



Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET

STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA

Natalija Barkidija

**ANALIZA RAZVOJA VLASTITIH
KOMPETENCIJA KROZ TRI RAZINE
ISKUSTAVA U EDUKACIJI ZA
SUPERVIZORICU**

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET
STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA
POSILIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ IZ
SUPERVIZIJE PSIHOSOCIJALNOG RADA

Natalija Barkidija

**ANALIZA RAZVOJA VLASTITIH
KOMPETENCIJA KROZ TRI RAZINE
ISKUSTAVA U EDUKACIJI ZA
SUPERVIZORICU**

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica: prof.dr.sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2024.



University of Zagreb

FACULTY OF LAW
SOCIAL WORK STUDY CENTRE
POST-GRADUTE EDUCATION IN SUPERVISION OF
PSYCHOSOCIAL WORK

Natalija Barkidija

**ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF
OWN COMPETENCIES THROUGH
THREE LEVELS OF EXPERIENCE IN
EDUCATION FOR A SUPERVISOR**

FINAL SPECIALIST PAPER

Supervisor: prof.dr.sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2024.

SAŽETAK

U radu je prikazan proces učenja u edukaciji za supervizoricu u sklopu poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada. Teorijski okvir odnosi se na specifičnosti učenja u superviziji kao vida cjeloživotnog učenja te specifičnosti edukativne supervizije. Nadalje, opisane su kompetencije supervizora s naglaskom na vještine reflektiranja/refleksije, dijaloga i davanja povratnih informacija. Kroz teoriju privrženosti, opisan je odnos supervizora i supervizanta (supervizora u edukaciji) te utjecaj takva odnosa na razvoj kompetencija budućeg supervizora. Prikazan je razvoj kompetencija supervizora kroz tri razine učenja u edukaciji, počevši od iskustva sudjelovanja u superviziji neposrednog psihosocijalnog rada, superviziji supervizijskog rada te vođenja prve supervizijske grupe. Prepoznate su i opisane olakšavajuće i otežavajuće okolnosti koje utječu na uspješnost procesa učenja u edukaciji za supervizoricu.

Ključne riječi: edukativna supervizija, cjeloživotno učenje, iskustveno učenje, kompetencije supervizora, odnos supervizora i supervizanta

SUMMARY

The paper presents the learning process in supervisor education as part of the postgraduate specialist study in supervision of psychosocial work. The theoretical framework refers to the specifics of learning in supervision as a form of lifelong learning and the specifics of supervision in education. Furthermore, supervisor competencies are described with an emphasis on reflection, dialogue and feedback skills. Through attachment theory, the relationship between supervisor and supervisee (supervisor in education) and the impact of such a relationship on the development of future supervisor's competencies is described. The development of supervisor competencies is presented through three levels of learning in education, starting with the experience of participating in the supervision of direct psychosocial work, supervision of supervisory work and leading the first supervision group. Facilitating and aggravating circumstances that affect the success of the learning process in supervisor education have been identified and described.

Key words: educative supervision, lifelong learning, experiential learning, supervisor competencies, supervisor – supervisee relationship

SADRŽAJ

I. UVOD	1
II. TEORIJSKI OKVIR.....	3
2.1. Učenje u superviziji.....	3
2.1.1. Supervizija kao vid cjeloživotnog učenja.....	3
2.1.2. O procesu i nekim modelima učenja odraslih	4
2.1.3. Specifičnosti učenja u superviziji.....	6
2.1.4. Specifičnosti edukativne supervizije	9
2.2. Kompetencije supervizora.....	10
2.2.1. Faze razvoja i podjela supervizorovih kompetencija	10
2.2.2. Komunikacijske vještine s naglaskom na dijalog i povratne informacije u kontekstu stjecanja kompetencija.....	12
2.2.3. Reflektiranje kao medij učenja u superviziji i kao kompetencija supervizanta i supervizora	17
2.3. Specifičnosti odnosa supervizor – supervizant	24
2.3.1. Suradni odnos i faze razvoja odnosa	24
2.3.2. Relacijska supervizija i teorija privrženosti u supervizijskom odnosu	26
2.3.3. Odgovornost u supervizijskom odnosu	28
III. CILJ I METODA RADA	30
IV. REZULTATI I RASPRAVA	34
4.1. Razvoj kompetencija iz pozicije supervizantice supervizije neposrednog psihosocijalnog rada.....	34
4.2. Razvoj kompetencija iz pozicije supervizantice u superviziji supervizijskog rada i supervizorice prve supervizijske grupe	42
4.3. Olakšavajuće i otežavajuće okolnosti koje utječu na proces učenja i stjecanja kompetencija	73
V. ZAKLJUČAK	78
LITERATURA.....	80

POPIS SLIKA	84
PRILOZI.....	85

I. UVOD

»Učenje je promjena ponašanja uzrokovana iskustvom.« (Carroll 2010.: 3).

Proces stjecanja kompetencija za supervizoricu za mene je bilo važno profesionalno ali i životno iskustvo, budući sam u tijeku studija stekla kompetencije potrebne za obavljanje svoje primarne profesije, profesije socijalne radnice, neke kompetencije potrebne za supervizijski rad, ali sam stekla uvide i u svoje nedostatke koji utječu na moj rast i razvoj u različitim životnim poljima.

Edukacija za supervizoricu utjecala je na promjenu mog ponašanja na više razina. Od prijemnog ispita, prvih predavanja i prvih ispita, uočavala sam neke svoje razlike u odnosu na druge studente, svoje prednosti i nedostatke koje sam osvijestila i pokušala promijeniti tijekom procesa učenja. Učenje mi je donijelo nove uvide u svoja ponašanja i potrebe za promjenama. U tijeku studija, kao neiskusna supervizantica, imala sam dvostruku ulogu – naučiti kako biti kompetentna supervizantica, te naučiti kako biti više/manje kompetentna supervizorica.

U procesu učenja u edukaciji za supervizoricu, suočila sam se sa strahom od vlastite nekompetentnosti kao stručnjakinje u psihosocijalnom radu, te počela promišljati što mi je sve potrebno kako bih u tadašnjem ali i budućem radu bila što uspješnija. Sudjelujući u supervizijskim grupama, u stjecanju kompetencija uvelike mi je pomogla vlastita želja za učenjem i stjecanjem novih znanja, podržavajuće okruženje koje su činile kolege i supervizorice. Vlastita te zajednička promišljanja u vidu refleksije, dijalog te učenje primanja i davanja povratnih informacija u grupi, a ponajviše topao odnos supervizorica ojačao me na profesionalnom planu, ali i na osobnom. Naučila sam kako prepoznati stresore koji mogu otežati proces učenja te kako biti u redu sa spoznajom da na neke od njih ne mogu utjecati.

Iskustveno učenje najbolji je način učenja u odrasloj dobi, a učenje u supervizijskim grupama otvorilo mi je nove poglede na stare poznate situacije i omogućilo nova znanja.

Supervizija je jedan od oblika cjeloživotnog učenja stručnjaka pomažućih profesija. U procesu supervizije stručnjaci uče iz vlastitog i iz tuđih iskustava, mijenjajući tako potencijalno obrasce svog profesionalnog ponašanja, rješavaju profesionalne dileme, dobivaju podršku kolega supervizanata i supervizora kako bi se bolje nosili sa profesionalnim poteškoćama i kako bi unaprijedili svoj rad. Supervizori su stručnjaci koji u procesu

supervizije imaju ulogu voditelja grupe kolega stručnjaka, voditelja procesa učenja i izvor su podrške za supervizante.

U radu su povezane teorijske spoznaje o učenju u superviziji, kompetencijama, refleksiji i odnosima u superviziji, s naglaskom na važnost odnosa supervizanta i supervizora kroz teoriju privrženosti, s osobnim praktičnim iskustvom učenja. U tijeku poslijediplomskog studija, budući supervizori kompetencije stječu kroz obavezne i izborne kolegije te radom na razvoju vještina supervizijskog rada kroz superviziju psihosocijalnog rada, vođenje grupne supervizije i superviziju supervizijskog rada (metasuperviziju). U radu će biti opisan razvoj kompetencija kroz sve faze edukacije za supervizoricu uz samoanalizu olakšavajućih i otežavajućih okolnosti koji su ključni za razvoj kompetencija supervizora.

II. TEORIJSKI OKVIR

2.1. Učenje u superviziji

2.1.1. Supervizija kao vid cjeloživotnog učenja

U posljednjih nekoliko desetljeća društvo je suočeno s tehnološkim promjenama i činjenicom starenja stanovništva. Iz tih razloga, razvoj društva ne može ovisiti samo o obrazovanju mladih već je potrebno omogućiti razvoj i učenje starijim generacijama. Promjene u društvu iziskuju razvoj društva zasnovanog na znanju i potrebu za cjeloživotnim učenjem (Vizek Vidović, Štetić Vlahović, 2007.). U takvom društvu, količina informacija zahtijeva od stručnjaka prilagodbu na promjene, na stjecanje novog uporabnog znanja i vještina. Takve promjene zahtijevaju i promjene u načinu poučavanja, učenja ali i razmišljanja. U novim načinima prenošenja i stjecanja znanja cilj nije samo prenijeti informacije već potaknuti aktivno učenje i kritičko promišljanje (Urbanc, Kletečki Radović, 2007.).

Vizek Vidović i Štetić Vlahović (2007.) navode kako *Europska komisija* u Memorandumu o cjeloživotnom učenju iz 2000. godine definira cjeloživotno učenje kao »sve vrste učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog i profesionalnog djelovanja pojedinca«. Prema Memorandumu, oblici cjeloživotnog učenja su formalno profesionalno, formalno izvan profesije (usmjereno na osobni razvoj), neformalno profesionalno (učenje na radnom mjestu) i neformalno izvan profesije (učenje iz raznih životnih uloga). U društvu zasnovanom na znanju, znanje se velikim dijelom stječe po završetku formalnog obrazovanja te izvan sustava obrazovanja (Drucker, 1994., prema Polovina 2009.).

Cjeloživotno učenje možemo promatrati u užem i širem smislu. U užem smislu to je učenje koje priprema čovjeka na promjenjivo tržište rada, a u širem smislu ono se odnosi na učenje od predškolskog doba do razdoblja nakon umirovljenja i obuhvaća sve ranije navedene oblike cjeloživotnog učenja. Osim potrebe za konkurentnošću za tržište rada, cjeloživotno učenje omogućuje čovjeku osobni rast (Polovina, 2007.). To bi značilo da od njegova učenja profitira društvo, njegov poslodavac, korisnici/klijenti ali i čovjek sam u smislu osobnog rasta i razvoja.

Kontinuirani profesionalni razvoj odnosi se na učenje u profesionalnom kontekstu, na razvoj profesionalnih znanja, vještina i kompetencija. Profesionalni razvoj pojedincu omogućuje da

svoj posao obavlja bolje i učinkovitije. Osim poboljšanja profesionalnog rada, čovjek koji se kontinuirano profesionalni razvija doprinosi i samoostvarenju (Polovina, 2009.). Supervizija je oblik profesionalnog usavršavanja i kao takva doprinosi profesionalnom razvoju. U sustavu socijalne skrbi supervizija je kao oblik stručnog usavršavanja stručnih radnika uređena Zakonom o socijalnoj skrbi (NN 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23), na način da propisuje kako stručni radnici u djelatnosti socijalne skrbi imaju pravo na superviziju najmanje jednom godišnje.

Oblik supervizije koji je usmjeren na pomagače nazivamo razvojno-integrativnom supervizijom. Cilj ove supervizije je razvoj profesionalne kompetentnosti u podržavajućem okruženju u kojem praktičari integriraju svoje profesionalno iskustvo s teorijama i zahtjevima svoje profesionalne uloge, s jedne strane i sa svojim osobnostima, vrednotama, osjećajima i predispozicijama i kompetentnostima s druge strane. U supervizijskom procesu koji se temelji na iskustvenom učenju, primjenjuju se reflektiranje i dijaloška metoda (Ajduković i Cajvert, 2004.: 21).

U superviziji učimo promijeniti svoje ponašanje, gledamo na svoj posao iz neke druge perspektive te uočavamo što i kada treba promijeniti, napraviti drugačije i često dobijamo potvrdu da ono što radimo dobro radimo. Supervizija integrira ideju cjeloživotnog učenja i poboljšanja stručnog rada, spaja profesionalnost i individualnost, potiče razumijevanje važnosti učenja, podrazumijeva aktivnost sudionika te je jedna od »usputnih stanica« u procesu učenja (Polovina, 2009.: 114). Supervizija je svakako neizostavna stanica u razvoju stručnjaka koji se bave psihosocijalnim radom, ali i onih u ostalim pomažućim strukama.

2.1.2. O procesu i nekim modelima učenja odraslih

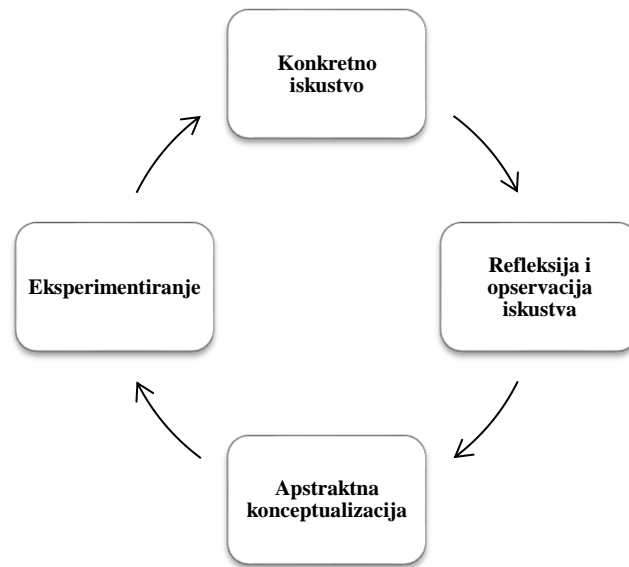
Iako postoji više specifičnosti kod odraslih koje ih razlikuju od mlađih učenika u kontekstu učenja, važno je istaknuti neke pozitivne karakteristike odraslih učenika koje im pomažu u uspješnom učenju. Odraslima je važno shvatiti kakvu korist mogu imati od učenja, važno je da ih druge osobe u okruženju prepoznaju sposobnima za učenje, uključuju se u učenje s velikom količinom već stečenog znanja i iskustva, spremni su na učenje kada im se promijene životne ili radne okolnosti, uspješnije uče uspoređujući svoje iskustvo s iskustvima drugih učenika te je njihova uspješnost u učenju povezana s motivom za osobnim rastom i razvojem te usavršavanjem (Knowles i sur. 1998.; Jarvis, 2006., prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić 2007.: 291).

U području istraživanja razlika u kognitivnom funkcioniranju, razlikuju se formalno i postformalno mišljenje. Prema Perryju (1970., prema Temple i sur., 2001.; Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.: 288) četiri stupnja formalnog mišljenja formiraju se za vrijeme učenja ili specijalizacije za stjecanje nekih određenih znanja, koja se mogu primijeniti na područje supervizije – u smislu razvoja supervizanata ali i budućih supervizora. Naime, autor prepoznaje fazu dualizma prema kojoj su pojave istinite ili lažne, fazu multipliciteta u kojoj osoba shvaća da za neku pojavu može postojati više tumačenja, fazu općeg relativizma u kojoj se javlja sumnja u istinitost/ispravnost, postojanje točnih odgovora i fazu predanog relativizma u kojoj osoba prihvaća postojanje različitih pristupa u utvrđivanju istinitosti nečega. Osobe koje dosegnu posljednju fazu su sposobne promijeniti vlastito stajalište te integrirati informacije koje su im bile nelogične u nova tumačenja, te se one iz formalnog načina mišljenja »prebacuju« u postformalno mišljenje. Supervizant u superviziju dolazi s nekom nedoumicom, dilemom, poteškoćom koju ne može razriješiti te često uvidi kako je razlog tome konstantno vrćenje u krug, korištenje istih metoda rada i »previše istoga« (Tuđa Družinec, 2011.). Kada supervizant postane otvoren čuti i vidjeti sebe i svoje ponašanje iz druge ili iz više perspektiva, može uvidjeti kako u svome ponašanju može promijeniti nešto kako bi postigao promjenu, tj. kako bi »riješio« problem. Može uvidjeti kako ne postoji jedna istina i kako ne mora uvijek postojati ispravno/nesipravno nego kako postoji više različitih načina dolaska do rješenja problema te više pristupa njegovu rješavanju u kojima će neki nekad biti primjereniji od drugih (Perry, 1970., prema Temple i sur., 2001.; Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.: 288).

U kontekstu ovoga rada važno je spomenuti *model socijalnog učenja* po Banduri (1986.) i *model iskustvenog učenja* prema Kolbu (1984.). Prema Bandurinu modelu socijalnog učenja (Bandura, 1986., prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.), za proces učenja važno je ponašanje drugih ljudi i utjecaj njihova ponašanja na naše ponašanje. Kada promatramo drugoga i usvajamo njegov način ponašanja učimo po modelu. Ukoliko netko koga promatramo bude nagrađen ili pohvaljen za svoje ponašanje, kopirat ćemo njegovo ponašanje. Ako nam je model sličan i smatramo ga kompetentnim, bit ćemo skloniji oponašati njegovo ponašanje.

Prema Kolbu (1984.) »učenje je proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformacije iskustva« Učenje je ciklički proces u kojem se isprepliću četiri aktivnosti: konkretno iskustvo, refleksija i opservacija iskustva, apstraktna konceptualizacija i eksperimentiranje (Slika 1).

Slika 1. Kolbov model iskustvenog učenja



Proces učenja može započeti u bilo kojoj fazi cikličkog učenja, ali kako bismo nešto zaista i naučili, potrebno je da u smjeru kazaljke na satu prijedemo kroz sve četiri faze učenja (Honey i Mumford, 1992., prema prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.).

2.1.3. Specifičnosti učenja u superviziji

»Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni prostor u kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba.« (Ajduković i Cajvert, 2004.: 34.).

Supervizija se dakle odnosi na rast i razvoj profesionalca koji se postižu učenjem iz vlastitog iskustva te sagledavajući sebe i korisnika iz više perspektiva. To mu pomaže kako bi (p)ostao kompetentan stručnjak. Sudjelovanjem u superviziji profesionalac može postati bolji stručnjak, ali da bi to i ostao, tj. postao, potreban mu je kontinuirani rad, kontinuirana supervizija – što bi značilo da mora učiti cijeli život (ili barem cijeli radni vijek), što naglašava tezu kako je supervizija dio cjeloživotnog učenja stručnjaka koji se bave psihosocijalnim radom.

Supervizant u superviziju donosi neko konkretno profesionalno iskustvo, koje čini temelj učenja u superviziji. On to iskustvo uz pomoć supervizora produbljuje, istražuje, propituje. Obično se radi o iskustvu odnosa s korisnikom, kolegom ili nadređenom osobom. Pri refleksiji tog iskustva, supervizant se suočava sa svojim potrebama, osjećajima i ponašajima, prepoznaje vrijednosti koje njegovo ponašanje usmjeravaju te određuju okvir unutar kojega spoznaje događaje i ponašanja drugih, te uviđa kakvo značenje za njega ima to iskustvo i kako utječe na njegov rad. Integracijom iskustva i njegova značenja, supervizant dolazi do novih spoznaja te novih obrazaca ponašanja (Žorga, 2009.b).

U superviziji stručnjak dolazi do novih uvida i novih načela koja će usmjeravati njegovo profesionalno ponašanje. Na taj način postiže autonomnost u djelovanju i odlučivanju te prelazi iz uloge laika u ulogu profesionalca (Žorga, 2009.b: 26).

U skladu s Kolbovom teorijom iskustvenog učenja Žorga (2009.b, prema Žorga 1994., 1997.b, 29-33) opisuje proces iskustvenog učenja u superviziji u četiri faze:

1. konkretno profesionalno iskustvo
2. refleksija iskustva
3. osmišljavanje iskustva
4. praktično eksperimentiranje, odnosno, djelovanje na drugačiji (nov) način

Konkretno profesionalno iskustvo – proces učenja u superviziji u pravilu započinje nekim konkretnim iskustvom supervizanta koje je stekao na poslu. Važno je da je opis tog iskustva što detaljniji. Supervizant mora razmisliti što je u tom njegovom iskustvu pravi problem te sam sebi postaviti supervizijsko pitanje. Često se zna dogoditi da se ispod naizgled jednostavnog pitanja nalaze složenija pitanja na koje supervizant sam sebi prije postavljanja pitanja pred drugima mora odgovoriti. Kako će pitanje u konačnici izgledati/zvučati mora ovisiti isključivo o supervizantu. U suprotnom, supervizor može odlučiti raditi na nečemu što on misli da problem jest, a supervizant neće biti zadovoljan ishodom svoje supervizije. Zbog toga je važno da supervizor više puta provjerava pitanje i pomaže ga preformulirati ako utvrdi da je to potrebno.

Refleksija iskustva – nakon opisa problema i postavljanja supervizijskog pitanja, supervizant nadalje uz pomoć i podršku supervizora u procesu refleksije opaža svoje iskustvo. Pokušava zauzeti distancu od tog iskustva, što može biti teško ako su osjećaji vezani uz to iskustvo i dalje prisutni. Supervizant razmišlja o uzrocima i okolnostima koje su prethodile iskustvu,

posljedicama koje je ono imalo na njega, korisnika, kolege...Suočava se sa svojim ponašanjem i prikrivenim mislima, željama i očekivanjima koja su vodila do njegova ponašanja te spoznaje kako to doživljavaju ostali supervizanti i supervizor. Otkriva osjećaje i doživljaje koje je imao prilikom tog iskustva i nakon njega te traži njihovu pozadinu uz pokušaj bivanja na distanci od njih.

Osmišljavanje iskustva – u ovoj fazi supervizant uspoređuje reflektirano iskustvo s iskustvima koje je imao u prošlosti te s iskustvima drugih supervizanata. Važno je potražiti povezanost iskustva s postojećim znanjem, teorijama, stajalištima i vrijednostima. Tijekom ove faze dolazi do usklađivanja postojećih stajališta, znanja i obrazaca ponašanja s novim iskustvima te novostečenim znanjem (Piaget, 1961., prema Žorga 2009.b).

Praktično eksperimentiranje, odnosno, djelovanje na drugačiji, (nov) način – supervizant tijekom ove faze može planirati drugačije načine reagiranja, nove obrasce ponašanja i nove ishodišne koncepte u profesionalnom ponašanju. U budućim situacijama na poslu može isprobati te nove oblike ponašanja, koji onda mogu ponovno postati gradivo za rad u superviziji. Supervizant samostalno izabire rješenje koje je za njega najprihvatljivije, ali mu supervizor pomaže da sagleda moguće posljedice njegovih strategija ponašanja. Proces promjene ponašanja se ne mora dogoditi i često se ne dogodi odmah. Ponekad tek kada je neki događaj prošao, shvatimo da smo se ponašali onako kako nismo željeli. Nakon toga, doći će do prepoznavanja vlastitog ponašanja tijekom samog događaja. Nakon tog koraka će doći korak kada smo unaprijed sposobni prepoznati nadolazeću situaciju u kojoj ćemo reagirati na način koji želimo promijeniti. Tada imamo mogućnost isprobati nove strategije ponašanja i tek tada možemo govoriti o promjeni ponašanja.

U literaturi je dostupno više različitih skupova načela učenja u superviziji, međutim u kontekstu ovog rada izdvojena su neka od načela koja postavlja Carroll (2009. i 2010.):

- Učenje je i unutrašnji (u samome sebi) i vanjski proces (u kombinaciji s drugima, uz druge),
- U superviziji je ključno uspostaviti pravu vrstu odnosa između supervizora i supervizanata te stvarati prikladnu atmosferu kako bi učenje bilo uspješno,
- Srž učenja su *coaching* (podučavanje) i povratna informacija,
- Ljudi uče na različite načine i jedna od vještina supervizora jest personalizirati proces učenja za svakog pojedinačnog supervizanta,

- Tijekom učenja može doći do zastoja u procesu učenja – jedan od najvećih razloga za zastoj u učenju je sram,
- Učenje je jednako emocionalno iskustvo kao što je racionalno iskustvo.

Iako različiti modeli učenja različito nazivaju i pozicioniraju faze učenja, svima je zajedničko poticanje učenika/supervizanta na aktivnost, razmišljanje, samootkrivanje, izlaganje perspektivama drugih sudionika procesa učenja/supervizije te preuzimanja odgovornosti za proces učenja. Zajednički cilj svih pristupa jest pripremiti učenike/supervizante na izazove u profesionalnom radu (Urbanc, Kletečki Radović, 2007.).

2.1.4. Specifičnosti edukativne supervizije

Edukativna supervizija je supervizija procesa učenja u kojemu je cilj ovladati specifičnim metodama i vještinama u svrhu postajanja kompetentnim stručnjakom (Ajduković, i sur., 2018.a: 32). Sladović Franz (2020.) navodi kako je edukativna supervizija supervizija novostečenih znanja i vještina u praksi. Glavni cilj edukativne supervizije na poslijediplomskom studiju iz supervizije u psihosocijalnom radu je priprema studenata za samostalno vođenje supervizije.

Edukativna supervizija razlikuje se od drugih vrsta supervizije jer su teme i pitanja vezani uz razvoj prakse vođenja supervizije supervizora u edukaciji. Teme supervizijskog rada su pronalaženje prvih supervizanata, prva iskustva supervizora, osjećaji koji se javljaju u nepoznatim situacijama, upoznavanje granica vlastite kompetencije i razvoj profesionalnih vještina. Etičke dileme i sukobi uloga supervizora u edukaciji često su sadržaj supervizije (Merkuljeva i Kabin, 2017.: 32).

Ishod edukativne supervizije jest kompetentan stručnjak te njegov profesionalni razvoj koji se postiže metodom iskustvenog učenja. U supervizijskom procesu, supervizant je odgovoran za ovladavanje metodom koju u edukaciji uči, dok je uloga supervizora višestruka i odnosi se na poučavanje, usmjeravanje, procjenu, podržavanje, te on ima odgovornost za proces edukacije i postizanje obrazovnih ciljeva (Ajduković i Cajvert, 2004.).

Supervizor ima ulogu voditelja u učenju i njegov je posao stvoriti odnos, uvjete i strategije kojima će podržati budućeg supervizora u procesu učenja. Supervizant je taj koji radi, reflektira, uči i vraća se na posao uz osjećaj podrške, osnaživanja i promjene (Carroll, 2009.). U supervizijskom odnosu dolazi do pomaka od hijerarhijskog ka suradnom odnosu i od usmjeravanja prema reflektiranju kao metodi učenja i razvoja s ciljem povećanja

profesionalne kompetentnosti (Ajduković i Cajvert, 2004.) i u tome se ogleda važnost uloge supervizora u edukativnoj superviziji.

Proces postanja supervizorom zahtijeva promjene razvojne, perceptivne i konceptualne perspektive kod supervizora u edukaciji koji počinje kreirati supervizorski identitet i počinje razmišljati kao supervizor (Beddoe, Davys 2016., prema Merkuljeva i Kabin, 2017.: 31).

2.2. Kompetencije supervizora

Houston (1990., prema Žorga, 2009.a) navodi kako ne postoji jedan način da se postane uspješnim supervizorom, te da postoji toliko različitih načina vođenja supervizije koliko i praktičara koji se njome bave. Navodi kako je način na koji se supervizija vodi mješavina onoga što smo naučili, onoga što prirodno znamo raditi i naših stavova i uvjerenja.

Vještina je proces tijekom kojeg osoba primjenjuje skupinu cilju usmjerenih, međusobno povezanih i situacijski prikladnih socijalnih ponašanja koja su naučena i pod njenom kontrolom. Kompetencija je složen konstrukt za procjenu je li osoba sposobna obaviti određeni zadatak. (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.: 12)

Vještina je sposobnost djelovanja na dobar način, a kompetencija je sposobnost iskorištavanja neke vještine (Hawkings i Smith, 2006., prema Carroll 2010.).

2.2.1. Faze razvoja i podjela supervizorovih kompetencija

Faze razvoja supervizorovih kompetencija

Prema Žorgi (2009.a: 41-43) razvoj supervizora može se podijeliti u četiri faze. Prvu fazu karakterizira prelazak stručnjaka iz uloge supervizanta u ulogu supervizora. Stručnjak koji se educira za supervizora je nesiguran i osjeća se nekompetentnim. Usmjeren je na sadržaj supervizije, a ne na njezin proces te se i sam trudi definirati i razumjeti superviziju, budući mu je supervizija često i samome još nedovoljno poznata te nejasna. Pita se imaju li supervizanti s kojima radi koristi od njega, budući je uglavnom usmjeren na sebe. Koristi se tehnikama koje mogu poslužiti supervizantu u njegovu radu s korisnikom, a manje je usmjeren na samoga supervizanta. U ovoj fazi za supervizora početnika najbolje je imati grupu supervizanata početnika.

