejo, onkraj katere ni več ničesar zanj ali vredno raziskovati (Hanekamp, 1994).

Poslušnost ni isto kot ubogljivost. Hanekamp (1994) se zelo jasno opredeli, da je ubogljivost vrednota, ki bi se je morali oprijeti. Razloži, da je v preteklih vojnah dobila negativen prizvok in se je zamenjevala s strahopetnostjo, poslušnostjo in kolaboracijo. Cela desetletja vzgojne pedagogike so se izogibale že same omembe poslušnosti. V prepričanju, da poslušnost vodi v indoktrinacijo, vsaka indoktrinacija pa je zlobna, so pedagogi postavili temelje liberalne in permisivne vzgoje - vzgoje, kjer naj otroci sami odkrijejo svoje norme in vrednote. Hanekamp je bil leta 1994 prepričan, da bo zgodovina pokazala, da to ne bo prineslo nič dobrega. Zgodovina je pokazala, da to dejansko ni prineslo nič dobrega. Vzgojna pedagogika spet spoznava pomen močnih vrednot, norm ter principov in pomen strogega uboganja le-teh. Mladi, vzgojeni po teh merilih, so potem bolj disciplinirani, imajo močnejšo voljo in lažje žrtvujejo lastno udobje ter se borijo proti krivicam. Zelo dobro se tudi zavedajo omejitev, in ko se morajo odločiti, da bi mejo prestopili, je njihova odločitev razumsko utemeljena in podprta z dosti kreativnosti.

Analogijo teh principov lahko vidimo tudi v superviziji: globoko spoznavanje s stroko in nenehno učenje, kako uporabiti strokovne metode na kreativen in edinstven način je mogoče samo tedaj, ko se supervizanti naučijo osnovnih veščin in pravil stroke na zelo discipliniran način.

Zaključek

Supervizorjevo strokovno delo je tudi politično delo. Pri spodbujanju etičnega razmišljanja in ravnanja je izrednega pomena supervizorjevo početje in razmišlja-

Zrel, enakovreden človek se sooči z mejami pogumno. Spozna jih, jih preišče, presodi njihovo resničnost in avtoriteto, presodi, če koristijo ali samo omejujejo ter se sam odloči, ali jih bo sprejel ali ne.

nje, saj ima zaradi svoje vloge vzornika močan vpliv na druge. Pomembno je, da se supervizor zaveda sebe, »ker če in kadar se zavedamo sebe in drugih, se zavedamo naših in njihovih potreb, našega in njihovega okolja... da pride do zavedanja o zapletenosti življenja ...« (Tschudin, 2004, str. 4). Pomembno je, da supervizor k zavedanju spodbuja tudi supervizante, da postanejo »preroki« v resničnem pomenu besede. »Preroki ne prerokujejo prihodnosti, ampak se zavedajo tega, kar se dogaja v sedanjosti in zato s svojim opisovanjem trenutne stvarnosti vplivajo na prihodnje dogodke.« (Tschudin, 2004, str. 4)

Odgovor na vprašanje *Zakaj je jasna etična drža pomembna domena supervizorja?* je sledeč. Ljudje smo sami odgovorni za svojo vest. Svoje vrednote in prepričanja moramo prepoznati in se ravnati po njih (Tschu-

Vzgojna pedagogika spet spoznava pomen vrednot, norm ter principov in pomen strogega uboganja le-teh. Mladi, vzgojeni po teh merilih, so bolj disciplinirani, imajo močnejšo voljo in lažje žrtvujejo lastno udobje ter se borijo proti krivicam.

din, 2004). Če želimo živeti v skladu z lastno zavestjo in biti in ostati osebe z integriteto, moramo poznati svoje cilje v življenju, vedeti, kaj nas žene in kaj zavra. Z zgledom spodbujamo tudi svoje supervizante k življenju v skladu z zavestjo, saj je cilj supervizije voditi ljudi v razvoju njihove profesionalne identitete, ki >



mora biti samo nadgradnja osebne identitete. Supervizor naj se zaveda, da ni pomembno le, da zna dobro »ubesediti« svojo zavest, saj glavni medij za sporočanje etičnega vedenja ni beseda. Je predvsem zgled. Supervizante je treba spodbujati k temu, da uvidijo, da je poslušnost najbolj strahopetna krepost in da splošna moralna praksa ni nujno najboljša že zato, ker je splošna. Samo če bodo nehali slediti toku, če bo njihova neodvisnost v iskanju lastne edinstvenosti postala očitna in če si bodo izbrali lasten skupek vrednot, šele potem se bo pojavila rast poklicnega zavedanja. Zavedati se morajo, da človeško bitje potrebuje omejitve, da preživi, ampak omejitev je dobra samo, če jo lahko premaknemo.

Moralna načela (Forester-Miller, Rubenstein, 1992 v Forester-Miller in Davis, 1996), iz katerih izhaja in v skladu s katerimi ravna supervizor, so: avtonomnost, pravičnost, dobronamernost, neškodljivost in zvestoba. Voditi supervizanta k razvoju avtonomnega človeka pomeni, da ga supervizor opogumi pri odločanju in ravnanju, in to skladno z njegovimi vrednotami. Ob tem ga opominja, naj ne pozabi na pravice drugih. Uresničevanje načela pravičnosti in njegove dobre razlage »obravnavati enake enako in neenake neenako, vendar v sorazmerju z njihovo relevantno neenakostjo« (Forester-Miller, Rubenstein, 1992 v Forester-Miller in Davis, 1996) zame v kontekstu supervizije pomeni, da je treba ob vsaki intervenciji supervizorja razmisliti o la-

stnostih in stanju supervizanta, ki mu je intervencija namenjena. Supervizor naj se drži načela »predvsem nikomur ne škodim« in to bo udeleževalo njegovo dobronamernost. Primerna je spodbuda supervizorja, da supervizant ob vsaki refleksiji svojega ravnanja in načrtovanju nadaljnjega ravnanja razmišlja o neškodovanju lastnemu klientu. Globoko spoznavanje s stroko in nenehno učenje, kako uporabiti strokovne metode na kreativen in edinstven način, je mogoče samo tedaj, ko se supervizanti naučijo osnovnih veščin in pravil stroke na zelo discipliniran način. Vse skupaj pa ne gre brez supervizorjeve zvestobe, ki vključuje pojme lojalnost, zanesljivost in spoštovanje obveze. Supervizant zaupa supervizorju, ta pa skrbi za odnos in izpolnjevanje dogovorov.

Namen etike torej ni teoretiziranje. Etika se mora ukvarjati s konkretnimi problemi. Reševanje konfliktov je pomemben del etične in strokovne prakse. Odgovori na vprašanja o konkretnih etičnih dilemah pa niso vedno preprosti. Pri raziskovanju dilem, v katere je supervizor bodisi postavljen bodisi se v njih znajde, se izkaže, da je vsaka situacija v svojih podrobnostih z etičnega stališča edinstvena in sestavljanje množice receptov za vsak primer je enostavno kontraproduktivno. Nasprotno pa supervizor s svojo držo daje zgled in inspiracijo supervizantom, da tudi oni ravnajo etično. Etika ni na papirju, je v nas.

Viri in literatura:

1. Aristotle. (1984). *Politics*. Prevedel Carries Lord. Chicago: The University of Chicago Press.
2. Forester-Miller, Holly in Davis, Thomas. (1996). A Practitioner's Guide to Ethical Decision Making. Pridobljeno 9. 3. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.counseling.org/Resources/CodeOfEthics/TP/Home/CT2.aspx>.
3. Hanekamp, Henk. (1994). Ethical Education Through Supervision, *The School field*, 5 (1/2). 121-157.
4. Tschudin, Verena. (2004). Strokovna, etična in pravna odgovornost: širšaperspektiva. Pridobljeno 2. 2. 2011 s svetovnega spleta: http://www.obzornikzdravstvenenege.si/Celoten_clanek.aspx?ID=88e4916a-b194-48ed-a118-68398598c407.
5. Stephenson G.R. (1967) Cultural Acqusicion of a spacific learned response among rhesus monkeys v Starek, D., Schneider, R., and Kuhn, H. J. (ur.), *Progress in Primatology*, Stuttgart: Fischer, pp. 279–288.

Supervizija

Vloga supervizije pri premagovanju stresa

NINA KORITNIK, Osnovna šola Bežigrad
nina.koritnik@gmail.com

● **Povzetek:** V članku sta predstavljena pojma stres in poklicno izgorevanje ter njune posledice na osebno in poklicno življenje posameznika. Opisane so tudi metode, ki pomagajo posamezniku pri premagovanju stresa. Bolj podrobno je opisana metoda supervizije, ki jo strokovna literatura omenja kot eno najučinkovitejših metod pri spopadanju s stresom. Ob koncu so navedeni še rezultati intervjujev supervizantk, ki potrjujejo opisane pozitivne učinke supervizije.

Ključne besede: stres, poklicna izgorelost, supervizija

The role of the supervision in the stress management

● **Abstract:** The article deals with stress and burn-out syndrome and their affects on individual's personal and professional life. Several methods which help individuals to cope with stress are described as well. The supervision method is described more thoroughly, as it is commonly regarded in scientific and professional sources as one of the most efficient methods to cope with stress. Finally the outcome from the supervision's' interviews are given. These confirm the described positive effects of supervision.

Key words: stress, burn-out syndrome, supervision

Uvod

Stres in poklicna izgorelost sta postala že skoraj vsakdanji pojav v poklicih podpore in pomoči. Vsak dan lahko slišim sodelavce, ki so nezadovoljni, nemotivirani in naveličani svojega dela. Čutijo pritiske s strani vodstva šole, s strani staršev pa tudi s strani otrok.

V članku bom opisala značilnosti stresa, ki lahko v daljšem časovnem obdobju preide v poklicno izgorelost, in njegove posledice. Podala bom nekaj preventivnih predlogov za zmanjševanje stresa, osredotočila pa se bom predvsem na supervizijo kot metodo, ki pomaga pri premagovanju stresa. S pomočjo analize polstrukturiranega intervjuja, ki sem ga opravila s štiriimi supervizantkami, pa bom poskušala odgovoriti na vprašanje, kako lahko supervizija pomaga pri premagovanju stresa.

Oprelitev pojma stres

S stresnimi situacijami se srečujemo skoraj vsak dan tako v zasebnem življenju kot v poklicni sferi. Kaj je pravzaprav stres? V strokovni literaturi lahko najdemo veliko definicij, ki pa so si med seboj precej podobne.

Beseda stres izvira iz latinščine in pomeni napetost, pritisk oziroma silo, ki deluje na določeno površino (Jeriček, 2007). Poimenuje telesno reakcijo na mobilizacijo obrambnih sistemov proti grožnji, ki jo zazna naše telo. Stres je sklop telesnih, fizičnih, duševnih in

Reakcije na stres ne izvirajo zgolj iz samih stresnih dejavnikov, temveč predvsem iz našega zaznavanja dogodka in našega odzivanja nanj.

kemičnih reakcij na okoliščine, ki sprožijo v človeku zmedenost, nejevoljo in vzbujenost (Youngs, 2001).

Po mnenju endokrinologov in fiziologov gre pri stresu za moteno delovanje tako s fiziološkega kot s psihološkega vidika funkcioniranja posameznika. Stres označuje neka nespecifična telesna reakcija, ki se pojavi zaradi zahteve, ki jo postavimo organizmu (Knežević, 1997).

Avtorji stres definirajo predvsem na podlagi tega, kako vpliva na posameznika, na njegovo telesno, fizično ali duševno stanje.

Izvor stresa je pogosto razlika med tem, kar bi želeli narediti, in tem, kar lahko naredimo. Podobno velja tudi za previsoka pričakovanja, ki postopoma pripeljejo do demotivacije, ker jih ne moremo doseči. Včasih

so izvor stresa tudi situacije, ki sprožajo intenzivna čustvena stanja. Tudi delovna organizacija s svojimi omejitvami in širši družbeni dejavniki lahko povzročajo stres z uvajanjem sprememb in novosti v poklicno delo (Tancig, 1999).

Stres v šoli večkrat povzroča uvajanje sprememb od zgoraj navzdol. Kot učiteljica lahko rečem, da še ene spremembe dobro ne uvedemo, že uvajamo drugo. Tako pa nastanejo odpori. Rezultat vsega skupaj pa je površno vpeljana sprememba in nezadovoljen učitelj.

Reakcije na stres ne izvirajo zgolj iz samih stresnih dejavnikov, temveč predvsem iz našega zaznavanja dogodka in našega odzivanja nanj (Youngs, 2001). Kako se bomo na stresno situacijo odzvali pa je odvisno od posameznikove osebnosti, starosti, njegovih izkušenj, vrednot, prepričanj, energetske opremljenosti, okoliščin, v katerih se pojavi, ter širšega in ožjega okolja, v katerem živi oseba. Pomembna je tudi življenjska in miselna naravnost posameznika, trdnost ter kakovost medosebnih odnosov z ljudmi, ki ga obdajajo (Jeriček, 2007).

Claire Hayes (2006) je zapisala »enačbo stresa«:

$$\text{stres} = \frac{\text{stresor}}{\text{percepcija} + \text{podpora}}$$

Stresor je dogodek, situacija, oseba ali predmet, ki ga posameznik doživi kot stresni element (Jeriček, 2007), percepcija pomeni naše doživljanje stresa in podpora je lahko zunanja ali notranja, ki smo je deležni pri premagovanju stresa (Hayes, 2006).

Stres je torej odvisen od moči stresorja na eni strani in na drugi strani od našega doživljanja dogodka in podpore, ki si jo bodisi damo sami ali pa nam jo dajo drugi.

Zaradi razlik, ki smo jih že zgoraj omenili, je lahko določen dogodek za nekoga stresor, za drugega pa dobrodošla spodbuda v življenju. Razmerje med doživljanjem naših lastnih zahtev in zahtev okolja ter sposobnostjo reševanja nam pove, ali bo stres škodljiv in uničevalen ali pa ga bomo obvladali in nas bo celo spodbudil k dejanjem (Jeriček, 2007).

Stres lahko deluje pozitivno ali negativno (Youngs, 2001). Tako ločimo pozitivni ali evstres in negativni ali distres (Mielke, 1997 v Jerman, 2005). Glavna razlika med pozitivnim in negativnim stresom je, da se pri zdravem stresu spremembi zlahka in naglo prilagodimo, pri škodljivem pa se ji prilagodimo s težavo ali pa se ji sploh ne (Jerman, 2005).

Pozitivni stres nastopi takrat, ko so sposobnosti večje od zahtev in zaradi tega dobimo občutek samozavesti. Spodbuja nas k večji učinkovitosti in prevzame nas občutek, da bomo zlahka rešili naloge, izzive in zahteve. Stresna reakcija lahko na ta način povzroči stanje pripravljenosti, ki ugodno vpliva na telesne in duševne sposobnosti, ustvarjalnost ter produktivnost (Powell, 1999).

Za negativni stres so značilne preobremenitve, ki lahko porušijo ravnovesje, opravljanje zahtevnih nalog v časovni stiski, spoprijemanje z nalogami, ki jim nismo kos itd. Negativni stres najpogosteje povzroči pretirana zaskrbljenost (Jerman, 2005). Negativni učinek je odvisen od možnosti, ki jih ima posameznik, da se spopade z obremenitvijo. Kadar nima možnosti, da bi situacijo poskušal rešiti, je učinek stresne situacije večji (Powell, 1999).

Po mojem mnenju je veliko situacij v našem življenju, ki jih sploh ne zaznamo kot stres in se nanje odzovemo pozitivno, jih vzamemo kot izziv. Problem pa nastane takrat, ko nas začnejo obhajati občutki preobremenjenosti, utrujenosti in nemoči. Takrat nam ti občutki še otežujejo spopadanje s stresom.

Ne glede na to, ali gre za pozitivni ali negativni stres, pa je odgovor telesa in razuma nanj vedno enak in poteka v treh medsebojno povezanih fazah (Youngs, 2001):

- Alarmna reakcija obvesti telo, da je v stresni situaciji. To se kaže s povišanjem adrenalina, hitrejšim bitjem srca, povišanim krvnim pritiskom, znižanjem prebavnih procesov, večjo senzibilnostjo vseh čutov.
- Odpor/prilagoditev obrne biokemične procese, ki so opisani pri alarmni reakciji. Telo se poskuša umiriti.
- Izčrpanost/izgorevanje pa nastopi, če se stresno stanje nadaljuje. Če telo še naprej zaznava stresor kot grožnjo, če se stresor ponavlja ali se v kratkem obdobju pojavljajo novi stresorji, telesu zmanjka energije za prilagajanje.

Stres je povsem vsakdanja reakcija na vsakdanje dogodke v našem življenju. Vendar pa se zdi, da obstaja neka splošna opredelitev stresa, ki daje pojavu predvsem negativni prizvok. Mislim, da bi bilo treba bolj poudarjati tudi pozitivno stran stresa, ki nas napolni z energijo, da delamo spremembe, ki so nujno potrebne za našo osebno in profesionalno rast.

Opredelitev pojma poklicna izgorelost

V strokovni literaturi lahko najdemo precej opredelitev poklicne izgorelosti. Največkrat uporabljena definicija pa je definicija avtorice Maslach (1981 v Tancig, 1999), ki pravi, da je izgorevanje sindrom:

- emocionalne izčrpanosti,
- depersonalizacije klienta in
- zmanjšanja osebne uresničenosti ter samospoštovanja.

Pri emocionalni izčrpanosti ima oseba občutek, da ji je ostalo zelo malo tega, kar bi lahko dala drugim. To vodi v stopnjo depersonalizacije klienta, ki se kaže v umiku od dela z ljudmi, občutku alienacije in razvoju negativnih čustev do klientov. V tretji stopnji oseba doživlja izgorevanje z občutkom, da je zelo malo dosegla. V ne-

Mislim, da bi bilo treba bolj poudarjati tudi pozitivno stran stresa, ki nas napolni z energijo, da delamo spremembe, ki so nujno potrebne za našo osebno in profesionalno rast.

katerih primerih je to celo res, v drugih pa negativna stališča vodijo v nesposobnost samoocene in evalvacije delovnih dosežkov. Izgorele osebe začnejo čutiti, da je vse, kar so naredile, brezvredno. To je tista točka, v kateri mnogi zapustijo poklic in začno iskati delo, kjer se lahko izognejo kontaktom z drugimi ljudmi (Tancig, 1999).

Avtorica Maslach (1979 v Kneževič, 1997) je definirala tudi multidimenzionalno koncepcijo izgorevanja, ki vsebuje tri komponente:

- **somatska** - večja nagnjenost k boleznim, psihosomatske motnje, utrujenost, povečana želja za alkoholom in medikamenti;
- **emocionalna** - brezvoljnost, brezizhodnost, pobotost, izguba mehanizma kontrole in obvladovanja;
- **psihična** - nezadovoljstvo z delom, izguba samospoštovanja, razvoj dehumaniziranega odnosa do ljudi, ki bi jim bilo treba pomagati.

Pod pojmom izgorelost razumemo stanje fizične ali duševne izčrpanosti, ki nastane kot posledica dolgo trajajočih negativnih občutkov, ki se razvijajo v delu in človekovi samopodobi (Emener in sod., 1982 v Fengler, 2007).

Avtorica Kneževič (1997) opisuje tri vrste izvorov, ki so lahko vzrok za izgorevanje:

- **socialni izvori** - kontakt s klienti, odnos s sodelavci in nadrejenimi, odnos z družino;

- **notranji izvori** - individualne značilnosti posameznika, pričakovanja, motivacija, osebnost;
- **organizacijski izvori** - preobremenjenost, birokracija, povratne informacije, pritisk.

Avtorica pa še posebej poudari, da izgorevanje ne nastane zaradi človekovih pomanjkljivosti, pač pa zaradi stresnih situacij.

Iz zgornjih opisov in opredelitev pojmov stres in poklicna izgorelost lahko rečemo, da ponavljajoče se stresne situacije in obremenitve lahko vodijo posameznika v poklicno izgorelost.

Posledice stresa in izgorevanja

Dolgotrajen ali ponavljajoč se negativni stres lahko vodi v različne težave ali motnje, ki se kažejo bolj na (Jeriček, 2007):

- **fizični/telesni ravni:** glavobol, bolečine v želodcu, alergije, vrtoglavice, motnje vida ali sluha, tiščanje v prsih, razbijanje srca, motnje hranjenja, prebavne težave;
- **psihični/duševni ravni:** strah, žalost, potrto, malodušje, nezaupanje, jeza, v redkih primerih pa tudi kot depresivne ali anksiozne motnje.

Avtorici Kaslow in Schulman (1987 v Fengler, 2007) navajata vrsto opozorilnih znakov, ki kažejo na izgorelost:

- odpor do odhajanja v službo,
- nenehno pritoževanje zaradi odpora do dela in prevelikih zahtev,
- občutek odrezanosti od sveta,
- otopelo doživljanje življenja,
- naraščajoče število kontratransferjev s klienti,
- razdražljivost, slaba pozornost, razdraženost in nestrpnost doma,
- pogosta obolenja brez jasnega vzroka,
- misli na beg in samomor.

Avtorica Knežević (1997) pa pravi, da se posledice izgorevanja odražajo na treh nivojih:

- Na stališče do dela in na vedenje na delovnem mestu - višji nivo izgorevanja je povezan z nižjim zadovoljstvom na delovnem mestu.

Pomembno je, da prepoznamo trenutek, ko je treba reči »ne«, si vzeti odmor, poiskati pomoč ali celo menjati službo.

- Na psihosomatsko stanje osebe - večja fizična obolelost, občutki neadekvatnosti in neuspeha.
- Na odnos z družino in/ali prijatelji - lahko se izraža kot večja emocionalna obremenitev ali kot umik od družinskih članov.

Vidimo, da se posledice stresa in izgorelosti kažejo na psihični in fizični ravni in so si precej podobne. Na tem mestu pa se mi zdi še posebej pomembno opozoriti, da ima stres, ne glede na to, iz kje izhaja (iz službe, družine, odnosov s prijatelji itd.), vpliv na vse sfere človekovega življenja. Torej, stres na delovnem mestu se lahko izraža tudi na nivoju odnosov z družino in prijatelji.

Premagovanje stresa in izgorevanja

Strategije obvladovanja, ki jih izbere posameznik, niso posebej stalne ali enotne, zato lahko govorimo o stilih obvladovanja. Ljudje se namreč odzivajo na obremenitve glede na vsakokratno situacijo in zato različno (Fengler, 2007).

Pridobiti si je treba nove veščine in se naučiti spreminjanja škodljivih vedenjskih in miselnih vzorcev. Obvladovanje stresnih situacij je odvisno od osebnostnih značilnosti in preteklih izkušenj. Pri premagovanju stresa je pomembno, da najprej ugotovimo povezavo med stresorjem in stresom. Ko razumemo vzrok in posledice, se lahko lotimo boja proti posledicam. Kar dar je možno, odpravimo vzrok težav (Jerman, 2005).

Pri spopadanju s stresom so najpogostejši naslednji štirje pristopi (Youngs, 2001):

- **Spreminjanje razmer** - skupni imenovalec temeljnih odločitev ali preprostih dejanj.
- **Izboljševanje zmožnosti za obvladovanje stresa** - učenje novih veščin (sprostitvene tehnike idr.).
- **Spreminjanje zaznavanja položaja** - spodbuja k drugačnemu dožemanju različnih pritiskov, s katerim naj bi namesto groženj videli izzive.
- **Spreminjanje vedenja** - terja veliko časa. Spreminjanje vsakdanjih navad, upočasnitev ritma življenja, več telovadbe, omejitev alkohola.

Pri premagovanju stresa se mi zdi pomembno zavedanje, da lahko le mi sami naredimo nekaj, da ga premagamo, in zgoraj opisani pristopi to potrjujejo. Vsekakor pa je zelo dobrodošlo, če nam pri tem kdo pomaga (družina, prijatelji, terapevt, supervizor ...).

Avtorica Knežević (1997) pa loči strategije spopadanja s stresom in izgorelostjo na tri kategorije:

I. Osebnostne strategije

Osebnostne strategije

se nanašajo na posameznika in njegovo lastno iniciativo v boju proti izgorevanju. V bistvu so najpomembnejše. Sem spada tudi poznavanje samega sebe, svojih sposobnosti in mej. Pomembno je, da prepoznamo trenutek, ko je treba reči »ne«, si vze-

ti odmor, poiskati pomoč ali celo menjati službo. Avtorica poudarja, da bi vsak delavec moral imeti čas za odmor, sprostitev in polnjenje. Poleg tega pa predlaga različne sprostitvene aktivnosti (telesne vaje, šport, glasbo, meditacijo itd.).

Jerman (2007) pa pravi, da moramo na individualni ravni izboljšati veščine obvladovanja stresa in spreminjati zaznavanje stresnega položaja (namesto groženj vidimo izziv) ter korigirati vsakdanje navade, kar se kaže v upočasnitvi ritma življenja, omejitvi razvad in večji fizični aktivnosti.

2. Socialne strategije

Socialna podpora so medčloveški odnosi, ki vključujejo pomoč in tolažbo. Ločimo formalne in neformalne oblike pomoči. Neformalne so na primer klepet ob malici, druženje po službi itd., formalne pa so takrat, ko se skupina oblikuje zaradi točno določenega cilja. Izmed formalnih oblik pomoči je najuspešnejša in najbolj uporabljena metoda supervizije, ki jo bom podrobneje opisala v naslednjem poglavju.

3. Strategije preventive

Ključni vidik preventive je zgodnje odkrivanje in zaznavanje, ko so problemi še manjši. Zelo pomembno je sodelovanje na seminarjih, kjer dobimo nova znanja, možnost boljšega profesionalnega funkcioniranja in napredovanja, hkrati pa možnost odmika od vsakdanje rutine in možnost ustvarjanja novih socialnih kontaktov.

Pri preventivnem delu lahko upoštevamo tudi Spielbergove (1985 v Jerman, 2005) napotke za življenje s stresom, tako da se zavedamo izpostavljenosti stresu, znamo analizirati okoliščine, ki ga povzročajo, ter s fizičnimi in psihičnimi dejavnostmi obvladamo stres in krepimo psihološke obrambe za njegovo nadzorovanje. S tem doživljamo sebe kot tistega, ki obvlada situacijo, ter ne posegamo po obrambnih mehanizmih zavračanja in resignacije.

Po mojem mnenju lahko pri preventivnih dejavnostih veliko naredi že samo vodstvo organizacije, ki se zaveda, da zaposleni, ki so pod stresom, zelo težko dobro delajo. Vodstvo organizacije, ki podpira dodatna izobraževanja in seminarje, lahko že precej doprinese k dobremu počutju in zadovoljstvu svojih zaposlenih.

Premagovanje stresa s pomočjo supervizije

Negativne učinke stresa in izgorelosti lahko preprečimo s stalnim izobraževanjem skozi vso poklicno kariero, vendar pa morajo biti delavci motivirani in k temu spodbujeni. Pomembno je, da najdejo način izobraževanja, ki jim ustreza, in prav supervizija je oblika učenja, ki je namenjena strokovnjakom, ki delajo z ljudmi (Rupar, 2002).

Supervizija kot posebna učna, razvojna in podporna metoda omogoča posamezniku, da z lastnimi izkušnjami prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, da se razbremeni napetosti in stresov in da kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto (Kobolt in Žorga, 2006). Med najpomembnejšimi cilji supervizije so omogočanje profesionalne rasti, povezovanje prakse s teorijo, čustveno razbremenjevanje in s tem zmanjševanje stresa (Rupar, 2002).

Namen supervizije je omogočiti strokovnemu delavcu učni proces, mu pomagati na poti do njegovih lastnih rešitev problemov, s katerimi se srečuje pri delu, in mu omogočiti učinkovitejše soočanje s stresom (Kobolt in Žorga, 2006).

Eden od pomembnih pozitivnih načinov soočanja s stresom in izgorevanjem je gotovo v supervizijski skupini, ki ima poleg edukativne in normativne tudi suportivno funkcijo. Tako v supervizijski skupini posameznik lahko raziše probleme, povezane s stresom,

Med najpomembnejšimi cilji supervizije so omogočanje profesionalne rasti, povezovanje prakse s teorijo, čustveno razbremenjevanje in s tem zmanjševanje stresa.

vključno z razlogi za stres in načini soočanja z njimi ter razvije dolgoročne strategije ravnanja, ki preprečujejo izgorevanje. S tem supervizija omogoči, da se zaustavi proces izgorevanja s prekinitvijo začaranega kroga, ker občutek čustvene izčrpanosti vodi k občutkom krivde in neadekvatnosti, ki nadalje vodijo k še večjemu upadanju delovne učinkovitosti in motivacije (Tancig, 1999).

Supervizijo vidim kot zelo pomembno metodo, ki pomaga supervizantu pogledati na njegove probleme in težave tudi z drugega zornega kota ter mu pomaga, da sam v sebi poišče rešitve za svoj problem. S tem ko se od problema nekoliko distancira in začne nanj gledati z drugimi očmi, se zmanjša tudi stres, ki ga ob problemu doživlja.

Supervizija je proces osebnega spremljanja in spodbujanja poklicnega razvoja delavcev prek procesa učenja in poklicne refleksije. Pomembno je, da delavec sam prihaja do novih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in da išče rešitve svojih problemov. Eden od ciljev takega dela je tudi obvlado-

Supervizija omogoča, da posameznik v neobremenjenem in varnem okolju razišče dinamiko in pritiske, ki jih doživlja v poklicu, jih razumeva in skupaj z drugimi ustvarja nove načine soočanja s stresom.

vanje stresa in preprečevanje izgorelosti. Skozi supervizijski proces pedagoški delavec ozavešča možne in resnične vloge ter odgovornosti in dolžnosti, ki jih prinaša njegovo delo (Rupar, 2002).

V superviziji ima posameznik možnost izdelati konkreten načrt akcij, s katerimi bo reševal stresne situacije. Tak akcijski načrt ne vsebuje samo, kaj bo naredil, temveč tudi, kako bo ukrepal ter kdaj in s kom. Supervizija z značilnim učnim okoljem in varno klimo predstavlja tudi pomemben preventivni pristop k izgorevanju in ne samo kurativen (Tancig, 1999).

Supervizija omogoča, da posameznik v neobremenjenem in varnem okolju razišče dinamiko in pritiske, ki jih doživlja v poklicu, jih razumeva in skupaj z drugimi ustvarja nove načine soočanja s stresom. Tako ima posameznik v supervizijski skupini možnost, da z drugimi deli svoja občutja, probleme in možnosti poklicnega dela ter ob njihovi podpori raziskuje in ustvarja nove možnosti za izboljšanje poklicnega dela (prav tam).

Vidimo lahko, da je zelo pomemben pogoj za uspešno reševanje problemov zaupno in varno okolje. V superviziji supervizor skozi vsa srečanja veliko dela na tem, da se ustvari vzdušje, kjer lahko supervizanti brez skrbi prinašajo svoje poklicne težave in dileme.

Avtorica Milošević Arnold (1996) poudarja, da je pomembna naloga supervizije to, da deluje kot preventiva pred stresom in izgorevanjem. Njeno preventivno delovanje utemeljuje s tem, da nam supervizija omogoča postaviti in ohranjati meje med zasebnim in strokovnim, kar terja veliko naporov, preizkušanja novih načinov vedenja, ki zaradi svoje novosti s seboj prinašajo tudi tveganja in izgubo varnosti.

Supervizija torej ni le kurativna dejavnost, ki nam pomaga zmanjševati stres, pač pa je tudi preventiva pred stresom. Na superviziji se naučimo razmejevati odgovornost, spoznavamo sebe in svoje delovanje ter dobimo podporo za svoje delo.

Po drugi strani pa Munson (1993) na osnovi rezultatov različnih raziskav zagovarja stališče, da nam lahko supervizija koristi ali pa tudi ne. Edelwich in Brodsky (1980, v Munson, 1993) sta ugotovila, da veliko strokovnjakov, ki so doživljali stres, supervizije niso izkusili kot pomoč pri spoprijemanju s stresom, nekaterim izmed njih je pomenila še povečanje stresa. V raziskavi Munsona (1993) pa so strokovnjaki, ki so izkusili dobro, podporno supervizijo, le-to doživljali kot osrednji vir pomoči pri spoprijemanju s stresom. Avtor tako zaključuje, da

naj bi se supervizor zavedal nevarnosti, da brez temeljitega poznavanja stresa lahko deluje kot strokovnjak z instant recepti, ki pa strokovne delavce vodijo v še močnejše doživljanje stresa v primeru, ko ti recepti v praksi ne delujejo. Po avtorjevem mnenju naj bi bila naloga supervizorja, da pomaga strokovnjaku razviti čim več strategij spoprijemanja s stresom in obdržati zahteve prakse v obsegu, ki ga strokovnjak zmore.

Navedena raziskava pa nam pokaže realno vrednost in moč supervizije. Zmotno bi bilo misliti, da je supervizija vsemogočna metoda, ki posamezniku pomaga v vsakem trenutku in v vsaki situaciji. Na tem mestu stopi v ospredje odgovornost in strokovnost supervizorja, ki mora biti dobro strokovno usposobljen saj lahko v nasprotnem primeru supervizija naredi supervizantom več škode kot koristi.

Opis raziskave

Z raziskavo sem želela ugotoviti, kako štiri supervizantke ene supervizijske skupine ocenjujejo supervizijo kot metodo za premagovanje stresa. Raziskovalni vprašanji sta bili:

- Ali supervizantke menijo, da je supervizija metoda, ki pomaga pri premagovanju stresa in varuje pred poklicno izgorelostjo?
- Zakaj in na kakšen način lahko po mnenju supervizantk supervizija pomaga pri premagovanju stresa?

Izvedla sem štiri kratke polstrukturirane intervjuje s štirimi supervizantkami iz supervizijske skupine, ki sem jo sama vodila. Majhnost vzorca je prva metodološka pomanjkljivost. Druga pa je ta, da sem intervjuvala supervizijsko skupino, ki sem jo sama vodila, saj bi lahko supervizantke zunanjemu izpraševalcu odgovarjale drugače.

Rezultati in interpretacija

Vse štiri supervizantke so odgovorile, da po njihovem mnenju supervizija pomaga pri premagovanju stresa

in varuje pred poklicno izgorelostjo. Prav tako so vse štiri pritrdilno odgovorile na vprašanje, če jim je supervizija že kdaj pomagala pri spoprijemanju s stresom na delovnem mestu.

