

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

PRAVNI FAKULTET

STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA

Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada

Ivana Bačić, mag. soc. rada

ISKUSTVENO UČENJE U SUPERVIZIJI NAKON EDUKACIJE IZ PERSPEKTIVE SUPERVIZORA POČETNIKA

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2026.g.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

PRAVNI FAKULTET

STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA

Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada

Ivana Bačić, mag. soc. rada

ISKUSTVENO UČENJE U SUPERVIZIJI NAKON EDUKACIJE IZ PERSPEKTIVE SUPERVIZORA POČETNIKA

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Mentor: Prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2026.g.

UNIVERSITY OF ZAGREB

FACULTY OF LAW

SOCIAL WORK STUDY CENTER

Postgraduate specialist study from supervision in psychosocial work

Ivana Bačić, mag. soc. rada

**EXPERIENTIAL LEARNING IN SUPERVISION AFTER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF A
BEGINNING SUPERVISOR**

SPECIALIST WORK

Supervisor: Prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2026.g.

SAŽETAK

Svaki supervizor na početku svog samostalnog vođenja supervizijskih ciklusa, nakon završene edukacije, kroz iskustveno učenje prije svega, na svojim jakim i slabim stranama, pogreškama i resursima, gradi svoj vlastiti supervizijski identitet i nastoji se razvijati u uspješnog supervizora u budućnosti.

Cilj ovog rada je bio istražiti i sistematizirati vlastito iskustvo supervizije nakon edukacije na Poslijediplomskom specijalističkom studiju iz supervizije u psihosocijalnom radu te steći bolje razumijevanje vlastitoga procesa učenja pod vidom početaka samostalnog vođenja supervizijskih grupa u praksi psihosocijalnog rada, gdje se u ovom specijalističkom radu opisuje vođenje supervizijskih grupa iz uloge supervizora početnika (neposredno nakon edukacije), na koje sve poteškoće je nailazio tijekom tog procesa i kako su ti stresori utjecali na motivaciju daljnjeg rada te koji su bili njegovi resursi.

S istraživanjem i sistematizacijom iskustava supervizora početnika nastoji se steći bolje razumijevanje i uvid u početak vođenja supervizijskih grupa, sve specifičnosti koje proizlaze iz toga kao i uočavanje i formuliranje određenih načela i zaključaka odnosno smjernica koja mogu doprinijeti unapređenju supervizijske prakse i kako bi se, između ostalog, nastojalo pomoći drugim supervizorima, kako u samoj edukaciji, tako i supervizorima početnicima, neposredno nakon edukacije, ali i kasnije u radu.

Po metodološkom pristupu ovaj rad je osmišljen kao prikaz slučaja, gdje je prikazan doživljaj odnosno iskustvo vlastitog supervizijskog rada neposredno nakon edukacije iz perspektive supervizora početnika, a koji je pokazao kako uvijek, a posebno u početku vrlo važnu ulogu odrađuje sama evaluacija, iz koje supervizor može jako puno toga osvijestiti i naučiti. Neugodni, kao i ugodni osjećaji koji prate svakog supervizora početnika, imaju svoju svrhu i pokretačku ulogu za biti što bolji i pripremljeniji, jer se najviše uči iz iskustva i izvan zone komfora. Jedna od dobrih stvari za svakog početnika jest povezivanje s kolegama supervizorima iz svog okruženja, ali i šire, ako postoji mogućnost, kao i jasno definiranje pravila i forme rada, kao i njihovo poštivanje, na početku svakog supervizijskog ciklusa, koje se pokazalo iznimno važnim supervizantima.

SUMMARY

Each supervisor, at the beginning of their independent leadership of supervision cycles, after completing their education, through experiential learning, primarily based on their strengths and weaknesses, mistakes and resources, builds their own supervisory identity and strives to develop into a successful supervisor in the future.

The aim of this paper was to explore and systematize one's own experience of supervision after training at the Postgraduate Specialist Study in Supervision in Psychosocial Work and to gain a better understanding of one's own learning process in terms of the beginnings of independent leadership of supervision groups in the practice of psychosocial work, where this specialist paper describes leading supervision groups from the role of a novice supervisor (immediately after training), what difficulties he encountered during that process and how these stressors influenced his motivation for further work and what his resources were.

With the research and systematization of the experiences of novice supervisors, an effort is made to gain a better understanding and insight into the beginning of leading supervisory groups, all the specifics that result from this, as well as the observation and formulation of certain principles and conclusions, that is, guidelines that can contribute to the improvement of supervisory practice and, among other things, to try to help other supervisors, both in the education itself, and novice supervisors, immediately after the education, but also later in the work.

According to the methodological approach, this paper is designed as a case study, where the experience of one's own supervision work immediately after training is presented from the perspective of a novice supervisor, which has shown that always, and especially in the beginning, the evaluation itself plays a very important role, from which the supervisor can become aware of and learn a lot. The unpleasant, as well as the pleasant feelings that accompany every novice supervisor, have their purpose and a driving role in being as good and prepared as possible, because most is learned from experience and outside the comfort zone. One of the good things for every beginner is connecting with fellow supervisors from their environment, but also wider, if possible, as well as clearly defining the rules and form of work, as well as respecting them, at the beginning of each supervision cycle, which has proven to be extremely important for supervisees.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja, Ivana Bačić, izjavljujem da sam autorica specijalističkog rada pod nazivom ISKUSTVENO UČENJE U SUPERVIZIJI NAKON EDUKACIJE IZ PERSPEKTIVE SUPERVIZORA POČETNIKA.

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

U Zagrebu, 2026.g.

Potpis autorice:

SADRŽAJ:

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI KONCEPTI.....	3
2.1. Iskustveno učenje.....	3
2.2. Faze razvoja supervizije.....	7
2.3. Kompetencije supervizora.....	9
2.3.1. Kompetencije supervizora prema EC Vision okviru.....	12
2.3.2. Refleksivnost supervizora.....	17
2.3.3. Etičke kompetencije supervizora.....	19
2.3.4. Ugovaranje i dogovor o radu u supervizijskom procesu.....	21
2.3.5. Napredno komuniciranje u superviziji.....	24
2.3.6. Evaluacija supervizijskog procesa.....	27
3. CILJ I METODE RADA.....	29
4. REZULTATI.....	30
4.1. TEŠKOĆE U RADU SUPERVIZORA POČETNIKA NAKON ZAVRŠENOG FORMALNOG OBRAZOVANJA.....	30
4.1.1. Nesigurnost i preispitivanje vlastitih kompetencija.....	32
4.1.2. Vođenje supervizije pred „poznatom publikom“.....	35
4.1.3. Strah od nepredviđenih situacija i potreba za kontrolom.....	37
4.1.4. Iskustvo rada siskusnim supervizantima.....	37
4.1.5. Nedostatak neposredne stručne podrške nakon završetka edukacije.....	38
4.1.6. Organizacijske teškoće u uspostavljanju supervizijskih grupa.....	39
4.2. RESURSI SUPERVIZORA POČETNIKA NAKON ZAVRŠENOG POSLIJEDIPLOMSKOG SPECIJALISTIČKOG STUDIJA IZ SUPERVIZIJE U PSIHOSOCIJALNOM RADU.....	41
4.2.1. Motivacija i osobni resursi supervizora početnika.....	41
4.2.2. Kolegijalna podrška, intervizija i metasupervizija.....	42
4.2.3. Organizacijski i profesionalni resursi.....	43
4.2.4. Evaluacija kao izvor povratne informacije i razvoja supervizorske kompetentnosti.....	45

4.3. SMJERNICE ZA PODRŠKU BUDUĆIM SUPERVIZORIMA POČETNICIMA.....	50
5. RASPRAVA.....	57
6. ZAKLJUČAK.....	65
7. LITERATURA.....	69

1. UVOD

Svaki supervizor koji je tek izašao iz sustava obrazovanja i ulazi u svijet supervizije, kao početnik se susreće s mnoštvom prepreka koje se pred njega postavljaju i dilemama hoće li uspjeti u tome i hoće li sebe uspjeti izgraditi kao uspješnog supervizora u budućnosti.

Jedan od razloga za izradu ovog rada proizlazi upravo iz mog vlastitog iskustva ulaska u ulogu supervizora početnika, tijekom kojeg sam započela samostalno vođenje supervizijskih ciklusa za djelatnike u sustavu socijalne skrbi. U tom procesu susretala sam se s različitim izazovima i dilemama, kao i s potrebom za kontinuiranom profesionalnom podrškom, koju sam imala tijekom obrazovanja na Poslijediplomskom specijalističkom studiju iz Supervizije psihosocijalnog rada.

Ovaj rad prije svega predstavlja analizu mog vlastitog iskustva i doživljaja supervizije iz perspektive supervizora početnika nakon završene edukacije te u radu opisujem specifičnosti vlastitog procesa učenja u vođenju supervizijskih grupa, pri čemu je moj fokus usmjeren na poteškoće i resurse s kojima sam se susretala u supervizijskom radu.

Cilj rada je istražiti iskustvo vlastitog učenja u superviziji nakon edukacije iz perspektive supervizora početnika, kako bih stekla bolje razumijevanje i uvid u početak vođenja supervizijskih grupa, način na koji sam se nosila s poteškoćama i stresorima na koje sam nailazila te kako su ti izazovi utjecali na moju motivaciju za vođenjem supervizijske grupe.

Po metodološkom pristupu ovaj rad sam osmislila kao prikaz slučaja, u kojem prikazujem iskustvo vlastitog supervizijskog rada neposredno nakon edukacije iz perspektive supervizora početnika. Fokus rada je na poteškoćama/stresorima s kojima sam se susretala te na svojim snagama/resursima koji su mi pomagali u njihovom prevladavanju. Također se u radu bavim osobnom motivacijom za vođenjem supervizijske grupe, samim kreiranjem supervizijske grupe te na koncu izazovima s kojima sam se susrela u grupnom radu.

Na ovaj način nastojim reflektirati vlastita iskustva kako bi objasnila kako sam se nosila sa izazovima na koje sam nailazila kao supervizor početnik u vođenju svojih prvih supervizijskih grupa nakon edukacije (obuhvaćene su tri supervizijske grupe) te u čemu sam nalazila podršku i oslonac. Nadalje, nastojim saznati na koji način sastaviti samu grupu odnosno pozvati buduće supervizante u grupu i na što treba obratiti pažnju prilikom sastavljanja tih istih grupa. Svrha

svega je unapređenja supervizijske prakse, te kako bi se pomoglo drugim supervizorima, kako u samoj edukaciji, tako i supervizorima početnicima, neposredno nakon edukacije.

2. TEORIJSKI KONCEPTI

1.1. Iskustveno učenje

Iskustveno učenje jedno je od ključnih modela učenja u superviziji, pri čemu Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) naglašavaju da ono u svojoj osnovi predstavlja povezivanje teorije i prakse.

Za razumijevanje procesa iskustvenog učenja važno je prepoznati ulogu iskustva tijekom učenja. Iskustvo se u tom procesu može promatrati kronološki kroz tri točke. Prva je simultano učenje, koje se odvija istodobno s doživljavanjem situacije, primjerice kada tijekom usvajanja nove vještine uočavamo i ispravljamo pogreške. Druga je retroaktivno učenje, koje se odvija nakon određene aktivnosti kroz refleksiju o tome što je naučeno i kako se izvedba može unaprijediti. Treća je proaktivno učenje, koje uključuje oslanjanje na tuđa iskustva kako bi se predvidjelo vlastito ponašanje u sličnim budućim situacijama (Beard i Wilson, 2006, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

U teorijskom okviru iskustvenog učenja u obrazovanju odraslih ističu se dva temeljna polazišta, a to su humanistička psihologija i socijalni konstruktivizam. Iako su se ova dva pristupa razvijala usporedno tijekom prve polovice 20. stoljeća, nastajala su neovisno jedna o drugome (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Prema istim autoricama humanistički pristup posebno doprinosi razumijevanju motivacijskih i emocionalnih dimenzija učenja u odrasloj dobi, dok se konstruktivistički pristup oslanja na ideju da se znanje gradi kroz individualno iskustvo, ali i kroz socijalnu interakciju. U tom kontekstu, značajan doprinos razvoju koncepta iskustvenog učenja dao je David Kolb (1984, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007), čiji ciklički model iskustvenog učenja predstavlja jedno od najutjecajnijih objašnjenja procesa učenja kroz iskustvo.

Kolb (1984, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) u svom dijelu *Iskustveno učenje* ističe da teorija iskustvenog učenja predstavlja pristup obrazovanju i cjeloživotnom učenju koji se oslanja na tradicije socijalne i kognitivne psihologije te filozofije. Njegov model pruža okvir za razumijevanje i jačanje povezanosti između obrazovanja, profesionalnog rada i osobnog razvoja. Također, Kolb iskustveno učenje definira kao proces u kojem se znanje oblikuje kroz transformaciju iskustva. Kolbov model iskustvenog učenja (prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) temelji se na šest ključnih pretpostavki. Učenje se shvaća kao neprekidan proces mijenjanja iskustva, pri čemu se postojeća znanja stalno propituju i nadograđuju. Ono se odvija kroz dinamičnu izmjenu između različitih dimenzija - iskustva i promišljanja te refleksije i

djelovanja. Istodobno, učenje se promatra kao cjelovit proces prilagodbe koji uključuje čitavu osobu, a odvija se u interakciji između pojedinca i njegove okoline. Rezultat tog procesa su individualno konstruirana znanja i razumijevanje svijeta. Kolb (1984, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) u razvoju svog modela polazi od dviju temeljnih dimenzija koje oblikuju proces učenja, a to su načina na koji se informacije primaju i načina na koji se one obrađuju i mijenjaju kroz iskustvo.

Dimenzija pristupa informacijama obuhvaća dva načina usvajanja znanja: s jedne strane kroz neposredno, konkretno iskustvo, a s druge kroz simboličko ili apstraktno mišljenje. Druga dimenzija odnosi se na način obrade iskustva, odnosno na razliku između refleksivnog promatranja i aktivnog eksperimentiranja u kojem se ideje praktično provjeravaju. Ova četiri elementa čine faze ciklusa iskustvenog učenja. Prema Kolbu (1984, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007), proces započinje konkretnim iskustvom koje potiče promišljanje i refleksiju. Dobivena zapažanja zatim se oblikuju u apstraktne koncepte i generalizacije, na temelju kojih se planira njihova provjera u praksi. Rezultati praktične primjene ponovno se koriste kao polazište za novo iskustvo., čime se zatvara jedan i otvara novi ciklus učenja, koji vodi do daljnjeg razvoja znanja. Na temelju kombinacije navedenih dimenzija Kolb razvija tipologiju stilova učenja.

Tako se spoj konkretnog iskustva i refleksivnog promatranja naziva divergentnim stilom. Osobe s ovim stilom najbolje uče kada mogu sagledavati situacije iz različitih perspektiva, a u obrazovnim situacijama posebno im odgovaraju metode poput brainstorminga, grupnih rasprava i povratnih informacija.

Kombinacija aktivnog eksperimentiranja i apstraktnog mišljenja čini konvergentni stil učenja. Osobe koje uče na ovaj način najbolje funkcioniraju u situacijama u kojima mogu teorijska znanja i apstraktne koncepte primijeniti na rješavanje konkretnih problema. U formalnih oblicima učenja sklone su isprobavanju novih ideja, radu u praktičnim okruženjima poput laboratorija te istraživanju načina njihove primjene u stvarnim situacijama.

Asimilirajući stil učenja proizlazi iz kombinacije refleksivnog promatranja i apstraktnog mišljenja. Osobe s ovim stilom posebno su vješte u strukturiranju i povezivanju većeg broja informacija u koherentne i logički organizirane cjeline. U formalnim obrazovnim situacijama najčešće preferiraju rad s literaturom te izradu preglednih i sažetih prikaza koji vode prema razvoju i oblikovanju teorijskih modela.

Akomodirajući stil učenja temelji se na kombinaciji konkretnog iskustva i aktivnog eksperimentiranja. Osobe s izraženim ovim stilom najčešće uče kroz izravno iskustvo te su sklone upuštanju u nove i izazovne aktivnosti vođene više intuicijom i unutarnjim poticajem nego detaljnom logičkom analizom. U formalnim obrazovnim situacijama preferiraju učenje na terenu te rad na projektima (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Kolbov model iskustvenog učenja može se uspješno povezati s procesom učenja u superviziji. Supervizanti u supervizijski proces najčešće ulaze s konkretnim iskustvom ili situacijom iz prakse koju, uz podršku supervizora, tijekom susreta promatraju, analiziraju i interpretiraju. Na temelju tih refleksija nastoje oblikovati općenitije uvide i teorijske zaključke. Nakon toga novo stečena znanja primjenjuju u praksi, provjeravajući njihovu učinkovitost u stvarnim situacijama. Ovakav ciklički proces kontinuirano se ponavlja, čime se omogućuje dublje razumijevanje i postupno usvajanje novih znanja i vještina, što je u skladu s Kolbovim modelom iskustvenog učenja (Kolb, 1984, prema Bobić, 2024).

U tom kontekstu supervizija se može promatrati kao aktivnost usmjerena na vrijednosti i proces, u kojoj se profesionalne teme supervizanta pretvaraju u prilike za učenje. Ključna metoda u tom procesu jest refleksija o vlastitom profesionalnom iskustvu, pri čemu supervizant stečene uvide kroz refleksiju treba primijeniti u daljnjem profesionalnom djelovanju (Van Kessel, 1999, prema Ajduković i Cajvert, 2004).

U kontekstu primjene iskustvenog učenja u profesionalnom razvoju, važan je i doprinos Donalda Schöna (1987, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007)). On je u okviru istraživanja organizacijskog učenja posebno istaknuo koncept refleksivne prakse kao ključnog temelja profesionalnog usavršavanja. Schön pritom polazi sa stajališta da aktivno djelovanje samo po sebi ne dovodi do kvalitetnog učenja, osim ako je praćeno dubljom razinom refleksije nad vlastitim iskustvom i postupcima.

U razvoju modela iskustvenog učenja značajan doprinos dali su Beard i Wilson (2006, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007), koji iskustveno učenje definiraju kao proces razumijevanja značenja koji nastaje kroz međudjelovanje unutarnjeg, osobnog svijeta pojedinca i vanjskog okruženja. Autori pritom ističu dvije ključne karakteristike iskustva koje stoji u osnovi učenja. Svakodnevno smo izloženi brojnim podražajima koje ili usklađujemo s postojećim znanjima i uvjerenjima ili ih, zbog ograničenih kapaciteta obrade informacija, zanemarujemo. Takva iskustva sama po sebi ne dovode do novih spoznaja. Za učenje je ključno ono iskustvo koje izaziva kognitivnu neravnotežu i potiče pojedinca na promišljanje o

doživljenom, analiziranje uzroka događaja te razumijevanje mogućih posljedica za vlastiti život. Dakle, iskustvo koje vodi učenju podrazumijeva aktivan i smislen odnos s okolinom. Druga važna pretpostavka jest da je svako iskustvo subjektivno i jedinstveno, jer ga svaka osoba doživljava, tumači i na njega reagira na svoj način.

Prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007), model iskustvenog učenja smatra se jednim od najutjecajnijih pristupa u području obrazovanja odraslih.

Polazeći od važnosti iskustva i refleksije za profesionalno učenje, a samim time i za profesionalni razvoj, iskustveno učenje se može promatrati kao važna osnova za razumijevanje razvoja supervizije i njezinih faza.

2.2.Faze razvoja supervizije

U samom supervizijskom procesu jako je bitno poštovati određene tehničke odrednice kako bi bila što jasnija slika o tome što jest supervizija, što se očekuje od supervizanata i što supervizanti mogu očekivati od same supervizije. Vrlo je bitno spriječiti svaku potencijalnu nedoumicu ili krivo shvaćanje supervizijskog procesa.

Početna faza supervizijskog procesa započinje sklapanjem dogovora između supervizora i supervizanata. U toj se fazi definiraju osnovni uvjeti rada, uključujući očekivanja vezana uz aktivno sudjelovanje i način iznošenja profesionalnih sadržaja. Supervizor pritom procjenjuje je li prikladna individualna ili grupna supervizija i vodi računa o sastavu grupe. Prvi susreti usmjereni su na međusobno upoznavanje, pri čemu se, osim manifestnih motiva za superviziju, počinju pojavljivati i latentni (Praper, 2017). Što se tiče manifestnih motiva za superviziju to su one koje sudionici supervizijskog ciklusa konkretno i otvoreno navode poput želje za usavršavanjem i učenjem, za pronalaženjem rješenja za svoje probleme s kojima se susreću u svakodnevnom radu, boljim uvidima u određene situacije, stručnim razvojem i slično. Latentni motivi koji se pojavljuju u superviziji su motivi koji ostaju skriveni, za razliku od manifestnih koji se otvoreno iznose, ali i ti motivi, iako prikriveni, također utječu na sam proces i dinamiku supervizijskog rada. Neki latentni motivi uključivanja u superviziju bi bili potreba za podrškom i razumijevanjem, potreba za potvrdom uspješnosti u samom radu, konfliktni odnosi s kolegama i nadređenima i potreba za pripadanjem. Latentni motivi ne znače nužno da su namjerno skriveni već da su još uvijek neosviješteni. Poželjno je i da se supervizor i supervizant dogovore za probnu fazu supervizije, a nakon toga odluče o nastavku daljnjeg rada (Praper, 2017).

Nakon uspostave dogovora o radu te definiranja ciljeva i zadataka supervizije, slijedi faza u kojoj supervizor i supervizant zajednički ulaze u proces koji zajednički oblikuju. Taj proces se odvija kroz davanje i primanje povratnih informacija, refleksiju, istraživanje iskustava te postupno razvijanje dubljeg razumijevanja i dolaženje do boljih uvida (Matić, 2011).

„U srednjoj fazi odnos supervizora i superviziranog postaje realističan, kooperativan i kolegijalniji. Supervizor prihvaća supervizanta bezuvjetnije, a supervizant bolje prihvaća sam sebe, dobiva na samopouzdanju te napušta nerealna očekivanja. Postaje neovisniji. Materijal se prestaje vrednovati kroz prizmu nepravilno – pravilno i supervizant ga više ne odabire tako da ispadne dobro. To ne znači da je sve dobro. Kriterij postaje pitanje jesu li procjene supervizanta oslonjene na prihvatljivu paradigmu tj. da ne radi prema principu vlastite kože – kako sam misli i osjeća, već da kao profesionalac zna teoriju i praksu.“ (Praper, 2017, str.130). Supervizant ne

donosi odluke samo prema vlastitim osjećajima, nego prema stručnoj teoriji i praksi. Kriterij procjene u superviziji nije da supervizant postupa onako kako misli i osjeća, nego da njegove procjene i odluke budu temeljene na stručnoj teoriji i profesionalnim standardima.

Nakon središnje faze slijedi završna faza supervizijskog ciklusa. „U završnoj fazi supervizant će izbrusiti svoj specifičan stil rada, odabrati sebi najbližu paradigmu i pristup u koji je integrirao elemente drugih pristupa, te izbistriti svoju profesionalnu sliku o sebi“ (Praper, 2017, str. 130). Razvija se profesionalna autonomija, pri čemu to ne znači samodostatnost, već sposobnost stručnjaka da postane ravnopravan s drugim kolegama profesionalcima. Takav stručnjak preuzima odgovornost za vlastite odluke te stoji iza njih u svom profesionalnom djelovanju (Praper, 2017). Članovi supervizijske grupe pred sam kraj supervizijskog ciklusa postaju postepeno sigurniji i samostalniji u svom profesionalnom radu, imaju bolji uvid u svoje profesionalne kompetencije, u to tko su kao stručnjaci i koji je njihov profesionalni identitet.

Prema Praperu (2017.) u završnoj fazi dolazi i do separacije odnosno odvajanja, što može dovesti do osjećaja potištenosti među supervizantima, a ponekad i do neslaganja sa supervizorom i ljutnju prema njemu. Završna faza uključuje i planove za dodatnim oblikom supervizije oblike odnosno njenim nastavkom, gdje supervizanti lako prihvataju uvjet permanentne supervizije, odnosno trajne ili kontinuirane supervizije.