U drugoj fazi razvoja, supervizor se osjeća sigurnije u svojoj ulozi te vidi dobrobit za supervizante na koje se počinje više usmjeravati te im prilagođavati način vođenja supervizije.

Superviziju počinje doživljavati kao drugu djelatnost te o njoj počinje više čitati i učiti. Postaje svjesniji procesa supervizije, ali mu se počinje javljati pitanje motivacije za daljnjim bavljenjem supervizijom, pogotovo ukoliko se ne nalazi u podržavajućoj okolini što se supervizije tiče.

Treću fazu razvoja karakterizira usmjerenost supervizora na supervizijski proces i proces supervizantova učenja. Primjećuje se motivacija za superviziju i kod supervizora i kod supervizanata. Supervizor postaje svjesniji svojih jakih i slabih strana te svog utjecaja na supervizante, te uviđa kakav mu »tip« supervizanata više ili manje odgovara. Ima više znanja o superviziji te se osjeća kompetentnim za njeno vođenje.

Četvrtu fazu razvoja karakterizira uspješno vođenje supervizije sa svim tipovima supervizanata, uspješan supervizijski proces u kojem se supervizanti osjećaju sigurno i podržano.

Kompetencije supervizora – podjela

Kompetencija je složen i dinamičan koncept koji nastaje kao ishod uspješnog profesionalnog razvoja, a uključuje stručnu, etičku i osobnu dimenziju (Stoltenberg i sur., 1998., prema Falender i sur., 2004., prema Cicak, 2011.: 200).

Stručna dimenzija kompetencije uključuje primjenu suvremenih teorija, modela, procesa, metodski pluralizam, integrativnost i eklektički pristup, praktične vještine, iskustvo, sposobnost izvođenja i uravnoteživanja različitih uloga te komunikacijsku, socijalnu i kulturnu dimenziju. Etička dimenzija uključuje etičku informiranost i svijest, poznavanje etičke teorije, sposobnost identifikacije etičkog pitanja, razumijevanje etičke dvojbe, primjenu etičkih vrijednosti te preuzimanje odgovornosti. Osobna dimenzija uključuje razumijevanje, obzirnost, osjetljivost, strpljenje, empatiju, emocionalnu toplinu, odgovornost, autentičnost i predanost.

Kompetencije supervizora opisane u Europskom kompetencijskom okviru supervizije i *coachinga*, (Ajduković i sur., 2018.a) navodim kao važne u okviru ovoga rada.

Profesionalni identitet (str. 51-56) pojam je koji odražava ravnotežu između vlastite osobnosti i profesionalne zajednice. Razvoj profesionalnog identiteta jedan je od osnovnih ciljeva profesionalnog razvoja supervizora. Kroz razvoj profesionalnog identiteta, razvijaju se kompetencije važne za supervizora. Te kompetencije su refleksivnost, integriranje teorije i

prakse, toleriranje neodređenosti, etično ponašanje, ustrajanje u kontinuiranom profesionalnom razvoju, osiguranje kontinuiranog osobnog razvoja, doprinos profesionalnim standardima i razvoju, razumijevanje različitih osobnih, profesionalnih i organizacijskih vrijednosti i kultura, bavljenje funkcijama, ulogama i statusima unutar organizacije te usmjerenje na teme od značaja za vodstvo.

Profesionalno ponašanje (str. 57-68) pojam je koji se odnosi na prilagodbu supervizora specifičnim situacijama u kojima se nalaze njegovi supervizanti i/ili ostali dionici supervizijskog procesa. Kako bi bio sposoban profesionalno djelovati potrebni su mu znanje i intervencije – točnije vještine koje mu omogućavaju refleksiju prije, tijekom i nakon rada te djelovanje u skladu s njom. Kroz razvoj profesionalnog ponašanja, razvijaju se kompetencije važne za supervizora. To su ugovaranje, strukturiranje procesa, evaluacija, poticanje profesionalnog razvoja, primjena vlastitog komunikacijskog stila, upravljanje komunikacijskim procesom, upravljanje komunikacijom na razini pojedinac – posao – organizacija, rješavanje napetosti, ometanja i konflikta, svijest o različitostima, upravljanje moći, hijerarhijom i diskriminacijom te primjena metoda i tehnika u različitim situacijama.

Osobno bih kompetencije podijelila na dvije dimenzije: osobnu dimenziju i stručnu dimenziju. Pod osobnom dimenzijom vidim sve ono sa čime se rađamo i što usvajamo i učimo na osobnom planu – primjerice empatija, povjerenje u druge, etično ponašanje, želja za učenjem te osobnim i profesionalnim rastom i razvojem, dok pod stručnom dimenzijom vidim sve ono što učimo i usvajamo u profesionalnom smislu – znanja, iskustvo, komunikacijske vještine, refleksivnost, sposobnost stvaranja i održavanja odnosa, primjena teorije u praksu i slično.

2.2.2. Komunikacijske vještine s naglaskom na dijalog i povratne informacije u

kontekstu stjecanja kompetencija

Komunikacijske vještine su vještine potrebne ne samo stručnjacima u pomažućim profesijama, već i svakom čovjeku u bilo kojem segmentu njegova života. Komunikacijske vještine u superviziji vještine su kojima se budući supervizori poučavaju već na početku edukacije. Iz tog razloga učenje i savladavanje komunikacijskih vještina put su ka stvaranju kompetentnog supervizora. Samim time, učeći i koristeći komunikacijske vještine, budući supervizori stvaraju temelj za stjecanje stručnih kompetencija, kontinuirano se profesionalno i osobno razvijaju te održavaju profesionalni standard.

Žižak, Vizek Vidović i Ajduković (2012.) navode kako je nemoguće napraviti samo jednu klasifikaciju, tj. podjelu komunikacijskih vještina.

Hargi (1997., prema Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.) razlikuje ključne i kontekstualne komunikacijske vještine. U ključne spadaju: postavljanje pitanja, slušanje, davanje povratne informacije, reflektiranje, otvaranje, objašnjavanje, stil neverbalnog ponašanja, humor i smijeh. U kontekstualne spadaju: asertivnost, konfrontiranje, pregovaranje, vještine izgradnje i održavanja odnosa. Reflektiranje je vještina koja se koristi pri aktivnom slušanju kada osoba (stručnjak, savjetovatelj, supervizor) reflektira osjećaje svog sugovornika. Kada nekoga aktivno slušamo, fokusiramo se na sadržaj ali i na emocije koje osoba koju slušamo pokazuje. Emocije koje zamijetimo važno je sugovorniku »vratiti nazad«, reflektirati, zrcaliti. Kada to radimo, pokazujemo mu da »slušamo između redova« te ga usmjeravamo da i sam razmisli o osjećajima koji se nalaze iza sadržaja poruke (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.: 106). Reflektiranje posljedično pridonosi učenju refleksije i razvoju refleksivnosti kao jedne od kompetencija supervizora.

Iako Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, (2012.) navode koristi reflektiranja za korisnika kada stručnjak koji ga aktivno sluša – reflektira njegove osjećaje, smatram da iste koristi postoje i za supervizanta kada njegove osjećaje reflektira supervizor. Reflektiranje pomaže supervizantu da prepozna, razumije ili pojasni sebi svoje osjećaje vezane uz neki sadržaj o kojemu govori. Nadalje, ukoliko postoji nesklad između onoga što supervizant osjeća i onoga kako ga je supervizor doživio, supervizant može spoznati kako ga doživljavaju drugi. Supervizant također dobiva povratnu informaciju o tome kako ga supervizor čuje, kako je za njega zainteresiran te kako razumije njegove osjećaje (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.: 106-107). Ovo posljednje važno je za razvoj pomažućeg odnosa, ali se može zaključiti kako je reflektiranje osjećaja važno i za razvoj supervizijskog odnosa.

Značaj dijaloga za superviziju

Riječ »dijalog« proizlazi iz dviju grčkih riječi, od kojih riječ *logos* označava riječ, tj. značenje riječi, a riječ *dia* znači »kroz«. To znači da dijalog nije sam po sebi odnos između dvije osobe, nego odnos između bilo kojeg broja ljudi (Bohm, 2009.: 27). Prema Bohmu (2009.) dijalog je proces koji istražuje širok raspon ljudskog iskustva koji se sastoje od naših vrijednosnih sustava, osjećaja, obrazaca naših misaonih procesa, naše pamćenje, primjenu naslijeđene kulture i ustrojstvo iskustva svakog od nas.

Anderson (2007., prema Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.) navodi kako je dijalog odnosna i suradna aktivnost koja zahtijeva uzajamnost, poštovanje i interes za drugoga. U dijalogu govorimo, slušamo i čujemo drugu osobu s poštovanjem, razumijevanjem, autentičnošću, pažnjom i u konačnici od nje i učimo.

Slok (prema Juul i Jensen, 2021.) navodi kako je dijalog hod dvoje ljudi kroz jezik, pitanja ili odgovore, tj. međusobno preispitivanje. Kroz razgovor zajedno lutamo prema nekom cilju, prema nekoj istini koju otkrivamo putem, a koja nije unaprijed zadana. U superviziji često dolazimo do zaključaka i »istina« o kojima prije samog susreta možda nismo niti sanjali da ćemo otkriti ili da ćemo saznati nešto novo što kasnije možemo primijeniti u svom radu.

Dijalog je »oprezno međusobno ispitivanje« čiji je cilj dolazak do istine koja nije postojala prije razgovora. »Posjedovanje istine« na strani stručnjaka/supervizora može biti prepreka za stvaranje odnosa s korisnikom/supervizantom, dakle, do istine se treba doći kroz razgovor (Juul i Jensen, 2021.).

Pojam »neznanja« u dijalogu podrazumijeva nesigurnost i sumnju u ono što znamo i stavlja nas u poziciju stalnog učenja, u poziciju u kojoj odbacujemo ideju da je ono što znamo jedino istinito i ispravno. Ovakva vrsta »neznanja« se odnosi na situacije u kojima se nađu i supervizor i supervizant kada neka svoja uvriježena mišljenja promotre iz kuta osobe koja ima drugačije mišljenje (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.:154). Bit je u tome kakvo značenje pridajemo određenim situacijama, što one znače za nas i kakvima ih mi doživljavamo.

Dijalog može biti unutarnji i vanjski. Bohm (2009.) naglašava da pojedinac može voditi dijalog sam sa sobom, u svojoj nutrini. U kontekstu sudjelovanja u supervizijskoj grupi, dijalog sa samim sobom, može nam pomoći u procesu reflektiranja, točnije razmišljanja o procesu koji se zbiva u grupi i u nama samima.

Anderson (2007., prema Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.). unutarnji dijalog promatra kao razgovor sa sobom ili nekom zamišljenom osobom, te navodi kako je unutarnji dijalog stručnjaka korak ka dijalogu tog stručnjaka s korisnikom Kroz proces refleksije bilo da se radi o supervizoru ili supervizantu, u unutarnjem dijalogu stručnjak dolazi u kontakt sa samim sobom. Ako to radi supervizor, stvara temelj za dijalog sa supervizantima. Ukoliko to radi supervizant, unutarnji dijalog mu paralelno pomaže da stvori dijalog s korisnikom o kojemu primjerice, govori, reflektira.

Sokratova dijaloška metoda također je važna za supervizijski kontekst. Njegova metoda spoznaje, dijalektika odnosi se na istraživanje u području različitih mišljenja i stavova, a postiže se kroz dijalog. Sokrat sa sugovornicima vodi dijalog u kojemu postavljajući pitanja na koja je moguće odgovoriti jedino detaljno i sažeto, izvlači iz sugovornika znanja koja oni u sebi već imaju. Upravo je samospoznaja cilj Sokratove dijalektike, a spoznati sebe možemo kroz ovakav vid dijaloga. U dijalogu, sudionici (supervizanti) kroz samospoznaju dolaze do znanja koja su u njima već skrivena, stječući uvid u to da je neznanje tek početak znanja. (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.: 124).

Preispitivanje samoga sebe, svog odnosa prema poslu ili korisnicima, samokritičnost i promišljanje o svojim stavovima te samospoznaja koja iz toga proizlazi, kroz dijalošku metodu i postavljanje pitanja (po uzoru na Sokrata) događa se u kontekstu supervizije (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012. :126).

U kontekstu supervizije pretpostavke za vođenje dijaloga su znatiželja i želja za razumijevanjem, pri čemu dijalog podrazumijeva ravnopravnost i poštovanje između supervizora i supervizanta te pružanje podrške supervizantu za pronalaženje vlastitih odgovora (Ajduković i sur., 2018.a: 39).

Pojam koji Bohm koristi analizirajući dijalog, a koji se javlja u radu supervizijske grupe jest pojam zajedničkog razmišljanja. Za vrijeme zajedničkog razmišljanja nekome se javi neka ideja, druga osoba je preuzme, dodajući nešto svoje, pa sljedeća napravi isto tako. Misao klizi od jedne osobe do druge (Bohm, 2009.: 52). Zajedničko razmišljanje u grupi se javlja i primjerice kada želimo postaviti neko pitanje, a netko nas drugi u tome preduhitri. Bohm navodi da se tada u grupi javlja pritajena i prešutno prisutna misao, koju možemo izreći mi ili netko drugi, a treći i svi ostali je mogu nadograditi i proširiti dalje (Bohm, 2009.:67). Često se u supervizijskom susretu dogodi da kad u krug krenemo iznositi svoje mišljenje ili viđenje problema, tj. supervizijskog slučaja koji je izložio član grupe, da već treća osoba kaže »upravo sam htio/htjela reći sve ovo kao i kolega, ali nadodat ću još samo onda to i to...«.

Međutim, sugovornici u dijalogu ne pokušavaju poznate ideje ili informacije učiniti zajedničkim, već pokušavaju stvoriti nešto novo, a to je moguće ako su sposobni slušati jedno drugo, bez predrasuda i želje da utječu na svog sugovornika (Bohm, 2009.). U supervizijskoj grupi, supervizanti nastoje zajednički doći do novih spoznaja, do novih načina razmišljanja i primjene naučenoga, tj. onoga što dobiju od ostalih. Svjedočeći iskustvima drugih članova grupe i njihovim načinima rješavanja problematičnih situacija, svi mogu dobiti

nešto što im može koristiti. Ako smo u mogućnosti obostrano slušati i obostrano govoriti – voditi dijalog, svi ćemo nešto od toga dobiti.

Teškoće u dijalogu

Ono što nas može onemogućavati i što se javlja kao poteškoća u komunikaciji općenito, jesu naše pretpostavke ili mnijenja s kojima ulazimo u odnose, odnosno dijaloge (Bohm, 2009.: 30). U odnose, odnosno dijaloge možemo ući, a što se u slučaju rada s korisnicima/klijentima s kojima radimo događa često, kao ljudi iz različitih sredina, različitih kultura, supkultura, pa sa sobom nosimo i različite pretpostavke i mnijenja. Različitost mišljenja s kojima ulazimo u odnose, posljedica su naših prošlih razmišljanja te iskustava. Nesvjesno težimo očuvanju mnijenja i njihovu opravdavanju u odnosu na dokaze koji govore suprotno od onoga što mislimo i čuvamo i skloni smo ih braniti pred drugima koji imaju drugačije mnijenje (Bohm, 2009.: 34). U takvim situacijama uspostava dijaloga može postati nešto frustrirajuće jer kad sudjelujemo u dijeljenju različitih pretpostavki, bivamo frustrirani i tako kočimo ostvarenje dijaloga. Osim toga, ono što nas može kočiti jesu i pretpostavke koje imamo o samima sebi, bez obzira na to kakva smo osoba ustvari, a te pretpostavke stvaramo tokom života, zbog toga što je netko nešto o nama rekao ili znamo što netko o nama misli. Poteškoće u dijalogu stvaraju se i ako nam drugi ne daju prostora, ako se ubacuju i prekidaju, što s druge strane može biti i prostor za novo učenje (Bohm, 2009.: 56).

Povratna informacija

Povratna informacija je poruka koju šaljemo drugoj osobi a koja sadrži informaciju o našem dojmu ponašanja te druge osobe (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.). Prilikom davanja povratne informacije važno je osvrnuti se na ponašanje osobe, ne na nju kao osobu ili na njezine osjećaje te naglasiti što mislimo o njenom ponašanju, kakav efekt ono ostavlja na nas te informaciju o tome treba li i kako osoba »popraviti« to ponašanje.

Davanje i primanje povratnih informacija počiva na nekoliko načela (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012.: 167 – 168):

- Povratnu informaciju najbolje možemo razumjeti ukoliko je ona upućena neposredno nakon nekog ponašanja;
- Povratna informacija mora se odnositi na neko ponašanje, a potrebno je izbjegavati stereotipiziranje ili »upiranje prstom« – u takvim se situacijama druga osoba odjeća napadnutom i počne se braniti;

- Povratna informacija ne smije moralno ili etički osuđivati neko ponašanje;
- Povratna informacija je djelotvornija ako je izrazi više od jedne osobe.

2.2.3. Reflektiranje kao medij učenja u superviziji i kao kompetencija supervizanta i supervizora

Supervizija je proces u kojem super/boljim – vizijom/pogledom – novim očima, novim percepcijama, novim vizijama, možemo vidjeti stvari drugačije. Supervizija je novi način gledanja, super način vizioniranja. S novim vizijama dolaze nove perspektive i nova značenja. S refleksijom dolazi značenje na različitim razinama. Kad smo izvan svoje zone udobnosti, otvoreni i ravnodušni prema ishodu, kako ćemo si dopustiti razmišljati i reflektirati? Supervizija podrazumijeva obraćanje pažnje na našu praksu. Prestajemo s radom: povlačimo se od svog posla, počinjemo razmišljati/reflektirati. U pažnji i promišljanju, učimo kako svoj posao raditi drugačije i bolje (Carroll, 2010.: 13).

Glagol »reflektirati« latinskog je porijekla – *re-flectere* znači zavinuti unatrag, okrenuti; *animum reflectere* znači usmjeriti nečije misli na nešto drugo. Druga značenja istog glagola bila bi »zrcaliti, razmišljati, mozgati, razbijati glavu, uzimati nešto u obzir, ciljati na nešto, misli o nečemu« (Duden, 1989., prema Tatschl, 2009.: 54).

Reflektiranje je sposobnost činjenja koraka unatrag i postavljanja pitanja: »Zašto sam postupila/o na ovaj način? Kako mogu postupiti drugačije?« Reflektiranje je svjesno obraćanje pažnje na misli, osjećaje, senzacije i ponašanja kao dijelovima našeg iskustva kako bismo im kao takvima pridodali novo značenje. Ishod reflektiranja je stvaranje novog razumijevanja koje može rezultirati povećanjem izbora, promjenom i smanjenjem zbunjenosti (Voller 2009., prema Carroll, 2010.).

Reflektiranje je sposobnost razmišljanja o prošlosti, u sadašnjosti, za budućnost (Gilbert, 2006., prema Carroll 2009.a).

Schon (1983., 1987., prema Carroll, 2009.a) govori o dvije vrste reflektiranja – reflektiranju u aktivnosti i reflektiranju o aktivnosti. Reflektiranje u aktivnosti podrazumijeva zaustavljanje neke aktivnosti za vrijeme dok je obavljamo kako bismo o njoj promislili. Ovakvim reflektiranjem postajemo vlastiti »unutarnji supervizor« (Casement, 1985., prema Carroll 2009.a). Razmišljajući o tome što radimo za vrijeme dok to nešto radimo, na putu smo dati smisao tome što radimo. Reflektiranje o aktivnosti odvija se nakon što smo se zaustavili s nekom aktivnošću i razmišljamo o njoj naknadno. Carroll (2009.a) dodaje i treću vrstu

reflektiranja – reflektiranje za aktivnost – kada razmišljamo o našim budućim koracima i mogućim posljedicama neke aktivnosti.

Refleksivno učenje je praksa aktivnog oblikovanja našeg razmišljanja i ponašanja na željene načine – kako pojedinca tako i na timskoj ili organizacijskoj razini. Trenutno znanje, nove informacije, ali i tuđa iskustva i ideje, kao i znanstvene spoznaje postaju vrijedni izvori učenja (Schlumpf, H., 2020.).

U literaturi, reflektiranje se spominje kao važan alat kojim se koristi supervizor, te kao važan alat za učenje u superviziji – dakle za supervizante. Budući je cilj ovog rada prikazati razvoj kompetencija supervizora kroz više razina učenja, od koje se jedna odnosi na učenje kako biti supervizant (u fazi supervizije neposrednog psihosocijalnog rada), prikazat ću što je važno za razvoj reflektiranja kao kompetencije i supervizanta i supervizora, te koliko je svjesnost o imenovanju, tj. prepoznavanju reflektiranja u superviziji za supervizore početnike važno, pogotovo u početnim fazama učenja.

Supervizant kao reflektirajući praktičar

»Srce supervizije je učenje (Carroll, 2010., prema Carroll i Gilbert, 2005.), medij učenja u superviziji je reflektiranje (Carroll, 2009.a), a fokus učenja u superviziji je iskustvo supervizanta« (Carroll, 2010.). Iz navedene definicije može se zaključiti kako je reflektiranje alat za učenje u superviziji, nešto kroz što učimo. Međutim, kako bismo bili sposobni reflektirati, moramo biti refleksivni.

Reflektiranje je aktivnost razmišljanja i promišljanja o nekim vanjskim doživljajima – poslu, životu, odnosima, dok je refleksivnost sposobnost razmišljanja o sebi kao predmetu reflektiranja (Carroll, 2010.). Supervizija se temelji na refleksivnosti superviziranog. Refleksija i refleksivnost imaju glavnu ulogu u definiranju i redefiniranju integriranog djelovanja stručnjaka. Integrirano djelovanje može biti naučeno samo ako se osobno i konkretno iskustvo učini predmetom refleksije (Van Kessel, 1999.).

Van Kessel (1999.) navodi kako je krajnji cilj supervizije biti sposoban djelovati kao integrirana »profesionalna osoba« u specifičnoj situaciji profesionalne prakse. Taj cilj je u superviziji prisutan virtualno jer se on zapravo ostvaruje van supervizije, međutim dva posredna cilja supervizije su također i stjecanje vještina refleksije i mogućnost integracije. Prema Van Kessel (1999.: 68.) stručnjak uči reflektirati kada je posredstvom učenja opažanja i reflektiranja o nekoj svojoj reakciji u poslu sposoban distancirati se od njih i integrirati ih u

poželjno profesionalno iskustvo. Ako vještine opažanja i reflektiranja nisu dovoljno razvijene, to može otežavati učenje u superviziji. Zbog navedenoga, supervizor mora poticati supervizanta da se osvrće unatrag. Učeći reflektirati o svom iskustvu, supervizant stvara unutarnji dijalog te on postaje kritični sudionik u razgovoru. Rezultat toga jest da supervizant postaje vještiji u reflektiranju o svojim profesionalnim iskustvima kako bi zadržao i razvijao standarde svog profesionalnog djelovanja (str. 70., prema Van Kessel, 1989.) te svjesnijem izvršavanju profesionalnih zadataka iz dvije perspektive. Supervizant postaje opservirajući sudionik (Shepard, 1964., prema Van Kessel, 1999.) i reflektirajući praktičar (Schon, 1987., prema Van Kessel, 1999.).

Stvaranje uvjeta za reflektiranje nije jednostavan proces. Reflektiranje od čovjeka zahtijeva otvorenost te »ravnodušnost« prema ishodu reflektiranja (Carroll, 2010.).

Reflektiranje se događa pod nekim uvjetima:

- Iskustvo ili dilema zbog koje preispitujemo naše postojeće ideje i teorije (s kojima nismo zadovoljni),
- Jake emocije koje su povezane s tim iskustvom koje potiču proces preispitivanja,
- Otkrivanje pretpostavki na kojima temeljimo svoja uvjerenja i vrijednosti,
- Osjećaj nezadovoljstva naslijeđenim ili uvriježenim stavovima,
- Svjesnost da se možda ponašamo u skladu s vrijednostima drugih,
- Shvaćanje kako postoje i druge istine osim one vlastite (Carroll, 2010.)

Carroll (2010.) proces reflektiranja opisuje kao kritičko reflektiranje, budući smatra kako se promjena može dogoditi jedino ako u procesu učenja sebi i svom iskustvu pristupamo na kritički način – preispitujući se i tražeći nove uvide. Proces promišljanja o vrijednostima, načelima i još uvijek neprovjerenim pretpostavkama koje obilježavaju naš život i uvjerenja započinje osjećajima nemira, zbunjenosti, nezadovoljstva, šoka ili čuđenja – što su ujedno prema okidači za poticanje procesa reflektiranja (Carroll, 2009.a). Pri reflektiranju postajemo svjesni načina na koje učimo i dolazimo do znanja te dolazimo u kontakt sa svojim slijepim, gluhim i glupim pjegama (Carroll, 2010.).

Reflektiranje je proces koji ima socijalnu, emocionalnu i kognitivnu dimenziju (Malkki, 2011. Merkuljeva i Kabin, 2017.). Socijalna dimenzija odnosi se na ponašanje okoline supervizanta/supervizora u edukaciji kada u supervizijskoj grupi supervizor pruža podršku i prihvaćanje uz naglašavanje problemskih situacija, pozicija i razvojnih potreba supervizanta i

na taj način potiče reflektiranje. Emocionalna dimenzija odnosi se na osjećaje koji se javljaju tijekom učenja. Kognitivna dimenzija odnosi se na proces kritičkog promišljanja supervizijskog rada (pitanja) u kojemu supervizor u edukaciji ponovno procjenjuje svoje postojeće stavove.

Reflektiranje je svojevrstan proces koji prolazi kroz nekoliko faza u kojima iskustvo/znanje promatramo na kompleksniji način – kroz apstraktno razmišljanje dolazimo do ideja koje moramo testirati. Carroll (2009.a) tako promatra proces refleksije kroz tri glavne faze – priprema za reflektiranje, reflektiranje i prijenos novog znanja u buduće aktivnosti.

1. Priprema za reflektiranje podrazumijeva pripremu na tri razine:

- Tjelesna, emocionalna, psihološka i kulturološka priprema za reflektiranje podrazumijeva dovođenje sebe u stanje u kojem smo potpuno svjesni datog momenta, u čemu pomažu tehnike *mindfulness-a*;
- Priprema okruženja u kojemu će se reflektiranje odvijati – supervizijski kontekst, savjetovateljski ili neki drugi kontekst;
- Presipitivanje vlastite motivacije za reflektiranje te pristupanje reflektiranju i razmišljanju bez predrasuda/osuda.

2. Reflektiranje

- Na kognitivnoj razini iznosimo svoju priču o kojoj želimo reflektirati;
- Uključujemo emocije vezane uz priču o kojoj reflektiramo, sagledavamo svoje misli i ponašanja te se pitamo zbog čega smo se osjećali i razmišljali na baš taj način;
- Svom iskustvu, mislima, osjećajima i ponašanjima pristupamo na dubljoj razni dajući im novo značenje – razmišljamo na koji smo način došli do ranijih zaključaka te jesmo li pritom propustili neke druge načine stvaranja značenja. Postajemo otvoreniji za druge/tuđe teorije, druge ljude i pristupe; na kreativan način razmišljamo o drugačijim interpretacijama vlastitog iskustva; usklađujemo svoje prijašnje iskustvo s novim značenjima iskustva te izvodimo nove zaključke. Pitanja koja si možemo postaviti i na koja bismo mogli imati odgovor na kraju druge faze reflektiranja su: kakvo novo znanje sam stekao? Što uzimam za sebe iz ovog procesa reflektiranja? Kako ću to što sam naučio integirati u svoja postojeća znanja i okvire? Kako učiniti proces učenja dijelom sebe? Što sam iz ovog iskustva naučio o sebi, o drugima, o svome poslu?

3. Prijenos novog znanja u buduće aktivnosti – sastavljamo plan aktivnosti postavljajući si sljedeće pitanje: Što ću napraviti drugačije u sličnoj situaciji?

Schlumpf (2020.) smatra kako od reflektivnog načina učenja dobiti može imati tim, grupa »vršnjaka« (eng. *peer group*) koja se odnosi i na supervizijsku grupu te pojedinac. Članovi grupe se međusobno podupiru kako bi uvidjeli i bolje razumjeli složena pitanja i kreirali konkretna rješenja. Grupa također može poslužiti kao medij za isprobavanje neke intervencije koju je član grupe osmislio, ali ne i izvršio, u svrhu dobivanja drugog mišljenja i usavršavanja svog pristupa. Osim toga, refleksija na uspješno provedenu intervenciju može biti korisna za ostale članove grupe budući iz nje svi mogu učiti. Prilikom samo refleksije ili refleksije uz metasupervizora, supervizant može proraditi izazovne ili konfliktne situacije te razviti primjenjiva rješenja, strategije i specifične daljnje korake. Refleksivno učenje omogućuje postavljanje ciljeva i planova u svrhu pokretanja promjene (str. 13).