Vidimo lahko, da supervizantke vidijo supervizijo kot metodo, ki pomaga pri premagovanju stresa in varuje pred poklicno izgorelostjo. To pa verjetno tudi zato, ker so same že imele pozitivne izkušnje s supervizijo pri premagovanju stresa.

Na vprašanje, zakaj in na kakšen način lahko supervizija pomaga pri premagovanju stresa, pa sem dobila naslednje odgovore:

- Vse intervjuvane so povedale, da jim supervizija nudi razbremenitev, ker delijo svoje težave z drugimi v skupini. Vse so tudi izpostavile podporno funkcijo supervizije v smislu, da čutijo razumevanje, varnost in oporo v skupini.
- Podporna funkcija supervizije se mi zdi pri premagovanju stresa zelo pomembna, saj supervizantu da moč in podporo, da se s stresom spopade in uresniči svoj načrt, kako ga bo premagal.
- Pomembna se mi zdi trditev ene od supervizantk, da se z obravnavo lastnega poklicnega primera najbolj približa morebitnemu izvoru stresa. Podobno pa je razmišljala tudi druga supervizantka, ki vidi past stresa v tem, da posameznika posrka vase in mu prepreči uvid v dogajanje. V supervizijskem procesu pa stresno stanje s pomočjo supervizorja in drugih članov skupine razčlenimo analiziramo, razgalimo ter s tem pridobimo uvid in moč za spremembe.
- To pa je po mojem mnenju tudi najpomembnejša naloga supervizije, da pomaga supervizantu prepoznavati lastno delovanje, ki je lahko pogosto neučinkovito in mu pomaga odkrivati nove načine razmišljanja, reagiranja, ki mu bodo pomagali težave in stres premagati ali pa vsaj omiliti.

Ena od supervizantk je izpostavila, da se s spoznavanjem načina ravnanja kolegic v supervizijski skupini tudi sama lahko nauči, kako se drugi soočajo s stresnimi situacijami.

Tudi ta vidik učenja se mi zdi v superviziji zelo pomemben, saj se ne učimo le iz lastnih primerov, ampak tudi iz primerov ostalih članic skupine. Te strategije spoprijemanja s stresom, ki se jih tako naučimo, lahko postanejo naše preventivne strategije.

Ena intervjuvanka je povedala, da se po supervizijskih srečanjih počuti bolje in da se »začnejo stvari po superviziji odvijati v zeleno smer«.

Na podlagi analize intervjujev lahko zaključim, da je supervizija metoda, ki pomaga superviznantu pri premagovanju stresa. Supervizantke vidijo velik pomen supervizije prav v njeni podporni funkciji, kar pomeni, da verjetno na svojih delovnih mestih ne dobijo dovolj podpore in prostora za reševanje svojih problemov in težav.

Zaključek

Stres in poklicna izgorelost sta postala pojma, s katerima se srečujemo že skoraj vsak dan. Glede na število literature, ki jo lahko najdemo pod tem geslom, lahko rečem, da je to področje tudi dobro raziskano in da obstaja veliko različnih strategij spopadanja s stresom. Vse strategije, ki sem jih opisala v članku, so obrnjene k posamezniku in od njega zahtevajo določen napor, če želi premagati stres. To se mi zdi zelo pomembno spoznanje, saj včasih ljudje pričakujejo, da bo kdo drug lahko namesto njih kaj naredil. Od drugih lahko pričakujemo samo pomoč in podporo, stres pa bomo morali premagati sami.

V članku sem se osredotočila predvsem na supervizijo kot metodo, ki pomaga pri premagovanju stresa.

V supervizijskem procesu pa stresno stanje s pomočjo supervizorja in drugih članov skupine razčlenimo analiziramo, razgalimo ter s tem pridobimo uvid in moč za spremembe.

Tako strokovna literatura kot intervjuvanke so poudarile zaupno in varno vzdušje v supervizijski skupini kot enega pomembnejših elementov. Tudi sama mislim, da lahko posameznik poglobljeno rešuje probleme le v skupini, ki mu nudi oporo, ga razume in spodbuja.

V superviziji se supervizant ne uči le takrat, ko sam predstavlja primer iz svoje poklicne prakse, ampak tudi takrat, ko predstavlja primer nekdo drug v skupini. V prvem primeru išče strategije in načine spoprijemanja s stresom, ki so zanj najbolj primerne, v drugem primeru pa lahko določena spoznanja, do katerih je prišel njegov kolega, uporabi v svojem poklicnem pa tudi osebnem delovanju.

Po drugi strani pa ne smemo gledati na supervizijo kot na »vsemogočno« metodo, ki bo premagala vse stresorje. Pomembno je, da se zavedamo, da mora posameznik v superviziji veliko delati na sebi, razmišljati o svojem delu, ga reflektirati, ker le tako lahko pride do določenih spoznanj o sebi in o svojih ravnanjih, ki mu lahko pomagajo pri spopadanju s stresom.

Glede na opisano teorijo, intervjuje supervizantk in zelo uspešno metodo pri premagovanju stresa, ki ga osebne izkušnje lahko rečem, da vidim supervizijo kot doživljamo pri delu z ljudmi.

Viri in literatura:

1. Fengler, J. (2007). Nudenje pomoči utruja: o analizi in obvladovanju izgorelosti in poklicne deformacije. Ljubljana: Temza.
2. Hayes, C. (2006). Stress Relief for Teachers. London: Rutledge.
3. Jerman, J. (2005). Stres pri strokovnih delavcih v vzgojnoizobraževalnih in prevzgojnih zavodih. Socialna pedagogika, letnik IX, št. 4, str. 469-497.
4. Jeriček, H. (2007). Ko učenca stresa stres. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
5. Kneževič, R. (1997). Teoretični uvod v sindrom izgorevanja. Defektologica Slovenica, letnik V, št. 3, str. 28-34.
6. Kobolt, A., Žorga, S. (2006). Supervizija-beseda z več pomeni. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 15-20.
7. Milošević Arnold, V. (1996). Etika v superviziji. V: Toplak, L. (ur.), Profesionalna etika pri delu z ljudmi. Maribor: Univerza: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno v Ljubljani, str. 117-127.
8. Munson, C. E. (1993). Clinical Work Supervision. New York, London, Norwood: The Haworth Press.
9. Powell, T. (1999). Kako premagamo stres. Ljubljana: Mladinska knjiga.
10. Rupar, B. (2002). Supervizija v šoli. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXIII, št. 1, str. 49-51.
11. Tancig, S. (1999). Supervizija - metoda soočanja s stresom in metoda razvoja človekovih potencialov - v praksi defektologa. Defektologica Slovenica, letnik VII, št. 2, str. 52-56.
12. Youngs, B. B. (2001). Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres. Ljubljana: Educy.

Supervizija

Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev

VIDA MILOŠEVIČ ARNOLD, upok. višja predav. Fakultete za socialno delo v Ljubljani
vida.m.arnold@fsd.uni-lj.si

● **Povzetek:** V članku spoznamo intervizijo kot vrsto supervizije in metodo izkustvenega učenja. Avtorica poudarja, da je za vsako delo z ljudmi potrebna refleksija strokovnjaka, pri čemer se sam ozre na opravljeno delo, podoživi situacijo, se vpraša, če je ravnal ustrezno in kakšne so posledice njegovega ravnanja. Še boljša in zanesljivejša od individualne pa je refleksija v intervizijski oziroma supervizijski skupini, ki posamezniku omogoča spoznati še druge alternativne možnosti ravnanja v podobnih situacijah. Pri tem je pomembno, da v intervizijski skupini vlada zaupno vzdušje, ki članom omogoča, da odkrito govorijo tudi o primerih, kjer se niso najbolj izkazali in pri tem ne naletijo na destruktivno kritiko, temveč na koristne povratne informacije članov skupine. Z redno intervizijo v naših osnovnih šolah bi se uveljavila kultura refleksije dela, učitelji in šolski svetovalni delavci bi lahko okrepili svojo strokovno, zlasti še odnosno kompetentnost, uspešneje premagovali stres in se medsebojno podpirali v obremenjenih situacijah. Avtorica predlaga uvedbo intervizije v šole, ker je pogoje za njeno delovanje zelo lahko zagotoviti in tudi ne zahteva veliko finančnih sredstev. Organizirati bi bilo treba le krajše seminarje z delavnicami, na katerih bi se učitelji in šolski svetovalni delavci usposobili za samostojno uporabo metode intervizije. Pri delu bi skupinam koristil tudi priročnik za intervizijo.

Ključne besede: supervizija, intervizija, refleksija, izkustveno učenje

Intervision as a space for teachers' reflexion

● **Abstract:** The article deals with the intervention as a kind of supervision and a method of experiential learning. The author highlights the importance of

the expert's reflection upon his or her work, his or her ability to familiarize with the individual's experience and to reflect upon his or her actions as well as their consequences. The reflection in the intervision or the supervision group is even better because it enables the individual to learn about other alternative ways of acting in similar situations. It is important that the members of the intervision group can trust each other and thus openly discuss the situations which didn't turn out as successful as they expected. The criticism in this case should not be destructive; it should be given as a positive feedback helpful to all members of the group. The intervision would help our primary schools to establish the culture of reflection upon everybody's work, both teachers and counsellors would strengthen their professional as well as the interpersonal competence; they would manage stress in a more successful way and support each other in difficult situations. Due to the fact that the intervision demands neither special conditions nor financial costs, the author suggests its introduction to schools. This process would demand short seminars and workshops where teachers and counsellors would get the needed qualifications to use the intervision method independently. The manual would help them a lot.

Key words: supervision, intervision, reflection, experiential learning

Uvod

Učitelji se, tako kot vsi strokovnjaki, ki delajo z ljudmi, danes bolj kot kdajkoli prej pri svojem delu srečujejo s hudimi obremenitvami, ki lahko povzročajo strese in izgorevanje.

Vpeti so v šolski sistem, ki je izrazito storilnostno naravnani in jim nalaga zahtevne cilje, poleg tega pa se pogosto spreminja. Na drugi strani so tudi pričakovanja učencev in njihovih staršev, ki postajajo vse večja. Vloga učiteljev ni le v posredovanju znanja, temveč je pomemben tudi vzgojni del, pri čemer vstopajo z učenci v osebne odnose in vzgajajo predvsem s svojim zgledom. Tako pri sodobnem pedagoškem delu ne igra pomembne vloge le znanje učiteljev, temveč tudi njihova odnosna kompetenca. Ta kompetenca pa zahteva pristne osebne odnose učiteljev z učenci, ki so zamenjali njihovo formalno avtoriteto, pri tem pa so človeško veliko bolj izpostavljeni in tudi ranljivi. Tako kot znanje na strokovnem področju, je tudi odnosno kompetenco treba razvijati in dograjevati.

Učitelji in šolski svetovalni delavci se vse pogosteje soočajo tudi z nasiljem v šoli in z nasiljem in zlorabami učencev v domačem okolju, kar terja takojšnjo reakcijo in vse vpletene nedvomno tudi prizadenejo. Današnji učitelji morajo zato znati poiskati ustrezne načine razbremenitve, kar jim bo omogočilo boljše poznavanje sebe in svojih odzivov na različne dogodke, raziskati

in preveriti nove možnosti reagiranja na različne obremenjujoče situacije v delovnem okolju in s tem bolj kakovostno delo in večje osebno zadovoljstvo.

Pri delu z ljudmi je v danem trenutku težko izbrati pravi odziv, naša reakcija lahko pušča v nas negotovost in nelagodje, zato se pogosto sprašujemo, ali smo ravnali prav, kakšne so posledice našega ravnanja in ali bi lahko ukrepali drugače. Takšno samoreflektivno razmišljanje pa je le deloma učinkovito, saj pri tem ostajamo v obsegu lastnih vedenj in občutkov, ki jih ne moremo preveriti v pogovoru z drugimi. Refleksijo je zato najbolje opraviti v skupini ljudi s podobnimi izkušnjami, ki nas bodo razumeli, ki jim zaupamo in se ob njih počutimo dovolj varne, da lahko tvegamo tudi razkrivanje ravnanj, na katera morda nismo ravno ponosni. Delo v superviziji (in s tem interviziji) daje priložnost za reflektiranje delovnih izkušenj, saj prav na tem temelji.

Obstaja cela vrsta različnih ukrepov za preprečevanje stresa in poklicne izgorelosti, le poseči je treba po njih. Vseh možnosti tukaj ne bomo naštevali, omenimo naj le dopolnilno strokovno izobraževanje v okviru vseživljenjskega učenja, ki strokovnjakom zagotavlja spremljanje novih dognanj na njihovem področju in deloma tudi skrbi za osebni in strokovni razvoj kar, med drugim, omogoča tudi supervizija.

Supervizijo lahko opredelimo (tudi) kot proces, v katerem razvijamo kulturo sprotne refleksije strokovnjakov o tem, kaj delajo, kako delajo in kakšne so posledice tega dela za uporabnike njihovih storitev in zanje osebno. Supervizija pri nas v šolskem okolju še ni dovolj uveljavljena, njena organizacija pa zahteva poleg dobre volje odgovornih tudi nekaj finančnih

Pri delu z ljudmi je v danem trenutku težko izbrati pravi odziv, naša reakcija lahko pušča v nas negotovost in nelagodje, zato se pogosto sprašujemo, ali smo ravnali prav, kakšne so posledice našega ravnanja in ali bi lahko ukrepali drugače.

sredstev. Enostavneje (in ceneje) bi bilo zato vpeljati intervizijo, za katero bi se lahko učitelji in šolski svetovalni delavci v precejšnji meri (samo)organizirali, če bi le dobili priložnost, da bi jo spoznali.

Intervizija je specifična vrsta ali oblika supervizije. Tako kot druge supervizije je tudi intervizija metoda učenja, ki poteka v mali skupini kolegov s primerljivo vrsto in stopnjo izobrazbe, podobnimi delovnimi izkušnjami in statusom. Ponekod v tujini imenujejo intervizijo tudi kolegična refleksija (Juul, Jensen 2011: 73), saj članom skupine omogoča sprotno reflektiranje delovnih izkušenj, učenje iz lastnih izkušenj in izkušenj drugih, iskanje inovativnih možnosti za ravnanje v delovnem kontekstu, razbremenitev, razvoj kompetentnosti ipd.

Intervizijo je torej zelo preprosto organizirati v vsakem delovnem okolju, kjer strokovni delavci želijo sproti razčlenjevati vprašanja, ki jih pri delu bremenijo, spoznati možnosti za drugačno ravnanje in dobiti podporo kolegic/ov. Najbolje je, če se v intervizijske skupine vključujejo tisti delavci, ki so bili pred tem v superviziji in so se pri tem naučili načina in metod dela, ki jih lahko uporabljajo tudi v interviziji.

Vsebina in značilnosti intervizije

Intervizija je vrsta supervizije in metoda učenja, ki ima določene značilnosti. Gre za metodo učenja, pri kateri mala skupina kolegov s podobno stopnjo strokovne usposobljenosti in delovnih izkušenj vodi supervizijo s pomočjo vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Pri interviziji nihče od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja, temveč člani to vlogo prevzemajo izmenično. (Hanekamp 1994: 503). Na ta način udeleženci izboljšujejo svojo kompetentnost, s tem ko reflektirajo svoje izkušnje in se iz njih učijo, utrjujejo strokovni jezik, ponotranjijo poklicno etiko, krepijo svojo poklicno identiteto, pridobivajo na moči, spoznavajo sebe in se spreminjajo. Pri analizi konkretnih problemov iz prakse člani skupine soustvarjajo inovativne rešitve.

Vsebina intervizije se vedno nanaša na konkretne delovne izkušnje članov skupine, ki so zanje aktualne in v katerih se je bodisi porodila neka dilema ali pa pojavil problem, ki ga član predstavi kot svoje supervizijsko oziroma intervizijsko vprašanje. Rešitve, ki jih intervi-

zijska skupina pomaga poiskati, so za intervizanta običajno takoj uporabne. Tako je pretok novih spoznanj v neposredno delo hiter in konstruktiven.

Intervizijska skupina na svojih srečanjih razpravlja o problemih, ki so povezani z delom in ne o tistih, ki izhajajo iz osebnega življenja. Tako se med člani utrjujejo kolegični odnosi, naučijo se postavljati meje med profesionalnim in osebnim življenjem in razvi-

Intervizijo je torej zelo preprosto organizirati v vsakem delovnem okolju, kjer strokovni delavci želijo sproti razčlenjevati vprašanja, ki jih pri delu bremenijo, spoznati možnosti za drugačno ravnanje in dobiti podporo kolegic/ov.

jati čut za primerno bližino in distanco. Ta izkušnja jim lahko pomaga postavljati ustrezne meje tudi v odnosih do ljudi, s katerimi delajo, v šoli torej z učenci, starši, kolegi idr. Povratne informacije o tem, kako jih doživljajo člani skupine, jim dajo sliko o njih samih, s tem dobijo jasna sporočila, katere so njihove močne in šibke plati. Tako imajo možnost, da se postopoma in na neboleč način spreminjajo in osebno spreminjajo.

Intervizija daje članom možnosti za učenje ne le iz lastnih izkušenj, temveč tudi iz izkušenj drugih članov skupine. Učijo se zares prisluhniti kolegom v smislu aktivnega poslušanja in se s pomočjo empatije in asociacij tudi povezati z njihovo izkušnjo, vsa ta spoznanja pa kasneje uporabiti v podobnih lastnih profesionalnih situacijah.

Člani intervizijske skupine se učijo skupaj s kolegi. To učenje lahko doživljajo kot prijetno in razbremenilno izkušnjo in hkrati kot priložnost, da drug drugega bo-

Ob delu v intervizijski skupini člani razvijajo večjo empatijo in senzibilnost do drugih, kar lahko prenašajo tudi na druge situacije.

lje spoznavajo, razumejo in podpirajo. Ob vsakodnevem hitenju so postali naši medčloveški odnosi površni, premalo smo pozorni drug na drugega in pogosto spregledamo stisko kolega, kolegice, sodelavca ali sodelavke. Ob delu v intervizijski skupini člani razvijajo večjo empatijo in senzibilnost do drugih, kar lahko prenašajo tudi na druge situacije. Učitelji bi morali biti pozorni in občutljivi za razpoloženje in morebitne stiske učencev, njihovih staršev, sodelavcev, tudi če teh verbalno ne izrazijo. Veliko pomeni že to, če človeku v stiski pokažemo razumevanje, empatijo in mu damo potrebno podporo.

S pomočjo intervizije udeleženci spoznavajo različne načine ravnanj in reagiranja kolegov pri njihovem delu in odnosih z ljudmi, s katerimi vzpostavljajo stike v polklicnem življenju. Na ta način se širi njihovo poznavanje raznovrstnosti dela (ne zgolj na teoretični ravni), nalog, ravnanj, postopkov, problemov in doživljanja

pri tem veljajo. Pri tem je največji poudarek na osebnih sporočilih (v žargonu so to »jaz sporočila«). To pomeni, da se posameznik ne skriva za drugimi, temveč jasno pove, kaj sam misli in doživlja in se ne boji reakcij drugih. Pozitivna sporočila članov intervizijske skupine vplivajo na samozavest posameznika, tista pa, ki ga opozarjajo na določeno neustrezno ravnanje, mu lahko pomagajo, da te odpravi. S tem delo v intervizijski skupini pripomore k osebni rasti članov.

Intervizija je prostor, v katerem člani kreirajo močne rešitve, kjer se uveljavlja vsak član kot posameznik, hkrati pa se razvija tudi spodbudna in ustvarjalna skupinska klima.

strokovnjakov v vseh teh situacijah. Vse te podatke dobivajo iz prve roke, neposredno od kolegov, ki so določeno izkušnjo zares doživeli.

Intervizija, v kateri skupina kolegov išče najboljše možne načine ravnanja ob predstavljenih konkretnih primerih iz prakse, pomeni tudi soustvarjanje rešitve problema. Vsak član skupine pri tem doda nekaj svojega, originalnega, kar je značilno zanj in je nastalo na podlagi njegovih lastnih izkušenj. Tako je intervizija prostor, v katerem člani kreirajo možne rešitve, kjer se uveljavlja vsak član kot posameznik, hkrati pa se razvija tudi spodbudna in ustvarjalna skupinska klima.

Zelo pomembno je vzdušje v skupini. Člani intervizijske skupine lahko uspešno sodelujejo le, če drug drugemu dovolj zaupajo. K sproščnemu delovnemu

Kot smo že rekli, je bistvena razlika med supervizijo in intervizijo v tem, da delo v interviziji poteka brez zunanega supervizorja. Vsi člani intervizijske skupine se občasno neposredno preskušajo v vlogi intervizorja (iz praktičnih razlogov se je to poimenovanje že ustalilo). Ta vloga je zelo blizu tisti, ki jo opravlja supervizor. Tako intervizor prevzema tudi del njegovih odgovornosti. Vsak član ima možnost, da preskuša in razvija svojo spretnost za vodenje male skupine. Prednost intervizije je ravno v tem, da nikoli ne pride do koncentracije moči in avtoritete pri enem samem članu skupine.

Vsak član skupine je vsaj enkrat v času intervizijskega procesa tudi v vlogi intervizanta (tudi ta termin se je pri nas že uveljavil in pomeni enako kot supervizant), ko predstavi svojo zgodbo in postavi intervizijsko vprašanje. Pri reševanju tega vprašanja mu pomagajo vsi člani skupine, eden izmed njih pa, praviloma po vnaprejšnjem dogovoru, prevzame vlogo intervizorja. Pri obravnavi intervizijskega vprašanja tudi intervizor enakovredno sodeluje v vseh fazah procesa. Tako je dejansko moderator, ki usmerja delo skupine, ostaja pa član intervizijske skupine in je le »prvi med enakimi«.

Intervizor je odgovoren za potek dogajanja na srečanju. Pozoren mora

Člani se v intervizijski skupini ne bojijo odkrito spregovoriti tudi o takšnih situacijah iz delovnega okolja, kjer so pokazali svoje šibke točke. Spoznavajo, da pri delu vsak član občasno doživlja stiske, blokade, nemoč, razočaranja in občutek neuspeha. Vendar pa to še ne pomeni, da je intervizant v svoji strokovni vlogi nekompetenten.

vzdušju v skupini prispeva tudi izenačenost članov glede na status, znanje in izkušnje, saj si tako lahko medsebojno zaupajo in se počutijo varne. Če opravljajo še isto vrsto dela ali naloge, ki so si podobne, je to razlog več za medsebojno razumevanje, za učinkovito učenje iz izkušenj kolegov, lastnih izkušenj, razbremenjevanje in medsebojno dajanje podpore.

biti na varno klimo v skupini in dobro počutje sodelujočih, skrbeti mora za to, da bodo imeli v skupini vsi enake možnosti. Posebno pozornost mora posvetiti intervizantu, ki je postavil vprašanje in mu omogočiti razmere, v katerih bo lahko sproščeno predstavil svoj problem. Intervizant pa s tem, ko predstavi svojo zgodbo in oblikuje intervizijsko vprašanje, prevzame odgovornost za vsebino srečanja, saj s svojim vprašanjem usmerja dogajanje in razmišljanje sodelujočih na točno določeno temo.

Intervizija daje priložnost za tesno sodelovanje s kolegi in tudi za samorefleksijo. Člani se v intervizijski skupini ne bojijo odkrito spregovoriti tudi o takšnih situacijah iz delovnega okolja, kjer so pokazali svoje šibke točke. Spoznavajo, da pri delu vsak član občasno doživlja stiske, blokade, nemoč, razočaranja in občutek neuspeha. Vendar pa to še ne pomeni, da je intervizant v svoji strokovni vlogi nekompetenten. Ta spoznanja pozitivno vplivajo na samopodobo članov intervizijske skupine.

Intervizija daje članom tudi možnost, da se naučijo opazovati sami sebe z določene distance, s humorjem in pripravljenostjo na spreminjanje.

S pomočjo intervizije se krepi tudi odgovornost delavcev. Cilj tega procesa je, podobno kot pri drugih vrstah supervizije, večja kompetentnost in avtonomnost strokovnjakov.

Refleksija kot temelj izkustvenega učenja

Skozi intervizijski proces se člani učijo reflektiranja, pri čemer se načrtno spominjajo posameznih dogodkov, podoživljajo svoja čustva ob njih in jih sistematično razčlenjujejo. V tem smislu je intervizija tudi priložnost za trening refleksije, jasnega razmišljanja in analize lastnih čustev. Vprašanja za refleksijo postavljajo člani predvsem sami sebi, to pa pomeni, da nanje odgovarjajo brez strahu in predsodkov. Dobra refleksija je seveda možna le v skupini, kjer vladajo takšni odnosi, ki vsakemu članu zagotavljajo priložnost za varno in odprto podoživljanje svojih čustev in ravnanj, pri čemer vedo, da ne bodo nalezili na vrednotenje.

V poklicih za delo z ljudmi se je v zadnjem času uveljavil pojem reflektirane prakse. Redna refleksija strokovnjaku omogoča, da se pri svojem delu ves čas zaveda, kaj dela in kakšen pomen ima to delo za druge in zanj. Pri refleksiji uporablja ustrezna teoretična znanja in upošteva veljavne profesionalne vrednote. Bistvo reflektirane prakse je proces zavestnega povezovanja usvojenega znanja in vrednot, ki ga pri delu usmerjajo s svojo konkretno izkušnjo. Tako postane njegovo delo bolj transparentno (Thompson, Thompson 2008: 12).

Teorija brez prakse je malo uporabna, praksa brez teoretične podlage pa je celo nevarna. Za kakovostno delo je treba teorijo in prakso integrirati, saj teorija podpira prakso, praktične izkušnje strokovnjakov prispevajo k raziskovanju in razvijanju novih teorij (Thompson, Thompson Ibid: 20-21). Reflektirana praksa je proces

kritičnega pogleda na to, kar se je zgodilo, in tudi konkretna uporaba rezultatov spoznanj tega procesa, ki jih povežemo s svojim strokovnim znanjem (tako iz tehničnih, kot iz etičnih vidikov), da nam služijo za ravnanje v novih podobnih situacijah (Proctor 1999 v: Thompson, Thompson 2008: 27).

Refleksije je smiselno in koristno zapisovati, ker tako o vsem bolj razmislimo, poleg tega pa jih na ta način lažje ohranimo v spominu. Zapisovanje je pri refleksiji torej nepogrešljiv delovni pripomoček, lažje in temeljiteje jo opravimo, kadar jo tudi zapišemo. To nam omogoči, da se k zapisanemu še večkrat vrnemo, o vsem še enkrat premislimo, morda z drugega zornega kota in z večje distance. Ob ponovnem razmisleku lahko k zapisanemu še kaj dodamo ali pa ugotovimo, da je naš pogled s časovne distance nekoliko spremenjen. To nam spet postavi vprašanje o tem, kaj je vplivalo na drugačen pogled, kar je smiselno analizirati. Tudi vse kasnejše razmisleke - refleksije na refleksijo - je treba zapisati, saj je to dragoceno gradivo za naše učenje. Na ta način je proces naše refleksije daljši, intenzivnejši, bolj poglobljen in nam da jasnejšo sliko o vseh vidikih opravljenega dela. Brez verodostojnih zapiskov, ki odsevajo naše misli, doživljanja in ravnanje, nikakor ne moremo oceniti uspešnosti lastnega strokovnega dela, kakor tudi svojih prednosti in slabosti, ki nedvomno na to vplivajo. Brez zapisanih poglobljenih refleksij tudi ni učenja v superviziji.

Teorija brez prakse je malo uporabna, praksa brez teoretične podlage pa je celo nevarna.

Reflektiranje izkušenj je za kakovostno opravljanje pedagoškega dela (in strokovnega dela na drugih področjih dela z ljudmi) nedvomno nujni sestavni del poklica. Za individualno ali samorefleksijo je potrebno veliko discipline in visoka odgovornost, poleg tega pa terja tudi določen čas. Takšno refleksijo je smiselno in koristno nadgraditi z možnostjo refleksije v skupini, kjer lahko posameznik dobi povratne informacije o svojem ravnanju. Takšno priložnost omogoča supervizija (in intervizija), ki si je brez refleksije kot temeljnega orodja sploh ne moremo predstavljati.

Pravila za delo intervizijskih skupin

Kot vse organizirane skupine, mora tudi intervizijska opredeliti način svojega delovanja. Da bi člani zagotovili varno klimo za delovanje skupine, se morajo že na prvem srečanju dogovoriti o vsem, kar bo usmerjalo njihovo delo in kmalu po začetku procesa izoblikovati in podpisati intervizijski dogovor. Ta dogovor vsak >

član podpiše in s tem prevzame tudi osebno odgovornost, da bo sprejeta določila spoštoval. Poleg tega, kar določijo člani konkretne intervizijske (ali supervizijske) skupine, pa obstaja tudi nekaj splošnih pravil, ki jih morajo spoštovati vsi tisti, ki intervizijske skupine organizirajo in v njih delujejo. Tukaj jih bomo na kratko navedli.

Člani naj se v intervizijsko skupino vključijo prostovoljno, saj samo želja posameznika po sodelovanju lahko zagotavlja njegovo aktivno sodelovanje. Aktivno udeležbo lahko pričakujemo le od članov, ki so za intervizijsko delo motivirani in so se za to odločili prostovoljno.

V intervizijski skupini lahko sodelujejo le tisti člani, ki delajo v praksi, saj le tako nastajajo njihove zgodbe, ki jih v skupini predstavljajo kot svoje avtentične in aktualne delovne izkušnje, v katerih so nastala določena vprašanja.

Člani skupine morajo biti po stroki, znanju, delovnih izkušnjah in statusu čim bolj izenačeni. Le tako bodo

Da bi člani zagotovili varno klimo za delovanje skupine, se morajo že na prvem srečanju dogovoriti o vsem, kar bo usmerjalo njihovo delo in kmalu po začetku procesa izoblikovati in podpisati intervizijski dogovor.

delovne izkušnje, ki jih bodo člani predstavljali, medsebojno primerljive in bo vsakdo lahko enakopravno sodeloval pri iskanju možnih rešitev predstavljenega intervizijskega vprašanja.

Za varnost članov skupine je pomemben tudi dogovor, da bodo stvari, o katerih bo tekla beseda na srečanjih, tam tudi ostale. Vsak član se mora torej zavezati k molčečnosti. Z etičnega vidika pa je bistveno tudi to, da o odsotnih članih skupina ne razpravlja.

V isti intervizijski skupini ne morejo sodelovati člani, ki so v kakršnikoli drugi medsebojni povezavi (tesni prijatelji, nadrejeni in podrejeni, sorodniki, partnerji ipd.). Prav tako v skupini ne sme biti nikakršnih hierarhičnih odnosov, saj sicer ne moremo pričakovati sproščene in odprte komunikacije.

Delavci se bodo lažje odločili za vključevanje v intervizijske skupine, če bo to v njihovem delovnem okolju priznано kot delo, kar to nedvomno tudi je in jih bodo tudi nadrejeni spodbujali za sodelovanje.

Učenje poteka intenzivneje, če vse dogajanje sprti dokumentiramo. Zato je dobro, da se skupina dogovori (in to zapiše) o tem, da bodo člani svoje refleksije na intervizijska srečanja redno zapisovali in si jih medsebojno pošiljali. To omogoča boljše medsebojno spoznavanje članov skupine in spoštovanje njihove različnosti.

Jasno je, da vsaka intervizijska skupina lahko izoblikuje svoja pravila, ki postanejo s trenutkom podpisa intervizijskega dogovora tudi obvezujoča za vse člane.

Potek intervizije

a) Zagotavljanje pogojev za intervizijo

Intervizijska skupina lahko uspešno deluje le, če si člani pred začetkom dela zagotovijo ustrezne pogoje za delo. Sem sodi najprej ustrezen prostor za nemoteno

skupinsko delo in razpoložljiv čas (najmanj dve šolski uri za vsako srečanje) vseh članov intervizijske skupine. Skupina se mora takoj na začetku tudi dogovoriti, koliko časa bo delovala. Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da je intervizija

(tako kot druge supervizije) proces, ki zahteva svoj čas. Smiselno se je torej dogovoriti za sodelovanje, ki bo trajalo minimalno eno šolsko leto, torej za deset srečanj. Še veliko bolje pa se je takoj na začetku odločiti za dveletno intervizijo (20 srečanj).

Za uspešno intervizijsko delo je potrebno tudi spodbudno delovno okolje intervizantov. Delavci se bodo lažje odločili za vključevanje v intervizijske skupine, če bo to v njihovem delovnem okolju priznано kot delo, kar to nedvomno tudi je in jih bodo tudi nadrejeni spodbujali za sodelovanje.

Skupina ne sme biti niti premajhna niti prevelika. Najprimerneje je, če v njej sodeluje od 4 do 6 članov, da je v njej dovolj interakcij in je zagotovljena popolna komunikacija. Prav tako je pomembna primerna sestava skupine, da bodo člani drug drugemu dovolj zaupali in bodo sposobni ustvariti prijetno delovno klimo v skupini.

Glede na to, da skupine ne vodi supervizor, mora imeti vsaj nekaj članov

predhodne izkušnje s supervizijo, še bolje pa je, če imajo vsi možnost, da se usposobijo za delo v intervizijski skupini (poseben seminar z delavnicami). Udeleženci (ali vsaj nekateri izmed njih) morajo poznati ustrezne intervizijske delovne metode in tehnike, ki jih bo skupina uporabljala pri analizi postavljenih intervizijskih vprašanj in iskanju rešitev zanje.

b) Potek intervizijskega srečanja

Supervizija (in s tem tudi intervizija) je sistematičen proces, katerega cilj je predvsem izkustveno učenje udeležencev, zato mora biti ustrezno strukturirano tudi vsako njihovo srečanje. Na srečanja se morajo vsi člani skupine dobro pripraviti, saj so vsi odgovorni za dosežke lastnega, pa tudi skupnega dela. Tako kot v superviziji postavlja jo člani skupine vprašanja iz svojega delovnega konteksta in iščejo zanje ustrezne odgovore.

Priprava intervizanta zahteva razmislek o vsebini, ki jo bo prispeval na naslednjem srečanju. Pripraviti mora torej svojo zgodbo z natančnim in jedrnatim opisom konkretne situacije, ki je sprožila dilemo, iz katere izhaja vprašanje, ki ga bo postavil skupini. Intervizijsko vprašanje mora biti postavljeno jasno in jedrnato, da ga lahko vsi sodelujoči razumejo na enak način.