Takav način rada pomaže stručnjacima, koji su samostalni u svom radu, da unaprijede svoj rad te da održe svoju profesionalnu kvalitetu.

Može se zaključiti da supervizijske grupe, kao i druge grupe, prolaze kroz razvojne faze koje uključuju formiranje, izgradnju odnosa, pojavu konflikata te završnu fazu razilaženja, pri čemu svaka faza doprinosi cjelokupnom razvoju i funkcionalnosti grupnog procesa (Bunčić, Ivković, Janković i Penava, 2007).

2.3.Kompetencije supervizora

Kompetencije predstavljaju višedimenzionalan pojam koji povezuje znanja, vještine i osobne karakteristike pojedinca s njegovom radnom učinkovitošću (Kurtz i Bartram, 2002, prema Huić i sur., 2010).

U literaturi se često kao sinonimi koriste pojmovi kompetentnost (engl. competence) i kompetencije (engl. competencies), iako nemaju isto značenje. Kompetentnost znači sposobnost pojedinca da primjeni svoja znanja i vještine u izvršavanju radnih zadataka u skladu s unaprijed definiranim standardima. Te standarde određuju stručna tijela koja propisuju potrebna znanja i vještine za obavljanje određenog posla. S druge strane, kompetencije predstavljaju širi pojam te obuhvaćaju načine na koje pojedinci djeluju i koriste svoja znanja i vještine kako bi uspješno ostvarili ciljeve u okviru zahtjeva određenog radnog mjesta (Kurtz i Bartram, 2002, prema Huić i sur., 2010).

Kompetencije se ne mogu promatrati kao statična i jednom stečena obilježja, već kao razvojni proces koji se mijenja s profesionalnim iskustvom pojedinca, na način kako pojedinac stječe sve više iskustva, postaje kompetentniji odnosno razvija sposobnost rješavati sve složenije profesionalne zadatke. Osim toga, kompetencije su uvjetovane kontekstom u kojem se primjenjuju. To znači da njihova važnost i način korištenja ovise o specifičnoj situaciji, radnom okruženju i zahtjevima zadatka. Drugim riječima, nije dovoljno posjedovati određene kompetencije, već je ključno znati prepoznati koje su kompetencije u određenom kontekstu potrebne (Kaslow, 2004, prema Huić i sur., 2010; Huić i sur., 2010).

Supervizor je stručnjak koji je osposobljen za primjenu teorijskih i praktičnih znanja iz područja supervizije. Potrebno je da posjeduje dobro razumijevanje načela grupnog i psihosocijalnog rada, kroz vlastito iskustveno i teorijsko znanje, te se od njega očekuje poznavanje različitih metoda podučavanja, ali nije nužno da bude stručnjak u specifičnom profesionalnom području iz kojeg dolaze supervizanti (Žic Grgat, 2004), osim kada se radi o metodi orijentiranoj superviziji. Metodski supervizija predstavlja proces u kojem je temelj za supervizijski rad profesionalni odnos i interakcija supervizanta s klijentom. Pri tome se osobita pažnja posvećuje edukativnom aspektu supervizije, detaljnoj analizi i strukturiranju konkretnog slučaja te poticanju daljnjeg profesionalnog razvoja supervizanta (Barišić i Ajduković, 2021).

Razumijevanje dinamike grupnog rada kod supervizora je izuzetno važno, osobito na početku supervizijskog ciklusa, kada je naglasak na formiranju grupe i upoznavanju profesionalnih potreba supervizanata. Potrebno je naglasiti da se iz grupnih interakcija i iskustava može učiti i razvijati znanja koja su primjenjiva u svakodnevnoj praksi (Ajduković, 2004).

Borders (1994., prema Muse-Burke, Ladany i Deck, 2000, prema Matić, 2011) ističe da kvalitetan supervizor posjeduje razvijena stručna znanja i kompetencije, raznolika profesionalna iskustva te širok spektar teorijskih i praktičnih perspektiva. Uz to, koristi različite metode i intervencije te kontinuirano teži vlastitom profesionalnom razvoju. Učinkovit supervizor je sposoban jasno definirati ciljeve supervizijskog rada.

Žorga (2009) razlikuje četiri faze razvoja supervizora gdje prvu fazu karakterizira prijelaz iz uloge supervizanta u ulogu supervizora, zbog čega se prva faza može razumjeti kao prijelazno i psihološki zahtjevno razdoblje u kojem se istodobno mijenjaju profesionalni identitet i odnosi moći u supervizijskom procesu. U toj početnoj fazi supervizor još uvijek nije stabilan u svojoj novoj ulozi, zbog čega se javljaju osjećaj nesigurnosti, povećana samokritičnost i potreba za potvrdom kompetentnosti. Što se tiče supervizanata, oni u toj fazi nerijetko idealiziraju supervizora i očekuju od njega zaštitu, a istodobno osjećaju prema njemu strahopoštovanje zbog autoriteta. S druge strane, supervizor može zbog takve dinamike reagirati kontratransferno, doživljavajući se kao osoba koja mora znati sve odgovore te tako zauzimajući autoritativniju poziciju (Praper, 2017). Ova uloga autoriteta supervizora i dinamika odnosa koju Praper opisuje, prvenstveno se odnosi kao obilježje početne faze supervizijskog ciklusa, a ne kao dominantna karakteristika koja se javlja tijekom cijele supervizije. Na početku supervizijskog ciklusa dinamika odnosa je često ta da supervizant idealizira supervizora i pripisuje mu veliko znanje i moć, a supervizor može kontratransferno odgovoriti prihvaćanjem takve pozicije te se ponašati više kao autoritet. Ta naglašena autoritativna pozicija moguća je reakcija na specifične okolnosti te početne faze, kada se odnos tek uspostavlja i kada je prisutan strah, nesigurnost i supervizantovo idealiziranje supervizora. Kako ciklus odmiče, supervizant postaje sve samostalniji i odnos supervizora i supervizanta postaje sve više kolegijalniji pa je i za očekivati da će se osjećaj autoriteta kod supervizora smanjivati.

Žorga (2009) navodi da se u drugoj fazi razvoja supervizora javlja veća sigurnost u razumijevanju supervizijskog procesa te jasnije sagledavanje vlastite uloge unutar njega. Supervizor tada bolje poznaje dinamiku supervizije i kompetentnije se snalazi u svojoj ulozi voditelja supervizijske grupe.

Treću fazu obilježava stabilnija i dugotrajnija motivacija za supervizijski rad, pri čemu supervizija postaje značajan dio profesionalnog identiteta supervizora, te će se taj značaj s daljnjim razvojem još učvrstiti (Žorga, 2009).

Nadalje, prema Žorgi (2009.) četvrta faza je faza“ majstorstva“. Znanje i iskustvo supervizora u ovoj fazi su integrirani u koherentan i učinkovit stil rada, što doprinosi tome da se supervizanti osjećaju sigurno i podržano u procesu učenja. S druge strane, supervizor jasno razumije svoj način djelovanja, raspolaže sa značajnim iskustvom kojeg može prenositi i primjenjivati u radu s drugima.

Susret supervizora i supervizanta može se razumjeti kao interakcija dvaju stručnjaka različitih, ali komplementarnih područja. Supervizor posjeduje znanja i vještine u području supervizije, dok supervizant donosi stručno znanje i iskustvo iz vlastitog rada s korisnicima. Supervizija se odvija kao stručni dijalog u kojem supervizor kroz rad na procesima pomaže supervizantu bolje razumjeti dinamiku odnosa između njega i korisnika (Yeeles, 2004). U tom kontekstu, sudjelovanje u supervizijskim grupama usmjerenima na profesionalnu podršku pomagačima ima važnu ulogu u njihovom osobnom i profesionalnom razvoju, pri čemu se posredna korist od tog procesa odražava i na korisnike s kojima pomagači rade (Ajduković, 1997).

Supervizor ulazi u supervizijski proces sa svim svojim osobnim i profesionalnim kompetencijama, posvećenošću ulozi i odgovornostima koje nosi te motivacijom da ispuni očekivanja supervizanta i ostvari ciljeve supervizije. Kako bi to postigao, nužno je da osigura odgovarajući kontekst u kojem će se ostvariti zajedništvo i suradnja svih uključenih u supervizijski proces (Matić, 2011).

Uspostavljanje kvalitetnog supervizijskog odnosa u psihosocijalnom radu preduvjet je stvarnom uključivanju supervizanta u supervizijski proces te iako supervizor ne snosi izravnu odgovornost za korisnike, način na koji uspostavlja odnos povjerenja sa supervizantom, ima važan utjecaj na daljnju profesionalnu praksu, gdje supervizant dobiveno iskustvo i znanje u superviziji, može prenijeti u rad s korisnicima (Matić, 2011). Odnos supervizora i supervizanta se najčešće definira kao odnos utemeljen na povjerenju, a upravo povjerenje ima veliku ulogu u svakom supervizijskom odnosu, tako da se uz to što je njegov osnovni preduvjet, povjerenje smatra važnom odrednicom njegove kvalitete. Ono podrazumijeva očekivanje supervizanta da će supervizor dosljedno poštovati preuzete obveze unutar supervizijskog odnosa te da će svoju poziciju moći koristiti odgovorno i stručno, u svrhu povećanja dobrobiti i sprječavanje moguće štete (Cicak, 2011). Zbog toga je jako bitno paziti na navedeno povjerenje i poštovanje između sudionika supervizijskog procesa, koje doprinosi tome da supervizant preuzme u ruke vlastiti proces promjene, što je i smisao same supervizije (Bezić, 2007), te je u njezinom kontekstu uvjet suradnje poštivanje osobnih iskustava pojedinca (Urbanc i Kletečki Radović, 2007).

Tijekom supervizijskog procesa supervizor ostvaruje više međusobno povezanih uloga. On pruža savjetodavnu i podržavajuću funkciju usmjerenu na supervizante, zatim edukativnu funkciju kroz poticanje učenja i profesionalnog razvoja supervizanata te rukovodeću funkciju koja uključuje odgovornost za kvalitetu samog supervizijskog procesa te posredno za rad supervizanta s korisnicima. Također supervizor ima i konzultativnu funkciju koja se odnosi na odgovornost prema organizacijskom sustavu koji financira superviziju (Hawkins i Shohet, 2006).

Odnos između supervizora i supervizanta predstavlja temelj kvalitetne supervizije te značajno doprinosi profesionalnom razvoju obje strane. Kroz proces učenja i podrške u tom odnosu dolazi do razvoja i unaprjeđenja kompetencija. Kompetencije supervizora pritom su ključne za osiguravanje učinkovitosti i kvalitete supervizijskog rada (Roth Jelisavčić, 2024).

2.3.1. Kompetencije supervizora prema ECVision okviru

U Europskom kompetencijskom okviru za supervizore razlikujemo profesionalni identitet i profesionalno ponašanje koji predstavljaju dvije međusobno povezane dimenzije profesionalne kompetentnosti. Prema Ajduković i sur.(2018.) profesionalni identitet složena je i dinamična ravnoteža koja se neprestano oblikuje kroz integraciju osobnih karakteristika i profesionalnih zahtjeva, a njegov razvoj predstavlja jedan od temeljnih ciljeva profesionalnog obrazovanja supervizora.

Profesionalni identitet sastoji se od četiri područja kompetencija, a to su profesionalni stav, etika, razvoj kvalitete te sagledavanje osobe, rada i organizacije. Profesionalni stav uključuje refleksivnost, integraciju teorije i prakse te toleriranje podijeljenosti. Etička kompetencija podrazumijeva etičko djelovanje u skladu s etičkim načelima struke (ECVision, 2015). Association of National Organisations for Supervision in Europe (ANSE) etiku povezuje s profesionalnim stavom i kvalitetom supervizorskog rada, gdje je odgovornost supervizora za etičko postupanje i razvoj profesionalnih standarda. Etička kompetencija nije ograničena na poznavanje etičkih načela, već se očituje u njihovoj primjeni u svakodnevnoj profesionalnoj praksi (ANSE, 2024).

Razvoj kvalitete odnosi se na kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj te na osobni razvoj kao i na doprinos profesionalnim standardima i razvoju profesije (ECVision, 2015). Ovakvo shvaćanje profesionalnog razvoja i usavršavanja u skladu je i s ANSE-ovim pristupom kvaliteti, koji naglašava kontinuirani razvoj znanja kroz obrazovanje, profesionalno iskustvo te refleksiju vlastite prakse. Kontinuirani profesionalni razvoj predstavlja sastavni dio održavanja kvalitete i profesionalnosti supervizorskog rada (ANSE, 2024).

Područje koje se odnosi na sagledavanje osobe, rada i organizacije naglašava važnost razumijevanja različitih osobnih, profesionalnih i organizacijskih vrijednosti te njihov utjecaj na profesionalno funkcioniranje (ECVision, 2015). Važnost sagledavanja osobe, rada i organizacije dodatno potvrđuje i ANSE-ovo određenje supervizije, prema kojem je supervizija kao savjetodavna profesija usmjerena upravo na interakciju osobe, profesionalnih zadataka i organizacije. Takva perspektiva omogućuje razumijevanje profesionalnog funkcioniranja u širem organizacijskom i institucionalnom kontekstu, a ne samo na razini individualnih kompetencija (ANSE, 2024).

Profesionalno ponašanje čini drugu dimenziju kompetencijskog okvira koje obuhvaća konkretne aktivnosti i postupke koje supervizor pokazuje u svom radu sa supervizantima. Profesionalno ponašanje sastoji se od izgradnje profesionalnog odnosa, pospješivanje ishoda, napredno komuniciranje, postupanje s različitostima, ovladavanje situacijama, tehnikama i metodama. Izgradnja profesionalnog odnosa jedna je od ključnih kompetencija unutar područja profesionalnog ponašanja te se sastoji od triju međusobno povezanih komponenti: ugovaranja, strukturiranja procesa i evaluacije procesa. Ugovaranje predstavlja početnu fazu uspostavljanja profesionalnog odnosa. Njegova svrha je definirati svrhu, ciljeve i očekivanja supervizijskog procesa te razjasniti uloge, odgovornosti i granice svih sudionika (ECVision, 2015). Jasno definiran radni dogovor postignut ugovaranjem predstavlja temelj odnosa u superviziji i osnovu za osiguranje kvalitete rada (Ajduković i sur., 2018). Strukturiranje procesa odnosi se na sposobnost supervizora da planira, organizira i vodi supervizijski proces na način koji podržava ostvarivanje navedenih ciljeva. Evaluacija procesa predstavlja kontinuirano praćenje i procjenjivanje tijeka i rezultata supervizije. Evaluacija uključuje davanje i primanje povratnih informacija, poticanje refleksije i procesu te prema potrebi prilagođavanje ciljeva i metoda rada (ECVision, 2015). Kako bi mogli profesionalno djelovati u složenim odnosima i učinkovito usmjeravati socijalnu dinamiku unutar supervizijskog procesa, supervizori trebaju posjedovati znanja o dinamici odnosa i osobama koje u njima sudjeluju, kao i širok raspon primjenjivih

intervencija. Stoga je obvezna kontinuirana evaluacija njihovih aktivnosti i procesa u kojima sudjeluju (Ajduković i sur., 2018).

Druga kompetencija profesionalnog ponašanja supervizora prema ECVision kompetencijskom okviru jest pospješivanje ishoda. Svrha navedene kompetencije jest podržati korisnike supervizije u ostvarivanju profesionalnog razvoja, usvajanju novih znanja i vještina te uspješnom suočavanju s promjenama u profesionalnom okruženju. Ova kompetencija obuhvaća tri međusobno povezane sastavnice: pospješivanje profesionalnog razvoja, pospješivanje promjena i pospješivanje učenja. Pospješivanje profesionalnog razvoja odnosi se na podržavanje supervizanta u razvoju njihove profesionalne kompetentnosti, profesionalnog identiteta i sposobnosti refleksivnog djelovanja. Pospješivanje promjena usmjereno je na podršku supervizantima u razumijevanju, planiranju i provedbi promjena koje se javljaju na osobnoj, profesionalnoj ili organizacijskoj razini. Supervizor im pomaže prepoznati potrebu za promjenom, istražiti moguće načine djelovanja te razviti strategije za suočavanje s novim okolnostima. Što se tiče pospješivanja učenja, ono se odnosi na stvaranje uvjeta koji omogućuju stjecanje novih spoznaja kroz refleksiju iskustva. Supervizor potiče kritičko promišljanje profesionalne prakse, povezivanje teorijskih znanja s konkretnim radnim situacijama te razvoj novih perspektiva za razumijevanje profesionalnih izazova (ECVision, 2015).

Prema ECVision kompetencijskom okviru napredno komuniciranje predstavlja važnu kompetenciju profesionalnog ponašanja supervizora, a odnosi se na sposobnost profesionalnog korištenja komunikacijskih vještina s ciljem podrške refleksiji, učenju, profesionalnom razvoju i promjenama kod supervizanata (ECVision, 2015). Komunikacija obuhvaća svaki oblik razmjene verbalnih i/ili neverbalnih poruka. U kontekstu supervizije predstavlja njezinu temeljnu sastavnicu gdje podrazumijeva svjestan i promišljen odnos u kontinuiranoj razmjeni poruka i značenja (Ajduković i sur., 2018). Kompetencija naprednog komuniciranja sastoji se od četiri međusobno povezane komponente, a to su: profesionalna primjena vlastitog komunikacijskog stila, upravljanje komunikacijskim procesom, upravljanje komunikacijom na razini osoba-posao-organizacija i rješavanje napetosti i konflikata (ECVision, 2015).

Profesionalna primjena vlastitog komunikacijskog stila odnosi se na sposobnost supervizora da svjesno koristi vlastiti način komuniciranja kao profesionalni alat. Upravljanje komunikacijskim procesom podrazumijeva sposobnost planiranja, usmjeravanja i održavanja komunikacije tijekom supervizijskog rada. Supervizor strukturira razgovor, potiče sudjelovanje svih članova grupe, osigurava jasnoću komunikacije i prati dinamiku među sudionicima. Kroz

učinkovito upravljanje komunikacijskim procesom omogućava razvoj dijaloga koji potiče refleksiju i profesionalno učenje. Upravljanje komunikacijom na razini osoba – posao – organizacija odnosi se na sposobnost razumijevanja i povezivanja različitih razina profesionalne stvarnosti. Supervizor prepoznaje kako individualna iskustva, profesionalni zadaci i organizacijski kontekst međusobno djeluju te pomaže korisnicima sagledati njihove međusobne povezanosti. Tako omogućuje cjelovitije razumijevanje profesionalnih situacija i izazova s kojima se korisnici susreću u svom radu.

Rješavanje napetosti i konflikata obuhvaća sposobnost prepoznavanja i konstruktivnog suočavanja s teškoćama koje se pojavljuju u komunikacijskom procesu. Supervizor prepoznaje znakove neslaganja, otpora, napetosti ili konflikta te ih koristi kao potencijalne izvore učenja i razvoja. Kroz otvoren dijalog i refleksiju supervizor pomaže supervizantima razumjeti različite perspektive, smanjiti napetosti i pronaći konstruktivna rješenja (ECVision, 2015).

Kompetencija postupanje s različitostima kao važna kompetencija profesionalnog ponašanja supervizora odnosi se na sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i uvažavanja različitosti među pojedincima, grupama i organizacijama te na odgovorno djelovanje u situacijama u kojima razlike mogu utjecati na profesionalne odnose i procese učenja. Sastoji se od dvije komponente, a to su svijest o različitostima i upravljanje moći, hijerarhijom i diskriminacijom. Svijest o različitostima odnosi se na sposobnost supervizora da prepozna i razumije različite osobne, socijalne, kulturne i profesionalne karakteristike koje oblikuju iskustva supervizanata. Različitosti mogu uključivati dob, spol, rodni identitet, religiju, etničku pripadnost, obrazovanje, profesionalnu ulogu, organizacijsku poziciju, vrijednosti i životna iskustva. Supervizor je svjestan da te razlike mogu utjecati na percepciju stvarnosti, način komunikacije i profesionalne odnose te samim time i na procese donošenja odluka (ECVision, 2015). Ta svijest o različitostima podrazumijeva prepoznavanje odnosa moći i načina raspodjele resursa, reflektiranje o njima i upravljanje njima kako bi se osnažila sposobnost supervizanta za njihovo razumijevanje i suočavanje s njima (Ajduković i sur., 2018).

Upravljanje moći, hijerarhijom i diskriminacijom odnosi se na sposobnost prepoznavanja i razumijevanja odnosa moći koji postoje između pojedinaca, grupa i organizacija. Supervizor je svjestan da formalni položaj, stručni status, organizacijska hijerarhija i društveni čimbenici mogu utjecati na komunikaciju, donošenje odluka i sudjelovanje u supervizijskom procesu. Zbog toga aktivno prati kako se moć manifestira u odnosima te nastoji osigurati pravedne uvjete za sudjelovanje svih supervizanata. Također prepoznaje znakove diskriminacije i isključenosti

te potiče otvoreno propitivanje takvih pojava kroz refleksivni dijalog i tako doprinosi stvaranju sigurnog okruženja koje podržava profesionalni rast i razvoj (ECVision, 2015).

Kompetencija ovladavanje situacijama, tehnikama i metodama obuhvaća sposobnost prilagođavanja različitim profesionalnim situacijama te primjenu odgovarajućih metoda i tehnika koje podržavaju refleksiju, učenje i profesionalni razvoj korisnika supervizije. Ova kompetencija sastoji se od dviju međusobno povezanih komponenti: rad u različitim situacijama te primjene metoda i tehnika (ECVision, 2015).

Rad u različitim situacijama odnosi se na sposobnost supervizora da učinkovito djeluje u različitim oblicima i okolnostima supervizijskog rada. Supervizor je sposoban prilagoditi svoj pristup individualnoj, grupnoj i timskoj superviziji te uzeti u obzir specifičnosti organizacijskog konteksta u kojem se proces odvija. Također prepoznaje različite potrebe supervizanata, stupanj njihove profesionalne razvijenosti, složenost profesionalnih problema i dinamiku odnosa unutar grupe. Ova komponenta uključuje fleksibilnost, sposobnost procjene situacije i odabir odgovarajućeg načina rada u skladu s ciljevima supervizijskog procesa. Primjena metoda i tehnika odnosi se na sposobnost supervizora da koristi različite teorijski utemeljene metode i tehnike kako bi podržao refleksiju, učenje i profesionalni razvoj korisnika. To uključuje primjenu različitih komunikacijskih, refleksivnih, iskustvenih i kreativnih metoda rada, kao što su analiza slučaja, refleksivna pitanja, rad s metaforama, igranje uloga, vizualne tehnike i druge metode primjerene ciljeva supervizije. Supervizor pritom ne koristi metode mehanički, već ih odabire i prilagođava specifičnoj situaciji, potrebama korisnika i fazi supervizijskog procesa. Dvije sastavnice ove kompetencije međusobno su povezane jer učinkovito djelovanje u različitim situacijama zahtijeva poznavanje i primjenu odgovarajućih metoda i tehnika. Istodobno, uspješna primjena metoda ovisi o sposobnosti supervizora da procijeni situaciju i odabere pristup koji najbolje odgovara potrebama korisnika. Tako supervizor osigurava kvalitetu supervizijskog procesa i podržava ostvarivanje njegovih razvojnih ciljeva (ECVision, 2015).

Kako je i prikazano, ECVision kompetencijski okvir obuhvaća širok spektar kompetencija supervizora unutar područja profesionalnog identiteta i profesionalnog ponašanja. S obzirom na fokus ovog rada na iskustveno učenje supervizora početnika, u nastavku će biti detaljnije prikazane one kompetencije koje su od mog posebnog interesa za temu istraživanja. Tijekom mojih supervizorskih početaka pokazale su se posebno zanimljivima i poticajnim za daljnje

promišljanje, te takav odabir ne umanjuje važnost ostalih kompetencija sadržanih u ECVision kompetencijskom okviru.

