

Iskustvo učenja u superviziji iz perspektive supervizora početnika

Grgos, Anita

Professional thesis / Završni specijalistički

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Law / Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:199:932686>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-03**



Repository / Repozitorij:

[Repository Faculty of Law University of Zagreb](#)



Sveučilište u Zagrebu
PRAVNI FAKULTET
STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA
Poslijediplomski specijalistički studij iz
supervizije u psihosocijalnom radu

Anita Grgos, dipl. soc. rad.

**ISKUSTVO UČENJA U SUPERVIZIJI IZ
PERSPEKTIVE SUPERVIZORA
POČETNIKA**
SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu
PRAVNI FAKULTET
STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA
Poslijediplomski specijalistički studij iz
supervizije u psihosocijalnom radu

Anita Grgos, dipl. soc. rad.

**ISKUSTVO UČENJA U SUPERVIZIJI IZ
PERSPEKTIVE SUPERVIZORA
POČETNIKA**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica
prof. dr. sc. Kristina Urbanc
Zagreb, 2020.

University of Zagreb
THE FACULTY OF LAW
SOCIAL WORK STUDY CENTER
Postgraduate specialist study from
supervision in psychosocial work

Anita Grgos, dipl. soc. rad.

**SUPERVISION LEARNING EXPERIENCE
FROM THE PERSPECTIVE OF BEGINNER
SUPERVISORS**

SPECIALIST WORK

Supervisor
prof. dr. sc. Kristina Urbanc
Zagreb, 2020.

Sadržaj:

1. UVOD.....	1
1.1. Cjeloživotno učenje	1
1.2. Zašto baš supervizija?.....	3
2. TEORIJSKI KONCEPTI.....	5
2.1. Učenje u superviziji.....	5
2.2. Suradni odnos.....	14
2.3. Grupni pristup.....	19
2.4. Faze razvoja supervizora.....	23
2.5. Kvalitete (kompetencije) dobrog supervizora.....	25
3. CILJ I METODA RADA.....	28
3.1. Cilj rada	28
3.2. Učenje iz uloge polaznika specijalističkog studija koji usvaja teorijska znanja i vještine o superviziji.....	30
3.3. Učenje iz uloge supervizanta u vlastitoj supervizijskoj i metasupervizijskoj grupi	36
3.4. Učenje iz uloge supervizora.....	44
3.4.1. Stvaranje supervizijske grupe.....	44
3.4.2. Supervizijski susreti.....	45
3.5. Specifičnosti vlastitog procesa učenja supervizijskih kompetencija.....	64
3.6. Specifičnosti procesa učenja kroz dva različita sustava	68
4. ZAKLJUČAK.....	72
5. LITERATURA.....	74
6. SAŽETAK.....	78
7. SUMMARY.....	78
8. IZJAVA.....	80

1. UVOD

1.1. Cjeloživotno učenje

U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije, Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu iz 2013. (u daljnjem tekstu: Strategija)¹ opisano je kako „ljudi kao glavni nositelji ideja, informacija, novih znanja i vještina postaju strateška osnovica razvitka suvremenih društava i gospodarstava.“ U Strategiji se dalje navodi da „u mnogim područjima materijalni kapital nije temeljni pokretač i nositelj razvitka nego kreativni, sposobni i visokoobrazovani ljudi.“ Također, Strategija ističe da „neprestano učenje, obrazovanje, stjecanje novih znanja i vještina postaje neminovnost i zbog sljedećih dodatnih činjenica: formalni i obvezni obrazovni sustavi su tromi i nisu spremni za brže promjene; potreba drugačije sinteze i strukturiranja podataka, informacija i znanja te njegove što brže primjene; potreba neprestanog prilagođavanja promjenjivim uvjetima društvenog i poslovnog okruženja; pojava novih ekonomija, zanimanja i područja rada.“

U Strategiji je navedeno da „mnoge međunarodne organizacije: Ujedinjeni narodi (UN), Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO), Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), Svjetska banka, Međunarodna organizacija rada te institucije Europske unije – Vijeće Europe i Europska komisija od Lisabonske deklaracije 2000. nadalje intenzivno promoviraju i potiču cjeloživotno učenje kao koncept prema kojem svaki pojedinac treba biti otvoren za kontinuiranu nadogradnju svojih sposobnosti, znanja i vještina kako bi mogao opstati u stalno i brzo mijenjajućem društvenom i gospodarskom okružju. Pri tome neprestano učenje i obrazovanje, naročito odraslih, ima ključnu ulogu, budući da ono omogućava brzo i ciljano stjecanje znanja i vještina potrebnih na tržištu rada.“

Nadalje se ističe u Strategiji da je „u Hrvatskoj, u sustave cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih uključen vrlo mali broj građana usprkos velikom broju nezaposlenih i obrazovanih s nedovoljnim osnovnim kompetencijama za opstanak na tržištu rada odnosno za neprestano prilagođavanje društvenim i gospodarskim promjenama i izazovima opstanka u konkurentnom

¹ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu, 16.09.2013., posjećeno 05.05.2019.
http://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf

okruženju.“ Prema anketi radne snage u Hrvatskoj (2012.) kao što je navedeno u Strategiji, udio je odrasle populacije (dob: 25-64) koja sudjeluje u nekim aktivnostima obrazovanja, osposobljavanja ili usavršavanja nezadovoljavajuće je nizak (2,4 %), u odnosu prema prosjeku 27 zemalja Europske unije (EU) (9 %), dok je primjerice prosjek uključenosti građana u Sjedinjenim američkim državama (SAD-u) čak veći od 40 %.

Prema anketi o radnoj snazi oko 52 % osoba u Hrvatskoj je u 2011. godini, a koje su pohađale neki oblik obrazovanja nakon redovnog školovanja su to činile iz osobnog interesa dok je daljnjih 38% osoba dodatno se obrazovalo vezano uz postojeće zanimanje. Najčešća su duga obrazovanja (39 %) koja traju preko 2 godine (npr. studiji uz rad), oko 30 % traju od 7-12 mjeseci, a 13,8 % traju od 4-6 mjeseci, a 20,5 % traju kraće od tjedan dana.

Iz navedenoga se može zaključiti da je još uvijek osobni interes glavna motivacija za stjecanjem novih znanja i vještina, a što se pokazalo relevantnim i za moj slučaj. Količina motivacije nije jedino što određuje našu želju za učenjem. Nemeč (2017.) govori o tome da smo za vrijeme formalnog obrazovanja uglavnom ekstrinzično motivirani. To objašnjava time da učimo kako bismo dobili dobre ocjene i kako bi naši roditelji bili zadovoljni. Međutim ističe da onoga trenutka kada je obrazovanje gotovo, nagrade koje prate učenje također nestanu. Zbog toga tvrdi da ukoliko je intrinzična motivacija nepostojeća, samo ekstrinzični faktori neće biti dovoljni za nastavak cjeloživotnog učenja. Nemeč (2017.) naglašava da osim problema vezanih uz motivaciju, paradoks stručnosti leži u tome da predstavlja neprijatelja naše volje za cjeloživotnim učenjem, obzirom da količina znanja kojeg posjedujemo ima negativan efekt na daljnje novo učenje. Autor je naznačio da u trenutku u kojem se počnemo smatrati ekspertom u nekom području, ili nas netko drugi smatra ekspertom, učenje počinje predstavljati težak zadatak, Nemeč (2017.).

Na tragu toga kroz iskustvo učenja u superviziji osjetila sam kako je vrlo izazovno biti na početku učenja novih vještina i znanja budući da sam se našla u sukobu sama sa sobom, na jednoj strani potpuno neiskusna u vještini superviziranja, a na drugoj strani stručnjak koji je postao svjestan da „ne zna“ i koji se zbog toga osjećao inferiorno. Osobno sam se osjećala nesigurnom ne samo iz razloga što nisam znala vještinu supervizioniranja, već sam kroz iskustvo učenja u superviziji ponovno spoznala i otkrila potisnute dijelove sebe te sam nesigurnost osjećala na dvije razine.

Nemec (2017.) je također konstatirao kako je teško priznati samome sebi da ne znaš kao što je teško dopustiti i drugima da to saznaju te spominje grčkog filozofa Sokrata koji je još davno ustvrdio: „Znam da ništa ne znam.“² Navedeni paradoks stručnosti te nevoljkost priznavanja sebi i drugima da nešto ne znaš, da se ne snalaziš, da se ne osjećaš dovoljno kompetentan događa se u svim strukama pa tako se događa i socijalnim radnicima, a što ih može ometati u aktivnom traženju supervizije i uključivanju u superviziju kao obliku pomoći u jačanju kompetencija i povećanja uspješnosti u poslu.

1.2. Zašto baš supervizija?

Nakon dugogodišnjeg rada u upravi, uslijed akumuliranog nezadovoljstva kao posljedice tromog, neučinkovitog i ispolitiziranog sustava osjetila sam potrebu za promjenom. Moje traganje bilo je usmjereno na pitanje što bi mi moglo pomoći da proširim vidike, smanjim nezadovoljstvo i sagorijevanje na radnom mjestu, vratim početni entuzijazam, proširim kompetencije i u konačnici pomognem drugima? To pitanje dovelo me upravo do supervizije. Zanimljiva je činjenica da mi se od samog početka organiziranje i vođenje vlastite supervizijske grupe činilo ogromnim izazovom u edukaciji za supervizora ali kako sam u to vrijeme bila sklona izaći iz sigurne zone komfora naprosto sam napravila taj korak.

Raditi s ljudima znači uvijek od ljudi i za ljude učiti, a supervizija upravo to omogućava. Ona je naj snažnije oružje za smanjivanje profesionalnog stresa i osjećaja profesionalne osamljenosti, najpoticajnije okruženje za učenje novih vještina i promišljanje pristupa u radu (Ajduković, Potočki i Sladović, 1999.). Također, van Kessel (1999., prema Ajduković i Cajvert, 2004.) naglašava da se supervizija usmjerava na procese učenja superviziranoga, što znači da supervizor pomaže superviziranima da što više nauče iz svojeg osobnog iskustva koje su stekli ostvarivanjem svojih profesionalnih zadaća s ciljem unapređivanja profesionalne prakse u budućnosti.

Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao *reflektirajućeg praktičara*. To je kreativni prostor u kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji s supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita

² <https://www.popsychle.com/hr/cjelozivotno-ucenje/>; posjećeno 5.5.2019.

rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva (Ajduković i Cajvert, 2004.).

Reflektiranje po definiciji Tatschl (2009.) znači „zavnuti natrag, zrcaliti, razmišljati, mozgati, razbijati glavu, uzimati nešto u obzir“. Prema, Žorga (2009.a) supervizija se služi refleksijom kao oruđem učenja, a ujedno time kod superviziranog razvija sposobnost reflektiranja kao temeljnu svrhu supervizije. Što je supervizirani sposobniji koristiti mogućnost „unutarnjeg supervizora“, tim je sposobniji za samostalno profesionalno djelovanje (van Kessel, 1999.). Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije, supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rad s korisnicima psihosocijalnog rada (Ajduković i Cajvert, 2004.).

Jedan od zadataka u sklopu izobrazbe na Specijalističkom studiju supervizije u psihosocijalnom radu Studijskog centra socijalnog rada, Pravnog fakulteta, Sveučilište u Zagrebu bio je održati ciklus od deset supervizijskih susreta s vlastitom supervizijskom grupom, sudjelovati u metasupervizijskoj grupi te aktivno sudjelovati u drugim oblicima nastave koji su uključivali upoznavanje s teorijskim i praktičnim aspektima vođenja supervizije. Namjera ovog rada je prikazati i analizirati iskustvo vlastitog učenja o superviziji i u superviziji integrirajući različite razine i oblike učenja: teorijskog – kao polaznica specijalističkog studija, iskustvenog – kao članica supervizijske i metasupervizijske grupe u sklopu studija te praktičnog – kao supervizor početnik, voditelj vlastite supervizijske grupe.

U fokus prikaza ovog procesa učenja bit će stavljene smetnje i zastoji koji se pojavljuju u supervizijskom procesu, obzirom da kao supervizori – početnici nailazimo na niz prepreka i pitanja koje su specifične za ovu (početničku) razinu supervizorskog iskustva. U daljnjem tekstu bit će prikazani teorijski koncepti na kojima ću temeljiti prikaz vlastitog procesa učenja u stjecanju supervizorskih kompetencija te prepoznavanja i nošenja sa smetnjama i zastojima u supervizijskom procesu i odnosima u superviziji.

2. TEORIJSKI KONCEPTI

2.1. Učenje u superviziji

Supervizija se kao metoda usvajanja profesionalnih znanja i profesionalnog razvoja počela razvijati u Sjedinjenim Američkim Državama u području socijalnog rada potkraj 19. stoljeća, a u Europu je prenesena tek 50-ih godina 20. stoljeća kao dio Marshallova plana pomoći nakon Drugoga svjetskog rata (van Kessel, 1997.). Danas je supervizija nužna u profesionalnom radu i razvoju svih koji neposredno rade s ljudima. Razvija se kao specifična profesija, koja nije prvenstveno usmjerena na sadržaj psihosocijalnog rada već na proces u kojemu se stručnjak razvija kao "instrument" tog rada odnosno potiče se razvoj profesionalne i osobne kompetentnosti. U pomagачkim strukama je opće prihvaćeno stajalište da je supervizija: (1) nužan aspekt profesionalnog razvoja, (2) značajan način osiguravanja kvalitete rada s korisnicima/klijentima i ostvarivanja njihovih prava te (3) tzv. druga profesija što znači da ukoliko se netko želi baviti supervizijom, nužno je da ovlada određenim znanjima i vještinama specifičnim upravo za proces supervizije. U skladu s tim u mnogim zemljama Europske unije sustavno se obrazuju supervizori na razini poslijediplomskog obrazovanja. Tako se poslijediplomski specijalistički studiji iz supervizije odvijaju na Sveučilištu u Stockholmu, Sveučilištu u Göteborgu, Katoličkom Sveučilištu u Münchenu, Sveučilištu u Ljubljani (magistarski studij) i drugdje.

U Međunarodnim općim standardima za obrazovanje socijalnih radnika (Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training) koji je usvojilo Međunarodno udruženje studija za socijalni rad i Federacija socijalnih radnika 2004. godine (www.iassw.soton.ac.uk ili www.ifsw.org) posebno je istaknut značaj supervizije kao načina učenja. Iz svega navedenog je razvidno da je neophodno imati obrazovane supervizore u području (psiho)socijalnog rada.

U Hrvatskoj je u sustavu socijalne skrbi supervizija, kao pravo i obaveza djelatnika, po prvi put definirana u Zakonu o socijalnoj skrbi (Narodne novine 57/11). Opisana je kao proces učenja i razvoja i metoda podrške stručnim radnicima koja im omogućava usvajanje novih znanja, razvijanje vještina, usvajanje profesionalnih i osobnih spoznaja kroz osobno iskustvo stručnog

rada, a u cilju poboljšanja kvalitete rada s korisnicima. U Zakonu o socijalnoj skrbi, NN 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17 i 130/17,98/19 i 64/20; u daljnjem tekstu Zakon o socijalnoj skrbi, u članku 219. navodi se da: „Stručni radnici u djelatnosti socijalne skrbi imaju pravo na superviziju, a superviziju mogu obavljati licencirani supervizori.”

Istraživanje - Zapošljivost i razvoj karijere osoba koje su diplomirale na Studijskom centru socijalnog rada pri Pravnom fakultetu u Zagrebu između 2004. i 2010. godine (N=287) prema Matković, Zrinščak, Ogresta, Rimac i Grubišić (2014). također pokazuje interes socijalnih radnika za ovaj specijalistički studij. Tako se pokazalo da pri izražavanju interesa postojeće poslijediplomske studije, sudionicima istraživanja koji su iskazali interes najčešći su izbor bili studiji s duljom tradicijom izvođenja: prvenstveno „*Psihosocijalni pristup u socijalnom radu*“, za koji je iskazala interes četvrtina socijalnih radnika, a potom „*Obiteljska medijacija*“ i „*Supervizija psihosocijalnog rada*“ za koje je interes iskazala petina odnosno šestina sudionika.³

Budući da se razvijamo tijekom cijelog života, a ne samo tijekom djetinjstva i mladosti, važno je napomenuti da u razvojnom procesu odraslih značajnije sudjeluju iskustvo i kontekst u kojem pojedinac živi (Žorga, 2009.a). Specifičnost je učenja odraslih, za razliku od učenja djece, u tome što odrasla osoba želi učiti tako da nove spoznaje povezuje sa svojim prijašnjim znanjem i iskustvom, i još važnije, želi vidjeti da su joj nova znanja korisna za profesionalni ili osobni život (Tuđa-Družinec, 2011.).

Kusturin (2007.) ističe da se kroz superviziju razvija tzv. reflektirajući praktičar koji radi u psihosocijalnom području s produbljenim razumijevanjem odnosa među ljudima, uzroka nastanka određenih problema i činitelja koji potiču ili otežavaju daljnji razvoj, kako njegov tako i korisnikov. Polazeći od Kolbeova modela učenja to razumijevanje mora biti kognitivno, emocionalno i iskustveno (Knapam i Morrison, 1998., prema Kusturin, 2007.). Razvija se kroz odnos u superviziji kao kreativnom prostoru u kojemu stručnjak ima mogućnosti razvijati vlastiti profesionalni stav, postati svjestan svojih resursa i poteškoća, te konstruktivno i realno

³https://www.pravo.unizg.hr/download/repository/Revidirani_program_specijalizacija_supervizija_2015_ishodi_ucenja_1.doc (posjećeno 05.05.2019.)

vrednovati svoju vlastitu kompetentnost. Ovakav model supervizijskog rada vodi razvoju stručnjaka pri čemu se integriraju osobni i profesionalni razvoj kao dvije nužne i međusobno povezane pretpostavke zrelog i kompetentnoga profesionalnog djelovanja (van Kessel, 2001., prema Kusturin, 2007.).

Supervizija je proces u kojemu se susreću osobne dispozicije, emocionalne reakcije i stručna kompetentnost, s jedne strane, sa zahtjevima profesionalnog djelovanja s druge strane. U tom smislu supervizija ima stalni zadatak integracije osobnog i profesionalnog, što dovodi do toga da stručnjak razvija sposobnost da sam sebi postavlja pitanja i na procesno-dijalektički način proučava svoju praksu i time postaje i sam svoj (unutarnji) supervizor (Kusturin, 2007.). Polazeći od navedenog superviziju možemo definirati na sljedeći način (Ajduković i Cajvert, 2004.:34).

Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni proces u kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije stručnjak stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rada s korisnicima psihosocijalnog rada.

Association of National Organisations for Supervision in Europa, ANSE, 2008. definirala je superviziju kao oblik specifičnog profesionalnog vođenja, učenja i razvoja čiji je cilj osiguranje i razvoj kvalitetne komunikacije i suradnje u profesionalnom kontekstu.⁴

Prema Žorga (2009.a) izvor razvoja nije samo u fizičkom sazrijevanju i socijalnim pritiscima okruženja, već i u željama, očekivanjima i vrijednostima pojedinca koji se razvija. Razvoj u odrasloj dobi u velikoj se mjeri odvija osobnim činjenjem pojedinca, dok odgovarajući vanjski podražaji potiču i usmjeravaju taj proces. Prema tome razvoj je proces, a ne stanje, proizlazi iz neprestanog uzajamnog odnosa između pojedinca koji uči i okruženja koje se mijenja. Između različitih razina koje obuhvaćaju pojedinca i njegovo okruženje postoji dinamična interakcija. Promjene na jednoj razini utječu na druge razine te dovode do promjene u razvoju pojedinca.

⁴ Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, HDSOR, Home. Posjećeno 15.02.2020. na mrežnoj stranici HDSOR-a: <http://www.hdsor.hr/>

Bastajić (2006.) ističe da je psihoterapijskoj struci poznat potencijal ljudskog uma za promjenu, pogotovo kad je osoba motivirana i usmjerena prema promjeni. Osnovni faktor promjene je iskustvo. Siegel (1999., prema Bastajić, 2006.) naglašava da čak nije potrebno ni imati aktivno stvarno iskustvo da bi se potakla promjena. Dovoljno je usmjeriti pažnju na zamišljenu aktivnost, kao kod vođene fantazije (...).

U Kolbovom modelu iskustvenog učenja u razvojnom procesu razlikujemo tri šira razvojna stupnja: *stjecanje, specijalizaciju i integraciju* (Kolb, 1984., prema Žorga, 2009.a). Prvi stupanj traje od rođenja do mladenaštva i označava stjecanje osnovnih sposobnosti učenja te dijete uspostavlja osjećaj samog sebe kao odvojenog i različitog od okruženja. Slijedeće razdoblje obuhvaća razdoblje formalnog obrazovanja i osposobljavanja za posao te rana radna i životna iskustva u odrasloj dobi. U razvojnom razdoblju specijalizacije stječemo sposobnosti za nošenje sa zahtjevima izabrane profesionalne karijere te time stječemo osjećaj individualnosti.

Kadušin (1985., prema Žorga, 2009.) naglašava da je osnovna svrha supervizije razvijanje bolje samoosvještenosti stručnjaka, što mu omogućava da u budućnosti postupa slobodnije, discipliniranije i svjesnije. Ističe da problemi s kojima se stručnjak susreće u svom profesionalnom djelovanju djeluju i na njih osobno. Isto tako profesionalni problemi se tijesno isprepleću s njihovim osobnim životom te ih je ponekad teško razgraničiti. Osvještavanje sličnosti osobnih životnih iskustava s iskustvima klijenta omogućava stručnjaku bolje razumijevanje klijentovih ponašanja.

