

Vloga supervizanta v supervizijskem procesu

The role of the supervisee in the supervision process

Urška Slana

Povzetek

Urška Slana, abs. soc. ped., Ob potoku 33, 2310 Slovenska Bistrica. *Prispevek obravnava vlogo supervizanta v supervizijskem procesu. Najprej se ustavlja ob nekaj definicijah, ki opredeljujejo supervizanta kot aktivnega udeleženca v supervizijskem procesu, in orisuje njegov lik v nekaj pomembnih značilnostih, pričakovanjih, odgovornostih in nalogah. V nadaljevanju razmišlja o nekaterih ovirah, ki supervizantom, izhajajočim iz pedagoških poklicev oz. študijskih smeri, otežujejo sprejemanje in uresničevanje njihove vloge v superviziji. Osredotoča se predvsem na dejstvo, da so ti udeleženci supervizije v vsakodnevnem življenju pogosto vzgojitelji, voditelji, vodje, usmerjevalci – vajeni prevzemati pobude in odgovornosti v svoje roke, medtem ko je vloga supervizanta pogosto razumljena kot prepuščanje pobudi supervizorja in kot vloga voditelja, iniciatorja, osebe, ki prevzema odgovornost. Del prispevka se zato ukvarja tudi z vprašanjem, ali je takšno razumevanje vlog običajno, "pravilno" in upravičeno. Nazadnje je opisanih še nekaj izhodišč za nadaljnje razmišljanje o tej temi.*

Gljučne besede: supervizija, supervizant, vloga supervizanta, lik supervizanta, supervizijski proces.

Abstract

This article discusses the role of the supervisee in the supervision process. It first looks at a few descriptions defining the supervisee as an active participant in the supervision process, and then pictures the supervisee as a person with specific traits, expectations, responsibilities and duties. In continuation, the article also throws light on some obstacles which make it hard for the supervisees with their occupational background in education to accept and realise their role in the supervision process. It focuses on the fact that such participants in the supervision process work in their daily life as teachers, educators, leaders, and are as such used to taking initiative and guide others, whereas the role of the supervisee stipulates giving up the lead to the supervisor. The article therefore tries to answer also the question whether such an understanding of their roles is normal, 'correct' and justified. Finally it provides a few pointers for further discussion.

Key words: supervision, supervisee, the role of a supervisee, supervision process.

Uvod

Prispevek izhaja iz izkušnje supervizijskih srečanj, ki smo se jih v okviru izbirnega predmeta Supervizija lani udeleževale študentke četrtega letnika. Vprašanje, s katerim se je vse začelo, je bilo: kako to, da je meni sami in nekaterim drugim članicam v naši supervizijski skupini težko biti "samo supervizantka"? Večkrat smo iz tiste, ki se uči, zdrsnile v vlogo nekoga, ki (poskuša) uči(-ti) druge. Zdi se mi, da moram, če si želim odgovoriti na to vprašanje, najprej izvedeti veliko o vlogi supervizanta v supervizijskem procesu, o njegovih oz. njenih značilnostih, o željah, ki ga (jo) vodijo v proces supervizije, pričakovanjih, odgovornostih, nalogah itd. Velik del prispevka

bodo zato predstavljale te teoretične teme. Osrednje vprašanje bo zato: kdo sploh je supervizant in kakšna je njegova vloga v procesu supervizije? Hkrati pa se bom vedno znova vračala tudi na izhodiščno vprašanje in iskala možne odgovore nanj.

Kdo je supervizant?

»Supervizant je strokovni delavec, ki spoznava sebe v svoji profesionalni vlogi skozi izkustveno učenje.« (Erzar Metelko, 1999: 80)

»Supervizant je strokovnjak, ki sodeluje v supervizijskem procesu, da bi se v njem učil s pomočjo lastnih izkušenj pri delu (izkustveno učenje). V tem procesu spoznava, kako deluje v profesionalnih vlogah in kako ga pri tem vidijo drugi.« (Milošević Arnold, 1999: 16)

»In supervizant? Je lahko vsak študent, ki se je srečal s praktičnim delom, ter seveda vsak strokovni delavec, ki se želi prostovoljno vključiti v supervizijski proces bodisi individualno ali skupinsko z namenom, da reflektira lastno strokovno delo in ob supervizorjevem usmerjanju, podpori in razumevanju išče odgovore zase ter se morda odloča tudi za spremembe pri opravljanju prakse.« (Kobolt, 1995: 26)

Navedene tri definicije izpostavljajo nekaj pomembnih tem, povezanih s supervizantom in njegovo vlogo v supervizijskem procesu. Te teme se v literaturi ponavljajo in dopolnjujejo, nekatere pa so tudi teme tega prispevka. Zato želim na kratko povzeti podobne in različne poudarke, ki jih morda imajo omenjene tri opredelitve supervizanta.