Priporočljivo je, da vse to tudi opiše in pošlje kolegu/-ici, ki bo na naslednjem srečanju v vlogi intervizorja. Skupina se lahko tudi dogovori, da intervizant gradivo pošlje vsem članom skupine, da se lahko vsi vnaprej dobro pripravijo na delo.

Priprava člana, ki bo na srečanju v vlogi intervizirja, pa obsega razmislek o poteku obravnave postavljenega intervizijskega vprašanja in o izbiri metode, ki bi temu najbolj ustrezala. Če pozna temo naslednjega srečanja, lahko tudi vnaprej oblikuje določena vprašanja, ki jih bo postavil intervizantu, in bodo pripomogla k analizi in razjasnitvi situacije. Sem sodi tudi pozorno branje refleksij članov skupine in lastnih zapiskov s prejšnjega srečanja. Smiselno je tudi, da pripravi vprašanja za refleksijo na prejšnje srečanje.

Ne glede na izbrano metodo ali tehniko dela pri iskanju rešitev za postavljeno intervizijsko vprašanje, ki jih uporabljamo pri interviziji, imajo srečanja določene standardne sestavne dele:

- Določitev vlog na konkretnem srečanju (če to ni bilo dogovorjeno vnaprej): izbrani intervizor prevzame vodenje skupine.
- Osvetlitev trenutnega počutja članov skupine: s

tem se udeleženci razbremenijo in povežejo drug z drugim in s trenutno situacijo. Povedo lahko, kaj so pomembnega doživeli po zadnjem srečanju, če in kolikor to sami želijo.

- Kratka refleksija zadnjega srečanja: ob tem se skupina vsebinsko poveže s skupno izkušnjo, lahko se tudi pojasni kakšne nejasnosti ali ozavestijo različna doživljanja in percepcije članov.
- Predstavitev zgodbe in formulacija intervizijskega vprašanja: člani skupine predstavitev pozorno poslušajo, da bi čim bolj razumeli položaj intervizanta. Intervizor po potrebi intervizantu pomaga pri jasni formulaciji vprašanja, da bo razumljivo vsem sodelujočim.
- Analiza intervizijskega vprašanja: poteka v skladu z izbrano metodo oziroma tehniko dela, ki člane usmerja, da pridejo do cilja.

Priprava intervizanta zahteva razmislek o vsebini, ki jo bo prispeval na naslednjem srečanju. Pripraviti mora svojo zgodbo z natančnim in jedrnatim opisom konkretne situacije, ki je sprožila dilemo, iz katere izhaja vprašanje, ki ga bo postavil skupini

- Evalvacija srečanja: vsak od članov pove, kako se je ob delu počutil, kaj je novega in uporabnega spoznal in kako bo to v prihodnje lahko uporabil pri svojem delu.
- Dogovor za naslednje srečanje: določitev kraja (če ni stalen), dneva in ure srečanja in katera dva izmed članov skupine bosta v vlogah intervizorja in intervizanta.

Tako strukturirano srečanje običajno traja dve šolski uri.

c) Intervizijski proces

Tako kot vsaka druga supervizija tudi intervizija poteka kot kontinuiran in sistematičen proces, v katerem lahko prepoznamo določene faze. Običajno ta proces poteka spontano in ne da bi se ga sodelujoči sploh zavedali. Vendar pa je pomembno, da (vsaj nekateri) člani skupine poznajo značilnosti supervizijskega/intervizijskega procesa in usmerjajo člane, da ravnajo v skladu z njimi, saj je v vsaki izmed njih poudarek na določeni aktivnosti. Te faze so:

- Informativna faza: dogovarjanje za sodelovanje in priprava prvega srečanja.
- Uvodna faza: dogovori o skupinskih in osebnih ciljnih intervizije in o načinu medsebojnega sodelovanja. Medsebojne odnose in pravila delovanja >

skupine člani intervizijskih skupin urejajo s sklenitvijo intervizijskega dogovora (kot pri superviziji).

- S sklenitvijo intervizijskega dogovora se sklene uvodna faza procesa in začne srednja ali delovna faza.
- Srednja ali delovna faza: zajema največ srečanj in je intenzivna tako glede obravnavanih intervizijskih

nju konstruktivnih rešitev za nastale probleme. Tako je učenje premalo učinkovito.

Lahko se zgodi, da člane skupine zanese in se loteva tudi aktualnih organizacijskih, tehničnih, pravnih, ekonomskih in drugih problemov, povezanih z delom, ob čemer pa se čutijo nemočne, ker situacije sami ne morejo spremeniti. Takšnim razpravam se je najbolje vnaprej izogniti in predlagati razpravo o njih na ustreznih mestih. Včasih pride tudi do nekonstruktivnega kritiziranja sodelavcev in nadrejenih, kar ni daleč od navadnega opravljanja, čemur pa intervizija prav gotovo ni namenjena.

Pomembno je, da (vsaj nekateri) člani skupine poznajo značilnosti supervizijskega/intervizijskega procesa in usmerjajo člane, da ravnajo v skladu z njimi.

skih vprašanj, kakor tudi medsebojnih odnosov med člani. Na polovici načrtovanih srečanj (morda po prvem letu delovanja oziroma ro srečanjih), skupina oceni svoje dotedanje delovanje, tako da opravi vmesno evalvacijo.

- Sklepna faza: skupina počasi sklene svoje sodelovanje in to na vsebinski, odnosni in procesni ravni. Ob zaključku skupina opravi še temeljito sklepno evalvacijo. Pri tem vsak udeleženec pripravi svoje evalvacijsko poročilo, ki ga posreduje ostalim članom intervizijske skupine, na srečanju pa se člani o vsem izrečenem temeljito pogovorijo in svoje sodelovanje primerno zaključijo. Ob tem je treba izreči dejstvo, da se ista skupina na enak način najverjetneje ne bo več srečevala. Ob slovesu je primerno pripraviti tudi skromno slovesnost in morebiti izmenjati simbolična darila.

Navedenim pastem se skupina lahko izogne tako, da upošteva pravila, ki veljajo v interviziji, in tudi s pomočjo posebnih delovnih metod, ki se uporabljajo v vseh vrstah supervizije. K temu pripomore tudi redno in sistematično zapisovanje vsega dogajanja na intervizijskih srečanjih (intervizijska poročila). Pri tem je pomembna tudi vloga vsakokratnega intervizorja, ki mora poskrbeti za ustrezno vsebino in intervenirati, kadar razprava zaide v napačno smer.

Evalvacija izkušenj intervizije študentov

Študenti socialnega dela imajo v svojem študijskem programu predmet Supervizija v socialnem delu, v okviru katerega se usposablajo za intervizijsko delo. V času prakse sami organizirajo intervizijske skupine s štirimi člani, ki se redno sestajajo in obravnavajo vprašanja, na katera so naleteli pri delu. O intervizijskih srečanjih pišejo poročila, ki jih oddajajo svojim mentorjem na fakulteti, s katerimi imajo tudi redne konsultacije. Za potrebe mednarodne raziskave o superviziji študentov socialnega dela (uredili: Hees Van, Godelieve, Geisser-Pilz, Brigitte 2010) smo opravili kvalitativno raziskavo o interviziji študentov in za mnenje o uspešnosti povprašali študente, njihove mentorje na učnih bazah in mentorje na fakulteti. Razpravo o tem smo organizirali v fokusnih skupinah, v katerih je bilo od 8 do 12

d) Možne pasti intervizije

Zaradi prijetne in spodbudne klime in medsebojnega zaupanja se lahko zgodi, da si člani intervizijske sku-

Zaradi prijetne in spodbudne klime in medsebojnega zaupanja se lahko zgodi, da si člani intervizijske skupine dajejo predvsem podporo in tolažbo ob zapletenih delovnih situacijah in ne vztrajajo dovolj pri iskanju konstruktivnih rešitev za nastale probleme. Tako je učenje premalo učinkovito.

pine dajejo predvsem podporo in tolažbo ob zapletenih delovnih situacijah in ne vztrajajo dovolj pri iska-

članov (4 skupine študentov, 2 skupini mentorjev na učnih bazah in 1 skupina mentorjev na fakulteti), ne-

kaj respondentov pa je na vprašanja odgovarjalo individualno. Odgovore študentov (odgovorov obeh skupin mentorjev tukaj ne bomo navajali), ki smo jih dobili na zastavljena vprašanja povzemamo:

Študenti svoje izkušnje v intervizijskih skupinah ocenjujejo kot zelo dobre (1 FS) ali dobre (3 FS). Večina respondentov meni, da intervizija študentov dopolnjuje supervizijo, ne more pa je nadomestiti. Ena fokusna skupina študentov pa je prepričana, da intervizija popolnoma zadošča za potrebe študentov.

Študenti se ciljev intervizije bolj ali manj zavedajo, enačijo jih s cilji supervizije in kot najpomembnejše navajajo naslednje: učenje s pomočjo izkušenj drugih in razvijanje kompetenc (2 FS), medsebojna opora (3 FS), pomoč pri rešitvi konkretnega problema (1 FS), sprostitvev (2 FS), osebna rast članov skupine (1 FS). Nekaj odgovorov se nanaša tudi na pomen učenja za opravljanje različnih vlog v skupini.

Na intervizijskih srečanjih so študenti obravnavali različne teme in z njimi povezana intervizijska vprašanja. Najpogostejša so bila vprašanja o odnosih z uporabniki (kako vzpostaviti delovni odnos, način komunikacije, pomoč uporabniku v konkretni situaciji, odgovornost do uporabnikov, kako ohranjati meje v odnosih ipd.). Na drugem mestu so vprašanja, povezana z odnosi do mentorjev na učnih bazah (komunikacija, premalo opore, razočaranja glede njihove kompetentnosti ...). Obravnavali so tudi teme, vezane na osebne ovire posameznih študentov pri delu: stiske ob soočanju z novim delovnim okoljem in delovnimi nalogami. Ocenjujemo, da so bile vse predstavljene teme relevantne.

Zanimalo nas je tudi vprašanje o uspešnosti intervizijskih skupin pri reševanju konkretnih vprašanj njihovih članov. Študenti so odgovorili, da so bili pri tem deloma uspešni (3 FS) ali pa v celoti uspešni (1 FS). Le ena študentka, ki je odgovarjala individualno, je odgovorila, da skupina pri reševanju vprašanj ni bila uspešna.

Študenti v intervizijskih skupinah torej lahko uspešno iščejo rešitve za manj zapletene probleme, pri obravnavi kompleksnejših pa bi potrebovali pomoč osebe z več znanja in izkušenj - mentorja ali supervizorja.

Na vprašanje o tem, kako se na intervizijskih skupinah soočajo z etičnimi dilemami, pa sta dve fokusni skupini študentov odgovorili, da včasih temu niso dorasli.

Intervizijska skupina ni našla ustreznih rešitev v primerih zapletenih problemov, ko jim njihovo znanje in izkušnje niso zadoščali, da bi našli ustrezne odgovore

Študenti v intervizijskih skupinah lahko uspešno iščejo rešitve za manj zapletene probleme, pri obravnavi kompleksnejših pa bi potrebovali pomoč osebe z več znanja in izkušenj - mentorja ali supervizorja.

in možnosti rešitve (3 FS), včasih tudi niso imeli ideje za najprimernejši način ravnanja z določeno skupino uporabnikov (1 FS).

Želeli smo tudi izvedeti, katere izmed metod oziroma tehnik dela so študenti najpogosteje uporabljali pri reševanju intervizijskih vprašanj. Odgovori so bili precej podobni: največkrat so uporabili incident metodo (vse

Nikakršnega dvoma ni, da učitelji in šolski svetovalni delavci ne bi mogli uspešno delovati v intervizijskih skupinah, le organizirati bi se morali.

FS), na drugem mestu je metoda asociacij. Takšni odgovori so bili pričakovani, saj se za uporabo teh metod študenti pred odhodom na prakso (vsaj deloma) usposobijo.

Študente smo tudi prosili, da odgovorijo, kaj so prednosti in pomanjkljivosti intervizije, kakršno imajo organizirano. Njihove odgovore smo kategorizirali v skupine in jih navajamo kot konkretne izjave:

a) Prednosti:

- Klima: zaupnost, varnost, sprostitvev, izenačenost članov skupine, solidarnost, regularnost srečanj, strukturirani način dela ...
- Možnosti za učenje: izmenjava izkušenj, povezovanje teorije in prakse, primerjanje različnih pogledov na problemsko situacijo, preizkušanje različnih vlog v skupini, uporaba različnih intervizijskih metod idr.

b) Pomanjkljivosti:

- Pomanjkanje znanja in izkušenj (nekaj izjav: včasih predlogi rešitev niso realni, vsi vidimo le eno samo možnost rešitve in nismo sposob-

ni stopiti iz določenega okvirja, imamo enake slepe pege, dvom v lastno sposobnost za iskanje rešitev, zadovoljimo se z rešitvijo »iz prve roke« in se ne potrudimo dovolj ...).

- Premajhna odgovornost: klepetanje, preskakanje na druge teme, premalo discipline v skupini, nekateri člani skupine niso dovolj resni ...

Iz navedene raziskave izhaja, da ima intervizija v študijskem procesu za socialno delo pomembno mesto. V intervizijski skupini dobijo oporo, ki pospešuje njihov učni proces in povezovanje teorije s prakso, dobijo priložnost, da odprto govorijo o problemih, na katere naletijo v praksi, se razbremenijo strahov in razvijajo zaupanje vase. Študenti se za to delo čutijo dovolj kompetentne, čeprav imajo pri obravnavi kompleksnejših praktičnih problemov in zapletenih etičnih dilem še premalo znanja in izkušenj. Zato potrebujejo pomoč mentorja ali supervizorja (Poštrak, Milošević Arnold, v: Hess, Geisser-Pilz 2010: 124-138).

Sklep ali koraki do intervizije na šolah

Iz opisanih ciljev supervizije, in s tem tudi intervizije, lahko ugotovimo, da ima ta proces številne pozitivne učinke, ki se kažejo pri delu in v osebnem življenju posameznika, običajno pa tudi v delovnem okolju, kjer intervizijske skupine delujejo. Ti pozitivni učinki so: večja kompetentnost za delo, opora in razbremenitev strokovnjakov, osebni razvoj, utrjevanje poklicne etike, krepitev moči strokovnih delavcev, boljše zavedanje poklicne identitete, utrjevanje uporabe strokovnega jezika idr.

Glede na lastne izkušnje z intervizijo lahko trdimo, da se vse intervizijske skupine dokaj uspešno spopadajo z različnimi dilemami in problemi iz prakse sodelujočih. Nikakršnega dvoma ni, da učitelji in šolski svetovalni delavci ne bi mogli uspešno delovati v intervizijskih skupinah, le organizirati bi se morali. Za uvedbo te metode učenja, podpore, osebnega razvoja, skrbi za zagotavljanje dobre prakse in skladnih medsebojnih odnosov v naših šolah, bi bilo treba storiti le nekaj ustreznih korakov:

Intervizija bi na šolah lahko zaživela le, če bi pobuda za to prišla z Zavoda RS za šolstvo, ki bi zagotovil, da bi njen namen in vsebino spoznali tudi ravnatelji.

Organizacija seminarjev za učitelje in šolske svetovalne delavce, na katerih bi spoznali metodo intervizije in se tudi (vsaj deloma) usposobili za njeno uporabo. Ko bi metodo enkrat spoznali, bržkone ne bi potrebovali dodatne zunanje motivacije, temveč bi se za sodelovanje odločili.

Na posameznih šolah bi bilo treba imenovati koordinatorje intervizijskih skupin (za to so najprimernejši svetovalni delavci, ki imajo pogosto več izkušenj s supervizijo in intervizijo). Vloga koordinatorja je, da objavi razpis in na podlagi prijav izdela spisek ljudi, ki bi želeli sodelovati v interviziji in pomaga pri sestavljanju skupin (po 6 članov glede na sorodnost dela) in pri organizaciji prvih srečanj.

Koordinator bi vodil tudi evidenco intervizijskih skupin, usklajeval termine srečanj in pomagal pri zagotavljanju ustreznega prostora za delo.

Skupine bi za svoje delo potrebovale priročnik z navodili za delovanje intervizijskih skupin (tega bi lahko izdelal Zavod RS za šolstvo).

Viri in literatura:

1. Hanekamp, Henk (1992). Intervizija. *Socialno delo* 33,6: 503-506.
2. Juul, Jesper, Jensen, Helle (2011). Vzgojno delovanje v vrtcu in šoli. *Šolsko svetovalno delo* XV, 3-4: 61-73.
3. Milošević Arnold, Vida (2008). *Priročnik za intervizijo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
4. Milošević Arnold, Vida (2008). Zapisovanje kot podpora refleksiji in evalvaciji prakse. V: Poštrak, Milko (ur.), Urek, Mojca (ur.), *Zapisovati socialno delo*. Zbirka katalog socialnega dela. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. 84-99.
5. Poštrak, Milko, Milošević Arnold, Vida, (2010). The intervision groups in Slovenia. V: Hees Van, Godelieve (ur.), Geisser-Pilz, Brigitte (ur.). (2010). *Supervision meets education: supervision in the bachelor of social work in Europe*. Maastricht: CESRT Reaserch Centre on Social Integration, Zuyd University. 124-138.
6. Sue Thompson, Niel, Thompson (2008), *The Critically Reflective Practitioner*. London: Palgrave Macmillan.

Supervizija

Tietzejev model svetovanja med kolegi

SUZANA PADEŽANIN LAVUGER, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor
suzana.lavuger@gmail.com

● **Povzetek:** V prispevku predstavljamo model intervizije, imenovan svetovanje med kolegi. Model je nastal v Nemčiji na pedagoškem področju iz dela na primerih. Strukturirano in samostojno vodeno svetovanje izhaja iz dela učiteljev. Model je namenjen pedagoškim delavcem in ljudem iz podobnih okolij, da si svetujejo pri strokovnih in profesionalnih problemih. Odvija se brez svetovalnega eksperta. Odgovornost za svetovalni proces je enakomerno porazdeljena med vsemi udeleženci, saj imajo vsi udeleženci o poteku procesa enaka znanja. Za udeležbo ni potrebno predznanje iz skupinske dinamike in komunikacije. Svetovalni proces ima trdno strukturo, ki daje stabilno orientacijo udeležencem.

Ključne besede: supervizija, intervizija, svetovanje med kolegi, coachig, pedagoški delavci

Tietze peer counselling model

● **Abstract:** The article presents the intervision model called peer consulting. It was developed in Germany and it is based on case studies. Structured and independently led counselling has been developed from the teachers' work. It is meant for teachers and people from similar fields in case of professional problems. This model is usually used without the presence of the consulting expert. The responsibility for the counselling process is equally shared among the participants as they all possess the same knowledge about the

process. Any special background knowledge about group dynamics and group communication is not required. Peer consulting model has solid structure which represents stable orientation for all participants.

Key words: supervision, intervision, peer consulting, coaching, teaching professionals

Uvod

Intervizija pomeni (multidisciplinarno) sodelovanje med strokovnjaki, ki zagotavljajo osebno usposobljenost in funkcioniranje vsakega posamičnega tima.

Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja.

Henk Hanekamp (1994) intervizijo imenuje »metodo učenja, pri kateri mala skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj vodi supervizijo s pomočjo vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja«. Intervizija ni enoznačen koncept in se pojavlja v različnih oblikah. V nizozemski literaturi o superviziji se prvič srečamo s pojmom intervizija v letu 1975, v Nemčiji pa od leta 1978 (Kessel, 2002). Razliko med skupinsko supervizijo in intervizijo najdemo predvsem v sestavi skupine (intervizija ima strokovni tim, člane določene organizacijske enote ali druge, že obstoječe skupine) in v dejstvu, da pri interviziji ni prisoten supervizor kot takšen, navzoč je intervizor, član originalnega tima (Kes-

V pogovoru se enemu izmed udeležencev svetuje s strani ostalih sodelujočih po vnaprej določenem poteku, z razdeljenimi vlogami in s ciljem, da se razvijejo rešitve za konkretno ključno poklicno vprašanje.

sel, 2002: 134). Razvile pa so se tudi različne stopnje kvalitete intervizije in tudi različne variante intervizije. Zier (Kessel, 2002) je poskušal razvrstiti vse nove pojavne oblike intervizije in razlikuje tri vrste:

- učna varianta intervizije, kjer nastopa intervizija kot supervizija brez supervizorja,
- svetovalna intervizija, kjer se poudarja vloga svetovanja, konzultanta,
- reflektivna intervizija, kjer stoji v ospredju vzdrževanje strokovnega nivoja funkcioniranja.

Siegers (1998, prav tam: 134) je skrčil pojmovanje in-

tervizije na dve varianti:

- učno usmerjena intervizija,
- intervizija kot kolegialna konzultacija.

Vsaka izmed teh se lahko realizira glede na potrebe organizacije. Glede

na literaturo in potrebe lahko rečemo, da se intervizija danes pojavlja zlasti v obliki kolegialnega posvetovanja. Kessel (2002) opaza, da se intervizije udeležujejo strokovnjaki, ki še nimajo izkušenj s supervizijo, zato skupine potrebujejo spremljanje zunanjega supervizorja.

V Evropi najdemo različne koncepte intervizije kot svetovanja med kole-

gi pod imeni kot (Tietze, 2003: 37):

- »Kollegiale Beratung und Supervision - svetovanje med kolegi in supervizija« (Schlee 1996).
- »Kollegiale Supervision - intervizija« (Rotering-Steinberg 1999).
- »Kollegiales Team Coaching - kolegialni tim coaching« (Rowold&Schley 1998).
- »Kooperative Beratung - kooperativno svetovanje« (Mutzeck 1999).
- Drugi avtorji uporabljajo pojem »Kollegiale Beratung - svetovanje med kolegi« (Fallner&Grasslin 1990).
- Na anglosaškem področju se uporabljajo pojmi »(leaderless) peer supervision«, »peer coaching« in »peer consulting«.
- Na Nizozemskem se imenuje to svetovanje »Intervision« (Handriksen, 2000, po Tietze, 2003), pri čemer je svetovanje po tem konceptu vodeno s pomočjo intervizorja, ki je metodološko podkovan z znanjem skupinske dinamike, kjer pa princip kolegialnosti razvodeni.

Skupno vsem modelom je izdelan koncept s strukturo. Razlikujejo pa se po njihovi osnovni orientaciji, v številu in funkcijah posameznih faz in v svoji kompleksnosti.

V začetku sedemdesetih let so začeli v Nemčiji pomagati učiteljem pri težavah v praksi s »težjimi« učenci s skupinskim svetovanjem. Vedno je bil navzoč psiholog, ki je strukturiral svetovalni proces. V osemdesetih letih so začele samostojno potekati skupine z učitelji, ki so imele enostavno svetovalno strukturo. Za pedagoško, socialno in psihološko poklicno področje je sve-

tovanje med kolegi pridobilo na pomenu. Do danes so se oblikovale različne oblike svetovanja med kolegi (npr: Tietze, 2003, Klimek, 2004, Spangler, 2005).

Svetovanje med kolegi, kot ga opisuje Tietze (2003), sloni na preprosti ideji, da si lahko svetujejo ljudje iz podobnih delovnih okolij pri strokovnih in profesionalnih problemih. Pri tem sledijo vnaprej določeni strukturi, svetovanje pa se odvija vedno v isti skupini. Tako lahko svetovanje med kolegi (Kollegiale Beratung) definiramo kot strukturiran svetovalni pogovor v isti skupini. V pogovoru se enemu izmed udeležencev svetuje s strani ostalih soudeležencev po vnaprej določenem poteku, z razdeljenimi vlogami in s ciljem, da se razvijejo rešitve za konkretno ključno poklicno vprašanje (Tietze, 2003: 11). Pri svetovanju med kolegi gre za svetovanje brez notranjega ali zunanjega supervizorja oziroma brez osebe, ki je podkovana z znanji iz psihodinamičnih procesov in komunikacije. Pri ostalih intervizijah gre za upoštevanje vsaj enega od navedenih pogojev (kolegialno posvetovanje, intervizija kot oblika kolegialne konzultacije, kolegialno svetovanje ...).

Povezava med svetovanjem med kolegi, supervizijo in coachingom

Med modelom svetovanje med kolegi, supervizijo in coachingom obstajajo skupne podobnosti, pa tudi razlike. Tietze (2003) navaja, da sta coaching in supervizija svetovalna modela, pri katerih pod vodstvom coacherja ali supervizorja predelamo rešitve za poklicne probleme udeležencev. Coacherji in supervizorji se usposablajo skozi večletno izobraževanje. Koncepti so v določenem pogledu enaki, tako se na socialnem in pedagoškem poklicnem področju takšno svetovanje

že tradicionalno imenuje »supervizija« (Tietze, 2003: 39). Svetovanja potekajo večinoma v skupini. V gospodarstvu se to imenuje coaching, kjer gre večinoma za coaching z eno osebo t.j. med štirimi očmi (za svetovanje iz poklicnih tem). Posebna oblika je timski coaching ali timska supervizija. V središču ni primer posameznika, ampak konflikti, kooperativnost in komunikacija znotraj tima. S tem dosežemo razvoj tima (Teamentwicklung). Svetovanje med kolegi je podobno coachingu oziroma superviziji v skupini, poteka brez specializiranega coacherja ali supervizorja. Izhaja iz tega, da si udeleženci z izobraževanjem in izkušnjami iz prakse pridobijo obsežnejše svetovalne kompetence in si med seboj svetujejo kot enakovredni kolegi.

Svetovanje med kolegi ne more nadomestiti profesionalnega svetovanja. Coaching, supervizija in zunanje

svetovanje bodo še dalje ostali nujni pri večplastnih in kompleksnih problemskih okoliščinah. Svetovanje iz prakse bo še vedno dalo več variant, kot pa je pri svetovanju med kolegi to možno in ima namen.

Značilnosti svetovanja med kolegi

- 1. Svetovanje med kolegi se vedno odvija v skupini*
Svetovanje med kolegi se načeloma odvija v skupini petih do desetih oseb. Svetovalna zasnova in metodika zahtevata, da mora biti prisotnih najmanj pet, boljše šest oseb, saj se komaj takrat se ustvari potencial za delo.
 - 2. Profesionalni svetovalci ni navzoč*
Pomembnejša značilnost svetovanja med kolegi je, da se odvija brez svetovalnega eksperta. To je za svetovanje med kolegi potreben know-how, da se udeleženci sami adaptirajo. Zaradi tega je odgovornost za svetovalni proces med vsemi udeleženci enakomerno porazdeljena. Vsi udeleženci imajo enaka znanja procesa o poteku strukture in njenem okvirju, zato ni potreben zunanji coacher ali izšolan svetovalci.
 - 3. Svetovanje sledi vnaprej določenemu poteku - potek je določen*
Svetovalni proces ima relativno preprosto, a stabilno strukturo, ki je sestavljena iz več korakov ali faz. Struktura temelji na splošnih principih in spoznanjih dobrega reševanja problemov in svetovanja. Udeležencu svetujejo ostali udeleženci po isti struk-
- V središču svetovanja med kolegi je konkretna poklicna in delovna tema, ki jo predstavi udeleženec kot primer iz prakse.**
- turi, tudi ko se menjava izbor metod v različnih variacijah. S trdnim (fiksni) potekom pridobi tudi skupina brez eksperta, saj bi le-ta moral reševanje problema predstaviti po korakih.
- 4. Potek in metode so znane vsem udeležencem*
Zahvaljujoč tej transparentnosti, se lahko udeleženci počutijo varne. Zmanjšata se »prosti tek« in negotovost pri postopku. Vsem udeležencem v skupini je znano, kakšno nalogo ima posamezna vloga. S tem pridobi svetovanje med kolegi določeno predvidljivost in zanesljivost. S to jasnostjo lahko vsakdo oceni, kako je zanj potekal proces ter kdaj in katere faze so povzročile katero vedenje.

- 5. Vloge v svetovanju in naloge so razdeljene*
Vsak udeleženec svetovanja med kolegi dobi na za-

četku vsakega svetovanja določeno vlogo: kot nosilec gradiva, moderator, svetovalec ali tajnik. Z vlogami je določeno, katere so pričakovane aktivnosti v posamezni fazi svetovanja. Izpolnitev teh vlog bistveno vpliva na uspeh svetovanja med kolegi.

6. Vsi udeleženci so aktivni pri svetovanju

Bistvo svetovalnega procesa je aktivnost vseh udeležencev v tem procesu. Svetovanje med kolegi gradi na širokem potencialu, različnih izkušnjah in živahnosti skupine. Vsi udeleženci so primorani deliti svoje strokovno znanje, svoje strokovne izkušnje in kompetence iz poklicne prakse.

7. Najdejo (razvijejo) se rešitve za poklicne probleme iz prakse

V središču svetovanja med kolegi je konkretna poklicna in delovna tema, ki jo predstavi udeleženec kot primer iz prakse: interakcije, vloge ali komunikacija vprašanja, dileme v odločanju in odnosna raven. Splošne teme iz vsakodnevnega delovnega okolja, ki so za udeleženca brez specifične povezave s konkretnim poklicnim vprašanjem iz prakse, se ne upoštevajo. Prav tako so izključeni konflikti med sodelujočimi, ker metodika zato ni primerna. Za to se uporabljajo ločena timska svetovanja z zunanjo podporo (npr.: razvoj timov, konfliktno svetovanje).

Cilji svetovanja med kolegi

Nadreden cilj svetovanja med kolegi je izboljšanje poklicne prakse udeleženca. Poklicna praksa je interakcija med praktiki in sodelavci, kolegi, učenci in nadrejenimi, pa tudi odnosna raven praktikov in njihove poklicne vloge. S svetovanjem med kolegi lahko dosežemo tri med seboj povezane cilje:

1. Izkustveno svetovanje *near-the-job*: rešitve za kon-

S spremembo perspektive se omogoči nov pogled na situacijo in s tem nastanejo nove zasnove za delovanje, ravnanje, ukrepanje.

kretno probleme iz prakse

Glavni cilj svetovanja med kolegi je pomoč sodelavcev pri reševanju problemov iz prakse. S pomočjo aktivne pomoči sodelujočih dobi nosilec gradiva konkretno povratno informacijo in praktične ideje za rešitev problema. Nosilec gradiva predstavi svoje izkušnje in kompetence ostalim udeležencem, ti pa skušajo rešiti njegovo problemsko situacijo. S tem doživijo udeleženci svetovanje iz prakse *on the job* ali najmanj *near the job*. V okviru modela svetovanja med kolegi je priložnost, da se predelajo komunikacijski, interakcijski in frustrirajoč problemi iz vsakodnevnih poklicnih praks. To pripomore k razvo-

ju in izboljšanju vodstvenih kompetenc in znižanju stresorjev in frustracij. Tako se lahko razjasni težka in motena interakcija ter pripomore k produktivnejšemu vzdušju.

2. Refleksija poklicne dejavnosti in poklicne vloge

Medtem ko so obravnavane in tematizirane ključne poklicne situacije iz različnih vidikov, se pri svetovanju med kolegi redno preverjajo poklicne vloge, načini ravnanja, delovanja, ukrepanja in osebne poglede na svet. Sposobnost refleksije je ključna kompetenca pri poklicni kvalifikaciji, osebnem razvoju in pri profesionalizaciji poklica. Je ključ za izpopolnjevanje odraslih. Refleksija pomeni zmožnost gledati lastno vedenje in lastno interpretacijo iz drugega stališča ter ju tudi kritično oceniti. Pomembni komponenti sta tudi dajanje in prejemanje povratnih informacij.

S ponudbo različnih pogledov na situacijo nastanejo dodatni pristopi do samega problema in njegove rešitve. Iz tega se razvije občutek za različne možnosti ravnanja, delovanja in odgovornosti, ki jih lahko ima posameznik pri reševanju konfliktov. S spremembo perspektive se omogoči nov pogled na situacijo in s tem nastanejo nove zasnove za delovanje, ravnanje, ukrepanje.

Priložnost refleksije nudi udeležencem svetovanja med kolegi rešitve in ravnanja, ukrepanje in delovanje v zaupni in prijetni atmosferi. (Rotering-Steinberg 1990, v Tietze, 2003). Poklicno delovanje je opazovano s pomočjo svetovanja z distance. Vsak se pri tem nauči svoje vedenje zaznati z druge perspektive oziroma perspektive opazovalca. S pomočjo zaznave opazovalca in primernim prenosom povratnih informacij uspemo lažje priti do spremembe v samozavedanju; ki nam omogoči vsestransko in večplastno opazovanje lastnega delovanja, ukrepanja, ravnanja, lastnega pojmovanja in odzivov, ki nastanejo pri interakcijskih partnerjih. Pri tem se razširijo možnosti delovanja in odločanja, tako da so

udeleženci zmožni samostojno odpravljati zahtevne situacije.

3. Kvalifikacija skozi izgradnjo svetovalnih kompetenc

Udeležba na svetovanju med kolegi spodbuja pridobitev in razširitev ključnih kompetenc, ki jih danes pričakujejo od vodilnih kadrov in sodelavcev v podjetjih in jih praviloma predpostavijo že pri zaposlitvi. K temu sodijo socialne, svetovalne in metodične kompetence.

Socialne kompetence. Udeležba na svetovanju med kolegi spodbuja komunikacijsko in interakcijsko

kompetenco, ki veljata kot ključni kompetenci (Schlee & Mutzeck 1996, v Tietze, 2003). S tem ko se člani skupine nenehno soočajo s problemi, ki nastanejo v praksi in z različnimi stališči, postanejo radovedni in razvijejo razumevanje za druge položaje. Ker se tematizirajo in pod drobnogled vzamejo situacije iz poklicnega življenja, se sčasoma spremeni pogled za takšne teme. Z redno udeležbo preizkušajo in razširjajo udeleženci sposobnosti, ki imajo velik pomen tudi izven svetovanja med kolegi.

Svetovalne kompetence in coaching. V okviru sprememb v razumevanju vodenja naj bi vodilni kadri razvili kvalitete coachinga, da bi pripomogli k večji samostojnosti sodelavcev.