Žorga (2009.a) ističe da tome u prilog ide i mišljenje stručnjaka koji proučavaju učenje odraslih da se najviše učenja u odrasloj dobi odvija na temelju životnih iskustava, a ne putem formalnog obrazovanja. Uključenost u supervizijski proces omogućava stručnjaku da svoja bogata radna iskustva koristi kao gradivo za učenje pri rješavanju zadataka koji im se nameću kroz profesionalnu ulogu. Pri tome se supervizija služi refleksijom kao oruđem učenja, a ujedno time kod superviziranog razvija sposobnost reflektiranja kao temeljnu svrhu supervizije.

Kolb (1984., prema Žorga 2009.a) definira učenje kao proces u kojem dolazimo do znanja putem transformacije iskustva. Način rada s iskustvom u superviziji odgovara **Kolbeovom modelu iskustvenog učenja** kao cikličkog procesa u kojem se isprepliću četiri aktivnosti: **konkretno iskustvo, refleksija o tom iskustvu, apstraktna konceptualizacija i eksperimentiranje**. Učenje u superviziji se odvija na slijedeći način:

Konkretno profesionalno iskustvo

Predstavlja iskustvo u kojem je detaljno opisan događaj – iskustvo koje je stručnjak stekao na poslu. Važno je da supervizirani dobro definira što je zapravo pravi problem u iznesenom iskustvu te da sebi s time u vezi postavi odgovarajuće supervizijsko pitanje. To može biti zahtjevan proces jer se može dogoditi da se ispod naočigled jednostavnog problema nalazi niz složenih nedoumica koje supervizirani sam treba dokučiti i s time u vezi postaviti pravo supervizijsko pitanje.

Koji će problem iskazati riječima i koje će pitanje postaviti uvijek treba biti na stručnjaku. U suprotnom slučaju stručnjak će biti nezainteresiran, pokazivati će nerazumljive otpore i bezbrižnost u odnosu na moguće načine rješavanja. Iz tog razloga je preporučljivo da supervizor više puta provjeri pitanje superviziranoga i pomogne mu preformulirati problem kada u procesu refleksije utvrdi da je to potrebno.

Refleksija iskustva

U procesu refleksije supervizirani uz pomoć supervizora još jednom prolazi kroz svoje iskustvo i na neki način ga ponovno proživljava. To je često vrlo bolan proces obzirom da prilikom reflektiranja o iskustvu, supervizirani ga ponovno prolazi i javljaju mu se osjećaji koje je imao u stvarno proživljenom iskustvu. Supervizirani si pojašnjava kakve je doživljava i emocije imao u proživljenom događaju, kako su one utjecale na njega samog i na njegovu okolinu. Pritom razmišlja kako se u tom događaju osjećao njegov klijent kao i posredno njegovi kolege i klijentova obitelj. Kod refleksije iskustva meni osobno je vrlo bitno promišljanje što je moje ponašanje učinilo meni samoj (kako sam se osjećala?, o čemu sam razmišljala?, što me je navelo na takvo postupanje?), a s druge strane jako mi je važno u refleksiji se zapitati o posljedicama koje je moje ponašanje izazvalo u drugoj osobi te kako se reflektiralo na cjelokupnu situaciju/odnos.

Osmišljavanje iskustva

U ovoj fazi traži se veza između stručnjakovog reflektiranog iskustva s njegovim drugim iskustvima iz prošlosti. Uz pomoć supervizora koji mu daje podršku da se distancira od događaja, istražuje u kojim je situacijama na isti način reagirao, kako je na njega utjecao takav izbor ponašanja te što je drugačije mogao napraviti. U ovoj fazi treba usporediti iskustva osobe u fokusu s iskustvima drugih sudionika u superviziji što rezultira novim oblicima doživljavanja

te se dosadašnje ponašanje, vrijednosti i mjerila mijenjaju. Proces usklađivanja postojećih stajališta, znanja i obrazaca ponašanja s novim iskustvima te novostečenog znanja može se nazvati proces uravnoteženja ili ekvibracije (Piaget, 1961., prema Žorga 2009.a).

Praktično eksperimentiranje, odnosno djelovanje na drugačiji (nov) način

U ovoj je fazi stručnjak u mogućnosti promatrati svoje prošlo iskustvo iz nove perspektive obzirom na donesene zaključke o tome što je iz određenog ponašanja naučio i kako bi u budućnosti u sličnoj situaciji mogao postupiti. Supervizor u supervizijskom procesu stručnjaku pomaže da zajedno iznađu resurse za buduće novo djelovanje, a u čemu veliku ulogu imaju i podjeljena iskustva ostalih članova grupe.

Supervizija ne može stručnjaku osigurati trenutne promjene u ponašanju. Naime, u početnoj fazi procesa promjene često osvijestimo da smo se ponovno ponašali na način na koji ne želimo. Međutim nakon toga postupno u tijeku samog događaja dolazimo do spoznaje da trebamo promijeniti neželjeno ponašanje te na taj način odemo u dobrom smjeru. Tek kasnije možemo u izazovnim situacijama isprobavati nove pristupe koje smo osvijestili u superviziji.

Žorga (2009.a) ističe da proces otkrivanja vlastitih emocija, misli i pretpostavki s gradivom za učenje može biti veoma bolan ali je vrijedno proći kroz takvo iskustvo, budući da je rezultat supervizijskog procesa veća stručna kompetentnost, veći osjećaj moći i profesionalnog identiteta te osobni i profesionalni rast.

Obilježja supervizije kao procesa iskustvenog učenja kroz devet pretpostavki modernog učenja (Cantor, 1953., prema Walter i Marks, 1981., prema Žorga 2009.a).

1. Učenje je ovisno o tome želimo li učiti

Vrlo je važno da se supervizirani dobrovoljno uključi u superviziju i da je motiviran da upravo u supervizijskom procesu prolazi kroz svoje profesionalno iskustvo i situacije koje su mu predstavljale izazov temeljem čega jača svoje kompetencije. Supervizirani u supervizijskom procesu ima mogućnost proraditi i integrirati svoje iskustvo ukoliko je spreman izložiti se i dati si priliku da otkrije i pojasni sam sebi što se s njime događalo u problematičnoj situaciji. Pri tome je vrlo važno da se ne boji otkriti emocije koje su ga pratile u datoj situaciji. U vlastitom iskustvu učenja u superviziji osobno sam se bila spremna otvoriti u potpunosti u supervizijskom procesu i odnosu, pri čemu sam bila visoko motivirana za supervizijski model učenja.

1. Učimo samo ono što želimo učiti

Supervizirani u supervizijskom procesu sam odabire svoje supervizijsko pitanje koje se može odnositi na trenutne poteškoće u poslovnom procesu koje može imati u odnosu s klijentom, kolegama, nadređenim i sl. Obzirom da kod iznošenja sadržaja ponovno proživljava događaj, često nije u mogućnosti definirati svoje supervizijsko pitanje obzirom da je situacija često kompleksna i odnosi se na njega samoga i njegovu okolinu. Zbog toga je uloga supervizora u tom procesu vrlo važna i on mu daje dovoljno prostora i pomaže mu da iskristalizira pitanje koje ga muči i na koje želi dobiti odgovor.

U gotovo svim supervizijskim grupama uočila sam kako osoba u fokusu često nije u mogućnosti s lakoćom odrediti svoje supervizijsko pitanje. Čini mi se da supervizant to nije u mogućnosti zbog velike uzbuđenosti i očekivanja da dođe do rješenja problema. Zbog toga supervizant ima potrebu ispričati problematičnu situaciju do najsitnijih detalja zbog čega nije u mogućnosti zauzeti meta poziciju, a u čemu mu bitno pomaže supervizor. Poznato je da odrasli uče samo ono što žele učiti i to na način koji im je prihvatljiv. Stručnjak u modelu supervizije psihosocijalnog rada treba biti spreman otkrivati samog sebe kroz refleksiju iskustva i na taj način učiti.

2. Važno je sudjelovati u planiranju i organiziranju programa učenja

Budući da su supervizor i supervizirani ravnopravni sudionici supervizijskog procesa, važno je da zajednički definiraju dogovor o radu, a koji se odnosi na učestalost susreta, dužinu susreta, svrhu i cilj supervizije, način rada, sadržaj rada, komunikaciju, povjerljivost i sl.

Kroz osobno iskustvo učenja u superviziji shvatila sam kako bez zajedničke suradnje, iskrenosti, motiviranosti za učenjem, supervizija neće polučiti svoju svrhu – jačanje kompetencija stručnjaka. Zbog toga razloga stručnjak koji se dobrovoljno odlučuje na superviziju treba biti svjestan na koji se način prorađuje problematični sadržaj i transformira iskustvo, treba biti u mogućnosti reflektirati i ujedno biti svjestan svoje odgovornosti kao i svoje moći obzirom da upravo on donosi sadržaj na superviziju na kojem će raditi i time neposredno utječe na supervizijski proces. Prilikom evaluacije supervizijskog ciklusa supervizor i supervizirani zajednički provjeravaju da li su postignuti ciljevi i svrha supervizije te ukoliko nisu, dogovorno mijenjaju postojeća pravila i donose nova.

3. Učenje je ovisno o tome da ne znamo unaprijed odgovore na pitanja

U supervizijskom odnosu supervizor svakako nije osoba koja sve zna, a supervizirani nije osoba koja ne zna i koja uči od supervizora. Radi se o dva ravnopravna stručnjaka koji zajedničkim snagama dolaze do odgovora i to na način da supervizor pomaže superviziranom da temeljem proživljenog iskustva iznađe odgovore na pitanja koja ga muče i iznađe vlastite snage za postupanje u izazovnom događaju.

U tom procesu iznalaženja rješenja superviziranom je od velike pomoći supervizijska grupa budući da svaki član grupe temeljem različitih životnih iskustava i svoje istine, na svoj način pojašnjava kako gleda na problematičnu situaciju. Time je veliki doprinos supervizantu koji na temelju različitih imputa implementira znanje i dobiva uvide te u konačnici transformira svoje iskustvo i kreira drugačiju stvarnost. Meni osobno, učenje kroz proživljavanje vlastitog iskustva i učenje kroz refleksiju iskustva članova grupe bitno pomaže u integraciji znanja.

4. Najbolje učimo onda kada na neku situaciju možemo slobodno dati naše vlastite odgovore

Refleksiju iskustva kao temeljni alat kojim se služi supervizija u psihosocijalnom radu smatram velikim doprinosom u iskustvu učenja u superviziji, a koristim je također i u pisanju ovog završnog rada. Intencija je da stručnjak iznalazi sam odgovore na svoja pitanja kroz refleksiju iskustva, kroz supervizorovu nekritičnu i podržavajuću podršku. Mišljenja sam da smo jedino kroz duboku unutarnju introspekciju doživljaja u mogućnosti izmijeniti svoju perspektivu. Supervizijska grupa ukoliko je razvijena grupna kohezija i postignuto ozračje povjerljivosti, međusobno razumijevanje i poštovanje različitosti, pruža mogućnost stručnjaku da se izrazi, da slobodno odgovori na sebi postavljena pitanja bez bojazni da će zbog toga biti prozivan, ismijavan ili kritiziran. Osobno u tome vidim veliko bogatstvo.

5. Svatko uči na njemu svojstven način

Žorga (2009.a) je ustvrdila kako je zadaća supervizora da superviziranom omogući takav način učenja koji mu najviše odgovara što zahtjeva da poznaje osobitosti različitih stilova učenja.

U primjeni ovog principa sam imala teškoća prilikom vođenja svoje supervizijske grupe budući da supervizanti nisu imali nikakvog iskustva sa supervizijom psihosocijalnog rada kao ni metodama rada u takvoj superviziji. Na početku stvaranja grupe potencijalnim polaznicima je predstavljena supervizija psihosocijalnog rada te se podrazumijeva ukoliko je stručnjak prihvatio biti članom supervizijske grupe da se slaže i sa metodama rada u superviziji koju je odabrao. Mišljenja sam da, ukoliko neki član nije u mogućnosti prihvatiti metode rada u

superviziji psihosocijalnog rada iz bilo kojeg razloga, nije isključivo na supervizoru teret ostvarivanja svrhe i uspješnosti supervizije te o tome supervizor treba otvoreno razgovarati u supervizijskoj grupi kako bi mogli zajedno odlučiti da li grupa nastavlja s radom ili ne.

6. Učenje je u velikoj mjeri (emocionalno) osobno iskustvo

Stručnjak u fokusu u supervizijskoj grupi iznosi problematičan događaj i u tome trenutku ga ponovno proživljava. Pri tome mu se javljaju iste emocije koje je imao u prošlosti kada je bio u problematičnom događaju te je za njega pričanje o tom iskustvu bolno jednako kao i u prošlosti. Zbog toga mu je potrebna velika snaga za intimnu otvorenost i izloženost u supervizijskoj grupi, a u čemu mu pomaže podrška supervizora koji mu daje dovoljno prostora kao i stečeno povjerenje i suosjećanje članova supervizijske grupe.

Iz osobnog iskustva znam koliko je teško odlučiti se na iznošenje sadržaja bivajući u fokusu pogotovo kada se radi o izrazito teškoj situaciji koja te razdire i treba ti podrška i pomoć, a s druge strane trebaš donijeti odluku da li ćeš o tome progovoriti u supervizijskoj grupi ili ne. Budući da vjerujem da iskrenost, otvorenost i dopuštanje koje si dajemo prilikom refleksije iskustva, dovodi do drugačije stvarnosti, dala sam priliku prvotno sebi da budem prihvaćena nova članica metasupervizijske grupe ali istovremeno sam i grupi dala jednaku šansu za mojim prihvaćanjem.

7. Učenje je integralno, cjelovito. Pravo učenje nije dodavanje iskustva već njihovo preoblikovanje

Kolb (1984., prema Žorga, 2009.a) ističe da je učenje cjelovit proces koji uključuje integrativno djelovanje čitavog organizma – mišljenje, emocije, spoznavanje i ponašanje što se upravo događa u supervizijskom procesu kada supervizirani usklađuje i integrira nove spoznaje, emocionalne reakcije i načine djelovanja s već postojećim teorijskim znanjem, praktičnim vještinama, stajalištima i obrascima ponašanja.

U supervizijskom procesu, stručnjak ima priliku da kroz supervizijsko pitanje vrši prorađivanje stečenog iskustva, stječe nove uvide i na taj način transformira svoje iskustvo te izgrađuje potpuno novu stvarnost.

8. Učiti znači mijenjati se

Svako novo učenje koje je integrirano neminovno doprinosi promjeni osobe. U superviziji se radi o svjesnom učenju, učenju kroz koje stručnjak otkriva sebe, svoje jake i slabe strane kroz novo viđenje prošlog događaja, svog tadašnjeg postupanja i novih prilika koje donosi promijenjeno iskustvo. Prilikom odabira edukacije za supervizora priželjkivala sam učenje kroz koje ću imati priliku bolje spoznati sebe ali i druge. Kroz iskustveno učenje u superviziji spoznala sam važnost pitanja, traženja, zbog čega se u pojedinim situacijama ponašamo na određeni način.

Supervizija psihosocijalnog rada ne pruža instant rješenja, metode i tehnike koji će polučiti konkretan rezultat nego nasuprot tome, stručnjak kao reflektirajući praktičar stalno i iznova razmišlja o svom odnosu s klijentom i na koji način taj odnos u međusobnoj interakciji na njih utječe. Također i u superviziji, supervizor nije onaj koji „sve zna“, koji posjeduje sva rješenja i uči superviziranog, već nasuprot supervizor i supervizirani kao dva ravnoprana stručnjaka kroz dogovor o radu utvrđuju svrhu i cilj supervizije. Zbog toga možemo reći da su supervizor i supervizirani suputnici na putu kroz supervizijski proces odnosno u suradnom odnosu, zajedničkom suradnjom ispunjavaju svrhu supervizije. U daljnjem tekstu objasniti ću koncept suradnog odnosa prema Čaćinović Vogrinčić (2009.)

2.2. Suradni odnos

Čaćinović Vogrinčić (2009.) definira superviziju kao jedinstveni proces učenja koji služi profesionalnom razvoju stručnjaka te ističe da supervizija osigurava siguran prostor za osobno istraživanje vlastitog rada, prepreka, zastoja, uspjeha i dilema u radu. Središnji prostor u kojem se odvija supervizijsko učenje je razgovor: supervizor osigurava odnos i razgovor u kojem se stalno pridružuje supervizantu pri čemu ga sluša, provjerava da li ga je dobro čuo i daje konkretne odgovore, uvijek na jedinstven način koji omogućava novo učenje i rast. Stručnjak na taj način uči iz iskustva, zajedno sa supervizorom sustvara rješenja za konkretne probleme koji ga muče u radu (prema Čaćinović Vogrinčić, 2009.).

Dijalog i sudjelovanje postavljaju se uvijek iznova iz perspektive moći u supervizijskom razgovoru (Sallebey 1997., prema Čaćinović Vogrinčić, 2009.).

Čaćinović Vogrinčić (2009.) opisuje Pullianov koncept supervizijskog procesa: za njega je veoma važan odnos koji je uvijek uvažavajući i osoban, inače ne bi bilo moguće istraživati ono

dragocjeno jer iz poštovanja izrasta povjerenje koje je potrebno za superviziju. Ohrabruje stručnjaka da razvija svoje potencijale pri čemu je vrlo važno povezati teoriju i praksu. Želi znati kako je stručnjak osobno uključen u slučaj. Svjestan je da je terapeut dobar onakav kakav je čovjek pri čemu treba razvijati svoje kompetentnosti, talente i posebna znanja. Ističe humor kao važnu kariku za uspješan rad u najtežim situacijama.

Cajvert (2001) slično tome govori o kreativnom prostoru terapeuta u kojem dolazi do stvaranja u trenutku kada stručnjak reflektira o svome radu i vlastitoj uključenosti u procesu pomoći i podrške. Koncept sustvaranja supervizije u suradnom odnosu pripada u koncept razvojno integrativne supervizije, kako je definiraju Ajduković i Cajvert (2004.).

Čaćinović Vogrinčić, Kobal, Mešl i Možina (2007.) ističu Yalomovo razmišljanje (2002.:7) koji o terapijskom odnosu kaže:

„Unatoč brojnim opisima terapijskog odnosa (pacijent - terapeut, klijent - savjetodavac, analizirani - analitičar, klijent - pomagač, korisnik - pružatelj usluga), niti jedan ne obuhvaća moje razumijevanje tog odnosa. O pacijentima i o sebi kao terapeutu radije razmišljam kao o suputnicima. To nadilazi razlikovanje između „njih“ (bolesnih) i „nas“ (ozdravitelja). Nitko nije imun na tragičnost egzistencije i to nas povezuje“.

Autori Čaćinović Vogrinčić, Kobal, Mešl i Možina (2007.) ističu da im je potrebna riječ koja bi umanjila razliku između „nas“ i „njih“ te ističu da njihovoj koncepciji puno više odgovaraju pojmovi sugovornica, sugovornik koji uspostavljaju suradni odnos i osobni kontakt. Autori naglašavaju da su pojmovi korisnik i korisnica uvriježeni u praksi socijalnog rada kao što je to i u Republici Hrvatskoj gdje je Zakonom o socijalnoj skrbi, čl. 21., određen pojam „korisnici socijalne skrbi“ te je termin „korisnik“ uvriježen u našem nacionalnom zakonodavstvu.

U socijalnom radu Čaćinović Vogrinčić (2009.) ističe da se supervizija sustvara u suradnom odnosu jer se ne može odvijati bez jasnog dogovora o sudjelovanju između iskustvenog eksperta (superviziranog) i supervizora koji mu je odgovoran saveznik, budući da supervizor uspostavlja i održava suradni odnos kako bi osigurao otvoreni prostor za razgovor koji donosi promjene u radu i profesionalnom razvoju superviziranog.

Elementi suradnog odnosa su dogovor o sudjelovanju, instrumentalna definicija problema i sustvaranje rješenja, osobno vođenje, perspektiva moći, etika sudjelovanja, upotrebno znanje te djelovanje u sadašnjosti ili koncept suprisustva (Čaćinović Vogrinčić, 2009.). Supervizija se

ne može odvijati bez jasnog dogovora o sudjelovanju, instrumentalnoj definiciji problema od strane supervizanta, supervizija se temelji na osobnom vođenju i otvorenom razgovoru između supervizora i superviziranog u kojem dolaze zajednički do očekivanog ishoda. Kao i suradni odnos, supervizija se temelji na perspektivi moći obzirom da istražuje resurse supervizanta. Supervizija koristi upotrebno znanje te omogućuje razgovor supervizora i superviziranog u sadašnjosti što predstavlja neprocjenljivo iskustvo za oboje.

Dogovor o sudjelovanju počinje s jasnim i iskazanim dogovorom o sudjelovanju između supervizora i supervizanata, a koji omogućava uspostavljanje suradnog odnosa (Čačinović Vogrinčić, 2009.).

Da bi se supervizija uopće mogla početi odvijati potreban je dogovor o sudjelovanju između supervizora i članova supervizijske grupe. Dogovor o sudjelovanju je od velike važnosti za sve supervizante budući da na taj način potvrđuju svoj pristanak o prihvaćanju supervizora i prihvaćanju načina na koji će se provoditi supervizija (dogovoraju se o učestalosti susreta i vremenu trajanja susreta, upoznaju se s procesom supervizije, načinom rada, ulogom supervizora i supervizanta u supervizijskoj grupi).