Tabela 1: Teme, izpostavljene v opredelitvah supervizantov po treh različnih avtoricah

Tema:	Vir:	Erzar Metelko (1999)	Milošević Arnold (1999)	Kobolt (1995)
Kdo je supervizant?		Strokovni delavec	Strokovnjak	Študent (praksa) in strokovni delavec
Vsebina supervizije oz. aktivnost supervizanta		Spoznavanje sebe v profesionalni vlogi	Spoznavanje, kako deluje v profesionalnih vlogah. Spoznavanje, kako ga v profesionalnih vlogah vidijo drugi	Reflektira lastno strokovno delo. Išče odgovore zase. Se odloča za spremembe pri opravljanju svoje prakse.
Metoda dela		Izkustveno učenje	Izkustveno učenje	Reflektiranje
Procesnost			V supervizijskem procesu	Supervizijski proces
Prostovoljnost			Sodeluje	Prostovoljna vključitev
Oblika supervizije				Individualno, skupinsko
Vloga supervizorja				Supervizorjevo usmerjanje, podpora, razumevanje

Opredelitvi Erzar Metelkove in Milošević Arnoldove sta si zelo podobni, druga le nekoliko razširja prvo. Opredelitev Koboltove je najbolj obsežna in vključuje veliko različnih tem supervizije (oblike supervizije, aktivnost supervizanta, vloga supervizorja, procesnost, vsebina, nekatera načela itd.), medtem ko drugi dve avtorici omenjata manj tem ("pogoj" za supervizanta, vsebinski in konceptualni vidik).

Vse tri definicije opredeljujejo supervizanta kot (bodočega) strokovnjaka, človeka s praktičnimi izkušnjami, kar glede na vsebino in namen supervizije skoraj ne more biti drugače. Koboltova v svoji definiciji kot vsebino supervizije navaja refleksijo strokovnega dela in iskanje odgovorov, drugi dve avtorici pa spoznavanje strokovnih vlog (Milošević Arnoldova jo izrecno razširi še na videnje supervizanta s strani drugih). Obe omenjata tudi izkustveno učenje, ki mu vzporednico lahko potegne reflektiranje lastnega strokovnega dela v definiciji Koboltove.

Lik supervizanta – kakšne lastnosti, znanja, usposobljenost naj bi imel?

Spisek lastnosti, ki bi določal, kdo je primeren za supervizanta, seveda ne obstaja. Posebnih pogojev za to vlogo ni – to je lahko vsakdo, ki se želi učiti, ki želi rasti in napredovati, ki je pripravljen razmišljati o sebi in svojem delu itd. ne glede na to, ali je odprt ali zadržan, samozavesten ali sramežljiv, zgovoren ali molčeč, ali rad tvega ali ima rad varnost, je površen ali natančen. Vsem lahko supervizija veliko ponudi. Neke vrste "spisek" pa vendarle obstaja – ne sicer "obveznih" lastnosti, pač pa nekaj značilnosti, ki svojim "lastnikom" pomagajo, da supervizijske izkušnje kar najbolj izkoristijo.

Da bi bila supervizija kar najbolj uspešna, mora supervizant (po Žorga, 2000: 174):

- videti povezanost dela in učenja; opravljati mora praktično delo, na supervizijskih srečanjih pa obravnavati konkretne izkušnje iz svoje prakse,
- imeti dobro izhodiščno znanje in usposobljenost za delo, ki ga opravlja,
- prostovoljno in motivirano sodelovati s supervizorjem, ki si ga sam izbere.

Prav tako naj bi bil to nekdo, ki se je že "srečal s prakso" in ki ima možnost svoja spoznanja iz supervizije uporabiti pri delu z ljudmi (Kobolt, 1992: 37). Poleg tega je dobro, da se počuti v svoji vlogi dovolj trdnega, da si jo upa postaviti pod vprašaj. »Ameriška raziskava kaže, da so vzgojitelji začetniki v prvi fazi, ko nastopijo delo, polni anksioznosti. Preobremenjujejo jih realni, a nepričakovani dogodki, povezani z vedenjem otrok in mladine. Prvi »šok prakse« povzroči, da posežejo po nadzornih in pragmatičnih intervencijah, zlasti če so te vgrajene tudi v sistem delovanja ustanove. Ko preteče pol leta, postanejo bolj samozavestni, sposobni so reflektirati svoje delo, postavljati omejitve, organizirati dejavnosti in modelirati potek vsakodnevnega življenja. Šele na tej stopnji profesionalnega razvoja je strokovni delavec sposoben integrirati teoretično znanje v svoje vsakodnevno praktično delo. Ta proces pa bo uspešnejši, če bo imel možnost supervizijske podpore. Hkrati je supervizija v tem obdobju tudi prostor za poglobljeno

refleksijo lastnega dela.« (Kobolt, 1992: 43–44)

In pa – »/s/upervizija je proces profesionalnega in osebnostnega razvoja, ključna lastnost za osebnostno rast pa je samokritičnost.« (Watkins, cit. v Žorga, 2000: 186)

Kakšni so motivi za vključevanje v supervizijo?