Metodične kompetence. Struktura svetovanja med kolegi temelji na načelu uspešnega reševanja problema. K temu načelu sodi strogo razločevanje med opisom problema in rešitvijo problema, iskanjem cilja in rešitvami kot tudi upoštevanje in združevanje različnih perspektiv pri razvijanju rešitve. Metodika se sicer prenaša tudi na druga področja uporabe (na primer tehnični problemi), vendar se določena osnovna načela in veliko elementov ravnanja dajo odlično prenesti v druge poklicne situacije, kot je na primer projektno delo.

Korist svetovanja med kolegi

Korist za posameznega udeleženca skupine

Podpora, ki jo nudi skupina. Udeležba, podpora in razumevanje drugih članov skupine deluje vzpodbudno na lastno poklicno prakso. Okrepi se zaupanje v lastne sposobnosti, ko je nosilcu primera omogočeno, da se odcepi od destruktivnih samopodob (na primer »Očitno nisem sposoben.«) in razvije konstruktivne opcije (na primer »Saj imam še druge priložnosti, ki bi jih lahko preizkusil.«).

Razbremenitev s pomočjo soborcev/drugih članov. Udeleženci prejmejo rešitve za lastno prakso in alternativne priložnosti k ravnanju iz navade. Preko reakcij drugih istočasno ugotavljajo, da s svojimi službenimi problemi niso sami. Podobno razbremenilno delujejo opisi primerov in procesi reševanja problemov drugih udeležencev. Tako izvejo, kako se drugi soočajo s službenimi problemi, negotovostjo in interakcijskimi konflikti, za katere iščejo rešitve. Opazijo vzporednice med obravnavanimi problemi, mišljenjem in položajem. Iz

tega nastanejo skupne značilnosti z ostalimi člani skupine, ki jih rešujejo lastnega pritiska.

Strokovna izmenjava. Medtem ko udeleženci poročajo o svojem delu, se hkrati odvija v določenem obsegu strokovna izmenjava o različnih strokovnih področjih in funkcijah. Udeleženci pridobijo več znanja o delovnih vsebinah, strukturah in poteku sosednjih in daljnih oddelkov in tako razširijo horizont za teme iz drugih oddelkov. Iz tega se razvije boljše razumevanje za kompleksne povezave v lastnem podjetju.

Skupna (vodilna) kultura. Skupinska refleksija problematike, ki se nanaša na poklic, olajša razvoj različnih slik, predstav in odnosov in s tem izgrajevanje kulture s skupnimi vrednotami. Če se med udeleženci znajdejo člani vodilnega kadra, se skozi potek diskusije o aspektih ravnanja v poklicu razvije skupno vodilno razumevanje. K temu prispeva še skupinska izmenjava

Preko reakcij drugih učitelji ugotavljajo, da s svojimi službenimi problemi niso sami. Podobno razbremenilno delujejo opisi primerov in procesi reševanja problemov drugih udeležencev.

in doživljanje poklicnih načinov drugačnih možnosti za primerjavo in za poklicno samokontrolo.

Korist za organizacijo

Kvalificirani delavci. Zaradi zgoraj omenjenih učinkov so od udeležencev zahtevane različne kompetence in s tem so obogatene njihove kvalifikacije za bistvene aspekte. V posebnih primerih se zahteva profesionalizacija in kvalifikacija, ki obravnava izredne primere, težave in negotovosti (Schlee & Mutzeck 1996, v Tietze, 2003).

Prepletenost. Zaradi skupinske izmenjave, ki se vedno odvija pri svetovanju med kolegi, nastajajo pomembne povezave in razmerja znotraj organizacije, ki dovoljujejo hitrejše usklajevanje. Udeleženci se izobražujejo skozi prikazane primere, ki zadevajo poklicna področja kolegov in razvijajo poglobljeno razumevanje za povezavo med strokami, njenimi vprašanji in problemi v organizaciji.

Rast kakovosti dela in boljši delovni dosežki. Refleksija in temeljni načini vedenja vodijo do profesionalnega ravnanja in s tem do izboljšanja ravnanja s strankami in sodelavci, ki se lahko poznajo tudi na nivoju organizacije.

Izgradnja kulture podpiranja. Skupno obravnavanje in reševanje problemov v praksi vodi k zmanjšanju >

strahov in pridržkov in da se trenutni problemi povedo pred vsemi. To tvori temelj za kulturo, v kateri se medsebojno podpira in pravočasno rešuje probleme, še preden se ti razširijo in poglobijo.

Stroškovno ugoden osebni razvoj. Finančno minimalna poraba za organizacijo za organiziranje uvodnega treninga in priložnostna obnovitev oziroma osvežitev ter poglobitev svetovanja med kolegi, ki ga vodi notranji ali zunanji svetovalec ali trener.

Metodološke zahteve pri svetovanju med kolegi

Koncept svetovanja med kolegi upošteva različne kompetence in delovne izkušnje udeležencev, ki predsta-

Skupno obravnavanje in reševanje problemov v praksi vodi k zmanjšanju strahov in pridržkov in da se trenutni problemi povedo pred vsemi. To tvori temelj za kulturo, v kateri se medsebojno podpira in pravočasno rešuje probleme, še preden se ti razširijo in poglobijo.

vijo pomembne prispevke za rešitev problema iz prakse. Koncept temelji na predpostavki, da so svetovalne kompetence učljive v okviru skupine za obvladovanje službenih problemov.

Zahteve metodike svetovanja med kolegi so (Tietze, 2003: 40):

- struktura svetovanja in svetovalne metode morajo biti za začetnika enostavne in lahko učljive. Ker imajo številni praktiki malo ali pa nič posebnih svetovalnih izkušenj, so potrebne kompetence lahke za naučiti se in ne komplicirane;
- svetovalna struktura mora kljub svoji enostavnosti za udeleženca v skupini, doprinesti uporaben rezultat in rešitev, da bodo vsi udeleženci svetovanje vzeli resno;
- svetovanje med kolegi se odvija večinoma v skupini, ki nima nobene izobrazbe v svetovanju. Svetovalni koraki zato ne smejo trajati predolgo, s tem se zmanjša možnost preobremenitvenih situacij pri svetovanju;
- »nahrbtnik« kompetenc skupine mora pri svetovanju med kolegi naraščati. Svetovalne metode smejo biti za izkušene skupine zahtevne, ker bi sicer sčasoma upadel interes;
- predstavljeno svetovanje med kolegi zajema osnovno strukturo, traja najdlje od 30 do 45 minut, metoda pa so enostavne.

Vloge

Pri svetovanju med kolegi udeleženci zavzamejo različne vloge. Po načelu enakosti in enakopravnosti udeležencev se v skupini ne smejo oblikovati trdne vloge. Vsak udeleženec ima možnost prispevati svoja vprašanja iz prakse, menjavati vloge s svetovanja na svetovanje. Pri vsakem srečanju se zasedejo naslednje vloge:

- glavne vloge: nosilec gradiva, moderator, svetovalci

Nosilec gradiva: V terminologiji Tietzeja (2003) se nanaša »nosilec gradiva« na izraz Fallerzahler. Kessel (2002) imenuje to vlogo intervizant, drugi avtorji npr. Doz (1980, v Kessel, 2002:142) imenuje to vlogo tudi »prinašalec problema« Siegers (1998, v Kessel, 2002:142) imenuje to vlogo »spraševalec pri konzultaciji«.

Nosilec gradiva je protagonist svetovanja med kolegi. Njegov primer in njegovo ključno vprašanje je v središču svetovanja. Svoj primer predstavi iz prakse, zanj se skupaj iščejo rešitve. Primera ne predstavi samo vsebinsko, odločilno določa tudi potek svetovalnega procesa.

- Nosilec gradiva (Tietze, 2003: 53) opiše izhodiščno situacijo in svoje doživljanje v spontano formuliranem pripovedovanju. Predstavi svoje aktualne poglede in poglede na težave. Odgovarja na zastavljena vprašanja in na vprašanja, ki razjasnjujejo situacijo ali poglobljena vprašanja drugih udeležencev.
- Nosilec gradiva na zaključku faze spontanega pripovedovanja imenuje in konkretizira svojo željo v obliki ključnega vprašanja.
- Nosilec gradiva sodeluje pri izboru metode, tako da soglaša s svetovalno metodo, ki jo je izbrala skupina. Metoda je tako zanj sprejemljiva, ustreza problemu in zastavljenemu vprašanju. Če izbrana metoda nosilcu gradiva ne ustreza, ima pravico, da sam predlaga novo in ima pravico veta pri izboru metode.
- Nosilec gradiva posluša intervizante v fazi svetovanja in ugotavlja na sebi njihov vpliv.
- Nosilec gradiva zavzame svoje stališče in ideje komaj na koncu svetovanja in povleče začasni rezime. Intervizantom s tem poda pogled, v kakšni obliki je bilo svetovanje zanj koristno.

Moderator: Termin »moderator« uporabljam namesto izraza »intervizor«, kajti izhajam iz tega, da je intervizor vedno tisti, ki je seznanjen in ima večšine intervizije.

V terminologiji izobraževanja odraslih (Jelenc, 1991: 45) pa je moderator oseba, ki organizira in vodi delo

strokovne skupine za izpeljavo nekega izobraževalnega programa. Deluje kot svetovalec.

Svetovanje med kolegi je vedno moderirano. Moderator vodi svetovalni proces skozi posamezne faze, aktivira skupino, povezuje pogovor. Pomembnejša moderatorjeva vloga je tesnejši kontakt z nosilcem gradiva. S tem poskrbi, da svetovanje poteka v interesu nosilca gradiva. Vodenje procesa je zahtevna naloga, zato se vsebinsko ne vživi v primer - s tem se lahko popolnoma koncentrira na proces.

Splošne naloge moderatorja so (Tietze, 2003: 54):

- moderator začne in zaključi intervizijsko srečanje,
- moderator razglasi (oznani) začetek vsake faze, jo kratko pojasni in predstavi, kaj se bo dogajalo,
- moderator je pozoren, da se intervizanti držijo nalog svoje vloge in na morebitna odstopanja,
- moderator se prepriča (preveri), da vsi udeleženci nosilec gradiva in intervizanti sodelujejo v svetovalnem procesu,
- moderator je pozoren na razporeditev časa in skrbi za ohranitev svetovalne strukture.

V posameznih fazah pa ima moderator posebne naloge (prav tam):

- moderator daje podporo nosilcu gradiva med spontanim pripovedovanjem z aktivnim poslušanjem in razumevanjem,
- moderator pomaga nosilcu gradiva pri sprejemanju in formuliranju konkretnega ključnega vprašanja v svojem primeru,
- pod vodstvom moderatorja sledi izbor in dogovor glede svetovalne metode, s pomočjo katere bo obdelano ključno vprašanje,
- moderator moderira svetovanje na osnovi izbrane metode,
- moderator skrbi, z vprašanji in vodenjem, za zaključek svetovanja med kolegi.

Supervizanti (svetovalci): Ostali udeleženci svetovanja med kolegi kot člani svetovalnega tima so aktivni akterji pri svetovanju. Prevzemajo vlogo kolegialnih svetovalcev, ki tvorijo ideje, zamisli in vprašanja, da bi nosilcu gradiva pomagali pri odgovoru na njegovo ključno vprašanje.

- Svetovalci poslušajo spontano pripovedovanje nosilca gradiva in pri tem poskušajo doumeti njegovo situacijo in njegov pogled na problem.
- Svetovalci lahko v omejenem času postavijo vprašanja, da bi bolje razumeli situacijo. Pri tem želijo dobiti celosten pregled na situacijo in ne nepotrebnih podrobnosti, kot so imena in datumi.

- Svetovalci lahko dajo predloge za izbor svetovalne metode.
- V fazi svetovanja so zaželeno njihove ideje, zamisli in izkušnje, seveda formulirane na pobudo izbrane metode, ki jo je na primeren način sprejela skupina.
- pomožne vloge: zapisnikar, opazovalec procesa

Zapisnikar: Eden od svetovalcev prevzame vlogo zapisnikarja. Zapisnikar se v fazi svetovanja (5. faza svetovanja med kolegi) prepriča, da so zapisane zamisli, ideje in izkušnje, ki so bile navedene s strani svetovalcev. Zapisnikar tudi sodeluje pri zbiranju idej. Zapisnikar zapisuje prispevke svetovalcev dobesedno na flip chart ali na papir. Izbor zapisnikarja je izrecna želja nosilca gradiva na začetku svetovalne faze, lahko pa se določi tudi takoj pri delitvi vlog - castingu.

Po spontanem pripovedovanju se v dialogu med moderatorjem, nosilcem gradiva in svetovalci formulira konkretno ključno vprašanje. To vprašanje določa željo in smer razčiščevanja nadaljevanja svetovanja.

Opazovalec procesa: opazovalec procesa ne sodeluje pri svetovanju. Zaradi tega je najbolje, da sedi malo odmaknjeno od skupine, kjer ima pogled na udeležence. Od zunaj opazuje dogajanje na svetovanju med kolegi in v zaključni fazi svetovalnega procesa iz te pozicije poda svoje mnenje - povratno sporočilo. Pri tem poda celotni skupini povratno sporočilo o tem, kaj je v procesu dobro uspelo in katero ravnanje, obnašanje je bilo z njegovega vidika neugodno za potek srečanja. Poda lahko povratno sporočilo vsakemu svetovalcu in moderatorju o tem, kaj je bilo zanj pomembno.

Potek svetovanja med kolegi

Svetovanje med kolegi poteka v šestih fazah (Tietze, 2003: 60):

1. Casting (delitev vlog)	5 minut
2. Nosilec gradiva predstavi gradivo	5 do 10 minut
3. Ključno vprašanje	5 minut
4. Izbor metod	5 minut
5. Svetovanje	10 minut
6. Zaključek	5 minut
7. skupaj:	35 do 45 minut

V fazi delitve vlog se razdelijo vloge glede na prisotne udeležence. Določi se, kdo bo prevzel vlogo moderatorja, kdo bo nosilec gradiva. Vsi ostali udeleženci prevzamejo vlogo svetovalcev. Moderator jih zadolži, da so pozorni na časovni okvir sestanka. Ostali možni vloge sta tajnik, ki si zapisuje, in opazovalec procesa, ki

svetovalnemu timu na koncu svetovanja poda svoje povratno sporočilo.

V drugi fazi nosilec gradiva poda pri prostem opisu skopo predstavitev svojega problema in pomembne informacije, ki služijo kot izhodišče svetovanja. Nosilec gradiva pripoveduje pomembne podrobnosti s svojega stališča. Ostali udeleženci si pri tem ustvarijo svojo sliko. Nosilec gradiva ima na razpolago približno pet do sedem minut za oris problema. Moderator ga ves čas podpira, mu zastavljena vprašanja. S tem prisotni dobijo boljše razumevanje gradiva. Ostali svetovalci lahko zastavijo vprašanje za globlje razumevanje šele na koncu predstavitev.

Po spontanem pripovedovanju se v dialogu med moderatorjem, nosilcem gradiva in svetovalci formulira konkretno ključno vprašanje. To vprašanje določa željo in smer razčiščevanja nadaljevanja svetovanja. Vsebuje zaključno temo, za katero bi nosilec primera rad nasvet svetovalcev.

Sledi izbor metod. Ključno vprašanje, tema in zastavljena vprašanja so vodilo skupini pri izboru primerne svetovalne metode. Moderator prevzame vodilno vlogo pri izboru metode. Skupina ima na razpolago celo vrsto osnovnih metod.

Sledi svetovanje v okviru dogovorjene metode. Udeleženci svetujejo v smeri izbrane metode. Nosilec gradiva v tej fazi le poslušča in umešča ideje. Svetovanje traja približno 10 minut.

Na zaključku nosilec poda gradiva povratno sporočilo o tem, katere pobude in sugestije so mu bile v pomoč. Opustijo se različne vloge in s tem se zaključi svetovanje med kolegi. Če pa je bil določen tudi opazovalec procesa, je takrat čas in priložnost, da poda povratno informacijo. Nato je lahko sestanka konec ali pa se po zasluženem odmoru nadaljuje novo svetovanje med kolegi.

V vsaki fazi so v ospredju točno določena vprašanja, ki vodijo proces. Vprašanja, ki vodijo proces, poenostavijo svetovancem svetovanje, da se lahko orientirajo k cilju tiste faze.

Prednosti strukturiranega poteka pri svetovanju med kolegi

Po fazah nadzorovan (urejen) potek, na katerega se orientira svetovalni proces, pomaga skupini, da je med svetovanjem pregledno celovito dogajanje. S tem se doseže smer poteka z različnimi problemskimi polji. Udeleženci dobijo svoje vloge in naloge, da lahko sledijo in se vključijo v posamezne faze. To je pogoj za uspešno svetovanje. Predstavljen potek predstavlja preverjeno svetovalno logiko; faza informacij, faza fokusiranja na konkretno zastavljena vprašanja, svetovalna faza in oblikovanje zaključka. Potek sledi principom uspešnega reševanja problema.

Posebnost in moč predstavljene strukture svetovanja med kolegi je v tem, da so svetovalne faze zgrajene modularno. Skupina se odloči za določeno svetovalno metodo šele takrat, ko je določen cilj svetovanja. Povezava s trdno strukturo in možnostjo izbire ima več prednosti (Tietze, 2003: 63):

- trdna struktura nudi stabilno orientacijo za vse udeležence. Določeno zaporedje faz vodi k nastajanju okvirja svetovanja,
- z možnostjo izbire je svetovanje metodološko ciljno usmerjeno k željam nosilca gradiva, kakor tudi k posebnostim situacije in ključnemu vprašanju,
- svetovanje skozi izbiro metod pridobi na življenjskosti in pestrosti,
- skupina lahko na začetku začne z lažjimi metodami in kasneje z naraščajočimi izkušnjami pri svetovanju med kolegi začne uporabljati zahtevnejše metode,
- če dovoljuje proces in če je čas na razpolago, lahko skupina med seboj kombinira dve ali več metod. S tem dobi nosilec gradiva več svetovalnih ponudb.

Možnosti in ovire svetovanja med kolegi - empirični pogled

Model svetovanja med kolegi je bil vse do leta 2006 podvržen kritikam, saj še ni bilo narejenega nobene-

Faza	Vodilno vprašanje
Casting-delitev vlog	Katere primere imamo? Kdo bo prevzel katero vlogo?
Spontano pripovedovanje	O čem gre gradivo? Kako zgleda situacija za nosilca gradiva?
Ključno vprašanje	Kakšno željo po razčiščevanju svoje situacije ima nosilec gradiva?
Izbor metode	Katere svetovalne metode bomo izbrali?
Svetovanje	Kaj bomo dali nosilcu gradiva z ozirom na njegovo ključno vprašanje?
Zaključek	Kaj je pridobil, kaj se je naučil nosilec gradiva na srečanju?

Tabela 1: Faze in vodilna vprašanja (Tietze, 2003: 62)

ga empiričnega pristopa. Uspešnost modela so relevantno pokazali prvi empirični rezultati, narejeni v zadnjih petih letih. Do takrat je bil model kritično ocenjen (Hämmer, 2006, s. 9), ker:

- obstajajo le »notranji« svetovalci, kar lahko povzroči, da npr. nekaterih rešitev niti ne najdemo,
- se svetovanje med kolegi lahko izvaja brez uvajanja. Skoraj vsi danes priznani koncepti pa potrebujejo nekoliko izvajanj oziroma treningov (npr. komunikacijski, odločitveni treningi,...),
- so vprašljivi predpogoji za vključitev. prostovoljnost, odprtost, samorefleksija in pripravljenost učiti se, v smislu, če jih vsi upoštevajo.

Priznavali pa so pozitivne strani modela svetovanja med kolegi:

- cenovno ugodna metoda,
- z metodo svetovanja med kolegi zagotovimo splošno ozaveščenost v kolektivu,
- z metodo se ne ozaveščajo samo problemi, ampak se tudi dajejo rešitve na obstoječe probleme,
- pomemben je kontinuiran proces,
- model spodbuja fleksibilnost in temelje kompetence.

V Nemčiji se je na področju šolstva model svetovanja med kolegi zelo uveljavil, saj ugotavljajo, da imata kontinuirano delo in strukturirano svetovanje med učitelji velik pomen tako pri podajanju snovi, kot pri razvoju inovativnosti na šolah. Model z razvijanjem resurjev in ciljno orientacijo omogoča razvoj posameznika ter spremembe in optimizacijo v šolah in razvoj novih strategij dela. Narejene so bile tudi prve teoretične, empirične in didaktične študije, ki so pokazale (Macha. H., Lödermann. A. M., Bauhofer. W. 2009:5), da metoda svetovanja med kolegi, med učitelji in šolskimi skupinami potrjuje uspešno delo in daje odgovor na aktualne potrebe. Prav tako izvedena evalvacija na eni osnovni šoli v Švici med letoma 2007 in 2011 (www.schule-pfaeffikon.ch.) poroča, da so učitelji to vrsto intervizije sprejeli kot zelo dragoceno, saj se je izvajala v optimalni skupini in je udeležencem nudila različne poglede ter dala nov vpogled v delo.

Zaključek

V svetu se razvijajo različne smeri in šole za opravljanje supervizije. Pri tem se uporabljajo različni modeli

in strokovni pristopi, vsem pa je skupen namen, da bi pomagali strokovnemu delavcu pri večji poklicni kompetenci.

Stalen profesionalen razvoj je nujen standard sodobnega strokovnega delavca. Kot sta poudarila Garrett in Barretta-Herman (1995; v Žorga, 2002a), 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.

V prispevku je bil podrobneje predstavljen model svetovanja med kolegi nemškega avtorja Tietzeja. Avtor modela ne umešča med oblike supervizije/intervizije zaradi nekaterih specifik. V svojem modelu navaja odsotnost zunanega ali notranjega supervizorja/intervizorja. Še več, pri opisu svojega modela izhaja iz tega, da za udeležbo na svetovanju med kolegi ni treba imeti predznanj iz skupinske dinamike, vodenja skupin in komunikacije. Tietze meni, da se te veščine pridobijo na podlagi izkušenj, saj »ima vsak udeleženelec izkušnje iz različnih skupin, veliko jih ima izkušnje in kompetence pri vodenju skupin, npr. vodenju oddelka ali projektnih timov« (Tietze, 2003: 234). Gre za strogo strukturiran model. Ker udeleženci svetovanja nimajo predznanj s področja vodenja skupin in skupinske dinamike, morajo najprej pridobiti nabor metod, te pa se delijo na enostavne in zahtevnejše, glede na pridobljene izkušnje. Tietze predpostavlja, da se lahko udeleženci modela svetovanja med kolegi naučijo na osnovnem dvodnevem seminarju oziroma eno do dvodnevem nadaljevalnem seminarju (www.kollegiale-beratung.de).

Predpogoj uspešnega poteka metode je vsekakor uspešna komunikacija. Tietze (2010) na podlagi raziskav ugotavlja, da je model svetovanja učinkovita metoda. Priznava pa, da je za večjo učinkovitost metode potreben voden skupinski trening. Raziskave (Tietze, 2010) ugotavljajo, da je model zelo uspešen na področju prepoznavanja problemov, medtem ko je v funkciji reševanja problemov nekoliko manj učinkovit. Nadalje rezultati kažejo, da je pri zmanjševanju poklicnega stresa metoda srednje uspešna oziroma je enako uspešna kot pri individualnem treningu obvladovanja stresa.

Viri in literatura

1. Fatzer, G. (Hrsg.). (1991). *Supervision und Beratung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
2. Fatzer, G. (1999). *Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung*, Köln: Editio Humanistische Psychologie.
3. Hanekamp, H. (1994). Intervizija. *Socialno delo* 33, št. 6, str. 503-505.
4. Hämmer, V. *Kollegiale Beratung als unterstützende Maßnahme bei der Führungskräfteentwicklung*. *Medmrežje*: (10. 3. 2012).

5. Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
6. Kessel, L.van. (2002). Začasna pomoč pri interviziji v organizacijah: Model v praksi, ali kako se učimo intervizije. V: Modeli in oblike supervizije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 131–152.
7. Kobolt, A., Žorga, S. (2000). Supervizija-proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Macha, H., Lödermann, A.M., Bauhofer, W. (2009). Kollegiale Beratung in der Schule Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerforschung. Ausburg: Beltz Juventa.
9. Tietze, K. O. (2003). Kollegiale Beratung. Hamburg; Rowohlt Taschenbuch Verlag.
10. Tietze, K.O. (2010). Wirkprozesse und personenbezogene Wirkung von Kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
11. Žorga, S. (1996). Intervizija-možnost pospeševanja profesionalnega razvoja. Psihološka obzorja, št. 2, str. 87-96.
12. Žorga, S. (1997). Umeščanje supervizije v evropske okvire. Socialna pedagogika, 1(3), str. 5-9.
13. Žorga, S. (1997a). Odrte dileme ob izvajanju profesionalne supervizije. Socialno delo, 36 (1), str. 13--20.
14. Žorga, S. (ur.) (2002). Modeli in oblike supervizije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Žorga, S. (2002a). Vloga supervizije v profesionalnem in osebnotnem razvoju pedagoških delavk/delavcev. V: Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne preнове. Ljubljana: Pedagoško fakulteta. str. 26–32.
16. www.kollegiale-beratung.de. (7. 3. 2012).
17. www.schule-pfaeffikon.ch. (10. 3. 2012).

Supervizija

Pomen izbire časa in prostora za supervizijski proces

SABINA JAGODNIK, Papilot, zavod za vzpodbujanje in razvijanje kvalitete življenja, Os, Inštitut za osebno rast in sinergijo
sabjag@gmail.com

● **Povzetek:** V prispevku se sprašujem, kakšen vpliv ima izbira časa in prostora na uspešnost supervizijskega srečanja. Izhajam iz predpostavke, da je izbira ustreznega termina in prostora eden od podpornih elementov uspešnega supervizijskega procesa, pri čemer izhajam iz teorije bioritma ter spoznanj s področja psihologije.

Ključne besede: supervizija, bioritem, psihološki vpliv okolja, zaznavni stili, učni stili

The importance of space and time for the supervisory process

● **Abstract:** The main question of this paper is the impact that time and space have on the effectiveness of the supervision process. My point of view is based on the theory of biorhythm and other findings from psychology which prove that the appropriately chosen time and space are the supporting elements of any successful supervision process.

Key words: supervision, biorhythm, psychological impact of space, perceptual styles, learning styles

Uvod

Udeleženci supervizije vstopajo v proces vsak s svojo »prtljago«, ki v neki meri vpliva na uspešnost supervizijskega procesa. V prispevku pod pojmom supervizija razumem razvojno-edukativni model. Menim, da ni vseeno, v kakšnem prostoru, kako dolgo in kateri del dneva poteka supervizija. Pravilna izbira časa in prostora lahko deluje vzpodbudno ali pa zavira procese učenja. Vročina, razmetan ali pretirano aktustičen prostor in supervizijski proces v petek pozno popoldne nima enakega učinka kot proces, ki poteka v urejenem, primerno ogrevanem ali hlajenem prostoru v tistem dnevu tedna ali delu dneva, ko udeleženci niso že povsem izčrpani.

Odgovoriti bom skušala na vprašanje, kakšni so idealni pogoji za uspešen supervizijski proces, ob upoštevanju podobnosti in različnosti supervizantov z vidika pedagoške psihologije. Namen prispevka je pokazati različne vplive na supervizijski proces ter jih na osnovi poznavanja obrniti v prid udeležencem supervizije. Osredotočila se bom na pomen izbire časa in prostora v procesu supervizije v povezavi z drugimi dejavniki uspešnega učenja.

Temeljni pojmi

Razvojno-edukativni model supervizije temelji na izkustvenem učenju. Izkustveno učenje temelji na celoviti

Da bi dosegli spremembo ali nadgradnjo,
je treba o izkušnji razmišljati, jo vgraditi v
že obstoječi kognitivni sistem oziroma ga
rekonstruirati tako, da bo skladen z novimi
spoznanji in ugotovitvami ter jih tudi preizkusiti,
to pa omogoča nove praktične izkušnje in
začenja nov krog izkustvenega učenja.

osebni izkušnji, kar presega behavioristične in kognitivne teorije, ki zanemarjajo vlogo osebnega doživljanja. Teoretiki, ki jih umeščamo med idejne očete izkustvenega učenja, Dewey, Lewin, Piaget, so se ukvarjali z vprašanjem, kako čutno in čustveno doživljanje povezati z učenjem in se iz izkušnje nekaj naučiti.

Glavne značilnosti izkustvenega učenja so:

- tovrstno učenje je ciklični proces,
- je holističen način prilagajanja svetu, v katerem se povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo celoto,
- je proces ustvarjanja znanja in ne pasivno sprejemanje spoznanj od zunaj.

Kolb je postavil model učenja, ki ga označujeta dve dimenziji spoznavanja: prvo dimenzijo označuje neposredno, enkratno in subjektivno doživljanje na eni strani ter abstraktno razmišljanje na drugi strani, drugo pa razmišljujoče opazovanje na eni in aktivno poseganje v pojave na drugi strani. *Proces učenja je uspešen, če posameznik ciklično prehaja med fazami - konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija ter aktivno eksperimentiranje.* Pri tem ni pomembno, v kateri fazi se proces začne, bistveno je, da posameznik preide vse štiri faze (Marentič Požarnik, 2000).

Koboltova in Žorga (2006) navajata več ciljev supervizijskega procesa: poklicno učenje, konstrukcijo nove resničnosti, sistemski pogled na svet, učenje krožnega razumevanja, kreativno reševanje poklicnih vprašanj ter razmejitev deleža odgovornosti v odnosu do tistega, s katerim dela. Povzeto, eden od ciljev razvojno-edukativnega modela supervizije je supervizantu omogočiti profesionalen razvoj. Ker je na supervizanta usmerjen proces, se v ospredje postavlja konkretno izkušnjo iz poklicnega okolja supervizanta in mu s tem omogoča dvoje: da sam določa vsebino supervizije ter da se na osnovi konkretnih delovnih izkušenj uči in poklicno razvija (Žorga, 2002).

Sledeč Kolbovem modelu izkustvenega učenja, se v supervizijski proces vstopa preko konkretne izkušnje in supervizantu omogoča možnost preiti vse štiri faze, ki naj bi zagotavljale kakovostno učenje. Izkušnja sama

po sebi ne zadostuje za spremembo v načinu ravnanja, razmišljanja, delovanja. Da bi dosegli spremembo ali nadgradnjo, je treba o izkušnji razmišljati, jo vgraditi v že obstoječi kognitivni sistem oziroma ga rekonstruirati tako, da bo skladen z novimi spoznanji in ugotovitvami ter jih tudi preizkusiti, to pa omogoča nove praktič-

ne izkušnje in začenja nov krog izkustvenega učenja. (Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995).

Med posamezniki so razlike v tem, ali se oseba lažje uči na osnovi izkušenj ali na osnovi abstraktnega, simboličnega gradiva. Na tej osnovi se oblikujejo različni stili učenja. Sledeč Kolbovem krogu izkustvenega učenja, govorimo o *štirih stilih učenja*, temelječih na prevladujočih modalitetah učenja. Posamezno modaliteto opredeljujejo poli dimenzij: konkretna izkušnja - abstraktna konceptualizacija na eni in razmišljujoče opazovanje in aktivno eksperimentiranje na drugi dimenziji. Kombinacija dveh prevladujočih modalitet opredeljuje značilen stil učenja. (Marentič Požarnik, 2000)

Stilov učenja ni mogoče vrednotiti v smislu, kateri je boljši in kateri slabši. Prednost je, če posameznikov učni stil sovпада z njegovim poklicem in delom, ki ga opravlja, proces učenja in poklicne rasti pa je olajšan, če pozna svoj učni stil in ga tudi upošteva. »Mnoge pojave, ki spremljajo učenje in se nam ali drugim zdijo nepotrebni, lahko lažje razumemo s poznavanjem individualnih razlik v stilih učenja. Poznavanje lastnega stila učenja nam omogoči, da se bolje zavedamo lastnih prednosti in pomanjkljivosti in bolje upravljamo z lastnimi zmožnostmi.« (Magajna, 1995: 133)

Dejavniki učenja

Psihologija učenja ločuje med zunanjimi in notranjimi dejavniki uspešnega učenja. Marentič Požarnik med zunanje dejavnike prišteva fizikalne dejavnike, to je tiste, ki izhajajo iz neprosrednega učnega okolja - osvetljenost, hrup, temperaturo, urejenost in opremljenost prostora, kjer poteka učenje, med notranje pa fiziološke dejavnike, to so tisti, ki izhajajo iz telesnega stanja posameznika ter psihološke (Marentič Požarnik, 1980).

Glede na tematiko prispevka je zanimiva teorija bioritma, stilov zaznavanja, stilov učenja, teorija o prevladujočih možganskih hemisferah. Da okolje, v katerem poteka učni proces, ni zanemarljiv dejavnik ter da se ljudje razlikujemo po tem, v kakšen okolju lažje mislimo in delujemo, potrjuje tudi teorija stilov učenja, ki sta jo razvila Dunn in Dunn. Dunn in Dunn pri ugotavljanju in upoštevanju stila učenja kot dejavnike (uspešnega) učenja upoštevata okolje, značilnosti zaznavanja ter biološke elemente (Magajna, 1995). V nadaljevanju bom različna spoznanja psihologije o vplivu okoljskih in bioloških dejavnikov na učenje prenesla na supervizijski proces.

1. Notranji dejavniki učenja

a) Fiziološki dejavniki učenja

V to kategorijo prištevamo dejavnike, ki izvirajo iz posameznikovega telesnega stanja in vplivajo na njegovo delovanje in mišljenje. Med pomembnejše bomo šteli:

- nivo telesne energije in vzdržljivosti,
- stanje čutil (naglušnost, slabovidnost).

Pomemben dejavnik učenja se mi zdi posameznikov bioritem, kajti »poznavanje lastnega bioritma je zanimivo pomagalo, ki nas opozarja na naše dobre in slabe dneve in pomaga, da se ob pravem času pra-

vilno odločamo. Daje nam napotke, kako naj se vedemo po tako imenovani biološki uri. ... Uravnava nam tvorbo hormonov, telesno temperaturo, od nje ga je v dobršni meri odvisno naše razpoloženje, zaradi njega se nam enkrat v možganih krešejo iskricke izvirnosti, drugič naše misli polzijo kot lena reka. Zavaljo njega včasih mimogrede razrešimo največje težave, drugič pa se ustavimo pred nepomembno prepreko ...« (Likar, Likar, 1989:5) Bioritma sem se dotaknila zato, ker lahko služi kot vodilo pri izbiri časa, primerne za supervizijski proces.