S ovim elementom suradnog odnosa imala sam znatnih poteškoća unatoč tome što smo se kroz edukaciju za supervizora pripremali za vođenje vlastite supervizijske grupe u što je bilo i uključeno učenje kako na samom početku potencijalnim članovima supervizijske grupe predstaviti što je supervizija (u ovom slučaju razvojno integrativna supervizija) i predstaviti sebe kao supervizora te na prvom susretu dogovoriti uvjete rada sa supervizantima.

Prilikom vođenja prve supervizijske grupe, čini mi se da možda nisam dovoljno jasno opisala članovima supervizijske grupe način rada u superviziji budući da je već na prvom susretu jedna od članica izjavila da ne pristaje biti u fokusu ni na jednom supervizijskom susretu. Mislim da sam razrješenju tog pitanja trebala dati puno više prostora obzirom da je to glavna metoda rada u razvojno integrativnoj superviziji. Sada mi se čini da se trebalo razjasniti zbog čega odbija biti u fokusu, a isto tako pitati i ostale članice o tome što za njih znači da jedna od njih ne sudjeluje u superviziji na jednak način kao sve ostale.

Nadalje, na prvom susretu jedna od članica je zakasnila na supervizijski susret što je znatno utjecalo na proces budući da je stigla na sam kraj supervizijskog kruga u kojem su članice govorile o tome s čime su došle na susret i što očekuju. Pitanje kašnjenja, izostajanja te dugog

dogovaranja termina često su se ponavljala, a to pripisujem upravo nedovoljno dobro definiranom dogovoru o radu koje se posebice odnosi na vrijeme održavanja susreta, kontinuitet održavanja i općenito na način rada u superviziji.

Instrumentalna definicija problema i stvaranje rješenja

Čaćinović Vogrinčić govori o Lussijevom konceptu (Lussi, 1991., prema Čaćinović Vogrinčić, 2009.) prema kojem supervizor započinje supervizijski proces s instrumentalnom definicijom problema od strane superviziranog, prilikom čega je supervizirani cijelo vrijeme uključen u rješenje problema.

Na taj način supervizirani dobiva iskustvo poštovanja vlastitog iskustva iz kojeg uz pomoć supervizora dolazi do novih rješenja. Također i Cajvert (2001.) ističe kako bi u terapijskom prostoru i u superviziji, osobna iskustva i doživljaj stvarnosti trebali biti od većeg značaja za *dijalog*, nego objašnjenja i zaključci izvedeni iz općih teorija.

Osobno vođenje predstavljam kroz de Vriesov koncept (de Vries i Bouwkamp, 1995., prema Čaćinović Vogrinčić, 2009.) koji opisuje suradni odnos kao osoban odnos. De Vries govori o predanoj komunikaciji koja kroz suradni odnos omogućava nova iskustva korištenja riječi, samopoštovanja i otkrivanja vlastitih izvora moći.

Supervizant u neposrednom otvorenom dijalogu istražuje sadržaj priče zajedno s supervizorom koji u osobnom odnosu, poštujući iskustvo supervizanta, zajedno s njim istražuje njegove snage za ostvarenje željenih ishoda.

Preostala četiri elementa suradnog odnosa teorijski su koncepti koji djelovanje u socijalnom radu smještavaju u kontekst posmoderne, a konstruktivni misaoni koncept u postmodernu paradigmu socijalnog rada (Čaćinović Vogrinčić, 2009.).

Etika sudjelovanja

Kao nova središnja vrijednost socijalnih misli i akcije pojavljuje se etika sudjelovanja, a ne više traženje „uzroka“ ili „istine“ (Hoffman, 1994., prema Čaćinović Vogrinčić i Mešl, 2007.).

Crafoord, 1994., prema Cajvert, 2001. govori o osobnoj relaciji, o zauzimanju mjesta u unutrašnjem svijetu onog drugog. Smatra da kontakt s klijentom neće nastati prije nego što se terapeut predstavi kao osoba, svojim načinom komunikacije, svojom ličnošću i svojim stavom.

U međusobnoj otvorenoj komunikaciji, supervizor i supervizant zajednički istražuju alternative rješenja u suradnom odnosu koji je ujedno i osoban odnos u kojem supervizor postupa iz pozicije neznanja. Iskustvo supervizijskog odnosa u kojem supervizor i supervizant u osobnoj relaciji dolaze do novih uvida, supervizantu će koristiti za kasnije rješavanje problema u odnosu kojeg ima s klijentom.

Perspektiva moći

Radi se o konceptu D. Saleebeya, 1997., prema Čačinović Vogrinčić, 2009., kod superviziranog se traži njegova moć, njegovi resursi.

Koncept perspektive moći vidljiv je u superviziji u kojoj supervizirani ima moć i priliku da sam bira sadržaj na kojem će raditi uz mogućnost istraživanja vlastitih resursa uz pomoć supervizora i uz podršku članova supervizijske grupe.

Djelovanje u sadašnjosti

Suradni odnos koji se uspostavlja u superviziji odvija se u komunikaciji između supervizora i supervizanta na licu mjesta – u sadašnjosti, u kontekstu supervizijskog susreta. Pri tome je važno osigurati dovoljno vremena koje će omogućiti superviziranom da u suradnji sa supervizorom istraži svoje snage i da zajednički dođu do očekivanog rješenja. To znači da je supervizant aktivni sugovornik, a ne samo primalac priče, koji zajedno sa supervizorom istražuje i donose rješenje u sadašnjosti (Čačinović Vogrinčić, 2009.).

Upotrebno znanje

Koncept o upotrebnom znanju znači da supervizija ima smisla samo ako se temelji na perspektivi moći, resursima, znanjima i talentima stručnjaka.

Supervizirani u supervizijskom procesu, zajedno sa supervizorom dolazi do rješenja te mu takvo iskustvo učenja neposredno utječe na odnos s klijentom. Isto kako je supervizor u supervizijskom procesu poštovao njega tako i on poučen iskustvom na klijenta sada gleda s poštovanjem pri čemu uvažava njegove želje te zajedno s njime istražuje njegove resurse u cilju zajedničkog ostvarivanja željenih ishoda (Čačinović Vogrinčić, 2009.).

Supervizija psihosocijalnog rada odvija se u supervizijskoj grupi u kojoj se odvijaju grupni procesi koji su zajednički svim grupama te je potrebno da supervizor uz znanje superviziranja poznaje i faze razvoja grupe općenito, a što mu može pomoći u stvaranju povjerljivog i sigurnog okruženja te ispunjavanja cilja i svrhe supervizije.

U nastavku će biti govora o konceptu grupnog pristupa kao jednog od važnih elementa učenja u superviziji.

2.3. Grupni pristup

U grupnoj superviziji, prva je zadaća supervizora osigurati kvalitetnu superviziju psihosocijalnog rada supervizanata, ali treba i razviti grupno okruženje koje će supervizantima pomoći da djelotvorno i suradnički ostvaruju primarni zadatak – superviziju slučajeva na kojima rade. Stoga je ključno da voditelj grupne supervizije bude jednako vješt u grupnom radu koliko i u procesu supervizije (Ajduković, 2004.).

Iz osobnog iskustva kao polaznica supervizijske i meta supervizijske grupe shvatila sam da grupa stvara otvoren prostor s puno mogućnosti koji svakom članu grupe nudi šansu za osobni rast i razvoj. Obzirom da je grupni rad složen upravo zbog različitosti članova u grupi te grupa od samog početka prolazi svoje razvojne faze, ukoliko supervizor nije dovoljno vješt u grupnom radu kao i u superviziranju, iz takvog rada mogu proisteći i ne tako dobri ishodi što pokazuje i moje osobno iskustvo u vođenju vlastite supervizijske grupe.

Integracija procesa supervizije i procesa sudjelovanja u grupi dovela je do razvoja različitih tipova grupne supervizije. U klasifikaciji grupnog rada kojeg opisuje Ajduković, 1997. supervizijske grupe su svrstane u grupe za profesionalnu pomoć pomagačima. Autorica također ističe da se jedinstvenost supervizijskih grupa nalazi u činjenici da su usmjerene na profesionalni rast i razvoj pomagača kroz superviziju konkretnih slučajeva što za posljedicu ima pružanje boljih usluga korisnicima te je u superviziji izražen i tretmanski aspekt (Ajduković, 1997.).

Yalom (1970., 1995., prema Ajduković, 1997.) navodi da je ljekovito, odnosno, terapijsko u svakoj grupi ono što pobuđuje nadu, olakšava uvid, smanjuje osjećaj usamljenosti u suočavanju s problemima, stvara okruženje za samootkrivanje i emocionalno rasterećenje, altruizam, prihvaćanje i učenje iz međuljudskih odnosa. Unatoč tome što grupna supervizija ima terapijski učinak na članove, individualna osobna promjena članova je u drugom planu. Ključni je cilj razvoj supervizanata kao reflektirajućeg praktičara.

Holloway i Johnston (1985., prema Ajduković, 2004.:123) definirali su grupnu superviziju na slijedeći način:

Grupna supervizija predstavlja redovite susrete grupe supervizanata i supervizora radi unaprjeđivanja njihova razumijevanja samih sebe kao stručnjaka, klijenata/korisnika s kojima rade i sustava pružanja usluga općenito, a koji si uzajamno pomažu u tom nastojanju kroz interakciju u kontekstu grupnih procesa.

Proctor i Inskipp (2001., prema Ajduković, 2004.:124) identificirali su četiri različite vrste supervizijskih grupa:

- autoritativna supervizija (supervizija u grupi) u kojoj supervizor supervizira pojedince, a članovi grupe su uglavnom neuključeni gledatelji.
- sudjelujuća grupna supervizija (supervizija s grupom) u kojoj supervizor supervizira, a članovi grupe su poučeni i potaknuti da aktivno sudjeluju.
- surađujuća grupna supervizija (supervizija od strane grupe) u kojoj supervizor potiče članove da dijele odgovornost za supervizijski proces i ishod.
- sustručnjačka (vršnjačka) grupna supervizija (intervizija) u kojoj iskusne kolege dijele odgovornost za supervizijski proces. Zajednički dogovaraju strukturu rada, način vođenja, uloge i odgovornosti. U grupi ne postoji supervizor u klasičnom smislu, svi su članovi supervizori i kao takvi odgovorni su za supervizijski proces.

Ajduković, 2004. navodi kako ova tipologija supervizijskih grupa nije hijerarhijski postavljena što znači da nema usporedbe da li je neka vrsta supervizije grupe bolja od drugih. Ajduković ističe da je autoritativna supervizija - supervizija u grupi najadekvatnija za početnu fazu razvoja supervizijske grupe kada supervizor modelira način rada i demonstrira svoj supervizijski stil te u superviziji u edukaciji. U radu iste supervizijske grupe moguće je primjeniti različite tipove supervizijskih grupa ovisno o tome u kojoj se fazi razvoja grupa nalazi (Ajduković, 2004.).

Kad se govori o fazama grupne supervizije, u najvećem broju dostupne literature koristi se **Tuckmanova klasifikacija faza razvoja grupa** (Tuckman, 1965., Tuckman i Jensen, 1977., prema Ajduković 1997.) jer najbolje održava dinamiku razvoja supervizijske grupe. Sukladno ovoj klasifikaciji grupa se razvija kroz pet faza: **početna faza, faza sukoba, faza usklađivanja rada (normiranje), faza učinkovitog djelovanja i završna faza.**

Započinjanje supervizijske grupe

Osobe prije uključenja u supervizijsku grupu postavljaju sebi pitanja o tome kako će se snaći u grupnom radu, pogotovo ako nemaju iskustva s takvim radom, koliko se mogu izložiti i s otvoreno govoriti o svojim profesionalnim teškoćama, a da pri tome ne budu procjenjivani ili ismijani na bilo koji način. Osim takvih pitanja supervizante zaokupljaju i pitanja vezana uz samu strukturu grupe, što je dozvoljeno/nedozvoljeno u grupi, kakav je supervizor i ostali članovi grupe. Zbog toga je neizmjerljivo važno da supervizor stvori povjerljiv, otvoren, podržavajući prostor u kojem će članovi grupe iznaći odgovore na svoja pitanja, a što će omogućiti uspješan supervizijski rad te ostvarivanje svrhe i cilja supervizije.

Prema Ajduković (2004.) supervizor u početnoj fazi treba:

- Početi stvarati grupu kao okvir supervizije,
- Omogućiti pojedincima da iskažu svoje profesionalne potrebe,
- Započeti supervizijski rad što je i temeljna zadaća supervizijske grupe

Iz toga proizlazi da će u početnom razdoblju stvaranja supervizijske grupe više pažnje biti posvećeno samom razvoju grupe te upoznavanju profesionalnih potreba supervizantata. Budući da članice supervizijske grupe koju sam vodila nisu imale gotovo nikakvo iskustvo supervizije, a pogotovo iskustvo supervizije u psihosocijalnom radu, trebala sam im jasnije pojasniti kakve sve vrste supervizije postoje te im opisati na koji način se odvija rad u integrativno razvojnoj superviziji. Pri tome je bilo neminovno puno više zadirati u njihove profesionalne potrebe kao i u njihove međusobne odnose.

Prilikom vođenja svoje supervizijske grupe, premalo sam pažnje davala očekivanjima i nesigurnosti supervizantica u početku supervizijskog rada pogotovo jer se radilo uglavnom o supervizanticama koje nisu bile socijalne radnice te nisu poznavale superviziju psihosocijalnog rada. U početnoj fazi bilo je potrebno omogućiti supervizanticama govoriti o njihovim očekivanjima i strahovima obzirom na neiskustvo u supervizijskom radu posebno u dijelu samootkrivanja i refleksije jer je jedna od njih izjavila da ne želi uopće biti u fokusu. Mišljenja sam da sam o tome trebala problematizirati te im ukazati da se takvi osjećaji javljaju u početnoj fazi razvoja svih grupa pa tako i supervizijske te ih podučiti da poteškoće i osjećaje koji se pojavljuju treba prihvatiti kako bi se mogle s njima suočiti i na njima raditi.

Sukobljavanje

To je razdoblje mogućeg otpora supervizoru i načinu rada odnosno ciljevima supervizijske grupe. U tom su razdoblju ključna pitanja moći, utjecaja i natjecanja među članovima. To je često teža faza za supervizore ali bitno je da je prepoznaju kao uobičajenu i potrebnu kako bi se u grupi razvila iskrenost, povjerenje, spremnost na neslaganje, a što je ključno za uspješan rad grupe (Ajduković, 2004.).

Usklađivanje odnosno normiranje

Ajduković (2004.) ističe da u fazi usklađivanja odnosno normiranja supervizor često treba ponovno uvesti temu pravila rada grupe, uloga i odgovornosti za supervizijski rad. Članovi grupe su se do tada već upoznali i stekli iskustva s načinom supervizije svog supervizora, imali su prva iskustva s međusobnim neslaganjem te je pravo vrijeme da se s članovima provjeri razvija li se supervizijska grupa u skladu s potrebama i očekivanjima, jesu li postojeća pravila koje su prethodno dogovorili nešto što olakšava ili otežava postizanje tih očekivanja te kako se članovi nose s svojim različitostima (Ajduković, 2004.).

U fazi usklađivanja odnosno normiranja, svaki član supervizijske grupe trebao bi preuzeti odgovornost za svoje postupke i ulogu u grupi u pogledu očekivanja, povjerljivosti i samootkrivanja. Faza usklađivanja u mojoj prvoj supervizijskoj grupi započela je na polovici supervizijskog ciklusa nakon evaluacije očekivanih ishoda o čemu ću detaljnije govoriti kasnije

Učinkovito djelovanje

Razina energije je u ovom razdoblju vrlo visoka i poticajna. Članovi uživaju u osjećaju uzajamne podrške, zajednički postižu uspjeh, uz prihvaćanje individualnih razlika. U nekim grupama upravo zbog visokog povjerenja u članove grupe, učenje i osjećaji su intenzivniji, pa se grupa može vratiti na neke ranije faze kao što je faza sukobljavanja (Ajduković, 2004.).

Fazu učinkovitog djelovanja u svojoj supervizijskoj grupi najviše sam uočila kroz aktivnost članica u smislu boljeg angažiranja, pripreme slučaja za fokus te prihvaćanja svoje vlastite odgovornosti kao supervizanata u supervizijskoj grupi koja utječe na uspješnost i postizanje ciljeva supervizije.

Završavanje rada grupe

Prepoznavanje da se grupa približava kraju izaziva specifične osjećaje članova, ali i supervizora te je bitno posvetiti pozornost završetku supervizijskog rada. U tom je razdoblju važno napraviti evaluaciju supervizijskog rada na razini procesa (kako nam je bilo?) i na razini ishoda (što smo postigli?) (prema Ajduković, 2004.).

Nakon obrade grupnog koncepta učenja u superviziji kroz koji smo objasnili da svaka grupa pa tako i supervizijska ima svoje razvojne faze, u nastavku će biti riječi o fazama razvoja supervizora, supervizanta, supervizijskog odnosa te o kvalitetama uspješnog supervizora.

2.4. Faze razvoja supervizora

Hawkins i Shohet (2000., prema Žorga 2009.b) ističu da je dobar supervizor onaj koji ima sposobnost organiziranja vlastite supervizije. Uz stručno znanje koje posjeduju, kompetencije i iskustvo, supervizori se trebaju pobrinuti i za superviziju vlastitog supervizijskog rada (supervizije na superviziju) što im omogućuje trajni stručni i osobni razvoj.

Carroll (1996., prema Žorga 2009.b) opisuje kako razvojne faze supervizora, supervizanta i supervizijskog odnosa prolaze kroz vidljive i predvidljive faze svojstvene i u modelima razvojne psihologije.

Grupa autora (Kadushin, 1985., Stoltenberg i Delworth, 1987., Stoltenberg, McNeill i Delworth, 1998., Watkins, 1990., Hess, 1986., 1987., Blair i Peake, 1995. i dr., prema Žorga 2009.b) govore o **četiri faze razvoja supervizora** te osobine i kompetencije koje u svakoj pojedinoj fazi utječu na supervizijski odnos i proces supervizije:

- Prvu fazu obilježava prijelaz iz uloge supervizanta-praktičara u ulogu supervizora te je u svojoj novoj ulozi vrlo nesiguran i samokritičan.
- Drugu fazu supervizorova razvoja karakterizira bolje poznavanje i razumijevanje supervizije i vlastite uloge u njoj.
- Treću fazu karakterizira trajnija motivacija za vođenje supervizije. Supervizija postaje važnim dijelom njegova profesionalnog identiteta, a ta će važnost u kasnijem razvoju dalje jačati.

- Četvrta faza je faza »majstorstva«. Supervizorovo znanje i iskustvo integrirani su u jasan i koristan stil rada, a zahvaljujući tome, supervizanti se osjećaju autonomnima, sigurnima i podržanima u svom učenju.

U prvoj fazi koju karakterizira prijelaz iz uloge supervizanta u ulogu supervizora te je supervizor u novoj ulozi vrlo nesiguran i samokritičan, osjeća se zbunjen, bespomoćan i nekompetentan te se pita da li supervizant ima od njega bilo kakve koristi. Budući da supervizor početnik teško podnosi nejasnoće, trudi se definirati superviziju, postavlja granice, uspostavlja pravila i dogovara postupke te razvija metode i tehnike primjenjive za supervizijski proces.

U ovoj fazi supervizor početnik nije u potpunosti svjestan složenosti supervizije i svih činitelja koji utječu na njezino strukturiranje i vođenje, nije se u mogućnosti u potpunosti baviti supervizijskim procesom. Zbog izrazite usmjerenosti na sebe i na vlastiti način rada, ima teškoće sebe prikazati supervizantu i u razumjevanju sadržaja koji donosi supervizant. Iz tog razloga, supervizor početnik je u stanju voditi superviziju uglavnom s supervizantima početnicima.

Drugu fazu supervizorova razvoja karakterizira bolje poznavanje i razumijevanje supervizije kao i njegove uloge u njoj. Postaje svjestan svoje moći, svojih slabosti te utjecaja koji ima na supervizante. Osjeća se sve sigurniji u svojoj ulozi ali ne do kraja, lakše podnosi nejasne situacije u superviziji. Spremniji je upustiti se u rizike i na izlaganje sebe. Počinje proučavati stručnu literaturu u području supervizije. Sve je svjesniji supervizijskog procesa.

Stoltenberg i Delworth (1987., prema Žorga 2009.b). ističu kako u drugoj fazi razvoja supervizora dolazi do preispitivanja motivacije za bavljenje supervizijom, supervizija ih počinje ljutiti, gube motivaciju i prestaju se baviti s njom pogotovo ako joj okolina nije naklonjena.

Treću fazu karakterizira trajnija motivacija za vođenje supervizije. Supervizor je usmjeren na supervizantov proces učenja i pri tome supervizijski proces doživljava sastavnim dijelom supervizije, u toj fazi može uskladiti svoje i supervizantove potrebe te radne zahtjeve. Svjestan je svojih jakih i slabih strana, može prepoznati utjecaj koji može imati na supervizanta. Supervizija postaje važnim dijelom njegova profesionalnog identiteta, posjeduje šira znanja o superviziji te jače samopouzdanje i vjeru u svoje kompetencije.

Četvrtu fazu razvoja supervizora, autori Stoltenberg i Delworth (1987., Watkins, 1990., prema Žorga 2009.b) smatraju fazom „majstorstva“. U njoj supervizor ne pokazuje sklonost određenoj vrsti superviziranja i podjednako radi sa supervizantima koji se nalaze u različitim razvojnim fazama. Uspješno odgovara na sva postavljena pitanja povezana sa supervizijskim procesom i ne srami se pogrešaka ukoliko ih katkad napravi. Posjeduje znanja i iskustvo integrirano u jasan i koristan stil rada u kojem se supervizanti osjećaju autonomni, sigurni i podržani u učenju.

2.5. Kvalitete (kompetencije) dobrog supervizora

Carifio i Hess (1987., prema Hawkins i Shohet, 2000.) navode razne autore koji su se bavili kvalitetama „idealnog supervizora“ za koje smatraju da su slične kvalitetama idealnog psihoterapeuta. Te kvalitete uključuju empatiju, razumijevanje, bezuvjetno poštovanje, kongruenciju, istinitost (Rogers, 1957.) toplinu i samootkrivanje (Coche, 1977.) fleksibilnost, brigu, pažnju, ulaganje, radoznalost i otvorenost (Albott, 1984., Aldridge, 1982., Gittermann i Miller, 1977., Hess, 1980.).

Gilbert i Evans (2000., prema Hawkins i Shohet, 2006.) pružaju puno potpuniji popis supervizorskih kvaliteta koji se djelomično temelje na radu Leddicka i Dye, (1987.):

1. fleksibilnost: u kretanju između teorijskih koncepata i korištenju širokog raspona intervencija i metoda;
2. multiperspektivni pogled: mogućnost da se ista situacija vidi iz različitih kuteva;
3. poštivanje postavljenih pravila u superviziji
4. sposobnost multikulturnog rada;
5. sposobnost upravljanja i suzbijanja tjeskobe, svoje vlastite kao i tjeskobe superviziranog;
6. otvorenost za učenje od superviziranog i od novih situacija koje se pojavljuju;
7. osjetljivost na šire kontekstualne probleme koji utječu i na terapijski i na supervizorski proces;
8. upravlja na odgovarajući i nekritičan način;
9. koristiti se humorom, ponizan je i strpljiv.

Dobra vještina savjetovanja preduvjet je za dobrog supervizora. Proctor (1988., prema Hawkins i Shohet, 2006.) navodi da je zadaća supervizora pomoć superviziranom da se osjeća prihvaćenim, vrednovanim i shvaćenim kako bi bio dovoljno siguran i otvoren za preispitivanje

i izazivanje sebe te će moći vrednovati sebe i svoje sposobnosti. Supervizija je mjesto na kojem obje strane neprestano uče i ostati dobar supervizor znači redovito se pitati ne samo o radu superviziranog već neprestano preispitivati ono što radimo kao supervizori i kako to radimo (Hawkins i Shohet, 2006.).

Stoltenberg i Delworth (1987.) ističu kako je za prvu fazu karakteristična pripravnička ovisnost o supervizoru. Supervizanti mogu biti zabrinuti, nesigurni u svoju ulogu i vlastitu sposobnost da je ispune, bez uvida, ali i vrlo motivirani. Supervizor mora pomoći superviziranom da reflektira o sebi, a za novog polaznika to neizbježno izaziva anksioznost (Hawkins i Shohet, 2006.).

Hess (1987., prema Hawkins i Shohet, 2006.) navodi da supervizori također prolaze kroz faze vlastitog razvoja te stoga moramo pogledati interakciju razvojnih faza obje strane. Taj su izazov djelomično preuzeli Stoltenberg i Delworth (1987.) te govore o paralelnom modelu razvoja supervizora:

- Prva razinu karakterizira sklonost supervizora anksioznosti, potreba da učine „ispravnu“ stvar i da budu učinkoviti u svojoj ulozi. To može dovesti do pretjerane krutosti odnosno pokušaja igranja stručne uloge.
- U drugoj razini supervizor uviđa da je postupak supervizije složeniji i višedimenzionalniji nego što je zamišljao. Za njega to više nije "velika avantura" kakva je nekada bila. Autori naglašavaju da kod supervizora postoji težnja da zaista bude supevizor, a ne da dobije podršku za svoje superviziranje.
- Treća razina: većina supervizora doseže ovu razinu ako izbjegnu stagnirati na prvoj razini ili odustati od druge razine. Na ovoj razini supervizor pokazuje dosljednu motivaciju za superviziranje i zainteresiran je za stalno poboljšavanje svog rada. Supervizori su u stanju napraviti iskrenu samoprocjenu.
- Četvrta razina: (*Stoltenberg i Delworth nazivaju ovu razinu integriranom*): na kojoj supervizor može izmijeniti svoj stil kako bi na odgovarajući način radio sa superviziranima bilo koje razine razvoja, iz različitih područja, različitih orijentacija i kulturnih razlika. Takvi supervizori mogu supervizirati, a također mogu podučavati superviziju.

Prema Hawkins i Shohet (2006.) supervizor se ne bi trebao upustiti u superviziranje sve dok u vlastitoj praksi nije dostigao treću ili četvrtu razvojnu razinu. Navode da Stoltenberg i Delworth

sugeriraju da je vrlo teško za supervizora koji se nalaze u prvoj ili drugoj razini nadzirati druge supervizante osim onih koji su u svom razvoju na prvoj razini, a također im je potreban dobar meta supervizor. Prema njima važno je ne primjenjivati ovaj model prestrogo, ali on može biti koristan model za usklađivanje supervizanta s pravim supervizorom ili za istraživanje poteškoća u supervizijskom odnosu.

Dearnley (1985.) je iznjela kako se gledanje na supervizijski stil i vođenje supervizije doživljava kao vrlo razotkrivajući, puno više od rasprave o vlastitim teškim slučajevima. Kao da javna potvrda da je netko dovoljno kompetentan supervizor dovodi do proganjanjućih osobnih očekivanja koja bi supervizori trebali otkriti i ne činiti pogrešno (Dearnley, 1985., prema Hawkins i Shohet, 2006.).

U Republici Hrvatskoj, supervizija se provodi u „maloj“ profesionalnoj zajednici gdje se svi međusobno poznaju i miješaju se profesionalne uloge te često polaznici supervizije procjenjuju vrijednost supervizije prema vještini i stilu vođenja supervizora. Temeljem toga se može zaključiti da supervizor koji je vješt u grupnom radu i vođenju supervizije i ima kompetencije koje supervizanti smatraju potrebnim za uspješni supervizijski rad, motivira supervizante na daljnje traženje i sudjelovanje u superviziji. Ajduković, Potočki, Sladović (1999.) navode da je istraživanje pokazalo kako su očekivanja socijalnih radnika od supervizora visoka te stručnjaci traže od supervizora da bude stručan, emocionalno topao, inteligentan, tolerantan, komunikativan, odgovoran i da ima dobre vještine planiranja i vođenja supervizijskih sastanaka.

Služeći se gore navedenim teorijskim konceptima, u nastavku ću temeljitije analizirati proces vlastitog procesa učenja u superviziji.

III. CILJ I METODA RADA

3.1. Cilj rada

Cilj rada je bolje razumijevanje vlastitoga procesa učenja i grupnih supervizijskih procesa te smetnji i zastoja koji se javljaju kada je riječ o supervizantima koji su prvi puta u superviziji te kada je i sam supervizor početnik. Smatram da produbljivanje razumijevanja supervizijskog

procesa iz perspektive supervizora početnika može doprinijeti unapređenju supervizijske prakse naročito kada je riječ o supervizijskom odnosu, procesu učenja u superviziji te razumijevanju i raspodjeli odgovornosti i moći između sudionika supervizijskog procesa.

Polazeći od navedenog, postavljena su slijedeća pitanja:

1. Kako je tekao moj proces učenja supervizijskih kompetencija na različitim razinama i iz različitih uloga:

- a) uloge polaznika specijalističkog studija koji usvaja teorijska znanja i vještine o superviziji
- b) uloge supervizanta u vlastitoj supervizijskoj i metasupervizijskoj grupi
- c) uloge supervizora

2. Koje su bile specifičnosti vlastitog procesa učenja supervizijskih kompetencija pod vidom toga da je i za supervizora i za supervizijsku grupu ovo bilo prvo iskustvo sa supervizijom, a što je doprinijelo pojavi zastoja i smetnji u supervizijskoj grupi?

3. Kakve su specifičnosti procesa učenja bile obzirom da je supervizor iz jednog sustava, a supervizanti iz drugog?

U izradi ovog rada korišten je analitički pristup literaturi kako bi se prikazali temeljni teorijski koncepti povezani s učenjem u superviziji, uspostavljanjem suradnog odnosa u superviziji, grupnim pristupom u superviziji te modelom razvoja supervizora prema Kadushin (1985., Stoltenberg i Delworth, 1987.).

Također je primijenjena analiza sekundarnih podataka koja obuhvaća vlastite bilješke supervizora, izviješća sa supervizijskih susreta te podatke iz evaluacije vlastitog supervizijskog rada od strane supervizanata. Uvid u proces vlastitog učenja, te integracija teorijskih, praktičnih i iskustvenih spoznaja obrazložen je i integriran u skladu s navedenim teorijskim konceptima. Prilikom pisanja rada vodila sam računa o povjerljivosti onih koji su svojim sudjelovanjem, posredno ili neposredno omogućili moj proces učenja u superviziji i u edukaciji. Također, vodila sam računa da se u svakoj fazi izrade rada ponašam na način koji ne šteti ni pojedincu, ni društvu, ni cjelokupnoj struci (Milas, 2005.).

Važno mi je napomenuti kako u pisanju specijalističkog završnog rada kroz refleksiju osobnog iskustva učenja u superviziji imam izazov „ponovnog“ proživljavanja i osobnog izlaganja te u

pisanju nailazim na vlastite otpore. Pojavljivanje vlastitih otpora potvrdilo je složenost supervizijskih procesa koji se pojavljuju na svim razinama, a u ovom slučaju u različitim ulogama u kojima sam se našla: ulozi polaznice specijalističkog studija, ulozi supervizantice u supervizijskoj i meta supervizijskoj grupi, ulozi supervizorice u vlastitoj supervizijskoj grupi te ulozi autorice završnog specijalističkog rada.

Prilikom odabira teme vodila sam se mislju na koji način mogu najbolje integrirati i iskazati svoje iskustvo učenja u superviziji i na taj način olakšati uvid o složenosti supervizijskih procesa nekim drugim supervizorima početnicima. U početku, moja namjera bila je težište staviti na poteškoće i smetnje koje sam imala zbog vlastitih otpora u supervizijskom procesu, a koje sam projicirala i na ostale članove supervizijske grupe. Međutim, fokus na „otporima“ zadržavao me na mjestu i budio je u meni još veći otpor prema pisanju o toj temi.

Pitala sam se da li je i moja mentorica također bila u otporu ili sam samo ja osjećala smetnje u komunikaciji oko teme završnog specijalističkog rada. Nisam dobila izravan odgovor na to pitanje, međutim nakon što sam sama sa sobom riješila pitanje otpora koji su se javili u vezi pisanja specijalističkog završnog rada na način da sam prestala tražiti „krivca“ za iskustvo učenja u superviziji te stavila fokus na vlastite resurse u procesu učenja, prestala sam se više baviti tim pitanjem.

Naprосто mi je trebalo neko vrijeme da se posložim u svome nastojanju da saznam što mi je bilo bitno iskazati i temeljem čega želim integrirati svoje iskustvo učenja u superviziji. Pojavljivanje otpora je bilo samo jedan dio u supervizijskom putovanju mene kao supervizora početnika i moje prve supervizijske grupe. U „borbi“ s pojavnosti otpora pronašla sam dobre temelje za integraciju teoretskih znanja i iskustva vođenja supervizijske grupe kroz upoznavanje sebe u nesigurnosti.

3.2. Učenje iz uloge polaznika specijalističkog studija koji usvaja teorijska znanja i vještine o superviziji

Osobna radoznalost, potreba za novim znanjem kao i želja za osobnim razvojem nagnala me da upišem upravo Specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada i vratim se ponovno u školske klupe. Žorga (2009.a) ističe da prilagođavanje profesiji, odnosno, zahtjevima društva omogućava socijalno uvažavanje i sigurnost na štetu vlastitih potreba za osobnim ispunjenjem.

Iskustvo konflikata između zahtjeva društva i potrebe za osobnim ispunjenjem pospješuje prelazak pojedinca na integrativni stupanj razvoja. Supervizija pospješuje suočavanje s tim potrebama te omogućuje razvoj integriranije osobnosti.

Kolb (1984.) definira učenje kao proces u kojem dolazimo do znanja putem transformacije iskustva, a što je vidljivo i supervizijskom procesu. Žorga (2009.a) zaključuje da odgovarajuća supervizija omogućava stručnjacima da ono što rade, osjećaju i misle, integriraju s praktičnim iskustvima i teoretskim znanjem te se pri tome stručnjak ne razvija samo profesionalno već se razvija i osobno.

Obzirom da sam diplomirala prije više od dvadeset godina, često upotrebljavane teorijske i znanstvene termine gotovo da nisam razumjela (npr. reflektirajući praktičar, postmodernistički pristup i sl.) te mi je trebalo neko vrijeme da počnem razumijevati nove paradigme pomažućih procesa, sudjelujući na predavanjima i koristeći dostupnu literaturu.

Tijekom edukacije, nisam preferirala rad u manjim grupama obzirom da mi se činio ograničavajući i pomalo stresan nasuprot mogućim raspravama u kojima svi sudionici mogu ravnopravno sudjelovati i neopterećeno dijeliti mišljenja, a prilikom čega ne ovise o grupi u kojoj se slučajno ili namjerno nađu zbog mjesta sjedenja u predavaonici. Međutim, rad u manjim grupama koji sam ocijenivala neophodnim za učenje raznih vještina koristila sam koliko sam mogla i rado sam u njemu sudjelovala. Tada mi je rad u manjim grupama bio veliki doprinos u vlastitom iskustvu učenja obzirom da sam kroz njega imala priliku spoznavati dinamiku grupe, a ujedno sam pratila i svoju ulogu u grupi što je bila odlična prilika za učenje. Najbolji primjeri rada u manjim grupama koje bih istakla su: grupni rad izrade bicikla⁵ (kolegij Timska supervizija), grupni rad na obradi teme Empatija⁶ (kolegij Komunikacijski procesi u superviziji), vježbanje kreativnih tehnika⁷ (kolegij Kreativne tehnike u superviziji).

⁵ Vježba - Rad u timu, polaznici specijalističkog studija bili su podijeljeni u tri grupe koje su imale zadatak izraditi bicikl od raspoloživog uredskog materijala i krep papira

⁶ Za izradu seminarskog rada iz Komunikacijskih procesa u superviziji, polaznici specijalističkog studija bili su podijeljeni u četiri grupe obzirom da su bile zadane četiri teme. Moja grupa radila je na obradi teme Empatija

⁷ Vježbe su se provodile u grupama od četvero, troje ili dvoje polaznika specijalističkog studija s ciljem upoznavanja kreativnih tehnika – radi se o tehnikama odnosno načelima i postupcima za osvješćivanje i poticanje ekspresije i kreativnosti (Pregrad, 2004.)

Prilikom dobivanja zadatka izrade bicikla, odmah sam imala ideju kako bi on mogao izgledati nakon što smo izabrali bijeli krep papir i dobili nešto uredskog materijala (spajalice, škare, klamerica i sl). Sjećam se da su se članovi grupe dobro raspodjelili oko zadataka u izradi pojedinačnih dijelova bicikla. Osobno sam imala dosta problema oko izrade jer sam spajalice teško savijala u željeni oblik zbog vlažnih i skliskih dlanova. Naime, predavanje je bilo u ljetno vrijeme, a prostorija u kojoj smo radili nije bila klimatizirana. Osim toga bicikl koji smo započeli izrađivati bio je bitno manji od bicikala u ostalim grupama te je njegova izrada zahtijevala veću preciznost i trud. U trenutku kada su članovi tima pokazali bojazan da nećemo stići dovršiti zadatak, unatoč poteškoćama dala sam sve od sebe obzirom da sam ja dovršavala bicikl. Naš rad je na kraju proglašen najboljim u konkurenciji. Vježba mi je ostala u jakom sjećanju zbog toga što mi je dokazala da se ideje mogu provesti u djelo unatoč poteškoćama uz visoku motivaciju i timski rad. Osvijestila sam da sam u grupnom zadatku dala sve od sebe kada sam vidjela bojazan na licima članova svoga tima što me još dodatno motiviralo te sam se kasnije pitala da li bi tako bilo i da sam radila samostalno.

Temu empatije trebala sam obraditi sa dvije kolegice od kojih jednu gotovo da i nisam poznavala. Rad u takvom kontekstu zahtijevao je jasan dogovor oko forme, sadržaja te jasnu podjelu uloga. Osim dogovora putem e maila i poruka mobitelom također smo se sastale nekoliko puta iza radnog vremena. Dogovorile smo se da će dvije od nas raditi na sadržaju, a treća je bila zadužena za Power Point prezentaciju. Sadržaju smo se posvetile na način da je kolegica obradila temu Empatija općenito, a ja sam opisala značaj empatije u supervizijskom procesu. Također smo se dogovorile i oko predstavljanja svog rada u kojem smo sve tri učestvovala. Navedeni grupni rad naučio me je da osobe koje se ne poznaju dobro, a nađu se usred nekog zadatka i motivirane su da ga riješe, kroz jasan dogovor i dobru podjelu uloga kao i zajedničku odgovornost, zadatak mogu uspješno riješiti.

Kroz vježbanje kreativnih tehnika imala sam prilike upoznati sebe ali isto tako i svoje studentske kolege. Mogućnost izvođenja vježbi u kojima naša kreativnost, intuicija i unutrašnji glas imaju prvo mjesto bilo je pravo osveženje i buđenje iskustva, nasuprot iskustvu koje daje logičko mišljenje koje je uobičajeno, kojem su nas učili kroz cjelo naše školovanje, koje se traži na radnom mjestu i koje je dio svakodnevnog života općenito. Voljela sam promatrati svoje vlastite reakcije, uživala sam u uvidima, kako svojim vlastitim tako i tuđim. Mišljenja sam da osoba kroz kreativne tehnike može doći do različitih odgovora i uvida ovisno ukoliko je otvorena za njihovu primjenu.

Nadalje, u edukaciji, mogućnost prezentacije ispitnog ili drugog nastavog sadržaja ocjenjujem kao dobar temelj za pripremu vođenja prve supervizijske grupe obzirom da se kroz rad na prezentaciji i kod same prezentacije razvija snalažljivost, kreativnost te se spoznaju vastite mogućnosti u izlaganju pred grupom (kolegiji: Teorije pomaganja; Komunikacijski procesi u superviziji).

U sklopu edukacije za supervizora obvezni smo bili voditi supervizijsku grupu čega sam se pribojavala od samog početka. Vrijeme za stvaranje vlastite supervizijske grupe došlo mi je prebrzo. Osjećala sam da nisam dovoljno spremna za taj zadatak, da nemam dovoljno znanja. Trebali smo sami iznaći članove supervizijske grupe te sam oko toga također imala znatnih dvojbi. Naime, dugogodišnji rad u sustavu socijalne skrbi me umorio: isti sadržaji o kojima se samo pričalo, a ništa se nije mijenjalo, „teški“ korisnici i sve kompleksnija problematika sa kojom se svakodnevno susreće socijalni radnik u svom radu.

Upravo sam se zbog takvog osobnog doživljaja našla pred velikom dilemom: da li uopće želim i mogu li voditi supervizijsku grupu u djelatnosti socijalne skrbi? Ne, to zaista nisam željela niti sam mogla i već od same pomisli na tu mogućnost bila sam u otporu. Trebala mi je naprosto promjena, neki drugačiji sadržaj zbog kojeg ću ponovno pobuditi vlastitu znatiželju i entuzijazam.

Watzlawick, Weakland i Fisch (2003.) navode primjere kada promjenu nastojimo postići uvijek na isti način, primjenom istih metoda, a kada do promjene ne dolazi, tih se metoda uvodi sve više, a rezultat koji se postiže sve je manji i daleko od željenog. Nadalje ističu da promjena prvog stupnja nije u stanju proizvesti željenu promjenu obzirom da sam sistem mora doživjeti promjenu, a to se može postići samo promjenom drugog stupnja (Watzlawick, Weakland i Fisch, 2003.).

Promjenu drugog stupnja objašnjavaju pomoću načina rada automobilskeg motora koji se može promijeniti na dva načina: stiskanjem papučice za gas ili mijenjajući brzine. U svakoj brzini automobil ima određeni raspon „ponašanja“. Unutar toga raspona stiskanje ili otpuštanje papučice za gas proizvodi željenu promjenu u načinu rada odnosno brzini vožnje. Vozač mora mijenjati brzine da bi postigao željenu promjenu brzine vožnje. Stoga autori objašnjavaju da je

mijenjanje brzina pojava višega logičkog sklopa u odnosu na samo dodavanje gasa, odnosno radi se o promjeni drugog stupnja.

Namjeravala sam napraviti promjenu drugog stupnja. Prilikom dobivanja uputa za sastavljanje vlastite supervizijske grupe bila sam preplavljena strahom te mi se činilo da sam ja najviše najizbezumljenija među polaznicima. Tome je pridonijela i činjenica da je vrijeme koje se posvećivalo pripremi sastavljanja supervizijske grupe bilo prekratko. Jedino čime sam si mogla pomoći u datom momentu je donošenje odluke da svoju prvu supervizijsku grupu neću sastavljati od djelatnica centara za socijalnu skrb. U pripremi i edukaciji oko sastavljanja prve supervizijske grupe trebala sam veću podršku.

Vizek Vidović, Benga Kletzien i Cota Bekavac (2002., prema Urbanc i Kletečki Radović 2007.) istakli su također kako je studentova motivacija za učenje najvećim dijelom posljedica dobrog poučavanja, a koji uključuje nastavnikovu sposobnost stvaranja empatijskog odnosa sa studentom i sposobnost identifikacije sa studentom što su pokazali i rezultati evaluacije terenske prakse studenata socijalnog rada (Urbanc i Družić, 1999.; Urbanc, Družić Ljubotina i Kregar, 2002.), a što je primjenivo i u ovom slučaju (Urbanc i Kletečki Radović 2007.).

Tomić (2011.) isto tako navodi kako su osobe u procesu usvajanja novih znanja nesigurnije u sebe i svoje znanje, sposobnosti i mogućnosti.

Nakon što smo završili s kolegijem Vođenje grupne supervizije prilikom kojeg je sedamnaest polaznika edukacije bilo podijeljeno u dvije supervizijske grupe od sedam članova, svaka grupa se oprostila sa svojim supervizorom. Zbog provođenja meta supervizije, grupe su dobile novog meta supervizora čija je zadaća bila uputiti supervizante u osnove sastavljanja vlastitih supervizijskih grupa te praćenje supervizijskog rada. Ubrzo nakon održanog orijentacijskog supervizijskog susreta⁸ s potencijalno zainteresiranim budućim članovima naših supervizijskih grupa, po odluci meta supervizorice prebačena sam u drugu meta supervizijsku grupu, a kolegica iz te grupe prebačena je u moju meta supervizijsku grupu. Meta supervizorica se za taj potez odlučila iz razloga što je kolegica provodila metodske supervizije s voditeljima nadzora

⁸ Orijentacijski supervizijski susret predstavlja susret na kojem supervizor okuplja potencijalno zainteresirane članove supervizijske grupe prilikom kojeg ima priliku osobno se predstaviti kao i predstaviti svoj supervizijski stil, način i metode rada u superviziji i sl., a budućni članovi se također predstavljaju i u mogućnosti su postavljati pitanja vezana uz superviziju.

nad izvršenjem roditeljske skrbi kao još jedna supervizantica u grupi te je bilo od zajedničkog interesa da obje supervizantice budu u istoj meta supervizijskoj grupi.

Osobno se nisam pobunila protiv te odluke jer sam bila zabrinuta za svoj samostalni supervizijski rad te nisam imala kapaciteta problematizirati i propitkivati tu odluku. Međutim bilo mi je teško prihvatiti gubitak svoje supervizijske grupe na koju sam se navikla i koju sam voljela, budući da sam se u njoj osjećala prihvaćenom i podržanom. Osjećala sam se neuspješnom, nesigurnom i samom. Tražila sam odgovore u sebi samoj na koji način da si olakšam novonastalu situaciju, kako da pobijedim razočaranje, nemoć i strah?

Paralelno sam bila supervizor početnik i supervizant u novoj metasupervizijskoj grupi. I jedna i druga uloga me plašila jer sam u obje bila izložena, u prvoj kao supervizor početnik, a u drugoj nova članica već homogene supervizijske grupe. Imala sam osjećaj da sam na samom početku bez ikakvih resursa, novonastala situacija je u meni izazvala nemir, nepodržanost, pitala sam se da li se to smjelo uopće dogoditi u superviziji?, pitala sam se da li da nastavim ili da odustanem?, pitala sam se da li ja osobno nosim neki dio odgovornosti za novonastalu situaciju?

Teško mi je palo što se prebacivanju iz jedne u drugu metasupervizijsku grupu nije posvetilo više vremena prije početka rada metasupervizijskih grupa odnosno barem na prvom susretu meta supervizijske grupe koji sam imala sa svojom „starom“ supervizijskom grupom i „novim“ meta supervizorom. Međutim, kasnija podrška kolega mi je uvelike pomogla kao i razumijevanje i pomoć „stare“ supervizorice odnosno „nove“ meta supervizorice i članova nove metasupervizijske grupe. Na tome sam im neizmjereno zahvalna. Uvidjela sam da je supervizija složen proces, ali ujedno sam postala svjesna kako je također bogata procesima koji se u njoj odvijaju. Odlučila sam ustrajati, no činilo mi se tada da svaki neuspjeh i teškoća u mojoj supervizijskoj grupi ima na neki način veze s mojom već načetom ranom koju sam imala zbog promjene meta supervizijske grupe.

Harold Marchant je istakao da „Supervizija uključuje znanje, vještine i tehnike. Ponajprije uključuje stavove i osjećaje supervizora u odnosu s drugom osobom (Marchant, Marken i Payne, 1988., prema Hawkins i Shohet, 2006.). Autor zbog toga zaključuje kako je važno da učenje o superviziji ne uključuje samo relevantna znanja i vještine kompetentnog supervizora, već se koncentrira i na istraživanje stavova i pretpostavki polaznika. Također se mora usmjeriti

na "istraživanje koncepta empatije i na razvijanje njegova izražavanja u odnosima u superviziji." (Marchant, Marken i Payne 1988., prema Hawkins i Shohet, 2006.).

Dearnley (1985., prema Hawkins i Shohet, 2006.) istakla je da se edukacija za supervizora treba usredotočiti na to kako izgraditi odnos sa supervizantima, a koji je izgrađen na povjerenju, otvorenosti, svijesti o različitosti i osjećaju međusobnog istraživanja. Pri tome, edukatori moraju biti svjesni kako sama edukacija pruža uzor i nastoji osigurati okruženje koje je toplo, otvoreno i povjerljivo i gdje polaznici osjećaju mogućnost istražiti i svoja iskustva i nedostatke, unatoč neizbježnom strahu i ranjivosti.

Nastavno na izrečeno kao polaznica ovog specijalističkig studija nalazila sam uporište u gore navedenim teorijskim konceptima koji su mi pomagali u osvještavanju što je supervizija i kako ona treba izgledati u praksi, međutim na samom početku kreiranja svoje prve supervizijske grupe naišla sam na niz poteškoća koje sam imala na osobnom nivou zbog straha i nesigurnosti te osjećaja nekompetentnosti za tako veliku ulogu i poteškoća iz okoline na koje nisam imala neposredan utjecaj te mi trebala jača podrška i pomoć.

3.3. Učenje iz uloge supervizanta u vlastitoj supervizijskoj i metasupervizijskoj grupi

Nastavni rad na neposrednom razvoju vještina supervizijskog rada odvija se kroz tri razine obaveznih, ali individualiziranih aktivnosti polaznika:

▪ Supervizije neposrednog psihosocijalnog rada

Kao temeljna iskustvena razina izobrazbe za supervizore psihosocijalnog rada, u grupama od sedam polaznika odvijala se supervizija našeg neposrednog stručnog rada. Osnovni cilj ovog oblika rada je stjecanje neposrednog iskustva sa supervizijom koju vode profesionalni supervizori. Polaznici edukacije bili su dužni sudjelovati u najmanje 50 sati neposrednog supervizijskog rada, a rad se odvijao kroz 10 supervizijskih susreta. Grupe su vodili licencirani

supervizori koji su prošli izobrazbu za supervizore u skladu s kriterijima ANSE (Association of National Organizations for Supervision in Europe).⁹

U supervizijskoj grupi osjećala sam se sigurno i prihvaćeno te sam slobodno izražavala svoje mišljenje, postavljala pitanja i reflektirala. Nisam se ustručavala biti u fokusu i nisam strahovala da ću zbog iznošenja svoje teškoće ispasti nekompetentna i da ću na bilo koji način naići na nerazumijevanje članova grupe.

Obzirom da su članovi grupe bili nasumice odabrani, bila sam sretna da sam članica upravo te supervizijske grupe budući da se vrlo brzo stvorilo povjerenje u grupi i grupna kohezija. Unatoč tome što je supervizijska grupa bila heterogena zbog članica koje su bile različitih godišta, profesionalnih iskustava, a dolazile su iz različitih poslovnih sredina, dobro smo se razumjele i uvažavale. Imala sam dojam da smo sve supervizantice bile međusobno iskrene, da smo pazile jedna na drugu i bile ravnopravne. Upravo zbog te čvrste povezanosti i razvijene povjerljivosti u grupi, imale smo dobru priliku jedna od druge učiti. Možda je tome bio i razlog što smo se neke od nas već ranije povezale tijekom predavanja i prije nego što smo postale članice iste supervizijske grupe.

U takvoj bih supervizijskoj grupi uvijek željela učestvovati iz razloga sigurnosti koju sam osjećala, utočišta koje mi je grupa pružala i vjetra u leđa koji mi je davala. U supervizijskoj grupi sam se osjećala prihvaćenom i uvažavanom. Rad u supervizijskoj grupi u svojstvu supervizanta bio je odličan. Grupna dinamika je bila poticajna, u empatičnom okruženju vladala je sigurnost i povjerenje. Supervizor je svojim osobinama i stručnošću doprinio prijateljskom i sigurnom okruženju. Bila sam neizmjereno sretna što sam slučajem okolnosti postala članica baš ove supervizijske grupe, a dobrom osjećaju je pridonjela i zajednička prošlost sa supervizoricom (učestvovala sam već u supervizijskoj grupi koju je vodila ista supervizorica, a koja je ujedno bila i stalni predavač tijekom edukacije za supervizora.) Nadam se da su se i ostale supervizantice poput mene dobro osjećale u ovoj supervizijskoj grupi.

Obzirom da smo u supervizijskoj grupi sadržajno radili na izazovima koje smo donosili iz svojih radnih sredina, kroz supervizijske susrete uočavala sam različitosti i razvijala toleranciju;

⁹ <https://www.pravo.unizg.hr/PDS/SPSR>, posjećeno 07.11.2019.

percipirala važnost empatije i „stavljanje“ u tuđe cipele te gledanje iz perspektive drugog. Na taj način sam ponovno spoznavala sebe, osvještavala svoja uvjerenja i ograničenja ali i unutarnju snagu, altruizam, autentičnost. Promatrajući dinamiku grupe, osjetila sam kako procesi koji se unutar grupe događaju utječu na svakog pojedinog člana, pogotovo ako je član sklon reflektiranju, promišljanju o sebi i odnosima s drugima, temeljem čega bolje spoznaje sebe samog, svoje reakcije i ponašanje te dobiva novu perspektivu.

U supervizijskoj grupi nije bilo konfliktnih situacija. Komunikacija među članovima i supervizijski rad je bio protočan, bez zastoja te nisam primjetila nikakvih većih zamjeranja. Kroz sudjelovanje u supervizijskoj grupi naučila sam što treba sadržavati dogovor o radu, na koji način supervizijski susret može biti strukturiran od početka do kraja, način vođenja osobe u fokusu s namjerom da joj se pomogne rasvijetliti supervizijsko pitanje na kojem želi raditi, a upoznala sam i neke od kreativnih tehnika i vođenih fantazija.

Naučila sam davati i primati povratne informacije koje pomažu u pronalaženju novih rješenja budući da nisu nametnute niti prosuđujuće, da ih se daje opisno što ranije moguće i da su vezane na konkretno ponašanje. Povratnom informacijom poželjno je istaknuti ono što je bilo dobro; trebaju biti usredotočene na ponašanje supevizanta, a ne odnositi se na njega kao osobu; daju se u svrhu preispitivanja i rasprave, a ne autoritativno (Abbott i Lyter 1998; Roberts 1992, prema Kadushin i Harkness, 2002.).

Supervizijski stil supervizorice pomogao mi je uvidjeti kako sam sklona obilno verbalizirati, a manje slušati i čuti te sam to svjesno mijenjala i davala veću pažnju slušanju, a manje govorenju. Isto tako zbog vlastite odgovornosti, a ujedno zbog poštovanja supervizorice kao i ostalih članova, trudila sam se da se u tijeku supervizijskog procesa ne ubacujem s šalama unatoč želji da u grupi imam poziciju zabavljača.

▪ **Supervizija supervizijskog rada**

Osnovni cilj ovog oblika nastave je vođenje i usmjeravanje profesionalnog razvoja budućih supervizora. Na superviziji supervizijskog rada voditelj je dužan tijekom II semestra poticati i usmjeravati proces planiranja i započinjanja vođenja supervizijskih grupa polaznika. Tijekom

III i IV semestra dužan je pratiti kvalitetu njihovog neposrednog rada kao supervizora, napredak u razvoju supervizijske grupe koju vode, te usmjeravati proces njihovog učenja uključujući razvoj profesionalnih vještina i znanja potrebnih za kvalitetan i kompetentan supervizijski rad. Supervizija nad supervizijom se odvijala u grupama od sedam polaznika specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada. Jedan susret trajao je u pravilu pet sati kroz deset susreta tijekom II, III i IV semestra. Tijekom ovog dijela nastave bili smo obavezni sačiniti tri eseja o grupnim procesima u supervizijskoj grupi.¹⁰

Svi polaznici edukacije nakon što su razmislili o načinu na koji se žele predstaviti potencijalnim članovima svoje supervizijske grupe imali su ga priliku prezentirati u metasupervizijskoj grupi što je svakako doprinijelo boljoj pripremljenosti i sigurnosti za tako važan zadatak. Predstavljanje razvojno integrativne supervizije i sebe kao supervizora obavila sam u svojoj staroj metasupervizijskoj grupi.

Nakon što sam preseljena, tješila sam samu sebe kako mi supervizanti u novoj metasupervizijskoj grupi nisu nepoznate osobe, da se radi se o mojim kolegama sa studija i jedini cilj mi je bio postati prihvaćena članica nove metasupervizijske grupe. Budući da sam željela nesmeteno nastaviti i fokusirati se na svoju novu ulogu supervizora početnika i ulogu supervizanta u novoj metasupervizijskoj grupi, novonastalu situaciju sam prihvatila unatoč težini koju sam osjećala. Nisam željela odustati, u novonastaloj situaciji tražila sam nove mogućnosti i otkrivajući vlastite resurse nastavila sam dalje.

Bitno mi je pomogla činjenica da sam članove nove metasupervizijske grupe poznavala s predavanja i da sam s nekima od njih bila i bliska, a također mi je išlo u prilog i to što sam poznavala metasupervizoricu i njezin supervizijski stil. Na prvom susretu meta supervizijske grupe, supervizorica je dala dovoljno prostora i vremena za raspravu oko mogeg prebacivanja u novu metasupervizijsku grupu, iskazana mi je dobrodošlica kako od nje tako i od svih članova meta supervizijske grupe što mi je tada jako puno značilo.

Supervizorica je u mojoj tzv. integraciji odigrala veliku ulogu obzirom da mi je dala prostor pri prvom susretu oko rasprave moga prelaska iz jedne u drugu metasupervizijsku grupu. Problematizirala je činjenicu da u metasupervizijskoj grupi imam istog supervizora kao i u supervizijskoj grupi što se do tada nikada nije dogodilo u edukaciji za supervizora. Obzirom da

¹⁰ <https://www.pravo.unizg.hr/PDS/SPSR>, posjećeno 07.11.2019.

sam bila pred samim početkom vođenja vlastite supervizijske grupe, nisam imala kapacitet baviti se pitanjem da li mi je učinjena nepravda i kakve bi posljedice mogla imati zbog toga i da li ću ih uopće imati? Najvažnije mi je tada bilo da u novoj metasupervizijskoj grupi dobijem odgovore na pitanja koja su me mučila vezano uz sastav vlastite supervizijske grupe i broj članova grupe tako da sam mogla početi sa supervizijskim radom. Iz viđenja moje tadašnje situacije i snalaženja, moguće je da je na neki način moje preseljenje iz jedne u drugu meta supervizijsku grupu utjecalo na moj supervizijski rad.

Već na prvom meta supervizijskom susretu uočila sam da me ostali članovi grupe aktivno slušaju, da su empatični te sam uslijed toga bila sve slobodnija reći svoje teškoće oko početnog supervizijskog rada. Na kraju prvog metasupervizijskog susreta shvatila sam da sam i u toj grupi pronašla „svoje“ mjesto. U novoj metasupervizijskoj grupi vladali su „fair play“ odnosi, međutim svaki je član manje ili više osjećao nelagodu promjene člana grupe, a što su članovi opisali u svojim Esejima o susretima i procesima u metasupervizijskoj grupi¹¹. Naglasila bi da sam formalno postala članica nove metasupervizijske grupe, međutim nekoliko puta sam doživjela da su me pojedini članovi grupe pitali na hodniku: „U kojoj predavaonici ima metasuperviziju moja grupa?, na što sam ja odgovarala: „I ja sam u također u toj grupi, imamo ovdje.“ Izvan metasupervizijske grupe nisam se osjećala punopravnom članicom što je bilo i normalno jer s članovima grupe nisam dijelila zajedničku prošlost - bivanje u istoj supervizijskoj grupi i vrijeme izvan supervizijske grupe kada su se družili na različite načine. To vrijeme je nažalost bilo nepovratno izgubljeno, a toga sam bila svjesna kada su u pauzama pričali o neformalnim druženjima te sam uviđala njihovu bliskost i povezanost, a kakvu sam ja imala s članovima prve supervizijske grupe.

U nastavku donosim izvatke iz eseja svojih kolega u metasupervizijskoj grupi u kojima govore o svojim osjećajima vezanim uz promjenu člana metasupervizijske grupe:

... „Sjećam se da sam u prvi susret metasupervizijske grupe ušla još pomalo pripadajući staroj supervizijskoj grupi, a čini mi se da su taj osjećaj dijelili i drugi članovi grupe. Također se sjećam svoje tuge zbog gubitka jedne članice (stare) grupe te nelagode vezane uz način na koji se to dogodilo. Dobili smo novu članicu, s kojom smo, zahvaljujući njoj, metasupervizorici

¹¹ Esej o susretima i procesima u metasupervizijskoj grupi: riječ je o pismenim zadacima koje polaznici dobivaju tijekom sudjelovanja na metasuperviziji, a koji se onda prorađuju na supervizijskim susretima.

i svima nama kroz protekla tri susreta oformili novu, metasupervizijsku grupu. Čini mi se da su svi članovi međusobno sve povezaniji, da postoji povjerenje i međusobno poštovanje., ...

..., Nadam se da se i ostali članovi grupe u njoj osjećaju sigurno te da je nova članica metasupervizijske grupe stekla naše poštovanje i povjerenje. “...

...,Moram reći da to nije utjecalo na moj osjećaj i na moje mjesto u grupi jer se osjećam opušteno i sa istom dozom povjerenja sa obje kolegice. Još jednu stvar u vezi toga što bi htjela reći je ta da sam stekla dojam da je objema curama bilo jako žao što napuštaju svoju supervizijsku grupu, da to ne žele i zbog toga sam se loše osjećala. Sviđalo mi se što je Anita imala priliku reći u metasupervizijskoj grupi kako ona stoji s tim te sam joj nastojala svojim ponašanjem dati do znanja da je dobrodošla u grupi. “...

...,U odnosu na grupu zanima me kako će se sudjelovanje nove članice odraziti na grupnu dinamiku i osjeća li se ona prihvaćenom u svojoj novoj grupi. “...

...,Pitam se da li se na isti način, prihvaćeno, osjeća i nova članica grupe. Nadam se da da jer mislim da smo se kao grupa trudili da joj pomognemo i pružimo podršku kad je bila u fokusu. “...

Kroz metasuperviziju sam dobivala neprocjenjivu pomoć i podršku za vođenje supervizijske grupe. Sjećajući se članova metasupervizijske grupe istakla bih bogatstvo različitosti. Za razliku od supervizijske grupe, u metasupervizijskoj grupi postojao je i muški član grupe koji je na svoj osebujan način doprinosa ozračju u grupi. U metasupervizijskoj grupi su također članovi bili heterogeni obzirom na starosnu dob, zanimanje, zaposlenje, profesionalno iskustvo i radni staž, a što je u supervizijskom kontekstu predstavljalo vrelo za učenje.

Zbog zanimljivih supervizijskih pitanja, uz vodstvo metasupervizorice dobivala sam znanje na koji način supervizor pomaže superviziranom da formulira svoje supervizijsko pitanje i otkrije vlastite odgovore na svoja pitanja kao i iznađe nove mogućnosti i snage da se s njima suočava, a što mi je pomagalo u vlastitom supervizijskom radu. Promatrala sam reakcije svojih kolega kao i reakcije metasupervizorice što mi je omogućavalo reflektiranje o različitim supervizijskim procesima.

Kada je netko od članova grupe podijelio s grupom svoj entuzijazam, lakoću i uspjeh svojih vlastitih supervizijskih susreta i nasuprot tome podijelio teškoće s kojima se susreo kao

supervizor početnik, uvidjela sam kako je u supervizijskom procesu pojava raznih doživljaja moguća. Od članova metasupervizijske grupe i meta supervizorice sam dobila razumijevanje, pažnju što mi je pomagalo „ogoliti se do kraja“ i zbog toga sam se osjećala kao ravnopravna članica nove meta supervizijske grupe. Spoznala sam da u supervizijskom procesu mogu pomoći moje dobre osobine: među kojima bih istakla dobronamjernost, iskrenost, empatičnost i smisao za humor.

Prirodno sam kao novi član metasupervizijske grupe osluškivala grupu i više slušala. Supervizijski rad u metasupervizijskoj grupi sam doživljavala ozbiljnijim u odnosu na rad u supervizijskoj grupi, očito zbog drugog konteksta u kojem sam se nalazila kao supervizant. Kroz metasuperviziju sve sam više uviđala jačinu dobro postavljenih pitanja u supervizijskom procesu koja dovode do boljeg razumijevanja i otkrivanja što supervizant želi i što ga točno muči u određenom slučaju. Nastavno na to shvatila sam koliko je važno neprestano provjeravati izneseni sadržaj u cilju izbjegavanja podrazumijevanja.

U odnosu na svoju prvu supervizijsku grupu osvijestila sam da supervizor ima ipak voditeljsku ulogu te da je potreban manje „friendly“ pristup. Rukovodila sam se činjenicom da sam početnik u superviziji i na neki način sam očekivala da obzirom kako je i za članice ovo sudjelovanje u superviziji bilo novo iskustvo, imala sam težnju da istražujemo zajedno. Međutim, koliko god su u superviziji supervizor i supervizant u ravnopravnom odnosu – stručnjak nasuprot stručnjaka, grupa je očekivala moje vodstvo u supervizijskom procesu. Također, naučila sam da treba davati sebe u supervizijskom odnosu na način kako to odgovara članovima supervizijske grupe i primjereno njihovim očekivanjima, a ne meni osobno.

U metasupervizijskoj grupi sam još jednom utvrdila kako je poželjno biti autentičan i iskren. Svojom iskrenošću i izalažući se pred članovima nove metasupervizijske grupe stekla sam njihovo povjerenje i oni su stekli moje. Borila sam se sama sa sobom u mišlju da li da se ogolim do kraja, bojala sam se da će sadržaj priče moguće procuriti „van“ obzirom da je jedan član meta supervizijske grupe poznao supervizantice iz moje supervizijske grupe.

Kako sam bila nova u grupi, nisam imala dovoljno povjerenja u članove grupe i bilo mi je izazovno riskirati. Svjesna činjenice da u fokusu ne mogu biti s „figom u džepu“ te da to u konačnici nema nikakvog smisla, bila sam spremna riskirati. Zahvalna sam sama sebi na tome. Bila sam u pravu jer sam kroz fokus, kada sam kroz stisnuto grlo ispričala svoje muke i izazove

u supervizijskom radu, od grupe i supervizorice dobila istinsku podršku koja mi je pomogla kao stručnjaku supervizoru i kao osobi te sam se osjetila zaista „doma“.

Unatoč tome što bih ove emocije koje su me pratile vezala uz prvu fazu razvoja supervizora koju obilježava prijelaz iz uloge supervizanta - praktičara u ulogu supervizora te je u svojoj novoj ulozi vrlo nesiguran i samokritičan, moj iskorak da riješim svoje probleme i osobna refleksija o tome na koji način se supervizor treba ponašati predstavlja prijelaz u drugu fazu supervizorova razvoja, a koju karakterizira bolje poznavanje i razumijevanje supervizije i vlastite uloge u njoj.

Osjetila sam empatiju i podršku grupe u pravom smislu što mi je pomoglo da izađem iz preplavljenosti loših osjećaja u vezi vođenja svoje prve supervizijske grupe. Nadalje, reflektiranje o supervizijskim procesima koji su se događali u ovoj grupi kao što je primjerice postupanje metasupervizorice u pojedinim neugodnim i konfrontirajućim situacijama, doživljavala sam kao priliku za osobni rast i razvoj mlade supervizorice.

Naime u grupi se izuzetno dobro riješila situacija nakon što je jedna članica ispoljila svoje nezadovoljstvo oko korištenja vremena za vođenje supervizije. Obzirom da smo kao supervizori početnici imali puno poteškoća u vođenju svojih supervizijskih grupa, većina je iskazivala potrebu za bivanjem u fokusu, a za što nije bilo dovoljno vremena. U tome je nadasve i pripomogao stav supervizorice koja je pozitivnom konfrontacijom odgovorila na izazov i na taj način preuzela svoju odgovornost ali je isto tako u tome otvorila pitanje odgovornosti svih članova (predugo ostajanje na pauzama; kašnjenje i sl.).

Navedena situacija me naučila da svatko od nas treba paziti na vrijeme koje imamo na raspolaganju na bilo koji način, na primjer ja sam mogla štedjeti vrijeme na način da ne „upadam“ s humorom te da nema potrebe uvijek nešto reći pogotovo kada je to već bilo rečeno. Pri tome naravno ne mislim da se itko treba susprezati i kriti svoja razmišljanja i potrebe. Kolege su u svojim esejima isticali bojaznost zbog uskoro prestanka rada grupe. Osobno, nisam dijelila taj osjećaj, bila sam umorna od supervizije i vođenja grupe i samo sam željela da se sve napokon završi.

Prema Tuckmanovoj klasifikaciji faza razvoja grupa (Tuckman, 1965., Tuckman i Jensen, 1977., prema Ajduković 1997.) činjenica da se grupni proces uskoro završava dovodi do pojave

različitih osjećaja kod članova grupe i supervizora te je zbog toga završetku rada supervizijske grupe potrebno posvetiti pozornost. U tom je razdoblju također važno napraviti i evaluaciju supervizijskog rada na razini procesa (kako nam je bilo?) i na razini ishoda (što smo postigli?).

Kod završne evaluacije koristili smo kreativnu tehniku, a zadatak je bio oslikati supervizijski proces kao rijeku koja teče i njezinu obalu pri čemu smo koristili uljane paste. Prilikom korištenja kreativne tehnike osjećala sam senzacije u tijelu, osjećala sam ponovnu nelagodu kao često pri vođenju supervizijske grupe. Evaluacija mi je bila teška i jedva sam čekala da završi pogotovo što je kolegica iz grupe tijekom evaluacije reflektirala o događajima u svojoj supervizijskoj grupi prilikom čega si je postavljala razna pitanja u kojima sam se i ja zrcalila ali nisam imala volje ni snage da se s njima suočim.

Zanimljivo je istaknuti da na slici koja je prikazivala tijek moje edukacije za supervizora i iskustvo u vođenju supervizije nisam ni na koji način prikazala svoj prelazak iz jedne u drugu metasupervizijsku grupu. Mišljenja sam da je to bilo iz razloga moje uspješne integracije u novu metasupervizijsku grupu i izgrađenog osjećaja povjerenja koji sam imala u sve članove grupe.

3.4. Učenje iz uloge supervizora

Vođenje grupne supervizije pod nadzorom metasupervizora za superviziju psihosocijalnog rada je temeljna aktivnost programa ovog specijalističkog studija u kojoj se integriraju teorijski stečena znanja na nastavi i iskustva u sudjelovanju u superviziji vlastitog rada u smjeru razvoja kompetentnog supervizora psihosocijalnog rada. Tijekom drugog semestra polaznici su dužni isplanirati i započeti rad supervizijske grupe koju će voditi tijekom trećeg i četvrtog semestra. Polaznici su dužni voditi grupu od deset susreta u trajanju od oko tri sata. Obavezni su redovito, nakon svakog susreta, evaluirati rad grupe i svoj rad, te pisati odgovarajuće pismeno izvješće o radu. Također su dužni sudjelovati u grupnoj superviziji svog supervizijskog rada u predviđenom opsegu.

Prilikom razmišljanja o sastavu supervizijske grupe bila sam sklona stavu da ne želim članice iz sustava socijalne skrbi u kojem dugo radim i od kojeg sam se poprilično umorila već nasuprot

tome željela sam se okušati kao supervizor u grupi koja dolazi iz nekog drugog suradnog područja.

Tako su članice moje prve supervizijske grupe dolazile su iz nevladinog sektora te se radilo o heterogenoj grupi polaznica obzirom da su polaznice bile zaposlene u tri različite udruge. Dvije polaznice radile su u jednoj udruzi, dvije u drugoj dok je jedna članica dolazila iz treće suradne udruge. Prema spolu, dobi i profesionalnom iskustvu može se reći da je grupa bila homogena. Supervizantice su bile uglavnom mlađe osobe između 25 i 32 godine, s kraćim radnim i profesionalnim iskustvom. Tri supervizantice su završile formalno obrazovanje - socijalna radnica i dvije pravnice, dok su dvije preostale supervizantice još uvijek studirale na Pravnom fakultetu Sveučilište u Zagrebu. Supervizantice su se družile profesionalno i privatno. Slijedi opis procesa stvaranja grupe i grupnog rada .

3.4.1. Stvaranje supervizijske grupe (orijentacijski supervizijski susret)

Ovdje moram naglasiti kako je supervizor u edukaciji zaista svjestan činjenice da je netko tko zna da ništa ne zna. Kada je došlo vrijeme da predstavim sebe kao supervizora, zanimljivo je o čemu sam tada sve razmišljala. Osim brige o onome što ću reći bilo mi je važno i kako ću izgledati, kako ću se držati, kako ću postići da budem što simpatičnija obzirom da sam se željela dopasti i na taj način dobiti zainteresirane osobe za supervizijsku grupu.

Na **orijentacijski supervizijski susret** odazvalo se petnaest osoba iz četiri udruge kojima sam predstavila razvojno integrativnu superviziju i sebe kao supervizora u edukaciji, a radilo se uglavnom o mlađim pravicama.

Iz iste udruge javilo se deset osoba. Budući da nije poželjno da u jednoj supervizijskoj grupi bude više osoba iz iste organizacije, prema uputi metasupervisorice obavijestila sam ih kako se najviše pet osoba može pridružiti supervizijskoj grupi. Uslijed izmijenjene koncepcije rada na način da dotična udruga više neće raditi s korisnicima kao i zbog njihovog neslaganja da se supervizija održava izvan radnog vremena, osobe iz predmetne udruge nisu više bile zainteresirane za superviziju. Ostalih pet osoba koje su prisustvovala nultom susretu, iz ostale tri udruge i dalje je bilo zainteresirano za supervizijski rad. Supervizijski susreti mogli su se organizirati jedino izvan radnog vremena budući da je zbog poslovnih obveza tako odgovaralo polaznicama.

3.4.2. Supervizijski susreti

U sklopu edukacije za supervizora sa supervizijskom grupom održala sam ukupno deset supervizijskih susreta. U ovom radu neću se baviti detaljnim opisivanjem fokusnog sadržaja i supervizijskog procesa svakog pojedinačnog susreta nego ću se pozabaviti pitanjima koja su mi predstavljala tada veliki problem u vođenju supervizijske grupe kao i situacije u kojima sam se osjećala uspješna.

Početak razvoja supervizijske grupe i javljanje sukoba u grupi

Na prvom supervizijskom susretu prisustvovala su sve članice supervizijske grupe. Bilo je važno da se na prvom susretu okupe svi članovi grupe i iz tog razloga sam ga dva puta otkazivala uslijed čega je mjesec i pol dana prošlo od „nultog“ supervizijskog susreta. Proteklo vrijeme činilo mi se predugo za nesigurnog supervizora početnika koji nestrpljivo čeka prvi rad u vlastitoj supervizijskoj grupi. Osim toga, željela sam da supervizijski susreti počnu kako bih mogla ispunjavati svoje studentske obveze – redovito slati službene bilješke s održanih supervizijskih susreta te sudjelovati na metasupervizijskoj grupi.

Na prvom supervizijskom susretu dogodila se situacija da je jedna od članica poprilično kasnila. Iako mi se nije sviđalo takvo dugo kašnjenje, trudila sam se to ne pokazati i štoviše nisam ocijenila pogodnim da tog momenta progovorim kako se takva kašnjenja ne mogu tolerirati. Nasuprot tome poduzela sam sve da na neki način „zataškam“ odnosno na sebe preuzmem odgovornost za njezino kašnjenje te sam joj ukratko ponovila što se događalo u grupi za vrijeme njezina odsustva i nastavila s vođenjem kao da se ništa strašno nije dogodilo.

U tom trenutku bila sam fokusirana na to da susret bude vođen po zadanoj formi kako smo bili educirani te nisam bila spremna otvoriti temu „kašnjenja na susret“, a što odgovara prvoj fazi razvoja supervizora kada je supervizor vrlo nesiguran i zabrinut oko svoje uloge i sposobnosti da je ispuni.

Kašnjenja iste članice dešavala su se i na budućim susretima dok to nismo riješili, a dešavali su se također i česti izostanci s grupnih sastanaka kao i trošilo dugo vrijeme za dogovaranje supervizijskih susreta. Navedeno pripisujem nedovoljno dobro definiranom dogovoru o radu koje se posebice odnosi na vrijeme održavanja susreta, kontinuitetu održavanja i općenito načinu rada u superviziji.

Članice grupe smatrala sam vrlo pametnim, samosvjesnim mladim osobama, kompetentnim u izvršavanju svojih radnih zadataka, cijenila sam ih i divila sam im se zbog njihove stalne želje za učenjem i usavršavanjem. Zbog toga sam se unatoč svom dugom radnom i životnom iskustvu osjećala inferiorno. Tome je doprinjela i činjenica da je moja prošlost u njihovim godinama bila bitno drugačija (ratno i poratno vrijeme kao i tadašnji manjak mogućnosti), a o čemu sam intenzivno reflektirala prilikom supervizijskog susreta kao i nakon njega.

Već na prvom susretu postavila sam prebrzo dijagnozu i zaključila da grupa neće imati izazovnih slučajeva za fokus budući da su supervizantice uglavnom izražavale kako nisu preplavljene stresom i da nemaju većih poteškoća na poslu. Imala sam svoje mišljenje što bi trebao biti „pravi“ fokus.

Cajvert (2001.) ističe da kad netko kaže „znam“, znači da je u nešto siguran. Međutim Wittgenstein (1981. prema Cajvert 2001.:44) navodi „Unutarnji doživljaj mi ne može pokazati da nešto znam“. Na tragu toga, svoje sam mišljenje temeljila upravo na svom unutarnjem doživljaju bez dijaloga i istraživanja da li oko izrečenog supervizantice i ja imamo jednoznačno mišljenje. Posljedično, dugo vremena samu sam sebe izazvala i postavljala si pitanje što za mene uopće znači „pravi“ fokus kad supervizor treba biti podrška supervizantu i iz pozicije neznanja biti zainteresiran za njegov doneseni sadržaj. Postupno sam postala svjesna da je sadržaj koji je jedna od supervizantica donijela na grupu, a odnosio se na njen pristup poslu trebalo znatiželjno dublje propitivati, problematizirati i ne olako prijeći preko njezine potrebe da razgovara o tome. Shvatila sam da supervizor prema svakom postavljenom supervizijskom pitanju treba pristupiti s istim interesom jer pitanje ne bi bilo postavljeno da supervizantu nije bilo stalo da ga proradi i dobije odgovor.

Supervizanticu na žalost nisam znala voditi u smjeru zajedničkog produbljanja njene potrebe da se pohvali svojim radoholičarstvom. Čini mi se da kod nje nisam postigla da razumije svoje postupke nego sam joj dala odgovore koje daje majka kćeri koja živi odvojeno. U slučaju, da

je supervizantica tada od mene podsvjesno očekivala pohvalu za svoj rad unatoč tome što je naglasila da nema nikakvih očekivanja, pohvalu nije dobila.

Bezić (2007.) je govorila o tome da se osobe odluče na superviziju s ciljem da dobiju potvrdu za svoj rad, tj. da im još netko kaže da je dobro to što rade i to na način da prezentiraju rad, očekujući *feedback*, tj. povratnu informaciju od strane supervizora na temelju onog što su izložili. Takav proces nije supervizijski nego ima sličnosti s ispitnom situacijom u kojoj se od nekog starijeg, iskusnijeg kolege (ili profesora, supervizora ...) očekuje po mogućnosti pozitivan vrijednosni sud o provedenom radu.

Kao mogući izazov u supervizijskom radu s ovom grupom odmah na početku uočila sam profesionalnu prezauzetost supervizantica (rad izvan radnog vremena; formalno i neformalno obrazovanje), a što može utjecati na mogućnost dolaska na supervizijski susret.

Prilikom vođenja prve supervizijske grupe, čini mi se da možda nisam dovoljno jasno opisala članovima supervizijske grupe način rada u superviziji budući da je već na prvom susretu jedna od članica izjavila da ne pristaje biti u fokusu niti na jednom supervizijskom susretu. Mislim da sam razrješenju tog pitanja trebala dati puno više prostora obzirom da je to glavna metoda rada u razvojno integrativnoj superviziji. Sada mi se čini da se trebalo razjasniti zbog čega ne želi biti u fokusu, da li se nečega boji, a isto tako pitati i ostale članice o tome što za njih znači činjenica da jedna od njih ne sudjeluje u superviziji na jednak način kao sve ostale.

Drugi supervizijski susret održao se s četiri članice supervizijske grupe. Na drugom susretu sam otvorila pitanje predugih dogovaranja za supervizijski susret unatoč otvorenoj whats up grupi u WhatsUp aplikaciji; redovito dolaženje na supervizijske sastanke kao i problem stalnog kašnjenja jedne od članica.

U bilješci s drugog supervizijskog susreta kao osvrt na vlastiti supervizijski rad navela sam kako sam poprilično rezignirana oko vođenja ove grupe zbog teških i mukotrpnih dogovora zbog termina sastajanja te sam osjećala znakovitu nervozu oko susreta. Zbog toga sam imala potrebu stalno iznova preispitivati njihovu motiviranost za superviziju. Mislila sam da bi dogovori oko supervizijskih sastanaka bili lakši i brže se odvijali da su članice jače motivirane. Unatoč tome što sam pred drugi susret bila izrazito nervozna kada sam ugledala supervizantice preuzela sam odgovornost i potrudila sam se biti dobar voditelj. Na kraju susreta sam bila vrlo

zadovoljna kako sam se snašla kao supervizor i bila sam sretna što su mi naučena znanja i supervizijski stil moje supervizorice bila od koristi.

Od članica sam dobila potvrdu stvarne motiviranosti za supervizijom, a tome je doprinjeo i poziv odsutne supervizantice koja je zvala telefonom i interesirala se da li može doći naknadno. Osjećala sam uspješnost mog vraćanja na zajednički dogovor o radu te mi je zbog toga laknulo i ponovno sam se osjećala motiviranom za ovu supervizijsku grupu. „Dugometražni“ dogovori s članicama grupe oko održavanja termina supervizijskog susreta u meni su izazivali strahovitu tenziju pogotovo iz razloga što niti jedan drugi kolega nije imao s time problem. Činjenica da su na metasuperviziju ostale kolege dolazili s konkretnim „ozbiljnijim“ problemima činila me je još više nesigurnijom i bacala u očaj. Nisam se mogla oteti dojmu da se neprekidno vrtim u krug. Pitam se da su se tu možda pojavili neki paralelni procesi budući da sam ja u svojoj supervizijskoj grupi imala doživljaj da supervizantice na grupu ne donose prave probleme, a mene je mučilo isto pitanje u metasupervizijskoj grupi te sam se zbog toga osjećala loše i inferiorno u odnosu na ostale članove grupe. Tako Scaife, naglašava da paralelni procesi u superviziji predstavljaju zrcalo misli, osjećaja i ponašanja koji se javljaju u tretmanskome radu (Scaife, 2001. prema Ajduković 2004.).

Kontinuirano, dugo i otežano dogovaranje oko termina susreta utjecalo je na moju motivaciju, radoznalost, autentičnost kao i samopouzdanje. Koliko god da sam se pripremala za svaki supervizijski susret (prelistavala bilješke s predavanja, supervizijskih i metasupervizijskih susreta) u pravilu sam pred susrete imala vidnu nervozu jer sam gotovo svaki put na superviziji imala različit sastav supervizijske grupe. Zbog toga nisam se mogla ne pitati kako će susret izgledati, kako ću se snaći, pogotovo što su se na supervizijski susret prijavile supervizantice koje nisu bile na predhodnom susretu. Iz navedenog razloga, često sam morala pribjegavati snalaženju na licu mjesta te ukratko ispričati što se dešavalo na zadnjem supervizijskom susretu te tek tada upitati supervizanticu koja je tada bila u fokusu da li ima što podijeliti s grupom. Tada sam pretpostavljala da bi se supervizijski susreti odvijali na „normalan način“ da su drugačije okolnosti života i rada članica grupe, a što bi meni kao mladom supervizoru olakšalo bavljenje supervizijskim procesom i stvaranju povjerenja u grupi.

Treći supervizijski susret održao se s četiri supervizantice. Obzirom da su bili u tijeku godišnji odmori, jedna članica i ja smo došle na supervizijski susret unatoč tome što smo bile na godišnjem odmoru zbog čega sam se dobro osjećala. Nije bilo nervoze i brige oko dogovaranja

susreta te si ovog puta nisam postavljala pitanje da li su članice uopće zainteresirane za superviziju. Na trećem susretu javila se jedna od članica za fokus prilikom čega je korištena kreativna tehnika. Grupna dinamika je bila otvorena i živa, supervizantice su reflektirale, postavljale pitanja jedino je jedna supervizantica bila tiša koja je odmah na početku rekla kako se ne zna izražavati kroz crtanje i da joj kreativne tehnike ne leže uopće obzirom da ih ni ne razumije, mada prepoznaje da se prilikom njezine primjene razvijao određeni proces. Dvije članice su također napomenule da im je primjena kreativnih tehnika još neotkriveno područje i da spoznaja da nemaš kontrolu stvara određeno uzbuđenje.

Činilo mi se da je treći susret je bio ugodan za sve članice. Osjećala sam se zahvalno zbog toga i moja motivacija za rad s ovom grupom je rasla sve više.

Na četvrtom supervizijskom susretu bile su nazočne četiri supervizantice. Bila sam sretna što smo se za ovaj supervizijski susret sve uspjele dogovoriti u jednom danu što se do sada nije dogodilo. Članice su i dalje isticale kako su na poslu zadovoljne i da se osjećaju uspješno. Njihovo stalno ponavljanje kako su uspješne postalo mi je iritantno. Nisam im vjerovala. Pitam se da li je to bila moja vlastita projekcija?

Nije bilo kandidata za fokus, u krugu sam sasvim slučajno jednu supervizanticu pitala za slučaj o kojem sam nešto površno znala iz medija. Nakon što je počela govoriti o predmetnom slučaju i korisniku iz priče, bilo je vidljivo da ga je dobro poznavala i da je njihov odnos bio blizak obzirom da su puno komunicirali. Pokazivala je reakcije ljutnje na njega i govorila kako si je sam kriv za situaciju u kojoj se našao te da bi ga najrađe izudarala. Pitala sam je da li želi da o tome detaljnije porazgovaramo međutim, odbila je. Prema mome mišljenju razgovor je bio površinski, dotakle smo se samih činjenica oko događaja bez dubokog ulaženja u to što im je prethodilo, a isto tako nisam ulazila dublje u njezine osjećaje.

Otpor supervizantice u ovom slučaju može se povezati s fazom sukoba prema Tuckmanovoj klasifikaciji faza razvoja grupa kada se javlja mogući otpor supervizoru, načinu rada i ciljevima supervizijske grupe. To je izazovna faza za supervizore zbog postavljanja pitanja moći ali supervizor je treba prepoznati kao uobičajenu i potrebnu kako bi se u grupi razvilo povjerenje, spremnost na neslaganje, a što je ključno za uspješan rad grupe (Ajduković, 2004.).

Prestala sam s pitanjima vezanim uz događaj. Bila sam ljuta na supervizanticu obzirom da nije htjela dalje raditi na slučaju. Postavila sam joj direktno pitanje da li joj rad s „ovom“

kategorijom korisnika predstavlja poteškoću. Odgovorila je da je u svojoj organizaciji sama sebi stvorila poziciju koju korisnici poštuju. Nisam joj vjerovala i iziritirana njezinim odgovorom, dala sam komentar kako je ona onda u manjini socijalnih radnika kojima općenito rad s korisnicima nije težak.

Zbog njezinog otpora da sudjeluje u fokusu izgubila sam razumijevanje za njezinu teškoću. Trebala sam joj pokazati da vidim njezinu bol, pokazati suosjećanje, reći joj da je u redu što trenutno ne želi govoriti o događaju ali u slučaju kada bude spremna, da sam tu za nju.

Kada reflektiram o tome što se tada u meni zbivalo, dolazim do zaključka kako sam bila nestrpljiva obzirom da sam željela raditi na supervizijskom pitanju. Kada nije bilo osobe u fokusu smatrala sam se neuspješnom.

Priznajem da sam se uplašila da zbog izostanka volje za fokusom neću imati na čemu raditi. Sa time sam bila jako opterećena, pogotovo što sam bilješke s održanih supervizijskih susreta bila obvezna predati supervizoru. Imala sam osjećaj da ne imanje fokusa znači da nisam dovoljno uspješan supervizor. Željela sam samo imati jasnu strukturu, a fokus je neizostavan dio te strukture. Nisam znala na koji način da ih motiviram. Slučajno sam kod sebe imala predložak stabla dobiven na predavanju kojeg sam iskoristila za kreativno izražavanje supervizantica i kasniju raspravu (gdje se sada nalaze profesionalno i gdje bi željele biti; način na koji će tamo stići).

Postavljam si pitanje što bi bilo da tome nije bilo tako? Stalno sam ponavljala članicama da u fokusu također može biti riješen problem na koji su ponosne, međutim i takav je fokus izostao. U datom trenutku trebala sam kao predmetom supervizije problematizirati činjenicu iz kojeg razloga grupa nema na čemu raditi. Razgovor o tome što za grupu znači da nema fokusa najvjerojatnije bi preispitalo naš dogovor o radu, očekivanja članova te otkrilo da li supervizija ispunjava svoju svrhu.

U daljnjem tijeku supervizijskog susreta, supervizantice su vrlo burno iskazale osjetljivost na konzervativnost našeg društva i pojedinih sustava (pravosuđa, socijale) u odnosu na osobe u manjini. Grupna dinamika je bila poprilično žustra, supervizantice su bile vidno uzbuđene te se uslijed izražene ljutnje i teških tema osjećala napetost. Pitam se da li su se tu javili neki paralelni procesi - supervizantica je bila ljuta na svog korisnika, ja sam bila ljuta na nju, a na mene su bile ljute ostale supervizantice. Supervizantice su svoju ljutnju proradile indirektno,

reflektirajući o sadržaju koji je u njima također izazivao ljutnju ali nije bio predmetom supervizije. Unatoč tome, žustra rasprava im je pomogla da prorade emociju ljutnje. Tome u prilog govori i autorica Erving prikazujući kako koristiti Abraham-Hicks emocionalnu skalu.¹²

Preokret u radu supervizijske grupe

Na petom supervizijskom susretu bile su nazočne četiri supervizantice. Po prvi puta kasnila sam na supervizijski susret zbog čega sam bila prozvana od jedne članice. Za peti supervizijski susret dugo smo se dogovarale, prepiska porukama preko Whats App grupe trajala je danima zbog čega sam bila vidno uzrujana. Moju frustriranost je pogoršavala činjenica što se neke od supervizantica uopće nisu htjele niti javiti na moje više puta poslone poruke. Osjetila sam njihovu distancu i postavljala sam si pitanje da li ćemo se uopće uspjati okupiti? Osjećala sam da polaznice više nisu zainteresirane za supervizijski rad.

Na početku susreta, predugo vremena sam se zadržala na dogovoru o terminu susreta pokušavajući im objasniti da je to važno kako bi se supervizija uopće mogla dogoditi. Oko predmetne teme vrtile smo se u krug što je znatno podiglo nervozu što je spontano nanizalo i druge teme koje su nas uvele u evaluacijski postupak.

Supervizantice su bile vidno ljute, utvrdile su kako je sat i pol vremena potrošeno na razgovor oko dogovaranja termina. Iako sam ih oko istog molila za suradnju na način da one meni predlože termin odbile su pomoći jer su smatrale kako to nije njihova dužnost (napominjem kako smo se na početku rada supervizijske grupe dogovorile da ću ja biti kontakt osoba i da ću slati prijedloge termina održavanja supervizijskih sastanaka, međutim kako je na dogovore prolazilo previše vremena, tražila sam drugu mogućnost koja bi olakšala sam dogovor i članice zamolila da sada jedna od njih bude kontakt osoba za grupu te da one meni predlože vrijeme za susret koje im najbolje odgovara).

¹² Erving, How to use the Abraham-Hicks emotional guidance scale. Posjećeno 08.03.2020. na mrežnoj stranici Maria Erving: <https://mariaerving.com/how-to-use-the-abraham-hicks-emotional-guidance-scale/> Radi se o emocionalnoj skali od 22 razine, te primjerice ukoliko se nalazimo na posljednjoj razini koju karakterizira stanje straha, pohlepe, depresije, nemoći i žrtve ne možemo se popeti odmah na prvu razinu koju karakterizira stanje radosti, znanja, slobode, ljubavi i prihvaćanja te je potrebno prolaziti kroz skalu emocija prorađujući emocije da bi na taj način podigli raspoloženje i došli do željene emocije.

Lako se i sada mogu sjetiti povišenih tonova, oštrih pogleda i promjena na boji kože. Ostala sam pribrana, a u tome mi je pomogla vlastita odgovornost i unutarnja želja da grupa nastavi s radom. Razumjela sam njihovu ljutnju, osobno se nisam osjećala ljuta što mi je davalo snage da im dam prostora da izraze što misle i što osjećaju. I sama sam iskreno progovorila kako se osjećam, kako gledam na rad grupe, koja su moja očekivanja. Čini mi se da upravo činjenica što ih nisam napadala, što sam im dala dovoljno prostora da se izraze, a potom iznjela svoju stranu priče je pomogla u tome da grupa nastavi sa supervizijskim radom.

Jedna od članica je navela kako joj smeta da je uznemiravam preko vikenda radi dogovora za supervizijski susret te da u supervizijske susrete donosim previše sebe (ne zanima je kako je meni bilo kad sam bila u njezinim godinama). Supervizantice su se složile oko mišljenja da sam na posljednjem supervizijskom susretu, stavila samoinicijativno supervizanticu u fokus za koji nije bila spremna. Pri tome su navele kako sam joj tom prilikom postavljala neotvorena, sugestivna pitanja (Da li te je strah raditi s...?); da sam bila nametljiva i da sam je gurala u događaj.

Zaključile su da sam više zaokupljena samom sobom i svojom pozicijom u grupi nego reakcijama članova - u ovom slučaju supervizantice u fokusu koja se jako loše osjećala i bila u otporu, a ja to nisam primijetila. Napomenule su kako su imale sasvim drugačija očekivanja od supervizijskog rada te ovakva supervizija nije ispunila njihova očekivanja. Neke od njih su željele edukaciju u svrhu jačanja određenih kompetencija (npr. komunikacijske vještine), jedna supervizantica je primjerice navela da je zainteresirana za kreativne tehnike.

Supervizantica koja od početka nije imala nekih velikih očekivanja od supervizijskih susreta nije bila razočarana te je navela kako rješava svoje izazove u hodu i da za to ne može čekati superviziju. Također je istakla da ne voli pričati o problemima jer je mišljenja da ih na taj način još više stvara, a što ja tada nisam prepoznala kao moguće supervizijsko pitanje.

Mišljenja sam da sam s ovom grupom jako pogriješila zbog previše prijateljskog pristupa i slobodnog reflektiranja o sebi, zbog čega su me supervizantice prozvale te me to više pogodilo od same činjenice da sam griješila i bila nekompetentna u superviziranju. Mišljenja sam da zbog mog ležernog stava od početka nije postavljen zajednički cilj supervizije zbog nedovoljno dobro razjašnjenih očekivanja koje su članice imale od supervizije, supervizora i sebe samih.

Također, problem u radu s ovom grupom je bilo dogovaranje supervizijskih sastanaka i redovito dolaznje na supervizijske susrete. Čini mi se da zbog nedovoljno dobrog dogovora o radu, izostala je motivacija članica za supervizijom. Očito sam trebala supervizanticama objasniti model razvojno integrativne supervizije, tijekom supervizijskog procesa, ulogu i odgovornost supervizanata te supervizorovu ulogu i odgovornost. Čini mi se da sam imala prevelika očekivanja od same sebe kao i od grupe. Osjećala sam težinu i nesigurnost, a vjerujem koju sam osjećala, projicirala na supervizantice koje su se zbog toga postale zatvorenije. Stalno sam se vraćala na problem dogovora supervizijskih susreta čime sam ih još više izazivala i udaljavala, a očito sam trebala ispitati njihove potrebe, očekivanja i utvrditi samu motivaciju za supervizijom.

Bilo bi dobro da sam situaciju sagledala na drugačiji način, pitala se što leži iza njihove nezainteresiranosti, stavila to pitanje u fokus na supervizijskom susretu. To se napokon dogodilo na petom supervizijskom susretu kada sam iskreno progovorila o teškoćama u radu s grupom, pojasnila im kakvu vrstu supervizije radimo, koja je njezina svrha te nakon evaluacije zajedničkog supervizijskog rada, supervizantice su prihvatile nastavak supervizije unatoč smanjenoj motivaciji. Mislim da je u tome bitno pripomogao iskren razgovor o očekivanjima, ulogama, odgovornosti članova i supervizora, razgovor koji je unatoč izazvanim emocijama dao dobre smjernice za daljni supervizijski rad.

Na predhodnom supervizijskom susretu supervizantica je pokazala ljutnju u odnosu na klijenta, pomiješanu s tugom jer ju je on iznevjerio i uništio povjerenje koje je imala u odnosu na njega ali nije bila spremna na bivanje u fokusu. Na drugoj strani ja sam bila ljuta i povrijeđena jer nije željela na tome raditi i na neki način sam mislila sam nemam njezino povjerenje. Svojim sarkastičnim pitanjem vezanim uz njezin rad s „teškim“ klijentima još sam više doprinjela napetosti u našem odnosu kao i napetosti u cijeloj grupi. Nasuprot toga, na slijedećem supervizijskom susretu, tijekom evaluacije ispričala sam svoj dojam što se dogodilo te sam ujedno pokazala svoju motivaciju za daljnjim radom u supervizijskoj grupi.

Dotična supervizantica kao i ostale članice grupe također su imale priliku izraziti što misle o prošlom događaju i priliku davanja svog doživljaja cjelokupnog supervizijskog rada uslijed čega se dogodio preokret u emocijama te su donesena nova pravila u supervizijskom radu. Navedeno se može povezati s afektivnom regulacijom koja se istraživala tijekom

Višedimenzionalne studije slučaja trenutka promjene (Rožić, 2018.) prema kojoj trenutak promjene karakteriziraju upravo slijedeći koraci: povećanje napetosti, neočekivani potez i nesigurnost, ponovno uspostavljanje povezanosti te novi uvidi i planovi.

Proces regulacije od trenutka do trenutka sastavljen je od beskrajnih ponavljanja sekvenci prilagodbe, poremećaja i popravka, Fosha i Yeung (2006. prema Rožić 2018.). Ako se poremećaj popravi, tada postaje glavni izvor transformacije. Uspješan popravak rezultira uspostavljanjem novog, proširenog stanja u kojem su razlike obuhvaćene i integrirane, a postizanje tog stanja je važno iskustvo osobe, a u ovom se slučaju misli na supervizora i superviziranog u odnosu, Fosha i Yeung (2006. prema Rožić 2018.).

Supervizantice su obećale da će se ubuduće jače angažirati, pripremajući se za supervizijske susrete, predlažući teme kao i da će se zauzimati za sebe same u supervizijskom procesu u smislu kada iz nekog razloga ne žele i ne mogu dalje, a ja to nisam primijetila.

Dogovoreno je da se to pravilo također primjenjuje i u odnosu na druge članove, a u cilju da se ne dogodi slična situacija kao na posljednjem supervizijskom susretu. Supervizantice su odlučile nastaviti sa supervizijom unatoč slaboj motivaciji obzirom da su ranije pristale na superviziju te nisu željele pregaziti svoju riječ i time staviti mene u neugodan položaj tijekom edukacije. Također jedna od supervizantica je osvijestila kako je i sama odgovorna za događaje u grupi obzirom da se od samog početka nije zauzimala za sebe i otvorenije progovarala o procesima u grupi koji joj se nisu sviđali.

Supervizantice su bile u pravu da sam zaokupljena više sobom i svojom ulogom nego njihovim potrebama. Moram priznati da sam bila opterećena činjenicom da supervizantice na superviziju ne donose nikakav sadržaj te sam se zbog toga i uhvatila za supervizanticu koja je napokon rekla nešto konkretno. Zbog njene nespremnosti nisam nastavila s produbljanjem sadržaja međutim samo davanje informacija o događaju kod supervizantice izazvalo je negativne emocije. Ovo iskustvo mi je potvrdilo da s osobom u fokusu treba stalno provjeravati da li je u redu da nastavimo razgovor te sam zbog toga tijekom evaluacije ohrabrila članice da se ubuduće same za sebe zauzmu te da mogu slobodno reći da nisu spremne produbljavati neki problem. Isto tako, rekla sam da me mogu upozoriti ukoliko se javi slična situacija kao u slučaju s navedenom supervizanticom, a ja je ne prepoznam.

Ukoliko u supervizijskom procesu dolazi do problema i poteškoća, potrebno ih je riješiti u razgovoru s grupom. Na taj način supervizor postaje model superviziranom u njegovom radu s klijentom. Obzirom da je u radu s ovom grupom također sadržaj supervizije predstavljao svojevrsan problem, dogovoreno je da se umjesto fokusa radi lakšeg poimanja i shvaćanja, u superviziju donosi određena tema.

Reformulacija dogovora o radu u smislu sadržaja supervizije, redovitih dolazaka i aktivnog sudjelovanja supervizantica bilo je potrebno iz razloga da očekivanja članova budu ispunjena te da supervizija ispunjava svoju svrhu. Jer i Cajvert, 2004. je istakla da upravo dogovor o radu predstavlja oslonac za zajednički rad supervizora i supervizijske grupe te jasan dogovor predstavlja okvir za siguran rad. Nadalje ističe da promjena dogovorene strukture treba biti u korist supervizije, procesa, profesionalnog rasta i razvoja (Cajvert, 2004.:165).

Na šestom supervizijskom susretu bile su prisutne tri supervizantice. Ovog puta došla sam nešto ranije na susret, bilo mi je potrebno vrijeme da se saberem obzirom da sam nakon provedene evaluacije bila pod velikom tremom. Pripremala sam se za supervizijski susret, čitala sam literaturu, bilješke s nastave, bilješke sa supervizijskih i metasupervizijskih susreta. Osjećala sam da će upravo ovaj susret prevagnuti daljnje egzistiranje grupe budući da su članice grupe iskazale slabu motivaciju za nastavak rada. Temeljem uvida koje sam dobila iz evaluacije, supervizijski susret sam odlučila jasnije i strukturiranije voditi, a ujedno sam sačinila i podsjetnik s pitanjima.

Odlučila sam da ni jednu članicu neću lako „puštati“, da ću i sebi i njima dati dovoljno vremena, da ću stalno iznova i iznova provjeravati; da ću svoja pitanja produbljivati temeljem njihovih odgovora. Takva odluka mi se činila dobrom i davala mi je sigurnost. Dvije kolegice koje su bile na posljednjem susretu pitala sam kako su se osjećale nakon provedene evaluacije (Što je evaluacija izazvala u vama?) nakon čega sam članici koja nije bila na prošlom susretu dala šansu da i ona kaže da li su joj se očekivanja vezana uz superviziju ispunila, što joj se sviđa, što ne, te da iskaže koliko je motivirana za daljnje sastanke.

Dobila sam zanimljive odgovore, npr. jedna od supervizantica je rekla kako je sama sebe pitala da li će zaista odustati nakon što je rekla samo jednom što misli i to nakon što ju se to pitalo? Pitala se da li je trebala prije reagirati i reći što joj se ne sviđa. Njenu izjavu sam vrednovala

kao izrazito dobar uvid kao i mišljenje druge supervizantice koja je navela kako je dopuštala da se sve kreće mimo nje i da se prepuštala. Donijela je odluku da će se jače aktivirati.

Treća supervizantica koja nije bila na posljednjem susretu, a ujedno članica koja je od samog početka odbijala biti u fokusu je izjavila da o superviziji previše ne razmišlja i da se s njom ne opterećuje. Na pitanje o načinu rada nakon duže stanke je izjavila da ne želi biti u fokusu i da je takav stav zauzela već na samom početku. Meni se činilo da je supervizantica na supervizijski susret došla iz puke znatiželje obzirom da je bila informirana što se događalo na prethodnom susretu. Međutim, to je otvorilo daljnja pitanja vezana uz naš dogovor o radu - kakvom se supervizijom mi ovdje bavimo?

Supervizantice sam ponovno ukratko izvijestila o vrstama supervizija i objasnila im koju vrstu supervizije nudim te mogućnostima daljnjeg supervizijskog rada. Obzirom da su se sve supervizantice složile da im se bivanje u fokusu ne sviđa i da bi radije da se svaki puta za superviziju odabere neka tema koja bi se obradila, složila sam se s njihovim prijedlogom. Supervizantice su pohvalile činjenicu što se po prvi puta nismo osvrnule na to koliko smo vremena potrošile oko dogovora za supervizijski susret.

Prekretnica u radu grupe bila je rezultat sažimanja dosadašnjeg supervizijskog rada i integriranje prošlih iskustva. Grupa je sada bila spremna nastaviti s novim načinom supervizijskog rada. Grupna dinamika je bila izrazito pozitivna i opuštena, rekla bih da je bila i zabavna. Čak je i supervizantica koja je inače bila indiferentna i odbijala fokus od samog početka istakla kako joj je ovaj supervizijski susret najbolji do sada.

Faza učinkovitog djelovanja

Na sedmom supervizijskom susretu bile su prisutne dvije supervizantice sa kojima sam se dogovorila na licu mjesta da ćemo ipak održati supervizijski susret budući da treća supervizantica koja je potvrdila dolazak, na susret nije došla. Javila je kako je uslijed gužve na poslu, smetnula s uma dolazak na superviziju. Nakon njenog poziva bila sam poljuljana, osjećala sam se loše, napeto te sam se počela brinuti o tome kako će susret izgledati.

Sedmi susret je bio primjer susreta u kojem sam imala različit sastav grupe od posljednjeg supervizijskog susreta, te je trebalo novopridošloj supervizantici objasniti što se dešavalo na posljednjem susretu prije nego što sam dala riječ supervizantici iz fokusa. Tada sam u sebi vodila žustri dijalog: „Opet neće biti fokusa, a taman je krenulo, stalno sam na početku, kad će napokon početi pravi supervizijski rad kao kod drugih supervizora?“

Na sedmom supervizijskom susretu ponovno sam imala problem postavljanja supervizijskog pitanja odnosno teme za supervizijski susret. Sadržaj koji se iznosio nije mi se u prvi mah činilo kao moguće supervizijsko pitanje, međutim s vremenskim odmakom kada gledam na događanje u grupi vidim da se radilo o reflektiranju članice o njezinom angažmanu na poslu, posvećenosti, odnosu s kolegama, odnosu s volonterima, timskom radu, a što mi je omogućilo da je bolje upoznam, pogotovo što se radilo o supervizantici koja je bila u otporu, koja je odbijala biti u fokusu i izražavala poprilično ambivalentan stav prema superviziji.