Pri naštevanju motivov za vključevanje v supervizijo zaznamo pri avtorjih dve pogosti naravnosti: nekateri navajajo bolj "psihohigienske" razloge za vključevanje v supervizijo: preprečevanje stresa, izgorevanja, ravnanje s krizami, obremenitvami itd. (Milošević Arnold, 1999: 33). Drugi avtorji pa razumejo kot motivacijo za supervizijo željo po osebni rasti, učenju iz svojih izkušenj, po strokovnem napredku (Žorga, 1994: 166).

Menim, da je prva usmeritev bolj značilna za supervizijo, ki izhaja iz terapevtskih šol, medtem ko je druga razlaga prisotna predvsem v razvojnih in edukativnih modelih supervizije. Torej naj supervizant premisli, kaj od supervizije pričakuje in česa si želi, da se bo lahko odločil za kar najbolj učinkovit pristop. To pa zahteva precej poznavanja sebe in supervizije in je zato izvedljivo za že izkušene supervizante. Obstaja razlika med razlogi, zaradi katerih se vključuje v supervizijo nekdo, ki se z njo prvič srečuje, in nekdo, ki proces pozna. »Kadushin (1985) v zvezi s tem navaja, da želijo supervizantje v začetku svoje poklicne poti razviti predvsem poklicne spretnosti, na naslednji stopnji svojega razvoja pa se ukvarjajo bolj s konceptualizacijo svojega dela. Šele izkušeni supervizantje postavljajo v ospredje predvsem razvoj samozavedanja, pri čemer proučujejo svoje osebne značilnosti in njihov vpliv na poklicno ravnanje.« (Žorga, 2000: 186) Zanimivo je, da povezuje Kadushin spremembe v željah, ki jih ima strokovni delavec v zvezi s supervizijo, z izkušnjami, ki jih ima posameznik kot supervizant in ne kot strokovnjak. Biti supervizant je spretnost, ki se je posameznik uči – hkrati z večjo usposobljenostjo za to vlogo pa se večajo oziroma poglobljajo tudi njegova pričakovanja, kaj želi v tem procesu zase doseči.

Pričakovanja supervizantov

Zanimivo (in rahlo sporno) razmišlja o pričakovanjih supervizantov Petermann (1995: 79–84). Deli jih na “primerna” in “neprična” pričakovanja. Kot primer slednjih omenja dva temeljna nesporedna, ki izhajata iz zamenjave supervizije s terapijo. Tako supervizanti pogosto razumejo supervizijo kot neke vrste “emocionalno črpalko”. Petermann razlaga, zakaj je ta metafora problematična: implicira, da ima supervizor nekaj, česar jaz nimam (v tem primeru nov, svež čustveni naboj), in se obračam nanj, da bo napolnil moj “tank”. To pa vodi supervizanta v odnos odvisnosti od supervizorja. Opozarja, da pri “polnjenju čustvenih rezervoarjev” ne sme imeti bistvene vloge supervizor, pač pa supervizant. Poudari tudi kognitivno komponento v superviziji – ni dovolj ostati zgolj na ravni emocionalnega doživljanja, pač pa mora supervizant, če naj doseže spremembe, te doživljajske vsebine tudi miselno predelati. Drugi temeljni nesporedni pa je pričakovanje, da za supervizorja velja dolžnost molčati o dogajanjih na superviziji, neke vrste poklicna molčečnost. Avtor meni, da obstaja razlika med zakonsko določeno obveznostjo varovanja podatkov in bolj restriktivno poklicno molčečnostjo, h kateri so z etičnimi kodeksi zavezani zdravniki, duhovniki, psihologi in terapevti, in da le-ta »nima v superviziji kaj iskati« (prav tam, 83). Omenja, da se, kot prvo, molčečnost v institucijah praviloma ne spoštuje, kot drugo pa umetno potegnjena meja med timom in institucijo lahko zaostri konflikte in zavira razvoj. Supervizor naj bi imel možnost teme posameznika ali tima, ki se pojavljajo na supervizijskih srečanjih, raziskati in jim poiskati “nadredne” teme, ki se pojavljajo na nivoju institucije. Da bi supervizija izpolnila svojo nalogo, naj bi torej imel možnost biti v interakciji tako s strokovnim delavcem/timom kot z “institucijo” (nadrejenimi, delodajalcem). Pri tem pa so seveda vsi vključeni v proces dolžni varovati osebne podatke.