Likar in Likar (prav tam) navajata, da ima človek tri bioritme: fizičnega, ki traja 23 dni, emocionalnega, ki traja 28 dni ter intelektualnega, ki traja 33 dni.

Fizični cikel najbolj občutimo, ker se odraža na našem telesu in telesnem počutju. V fazi rasti in vrhunca je naša sposobnost hitrega in učinkovitega odzivanja na dražljaje povečana, potrebujemo manj spanca in dosegamo boljše rezultate pri fizičnih aktivnostih. Pozitivna faza traja od drugega do enajstega dne ciklusa (vrhunec je šesti dan), negativna pa od štirinajstega do triindvajsetega.

Emocionalni cikel traja 28 dni in vpliva na stanje živčevja, splošno občutljivost, razpoloženje, mental-

Da okolje, v katerem poteka učni proces, ni zanemarljiv dejavnik ter da se ljudje razlikujemo po tem, v kakšen okolju lažje mislimo in delujemo, potrjuje tudi teorija stilov učenja, ki sta jo razvila Dunn in Dunn.

no zdravje, intuicijo, zaznavanje okolice in ustvarjalnost. V pozitivni fazi smo bolj pripravljeni na sodelovanje, skupinsko delo, konstruktivno odzivanje na situacije, izzive, ovire. V negativni fazi pa smo ravno obratno, nedružabni, nagnjeni h konfliktosti, zato ta faza ni primerna za skupinsko delo. Emocionalni cikel vpliva tako na fizičnega kot tudi na intelektualnega. Pozitivna faza traja od drugega do štirinajstega dne, negativna pa od sedemnajstega do osemindvajsetega dne.

Intelektualni cikel traja 33 dni, pozitivna faza traja od drugega do šestnajstega dne, ko smo na vrhuncu intelektualnih moči in nam učenje ne predstavlja napora, negativna pa od devetnajstega do trintridesetega dne.

Poleg navedenih, dalj časa trajajočih ritmov, poznamo tudi krajši, *dnevni ali cirkadiani ritem*. Za kognitivne procese je idealen čas med osmo zjutraj in dvanajsto popoldne, ob šestnajstih je zaznati rahel dvig zmogljivosti organizma, kognitivno aktivni smo vse do dvajsete ure.

Kako vse naštetu upoštevati pri načrtovanju supervizijskega procesa?

Glede na to, da strokovnjaki pri računanju bioritma izhajajo iz posameznikovega rojstnega datuma, bi za dosledno upoštevanje posameznikovega bioritma pri določanju najprimernejšega datuma supervizije to pomenilo, da bi vsak od udeležencev (supervizor in supervizant) moral poznati svoje cikle. Menim, da bi to, še posebej v superviziji z več udeleženci, zapletlo sistem.

Uporaba dognanj s področja raziskovanja vpliva bioritma je bolj smotrna pri izbiri ure, saj je dovolj,

Da bi bil supervizijski proces učinkovit, udeleženci pa zbrani in miselno aktivni, je primeren čas za supervizijo dopoldanski do dvanajste in popoldanski do dvajsete ure.

da poznamo dnevni ritem. Da bi bil supervizijski proces učinkovit, udeleženci pa zbrani in miselno aktivni, je primeren čas za supervizijo *dopoldanski do dvanajste in popoldanski do dvajsete ure*. Upoštevajoč trajanje supervizije (do tri ure), bi se supervizija morala začeti okrog devete ure dopoldan ali okrog sedemnajste ure popoldan.

b) Psihološki dejavniki učenja

Med psihološke dejavnike učenja prištevamo kognitivne sposobnosti, stil učenja in spoznavanja, motivacijo, osebnost (Marentič Požarnik, 2000).

V nadaljevanju se bo osredotočila zgolj na nekatere psihološke dejavnike, ki se povezujejo z učnim okoljem, to so predvsem stili učenja ter zaznavni stili.

Prostor mora biti dovolj velik, da omogoča razporeditev udeležencev tako, da posamezniku zagotavlja osebni prostor ter gibanje po prostoru za potrebe supervizije.

2. Zunanji dejavniki učenja

Zunanji dejavniki učenja so fizikalni dejavniki, ki izvirajo iz neposrednega okolja (osvetljenost, temperatura, hrup, urejenost in oblikovanost prostorov) ter družbeni dejavniki (ki jih v tem prispevku ne bom posebej predstavljala).

Žorga kot pogoj za uspešen supervizijski proces navaja primeren prostor, brez motečih dejavnikov in prekinitiv (Žorga v Kobolt in Žorga, 2006). Podobno navaja tudi Dergančeva, ki pravi, da prostor, kjer poteka su-

pervizija, ne sme biti prehodan, saj onemogoča vzpostavitev zaupnosti in sproščenosti, o času v superviziji pa pravi, da mora biti skrbno pretehtan, da bi supervizanti lahko aktivno sodelovali v procesu (Derganc, 2003).

Optimalni okoljski pogoji za delovanje so ustrezna svetlost prostora, temperatura, odsotnost hrupa, zračnost. Človekovo delovanje je v veliki meri odvisno od svetlobe. Človekov bioritem je povezan z izmenjavo obdobji svetlobe in teme, ki vplivata na stanje budnosti in spanja. Svetloba vpliva na počutje, elan, čustva, zdravje, psihično počutje itd. Dobra osvetlitev prostora vpliva na človeka tako, da poveča pozornost in pripravljenost na delo, medtem ko slaba osvetljenost deluje ravno obratno.

Supervizijski proces naj poteka v ustrezno osvetljenem prostoru. Najbolj ugodna je naravna

svetloba, vendar supervizija običajno poteka v zaprtih prostorih. Za kakovosten supervizijski proces to pomeni, da se ne izvaja v prostoru, kjer so nameščene svetlobne table ali drugi svetleči elementi, ki bi pritegovali pozornost udeležencev, da je prostor osvetljen s svetlobo iste valovne dolžine, ki ne povzroča bleščanja, senčnosti, odseva ali pojava dvojne svetlobe. Najboljša svetila so tista, ki omogočajo svetlobo širokega spektra (Ayan, 1997).

Drug pomemben dejavnik je temperatura prostora. Prenizka ali previsoka temperatura prostora negativno vplivata na počutje udeležencev. Po parametrih Inštituta za varovanje zdravja je primerna temperatura v prostoru za toplotno ugodje sedeče osebe med 22 in 26 °C, priporočljiva pa med 23 in 25 °C.

Hrup je lahko moteč dejavnik v procesu supervizije, sploh v primeru, da udeleženec slabše sliši ali je pretežno avditiven (o vplivu zaznavnih stilov v nadaljevanju). To pomeni, da je za supervizijski

proces smiselno izbrati prostor, ki ni obrnjen proti viru hrupa (npr. na zelo prometno cesto, tik ob železniški ali avtobusni postaji), saj v tem primeru ne moremo niti odpreti okna in poskrbeti za zračnost prostora. V prostoru, kjer poteka supervizija, naj ne bo zvočnih naprav oziroma naj bodo utišane ali izklopljene. Pri tem so mišljene predvsem telekomunikacijske, moteče pa deluje tudi brnenje drugih naprav (npr. klime, ventilacijskih naprav itd.)

Velikost prostora je eden od nezanemarljivih dejavnikov za uspešen supervizijski proces. Prostor mora

biti dovolj velik, da omogoča razporeditev udeležencev tako, da posamezniku zagotavlja osebni prostor ter gibanje po prostoru za potrebe supervizije (npr. igro vlog, simulacije itd.), obenem pa ne prevelik zaradi akustike.

Poleg o osnovnih fizikalnih pogojih se sprašujem o psihološkem vplivu okolja na mišljenjske procese posameznika, na kar se bom osredotočila v nadaljevanju.

Psihološki vpliv okolja

Okolje ima velik na človeka. Vpliva na naše razpoloženje, čustva, ideje. Okolje lahko vzpodbuja ali zavira naše dobro počutje, ustvarjalnost, celo vpliva na naše zdravje. Človek zaznava svet skozi čutila. Psihologi so ugotovili, da so med posamezniki razlike glede tega, kateremu čutilu daje prednost oziroma skozi katero čutilo v večji meri sprejema informacije iz okolja in na osnovi katerega jih organizira. Čutnih kanalov je pet: vid, sluh, tip, vonj ter okus. Najpogosteje se omenjajo vidni, slušni in kinestetični zaznavni stil. Glede na prevladujoč zaznavni stil ločimo *vidni, slušni, čutno-kinestetični tip* (Marentič Požarnik, 1980). Dajanje prednosti določenemu zaznavnemu stilu naj bi bilo povezano z dominantnostjo možganske hemisfere pri posamezniku (Russell, 1986). Levohemisferične osebe, naj bi bile pretežno slušne, desnohemisferične pa vizualne, *kar pa ne pomeni poenostavljenega sklepanja, da so vsi avditivni tipi ljudi levohemisferični in vizualni desnohemisferični*.

Povzeto po Marentič Požarnik (2000), vizualni tip informacije iz okolja črpa na podlagi vidnih zaznav, usmerjen je na videz, opazuje okolje in dobro opaža podrobnosti, zapomni si predvsem slikovno gradivo, rad ima sheme, skice, miselne vzorce, v opise vključuje barve, uporablja besede, kot je »videti«, hrup ga manj moti.

Slušni tip informacije zaznava na podlagi sluha, raje ima govorjeno kot pisano besedo, s seboj se glasno pogovarja, zapomni si s poslušanjem in vse si zapomni po korakih, dobro pripoveduje in rad obširno razlaga, hrup ga moti.

Čutno-kinestetični stil presoja z občutki, bolje razmišlja, če se giblje po prostoru, rad ima aktivnost, potrebuje udobno okolje za učenje, uči se z delom in dejavnostjo, z izkušnjami.

V superviziji se zaznavne stile navadno upošteva, ko izbiramo metode in tehnike supervizije. Sprašujem se, *kako spoznanja o zaznavnih stilih prenesti v prostor?* Predvidevam lahko, da je za vizualnega udeleženca po-

membna estetika, da v procesu potrebuje več vidnih dražljajev (dekorativni elementi prostora, barve), za avditivnega udeleženca je pomembna odsotnost zvočnih signalov, hrupa, primerna velikost prostora, da ne odmeva, za kinestetičnega udeleženca pa je velikost prostora povezana z možnostjo gibanja v prostoru, oprema pa mora biti raznolika in prijetna na otip.

Posamezniki se razlikujemo tudi po tem, katera možganska polobla je prevladujoča pri zaznavanju, procesiranju, skladiščenju in reproduciranju informacij. Nagnjenost k določenemu zaznavnemu stilu naj bi bila povezana z dominantnostjo ene od možganskih hemisfer. Leva možganska polobla je odgovorna za linearne procese, jezik, matematiko, logiko. Oseba z dominantno levo možgansko poloblo informacije predeluje linearno, uporablja simbole, na osnovi logike sklepa na zaključke. Desna možganska polobla je po-

V superviziji se zaznavne stile navadno upošteva, ko izbiramo metode in tehnike supervizije.

vezana z domišljijo, intuicijo, ustvarjalnostjo, prostorsko predstavljenostjo, celostnostjo (celota pred posameznim delcem) (Russell, 1986).

Povezanost zaznavnih stilov s prevladujočo možgansko hemisfero

Osebi, ki ima gradivo, lahko *olajšamo supervizijski proces ter učenje z vsakokratnim upoštevanjem njene prevladujoče možganske hemisfere, zaznavnega stila, stila učenja*. Kot je bilo že povedano, sta Dunn in Dunn pri ugotavljanju stilov učenja upoštevala različne značilnosti procesa učenja, tudi okolje. Ugotovila sta, da na proces učenja pomembno vplivajo nivo hrupa, svetloba, temperatura in razpored okolja (Magajna, 2000). Pogled bližje me napeljuje na sklepanje, da so učinki vpliva okolja povezani s prevladujočim zaznavnim stilom in prevladujočo možgansko hemisfero, kajti kako bi sicer razložili, da se nekateri lažje učijo ob hrupu, drugi v tišini, nekateri v formalnem okolju, drugi v okolju z neformalno razporeditvijo opreme, tretji pa se med učenjem gibljejo po prostoru.

Na osnovi dosedanjih ugotovitev lahko že predvidim, kakšen naj bo prostor, v katerem poteka supervizijski proces.

Vizualnim osebam olajšamo supervizijski proces z izbiro ustreznih metod in tehnik, v prostoru pa jim ponudimo dovolj gradiva, ki spodbuja razmišljanje, asociacije in dobro počutje, saj smo ugotovili, da je učenje kompleksen pro-

ces, ki presega zgolj kognitivne aktivnosti in zajema tudi občutke, čustva (Ayan, 1997).

Za vizualno osebo z dominantno levo možgansko poloblo bo ustrenejši urejen prostor z ravnimi linijami pohištva, slikovno gradivo v prostoru naj bo »logično« urejeno (skladno s prevladujočimi barvami v prostoru, po velikosti, tematiki), vsak element posebej prispeva k celoti prostora.

Vizualni osebi s prevladujočo desno možgansko poloblo v prostoru omogočimo dovolj različnega, abstraktnega, po prostoru razporejenega slikovnega gradiva, vsak element lahko tvori celoto zase. Boljše se bo počutil v okolju, kjer je veliko različnih barv, vzorcev.

Auditivni tip človeka potrebuje okolje, za katerega je značilna odsotnost slušnih motenj (hrup, zvočni signali, prevelika akustičnost), sicer pa ni toliko osredotočen na prostor. Informacije zaznava in ureja preko slušnih poti, ustreza mu glasno branje (npr. pri obravnavi supervizijskega gradiva ali releksij).

Levohemisferičnemu slušnemu tipu bomo olajšali proces, če bodo supervizanti v procesu skupinske supervizije sodelovali v zaporedju (npr. po sedežnem

telesa v prostoru ter ima na voljo različne kinestetične dražljaje.

Sprašujem se še, kakšen prostor potrebujejo osebe z različnimi učnimi stili po Kolbu.

Po Kolbovem modelu izkustvenega učenja ločimo *divergentni učni stil*, za katerega je značilna kombinacija konkretne izkušnje in razmišljujočega opazovanja. Oseba s prevladujočim divergentnim učnim stilom lahko gleda na konkretne situacije z različnih zornih kotov in odnose med dejavniki povezuje v smiselno celoto. Dobro se znajdejo v situacijah, kjer je v ospredju ustvarjanje novih idej, povezav in tehtanje njihovih posledic. Znajo se prepustiti čustvom in domišljiji. Kot tipičnega predstavnika Kolb navaja umetnike (Marentič Požarnik, 1995).

Upoštevaloč našeto, bi lahko sklepala, da so to osebe s prevladujočo desno možgansko hemisfero, katerih naključnost ne zmede, dobro funkcionirajo v manj formalno opremljenem prostoru, s poudarkom na raznolikih vizualnih, avditivnih in kinestetičnih dražljajih, saj »umetniškovo gradivo je vse, kar v okolju doživlja: narava, ljudje, barve in zvoki, ki jih vidi in sliši.« (Pečjak, 2006: 110)

Levohemisferičen čutno-kinestetičen tip človeka potrebuje urejen prostor.

Konvergentni učni stil je po Kolbu značilen za tehnične poklice. Za osebe s tovrstnim učnim

redu). Odgovore je treba postopoma povzemati v logično celoto.

Desnohemisferičnemu avditivnemu tipu pa odgovarja različen, lahko naključni vrstni red odziva supervizantov npr. na osnovi asociacij.

Čutno-kinestetična oseba je tako kot vizualna usmerjena tudi v prostor, vendar za razliko od tega ne daje poudarka estetiki, temveč praktičnosti. Potrebuje dovolj velik prostor za gibanje, po drugi strani pa lahko udobno deluje tudi v manjših prostorih, kjer je osebni prostor zmanjššan, ker se rad dotika ljudi in stvari.

Levohemisferičen čutno-kinestetičen tip človeka potrebuje urejen prostor. Vsi elementi v prostoru morajo prispevati k skupni funkcionalni celoti. Slikovno gradivo je manj v ospredju, poudarek daje opremi prostora (stoli, mize), elementi, ki se jih lahko dotika (material, iz katerega so stoli, mize, drugi elementi v prostoru) naj bodo med seboj enaki, skladni in naj služijo svojemu namenu. V skupinski superviziji mu je bližji formalen sedežni red supervizantov.

Kognitivne procese desnohemisferičnega čutno-kinestetičnega tipa človeka bo vzpodbujala raznolika oprema, formacija sedežnega reda supervizantov ni pomembna, pomembnejše je, da lahko menjava pozicijo

stilom je značilno abstraktno razmišljanje in aktivno eksperimentiranje. Radi imajo jasna vprašanja z enoznačnimi odgovori. Pri reševanju problemov izhajajo iz splošnega k specifičnemu. Pečjak predstavnika tega učnega stila opiše kot birokrata, brez čustev in idej, ki vztraja pri vedno eni in isti rešitvi problema in za katerega je vnašanje sprememb muka. »Njegovo mišljenje je konvergentno z eno samo rešitvijo, ki pa ni novost, temveč že nešteto krat preizkušeni recept.« (Pečjak, 2006: 109).

Za supervizijski proces bi to pomenilo, da je zaželeno, da se odvija vedno v istem prostoru, ki se minimalno spreminja, ob isti uri in na isti dan v tednu. Glede na teorijo o prevladujočih možganskih hemisferah bi lahko sklepala na levohemisferično osebo, ki ne teži zgolj k stalnosti, temveč tudi smiselni in funkcionalni urejenosti prostora, z vedno enakih sedežnim redom supervizantov v skupinski superviziji, brez abstraktne, večplastne dekoracije prostora, ki bi jih zgolj zbegala.

Asimilativni učni stil temelji na abstraktnem razmišljanju in razmišljujočem opazovanju. Oseba s tovrstnim učnim stilom na osnovi danih idej in opažanj sklepa na teoretične modele in zaključke. V ospredju je logika pred praktičnostjo. Kolb kot tipične predstavnike navaja znanstvenike. Ker je za te ljudi značilno razmišljujoče opazovanje, ki ga opredeljuje nepristranski pristop

k učenju, opazovanje pred (so)delovanjem, introvertiranost, usmerjenost v stvari in simbole, sklepam, da pri tej osebi ne prevladuje čutno-kinestetičen zaznavno stil, kar za supervizijski proces pomeni, da zahteva dovolj velik prostor, da ostali udeleženci skupinske supervizije ne posegajo v njegov osebni pas. Upošteva jo težnjo k logiki, predvidevam, da so osebe s tem učnim stilom levohemisferične, kar pomeni, da težijo k zaporedju (razporeditev opreme, sedežev v prostoru, pri obravnavi materiala), še bolj verjetno pa se s prostorom sploh ne ukvarjajo.

Akomodativni učni stil je za razliko od prejšnjega osredotočen na konkretno izkušnjo in aktivno preizkušanje idej. Osebe s prevladujočim akomodativnim učnim stilom težijo k akciji, preizkušanju idej v konkretni situaciji in se dobro znajdejo v situacijah, ki zahtevajo sprotne prilagajanje okoliščinam. Probleme se pogosto rešuje po občutku, s poskusi in napakami. Vir informacij so običajno drugi ljudje.

Osebi s tovrstnim učnim stilom bi najbolje ustrezala situacija, ko bi bilo treba prostor za supervizijski proces vsakokrat prilagoditi okoliščinam srečanja.

Če supervizor ne izvaja supervizijskega procesa v svojem delovnem prostoru, je omejen na možnosti, ki jih ponuja priložnost. Supervizija se v tem primeru običajno odvija v prostorih delovne organizacije in supervizor nima veliko vpliva na prostor. Pomembno je, da vztraja pri osnovnih pogojih za delo, torej poleg fizikalnih pogojev še, da je prostor dovolj velik za število udeležencev,

da ni prehodni, da je obrnjen stran od hrupa, da so zvočne naprave utišane. Tabla v prostoru pomeni prednost. Premičnost opreme supervizorju in supervizantom v določeni meri dopušča prilagajanje prostora potrebam udeležencev. Nepremično pohištvo, predvsem sejne mize, so lahko ovira predvsem za večje supervizijske skupine, saj zavzemajo veliko prostora in onemogočajo poljuben/drugačen sedežni raspored, obenem pa predstavljajo oviro v komunikaciji. Puste prostore lahko udeleženci sami popestrijo s slikovnim in drugim materialom, če se pokaže potreba po tem.

Ko govorim o prostoru, je pomembno, da se dotaknem *položaja posameznika v prostoru*. Za supervizijski proces je pomembno, da imajo vsi udeleženci občutek varnosti. K temu pripomore tudi postavitve v prostoru. Argyle (1988) navaja, da značilnost (velikost, oblika) prostora ter postavitve pohištva dajeta prispevek k neverbalni komunikaciji med udeleženci. V superviziji (ne glede na število udeležencev) ni primerno, da bi supervizor sedel za katedrom ali na prostorsko

in statusno) višjem položaju od ostalih udeležencev. Primerna in po mojem mnenju najpogosteje prakticirana oblika sedežnega reda v superviziji je krog, ker nakazuje na enakovreden položaj vseh udeležencev, prispeva k socialni interakciji vsakega z vsakim, občutku neformalnosti in večje varnosti. V individualni superviziji je bolj kot vis-à-vis položaj, ki po raziskavah sodeč nakazuje na tekmovalen odnos (Cook 1970 v Argyle, 1988), primeren položaj, v katerem supervizor in supervizant sedita eden poleg drugega (z ramo ob rami, vodoravno) ali diagonalno eden na drugega, kar nakazuje pripravljenost na sodelovanje. V vseh ozirih je treba upoštevati posameznikov osebni prostor, ki meri približno 50 cm in v katerega se zgolj izjemoma posega (igre vlog, simulacije, druge tehnike, ki terjajo poseg v posameznikov osebni prostor).

Na tem mestu lahko podelim zanimivo izkušnjo iz vodenja supervizijskega procesa v enem od vrtcev. Sprva je supervizija potekala v zbornici, kjer ni bilo možno predstavljati pohištva, osrednji prostor je zavzemala velika miza, okrog katere so se posedli udeleženci, ki niso pristali na predlog, da se posedemo drugače. Sedežni red je bil formalen, udeleženci so praviloma zasedali svoje mesto na vsakem srečanju, z minimalnimi odstopanji. Udeleženci so se posedli tako, da je bilo

Primerna in po mojem mnenju najpogosteje prakticirana oblika sedežnega reda v superviziji je krog, ker nakazuje na enakovreden položaj vseh udeležencev, prispeva k socialni interakciji vsakega z vsakim, občutku neformalnosti in večje varnosti.

moje mesto na čelu mize. V prostoru ni bilo table. Supervizija je potekala v tem prostoru vse do dne, ko je bil prostor zaseden in je bilo v hipu treba poiskati nadomestno rešitev. Namestili smo se v eni od igralnic. Prostor in oprema sta bila prilagojena velikosti in potrebam predšolskih otrok. Vsi udeleženci smo se posedli na majhne stolčke, tokrat v krog in brez mizic pred seboj. Pomembno se mi zdi izpostaviti, da je to bilo srečanje, namenjeno vmesni evlavaciji in na katerem so udeleženci izrazili svoja občutja, pomisleke, pričakovanja glede supervizijskega procesa. Izkazalo se je, da je bil formalni sedežni red, pri katerem so vseskozi vztrajali udeleženci, odraz polarizacije - jaz proti njim. Podobno kot dinamika odnosov se je spremenil tudi položaj udeležencev v prostoru. Od tedaj dalje se vsa supervizijska srečanja na željo udeležencev odvijajo v otroški igralnici, v krogu, čeprav so stoli majhni in sedenje na njih dokaj neudobno, je pa prostor večji, manj formalen in bolj razgiban, barvit ter omogoča prilagajanje metod in tehnik potrebam supervizijskega procesa.

Pomemben dejavnik v okolju so tudi *barve*, kar potrjuje tudi Pečjak (2006) zato sem bom dotaknila še psihologije barve prostora. Prostori, kjer poteka supervizijski proces naj ne bodo kričečih sten. Zaupanje in občutek psihološke bližine, ki je velikega pomena za supervizijski proces, zbuja predvsem srednji, torej rjavi in topli sivi toni (Kovačev, 1997), medtem ko Trstenjak (v Pečjak, 2006) za učna okolja priporoča rumeno barvo in njene odtenke, svetlo zeleno, sinje modro in biserno sivo.

Zaključek

V prispevku sem se spraševala o pomenu prostora in časa v superviziji. Izhajala sem iz predpostavke, da ni vseeno, v katerem delu dneva in v kakšnem okolju poteka supervizijski proces. Pri raziskovanju pomena časa in prostora za supervizijski proces sem se naslonila na teorijo o vplivu bioritma ter različnih področij psihologije.

Izkazalo se je, da ima posameznik več ritmov različnih dolžin, ki se jih izračunava na podlagi rojstnih podatkov (datuma rojstva), kar je za določanje datuma supervizijskega srečanja lahko le dodatna ovira, sploh v primeru raznolikosti bioritmov udeležencev. *Bolj smotno je upoštevati dnevni ritem udeležencev*, ki naj bi ve-

ljal za vse enak. Upoštevajoč dolžino trajanja supervizijskega procesa, sem prišla do zaključka, da je *najbolj ugoden del dneva za supervizijski proces dopoldan, med deseto in dvanajsto uro, ali popoldan, med sedemnajsto in dvajseto uro.*

Okolje, v katerem poteka supervizijski proces, naj bi zadoščalo nekaterim objektivnim dejavnikom, kot so *primerna temperatura, osvetljenost, zračnost in odsotnost hrupa*. Supervizijski proces naj poteka v primerno velikem, zračnem prostoru, *zvočne naprave naj bodo utišane ali izklopljene*, pri izbiri prostora upoštevamo, da ni obrnjen proti virom hrupa (cesta, železnica, gradbišče ...) ter da proces poteka v *ločenem prostoru*, ki omogoča občutek varnosti in sproščenosti.

Ugotovila sem, da je, zaradi raznolikosti udeležencev supervizije, težje zadostiti psihološkimi vidiki vpliva okolja. Malo verjetno je, da bomo za potrebe vsakega supervizanta posebej prilagajali okolje njegovim zaznavnim in učnim stilom, bolj verjetno je, da bomo prilagodili metode in tehnike v supervizijskem procesu. Lahko pa damo vsakomur nekaj, v smislu, da je prostor, kjer se izvaja supervizija, človeku prijazen - v toplih barvnih tonih, v zadostni meri (ne) formalno, funkcionalno in do neke mere estetsko opremljen, z dodatkom slikovnega in predmetnega materiala, z možnostjo premikanja opreme (sedežev, mize) ter s sedežnim redom, ki občutek varnosti in sodelovanja utrjuje, ne ruši.

Viri in literatura:

1. Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. Second edition. London, New York: Routledge.
2. Ayan, J. (1997). *Aha! 10 Ways to Free Your Creative Spirit and Find Your Great Ideas*. New York: Crown Trade Paperbacks.
3. Derganc, S. (2003). Odpori in ovire v procesu supervizije. *Socialna pedagogika*, 7 (2)⁷, str.227–238.
4. Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). Cilji in funkcije supervizije. V: *Supervizija - proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 149–164.
5. Kovačev, A. N. (1997). *Govorica barv*. Ljubljana: Prešernova družba, Vrba.
6. Likar, P. in Likar, B. (1989). *Bioritem*. Ljubljana: Trajna delovna skupnost samostojnih kulturnih delavcev.
7. Marentič Požarnik, B. (1980). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: DUU Univerzum.
8. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
9. Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti; stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
10. Pečjak, V. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
11. Russell, P. (1986). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
12. Žorga, S. (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Izkušnje, pogledi

Izkušnja supervizije skozi oči specialne pedagoginje

JERNEJA KOSELJ, Osnovna šola Poldeta Stražišarja Jesenice
jerneja.koselj@gmail.com

● **Povzetek:** Proces učenja se prične ob rojstvu in traja do konca življenja. Tako ob zaključku formalne izobrazbe vstopamo na novo pot, kjer zaradi lastnega interesa želimo še bolj poglobiti naše strokovno znanje in razširiti kompetence. Pri delu z ljudmi je potrebno uporabljati strokovna znanja in jih povezovati s praktičnimi izkušnjami. Pojavljajo se nasprotovanja, različni pogledi in pričakovanja. Le-to še bolj prihaja do izraza pri učencih s posebnimi potrebami, ki pri svojem delu velikokrat ne izpolnjujejo pričakovanj staršev in učiteljev. Kot podporna metoda in tehnika strokovnemu delavcu se v zadnjem času vse bolj uveljavlja supervizija. Celoten proces vsak supervizant sprejema na svoj način.

V nadaljevanju je predstavljen meni lasten pogled na izkušnjo, pridobljeno tekom obiskovanja supervizijskih srečanj v preteklem šolskem letu, ki sem jo pripravljena deliti z drugimi.

Ključne besede: učenje, otroci s posebnimi potrebami, supervizija, osebna refleksija.

Supervision experience though the eyes of the special pedagogue

● **Abstract:** Learning process begins at birth and lasts through the whole life of a person. Thus, when we finish our formal education, our learning does not end. Due to our own interest we want to broaden our professional knowledge and further develop our competences. Work with people requires

professional knowledge connected with practical experience. Different perspectives, expectations and opposition may appear. All of this is even more evident with children with special needs who often do not live up to high expectations of their parents and teachers. What professionals have been using as a supporting method and technique lately a lot, is supervision. Every supervisee implements this process in his/her own way.

Further on I point out my own personal conclusions gathered while visiting supervision meetings in the last school year.

Key words: learning, children with special needs, supervision, personal reflection.

Učenje

Učenje je vseživljenjski proces.» Z njim pridobivamo izobrazbo in znanje, razvijamo navade, spretnosti in veščine, z učenjem oblikujemo in širimo svoja čustva, motive, interese, zaznave, svoja stališča in prepričanja, nazadnje tudi svojo osebnost« (Pečjak in Musek 2001, str.132). Že Pečjak (1977, str. 5-6) ugotavlja, da strokovna izobrazba ni potrebna samo mladini, ampak tudi strokovnjakom, ki so svoje šolanje že zaključili. Potrebe namreč silijo, da se učijo vsi ljudje.

Po zaključenem študiju se človek ponovno znajde na stopnici učenja. Teoretična znanja, pridobljena na fakulteti, je potrebno povezati s praktičnimi izkušnjami na terenu, jih preoblikovati, stalno pridobivati nova znanja ter s tem slediti novim teoretičnim spoznanjem na izbranem strokovnem področju. Le poglobljanje znanja ni dovolj. Iskati je potrebno povezave z drugimi programi, ki nudijo podporo, nove strategije dela in bolj učinkovito delovanje. S širjenjem obsega in globine svojega znanja namreč lažje opravljamo svoje naloge in se lažje prilagajamo zahtevam življenja (Musek in Pečjak 2001, str. 133).

Delo v osnovni šoli zahteva vsakodnevno prilagajanje novim situacijam, potrebam učencev in stalno sodelovanje z ostalimi strokovnimi delavci na šoli in izven nje. Strokovni delavec v šoli se vsakodnevno srečuje z različno populacijo otrok, med katerimi so tudi učenci s posebnimi potrebami, ki so bili na podlagi *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000)* opredeljeni kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vsi omenjeni potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oz. posebne programe vzgoje in izobraževanja. *Zakon o osnovni šoli (1996)* med otroke s posebnimi potrebami šteje tudi učence z učnimi težavami in posebej nadarjene učence. Pestrost otrok, ki imajo po-

sebne potrebe, je velika. Vsak posameznik s svojimi potrebami in željami je edinstven in z njim tudi njegovi starši. Strokovni delavec išče različne strategije dela in jih praktično preizkuša. Pri svojem delu je uspešen, a pojavljajo se tudi neuspehi. Učenci različno sodelujejo in sprejemajo ponujeno pomoč, njihovi starši šolsko situaci-

jo vidijo realno, lahko pa je resnica za njih nekoliko zamegljena. Svojim otrokom posvečajo vso svojo pozornost ali pa zaradi njihove narave dela, sposobnosti tega ne zmorejo ustrezno opravljati. Strokovni delavec se tekom procesa znajde v dilemi: ko ne ve več, kako naprej, ko problemi postanejo preobsežni, ko sam ne zmore poiskati rešitev, ko ga preplavi občutek lastne nemoči in nevrednosti, ko se pričnejo kazati znaki izgorevanja.

S tovrstnimi problemi se soočajo tudi specialni pedagogi. Obkroženi so z učenci, ki svojih akademskih znanj pogosto ne bodo uresničili v skladu s pričakovani množice. Napredek je večinoma zelo majhen in odvisen od mesecev trdega in skrbno načrtovanega dela. Otroci imajo zaradi pogostih neuspehov pomanjkanje motivacije za delo, kar še dodatno znižuje učinkovitost. Nekateri starši se primanjkljajev svojih otrok ne zavedajo v polni meri in poskušajo uresničiti svoje cilje na račun otrok. Učitelji otroke s posebnimi potrebami vidijo iz svojega zornega kota. Njihova naloga je, da jih naučijo znanj navedenih v učnih načrtih, ob upoštevanju vseh posebnih potreb posameznega učenca navedenih v individualiziranem programu ali izvirnem delovnem projektu pomoči.

Specialni pedagog v osnovni šoli se tako znajde sredi trikotnika, ki ga tvorijo učenec, njegovi starši in učitelji ter drugi strokovni delavci na šoli, vsak s svojimi potrebami, željami in cilji. Vsakodnevno išče načine, kako predvsem z ustrezno komunikacijo, načinom dela in odzivanja, usklajevati interese vseh vpletenih in izpeljati proces učenja v najboljši možni meri. Kot ena od oblik svetovanja in pomoči strokovnim delavcem pri premagovanju tovrstnih težav pa se pojavlja supervizija.

Supervizija

Supervizija je v zadnjem času vse pogosteje uporabljen izraz oz. metoda dela, zlasti med pedagoškimi delavci. Nastopa kot posebna učna, razvojna in podporni metoda, ki omogoča posamezniku, da z lastnimi izkušnjami prihaja do novih strokovnih in osebnih

spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, da se razbremeni napetosti in stresov in da kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto (Kobolt in Žorga 2000, str. 18).