Supervisor kao reflektirajući praktičar

Uzimanje u obzir svih mogućnosti za Tatschla (2009.) je najvažniji stav i uvjerenje u superviziji. U superviziji, neko iskustvo i njegov doživljaj provjeravaju se s obzirom na različite mogućnosti razumijevanja i tumačenja. Tako se proces pristupa razumijevanju neke pojave može podijeliti u tri koraka: određivanje činjenica, otkrivanje osjećaja i emocija te reflektiranje. Činjenice u superviziji su ono što je vidljivo drugima, što se može dokazati izjavama drugih ljudi. Emocije se odnose na trenutačne tjelesne, osjetne reakcije na neki događaj, na nešto povezano s njim, na nešto viđeno, okolinu, ljude. Sposobnost čovjeka da osjeti te emocije mu omogućuje da im i pripiše neke osobine. Činjenice, emocije i osjećaji se nadalje provjeravaju na temelju određenih shvaćanja i teorija kako bi se razumjela situacija koju opisuju supervizanti. Zaključci koji iz toga nastaju služe otvaranju novih pogleda na situaciju ili su potkrepa ranije donesenim odlukama (Tatschl, 2009.: 54-56).

»Supervizori čine sebe dostupnima kao instrumente u obličju osobe koji se koriste za rad i opažanje, s vlastitim sposobnostima svjedočenja i empatiziranja, sa svojom poviješću i iskustvom.« (Drees 2000., prema Tatschl, 2009.). Supervisor služi kao instrument putem kojeg supervizanti uče (Tatschl, 2009.). Osim toga, pojam subjektivizacije podrazumijeva sposobnost samo doživljavanja i samo reflektiranja kojom se drži distanca i mirnoća u djelovanju te blizina događajima – u isto vrijeme se nalazimo u situaciji u kojoj opažamo sebe i druge (De Roo, 2003., prema Tatschl, 2009.).

Kako bi supervizori bili uspješni u reflektiranju važno je da »zadovolje neke prethodne kriterije«, da imaju neke specifične osobine. Te osobine odnose se na urođene sposobnosti, vlastiti razvoj točnije izbor zanimanja te usavršavanje i dodatno osposobljavanje. Tatschl navodi kako su to: čovjekovi genetski određeni neuralni temelji, osobna povijest pojedinca, obrazovanje i dodatno osposobljavanje (Tatschl, 2009.).

Ukratko, čovjek ima urođenu sposobnost zrcaliti nečije ponašanje, promatrajući osobu ponašati se kao on, »imitirati ga«. Tada se u komunikaciji dvije osobe događa proces razmjene – primjerice supervizor preuzima ubrzan način disanja supervizantice čime njoj pomaže da se njeno disanje smiri, supervizor se nadalje vraća u svoj prvobitni položaj koji može utjecati na ponašanje supervizantice na način da ona »preuzme« njegovo. Tatschl nadalje smatra da se supervizijom uglavnom odluče baviti ljudi koji imaju sposobnost suosjećati s drugima, koji su osjetljivi i zainteresirani za druge, koji imaju sposobnost empatije. Navodi kako se za bavljenje supervizijom kao drugim zanimanjem uglavnom odlučuju stručnjaci koji su svoje prvo zanimanje izabrali vođeni tom osjetljivošću, zainteresiranošću za druge i empatijom (primjer – socijalni radnici, psiholozi, socijalni pedagozi). Obrazovanje i dodatno osposobljavanje podrazumijeva osposobljavanje za opažanje i reflektiranje – ponavljati izabrane situacije s najmanjim pojedinostima kako bi se dobila cjelovita slika ali i pojedinosti nečega što se promatra (Tatschl, 2009.). Supervizor uvježbavanjem svoje sposobnosti za reflektiranje doprinosi razvoju supervizantove kompetentnosti za reflektiranje (Tatschl, 2009.). Sukladno teoriji učenja po modelu – ako se supervizant ugleda na supervizora kojemu vjeruje i smatra ga kompetentnim, oponašat će njegovo ponašanje, u ovom slučaju učiti će reflektirati.

Proces reflektiranja (za supervizora) također zahtijeva znanja i kompetencije o osobi, grupama, povijesti procesa učenja pojedinca, psihološkom savjetovanju, područja rada i organizaciji unutar kojeg se odvija supervizija, zapošljavanju i zanimanjima (ponašanju ljudi u radnom kontekstu), kulturi te povijesti (Tatschl, 2003., prema Tatschl 2009.).

Kako naučiti reflektirati?

Na učenje reflektiranja utječu unutarnji i vanjski faktori. Carroll (2009.a: 49-50) navodi kako i kada supervizanti uče reflektirati, tj. po čemu prepoznamo da supervizanti uče reflektirati:

- Kada uče empatizirati i sagledavati iskustava i događaje iz tuđe perspektive,

- Kada su zbunjeni i šokirani (jer zbunjenost, nesigurnost, šok, okidači su za osjećaj kako je o nečemu potrebno razmišljati),
- Razmišljaju o posljedicama svoga ponašanja,
- Razmatraju i artikuliraju svoje emocije,
- Kada su izazvani da pogledaju kako se ponašaju i zašto se tako ponašaju,
- Kada postavljaju bitna pitanja,
- Kada se povezuju s drugima, posebno onima koji su drugačiji od njih samih,
- Kada postaju autentični,
- Otkrivaju sebe drugima,
- Uvježbavaju vještinu razmišljanja,
- Spremni su eksperimentirati i izlažu se izazovnim situacijama,
- Koriste savjetovanje, trening ili tečajeve u kojima preispituju svoj način reflektiranja,
- Omogućeno im je s nekim »zamijeniti uloge«,
- Prihvaćaju atmosferu nelagode i nepoznatoga,
- U suživotu su s grupom koja razmišlja na drugačiji način.

Supervizor ima veliku ulogu u poticanju učenja reflektiranja ako iz supervizanata može izvući unutarnji potencijal i ako ih podržava u izlaganju vanjskim faktorima.

Način na koji se supervizante može potaknuti na reflektiranje jest ako im se dopusti da pronađu svoj glas – »ne znam da nešto znam dok to ne izgovorim ili ne zapišem« (Belenky i sur., 1986., prema Carroll, 2009.a). Povratna informacija također potiče reflektiranje, a ljudi koje su obrazovni sustav i obitelj od malena poticali na razmišljanje i promišljanje, bit će u prednosti kada je riječ o reflektiranju (Carroll, 2009.a).

Za stjecanje vještine reflektiranja potrebna je vježba reflektiranja, točnije izloženost situacijama u kojima se reflektiranje u superviziji uči – a to je redovito sudjelovanje u superviziji.

Što nas sprječava u reflektiranju?

Osim faktora koji potiču reflektiranje, postoje i oni koji ga otežavaju/onemogućavaju. Faktori koji otežavaju ili onemogućavaju reflektiranje (Carroll, 2009.a) mogu biti:

- Stres, umor ili iscrpljenost, preplavljenost uzrokovana brzinom života ili rada,
- Neke od osobina ličnosti – intorvert/ekstrovert,

- Donošenje zaključaka prebrzo i bez promišljanja te nemogućnost uvida kako postoji mogućnost drugačijeg zaključka,
- Nesvjesna i neizgovorena očekivanja,
- Strah, sram i život u »modu za preživljavanje«,
- Neostatak kreativnosti i nemogućnost razmišljanja van okvira,
- Previše reflektiranja – ruminiranje.

2.3. Specifičnosti odnosa supervizor – supervizant

Odnos supervizora i supervizanta je specifičan suradni odnos (Čaćinović Vogrinčić, 2009.) koji se razvija u nekoliko faza i koji ima svoje karakteristike. U srži odnosa supervizora i supervizanta jest privrženost koja supervizantu olakšava proces učenja, te pojava svjesnosti o razinama odgovornosti koje supervizant stječe u tom odnosu.

»Da bi supervizija prešla s površnog na dublju razinu, mora postojati odnos povjerenja između supervizora i supervizanta. Procesi koji to omogućuju imaju iste one karakteristike koje imaju procesi odgovorni za razvijanje sigurne privrženosti. Dakle, supervizant mora imati osjećaj da ga supervizor vidi, da ga osjeća i da ga vrednuje.« (Bastaić, 2007.: 459).

2.3.1. Suradni odnos i faze razvoja odnosa

Prema Čaćinović Vogrinčić (2009.) supervizija se sustvara u suradnom odnosu koji se sastoji od sljedećih elemenata: dogovor o sudjelovanju, radna definicija problema, osobno vođenje, perspektiva moći, etika sudjelovanja, upotrebno znanje i djelovanje u sadašnjosti ili koncept suprisustva. Kroz navedene elemente suradnog odnosa supervizor uspostavlja i održava suradni odnos osiguravajući prostor za razgovor kojim se supervizant u svom procesu učenja mijenja, raste i razvija te postaje iskustveni ekspert. (Čaćinović Vogrinčić, Kobal, Mešl, Možina, 2007.).

Supervizijski odnos se razvija kroz tri faze – početnu, razvijenu i zrelu ili završnu (Halloway, 1995.; Muse-Burke, Ladany i Deck, 2000., prema Matić, 2011.). Početnu fazu karakterizira upoznavanje, uspostavljanje dogovora o radu te iznošenje očekivanja. U zreloj fazi supervizor i supervizanti zajednički stvaraju prostor kroz povratne informacije, refleksiju, istraživanje, prepoznavanje, uvid i razumijevanje. Takvo okruženje stvara primarni afektivni odnos na temelju kojega se stvara suradni supervizijski odnos. Kvalitetan supervizijski odnos stvorit će se uz prisustvo olakšavajućih uvjeta - empatije, uvažavanja i konkretnosti te poticajnih uvjeta

- autentičnosti, konfrontiranja i neposrednosti, dok su povjerenje, poštovanje, sigurnost i iskrenost također čimbenici dobrog supervizijskog odnosa (Tomić, 2011.)

Osim olakšavajućih i poticajnih okolnosti koje utječu na razvoj supervizijskog odnosa, postoje i one otežavajuće koje mogu kočiti razvoj kvalitetnog odnosa kao što su nerazvijena praksa supervizije u okruženju u kojemu radimo i živimo, mali broj supervizora, sukob uloga, dvostruke uloge, osjećaj nesigurnosti i nepovjerenja u supervizora. Supervizorov zadatak je pratiti činitelje koji na supervizijski odnos utječu efikasno ali i one koji kočće i narušavaju supervizijski odnos. To radi stalnim preispitivanjem, učenjem, reflektiranjem, analizom i superviziranjem vlastitog rada (Matić, 2011.).

Rezultati istraživanja razvoja odnosa u superviziji psihosocijalnog rada koje je provela Matić (2011.) bili su:

1. Jasan dogovor između supervizora i supervizanta o ciljevima i zadacima supervizije, kao i emocionalna veza između supervizora i supervizanta određuju dobar supervizijski odnos i omogućavaju efikasno ostvarivanje ciljeva i zadataka supervizije.
2. Nejasna očekivanja, nerazjašnjene odgovornosti i miješanje uloga, prethodno iskustvo supervizanta i supervizora, (ne)homogenost supervizijske grupe, tjeskoba, nerazotkrivanje – neki su od faktora koje supervizori prepoznaju kao zapreke uspostavljanju dobrog supervizijskog odnosa.
3. Uvodno predstavljanje s razjašnjavanjem uloga, odgovornosti i očekivanja, kao i kvalitetan dogovor o radu i povremene evaluacije procesa i odnosa u superviziji omogućavaju uspješan razvoj supervizijskog odnosa.
4. Supervizori se u razjašnjavanju etičkih pitanja i dilema najčešće vode općeprihvaćenim načelima i vlastitom internaliziranom etikom.
5. Supervizori su u prvoj fazi svog supervizijskog razvoja najviše usmjereni na postavljanje pravila i procedure prilikom vođenja supervizijskog procesa naučenim metodama i tehnikama, a nakon početničke faze su više usmjereni na kompetencije koje im osiguravaju »primarni afektivni odnos« sa supervizantima (empatija, uvažavanje, konkretnost, autentičnost, konforntiranj, neposrednost).
6. Supervizori se u nošenju s mogućim zastojima u najvećoj mjeri oslanjaju na konzultiranje s kolegama te problematiziranje situacija sa supervizantima temeljem znanja i iskustva koja posjeduju te proširivanjem istog kroz literaturu. Ukoliko je moguće, traže pomoć kroz vlastitu superviziju ili terapiju, odnosno kroz interviziju.

2.3.2. *Relacijska supervizija i teorija privrženosti u supervizijskom odnosu*

Pojam »relacija« dolazi od latinske riječi *relatio* što znači odnos. U svakom realnom odnosu nalazimo sljedeće komponente: subjekt (osoba ili stvar kojoj pripada relacija); drugi (s kime je subjekt postavljen u odnos, ekstremi relacije); temelj (odnosa među supstancijama); sama relacija (karika koja povezuje nešto s nečim drugim) (Rječnik filozofskih pojmova, <https://www.filozofija.org/rjecnik-filozofskih-pojmova/#R>, posjećeno 15.07.2024. godine). U odnosu supervizora i supervizanta prisutan je uzajaman utjecaj, zajedničko stvaranje i interakcija svih članova u relacijskoj matrici (Ganzer i Ornstein, 2004.: 434, prema Rožič, 2015.).

Supervizor i supervizant stvaraju »savez učenja« pri čemu i učenje i podučavanje imaju koristi za oba sudionika odnosa – oba u isto vrijeme uče sama i jedan od drugoga (Kramar, 2000.; Fleming i Bendek, 1966., prema Rožič, 2015.). Pogledi »dviju osoba« u supervizijskom odnosu preoblikuju usredotočenost na supervizantove teškoće i omogućuju supervizoru da postane učinkovitiji učitelj/pomoćnik (Sarnat, 1992., prema Rožič, 2015.). S obzirom na različitost supervizanata koji se supervizoru mogu pojaviti u grupi, svaki od njih novi je izazov za supervizora, od njega zahtijeva individualiziran pristup te drugačiji, kreativan način rada, prilikom čega i za supervizora dolazi do novog učenja (Laklija i sur., 2011.).

Bowlbyjeva teorija privrženosti, koja se može primijeniti i na supervizijski odnos, opisuje emocionalno značajne odnose te njihovu povezanost s učenjem i razvojem tijekom cijeloga život. Privrženost se odnosi na emocionalnu privrženost za određenu, emocionalno važnu osobu, koja se zove skrbnik (eng. *caregiver*). Osoba koja se naveže (eng. *the attached person*) održava razinu bliskosti i traži brigu od skrbnika, što vodi sigurnosti i osjećaju pouzdanosti. Skrbnik također osjeti emocionalnu povezanost, odnosno tzv. skrbnikovu vezanost (eng. *caregiving bond*). Postupanje kod privrženosti je npr. emocionalna reakcija kao što je tjeskoba, traženje skrbnika ili kontakta s njim. Skrbnik se odazove na pokazanu privrženost tako da jamči intervencije sigurnoga utočišta (eng. *safe haven intervention*), kao što su npr. poticanje i utjeha, ili intervencije sigurne baze (eng. *secure base interventions*), kao npr. vođenje pri rješavanju problema, donošenja odluke ili pregleda značaja unutarnjih misli i emocija. Kako bi zajamčio intervencije, skrbnik mora biti osjetljiv na znakove traženja skrbi i odazivati se na njih. Intervencije skrbnika se moraju dogoditi u pravo vrijeme i na način prilagođen osobi koja traži privrženost, poštujući položaj i orijentaciju te osobe. Nakon

skrbnikove intervencije, osoba koja je tražila privrženost može se vratiti istraživanju, koje se pokazuje radnjama kao što su učenje, rješavanje problema i slično. Kada osobu koja je tražila privrženost motivira sustav istraživanja, istražuje okolinu bez nepotrebne blizine skrbnika, ali se vrati k njemu kada mu je potrebna sigurna baza. Okolnosti kao što su novo iskustvo, vanjske prijetnje, unutarnja kriza (npr. sumnje, strah, zbunjenost) stvaraju tjeskobu i aktiviraju sustav privrženosti. Osoba izražava privrženost, što signalizira traženje skrbi i potrebu za skrbnikom. Aktiviranje sustava privrženosti daje prednost traženju sigurnosti i smeta ostalim sustavima ponašanja (npr. sustav istraživanja, davanje potpore drugima i sl.), sve dok se sustav privrženosti ne deaktivira, odnosno isključi. Sustav privrženosti isključi se kada skrbnik omogući psihološku ili tjelesnu blizinu svojim ponašanjem, kojim ublaži ili utješi osobu, odnosno omogući funkciju sigurnoga utočišta (Bowlby 1969, 235- 252; Bowlby 1988 11- 12, 119- 123; Pistole i Fitch 2008, 194, prema Rožič, 2015.).

Kada supervizant postane opterećen i kada je u nevolji, aktivira se njegov sustav privrženosti. Osoba kojoj se tada okreće i traži utočište jest supervizor (Pistol i Fitch, 2008., prema Rožič 2015.). Četiri stupnja supervizijskog procesa prema Hillu (1992., prema Rožič, 2015.) su: stupanj naleta – kada supervizor razumije tjeskobu supervizanta te kreira sigurno mjesto za njega; stupanj uznemirenosti – koja se javlja kod početnika u edukaciji/superviziji; stupanj sudjelovanja – kada se supervizant počinje opuštati, vjerovati supervizoru i sudjelovati u procesu učenja; stupanj odlaska – kada oba sudionika u procesu – supervizor i supervizant sažimaju iskustva učenja.

Integralni dio terapijskog, ali i supervizijskog procesa, a u okviru teorije privrženosti jest stvaranje »sigurnog utočišta« koje služi kao temelj sigurnog »držanja« supervizanta. Takvo utočište je zaštita koja supervizantu daje sigurnost da u svojim naporima u učenju nije sam, da će reakciju na svoj rad dobiti od krajnjeg korisnika te da ima »svjetionik« kojem se može obratiti – supervizora. Sigurno utočište je najvažnije mjesto za stručnjaka početnika, a kada on dobije sigurnost, započinje proces njegova profesionalnog razvoja (Pistol i Watkins, 1995., prema Rožič, 2015.).

U svjetlu spomenutog učenja za oba sudionika supervizijskog odnosa, koji je ujedno i odnos privrženosti, niti jedan od sudionika nije jači ili sposobniji za suočavanje s izazovima, već je odnos supervizora i supervizanta kombinacija recipročne i komplementarne privrženosti. Supervizor posjeduje znanje koji supervizant aktivno traži (Neswald – McCalip, 2001., prema Rožič, 2015.).

U edukativnoj superviziji, supervizor prepoznaje znakove koje mu upućuje supervizant i na temelju toga planira svoje intervencije, on je ključna figura za osiguravanje sigurnosti koja će supervizantu pomoći u profesionalnom razvoju i razvijanju osjećaja sebe kao stručnjaka (Bennet i Vitale Saks, 2006., prema Rožič 2015.). Osim toga, supervizanti koji vide svoje supervizore kao sigurno privržene osobe, supervizijske, edukativne zadatke vide pozitivnije nego supervizanti koji svoje supervizore takvima ne vide (Riggs i Bretz, 2006., prema Rožič, 2015.).

Kritički događaj u superviziji jest događaj koji se može dogoditi u tijeku obrazovnog procesa. To je događaj koji sa sobom donosi »živo iskustvo« i prikazuje ključno edukacijsko iskustvo za supervizanta kao točku razvojnog preokreta, te iako stvara napor za supervizanta, ujedno doprinosi učinkovitom učenju i promjenama. Takav događaj je prilika za supervizantov rast i učenje, do čega dolazi ukoliko supervizor uspostavi prostor sigurnosti. Iskustvo takvog događaja, aktivira supervizantov sistem privrženosti, kada on teži za traženjem bliskosti i brige supervizora (Pistol i Fitch, 2008., prema Rožič, 2015). Tada supervizor mora biti fleksibilan u izboru intervencija i uspostavljanju sigurnog utočišta.

2.3.3. Odgovornost u supervizijskom odnosu

Pregrad (2006.b) razlikuje tri vrste odgovornosti koje se javljaju općenito u ljudskim odnosima, a vidljive su i u supervizijskom odnosu: osobna odgovornost, odgovornost za odnos i društvena odgovornost. Društvena odgovornost kao najviši pojam u odgovornosti prema kojemu postoji odgovornost za zajednicu, društvo u cjelini, korisnike s kojima supervizanti rade, postiže se preuzimanjem prvo osobne odgovornosti, a zatim odgovornosti za odnos.

Osobna odgovornost postiže se tako da osoba – supervizant postigne samosvjesnost – svjesnost o svojim potrebama, željama, htijenjima, onome što želi, voli i hoće i onome što ne želi, ne voli i neće. Drugi korak ka postizanju osobne odgovornosti je samozastupanje i zagovaranje – dakle verbaliziranje onoga čega supervizant postane svjestan i poduzimanje aktivnosti kako bi to čega je svjestan da želi, voli, hoće postigao. U tom procesu preuzimanja osobne odgovornosti isto to čega postaje svjestan i za što se zastupa – traži od drugih da rade. Na taj način uz ostvarivanje osobne odgovornosti ostvaruje i odgovornost za odnos. U simetričnom odnosu – kakav je npr. odnos među supervizantima unutar supervizijske grupe – svaki supervizant ima stopostotnu odgovornost za odnos. U komplementarnom odnosu – kakav je npr. odnos supervizora prema supervizantu ili supervizanta prema korisniku – u

kojemu jedna strana ima veću »moć« ili autoritet, ta strana je više odgovorna za odnos, samim time za postizanje dobrog i kvalitetnog odnosa.

Supervizijski proces se sastoji od sadržaja i procesa. Za sadržaj je odgovoran supervizant, za proces je odgovoran supervizor. Sadržaj supervizije odnosi na odgovore na pitanja »što«, a proces supervizije se odnosi na odgovore na pitanja »kako«. *»Kako organizirati supervizijske susrete; kako započeti, voditi i završiti susret; kako uspostaviti što bolje odnose među supervizantima; kako prepoznati emocije, nositi se s njima i iskoristiti ih u supervizijske svrhe; kako komunicirati; kako pružiti podršku i osnažiti supervizanta«.* Supervizor je odgovoran za odnose koji stvara sa supervizantima, ali i za odnose koji supervizanti stvaraju međusobno. Posao supervizora prilikom preuzimanja odgovornosti za odnos jest poticanje supervizanata na preuzimanje njihove osobne odgovornosti (Tomić, 2011., 10-11).

Za odnos koji supervizant stvara sa svojim korisnicima/kolegama, odgovoran je sam supervizant, međutim supervizor kroz stvaranje odnosa sa supervizantom potiče supervizanta na ostvarivanje i preuzimanje osobne odgovornosti za sebe i za svoje postupke. Ostvarivanje osobne odgovornosti put je ka odgovornosti za i u odnosima.

Juul govori o važnosti ozbiljnog shvaćanja želja, mišljenja i potreba drugih s kojima se nalazimo u odnosu. Odnos u kojemu su sve strane koje su u njega uključene uvažene na način da im je dozvoljeno reći što žele ili ne žele, jest odnos ravnopravnog dostojanstva. Takav odnos stvara se među supervizorom i supervizantima (Juul, 2008., prema Žižak, Vizek Vidović, Ajduković, 2012.).

Kompetencija za stvaranje i održavanje profesionalnog odnosa ogleda se u pojmu relacijske kompetencije (Juul i Jensen, 2021.). Relacijska kompetencija jest kompetencija stručnjaka koji u nekom odnosu ima veću moć ili veće znanje od druge osobe u tom odnosu i zbog toga je zaslužan i odgovoran za uspostavljanje kvalitete odnosa, autentičan je i vidi i uvažava svaku osobu koja se u tom odnosu nalazi s druge strane. Supervizor u odnosu sa supervizantom posjeduje ovakvu vrstu kompetencije, a supervizant također stvara svoju u odnosu sa svojim korisnicima.

III. CILJ I METODA RADA

Cilj rada je samoanaliza razvoja kompetencija supervizora u edukaciji za vrijeme poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu, iz nekoliko razina učenja, uz opis olakšavajućih i otežavajućih faktora koji se javljaju u procesu stjecanja kompetencija.

Prva razina učenja u superviziji odnosi se na prva dva semestra studija. Supervizija neposrednog psihosocijalnog rada započinje u prvom semestru studija. U tu fazu studenti ulaze s osjećajem nekompetentnosti i zbunjenosti u ulozi studenta, stručnjaka, supervizanta. Važnu ulogu u procesu učenja imaju članovi grupe koji se nalaze u sličnim situacijama te podržavajuće i modelirajuće ponašanje supervizorice.

Druga i treća razina učenja odnose se na treći i četvrti semestar studija, a razine se djelomično preklapaju. Supervizija supervizijskog rada (metasupervizija) je započela prije okupljanja i započinjanja s radom prvih supervizijskih grupa. To je iskustvo dragocijeno zbog utjecaja metasupervizorice ali i članova grupe na sam proces učenja, budući su se tijekom obje razine učenja, supervizanti/budući supervizori nalazili u različitim fazama vođenja svojih supervizijskih grupa te su iskustva drugih bila značajna za učenje.

Unatoč važnosti svih razina učenja na razvoj kompetencija supervizora, najznačajniji utjecaj proizlazi iz iskustva učenja prilikom vođenja prve supervizijske grupe, konkretno iskustva skorog »raspada grupe«. Vođenje prve supervizijske grupe započinje u trećem semestru studija. Iskustvo pojave kritičnog događaja razmatra se kroz krivulju kompetentnosti (Hay, 1995., prema Žorga 2009.a) prema kojoj se prati proces promjene, tj. stjecanja kompetencija, uz snažnu podršku članova metasupervizijske grupe i metasupervizorice.

Samoanaliza učenja i stjecanja kompetencija u edukaciji za supervizoricu prikazuje tijek učenja te neke otežavajuće i olakšavajuće okolnosti koje se mogu pojaviti prilikom edukacije. Opisano iskustvo može poticajno utjecati na proces učenja budućih studenata te supervizora (ali i supervizanata) početnika.

Pitanja na koja se u radu želi odgovoriti:

1. Kako je tekao razvoj kompetencija u edukaciji za supervizoricu kroz tri faze učenja, točnije tri uloge:
 - a) supervizantice u superviziji neposrednog psihosocijalnog rada,

- b) supervizantice u superviziji supervizijskog rada (u metasupervizijskoj grupi),
- c) supervizorice prve supervizijske grupe.

2. Koji su bili otežavajući, a koji olakšavajući faktori u procesu učenja, točnije razvoju kompetencija?

Pri samoanalizi učenja i stjecanja kompetencija korištena je nenametljiva istraživačka metoda – analiza sekundarnih podataka. Koristeći se dostupnom građom, nenametljiva istraživanja omogućuju određene zaključke o ljudskom ponašanju. Arhivska građa ili sekundarni podaci su podaci o kojima se vode statistike ili zabilješke. Arhivska građa obuhvaća zabilješke i spise koji opisuju aktivnosti pojedinca. Istraživanja provedena na arhivskim podacima se nazivaju analizom sekundarnih podataka (budući se primarni prikupljaju istraživanjem) (Milas, 2005.).

Analizirane su vlastite bilješke sa supervizijskih susreta i metasupervizijskih susreta, eseji iz metasupervizijske grupe, bilješke s vođenja prve supervizijske grupe te pisani ispitni zadaci u svim fazama učenja. Opisane su olakšavajuće i otežavajuće okolnosti u konkretnom iskustvu učenja, te je opisana razlika između okolnosti koje mogu biti pod utjecajem i koje nisu pod utjecajem studenta.

Tijekom prve faze učenja koja se odnosila na superviziju neposrednog psihosocijalnog rada, za vrijeme samih supervizijskih susreta vodila sam bilješke u kojima sam zapisivala tijekom susreta, tko je bio u fokusu, koliko sam osobno bila aktivna prilikom iznošenja svog supervizijskog pitanja, kako sam sudjelovala u kreiranju rješenja tuđeg supervizijskog pitanja, ponašanja supervizorice i svoje reakcije i osjećaje vezane uz pojedini susret. Bilješke sam analizirala s odmakom od oko godinu dana od posljednjeg susreta.

Tijekom druge faze učenja koja se odnosila na superviziju supervizijskog rada, bilješke sam također vodila za vrijeme samih supervizijskih susreta i one su bile opsežnije nego prethodne, s više detalja i s konkretnijim opisima postupanja supervizorice i članova grupe tijekom susreta. Bilješke sam analizirala s odmakom od oko pola godine od posljednjeg susreta.