Kot “primerna” pričakovanja pa Petermann (1995) navaja predstave, usmerjene na nalogo: refleksija vsebine in strukture delovnih nalog (konceptov, načrtov dela itd.), usposabljanje za kar najbolj učinkovito uporabo intervencij, učenje sprejemanja in sodelovanja, vaje za učinkovito postopanje v posebnih, kritičnih situacijah, s katerimi se supervizant srečuje, boljše reguliranje in

premagovanje obremenitev, raziskovanje in krepitev virov moči, osebne odgovornosti, predanosti delu in kompetenc (komunikacije, obravnave konfliktov, dvig frustracijske tolerance, sposobnost refleksije, sposobnost uveljavljanja) itd. Supervizanti "smejo" pričakovati tudi, da bo reševanje problemov strokovno vodeno in pripravljeno, da bo delodajalec financiral supervizijo (skrb za strokovnost), da se bo njihovo mnenje upoštevalo pri evalvaciji. Morajo pa svoja pričakovanja v vsaki fazi supervizijskega procesa usklajevati s konkretnimi cilji ponudbe, na razhajanja pa opozoriti v povratnih sporočilih, s pomočjo katerih se gradi vzdušje zaupanja.

Našteta "primerna in neprimerna pričakovanja" nam morda več povedo o tem, kaj naj oziroma kaj lahko supervizant upravičeno pričakuje od supervizije, kot si jo predstavlja Petermann (pripadniki kakšne druge usmeritve supervizije bi morda dali drugačen poudarek mnogim temam, ki jih izpostavlja: načelu zaupnosti, nadzorni funkciji supervizije, terapevtskim oz. psihohigienskim elementom itd.), manj pa izvemo o tem, kaj ob vključitvi v supervizijo bodoči supervizanti dejansko od nje pričakujejo. Da bi imel supervizant realistična, "primerna" pričakovanja, ki jih našteva Petermann, mora biti že precej izkušen in mora vedeti, kaj mu supervizija lahko ponudi. Podobno velja za pričakovanje zaupnosti: neizkušen supervizant potrebuje veliko občutka varnosti in je manj pripravljen, da se njegove "teme" odpirajo v širšem krogu, tudi če je zagotovljeno varovanje osebnih podatkov. Upravičen je do jasne razlage, kaj pomeni varovanje osebnih podatkov, komu in na kakšen način lahko supervizor predstavi njegove teme. Tako npr. supervizor lahko dogodke s supervizije uporabi kot gradivo na lastni metasuperviziji (brez imen in osebnih podatkov), ne bo pa jih posredoval supervizantovemu delodajalcu. Z večjo izkušenostjo, predvsem pa večjo profesionalno samozavestjo narašča tudi pripravljenost posameznika, da njegova tema postane del širšega dialoga.

Kaj nam lahko to razmišljanje pove o supervizantu? Da vstopa v supervizijo z mnogimi pričakovanji in predstavami o njej ter da bo v skladu z njimi tudi ravnal. Nekatero od teh njegovih predstav se skladajo s tem, kaj supervizija dejansko je in s čim se ukvarja, in ta pričakovanja se bodo skozi proces uresničila in utrdila. Nekatera pričakovanja pa se ne bodo uresničila – v kvalitetnem procesu supervizije jih bo supervizant ozavestil, bolje razumel,

morda spremenil, bolje spoznal funkcije supervizije. Pri tem ima pomembno mesto pogovor o pričakovanjih, usklajevanje pričakovanj, ugotavljanje svojih potreb, spoznavanje namena supervizije itd. Sklepamo lahko, da ima supervizant ob prvih srečanjih s supervizijo več neuresničljivih pričakovanj, napačnih predstav; bolj ko je v vlogi supervizanta izkušen, bolj ve, kaj si lahko od supervizije obeta. To postavlja pred pomembno nalogo tudi supervizorja, ki naj ne ostane zgolj pri svoji interpretaciji tega, ali je neko supervizantovo pričakovanje ali potreba "primerna" ali ne. Prav tako naj ne odgovarja le na tiste potrebe in ne izpolnjuje le tistih pričakovanj, ki se njemu samemu zdijo legitimna. Supervizor naj vedno razmišlja in redefinira svoje videnje supervizije, njene vloge in položaj supervizanta ter naj poskuša tudi v "neprimernih" pričakovanjih prepoznati tiste potrebe, na katere s supervizijo lahko odgovori.

Kaj prinaša supervizant v supervizijo?

»Vsak supervizant je unikatni in neponovljiv. V skupino prinaša svoj model socialnega sveta, ki ga dojema na svoj lasten način. Vsak ima svoj splet osebnih doživetij, izkušenj in psihosocialno doto ter svoje razvojne možnosti za prihodnost. S pomočjo supervizijskega procesa in socialne interakcije lahko bolj učinkovito oblikuje celotno predstavo o sebi in svoji poklicni vlogi.