Predvsem gre pri tej metodi za spretnosti, ki omogočajo strokovnemu delavcu, da na svoje poklicno delo pogleda »od zgoraj navzdol oz. z razdalje« (Kobolt in Žorga 2000, str. 15). Priznati si moramo, da smo pogosto zelo ozko usmerjeni v problem, ki se nam pojavlja, ne zmoremo pa se postaviti nazaj in pogledati na situacijo še iz drugega zornega kota. Strokovni delavec si na tak način pridobiva boljši vpogled, podporo in s tem večjo poklicno kompetenco (Kobolt in Žorga 2000).

Osebna izkušnja supervizije

Supervizija je bila zame na začetku prava neznanka. Sicer že slišana beseda, ki mi ni povedala veliko. In tako kot tudi knjiga, dokler je ne odpremo, ponuja zgolj naslov, se je bilo tudi supervizije potrebno lotiti globlje, aktivneje in s pomočjo supervizorja, ki je opremljen z različnimi metodami in tehnikami.

Začetek je bil skrivnosten, poln notranjih vprašanj, prisotnega strahu, kako bo vse skupaj sploh potekalo. Če je človek šele na začetku svoje službene poti, brez dolgoletnih izkušenj, ki te okrepijo in ponudijo odgovore na marsikatero porajajoče se vprašanje, potem je začetek še toliko težji. Počutiš se nebogljen, potem pa se podaš še na novo pot spoznavanja, kjer ne veš, kaj te bo čakalo na koncu. Uspeh ali razočaranje? Obenem je to lahko prednost. Začetnik običajno z večjim optimizmom in motivacijo stopa novim izkušnjam naproti. *Novega se ne boji, starih vzorcev se ne more oklepati, ker jih še ni zgradil.* Nova znanja sprejme z odobravanjem, pripravljen se je naučiti česa novega, zaveda se, da na fakulteti ni pridobil dovolj znanja, s katerim si bo pomagal na vseh področjih. Sploh pa te tam niso opremili s strategijami in tehnikami, ki ti bodo pomagale, ko se boš znašel na križpotju poti, ko ne boš zmož več, ko se boš počutili izgubljeni, nemočno in nevredno, kot se vsakodnevno lahko počutijo učenci s posebnimi potrebami, ki jih srečujem v šoli. Zato je še toliko bolj pomembno, da nam nasproti pride supervizija, s pomočjo katere lahko vodeno ozavestimo svoja dejanja in izberemo pot, ki se nam ponuja, pa je mogoče še ne vidimo, ali je nismo opazili.

Na to pot sem se podala z odprtimi očmi in ušesi, brez pričakovanj in z mislijo, da tekom procesa lahko veliko pridobim, če bom to sama sebi dovolila. Prva srečanja so bila namenjena spoznavanju skupine. Včasih to, da si v skupini s svojimi sodelavci, ni nujno prednost. Odpirajo se nova področja človekove osebnosti, ostale supervizante spoznavajo iz še neznanih zornih kotov; z nekaterimi, kljub skupnemu delu, nimaš stikov. Pojavlja se dvom. Ali bodo moje misli, občutja, ki jih bom

delila z drugimi res ostala v skupini? Je prav, da svoja najgloblja občutja, običajno nemoči, delim z njimi, saj niso moji prijatelji? Bom s svojo refleksijo dovolila preglobok vpogled v mojo zasebnost? Je prav, da napišem, kar čutim? Ta in še mnoga druga vprašanja so rojila po glavi na začetku procesa.

Sem človek, ki svoja občutja deli z ljudmi, ki so pridobili moje zaupanje ter človek, ki se drži obljub, ki jih je sklenil. Zato je bila bojazen, da to kdo prelomi, še toliko večja. Vendar je bil strah že po nekaj srečanjih skoraj izničen. K temu so prispevale ostale članice, ki so ravno tako delile osebne izkušnje, ki jih delijo le s svojimi najbližjimi. *Zato bi ob tem poudarila, da je prostovoljna vključitev v proces supervizije nujna.* Skupina namreč diha skupaj, potrebuje močne ljudi, ki ne obsojajo, ampak ponujajo svoj pogled na obravnavano gradivo, kar ni za vsakogar. Ljudje, ki so na svoji poklicni poti pripravljeni graditi naprej in priznati, da včasih ne vedo vsega. Človek mora v tem najti smisel, novo pot, drugače se supervizija lahko spremeni v neprijetno izkušnjo.

Srečanja so minevala hitro, nabita so bila s pozitivno energijo, kljub pozni uri je bilo to kot nekakšna rešilna bilka, ki je dajala novega zagona in občutek lastne vrednosti in neponovljivosti. Gradiva, ki smo jih predstavljale, so omogočala rast vsem udeleženkam v skupini. Vsaka je lahko našla košček uporabnega zase, se poglobila v svoje razmišljanje in delovanje in skozi refleksijo to ozavestila. *Supervizija ne bi bila to, kar je, brez refleksij, kljub temu, da je včasih najraje ne bi napisala.* Vendar vem, da je vsaka komaj čakala nanje po predstavitvi svojega gradiva. Zanimivo je namreč prebirati, kako te vidijo ostali udeleženci v procesu, saj sam pred seboj ne držiš ogledala. To ogledalo so ostali člani v skupini, ki te soočijo z različnimi dejstvi, ponudijo ti različne rešitve, ki se jih ali pa tudi ne zavedaš, skupaj s tabo predelajo problem, ki na koncu procesa ne izgleda več gromozanski in nerešljiv, ampak obvladljiv.

Strah pred predstavljanjem lastnega gradiva je prisoten. Zanima te, kako bo skupina sprejela problem, ki ga imaš, kakšne rešitve ti bo ponudil proces in kaj boš sam odnesel iz njega. Pred njimi se razgališ in čakaš, kaj se bo zgodilo. *Menim, da le to prinaša učinkovite rešitve in najbolj optimalen izkoristek, ki ti ga supervizija lahko prinese.* Sama imam svojo predstavitev gradiva v lepem spominu. Bila sem odkrita in svojo odkritost je izkazala tudi skupina. V proces sem vstopila odprtih rok in ušes, pripravljena prisluhniti vsem in biti hvaležna za vsako mnenje, pobudo in predlog, ki ga bom tekom procesa dobila, pa naj bo meni v prid ali ne. To se je na koncu izkazalo kot pravilno in uspešno. S pomočjo srečanja sem pridobila dodatno samozavest, da sem na pravi poti. Pomembno je namreč tudi to, da nekaj ozavestiš kot problem, ki bi bil potreben bolj natančne obravnave in ga nato skušaš razrešiti v svoji osebni refleksiji, če na srečanju to ne uspe.

Tekom procesa ugotoviš, da imajo strokovni delavci, ki te obkrožajo in imajo veliko več delovnih izkušenj kot ti, probleme in stiske, iz katerih ne vidijo rešitve. Zaveš se, da se tudi v ljudeh, ki navzven delujejo samozavestno in trdno, in za katere bi si upal trditi, da jih nobena stvar na poklicnem področju ne more več vreči iz tira, skrivajo občutki nemoči, lastnega neuspeha in brezizhodnost. Opaziš, da kljub pomanjkanju izkušenj, nisi čisto nič drugačen od njih, razlikuje se le vsebina in globina težav. *Na nek način dobiš potrditev in priložnost, da se učiš na podlagi njihovih izkušenj in rasteš skupaj z njimi.*

Spretnosti, kako pogledati na določen dogodek, problem iz oddaljenosti, se je potrebno naučiti. Zlasti, ko gre za probleme, v katere so vpletena čustva in s tem sami kot osebnost. Takrat se pogosto vklopijo naši obrambni mehanizmi, ki nam preprečujejo objektivni pogled na realnost. *Različne tehnike, ki jih pri svojem delu uporablja supervizor, omogočajo, da prideš sam proti cilju.* To ni nujno končna rešitev problema, lahko le pot do nje. Vendar se zaveš, da sam kot strokovni delavec nisi nujno odgovoren za njeno izpolnitev, ampak so okoli tebe še drugi dejavniki, na katere mogoče sploh nimamo vpliva. S pomočjo supervizije uvidiš, da si eden od koščkov mozaika, ki s svojim zavestnim načinom delovanja lahko pripomore k večji učinkovitosti.

Znanja pridobljena tekom supervizijskega procesa mi koristijo pri lastnem delu, kjer jih uporabljam v največji možni meri. A bilo bi potrebno še nadaljnje izobraževanje v tej smeri. Tekom procesa namreč pridobiš nekaj znanj o načinu postavljanja vprašanj, vodenju diskusije, reševanju konfliktov, a vendar je tega pre-

malo in v tako kratkem času vsega ne zmoreš usvojiti v zadostni meri. Pridobljeno znanje uporabljaš predvsem v komunikaciji s starši, strokovnimi delavci in tudi učenci. Pri tem si bolj ali manj uspešen. *Vsekakor je proces supervizije pomembna izkušnja, ki jo, ko jo enkrat doživiš, želiš še kdaj doživeti in s tem bogatiti svojo poklicno pot in tudi osebno življenje.*

Zaključek

Metoda supervizije se mi zdi nujno potrebna pri delu v življenju vsakega od pedagoških delavcev, še zlasti tistih, ki delajo na strokovno zahtevnih področjih, kjer gre za učence s posebnimi potrebami in kjer vsakodnevno prihaja do različne komunikacije, ki mora biti premišljena in strokovna, kjer si ne moremo privoščiti napak. Glede na zaupnost je namreč onemogočeno razpravljanje o težavah, problemih, ki se pojavijo. Strokovni delavci večinoma delujejo individualno, kjer sami tudi odgovarjajo za lastna dejanja. Supervizija nam omogoča, da svoje poklicne in strokovne probleme razkrijemo, seveda v skladu z varovanjem osebnih podatkov, jih osmislimo in ozavestimo. S to tehniko si pomagamo pri iskanju rešitev, do katerih pridemo sami, supervizor pa nas pri tem zgolj vodi in usmerja.

Zato menim, da bi tovrsten način strokovnega izpopolnjevanja moral biti prisoten v vseh osnovnih šolah in zavodih, če želimo strokovnim delavcem zagotoviti kvalitetnejše opravljanje poklicnega dela in spodbujati njihov profesionalni in osebni razvoj ter jih razbremeniti in jim omogočiti učinkovitejše soočanje s stresom (Kobolt in Žorga 2000).

Viri in literatura:

1. Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
2. Musek, J. in Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.
3. Pečjak, V. (1977). Poti do znanja. Metode uspešnega učenja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
4. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101> Pridobljeno 9. december 2011.
5. Zakon o osnovni šoli. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> Pridobljeno 9. december 2011.

Aktivi svetovalnih delavcev – podpora strokovnemu razvoju

Posvet ob 10-letnici delovanja aktiva
svetovalnih delavcev vrtcev celjsko-
mariborske regije
(Podčetrtek, 21. oktober 2011)

KATJA VALENČAK, OŠ Kozje, enota vrtec Zmajček
katja.valencak1@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V članku želim poudariti pomembno vlogo aktivov svetovalnih delavcev v vrtcu, ki so posamezniku lahko v podporo pri njegovem strokovnem razvoju. Delo svetovalnih delavcev in delavk v vrtcih je raznoliko in zajema številne dimenzije, od neposrednega dela z otroki, njihovimi starši, vzgojitelji in vzgojiteljicami ter vodstvom vrtca, sodelovanje s podpornimi strokovnimi institucijami in še bi lahko naštevali. Zato so lahko aktivi prostor, kjer kolegice svetovalne delavke lahko rešujemo številne probleme in vprašanja, usklajujemo različna mnenja in stališča in razvijamo nove ideje. To je del bogatenja našega strokovnega profila in je navsezadnje tudi naša intervizija.

Ključne besede: Posvet za svetovalne delavce v vrtcih, aktivi, intervizija

Counselling workers' working groups – the support in the professional development
10th anniversary conference of the kindergarten counselling workers' working group in the region of Celje and Maribor
(Podčetrtek, 21st October, 2011)

● **Abstract:** The article focuses on the importance of the kindergarten counselling workers' working groups which support the individual with his or her professional development. The counselling workers' work comprises work with children and their parents, teachers, kindergarten principal, other professional institutions and much more. That is why working groups provide time and space for problem solving and experience exchange. This is a part of our professional development and last but not least our intervision.

Key words: kindergarten counselling workers' conference, working groups, intervision

Uvod

Začetki svetovalnega dela v vrtcu

Začetki svetovalnega dela v vrtcu sežejo nekje dvajset do trideset let nazaj ...

Svetovalna služba se je na področju Slovenije v prvi fazi najbolj razvijala v osnovnih šolah. Prav zaradi narave obveznega šolanja je bilo tukaj največ potreb po svetovanju tako učencem, učiteljem kot tudi staršem. Svetovalno delo je v osnovi F. Pediček (1967) utemeljil kot službo treh različnih profilov, ki naj s svojimi znanji in svetovalnim načinom dela prispevajo k antropologizaciji in znanstvenju pedagoškega dela šole ter nudijo svetovalno pomoč otrokom, staršem in učiteljem. (Pediček 1974, str. 8)

Kmalu po osamosvojitvi Slovenije se je začelo spreminjanje celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki je zajemalo tako sistemsko (zakonsko) kot vsebinsko prenovo ter je terjalo številne spremembe tudi na področju predšolske vzgoje. Med pomembnejše sistemske novosti, ki jih je prinesla nova šolska zakonodaja iz leta 1996, je sodilo prav gotovo področje svetovalnih delavk/-cev v vrtcih, ki v prejšnji zakonodaji za področje vrtcev niso bili posebej omenjeni, zdaj pa so naštet med zaposlenimi v vrtcu.

Maja Štante Vouk, ki je bila dolga leta svetovalna delavka v enem izmed ljubljanskih vrtcev, je leta 1996 zapisala: »Svetovalno delo v vrtcih nima dolge tradicije, ob uvajanju svetovalnih delavcev v vrtce ni bilo koncepta razvoja svetovalnega dela, zato le-to tudi ni tako množično razvito kot v osnovni šoli, a kljub temu, da delajo v vrtcih svetovalci že več kot dvajset let.« (Bregar-Golobič idr. 1999, str. 24)

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič je posrečeno opredelila slovenskega svetovalnega delavca, ko je zapisala mi-

sel, ki izraža tako zelo zaželeno sočutnost in k otroku usmerjeno svetovalno aktivnost:

»... Tisti svetovalni delavec, ki ni brez besed, ker ima znanje za ravnanje, zna dvoje:

a) vzpostaviti in vzdrževati svetovalni odnos, kontekst svetovalnega dela oziroma svetovalnega razgovora;

b) podeliti znanje s strankami oziroma udeleženci v problemu v procesu soustvarjanja interpretacij in razgovorov in tako omogočiti »prevajanje« v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik strok za ustvarjanje nove zgodbe.« (Čačinovič-Vogrinčič 1999, str. 191)

10 let delovanja aktiva svetovalnih delavcev v vrtcih celjsko-mariborske regije

Začetki delovanja regijskega aktiva svetovalnih delavcev celjsko-mariborske regije segajo v leto 2001. Člani s štajerskega področja smo začutili, da bi poleg vse-slovenskega druženja potrebovali tudi regijska

povezovanja. Prvič smo se sestali 24. 4. 2001, v vrtcu Rogaška Slatina. Odzvalo se je osem svetovalnih delavcev naše regije. Prvo srečanje smo posvetili medsebojnemu spoznavanju, opredelitvi bistvenih področij posameznikovega dela in opredelitvi pričakovanj aktiva. Čeprav smo bili majhna skupina strokovnjakov, smo lahko med seboj spoznavali precejšnje razlike tako v številu oddelkov, za katere smo delali, kot v nalogah, ki se jim vsak v svojem vrtcu posvečamo. Kljub raz-

likam smo čutili dovolj skupnega, da smo se povezali v trdno skupino in se od takrat redno trikrat letno srečevali.

Andreja Križan Lipnik, ki je bila prva vodja aktiva, meni (Valenčak idr. 2011), da je našo regijsko skupino opre-

Aktiv kot strokovno skupino za povezovanje, medsebojno pomoč in strokovni razvoj potrebujemo. Predvsem od nas samih je odvisna učinkovitost ter kakovost sodelovanja.

deljeval osebni pristop, saj je v majhni skupini vsak od nas pridobil svoje razvidno mesto. Ker smo želeli, da je naše delo transparentno, smo postali »potujoči« aktiv. Spreminjali smo lokacijo naših srečevanj. V različnih vrtcih smo se srečevali z ravnatelji in posebej cenili **izmenjavanje pogledov**, pričakovanj in mnenj v zvezi s svetovalno službo v vrtcih.

Med različnimi nalogami, ki smo jih v času prvih štirih let obravnavali, je izpostavila naslednje: plan dela svetovalnega delavca, delo z otroki, ki potrebujejo svetovanje in pomoč, odnos regijskega aktiva do republiškega aktiva in do Skupnosti vrtcev Slovenije, evalvacija dela, varovanje osebnih podatkov, poglobljanje v strokovne teme in priprava gradiv v obliki brošur za vrtce.

V okviru teme *poglobljanje v strokovne teme* smo oblikovali delovno skupino, ki je v letu 2004 izdala prvo drobno knjižico iz zbirke *Da bi odrasli lažje razumeli otroke*. Knjiga z naslovom *Smrt in žalovanje* je aktualna in dobrodošla strokovna literatura, s katero si pomagamo tako svetovalni delavci, vzgojitelji in pomočniki

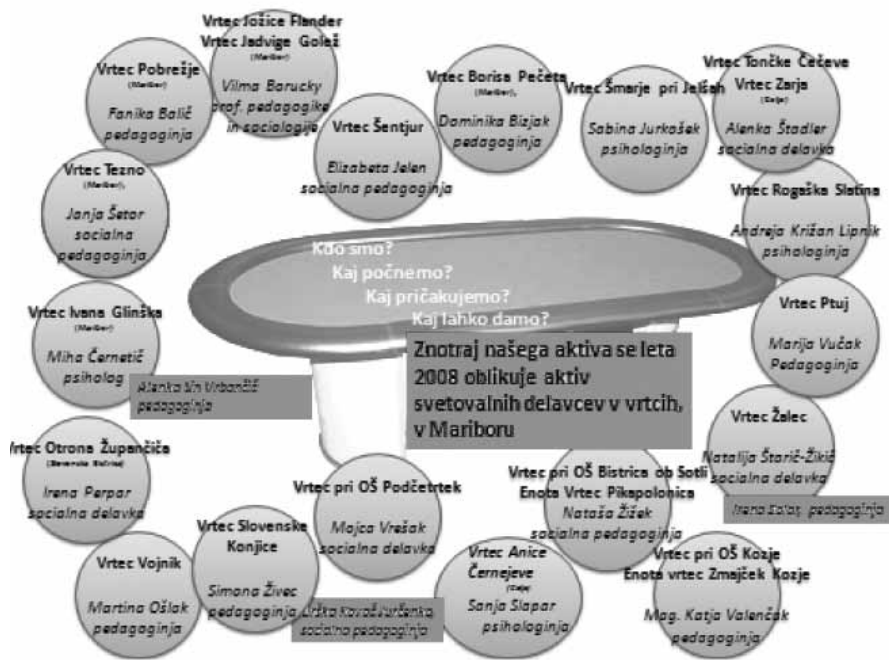
vzgojiteljev vrtcev kot starši.

Alenka Štadler je nalogo vodenja prevzela z zavedanjem, da aktiv kot strokovno skupino za povezovanje, medsebojno pomoč in strokovni razvoj potrebujemo in da je predvsem od nas samih odvisna učinkovitost ter kakovost sodelovanja.

Število svetovalnih delavcev v vrtcih se je minimalno povečevalo, glede na čas in tedanjo situacijo.

Mi pa smo kljub temu poskrbeli za redno povezavo z republiškim aktivom. Pridobili predstavnik za štajersko regijo v organizacijskem odboru in sprejeli sklep, da se srečanj republiškega aktiva udeleži vsaj en predstavnik regijskega aktiva. V okviru projektne skupine smo poglobljeno razvijali temo o ločitvi staršev in njenih posledicah za otroka. Tako je leta 2008 izšla naša druga knjiga z naslovom *Otrok in ločitev staršev*.

V nadaljevanju predstavljam shemo aktivnih članov naše ga aktiva od leta 2001–2011



Legenda: Član aktiva Zamenjava člana aktiva

Slika predstavlja člane aktiva, njihove profile in skupne naloge aktiva, v obdobju od 2001 do 2011.

V času vodenja aktiva mag. Katje Valenčak smo se člani aktiva, poleg vseh že naštetih nalog, intenzivno pripravljali na praznovanje 10-letnice delovanja. 21. 10. 2011 smo organizirali *1. mednarodni posvet svetovalnih delavcev v vrtcih, v Termah Olimia*. Na posvetu so sodelovali strokovnjaki s področja predšolske vzgoje iz Srbije, Hrvaške in Slovenije. Gostje in tudi naši svetovalni delavci so skozi izkušnje predstavili svoj vidik svetovalnega

dela v vrtcu. V nadaljevanju predstavljam bistvena sporočila gostujočih predavateljev na tem posvetu.

V prispevku je dr. Robi Kroflič osvetlil vlogo svetovalne službe v razvojnih projektih, kot jo je sam doživel preko dveh projektov, in sicer oblikovanja in uvedbe procesno-razvojnega modela spodbujanja moralnega razvoja v Vrtcih Nova Gorica v devetdesetih (Kroflič 1997) in razvoja in uvedbe celovitega induktivnega

pristopa k podpori prosocialnega in moralnega razvoja predšolskih otrok in njihove identitete, pri čemer so kot enega pglavitnih medijev vzgojnega delovanja vključili umetniško ustvarjanje in doživljanje. Projekt je nosil naslov *Kulturno žlahtenje najmlajših* v Vrtcu Vodmat. Kasneje so delo razširili še na šest drugih vrtcev v Ljubljani in na Koroškem (Krofič idr. 2010).

Krofič meni, da delo svetovalnih delavcev in delavk v vrtcih zajema številne dimenzije (neposredno delo z otroki, njihovimi starši, z vzgojitelji in vzgojiteljicami ter vodstvom vrtca, sodelovanje s podpornimi strokovnimi institucijami itn.) in vsebinska področja (uvajanje metodičnih inovacij), pomoč pri delu z otroki s posebnimi potrebami, pomoč pri izvedbi in načrtovanju medkurikularnih projektov ter povezovanju vzgojnih skupin v vrtcu, ukvarjanje z vprašanji rizičnimi za otroka itn.).

Še vedno meni, da uspešno uvajanje pedagoških inovacij v vrtčevsko prakso terja dobro izoblikovan idejni načrt, predvsem pa kontinuirano delo z vzgojitelji in vzgojiteljicami, spremljavo in refleksijo njihove vsakodnevne pedagoške prakse ter sprotno vrednotenje učinkov projektnih dejavnosti, ki potrjujejo izhodiščne ideje projekta ali terjajo, zaradi bolj jasnega prenosa teoretskih idej v prakso, določene dopolnitve.

Ob tem se nujno soočimo z dilemami in tudi odpori, ki so posledica razkoraka med subjektivnimi teorijami izvajalcev in idejami avtorjev pedagoških inovacij. Na pedagoško prakso, še posebej v manj strukturiranih dejavnostih (kot so organizacija proste igre in prehodnih dejavnosti, spontana komunikacija med vzgojnimi osebjem in otroci) odločilno vplivajo subjektivne teorije vzgojiteljice oziroma vzgojitelja, ki jih je treba najprej ozavestiti, potem pa kritično soočiti z idejami razvojnega projekta in impulzi, ki prihajajo iz načrta uvajanja pedagoške inovacije. V teh procesih je odločilna sprotna strokovna podpora in supervizijsko spremljanje neposrednih pedagoških procesov, ki jo lahko zagotovijo le osebe, ki so v vrtcu dnevno prisotne. Ko gre za spopadanje z močno zakoreninjenimi koncepti, to delo zahteva tudi uporabo posebnih refleksivnih tehnik, s katerimi lahko učinkovito posegamo v spremembe subjektivnih teorij. Med njimi Krofič še posebej priporoča »koncept jedrne refleksije« (Korthagen in Vasalos 2005) in analizo etnografskih zapisov, ki jih je tudi sam uporabil za osnovo spremljanja omenjenih razvojnih projektov.

Uspešno uvajanje pedagoških inovacij v vrtčevsko prakso terja dobro izoblikovan idejni načrt, predvsem pa kontinuirano delo z vzgojitelji in vzgojiteljicami, spremljavo in refleksijo njihove vsakodnevne pedagoške prakse ter sprotno vrednotenje učinkov projektnih dejavnosti, ki potrjujejo izhodiščne ideje projekta ali terjajo, zaradi bolj jasnega prenosa teoretskih idej v prakso, določene dopolnitve.

Svetovalna služba tako postaja prostor povezovanja, medsebojne pomoči in podpore, v katerem se združijo viri pomoči, podelijo znanje in izkušnje vseh udeleženi. Za to je potrebna strokovnost svetovalnega delavca in oblikovanje zaupljivega partnerskega odnosa in brezpogojno pozitivno sprejemanje in spoštovanje vsakega posameznika ...

Dr. Miha Černetič je izpostavil izzive Pozitivne psihologije in svetovalnega dela v vrtcu. Černetič je področje pozitivne psihologije dobro raziskal in prišel do naslednjih zaključkov. Pozitivna psihologija je sicer mlada veja psihologije, vendar je v svoji matični znanosti povzročila v določenem smislu pravi paradigmatki preskok. Z usmerjenostjo na pozitivne emocije, psihološko blagostanje in vire je začela »uravnotežati« dotedanjo osredotočenost psihologije pretežno na negativne pojave, ki generirajo človeško trpljenje. S svojim vplivom je med drugim obogatila tudi področji izobraževanja ter vzgoje.

Ker je na omenjenih področjih v slovenskem prostoru zaznati primanjkljaj pozitivno psiholoških pristopov, se je v aktivu svetovalnih delavcev vrtcev celjsko-mariiborske regije oblikovala odločitev, da poskuša prispevati k zapolnitvi te pomembne vrzeli. Začeli smo s projektom priprave tretje knjige z delovnim naslovom *Pozitivni viri v družini za razvoj in vzgojo otrok*.

Knjiga bo namenjena predvsem staršem in strokovnim delavcem, ki imajo oziroma se pri svojem delu ukvarjajo s predšolskimi otroki in otroki prve triade osnovne šole. Vsebina knjige bo zainteresiranim bralcem strokovne in laične javnosti ponudila številne sveže zamisli in pristope za povečevanje kakovosti življenja otrok in družin. S projektom želi aktiv staršem in strokovnim delavcem prinesiti pozitivno sporočilo (s tem pa tudi vlti novo upanje ter jih spodbuditi), da je kljub različnim težavam, ki so prisotne tako rekoč v vseh družinah (najsib to pomanjkanje časa, preobremenjenost, stres, konflikti, morebitne dalj časa trajajoče bolezni, ekonomska stiska ali druge težave), vedno možno narediti učinkovit korak naprej, s tem ko se opremo na tisto, kar je v posamezni družini pozitivnega oziroma na njene vire. Ti predstavljajo edini pravi temelj, na katerem je mogoče graditi pogoje za čim uspešnejši razvoj otrok in njihovo dobrobit.

Pri predstavitvi bistvenih poudarkov srečanja pa ne smemo pozabiti na uvodne misli predsednice skupnosti vrtcev Slovenije, gospe Božene Bratuž: »Veseli me, da je pester sestav različnih strokovnih delavk zaobjet pod pojmom svetovalni delavec, saj beseda sveto-vanje sama izraža, da je v nekem trenutku in na po-

sameznem področju treba k običajnim procesom dodajati svetovanje. Pomeni, h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu dodati tisto dodano vrednost, ki obogati ponujene programe slovenskih vrtcev, zagotovi ustrežnejši pristop k reševanju neštetih individualnih problemov in doda kakovostno podporo staršem pri njihovih dilemah in pogledih na vzgojo otrok.«

»Začetne stopinje svetovalnih delavcev v vrtcih so se v letih izoblikovale v jasne in svetovalne korake, ki v tesni povezanosti z drugimi dejavnostmi vrtcev zagotovo predstavljajo višjo kakovost ponudbe posameznega vrtca. ... Torej pozdravljam tudi naslov tega strokovnega srečanja *Svetovalno delo v podporo delovanja vrtca*, saj verjamem, da bo tudi tako najdena kakšna dobra in nova pot dobrega sodelovanja.« (Bratuž v Valenčak idr. 2011)

Zaključek: Intervizijska in supervizijska vloga aktiva svetovalnih delavcev

Na osnovi izkušenj več let skupnega dela ugotavljam, da je aktiv prostor, kjer kolegice svetovalne delavke lahko rešujemo številne probleme in vprašanja, usklajujemo različna mnenja in stališča in razvijamo nove

Ob jubileju aktiva svetovalnih delavcev v vrtcih celjsko-mariborske regije si želimo, da bi vsi slovenski vrtci imeli priložnost izkusiti to dragoceno izkušnjo kolegialnega svetovanja, intervizijo ali supervizijo. Tako bodo svoje moči in strokovne usposobljenosti povezali kar se da tesno in tako otrokom in njihovim staršem nudili najboljše in najkakovostnejše programe.

ideje. Možnost interdisciplinarnega povezovanja med nami vsekakor predstavlja dodatno prednost, ki prispeva k večji učinkovitosti posameznika. To je del bogatenja našega strokovnega profila in je navsezadnje tudi naša intervizija. Slednja je v teh časih še kako dobrodošla in je v pomoč ter oporo vsakomur izmed nas. Zato je vrednost tovrstnih aktivov toliko večja. Brez njih bi težko shajali in bili kos izzivom današnjega časa.

Če bomo s svojimi izkušnjami pripomogli še k formiranju kakšnega novega regijskega aktiva (ali vsaj k razmišljanju o tem), bo naše zadovoljstvo še večje.

Ob jubileju aktiva svetovalnih delavcev v vrtcih celjsko-mariborske regije si želimo, da bi vsi slovenski vrtci imeli priložnost izkusiti to dragoceno izkušnjo kolegialnega svetovanja, intervizijo ali supervizijo. Tako bodo svoje moči in strokovne usposobljenosti povezali kar se da tesno in tako otrokom in njihovim staršem nudili najboljše in najkakovostnejše programe.

Viri in literatura:

1. Izhodišča kurikularne prenove svetovalne službe v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih, Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za vrtce, Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost, izr. prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, predsednica, Ksenija Bregar-Golobič, izr. prof. dr. Janez Bečaj, doc. dr. Sonja Pečjak, izr. prof. dr. Metod Resman, Tanja Bezić, Narija Dobnik Žerjav, Jure Grgurevič, Saša Niklanivič, Bogdana Šmuk, leto 1999.
2. Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 60-80.
3. Bregar-Golobič, K. (1999). Sprejete programske smernice za svetovalno službo. *Šolsko svetovalno delo*, 4(2), 4-12.
4. Čačinovič-Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V: Resman M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 175-192). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 11. Št. 1. Str. 47-71.
6. Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*. Ljubljana: Vija.
7. Kroflič, R., Štirn-Koren, D., Štirn-Janota, P. in Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
8. Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Pediček, F. (1974). *Organizacijsko-operativni model šolske svetovalne službe*. (Drugi del Poročila o raziskovalni nalogi »Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli«). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
10. Resman, M. (1999). Razvojnna vloga svetovalne službe. V: Resman, M. (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 85-94). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Valenčak, K. idr. (2011). *Svetovalno delo v podporo delovanja vrtca*. Zbornik prispevkov Prvega mednarodnega posveta, 21. 10. 2011 v Termah Olimia. Kozje: OŠ Kozje.

Po poteh doživljajske pedagogike

BARBARA CERKOVNIK, Osnovna šola Brezovica pri Ljubljani
barbara.cerkovnik@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V prispevku teoretično predstavim preventivno in kurativno delovanje šolske svetovalne službe, možnosti individualnega in skupinskega dela z učenci, ki imajo težave v socialni integraciji, ovire, ki jih pri tem imam, in tudi razloge za iskanje novih pristopov in oblik dela z mladimi. Del prispevka je napisan v obliki dnevnika, ki sem ga na Krasu pisala z namenom, da bi kasneje lažje ovrednotila in ocenila naše delovanje. Evalvacija in realizacija zastavljenih ciljev sta predstavljeni v zaključnem delu prispevka.

Ključne besede: doživljajska pedagogika, nove oblike pomoči pri šolski svetovalni službi, otroci s težavami socialne integracije

On the paths of experiential pedagogy

● **Abstract:** This article presents preventive and curative work of the school counseling service and possibilities of individual and group work with pupils experiencing problems with social integration. I also present obstacles which I encounter during my work, together with reasons for seeking new ways and possibilities for work with elementary school children. A part of this article is written in the form of a diary, which I wrote in the camp in Karst in order to be able to later on assess and evaluate our work. In the final part of my article I also present the evaluation and realization of the set goals.

Key words: experiential pedagogy, new forms of assistance of school counseling service, children with social integration problems

Uvod

Bližal se je konec šolskega leta in pred nami so bili novi izzivi. Spraševali smo se, ali smo na šoli naredili dovolj, da bi se učenci med nami počutili dobro, ali smo jim ponudili vse možnosti, da bi se v osebnih odnosih s sošolci in učitelji dovolj zblížali, si zaupali in se razumeli. Konfliktov in zamer je bilo kar nekaj. Reševali smo jih strokovno po naših najboljših močeh. Ali smo bili dovolj uspešni?

Kot šolska svetovalna delavka sem tudi sama nenehno izpostavljena notranjemu in zunanjemu pritisku glede tega, koliko sem pri svojem delu uspešna, kakšne cilje zasledujem pri delu z mladimi in na kakšen način jih lahko dosežem.