To su refleksivnost supervizora, etičke kompetencije, napredno komuniciranje, ugovaranje te evaluacija supervizijskog procesa.

2.3.2. Refleksivnost supervizora

Brookfield (1986., prema Tuđa Družinec, 2011) naglašava da je u obrazovanju odraslih važno oslanjati se na prethodna iskustva polaznika te poticati razmjenu iskustava između edukatora i učenika. Učinkovitost učenja dodatno se povećava kada se odraslima omogući vrijeme za refleksiju i kada se proces odvija u poticajnom, fleksibilnom i otvorenom okruženju. Riječ reflektiranje dolazi od latinskog re-flectere znači zavinuti natrag, zrcaliti, razmišljati, mozgati, razbijati glavu, uzimati nešto u obzir (Tatschl, 2009).

Prema modelu reflektivnog učenja, supervizija se promatra kao proces koji potiče učenje kroz refleksiju. Reflektivni proces obuhvaća svjesno prepoznavanje i propitivanje vlastitih znanja, iskustava, misli i emocija, kako tijekom obavljanja profesionalnih aktivnosti tako i nakon njihova završetka (Davys i Beddoe, 2009., prema Roth Jelisavčić, 2024). U tom kontekstu refleksivnost podrazumijeva sposobnost pojedinca da kritički promišlja o vlastitoj praksi te da bude otvoren i fleksibilan za analizu kako unutarnjih doživljaja, tako i vanjskih profesionalnih iskustava (Jurić, 2004, prema Zubčić, 2023).

Gaie Houston, engleska terapeutkinja i profesorica (1990., prema Žorga, 2007.), smatra da ne postoji jedinstveni model razvoja dobrog supervizora već da postoji onoliko različitih načina provođenja terapije ili supervizije koliko i praktičara koji je provode. Zato je način na koji pojedinac provodi superviziju rezultat kombinacije stečenih znanja, individualnih sposobnosti i osobnih uvjerenja.

Watkins (1995., prema Žorga, 2009.) naglašava da dobar supervizor kontinuirano radi na vlastitom profesionalnom razvoju te razvija sposobnost samokritičnog i refleksivnog promišljanja vlastitog rada. Iskustvo supervizijske prakse pritom doprinosi boljem upoznavanju vlastitih kapaciteta i unaprjeđenju učinkovitosti u toj ulozi (Laklija i sur., 2011).

Refleksivnost u superviziji odnosi se na sposobnost opažanja i izražavanja vlastitih iskustava, misli, osjećaja i uvjerenja. Ona uključuje ne samo razmišljanje o vlastitim misaonim procesima, nego i osvještavanje emocionalnih stanja te emocionalnih aspekata vlastitog ponašanja. Također obuhvaća analizu vlastitih postupaka, odluka i njihovih posljedica unutar određenog konteksta, što omogućuje donošenje zaključaka o mogućim promjenama potrebnim za buduće djelovanje i postizanje budućih ishoda. Refleksivnost pritom ne vodi brzim rješenjima, već zahtijeva sposobnost toleriranja unutarnje napetosti bez potrebe za njezinim trenutačnim rješavanjem kroz djelovanje (Ajduković i sur., 2018).

U ECVision kompetencijskom okviru refleksivnost se promatra kao dio profesionalnog identiteta supervizora i njegovog profesionalnog stava. Ona uključuje znanje, vještine i sposobnost primjene u praksi usmjerene na razumijevanje vlastitih unutarnjih procesa i njihovog utjecaja na profesionalno djelovanje. Na razini znanja, refleksivnost podrazumijeva razumijevanje nesvjesnih procesa te teorija koje objašnjavaju percepciju, kogniciju i emocije, kao i svijest o važnosti razmjene iskustava, misli i osjećaja u profesionalnom kontekstu te o načinima vlastitog refleksivnog mišljenja. Na razini vještina, odnosi se na sposobnost primjene teorijski utemeljenog pristupa nesvjesnim procesima, provođenje samorefleksije vlastitih profesionalnih i osobnih stavova, korištenje različitih tehnika refleksije te jasno izražavanje vlastitih misli i osjećaja. U praktičnoj primjeni refleksivnost se očituje kroz opažanje i artikuliranje vlastitih iskustava, misli i uvjerenja, prepoznavanje i preispitivanje mogućih nesvjesnih procesa te analiziranje učinaka vlastitog djelovanja. Ona uključuje i procjenu potrebe za promjenom vlastitih postupaka, odlučivanje o primjerenosti dijeljenja vlastitih uvida te korištenje različitih poticaja za promjenu perspektive (Ajduković i sur., 2018).

U okviru ECVision okvira refleksivnost se promatra kao kontinuiran proces učenja iz iskustva, koji uključuje kognitivne i emocionalne komponente te doprinosi etički utemeljenom i odgovornom profesionalnom djelovanju (Ajduković i sur., 2018).

2.3.3. Etičke kompetencije supervizora

Etika je filozofska disciplina koja se bavi idealima dobrog ponašanja, procjenom naših postupaka te načinima donošenja moralnih odluka u odnosima među pojedincima i u društvu. Ona predstavlja skup načela i pravila prema kojima se određeno ponašanje vrednuje kao

prihvatljivo ili neprihvatljivo odnosno dobro ili loše (Kurpius i sur., 1991.; Banks, 1995., prema Cicak, 2011).

Supervizija se smatra pomažuća djelatnost koja u svojoj osnovi ima etičku dimenziju. Odnos između supervizora i supervizanta je izrazito osjetljiv i osoban te se temelji na podršci, povjerenju, otvorenosti i profesionalnoj bliskosti. Kako bi takav odnos mogao funkcionirati i ostvariti svoju svrhu, potrebno ga je usmjeravati jasnim vrijednosnim i etičkim okvirom. U literaturi se navodi nekoliko pristupa etici u superviziji, a jedan od njih je model etičkih pravila koji obuhvaća načela, standarde i prava koja usmjeravaju ponašanje i donošenje odluka supervizora u složenim situacijama. To uključuje, primjerice, individualizirani pristup supervizantu, njegovo pravo na samoodređenje u radu na supervizijskim pitanjima, pitanje povjerljivosti informacija, kao i odnose i suradnju koji se mogu odvijati i izvan samog supervizijskog procesa (Cicak, 2011).

Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR) je objavio Etički kodeks supervizora RH (2014.), koji je u skladu s Općom deklaracijom o ljudskim pravima (UNDHR) te protokolom Europske konvencije o ljudskim pravima (ECHR), te navedeni kodeks također prihvaća opća načela ANSE (Association of National Organizations for Supervision in Europe) prema kojima se supervizija smatra autonomnom profesijom, koja je u svojoj suštini etička, a temelji se na pravednosti i brizi, uz uvažavanje povijesnih, kulturoloških, institucionalnih raznolikosti pojedinaca. Navedeni etički kodeks utemeljen je na odredbama koje se referiraju na odnos supervizora prema supervizantu. Etički kodeks supervizora ima više ciljeva. On pridonosi većoj osviještenosti supervizora o etičkim pitanjima u profesionalnoj praksi, potiče odgovorno i primjereno ponašanje u odnosu prema supervizantima, kolegama i širem profesionalnom kontekstu te služi kao okvir za prepoznavanje i reguliranje neprimjerenog ponašanja. Tako osigurava zaštitu supervizanata, ali i osoba s kojima oni rade.

U grupnoj superviziji supervizor ima više prostora za kreativni rad, dok supervizanti dobivaju mogućnost sagledavanja situacija iz različitih perspektiva te primanja različitih povratnih informacija i podrške ostalih članova grupe. U supervizijski rad najčešće se unose teme povezane s radom s korisnicima, odnosima s kolegama i nadređenima kao i nezadovoljstvom radnim uvjetima. Takav oblik supervizije otvara brojna etička pitanja koja zahtijevaju pažljivo promišljanje i posebnu profesionalnu osjetljivost (Bilić, 2021).

Etička prava predstavljaju temeljno vrijednosno usmjerenje utemeljeno na humanističkom razumijevanju čovjeka. Njihova svrha je zaštita i promicanje punog ostvarivanja ljudskih prava

i sloboda u ravnopravnom smislu. U tom kontekstu, etičko pravo može se razumjeti kao opravdan i normativno utemeljen zahtjev za primjerenim ponašanjem, koji je definiran etičkim pravilima ili kodeksima. Kada pojedinac ostvaruje određeno pravo, istodobno se kod drugih sudionika odnosi i odgovornost odnosno obveza da to pravo poštuju i omoguće njegovo ostvarenje (Agelii i sur., 2000., prema Cicak, 2011). U svakom odnosu, pa tako i u supervizijskom, posebno je važno uvažavanje dostojanstva, jedinstvenosti i autonomije svake osobe, što se smatra ključnim etičkim pravima. Etika se dodatno operacionalizira kroz etička načela koja uključuju individualizirani pristup, pravo na samoodređenje, ravnopravnost sudionika, povjerljivost, načelo neškodljivosti, promicanje dobrobiti, lojalnost i pravednost (Cicak, 2011).

Svaka osoba je jedinstvena u pogledu svojih osobina, snaga i ograničenja, životnog konteksta, iskustava te osobnih i profesionalnih vrijednosti i povijesti (Kobolt i Žižak, 2007., prema Cicak, 2011). Upravo zato se u profesionalnom odnosu očekuje da stručnjak na pravo korisnika na uvažavanje njegove jedinstvenosti odgovori individualiziranim pristupom (Urbanc, 2001). U superviziji je ta dimenzija posebno naglašena, budući da se radi o procesu učenja koji je prilagođen pojedincu. Svaki supervizant unosi vlastita znanja, sposobnosti, uvjerenja i stilove učenja, što supervizijski rad čini specifičnim i prilagodljivim individualnim razlikama (Kadushin, 1990; van Kessel, 1999, prema Cicak, 2011).

Uloga supervizora je poticati i jačati sposobnost supervizanta da samostalno donosi odluke, kao i pomagati mu u prepoznavanju, razumijevanju i razvoju različitih mogućih rješenja, kako bi se povećale njegove mogućnosti za samoodređenje i samozastupanje (Cajvert, 2004., prema Cicak, 2011). Samoodređenje se u literaturi opisuje kao važno etičko načelo koje pripada području prava i dobrobiti pojedinca te naglašava važnost svijesti, slobode izbora i osobne odgovornosti. Polazi od pretpostavke da su ljudi sposobni procjenjivati vlastite situacije i donositi odluke o sebi i svom profesionalnom djelovanju. Osim što se može promatrati kao osobna kompetencija, samoodređenje se odnosi i na proces donošenja odluka, odnosno biranja između različitih mogućnosti (Compton i Galaway, 1989; Banks, 1995; Yeeles, 2004., prema Cicak, 2011; Urbanc, 2001).

Skup temeljnih etičkih standarda obuhvaća različita važna područja profesionalnog djelovanja, među kojima su dvostruki odnosi, stručna kompetentnost, povjerenje, zaštita privatnosti, informirani pristanak te osiguravanje sigurnosti (Cicak, 2011).

U okviru profesionalnog identiteta kompetencijskog okvira supervizije, etika i etično ponašanje obuhvaćaju više razina znanja, vještina i primjene u praksi. Na razini znanja, to uključuje poznavanje etičkih kodeksa nacionalnih i europskih stručnih organizacija te razumijevanje relevantnog pravnog okvira na obje razine. Na razini vještina, naglasak je na dosljednoj primjeni etičkih kodeksa, sposobnosti prepoznavanja i razmatranja etičkih dilema koje se pojavljuju u radu sa supervizantima, njihovim organizacijama i radnim okruženjem te usklađivanju profesionalnog djelovanja s važećim pravnim propisima. U praktičnoj primjeni, etično ponašanje podrazumijeva odgovorno upravljanje profesionalnom moći, povjerenjem i mogućim konkurentskim odnosima uz očuvanje osobnog i profesionalnog integriteta. Uključuje i poštivanje povjerljivosti u skladu sa zakonskim i ugovornim obvezama, zadržavanje neutralnosti prema svim uključenim stranama te procjenu i adekvatno upravljanje sukobima interesa. Također od supervizora se očekuje prepoznavanje etičkih dilema kod supervizanata i odgovorno te aktivno djelovanje u skladu s etičkim načelima, uz jasno održavanje granica supervizijske uloge te razlikovanje profesionalnih, etičkih i šire društveno političkih pitanja (Ajduković i sur., 2018).

2.3.4. Ugovaranje i dogovor o radu u supervizijskom procesu

Supervizijski proces temelji se na unaprijed dogovorenom odnosu između supervizora i supervizanata, pri čemu je kvaliteta tog odnosa jedan od ključnih uvjeta njegove uspješnosti. Kroz dogovor o načinu rada postavlja se okvir supervizije unutar kojeg supervizanti imaju prostor slobodno promišljati o vlastitoj praksi, iznositi profesionalne uspjehe i poteškoće te se jasno definiraju uloge i odgovornosti svih sudionika. Nakon uspostave takvog dogovora, supervizant preuzima odgovornost za vlastitu suradnju u procesu, razinu otvorenosti, aktivno učenje i profesionalni razvoj. To uključuje i spremnost na samorefleksiju, istraživanje vlastitih osobnih i profesionalnih kapaciteta u odnosu na zahtjeve rada te primjenu stečenih uvida u svakodnevnu praksu (Proso, 2024).

Dogovor o radu se uspostavlja u početnoj fazi supervizije.

Matić (2011.) navodi da supervizanti u supervizijski proces ulaze s različitim osobnim iskustvima, potrebama i očekivanjima, zbog čega je važno već na samom početku jasno razjasniti te elemente te dogovoriti strukturu, oblik i sadržaj rada. Time se postavljaju temelji odnosa koji omogućuju ostvarivanje zajednički definiranih ciljeva i zadataka supervizije.

Supervizijski odnos primarno se odvija između supervizora i supervizanta, no u njega je uključen i naručitelj supervizije, kao i neizravni korisnici supervizanata. Naručitelj supervizije najčešće je organizacija u kojoj supervizant radi, a njegova uloga obuhvaća sudjelovanje u izboru supervizora, dogovaranju, evaluiranju i financiranju supervizije (Ajduković i sur., 2018., prema Proso, 2024).

Predstavljanje, iznošenje očekivanja i dogovor o radu ciljevi su prvog supervizijskog susreta (Cajvert, 2004). Način na koji supervizor pristupa procesu dogovaranja o radu – otvoreno, uvažavajuće, konstruktivno i usmjereno na cilj, već na samom početku oblikuje stil supervizije i postavlja temelje odnosa koji može omogućiti sigurno i uspješno ostvarivanje ciljeva supervizijskog procesa. Iako se povjerenje, poštovanje, empatija i autentičnost smatraju važnim obilježjima supervizora koja pridonose kvalitetnom odnosu, ona se ne podrazumijevaju automatski u svakom odnosu, nego se kroz interakciju trebaju postupno potvrditi. Za supervizante je pritom važno i ohrabrujuće kada supervizor od samog početka naglašava te vrijednosti kao temelj zajedničkog rada (Page i Wosket, 1998., prema Matić, 2011).

U ugovaranju pravila na početku supervizijskog rada dobro je ugovoriti i pravilo o tome da nitko ništa ne mora, da je svatko slobodan odabrati način sudjelovanja u radu supervizijske grupe i svakoj pojedinoj aktivnosti, jer će samo tako supervizanti biti osobno odgovorni za ono što im se događa na superviziji. Ali isto tako, potrebno je dogovoriti odnosno naglasiti i obvezu aktivnog sudjelovanja svakog supervizanta koji uđe u superviziji. Navedena tvrdnja da nitko ništa ne mora, ne znači da ne postoje pravila ili obveze, već se odnosi na to da supervizant nije prisiljen dijeliti određene informacije i raditi na temi za koje nije spreman. A obveza aktivnog sudjelovanja znači da svaki član supervizijskog procesa prihvaća odgovornost za svoj doprinos samom procesu, što znači da se ne očekuje ni od kog pasivno promatranje bez ikakvog angažmana. Naprotiv, svatko ima dužnost aktivno doprinositi radu grupe. Svaki član supervizijske grupe ima slobodu izbora unutar procesa ali ne i oslobođanje od zajednički dogovorenih pravila i obveza.

Važno je unaprijed dogovoriti i mogućnost da supervizor ili članovi grupe mogu otvoreno postaviti pitanje o tome što nekoga sprječava u sudjelovanju u određenoj aktivnosti. Takav razgovor omogućuje bolje razumijevanje osjećaja sudionika, pridonosi praćenju grupne dinamike te potiče osvještavanje osobnih iskustava, bez obzira na njihov sadržaj (Pregrad, 2004).

Pregrad (2004.) pritom naglašava i važnu napomenu, a to je da razgovor o razlozima nesudjelovanja ne bi smio prerasti u pokušaj nagovaranja na sudjelovanje. Takav pristup može narušiti dogovoreni okvir rada, smanjiti osjećaj osobne odgovornosti članova grupe, te potaknuti pojačanu potrebu za kontrolom, što se može manifestirati kroz otpor i zatvorenost u grupi.

Prema kompetencijskom okviru supervizije, izgradnja profesionalnog odnosa dio je profesionalnog ponašanja, a jedna od njegovih ključnih komponenti je ugovaranje. Na razini znanja, ugovaranje podrazumijeva poznavanje funkcije ugovaranja i tema koje je potrebno obuhvatiti u procesu supervizije. Na razini vještina ugovaranje se odnosi na sposobnost uspostavljanja jasnog radnog dogovora koji daje okvir supervizijskom procesu, kao i na promišljanje o ulogama, odgovornostima, granicama i funkcijama odnosa u skladu s dogovorom. Dok u praktičnoj primjeni ugovaranje uključuje razjašnjavanje uloga i funkcija svih sudionika, usklađivanje i definiranje očekivanja te njihovo povezivanje s jasno dogovorenim načinom rada. Također obuhvaća uspostavljanje i usklađivanje zajedničkih ciljeva uz uvažavanje svih uključenih strana, uključujući i pravni okvir u kojem se supervizija odvija (Ajduković i sur., 2018).

2.3.5. Napredno komuniciranje u superviziji

Vrlo bitna stavka u svakom supervizijskom ciklusu jest sama komunikacija i komunikacijske vještine supervizora u koje spadaju vještine slušanja, aktivnog slušanja, šutnje, verbalne i neverbalne komunikacije te vještina postavljanja pitanja. U vođenju supervizije od supervizora se očekuje dobro poznavanje komunikacijskog procesa i njegovih obilježja.

Komunikacijske vještine predstavljaju opće životne vještine koje su važne ne samo za stručnjake u pomažućim profesijama, nego i za svakog pojedinca u različitim područjima života. U kontekstu supervizije one su dio edukacije budućih supervizora, pa njihovo učenje i usavršavanje predstavlja važan put prema razvoju kompetentnog supervizora. Razvijanjem i primjenom komunikacijskih vještina budući supervizori postupno izgrađuju temelje za

profesionalnu kompetentnost, istovremeno potičući vlastiti osobni i profesionalni razvoj te održavajući visoke profesionalne standarde (Barkidija, 2024).

Komunikacija je prirodan, ali vrlo složen proces, zbog čega postoji velik broj različitih načina njezina definiranja. Uspješnom se komunikacijom smatra ona u kojoj svi sudionici porukama pripisuju isto ili vrlo slično značenje, odnosno kada se odvija razmjena simbola koje svi uključeni jednako razumiju (Ajduković i Hudina, 1996., prema Laklija i sur., 2011).

Komunikacijski proces može se promatrati kao zajednički „prostor“ interakcije dviju ili više osoba, u kojem svi sudionici istodobno sudjeluju u njegovu oblikovanju. Oni zajednički doprinose tome hoće li komunikacija biti uspješna ili neuspješna, odnosno svatko svojim načinom sudjelovanja utječe na njezin tijek i kvalitetu (Arambašić 2023).

Komunikacija se odvija kao proces koji zahtijeva određeno vrijeme za odvijanje i razvijanje. Najčešće je dvosmjerna i povratna te ne slijedi linearan tijek, već se mijenja kroz različite faze uspješnosti i teškoća, s promjenama u kvaliteti interakcije. Jedno od osnovnih načela komunikacije jest da se ona neizbježno odvija čim su dvije ili više osoba u međusobnom kontaktu, odnosno u interakciji. Bez obzira na to nalazimo li se u ulozi onoga koji šalje ili prima poruku, komunikacija uvijek ima za cilj uspostaviti zajedničko značenje. To uključuje prijenos vlastitog razumijevanja stvarnosti, misli i osjećaja drugoj osobi te određeni stupanj utjecaja na njezino razumijevanje i ponašanje (Arambašić, 2023).

Supervizor početnik ima zadatak razviti i oblikovati vlastiti supervizijski stil, pri čemu je važno dobro razumjeti supervizijski proces. U izgradnji profesionalnog stila te u uspostavljanju odnosa sa supervizantom posebno je važno voditi računa o elementima interpersonalne komunikacije (Hartley, 1999., prema Laklija i sur., 2011). Ti elementi uključuju neverbalnu komunikaciju, koja obuhvaća izraze lica, kontakt očima, geste, držanje i položaj tijela, fizički kontakt, korištenje prostora, odjeću i opći izgled, neverbalne glasovne znakove te druge neverbalne signale. Nadalje, važnu ulogu ima postavljanje pitanja kao jedno od ključnih komunikacijskih sredstava, zatim reflektiranje osjećaja koje zahtijeva razvijenu osjetljivost i vještinu davanja povratnih informacija. U interpersonalnoj komunikaciji značajna je i otvorenost ili zatvorenost u kontaktu te način započinjanja i završavanja interakcije. Aktivno slušanje predstavlja temeljnu vještinu za uspostavljanje kvalitetnog odnosa, jer podrazumijeva ne samo razumijevanje poruke, već i poticanje sugovornika na daljnje izražavanje uz pokazivanje pažnje i interesa. Konačno, važan element je i samootkrivanje, koje se odnosi na dijeljenje osobnih informacija s drugima u supervizijskom ili profesionalnom kontekstu.

Komunikaciju općenito, pa tako i u supervizijskom kontekstu, olakšavaju različiti čimbenici kao što su opisivanje, pružanje podrške, otvorenost, korištenje „ja-poruka“, ravnopravnost dostojanstva sudionika u odnosu, uvažavanje subjektivnog doživljaja stvarnosti te izražavanje poštovanja i empatije (Corey, 2007; Nelson-Jones, 2007., prema Laklija i sur., 2011). S druge strane, komunikaciju otežavaju elementi poput prosuđivanja i ocjenjivanja, nuđenja gotovih rješenja, prikrivanja vlastitih stavova kroz „ti-poruke“, ili izraze poput „trebalo bi“, zatim izražavanje nadmoći, inzistiranje na apsolutnim istinama te ravnodušnost. U superviziji je pritom važno imati na umu da se radi o susretu dvaju stručnjaka koji ulaze u komplementaran odnos u kojem je važna obostrana uključenost i zainteresiranost. Iako oba sudionika posjeduju stručna znanja i iskustva, supervizor za supervizanta često predstavlja model profesionalnog ponašanja, pa njegov stil komunikacije izravno utječe na proces učenja. Istodobno, svaki supervizant supervizoru predstavlja novi profesionalni izazov koji doprinosi razvoju odnosa i pronalaženju novih rješenja.

Hargie i Dickson (2004.) ističu da je razgovor teško zamisliv bez postavljanja pitanja i davanja odgovora, a pitanja u komunikaciji imaju više važnih funkcija. Ona služe za prikupljanje informacija, poticanje interesa i znatiželje o određenoj temi te procjenu poteškoća s kojima se sugovornik susreće. Također, pitanja omogućuju izražavanje interesa za drugu osobu, kao i bolje razumijevanje njezinih stavova, osjećaja i mišljenja. Njihova je uloga i procjena razine znanja sugovornika, poticanje kritičkog promišljanja i vrednovanja te usmjeravanje i održavanje tijeka interakcije, odnosno određene razine kontrole u komunikacijskom procesu.