Kot odrasel človek supervizant v proces supervizije vnaša tudi druge, zanj pomembne vloge, ki jih v življenju prevzema. Le-te pomembno označujeta njegov stil in način življenja. Prav ta raznolikost vlog pogosto vodi odraslega človeka do pomembnih odločitev in dilem, ki so kasneje tudi del supervizijskih vprašanj in sestavni del raznolikosti v celotni skupini. Vloga supervizanta je vloga praktika, ki deluje na področju pomoči ljudem. V procesu supervizije je notranje motiviran in pripravljen vnašati v proces učenja svoje izkušnje, dileme in doživetja, se na njih učiti in v procesu skupinske supervizije biti aktiven član pri učenju drugih.« (Erzar Metelko, 1999: 81)

Supervizant vnaša v supervizijski proces tudi predstavo o sebi: svojo samopodobo, motiviranost za učenje in izkustvo (prav tam, 83–84). Vsa ta področja imajo v superviziji več nivojev: lahko so

vsebina supervizije, predmet sprememb, vplivajo na učinkovitost procesa, na organizacijo supervizije.

Hawkins in Shohet omenjata štiri elemente supervizije: supervizanta(-te), supervizorja, supervizantove kliente (stranke, varovance itd.) ter supervizantov delovni kontekst (po Kobolt 1992: 40). Kar tri od teh štirih elementov v supervizijo vnaša supervizant – neposredno ali posredno, preko svojih predstavitev (prav tam). Pa tudi s četrtim, supervizorjem, je povezan v vzajemen odnos. Pravzaprav je zanimivo, da večina avtorjev v svojih prispevkih veliko več razmišljanja nameni vlogi supervizorjev kot supervizantov, hkrati pa poudarjajo prenos velikega dela odgovornosti na slednje, torej njihovo pomembno vlogo. Možen razlog je lahko dejstvo, da so teme, povezane z vlogo supervizanta, povezane z drugimi in da so zato zajete v drugih poglavjih – npr. o modelih supervizije, številčnosti skupin, vlogi skupin in supervizorja, namenu supervizije, ovirah itd. Ali pa je razlog v tem, da je precej strokovne literature namenjene bolj supervizorjem kot supervizantom, čeprav teoretično poznavanje supervizije lahko zelo pripomore tudi slednjemu, da lažje izkoristi možnosti, ki mu jih supervizija ponuja. Dejstvo pa je seveda, da po literaturi s področja supervizije še vedno večkrat posežejo (pa tudi o superviziji pišejo) supervizorji in načrtovalci supervizijskih projektov kot pa supervizanti. To je skladno s potrebami enih in drugih glede na predstavo, ki jo imamo o svoji vlogi. Kljub poudarjanju pomembne vloge klienta, supervizanta, udeleženca, se še vedno oklepamo nekega implicitnega prepričanja, da je tisti, ki “vodi”, bolj pomemben in da je proces večinoma odvisen od njega. Supervizorja vidimo v aktivni vlogi tistega, ki ve in ponuja, supervizanta pa v pasivni vlogi nekoga, ki vzame, kar mu je ponujeno (pravzaprav se to ne nanaša samo na supervizijo, ampak na svetovalno in pedagoško delo nasploh). Prav to je stereotip, ki ga avtorji prispevkov o superviziji vedno znova razbijajo, s tem da poudarjajo pomen supervizantove aktivne vloge in njegovo soodgovornost za proces. Obstaja tudi nevarnost, da supervizant s takimi implicitnimi prepričanji “sili” supervizorja v vlogo tistega, ki “ve”. Kako rešiti to težavo? S pogovori, dogovori, opazovanjem in refleksijo dogajanja, skratka s postopki, ki se jih v superviziji tako ali tako uporablja, ozaveščamo supervizantje svoja prepričanja in se s tem vse bolj “usposabljam” za svojo vlogo.

Za kaj je supervizant odgovoren? Kaj se od njega zahteva?

Veliko o vlogi supervizanta nam lahko pove razdelitev odgovornosti v superviziji. »Supervizant je odgovoren za vsebino supervizije, ker za srečanja pripravlja gradiva in svoja konkretna vprašanja iz prakse, o katerih se na srečanjih razpravlja. Odgovoren je tudi za rezultate svojega učenja. Od supervizanta se pričakuje, da bo dosledno upošteval vse pogoje, ki jih bo prejel ob sklenitvi supervizijskega dogovora.« (Milošević Arnold, 1999: 32) Erzar Metelko dodaja še, da je odgovoren ne le za rezultate, ampak tudi za cilje svojega učenja. On je tisti, ki odloča, kaj se želi naučiti, in ki se odloča tudi, ali bo vložil trud za dosego zastavljenih ciljev ali ne.