Zavest o tem, da šola ni samo prostor, kjer učenci osvajajo znanja, spretnosti in navade, ampak se v njej odvija tudi socializacija otrok, in dejstvo, da dandanes ti ostajajo v šoli vse dlje, narekuje potrebe po novih pristopih in oblikah dela z njimi:

»Šola je prostor, ki mladim nudi predvsem izkušnje, ki so povezane z znanjem, socialnimi veščina-
mi, ki jih potrebuje za vsakodnevno dru-
ženje z vrstniki in odraslimi ter iz-
kušnje povezane z motoričnimi
spodobnostmi. Pa vendar je šola
omejen prostor, kjer so določene stvari prepovedane, za veliko stvari pa zmanjkuje časa. Vsak dan se veliko otrok srečuje s težavami, ki niso samo posledica učnega uspeha ali neuspeha, ampak gre za težave v socialni integraciji. Težave imajo pri komunikaciji z vrstniki in odraslimi, pri skupinskem delu, pri odrekanju in prilagajanju drugim. Želijo si samostojnosti, vendar niso zreli, da bi sprejeli odgovornost, ki jim jo le-ta prinaša. Govorijo o pravicah, zanemarjajo pa svoje dolžnosti.

Današnja šola, usmerjena v kognitivni razvoj, storilnost in tekmovalnost, je otroke prikrajšala za soodločanje. Soodločanje pa pomeni izkušnje in odgovornost. Poleg tega so otroci tako obremenjeni z doseganjem učnih uspehov, da pozabijo na življenjsko učenje. Otrok zelo veliko časa preživi v šoli, kjer potrebuje pristen kontakt z učitelji. Učitelj ima v bistvu velik vpliv na vzgojo otrok, vendar je pomembna njegova osebnost in vedenje in ne le znanje, ki ga posreduje. Učitelji in drugi strokovni delavci dostikrat podcenjujejo svojo pomembnost v odnosu z otrokom, ki bi temeljil na zaupanju in spoštovanju. Dostikrat obtožujemo otroke, da je kaj takega nemogoče vzpostaviti v šoli, ker se to takoj izkorišča.« (Stiškovsky, 2005, str. 97)

To so otroci, ki jih šolski sistem hote ali nehote odrinja na rob, ker se z njimi »itak ne da nič narediti«, »nič ne znajo delati niti potrpeti«, zato vanje ni vredno vlagati truda in energije. Na šoli smo se odločili presekati s tem načinom razmišljanja in ponuditi otrokom nekaj več.

V okviru šolskega svetovalnega dela se je poleg kurativno - »krizno« - orientiranega svetovanja treba posvetiti tudi preventivnim oblikam dela. Poznamo primarno prevencijo, ki pomeni delo oziroma »intervencijo z normalno populacijo, da bi izključili pojavljanje problemov« (Resman idr., 1999, str. 81), sekundarno prevencijo, ki vključuje intervencije na začetku razvoja težav, naloga tercialne prevencije pa je zmanjšati širjenje obstoječe motnje ali problema. Vse oblike preventivnega dela zahtevajo dvojno vrsto posegov - neposredno delo z učenci in posege v učenčevo okolje. Preventivna vloga svetovalne službe bi torej bila organizacija različnih oblik individualnega in skupinskega dela z učenci, s katerimi bi jih učili določenih veščin in neposredno vplivali na njihovo vedenje in zadržanje do sebe in okolja (*prav tam*).

Ideja! Zakaj naših učencev ne bi peljali na dvodnevno taborjenje na Kras?

Zamisel o tem, da bi našim učencem s težavami v socialni integraciji ponudili nekaj novega, se je porodila trem delavkam naše šole ob izkušnji in spoznanju, da nas pri delu z njimi šolski sistem omejuje in da je naša pomoč velikokrat neučinkovita. To so otroci, ki jih šolski sistem hote ali nehote odrinja na rob, ker se z njimi »itak ne da nič narediti«, »nič ne znajo delati niti potrpeti«, zato vanje ni vredno vlagati truda in energije. Na šoli smo se odločili presekati s tem načinom razmišljanja in ponuditi otrokom nekaj več. Naše učence, 15 fantov, starih od 10 do 15 let, smo povabili na dvodnevni tabor na Krasu s ciljem, da jih opremimo z raznovrstnimi izkušnjami, ki bi jim kasneje pomagale na poti osamosvojitve. Tabor, ki je bil organiziran v okviru načel doživljajske pedagogike, naj bi deloval kot podporni mehanizem, ki prispeva k boljši socialni opremljenosti, ki jo otrok potrebuje pri soočanju z vsakodnevnimi življenjskimi preizkušnjami, kar bi lahko pripomoglo tudi k izboljšanju klime na šoli.

Za projekt tabora smo se odločile tri sodelavke.

Ana, pomočnica ravnateljice, ki je z učenci, ki smo jih povabili na tabor, skoraj vsakodnevno opravljala razgovore, ko so bili zaradi konfliktov in disciplinskih težav poslani iz razreda.

Marjana, učiteljica angleščine, ki je nekoč že pripravila doživljajski tabor na Bledu, ki je bil namenjen nadarjenim otrokom. »Ta pridnim in tudi premožnejšim >

otrokom,« kakor se je izrazila. Imela je tudi bogate izkušnje z delavnicami za otroke, ki jih je vodila v Združenih državah Amerike. Začutila je, da je kot pedagog dolžna delati tudi s »šibkejšimi« učenci. Zastavila si je veliko ciljev, ki pa se na našem taboru pri delu s to populacijo otrok žal niso uresničili in je bila zato nekoliko razočarana in prizadeta.¹

Jaz kot svetovalna delavka. Tudi k meni so na razgovore prihajali učenci, ki so bili pri pouku moteči in po svojih najboljših močeh sem se trudila pomagati njim, sošolcem in učiteljem. Ker so bili ti učenci prepoznani in označeni tudi kot nasilni, so bile naloge šolske svetovalne službe vezane na izvajanje terciarne prevencije, kar pomeni zmanjšati širjenje obstoječe motnje ali problema, nasilja torej.

Doživljajska pedagogika kot drugačen pristop

V slovenskih šolah na splošno še nimamo dovolj učinkovitih načinov spoprijemanja s pojavom nasilja v šoli, ki bi temeljili na znanstvenem raziskovanju. Primanjkljaj je izrazitejši zlasti na področju prepoznavanja in upoštevanja čustvenih vidikov medsebojnega nasilja. Naše šole doslej niso imele uporabne domače empirične znanstvene podlage, ki bi bila osredotočena na čustvene razsežnosti nasilja. To je nedopustno, saj je nasilno ravnanje načeloma spodbujeno in prežeto s specifičnimi čustvi. Obenem pa določena (zaželena) čustva pri nasilnem ravnanju načeloma manjkajo. Poleg tega ima medsebojno nasilje tudi takšne ali drugačne čustvene posledice za vse vpletene.

Praksa dela na področju spoprijemanja z nasiljem (kot jo zaznavajo v Šoli za ravnatelje in Zavodu RS Za šolstvo) kaže, da učencem in strokovnim delavcem šol (pa tudi staršem) manjkajo določene čustvene kompetence. Pri strokovnih delavcih je to očitno zlasti takrat, ko je treba razumeti in obravnavati posamezne primere nasilja, upoštevati okoliščine nasilnega ravnanja, se zaupno pogovoriti z viktimiziranimi, vzbuditi sočutje in odgovornost pri povzročitelju in ostalih vpletenih, se zazreti vase in svojo vlogo ter se odločati o potrebnih spremembah oziroma ukrepih.

Praksa dela na področju spoprijemanja z nasiljem (kot jo zaznavajo v Šoli za ravnatelje in Zavodu RS Za šolstvo) kaže, da učencem in strokovnim delavcem šol (pa tudi staršem) manjkajo določene čustvene kompetence.

Čustveno opismenjevanje (povečevanje socialnih in čustvenih kompetenc) je kompleksen in dolgotrajen proces - še posebej, če ga navežemo na prizadevanja za ustrezno zaznavanje, obravnavanje in preprečevanje nasilja v šoli. Bistveno pri tem pa je, da ima lahko vsaka načrtna šolska dejavnost svojo vlogo pri razvijanju teh kompetenc. Načelo »vseživljenjskosti učenja« sproža potrebo po integraciji vsega učenja, učinkovit povezovalac pa je lahko ravno sodelovalno razvijanje socialnih in čustvenih zmožnosti. Področje medsebojnega nasilja je kot »kroskulikularna vsebina« zelo primerno za medsebojno vsebinsko dopolnjevanje in sodelovanje nosilcev izobraževalnega procesa šole. (Filipič & Muršič, 2010, str. 7-9)

Doživljajskopedagoška vsebina, kot jo poznamo danes, ima cilj, da si vsak posameznik krepi sposobnost doživetja, da je sposoben doživeti tako sebe kot svojo okolico. To se zgodi preko neposrednih občutenj in dožemanja konkretnih, socialnih situacij. Vsak človek potrebuje doživetje za uspešen emocionalen, socialen in intelektualen razvoj. (Krajncan, 2007, str. 25).

V raziskavi z naslovom *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (Resman idr., 1999) so podane ugotovitve, ko gre za vprašanja svetovalnega dela s posameznimi učenci in za vprašanja samega svetovalnega procesa. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako deluje šolska svetovalna praksa pri nas, kakšne so potrebe učencev, učiteljev, staršev in vodstva po svetovalni pomoči, kako posamezne strukture ocenjujejo njihovo uspešnost, v čem vidijo vrednost in pomanjkljivost današnjega šolskega svetovanja, s kakšnimi vsebinskimi in organizacijskimi ter svetovalno-procesnimi problemi in težavami se svetovalni delavci srečujejo danes:

»Raziskava o tem, s čim naj bi se po mnenju učiteljev svetovalna služba prvenstveno ukvarjala oziroma ob katerih vprašanih dela z razredom in pri pouku bi učiteljem prišla prav njihova pomoč, je pokazala, da naj bi bila to področja dela pri obravnavanju učnih in vzgojnih težav učencev. Obravnavali naj bi vedenjsko motene učence ter učence, ki so nesocialni in nemirni. Največkrat je bilo omenjeno motiviranje učencev za delo, vprašanja o tem, kako obvladati učenca ali več učencev, ki motijo delo v razredu, nove oblike dela idr. Pomoč, ki je usmerjena v oddelčno skupnost, naj bi bila največkrat namenjena obravnavanju agresivnega vedenja med učenci, omenjali so tudi oblikovanje dobre klime in

¹ Kot socialna pedagoginja sem imela nekoliko več izkušenj pri delu z otroki s težavami v socialni integraciji, zato sem vedela, da smo dosegli zelo veliko že s tem, da smo jih uspeli pridobiti za tabor, da smo na taboru izpeljali osnovni program »preživetja« ob sodelovanju vseh. Zato sem jo kasneje, ko sem bila sama pozitivno presenečena nad uspehom tabora, poskušala potolažiti.

komunikacij med učenci. Klasičen model sodelovanja med učiteljem in svetovalnim delavcem sloni na predpostavki, da učitelj učenca, s katerim ima težave, pošlje k svetovalnemu delavcu, ta mu poskuša pomagati in ga rešiti težav. Ko se zdi, da je problem odpravljen, se učenec vrne v razred (k učitelju).« (Resman idr., 1999, str. 149)

Pri obravnavanju takih otrok sem ugotavljala, da je individualno, kabinetno delo z njimi nezadosten način za možnost vplivanja na njihovo vedenje in spremembo klime v razredu. Pogovor in dogovor s posameznim učencem, kako ravnati v krizni, konfliktni situaciji, namreč zbledi v trenutku, ko se ponovno znajde v skupini, ko je vzpostavljena naravna socialna interakcija med njimi, četudi je učenec poprej razumsko dojel, katera vedenja so bila napačna in so vodila v konflikt. Zato se mi je zdelo primernejše obravnavati konflikte in učenje socialnih veščin organizirati v oddelku ali mali skupini. Pri delu in vodenju delavnic sem upoštevala celostni pristop in nekatera *gestalt* načela po principu delovanja »tukaj in zdaj«, kar pomeni zavedati se trenutnega dogajanja in svoje vloge v njem (Cerkovnik, 2010, str. 85). Ščuka pravi, »da je edino v tem primeru mogoče pravilno vrednotiti izziv iz okolja ali lastnega telesa in lasten odziv nanj, kar pomeni, da je edino možno probleme reševati celostno« (Ščuka, 2007, str. 271). Zavedala sem se tudi, da morajo biti delavnice dovolj izkustvene, doživljajsko in vsebinsko polne ter dovolj privlačne, da bi bilo možno z delom nadaljevati celo šolsko leto ali dlje (Cerkovnik, 2010, str. 86).

Tudi raziskava, ki sta jo med učenci 6. in 9. razredov na naši šoli opravili študentki Fakultete za socialno delo, je nakazala probleme slabega poznavanja dela svetovalne službe in stigmatizacije učencev zaradi individualnega kabinetnega dela z njimi, čeprav je večina anketirancev obisk pri svetovalni delavki dojemala kot svetovanje, pomoč in pogovor (86 %) in ne kot kazen (8 %). Študentki in učenci so v sklepnem delu raziskave nakazali možne rešitve za bolj učinkovito delo šolske svetovalne službe, in sicer da bi lahko svetovalni delavci pridobili boljše zaupanje in razumevanje učencev preko organiziranja zabavnih srečanj in delavnic ter športnih in družabnih iger, kar bi tudi pripomoglo k preprečevanju stigmatiziranosti učencev. (Jesenovec & Leskovšek, 2011, str. 18-28)

Da je v vzgojno-izobraževalne zavode treba vnašati drugačne, nove pristope in oblike dela z mladimi, se zavedamo tako strokovni delavci kot tudi učenci. Do-

življajska pedagogika lahko predstavljala alternativo oziroma dopolnilo obstoječim uveljavljenim metodam vzgoje in izobraževanja pa tudi kot obliko ukrepov vzgojne pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, zlasti vedenjsko in čustveno motenim tudi v rednih osnovnih šolah. Do sedaj se je pri nas v praksi doživljajska pedagogika uveljavljala predvsem v različnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki so namenjeni za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (vzgojni zavodi), manj pa je znanega o tem, ali se uveljavlja tudi v rednih osnovnih šolah.

Izhodišča za organizacijo Kraškega tabora

Pomembna izkušnja vzgojiteljev in učiteljev, ki uporabljajo metode doživljajske pedagogike, je to, da skupina, s katero preživljajo vsakdan, spoznajo v različnih situacijah (doživetja situacij na prostem). Sprejemanje novih odnosov, sebe z istimi ljudmi je intenzivna izkušnja za vse. Pomembna je ustrezna refleksija in verbalizacija nastalih sprememb kakor tudi njena umestitev v kontekst, ki bo imel svoje mesto tudi po končanem doživljajsko pedagoškem projektu. »Doživljajska pedagogika je usmeritev, ki je oddaljena od klasične institucionalne koncepcije in usmerjena v iskanje koncepta, ki ga večina mladih sprejema. Projekti so nasprotje pasivnosti in resignaciji ter zavodskemu (in tudi šolskemu, op. B. C.) vsakdanu, ki je mnogokrat prežet z nejevoljo, naveličanostjo in obupom.« (Krajncan, 2007, str. 72)

Doživljajska pedagogika je pedagoška disciplina, ki je - po zajetnem praktičnem delovanju in mnogoterih izkušnjah - v zadnjih dvajsetih letih postala znanstveno utemeljena. »Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbuja v otroku oziroma mladostniku vse receptorje in jih uporabi v izobraževalne namene. Pri doživljajski pedagogiki se je zato uveljavil moto 'z glavo, srcem in rokami'.« (prav tam, str. 13).

Celosten pristop se v zadnjih desetletjih uveljavlja povsod tam, kjer je potrebno zavzeto opazovanje ali vključevanje v neko dogajanje z namenom njegovega doživljanja, ni pa nujno potrebno znanstveno (analitično) raziskovanje oziroma iskanje vzrokov zanj. V ospredju je torej doživljanje celote, ne analiziranje njenih delov. Ne gre torej le za razumsko predstavo o raziskovanem, ampak za širšo miselno predstavo o doživetem. Za širšo opredelitev šolarjevih stisk in načrtovanje rešitev je ta pristop ključnega pomena. (Ščuka, 2007, str. 19) Ščuka pogoje medsebojnega sodelovanja natančneje opredeli:

Pogovor in dogovor s posameznim učencem, kako ravnati v krizni, konfliktni situaciji, namreč zbledi v trenutku, ko se ponovno znajde v skupini, ko je vzpostavljena naravna socialna interakcija med njimi, četudi je učenec poprej razumsko dojel, katera vedenja so bila napačna in so vodila v konflikt.

Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbudi v otroku oziroma mladostniku vse receptorje in jih uporabi v izobraževalne namene. Pri doživljajski pedagogiki se je zato uveljavil moto 'z glavo, srcem in rokami'.

»Medsebojna pomoč se v šolskih letih najlažje izrazi pri skupinskem učenju, ki je v vsakem pogledu bolj učinkovito kot posamično učenje ali kot učna pomoč. Z razvijanjem medsebojne pomoči si šolar utrjuje lastnega duha, saj se preko spoznavanja drugih uči spoznavati sebe. Pogoj za uspeh je sodelovanje, ne medsebojno tekmovanje. Zato naj šolar spozna pravila timskega povezovanja, sporazumevanja, urejanja in vodenja katerekoli dejavnosti.« (prav tam, str. 184).

Značilnosti otrok, ki so se udeležili tabora

Na tabor smo povabili 15 dečkov v starosti od 10 do 15 let. Vsi razen enega učenca so bili na šoli prepoznani in označeni kot nevodljivi in konfliktni otroci, zato so bili velikokrat obravnavani pri šolski svetovalni službi ali vodstvu šole. Vsi razen dveh so bili tudi učno manj uspešni. Med njimi so bili štirje »ponavljavci« (eden je razred ponavljal dvakrat) ter trije z odločbo o usmeritvi v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. En učenec je bil prepoznan kot nadarjen in se nam je pridružil zaradi želje po taborjenju, avanturizmu in ljubezni do narave. Zaradi visoke stopnje socialne zrelosti, sposobnosti komunikacije in izkušenj s taborjenjem je imel v skupini vlogo neformalnega vodje, njegova prisotnost pa je tudi pripomogla k zmanjševanju stigme pri otrocih (pri organizaciji podobnih aktivnosti bilo bi dobro, da bi v skupini imeli več takih fantov).

Učitelji in drugi strokovni delavci so pri pouku in pri drugih oblikah dela z njimi opažali naslednje pojavnosti oblike motečega vedenja in motenj v komunikaciji z vrstniki in odraslimi:

- klepetanje med poukom, igranje med poukom,
- neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti,
- površnost, pozabljanje, zgubljanje stvari,
- zamujanje in izostajanje od pouka,
- klovnsko, pavlihasto vedenje,
- prepiranje, zafrkavanje, žalitve, strahovanje,
- prelaganje krivde na druge,
- nastopaštvo, hvalisanje,

»Medsebojna pomoč se v šolskih letih najlažje izrazi pri skupinskem učenju, ki je v vsakem pogledu bolj učinkovito kot posamično učenje ali kot učna pomoč. Z razvijanjem medsebojne pomoči si šolar utrjuje lastnega duha, saj se preko spoznavanja drugih uči spoznavati sebe. Pogoj za uspeh je sodelovanje, ne medsebojno tekmovanje. Zato naj šolar spozna pravila timskega povezovanja, sporazumevanja, urejanja in vodenja katerekoli dejavnosti.« (prav tam, str. 184).

- agresivno odzivanje in vedenje,
- izven šole pa so se starejši fantje posluževali nadomestnih zadovoljitev, kot so kajenje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogo.

Na šoli smo se pri treh osmošolcih srečevali s hujšimi oblikami motečega vedenja ali disocialnimi motnjami:

- povzročanje materialne škode, uničevalnost,
- tatvine sošolcem,
- agresivno vedenje, dejanja, kot so napadi, pretepi, fizični obračuni (zažiganje učenca s cigareto, prinašanje in preprodajanje hladnega orožja v šolo).

Vzroki za čustvene motnje na področju učne, šolske motiviranosti se pojavijo lahko zaradi prepogostih neuspehov in trajne neuspešnosti, zato je za učenca učenje izgubilo vrednostni pomen. Vzroki za nezainteresiranost za šolo in učenje so lahko posledica neustreznega vzgojnega nadzora in vodenja v družini (šest otrok je živelo s samo enim staršem - v štirih primerih zaradi razveze zakoncev, v dveh primerih je oče umrl, en otrok pa je živel samo z očetom in bil brez stikov z mamo), pa tudi posledica razvajenosti in vzgojne nemoči staršev. Čustvene motnje v smeri disocialnega vedenja (brez občutkov krivde, za lastno zadovoljstvo, olajšanje) so lahko posledica zanemarjanja otroka ter zlorab in trpinčenja otroka (*Interno gradivo VIZ Smlednik*, 1997, str. 49), kar smo na šoli pri nekaterih učencih prepoznali in prek pristojnih služb ukrepali.

Pri naših učencih je šlo v večini primerov za take pojavnosti oblike motečega vedenja, ki so ovirale učitelje, saj so morali zaradi njih prekinjati učni proces ter poiskati pomoč pri vodstvu šole ali šolski svetovalni službi.

Vzroki za čustvene motnje na področju učne, šolske motiviranosti se pojavijo lahko zaradi prepogostih neuspehov in trajne neuspešnosti, zato je za učenca učenje izgubilo vrednostni pomen.

Pričakovanja in cilji mentorice

Skupne cilje in pričakovanja nas mentorice bi lahko strnili v naslednje:

- doživeti pozitivne socialne izkušnje, ki bi jim kasneje pomagale pri osamosvajanju, prevzemanju odgovornosti in izboljšanju komunikacije;
- izboljšati komunikacijo z vrstniki in odraslimi pri skupinskemu delu, pri odrekanju in prilagajanju drugim;
- doživljanje soodvisnosti in povezanosti;
- dati priložnost otrokom, da doživijo izkušnjo sprejetosti s strani vrstnikov;
- učili naj bi se podrediti se pravilom skupine;
- osamljeni otroci naj bi dobili priložnost, da se pogovarjajo in spoznajo z drugimi otroki;
- učili naj bi se razreševati konflikte na konstruktiven način;

- učili naj bi se izražati svoja stališča in čustva, tako da ne bi žalili in prizadeli drug drugega;
- prek iger in pogovorov razviti strpen in razumeva-joč odnos do odraslih;
- prek socialnih iger in drugih aktivnosti naj bi se sproščali in zabavali ter razvijali prijateljske odnose;
- med otroki in mentoricami naj bi se vzpostavili bolj pristni in manj togi odnosi na relaciji podrejeni-nadrejeni;
- tabor, osnovan na načelih doživljajske pedagogike, naj bi deloval kot podporni mehanizem, ki prispeva k boljši socialni opremljenosti, ki jo otrok potrebuje pri soočanju z vsakodnevnimi preizkušnjami, kar naj bi pripomoglo tudi k izboljšanju socialne klime na šoli;
- učiti se živeti v sozvočju z naravo (nabirati zdravilna zelišča, grabiti travo, zakuriti ogenj, omejiti porabo vode, živeti brez toaletnih prostorov in poskrbeti za čistočo v naravi);
- spoznavanje novega okolja in znajdenje v novih situacijah;
- ob premagovanju naporov in doživetjih uspehov dvig samopodobe.

Organizacija tabora in upoštevanje določenih načel

Na prvem sestanku pred odhodom so fantje skupaj z mentoricami oblikovali pravila delovanja skupine in načrtovali odhod, način potovanja, organizacijo življenja in pravila obnašanja na taboru. Dogovorili smo se, kaj bo kdo prinesel s seboj, planirali smo stroške bivanja in organizacijo bivanja v kampu. (Na Odbor Šolskega sklada OŠ Brezovica pri Ljubljani smo naslovili prošnjo za kritje stroškov prevoza in prehrane, kar so nam odobrili. Člani odbora so menili, da je projekt zanimiv in - glede na naraščajoče pojave nasilja na šoli - nad vse potreben).

Na naslednji sestanek smo povabili tudi starše, ki so poleg soglasja za udeležbo na taboru morali podpisati še izjavo, da v primeru ogrožanja varnosti sebe ali drugih oziroma neprimernega vedenja pridejo po otroka. Starše smo opozorili, naj pred odhodom otrokom skrbno pregledajo potovalke zaradi možnosti vnosa alkoholnih pijač, poživil in cigaret.

Dogovorili smo se tudi, da bo osnovno vodilo tabora medsebojno sodelovanje, kar je pogoj za uspešno »preživetje«. Učenci bodo sami vodili vse dejavnosti: s pomočjo kompasa in karte nas bodo pripeljali do tabora, poskrbeli bodo za ureditev prostora, postavili šotore, zakurili ogenj, prinesli vodo, nakupili živila in skuhalo večerjo, dogovorili smo se tudi glede toaleta (lopatica za izkop) idr.

Pri delu in vodenju skupine ter izvajanju delavnic je bil upoštevan celostni pristop in nekatera *gestalt* načela po principu delovanja »tukaj in zdaj«, kar pomeni zavedati se trenutnega dogajanja in svoje vloge v njem. Učenci so bili seznanjeni s pravili timskega povezovanja, sporazumevanja, urejanja in vodenja katerekoli dejavnosti. »Podobna so pravilom udeležencev križarjenja na jahti, kjer ni možna niti osamitev niti svojeglavost - za sebičnost, zamere, nestrpnost in ošabnost pa tam sploh ni prostora«. (Ščuka, 2007, str. 184) Upoštevana morajo biti pravila timskega povezovanja, in sicer:

Skupni dogovor. Potrebna je razdelitev vlog, ko si skupina izbere vodjo, razdelijo se naloge, kdo bo kaj delal ipd.

Izmenjava mnenj. Gre za iskanje skupnih dogovorov, tudi s spodbujanjem počasnejših ali tišjih članov (umirjanje glasnejših, op. B. C.).

Osebna odgovornost. Medsebojno usklajevanje in skupni dogovori omogočajo predstavitev različnih mnenj, a se vsak sam odloča, kaj bo sprejel, kaj odklonil.

Ustvarjalno sporazumevanje. V skupini se udeleženci učijo sporazumevati ustvarjalno, a morajo imeti pred seboj jasna navodila oziroma že poznati načela takega sporazumevanja. Pri tem so najpomembnejša povratna sporočila, ker omogočajo zrcaljene.

Učenci bodo sami vodili vse dejavnosti: s pomočjo kompasa in karte nas bodo pripeljali do tabora, poskrbeli bodo za ureditev prostora, postavili šotore, zakurili ogenj, prinesli vodo, nakupili živila in skuhalo večerjo, dogovorili smo se tudi glede toaleta.

Presojanje. Gre za lastno oceno tega načina učenja oziroma sposobnosti sodelovanja v skupini in za sporočanje svojih vtisov oziroma doživetij drugim. (glej Ščuka, 207, str. 184-185)

Pri skupinskem delu naj bo mentor (učitelj, op. B. C.) le svetovalec, ki sicer ne posega v skupino. Medsebojna pomoč sloni na vzajemnosti, skupni pripadnosti in povezanosti, ne na iznajdljivosti in sposobnosti nekega posameznika. Šolar naj spozna načela delovanja skupnosti, kjer sta cilj tovarištvo in sodelovanje, ne tekmovanje in boj za prestiž in osebni uspeh. Skupina si zato najprej zastavi skupne cilje. (glej *prav tam*, str. 185).

Naši skupni cilji so bili torej ob skupnem druženju, povezanosti, soodvisnosti doživeti nekaj lepega in razvijati zaupanje in prijateljstvo med učenci samimi kakor tudi v odnosu do mentoric.

Tik pred odhodom so se v nas ponovno oglasili dvomi, ali smo pripravljene prevzeti odgovornost v primerih hujših kršitev in nasilnega vedenja otrok. Spraševale >

smo se, od kod tolikšna motivacija za udeležbo, zlasti pri starejših fantih. Ali nam pripravljajo kakšno »presenečenje«? Kaj v resnici pričakujejo od taborjenja? Ali nam želijo škodovati?

Iz izkušenj in teoretično sem vedela, da otroci z mošnjami v vedenju in čustvovanju odklanjajo avtoriteto, se bojijo novosti, izogibajo se naporom, bežijo v lagodnost in vzdržujejo pasivne interese. Taborjenje v naravi jim tega ne bo omogočalo. Zavedala sem se, da bodo otroci s seboj vzeli vzorce vedenja, ki nam bodo parali živce, pa vendar je to z vidika psihološke atmosfere zelo pomembno. »Sprejemanje simptomov in dopuščanje regresije (manj zrelih oblik vedenja) mora biti del tretmanskega okolja« (Redl & Wineman, 1980, str. 8). Kolegici sem posvarila, da lahko pričakujemo, da bodo kljub prepovedi učenci kakšnega prižgali ali kaj popili. Popolnoma nesmiselno bi bilo pričakovati, da se to ne more in ne sme zgoditi in v primeru razkritja odreagirati s hudimi kaznimi in izločitvijo. Namesto tega jih je bolje dobro informirati o nevarnostih in posledicah takega ravnanja in podati zelo jasna navodila in pravila glede kajenja - npr. (ob upoštevanju, da je bilo nekaj fantov že odvisnih od nikotina) v smislu: »Kajenje in pitje alkohola ni dovoljeno in upamo, da boste to spoštovali. Če pa vas slučajno zapelje skušnjava, se morate zavedati, da je na Krasu v tem sušnem in vročem obdobju huda požarna ogroženost. Kmetje kadišci zato cigaretne ogorke zakopljejo v zemljo.«

Zavedala sem se tudi, da moramo učencem zagotoviti popolno zaščito pred travmatskim ravnanjem kateregakoli izmed nas odraslih oziroma, sledeč Redlu in Wineman, v ravnanju osebja ne sme biti nič takega, kar je v prejšnjem mladoletnikovem življenju povzročilo sedanjo vedenjsko sliko. (glej *prav tam*, str. 9). Izogibati se torej moramo moraliziranju in zgražanju spričo njihovega neprimerne vedenja, kaznim, ignoriranju, žaljenju, pridiganju, skratka vsemu, kar bi v njih vzpodbudilo čustva ponižanja, napetosti, jeze in strahu. Namesto tega jih je treba na neprimerno vedenje opozoriti, jim pomagati razbremeniti jezo s pomočjo pogovora ali zadolžitvijo, pohvaliti pozitivna ravnanja in jim dati občutek in vedenje, da ga skupina sprejema in potrebuje. Po Redlu in Winemanu antiseptična odstranitev predstavlja metodo odstranitve otroka v skrajnih primerih iz situacije, v kateri je postal tako agresiven, da se nanj ni dalo vplivati z nobeno drugo tehniko. Ta poseg pa naj ne bi vključeval nobene nasprotno agresivnosti, ki bi izhajala iz jeze odraslega in bi pomenila zavračanje otroka. Odrasli naj bi bil še vedno ob njem, da bi mu pomagal opraviti z občutki, ki jih je ta odstranitev povzročila (glej *prav tam*, str. 9).

Upoštevati moramo, da se otroci v dveh dneh kljub menjavi okolja ne bodo spremenili, čeprav bi si mentorji še tako prizadevali, da jim pomagamo premagati in spremeniti socialne vzorce, ki niso primerni. Redl

in Wineman pravita, da se novo okolje ne bi smelo preveč razlikovati »od socialnih vzorcev, ki jih je otrok prinesel iz starega okolja. To načelo naj bi upoštevali tako pri opremi kot pri programu, sicer lahko pride do neke vrste navzkrižja (interference) med domačo situacijo in novim okoljem, ki lahko ovira zasledovanje terapevtskih ciljev. Seveda sem ne spadajo elementi iz prejšnjega okolja, ki bi utegnili škodovati terapevtskim prizadevanjem. Za obravnavanje otrok z motenimi funkcijami ega je najpomembnejše izvajanje rekreacijskega programa. Tu se lahko izrazno razbremenijo na organiziranem, sublimacijskem in frustracijsko dopuščajočem nivoju disfunkcij ega, zaradi katerih trpijo. Zlasti je pomembno področje iger, ki dajejo možnosti potrditve, uveljavljanja, domišljije, uspeha v skupini. Normalni otroci najdejo take igre sami od sebe.« (*prav tam*, str. 8-9) Ne smemo pozabiti na naše osnovne cilje, ki smo si jih zastavili, namreč da se v novi situaciji, izven šolskih prostorov medsebojno spoznamo in okrepimo medsebojno zaupanje, kar je pogoj za kakovostnejše reševanje problemov v šoli.

Zaključek in evalvacija

Po vrnitvi s tabora smo učiteljskemu zboru in vodstvu šole s ponosom posredovale naše vtise in opažanja. Nedvomno smo v odnosu do naših »problematičnih« otrok naredili korak naprej v smislu večjega medsebojnega zaupanja. Presenetljivo se nam je zdelo, da smo v samo dveh dneh dosegli tolikšno stopnjo zaupanja in da so otroci v zaključni fazi našega druženja že načrtovali naslednji tabor. Otroci so se na taboru sprostiti, zabavali, skupina je dosegla visoko stopnjo kohezivnosti, starejši so se do mlajših vedli zaščitniško (čeprav pod masko nastopaštva). Do večjih izgredov ni prišlo, smo pa opazale negativne oblike vedenja, ki pa so bile pričakovane:

Odpori do fizičnega napora, kot so hoja, pospravljanje, čiščenje tabora, grabljenje. Ob teh dejavnostih so nekateri potrebovali ogromno vzpodbud in pregovarjanja. Ker smo bile vztrajne, smo dosegle, da so bili vsi aktivni, pa čeprav nekateri bolj, drugi manj. Opravila, ko so jih imeli radi, so bila postavljanje šotora, prinašanje vode iz vasi, kurjenje, kuhanje in pečenje ter nakupovanje. Vsak izmed njih je imel določene zadolžitve, ki so se jih v glavnem držali.

Nadvse vztrajen in pogost negativni vzorec vedenja je predstavljalo preklinjanje otrok. Kljub opozorilom in umirjanju otrok tega vedenja nismo uspele omejiti. Šikaniranje in »zbadanje« mlajših otrok smo razumele kot poskus prevzemanja pomembnejših vlog v skupini (nastopaštvo) in manj kot poskus škodovati jim ali se načrtno izživljati nad njimi. V bistvu so do njih prej zavzemali zaščitniški odnos, ki se je odražal v smislu »Bom jaz namesto tebe to naredil, saj ti tega ne zmoreš,« ali »Daj, ti bom jaz pokazal, kako se to dela.«

V šoli smo otrokom razdelile vprašalnike, da bi izvedele, kako so se počutili na taboru. Smo eden od otrok na vprašalnik ni odgovoril. Na kratko bom povzela njihove odgovore.