Obje vrste bilješki analizirala sam na način da sam ih pronašla u bilježnici s bilješkama, prepisala u posebne bilješke te potom potcrtavala i izdvojila one zapise koji su se odnosili na moje osjećaje i ponašanja vezane uz moja supervizijska pitanja te moj angažman u grupi općenito. Izdvojila sam i zapise koji su se odnosili na neke rečenice supervizorica koje sam htjela upamtiti, o njima više pročitati te ih iskoristiti u svojoj supervizijskoj grupi.

Prilikom samoanalize eseja iz metasupervizijske grupe, koristila sam svoja dva eseja, a sve eseje metasupervizanata, prije susreta koji se bavi refleksijom na eseje čitali su svi ostali metasupervizanti te metasupervizorica. Eseje sam pisala po zadanom obrascu (Prilog A), odnosno pitanjima koja su se odnosila na osvrt na grupne procese i svoju poziciju u grupi, što sam dobila od članova grupe i supervizorice, koje sam dobre i slabe strane spoznala, što sam osvijestila da još trebam učiti/razvijati i koje mi se dileme javljaju. Eseje sam analizirala također nakon pola godine od posljednjeg susreta na način da sam pretraživala, potcrtavala i izdvajala ponajviše one rečenice koje su se odnosile na razvoj vlastitih kompetencija.

Bilješke s vođenja prve supervizijske grupe pisala sam po zadanom obrascu (Prilog B) koji je bio strukturiran na način da se prvo opiše sadržaj rada i opažanja o grupnoj dinamici, zatim osvrt na vlastiti rad kao supervizora s opisanim dilemama i pitanjima koji se žele iznijeti na susretu metasupervizijske grupe, te na kraju procijene aspekti supervizijskog susreta. Bilješke sam pisala neposredno nakon održanog susreta, te nakon toga dostavljala metasupervizorici neposredno prije idućeg susreta metasupervizijske grupe. Bilješke sam analizirala pola godine nakon posljednjeg održanog susreta supervizijske grupe, na način da sam pretraživala, potcrtavala i izdvajala one rečenice koje su se najviše odnosile na dobre i slabe strane (kompetencije) koje sam prepoznala kod sebe prilikom vođenja supervizijskih susreta te koje su odražavale moje dileme i pitanja koja su mi se javljala nakon refleksije o susretu, dakle nakon održanih susreta.

Ispitne zadatke sam analizirala na način da sam ih, s povrtnim informacijam profesora uz ocjenu ispita (bilo da su povratne informacije bile u tekstu zadatka ili u tekstu popratne elektroničke poruke) izlistala te sistematizirala na način da prate pojedine faze učenja u vrijeme kojih sam ih pisala. Analizirala sam ih posljednje po redu, u posljednoj fazi pisanja završnog rada na način da sam iz povratnih informacija na pojedine rečenice iz pisanih radova (tamo gdje je ih je bilo) zaključivala koja sam znanja i kompetencije stekla pišući radove.

Analiziranje ovakve građe ima svoja ograničenja budući su neke bilješke pisane „slobodnim stilom“, bez neke posebne strukture, nisu sve bile na jednom mjestu u bilježnicama te nisu sve bile pisane jednako opširno. Bilješke iz sudjelovanja u superviziji neposrednog psihosocijalnog rada bile su najmanje detaljne, nisam imala bilješke sa svih susreta (primjerice nedostaju mi bilješke s prvog i posljednjeg susreta), a bilješke sa metasupervizijskih susreta bile su dosta opširne i pisane često u brzini pa ponekad nisam bila sigurna u točnost pročitnog. Osim toga, bilješke nisu bile analizirane odmah nakon što su

nastale, već tek prilikom početka pisanja završnog rada što je uslijedilo tek nakon godinu i pol i više od vremena kada su one nastale. Kod nekih ispitnih zadataka, nemam napisane povratne informacije profesora, budući su neke bile dane usmeno ili je ispit položen za vrijeme samih predavanja.

Kod primjene nenametljivih, nereaktivnih metoda nužno je prikupljanje podataka iz više izvora, kako bi zaključci dobili na uvjerljivosti (Milas, 2005.). Takav se postupak zove triangulacija ili višestruki operacionalizam. Podaci iz više izvora u kontekstu ovog rada su:

- a) različiti izvori:
 - osobni zapisi – bilješke sa supervizijskih susreta i eseji iz metasupervizijske grupe
 - pisane povratne informacije profesora na pisane ispitne zadatke
- b) spoznaje o supervizijskim procesima i odnosima iz kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja u superviziji
- c) teorijski okvir koji opisuje učenje u superviziji, potrebne kompetencije supervizora te specifičnosti odnosa supervizora i supervizanta.

U središnjem djelu rada pokušat ću odgovoriti na postavljena pitanja na način da ću refleksijom na samoanalizu bilješki, eseja i ispitnih zadataka sistematizirati i povezati vlastito iskustvo s nalazima nekih istraživanja i teorijom u području učenja u superviziji, odnosa supervizora i supervizanta te opisati koje kompetencije supervizora sam u pojedinoj fazi učenja stekla. Rezultati u središnjem dijelu rada proizlaze iz samoanalize i refleksije vlastitih iskustava u procesu učenja.

IV. REZULTATI I RASPRAVA

4.1. Razvoj kompetencija iz pozicije supervizantice supervizije neposrednog psihosocijalnog rada

U ovom će se poglavlju opisati tijek razvoja kompetencija za vrijeme prva dva semestra studija na način da će biti opisani važni događaji iz većine održanih susreta supervizijske grupe, kompetencije koje su razvijene u ovoj fazi učenja te će se ti rezultati povezati s teorijskim okvirom i navodima iz relevantnih istraživanja iz područja supervizije. Također, nakon samoanalize pisanih ispitnih zadataka, prikazat će se stečene kompetencije i rezultati povezati s literaturom.

Supervizija neposrednog psihosocijalnog rada započinje u prvom semestru, neposredno nakon prvih predavanja. Osim navedenoga, a što se odnosilo na razvoj vještina supervizije, u prvom i drugom semestru prema izvedbenom nastavnom planu i programu, kolegiji koje smo bili obavezni pohađati su Vještine psihološkog savjetovanja, Komunikacijski procesi u superviziji, Uvod u proces individualne i grupne supervizije i izborni kolegij, a moj odabir je bio Perspektiva korisnika u psihosocijalnom radu.

Osim što za vrijeme studija učimo kako postati supervizor, učimo i kako biti supervizant te radimo na svojim pitanjima i dilemama vezanima uz svoju primarnu profesiju. Zbog toga što se nalazimo u različitim ulogama u isto vrijeme, često se pojmovi učenja, rasta i razvoja među njima isprepliću i ponekad je teško odrediti koja je faza učenja doprinijela razvoju stručnjaka u njegovoj primarnoj profesiji, a koja razvoju stručnjaka u njegovoj budućoj profesiji – onoj supervizora.

U edukativnoj superviziji zadatak je supervizora pomoći supervizantu da si pomogne učiti (Caspi i Reid, 2002., prema Tomić, 2011.). Osobe koje se prvi put nalaze u ulozi supervizanta, a pri tome se educiraju biti supervizorima imaju premalo znanja o tome što trebaju učiti i teško mogu odrediti svoje edukativne ciljeve. Kako napreduju, postaju sposobniji uvidjeti vlastite želje, definirati ciljeve i spremni su raditi na njihovim ostvarenjima (Tomić, 2011.).

Kako je tekao razvoj kompetencija u edukaciji iz uloge supervizantice u superviziji neposrednog psihosocijalnog rada?

Ovo je bilo moje prvo iskustvo sa supervizijom, i jedina sam od kolega u supervizijskog grupi bila bez prethodnog supervizijskog iskustva. Nedostatak iskustva bila je prva, za mene, otežavajuća okolnost, budući sam prilikom takvog saznanja, osjećala da mi tu uopće nije mjesto. Osim toga, u supervizijskoj grupi, jedna od kolegica mi je bila profesorica čiji sam kolegij slušala prilikom studija socijalnog rada, te se i zbog te činjenice, moj osjećaj manje kompetentnosti još više povećao. Olakotna okolnost u ovoj prvoj fazi učenja bila je činjenica kako se u grupi ipak našla i kolegica s kojom sam studirala, pa je takva vrsta poznanstva, ipak ublažila ovaj prvi osjećaj nekompetentnosti, jer ipak ću učiti uz nekoga s kime sam već ranije učila.

Prvi susret za mene je bio intenzivan, budući dosada nisam imala iskustva u superviziji, a odmah smo krenuli s konkretnim radom, tj. radom na supervizijskom pitanju jedne od kolegica. Tehnika igranja uloga, koju smo tada primijenili, bila mi je poznata, ali sam se osjećala neugodno, pri čemu nisam mogla biti usmjerena na sadržaj rada. Ono što je bilo značajno za učenje o superviziji jest nastup supervizorice koja je susret strukturirala na način koji je meni osobno odgovarao, počevši od predstavljanja, upoznavanja, iskazivanja očekivanja, znanja i iskustva sa supervizijom.

Već u sljedećem susretu bila sam u fokusu rada, za što sam se, imam osjećaj, pripremala danima. U razmišljanjima prije susreta, ne bih bila rekla kako je moje pitanje bilo vezano uz moj odnos s korisnikom, koji je bio korektan s obje strane, već moje viđenje i osjećaji vezani uz korisnika i njegovo ponašanje koje nisam odobravalala. Prilikom iznošenja činjenica, preplavile su me emocije, poput tuge, ljutnje, bijesa, koje mi je supervizorica pomogla imenovati, pridodati im boje, propitujući neke moje odnose nevezane uz posao, a koji bi mogli utjecati na moj odnos s korisnikom. Nakon iznošenja činjenica, nošenja s emocijama i njihova imenovanja te pridodavanja značenja tih emocija opisanom iskustvu, supervizorica je sa mnom podijelila svoj osjećaj i doživljaj situacije te mi je i uz pomoć grupe pomogla otkriti zbog čega imam takve osjećaje prema korisniku te dala razmišljati što dalje s time raditi. Grupa mi je dala neke nove uvide, pomogla mi da se kod te obitelji orijentiram na neke druge situacije u kojima bih im mogla biti od pomoći itd. Nakon odlaska sa susreta, bila sam sposobna to svoje iskustvo razumjeti na neki drugi način.

Do kraja rada supervizijske grupe, više sam puta bila u fokusu te sam se za svaki susret pripremila na način da uvijek imam neko supervizijsko pitanje. Primijetila sam kako je lakše strukturirati susret kada u grupi ima materijala za rad, te sam tada počela razmišljati kako ću, ubuduće, prilikom vođenja svoje grupe, verbalizirati svoju želju za takvom vrstom pripreme od strane supervizanata, pogotovo ukoliko u grupi budu početnici.

Poteškoća na koju sam naišla tijekom daljnjeg rada odnosila se na neznanje ili neugodu s davanjem i primanjem povratnih informacije, budući sam imala osjećaj da ono što bih rekla, nije dovoljno dobro ili korisno, a ponovno polazeći iz pozicije studentice bez iskustva sa supervizijom. Neke od povratnih informacija nisam dobro prihvatila, što je za mene bila kočnica i za davanje povratnih informacija drugima.

U četvrtom susretu, supervizorica nas je upoznala s aktivnošću »metode događaja«. Jedna od kolegica iznijela je svoje pitanje, a svi ostali smo prema uputama supervizorice zapisali jedno do dva pitanja koje bismo postavili da bismo bolje razumjeli problem, te smo nakon toga i dobili odgovore na pitanja. U drugoj fazi provođenja ove metode zapisali smo što smatramo da suštinski problem jest te smo to i pročitali. U trećoj fazi zapisali smo i pročitali načine na koje bismo riješili problem, nakon čega supervizant u fokusu koji je izložio problem kaže kako bi ga riješio i što je naučio od onoga što je čuo od ostalih. Ova aktivnost daje mogućnost veće razine aktivnosti supervizanata, što je za mene bilo značajno, budući sam se osjećala »jednakom« drugima.

U petom susretu, prilikom korištenja metafore, a nakon vođene fantazije, kada sam bila u fokusu, slijedilo je jedno od značajnijih iskustava u ovoj supervizijskoj grupi. Prilikom rada na pitanju kojem je u fokusu bio konkretan korisnik, dobila sam potvrdu razmišljanja o tome kako je važno u odnos s korisnikom unijeti i dio osobnog iskustva, budući na taj način možemo bolje razumjeti odnos prema korisniku te graditi odnos koji je suradan i ravnopravan.

Na tom susretu se i moj osjećaj pripadnosti grupi povećao, u grupi sam se počela osjećati bolje. Dodatan doprinos tome bila je i činjenica da je na tom susretu bilo prisutno četvero od sedmero supervizanata, te sam mišljenja kako mi se, kada je prisutno manje osoba, kod težih tema lakše otvoriti. Stvorila se grupna kohezija specifična za središnju fazu grupnog rada koju označava prijelaz iz »ovisnosti« u »pripadnost« članova grupi (Tuckman 1965.; 1971., prema Ajduković 1997.). Osim toga, uočila sam kako je rad bio drugačiji, rekla bih bolji, kada je u grupi manje članova.

Supervizorica nam je u dva navrata pokazala kako vođenje supervizije doprinosi i učenju supervizora. Prilikom mog iskustva s petog susreta, supervizorica je verbalizirala kako pitanje koje je meni postavila vezano uz mog korisnika, nije postavila nikada do sada u radu te joj se nije niti ukazala prilika da ga postavi.

Drugi primjer odnosio se na početak osmog susreta kada je supervizorica iznijela dilemu oko svog postupanja u prethodnom susretu te naglasila kako joj je prije početka rada, važno da sa supervizantima razriješi tu dilemu, točnije osjećaj nedovršenosti pitanja s prethodnog susreta.

U šestom susretu se pojavilo i pitanje potrebe za osobnom psihoterapijom supervizanata, što sam u kasnijim fazama učenja osvijestila osobno potrebnim, a vrijedno mi je bilo i »poučavanje« supervizorice o granici koju je potrebno povući kada se u superviziji pojave poteškoće osobne prirode kod supervizanata.

U osmom susretu, kada sam bila u fokusu te iznijela poteškoću u odnosu s kolegicom na poslu, dobila sam konkretne savjete kako postupiti u opisanoj, ali i sličnim situacijama, te su mi se ideje učinile zaista korisne. Međutim, to što smo stekli novo znanje, ne znači nužno da ćemo ga i sprovesti u djelo.

Posljednji susret trajao je najduže te je bio strukturiran na način da smo se dio susreta bavili konkretnim supervizijskim radom – fokusima, evaluacijom, te pripremom za vođenje svojih grupa, a dio susreta smo proveli u neformalnom druženju. Evaluacija je djelomično bila odrađena »frontalno« što za mene nije bio dobar način rada, budući nisam bila u potpunosti iskrena. Ipak, uspjela sam izreći svoje nezadovoljstvo prvim susretom, budući mi je bio pre intenzivan i »prebrz«.

S obzirom na opisane susrete i događaje u susretima, kompetencije koje sam prepoznala kao razvijene u prvoj fazi učenja sudjelujući u superviziji neposrednog psihosocijalnog rada su znanja o ugovaranju i strukturiranju procesa, točnije prvog susreta supervizijske grupe, reflektivnost i reflektiranje (pogotovo reflektiranje za aktivnost koje se događa prilikom planiranja aktivnosti i reflektiranje o aktivnosti koje se događa nakon neke aktivnosti), otvaranje i samootkrivanje, znanja o davanju povratnih informacija i kreiranja dijaloga, toleranje neodređenosti, znanja o supervizijskim odnosima te znanja o psihoterapiji, poticanje profesionalnog razvoja (supervizora).

U ulozi supervizantice prve supervizijske grupe u kojoj sam sudjelovala bilo mi je najteže zbog toga što je to bilo moje prvo iskustvo sa supervizijom, bila sam jedna od supervizantica s

najmanje životnog i radnog iskustva te sam se često osjećala neravnopravno. Ipak, heterogenost grupe po tim kriterijima, u ovom slučaju je za mene bila olakotna okolnost jer mi je učenje iz tuđih iskustava donijelo koristi za svoju primarnu profesiju i za odnos s korisnicima, a posljedično i za povećanje osjećaja kompetentnosti u svojoj primarnoj profesiji (iako mi je donijelo i popriličnu razinu nezadovoljstva i stresa te posljedično i promjenu poslodavca). Kako sam to zaključila?

Tomić (2011.) smatra kako se kod većine supervizanata koji se nađu u prvom iskustvu supervizije, a ujedno se za njezino provođenje educiraju, javljaju osjećaji vezani uz spoznaje o vlastitom neznanju, prisutnosti u grupi ljudi koji govore u terminima koje ne poznaješ, o nečemu što ne razumiješ, a ne usudiš se pitati, osjećaj nepripadnosti. Unatoč tome, kako supervizant/supervizor i edukaciji ulazi više u supervizijski odnos, tako slabe i njegove nesigurnosti.

Cajvert (2004.) navodi kako se prvi susret može podijeliti u tri faze: predstavljanje, iznošenje očekivanja i dogovor o radu. U prvom susretu supervizijske grupe, osim tih faza, radili smo i na prvom supervizijskom pitanju, što smatram da za mene kao početnika, nije bilo najsretnije rješenje, te sam tada procijenila kako mi je važno da se u svojoj prvoj grupi držim »zadane« strukture iz udžbenika.

Bivajući u fokusu uočila sam kako se supervizijski susret zaista ne odvija samo unutar tri ili četiri sata, koliko on formalno traje, već rad na pitanju započinje puno prije samog susreta i završava puno kasnije nakon susreta. Svo to vrijeme sam reflektirala, ali tada nisam prepoznavala faze reflektiranja niti bih reflektiranju uopće bila dala nekakav naziv. Jednostavno mi se to podrazumijevalo kao nešto što se događa i što je u srži supervizijskog susreta te čemu ne treba pridavati preveliku pozornost. Mišljenja sam kako je tijekom nastave premalo bilo govora i riječi o reflektiranju, a i u grupi smo sa završnom refleksijom na susret započeli tek negdje na trećem ili četvrtom susretu.

Supervizanti u psihosocijalnom radu spremni su prihvatiti činjenicu da njihovi profesionalni problemi imaju veze s njima osobno, pa negativnu povratnu informaciju doživljavaju kao kritiku osobe, tj. kao kritiku njihove egzistencijalne pozicije u socijalnoj skrbi (Bezić, 2007.). Još jedan od razloga zbog kojeg smatram da povratne informacije nisam davala na najbolji način jest osjećaj srama. Osjećaj srama javlja se kada iznosimo neke svoje pogreške ili postupke te se uz taj, javlja i osjećaj neadekvatnosti (Tomić, 2011.).

Ono što mi je pomoglo u umanjivanju osjećaja neugode za davanjem povratne informacije jest upotreba asocijativnih karata, kao jedne od ekspresivnih tehnika. Pri korištenju asocijativnih karata jedan supervizant je bio u fokusu, a ostali su dali svoje refleksije i viđenja, te smo razgovarali o tome kakav odnos imaju osobe opisane kroz karte i kako se on može razvijati (Pregrad, 2004.). Tada sam s manjom zadržskom iznijela svoje viđenje situacije kolega koji su bili u fokusu i bila spremnija na davanje povratne informacije.

Suradan i ravnopravan odnos omogućava i olakšava proces pomaganja u kojemu se pomoć istražuje i stvara, tj. u razgovoru se susreću ljudi s različitim osobnim povijestima, iskustvima i kompetentnostima koji suostvaruju sudjelovanje u rješenju (Čaćinović Vogrinčić, Kobal, Mešl, Možina, 2007.). Osvijestila sam kako se ispod uloge »stručnjaka« nalazi čovjek s ponekad sličnim životnim iskustvima kao i njegov korisnik. Zbog razlika u iskustvu i osobne povijesti, može se dogoditi teškoća u kreiranju dijaloga i ravnopravnog odnosa, međutim upravo zbog toga što je korisnik stručnjak za svoj život, u redu je ne imati gotovo rješenje za njegov problem, već ga zajedno možemo sustvoriti.

Kako navode Collins (2006.), Stalmeijer i sur. (2009., 2013.) (prema Sladović Franz, 2020.), kroz fazu kognitivnog modela naukovanja koja se naziva artikulacija, supervizor postavlja provokativna pitanja supervizantu kojima se nastoje otkriti namjere supervizanta, objasniti neki postupci ili emocije, opisati transferi, kontratransferi i otpori, kao i pojasniti temeljem čega su odabrani određeni pristupi i metode rada s korisnicima. Tako se artikulacijom produbljuje znanje i razumijevanje supervizanta, poboljšava sposobnost reflektiranja, unapređuju tehnike rada i pamćenje naučenih spoznaja i iskustava. Iz tog iskustva imala sam osjećaj vlastitog doprinosa učenju supervizorice, što naglašavaju Laklija i sur. (2011.) kada navode kako je i supervizant izvor učenja za supervizora. Nakon naknadnog promišljanja i propitivanja vlastitih neadekvatnih osjećaja, supervizor se može vratiti na neku situaciju i problematizirati je na sljedećem susretu (Matić, 2011.). S obzirom da sam kasnije, u svojoj prvoj supervizijskoj grupi imala određen broj dilema, nedovršenih tema, i čudnih osjećaj, na modelu supervizorice naučila sam kako te dileme i osjećaje iskazati supervizantima.

Na susretu u kojem se pojavilo pitanje potrebe supervizanta za osobnom terapijom naučila sam kako takva pojava nije „tabu tema“ te je sa supervizantima važno i o tome razgovarati. Matić (2011.) navodi kako je važno rasvijetliti granicu između terapije i supervizije.

Nakon susreta u kojem sam bila u fokusu i iznijela poteškoću u odnosu s kolegicom, primjećujem »imunost na promjenu« (Kegan, Lahley, 2009., prema Carroll, 2010.). Iako

nešto želimo promijeniti, u nama postoji kočnica koja nas u tome sprječava i čini se kako je nekad lakše raditi po već uvriježenim obrascima ponašanja nego mijenjati se. Kad smo slijepi za stanje našeg vlastitog uma, ponavljamo stare zapečaćene modele neuralnog ispućavanja bez svijesti o tome i bez mogućnosti promjene i tada ponavljamo isto, a kad radimo isto, dobit ćemo isto. (Bastaić, 2007.: 460). Dakle, unatoč korisnim idejama, nisam ih primijenila, odnos s kolegicom se nije promijenio na bolje, a ja sam i dalje bila nezadovoljna te nastavila raditi u tom nezadovoljstvu. Smisao supervizije je u tome da supervizant preuzme u svoje ruke proces promjene. Promjena aspekta gledanja, ponašanja ili razumijevanja onoga što se događa nastupa tek onda kad supervizant izabere pristati na takvu promjenu i provesti je u djelo (Bezić, 2007.).

Samoanaliza ispitnih zadataka s prvog i drugog semestra studija

Sadržaj kolegija koje sam u prvoj fazi učenja odslušala i položila, također su mi pružili nove alate za rad u primarnoj profesiji i utjecali na rad s korisnicima.

Kroz prvu zadaću kolegija Vještine psihološkog savjetovanja u svrhu polaganja ispita, imala sam za zadatak kolegicu s posla upoznati s pojmovima integriteta i suradnje i jako sam se mučila koristeći samo teoriju. Kroz druge dvije zadaće s korisnicom kojoj sam bila socijalna radnica, u nekoliko susreta sam prolazila kroz fazu utvrđivanja teškoća i postavljanja ciljeva (Cormier i Hackney, 2012.)

Kroz kolegij Komunikacijski procesi u superviziji imala sam zadatak napisati seminarski rad pod naslovom »Vještina vođenja dijaloga«, koji je bio uvjet za polaganje ispita. Rad sam pisala s još tri kolegice, a sve četiri smo imale drugo mjesto stanovanja. Pregovori, dogovori i suradnja iz razloga što smo bile udaljene, te smo se dogovarale putem elektroničke pošte, išli su teže i trebalo nam je puno više vremena za dogovor nego što bi nam trebalo da smo se mogle vidjeti.

Kolegij Uvod u proces individualne i grupne supervizije položila sam esejom pod naslovom »Kompetencije supervizanta u kontekstu supervizije u edukaciji«. U radu sam po prvi put opisala svoje neiskustvo sa supervizijom te htjela produbiti znanja o kompetencijama supervizora ali ponajprije kompetencija supervizanta budući me zanimalo što od osobnih kompetencija imam, što mi od profesionalnih kompetencija nedostaje za učenje u supervizijskoj grupi i koja znanja u grupi mogu dobiti, a kako bih ih iskoristila u kasnijim fazama učenja.

Na kolegiju Perspektiva korisnika u psihosocijalnom radu produbila sam znanja o pojmu suradnog odnosa i važnosti uključivanja korisnika u stvaranje rješenja njegovih poteškoća, što je dobar temelj za razumijevanje pozicije supervizanta i važnosti dijaloškog svjetonazora u kreiranju zajedničkih rješenja. Prilikom predavanja bavili smo se perspektivama korisnika, utjecaja okoline korisnika na rješavanje poteškoća i uloge i odgovornosti stručnjaka u procesima kreiranja rješenja.

Kompetencije koje sam stekla u ovoj fazi učenja u edukaciji su praktična znanja o pojmovima poput integriteta i suradnje, osobne odgovornosti, odgovornosti za odnos, suradnog i ravnopravnog odnosa te sam ušla u cipele savjetovatelja uvježbavajući proces i faze savjetovanja. Osim toga stekla sam znanja o refleksiji, povratnim informacijama i dijalogu te kako tolerirati neodređenost i nepoznato. Shvatila sam kako integrirati teoriju u praksu točnije kako najbolje učim i prenosim informacije dajući vlastite primjere kojima neke pojmove mogu bolje objasniti, bivajući autentična.

Naučila sam koliko je važno dati prostora upoznavanju korisnika, podijeliti dio osobnog iskustva, uvidjela koliko je ponekad teško u procesu savjetovanja ali i supervizije utvrditi ciljeve koje želimo postići te kako je važno raščlaniti ciljeve u potciljeve i neposredne zadatke. Uvidjela sam kako postavljanje neposrednog zadatka stručnjacima može biti naizgled »jednostavno« ali često za korisnike i supervizante teško. Poteškoće koje s me snašle u pisanju seminarskog rada iz kolegija Komunikacijski procesi u superviziji, također su mi bile vrijedno iskustvo i prikaz mogućih poteškoća u kasnijem radu sa supervizantima na daljinu. Kompetencije supervizanta koje sam kod sebe prepoznala su želja za učenjem i obrazovanjem, otvorenost i reflektiranje te znanja o komunikacijskim vještinama.

Neke od povratnih informacija profesora na ispitne zadatke bile su *»Da, na primjerima se najbolje uči i razumije!«, »To je zbilja dobro i dobar dokaz da razumije (slušatelj) ono što ste govorili.«, »Bez obzira na to hoće li Vaša klijenitca išta poduzeti da poboljša svoj život...bili ste tu s njom kao sigurno nitko ranije. I to mi je divno!«.*

U prvoj fazi razvoja supervizorskih kompetencija, koju obilježava prijelaz iz uloge supervizanta-praktičara u ulogu supervizora, supervizor oscilira između uloge stručnog djelatnika i uloge onoga tko tek počinje učiti ulogu supervizora. U ovoj fazi supervizor nije svjestan složenosti supervizije i svih činitelja koji utječu na njeno strukturiranje i vođenje. (Žorga, 2009.a). Iz navedenih razloga, kompetencije koje sam u prvoj fazi učenja stekla odnose se uglavnom na znanja o superviziji, znanja o kompetencijama i komunikacijskim

vještinama te bihla sposobna naučeno prenijeti u teorijskom smislu. Zbog toga je ova faza učenja imala utjecaja na profesionalni razvoj u mojoj primarnoj profesiji.

4.2. Razvoj kompetencija iz pozicije supervizantice u superviziji supervizijskog rada i supervizorice prve supervizijske grupe

U ovom će se poglavlju opisati tijek razvoja kompetencija za vrijeme trećeg i četvrtog semestra studija na način da će biti opisani važni događaji iz većine održanih susreta metasupervizijske grupe, susreta prve vođene supervizijske grupe, kompetencije koje su razvijene u ovoj fazi učenja te će se ti rezultati povezati s teorijskim okvirom i navodima iz relevantnih istraživanja iz područja supervizije. Također, nakon samoanalize pisanih ispitnih zadataka, prikazat će se stečene kompetencije i povezati rezultate s literaturom.