Svaka komunikacija može se promatrati kroz dvije međusobno povezane dimenzije: sadržaj i odnos. Sadržaj se odnosi na ono što se prenosi, dok odnosna dimenzija opisuje način na koji se poruka prenosi i kako se interpretira u kontekstu odnosa između sugovornika. Ova podjela primjenjiva je i u supervizijskom procesu. U superviziji se općenito može reći da je supervizor primarno usmjeren na proces, dok je supervizant usmjeren na sadržaj rada. Sadržaj supervizije obuhvaća sve teme koje supervizanti iznose, a koje se odnose na njihov profesionalni rad. To mogu biti poteškoće u radu s pojedinim korisnicima, izazovi u radu a određenim skupinama korisnika (npr. agresivni klijenti, ovisnici, zlostavljači), kao i problemi u odnosu s kolegama ili drugim osobama iz radnog okruženja. Proces se, s druge strane, odnosi na način na koji se supervizija odvija. To uključuje organizaciju i strukturu susreta, način njihova započinjanja, vođenja i završavanja, izgradnju odnosa među sudionicima, prepoznavanje i razumijevanje emocija te njihovo korištenje u supervizijske svrhe, kao i načine komunikacije, pružanja podrške i osnaživanja supervizanata (Tomić, 2011).

Kompetencijski okvir supervizora u području profesionalnog ponašanja uključuje komponentu naprednog komuniciranja, koja se razrađuje kroz nekoliko područja, a to su profesionalna primjena vlastitog komunikacijskog stila, upravljanje komunikacijskim procesom, upravljanje komunikacijom na razini pojedinac-posao-organizacija te rješavanje napetosti, smetnji i konflikata. Profesionalna primjena vlastitog komunikacijskog stila obuhvaća poznavanje komunikacijskih teorija, utjecaja verbalne i neverbalne komunikacije na supervizijski odnos te razumijevanje pitanja moći u komunikaciji. Vještine i provedba uključuju promišljanje i procjenu vlastitog komunikacijskog stila, prepoznavanje njegovog utjecaja na supervizijski odnos te praćenje i uočavanje promjena u komunikacijskim obrascima. Provedba ove kompetencije u praksi se odnosi na prilagodbu komunikacijskog stila potrebama supervizanata, odgovorno upravljanje odnosom moći te korištenje vlastitog stila kao alata za poticanje supervizijskog procesa i prepoznavanje neusklađenosti s potrebama supervizanata. Upravljanje komunikacijskim procesom obuhvaća poznavanje različitih klasifikacija komunikacijskih vještina, aspekata i funkcija komunikacije u superviziji, razlikovanje osnovnih i naprednih komunikacijskih vještina te razumijevanje dijaloga kao procesa zajedničkog stvaranja značenja u komunikaciji. Vještine i provedba se odnose na promatranje i vođenje komunikacijskog procesa, prepoznavanje komunikacijskih stilova te svrsishodnu primjenu komunikacijskih vještina u svrhu razvoja supervizanata. Uključuju i metakomunikaciju, modeliranje komunikacije, pomoć supervizantima u osvještavanju i prilagodbi vlastitih komunikacijskih obrazaca te integraciju verbalnih i neverbalnih elemenata komunikacije, uz korištenje dijaloga kao alata za zajedničko razumijevanje i profesionalni razvoj. Upravljanje komunikacijom na razini pojedinac-posao-organizacija obuhvaća razumijevanje obilježja učinkovite komunikacije u organizacijama, mogućih prepreka te poznavanje formalnih i neformalnih komunikacijskih kanala. Vještine i provedba se odnose na analizu komunikacijskih procesa unutar organizacijskog konteksta te odnosa između pojedinca, posla i organizacije. U praksi uključuju rješavanje komunikacijskih poteškoća, podršku supervizantima u prepoznavanju i razumijevanju vlastitih komunikacijskih obrazaca u organizaciji te poticanje primjene komunikacijskih vještina u svakodnevnom radnom okruženju. Rješavanje napetosti, ometanja i konflikata uključuje poznavanje teorija konflikta, načina njihova upravljanja te povezanih komunikacijskih obrazaca. Vještine i provedba odnose se na pravovremeno prepoznavanje napetosti i konflikata te njihovo razlikovanje prema stupnju eskalacije, uz primjenu odgovarajućih intervencija. Uključuju analizu obrazaca konfliktnog ponašanja na individualnoj i organizacijskoj razini, vođenje konflikata kroz dijalog, konstruktivno suočavanje s nesuglasicama te primjereno konfrontiranje bez zauzimanja strana. Naglasak je na poticanju

supervizanata na razumijevanje izvora konflikta te pronalaženje konstruktivnih i kreativnih rješenja (Ajduković i sur., 2018).

Komunikacija u supervizijskom procesu predstavlja važnu osnovu za razmjenu povratnih informacija između supervizora i supervizanta. Takva razmjena omogućuje praćenje procesa rada, prepoznavanje napretka ali i područja koja zahtijevaju daljnji razvoj, čime se komunikacija povezuje s potrebom za kontinuiranim vrednovanjem supervizijskog procesa. U tom se kontekstu evaluacija nameće kao važan dio supervizije, jer omogućuje procjenu ostvarenja postavljenih ciljeva i kvalitete samog supervizijskog procesa.

2.3.6. Evaluacija supervizijskog procesa

Profesionalni supervizori svoje ponašanje prilagođavaju specifičnim situacijama supervizanata i njihovih poslodavaca, kao i dogovorenim ciljevima te različitim uključenim odnosima. Kako bi uspješno upravljali složenim profesionalnim interakcijama i socijalnom dinamikom, potrebno im je široko znanje i raznovrsne intervencijske vještine, uz razumijevanje procesa i odnosa koji se u njima odvijaju. Zbog toga je važna i kontinuirana evaluacija vlastitog rada i procesa u kojima sudjeluju. Polazeći od reflektivnog i samoreflektivnog pristupa, od supervizora se očekuje razvijena sposobnost promišljanja prije, tijekom i nakon supervizijskog rada te dosljedno djelovanje u skladu s tim uvidima (Ajduković i sur., 2018).

Prema kompetencijskom okviru supervizije, izgradnja profesionalnog odnosa dio je profesionalnog ponašanja, a jedna od njegovih ključnih komponenti je evaluacija. Na razini znanja ova kompetentnost uključuje poznavanje različitih metoda i tehnika evaluacije te razumijevanje čimbenika koji utječu na ishode učenja, uključujući i kvalitetu profesionalnog odnosa. Kod vještina se podrazumijeva oblikovanje ciljeva i očekivanih ishoda u suradnji sa supervizantima i ugovornim partnerima, prikupljanje i tumačenje podataka o razvoju pojedinaca ili grupe, praćenje i refleksiju procesa i profesionalnog odnosa te aktivno traženje povratnih informacija. U praktičnoj primjeni evaluacija podrazumijeva zajedničko određivanje kriterija i uključivanje svih sudionika u proces procjene, odabir odgovarajućih metoda evaluacije te vođenje uredne dokumentacije. Također uključuje i korištenje rezultata evaluacije tijekom samog procesa radi daljnjeg razvoja (Ajduković i sur., 2018).

U ovom radu analizirana su vlastita iskustva prema postavljenim istraživačkim pitanjima.

3. CILJ I METODE RADA

Cilj rada je istražiti i sistematizirati vlastito iskustvo supervizije nakon edukacije na Poslijediplomskom specijalističkom studiju iz supervizije u psihosocijalnom radu te steći bolje razumijevanje vlastitoga procesa učenja pod vidom početaka samostalnog vođenja supervizijskih grupa u praksi psihosocijalnog rada.

S obzirom na tako definirani cilj, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- 3. S kojim teškoćama se mogu susresti supervizori početnici nakon završenog Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu?*
- 4. S kojim resursima raspolažu supervizori početnici nakon završenog Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu?*
- 5. Koje bi bile smjernice za podršku budućim supervizorima početnicima na temelju analize vlastitog iskustva supervizora početnika.*

Po metodološkom pristupu ovaj rad je osmišljen kao prikaz slučaja, gdje je prikazano iskustvo vlastitog supervizijskog rada neposredno nakon edukacije iz perspektive supervizora početnika. Fokus rada je na poteškoćama/stresorima supervizora početnika, kao i na njegovim snagama/resursima, na motivaciji za vođenjem supervizijske grupe, zatim na oformljivanju same grupe i njenom sastavu te izazovima u grupnom radu.

Podaci su prikupljeni iz više izvora; znanstvena i stručna literatura, vlastite bilješke sa supervizijskih grupa te rezultati evaluacije svog supervizijskog rada dobivenih od članova supervizijskih grupa.

4. REZULTATI

4.1. REFLEKSIJA O OSOBNIM POTEŠKOĆAMA U RADU SUPERVIZORA POČETNIKA NAKON ZAVRŠENOG FORMALNOG OBRAZOVANJA

Moj prvi susret s vođenjem supervizijske grupe se dogodio tijekom Poslijediplomskog specijalističkog studija Supervizije u psihosocijalnom radu gdje je jedna od brojnih fakultetskih obveza bila odraditi supervizijski ciklus od deset susreta iz moje uloge supervizora u edukaciji.

Naime, polaznici Poslijediplomskog specijalističkog studija iz Supervizije u psihosocijalnom radu upoznaju se i ovladavaju supervizijskim procesom kroz tri međusobno povezane razine, a to su:

- Supervizija stručnog rada s korisnicima, gdje polaznici Studija sudjeluju u supervizijskim grupama kao supervizanti i gdje se supervizira njihov neposredni rad s

korisnicima, te kroz refleksiju vlastitog rada s korisnicima razvijaju profesionalne vještine i izgrađuju profesionalni identitet;

- Vođenje supervizije, gdje su polaznici Studija u ulozi supervizora u supervizijskim grupama koju sami vode. Ovdje polaznici u vođenju supervizijskih grupa postepeno preuzimaju ulogu supervizora, razvijajući planiranje, vođenje i evaluaciju supervizijskog rada u grupi, uz podršku i stručno praćenje;
- Metasupervizija, gdje se polaznici, odnosno supervizori polaznici, tijekom Studija uključuju u meta supervizijske grupe, na kojima analiziraju i reflektiraju supervizijski rad, s ciljem razumijevanja supervizijske dinamike i profesionalnih intervencija te vlastitog profesionalnog razvoja.

Navedeno iskustvo vođenja supervizijske grupe tijekom edukacije za mene je predstavljalo prvi neposredni susret s ulogom supervizorice.

S obzirom na to da je u razdoblju neposredno nakon završetka Studija došlo da pandemije virusa COVID-19, profesionalne aktivnosti bile su značajno ograničene te svedene na minimum. Slijedom toga, priliku za vođenje supervizije kao licencirana supervizorica dobila sam tri godine kasnije, početkom 2021. godine. Od 2018. godine pa do 2021. godine nisam vodila supervizijske grupe te se supervizijski ciklus u edukaciji činio dalekim iskustvom.

Nakon završetka predavanja na Studiju imala sam dojam da sam to područje zanemarila te da se u njemu ništa značajno ne događa, zbog čega nisam znala kako se ponovno pokrenuti, iako sam to željela. Istodobno je pisanje završnog rada bilo stavljeno na čekanje, bez jasnog razloga. Upravo se u tom razdoblju otvorila prilika za moje prvo iskustvo u vođenju supervizijskih grupa. Prva dva supervizijska ciklusa vodila sam volonterski, što mi je omogućilo da, unatoč početnoj nesigurnosti, steknem neposredno iskustvo u supervizijskom radu. Gledajući to razdoblje s vremenskim odmakom, mogu ga razumjeti kao važan dio vlastitog profesionalnog razvoja. Upravo mi je taj period omogućio stjecanje iskustva u vođenju supervizijskih grupa, što mi danas služi kao temelj za refleksiju vlastitog iskustvenog učenja u superviziji nakon završenog školovanja za supervizora. To iskustvo sagledavam iz perspektive supervizora početnika, što dodatno doprinosi razumijevanju mog profesionalnog razvoja.

Analiza teškoća s kojima sam se kao supervizorica početnica susretala nakon završetka Poslijediplomskog specijalističkog studija iz Supervizije u psihosocijalnom radu temeljila se na reflektivnim bilješkama vođenima nakon svakog supervizijskog susreta, zapisima povezanim

s organizacijom i provedbom supervizijskih grupa te evaluacijskim osvrtima supervizanata prikupljenima tijekom i nakon završetka supervizijskih procesa.

Navedene materijale sam naknadno pregledavala iz perspektive vlastitog profesionalnog razvoja, s posebnim usmjerenjem na iskustva koja su bila povezana s teškoćama u preuzimanju i obavljanju uloge supervizorice početnice. U analizi sam izdvajala sadržaje koji su se odnosili na moje osjećaje i doživljaje, situacije u kojima sam osjećala nesigurnost ili povećanu odgovornost, teškoće koje su zahtijevale dodatnu pripremu ili traženje podrške te konkretne organizacijske izazove povezane s uspostavljanjem i provedbom supervizijskih grupa. Nakon izdvajanja relevantnih sadržaja uspoređivala sam ih između pojedinih supervizijskih susreta i supervizijskih ciklusa kako bi prepoznala sadržaje koji su se ponavljali, ali i promjene u vlastitom doživljaju i načinu reagiranja tijekom vremena. Na temelju ponavljajućih sadržaja grupirala sam iskustva u nekoliko tematskih cjelina. Kao najizraženije izdvojile su se: nesigurnost i preispitivanje vlastitih kompetencija, vođenje supervizije u profesionalnoj sredini u kojoj poznajem dio sudionika, strah od nepredviđenih situacija i potreba za kontrolom supervizijskog procesa, nedostatak neposredne stručne podrške kakvu sam imala tijekom edukacije te organizacijske teškoće povezane s uspostavljanjem i provedbom supervizijskih grupa. Pri tome nisam izdvojene teškoće promatrala samo kao pojedinačne probleme koje je trebalo riješiti, nego i kao iskustva koja su imala određenu ulogu u mom profesionalnom učenju. Posebno sam stoga pratila na koji su način teškoće utjecale na moje postupanje, što sam poduzimala kako bih se s njima nosila te kako se njihov značaj mijenjao tijekom vremena. Na taj način analiza mi je omogućila da se od pojedinačnih opisa situacija i vlastitih osjećaja pomaknem prema prepoznavanju obrazaca koji su obilježili moje početničko iskustvo.

Nesigurnost i preispitivanje vlastitih kompetencija

Nakon što mi je ponuđeno da vodim superviziju za djelatnike iz sustava socijalne skrbi, ponuda je u meni istodobno izazvala ugodne i neugodne osjećaje. S jedne strane osjećala sam uzbuđenje zbog početka nečeg novog te zadovoljstvo i ponos jer sam napokon dobila priliku započeti sa supervizijom. S druge strane javljali su se strah i zabrinutost zbog odgovornosti koju nova uloga nosi. Posebno su se isticali nisko samopouzdanje i sumnja u vlastite kompetencije za kvalitetno vođenje supervizijskog procesa.

Prije samog početka supervizijskog ciklusa osjećala sam nervozu i nesigurnost zbog nepoznate situacije. Najveći izvor nelagode proizlazio je iz pitanja hoću li uspjeti odgovoriti zahtjevima

uloge supervizorice i hoću li biti zadovoljna kvalitetom vlastitog rada. Moram priznati da se do tada nisam susrela s izazovom koji bih mogla usporediti s ovim iskustvom. Čak je i početak mog rada u sustavu socijalne skrbi, uključujući ulazak u sustav kroz vježbenički staž, za mene predstavljao manji izazov od preuzimanja uloge supervizorice. Jedan od važnih pomaka koji sam uočila tijekom početnog razdoblja vođenja supervizije odnosio se na smanjivanje početne nesigurnosti i straha te postupno povećavanje povjerenja u vlastite supervizorske kompetencije. Ovaj sam proces mogla pratiti kroz vlastite bilješke nakon supervizijskih susreta i evaluacijske upitnike supervizanata. U početnoj fazi u refleksivnim bilješkama često sam bilježila osjećaje nesigurnosti, preispitivanja vlastitih intervencija i zabrinutost oko toga jesam li određeni susret dovoljno kvalitetno vodila. Kako se broj susreta povećavao, a osobito nakon susreta koje sam doživjela kao uspješne, u bilješkama se postupno smanjivala izraženost tih dvojbi i povećavao osjećaj sigurnosti u vlastito postupanje. Važan izvor tog osjećaja sigurnosti predstavljale su mi i povratne informacije supervizanata. Pozitivni rezultati evaluacijskih upitnika pružali su mi potvrdu da način na koji sam vodila supervizijski proces odgovara potrebama i očekivanjima supervizanata. Svaki uspješno odrađen susret dodatno je pridonosio mom osjećaju kompetentnosti, osobito kada bih određenu supervizijsku intervenciju ili kreativnu tehniku odabrala s obzirom na konkretnu temu koju je supervizant donio u fokus, a supervizanti bi je dobro prihvatili i prepoznali njezinu korisnost za vlastitu situaciju.

Primjerice, kada bih tijekom supervizijskog susreta procijenila da bi primjena određene kreativne tehnike mogla pomoći supervizantu u sagledavanju njegove situacije iz drugačije perspektive, u početku sam osjećala određenu nesigurnost oko toga hoće li tehnika biti primjerena i kako će je grupa prihvatiti. Kada bi supervizanti tehniku prihvatili, aktivno sudjelovali te nakon njezina korištenja prepoznali njezinu korisnost za temu koju su obrađivali, takva su iskustva za mene predstavljala konkretnu potvrdu da mogu prepoznati odgovarajuću intervenciju i uspješno je primijeniti. Na taj se način moje povjerenje u vlastite kompetencije nije razvijalo samo kroz stjecanje novih znanja, nego kroz ponovljena iskustva u kojima sam mogla vidjeti učinak vlastitih intervencija.

S druge strane, postojale su situacije koje su povećavale moju nesigurnost u vlastite supervizorske kompetencije. Primjerice, ono se osobito pojačavalo u situacijama u kojima nisam uspijevala pravodobno reagirati na grupnu dinamiku. Jedna od takvih situacija odnosila se na dominantnog člana grupe koji je tijekom jednog susreta zauzimao velik dio prostora i vremena. U tom trenutku nisam znala na koji način zaustaviti njegovo preuzimanje prostora, odnosno kako intervenirati tako da mu ograničim vrijeme i istodobno omogućim uključivanje

ostalnih članova grupe. Moja nesigurnost bila je povezana upravo s procjenom načina i trenutka intervencije – prepoznavala sam da situacija zahtijeva moje djelovanje, ali nisam bila sigurna kako intervenirati na način koji bi bio primjeren i koristan za grupu i za tog člana. Naknadnom refleksijom prepoznala sam da sam u toj situaciji uočila problem, ali nisam imala dovoljno sigurnosti da na njega pravodobno reagiram.

Na sljedećem susretu bila sam svjesnija prethodnog iskustva te sam aktivnije pratila koliko prostora pojedini članovi zauzimaju u grupi. Kada bih procijenila da dominantni član ponavlja već izrečeno, upada u riječ ili zauzima nerazmjerno mnogo prostora u odnosu na druge članove, češće sam intervenirala i zaustavljala njegovo daljnje izlaganje. Time sam nastojala ponovno uspostaviti ravnotežu u grupi i otvoriti prostor za uključivanje drugih supervizanata. Pri tome mi je bilo važno zadržati fokus na procesu grupe, a ne na samom članu. Dominantni član prihvatio je moje intervencije, a nakon njih ostali su se članovi počeli aktivnije uključivati u razgovor. Time sam dobila neposredan uvid u to da intervencija usmjerena na reguliranje prostora u grupi može omogućiti ravnomjernije sudjelovanje bez narušavanja odnosa sa supervizantom. Važnost ove promjene dodatno je potvrđena kroz evaluaciju supervizijskog procesa. U evaluacijskim povratnim informacijama supervizanti su naveli da im je smetala dominantnost jednog člana grupe. Ta je informacija bila značajna jer je potvrdila da ono što sam tijekom susreta prepoznala kroz njihove neverbalne reakcije nije bilo samo moje subjektivno tumačenje grupne dinamike.

Stoga ovu situaciju ne promatram samo kao neuspješnu intervenciju, nego kao iskustvo koje je otvorilo prostor za učenje i postupni razvoj sigurnosti u supervizorskoj ulozi.

Iz današnje perspektive mogu zaključiti da se profesionalna sigurnost kod mene razvijala postupno, kroz povezanost iskustva, refleksije i povratnih informacija. Nisam postala sigurnija zato što je strah jednostavno nestao, nego zato što sam kroz konkretne situacije dobivala sve više iskustvenih potvrda da mogu kvalitetno odgovoriti na zahtjeve supervizorske uloge. U tom smislu pozitivne evaluacije i uspješni supervizijski susreti djelovali su kao svojevrsni korektiv početnoj samokritičnosti i nesigurnosti. Omogućili su mi da vlastitu kompetentnost ne procjenjujem isključivo na temelju vlastitih sumnji i straha od pogreške, nego i na temelju povratnih informacija supervizanata te ishoda vlastitih intervencija.

Osvrćući se danas na ta iskustva, prepoznajem da najveća teškoća nije uvijek proizlazila iz same situacije u kojoj sam se nalazila, nego iz mojih očekivanja o tome kako bih kao supervizorica trebala izgledati i kako bih trebala voditi supervizijski proces. Imala sam potrebu biti dobro

pripremljena, izbjeci pogreške i imati odgovor na različite moguće situacije. Na sebe sam tako postavljala visoka očekivanja i nastojala kontrolirati okolnosti koje objektivno nisam mogla u potpunosti kontrolirati.

Moje početničko iskustvo mogu povezati s razvojem kompetencija i profesionalnog identiteta supervizora. Prema Žorgi (2007), razvoj supervizora odvija se kroz različite razvojne faze, pri čemu se početna faza može povezati s većom usmjerenošću na vlastitu ulogu, nesigurnošću i preispitivanjem vlastitih sposobnosti. U tom kontekstu moje preispitivanje vlastitih kompetencija mogu razumjeti kao dio procesa razvoja profesionalne sigurnosti, a ne samo kao pokazatelj nedostatka kompetencija.

Slično tome, Hawkins i Shohet (2006) razvoj supervizora promatraju kao proces u kojem se početna usmjerenost na vlastitu ulogu i način rada postupno mijenja prema većoj sposobnosti usmjeravanja pažnje na supervizanta, supervizijski proces i odnose koji se u njemu razvijaju. U mom slučaju, početna usmjerenost na pitanje „hoću li ja to znati?” postupno se počela mijenjati prema većem interesu za pitanje „što se sada događa u grupi i što je potrebno supervizantima?”.

Analizirajući vlastite zapise, danas mogu prepoznati obrazac koji mi u početku nije bio toliko vidljiv: što sam više sumnjala u vlastite kompetencije, to sam više nastojala kontrolirati supervizijski proces i unaprijed predvidjeti moguće situacije. Nesigurnost me tako istodobno opterećivala, ali me i poticala na dodatnu pripremu, učenje i promišljanje vlastitih intervencija. Upravo u tome vidim jedan od važnih aspekata svog početničkog profesionalnog razvoja.

Vođenje supervizije pred „poznatom publikom“

Druga značajna teškoća bila je činjenica da sam superviziju vodila u županiji u kojoj radim i živim, gdje se djelatnici sustava socijalne skrbi uglavnom međusobno poznaju. Neki su u prijateljskim odnosima, neki su poznanici, dok se drugi poznaju „po čuvenju”. U takvoj je sredini bilo teško sastaviti grupu sudionika koji se međusobno uopće ne poznaju ili se vrlo malo poznaju.