Večina se je tabora udeležila, ker so radi v naravi in radi taborijo, ker so jim učiteljice to dejavnost predstavile kot zelo privlačno in zanimivo ter zaradi priložnosti, da se izkažejo in se družijo z učiteljicami in prijatelji v drugem okolju in ne v šoli. Nekaj jih je navedlo, da so šli na tabor zato, da jim ni bilo treba k pouku, dva pa sta napisala, da zato, da bi naredila kakšno lumparijo, česar doma ne moreta.

Večina jih je napisala, da so se njihova pričakovanja glede tabora povsem ali vsaj delno uresničila, le eden je navedel, da se njegova pričakovanja niso uresničila in je bil razočaran.

Večina je svoje počutje na taboru označila kot dobro, pet kot presenetljivo dobro in eden kot »tako tako«.

Na taboru je bilo večini najbolj všeč kurjenje ognja, kuhanje, prehranjevanje, nakupovanje in postavljanje šotorov, vožnja s traktorjem, ponočevanje, najbolj pa si jih motili pospravljanje in hoja, vročina, špricanje z vodo, eden je navedel, da ga je motil smrad zaradi piščančjih iztrebkov in bolečina v glavi, enega je motila prisotnost učiteljic.

Enajst učencev je izrazilo željo, da se bi v prihodnjem letu ponovno udeležilo tabora (na primer, ker sem rad

v naravi in verjamem, da bo še boljše drugo leto), eden je bil glede tega neodločen, eden je navedel, da je edino kar si želi, da bi zapustil to »po...« šolo, dva bi to izkušnjo prepustila drugim učencem.

Njihovi predlogi za naslednje taborjenje so bili, da bi zaposlili in porazdelili naloge med vse učence, več jih je predlagalo kopanje in da bi ostali na taboru malo dlje, da bi več nakupovali in manj hodili, en otrok pa je predlagala, da bi šli na tabor brez učiteljic.

V šolskem letu 2010/2011 so izmed udeležencev tabora trije osmošolci predčasno zaključili šolanje pri nas, za preostalih dvanajst otrok pa ocenjujemo in ugotovljamo, da smo strokovni delavci šole z njimi uspeli vzpostaviti bolj pristne in zaupljive odnose, saj so se učitelji bistveno manj pritoževali nad njihovim vedenjem, če pa je prišlo do nesoglasij, je bilo z njimi lažje urediti probleme brez posredovanja vodstva ali svetovalne službe.

Pedagoških intervencij zaradi vedenjskih in disciplinskih težav za te učence je bilo bistveno manj. Če smo za lansko leto ugotavljali, da sta pomočnica in svetovalna delavka skoraj vsakodnevno »obravnavali« katerega izmed teh učencev, je bilo letos pri svetovalni delavki s štirimi učenci opravljenih le enajst razgovorov, pri vodstvenem kadru pa šest, kar je v primerjavi s preteklim letom malo. Izmed teh učencev sta bila le dvema dodeljena vzgojna opomina. Vsi učenci so tudi brez popravnih izpitov zaključili razred, štirje tudi osnovnošolsko obveznost.²

Literatura

1. Cerkovnik, B. (2010). »Sodelovanje med šolsko svetovalno službo in učiteljem pri načrtovanju pomoči otrokom, ki se težje vključujejo v skupino vrstnikov«. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, let. 14, št. 3/4, str. 80-87.
2. Jesenovec, A., Leskovšek, S. (2011). *Vloga in pomen šolske svetovalne službe med učenci 6. in 9. razredov Osnovne šole Brezovica pri Ljubljani ter Osnovne šole Preserje, raziskovalna naloga*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
3. Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
4. Filipčič, K., Muršič, M. (2010). O »znanju o čustvih za manj nasilja v šoli«. V Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 7-9.
5. Redl, F., Wineman, D. (1980). *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center: Sekcija za skupinsko delo in osebno rast Društva psihologov Slovenije.
6. Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinović-Vogrinič, G., Musek, J., (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

² Med 7. in 9. oktobrom 2010 je v Bohinju potekal 3. mednarodni kongres doživljajske pedagogike z naslovom Festival doživetij, ki ga je organiziralo Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije. Doživljajska pedagogika se je do sedaj v slovenskem prostoru uveljavljala zlasti med zavodsko populacijo. Na tem kongresu smo se mentorice OŠ Brezovica pri Ljubljani pojavile kot edine predstavnice »redne« osnovne šole, da bi pokazale svoj koncept dela po načelih doživljajske pedagogike. Udeleženci kongresa so bili nad prispevkom navdušeni, izrazili so začudenje zaradi poguma, ki smo ga imele, da smo na dvodnevni Kraški tabor popeljale vzgojno najzahtevnejše učence naše šole, s priznanjem in podporo, ki smo jo dobile, pa so nas opogumili, da bi s podobnimi projekti nadaljevale tudi v prihodnje.

7. Stiškovsky, N. (2005). Doživljajska pedagogika kot alternativa vzgoje v osnovni šoli, 2. slovenski kongres doživljajske pedagogike, Društvo za doživljajsko pedagogiko, Zreče 2005, str. 97.
8. Krajncan, M., Cvirn, N. (ur.). Doživljajska pedagogika kot alternativa vzgoje v osnovni šoli. V: 2. slovenski kongres doživljajske pedagogike, Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko, str. 97-98.
9. Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Založba Didakta.
10. *Navodila za prilagojeno poučevanje učencev z motnjami vedenja in osebnosti, interno gradivo*. (1997) Smlednik: Vzgojno-izobraževalni zavod Frana Milčinskega.

Dnevnik³

Kraški tabor, Kosovirje,

10. –11. junij 2010

Petek, 10. 6. 2010

Vsi otroci so prišli na železniško postajo Notranje Gorice ob dogovorjenem času. Tisti, ki niso pravočasno oddali soglasja in dogovora staršev, so ga tokrat oddali. Prva skrb odpade. Na vlaku nas pričakajo otroci, ki so z Marjano vstopili na Brezovici. Preverimo, ali imajo vse »papirje« in opremo. Druga skrb odpade. Na vlaku so umirjeni, Adam prijazno postreže s čokolado. Tik pred prihodom v Dutovlje izgine Dejanov mobilni telefon. Prvi neprijeten pripetljaj. Mrzlično brskamo po prtljagi in stikamo med sedeži in mobilni telefon se čudežno pojavi v Martinovem nahrbtniku. Vsem nam je jasno, da Jasminov mobilni telefon ni skrnil, a za razčiščevanje in ukrepanje ni ne volje ne časa. V Dutovljah izstopimo. Druga neprijetna izkušnja. Vlak odpelje in Dejan ugotovi, da je na njem ostala njegova rdeča spalka. Pa še izposojena. Ana ga pomiri, saj mu zagotavlja, da bo načelnik postaje poskrbel za to, da mu jo izročijo, Anin sorodnik pa jo bo odšel še pred večerom iskat na postajo.

Na travniku se posedemo v krog in Marjana otroke poskuša animirati s socialno igro. Žogico skokico si podajamo in si s pomočjo nežaljivih vzdevkov poskušamo zapomniti imena. Pa saj se vendar vsi poznamo med sabo. Za prve žaljivke poskrbi Žika, Dejan in Samo pa se začneta obmetavati s hrano in potrebno jih je umirjati. Tretji neprijeten pripetljaj.

Otroke zadolžimo, da nas pripeljejo do mesta, kjer se bomo utaborili. Razdelimo jim kompase in karte, da se orientirajo v prostoru in določijo pravo smer in pot. To počnejo z navdušenjem in ponosom. Prašna kraška cesta je dolga, prtljaga težka, sonce pripeka z vso močjo. Vsi stoično prenašajo napor, edino Dejan se pritožuje in se smili samemu sebi.

Presenečajo me fantje, ki so mlajšim in šibkejšim pripravljeni pomagati. Adam, ki je najbolj otovorjen in prvi v koloni, pravi, da se mora uriti, ker bi rad postal vojak.

Po poldrugi uri opoldne prispemo v vas Kosovirje. To je prava kraška vasica z značilnimi kamnitimi hišami in dvorišči, ki jih obdaja zid. Ustavimo se ob vaškem vodnjaku. Medtem ko Tim in Pavel črpata vodo iz vodnjaka v kante, se mi utaborimo v kraški vrtači ob vasi. Od sovaščanov si izposodimo grablje in fantje pograbijo pokošeno travo in pripravijo teren za šotore. Nekaterim grabljenje ne diši, pri postavljanju šotorov pa sodelujejo vsi. Skupaj ugotovljamo, da smo se pri delu odlično organizirali in da je bila medsebojna pomoč popolna. Skupaj sestavimo jedilnik, zelo smo lačni in utrujeni. Fantje se nato razdelijo v dve skupini, eni gredo z Ano v trgovino v Pliskovico, ki je od kampa oddaljena pol ure hoda, drugi poskrbijo za vodo in jo z vozičkom pripeljejo v kamp. Pripravijo kurišče, obdano s kamenjem, pripravijo drva, zakurijo in postavijo kotel z vodo. Skuhali smo izvrstno juho iz vrečk, Tone je s sabo prinesel štiri kilograme čevapčičev in dva kilograma hrenovk, iz trgovine so fantje prinesli še kruh, ajvar, čebulo in paradižnik. Pekel je v glavnem Ludvik, ki ima izkušnje s preživetjem naravi. Obred kosila je trajal vsaj dve uri in vse nam je zelo teknilo. Edino Aljaž in Žika sta si postregla s pasuljem in »filanimi« paprikami iz pločevinke, ki sta jih tovorila s seboj.

Po kosilu so fantje igrali *baseball*. Za socialne igre, ki jih je vodila Marjana, ni bilo nobenega pravega zanimanja. Marjano je zaskrbelo, da se bodo, če ne bodo vodeni, preveč razživali. In res so se med igranjem veliko prepirali, zato smo sklenile, da kmalu zapustimo tabor in jih odpeljemo v vas Pliskovica.

Ob 17. 00 smo imeli sestanek skupine. Na dnevnem redu je bila analiza povzročene škode: polomili smo dvoje grablje, razbili plastično posodo za vodo in kanto. Plačilo škode si bomo porazdelili, le Tone in

³ Vsa imena otrok, ki nastopajo v dnevniku, so izmišljena.

Stojan ne bosta plačala nič, ker sta prispevala čevapčiče in hrenovke. Fantje godrnjajo in se s tem ne strinjajo, nihče ni ničesar polomil zanalašč, čez čas pa le sprejmejo odgovornost in so pripravljeni poravnati škodo.

Po sestanku se igramo *dotik žoge nasprotne skupine*. Pred izvedbo igre smo porabile precej časa za motiviranje. Ker so negodovali, smo jih spomnile na skupni dogovor o sodelovanju pri vseh aktivnostih in o možnosti odhoda domov. Potem je šlo brez težav, sodelovali so vsi, se smejali in zelo zabavali. Med igro dobimo obisk domačinov, ki sta prinesla pozabljeno spalko in nas obdarila s sladoledom in keksi. Končno se proti večeru odpravimo v Pliskovico. Med potjo se ustavimo pri ruševinah kapelice, ki je v času Soške fronte stala ob vojaški bolnišnici iz 1. svetovne vojne. Po fotografiranju nadaljujemo strmo pot do vasi. Domačin fantom dovoli vožnjo s prikolico, kar jih zabava in zbliža, saj se vanjo spravijo prav vsi. Ogledamo si *Youth Hostel*, nato jo po bližnjici ucvremo proti taboru. Vmes se posladkamo z murvicami, sadežem, ki je našim otrokom nepoznan, saj ga v trgovini ni mogoče kupiti. Zvečer ponovno zakurimo ogenj, spečemo krompir in hrenovke ter se pogovarjamo o vsem, kar smo ta dan doživeli. Ob 23.00 se odpravimo v šotore. Mentorice si razdelimo dežurstvo in prva grem spat jaz.

Sobota, 11. 6. 2010

Ponoči fantje prvič zares presenetijo v negativnem smislu. Zaradi glasnosti fantov in neupoštevanja Marjaninih zahtev, da morajo takoj zaspati, smo prvič resno zaskrbljene. Ob dveh ponoči me zbudi Marjana in me prosi, naj jo zamenjam in poskušam Aljaža, Toma in Žika umiriti. Slišala je tudi odpiranje in pokaanje pločevink. Fantje glasno rigajo, Žiga se pritožuje, da mu je nekdo »poscal« šotor. Vedejo se neprimerno, sama sklepam, da so zares nekaj popili. Resnično sem zaskrbljena zaradi Toma, ki toži nad neznosnim glavobolom in pravi, da bo zaradi bolečin znorel. Dam mu lekadol, vztrajam, da popije vsaj pol litra vode in poskuša zaspati. Strah me je, da ni kaj hujšega, saj je fant bolj šibke konstitucije in tudi bolj bolehen. Ko se prepričam, da je zaspal, se k nočnemu počitku odpravim tudi sama. Tudi ob štirih zjutraj ni miru. V sosednjem šotoru trije petošolci glasno razpravljajo in se smejijo. Opozorila ne zaležejo.

Ob 7.00 se prebudimo neprespane in utrujene. Prežimo na vsak zvok. Tolažimo se, da je bil vnos (če je res bil) alkohola res minimalen, saj fantje niso kazali resnih znakov vinjenosti. Kljub vsemu, zade-

vo smo obvladovale in do hujših izgredov ni prišlo. Ne zmoremo pa doseči, da bi se pri kontrolirali pri govorici. Veliko je preklinjanja, dajanja vzdevkov, šikaniranja, zlasti mlajših. Menimo, da so bili petošolci budni, ker jih je nekaj vznemirjalo, morda jih je bilo strah noči in starejših fantov. Fante moramo nenehno opozarjati, naj se lepše izražajo, a brez uspeha.

Pomirjene smo, ker se Tom zbudil čil in zdrav, le nekoliko utrujen. Ludvik zakuri ogenj, skupina fantov se z Ano odpravi v trgovino, ostali so zadolženi za urejanje kampa in za vodo. Po obilnem zajtrku nam uspe izpeljati dve delavnici, in sicer *prva stopnja zaupanja* in *skupinska piramida*. Vsi smo sproščeni, sodelujoči, zadovoljni, nič se ne prepiramo, niti ne zmerjamo. Ko pospravimo šotore, pripravimo prtljago in uredimo kamp, fantom dopustimo, da se prosto igrajo. Tu pa tam moramo poseči in jih opozarjati na neprimerno govorico, sicer pa se med sabo kar dobro razumejo. Zadovoljne smo, ker nihče ni izločen ali pasiven. Izpeljemo še delavnico *Kdo sem jaz?* Ker postaja neznosno vroče, jim prepustimo na izbiro ali igranje ali počitek v senci. Kljub vročini se vsi pridružijo igri *pantomima* in igri *to je laž*. Medtem nam Ana v kotlu skuha pravo primorsko joto. Otroci jedo z velikim tekom, boljše še niso jedli.

Ker nas vročina izčrpava, smo priseljeni umakniti se v senco. Vsi sodelujemo pri umirjenih družabnih igrah. Povezani in umirjeni smo. Grdih besed ni slišati.

Našega taborjenja je konec. Odpravimo se na dolgo, vročo pot. V vasi domačinom vrnemo orodje in pribor za vodo ter se jim zahvalimo za pomoč in potrpljenje z nami. Ob vodnjaku izpeljemo še zadnjo igro, ki zahteva od udeležencev veliko stopnjo zaupanja (*druga stopnja zaupanja*). Otroci si stojijo nasproti in s sklenjenimi rokami naredijo »lojtro«, vsak se vrže nanjo v upanju, da ga soigralci ne bodo izpustili. Vsi, tudi najbolj obilni, so se prepustili soigralcem, kar je pomenilo, da je stopnja zaupanja med člani naše skupine visoka.

V najhujši vročini se odpravimo na železniško postajo v Dutovljah. Vmes počivamo v gozdičku, kjer fantje izdelajo skupinski plakat (kasneje ga izobesimo v šoli).

Hodimo bolj vsak zase, zadovoljni smo, ker smo se na dvodnevem taboru imeli zares dobro. Pogovarjamo se o tem, da bomo v jeseni »akcijo« ponovili v isti zasedbi, kar je najboljši dokaz za to, da nam je dvodnevni tabor uspel.

Bibliografsko kazalo revije Šolsko svetovalno delo v letu 2010 in 2011

BIBLIOGRAFSKO KAZALO
REVIE ŠOLSKE
SVETOVALNO DELO

FRANCESKA ŽUMER, Osnovna šola Poljane, Zemljemerska 7, Ljubljana,
franceska.zumer@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Bibliografija objav v reviji Šolsko svetovalno delo za leti 2010 in 2011 obsega 53 bibliografskih enot, ki so urejene po abecednem redu prvega avtorja prispevka glede na letnik objave. Sledi avtorsko kazalo, ki obsega 62 bibliografskih enot 55 različnih avtorjev.

Bibliographical index in the serial Šolsko svetovalno delo (2010, 2011)

● **Abstract:** The bibliography of the publications in the serial Šolsko svetovalno delo in the year 2010 in 2011 consists of 53 bibliographical units. They are classified according to the alphabetical order. The bibliography is followed by the author's index which consists of 62 bibliographical units of 55 different authors

Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih. - Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 14. letnik, 2010, 4. številke. - ISSN 1318/8267.

Št. 1/2: 92 str. ; ilustr.

Št. 3/4: 92 str. ; ilustr.

1. **ADLEŠIČ**, Irena: Razvoj svetovalnega dela v luči timskega sodelovanja. - 14, 2010, št. 1/2, str. 70-72. - (Svetovanje; Konceptualni vidiki dela šolske svetovalne službe)
2. **AHČIN**, Andreja: Osebni izobraževalni načrti - možnosti razvoja?. - 14, 2010, št. 3/4, str. 70-75. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
3. **AHČIN**, Andreja: Terapevtske aktivnosti s pomočjo konja kot del osebnega izobraževalnega načrta mladostnika. - 14, 2010, št. 3/4, str. 89-92; 1 fotografija, 1 tabela. - (Teorija v praksi)
4. **BIZJAK**, Cvetka: Uvodnik. - 14, 2010, št. 1/2, str. 1-2. - (Uvodnik)
5. **BIZJAK**, Cvetka: Uvodnik. - 14, 2010, št. 3/4, str. 1-2. - (Uvodnik)
6. **CERKOVNIK**, Barbara: Sodelovanje med šolsko svetovalno službo in učiteljem pri načrtovanju pomoči otrokom, ki se težje vključujejo v skupino vrstnikov. - 14, 2010, št. 3/4, str. 80-87; 1 fotografija. - (Teorija v praksi)
7. **FAJDIGA**, Liljana: Nivojski pouk nemščine v 8. razredu osnovne šole. - 14, 2010, št. 3/4, str. 36-41; 2 tabeli. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
8. **FLERE**, Sergej [in] Rudi **KLANJŠEK**: Splošni vpogled v družbene neenakosti v šolski uspešnosti na Slovenskem. - 14, 2010, št. 1/2, str. 16-24; 3 grafi, 2 tabeli. - (Aktualno; Vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega položaja družine na šolo)
9. **HAFNER**, Mojca: Osebni izobraževalni načrt za dijake, ki so ob koncu ocenjevalnega obdobja učno neuspešni. - 14, 2010, št. 3/4, str. 62-69; 3 priloge. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
10. **JUSTINEK**, Anica: Osebni izobraževalni načrt. - 14, 2010, št. 3/4, str. 42-47. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
11. **KIRBIŠ**, Andrej: Izboljšanje šolskega uspeha skozi prostočasne dejavnosti? Raziskava slovenskih srednješolcev v letu 2008. - 14, 2010, št. 1/2, str. 32-39; 1 graf, 2 tabeli. - (Aktualno; Vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega položaja družine na šolo)
12. **KOŠAK BABUDER**, Milena: Pomen šole pri zmanjševanju vplivov revščine na psihosocialni razvoj otrok - vloga učitelja in šolskega svetovalnega delavca. - 14, 2010, št. 3/4, str. 11-16; 1 graf. - (Aktualno)
13. **KOVŠA**, Alenka [in] Andreja **BARLE LAKOTA**: Razlogi in predlogi sprememb zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami na podlagi javne razprave. - 14, 2010, št. 3/4, str. 4-10; 4 grafi, 6 tabele. - (Aktualno)
14. **KOVŠČA**, Alenka: Inkluzija - sprememba perspektive. - 14, 2010, št. 1/2, str. 4-9. - (Aktualno; Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja)
15. **LESKOŠEK**, Vesna: Družbene neenakosti in revščina otrok in mladih. - 14, 2010, št. 1/2, str. 10-15. - (Aktualno; Vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega položaja družine na šolo)
16. **MOTIK**, Dragica: Na šolo smo dobili učenca migranta iz ... Od vpisa učenca migranta do njegove socialne vključitve v razredno skupnost in okolje. - 14, 2010, št. 1/2, str. 49-58. - (Aktualno; Vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega položaja družine na šolo)
17. **NOLIMAL**, Fani: Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. - 14, 2010, št. 3/4, str. 17-30; 1 graf, 3 tabele. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
18. **PAVLIČ**, Tanja: Spremembe družinskega življenja in socialna ranljivost. - 14, 2010, št. 1/2, str. 40-48; 1 tabela. - (Aktualno; Vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega položaja družine na šolo)
19. **PETROVIČ**, Andreja [in] Tea **SULIČ**: Osebni izobraževalni načrt v praksi. - 14, 2010, št. 3/4, str. 48-57; 4 grafi, 8 tabel. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
20. **PEVEC**, Marija: Osebni izobraževalni načrt skozi našo prakso. - 14, 2010, št. 3/4, str. 76-79; 1 priloga. - (Polemika)
21. **PRESKAR**, Stanka: Kdaj bosta individualizacija in diferenciacija uspešni?. - 14, 2010, št. 3/4, str. 31-35; 1 slika. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
22. **PRGIČ**, Jani: Šolska in vrstniška mediacija kot priložnost za razvijanje nove kulture odnosov. - 14, 2010, št. 1/2, str. 82-88. - (Svetovanje; Teorija v praksi)
23. **PRIVOŠNIK**, Nataša [in] Klara **URBANC**: Svetovalna služba in programske smernice v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. - 14, 2010, št. 1/2, str. 59-63. - (Svetovanje; Konceptualni vidiki dela šolske svetovalne službe)
24. **ŠTRUKELJ**, Petra: Osebni izobraževalni načrt za dijake, ki so ob koncu ocenjevalnega obdobja učno neuspešni. - 14, 2010, št. 3/4, str. 58-61; 1 priloga. - (Vodilna tema; Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela)
25. **TAVČAR KRAJNC**, Marina: Šolska uspešnost deklet in fantov v slovenski šoli. - 14, 2010, št. 1/2, str. 25-31; 4 grafi, 2 tabeli. - (Aktualno; Vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega položaja družine na šolo)
26. **TRONTELJ PETRIČ**, Martina: Delo z nadarjenimi učenci: sobotne šole. - 14, 2010, št. 1/2, str. 73-81; 4 tabele, 1 priloga. - (Svetovanje; Teorija v praksi) >

27. **VRŠNIK PERŠE**, Tina [in] Tina **RUTAR LEBAN** [in] Ana **KOZINA**: Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah - izsledki iz preliminarne študije. - 14, 2010, št. 1/2, str. 64-69; 1 graf, 2 tabeli. - (Svetovanje; Konceptualni vidiki dela šolske svetovalne službe)
28. **ŽUMER**, Francesca: Bibliografsko kazalo revije Šolsko svetovalno delo v letu 2007 in 2009. - 14, 2010, št. 1/2, str. 89-91.
- Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 15. letnik, 2011, 4. številke. - ISSN 1318/8267.
- Št. 1/2: 92 str. ; ilustr.
Št. 3/4: 92 str. ; ilustr.
1. **BIZJAK**, Cvetka [in] Tanja **POPIT**: Uvodnik. - 15, 2011, št. 3/4, str. 1-2. - (Uvodnik)
 2. **BIZJAK**, Cvetka: Uvodnik. - 15, 2011, št. 1/2, str. 1-2. - (Uvodnik)
 3. **GABOR**, Peter: Kako poklicno orientacijo izvajajo v Luksemburgu: pregled institucionalnega okvira in polemika o praksah poklicne orientacije. - 15, 2011, št. 3/4, str. 39-47. - (Vodilna tema; Poklicna orientacija)
 4. **GABOR**, Peter: Stanje poklicne orientacije na osnovnih šolah. Analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci. - 15, 2011, št. 3/4, str. 20-31; 6 preglednic. - (Vodilna tema; Poklicna orientacija)
 5. **GOGALA**, Barbara [in] Sabina **ŠKARJA**: Profesionalna skrb za svetovalce, seminar Cross border, Bratislava, 2010. - 15, 2011, št. 1/2, str. 79-82. - (Vodilna tema; Šolski sistemi v različnih evropskih državah - vloga šolskih svetovalnih služb in karierna orientacija)
 6. **JURIŠEVIČ**, Mojca: Psihološki pogled na razvoj in oblikovanje poklicne izbire. - 15, 2011, št. 3/4, str. 4-12. - (Vodilna tema; Poklicna orientacija)
 7. **JURIŠEVIČ**, Mojca: Ustvarjalno vzdušje - ključni dejavniki spodbujanja ustvarjalnosti v šoli. - 15, 2011, št. 1/2, str. 15-23; 1 graf, 2 tabeli, 1 priloga. - (Vodilna tema; Ustvarjalnost)
 8. **JUUL**, Jesper [in] Helle **JENSEN** [in] Liljana **KAČ**/prevod: Vzgojno delovanje v vrtcu in šoli. - 15, 2011, št. 3/4, str. 61-74. - (Vodilna tema; Vzgojno delovanje v vrtcu in šoli)
 9. **KOBOLT**, Alenka [in] Tomaž **VEC**: V Sloveniji ni otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti?. - 15, 2011, št. 1/2, str. 89-92; 3 fotografije. - (Vodilna tema; Polemika)
 10. **KREBELJ**, Marjan: O ustvarjalnosti. - 15, 2011, št. 1/2, str. 36-50. - (Vodilna tema; Ustvarjalnost)
 11. **KUSTEC**, Klavdija: Ustvarjalni pristopi pri psihosocialni podpori in pomoči. - 15, 2011, št. 1/2, str. 51-60. - (Vodilna tema; Ustvarjalnost)
 12. **LESKOVŠEK ŽOLF**, Gabrijela: Kdo je Jesper Juul, o katerem lahko zadnje čase veliko beremo. - 15, 2011, št. 1/2, str. 4-5; 1 fotografija. - (Aktualno)
 13. **LOVŠIN**, Miha: Stigmatizacija poklicnega in strokovnega izobraževanja kot problem in simptom Evropske unije. - 15, 2011, št. 3/4, str. 32-38; 3 grafi. - (Vodilna tema; Poklicna orientacija)
 14. **LUKŠIČ**, Mojca: Izobraževalni sistem ter usposabljanje za svetovalnega delavca na Irskem. - 15, 2011, št. 1/2, str. 61-65; 3 fotografije. - (Vodilna tema; Šolski sistemi v različnih evropskih državah - vloga šolskih svetovalnih služb in karierna orientacija)
 15. **MAKAROVIČ**, Jan: Ustvarjalnost, šola in svetovanje. - 15, 2011, št. 1/2, str. 6-14. - (Vodilna tema; Ustvarjalnost)
 16. **MANDL**, Karmen: Medvrstniško nasilje in kaj lahko storimo. - 15, 2011, št. 3/4, str. 81-91; 9 grafov. - (Teorija v praksi; Vzgojno delovanje - teorija v praksi)
 17. **MIKULETIČ**, Natalija: Vključevanje šolske knjižnice v preventivno dejavnost: primer obravnave tematike nasilja. - 15, 2011, št. 3/4, str. 75-80. - (Teorija v praksi; Vzgojno delovanje - teorija v praksi)
 18. **NAGY**, Mirt: Dizajnersko mišljenje v osnovni šoli. - 15, 2011, št. 1/2, str. 28-35; 1 fotografija. - (Vodilna tema; Ustvarjalnost)
 19. **PEČJAK**, Vid: Zlata doba ustvarjalnosti je otroštvo. - 15, 2011, št. 1/2, str. 24-27. - (Vodilna tema; Ustvarjalnost)
 20. **PETROVIČ**, Andreja: Šolski obisk na Islandiji. - 15, 2011, št. 1/2, str. 66-72; 13 fotografij. - (Vodilna tema; Šolski sistemi v različnih evropskih državah - vloga šolskih svetovalnih služb in karierna orientacija)
 21. **ROSTOHAR**, Gordana: Izkušnje s predhodnim letom na Irskem. Ga potrebujemo tudi v Sloveniji?. - 15, 2011, št. 1/2, str. 73-78; 6 fotografij, 1 tabela. - (Vodilna tema; Šolski sistemi v različnih evropskih državah - vloga šolskih svetovalnih služb in karierna orientacija)
 22. **RUPAR**, Brigita: Vseživljenjska karierna orientacija. Pregled politike in dogajanja na ravni EU in v Sloveniji. - 15, 2011, št. 3/4, str. 13-19. - (Vodilna tema; Poklicna orientacija)
 23. **ŠKARJA**, Sabina: Prehod iz izobraževanja na trg dela v španski avtonomni skupnosti Galicija. - 15, 2011, št. 1/2, str. 83-88; 6 fotografij. - (Vodilna tema; Šolski sistemi v različnih evropskih državah - vloga šolskih svetovalnih služb in karierna orientacija)
 24. **ŠTRASER**, Nevenka: Vloga šolske svetovalne službe pri udejanjanju vzgojnih načrtov v šoli. - 15, 2011, št. 3/4, str. 55-60. - (Vodilna tema; Vzgojno delovanje v vrtcu in šoli)
 25. **VONČINA**, Brigita: Sistem poklicnega svetovanja v Uppsali (Švedska). - 15, 2011, št. 3/4, str. 48-54; 6 fotografij. - (Vodilna tema; Poklicna orientacija)

Avtorsko kazalo

- ADLEŠIČ, Irena: 1.
 AHČIN, Andreja: 2, 3.
 BABUDER KOŠAK, Milena glej KOŠAK BABUDER, Milena
 BARLE LAKOTA, Andreja: 13.
 BIZJAK, Cvetka: 4, 5, 29, 30.
 CERKOVNIK, Barbara: 6.
 FAJDIGA, Liljana: 7.
 FLERE, Sergej: 8.
 GABOR, Peter: 31, 32.
 GOGALA, Barbara: 33.
 HAFNER, Mojca: 9.
 JENSEN, Helle: 36.
 JURIŠEVIČ, Mojca: 34, 35.
 JUSTINEK, Anica: 10.
 JUUL, Jesper: 36.
 KAČ, Liljana: 36.
 KIRBIŠ, Andrej: 11.
 KLANJŠEK, Rudi: 8.
 KOBOLT, Alenka: 37.
 KOŠAK BABUDER, Milena: 12.
 KOVŠA, Alenka: 13, 14.
 KOZINA, Ana: 27.
 KRAJNC TAVČAR, Marina glej TAVČAR KRAJNC, Marina
 KREBELJ, Marjan: 38.
 KUSTEC, Klavdija: 39.
 LAKOTA BARLE, Andreja glej BARLE LAKOTA, Andreja
 LEBAN RUTAR, Tina glej RUTAR LEBAN, Tina
 LESKOŠEK, Vesna: 15.
 LESKOVŠEK ŽOLF, Gabrijela: 40.
 LOVŠIN, Miha: 41.
 LUKŠIČ, Mojca: 42.
 MAKAROVIČ, Jan: 43.
 MANDL, Karmen: 44.
 MIKULETIČ, Natalija: 45.
 MOTIK, Dragica: 16.
 NAGY, Mirt: 46.
 NOLIMAL, Fani: 17.
 PAVLIČ, Tanja: 18.
 PEČJAK, Vid: 47.
 PERŠE VRŠNIK, Tina glej VRŠNIK PERŠE, Tina
 PETRIČ TRONTELJ, Martina glej TRONTELJ PETRIČ, Martina
 PETROVIČ, Andreja: 19, 48.
 PEVEC, Marija: 20.
 PRESKAR, Stanka: 21.
 PRGIČ, Jani: 22.
 PRIVOŠNIK, Nataša: 23.
 ROSTOHAR, Gordana: 49.
 RUPAR, Brigita: 50.
 RUTAR LEBAN, Tina: 27
 SULIČ, Tea: 19.
 ŠKARJA, Sabina: 33.
 ŠKARJA, Sabina: 51
 ŠTRASER, Nevenka: 52.
 ŠTRUKELJ, Petra: 24.
 TAVČAR KRAJNC, Marina: 25.
 TRONTELJ PETRIČ, Martina: 26.
 URBANC, Klara: 23.
 VEC, Tomaž: 37.
 VONČINA, Brigita: 53.
 VRŠNIK PERŠE, Tina: 27.
 ŽOLF LESKOVŠEK, Gabrijela glej LESKOVŠEK ŽOLF, Gabrijela
 ŽUMER, Franceska: 28.



Navodila za pisanje člankov

Natisnjen izvod prispevka in datoteko na disketi, ki naj bo označena z imenom avtorja/-ice, pošljete na naslov odgovorne urednice: Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Ljubljana, Parmova 33, 1000 Ljubljana, lahko pa tudi po elektronski pošti na naslov: cvetka.bizjak@zrss.si.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujete na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji.

Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.

Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.

Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani vključno s preglednicami, slikami in literaturo.

Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic, v slovenskem in angleškem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer, prosimo, da:

- Za reference v besedilu** uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran. Primer: (Dandeker 1990, str. 234). Če gre za splošno navedbo, izpustite stran. Primer: (Dandeker 1990).
- Opombe** označite z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).
- Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:

- za knjige:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba. Primer: Dandeker, C. (1990). *Surveillance, Power and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- za članke v revijah:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani. Primer: Dahl, S. T. (1977). *State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe*. *Contemporary Crises*, letnik 1, št. 2, str. 163–187.
- za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil. Primer: Bešter Turk, M. (2003). *Obravnava zapišanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine*. V: Ivšek, M. (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–32.
- č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani. Primer: Perko, D. *Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku*. *Medmrežje*: (5. 4. 2004). Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani. Primer: (2. 4. 2004).

Preglednice, slike in druge priloge naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi. Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki. K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira.

Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.

Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo