

Supervisioon

SUPERVISIOON KUI PROFESSIONAALSE ARENGU TOETAMISE VÕIMALUS (TALLINNA ÜLIKOOLI ÕPPEJÕUDUDE NÄITEL)

Kreeta Arusaar

Käesolevalt olen käsitlenud supervisiooni kui võimalust õppejõududele läbi grupiteraapia põhimõttel läbiviidud praktilise õppetöö tulemust. Selle abil on võimalik teostada refleksiooni kui personaalse tegevuse, mõtteviiside, hoiakute, tõekspidamiste ning muude isikule omaste käitumuslike ning psüühilistele omadustele põhinevat süvitsi minevat süstemaatilist analüüsi. Antud perspektiivist pole käesolevale teemale varasemalt tähelepanu pööranud. Probleem on sõnastatud küsimusena: „Millised on supervisiooni kui professionaalse arengu toetamise võimalused õppejõududel?“. Uurimistöö eesmärgiks on analüüsiv ülevaade supervisioonist kui võimalusest õppejõudude professionaalseks arenguks. Uurimuse andmed on kogutud läbi pool-structureeritud intervjuude ning kasutatud on kvalitatiivset sisuanalüüsi. Valim on moodustatud juhuslikult. Tulemustel põhinevad järeldused on suunatud superviisori praktikas kasutamiseks õppejõududega ning annavad ülevaate õppejõudude vajadusest supervisiooni järele.

Võtmesõnad: professionaalsus, supervisioon, professionaalne areng, superviisor

Sissejuhatus

Järjest arenev ja tiheneva konkurentsiga maailmapilt, „elukestva õppimise, pideva arengu ning uute paradigmade kujunemise sajandil on avardumas perspektiiv õppimisest, mille keskmes on indiviidi õppimine kogukonna liikme ja kogukonnana tervikuna“ (Ristolainen, 2011). Samuti on ka õppejõudude professionaalne areng seotud organisatsioonis kui kogukonnas arenemisega.

Tänapäeva maailmas on oluline õppejõu professionaalsus „kui aastate pikkune subjektiivne ja isikupärane protsess, mis kulgeb keerulises sotsiaalses keskkonnas“ (Märja, Lõhmus & Jõgi, 2003, 148) ning täiskasvanute õpetajatel on tekkinud vajadus pidevalt õppida (samal, 217). J.Mezirow järgi toimub täiskasvanule iseloomulik õppimine täiendusskeemide ja tähendusperspektiivide muutmiste tasandil (viidanud, Märja, Lõhmus & Jõgi, 2003, 155), sellest võib järeldada, et läbi konstrueeritud skeemide muutmise on täiskasvanu õppimine kõige efektiivsem.

Professionaalset arengut toetavad õppimistegevused pakuvad võimalusi õppida uut sisu ja oskuseid ning ka võimalust reflekteerida nende seoses üle praktikaga ja lõimida uut teadmist olemasoleva professionaalse praktika ja harjumustega (Bredson 2001, viidanud Karm, 2007, 19). Clicman'i, Gordon'i jt (2004, 9) järgi võib mõista, et supervisiooni funktsioon ülikoolis kui organisatsioonis on teatud elementide õpetliku osa koondamine kogu organisatsioon efektiivseks tegevuseks. Teadmisi, oskuslikku käitumist inimsuhetes ja tehnilisi oskuseid kasutades läbi supervisiooni ülesannete õppejõudude abiks, saavutatakse ühine missioon organisatsiooniga ja õppejõu vajaduste täitmine, mis kokkuvõttes annab efektiivsemad töötulemused (Clicman & Gordon, 2004, 9).

Supervisioon võib vastavalt vajadustele ning võimalustele toimuda väga erinevates seostes nagu superviisori ja töötaja, superviisori ja juhi, superviisori ja grupi ning superviisori ja organisatsiooni vahel. See on sekkumine, mida teostab rohkem kogenum professionaal vähem kogunud spetsialisti suhtes, millel on teatud ajaline kestvus ja mille käigus paraneb superviseeritava professionaalne toimetulek. (Bernard & Goodyear 1998, viidanud Merkuljeva, 2012, 12.).

Supervisioonigrupp on regulaarselt koos käiv (sagedusega üks kord kuus) spetsialistide grupp (6-10 inimest), mille eesmärgiks on liita grupiliikmete omavahelised kogemused, lahendada kompleksseid ülesandeid, katsetada uut käitumist, treenida oskusi, tõsta kompetentsust isikutevahelises suhtlemises ja kogeda *insait*'i (Merkuljeva, 2012, 12).

Supervisioon kui meetodit käsitletakse järjepideva tagasiside andmisega, mis aitab säilitada töö moraali, tulla toime ülekoormuse ja raskete töötingimustega ning antakse pidevat tagasisidet, et aidata spetsialistil mõista enda väärtust professionaalina, kuuluvust töökollektiivi ja tunda enda kindlana oma vastutusalas (Kadusin, 1992, viidanud Merkuljeva, 2010, 12). Sellest tulenevalt võib mõista supervisiooni vajadust õppejõududele. Käesolevas artiklis on autor uurinud protsessi, mis seisneb õppejõudude vajadusel toetada professionaalset arengut supervisiooni protsessi näol. Artikkel on aktuaalne, kuna ühest küljest õppejõud vajavad toetamist professionaalse arengu eesmärgiga, kui teisest küljest, kas ülikool, mille eesmärgiks on tagada efektiivne õpetamisprotsess üliõpilastele, toetab seda piisavalt. Uurimisobjektiks on õppejõudude professionaalse arengu aspektid ning supervisiooni kontekst. Uurimisprobleem on sõnastatud küsimusena: „Millised on supervisiooni kui professionaalse arengu toetamise võimalused õppejõududel?“.

Artikli eesmärgiks on uurimisel põhinev analüüsiv ülevaade supervisioonist kui professionaalse arengu toetamise võimalusest supervisiooni näol, käsitledes supervisiooni ja selle tulemuslikkust õppejõudude professionaalses arengus. See aitab avada ja mõista seda, milline võiks olla supervisiooni mõju õppejõududele ning nende professionaalsele arengule.

Õppejõu professionaalne areng

R.-J.P. Simons ja M.C. Ruijters (2004) määratlevad professionaali kui inimest, kellel on selge ettekujutus oma professioonist ja professiooni panusest ühiskonnale; professionaal on välja arendanud oma unikaalse metodoloogia ning valdab vajalike tööriistu (teadmisi, oskuseid) ja vahendeid, et täita kriteeriume, mis professionaalile esitatakse. Professionaalile omaseid jooni esile tuues rõhutab P.Ruohotie (1996) loovaid, uuendusmeelseid ja koostööle orienteeritud omadusi. Professionaal on kursis muutustega oma valdkonnas, rakendab valdkonna uusi teadussaavutusi, tegeleb arendustegevusega, laiendab pidevalt oma teadmisi ja oskusi, lahendab probleeme uuenduslikul, kasutab tagasisidet ja hinnanguid efektiivselt, teeb aktiivselt koostööd oma töökaaslastega ning kolleegid tunnustavad teda kui eksperti (Ruohotie, 1996). Professionaal vastutab ise oma praktilise tegevuse ajakohasuse ja asjatundlikkuse eest ning hoolitseb selle tagamiseks vajaliku pideva professionaalse enesearendamise eest (Karm, 2007, 21).

Professionaalse arengu eesmärgiks peetakse terviklikkuse ja eheduse (*authenticity*) saavutamist ning kooskõla loomist iseenda, oma tõekspidamiste, professionaalse identiteedi ja professionaalse praktika vahel (Canton & Carusetta, 2004, viidanud, samas 19).

Selle tõttu, et supervisiooniprotsessis toimub ka ametialaste ülesannete ja tingimuste peegeldamine ja probleemsituatsioonide lahkamine (Merkuljeva, 2010, 12), muudab supervisiooni efektiivsemaks juhendaja kui soovitaja, kaastöötaja, nõuandja, kriitik, mentor, modelleerija, informaator, õppija, organisaator (Krabi, 2003, 13). Professionaalse arengu kui elukestva ja hõlmava õppimise juhtimiseks on vaja õpioskusi, erinevates keskkondades õppimise ning teadmiste ja oskuste ülekandmise võimet, valmisolekut transformatiivseks õppimiseks ning eneseanalüüsi- ja refleksiooni oskuseid.

Üldjuhul hõlmab supervisiooniprotsess endas superviseeritava (isiku) tegusid ja kogemusi professionaalses elus, tema ameti rolle ja funktsioone, tööd hetke konfliktisituatsioonidega ning professionaalseid suhteid ja nende loomist (Merkuljeva, 2010, 12). Grupi eesmärgid aitavad kaasa teostuse toimimisele, mis on seotud töö, haridus, personaalse arenguga, isikuliste ja suhtlemisega seotud probleemide lahendamisega või vaimsete ning emotsionaalsete häirete ümberraamisega (Gladding, 2012, 4). Lisaks sellele peavad tänapäeval töötajad, kõikidel tasanditel, mõtlema erinevalt ja sügavamalt süvenema iseendasse, enda töösse ja suhetesse organisatsioonis (Marsick, 1990, 23). Teadvustades selgelt oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste põhjuseid, saavad õpetajad jõudu juurde tegemaks rohkem oma töös õnnestumistele viivaid tegevusi. Õnnestumised ja head tulemused võimaldavad kogeda oma tööst rõõmu. (Saue & Melts, s.a.)

Supervisioon professionaalse arengu toetajana

Supervisioon on eraldiseisev kutsetegevus, mis nõuab konkreetse raamjuhtimisega väljaõpet ja pädevust (Kaslow & Falender, 2012, 52). Supervisioon tegeleb tööalaste probleemide analüüsimisega ning on lahenduskeskne süstemaatiline nõustamis- ja tagasisideprotsess, mis on suunatud eelkõige inimestega töötavatele professionaalidele töö kvaliteedi parandamiseks ja kindlustamiseks (Luts-Vähejaus, s.a.).

Supervisioon on kui komplekt oskusi, mida tuleb õppida ja mille teadmiste baas nõuab õppimist (Sanders, 2004, 45). Üldjuhul hõlmab supervisiooniprotsess endas superviseeritava (isiku) tegusid ja kogemusi professionaalses elus, tema ametirolle ja funktsioone, tööd hetke konfliktsituatsioonidega ning professionaalseid suhteid ja nende loomist. Lisaks sellele toimub ametialaste ülesannete ja tingimuste peegeldamine ning probleemsituatsioonide lahkamine. (Merkuljeva, 2010, 12.)

Töötajatel kasvab supervisiooni kaudu motivatsioon areneda, omandada nii tööalaseid kui sotsiaalseid oskuseid ning soov organisatsioonis enam panustada. Töötajad kulutavad ennast vähem, saamaks samu tulemusi (Rossi, s.a.). Sellest võib järeldada, et supervisiooni, eelkõige eesmärgistatud supervisiooni, tulemuseks on õppejõu tööstressi taastamine ning nende üldine professionaalne areng.

Supervisiooni protsess hõlmab neli osa: superviisor, superviseeritav, klient ja asutus. Superviisor on „keskel asuv isik“ (middle person), kes on vahendaja ja esindaja asutuse ja superviseeritava vahel. Superviisor on oma supervisiooniprotsessi juht, kes juhhib gruppi muutustele ja korraldab muutuse (Rossi, s.a.). Superviisor peab olema paljudes rollides, et täita oma ülesandeid.

Superviisor jälgib asutuse poliitikat ning annab edasi ja tõlgendab neid superviseeritavale. (Hramtsova, 2008, 13.) Superviisoril on professionaalne kvalifikatsioon ja kogemus, et anda neile oma rolli jaoks oskusteavet. Juhendatavad ehk õppejõud suunduvad supervisiooni oma enda „päevakavade“ ja ootustega, mingi (reeglina negatiivse) kogemusega. Kogemused defineeritakse, struktureeritakse, pannakse mudelisse ning muudetakse uuteks teadmisteks supervisiooni abil. (Smythe jt., 2009, 63.) Superviisor on vastutav supervisandi kui spetsialisti töötulemuste eest oma klientidega (üliõpilastega); juhhib tähelepanu olulistele teoreetilistele materjalidele, mida supervisor saab kasutada oma erialaste teadmiste uuendamiseks; on eksperdi ja nõuandja rollis ning näitab supervisandile võimalusi oma töö efektiivsemaks muutmisel (Merkuljeva, 2006, 12).

Supervisiooni toetavaks funktsiooniks on toetada ja jälgida töötaja (õppejõu) psühholoogilist toimetulekut ning isikutevahelist konteksti, et töötaja saaks mobiliseerida oma emotsionaalset energiat efektiivseks töötegemiseks. Eesmärk on stressi vähendades tõsta töö efektiivsust, motivatsiooni ja kohusetunnet. (Merkuljeva, 2012, 7.) Hoffman (1999) on seostanud toetavat supervisiooni kui korrashoiu supervisiooni, sest superviisorid ei ole mõjuvõimu isikud, vaid on inimesed, kes saavad aru töötajate vajadustest, kuulates, juhtides ja motiveerides töötajaid.

Superviisor hoiab ja toetab õppejõu enesehinnangut, eneseväärikust ja eneseusaldust. (Tsui, 2005, viidanud Hoffman, 1999, viidanud Hramtsova, 2008, 9.) Toetuse pakkumine aitab stressi, valu ja kaotuse tunnetega toime tulla, läbi mille õppjõud oma emotsioone kontrollima peaks (Hramtsova, 2008, 9).

Supervisioon toimub alati teatud aeg-ruumis ja selle keskkond kujutab endast emotsionaalsete üleelamiste ja distressi „kontainerit”, konstruktiivse enesehindamise ja planeerimise aega.

Supervisiooni keskkond eraldab superviseeritava isiku ja superviisori ajutiselt ümbritsevast keskkonnast ning võimaldab keskenduda ja luua teatud raamistiku mõistmaks üleskerkinud töö juhtumiga seotud kaost. (Williams, 2001, 30 viidanud Merkuljeva, 2010, 12.)

Supervisioon on antud artiklis defineeritud kui eesmärgile juhitud tegevus väikese *töötlemisega* töörühmades, mis rahuldab sotsiaal-emotsionaalseid vajadusi ja mille käigus lahendatakse töökäigus tekkivaid probleeme. Tegevus on suunatud üksikutele liikmetele, kuid eesmärgiks on arendada kogu gruppi, süsteemi ja lisaks ka organisatsiooni tööd tervikuna. (Toseland & Rivas, 2008, 11.) Sellest võib järeldada, et supervisiooni protsessis on olulisel kohal ka grupitöö ja refleksioon.

Grupi eesmärgid aitavad kaasa teostuse toimimisele, mis on seotud töö, hariduse ja personaalse arenguga. (Gladding, 2012, 4.) Supervisiooni grupp võimaldab selle liikmetel olla kontaktis oma kognitiivsete protsessidega. Edu- ja frustratsiooni tunne annavad superviseeritavale võimaluse ehitada enda jaoks üles realistlikum töötamise mudel ning arendada endas adekvaatset enesekriitikat ja eneseusaldust (Hillerband, 1989, 293-296, viidanud Merkuljeva, 2012, 13). Grupp loob võimalused professionaalseks sotsialiseerumiseks ning kogemusõppeks (sama, 13).

Supervisioonis samuti olulisel kohal olevat refleksiooni võib Jarvise, Dewey, Jay & Johnson'i (1933, 1998, 2002) käsitluste põhjal defineerida kui aktiivset, järjekindlat ja hoolikate uskumuste või oletatavate teadmiste analüüsi seda toetavate asjade valguses ja sellest lähtuvalt järelduste tegemist, mõtisklust oma kogemuste üle (viidanud Krabi, 2003, 30). Refleksiooni võib kirjeldada, võrrelda või kriitiliselt analüüsida (Krabi, 2003, 30). Supervisiooni kaudu kirjeldatakse oma kogemusi, võrreldakse neid kolleegidega ning analüüsitakse kriitiliselt superviisori abil.

Rühmas toimuvad samaaegselt nii indiviidi individuaalne kui ka rühmasisene teadvustamis- või refleksiooniprotsess (Rogers 1973; Arrow 2000, viidanud Merkuljeva, 2012, 13). Individuaalse refleksiooni all mõistetakse antud juhul protsessi, mille kaudu inimesed aktiivselt problematiseerivad, panevad küsimuse alla oma oletused, eeldused, veendumused ja usu oma töö sisu, protsessi kohta, et edendada oma tegevuse kvaliteeti (Sarv, 2008, viidanud Merkuljeva, 2012, 13).

Supervisiooni keskkond on reflekteerimise seisukohast kvaliteetseim ning kõige turvalisem viis, sest selle tagab vastava hariduse ja ettevalmistusega spetsialist (superviisor), kes:

- valdab erinevaid sekkumistehnikaid ja meetodeid,
- suudab näha sarnaseid olukordi erinevatest vaatenurkadest,
- on võimeline töötama multikultuurses keskkonnas,
- suudab juhtida enda ja superviseeritavate inimeste ärevust,
- on võimeline õppima igas uues olukorras,
- läheneb supervisiooniprotsessile ja superviseeritavatele juhtumitele süsteemselt,
- on väga hea protsessijuht ning suudab ohjata talle antud võimu,
- on kannatlik, tagasihoidlik ja huumorimeelega (Proctor, 1988, viidanud, Merkuljeva, 2012, 14).

Õppejõudude seisukohalt supervisioonis pakub grupitöö ja refleksiooni vorm neile organisatsioonisisest ühtekuuluvustunnet ning psühholoogiliselt on õppejõududel alateadlikult kergem ennast avada ning arendada, nähes, et kolleegidel on sarnased konfliktid, probleemid. Eelnev muudab supervisiooni indiviidi ja organisatsiooni seisukohalt efektiivsemaks. Läbi grupitöö põhimõtete ja refleksiooni teostamise, toob supervisioon õppejõuni oma kogemuste, mõtteviiside, hoiakute jms süvitsi analüüsi, millest konstrueeritakse olukord, kus on määratud õpitav.

Meetodid ja valim

Õppejõududelt nõuab töö õpilastega mitmekülgseid oskuseid, teadmisi ja kutseoskuseid, läbi mille peab õppejõud hoolitsema oma pädevuse säilimise, professionaalse arengu ja tulemuslikkuse eest.

Minu töö empiirilise osa eesmärgiks on uurida, kuidas mõistavad Tallinna Ülikooli õppejõud supervisiooni ja supervisiooni kui võimalust professionaalseks arenguks.

Käesoleva uurimuse koostamisel lähtutakse kvalitatiivsest uurimisviisist. Kvalitatiivse analüüsis ei ole andmed, analüüs ja nende töötlemine seotud numbriliste näitajatega ning see nõuab loovat, distsiplineeritud ja süsteemset lähenemist (Taylor, Powell & Renner, 2003). Sellest lähtuvalt on antud töös kvalitatiivne uurimisviis kõige sobivam, kuna uuritavaks protsessiks on superviseerimise olemus ja võimalus Tallinna Ülikooli õppejõududele.

Kvalitatiivne uurimus aitab mõista maailma perspektiive nii nagu need reaalselt eksisteerivad (Hatch 2002, 7). Indiviidide tegutsemine maailmas ei põhine mõnel objektiivsel reaalsusel, kuid nende arusaamade tegelikkus ümbritseb meid (Hatch, 2002,7). Kvalitatiivne poolstruktureeritud individuaalne intervjuu võimaldab uurida inimeste kogemusi uuritava nähtuse kohta ja saada teada respondentide isikliku kogemust ja hinnanguid (Hramtsova, 2008, 31). Kvalitatiivne uurimus püüab tabada perspektiive, mida uuringus osalejad kasutavad alusena oma sotsiaalsete tegevuste oludes (Hatch, 2002, 7).

Antud meetod sisaldab osalejate tähelepanekuid, intervjuu transkriptsiooni märkmeid intervjueritavatega ja märkamata andmete seotust sotsiaalsete nähtuste uurimisel (sama, 7).

Kasutades kvalitatiivset uurimismeetodit ei alusta uurija nullist, et säilitada või kukutada hüpoteesi. Uurija on kogunud maksimaalselt üksikasjalikke spetsiifikast tulenevate teadusuuringute määrangut ning otsib protsessis eripära tulenevates suhte mustritest (Hatch, 2002, 10).

Käesolevas artiklis on kasutatud poolstruktureeritud individuaalset intervjuud ning peamisteks vahenditeks olid diktofon, pliiats ja märkmik. Intervjuu kava ülesehitus planeeriti teemade kaupa, küsimused olid ettevalmistatud ning esitati suunavaid ja täpsustavaid küsimusi. Küsimused olid jagatud teema plokkidesse: vastaja arusaam supervisioonist, olemasolevad võimalused supervisiooniks, supervisiooniga seotud ohud ja raskused õppejõule ning supervisioonis loodavad võimalused professionaalseks arenguks.

Teema uurimine läbi kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi, võib pakkuda teooria uusi probleeme, olemasolevate teooriat täpsustamist või isegi muuta mineviku teoreetilisi eeldusi (Berg, 2001, 18). Käesolev artikkel põhinev Bergi (sama) välja-toodud mudelis:

1. Idee
2. Teooria
3. Kujundamine
4. Andmete kogumine
5. Andmete analüüs
6. Järeldused

Uurimistöö valimi moodustasid Tallinna Ülikooli kolm õppejõudu – kaks naissoost, üks meessoost isik. Valim oli juhuslik ning algseid kriteeriumeid ei olnud seatud. Intervjuud viidi läbi individuaalselt. Uurimuses on tähistatud õppejõud vastavalt märgistega *A*, *B* ja *C*. Intervjuude läbiviimisel selgus, et üks intervjuueeritud õppejõud on supervisiooniga lähemalt kokkupuutunud ning supervisioonis osalenud, mis andis taustteadmised supervisioonist ning eelise teiste intervjuueeritavate ees.

Põhiliseks andmekogumismeetodiks on pool-struktureeritud intervjuu. (Laherand 2008, 104) Artiklis on uuritud lugude tegelasi, teemasid, olukordasid, kriise ja hinnanguid läbi poolstruktureeritud intervjuud, kuna antud viis annab edasi indiviidi mõtted vastava teema kohaselt.

Tulemused

Järgnevalt on esitatud peamised uurimistulemused, mis tulid välja intervjuude käigus Tallinna Ülikooli õppejõudude hulgas. Teksti analüüsi tulemuste esiletoomiseks on kasutatud tsitaate intervjuudest. Väljajäetud tekstiosad on tähistatud märkega /.../. Tsitaadid on jäetud isikustamata ning õppejõud on tähistatud märgistega *A*, mis tähistab esimest õppejõudu, *B*, tähistab teist ja *C* kolmandat õppejõudu.

Intervjuu tulemusi analüüsid selgus, et **arusaam supervisioonist** on õppejõududel erinev.

Peamise põhjusena võib välja tuua ebapiisavat infot töökohal supervisiooni kohta. Intervjuul osales ka õppejõud, kes oli supervisiooniga üsna hästi kursis:

„/.../ supervisioon on töönõustamine /.../. Eestis on ka sellega tegelev kogukond, aga paljud on siiski veel teadmatuses.“ (B)

„/.../ ma olen küll natuke kuulnud supervisioonist, aga kui nüüd päris aus olla, siis ma ei oska seda kuidagi defineerida /.../.“ (C)

Võib täheldada, et ka organisatsioon ei paku piisavalt võimalusi õppejõududele informatsiooniga kursis olla ning ka **võimalusi õppejõududele supervisiooniks**:

„/.../ me kindlasti liigume uute võimaluste suunas, ikka vahetame refleksioonimeetodeid vaikselt uute vastu ning ma olen nagu kuulnud, et mõningaid kursuseid antud kontekstis oleks siin toimunu ka. Kahjuks osalenud ei ole. /.../“ (C)

„/.../ ma usun, et kui paluda, siis võimaldataks ka. Kuna olen aga väga vähe supervisioonist kuulnud, siis ei oska küsida ka.“ (A)

Õppejõud olles supervisiooni protsessist vähe teadlikud näevad **supervisioonis** enda või oma kolleegide jaoks ka mitmeid **raskuseid**:

„Vahel on inimestel keerukas vanadest asjadest lahti lasta, raske on mugavusest üks samm edasi astuda.“ (B)

„Ülemäära kriitikat ei tahaks, loomult olen ma haavatav, tundlik. /.../ Osa kriitikast on kindlasti alusetu, põhjendamata. /.../ kiidetakse õppejõude vähe, kriitikat on rohkem. /.../ mõistan põhjendatud kriitikat, aga õppejõu töös tuleb kriitikat igalt poolt /.../.“ (A)

Ohuna supervisiooni protsessi võimaluses õppejõududele organisatsioonis näevad respondendid nii vastupanu, kui ka oma nõrkuse välja näitamist:

„/.../ tihtipeale näevad inimesed nõustamises abitust ning kes sooviks olla abitu ja tunnistada, et ta ei saa hakkama? Muidugi ei ole see nii must-valge, aga ma arvan, et mõningatel lektoritel tekiks endas see probleem.“ (B)

„/.../ eks see on ka oht, et kui paljud õppejõud näevad selle vajalikkust endale? Vastupanu võib-olla ja ajaline ressurss samuti – miks peaks veel lisatunde tegema selleks, et jagada kellegagi oma argipäeva? /.../. Õppejõud on kõik ju suured isiksused ja ega nad niisama eriti midagi uut vastu ei taha võtta.“ (C)

Lisaks peavad respondendid oluliseks, et supervisiooni kui arenguvõimaluse loomisprotsess on juhitud kompetentselt, et toimuvad muutused ei oleks negatiivses suunas. Kaudselt toodi välja ka kompetentse superviisori olemasolu:

„Tegelikult muutused võivad olla ka absoluutselt teises suunas /.../ muutused, mis on absoluutselt vales suunas, aga need on muutused.“ (A)

Õppejõu professionaalse arengu seisukohalt on kõik respondendid ühtsel arvamusel: olulisel

kohal on elukestevõpe ning pidev arenemine:

„Kui me räägime elukestvast õppest, siis võib öelda, et valmis saamist ei eksisteeri, samas mõningasel juhul me võime rääkida ka valmis saamisest, just lihtsamate tööde puhul /.../“ (C)

„Spetsialist valmis ei saa! /.../ mida rohkem sa õpid, seda rumalam veel oled /.../“ (B)

„/.../ professionaalne areng kujunebki läbi koolituste ja teadmiste arendamise. /.../ ilma elukestvaõppeta ei tohiks küll õpetaja olla.“ (A)

Supervisiooni toetavate külgedena professionaalse arengus olid samuti kõik õppejõud veendunud:

„/.../ igal asjal on teatud arengut toetavad küljed, nii ka supervisioonil. Võib-olla on see olulisem näiteks gümnaasiumi õpetajatele ja erikoolide kasvatajatele, kuna nende töö on tõesti stressirohke ning oluline roll on ka sellel, kuidas õpetaja suudab panna õpilase õppima, mis võib olla keeruline ja stressirohke.“ (A)

„/.../ inimene peab ennast pidevalt restruktureerima, et reageerida väliskeskkonna muutustele. /.../ seda supervisioon peaks pakkuma. /.../ õppejõududele on oluline peamiselt mina-pildi korrigeerimine /.../, vahetu kontakt juhendajaga /.../, ebakindluse ja segaduse „lahendamise“ tõttu stressitaseme langus /.../, kõrgem enesehinnang ja isiksuse areng /.../, väljakutse näha ka enda miinuseid /.../, kriitika vajalikkus ja reaalsustaju taastamine. (B)

Kokkuvõtvalt võib järeldada, et õppejõududel on supervisiooni kohta väheinformatsiooni, kuid mingil tasandil näevad kõik respondendid supervisiooni kui professionaalse arengu võimalust.

Arutelu

Käesoleva uurimuse keskseks probleemiks oli: „Millised on supervisiooni kui professionaalse arengu toetamise võimalused?“ Eelnevalt tuli selleks mõista, mis on õppejõudude professionaalne areng ning supervisioon. Empiirilise osa eesmärk oli mõista, kuivõrd on võimalik saada õppejõududel kõrvalist abi (nt supervisiooni), et nende professionaalne areng oleks efektiivsem ning samuti kuulda õppejõudude enda arusaamasid supervisioonist ning supervisioonist kui võimalusest õppejõudude professionaalse arengu toetamisel.

Empiirilistest andmetest võib järeldada, et supervisioon on üks võimalus õppejõududele nende professionaalse arengu toetamise võimalusena. Õppimisvõimaluste, -viiside mitmekesisustumine annab märku sellest, et õppejõud vajavad supervisiooni kui abistamise ametlikku vormi, mille käigus õppejõud saab regulaarselt arutada oma tööd kompetentse konsultandiga, kes tavaliselt omab superviseerimise kogemust (Hramtsova, 2008, 6). Superviseerimise ülesandeks on koostöö, mille eesmärgiks on tõsta superviseeritava õppejõu õpilastega töötamise efektiivsust (British Association For Counselling, 2000, viidanud Hramtsova, 2008, 6). Läbi supervisiooni saadud teadmisi on võimalik kasutada edukalt professionaalseks arenguks ning edasi minekuks enesekindlama ja väiksema stressiolekuga mina-pildi poole.

„Professionaalse arengu eesmärk on, et inimese professionaalsel tegevusel oleksid paremad tulemused ning ta ise tunneks oma tegevusest suuremat rahulolu“ (Karm, 2007, 19). Intervjuudest

selgus, et enamasti on muutus, supervisiooni näol, eneseanalüüsis positiivne, kuid samas võib kaasa tuua ka ohtusid. Näiteks kui ebakompetentse superviisoriga eeldatavad muutused hakkavad liikuma hoopis vastupidises suunas. Professionaalse arengu tulemusena võiva toimuda muutused erinevatel suundadel:

1. muutused hoiakutes, mille käigus indiviidil toimub intellektuaalne ja motivatsiooniline areng (oma praktika sügavam mõtestamine) – indiviid muutud reflekteerivamaks, analüüsivamaks ja motiveeritumaks;
2. muutused tegevuses (teadmised ja oskused), mille käigus toimub protseduuriline ja produktiivne areng – muutub indiviidi tegutsemisviis ja –aeg (Evans 2002; Dall'Alba & Sandberg 2006, viidanud, Karm 2007, 19).

Empiiriliste andmete analüüsil selgus, et õppejõududel võib tekkida vastuseis muutustele, kuna omatakse kõrget enesehinnangut või ollakse „kindlalt toimivates“ meetodites kindlamad. Ehk õppejõud võib jääda muutvas ja korrapäratus maailmas püsima oma mugavustsooni, mis takistab professionaalset arengut. Professionaalid leiavad siiski viisi sealt väljuda ning „jätkavad õppimist tööl, sest nende töö iseloom nõuab neilt tegutsemist järjest uutes tundmatutes situatsioonides ning uute probleemide lahendamist (Eraut, 1994)“. Mugavustsoonist väljumisel eksisteerib ühe võimalusena supervisiooni kasutamine. Gibbs'ist (1996, 35) võib järeldada, et supervisiooni kasutamine õppejõudude professionaalses arengus soodustab arengut ja tegevust, kuna nii on võimalik saavutada kõige edukamaid tulemusi. Price ja Sellars (1985, 21) märgivad ära, et „suurepärased superviisorid kasutavad kliinilise supervisiooni aluspõhimõtteid, milles on kollegiaalne, juhendav ja toetav, mitte sunnimeelne stiil, mis püüab edendada professionaalset autonoomiat õppejõududes superviisori hoole all“.

Intervjuudest selgus, et oluline on kompetentse juhi olemas olu. Boltoni (2001, 86) abil võib mõista, et superviisor aitab õppejõul astuda „sammu raamist välja“ oma tööst ja isiklikes asjaoludest, et nad saaksid seda koos analüüsida. Ta käsitleb seda kui seismist peegli ees koos kellegi teisega (superviisori ja kolleegidega), kes aitab õppejõul näha asju, mis võivad olla ta enda jaoks liiga tavalised, et neid märgata (Clutterbuck & Megginson, 1999, 17). Superviisorid arenevad läbi kogemuste, oskuste ja samuti läbi supervisiooni (Gladding, 2012, 81), mille tulemusena võib järeldada, et superviisor on kompetentne tagamaks õppejõududele efektiivset superviisiooni. Superviisori olulisemateks rollideks loetakse:

1. Superviisor on inimene, kellega õppejõud saab professionaalses situatsioonis regulaarselt kontakti.
2. Superviisor on spetsialiseerunud samale sisule nagu õppejõud.

3. Superviisoril on keskne roll juhendamaks õppejõudu organisatoorses refleksioonis erialases situatsioonis ja samuti õpetamispraktika konkreetsetes teemas.

Teooriast ja empiirikast tulenevalt võib järeldada, et supervisioon on keskne roll superviisoril, kes suunaks ja juhendaks õppijaid. Tähtis on superviisori kompetents ning kogemused.

Eelnevast võib luua paralleele, miks on superviisori kompetentsus niivõrd olulisel kohal.

Superviisorid peavad olema tundlikud nii enda, kui ka oma õppurite suhtes. Supervisioon on kui komplekt oskuseid, mida tuleb õppida ja mille teadmiste baas nõuab õppimist (Sander, 2000, 45). Antud artikli tulemusena on kokku pandud supervisiooni definitsioon: Supervisioon annab isikule (õppejõule) võimaluse, läbi grupitöö põhimõttel läbi viidud praktilise õppetöö tulemusena, teostada refleksiooni kui personaalse tegevuse, mõtteviiside, hoiakute, tõekspidamiste ning muude isikule omaste käitumuslike ning psüühilistel omadustel põhinevat konfliktipõhist süvitsi minevat süstemaatilist analüüsi.

Kokkuvõte

Käesoleva artikli eesmärk oli koostada analüüsiv ülevaade supervisioonist kui professionaalse arengu võimalusest õppejõududele, kasutades supervisiooni ja supervisiooni konteksti.

Intervjuude tulemusena selgub, et õppejõudude professionaalne areng, mis toetuks eelkõige refleksioonile on tänapäeva maailmas tõusnud olulisele kohale. Toetamaks refleksiooniprotsessi ning igapäeva kutsetegevuse käigus tekkivate konfliktide lahendamiseks, läbi kaaskolleegide ning juhendaja (superviisori), on antud abi õppejõule vajalik. Supervisiooni protsessis käivitamisel võib tekkida õppejõudude vastuseis muutustele ning probleemidele. Tänapäeval ei võimalda ning ei mõista organisatsioon supervisiooni vajalikkust täielikult, kuid vastustest tulenevalt võib järeldada, et see on tõusujoones. Õppejõudude jaoks on oluline, et superviisor on kompetentne juhtima õppejõudude tööalast enesepeegeldusprotsessi abistatava organisatsiooni kõigil tasanditel.

Superviisor on neutraalse tagasiside andja, kuna ta ei ole seotud organisatsiooni emotsionaalse fooniga. Superviisorit tõlgendatakse tihti ka kui töönõustajat.

Supervisioon on tugevalt seotud grupitöö, refleksiooni ja õppejõudude professionaalse arengu tagamiseks õppejõu jälgimise ning aitamise, mis viib efektiivselt toimiva ülikooli kui organisatsiooni tulemuseni. Eesmärgistatud supervisiooni tulemuseks individuaalsest aspektist on õppejõu tööressursi taastamine ja õppejõu üldine professionaalne areng, sealhulgas efektiivseks tööks vajalike omaduste arendamine. Õppejõud tunnevad vajadust kõrvalise abi poolt, kes suhtuks neisse ja organisatsiooni neutraalselt ning juhiks nende professionaalset arengut.

Kuna uurimus põhineb supervisiooni protsesside analüüsil ning seda professionaalse arengu mõistmisel, aitab see teoreetilise panusena mõista superviisori rolli õppejõudude professionaalses arengus ning elukestvasõppes ja õppejõudude vajadust juhendaja järele.

Uurimuse tulemused kinnitavad supervisiooni kui võimaluse kasumlikkust professionaalses

arengus ning võimaldavad mõista supervisiooni olemust. Samas tuleb empiirilisest osast esile probleem, et õppejõud ei ole supervisiooni võimalusest teadlikud. Praktilise panusena aitab käesolev uurimus nii õppejõududel, kui ka organisatsioonil, mõista oma panust õppejõu professionaalses arengus ning aitab mõista supervisiooni vajalikkust õppejõudude tööalal.

Allikad

- Berg, B. L. (2001) *Qualitative research methods for the social sciences*. United States: A Pearson Education Company
- Bolton G. (2001) *Reflective Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Clutterbuck, D. & Megginson D. (1999) *Mentoring*. Executives and Directors Butterworth-Heinemann
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2007) *Competence in Competency-Based Supervision Practice: Construct and Application*. [Electronic version]. Professional Psychology: Research and Practice 38 (3), 232-240.
- Frolund, L. & Nielsen, J. (2009) *The reflective meta-dialogue in psychodynamic supervision*. [Electronic version]. Nordic Psychology 61 (4), 85-105.
- Galbraith, M. W. *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Malabar: Krieger Publishing Company
- Gibbs, C. (1996). *Enhancing student teaching through interventionist supervisory strategies*. Jossey-Bass
- Gladding, S. T. (2012) *Groups: A counseling specialty*. United States: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004) *Supervision and instructional leadership: a developmental approach*. United States: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Hramtsova, O. (2008) *Supervisioon: Tartu linna sotsiaaltöötajate kogemused ja ootused*. [Magistritöö]. Tartu: Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskonna sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika instituut.
- Jarvis P. (1998) *Täiskasvanuharidus ja pidev õpe: Teooria ja praktika*. Tallinn: SE & JS
- Jõgi, L. & Krabi, K. (2011) *Raamat õppimisest: Õppides täiskasvanuks- õppimine erinevates perspektiivides*. Ristolainen, T. retsensioon. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Karm, M. (2007) *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Krabi, K. (2003) *Õpetajakoolituse õppejõu õppimis- ja õpetamiskäsitlused*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool andragoogika õppetool
- Leonard, E. C. Jr. (2010) *Supervision – concepts and practices of management*. USA: South-Western Cengage Learning
- Märja T., Lõhmus M. & Jõgi L. (2003) *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn:

Kirjastus Ilo

Merkuljeva T. (2010) *Kaagvere erikooli olustik ja sellest tulenevad supervisiooni suunad*. [Lõputöö]. Tartu: Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon ANDRASE täiskasvanute koolitajate kvalifikatsioonikursus.

Merkuljeva T. (2008) *Superviisori roll ja selle kasutamine supervisiooni käigus*. [Lõputöö]. Tallinn: INSTITUT FÜR SUPERVISION ORGANISATION KOMMUNIKATION DER ROTE FADEN Supervisiooni koolitusgrupp.

Noor, A. (2011) *Meesõpetajaks olemise kogemus*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli andragoogika õppetool

Ormont, L. R. (1992) *The Group Therapy experience. From theory to practice*. United States: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Price D., & Sellars, N. (1985) *A synthesis of effective supervisory teacher behaviours in the final year of the primary practicum*. Jossey-Bass

Rushton, I., Suter, M. (2012) *Reflective Practice for Teaching in Lifelong Learning*. New York: Open University Press

Ruus, V.-R. (2006) *Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuundumused*. Tallinn: TLÜ Kirjastus

Sanders, M. (2000) *Increasing associate teacher competence and confidence*. David Fulton Publishers

Silverman, D. & Marvasti, A. (2008) *Doing Qualitative Research. A comprehensive guide*. London: Sage Publications

Taylor-Powell, E. & Renner, M. (2003) *Analyzing Qualitative Data*. Program Development & Evaluation, G3658-12

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0