Ova okolnost za mene je predstavljala dodatno opterećenje. Smatrala sam da bih bila opuštenija da sam superviziju vodila u drugoj županiji, odnosno na području na kojem nemam poznanika. Činjenica da sam među supervizantima mogla imati kolege koje poznajem nosila je sa sobom osjećaj dodatne odgovornosti za uspjeh supervizijskog ciklusa, tim više što sam bila početnica u tom području i što je od mog ranijeg iskustva vođenja supervizijskog ciklusa tijekom edukacije prošlo nekoliko godina.

U toj sam situaciji na sebe stavljala veća očekivanja i veću razinu odgovornosti nego što je objektivno pripadalo mojoj ulozi u supervizijskom procesu. Imala sam izraženu potrebu kontrolirati situaciju i izbjeći pogreške kako bih na početku svog ulaska u područje supervizije ostavila dobar profesionalni dojam koji će pozitivno utjecati na moj daljnji razvoj.

Dodatno me opterećivalo pitanje kakvu ću reputaciju izgraditi kao supervizorica. Budući da sam radila s ljudima koji me poznaju iz profesionalnog konteksta, osjećala sam kao da sam „pred vlastitom publikom”. Danas mogu prepoznati da je dio tog pritiska proizlazio iz stvarne složenosti rada u maloj profesionalnoj sredini, dok je drugi dio proizlazio iz mojih vlastitih očekivanja i potrebe da odmah dokažem svoju kompetentnost.

U hrvatskoj relativno maloj profesionalnoj zajednici teško je u potpunosti izbjeći mogućnost dvostrukih odnosa. Poznanstva, prijateljstva i preklapanje različitih profesionalnih uloga mogu otežati uspostavljanje odgovarajućeg supervizijskog odnosa, zbog čega Matić (2011.) upozorava na važnost izbjegavanja mogućih konflikata uloga pri formiranju prvih supervizijskih grupa supervizora početnika.

U mom je iskustvu upravo ova okolnost dodatno osvijestila važnost profesionalnih granica i jasnog zauzimanja supervizorske uloge. Istodobno sam spoznala da odgovornost supervizorice nije u tome da kontrolira način na koji će je svaki sudionik doživjeti, nego da osigura profesionalne uvjete za kvalitetan supervizijski proces. Ta mi je spoznaja s vremenom pomogla smanjiti pritisak koji sam sama sebi stvarala.

Poznavanje članova grupe, što mi je bio dodatni izazov u vođenju supervizije, jest okolnost koja mi je bila posebno važna u procesu ugovaranja supervizijskog rada. Smatrala sam da prethodni odnosi između mene i supervizanata kao i među supervizantima mogu utjecati na osjećaj sigurnosti, otvorenost u dijeljenju iskustava i grupnu dinamiku.

Jedan od postupaka koji mi je pomagao u uspostavljanju jasnog okvira bio je da na početku supervizije transparentno navedem svoj odnos prema pojedinim supervizantima. Tako bih se predstavila i, kada je to bilo relevantno, navela poznajem li nekog od članova grupe te u kakvom smo odnosu, primjerice radi li se bliskom suradniku, bivšem kolegi ili osobi koju poznajem iz viđenja. Isti sam princip primjenjivala na cijelu grupu te bih pozvala članove da se izjasne poznaju li se međusobno i, ako je tako, u kakvom su odnosu. Ovakvim postupkom nastojala sam postojeće odnose učiniti vidljivima i otvoriti prostor za eventualna pitanja ili dvojbe koje bi iz njih mogle proizlaziti. Posebno mi je bilo važno spriječiti mogućnost da kod supervizanata

nastane osjećaj ili sumnja da bi se sadržaji izneseni u superviziji mogli prepričavati ili komentirati izvan supervizijskog konteksta. Nisam imala konkretno iskustvo da se takvo nešto dogodilo niti su mi supervizanti u evaluacijama naveli da su imali takvu zabrinutost. Stoga ne mogu zaključiti da je moje transparentno predstavljanje odnosa utjecalo na njihov osjećaj sigurnosti. Ono što mogu prepoznati kroz vlastitu refleksiju jest da je meni takav način ugovaranja omogućavao veću jasnoću i osjećaj profesionalne transparentnosti, osobito u situacijama kada su u grupi bile osobe s kojima sam imala odnos i izvan radnog vremena.

Strah od nepredviđenih situacija i potreba za kontrolom

Jedna od situacija koja me posebno brinula prije početka supervizijskih susreta bila je mogućnost da se dogodi situacija u kojoj neću znati što i kako dalje. Primjerice, strahovala sam da nitko od supervizanata neće doći na susret s temom za fokus, da neće biti aktivni i komunikativni ili da će nastati kratka razdoblja tišine.

U početku sam tišinu doživljavala kao nešto što treba prekinuti. Brinula me mogućnost da će njezino pojavljivanje značiti da nisam dobro vodila superviziju ili da nisam uspjela potaknuti grupu. Danas tišinu razumijem drugačije. Naučila sam da i tišina može biti dio supervizijskog procesa, da može imati svoje značenje i da je ne treba nužno popunjavati intervencijom supervizora.

U početku je moj odgovor na strah od nepredviđenih situacija bio dodatna priprema. Moj je plan bio „naoružati se” što većim brojem kreativnih i opuštajućih tehnika te unaprijed razmišljati o tome što učiniti ako grupa nema temu, kako potaknuti komunikaciju ili kako reagirati ako sudionici nisu dovoljno aktivni.

Danas ovu potrebu za velikom količinom pripreme razumijem kao pokušaj stvaranja osjećaja sigurnosti u situaciji u kojoj još nisam dovoljno vjerovala vlastitoj sposobnosti da se snađem u nepredviđenom trenutku. Priprema mi je bila važan resurs, ali je istodobno bila i način smanjivanja vlastite nelagode.

Ovo je iskustvo postupno dovelo do promjene mog odnosa prema kontroli supervizijskog procesa. U početku sam osjećala da moram imati spreman odgovor za svaku situaciju, dok sam s vremenom razvila veće povjerenje u vlastitu sposobnost da odgovor pronađem zajedno s grupom kada se određena situacija dogodi. Time se promijenilo i moje razumijevanje uloge

supervizorice: nije potrebno unaprijed znati sve odgovore, nego biti sposobna ostati prisutna, tolerirati neizvjesnost i zajedno sa supervizantima istraživati ono što se događa.

Iskustvo rada s iskusnim supervizantima

Dodatno su na moja očekivanja utjecale karakteristike samih grupa. Moje su grupe većim dijelom bile sastavljene od djelatnika iz sustava socijalne skrbi koji su već znali što je supervizija, na kojim se načelima temelji i koje se tehnike mogu koristiti. Većina djelatnika imala je prethodno iskustvo sudjelovanja u supervizijskim grupama, dok samo manji broj nije ranije bio uključen u superviziju.

Ovu sam okolnost u početku doživljavala kao dodatni pritisak. Imala sam osjećaj da me čeka „teži žiri za ocjenjivanje”, odnosno da će supervizanti koji već imaju iskustvo sa supervizijom lakše prepoznati moje nesigurnosti, eventualne pogreške ili nedostatke u načinu vođenja.

S druge strane, danas upravo njihovo prethodno iskustvo mogu prepoznati kao važan resurs. Supervizanti su znali u što se upuštaju, poznavali su osnovne karakteristike supervizijskog procesa i imali određena očekivanja od supervizije. To je značilo da dio odgovornosti za razumijevanje procesa nije bio samo na meni kao supervizorici.

Ova se razlika posebno jasno pokazala u usporedbi s ciklusom supervizije udomitelja u sustavu socijalne skrbi. Kod njih osjećaj opterećenja nije bio toliko izražen jer se radilo o osobama koje nisu bile upoznate sa samim pojmom supervizije, nisu znale kako će supervizijski ciklus izgledati niti koje su moje ovlasti i obveze kao supervizorice.

Usporedba ta dva iskustva omogućila mi je da prepoznam kako se moj osjećaj kompetentnosti nije oblikovao samo na temelju mojih stvarnih znanja i vještina, nego i u odnosu na to kako sam doživljavala očekivanja određene grupe. Kada sam vjerovala da su očekivanja supervizanata visoka, povećavala sam vlastita očekivanja od sebe. Na taj sam način stvarala dodatni pritisak koji nije nužno proizlazio iz stvarne situacije, nego iz moje interpretacije situacije.

Nedostatak neposredne stručne podrške nakon završetka edukacije

Još jedan važan aspekt mog početničkog iskustva bio je osjećaj da nakon završetka Studija „nitko ne stoji iza mene”, kao što je to bilo tijekom vođenja supervizijskog ciklusa u edukaciji.

Tijekom edukacije imala sam metasupervizijske susrete na kojima sam mogla govoriti o vlastitom radu, analizirati situacije koje su mi bile izazovne i dobiti stručnu podršku. Imala sam osjećaj oslonca i znala sam da u slučaju teškoće postoji osoba ili grupa kojoj se mogu obratiti. Nakon završetka Studija situacija je bila drugačija. Kao licencirana supervizorica tretirala sam se kao osoba koja zna što radi i koja je odgovorna za vlastiti profesionalni rad. Formalno završena edukacija i stečena licenca nisu, međutim, automatski doveli do osjećaja potpune sigurnosti u vlastite kompetencije.

Ovaj sam raskorak između formalne kompetentnosti i subjektivnog osjećaja spremnosti posebno snažno doživljavala na početku samostalnog rada. U trenucima nesigurnosti javljala mi se misao da još uvijek nisam spremna za samostalno vođenje supervizije te sam ponekad razmišljala i o odustajanju. Istodobno sam bila svjesna da će svaki početak biti praćen određenom dozom nelagode te da se znanje i sigurnost najviše razvijaju kroz iskustvo. Ta mi je spoznaja pomogla ustrajati unatoč nesigurnosti.

Važan oblik podrške predstavljale su mi intervizijske grupe koje sam tijekom tog razdoblja formirala s dvije kolegice supervizorice. U njima smo razmjenjivale iskustva i pružale jedna drugoj podršku tijekom cijelog ciklusa. Iskustvo te podrške pokazalo se važnim resursom, a o njemu ću detaljnije govoriti u okviru istraživačkog pitanja koje se odnosi na moje resurse kao supervizorice početnice nakon završenog Poslijediplomskog specijalističkog studija iz Supervizije u psihosocijalnom radu.

Organizacijske teškoće u uspostavljanju supervizijskih grupa

Uz teškoće povezane s preuzimanjem nove profesionalne uloge, u početku sam se susretala i s organizacijskim izazovima. Oni su za mene bili manje opterećujući od prethodno opisanih teškoća, ali su predstavljali važan dio procesa uspostavljanja supervizijskih grupa. Odnosili su se na organizaciju prostora i vremena, sastavljanje grupe, pronalazak supervizanata te komunikaciju s poslodavcima.

Prve dvije supervizijske grupe koje sam vodila bile su organizirane u suradnji s Udrugom socijalnih radnika koja djeluje u županiji u kojoj radim i živim. U tom mi je procesu značajnu podršku pružila predsjednica Udruge, socijalna radnica i supervizorica. Pomogla mi je u osiguravanju prostora za održavanje susreta, pronalasku supervizanata te komunikaciji s poslodavcima vezanoj uz provedbu supervizijskih susreta.

Ovo iskustvo pokazalo mi je da početak samostalnog supervizijskog rada ne podrazumijeva samo stručnu spremnost za vođenje supervizijskog procesa, nego i stvaranje organizacijskih uvjeta u kojima se taj proces može odvijati. Istodobno se pokazalo da podrška iskusnije kolegice može imati važnu ulogu u smanjivanju organizacijskog opterećenja supervizora početnika i omogućiti mu da se više usmjeri na razvoj vlastite profesionalne uloge.

Važno je naglasiti da se tijekom analize pokazalo kako se spomenute teškoće nisu međusobno pojavljivale izolirano. Naprotiv, bile su međusobno povezane. Primjerice, činjenica da sam vodila superviziju u sredini u kojoj poznajem dio sudionika povećavala je moje osjećaje odgovornosti i potrebu da ostavim dobar profesionalni dojam. To je dodatno pojačavalo nesigurnost u vlastite kompetencije i potrebu za kontrolom supervizijskog procesa. Slično tome, nedostatak neposredne metasupervizijske podrške povećavao je potrebu za vlastitim oslanjanjem na znanje stečeno tijekom edukacije, dodatnu pripremu i podršku kolegica.

S vremenskim odmakom svoje neugodne osjećaje i poteškoće više ne promatram isključivo kao prepreke. Oni su mi omogućili da prepoznam područja u kojima mi je bila potrebna dodatna sigurnost, znanje ili podrška. Poticali su me na dodatnu pripremu, promišljanje vlastitih intervencija, traženje podrške i postupno razvijanje vlastitog načina vođenja supervizije.

Posebno mi je važno što danas mogu prepoznati da su najveća prepreka u početku često bile upravo moje misli i očekivanja. Dok sam jedan dio sebe doživljavala kao nespreman za samostalno vođenje supervizije, drugi dio bio je svjestan da se profesionalna sigurnost ne može razviti prije iskustva, nego upravo kroz iskustvo. Zbog toga danas početak samostalnog rada razumijem kao prijelaz iz situacije u kojoj sam odgovornost za vlastito učenje dijelila s edukatorima i metasupervizorima prema situaciji u kojoj sam trebala sama preuzeti odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj.

Analiza je pokazala da su upravo te teškoće bile povezane s procesom izgradnje mog profesionalnog identiteta supervizorice. Nesigurnost, strah od pogreške, potreba za kontrolom i povećana odgovornost koju sam sebi nametala postupno su se mijenjali kroz iskustvo. Ono što sam u početku doživljavala kao dokaz da nisam dovoljno spremna danas razumijem kao očekivani dio profesionalnog učenja i razvoja. U tom smislu teškoće nisu bile samo prepreke koje je trebalo prevladati, nego i važan izvor iskustvenog učenja koji je pridonio razvoju moje profesionalne sigurnosti i autentičnijeg načina vođenja supervizije.

4.2.RESURSI SUPERVIZORA POČETNIKA NAKON ZAVRŠENOG POSILIJEDIPLOMSKOG SPECIJALISTIČKOG STUDIJA IZ SUPERVIZIJE U PSIHOSOCIJALNOM RADU

S vremenskim odmakom mogu zaključiti da su izazovi povezani s vođenjem supervizije u tom razdoblju nadilazili resurse i osjećaj profesionalne sigurnosti kojima sam tada raspolagala.

Ipak, iskustvo prvih supervizijskih ciklusa pokazalo mi je da završetak formalnog obrazovanja ne znači i završetak procesa učenja za supervizora. Naprotiv, upravo je ulazak u samostalnu supervizijsku praksu otvorio prostor za daljnji razvoj kompetencija, profesionalnu refleksiju i postupno oblikovanje supervizorskog identiteta. U tom procesu važnima su se pokazali različiti osobni, profesionalni i organizacijski resursi koji su se međusobno nadopunjavali. U nastavku prikazujem one koji su mi bili osobito značajni te ih povezujem sa spoznajama iz literature o kompetencijama supervizora, učenju kroz iskustvo, refleksivnoj praksi i profesionalnom razvoju.

5.3.1. Motivacija i osobni resursi supervizora početnika

Kao jedan od važnih osobnih resursa izdvojila bih veliku motivaciju za ulazak u „svijet supervizije“. Privlačilo me baviti se supervizijom i željela sam se u tome okušati. Bila sam svjesna da je prilika koja se pojavila vrijedna i da nije izvjesno kada će se pojaviti nova. Istodobno sam bila svjesna da bi se sa svakom novom prilikom ponovno mogli javiti strahovi i sumnje u vlastitu sposobnost vođenja supervizije.

Iako su bili prisutni osjećaji nesigurnosti i nisko samopouzdanje, oni nisu značajno ometali moje funkcioniranje u ulozi supervizorice. O tome zaključujem na temelju činjenice da sam uspjela održati kontinuitet u pripremi i vođenju supervizijskih susreta, zadržati fokus na potrebama članova grupe te reflektirati vlastite emocionalne reakcije bez njihova značajnijeg utjecaja na proces rada. Neugodne emocije i misli sam nastojala prepoznati i promišljati o njihovim uzrocima te ih regulirati kroz što bolju pripremu za supervizijske

susrete. Priprema se sastojala od promišljanja o sadržaju susreta, predviđanja mogućih situacija i pitanja koja bi se mogla otvoriti tijekom rada, kao i promišljanja o vlastitim očekivanjima, nesigurnostima i mogućim emocionalnim reakcijama. Nakon susreta dodatno sam promišljala o tome što se događalo tijekom procesa, kako sam reagirala u pojedinim situacijama te jesu li moje emocije utjecale na način na koji sam vodila grupu. Na taj mi je način priprema omogućavala veći osjećaj sigurnosti i kontrole te pomagala da vlastite emocionalne reakcije ne postanu dominantne u procesu supervizijskog rada.

Danas takav način rada razumijem kao važan oblik refleksivne prakse. Reflektiranje nije samo promišljanje o tome što se dogodilo, nego uključuje i promišljanje o vlastitom djelovanju, osjećajima i načinu na koji oni mogu utjecati na profesionalni proces. Tatschl (2009) reflektiranje opisuje kao ključnu kompetenciju supervizije, dok Ajduković (2018) refleksiju povezuje s učenjem i razvojem u supervizijskom procesu. Moje iskustvo početka rada u ulozi supervizorice pokazuje upravo takvu povezanost između iskustva, refleksije i razvoja profesionalne sigurnosti. Ono što mi je u početku stvaralo nesigurnost istodobno me poticalo na intenzivnije promišljanje vlastitog rada.

Ovakvo iskustvo moguće je povezati i sa shvaćanjem profesionalnog razvoja kao kontinuiranog procesa učenja. Žorga (2009) ističe specifičnost učenja u superviziji, koje se u velikoj mjeri odvija kroz iskustvo i refleksiju vlastitog profesionalnog djelovanja. Slično tome, Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) profesionalni razvoj odraslih povezuju s učenjem koje se nastavlja tijekom profesionalnog života. U tom smislu završetak formalnog obrazovanja za mene nije predstavljao završetak učenja, nego prijelaz u fazu u kojoj je vlastito iskustvo postalo jedan od važnijih izvora učenja.

Važnim smatram i to da se moj subjektivni osjećaj nesigurnosti nije uvijek podudarao s mojim stvarnim funkcioniranjem u ulozi supervizorice. To iskustvo kasnije će se pokazati posebno važnim u razumijevanju rezultata evaluacija supervizijskih ciklusa, jer su povratne informacije supervizanata često bile pozitivnije od mojih vlastitih procjena

5.3.2. Kolegijalna podrška, intervizija i metasupervizija

Tijekom supervizijskog ciklusa sastajala sam se u intervizijskim grupama s dvije kolegice supervizorice, koje su također imale aktivne supervizijske grupe i tako se podržavale tijekom cijelog ciklusa. To mi je bilo od najvećeg značaja tijekom početaka rada u ulozi supervizorice. Njihova pomoć i podrška mi je uvelike olakšala cijeli moj put i smatram da je to od iznimne važnosti za svakog početnika. Kad kažem olakšalo mislim tako da smo se ohrabrivale međusobno, da su mi davale savjete oko različitih situacija koje bi se mogle

dogoditi u superviziji i kako se ponašati, odnosno što učiniti, podsjetile su me na različite kreativne tehnike i metode u vođenju supervizije. U slučaju mojih nedoumica u svezi bilo čega, one su bile tu da mi pomognu i da zajedno razriješimo određenu situaciju zbog čega sam neizmjereno zahvalna na takvom početku i na toj mogućnosti koju sam imala. Kako sam već navela u ovom radu, analizirala sam svoja supervizijska iskustva koja sam stjecala kao supervizor početnik, te sam uspoređivala svoje ponašanje u superviziji i određene postupke u određenim situacijama, između ostalog, i sa svoje dvije kolegice supervizorice, od kojih je jedna bila supervizor s dugogodišnjim iskustvom a druga se nalazila, kao i ja, na početku svog supervizijskog puta. Danas tu vrstu podrške prepoznajem kao važan profesionalni resurs, ali i kao oblik učenja kroz iskustvo. Ona mi je omogućila da o vlastitom radu razmišljam iz različitih perspektiva, da preispitujem vlastite pretpostavke i da razvijam sigurnost u donošenju odluka. Učenje supervizora stoga ne razumijem kao individualni proces, nego kao proces koji se odvija i kroz profesionalne odnose, razmjenu iskustava i refleksiju u odnosu s drugim supervizorima.

Tijekom supervizijskog ciklusa imali smo oslonac i podršku profesora i kolega na Studiju u vidu meta supervizijskih grupa. Nakon završetka Studija ta mogućnost nije nestala, ali više nije bila toliko neposredno i sustavno dostupna, što je od mene zahtijevalo veću samostalnost u traženju i organiziranju takvog oblika podrške. Mogu reći da su kolegice supervizorice s kojima sam se povezala odradile svoju ulogu i na neki način nadoknadile ono što mi je nedostajalo. Smatram da je važno povezivati se s kolegama supervizorima iz svog okruženja općenito, a osobito na početku rada u superviziji. Takva povezanost pruža prostor za razmjenu iskustava, promišljanje o vlastitom radu i dobivanje podrške. Istodobno, vjerujem da je važno osvijestiti i mogućnost uključivanja u metasuperviziju i nakon završetka Studija te je, prema potrebi, aktivno potražiti kao vrijedan oblik profesionalne podrške i daljnjeg razvoja supervizora.

Ovo iskustvo potaknulo me na zaključak da završetak formalnog obrazovanja ne bi trebalo promatrati kao završetak potrebe za stručnom podrškom supervizora. Naprotiv, početak samostalnog rada otvara nove potrebe za intervizijom, metasupervizijom i drugim oblicima profesionalnog razvoja. Žorga (2009) kompetencije supervizora povezuje s kontinuiranim profesionalnim razvojem i učenjem. Iz te perspektive povezivanje s kolegama i aktivno traženje stručne podrške vidim kao važan dio odgovornosti supervizora prema vlastitom profesionalnom razvoju.

5.3.3. Organizacijski i profesionalni resursi

Kao važan resurs u cijelom procesu izdvojila bih dobru povezanost s kolegama iz Udruge socijalnih radnika u svojoj županiji, kao i s djelatnicima Volonterskog centra, koji također djeluje na razini županije kroz različite aktivnosti. Njihova podrška bila mi je osobito značajna u rješavanju važnih tehničkih i organizacijskih pitanja, poput pronalaska prostora za održavanje supervizije, upućivanja obavijesti ravnateljima različitih ustanova socijalne skrbi iz kojih su dolazili supervizanti, informiranja članova Udruge socijalnih radnika, mahom socijalnih radnika, o mogućnosti uključivanja u superviziju te povezivanja i uključivanja zainteresiranih sudionika. Udruga socijalnih radnika bila mi je velika podrška i izvor snage. Zahvaljujući motiviranosti njezine predsjednice, na razini županije pokrenuta je supervizija, nakon čega sam od strane Udruge kontaktirana s ponudom za njezino vođenje.

Kao jedan od važnih resursa u ovom procesu izdvojila bih fleksibilnost i podršku tadašnjih ravnatelja, koji su pokazali razumijevanje za moj profesionalni angažman u ulozi supervizora. Njihova podrška očitovala se u podržavanju provedbe supervizijskog ciklusa, kao i u osiguravanju slobodnih dana tijekom održavanja supervizije. Takva podrška bila mi je od velike važnosti jer mi je omogućila veću fleksibilnost u organizaciji supervizijskih susreta i nesmetano prilagođavanje potrebama i mogućnostima supervizanata. Istodobno, oslobađala me dodatne brige oko usklađivanja supervizijskog angažmana s radnim obvezama i mogućih poteškoća koje bi takav angažman mogao predstavljati u organizaciji rada. Na pruženo razumijevanje i podršku svojih tadašnjih ravnatelja iznimno sam zahvalna jer su mi omogućili da se procesu supervizije posvetim s većom sigurnošću i usmjerenošću. Moji tadašnji ravnatelji svojim su pozitivnim pristupom i podrškom pridonijeli jačanju mog samopouzdanja, koje mi je u početku nedostajalo, te me ohrabрили da ustrajem u svojoj supervizorskoj ulozi. U tom smislu njihovu podršku mogu prepoznati kao važan organizacijski resurs koji je imao pozitivan učinak i na moje osobne resurse, osobito na osjećaj sigurnosti i samopouzdanja u novoj profesionalnoj ulozi. Iz iskustva rada sa supervizantima imala sam priliku uočiti da nemaju svi jednaku podršku svojih poslodavaca za uključivanje u superviziju. Nekima je bilo teže uskladiti radne obveze s terminima supervizijskih susreta, dobiti slobodan dan ili u svojoj radnoj sredini dobiti razumijevanje za važnost supervizijskog procesa. Stoga danas podršku poslodavca prepoznajem prije svega kao važan organizacijski resurs koji može olakšati ili otežati uključivanje u superviziju, kontinuitet sudjelovanja i održavanje supervizijskog procesa. Istodobno, iskustvo mi je pokazalo da takva organizacijska podrška može imati i važnu ulogu u

osnaživanju pojedinca, pružajući mu osjećaj sigurnosti i potvrde u njegovu profesionalnom angažmanu.

Iskustvo mi je pokazalo da razvoj supervizorske uloge nije određen isključivo individualnim resursima supervizora. Mogućnost ulaska u supervizorsku praksu, organizacija supervizijskih susreta i kontinuitet rada bili su povezani i s dostupnošću organizacijske i profesionalne podrške. U tom smislu podršku ravnatelja, kolega i strukovnih organizacija moguće je promatrati kao vanjske resurse koji su stvarali uvjete za razvoj i održavanje supervizijske prakse.

5.3.4. Evaluacija kao izvor povratne informacije i razvoja supervizorske kompetentnosti

Tijekom vođenja supervizijskih grupa jedan od najvažnijih resursa predstavljale su mi povratne informacije dobivene kroz evaluacijske upitnike. S obzirom na to da sam kao supervizor početnik često preispitivala vlastite kompetencije i kvalitetu vođenja procesa, rezultati evaluacija omogućavali su mi da vlastite procjene usporedim s iskustvima i procjenama sudionika supervizije.

Evaluacije su se provodile tijekom i po završetku supervizijskih ciklusa, odnosno dva puta unutar svakog ciklusa. Cilj evaluacije bio je dobiti povratnu informaciju o različitim aspektima provedbe supervizije, uključujući organizacijske aspekte rada grupe, kvalitetu grupnog ozračja, zadovoljstvo sudjelovanjem u supervizijskoj grupi, procjenu rada supervizorice te procjenu ishoda supervizije.

Evaluacija je provedena putem strukturiranog evaluacijskog upitnika koji je, uz pitanja otvorenog tipa, sadržavao i tvrdnje koje su supervizanti procjenjivali na Likertovoj ljestvici od 1 do 5, pri čemu je 1 označavala najnižu razinu procjene, odnosno, potpuno nezadovoljstvo/ne slaganje, a 5 najvišu razinu procjene odnosno potpuno zadovoljstvo/potpuno slaganje. Na taj mi se način omogućilo sustavno praćenje doživljaja supervizanata u odnosu na organizaciju i funkcioniranje grupe, njihov osjećaj pripadnosti i sigurnosti, kvalitetu vođenja i te opće zadovoljstvo supervizijskim procesom. Otvorena pitanja dodatno su omogućila supervizantima da vlastitim riječima opišu ono što im je bilo posebno korisno, ono čega su željeli više ili manje te promjene koje su primijetili kod sebe i u svom neposrednom profesionalnom radu.

Iskustva supervizanata kroz tri supervizijska ciklusa

Rezultati su u svim supervizijskim ciklusima bili izrazito pozitivni, pa tako i u prvom supervizijskom ciklusu u kojem je sudjelovalo sedam supervizanata. Zanimljivo je napomenuti da se u tom prvom supervizijskom ciklusu rezultati oba evaluacijska upitnika nisu znatno razlikovali. Na gotovo svim procjenjivanim aspektima većina supervizanata dala je najvišu ocjenu 5. Redovitost održavanja susreta, dovoljno vremena za rad u pojedinim susretima te jasnoća i dosljednost dogovora o načinu rada ocijenjeni su ocjenom 5, uz po jednu ocjenu 4 u svakom od navedenih područja. Odračje povjerenja i uzajamnosti također je procijenjeno vrlo visoko – svi supervizanti su dali ocjenu 5, osim dva supervizanta koji su dali ocjenu 4. Podrška i razumijevanje voditelja grupe, osjećaj ugođe u grupi te radovanje susretima su procijenjeni najvišom ocjenom 5.

Opće zadovoljstvo sudjelovanjem u supervizijskoj grupi također je bilo vrlo visoko. Svi supervizanti, osim dva, dali su ocjenu 5, dok su dva supervizanta dala ocjenu 4. Zanimljivo je kod drugog evaluacijskog upitnika, na kraju supervizijskog ciklusa, da je jedan od njih, unatoč ukupnoj ocjeni 4, sve pojedinačne elemente funkcioniranja grupe procijenio ocjenom 5, dok je drugi supervizant također dao ocjenu 4, dok je većinu segmenta prethodnog pitanja ocijenio sa 5. Navedeno pokazuje da ukupni doživljaj zadovoljstva uključuje i širu, subjektivnu procjenu iskustva sudjelovanja, koja se ne mora u potpunosti podudarati s procjenom pojedinačnih elemenata supervizijskog rada.

U kvalitativnim odgovorima supervizanti su posebno isticali ugodnu, opuštenu i ležernu atmosferu, dobar ugođaj, kvalitetu sadržaja, humor, kreativnost i dinamičnost susreta. Kao korisno iskustvo navodili su bolje sagledavanje vlastite situacije i problema te osjećaj olakšanja nakon susreta. Pojedini su izrazili želju za većom zastupljenošću tehnika opuštanja, dužim pauzama i vremenom za okrjepu. Pojedinim članovima grupe manje su odgovarala neka ponašanja supervizanata, poput upadanja jednih drugima u riječ, povremenog nepridržavanja prethodno dogovorenih pravila rada i skretanja s teme tijekom rasprave. Kada je riječ o ulozi supervizora, kao manje odgovarajuće prepoznato je predugo zadržavanje na pojedinim temama, što je ponekad utjecalo na dinamiku rada i ostavljalo manje prostora za bavljenje drugim važnim temama. Ovi odgovori ukazuju na konkretne izazove grupne dinamike i sadržaja, ali nisu bitno umanjili opću pozitivnu procjenu supervizijskog iskustva. Povratne informacije o radu supervizorice bile su izrazito pozitivne. Supervizanti su isticali iskrenost, empatiju, podržavajući pristup, jasnoću i dosljednost, organiziranost kao i sposobnost održavanja strukture grupnog rada. Ono što je zanimljivo izdvojiti jest da je jedan od važnijih nalaza bio doživljaj razvoja sigurnosti i samopouzdanja supervizora tijekom ciklusa. Supervizanti su naveli da se iz susreta u susret

osjećala veća sigurnost i dosljednost u vođenju grupe. Ovakav nalaz ima posebnu težinu jer je riječ o prvom supervizijskom ciklusu nakon edukacije, u ulozi supervizora početnika.

U području neposrednog profesionalnog rada supervizanti su navodili niz pozitivnih promjena poput smanjenja profesionalnog stresa, pri čemu su navodili da nakon supervizijskog susreta više nisu osjećali „grč“ na poslu niti su o problemima razmišljali tijekom slobodnog vremena. Zanimljivo je izdvojiti iskustvo da im je stavljanje problema u fokus omogućilo njegovo jasnije sagledavanje i smanjenje osjećaja opterećenosti. Također su navodili i veću profesionalnu sigurnost, određenost u komunikaciji s korisnicima, više odvažnosti i osjećaja autoriteta te bolje razumijevanje vlastitih profesionalnih postupaka. Pojedini su osvijestili važnost individualnog pristupa korisnicima, postavljanje granica, jasnijeg određivanja vlastite odgovornosti te otvorenije komunikacije s kolegama i nadređenima.

Kod drugog supervizijskog ciklusa, gdje su grupu činila četiri supervizanta, rezultati obje evaluacije provedene tijekom ciklusa, također su bili izrazito visoki. Svi su supervizanti ocjenom 5 procijenili redovitost održavanja susreta, dovoljno vremena za rad, jasnoći i dosljednost dogovora o načinu rada, podršku i razumijevanje voditelja grupe, osjećaj ugone te radovanje susretima. Jedina odstupanja odnosila su se na ozračje povjerenja i uzajamnosti, koje su svi osim jednog supervizanta procijenili ocjenom 5, dok je jedan dao ocjenu 4. Opće zadovoljstvo sudjelovanjem bilo je također visoko ocijenjeno što znači da su svi supervizanti dali ocjenu 5, osim jednog koji je dao ocjenu 4. Taj supervizant je osim navedenog elementa, sve druge elemente ocijenio ocjenom 5. Također jedna ocjena 4 odnosila se i na tvrdnju „Osjećam se ugodno u grupi“. Zanimljivo je da je taj isti supervizant tvrdnju „Radujem se susretu grupe“ procijenio ocjenom 5. Ovaj nalaz pokazuje da osjećaj ugone i radovanje susretu nisu nužno identični doživljaji s obzirom da je supervizant, unatoč izostanka osjećaja potpune ugone, izrazio potpuno pozitivan stav prema samom susretu i onome što on nosi. Također je i zanimljivo za istaknuti da su u završnoj evaluaciji drugog supervizijskog ciklusa, element opće zadovoljstvo sudjelovanjem u superviziji, svi supervizanti ocijenili vrlo visokim ocjenama – ocjenom 5.

U kvalitativnim odgovorima sadržaj supervizije uglavnom je ocijenjen kao zadovoljavajući, uz prijedlog jednog supervizanta za nešto više vremena za rad. Kao prijedlog za unaprjeđenje pojavila se ideja kratke tehnike opuštanja na kraju susreta. Istodobno je jedan od važnih nalaza bio da prethodno međusobno poznavanje članova i rad u istoj ustanovi može ograničavati potpunu otvorenost pri iznošenju tema, osobito kada se radi o međuljudskim odnosima unutar ustanove. Vezano uz tu tvrdnju zanimljivim se pokazao i

rezultat o učinku supervizijske grupe na povezanost među kolegama. Naime, jedan od supervizanata je naveo da je bolje upoznavanje kolega pridonijelo međusobnom pomaganju, razmjeni informacija i kvaliteti rada u ustanovi.

U drugom supervizijskom ciklusu povratne informacije o supervizorici bile su vrlo pozitivne na način da je opisana kao smirena, organizirana, puna razumijevanja, dosljedna i jasna, pri čemu su supervizanti posebno isticali stvaranje opuštenе atmosfere i osjećaja sigurnosti za dijeljenje vlastitih problema, te važnost verbalnog i neverbalnog ponašanja supervizorice u izgradnji povjerenja.

Supervizija je kod supervizanata pridonijela većoj svijesti o potrebi zaštite vlastitih profesionalnih kapaciteta, smanjenju ulaska u konflikte s kolegama i većem usmjeravanju na vlastiti dio posla. Jedan je supervizant naveo da je kroz superviziju dobio iskustvo koje je na njega djelovalo pozitivno više nego prethodna iskustva sa supervizijom. Ono što je također važno navesti jest da su supervizanti spoznali važnost kolektiva i međusobne podrške te da je prihvatljivo imati loše dane koji će s vremenom proći. Ono što je meni bilo posebno dragocjeno jest iskaz jednog od supervizanata da je kroz ovaj proces počeo voljeti superviziju, što predstavlja važan pokazatelj razvoja pozitivnog odnosa prema supervizijskom radu i njegovoj vrijednosti.

Treći supervizijski ciklus također je obilježen visokim rezultatima evaluacije. Svi su supervizanti na svim procjenjivanim tvrdnjama dali ocjenu 5, a odnosi se na redovitost susreta, dovoljno vremena za rad, jasnoću i dosljednost dogovora o načinu rada, ozračje povjerenja i uzajamnosti, podršku i razumijevanje voditelja, osjećaj ugođe u grupi te radovanje susretima. I opće zadovoljstvo sudjelovanjem u supervizijskoj grupi svi su procijenili ocjenom 5, kao i da su zadovoljni sadržajem i načinom rada. Povratne informacije o supervizorici bile su izrazito afirmativne. Supervizanti su naveli da supervizorica uspješno obavlja svoj dio rada i da treba nastaviti s dosadašnjim tempom rada. U pogledu ishoda, od ukupno pet supervizanata, kod četiri supervizanta nije zabilježena konkretna promjena u radu s korisnicima, dok je jedna supervizant naveo da je stekao nova saznanja vezana uz svoj rad. Ovaj nalaz je važno promatrati u kontekstu činjenice da izostanak uočene promjene ne znači nužno izostanak vrijednosti supervizije. U ovom ciklusu supervizanti su visoko procijenili sam proces, grupno iskustvo i zadovoljstvo sudjelovanjem, dok konkretne promjene u neposrednom radu nisu bile jednako izražene. Ovdje je važno napomenuti da grupa mog trećeg supervizijskog ciklusa bila sastavljena od udomitelja iz sustava socijalne skrbi, koji prethodno nisu imali nikakvog iskustva sudjelovanja u superviziji niti su bili upoznati sa samim konceptom supervizije. Za razliku

od druge dvije grupe, koje su činili djelatnici iz sustava socijalne skrbi i koji su uglavnom bili upoznati sa svrhom, ulogom i načinom funkcioniranja supervizije, udomiteljima je supervizijski proces predstavljao potpuno novo iskustvo.

Za mene osobno rezultati evaluacija imali su dodatnu vrijednost. Naime, prije svake evaluacije često sam bila opterećena sumnjama u vlastite sposobnosti te sam svoj rad procjenjivala znatno kritičnije nego što su ga procjenjivali supervizanti. Dobivene povratne informacije pokazale su nerazmjer između moje subjektivne procjene uspješnosti i iskustava članova grupe. Upravo su zbog toga evaluacije predstavljale važan korektiv mojim profesionalnim nesigurnostima te su doprinosile realističnijem sagledavanju vlastitih kompetencija.

Gledajući iz današnje perspektive, mogu zaključiti da su evaluacije predstavljale jedan od ključnih resursa u razvoju mog supervizorskog identiteta. Omogućavale su mi, i još uvijek omogućavaju, kontinuiranu refleksiju o vlastitom radu, pružajući mi uvid u uspješne aspekte vođenja supervizijskih grupa kao i na područja daljnjeg razvoja. Istodobno su mi pomagale da osjećaje nesigurnosti ne doživljavam isključivo kao prepreku, nego kao poticaj za učenje i profesionalni rast te unapređenje supervizijske prakse.

4.3. SMJERNICE ZA PODRŠKU BUDUĆIM SUPERVIZORIMA POČETNICIMA

Na temelju analiza vlastitog iskustva vođenja supervizijskih grupa te rezultata provedenih evaluacija mogu se izdvojiti određene smjernice koje bi mogle biti korisne budućim supervizorima početnicima.

Jednim od važnih resursa u početnom razdoblju svojega supervizorskog rada prepoznajem sposobnost uspostavljanja jasne strukture supervizijskog procesa već od prvog susreta. To uključuje dogovor o ciljevima i zadacima supervizije, načinu i metodama rada, organizacijskim aspektima rada grupe, pravilima rada, kao i međusobnim očekivanjima supervizora i supervizanata. U početku sam potrebu za jasno definiranim načinom rada doživljavala prije svega kao način da sebi osiguram veću sigurnost u vođenju grupe, no iskustvo i povratne informacije supervizanata pokazali su mi da strukturiranje procesa ima važnu funkciju i za same supervizante. Važnost početnog dogovora o radu naglašava Cajvert (2004), koja prvi susret određuje kao prostor u kojem se predstavljaju sudionici, iznose očekivanja i postiže dogovor o načinu rada. Slično tome, Matić (2011) ističe da supervizanti u superviziju ulaze s različitim iskustvima, potrebama i očekivanjima zbog čega je važno već na početku razjasniti ta očekivanja te dogovoriti strukturu, formu i sadržaj rada. Prema Matić (2011), početno predstavljanje i dogovor o radu pridonose uspostavljanju kvalitetnog supervizijskog odnosa i učinkovitom odvijanju supervizijskog procesa.

Navedeno mi je posebno važno u kontekstu vlastitog iskustva supervizora početnika. Jasna struktura nije imala samo organizacijsku funkciju, nego mi je omogućavala da se lakše orijentiram u novoj profesionalnoj ulozi. Kada sam unaprijed definirala način rada, očekivanja i pravila funkcioniranja grupe, osjećala sam veću sigurnost u vođenju procesa. Istodobno, takva struktura supervizantima je pružala jasnija očekivanja o tome što mogu očekivati od supervizije i što se očekuje od njihova sudjelovanja. Na taj je način početni dogovor predstavljao svojevrsni okvir unutar kojega se mogao razvijati suradni supervizijski odnos.

Važnost takvog pristupa dodatno se može razumjeti kroz razvoj supervizijskog odnosa. Matić (2011) opisuje početnu fazu odnosa kao razdoblje u kojem se, između ostalog, pojašnjava odnos

supervizora i supervizanta, postiže dogovor o radu, ciljevima i očekivanjima te postavljaju temelji budućeg odnosa. U toj fazi jasnoća strukture i očekivanja stoga nisu samo tehnička pitanja, nego dio procesa uspostavljanja povjerenja i sigurnosti potrebnih za daljnji rad. Ovakvo razumijevanje povezujem i s nalazima vlastitih evaluacija. U prvom supervizijskom ciklusu supervizanti su redovitost održavanja susreta, dovoljno vremena za rad te jasnoću i dosljednost dogovora o načinu rada gotovo u potpunosti procijenili najvišom ocjenom. Slični rezultati dobiveni su i u drugom ciklusu, u kojem su svi supervizanti najvišom ocjenom procijenili jasnoću i dosljednost dogovora o načinu rada. Ovi rezultati ne predstavljaju sami po sebi dokaz da je strukturiranje procesa bilo uzrok njihova zadovoljstva, ali daju dodatnu potvrdu da su upravo ti elementi bili prepoznati kao pozitivni aspekti njihova iskustva supervizije. Važnost jasnoće i dosljednosti u komunikaciji može se povezati i s nalazima Laklije i suradnika (2011), koji profesionalni dijalog određuju kao temeljnu metodu razvojno-integrativne supervizije te naglašavaju važnost komunikacijskih vještina supervizora i supervizanta. U tom kontekstu jasno definiranje načina rada i očekivanja može se razumjeti kao dio šireg komunikacijskog procesa kojim supervizor od početka oblikuje okvir za sudjelovanje i suradnju.

Druga važna smjernica odnosi se na stvaranje sigurnog i podržavajućeg grupnog ozračja. U svim supervizijskim ciklusima supervizanti su visoko procjenjivali atmosferu povjerenja, međusobnog uvažavanja i podrške. Iskustvo pokazuje da upravo kvaliteta odnosa predstavlja jedan od ključnih čimbenika uspješnosti supervizijskog procesa. Stoga je važno da supervizor aktivno radi na izgradnji povjerenja, poštuje granice svakog člana grupe te osigurava prostor u kojem se sudionici mogu slobodno izražavati bez straha od procjenjivanja ili kritike. Važnost kvalitete supervizijskog odnosa naglašava Matić (2011), koja razvoj supervizijskog odnosa promatra kao važan dio supervizijskog procesa te ističe čimbenike koji utječu na njegovo uspostavljanje, razvoj i održavanje. Njezino istraživanje posebno je relevantno za razumijevanje iskustva supervizora početnika jer povezuje teorijska shvaćanja supervizijskog odnosa s iskustvima supervizora iz prakse. Cicak (2011) superviziju određuje kao pomažuću i etičku praksu u kojoj supervizor i supervizant uspostavljaju osoban i osjetljiv suradni odnos obilježen podrškom, povjerljivošću, otvorenošću i osjetljivošću. U tom kontekstu posebno ističe važnost povjerenja, samoodređenja supervizanta i poštovanja dobrobiti supervizanta.

Ovakvo teorijsko razumijevanje mogu povezati s rezultatima vlastitih evaluacija. U svim supervizijskim ciklusima supervizanti su vrlo visoko procjenjivali ozračje povjerenja i

uzajamnosti, podršku i razumijevanje voditelja te osjećaj ugone u grupi. U prvom ciklusu svi su supervizanti ozračje povjerenja i uzajamnosti procijenili ocjenom 5, osim dva supervizanta koji su dali ocjenu 4. U drugom ciklusu svi su, osim jednog supervizanta, isti aspekt procijenili ocjenom 5, dok je jedan dao ocjenu 4. U trećem ciklusu svi su supervizanti ozračje povjerenja i uzajamnosti procijenili ocjenom 5.

Ovi rezultati pokazuju da je sigurno i podržavajuće ozračje bilo prepoznato kao važan dio iskustva supervizanta u svim trima grupama. Ipak, ne bih ih interpretirala kao dokaz da je upravo moje ponašanje kao supervizorice samo po sebi proizvelo takvo ozračje. Doživljaj sigurnosti rezultat je međudjelovanja više čimbenika – načina vođenja supervizora, odnosa među članovima, prethodnog poznavanja članova, organizacijskog konteksta, sadržaja koji se otvaraju i spremnosti pojedinca na sudjelovanje. Upravo su razlike između mojih grupa pokazale koliko je grupni kontekst važan za razvoj odnosa.

Primjerice, u drugom supervizijskom ciklusu pojavila se povratna informacija da prethodno međusobno poznavanje članova i njihov rad u istoj ustanovi mogu otežavati potpunu otvorenost pri iznošenju pojedinih tema, osobito onih koje se odnose na međuljudske odnose unutar ustanove. Taj mi je nalaz bio važan jer me podsjetio da osjećaj sigurnosti nije moguće pretpostaviti samo zato što je grupa dobro organizirana i atmosfera ugodna. Sigurnost se mora kontinuirano graditi i održavati, osobito kada se otvaraju teme koje za članove mogu biti emocionalno ili profesionalno osjetljive. Istodobno, u istoj grupi jedan je supervizant naveo da je bolje upoznavanje kolega pridonijelo međusobnom pomaganju, razmjeni informacija i kvaliteti rada u ustanovi. Ovaj nalaz pokazuje da isti element grupnog konteksta – prethodno poznavanje članova – može imati različite učinke. Ono može predstavljati potencijalnu prepreku otvorenosti, ali istodobno i resurs za povezivanje i međusobnu podršku. Za mene je to bilo važno iskustvo učenja jer me potaknulo da grupnu dinamiku ne procjenjujem unaprijed, nego da pratim kako konkretna grupa razvija svoje odnose i kakve posljedice ti odnosi imaju na supervizijski proces.

S vremenskim odmakom mogu zaključiti da stvaranje sigurnog grupnog ozračja ne razumijem kao nešto što supervizor može jednostavno „uspostaviti“ na početku supervizijskog ciklusa. Ono je proces koji se razvija kroz dosljedno ponašanje, kvalitetnu komunikaciju, poštovanje dogovora, uvažavanje različitosti i odgovorno korištenje profesionalnog autoriteta. U tom smislu sigurnost nije samo preduvjet supervizijskog rada, nego i rezultat odnosa koji se tijekom supervizijskog procesa kontinuirano izgrađuje.

Rezultati evaluacija također ukazuju na važnost aktivnog uključivanja svih članova grupe u proces rada. Potrebno je osigurati dovoljno vremena za pojedine teme i omogućiti svakom supervizantu da bude saslušan i da sudjeluje u raspravi. Istodobno, supervizor treba voditi računa o grupnoj dinamici, sprječavati upadanje u riječ, vraćati grupu na temu kada dolazi do značajnijih odstupanja te dosljedno provoditi dogovorena grupna pravila.

Važnost grupnog procesa naglašava Ajduković (2004), koja grupnu superviziju određuje kao specifičan oblik rada u kojem grupni proces predstavlja važan dio supervizijskog iskustva. Supervizor stoga ne prati samo sadržaj pojedinačnog supervizijskog pitanja, nego i odnose među članovima, način njihova sudjelovanja te dinamiku koja se razvija unutar grupe. Laklija i sur. (2011) također ističu važnost procesa i odnosa u superviziji te grupnu dinamiku prepoznaju kao važan dio supervizijskog procesa. Profesionalni dijalog pritom zahtijeva razvijene komunikacijske vještine supervizora i supervizanata.

Aktivno uključivanje članova stoga nije samo pitanje ravnomjerne raspodjele vremena. Omogućavanje različitih perspektiva povećava mogućnost učenja iz iskustava drugih članova i pridonosi zajedničkom promišljanju. Istodobno, supervizor treba poštovati individualne razlike, spremnost pojedinca na sudjelovanje i njegove granice. Njegova je odgovornost stvarati uvjete za sudjelovanje, ali i zaštititi prostor svih članova grupe.

U tom je kontekstu važno i odgovorno korištenje autoriteta supervizora. Tomić (2011) naglašava važnost načina na koji supervizor koristi moć i autoritet koji proizlaze iz njegove profesionalne uloge. Vraćanje grupe na temu, zaustavljanje međusobnog upadanja u riječ ili podsjećanje na dogovorena pravila stoga ne treba promatrati samo kao kontrolu ponašanja članova, nego kao način preuzimanja odgovornosti za kvalitetu procesa i osiguravanje uvjeta za sudjelovanje svih.

Ovo se jasno povezalo s mojim iskustvom i rezultatima evaluacija. U prvom supervizijskom ciklusu pojedini su članovi naveli upadanje jednih drugima u riječ, povremeno nepridržavanje dogovorenih pravila i skretanje s teme kao elemente koji im manje odgovaraju. Istodobno, kao pozitivnu su procijenili moju sposobnost održavanja strukture grupnog rada. Pojavila se i povratna informacija da je moje predugo zadržavanje na pojedinim temama ponekad smanjivalo prostor za druge važne teme.

Ove su mi povratne informacije pokazale važnost ravnoteže između strukture i fleksibilnosti. Nije dovoljno samo omogućiti članovima prostor za sudjelovanje, nego je potrebno istodobno pratiti vrijeme, grupnu dinamiku i ostvarivanje ciljeva supervizije. S vremenom sam sve više uočavala da kvalitetno vođenje grupe zahtijeva istodobno praćenje sadržaja i procesa te spremnost na pravodobnu intervenciju.

S vremenskim odmakom aktivno uključivanje članova i upravljanje grupnom dinamikom prepoznajem kao važan dio razvoja svoje supervizorske kompetentnosti. U početku sam više pažnje usmjeravala na to hoću li znati ponuditi odgovarajuću tehniku ili postaviti dobro pitanje, dok sam kroz iskustvo sve više učila pratiti što se događa s cijelom grupom – tko sudjeluje, kako članovi reagiraju jedni na druge, koliko se vremena posvećuje pojedinoj temi i pridonosi li način komunikacije ostvarivanju ciljeva supervizije.

Posebna pažnja treba biti usmjerena na korištenje različitih metoda rada. Evaluacijski nalazi pokazali su da su sudionici pozitivno reagirali na kreativne tehnike, tehnike opuštanja i strukturirane aktivnosti koje su doprinosile refleksiji i boljem razumijevanju profesionalnih iskustava. Stoga se budućim supervizorima preporučuje razvijanje kompetencija za korištenje različitih metoda i tehnika rada, uz uvažavanje potreba i preferencija članova grupe. Upravo koristeći kreativne i ekspresivne tehnike dolazimo u kontakt sa samim sobom i tako bolje upoznajemo sebe i druge ljude oko sebe u grupnom radu (Pregrad, 1996). Primjena različitih tehnika pritom nije sama sebi svrha niti bi njihov izbor trebao biti određen isključivo interesom ili preferencijama supervizanata. Pregrad (2004) ističe mogućnost primjene metafora te kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji kao načina poticanja refleksije i drugačijeg pristupa iskustvu. Njihova vrijednost stoga proizlazi iz funkcije koju imaju u konkretnom supervizijskom procesu, odnosno iz toga pridonose li ostvarenju cilja rada i potrebama grupe.

Jedan od važnijih nalaza odnosi se i na sastav supervizijske grupe. U pojedinim evaluacijama sudionici su navodili da međusobno poznavanje i rad u istoj ustanovi može otežati potpunu otvorenost, osobito kod tema vezanih uz međuljudske odnose. Iako u praksi nije uvijek moguće izbjeći prethodna poznanstva među članovima grupe, preporučljivo je o tome voditi računa prilikom formiranja grupe te otvoreno razgovarati o mogućim utjecajima takvih odnosa na proces supervizije. Tuđa-Družinec (2011) ističe da profesionalno iskustvo supervizora i kontekst u kojem se supervizija odvija utječu na supervizijski proces, pri čemu i obilježja same grupe imaju važnu ulogu. Heterogenost članova može pridonijeti dinamičnosti rada jer različita

profesionalna iskustva i perspektive obogaćuju raspravu i otvaraju mogućnost novih uvida. Istodobno, veća sličnost među članovima može olakšati razvoj kohezije. Zbog toga se sastav grupe ne može promatrati kroz jednostavnu podjelu na poželjan homogen ili heterogen sastav, već je važno pronaći odgovarajuću ravnotežu sličnosti i različitosti među članovima.

Ovaj nalaz pomaže mi bolje razumjeti iskustvo drugog supervizijskog ciklusa. Činjenica da su članovi grupe radili u istoj ustanovi i međusobno se poznavali nije sama po sebi predstavljala prepreku kvalitetnom radu, što potvrđuje i njihov ukupno pozitivan doživljaj supervizije. Međutim, kod određenih tema, osobito onih koje su se odnosile na međuljudske odnose unutar ustanove, prethodno postojeći odnosi mogli su utjecati na spremnost pojedinca da bude potpuno otvoren. Istodobno, upravo je međusobno poznavanje u toj grupi jednom supervizantu olakšalo povezivanje s kolegama, razmjenu informacija i međusobno pomaganje.

Moje iskustvo tako potvrđuje da sastav grupe može istodobno predstavljati i resurs i potencijalni izazov. Prethodno poznavanje članova može olakšati povezivanje i međusobnu podršku, ali u određenim okolnostima može ograničiti otvorenost. Zadatak supervizora stoga nije nužno ukloniti sve postojeće odnose među članovima, što u praksi često nije ni moguće, nego prepoznati njihov mogući utjecaj i uključiti ga u promišljanje o načinu vođenja konkretnog supervizijskog procesa.

Konačno, vlastito iskustvo pokazalo je da redovita evaluacija predstavlja jedan od najvažnijih izvora podrške supervizorima početnicima. Sustavno prikupljanje povratnih informacija omogućuje realističnije sagledavanje vlastitih kompetencija, smanjuje profesionalne nesigurnosti i pruža važne smjernice za daljnji razvoj. Zbog toga se budućim supervizorima preporučuje kontinuirano praćenje procesa i ishoda supervizije te njegovanje reflektivnog pristupa vlastitoj praksi. Važnost evaluacije i reflektivnog pristupa vlastitom radu prepoznaje i ECVision (2015), koji evaluaciju, samoprocjenu i reflektivnu praksu uključuje među područja kompetencija supervizora. Evaluacija se pritom povezuje i s osiguravanjem kvalitete supervizijskog procesa.

Evaluaciju stoga prepoznajem kao važan dio kontinuiranog profesionalnog razvoja, a ne samo kao završnu procjenu zadovoljstva supervizanata. Omogućila mi je da svoje iskustvo pretvorim u materijal za učenje, prepoznam područja u kojima sam napredovala te osvijestim ona koja i dalje zahtijevaju razvoj. U tom smislu kontinuirano praćenje procesa, prikupljanje povratnih informacija i refleksija o vlastitom radu predstavljaju važne elemente razvoja supervizorske kompetentnosti.

5. RASPRAVA

Analizirajući vlastiti razvoj supervizorske uloge nakon završetka obrazovanja, iz perspektive supervizora početnika, mogu reći da se moje učenje, koje je bilo u najvećoj mjeri iskustveno, odvijalo kroz neposredno vođenje supervizijskih grupa, refleksije tijekom i nakon susreta te postupno integriranje teorijskih znanja u praksu.

Analiza refleksivnih bilješki, zapisa o provedbi supervizijskih ciklusa i evaluacijskih osvrta supervizanata pokazala je da se moj profesionalni razvoj nije odvijao ravnomjerno. U početnoj fazi bila sam izrazito usmjerena na vlastitu izvedbu, mogućnost pogreške i potrebu da imam kontrolu tijekom supervizijskog susreta. Tek se kroz ponavljanje iskustva i naknadno promišljanje vlastitih postupaka taj fokus postupno pomicao prema većem usmjerenju na grupu, proces i potrebe supervizanata. U tom smislu, jedno od važnih obilježja mog početničkog iskustva bila je snažna usmjerenost na pitanje jesam li dovoljno kompetentna za ulogu koju sam preuzela. U refleksijama iz početnog razdoblja često sam se vraćala na situacije u kojima sam se pitala jesam li dobro postavila pitanje, jesam li trebala drugačije reagirati ili što učiniti ako se tijekom susreta pojavi situacija na koju nisam unaprijed pripremljena. Posebno je bila izražena zabrinutost oko situacija u kojima supervizanti ne bi imali temu za fokus, bili manje aktivni ili bi se pojavila tišina. Iz današnje perspektive mogu prepoznati da takve situacije same po sebi nisu nužno predstavljale teškoću za supervizijski proces, nego su u početku prvenstveno predstavljale teškoću za mene jer sam njihovu pojavu povezivala s vlastitom uspješnošću ili neuspješnošću u ulozi supervizorice. Upravo se na ovom primjeru može vidjeti kako se moj način učenja mijenjao kroz iskustvo. U početku sam na mogućnost tišine reagirala potrebom za dodatnom pripremom i prikupljanjem što većeg broja kreativnih i opuštajućih tehnika. Moj je doživljaj bio da moram imati spreman način intervencije za različite moguće situacije. Naknadnim promišljanjem vlastitih susreta postupno sam uočavala da potreba za intervencijom nije uvijek proizlazila iz potreba grupe, nego ponekad iz moje vlastite nelagode pred neizvjesnošću. Time se mijenjalo i moje razumijevanje supervizorske uloge. Od potrebe da unaprijed znam što učiniti postupno sam razvijala sposobnost da ostanem u situaciji koja nije unaprijed predvidiva i da zajedno sa supervizantima istražim što se u tom trenutku događa. Takav pomak može se razumjeti kroz koncept refleksivnosti koji je važan dio profesionalne kompetentnosti supervizora u ECVision okviru. Refleksivnost pritom ne razumijem samo kao naknadno razmišljanje o tome je li nešto bilo „dobro” ili „loše” izvedeno, nego kao proces u kojem sam svoje postupke pokušavala povezati s onime što se događalo u grupi i preispitivati vlastite pretpostavke o tome što bi supervizorica trebala učiniti.

U mom slučaju refleksivna praksa konkretno je značila vraćanje na pojedine supervizijske susrete nakon njihova završetka, prepoznavanje situacija koje su mi bile posebno zahtjevne, promišljanje razloga zbog kojih sam određeno pitanje ili intervenciju odabrala te razmatranje mogućih drugačijih postupaka. Primjerice, kada sam unaprijed strahovala od tišine ili nedostatka teme za fokus, naknadno sam mogla promišljati je li moja potreba da interveniram proizlazi iz stvarne potrebe grupe ili iz vlastite nelagode. Na taj način refleksija mi nije služila samo za procjenu prethodnog susreta, nego i za prepoznavanje vlastitih obrazaca reagiranja. Sličan proces refleksije odvijao se i u situacijama kada nisam bila zadovoljna načinom na koji sam upravljala grupnom dinamikom. Posebno mi je izazovna bila situacija s dominantnim članom grupe koji je tijekom susreta zauzimao velik dio vremena i prostora, pri čemu nisam pravodobno intervenirala i uspjela uspostaviti ravnotežu u sudjelovanju članova. Nakon susreta osjećala sam nezadovoljstvo vlastitim postupkom i preispitivala zašto nisam ranije zaustavila ili usmjerila razgovor. U naknadnoj refleksiji postalo mi je jasno da sam, zbog nelagode oko prekidanja sudionika i straha da ne ograničim njegovu slobodu izražavanja, predugo dopuštala njegovo sudjelovanje, čime je istodobno bilo manje prostora za uključivanje ostalih članova grupe. Ova mi je situacija omogućila da vlastitu intervenciju sagledam iz šire perspektive. Počela sam je razumijevati ne samo kao pitanje komunikacijske vještine, odnosno sposobnosti da nekoga prekinem, nego kao dio odgovornosti supervizora za održavanje sigurnog i ravnopravnog prostora za sve članove grupe. U tom sam procesu prepoznala potrebu za razvijanjem veće sigurnosti u intervencijama kojima se ograničava dominantno sudjelovanje pojedinca, uz istodobno očuvanje njegovog dostojanstva i mogućnosti izražavanja. Refleksija je tako dovela do konkretne namjere da u budućim susretima ranije prepoznam kada jedan član počinje zauzimati nesrazmjerno velik prostor te da pravodobno interveniram, primjerice zaustavljanjem razgovora, sažimanjem izrečenog i uključivanjem drugih članova grupe.

U tom smislu navedeno iskustvo pokazuje da je refleksivna praksa za mene imala konkretan učinak na promjenu budućeg postupanja. Nisam se zadržala samo na procjeni da „nisam dobro postupila”, nego sam pokušala razumjeti što je dovelo do takvog postupanja, koju sam vlastitu teškoću prepoznala te što mogu učiniti drugačije u sljedećoj sličnoj situaciji. Upravo se u tom pomaku od samokritike prema analizi vlastitog postupanja i planiranju drugačije intervencije očituje razvoj moje refleksivnosti kao profesionalne kompetencije.

Sličan proces odvijao se i u području postavljanja supervizijskih pitanja. U početku sam često bila usmjerena na to jesam li postavila „dobro” supervizijsko pitanje i hoće li ono dovesti do željenog ishoda. Kasnije sam sve više uočavala da vrijednost pitanja nije moguće procijeniti

samo prema tome odgovara li unaprijed zamišljenom planu, nego prema tome što ono otvara u razgovoru i kako ga supervizant koristi za daljnje istraživanje vlastite situacije. Time se moje usmjerenje postupno pomicalo s vlastite izvedbe prema procesu učenja supervizanta.

Analiza vlastitih iskustava pokazala je da je refleksivnost imala važnu ulogu u razvoju mog profesionalnog identiteta supervizorice. To se nije očitivalo samo u tome da sam nakon susreta razmišljala o tome što sam napravila, nego i u postupnom mijenjanju načina na koji sam razumjela vlastitu ulogu. U početku sam svoju kompetentnost povezivala s time koliko dobro mogu predvidjeti situaciju, imati spreman odgovor i izbjeći pogrešku. S vremenom sam sve više kompetentnost povezivala sa sposobnošću da prepoznam što se događa u procesu, toleriram neizvjesnost i prilagodim svoju intervenciju onome što je grupi u određenom trenutku potrebno. Važan pokazatelj tog razvoja vidim i u promjeni odnosa prema pogrešci. U početnoj fazi pogrešku sam doživljavala kao mogući dokaz nedovoljne kompetentnosti i kao nešto što može negativno utjecati na moj profesionalni ugled. Zbog toga sam nastojala što više kontrolirati vlastiti rad. S vremenskim odmakom pogrešku počinjem razumijevati kao informaciju o vlastitom radu i mogućnost za učenje. Takva promjena nije nastala samo na temelju teorijskog znanja, nego kroz ponavljanje situacija u kojima sam imala priliku vidjeti da određena intervencija ne mora imati očekivani učinak te da je moguće zastati, preispitati je i u sljedećem susretu postupiti drugačije.

Ovakav razvoj odgovara razumijevanju refleksivnog profesionalnog razvoja supervizora, u kojem refleksija nije odvojena od praktičnog djelovanja, nego se razvija upravo kroz povezivanje iskustva, njegovog promišljanja i ponovnog djelovanja. U tom smislu moje početničko iskustvo pokazuje da se profesionalni identitet nije formirao samim završetkom edukacije, nego kroz naknadnu integraciju znanja u konkretne situacije i kroz postupno stvaranje vlastitog načina rada. Refleksivnost se pokazala ključnom kompetencijom u mom profesionalnom razvoju. Kroz analizu vlastitih postupaka u supervizijskim grupama prepoznavala sam vlastite snage i ograničenja, osobito u području vođenja procesa i postavljanja pitanja, pri čemu mi je iskustvo supervizijske prakse omogućilo bolje razumijevanje vlastitih kapaciteta i postupno unaprjeđenje učinkovitosti u supervizorskoj ulozi (Laklija i sur., 2011).

Nadalje, analiza vlastitog rada pokazala je da je etičko djelovanje bilo posebno važno u situacijama u kojima su postojali potencijalni dvostruki odnosi. Ovaj je aspekt za mene bio posebno izražen zato što sam superviziju vodila u županiji u kojoj živim i radim te sam među

supervizantima imala osobe koje sam poznavala iz profesionalnog konteksta. Upravo zbog toga pitanje profesionalnih granica nije ostalo samo na razini teorijskog znanja, nego je postalo konkretno pitanje s kojim sam se trebala nositi u vlastitoj praksi. U početku sam činjenicu da poznajem pojedine sudionike doživljavala prvenstveno kao dodatni izvor odgovornosti i straha, najviše iz razloga da ne ostavim loš profesionalni dojam. Naknadnom refleksijom postalo mi je jasnije da ta situacija zahtijeva prije svega osviještenost vlastite uloge i jasnu razliku između odnosa koji postoje izvan supervizije i odnosa koji se uspostavlja unutar supervizijskog procesa. U tom smislu etičko djelovanje za mene nije značilo samo poznavati etička pravila, nego biti sposobna prepoznati kada određeni profesionalni ili osobni odnos može utjecati na supervizijski proces i svjesno postupati u skladu s granicama supervizorske uloge.

Slična se potreba za balansiranjem pojavila i u radu s dominantnijim članovima grupe. U takvim situacijama bilo je potrebno omogućiti slobodu izražavanja pojedinca, ali istodobno paziti da njegov način sudjelovanja ne zauzme prostor ostalim članovima. Tek kroz iskustvo počela sam jasnije prepoznavati da intervencija supervizora nije usmjerena na „smirivanje” dominantnog člana, nego na očuvanje uvjeta u kojima svi članovi mogu sudjelovati. Takve situacije dodatno su naglašavale važnost ravnopravnosti sudionika i individualiziranog pristupa, budući da je svaka osoba jedinstvena s obzirom na svoje osobine, snage i ograničenja, životni kontekst, iskustva te osobne i profesionalne vrijednosti (Kobolt i Žižak, 2007, prema Cicak, 2011). Stoga se u profesionalnom odnosu od stručnjaka očekuje da pravo osobe na uvažavanje njezine jedinstvenosti odgovarajuće prepozna kroz individualizirani pristup (Urbanc, 2001).

Time se etičko djelovanje u mom iskustvu pokazalo usko povezanim s komunikacijom i upravljanjem grupnom dinamikom. ECVision kompetencijski okvir upravo naglašava potrebu za svjesnim i reflektiranim pristupom komunikaciji te jasnim ugovaranjem uloga, odgovornosti i granica supervizijskog odnosa (ECVision, 2015).

Ugovaranje se u mom početničkom iskustvu pokazalo kao jedno od područja koje mi je pružalo najveći osjećaj sigurnosti. U situaciji u kojoj sam još uvijek sumnjala u vlastite kompetencije, jasno definiran okvir rada davao mi je osjećaj strukture i omogućavao mi da se lakše orijentiram u procesu. Jasno određivanje trajanja susreta, pravila komunikacije, očekivanja i načina rada stvaralo je okvir unutar kojeg sam se osjećala sigurnije. Međutim, analiza iskustva pokazala je da ugovaranje nije imalo samo funkciju zaštite mene kao supervizorice početnice. Jasno postavljen okvir pridonosio je i sigurnosti supervizanata jer su znali što mogu očekivati od procesa, koja su pravila rada i koje su granice njihove i moje uloge. U tom smislu ugovaranje

se pokazalo kao zajednički okvir koji strukturira odnos i omogućuje fleksibilnost unutar unaprijed dogovorenih granica. Način na koji supervizor pristupa ugovaranju važan je jer već od početka može oblikovati stil supervizije i postaviti temelje odnosa koji omogućuje sigurno i uspješno ostvarivanje ciljeva supervizijskog procesa. Pri tome se povjerenje, poštovanje, empatija i autentičnost ne podrazumijevaju unaprijed, već se razvijaju i potvrđuju kroz interakciju između supervizora i supervizanta, zbog čega je njihovo jasno naglašavanje od samog početka važno za uspostavljanje kvalitetnog odnosa (Page i Wosket, 1998, prema Matić, 2011).

S vremenom se moj odnos prema ugovaranju također mijenjao. U početku sam se više oslanjala na unaprijed definiranu strukturu jer mi je ona davala osjećaj kontrole. Kasnije sam razvila veću fleksibilnost i počela jasnije razlikovati situacije u kojima je potrebno zadržati dogovoreni okvir od situacija u kojima je moguće prilagoditi način rada potrebama grupe. Time sam počela razumijevati da strukturiranost i fleksibilnost nisu suprotnosti, nego dvije dimenzije koje se međusobno nadopunjuju. Ova promjena bila je važna i za moj doživljaj vlastite uloge. U početku mi je unaprijed pripremljen plan predstavljao svojevrsni oslonac i davao osjećaj da imam kontrolu nad procesom, dok sam kasnije sve više sigurnost pronalazila u sposobnosti da se prilagodim grupi bez osjećaja da time gubim kontrolu nad supervizijskim procesom. Ugovaranje sam tako počela razumijevati manje kao skup pravila kojih se potrebno strogo pridržavati, a više kao okvir koji pruža sigurnost, ali istodobno ostavlja prostor za prilagodbu potrebama supervizanta i razvoju samog procesa.

Ovo je u skladu s ECVision okvirom koji ugovaranje povezuje s uspostavljanjem radnog okvira, razjašnjavanjem očekivanja, funkcija, uloga i odgovornosti te mogućnošću preispitivanja i ponovnog ugovaranja tijekom procesa (ECVision, 2015).

Komunikacijske vještine predstavljale su jedno od zahtjevnijih područja mog profesionalnog razvoja, posebno postavljanje pitanja i održavanje fokusa supervizijskog dijaloga. Pitanja predstavljaju važan element komunikacijskog procesa, jer osim prikupljanja informacija, omogućuju poticanje interesa i znatiželje, bolje razumijevanje stavova, osjećaja i mišljenja sugovornika te procjenu teškoća s kojima se suočava. Istodobno, pravilno oblikovana pitanja mogu poticati kritičko promišljanje i vrednovanje, usmjeravati razgovor te pridonositi održavanju njegova tijeka i fokusa (Hargie i Dickson, 2004). U početku sam često više razmišljala o tome kako formulirati „dobro” pitanje nego o tome što se u tom trenutku događa u razgovoru. Dok je supervizant iznosio svoju situaciju i temu za fokus, moja je pažnja ponekad

bila više usmjerena na razmišljanje o vlastitom sljedećem koraku – koje pitanje postaviti, kako usmjeriti razgovor i što učiniti nakon njegova izlaganja – nego na njegovo stvarno slušanje i prepoznavanje njegovih potreba. Na taj sam način, iako sam bila usmjerena na želju da što kvalitetnije vodim supervizijski proces, zapravo dio svoje pažnje usmjeravala na vlastitu izvedbu, umjesto na supervizanta i ono što se u tom trenutku događalo u procesu. Takav način rada ponekad je dovodio do osjećaja ponavljanja pitanja, gubitka fokusa ili propuštanja određenih elemenata koje je supervizant iznosio. Naknadnom refleksijom počela sam prepoznavati da kvalitetno supervizijsko pitanje ne proizlazi nužno iz unaprijed pripremljenog repertoara pitanja, nego iz pažljivog slušanja onoga što supervizant govori i iz praćenja njegovih potreba u konkretnom trenutku. Umjesto razmišljanja o tome koje bih pitanje trebala sljedeće postaviti, postupno sam učila ostati prisutna u razgovoru, slušati sadržaj i način na koji supervizant govori te iz onoga što čujem prepoznati mogući smjer daljnjeg razgovora.

Ova promjena za mene je predstavljala važan pomak od usmjerenosti na vlastitu izvedbu prema većoj usmjerenosti na supervizanta i sam proces. S vremenom sam postajala spremnija ne imati unaprijed pripremljeno sljedeće pitanje, nego dopustiti da ono proizlazi iz razgovora. Time sam razvijala veće povjerenje u vlastitu sposobnost slušanja i reagiranja na ono što se događa u trenutku, a istodobno smanjivala potrebu da imam unaprijed zamišljen tijek supervizijskog dijaloga.

Analiza vlastitih iskustava pokazala mi je i da se vještina postavljanja pitanja nije razvijala samo učenjem različitih vrsta pitanja, nego prvenstveno kroz iskustvo njihova korištenja i naknadno promišljanje njihovog učinka. Nakon pojedinih susreta mogla sam prepoznati da pitanje koje je meni izgledalo korisno nije nužno otvorilo prostor koji sam očekivala. To me potaknulo da više pažnje usmjeravam na reakciju supervizanta, daljnji tijek razgovora i ono što se događa u grupi, umjesto da kvalitetu pitanja procjenjujem samo prema vlastitoj namjeri.

U tom se procesu razvijala i moja sposobnost metakomunikacije. Umjesto da pokušavam održavati razgovor pod svaku cijenu, postupno sam postajala spremnija zaustaviti razgovor i zajedno sa supervizantom ili grupom provjeriti što se u tom trenutku događa. To je bilo posebno važno u situacijama tišine ili kada se razgovor udaljavao od početnog fokusa. Time sam komunikaciju počela razumijevati manje kao tehniku koju supervizor primjenjuje na grupu, a više kao proces koji zajedno oblikuju supervizor i supervizanti.

ECVision komunikaciju također određuje kao svjestan i reflektiran pristup razmjeni verbalnih i neverbalnih poruka (ECVision, 2015), što je u mom iskustvu bilo važno upravo zbog

postupnog razvoja sposobnosti da ne slušam samo sadržaj onoga što supervizanti govore, nego i pratim način na koji se razgovor razvija.

Evaluacija supervizijskog rada bila je još jedan važan izvor mog profesionalnog razvoja. Povratne informacije supervizanata omogućile su mi da svoje viđenje supervizijskog procesa usporedim s njihovim iskustvom. To je bilo posebno važno u početnoj fazi, kada sam vlastitu kvalitetu rada često procjenjivala kroz vlastitu nesigurnost i strah od pogreške.

U evaluacijama su supervizanti naglašavali važnost strukture rada, jasnoće i dosljednosti, ali istodobno i potrebu za opuštenim i podržavajućim okruženjem. Upravo mi je ta kombinacija bila značajna jer je pokazala da kvalitetan supervizijski proces ne počiva samo na dobroj strukturi niti samo na spontanosti i ugodnoj atmosferi. Potrebno je istodobno osigurati dovoljno jasan okvir i dovoljno prostora za fleksibilnost, autentičnost i potrebe grupe.

Ove su mi povratne informacije omogućile da preispitam vlastitu početnu pretpostavku da je dobra supervizorica ona koja ima kontrolu nad procesom i zna što učiniti u svakoj situaciji. Evaluacija je pokazala da supervizanti vrijednost mog rada ne procjenjuju samo kroz moje intervencije, nego i kroz osjećaj sigurnosti, jasnoću rada i kvalitetu odnosa koji se u grupi razvija. Na taj se način evaluacija pokazala više od završnog vrednovanja supervizijskog ciklusa. Postala je izvor informacija na temelju kojih sam mogla prepoznati što želim zadržati u svom načinu rada, a što trebam dalje razvijati.

Promatrajući vlastiti razvoj kroz ECVision kompetencijski okvir supervizije, mogu zaključiti da se pojedine kompetencije u mom iskustvu nisu razvijale odvojeno. Naprotiv, refleksivnost, etičko djelovanje, ugovaranje, komunikacija i evaluacija bile su međusobno povezane i zajedno su utjecale na razvoj moje profesionalne sigurnosti i osobnog načina vođenja supervizije.

Primjerice, situacija vođenja supervizije u profesionalnoj sredini u kojoj poznajem sudionike istodobno je zahtijevala etičku osviještenost, jasne profesionalne granice, kvalitetno ugovaranje i refleksiju vlastitih osjećaja. Slično tome, teškoća koju sam u početku imala s tišinom nije bila samo komunikacijski izazov. Ona je bila povezana s mojim doživljajem kompetentnosti, potrebom za kontrolom, sposobnošću toleriranja neizvjesnosti i spremnošću da reflektiram vlastitu intervenciju. Evaluacija supervizanata zatim mi je omogućila dodatnu provjeru vlastitog doživljaja i usporedbu s iskustvom drugih sudionika.

Upravo se u tim poveznicama vidi razvoj moje profesionalne kompetentnosti. Nisam pojedine kompetencije razvijala tako da sam najprije „naučila” refleksivnost, zatim komunikaciju, pa

ugovaranje i evaluaciju. One su se razvijale istodobno, kroz konkretne situacije u kojima sam morala povezivati vlastita znanja, iskustvo, emocije i potrebe grupe.

S vremenom se mijenjao i moj odnos prema vlastitoj ulozi. Na početku sam profesionalnu sigurnost pokušavala postići kroz pripremu, kontrolu i nastojanje da izbjegnem pogreške. Kasnije sam sigurnost sve više pronalazila u sposobnosti da se oslonim na vlastito iskustvo, da prepoznam kada ne znam i da mogu zastati, reflektirati i pronaći odgovarajući način daljnjeg postupanja. U tom smislu razvoj osobnog profesionalnog stila nije za mene značio pronalazak jednog „ispravnog” načina vođenja supervizije, nego postupno stvaranje načina rada koji je u skladu s mojim kompetencijama, vrijednostima i razumijevanjem supervizijskog procesa.

Stoga iskustvo početka samostalnog supervizijskog rada danas razumijem kao proces prijelaza od primjene naučenih znanja prema njihovoj integraciji u vlastitu praksu. Teorijska znanja i kompetencijski okvir pružili su mi važan temelj, ali su se njihovo stvarno značenje i uporabna vrijednost oblikovali tek kroz konkretne situacije, refleksiju i evaluaciju. U tom smislu moje iskustveno učenje nije bilo samo potvrđivanje onoga što sam tijekom obrazovanja naučila, nego i proces preispitivanja, prilagodbe i stvaranja vlastitog profesionalnog načina rada.

Zaključno, analiza mog razvoja pokazuje da se profesionalni identitet supervizorice nije oblikovao završetkom formalnog obrazovanja, nego kroz daljnje iskustvo, refleksiju i postupno preuzimanje odgovornosti za vlastiti profesionalni razvoj. Početna nesigurnost, strah od pogreške i potreba za kontrolom nisu nestali zato što sam stekla više teorijskog znanja, nego zato što sam kroz iskustvo počela razvijati drugačiji odnos prema vlastitoj ulozi i vlastitim pogreškama. Upravo je taj pomak, od potrebe da budem sigurna prije djelovanja prema spremnosti da učim iz djelovanja, jedan od najvažnijih rezultata mog početničkog iskustva.

6. ZAKLJUČAK

Ovaj završni rad usmjeren je na razumijevanje vlastitog profesionalnog razvoja u ulozi supervizorice nakon završetka Poslijediplomskog specijalističkog studija Supervizije u psihosocijalnom radu, iz perspektive supervizora početnika. Polazeći od vlastitog iskustva vođenja supervizijskih grupa, cilj rada bio je istražiti kako se razvijala moja supervizorska uloga, s kojim sam se teškoćama susretala, koje sam resurse koristila te na koji se način kroz iskustvo, refleksiju i evaluaciju razvijala moja profesionalna kompetentnost i profesionalni identitet.

Zaključci o vlastitom profesionalnom razvoju nisu temeljeni samo na mom naknadnom prisjećanju početaka supervizorskog rada, nego na analizi i usporedbi sadržaja refleksivnih bilješki, zapisa o provedbi supervizijskih susreta i evaluacijskih osvrta supervizanata.

Analiza refleksivnih bilješki vođenih nakon supervizijskih susreta, zapisa o provedbi supervizijskih ciklusa i evaluacijskih osvrta supervizanata pokazala je da se moj profesionalni razvoj odvijao postupno i prvenstveno kroz iskustveno učenje. Iako je završeno formalno obrazovanje predstavljalo važan temelj za preuzimanje supervizorske uloge, stvarna sigurnost u radu nije se pojavila samim završetkom edukacije. Razvijala se kroz neposredno iskustvo vođenja supervizijskih grupa, suočavanje s neizvjesnim i zahtjevnim situacijama, naknadno promišljanje vlastitih postupaka te postupnu integraciju teorijskih znanja u konkretnu praksu.

U početnoj fazi samostalnog rada bila sam obilježena izraženom nesigurnošću, strahom od pogreške i snažnom potrebom za kontrolom supervizijskog procesa. Posebno sam bila usmjerena na vlastitu izvedbu, na to jesam li postavila odgovarajuće pitanje, hoću li znati reagirati u nepredviđenoj situaciji te kakav ću dojam ostaviti kao supervizorica. Ta je nesigurnost bila izraženija u radu s poznatim kolegama iz sustava socijalne skrbi koji su imali prethodno iskustvo sa supervizijom, dok sam se u radu s udomiteljima, koji su se sa supervizijom susretali prvi put, osjećala opuštenije. S vremenskim odmakom mogu zaključiti da dio početnog pritiska nije proizlazio samo iz objektivne složenosti supervizorske uloge, nego i iz mojih vlastitih očekivanja, potrebe da se dokažem i straha od procjenjivanja. Na zaključak o početnoj nesigurnosti, strahom od pogreške i pojačanom kontrolom supervizijskog procesa upućuje učestalost u takvih zapisa u refleksivnim bilješkama.

Jedan od najvažnijih nalaza odnosi se na razvoj refleksivnosti kao ključnog mehanizma profesionalnog učenja. Refleksivna praksa omogućila mi je da se nakon supervizijskih susreta vraćam na situacije koje su mi bile zahtjevne, preispitujem vlastite intervencije, razumijem razloge svojih postupaka i razmatram moguće drugačije načine reagiranja. Na taj način refleksija nije ostajala na razini procjene jesam li nešto napravila dobro ili loše, nego je postajala način razumijevanja vlastitih obrazaca reagiranja i njihovog utjecaja na supervizijski proces. Posebno se to pokazalo u situacijama tišine, nedostatka teme za fokus i upravljanja dominantnim članom grupe. Ono što sam u početku doživljavala kao prijetnju uspješnosti supervizijskog susreta postupno sam počela razumijevati kao dio grupnog procesa koji ne zahtijeva uvijek moju neposrednu intervenciju.

Kako bi se nosila sa teškoćama, u početku mi je dosta pomagalo planiranje unaprijed i pripremanje različitih tehnika jer mi je davao osjećaj kontrole. Kasnije su mi više pomagali samo iskustvo uspješnih susreta, pozitivne evaluacije supervizanata i mogućnost razmjene iskustva i mišljenja s kolegicama u intervizijskoj grupi.

Refleksija je istodobno omogućila da iz vlastitih poteškoća proizvedem konkretne smjernice za buduće postupanje. Primjerice, iskustvo s dominantnim članom grupe, u kojem nisam pravodobno intervenirala i time omogućila da jedan član zauzme nesrazmjerno velik dio vremena i prostora, pokazalo mi je važnost pravodobnog upravljanja grupnom dinamikom. Umjesto da to iskustvo ostane samo izvor nezadovoljstva vlastitim radom, postalo je temelj za učenje o potrebi jasnijeg postavljanja granica, zaustavljanja dominantnog sudjelovanja i uključivanja drugih članova grupe. Time se pokazalo da pogreška ili nezadovoljavajuća intervencija mogu predstavljati vrijedan izvor profesionalnog učenja kada se na njih gleda refleksivno.

Važan dio profesionalnog razvoja odnosio se i na postupno razvijanje profesionalne sigurnosti. Analiza vlastitih bilješki i evaluacija supervizanata pokazala je da se moj osjećaj nesigurnosti smanjivao usporedno s povećanjem iskustva i ponavljanjem uspješnih supervizijskih situacija. Pozitivne povratne informacije supervizanata pružale su mi važnu potvrdu vlastitih kompetencija, osobito u situacijama kada bih uspješno odabrala i primijenila određenu kreativnu tehniku u skladu s potrebama supervizanta i kada bi supervizanti prepoznali njezinu korisnost. Na taj se način profesionalna sigurnost razvijala kroz konkretne potvrde da mogu prepoznati potrebe grupe, odabrati odgovarajuću intervenciju i pratiti njezin učinak.

U području komunikacijskih kompetencija posebno se istaknuo razvoj sposobnosti slušanja i postavljanja pitanja. U početku sam tijekom izlaganja supervizanta često više razmišljala o vlastitom sljedećem koraku i pitanju koje bih trebala postaviti nego o samom sadržaju njegova izlaganja i njegovim potrebama. S vremenom sam učila odustajati od potrebe da unaprijed znam sljedeće pitanje i više se usmjeravati na ono što se događa u trenutku. Time se moje razumijevanje kvalitetnog supervizijskog pitanja promijenilo: ono više nije bilo pitanje koje mora biti „dobro” prema unaprijed zamišljenom kriteriju, nego pitanje koje proizlazi iz pažljivog slušanja i otvara prostor za daljnje istraživanje iskustva supervizanta.

Promjena se dogodila i u mom odnosu prema ugovaranju. U početku mi je jasno definirana struktura davala osjećaj kontrole i sigurnosti. S vremenom sam razvila veću fleksibilnost te počela više slušati potrebe i želje supervizanata i prilagođavati način rada grupi, bez odustajanja

od osnovnog okvira supervizijskog procesa. Ugovaranje sam tako prestala razumijevati kao skup pravila kojih se nužno treba strogo držati, a počela sam ga doživljavati kao okvir koji istodobno pruža sigurnost i omogućuje prilagodbu.

Etičko djelovanje također se pokazalo kao sastavni dio mog profesionalnog razvoja. Posebno su važna bila iskustva rada u maloj profesionalnoj sredini u kojoj je bilo teško izbjeći prethodna poznanstva i moguće dvostruke odnose. Takve su situacije zahtijevale osvještavanje vlastite profesionalne uloge, postavljanje granica i razlikovanje odnosa koji postoje izvan supervizije od odnosa koji se uspostavlja unutar supervizijskog procesa. Upravljanje grupnom dinamikom, osobito u situacijama dominantnog sudjelovanja pojedinca, dodatno je pokazalo da je etička odgovornost supervizora povezana s osiguravanjem prostora u kojem svi članovi imaju mogućnost sudjelovanja i biti uvaženi.

Jedan od važnih odgovora koji proizlazi iz ovog rada odnosi se i na resurse koji su mi omogućili da se nosim s početnim izazovima. Važan resurs bilo je prethodno obrazovanje i stečena teorijska znanja, ali se njihova stvarna vrijednost pokazala tek kroz njihovu primjenu u praksi. Posebno važnim pokazali su se iskustvo, refleksivne bilješke, povratne informacije supervizanata te podrška kolegica kroz intervizijski rad. Intervizija mi je omogućila prostor za razmjenu iskustava, preispitivanje vlastitih postupaka i smanjivanje osjećaja da se s izazovima početničke uloge moram nositi sama. Tako se pokazalo da razvoj supervizora početnika nije samo individualan proces, nego proces koji se može značajno osnažiti stručnom podrškom i razmjenom s drugim supervizorima.

U cjelini gledano, rezultati ovog rada pokazuju da se moj profesionalni identitet supervizorice nije oblikovao završetkom formalnog obrazovanja, nego kroz prijelaz iz uloge supervizora u edukaciji prema samostalnoj profesionalnoj ulozi. Taj prijelaz obilježili su nesigurnost, strah od pogreške, potreba za kontrolom i preispitivanje vlastitih kompetencija, ali upravo su ti elementi postali poticaj za intenzivnije učenje i razvoj. S vremenom se moj odnos prema vlastitoj ulozi mijenjao: od potrebe da unaprijed znam što učiniti i izbjegnem pogrešku prema većoj spremnosti da toleriram neizvjesnost, slušam grupu, prilagođavam svoje intervencije i učim iz iskustva.

Stoga kao jedan od najvažnijih zaključaka ovog rada izdvajam spoznaju da se profesionalna kompetentnost supervizora ne može svesti na posjedovanje znanja i tehnika. Ona se razvija kroz njihovu primjenu, refleksiju, evaluaciju i spremnost na ponovno djelovanje. U mom se iskustvu

upravo kroz taj ciklus – iskustvo, refleksiju, promjenu i ponovno iskustvo – postupno razvijala veća sigurnost u vlastitu supervizorsku ulogu i oblikovao osobni profesionalni stil.

Početak samostalnog vođenja supervizije danas stoga ne promatram kao razdoblje u kojem mi je nedostajalo znanja ili kompetencija, nego kao važnu razvojnu fazu u kojoj sam postojeća znanja tek počela pretvarati u vlastitu profesionalnu praksu. Ono što sam u početku doživljavala kao slabost – nesigurnost, strah od pogreške, potrebu za kontrolom i stalno preispitivanje – s vremenskim odmakom mogu razumjeti kao dio procesa profesionalnog sazrijevanja. Najvažniji pomak dogodio se onda kada sam prihvatila da kompetentnost ne znači znati odgovor na svaku situaciju, nego biti sposobna prepoznati što se događa, promisliti o vlastitom postupanju, uvažiti perspektivu supervizanta i prema potrebi svoj način rada promijeniti.

Ovaj rad za mene stoga predstavlja i završetak jednog razdoblja obrazovanja i početak kontinuiranog profesionalnog učenja. Iskustvo mi je pokazalo da razvoj supervizora nije linearan niti završava stjecanjem licence, već se nastavlja kroz praksu, refleksiju, evaluaciju, stručnu podršku i spremnost na cjeloživotno učenje. Upravo u tome vidim i temelj svojeg daljnjeg profesionalnog razvoja – u spremnosti da vlastitu praksu kontinuirano propitujem, učim iz iskustva i razvijam supervizorski stil koji će istodobno biti stručan, etičan, refleksivan i usmjeren na potrebe supervizanata.

7. LITERATURA:

1. Ajduković, M. (1997.) Grupni pristup u psihosocijalnom radu, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Ajduković, M. (2004). Određenje grupne supervizije. U: Ajduković, M. i Cajvert Lj. (ur.); Supervizija u psihosocijalnom radu, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 121-153.

3. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. U: Ajduković, M. i Cajvert Lj. (ur.); Supervizija u psihosocijalnom radu, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 13-38.
4. Ajduković, M. (2018). Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada.
5. Arambašić, L. (2023). Svemoć i nemoć komunikacijskog procesa: Priča o zelenom kvadratu i žutom šesterokutu, Zagreb: Naklada Slap.
6. Association of National Organisations for Supervision in Europe. (2024). ANSE guide for quality management. ANSE Quality Guide.
7. Barišić, A. i Ajduković, M. (2021). Doživljaj djelatnosti sudjelovanja u metodskoj superviziji voditelja mjere stručne pomoći roditeljima u ostvarivanju skrbi o djetetu. Ljetopis socijalnog rada, 28(3), 523-553.
8. Barkidija, N. (2024). Analiza razvoja vlastitih kompetencija kroz tri razine iskustava u edukaciji za supervizoricu (Završni specijalistički rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
9. Bezić, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2), 443-452.
10. Bilić, V. (2021). Supervizija kao oblik podrške i stručnog usavršavanja nastavnika (Specijalistički rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
11. Bobić, T. (2024). Iskustva supervizije „na daljinu“ iz perspektive supervizora u edukaciji (Specijalistički završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
12. Bunčić, K., Ivković Đ., Janković J. i Penava A. (2007). Igrom do sebe: 102 igre za rad u grupi, Zagreb: Alinea.

13. Cajvert, L.J. (2004). Prvi susret i dogovor o radu. U: Ajduković, M. i Cajvert, L.J. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Društvo za psihološku pomoć, 155-177.
14. Cicak, M. (2011). Etička pravila u superviziji. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 185-216.
15. ECVision. (2015). ECVision Competence Framework: Human resources. European Commision. Preuzeto s https://anse.eu/wp-content/uploads/2017/01/ECVision_Competence_Framework_HR_03_05_2015.pdf (Datum pristupa: 09.06.2026.)
16. Hawkins P. i Shohet R. (2006.) Supervision in the helping professions, McGraw-Hill Open University Press.
17. Hargie, O. i Dickson, D. (2004). Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice, London and New York: Routledge.
18. Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR) (2014). Etički kodeks supervizora. Preuzeto s: https://www.hdsor.hr/wp-content/uploads/2024/03eticki_kodeks.pdf (Datum pristupa: 04.09.2025.)
19. Huić, A., Ricijaš, N. i Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. Ljetopis socijalnog rada, 7 (2), 195-221.
20. Laklija, M., Kolega, M., Božić, T., Mesić, M. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2), 365-382.

21. Matić, V. (2011). Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada. Ljetopis socijalnog rada 2011., 18(2) 217-244 str.
22. Praper Peter, Tehnike, faze i procesi supervizije/ The technics, phases and processes of supervision; Psihoterapija 2017.; vol. 31, br.2: 125-39.
23. Pregrad, J. (1996). Stres, trauma, oporavak. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
24. Pregrad, J. (2004). Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Društvo za psihološku pomoć, 209-252.
25. Proso, M. (2024). Doživljaj supervizanata o vlastitoj odgovornosti za uspješnost supervizije (Specijalistički rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
26. Roth Jelisavčić M. (2024). Kompetencijski okvir i samoprocjena kompetencija supervizora početnika i iskusnih supervizora (Specijalistički završni rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
27. Tatschl, F. (2009). Reflektiranje – ključna komponenta u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.), Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 49-66.
28. Tomić, V. (2011). Razine odgovornosti u supervizijskim odnosima. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2): 245-280.
29. Tuđa Družinec, LJ. (2011). Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. Ljetopis socijalnog rada, 18 (2): 333-363.

30. Urbanc, K. (2001). Etika i vrijednosti u socijalnom radu. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 8 (2), 153-164.
31. Urbanc, K. i Kletečki Radović, M. (2007). Aktivno učenje i kritičko mišljenje u kontekstu supervizijskog, edukacijskog i pomažućeg odnosa. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2), 355-366.
32. Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2): 283-310.
33. Yeeles, Ksenija (2004). Etika u superviziji – međunarodna perspektiva. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj.(ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Društvo za psihološku pomoć, 77-118.
34. Zubčić, A. (2023). Važnost procesa refleksije i samorefleksije u profesionalnom razvoju odgojitelja (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja – Odsjek za predškolski odgoj, Sveučilišni diplomski studij rani odgoj i obrazovanje.
35. Žic Grgat, Blanka (2004). Odnos supervizije i nadzora. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj.(ur.) Supervizija u psihosocijalnom radu. Društvo za psihološku pomoć, 59-76.
36. Žorga, S. (2007). Competences of a supervisor. Ljetopis socijalnog rada, 14 (2): 433-441.
37. Žorga, S. (2009). Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 7-39.