Tudi priprava na srečanja spada v domet njegovih odgovornosti. Glede na supervizijski dogovor sem spada priprava materialov (opis izkušnje, dogodka, postavljanje supervizijskih vprašanj) in razmislek o primerih drugih, pisanje in branje refleksijskih poročil, evalvacij ipd. Mora si »znati utrgati čas zase, da razmišlja o vsem dogajanju in o svojem odnosu do njega, si napraviti zapiske o tem. Vse to mora delati zase, zaradi svojega učenja in ne zato, ker to od njega pričakuje supervizor. /.../ Pomembno je, da odgovore išče zase, za svoje profesionalno ravnanje in za življenje.« (Milošević Arnold, 1999: 36)

Supervizija ima smisel le, če supervizant sprejema odgovornost za svojo osebno rast. Zato je pomembno, da je to res supervizantova odgovornost – da je »supervizantu samemu prepuščeno, da razmišlja tudi o odgovorih na vprašanja, zakaj se mu je neka stvar pripetila ali se mu večkrat dogaja, zakaj prihaja pri delu do blokad in kje so notranji vzroki vsega tega. Sam se bo odločil, ali bo o svojih odgovorih na ta vprašanja prihodnjič razpravljal na superviziji ali pa ne.« (prav tam)

Svoje izkušnje lahko supervizant reflektira, o njih razmišlja, jih predstavi kot supervizijsko gradivo, si postavlja o njih vprašanja in išče odgovore nanje – če želi. Odloča se, kaj bo naredil z vprašanji, spodbudami, informacijami supervizorja in drugih supervizantov – lahko jih upošteva ali pa tudi ne. Raziskovanje samega sebe, svojih postopkov in ravnanj je zahtevna naloga. Soočati se s sabo pomeni velikokrat ugotoviti potrebo po spremembi, za katero je treba vložiti veliko truda. Odkrivanje sebe drugim – pa tudi samemu

sebi – je lahko boleč proces, v katerem se približamo svojim šibkim točkam in slepim pegam. Pomembno je, da vemo, da nas nihče ne bo "priganjal čez rob"; da so naše napredovanje, odkrivanje in spreminjanje sebe v naših rokah.

Na prvi pogled je videti, kakor da je vseeno, ali se bo supervizant česa naučil, napredoval ali ne. Ni tako – gre le za to, da predpostavljamo, da je že s tem, da se vključuje v supervizijo prostovoljno, supervizant motiviran za učenje in spremembo, in kaže svojo pripravljenost sprejeti velik del odgovornosti za uspeh procesa. »Soodgovornost se ne razume kot dolžnost, temveč kot sprejeto dejstvo, da je odrasel človek sam ustvarjalec svojih teženj, ravnanj in čustev. Od njega je odvisno, kako bo reagiral na posamezne spodbude. Vloga supervizanta je usmerjena v njegovo aktivnost do okolja in sebe.« (Erzar Metelko, 1999: 80)

Mislím, da se prav tu najde del razlogov, zaradi katerih včasih supervizanti poskušamo prevzeti vlogo supervizorja. Smo motivirani, sicer se za supervizijo sploh ne bi odločili, in želimo prevzeti odgovornost, želimo imeti vpliv. Vendar za nas imeti vpliv in odgovornost, kot sem že omenila v prejšnjem poglavju, velikokrat pomeni biti supervizor, vloge supervizanta pa s tem ne povezujemo dovolj – vsaj ne, dokler ne preberemo kakšne literature o superviziji ali se udeležimo nekaj supervizijskih srečanj.

Kakšna je supervizantova vloga v procesu supervizije in kako se spreminja ?

Pravzaprav je biti supervizant kar malo zastrašujoča naloga, če pomislimo na vse njegove odgovornosti in naloge ter pričakovanja v zvezi z njim. Kako naj bo nekdo hkrati pozoren na komunikacijo (besedno in nebesedno), na svoja občutja in dogajanje? In ob tem naj poskusi opazovati z metapozicije, svoje zaznave pa naj še ubesedi. In kako naj nekdo, ki se komaj znajde na svojem delovnem mestu, ki šele spoznava svoje delo, išče svoje mesto, se poskuša uveljaviti in navezati prve stike, hkrati opazuje tudi svoj način dela, govorjenja, svoje reakcije na dejanja uporabnikov ipd.?

Zaradi vsega tega in še česa je "biti supervizant" večšina, ki se je posameznik uči postopoma in se vedno bolj "usposablja" zanjo.

Žorga (2000: 187) rast posameznika v tej vlogi opiše tako: »Gibanje strokovnega delavca od začetnika k izkušenemu supervizantu poteka torej zlasti na naslednjih področjih (prilagojeno po Stoltenbergu in Delworthu, 1987):

- avtonomija: supervizant se vedno bolj zaveda, da je sposoben samostojno delovati kot strokovni delavec,
- motivacija: supervizant postaja vse bolj stvaren v zvezi z lastnim poklicnim delom in tveganji pri njem,
- zavedanje samega sebe in drugih: supervizant postaja vedno bolj pozoren na samega sebe, svoje kliente in odnose, ki jih vzpostavlja.«

Žorgova (2000) ob tem opozarja, da gre za teoretski model in da ni empiričnih dokazov, da proces res poteka tako (ali drugače).

V prvih srečanjih, ko se supervizant še intenzivno "ukvarja s sabo", spoznava način dela, išče zaupanje in svoje mesto v skupini, preizkuša, do kod lahko gre in do kod bo dovolil drugim, se od njega tudi še ne "pričakuje" ali "zahteva", da bi prevzel odgovornosti, ki jim še ni kos ali ki bi ga preveč omejevale. Hkrati pa nihče in nikdar (tudi supervizor ne in tudi najbolj na začetku ne) ne more in ne sme prevzeti odgovornosti za supervizantovo delo. Z večjo izkušnostjo se večata tudi delež in vloga, ki ju ima posameznik v procesu. »Skozi supervizijski proces se težišče odgovornosti prenaša tako, da je vse več na strani supervizanta. Supervizor je skozi ves proces odgovoren za to, da so zagotovljeni ustrezni pogoji za supervizijo. V prvem delu, približno do vmesne evalvacije, je tudi predvsem sam odgovoren za supervizijski proces. Supervizant je skozi ves proces odgovoren za svoje učenje in za vsebino, saj sam prinaša gradivo in formulira supervizijska vprašanja. V drugem delu supervizije pa supervizant prevzema tudi vse več odgovornosti za sam supervizijski proces.« (Milošević Arnold, 1999: 33)

Vloga supervizanta in delež odgovornosti, ki leži na njem, se razlikujeta glede na način supervizije in številčnost skupine: v skupinski superviziji si deli podobno vlogo več supervizantov, v individualni pa je veliko težišče na supervizantu. Prav tako ni nepomembno, ali je supervizija timska in ima posameznik že ustaljeno vlogo znotraj delovne (in s tem tudi supervizijske) skupine ali pa se supervizanti srečujejo samo pri superviziji. Supervizor glede na svojo osebnost in stil prepušča udeležencem več ali še več odgovornosti.

Kaj lahko supervizantu ponudi supervizija?

Supervizija je proces, v katerega je treba veliko vložiti. Ali je vredno? Kaj z vsem tem trudom pridobimo?

Petermann v svoji knjigi *Paedagogische Supervision* (1995: 21–2) našteva profile, za katere je supervizija primerna: meni, da so to vsi poklici, v katerih se srečujemo z medčloveškimi odnosi, pa naj bo to svetovanje, pomoč, skrb, učenje, vodenje. Vsi ti profili pa od supervizije ne bodo pridobili istih stvari, tako kot vsak model ni primeren za vsak profil. Pri načrtovanju funkcij in ciljev supervizije moramo dobro premisliti, komu je namenjena.

Za supervizanta, ki se ukvarja s poklici pomoči, ima učenje v superviziji več funkcij (po Erzar Metelko, 1999: 80–81):

- omogoča supervizantu, da nenehno preverja svoja stališča, prepričanja in vrednote z drugimi,
- v interakciji z drugimi supervizant utrjuje ter spreminja svojo sliko o sebi in svoji poklicni vlogi ter razvija identiteto,
- supervizantu omogoča varno prepoznavanje svojega delovnega okolja in pravočasno prilagajanje novim zahtevam v njem,
- supervizant spremlja lastno ravnanje do socialnega in osebnega okolja, kjer so prisotna pravila in zakonitosti,
- prepozna in spremlja osebni odnos do drugih in odnos drugih do njega.

Zgoraj naštete funkcije supervizije so široke in zahtevne. Udeležencem supervizije poskušajo ponuditi veliko. Koliko od tega lahko zares pridobijo?

Alenka Kobolt (1995: 31) meni, da je treba, če želimo dobiti čimbolj natančen odgovor, vprašati uporabnike. Našteva, kaj so po svojih besedah pridobili strokovni delavci, vključeni v prve supervizijske projekte pri nas: izmenjavo izkušenj, pridobivanje novega znanja, analizo lastnih ravnanj, spoznavanje mnenj sodelavcev ter čiščenje komunikacije v timu. Kot močno izražena pridobitev supervizijskih srečanj se je izkazala tudi možnost, sprejeti drugačnost sodelavca in njegovih postopkov, premagovanje stresov in socialna podpora.

Razmišljanja ...

Med pisanjem prispevka je v meni ostalo še nekaj idej, odprtih vprašanj, dilem in citatov, izkušenj, o katerih razmišljam. Zdi se mi ali pomembni ali zanimivi, vendar ne spadajo v katero od prejšnjih poglavij, po drugi strani pa niso dovolj obširni za kakšno novo. Na nek način sicer spadajo skupaj, saj so povezani z vprašanjem, ki sem si ga postavila pred pisanjem: kako to, da je težko biti "samo supervizant". Vseeno pa misli niso dovolj dodelane, da bi jih brez slabe vesti zapisala v obliki poglavja.

- »Naravno je, da pri supervizantu vsaj občasno obstajajo določeni odpori do supervizije, saj predstavlja supervizijski proces nepretrgano delo s seboj in s tem povezane napore, ki jih prinašajo učenje in spremembe.« (Žorga, 2000: 168) *Morda se zato ne učimo iz problema drugih, ampak jim ga pomagamo reševati. Če bi se tudi mi hoteli učili kaj o sebi, če bi hoteli kaj spremeniti, bi morali vložiti napor. Bolj udobno je, da razmišljamo, kaj naj nekdo drug spremeni pri sebi.*
- Atherton za supervizijsko skupino »meni, da v njej ne bi smelo biti več kot štiri oziroma pet članov, ker se v večji izgubita intimnost in osebna vpetost v nalogo.« (Žorga, 2000: 171) *Mogoče zato v večji skupini težko "posvojimo problem"? Dovolj nas je, da se lahko umaknemo v ozadje, kadar to želimo.*
- »/.../V tem procesu smo učitelji, supervizorji, tisti, ki le sodelujemo in smo suporterji učnega procesa. Odrasli se učijo sami, saj ne želijo biti poučevani. V učni proces vnašajo svoje predhodne izkušnje, znanje, samostojnost,... Odrasli se učijo zaradi pričakovanega transferja v konkretno življenje in delo.« (Erzar Metelko, 1999: 78) *Ali "skačemo" v vlogo supervizorja zato, ker ne želimo biti poučevani? Iz naših izkušenj in iz našega pogleda je supervizant tisti, ki je poučevan. Vsi ga poskušamo nečesa naučiti, mu razširiti pogled. Radi bi, da bi drugi sprejeli naše poglede in prepričanja o tem, kaj je prav. Nismo dovolj samozavestni, spretni, zaupljivi, da bi jim pustili lastno mnenje in svobodo, da sami odkrivajo (po drugi strani pa, če je tako iskanje nekaj, kar ogroža našega klienta – kdaj poseči vmes ?).*
- *Je to za nas, pedagoge, še posebej težko, ker smo navajeni vloge vodje in tistega, ki uči druge? Nam je zato težko postati tisti*

drugi, ki ga vodijo, ga učijo? Iz poglavij o vlogi in odgovornostih supervizanta je razvidno, da vloga supervizanta ni prvenstveno v tem, da zavzema položaj "pomožnega" supervizorja (ali vsaj naj ne bi bila taka). Zakaj jo potem večkrat doživljamo tako? Na misel mi prideta dve možnosti: ali supervizija, ki sem jo sama izkusila, ne izpolnjuje takih pogojev, ali pa jaz prenašam svoje izkušnje od drugod v supervizijo in predvidevam, da bo supervizor delal z menoj tako, kot jaz s svojimi klienti. Pravzaprav naj bi tudi mi delali s klienti na ta način, da bi jim prepuščali odgovornost, jih spremljali in ne vodili...). Imamo mogoče zato, ker ne delamo na tak način, občutek, da bodo tudi drugi z nami enako ravnali?

- ...čepprav se mi v praksi še vedno zdi, da nas lovi prepričanje, naj odloči vodja. Primer: ko je supervizorka v moji supervizijski skupini nekaj predlagala, a nam prepustila dokončno odločitev, smo v refleksiji na srečanje zapisali, kako nam je bilo všeč, da je prepustila odločitev nam. Po drugi strani pa smo se tako ali tako odločili za tisto, kar je predlagala ona ...
- Vprašanja, ki so ostala odprta: ali nam težnja "učiti se biti supervizor" pomaga pri pridobivanju znanja o superviziji (opazovanje supervizije, metod, načina dela, supervizorke itd.) ali pa nas ovira, ker se pri tem, ko poskušamo drugemu pomagati rešiti njegov problem, sami od njega oddaljimo in se zato ne naučimo toliko, kot bi se lahko? Ali ob tem, ko pridobivamo bolj "tehnična znanja" (npr. način postavljanja vprašanj), spregledamo vsebinska (naučiti se za neko situacijo)? Včasih se mi je zdelo, da sem se bolj učila supervizije, kot pa da sem bila v superviziji. Ali je to značilno samo za študente, ker je pač supervizija eden od predmetov in smo s takšnimi pričakovanji vstopili vanjo? Ali pa je to običajen problem pedagoških delavcev, ki smo navajeni voditi in poučevati, a se težko prepustimo vodenju? Je "biti supervizant" neka vloga, ki se je naučiš? Je pogoj za supervizorja, da je bil tudi sam supervizant, in ali je to sploh pomembno? Kaj nam bi lahko pomagalo, da se ne bi obremenjevali s poskusi "superviziranja"?

Literatura

Erzar Metelko, D. (1999). Supervizija skozi proces učenja odraslih. V V. Milošević Arnold, *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 7–100.

Kobolt, A. (1992). Supervizija – možnost in potreba na področju socialnopedagoškega dela. *Iskanja*, (12), 36–45.

Kobolt, A. (1995). Supervizija: Metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V B. Dekleva, *Supervizija v izvendružinski vzgoji*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, 14–33.

Milošević Arnold, V. (1999). Predstavitev supervizijske metode. V V. Milošević Arnold, *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 3–46.

Petermann, F. (1995). *Paedagogische supervision*. Salzburg: Otto Mueller Verlag.

Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3 (3-4), 157–169.

Žorga, S. (2000). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 165-218.

Strokovni članek, prejet novembra 2004.