Supervizija supervizijskog rada i planiranje i vođenje prvih supervizijskih grupa započinje u trećem semestru studija. Iako ću obje faze učenja samoanalizirati posebno, one se odvijaju paralelno i ponekad mi je teško bilo razlučiti koje znanje i kompetencije sam stekla u drugoj, a koje u trećoj fazi učenja. Stečena iskustva iz sudjelovanja u superviziji supervizijskog rada pokušavala sam primijeniti u vođenju svoje supervizijske grupe, a dileme i pitanja koja su se javljala prilikom vođenja grupe sam iznosila u superviziji supervizijske grupe. Također, neka iskustva učenja iz obje faze su mi bila značajna i u mojoj primarnoj profesiji, ali i u privatnom životu. Osim metasupervizije i vođenja grupne supervizije, a što se odnosilo na razvoj vještina supervizije, u trećem i četvrtom semestru prema planu studija kolegiji koje smo bili obazeni pohađati su Evaluacijska istraživanja u superviziji, Organizacijska supervizija, Proces individualne i grupne supervizije i Timska supervizija, te dva izborna kolegija, a moj odabir bili su Modeli i konteksti supervizije i Krizne intervencije u superviziji, te Profesionalni stres i mentalno zdravlje pomagača kojemu sam prisustvovala kao slušač, ali i odlučila napisati ispitni zadatak.

U samoanalizi iskustva sudjelovanja u superviziji supervizijske grupe osvrnut ću se na svoje unutarnje procese, uvide i saznanja koja sam dobila o sebi, iz podrške supervizorice i kolega, a u samoanalizi iskustva vođenja svoje prve supervizijske grupe dodatno ću naglasiti kako je sadržaj rada u superviziji supervizijske grupe utjecao na proces učenja.

Kako je tekao razvoj kompetencija u edukaciji iz uloge supervizantice u superviziji supervizijskog rada (u metasupervizijskoj grupi)?

Metasupervizijska grupa u kojoj sam sudjelovala imala je sveukupno 14 susreta, računajući i nulti susret. Nakon petog i nakon desetog susreta svi supervizanti su pisali esej u kojemu su davali osvrt na grupne procese u supervizijskoj grupi i svoju poziciju u grupi, što su dobili od supervizijske grupe i supervizorice, koje su dobre i slabe strane spoznali, što su osvijestili da bi još trebali učiti/razvijati/raditi i koje im se dileme javljaju. Nakon šestog i nakon jedanaestog susreta imali smo evaluaciju.

Na početku rada metasupervizijske grupe, ponovno sam imala osjećaje slične onima u superviziji svog neposrednog rada – osjećaj nesigurnosti i neugode (srama) zbog manjka znanja, edukacija, iskustva, nekompetentnosti. U ovoj grupi sam se ponovno našla s kolegicom koja mi je bila profesorica čiji sam kolegij slušala prilikom studija socijalnog rada, međutim, kao i u prvoj supervizijskoj grupi, i u ovoj sam imala kolegicu s kojom sam studirala, a ostale sam već imala prilike upoznati tijekom studija.

Naš nulti susret donio nam je odmah u početku dozu neizvjesnosti i nesigurnosti, budući nam je supervizorica rekla kako boluje od ozbiljne bolesti i kako ne zna koliko će još biti s nama. Supervizorica nas je pitala što nikako ne bismo htjeli doživjeti u superviziji i postoji li nešto o nama što ona mora znati, kako bi pazila na naše granice. Ja sam ponovno istaknula svoje neiskustvo sa supervizijom i strah od svojih reakcija u konfrontacijama te neugodu prilikom zauzimanja za sebe u situacijama kada čujem nešto o sebi što mi se ne sviđa, što mi smeta. Na nultom susretu susrela sam se s pojmom odgovornosti u supervizijskim odnosima, kada sam shvatila koliko je važno s kime se i na koji način supervizija ugovara (supervizanti ili njihov nadređeni), na koji način obavijestiti i motivirati potencijalne supervizante za uključivanje (zajednički sastanak sa svim potencijalnim članovima, samo s nadređenima, samo sa supervizantima). Shvatila sam kako sam preuzimala dio njihove odgovornosti na sebe – primjerice u situacijama kada je trebalo obavijestiti nadređene o održavanju susreta. To sam radila umjesto njih, a već na prvom susretu ove grupe sam dobila informaciju kako to nije najsretnije rješenje.

Osim toga, pojam odgovornosti se protezao kroz cijelu fazu učenja, kada sam se često borila s tim što je moja odgovornost, a što je odgovornost supervizanata.

Na prvom susretu osim osjećaja koje sam opisala ranije, javio mi se i osjećaj nesposobnosti, budući još nisam imala formiranu svoju supervizijsku grupu, dok je većina kolega taj dio već bila odradila. Već sam bila odradila neke korake u formiranju grupe, ali na način kojim nisam bila zadovoljna. Na ovom susretu javlja se pitanje motivacije supervizanata za uključivanje u grupu te ponavlja naša uloga u privlačenju njihove pozornosti.

Prvi dio drugog susreta proveli smo u dijeljenju iskustava o tome »kako smo danas«, te smo otvorili teme koje nisu bile dio supervizijskog rada, ali su za mene bile značajne. Trebalo mi je mjesto gdje ću ispričati na koji način to što mi se događa u privatnom životu utječe na moj profesionalni život, pa samim time i na studij, odnosno okupljanje supervizijske grupe. Ovaj »događaj« bi se teoretski mogao protumačiti kao moje izbjegavanje supervizijskog rada i ulazak u terapijski rad.

U ovom susretu sam shvatila kako je prilikom formiranja grupe važno predstaviti se kao osoba koja nudi nešto dobro za ustanovu čije djelatnike želim uključiti u superviziju. Tada sam se i dalje mučila s formiranjem grupe budući planiranje nije teklo onako kako sam ga zamišljala. Verbalizirala sam što sam dosada napravila i od supervizorice dobila konkretne smjernice kako se bolje predstaviti ustanovi čije zaposlenike želim uključiti u superviziju, poput osobnog kontakta, zajedničkog neformalnog druženja iza posla. Iskustva kolega tada su me samo još više bacala u očaj, budući su svi krenuli sa susretima i ne mogu reći da su mi njihova iskustva pomagala (iako su mogla).

Nekoliko dana nakon ovog susreta uslijedio je *lock-down* u državi radi pojave zaraze koronavirusom zbog čega je i studij stavljen na pauzu. Ipak, na inicijativu supervizorice, bili smo u kontaktu tih nekoliko mjeseci dok se situacija nije bila normalizirala i kada nismo bili sigurni na koji način ćemo održavati susrete svojih grupa. U komunikaciji koja je bila virtualna, svatko od nas imao je priliku reći je li nam metasupervizija potrebna, u kojoj fazi sa svojom grupom se nalazimo, kada bi nam odgovarao sljedeći susret, kako bismo voljeli da se održi.

Većinu daljnjih susreta, osim četvrtog, šestog i posljednjega, dvanaestoga, održali smo *online*.

Na trećem susretu se javilo pitanje mogućnosti održavanja *online* susreta naših grupa. Ja sam tada imala formiranu grupu, ali još nisam bila održala nijedan susret, a nisam htjela grupu započeti na taj način, bilo mi je važno da se barem prvi put vidimo »uživo«. Jedno od mojih

pitanja iz bilješki s trećeg supervizijskog susreta bilo je: *»Kako postati dovoljno sigurna u sebe za nastavak rada online ukoliko za tim bude potrebe?«*

Četvrti susret pružio mi je iskustvo »hibridnog« sudjelovanja na supervizijskom susretu, budući smo jedna kolegica i ja sudjelovale *online*, a ostali su bili »uživo« u Zagrebu. To je iskustvo koje više ne bih ponovila jer je bilo jako teško pratiti i sudjelovati u radu. Prije tog susreta, održala sam prvi susret svoje grupe i imala nekoliko dilema i pitanja koje sam postavila u bilješkama i ponovila na ovom susretu. Bilješke su mi služile kako bih imala zapisane dileme i pitanja o kojima sam često, između susreta svoje grupe i metasupervizijske grupe razmišljala i vraćala im se, te sam često samorefleksijom odgovorila sebi na većinu njih. Iako sam dobila potvrdu svog razmišljanja kako nije moja odgovornost, tj. zadatak obavještavati nadređene svojih supervizanata o održavanju susreta, ja sam ipak izabrala tu odgovornost preuzeti na sebe, iz straha da ne izgubim grupu i održim odnos i s njihovim nadređenima. U kasnijim susretima čula sam kako još neke kolege imaju iste poteškoće i dileme, te da nastupaju kako sam i ja, te sam shvatila kako nisam usamljena u tim dilemama.

U petom susretu pri kraju rada sam primijetila kako su sva moja pitanja i dileme iz mojih bilješki dobila odgovore iz rada na supervizijskom pitanju kolegice koja je bila u fokusu. Jedna od tih dilema glasila je: *»...bih htjela podijeliti svoj osjećaj bespomoćnosti prilikom pokušavanja organiziranja susreta grupe, s obzirom da imam osjećaj da se stalno nekome moram pravdati, objašnjavati iznova što ja to radim i što to supervizanti u mojoj grupi rade u superviziji«*, ili: *»Muči me pitanje održivosti grupe s obzirom na neizvjesnost situacije s koronavirusom, te bojazan od raspada grupe«*. Iako nisam bila u fokusu, moje dvije dileme (kako s osjećajem bespomoćnosti u fazi pokretanja grupe i neizvjesnost te bojazan od raspada grupe uslijed situacije izazvane pojavom zaraze koronavirusa) bile su i supervizijsko pitanje kolegice, a treća dilema bila je slična dilemi treće kolegice, a ona je također bila »obrađena« u sklopu spomenutog prvog supervizijskog pitanja. Verbalizirala sam kako sam primijetila da svi profitiramo iz iskustva ostalih, a supervizorica je tada rekla kako je upravo to »čarolija metasupervizije«. Osjećaj pripadnosti grupi se pomalo povećavao, budući sam konkretno čula kako i ostali koje sam smatrala »boljima« od sebe imaju slične dileme. Tada sam izrazila želju da na idućem susretu prvo radimo na mom pitanju, kako bih imala više doprinijela članovima grupe.

Između petog i šestog susreta pisali smo esej o vlastitim i grupnim procesima u metasupervizijskoj grupi. U eseju sam sumirala svoja razmišljanja o sebi i naučenome do

trenutka pisanja. Primijetila sam kako smo svi još više usmjereni na supervizoricu, kako mi je potrebija i značajnija njena povratna informacija. Osjećala sam veću ovisnost o supervizorici što je svojstveno prvoj fazi razvoja grupe (Tuckman, 1965.; 1971., prema Ajduković, 1997.). U odnosu sa supervizoricom imala sam slobodu govoriti o svojim manama, a iz razloga što nisam kritizirana niti vrednovana. Imam mogućnost izabrati ne primijeniti neki savjet te uviđam kako ne postoji uvijek ispravno i neispravno rješenje. Dosada sam na modelu supervizorice dobila znanja kako sumirati izrečeno od strane superviznata, te kako koristiti grupu u radu na supervizijskom pitanju. Od grupe sam dobila ideje kako strukturirati susrete, a ono što sam osvijestila da moram raditi više jest čitanje literature na temu supervizije. Primijetila sam kako mi se javlja potreba za natjecanjem, dostizanjem drugih u vođenju supervizijskih grupa, što je svojstveno drugoj fazi razvoja grupe (Tuckman, 1965.; 1971., prema Ajduković, 1997.).

Prije šestog susreta ponovno smo imali iskustvo dogovaranja i pregovaranja oko načina održavanja susreta, kada sam pokrenula pitanje mogućnosti promjene već dogovorenog načina. Trebali smo se naći »uživo«, međutim imala sam strah od putovanja zbog još uvijek neizvjesne situacije, te se mojim strahovima pridružilo još nekoliko kolega. Radi brzih promjena okolnosti većine nas kojima smo se svakodnevno morali prilagođavati, u zadnji smo tren dogovorili da ćemo susret održati *online* što je meni odgovaralo jer nisam morala propustiti susret. Susret smo posvetili refleksijama na eseje i odradili smo vođenu fantaziju nakon čega smo nacrtali kako vidimo grupu. Dragocjeno mi je bilo saznanje što su neki od kolega vidjeli grupu na sličan način kao i ja, što mi je bila potvrda kako zajedno kreiramo prostor za učenje i učimo jedni od drugih.

Sedmi susret je za mene bio jedan od emotivnijih, ali i za sve ostale budući se održao neposredno nakon prvog od dva razorna potresa na Baniji. Dijelili smo osobna iskustva ovakve i sličnih vrsta katastrofa te smo se zbog dijeljenja takvih iskustava dodatno povezali. Moje supervizijsko pitanje odnosilo se na brigu oko održavanja supervizijske grupe koja je ponovno, drugi put imala pauzu u održavanju susreta. Kada sam verbalizirala da sam preplavljena neugodnim emocijama, supervizorica je tražila da pojasnim, na što sam rekla kako sam već tada bila na rubu suza, kako ću sigurno plakati, na što je ona pitala imam li u blizini vodu i maramice. Ovaj susret za mene je donio prekretnicu u procesu učenja, budući sam odlučila biti iskrena prema sebi i prema drugima, a osjećaj srama koji sam tada osjećala, umanjila je briga supervizorice koja mi je navedenim pitanjima osigurala prostor u kojemu sam otvoreno mogla govoriti i prevladati taj osjećaj srama.

Kada sam svoju situaciju prikazala kao »ili – ili« situaciju, supervizorica je pretvorila u »i – i« situaciju. Naime, od početnog broja osam supervizanata, nakon samo tri održana susreta, u grupi sam zasigurno imala samo tri supervizantice. Pitala sam se hoću li nastaviti raditi s njih tri ili ću početi iznova i sastaviti novu grupu. Najradije bih bila zadržala samo njih tri i radila s njima, najviše iz razloga što je već bio kraj trećeg semestra i procijenila sam kako neću stići na vrijeme odraditi obavezu vođenja supervizijske grupe. Supervizorica mi je dala novi pogled na situaciju, »i – i« te rekla kako mogu i nastaviti s njih tri i potražiti nove članove koji će postati dio nove grupe. To je bilo drugačije viđenje iste situacije, koja mi je preokrenuta u »i – i« opciju, zazvučala sasvim drugačije i ohrabrujuće.

Moja grupa sastojala se mahom od supervizanata koji su radili u domovima socijalne skrbi i koji su zbog populacije s kojom rade imali stroge uvjete rada, pa su češće bili u izolacijama, testiranjima na zarazu i slično. Kolegica koja je u grupi imala ulogu metasupervizorice u edukaciji normalizirala je mogućnost raspada grupe kao događaj koji je realan i očekivan čak i u »normalnim« životnim okolnostima. Jedna od kolegica navela je kako će mi, ukoliko se dogodi da moram krenuti u formiranje grupe iznova, dati kontakte poznanica s moga područja za koje zna da bi bile voljne sudjelovati u superviziji. Osim toga, studij je pokazao fleksibilnost i prilagodljivost u novonastalim okolnostima.

Osmi susret imali smo nakon drugog razornog potresa na Baniji i teško nam je bilo raditi kada smo bili preplavljeni emocijama. Ipak, moje emocije i lošije stanje u kojemu sam tada bila, bili su povezani s drugačijim zbivanjima u mom privatnom, ali i profesionalnom životu. Uz supervizoricu sam došla do zaključka kako sam za sebe napravila najviše što sam mogla do tada, međutim to nije bilo dovoljno da bi se izvukla iz takve faze, pa se javilo pitanje potrebe za osobnom psihoterapijom, o čemu sam razmišljala i dobila potvrdu da mi je potrebno. Tada sam u vođenju grupe bila doslovno na pauzi, ništa se nije događalo, a i dalje je bio prisutan osjećaj bespomoćnosti, nezadovoljstva i ukopanost u loše mjesto.

Od ovog susreta, koji je uslijedio nakon evaluacije rada u grupi, susrete smo nadalje započinjati krugom u kojemu ćemo više vremena posvetiti pitanju »kako smo«. To je bila moja osobna potreba koju sam u evaluaciji navela (iako je ona bila anonimna), pa iako sam se zasigurno u početku grupe željela više baviti sobom, iz već opisanih razloga i na taj način izbjegavala pravi supervizijski rad, u konačnici se pokazalo kako više vremena za dijeljenje osobnog doprinosi većoj grupnoj povezanosti. Tada sam doduše naučila kako je sa supervizantima potrebno provjeriti koliko im je prihvatljivo dijeliti osobna iskustva i kako je

važno procijeniti izbjegavaju li i oni na taj način rad na supervizijskim pitanjima, točnije koja je njihova motivacija za biti članom grupe. Uočavam važnost bilježenja podataka o tome koliko je koji supervizant bio u »fokusu«, budući na taj način mogu provjeriti tko koliko vremena posvećuje supervizijskom radu, a koliko nečemu drugome. Ipak, moj doprinos grupi ogledao se u tome što sam verbalizirala koliko mi je važno da čujem kako su drugi i da oni čuju kako sam ja, budući je i to utjecalo na našu povezanost.

U idućem, devetom susretu ponovno se pojavilo pitanje prvoga kruga, te je supervizorica naglasila kako je važno procijeniti što dobijemo, a što gubimo ako supervizanta pustimo da »previše ventilira«. U situaciji kada je supervizant doživio neko traumatsko iskustvo, u redu je pustiti ga da govori, budući grupa može biti »kontejner za emocije«, mjesto na kojemu će se izbaciti ono što ne valja i što nas ometa.

Na ovom susretu sam od kolega dobila ideje kako napraviti evaluaciju, i sada mi je moje »kaskanje« za drugima dobro došlo u smislu osmišljavanja evaluacije onda kada je budem provodila. Podijelila sam s grupom kako sam izašla iz loše faze sa svojom supervizijskom grupom u koju sam bila upala. Sve ih je zanimalo što se dogodilo da je grupa u nešto smanjenom sastavu (pet supervizanata) nastavila s radom i nije se raspala, što je meni tada bila motivacija da se trudim i dalje.

Iako je devetom susretu metasupervizijske grupe prethodio (već) četvrti susret moje supervizijske grupe, ja sam još uvijek bila na početku i tek nakon tog susreta sam imala konkretna pitanja i dileme vezane uz vođenje svoje grupe, tako da sam naredne susrete bila aktivnija nego dotada. Pitanja koja sam tada postavljala na susretima proizlatala su iz bilješki sa supervizijskih susreta, a glasila su: *»Nisam sigurna koliko je pametno iznijeti svoje iskustvo s nekim problemom na poslu, tj. ideje kako bismo pokušali razriješiti problem, ako sam u svom poslu imala isti ili sličan problem?«* ili *»Kako pokušati postići što profesionalniji odnos sa supervizantima, budući sve poznajem od ranije i sa svakim imam iskustvo rada od ranije ili trenutno surađujemo u poslu...?«*.

U desetom susretu, ali i u narednih nekoliko često sam imala pitanje vezano uz dvostruke odnose, tj. konflikt uloga unutar svoje grupe. Među mojim supervizantima bilo je kolega iz drugih ustanova s kojima sam često u svom poslu surađivala, budući smo imali zajedničke korisnike, neke sam poznavala od ranije iz nekog drugog konteksta, ne samo profesionalnog. Na desetom susretu supervizorica nas je vodila kroz fantaziju »Sigurno mjesto« jer nam je

ponovno prvi krug bio emocionalno težak, što sam ja iskoristila kao ideju za idući susret svoje grupe.

Nakon desetog susreta, pisali smo drugi esej u kojemu sam sumirala sve što se u grupi događalo od vremena pisanja prvog eseja. Razgovor i podrška prilikom doživljaja neugodnih životnih situacija koje su nam se svima događale u posljednjih nekoliko opisanih susreta, dodatno su nas povezale. Meni osobno su pružili osjećaj grupne kohezije koja je specifična za središnju fazu grupnog rada. Naše iskustvo bilo je jedinstveno po tome što smo jedna od rijetkih metasupervizijskih grupa u edukaciji koja je susrete unatoč krizama održavala redovito. Osim što sam osobno bila visoko motivirana za rad, ostali su razmišljali na sličan način, a supervizorica nas je poticala na uključenost. Tome je zasigurno pridonijela naša komunikacija između susreta. Od grupe i dalje primam podršku i povratne informacije o tome kako je u redu pogriješiti, a najvažniji uvid koji sam dobila bio je kako nije u redu očekivati previše od sebe. Spoznala sam važnost iskrene i otvorene komunikacije sa supervizantima kao načina stvaranja dobrog supervizijskog odnosa. Osobno sam se osjećala manje ovisna o članovima grupe, a više sposobna samostalno kreirati rješenja poteškoća u vođenju svoje supervizijske grupe. Prema Ajduković (1997.), u ovoj fazi članovi grupe smatraju grupno iskustvo jedinstvenim.

U jedanaestom susretu imali smo refleksiju na eseje i govorili o »zagradama u superviziji«. Nakon refleksije na esej, rekla sam kako mi se čini da je jedna od mojih dobrih strana samokritičnost. Rekla sam kako sam počela razumijevati teoriju tek nakon primjene u praksi, pogotovo kada sam teoriju iščitavala po drugi, ili treći put. Primjer koji sam iznijela, a kojim sam htjela potkrijepiti svoj »uvid« bio je vezan uz samokritiku, koju prije pisanja bilješki sa supervizijskih susreta nisam imala u tolikoj mjeri. Tada sam rekla kako razumijem da je dobro biti samokritičan budući reflektirajući svoja »loša« iskustva u vođenju grupe naučim što trebam napraviti drugačije. Primjeri takve samokritike iz bilješki sa petog i sedmog supervizijskog susreta primjerice glase: *»Prilikom rada na konkretnom supervizijskom pitanju, nisam uspjela, a sad mi se čini niti pretjerano pokušala pomoći supervizantici da konkretno formira supervizijsko pitanje. Rad na tom »slučaju« pomalo se pretvorio u objašnjavanje supervizantici koje su ovlasti CZSS (općenito)...Ponovno sam se našla u situaciji da na neki način »branim« instituciju u kojoj radim kao socijalna radnica....U takvoj situaciji, pokušavam se odmaknuti od sebe kao socijalne radnice u istom tom Centru, ali kad to pokušavam, imam osjećaj da će supervizanti promisliti da se postavljajući pitanja na koja kao znam odgovor »pravim pametna«. Tada dolazim do saznanja kako moj izbor članova*

supervizijske grupe i nije bio baš najsretniji izbor...Ovaj put, a i ranije sam razmišljala kako bih to trebala problematizirati s grupom, ali bojim se da bi se oni mogli početi povlačiti (braniti/pravdati) ili će im biti neugodno, ako ja započnem tu temu.« ili »Nisam zadovoljna što sam u ovaj susret unijela dio svog nezadovoljstva svojim radnim okruženjem i poteškoćama s kojima se susrećem, a iz kojih ne vidim izlaza i mislim da sam se u nekim situacijama ponašala kao da sam i ja supervizantica...Mislim da sam čak i previše svog nezadovoljstva iznijela u grupu...U nekim sam situacijama trebala zakočiti ili bih bar voljela da sam toga u tom momentu bila svjesnija pa da sam im rekla iz kojeg razloga sam skliznula iz uloge supervizora u ulogu „potrebitog“ supervizanta. To ću problematizirati na idućem susretu...«.

Na dvanaestom susretu iznosili smo što smo od dobivenog s metasupervizije iskoristili u radu sa svojom grupom. Tada sam izvijestila kako sam supervizante pitala što misle o pojavi dvostrukih odnosa u grupi. Iznijela sam nesigurnost za dijeljenje vlastitog profesionalnog iskustva sa supervizantima kada sam se našla u sličnoj situaciji na poslu kao i oni, pitala sam se je li to uopće uloga supervizora ili se takva pitanja mogu postavljati ili rješavati van supervizijskog konteksta. O toj dilemi sam razmišljala među susretima svoje grupe i metasupervizijske grupe i samo refleksijom došla do odgovora (koji mi se nije svidio), međutim postavila sam ga na ovom susretu kako bih provjerila svoje razmišljanje. Razlog iz kojeg sam se čak nadala odgovoru da je sasvim u redu dijeliti sa supervizantima vlastito iskustvo, točnije ponuditi konkretan odgovor na konkretno pitanje, ležao je i dalje u mojoj nesigurnosti i nedovoljnom znanju o vođenju supervizije, kao i u strahu od nedostatka materijala za rad. Ne smatram da sa supervizantima vlastito iskustvo ne treba dijeliti nikad, jer sam iskusila iz obje supervizijske grupe kako to može biti korisno, ali ovdje je poteškoća bila u tome što su mi supervizanti ponekad postavljali pitanja koja su mi mogli postaviti dan iza u telefonskom razgovoru kad budemo u kontaktu oko nekog korisnika ili na neformalnom druženju. Ono što sam tada mogla napraviti jest preuzeti osobnu odgovornost i odgovornost za odnose koristeći grupu, pozvati supervizante da »mi pomognu« u odgovaranju na pitanje. S obzirom da su supervizanti bili početnici u superviziji, moja odgovornost je bila još bolje ih upoznati sa svrhom supervizije i pročešljati njihova očekivanja.

Naša grupa je ulazila u posljednju fazu rada, kada je kod mene došlo do otvorenog i svjesnog negiranja završetka grupe, nisam osjećala da se grupi bliži kraj te sam to i verbalizirala.

Posljednji susret održali smo uživo, i na tom posljednjem susretu sam dobila daljnju ideju o temi završnog rada. Naime, crtežom smo opisivali vlastiti rast i razvoj u našoj metasupervizijskoj grupi, a moj crtež se sastojao od tri krivulje koje su paralelno prikazivale moje kretanje u edukaciji, kretanje metasupervizijske grupe i kretanje moje prve supervizijske grupe. Posljednji susret je bio emotivan, osjećala sam veliku tugu zbog rastanka, pogotovo zato jer je supervizorica ponovno naglasila kako je naša grupa bila čarobna, najviše zbog otvorenosti i iskrenosti svih nas. Na samom kraju svi smo koristeći po jednu asocijativnu kartu za svakog člana grupe, dali povratne informacije jedni drugima. To mi je bila ideja za posljednji susret moje grupe koji se uskoro bližio, te sam osjetila koliko je važno kada supervizor daje pozitivnu povratnu informaciju supervizantima na samome kraju grupe, ali mi je bilo i zanimljivo vidjeti kako me doživljavaju drugi. Njihova podrška ovom aktivnošću za mene je bila samo još dodatan vjetar u leđa i sigurno je vrijedila i mojim supervizantima.

S obzirom na opisane susrete i događaje u susretima, kompetencije koje sam prepoznala kao razvijene u drugoj fazi učenja sudjelujući u superviziji supervizijskog rada su kompetencije poput iskrenosti i otvorenosti, samootkrivanje, znanja o pojmovima osobne odgovornosti, integritetu i suradnji, toleriranje neodređenosti, znanja o odgovornosti za odnos, osiguravanje profesionalnog i osobnog razvoja, davanje i primanje povratnih informacija, znanja o stvaranju i održavanju dobrog supervizijskog odnosa, evaluacija rada, razvijanje osobnog stila supervizora, znanja o pojmu zgrade u superviziji, te samokritičnost.

Kako navodi Tomić (2011.) ugodno je i izazovno biti u poziciji koja ti omogućava stjecanje novih znanja, ali pozicija supervizanta donosi i puno nelagode u susretu s vlastitim neznanjem, nesigurnosti, nemogućnosti da se izraziš onako kako bi htio. U kontaktu sa supervizorima dominantno razmišljanje koje se javlja jest razlika u njihovu znanju i znanju supervizanta.

Povjerenje je jedan od bitnih elemenata za stvaranje kvalitetnog odnosa između supervizora i supervizanata, a jedan od načina izgradnje povjerenja jest i iskrenost (Kaiser, 1996., prema Tomić 2011.). Već na nultom susretu imala sam priliku, iz iskrenog čina supervizorice vidjeti kako se među supervizorom i supervizantima kreira kvalitetan odnos i koliko to što je supervizor, iako ne poznaje supervizante još uvijek, dijeleći sebe može biti značajno iskustvo za njih.

Kada nas je supervizorica pitala što ne bismo voljeli doživjeti u superviziji, sjećam se kako sam spomenula kako ponekad znam plakati prilikom iznošenja supervizijskog pitanja i rada

na njemu. Kasnije u jednom od predavanja je supervizorica rekla kako je »plakanje najzdravija stvar na svijetu«. S obzirom da sam od nje u tijeku edukacije naučila jako puno i dobila puno za sebe osobno, ali i profesionalno, ovo je jedna od rečenica koju sam usvojila i često primjenjujem u radu prilikom čega kreiram otvoren, iskren i slobodan prostor za rad.

Bezić (2007.: 446), navodi kako se »strategije psihosocijalnih radnika kako se obraniti od doživljaja kritičizma od strane supervizora sastoje u izbjegavanju pojedinih tema i velikoj spremnosti da se radije radi »terapijski« na njihovim poteškoćama koje proizlaze iz djetinjstva, nego da se radi na sadašnjoj situaciju u kojoj treba preuzeti odgovornost za posao koji se odrađuje«. U početku rada metasupervizijske grupe kada nisam imala formiranu svoju grupu, imala sam potrebu više govoriti o sebi, kako sam i kakve poteškoće općenito imam. Na taj sam način izbjegavala preuzimanje odgovornosti za pokretanje svoje grupe. Unatoč tome, na samom kraju rada metasupervizijske grupe od supervizorice sam čula kako je to što sam prva počela iznositi dio osobne priče u naš rad, doprinijelo većoj koheziji grupe i otvorenosti članova grupe.

Naučila sam kako je važno da supervizor za vrijeme okupljanja grupe ostvari osoban kontakt sa supervizantima, kako bi oni mogli donijeti informiranu odluku o tome uključiti se u grupu ili ne. S obzirom da sam na jednom od prvih susreta osvijestila kako moji osjećaji nesigurnosti, nekompetentnosti, nezauzimanja za sebe i nepreuzimanja osobne odgovornosti utječu na to da sam letargična i izbjegavam, odnosno odgađam situacije za koje procjenjujem da će mi biti neugodne, zaključila sam kako je važno da si za u buduće postavim zadatke i rokove za odrađivanje zadataka u vidu točnih datuma do kada ti zadaci trebaju biti izvršeni. Upute supervizorice oko toga kako pristupiti potencijalnim supervizantima bile su jasne i konkretne, a takve jasne, specifične informacije supervizantu mogu koristiti za postizanje bolje samosvijesti, te podržavanje korisnih ponašanja i stavova (Matić, 2011.).

U situacijama kada sam preuzimala odgovornost superviznata na sebe, te htjela umjesto njih dogovarati njihovo sudjelovanje u superviziji, nosila sam se s unutarnjim sukobom između potrebe očuvanja vlastitog integriteta, tj. zagovaranja vlastitih želja i osobne potrebe za suradnjom kako bih sačuvala odnose. »Ključno pitanje kako rješavati naš osobni unutarnji sukob dobiva odgovor tako da biramo (bez obzira što ćemo na kraju izabrati)« (Pregrad, 2006.b).

Vježba toleriranja neodređenosti pratila nas je i tijekom pojave krize koronavirusa. Provođenje supervizije »na daljinu« nije bila novina u svijetu supervizije, ali je bila novina u

nas. Kod nas nije došla postupno, kao izbor supervizora i supervizanata zbog njenih prednosti, već je tada bila jedini izbor (Ajduković, 2020.: 8). Spoznala sam međutim, da je i to jedan od mogućih načina održavanja susreta te da sam se ipak našla u okolnostima koje od mene mogu zahtijevati prilagodbu i odustajanje, točnije promjenu plana. Osim toga, preokret perspektive »ili – ili« u perspektivu »i – i« omogućio mi je izlazak iz naizgled bezizlazne situacije. »Supervizija služi za oslobađanje kreativnog potencijala kod supervizanta koji može pokrenuti svoj radni proces u novom smjeru ili koji će omogućiti sagledavanje situacije na nov način« (Bezić, 2007.; 444).

Prilikom iznošenja svojih osjećaja vezanih za mogući raspad grupe, najveću podršku dobila sam od supervizorice. Kada se suočavamo s vlastitim sramom, odgovornost kreiranja sigurnog okruženja koju ima supervizor je još naglašenija (Tomić, 2011.). Osim brige o meni kao supervizantu, pokazala mi je i kako se preuzima odgovornost za odnos između nas dvije, ali i za odnose članova u grupi, budući sam nakon svog pitanja, dobila podršku kolega, koja mi je tada bila itekako značajna i potrebna.

Paralelno sa sudjelovanjem u metasupervizijskoj grupi, imala sam i superviziju svog neposrednog rada koja, iako me tada još dodatno gurnula u osjećaj bespomoćnosti i nemogućnosti promjena vanjskih okolnosti na koje u svom poslu ne mogu utjecati, omogućila mi je razmjenu iskustava s kolegama i dijeljenje teških situacija. Briga o dobrobiti stručnjaka treba uključivati učenje o tome kako zaštititi svoju fizičku i psihološku sigurnost, kako prevenirati sagorijevanje, kako tražiti podršku i pomoć. Proaktivan pristup podrazumijeva da traženje podrške nije samo odgovornost stručnjaka već i supervizora (kao i edukatora-metasupervizora), stoga se preporuča da se na superviziji često propita kako se supervizanti brinu o sebi a supervizor treba prepoznavati znakove i situacije u kojima je supervizantu potrebna pomoć u skrbi za sebe (Sladović Franz, 2020.: 19).

S obzirom da je u našoj grupi otkriven veliki »kontejner za emocije«, naučila sam koliko je važno osim izbacivanja tih osjećaja, dati i povratnu informaciju nekome tko se nalazi na teškom mjestu. Dobar supervizijski odnos određuje između ostalog emocionalni odnos između supervizora i supervizanta (Matić, 2011.). Takav odnos koji sam kreirala sa supervizoricom, nastao je zbog iskrenosti, podrške, brige, ali i nježnog načina upućivanja korektivnih povratnih informacija. Osim toga, ona je za mene u procesu učenja bila »sigurno mjesto«. Kako bi supervizor pomogao supervizantu u razumijevanju njegovih poteškoća, potrebno je emocionalno ga poznavati (Bezić, 2007.). Smatram kako sam imala sreću imati

Jasenu Pregrad za metasupervizoricu, koja mi je uistinu (a i svima nama zasigurno) bila role model. Doživljavala sam je ne samo kao kompetentnog stručnjaka nego kao i osobu s mnoštvom kvaliteta i karakteristika koje bih sama voljela posjedovati, i zbog toga je njezin stil i način komunikacije prema meni bio neposredan izvor učenja, kako to navode Laklija i sur. (2011.) kada govore o utjecaju supervizora na supervizanta.

Naučila sam koliko može biti važno poštivanje tišine koja se u grupi Ajduković (1997.) navodi kako tišina može biti izazov voditelju, ali može odražavati i pozitivan razvoj, tj. pokazatelj promjene koja se dogodila, znak da razmišljamo o novoj situaciji u grupi ili drugačijem razumijevanju situacije. Šutnja je mnogim ljudima teško izdrživa i zbog toga su je skloni (pre)brzo prekidati nekim oblikom verbalne komunikacije. To vrijedi i za pomagače, osobito ako su početnici u svome poslu, djeluje im zastrašujuće zato što ih stavlja u središte pažnje unutar komunikacijskog procesa (Arambašić, 2022.: 384). Iako sam u situacijama kada je zavladao tišina u grupi bila usmjerena na supervizoricu iščekujući njezin potez, nakon njene refleksije na tišinu koja se javljala u grupi uvidjela sam kako nam je tada poslala važnu poruku kako joj je stalo do nas i do naših osjećaja (Cormier i Hackney, 1999., prema Arambašić, 2022.: 387) te kako nas ne požurujući uvažava i održava dobar odnos koji imamo.

Ideju koju nam je prenijela supervizorica – da korist od »evaluacije u poluvremenu« ima aktualna grupa u kojoj se evaluacija radi, a korist od evaluacije na kraju ciklusa imaju buduće grupe, razumjela sam u tek u susretima koji su uslijedili nakon evaluacije. Već sam tada bila svjesna kako moja supervizijska grupa neće imati korist za sebe na taj način, budući su se moji supervizanti i na polovici ciklusa još uvijek upoznavali i stalno vraćali, zajedno sa mnom, na neke početke.

Postojanje dvostrukih odnosa mogu biti zapreka za uspostavljanje kvalitetnog supervizijskog odnosa, pogotovo ako se oni ne problematiziraju na prvom susretu (Matić, 2011.). Zbog toga što to nisam odradila na pravi način na samom početku, često sam imala potrebu pitanje dvostrukih uloga prorađivati u metasuperviziji, pitajući se kako supervizanti doživljavaju moje uloge, a supervizorica bi samo ponavljala »Pa pitaj ih!«. Također, neka pitanja sam u grupi ponavljala iz razloga što između susreta svoje grupe nisam dovoljno vremena posvetila refleksiji na prethodni susret niti pripremi za idući susret. Češće sam se u vođenju svoje grupe vodila uvidima i saznanjima iz metasupervizijske grupe, nego što sam ideje crpila iz svoje grupe, a itekako sam to mogla. Bilješke sa susreta sam pisala da bih se što bolje pripremila za metasupervizijski susret, a nisam ih dovoljno koristila za poboljšanje svog rada u grupi. Zato

je važno što detaljnije bilježiti zbivanja sa susreta, ali je još važnije pročitati zabilježeno. Da sam više čitala, imala bih manje dilema. Paralelno s uvidom u nedovoljno korištenje bilješki sa susreta supervizijske grupe, javilo mi se pitanje trebam li u ovoj fazi edukacije više pozornosti posvetiti opisivanju supervizijskih slučajeva supervizanata, dinamici grupe ili vlastitom procesu učenja vođenja grupe, pa sam zaključila kako nismo dobili jasne upute oko načina pisanja bilješki – opsegu, detaljima. Bila sam nesigurna oko uspješnosti pisanja bilješki. Nije mi bilo jasno služe li bilješke supervizorici odnosno studiju, kako bi procijenili zadovoljavam li obveze propisane studijem budući se radi o edukativnoj superviziji, odnosno usavršavanja stručnjaka kada je supervizor ujedno i odgovoran za postizanje obrazovnih ciljeva supervizanata u skladu s programom edukacije (Ajduković i Cajvert, 2004.: 38; Ajduković i sur., 2018.a: 32), ili one više služe za vlastita promišljanja, refleksiju i učenje iz vlastitih grešaka. To pitanje postavila sam u samim bilješkama, međutim između ostalih pitanja koja su mi se u međuvremenu javljala (poput spomenutih dvostrukih odnosa, što raditi kad u grupi nema materijala za rad, je li u redu sa supervizantima dijeliti vlastita profesionalna iskustva u sličnim situacijama koje su predmet njihova supervizijskog pitanja), to mi se pitanje učinilo manje važnim, pogotovo jer je izostala korektivna povratna informacija na sam sadržaj bilješki. Svakako smatram kako će mi bilješke koje planiram voditi u vođenju budućih supervizijskih grupa poslužiti za otkrivanje dilema i refleksiju na proces i sadržaj supervizije te eventualno metasuperviziju i pretpostavljam kako ću ih voditi na sličan način. Smatram kako i na ovaj način kao supervizorica mogu graditi osoban stil i odavati dojam veće kompetentnosti, a ujedno graditi dobar odnos sa supervizantima.

U supervizijskim susretima ponekad postoji potreba za edukativnom intereencijom, koju Cajvert (2001.) naziva »zagrada u superviziji«. To se događa kada članovi grupe ili supervizor procijene da su supervizantima potrebna znanja i vještine iz nekog specifičnog područja intervencije (prema Ajduković i Cajvert, 2004.: 29.). Osvijestila sam kako sam ih ja u radu sa svojom grupom koristila češće nego sam mislila, ne iz pravih razloga već iz nesigurnosti i slabije pripremljenosti za susrete, ali sam u grupi dobila uvid kako je prilikom njihova korištenja potrebno paziti da za vrijeme dok koristimo zagradu, ne ostavimo nekog od supervizanata nezadovoljenih potreba, ukoliko potreba za takvom intervencijom nije potreba svih članova grupe.

Supervizor je svjestan činjenice da rad na sebi nikada ne prestaje, a ključna karakteristika onoga tko uči i profesionalno raste jest samokritika (Watkins, 1995., prema Žorga, 2009.a). Kada sam to spomenula na jednom od susreta želeći naglasiti kako sam teroiju počela

razumijevati tek kada sam je počela primijenjivati u praksi, točnije kako neke ponovno pročitane knjige tek razumijem nakon što sam neke spoznaje primijenila u praksi, supervizorica je tada rekla kako samokritika jest dobra stvar, ali da previše neopravdane samokritike nikako nije dobro budući joj se čini da je ja imam »malo i viška«. Bila sam pomalo neugodno iznenađena, budući sam se i dalje doživljavala nedovoljno sposobnom i kompetentnom, što nakon iskustava koje sam dosada stekla, sigurno nije bio slučaj. »Što netko bolje može primiti povratnu informaciju koju ne očekuje, to ukazuje na zdrav nivo samopouzdanja« (Bezić, 2007.).

Razlog iz kojeg smatram da je samokritika dobra jest zapis iz bilješke sa osmog susreta moje supervizijske grupe u kojemu pišem: *»Značilo im je to (mojim supervizantima) što sam na početku susreta iznijela svoje dileme oko svojih dvostrukih uloga...«*. Utjecaj povratne informacije supervizorice na moj dojam samokritike, vidi se u zapisu iz bilješke osmog susreta moje grupe kada osvrtno na vlastiti rad započinem: *»Ovaj put sam odlučila kako rečenice neću započinjati zadovoljna sam/nisam zadovoljna nego ću opisivati svoje spoznaje o sebi i svom radu reflektirajući na susret od početka do kraja...«*.

U ovoj fazi učenja sam bila više usmjerena na sebe nego na supervizante, pa mi je važnije bilo zadovoljiti obveze studija, odnosno svoje potrebe. U skladu s prvom fazom razvoja kompetencija supervizora, bila sam više umjerena na sebe i vlastiti način rada, a manje na supervizante. Ipak, u skladu s prvom fazom razvoja kompetencija, dobra je odluka bila sastaviti grupu od supervizanata početnika, budući je supervizor u toj fazi sposoban voditi superviziju uglavnom sa supervizantima početnicima (Žorga, 2009.a).

Kako je tekao razvoj kompetencija u edukaciji iz uloge supervizorice prve supervizijske grupe?

Moja prva supervizijska grupa imala je pet članova, iako sam planirala i započela rad s njih osam. Ukupno smo održali deset susreta, svaki susret je trajao četiri sata, s jednom pauzom. Susreti su se održavali dinamikom svaka tri tjedna, izuzev drugoga i četvrtog susreta kada je razmak između tih susreta i onih koji su im prethodili bio četiri, odnosno tri mjeseca. Grupa je bila homogena po vrsti posla kojim su se članovi bavili, te po statusu u organizaciji – su svi bili zaposlenici unutar organizacije i bavili su se psihosocijalnim radom. Četiri supervizanta bila su zaposlena u domovima socijalne skrbi, a jedan supervizant je bio zaposlen u organizaciji izvan sustava socijalne skrbi. Grupa je bila heterogena po stupnju i vrsti

obrazovanja, po spolu, te po iskustvu sa supervizijom (većina supervizanata nije imala prethodno supervizijsko iskustvo).

Izbor potencijalnih supervizanata bazirala sam na svom profesionalnom iskustvu, budući sam željela imati grupu supervizanata koji se bave istim ili sličnim poslom kao i ja. Donekle sam poznavala njihove poteškoće i dileme u radu. Iako se moj izbor supervizanata početnika pokazao kao pozitivna strana, negativna strana bila je postojanje dvostrukih odnosa u grupi, budući sam s većinom supervizanata od ranije bila u profesionalnom odnosu, s nekima od njih sam bila u privatnom odnosu (na razini malo boljeg poznanstva), a u jednoj od ustanova iz koje su dolazili neki od supervizanata sam jedno vrijeme bila zaposlena. Tri supervizanta dolazila su iz iste ustanove. S obzirom da je naša profesionalna zajednica mala, događa se da smo s nekim kolegama često u različitim ulogama.

Grupu sam okupila na način da sam svim institucijama iz čijeg kolektiva sam željela okupiti supervizante poslala e-mail opisujući svoje potrebe i zamolbu za prosljeđivanjem informacija potencijalnim supervizantima. Nakon toga sam stupila u kontakt s nadređenim osobama četiri supervizanta, dok sam u slučaju ostala četiri supervizanta prvo stupila u kontakt s njima pa tek onda s nadređenim osobama. Nakon što sam bila sigurna koji će supervizanti biti članovi grupe, još jednom sam sa svima obavila telefonski razgovor i dogovorila prvi susret.

Iako smo održali deset susreta, prvom susretu nije prisustvovalo troje supervizanata koji su kasnije bili članovi grupe do njena završetka, a prisustvovala su tri člana koja nakon tog prvog susreta nisu nastavila dolaziti. Drugi susret smo održali nakon četiri mjeseca stanke, a između trećeg i četvrtog susreta ponovno smo imali stanku od tri mjeseca. Prvi razlog tome bila je situacija s koronavirusom u državi i nemogućnost održavanja susreta »uživo« zbog objektivnih ograničenja koja su supervizanti imali s obzirom na populaciju njihovih korisnika. Drugi razlog bilo je moje unutarnje stanje, na koje su utjecali problemi osobne i profesionalne prirode. Kada sam se suočila sa činjenicom da planiranje i sastavljanje grupe ne ide onako kako sam očekivala, nisam se potrudila više, nego sam se trudila manje. Osim toga, primijetila sam kako na području mog mjesta stanovanja o superviziji, među stručnjacima, nema dovoljno informacija. Moj zadatak za vrijeme planiranja grupe, trebao je biti upoznavanje ustanova potencijalnih supervizanata o tome što supervizija jest, što nije, i kako se njome može poboljšati rad ustanove, odnosno, što ja kao supervizor mogu ponuditi. Podrazumijevala sam da »svi sve znaju«.

Prvim susretom bila sam poprilično zadovoljna, držala sam se smjernica za prvi susret, supervizanti su se međusobno upoznali (ja sam sve poznavala osobno od ranije), čula sam, ali nisam zabilježila njihova očekivanja, upoznala ih s pojmom i svrhom supervizije, okvirni dogovor o radu smo postigli, a pravila grupe smo verbalizirali, dogovorivši se kako ćemo ih zapisati idući put kada budu svi prisutni. Nakon susreta pitala sam se jesam li trebala odgoditi prvi susret, budući sam dobila informaciju kako susretu neće prisustvovati svi, te jesam li pogriješila što nisam napravila jedan krug u kojem bi supervizanti izrekli najveće poteškoće u radu. Nakon samorefleksije na susret, došla sam do zaključka kako sam donijela dobru odluku kada nisam ulazila u poteškoće budući mi se činilo važno da svaki supervizant čuje svakoga, a nisu bili prisutni svi te sam sama sebi odgovorila na pitanje kako je važno ubuduće osigurati da na prvom susretu budu prisutni svi članovi. S druge strane, nisam htjela da supervizanti koji su mogli doći osjete neuvažavanje ukoliko otkažem susret, a s treće strane, pola od prisutnih svakako nisu bili nastavili sa supervizijom, pa se ponovno mogu vratiti na potrebu kvalitetnijeg planiranja grupe, a ponajviše pripreme okoline grupe.

Drugi susret imali smo nakon četiri mjeseca stanke, a u međuvremenu su me dva supervizanta obavijestila kako neće moći nastaviti s radom. Za jednu supervizanticu koja je bila na prvom susretu, još uvijek sam imala informaciju kako će doći idući put, tako da ih je na ovome susretu bilo pet (i njih pet je ostalo u grupi do kraja). Susret sam strukturirala u dva dijela, prvi dio se odnosio na upoznavanje, a drugi dio na razgovor o poteškoćama na radnom mjestu. Jedan supervizant je kasnio i nije bio prisutan na upoznavanju, a kada je došao, nisam htjela »potrošiti« još vremena na ponovno predstavljanje supervizantica koje su se i na prvom i na drugom susretu predstavile, a išla sam iz dodatne krive pretpostavke kako se oni ionako dobro poznaju od ranije – što nije bilo slučaj! Kada sam to uvidjela, naglasila sam kako je to moja greška te se ispričala, a ispostavilo se kako njima uopće nije bio problem predstaviti se ponovno. Iako smo na početku susreta ponovno dogovarali način rada i uspostavili pravila, te govorili o očekivanjima, propustila sam naglasiti obvezu javljanja na vrijeme situacije nemogućnosti dolaska na susret ili dolaska na vrijeme. Pojasnila sam ponovno svoju ulogu u edukaciji za supervizoricu, približila im ponovno pojam supervizije i njezine svrhe. Spomenula sam pojavu dvostrukih uloga te sam navela u kakvom sam odnosu van ove grupe sa svakim od supervizanata. Supervizante sam propustila pitati kako se osjećaju s tim što postoje razlike u našim odnosima. Za prvih nekoliko susreta sam se bolje pripremala nego za naredne susrete. Iako sam imala napisane bilješke i upute o strukturi susreta, nisam niti jednom pogledala u papir. Napomenula sam kako bih voljela da na svaki susret dođu

pripremljeni, na način da razmisle o nekoj poteškoći/dilemi na kojoj bi htjeli raditi. Kada su govorili o poteškoćama na poslu, teško mi je bilo postavljati pitanja na koja sam donekle već znala odgovore, budući sam u nekoj mjeri bila upoznata s nekim od teških situacija s kojima se supervizanti suočavaju. Ta činjenica kočila je moj razvoj u toj fazi, budući mi se teško bilo staviti u poziciju »ne-znanja«.

Osjećaj bespomoćnosti i frustracije zbog toga što dogovaranje susreta i dalje nije išlo onako kako sam zamislila se nastavio i ponovno mi se javilo pitanje zauzimanja za sebe, preuzimanja i prakticiranja osobne odgovornosti. Neki od supervizanata očekivali su i čak verbalizirali želju da njihovim nadređenima najavljujem susret, što sam, iako sam znala da to nije moj zadatak, preuzela na sebe.

Na trećem susretu bila su prisutna samo tri supervizanta. Shvatila sam kako nismo odabrali jednu osobu koja će biti kontakt osoba i kojoj će se javljati izostanci, a kad sam to predložila, svi su izrazili želju da se meni osobno obraćaju, što sam ja prihvatila. Nisu se dovoljno upoznali i bili su »ovisni« o tome što ću ja reći. Nakon uvodnog kruga, jedna je supervizantica imala pitanje za rad, a jedna je rekla da »može i ne mora«. Još prije susreta, kad nisam znala koliko će supervizanata biti na susretu, pripremila sam obrazac »metode događaja« misleći kako će to biti dobar način za prvo supervizijsko pitanje. Kad sam čula pitanje, zaključila sam da ta metoda nije prikladna za rad na njemu iako mi je bilo teško odustati od nečega što sam sama sebi »zacrtala« da moram. Prilikom rada na tom prvom pitanju sam se prilično mučila, budući se pojavila poteškoća mojih dvostrukih uloga jer je supervizantica iznijela poteškoću u radu s jednom obitelji s kojom sam radila i ja. Mučilo me to što sam bila s jedne strane u poziciji nekoga tko ima puno informacija o toj obitelji – a supervizantica to zna, pa potencijalno i pretpostavlja da razmišljamo slično ili različito, a s druge strane sam bila u poziciji nekoga čija je institucija na neki način »prozvana« radi nekog postupanja. Posegnula sam tada za grupom i pozvala ih na iskazivanje njihovog viđenja situacije kada su one podijelile i svoje ideje kako bi je razriješile, ali ja sam se svejedno uhvatila kako pojašnjavam nadležnosti i ovlasti institucije u kojoj radim. Prije pauze sam treću supervizanticu pitala da razmisli o prošlom tjednu na poslu i vidi postoji li nešto o čemu bi voljela govoriti, a isključivo iz svoje potrebe za odrađivanjem one spomenute »metode događaja« i bojazni oko toga što ću raditi ako nema pitanja za rad. Pitanje iz tog razloga nije bilo dobro postavljeno, što je meni doduše otvorilo mogućnost pitanja i potpitanja kako bismo ga ipak definirali, točnije kako bih ja »izvježbala« kako se to radi. Iz prvotnog pitanja definirala sam više njih, pobrojala sam ih te je pitala na kojemu bi htjela raditi. Nakon

odabira, grupa se uključila na način da su koristeći pitanja, tj. korake »metode događaja« (koje sam im pročitala) došli do ideja rješavanja situacije. Nakon susreta pitala sam se jesam li na neki nači ipak »isforsirala« supervizanticu na iznošenje problema, tj. supervizijskog pitanja te sam promišljala trebam li o tome s njom razgovarati na idućem susretu.

Između trećeg i četvrtog susreta ponovno smo imali stanku od tri mjeseca, ponajviše zato jer nismo mogli nikako dogovoriti susret na koji bi svi mogli doći, neki su morali biti u samoizolaciji, nekima na poslu nije bilo moguće organizirati se zbog smjenskog rada pa bi netko mogao doći u radno vrijeme, a netko van radnog vremena, neki su bili bolesni. Mene je takva situacija iscrpljivala, pogotovo zbog toga što sam osobno bila u lošoj fazi, ni sama jedno vrijeme nisam radila, te sam bila odgovorna za to što im se neko vrijeme uopće nisam javljala. Tada sam imala informaciju kako će od pet supervizanata nastaviti njih troje. Nakon metasupervizijskog susreta kada sam dobila razumijevanje, podršku i ideje grupe kako dalje, shvatila sam kako sam se našla u kriznoj situaciji, susrela sam se s mogućnošću raspada grupe što je bio kritični događaj koji me nakon refleksije na metasupervizijski susret, pogurao da se putanja moga rasta i razvoja kao supervizorice počne kretati uzlaznom putanjom. Supervizantima sam poslala e-mail u kojemu sam im iskreno ispričala u kakvom se stanju trenutno nalazim, objasnila da sam na bolovanju i kako jedno vrijeme nisam bila u stanju voditi grupu, te kao takva ne bih bila od koristi nikome od njih. Rekla sam im kako razumijem ako neće i ne mogu nastaviti dalje te ih pitala tko bi ipak od njih bio spreman nastaviti s radom. Od njih šest, petero ih je reklo kako žele nastaviti dalje, što je meni bilo iznenađenje i velika motivacija za daljnji rad. Na susretu sam im ponovila sve što sam im napisala u e-mailu i osjetila sam da me razumiju.

Na četvrtom susretu bavili smo se stresom, ponudila sam im materijale radionice o stresu s kolegija »Profesionalni stres i mentalno zdravlje pomagača«. S obzirom da susret ponovno nije išao onako kako sam ga bila zamislila jer sam nakon upitnika i rasprave o stresu vidjela kako izlaze poteškoće na poslu nekih supervizanata o kojima tada žele govoriti, odlučila sam promijeniti svoj plan i ne držati se svih materijala radionice o stresu nego sam predložila rad na konkretnim pitanjima, što je supervizantima odgovaralo. S obzirom da smo imali dva supervizijska pitanja dvije supervizantice koje rade zajedno, nisam u potpunosti uspjela razgraničiti jedan slučaj od drugoga. Imam osjećaj kako nisam zaključila jedan slučaj pa prešla na drugi, nego su se slučajevi miješali. Prvi slučaj sam sumirala na način da sam još jednom ponovila sve ideje rješavanja situacije i dodala svoju. Grupa je bila aktivna postavljajući pitanja i potpitanja u svrhu razumijevanja situacije. Druga supervizantica je bila

jako pod dojmom događaja na poslu toga dana i na samom početku je rekla da uopće ne želi pričati o poslu, a stalno se vraćala toj temi. Kada je rekla kako na poslu priča o poslu, kod kuće priča o poslu, stalno je u kući zbog koronavirusa i sad opet ovdje priča o poslu, ja sam je pitala ima li neki hobi. Nakon tog pitanja, ona je potpuno promijenila izraz lica i raspoloženje i rekla »pa to Natalija, to nama fali!«. Tada sam shvatila kako vrteći se u krug nitko ne postiže ništa i kako je dobro nekad prekinuti razgovor postavljajući neko pitanje koje nije povezano s temom, a da bismo dobili neki drugačiji uvid u situaciju i stanje supervizanta. Supervizantica je tada rekla kako je odbijala govoriti o poslu, ali joj je dobro došlo da frustracije izbacim »do kraja« i shvati da na neke situacije ne može utjecati.

Na petom susretu bile su prisutne samo tri supervizantice i ovaj put sam odlučila da uvodni krug započnemo opisivanjem kako smo danas na način da svaka od nas izvadi iz torbe neki predmet i opiše se uz pomoću njega s barem tri karakteristike. Ja sam to napravila prva i očekivala sam da njima to neće predstavljati problem, međutim one su nakon odrađene aktivnosti verbalizirale kako nisu očekivale da će i one to morati. Shvatila sam kako je ovu aktivnost dobro u budućim grupama iskoristiti ranije, budući smo sve čule malo više jedna o drugoj što je djelovalo povezujuće. Pitala sam što inače misle o kreativnom načinu rada, jesu li ikad koristile kreativne tehnike u radu i jesu li bile primjenjivane na njima, i svaka je imala različito iskustvo. Tada sam shvatila kako je važno uvijek prije uvođenja u rad nove aktivnosti, provjeriti sa supervizantima što o tome misle. Nakon opisivanja sebe, razgovarale smo o supervizijskom pitanju s prošlog susreta, kako ga supervizantica sada vidi i ima li potrebu o još nečemu razgovarati.

Jedna supervizantica je imala supervizijsko pitanje, koje nisam uspjela, a čini mi se niti pretjerano se potrudila definirati i razumjeti ga. Ono što me u tome kočilo bila je ponovna pojava dvostrukih uloga, budući se ponovno pojavilo pitanje toga što i kako institucija u kojoj sam zaposlena treba/mora raditi kod zajedničkog korisnika. Tada mi je spontano pomogla grupa, budući su ostali supervizanti bili upoznati s ovlastima i mogućnostima institucije, a ja sam tada ponovno razmišljala kako nisam dobro složila grupu, tj. kako izbor članova grupe nije bio dobar. Razmišljala sam o tome na koji način sa supervizanticom razgovarati o dvostrukim ulogama te došla do zaključka kako najradije o tome ne bih razgovarala, iz straha kako bi ona mogla promisliti da se postavljam u poziciju nekoga tko više i bolje zna. S obzirom kako je zajednička tema svim supervizanticama u tom momentu bila nezadovoljstvo poslom, podijelila sam im predložak »Pozitivno razmišljanje o poslu«. Supervizantice su primijetile da to nije bilo planirano, a zainteresirano su čekale što ću im ponuditi. Nakon

rasprave o predlošku koji im se svidio, jedna je komentirala kako tokom cijelog susreta ponavlja kako iako taj dan na poslu nije napravila ništa, zadovoljna je svojim radnim danom tj. sobom jer je učinila nešto dobro za korisnika. U ovom susretu sam propustila odraditi završni krug što sam osvijestila tek kad je jedna od supervizantica na izlasku rekla »e, danas mi je bilo super«.

Na šestom susretu nitko od supervizanata nije imao pitanje na kojemu bi htio raditi i dosta smo se zadržali na prvom krugu i pitanju »kako su danas« te su verbalizirali kako rijetko govore o svojim emocijama vezanima za posao ali i o osobnom stanju i kako ono utječe na njihov posao. S obzirom da su govorili o nezadovoljstvu poslom općenito, razgovarali smo o stresu na poslu i kako se s njime nositi. Ovaj dio susreta bio je više edukativan, budući mi je to bio način nošenja sa situacijom u kojoj nitko nema konkretno pitanje na kojemu bi htio raditi.

Kako smo se dotakli teme prošlog supervizijskog pitanja, pozvala sam supervizanticu da s grupom podijeli svoje iskustvo rješavanja poteškoće s namjerom da i ostali čuju i dobiju nešto za sebe, međutim naposljetku nisam provjerila je li im to bilo korisno. Ponovno sam govorila o svrhama supervizije, temama za rad te rekla kako bih voljela da ubuduće razgovaramo o što konkretnijim situacijama, točnije poteškoćama s korisnicima, jer se događalo da se često vraćamo na temu nezadovoljstva sustavom. Napomenula sam kako je važno da radimo na čemu na što možemo utjecati. Supervizanti verbaliziraju kako im je u grupi ugodno što imaju mjesto na kojemu mogu podijeliti osjećaj težine svoga posla. Mislim da tome uvelike doprinosi činjenica da dolazimo iz male profesionalne sredine te se svi u nekoj mjeri poznajemo i poznajemo institucije iz koje dolazimo. S druge strane tada postoji i bojazan od samootkrivanja i pitanje povjerenja u članove grupe (prije jednog od susreta jedna od supervizantica mi je rekla kako nije sigurna te strahuje ostaje li zaista unutar grupe sve o čemu razgovaramo).

Sedmi susret smo održali na otvorenome, na inicijativu jedne od supervizantica, što je grupa dobro prihvatila i verbalizirala kako im je potreban »reset« ovakve vrste. Za vrijeme susreta podijelili su jedni s drugima neke osobne informacije te zaključile kako upoznajući jedni druge dobivaju ideje kome se i za što ubuduće u svome radu obratiti ako im zatreba pomoć i nakon završetka supervizijske grupe. Na ovom susretu sam primijetila kako neki od supervizanata ipak, van grupe i van profesionalnog okruženja imaju poteškoća u odnosima s drugim supervizantima, ali nisam znala trebam li ulaziti u tu temu ili ne, pa to nisam niti

napravila. Tada mi se javila dilema koliko supervizanata iz iste ustanove je dobro uključiti u zajednički rad, i čini mi se kako bi bilo najbolje kada bi se grupe sastojale od po jednog stručnjaka iz različite institucije (a koje bi bile homogene ili po profesiji ili po vrsti posla).

Jedan krug smo spontano odradile na temu kako okolina doživljava posao supervizanata. Ja sam se tada »poskliznula« i ušla u sasvim drugu ulogu. Izašla sam iz uloge supervizorice i ušla u ulogu supervizantice jer su mi njihove poteškoće bile itekako poznate i bila sam nekim situacijama frustrirana jednako kao i supervizantice. Jedna od supervizantica je prije početka susreta rekla kako se njoj ništa ne radi te kako želi samo meditirati, a ja nisam išla za tom njenom potrebom. Da jesam, ponudila bih neku opuštajuću aktivnost te zaključila kako ću to verbalizirati na idućem susretu uz pitanje supervizantima »*na čemu danas želiš raditi*«.

Na osmom susretu sam konačno skupila hrabrosti i iznijela svoje dileme i težinu svoje pozicije s obzirom na dvostruke uloge koje imam te sam ih pitala kako je njima uopće što superviziju vodi netko tko im je ujedno i kolega i s kime surađuju. Nitko nije imao problem s time, dapače, navodili su kako im je lakše biti iskren i otvoren u skupini ljudi koji poznaju problematiku sustava u kojemu radimo. Mišljenja sam kako im je bilo lakše radi činjenice kako nemaju iskustva sa supervizijom od ranije i nisu dosad bili izloženi ovakvom načinu rada, a superviziju vodi netko koga »vole« kao osobu. Unatoč tome, ja sam iz tog razloga ponekad imala zadržku zaustaviti ih kada s krenuli u krivom smjeru, kad bi se odmaknuli od teme, puštala sam da razgovaramo kao da smo na kavi itd. Na ovom susretu sam shvatila važnost uključivanja svih članova grupe u dogovore i pregovore, jer sam prije nego su se svi okupili, na prijedlog dva supervizanta pristala skratiti susret i ne održati pauzu, što je ostalima kasnije bilo iznenađujuće, a meni jako neugodno. Pitala sam sve možemo li ikako izaći u susret supervizanticama koje su to predložile (nisu bile raspoložene, imale su težak dan na poslu) i došli smo do zajedničkog rješenja, međutim kako je vrijeme prolazilo, susret smo ipak održali u punoj satnici. Ponovno se pojavilo pitanje obavještavanja nadređenih o održavanju supervizije, pa sam i na ovom susretu konačno upoznala supervizante kako je to njihova odgovornost koju sam ja preuzela na sebe, ali sam im naglasila kako to nije uobičajeno, kako bi u budućim supervizijskim grupama imali pravu informaciju. Na susretu smo upotrebljavali asocijativne karte, u jednoj aktivnosti imali smo moment zajedništva koji je svima bio značajan (svi supervizanti su imali slike s motivima kazališta, lutaka i maski), u jednoj aktivnosti su proizašle poteškoće osobne prirode jedne od supervizantica, sa čime sam se teško nosila jer sam osjećala krivnju što sam je dovela u neugodnu poziciju jer je bilo vidljivo da je njoj neugodno. Za to sam joj se ispričala i pitala kako joj mi možemo pomoći.

Odradili smo i vođenu fantaziju »sigurno mjesto« koja im je svima, osim ranije spomenutoj supervizantici koja u aktivnosti nije mogla sudjelovati, bila dobrodošla. Dodatna važnost ove aktivnosti bila je što su dvije supervizantice imale isto sigurno mjesto i to je bio povezujući trenutak za njih dvije. Prvi put sam doživjela suze jedne od supervizantica, situaciju koje sam se bojala misleći da neću znati što raditi, međutim grupa je bila velik oslonac za nju u tom momentu što je meni olakšalo da joj podrška budem i ja. Najavila sam skori završetak grupe i evaluaciju.

Trebalo mi je osam susreta da verbaliziram neke svoje dileme i procese kroz koje sam prolazila reflektirajući o susretima u kojima sam osjetila težinu svojih uloga u grupi, što povežem s utjecajem metasupervizijske grupe na svoj rad ali i s utjecajem dobre atmosfere koja je stvorena u mojoj grupi, za što sam i ja djelomično odgovorna i zaslužna.

Na devetom susretu javljaju se osjećaji bespomoćnosti i nezadovoljstva samom sobom jer sam susret planirala strukturirati prema pripremljenim bilješkama, a odmah u početku susreta sam plan morala mijenjati. Evaluaciju sam odlučila odgoditi budući je jedna supervizantica u zadnji čas javila kako neće moći doći, nitko nije imao pitanje za rad, a ja sam bila isplanirala raditi na slučajevima koji su prošli put, nakon upotrebe asocijativnih karata ostali neodrađeni. Išla sam za svojim potrebama, a ne za potrebama grupe i našla sam se u situaciji da ne znam što raditi i pitanjem što je meni sve ovo uopće trebalo. Osim toga, pojavila se potreba konfrontacije jedne od supervizantica, čega sam se bojala jer nemam dovoljno iskustva s konfrontiranjem onda kada primijetim potrebu za tim. Razlog izbjegavanja konfrontacije bio je moj strah od gubitka dobrog odnosa sa supervizanticom izvan grupe. Umjesto mene, konfrontaciju je odradila druga supervizantica, što je prva naizgled dobro primila. Kako sam primijetila da jedan od supervizanata dosada nije imao supervizijsko pitanje, potaknula sam razgovor o tome. Tada se pojavilo pitanje brige za mentalno zdravlje supervizanata i pojava tema u superviziji koje nisu dio supervizijskog nego terapijskog rada te sam napravila granicu između toga rekavši kako se na superviziji nećemo baviti osobnim poteškoćama i dala prijedlog za razmišljanje o terapiji.

Moje nezadovoljstvo i odsutnost na ovom susretu djelomično su bili posljedica mog stanja sličnog supervizantovu. »Izlazna karta« iz situacije kad ne znam što bih kada supervizantica kaže da joj je na poslu gore nego prije, bilo je dijeljenje svog iskustva u sličnoj situaciji. Išla sam linijom manjeg otpora i nisam provjerila na što ona može, a na što ne može utjecati i umjesto korištenja grupe, dala sam se u davanja mogućih rješenja iz vlastite perspektive.

Na posljednjem susretu odradili smo evaluaciju te davali povratne poruke jedni drugima. Nakon što je svaki supervizant za svake ostale napisao po jednu rečenicu o pozitivnim osobinama koje vide kod njega i što prepoznaje da mu pomaže u poslu, svi su svoje povratne poruke jedni drugima i pročitali. Nakon tog kruga, ja sam dala povratnu poruku svakome od supervizanata i bilo mi je žao što to nisam prakticirala češće. U sredini susreta napravili smo još jedan krug s pitanjima kako im je bilo u grupi te sam ih podsjetila na bitne informacije o procesu supervizije. Susret smo završili u neformalnom druženju s dogovorom za još jedan neformalni susret.

S obzirom na opisane susrete i događaje u susretima, kompetencije koje sam prepoznala kao razvijene u trećoj fazi učenja vodeći svoju prvu supervizijsku grupu su kompetencije poput razumijevanja različitih osobnih, profesionalnih i organizacijskih vrijednosti, strukturiranje susreta, upravljanje komunikacijskim procesom (korištenje grupe u situacijama kada sam se »uplela u zamku« dvostrukih odnosa), vještine izgradnje i održavanja odnosa, znanja o prakticiranju osobne odgovornosti i odgovornosti za odnos, poticanje profesionalnog razvoja, znanje o potrebi za upravljanjem odnosa moći u superviziji, reflektiranje, te davanje povratne informacije.

Ajduković (1997.) navodi kako prilikom planiranja grupnog rada treba raditi i na pripremanju okoline grupe, tj. da voditelj grupe mora imati na umu socijalno okruženje grupe. Navodi kako je važno utvrditi stav o sudjelovanju u određenoj grupi službi ili ustanova koje su bitne za te članove te ih izvijestiti o sadržaju i načinu rada (str. 126.). Prilikom formiranja i pokretanja rada svoj egrupe, to sam propustila napraviti, a u poteškoćama koje su iz toga proizašle, vidim potrebu za tim. Iskustvo vođenja supervizije omogućuje supervizorima upoznavanje samog sebe i vlastitih resursa kako bi u toj ulozi bili što uspješniji (Laklija i sur., 2011.).

U vođenju supervizijske grupe više sam bila usmjerena na uspostavljanje pravila i pokušaj strukturiranja susreta unaprijed te na vođenje susreta prema modelima svojih supervizorica i idejama kolega iz metasupervizijske grupe. Prvi susret može se podijeliti u tri faze: predstavljanje, iznošenje očekivanja i dogovor o radu (Cajvert, 2004.). U početnom dogovaranju o radu potrebno je dati naputak o tome kako se prikazuje slučaj i što je supervizijsko pitanje (Matić, 2011.). Ovoga »pravila« se nisam u potpunosti držala, točnije supervizantima nisam dala prave informacije o tome što to znači i kako izgleda »biti u fokusu«, a smatram kako je to za one supervizante koji nemaju iskustva sa supervizijom za

početak jako važno. Možda je to bio jedan od razloga iz kojeg često u grupi nismo imali pitanja za rad.

Pozicija neznanja ne znači neutralnost ili amneziju prethodno naučenog, već je povezana sa sigurnošću u prethodno naučeno i u ono što mislimo da znamo. Ta sumnja stručnjaku omogućuje da ne daje prednost svom znanju u odnosu na znanje korisnika i time se stalno nalazi u procesu učenja i pozicije istinske zainteresiranosti za korisnika i njegovo iskustvo (Anderson, 1994., prema Ajduković, 2008.). Ponekad sam, slušajući supervizante, pretpostavljala da su problemi supervizanata isti koje sam na svoj radnom mjestu imala i ja. Tada su mi se događali neki unutarnji procesi – kad je supervizantica pričala o ljudima s kojima nije bila u dobrim odnosima, ne imenujući ih, ja sam zamišljala i pretpostavljala koji bi to ljudi mogli biti.

Kao što kaže Tuđa Družinec (2011.) kada se radi o preklapanju uloga i dvostrukom odnosu između supervizorice i supervizantice, supervizijski rad se može svesti na to da svaka brani svoju poziciju. Objektivniji supervizor mogao je sa supervizanticom raditi na pojašnjavanju uloga, koje su njene nadležnosti, a koje su nadležnosti institucije u kojoj sam radila ja. Supervizanti imaju pravo na supervizora koji su neopterećeni otprije formiranim idejama o konkretnom slučaju i koji je neopterećen potrebom da brani sebe i eventualne propuste u slučaju (Tuđa Družinec, 2011.: 346).

Kako navodi Tomić (2011.: 255), svi sudionici u superviziji su osobno odgovorni, ali je samo supervizor odgovoran kako za proces, tako za svoj odnos sa supervizantom, ali i za odnos koji vlada među supervizantima. Smatram kako je moja iskrenost i samootkrivanje doprinijela održavanju grupe, tj. grupa se unatoč mojoj bojazni, nije »raspala«.

Kada govorimo o osobnoj odgovornosti, imala sam poteškoće u pozivanju supervizanata na preuzimanje njihove vlastite odgovornosti u situacijama kada se javljalo pitanje obavještanja nadređenih o održavanju supervizije, budući sam osobno imala poteškoća u zauzimanju za sebe, pa samim time nisam imala kapaciteta za pokazati supervizantima kako se to radi. Tek sam na pretposljednem susretu supervizantima objasnila kako bi ubuduće obavještanje nadređenih o održavanju susreta trebala biti njihova zadaća. Kod brige za odnos za supervizantima, nekoliko sam puta prepoznala i naglasila važnost brige o sebi, pogotovo u situacijama neizvjesnosti kakve je donijela kriza koronavirusa. Normalizirala sam pojavu teških okolnosti koje nam svima mogu utjecati na živote i na osobnom i na

profesionalnom planu u situacijama kada sam se našla suočena sa suzama i tišinom supervizanata.

Supervizori i supervizanti često imaju različite formalne i neformalne kontakte između susreta (Yeels, 2004.: 96.). U grupi me često pratio dojam kako jedan od supervizanata u grupi nije ostao radi sebe, već radi mene iz razloga što smo od ranije imali izgrađen privatan odnos. Prilikom početka okupljanja grupe, nisam stekla dojam kako je supervizant samostalno izabrao uključivanje u grupu, nego kao da je na neki način bio gurnut u nju. Osim toga, samo jednom je bio u fokusu i najmanje je iznosio poteškoće s posla. Činilo mi se kako nije bio dovoljno motiviran. S obzirom da ovaj svoj osjećaj nisam na nijedan način provjerila (što je također manjkavost ovakvog načina analize podataka), ne mogu tvrditi kako je razlog smanjene aktivnosti upravo taj. Drugi dojam koji sam stekla jest da je njegova osobnost takva da manje govori i izlaže se, što je nešto što također treba poštovati. Teškoća s konfrontacijom, tj. moj strah od konfrontacije supervizantice u situaciji kada sam procijenila da je to bilo potrebno, proizlazi također iz činjenice da sam se bojala kako će to utjecati na naš odnos iznav grupe.

Supervizant će promijeniti svoja gledišta samo ako on to hoće i ako je spreman preuzeti proces promjene u svoje ruke (Gorges i Kraphol, 1988., prema Bezić, 2007.: 445). U situacijama kada supervizant nikad nema temu za rad, postavlja se pitanje motivacije ali i osobne odgovornosti hoće li imati teme za rad, tj. želi li o poteškoćama razgovarati ili ne. Odgovornost supervizora jest podsjetiti supervizante na početni dogovor kako će svatko u tijeku supervizijskog procesa barem jednom imati supervizijsko pitanje. Tako ostalim supervizantima supervizor može »odati priznanje« za njihovu aktivnost u grupi, što sam ja propuštala napraviti.

S druge strane, različitost među članovima grupe može biti poticaj za njihovo učenje i pozicioniranje sebe, stvaranje mišljenja o sebi u odnosu na druge supervizante. Ajduković (2004.a) navodi kako je dobro da su članovi grupe relativno homogeni s obzirom na radno iskustvo i ulogu u organizaciji, dok se s druge strane Anderson (2000., prema Ajduković 2004.a) zalaže za što veću heterogenost članova supervizijske grupe jer smatra da se na takav način stvara više mogućnosti za različite perspektive (str. 141.). Iako je nedostatak iskustva sa supervizijom obilježje supervizanata koje mi je olakšalo rad (budući je prema Žorgi, 2009.a, supervizor početnik u prvoj fazi svog razvoja sposoban voditi grupu supervizanata početnika), njihove različitosti obogatile su rad grupe.

Supervizorov rad ponekad ima elemente poučavanja, terapijskog rada, savjetovanja i slično. Nerijetko ima nekoliko uloga odjednom, a kada će ući u koju ulogu ovisi o tome kakve su potrebe supervizanata (Tomić, 2011.). U situacijama u kojima sam pojašnjavala što je supervizija, ponavljala koje su njene svrhe i ciljevi, često sam se pitala je li to i zamka, odnosno koristim li naučenu teoriju kako bih prikrila nedostatak znanja i kompetencija u vođenju grupe. Ponekad sam bila sam frustrirana činjenicom da u grupi nije bilo materijala za rad, nisam ga znala »stvoriti« te sam posezala za ulogom poučavatelja u grupi jer sam se u toj ulozi osjećala kompetentno. Unatoč tome, prilikom spontane upotrebe teorije i materijala s kolegija Pozitivno razmišljanje o poslu, uspjela sam kreirati materijal za rad.

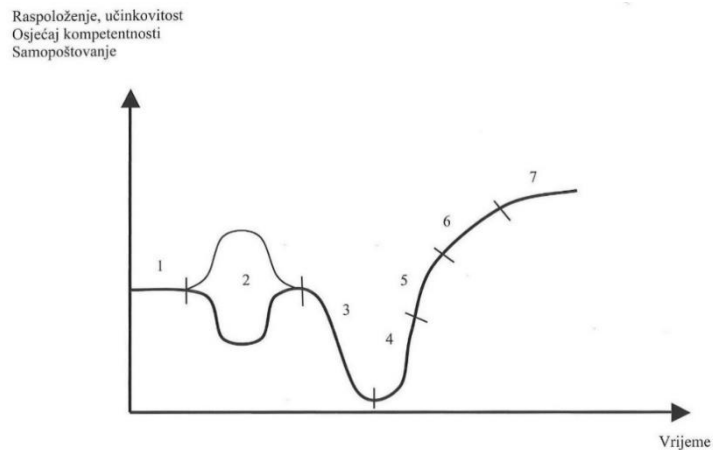
Supervizanti su me često znali pitati kako bih ja riješila neku situaciju. Doživljavali su me kao kompetentnog stručnjaka u svojoj profesiji i a smatram da sam dajući konkretan odgovor na njihovo pitanje, zloupotrijebila svoju moć u supervizijskoj grupi. Moć se sastoji od stavova, poimanja, vjerovanja i ponašanja koji ljudima i grupama daju mogućnost činjenja ili djelotvornog izvršavanja (Pregrad, 2006.b) ili je sposobnost pojedinca ili grupe da utječe na ponašanje drugih pojedinaca i grupa (Tomić, 2011.). Umjesto da sam pitanjima i potpitanjima pokušala dublje ući i razumjeti problematiku i osjećaje supervizantice oko situacije na njenom poslu ili iskoristila grupu, ja sam činjenicu da me ona vidi kao nekoga tko »zna više i bolje« iskoristila govoreći još što bi ona mogla ili trebala napraviti.

Iz ranijeg iskustva sudjelovanja u supervizijskim grupama kao supervizantica, zaključila sam kako je dobro na svakom susretu ukratko prokomentirati sa supervizantima prethodni susret i tako zaokružiti rad na nekom od pitanja. Supervizijski proces ne završava završetkom susreta i moguće je da supervizantima neke situacije ostanu ili postanu nejasne, a reflektiranjem o aktivnosti (Schon 1983., 1987., prema Carroll, 2009.a) situacija se može razjasniti ili razumjeti na drugačiji način.

Prilikom izlaganja problema u radu, supervizant očekuje povratnu informaciju od strane supervizora, a cilj procesa je novi, kreativni element, pomoću kojega će njegov rad biti obogaćen i usmjeren dalje, a ne samo podrška njegovu samopouzdanju na temelju pohvale »moćnog« supervizora (Bezić, 2007.). Smatram da bi supervizanti u mojoj grupi bili otvoreniji i spremniji na rad da su s moje strane češće dobivali pozitivne povratne informacije. Konkretno pozitivne povratne informacije dobili su tek za završnom susretu.

Opisani razvoj kompetencija, odnosno proces učenja u edukaciji za supervizoricu, s naglaskom na drugu i treću fazu učenja, može se prikazati kroz sliku 2.

Slika 2. Proces promjene raspoloženja odnosno osjećaja kompetentnosti, učinkovitosti i samopoštovanja tijekom kritičnih životnih događaja (Hopson, 1988., prema Sugarman, 1986., Bramma, 1991., Hay, 1995, prema Žorga, 2009.a.)

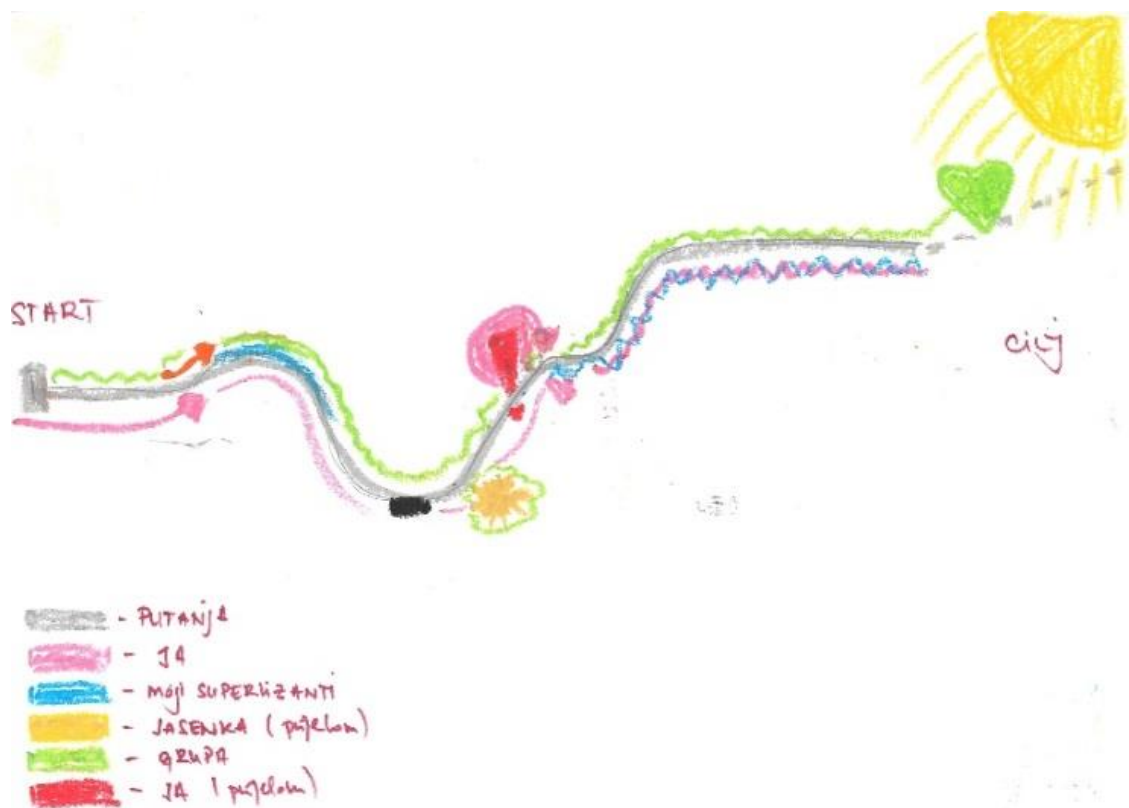


Legenda:

1. šok, obamrlost
2. euforična reakcija, očaj, a potom poricanje, odnosno umanjivanje značenja događaja
3. sumnja u sebe, frustracija
4. prihvaćanje stvarnosti
5. iskušavanje novih obrazaca ponašanja, tj. razvoja
6. osmišljavanje iskustva
7. integracija, dovršavanje

Slici je sličan moj crtež u kojem sam na posljednjem susretu metasupervizijske grupe opisala svoj razvoj za vrijeme vođenja supervizijske grupe i sudjelovanja u metasupervizijskoj grupi, ne imajući još uvijek na umu teorijsku podlogu viđenja procesa učenja.

Slika 3. Rast, razvoj i procesi u metasupervizijskoj grupi i vođenju prve supervizijske grupe



Slika opisuje moje viđenje putanje kretanja metasupervizijske grupe u kojoj su kolege supervizanti uvijek iznad mene, supervizante u mojoj grupi koje sam u jednom trenutku pogubila iz fokusa misleći da se grupa raspala, silaznu putanju u procesu učenja koju smo doživjeli svi zajedno, pojavu kritičnog događaja za prevladavanje kojega je ključnu ulogu imala metasupervizorica, te potom uzlaznu putanju u rastu koje sam ključnu ulogu imala ja, budući sam uspjela zadržati i izvesti svoju prvu supervizijsku grupu do kraja.

Samoanaliza ispitnih zadataka s trećeg i četvrtog semestra studija

Sadržaj kolegija koje sam odslušala i položila, u drugoj i trećoj fazi učenja koristili su mi više za profesionalan rast u smislu stjecanja kompetencija supervizorice, ali iz nekih od njih sam dobila i znanja za svoju primarnu profesiju.

Pisanje ispitnog zadatka iz kolegija Profesionalni stres i mentalno zdravlje pomagača pod naslovom »Izrada osobnog plana smanjivanja pomagačkog stresa i sagorijevanja« bio je uvjet za polaganje ispita.

U svrhu polaganja ispita kolegija Evaluacijska istraživanja u superviziji izradila sam »Prijedlog evaluacijskog istraživanja o potrebi uvođenja i provedbe supervizije u organizacijama koje se bave psihosocijalnim radom na području grada Dubrovnika«.

Kolegij Modeli i konteksti supervizije odslušala sam *online*, a ispit položila kroz praktične vježbe i aktivnosti za vrijeme samih online predavanja. S obzirom da su se okolnosti studiranja, a radi pojave krize koronavirusa, znatno izmijenile, te je bilo neizvjesno kako ćemo raditi, kolegij nas je uveo u pojam *online* supervizije, razlike *online* i uživo načina rada te načina upotrebe kreativnih tehnika u online okruženju.

Postavila sam evaluacijske zadatke (primjerice »utvrditi kojim organizacijama bi se moglo ponuditi uvođenje supervizije) i indikatore (poput broja i vrste organizacija koje bi bile zainteresirane za predstavljanje i uvođenje supervizije, broja stručnih radnika koji bi bili zainteresirani za superviziju), te opisala kako je moguće napraviti bolju procjenu potreba potencijalnih supervizanata i organizacija iz kojih oni dolaze.

Ispit iz kolegija Krizne intervencije u superviziji, položila sam za vrijeme predavanja i praktičnih vježbi i aktivnosti.

Ispit iz kolegija Organizacijska supervizija položila sam napisavši refleksivni esej odgovarajući na pitanja što sam dobila na kolegiju Organizacijska supervizija pod vidom organizacijske strukture u kojoj radim te pod vidom vođenja svoje supervizijske grupe.

Pisanje eseja o upotrebi kreativnih tehnika u vođenju prve supervizijske grupe bio je ispitni zadatak kolegija Proces grupne i individualne supervizije. Njega sam pripremila i položila među zadnjima, budući sam kreativne tehnike koristila tek na osmom susretu svoje supervizijske grupe.

Ispit iz kolegija Timska supervizija sastojao se od analize slučaja u kojemu je zadatak je bio procijeniti i obrazložiti je li i zašto zadani slučaj prikladan za timsku superviziju, koje su hipoteze za planiranje pristupa timu, koje tehnike grupnog rada bi bile korisne u radu s timom i koje su poteškoće u radu s timom iz slučaja.

Kompetencije koje sam stekla u ovoj fazi učenja u edukaciji su znanja o stresu i alatima za nošenje sa stresom koje sam prenijela svojim supervizantima, znanja o planiranju i strukturiranju supervizijskog procesa, znanja o razumijevanju različitih organizacijskih

vrijednosti i kultura, znanja o upotrebi metoda i tehnika u različitim situacijama, integracija teorije u praksu.

Izrada osobnog plana stresa pomogla mi u nošenju sa stresom na poslu, što je rezultiralo mojom osviještenošću na što u poslu mogu, a na što ne mogu utjecati. Bila sam malo manje nezadovoljna sobom kao stručnjakom te sam se osjećala sposobnije. Kolegij Profesionalni stres i mentalno zdravlje pomagača po mom mišljenju trebao bi biti redovan, umjesto izborni kolegij.

Slušajući kolegij Krizne intervencije u superviziji, kojega smo položili za vrijeme predavanja, vježbi i aktivnosti, tek na samom kraju predavanja smo dobili informacije o tome kako se ponašati u superviziji kada je supervizant u krizi ili u nekoj traumatskoj situaciji. U redu je ponekad zastati sa supervizijskim radom kako bismo supervizantu pružili podršku kakvu inače ne dobije u supervizijskoj grupi. Osvijestila sam kako se stresni i traumatski događaji mogu odraziti na proces učenja te to povezala sa svojim iskustvom kritičnog događaja u mojoj supervizijskoj grupi te ponovno potvrdila kako nekad samo supervizija nije dovoljna da se supervizant izvuče iz nekog teškog mjesta.

Kolegij Organizacijska supervizija bio mi je prvenstveno koristan za učenje o sebi i svom položaju u organizaciji u kojoj sam zaposlena, gdje sam prepoznala stresore na koje mogu pokušati utjecati u smislu poboljšanja svog radnog statusa. Uvidjela sam kako je važno sa supervizantima razgovarati o tome gdje se oni u svojoj organizaciji nalaze i kakva je kultura te organizacije. Naučila sam koliko je važno da nadređene osobe brinu o odnosima u kolektivu, te sam uvidjela važnost promocije supervizije s kojima mnoge organizacije koje se bave psihosocijalnim radom nisu dovoljno upoznate.

Pišući esej iz upotrebe kreativnih tehnika, uvidjela sam popriličan broj grešaka koje sam napravila tijekom korištenja – previše aktivnosti u jednom susretu, nedovoljno jasne upute oko korištenja asocijativnih karata, nejasno definirana supervizijska pitanja koja su proizašla nakon korištenja asocijativnih karata, izostanak kvalitetne podrške supervizantici koja nije mogla sudjelovati u vođenoj fantaziji. Unatoč promašajima, dobila sam dobre i korektivne povratne informacije profesorice budući sam sve greške opisala i ponudila alternativna rješenja.

Kolegij Timska supervizija osvijestio mi je koliko malo o superviziji znam i koliko je teško raditi superviziju s timovima. Pišući esej, gotovo »slijepo« sam se držala literature vezane za

timsku superviziju, nisam imala ideju kako nešto o onoga što sam naučila i isprobala do sada u radu iskoristiti za planiranje timske supervizije i teško mi je bilo zamisliti kako točno izgleda skupina osoba koja čine tim koji bi trebao timsku superviziju. Kolegij smo slušali *online* i čini mi se da bi mi mnoge dileme bile razjašnjene da sam imala mogućnost isprobavanja tehnika u radu s timovima te da smo na predavanjima bili prisutni »uživo«.

Neke od povratnih informacija profesora na ispitne zadatke bile su »Cijenim što ste iz svojeg iskustva došli do toga da je procjena potreba za supervizijom važna...«, »Dobro je da si sebi dala tu slobodu da promijeniš uputu, a ne da se do kraja patite, zato da se ne vidi da si „pogriješila“.«, »...ali, ono što je zaista dobro je to što promišljaš, reflektiraš o tome što se događalo i učiš iz tog, pa i lošeg, brljavog iskustva. Što si iskrena sama sa sobom....To dokazuje da si sposobna učiti iz svog (supervizorovog) iskustva, a to je bitno.«, »Vidi se da ste kompetentno koristili literaturu i vrlo dobro, sistematično postavili korake u pristupu problematici...«.

Supervizor-početnik vrlo teško podnosi nejasne situacije i zbog toga se trudi definirati superviziju, definirati granice, uspostavljati pravila te razvija metode i tehnike koje su primjenjive u superviziji, a zbog usmjerenosti na sebe i na vlastiti način rada, ima poteškoće u prikazivanju sebe supervizantu i razumijevanju njegova stajališta. Prvenstveno se usmjerava na tehnike koje supervizant može koristiti u svome radu pri čemu supervizanta prilagođava svom teorijskom usmjerenju (Žorga, 2009.a). Iako sam u početnoj fazi svoga razvoja, za vrijeme vođenja supervizijskih susreta najviše bila usmjerena na sadržaj, a ne na proces supervizijskog rada, teorija naučena kroz drugu i treću fazu učenja pomogla mi je da prepoznam i upotrijebim metode i tehnike koje su primjenjive u vođenju supervizijskog procesa, kao što Žorga (2009.a) i navodi kao karakteristiku prve faze razvoja kompetencija).

4.3. Olakšavajuće i otežavajuće okolnosti koje utječu na proces učenja i stjecanja kompetencija

Koji su bili otežavajući, a koji olakšavajući faktori u procesu učenja, točnije razvoju kompetencija?

Najveći broj okolnosti koje su utjecale na proces stjecanja kompetencija odnosi se na okolnosti s kojima sam se susrela u drugoj i trećoj fazi učenja, točnije sudjelovanjem u metasupervizijskoj grupi i vođenju svoje prve supervizijske grupe.

Otežavajući faktori u procesu stjecanja kompetencija bili su:

- Nedostatak znanja o superviziji i nedostatak supervizijskog iskustva (zapis iz bilješke s vođenja prvog supervizijskog susreta: *»Jesam li pogriješila što na prvom susretu nisam napravila krug u kojemu bi svi govorili o svojim najvećim poteškoćama na random mjestu....? Sad mi se ponovno javlja pitanje jesam li trebala odgoditi prvi susret?«*)
- Nedostatak znanja o terapijskim pravcima i nedostatak terapijskog iskustva
- Poteškoće osobne prirode i kasno prepoznata potreba za osobnom terapijom
- Osobne karakteristike – osjećaji nekompetentnosti s obzirom na manjak iskustva, nepreuzimanje osobne odgovornosti, preuzimanje odgovornosti drugih, sram i strah od konfrontacije, povlačenje i dozvoljavanje da se supervizijski susret pretvori u ventiliranje, previsoka samokritičnost, nerealna očekivanja od sebe, izbjegavanje i odgađanje supervizijskih susreta
- Stres na poslu supervizora i toksično radno okruženje
- Veća usmjerenost supervizora na sebe i odrađivanje ciljeva i zadataka postavljenih od strane studija, a manja usmjerenost na supervizante (usmjerenost na sadržaj više nego na proces)
- Nedovoljna pripremljenost supervizora za vođenje susreta
- Nedovoljno dobro definirane potrebe za supervizijom supervizanata i njihovih nadređenih
- Mala profesionalna sredina u kojoj svatko svakoga poznaje
- Nedovoljno znanja o superviziji u profesionalnoj zajednici
- Nedobrovoljno sudjelovanje i nedostatak motivacije supervizanata u supervizijskoj grupi
- Osipanje članova grupe
- Heterogenost grupe (po mjestu zaposlenja, tj. vrsti organizacije može dovesti do nerazumijevanja i podrazumijevanja djelokruga rada organizacija pa se supervizijski rad može pretvoriti u pojašnjavanje i opravdavanje organizacija)
- Više supervizanata u grupi koji su zaposleni u istoj organizaciji
- Nedostatak supervizijskih pitanja u grupi
- Dvostruki odnosi, tj. dvostruke uloge u supervizijskoj grupi – supervizor je u isto vrijeme supervizor, kolega, poznanik ili prijatelj (zapis iz bilješki s vođenja petog supervizijskog susreta: *»Što raditi kada mi se čini da supervizanti nisu dovoljno*

motivirani za rad?...Ne osjećam se ok s tim da s njom o tome otvoreno diskutiram u grupi.«)

- Udaljenost mjesta stanovanja od mjesta studiranja (umor i nedostatak sna, pad koncentracije, nemogućnost sudjelovanja na svim predavanjima zbog organizacije putovanja)
- Stanje u državi uzrokovano pojavom bolesti koronavirusa i razornih potresa u isto vrijeme
- Nemogućnost održavanja predavanja zbog *lock downa* i stanka u održavanjima te *online* način rada
- Struktura članova supervizijskih grupa za vrijeme studija (u grupi se nađu iskusniji i manje iskusni stručnjaci/supervizanti/studenti).

Olakšavajući faktori u procesu stjecanja kompetencija bili su:

- Želja i motivacija za učenjem, stjecanjem novih znanja i iskustava
- Pripremljenost supervizora u edukaciji/supervizantata za supervizijske susrete (spremno supervizijsko pitanje)
- Osvještavanje potrebe za brigom o sebi (i potencijalna osobna terapija)
- Sudjelovanje u superviziji neposrednog psihosocijalnog rada
- Izrada plana za nošenje s profesionalnim stresom
- Samootkrivanje članova supervizijskih grupa
- Iskrenost i otvorenost supervizora prema sebi i supervizantima (zapis iz osvrta na vlastiti rad kao supervizora iz bilješke s vođenja četvrtog supervizijskog susreta: *»supervizantima sam poslala iskren e-mail u kojemu sam opisala svoje trenutačno stanje, napisala sam da sam bila na bolovanju i da se nisam javljala jer se nisam osjećala sposobnom za voditi supervizijsku grupu.«)*
- Podrška i razumijevanje članova supervizijskih grupa te pružanje konkretnih savjeta
- Učenje iz iskustava drugih i korištenje njihovih savjeta i ideja u strukturiranju susreta supervizijske grupe (zapis iz bilješke s vođenja šestog supervizijskog susreta: *»Pitala bih kolege supervizante kako oni strukturiraju susret, imaju li unaprijed pripremljeno nešto za rad, daju li na kraju susreta upute za idući susret ili ne te strukturiraju li rad na samom početku susreta.«)*
- Povjerenje u metasupervizoricu
- Učestale povratne informacije članova supervizijske grupe i metasupervizorice

- Podrška supervizorica u supervizijskim grupama, pogotovo metasupervizorice zbog stvaranja dobrog supervizijskog odnosa, kreiranja sigurnog okruženja, poticanja na sigurno održavanje susreta u kriznim situacijama (koronavirus i potresi)
- Supervizijski stil metasupervizorice
- Sposobnost supervizora za modificiranje aktivnosti prilikom vođenja supervizijskog susreta (u bilješkama s vođenja susreta supervizijske grupe kada sam se sjetila iskoristiti predloške iz radionice o stresu pronalazim svoj zapis o rečenici supervizantice: »*evo je, prava učiteljica, znala sam da ima neke papire!*«)
- Korištenje »zagrada u superviziji« kao način stjecanja/pružanja dodatnih informacija i znanja
- Poznanstva supervizora u edukaciji s kolegama iz ranijih faza obrazovanja
- Podrška studija u smislu produljenja broja susreta metasupervizijske grupe i vremena za završetak rada s prvom supervizijskom grupom
- Dobro osmišljen plan i program studija
- Mogućnost *online* praćenja izbornih kolegija za vrijeme krize s koronavirusom (što zbog udaljenosti mjesta stanovanja od mjesta studija može biti otežano)
- Instrumentalna podrška obitelji za vrijeme studija.

Sistematizacija i opis okolnosti koje utječu na proces učenja u superviziji poslužit će kao pomoć u planiranju, pokretanju i vođenju budućih supervizijskih grupa ali i daljnjem razvoju kompetencija u supervizijskom radu. Prikaz okolnosti koje utječu na proces učenja važan je kako bi supervizori (pogotovo supervizori početnici, studenti koji se obrazuju za supervizore ili potencijalni studenti) bili svjesni otežavajućih okolnosti na koje je moguće utjecati vlastitim angažmanom, kako bi se one pokušale izbjeći ili kako bi supervizori umanjili njihov utjecaj oslanjajući se na one olakšavajuće. Prevelika/nerealna očekivanja koje si supervizor ponekad postavlja i samokritičnost ali i kritičnost prema ostalim dionicima supervizijskog procesa (poput supervizanata, organizacija iz kojih dolaze, studija, sustava socijalne skrbi...) mogu zakočiti proces reflektiranja i učenja u superviziji.

Matić (2011.) u svom istraživanju zaključuje kako su u superviziji psihosocijalnog rada najčešće prepoznate zapreke u razvoju supervizijskog odnosa one koje su vezane za različite dvostruke odnose u superviziji, što je s obzirom na relativno male profesionalne zajednice i mali broj supervizora koji ih pokrivaju, gotovo nemoguće izbjeći. Naglašava odgovornost supervizora u izbjegavanju mogućnosti konflikta uloga u supervizijskoj grupi, te potrebu problematiziranja svih dvostrukih odnosa. Navodi kako je nužno izbjeći ili problematizirati

nedobrovoljno sudjelovanje u superviziji u fazi formiranja grupe, jasnom komunikacijom s »naručiteljem« supervizije. Važno je da je supervizor svjestan specifičnosti i kompleksnosti svoje uloge te treba preuzeti odgovornost za praćenje činitelja koji utječu na razvoj supervizijskog odnosa, analizu i reflektiranje poteškoća i zapreka na koje nailazi te njihovo razrješavanje. Ono što supervizoru u tome može pomoći jest daljnje učenje i usavršavanje vještina, metasupervizija, intervizija i konzultacije s kolegama.

Za razvoj i održavanje djelotvornog supervizijskog odnosa potrebni su određeni uvjeti koji se u literaturi spominju kao olakšavajući i poticajni (Page i Wosket 1998., Muse-Burke, Ladany i Deck, 2000., prema Matić 2011.: 221.). Olakšavajući uvjeti su oni koji u odnosu osiguravaju uzajamno poštovanje i povjerenje, a to su: empatija, uvažavanje i konkretnost. Takvi poticajni uvjeti omogućavaju usmjeravanje supervizanta na dublje razumijevanje profesionalnih odnosa i procesa te ponašanje u skladu s tim (Matić, 2011.). Poticajne ili olakšavajuće uvjete koji se spominju, pronalazim u svim fazama učenja i stjecanja kompetencija.

V. ZAKLJUČAK

U skladu s postavljenim teorijskim okvirom koji se odnosi na učenje u superviziji, kompetencije supervizora i specifičnosti odnosa između supervizora i supervizanta, došla sam do zaključka kako se još uvijek nalazim u početnoj fazi razvoja supervizorskih kompetencija. Najveći dio kompetencija koje sam razvila odnosi se na osobne kompetencije koje sam prepoznala i prije ulaska u edukaciju.

Prva faza stjecanja kompetencija prikazala je kako sam postupno prelazila iz uloge stručnjaka u ulogu supervizora koji tek uči o superviziji i kako se najčešće u učenju i prenošenju znanja oslanja na teoriju, naučeno od supervizora te od grupe vršnjaka, odnosno kolega supervizanata s jednako ili više životnog i radnog iskustva. Kompetencije koje su stečene u prvoj fazi učenja stoga pridonose osjećaja povećanju kompetencija u primarnom zanimanju, kada supervizor postaje sigurniji u toj ulozi, ali je još uvijek nesiguran u svoja znanja o superviziji i praktičnoj primjeni naučenog.

U drugoj i trećoj fazi stjecanja kompetencija imala sam priliku isprobati korištenje nekih od njih te iako sam se većinom oslanjala na stečena znanja, u razvoju kompetencija koje su važne za odnose u superviziji, ponovno prepoznajem važnost osobnih kompetencija koje su ujedno i prepoznate i navedene olakotne okolnosti koje olakšavaju proces učenja. Stručne kompetencije u najvećoj se mjeri odnose na znanja o teorijama, metodama i tehnikama koje se koriste u supervizijskom procesu.

S obzirom na Kolbov model iskustvenog učenja, za supervizore početnike potrebno je konkretno iskustvo u vođenju supervizijskog procesa iskoristiti za refleksiju tog iskustva propitujući korake koji su do tog iskustva doveli, što se može napraviti vođenjem i samoanalizom bilježaka vođenja supervizijskih susreta. Nadalje je potrebno usporediti konkretno iskustvo s ostalim ranijim iskustvima ili iskustvima drugih te ga povezati s teorijom. Nakon planiranja i osmišljavanja koraka za primjenu novog ili drugačijeg načina ponašanja, potrebno je imati mogućnost takvo ponašanje isprobati.

Jedan od najvažnijih utjecaja proces učenja bio je i moj odnos s metasupervizoricom. Za supervizore u edukaciji i supervizore početnike važno je povjerenje u metasupervizora, otvorenost prema primanju povratnih informacija, propitivanje vlastitog (ne)znanja i prepoznavanje važnosti utjecaja supervizijskog stila supervizora na kreiranje supervizijskog

stila supervizora u edukaciji ili supervizora početnika, uz postavljanje realnih očekivanja od sebe.

Kako bi nastavili učiti te razvijati kompetencije, supervizori početnici bi trebali imati mogućnost kontinuirane prakse vođenja supervizijskih grupa te osigurati sudjelovanje u metasuperviziji. Korištenjem i uvježbavanjem komunikacijskih vještina, poglavito vođenja dijaloga, davanja povratnih informacija i refleksije supervizor će stečene kompetencije održavati na razini te ih usavršavati. Za što kvalitetnije i kompetentno vođenje supervizijskih grupa, smatram kako je za supervizora učenje iz vlastitih iskustava i grešaka najvrijednije iskustvo, pod uvjetom da je umjereno samokritičan, iskren prema sebi, reflektira svoj rad, redovito uči o superviziji i prati promjene u supervizijskom svijetu.

LITERATURA

1. Ajduković, M. (1997.). *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Ajduković, M. (2004.a). Određenje grupne supervizije. U: Ajduković, M. i Cajvert L. (ur.). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 121-153.
3. Ajduković, M. i Cajvert L. (2004.). Supervizija u psihosocijalnom radu. U: Ajduković, M. i Cajvert L. (ur.). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 13-38.
4. Ajduković, M. (2008.). Socijalni problemi, socijalni rizici i suvremeni socijalni rad. *Revija za socijalnu politiku*, 15 (3), 395-414.
5. Ajduković, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. i Voogd, M. (2018.a). Europski kompetencijski okvir supervizije i coachinga. U: Ajduković (ur.). *Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije*. Zagreb: Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, 49-68.
6. Ajduković, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. i Voogd, M. (2018.b). Europski pojmovnik supervizije i coachinga. U: Ajduković (ur.). *Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije*. Zagreb: Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, 15-47.
7. Ajduković, M. (2020.). Supervizija »na daljinu« u vrijeme Covid-19 krize: Hrvatska perspektiva. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (1), 7-30.
8. Arambašić, L. (2022.). *Svemoć i nemoć komunikacijskog procesa*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Bastaić, Lj. (2007.). Supervizija i interpersonalna neurobiologija – kako supervizijski odnos mijenja supervizora i supervizanta. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 453-463.
10. Bezić, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnost podnošenja konfrontacije. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 443-452.
11. Bohm, D. (2009.). *O dijalogu*. Zagreb: Jesenski i Turk.

12. Cajvert, L. (2004.). Prvi susret i dogovor o radu. U: Ajduković M. i Cajvert L. (Ur.). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 155 – 177.
13. Carroll M. (2009.a). From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*, 15:4, 40-51.
14. Carroll, M. (2009.b). Supervision: Critical Reflection for Transformational Learning (Part 1). *The Clinical Supervisor*, 28:2, 210-220.
15. Carroll, M. (2010.). Supervision: Critical Reflection for Transformational Learning (Part 2). *The Clinical Supervisor*, 29:1, 1-19.
16. Cicak, M. (2011.). Etička pravila u superviziji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2), 185-216.
17. Cormier, S., Hackney, H. (2012.) *Savjetovatelj – stručnjak*. Jastrebarsko: Naklada Slap
18. Čaćinović Vogrinčić, G., Kobal, L., Mešl, N. i Možina M. (2007.). *Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
19. Čaćinović Vogrinčić, G. (2009.). Supervizija u socijalnom radu: su-stvaranje supervizije kroz suradni odnos. U: Ajduković, M. *Refleksije u superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 91-100.
20. Izvedbeni nastavni plan i program za V. generaciju Specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada – https://www.pravo.unizg.hr/wp-content/uploads/2023/02/Izvedbeni_nastavni_plan_i_program_V_generacija_specijalistickog_studija_supervizije1.pdf (posjećeno 02.07.2024. godine)
21. Juul, J., Jensen H. (2021.). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Split: Harfa.
22. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Preuzeto s:
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development (19.07.2024. godine)

23. Laklija, M., Kolega, M., Božić, T., i Mesić, M. (2011.). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2) 365-382.
24. Matić, V. (2011.). Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2) 217-244.
25. Milas, G. (2005.). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Merkuljeva, T. i Kabin, E. (2017). Reflective learning as a key quality component of teaching supervision. *ANSE journal*, 1 (1), 31-37.
27. Pregrad, J. (2004.). Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M. i Cajvert L. (ur.). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 209-252.
28. Pregrad, J. (2006.b). Odgovornost i odnos u organizaciji. U: Poljak, N. i Šehić-Relić, L. (ur.). *Sukob@org - upravljanje sukobom u organizaciji*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, 61-74.
29. Rječnik filozofskih pojmova, <https://www.filozofija.org/rjecnik-filozofskih-pojmova/#R>, posjećeno 15.07.2024. godine
30. Rožič, T. (2015.). *Supervizija v psihoterapiji – regulacija afekta v relacijski superviziji in terapiji*. Ljubljana: Sigmund Freud University Press.
31. Schlumpf, H. (2020.). The art of reflective learning. *ANSE journal*, 4 (1), 7-14.
32. Sladović Franz, B. (2020.). *Edukativna supervizija obiteljskih medijatora u sustavu socijalne skrbi (Specijalistički završni rad)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
33. Tatschl, S. (2009.). Reflektiranje - kompetencija u superviziji. U: Ajduković, M. *Refleksije u superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 49-66.
34. Tomić, V. (2011.). Razine odgovornosti u supervizijskim odnosima. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2) 245-280.

35. Tuđa Družinec, Lj. (2011.). Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2) 333-363.
36. Vizek Vidović V., Vlahović Štetić V. (2007.). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 283-310.
37. Van Kessel, L. (1999.). Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja, primjer nizozemskog modela supervizije. *Ljetopis socijalnog rada*, 6 (5), 59-76.
38. Yeels, K. (2004.). Etika u superviziji – međunarodna perspektiva. U: Ajduković, M. i Cajvert L. (ur.). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 77-118.
39. Zakon o socijalnoj skrbi. *Narodne novine*, br. 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23.
40. Žižak A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012.). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
41. Žorga, S. (2009.a). Kompetencije supervizora. U: Ajduković, M. *Refleksije u superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 40-48.
42. Žorga, S. (2009.b). Specifičnosti procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. *Refleksije u superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 7-39.

POPIS SLIKA

Slika 1. Kolbov model iskustvenog učenja (str. 6)

Slika 2. »Proces promjene raspoloženja odnosno osjećaja kompetentnosti, učinkovitosti i samopoštovanja tijekom kritičnih životnih događaja« (Hopson, 1988., prema Sugarman, 1986., Brama, 1991., Hay, 1995, prema Žorga, 2009.a.) (str. 69)

Slika 3. Rast, razvoj i procesi u metasupervizijskoj grupi i vođenju prve supervizijske grupe (str. 70)

PRILOZI

PRILOG A: UPUTE ZA PISANJE ESEJA

Poslijediplomski specijalistički studij supervizije psihosocijalnom radu

5. generacija

UPUTE ZA PISANJE ESEJA ZA STUDENTE

Polaznici tijekom metasupervizije pišu dva eseja. Prvi esej između 4 i 5 susreta, drugi esej između 8 i 9 susreta. Veličina eseja je 2 do 4 kartice (prored 1,5; font 12). Esej se šalje voditelju i svim članovima grupe najkasnije dva dana prije dogovorenog metasupervizijskog susreta. Voditelj daje po potrebi pismene povratne informacije članu.

Na susretu koji slijedi se analizira sadržaja eseja pod vidom razvoja kompetencija te grupne dinamike što proširuje mogućnosti iskustvenog učenja.

Esej treba uključiti slijedeće teme:

- Moj osvrt na grupne procese u supervizijskoj grupi i svoju poziciju u grupi.
- Što sam dobila od svoje supervizijske grupe/supervizora?
- Koje sam svoje dobre i "slabe" strane spoznala?
- Što sam osvijestila da bih još trebala učiti/razvijati/raditi?
- Koje mi se dileme javljaju?

Sve o čemu se piše treba biti povezano s teorijom i literaturom. Na taj način se prati i kognitivni i metodski i osobni razvoj supervizora.

PRILOG B: BILJEŠKE SA SUPERVIZIJSKOG SUSRETA

BILJEŠKE SA SUPERVIZIJSKOG SUSRETA

Supervizor

1. Datum Redni broj supervizijskog susreta
2. Mjesto održavanja supervizijskog susreta
3. Broj prisutnih članova supervizijske grupe
4. Sadržaj rada na supervizijskom susretu

Kratka bilješka o temi i slučajevima koji su se iznosili na supervizijskom susretu.

5. Opažanja o grupnoj dinamici

Kratki osvrt na komunikaciju i odnose među članovima.

6. Osvrt na vlastiti rad kao supervizora.

Navesti s čim niste, a s čim jeste bili zadovoljni kao supervizor tijekom susreta.

7. Pitanje ili dilema koju biste željeli iznijeti u svojoj meta-supervizijskoj grupi.

Na slijedećim skalama procijenite slijedeće aspekte supervizijskog susreta tako da zaokružite odgovarajući broj:

Aktivnosti članova supervizijske grupe

Izrazito

Izrazito

ne zadovoljavajuća

zadovoljavajuće

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____ 7 ____ 8 ____ 9 ____ 10

Odnosi među članovima supervizijske grupe

Izrazito

Izrazito

ne zadovoljavajući

zadovoljavajući

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____ 7 ____ 8 ____ 9 ____ 10

Moj fokus kao supervizora na SADRŽAJ supervizije

Izrazito

Izrazito

mali

veliki

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____ 7 ____ 8 ____ 9 ____ 10

Moj fokus kao supervizora na PROCES supervizije

Izrazito

Izrazito

mali

veliki

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____ 7 ____ 8 ____ 9 ____ 10

Moje opće zadovoljstvo sa sobom kao supervizorom tijekom ovog susreta

Izrazito

Izrazito

malo

veliko

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____ 7 ____ 8 ____ 9 ____ 10

Specifična opaska o supervizijskom susretu

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja, Natalija Barkidija, izjavljujem da sam autorica završnog specijalističkog rada pod nazivom »Analiza razvoja vlastitih kompetencija kroz tri razine iskustava u edukaciji za supervizoricu.«.

Potpisom jamčim:

- da je predloženi rad isključivo rezultat mog vlastitog istraživačkog rada
- da su radovi i mišljenja drugih autora/ica, koje koristim, jasno navedeni i označeni u tekstu, te u popisu literature.

U Zagrebu, _____

Potpis autora/ice: _____