Pružena mi je prilika da je bolje razumijem temeljem čega sam promijenila uvjerenja koja sam prvotno stvorila o njoj. Sada kada reflektiram o situaciji, uviđam da sam bila prenapeta, da sam ponovno imala prevelika očekivanja. Premalo sam cijenila da postoji proces, da se supervizantica koja je vrlo malo pričala – otvorila, da sam imala priliku upoznati je. Ja sam tražila mogućnost da se izrazim kao supervizor, očekivala sam za sebe samu veći izazov.

Za susret sam pripremila vođenu fantaziju: „Mudrac“ koja je bila prigodna za predblagdansko vrijeme uoči Božića i Nove godine obzirom da se radi o putovanju do mudraca koji ima pripremljen poklon te sam primjenom ove fantazije htjela kod supervizantica izazvati intuitivni doživljaj i espresiju, a što u racionalnom dijalogu ne bi bilo moguće.

Nakon vođene fantazije osjetila sam se razočaranom njihovom reakcijom na vježbu, a da pritom nisam imala uvid u njihove potrebe i njihovo zadovoljstvo vježbom.

Prisjećam se da sam stalno čekala njihovu reakciju poput svoje vlastite, a koja je bila duboka i transformirajuća. Čini mi se da sam osobno nesvjesno tragala za svojom vlastitom spoznajom koju nisam mogla otkriti. Iz tog razloga sam im ponudila još jednu kreativnu tehniku – „Pričanje pet minuta svoga jutra kroz bajku gdje je sve moguće „, budući da sam imala potrebu da kod tih mladih žena vidim oduševljenje, a koje bi bilo potvrda meni da sam korisna, da im pomažem. Uslijed napetosti neprestanog guranja, bila sam dekoncentrirana, nisam znala kamo idem i uopće nisam bila u stanju baviti se njihovim potrebama.

Zbog toga, unatoč tome što su se supervizantice kroz pričanje bajke zabavljale i smijale te supervizijski susret ocijenile pozitivnim, ostala sam razočarana. Čini mi se da sam imala prevelika očekivanja i od sebe i od njih, a što je rezultiralo mojim nezadovoljstvom. Trebala sam biti više opuštena što bi mi omogućilo da slijedim njihove potrebe i pitanja, a što bi im koristilo da nauče nešto iz vlastitog iskustva. Nasuprot tome nesvjesno sam očekivala od supervizantica da udovoljavaju mojim potrebama i očekivanjima umjesto da slijede vlastite.

Navedeni primjer govori o tome da pri razvoju vlastitih supervizorskih kompetencija trebam poraditi na razlikovanju između potreba članova grupe/supervizanata i vlastitih potreba, a također i na tome što je zadaća supervizora. Zadaća supervizora je da slijedi potrebe i pitanja supervizanata i pomaže im da nauče nešto iz vlastitog iskustva, a zadaća supervizanata nije da udovoljavaju potrebama i očekivanjima supervizora, pa je onda on ushićen ili razočaran, nego da slijede vlastite potrebe i pitanja.

Na osmom supervizijskom susretu bile su prisutne tri članice supervizijske grupe. Na raspravu oko odabira osobe u fokusu nismo izgubile puno vremena budući da se jedna supervizantica dobrovoljno javila za fokus. Bila je uzrujana događajima na poslu zbog iznenadnog otkaza svoje kolegice. Bila sam zamoljena da na budućem supervizijskom susretu (izvan sastava današnje grupe) ne iznosim sadržaj supervizije na način da pitam osobu koja je bila u fokusu o tijeku događaja nakon supervizije.

Složila sam se odmah, možda malo prebrzo obzirom da time nisam ispoštovala povjerenje ostalih supervizantica koje nisu nazočile ovom supervizijskom susretu i nisu znale za dogovor, uvažavajući da je osobi u fokusu to iz nekog razloga važno. Rad na sadržaju je bio uspješan, supervizantica je bila motivirana i otvorena te je na kraju susreta bila rasterećena obzirom da je otkrila razlog zbog čega ju je kolegičin otkaz „izbacio“ iz ravnoteže.

Završna faza rada supervizijske grupe

Na devetom supervizijskom susretu bile su nazočne tri supervizantice. U početnom krugu supervizantica koja nije bila duže vremena na supervizijskim susretima je pitala koliko još susreta planiram održati te je izjavila kako ne osjeća potrebu da istima više prisustvuje obzirom

da je njezina uloga i doprinos u grupi neznatan. Objasnila sam joj da je ovo deveti supervizijski susret i da planiram još jedan. Pozvala sam ih da kontaktiraju ostale kolegice i meni predlože datum, vrijeme i način provođenja posljednjeg desetog supervizijskog susreta.

Nisam se osvrtna na sadržaj u fokusu s posljednjeg supervizijskog susreta obzirom da sam bila zamoljena da o njemu ne govorim. Navedena situacija govori o tome da sam se prilikom osmišljavanja sastava grupe trebala pozabaviti pitanjima međusobnih odnosa osoba iz iste organizacije te odnosima s osobama iz suradnih organizacija u smislu kako oni mogu utjecati na kvalitetan supervizijski rad.

Uvidjela sam da članice grupe jedna prema drugoj nisu bile u potpunom povjerenju iako su poslovno surađivale i družile se izvan radnog vremena što me je podsjetilo da nisam na početku stvaranja grupe dovoljno pažnje posvetila njihovim međusobnim odnosima posebno u smislu hijerarhije na poslu.

Obzirom da članice nisu davale nikakav drugi poticaj za rad, predložila sam im da odradimo evaluaciju kroz upotrebu kreativne tehnike „Pojmovnik emocija“ na temu „Moja uloga supervizanta u ovoj supervizijskoj grupi“. Podijelila sam im papire, flomastere, pastele te dala uputu da uzmu papir i da koristeći raspoložive boje slikovno se izraze da iskažu svoju ulogu supervizanta u supervizijskoj grupi. Dala sam im do znanja da mogu biti kreativne koliko žele i da si uzmu dovoljno vremena. Nakon što su bile gotove sa izradom slike na zadanu temu trebale su uzeti novi papir te su dobile uputu da na desnoj strani papira napišu emociju Radosna te da je predoče bojom i oblikom koja im prvo padne na pamet, a na lijevoj strani da napišu suprotnu emociju - Tužna i za nju također upotrijebe jednu od boja i prikažu je oblikom koji im je prvi padao na pamet.

Supervizantice su jednu ispod druge na lijevoj strani papira upisivale tzv. pozitivne emocije (snažana, jaka, smirena itd) kako sam ih uputila te su za prikaz emocija koristile željene boje i oblike, a na desnoj strani papira su upisivale tzv. negativne emocije (suprotne emocije u odnosu na one pozitivne) te su ih također prikazale željenom bojom i oblikom. Kada su završile, dobile su zadatak da pogledaju svoje slike i analiziraju koje su boje i oblike koristile od prikazanih emocija iz Pojmovnika.

Jedna supervizantica je svoju ulogu u superviziji dočarala pejzažom na kojem je prikazala rijeku sa čamcem i četiri člana posade, nebo, sunce i ptice. Druga je nacrtala djevojčicu s crvenom

kosom, okruženom veselim motivima, a treća supervizantica je prikazala dijalog sedam osoba uz koje je nacrtala i kockastu planinu od kojih su neke kocke bile u boji. Po završenom zadatku pozvala sam ih da reflektiraju o tome što su osvijestile i što žele podijeliti s grupom.

Nisam vrednovala, međutim zbog njihove racionalizacije zašto su baš to nacrtale i zašto su upotrijebile neku boju, objasnila sam čemu služe kreativne tehnike, doprinos koji mogu imati obzirom na isključen razum i uključenu intuiciju. Primijetila sam kako članice nisu svjesne stvarnog broja članova supervizijske grupe jer ih je jedna pokazala četiri, a jedna sedam. Dvije članice su imale potrebu opravdati upotrijebljene boje na slici obzirom da su u kazalu upravo te boje predstavljale emocije koje one nisu mogle povezati uz svoju ulogu u superviziji.

Temeljem dogovora napravljena je tzv. zagrada u superviziji obzirom da je na ovom susretu jedna od supervizantica kratko opisala dokument Istambulske konvencije za koju smo svi pokazali interes.

Na desetom supervizijskom susretu bilo su prisutne sve članice supervizijske grupe. Početni krug je počeo s raspravom i čuđenjem kako smo došle do kraja supervizijskih sastanaka te da je godina dana od našeg prvog upoznavanja brzo prošla. Sve članice su izrazile želju da ovog puta kraće radimo i da zaključimo ovo naše supervizijsko putovanje, a neke supervizantice su dale do znanja da im je pomalo i žao što je došao kraj. Supervizantica koja nije željela biti u fokusu i koja se i ranije ponašala nezainteresirano, rezolutno je naznačila kako ona ne može biti do kraja na superviziji.

Nakon dogovora oko vremena, pitala sam ih da li su sa sobom donijele evaluacijske listiće koje sam ih zatražila te je utvrđeno da ih nemaju sve. Zamolila sam da mi iste naknadno pošalju te smo dogovorile način slanja kako bi ostale anonimne te time imale mogućnost dubljeg reflektiranja. Za vrijeme dogovora oko dostave evaluacijskih listića, supervizantica koja je trebala ranije otići, prekrila je lice rukama i počela se smijati. Pitala sam je što joj je smiješno? Rekla je da joj je bilo smiješno lice jedne od kolegica kojoj sam rekla da mi evaluacijski listić može poslati i na kućnu adresu.

Imala sam osjećaj da je njezino ponašanje umanjilo moj trud oko dogovora slanja evaluacijskih listića obzirom da ih sve članice na grupu nisu donjele te mi se činilo da je njezino „rugaње“ pokvarilo supervizijski proces, i umanjilo važnost moje uloge. Odlučila sam da se ne konfrontiram s dotičnom članicom obzirom da je bio predzadnji susret i nisam bila sigurna da li je pravo vrijeme da upozoravam članicu na njeno nekorektno ponašanje. Željela sam samo

da supervizijski rad završi najbolje moguće, a podršku sam osjetila od druge supervizantice koja nije ništa rekla ali njena neverbalna reakcija je pokazala da ne odobrava kolegično ponašanje.

Obzirom da sam članice na predposljednjem supervizijskom susretu pozvala da kontaktiraju ostale i da mi predlože datum, vrijeme i prijedlog kako bi htjele odraditi posljednji supervizijski susret, postavila sam pitanje kako su se odlučile na isti prostor naglasivši da bih ja radije pila kavu negdje drugdje.

Jedna članica me podržala i rekla kako bi i ona to radije, međutim otkrilo se da sve članice nisu znale za tu mogućnost. Supervizantica koja je bila zaposlena u istoj zgradi u kojoj se i održavala supervizija je napomenula kako je zbog nedostatka vremena to bilo najbolje i najlakše rješenje za nju i njenu kolegicu. Iz toga se također moglo zaključiti da se supervizantice jedna prema drugoj ne ponašaju s ravnopravnim dostojanstvom, ali nikada o tome nisam problematizirala (progovorila) iako sam to i ranije primjetila. Očito je da između članica postoje određene razlike u moći zbog položaja u organizacijama iz kojih dolaze kao i njihove zajedničke prošlosti te je na prvom susretu trebalo preispitati međusobne odnose članica supervizijske grupe i značaja koji oni mogu imati na proces grupne supervizije. U grupnoj superviziji osim kvalitetne supervizije supervizor treba pružiti i grupno okruženje koje bi doprinosilo cilju supervizije – boljim uslugama korisnicima što uključuje i tretmanski aspekt. Yalom navodi da je terapijsko u svakoj grupi ono što pobuđuje nadu, olakšava uvid, smanjuje osjećaj usamljenosti, stvara okruženje za samootkrivanje, emocionalno rasterećenje, altruizam, prihvaćanje i učenje iz međuljudskih odnosa (Yalom, 1970.,1995. prema Ajduković 2004.), a što je moguće jedino u grupi u kojoj je razvijena grupna kohezija i poverenje među članovima.

Obzirom da se u supervizijskoj grupi, članovi grupe nisu povezali u svojim ulogama supervizanata kao što su bile povezane izvan konteksta supervizijskog rada, nije bilo jačih iskazivanja osjećaja žaljenja zbog završetka supervizije. Čini mi se da je pojedinim članicama laknulo što više ne moraju dolaziti na supervizijske susrete obzirom da su i u evaluaciji neke od njih naznačile da će nastaviti dolaziti na superviziju iz razloga što su na nju ranije pristale i da ne žele pogaziti svoju riječ.

Sve članice izuzev jedne, došle su na susret dobro raspoložene te su tijekom cijelog susreta bile izuzetno aktivne. Jednoj od njih je bilo važno moje mišljenje o grupi i mojoj ulozi supervizora

o čemu sam dala svoje viđenje. Na kraju supervizijskog susreta supervizantice su mi poklonile bombonjeru te smo se srdačno pozdravile zbog čega sam se dobro osjećala. Dogovorile smo se da mi e mailom dostave ispunjene evaluacijske listiće na što sam ih morala nekoliko puta podsjetiti.

Kroz evaluacijske listiće nisam nešto novo saznala o događanjima u grupi (povjerenju, grupnoj dinamici), o sebi kao supervizoru, a što ranije nismo proradile tijekom evaluacije na petom supervizijskom susretu. Članice koje su bile više zainteresirane za rad, dale su bolji feedback, prijedloge i razmišljanja kao i priliku za eventualno novo uključivanje u neku novu superviziju.

Meni osobno je koristilo njihovo izraženo mišljenje o mojim vještinama superviziranja u odnosu na komunikacijske vještine (aktivno slušanje, empatičnost, postavljanje pitanja) temeljem čega sam dobila smjernice na što trebam obratiti pažnju i na čemu trebam jačati kompetencije.

Kroz superviziranje ove supervizijske grupe naučila sam puno o sebi samoj, o grupnim procesima općenito i da sada ponovno trebam voditi ovu grupu, stečeno iskustvo bi mi pomoglo da više ne postupam na isti način.

Superviziju ne bih više predstavljala na način kako smo bili podučeni tijekom edukacije potencijalnim članovima grupe, a pogotovo onima koji ne dolaze iz djelatnosti socijalne skrbi i koji se do sada nisu susretali sa supervizijom psihosocijalnog rada, obzirom da se supervizija uglavnom razumijeva kao oblik edukacije, učenje vještina kojima će ih podučavati supervizor koji je ekspert u gradivu koje pruža.

Obzirom da se integrativno razvojna supervizija temelji na učenju temeljem osobno proživljenog iskustva na način da se reflektira o iskustvu iz proživljenog događaja, uvažavajući pritom naše postupke, prisutne osjećaje te posljedice koje su oni ostavili na nas same i našeg klijenta, mišljenja sam da je bilo potrebno budućim članicama pobliže objasniti takav način rada čime bi se izbjeglo njihovo očekivanje da će učiti na tradicionalan način.

Prema poznatom Tuckmanovom modelu razvoja grupa (Ajduković, 1997.), radi se o fazama *forming – storming – norming – performing* i gledajući svoju supervizijsku grupu, čini mi se da je grupa do polovice supervizijskih susreta prelazila iz prve u drugu fazu, a na sredini susreta

evaluacija je zapravo poslužila kao ulazak u treću fazu razvoja grupe, kad smo u grupi izrekli uzajamna očekivanja i jasno i glasno preuzeli svatko svoj dio odgovornosti za uspješan rad te je grupa dobila mandat za ulazak u četvrtu fazu grupnog rada.

Sva odgovornost u superviziji ne leži isključivo na supervizoru, a o kojem također ne ovisi ni kvaliteta supervizijskih susreta kao ni brojnost članova na supervizijskom susretu. Supervizor u supervizijskom procesu treba pratiti potrebe supervizanata i imati odgovornost za proces, a supervizanti imaju odgovornost aktivnog sudjelovanja (donošenje sadržaja) i dolaženja na superviziju. Supervizor se za svaki supervizijski susret treba pripremiti na najbolji mogući način (kroz bilješke sa supervizijskih susreta; dostupnu literaturu), a na svojim pojavnim teškoćama i jačanju kompetencija treba raditi u svojoj metasupervizijskoj grupi.

Moje iskustvo me naučilo da priprema u smislu kompetencija dovodi do sigurnosti pogotovo mladog supervizora, međutim isto tako je važno da supervizor stalno radi na svom osobnom razvoju, na svjesnosti svoje namjere da vodi u supervizijskom procesu drugu osobu, stručnjaka, bez prosuđivanja, s empatijom i istinskim zanimanjem. U tijeku trajanja supervizijskog ciklusa supervizor treba stalno provjeravati da li su ispunjena očekivanja članova grupe (s čime su zadovoljni, što je bilo dobro, a što im je zasmetalo, što bi željeli mijenjati i sl.) i da li sam ja kao supervizor ispunila njihova očekivanja (što sam mogla, a nisam učinila, što sam učinila prema njihovom mišljenju manje dobro, a što sam učinila dobro) s ciljem ispunjenja ishoda supervizije i jačanja profesionalnih kompetencija.

3.5. Specifičnosti vlastitog procesa učenja supervizijskih kompetencija

Obzirom da je za mene kao supervizora ovo bilo prvo iskustvo u vođenju supervizijske grupe, a za supervizijsku grupu prvo iskustvo sa integrativnom supervizijom, mogućnost usvajanja supervizijskih kompetencija kroz specifičnosti vlastitog procesa učenja doprinjeli su pojavi zastoja i smetnji u supervizijskoj grupi. Upravo kako je svojstveno za prvu fazu razvoja supervizora i ja sam zbog vlastite nesigurnosti bila fokusirana najviše na formu što me je ograničavalo da budem otvorenija i više prisutna u odnosu na potrebe supervizanata. Iz tog

razloga sam bila sklona taktiziranju i pretvaranju da ne vidim očigledno iz razloga da održim grupu na okupu što sam smatrala glavnim ciljem edukacije iz supervizije.

Takvim stavom sam uvelike pogriješila, trebalo je jasno dati do znanja članicima supervizijske grupe kako supervizija pod datim okolnostima ne može normalno teći i ukoliko nisu spremne ili nisu u mogućnosti u njoj sudjelovati iz bilo kojeg razloga - prekidamo rad grupe. Unatoč tome što sam bila upozorena da sam nedovoljno dobro planirala supervizijsku grupu, ocijenila sam da nemam dovoljno vremena sastavljati novu te sam odlučila nastaviti raditi s postojećom supervizijskom grupom.

Moja odluka je učvršćena i saznanjem kako su se neki od kolega također našli u teškoćama sa supervizantima koje nisu mogli sami birati. Kako bi ublažili tjeskobu i konflikte u supervizijskom odnosu, supervizanti i supervizor mogu se upustiti u „igranje igara“ (Berne, 1984). Pitam se da li su se supervizantice na nesvjesnoj razini upustile u igranje igara tijekom supervizije ili su u superviziju već ušle sa svojim nesvjesnim obrascima? Sjećam se da mi ni jedna od njih nije željela pomoći u lakšem organiziranju supervizijskih susreta jer su nakon mučne evaluacije „naglo“ shvatile da to nije njihova dužnost.

Od samog početka dogovora s članovima supervizijske grupe pazila sam na svaku izgovorenu ili napisanu riječ, ovisno o tome da li sam s njima razgovarala uživo, putem telefona, e maila odnosno WhatsApp poruka. Trudila sam se ne pogriješiti i zbog tog velikog truda gubila sam na autentičnosti, a moja fleksibilnost se jedino ogledala u mome taktiziranju u odnosima te u zadovoljavanju strukture supervizijskog procesa.

Na prvom supervizijskom susretu uočila sam moguće izazove u vođenju supervizijske grupe. Tada sam u svojoj službenoj zabilježci navela da me muči moja nesigurnost za koju nisam bila sigurna da li se radi o nekompetentnosti ili manjku samopouzdanja da neću moći/znati odgovoriti na sve izazove koje donosi supervizijski rad. Činilo mi se da dugogodišni rad u struci u ovom slučaju ne znači ništa obzirom da sam se našla na početku, ogoljena, bez iskustva i kompetencija za složene grupne procese i vođenje supervizije. Upravo iz toga razloga, a razmišljajući o mogućoj temi završnog specijalističkog rada bila sam motivirana pisati o svojim teškoćama koje sam imala kao supervizor početnik, a koje su se uglavnom odnosile na zastoje, smetnje i otpore koje sam imala kako na osobnom nivou tako i u interakciji s članicama supervizijske grupe.

Juul (2002.) govori kako je otpor pojam koji se često rabi, ali i zlorabi (Kempler, 1986.). Autor naznačuje da se u strogo psihološkom značenju o otporu može govoriti kao o neutralnoj pojavi, kao što se govori o modrim očima ili tamnoj kosi, međutim istaknuo je da je taj pojam postupno dobio negativan naboj, da se prečesto upotrebljava i baca sumnju na klijentovo ponašanje. Nadalje iznosi da se često radi o projekciji obzirom da uglavnom terapeut svoj vlastiti otpor pripisuje klijentu, a otpor kod klijenta izaziva terapeutovo ponašanje koje klijent uvijek ne može prihvatiti raširenih ruku.

Nesigurnost održavanja supervizijskih susreta radi predugih dogovora oko termina održavanja činili su me prilično frustriranom i gubila sam motivaciju za supervizijski rad. Osjećala sam se neuspješnom i očito su moj unutrašnji otpor i nezadovoljstvo članice grupe osjećale na nesvjesnoj razini. Bila sam nespremna za superviziranje zbog čega sam bila u velikom grču te sam smatrala da su supervizantice kompetentnije od mene same.

Gallwey (1997., prema Hawkins i Shohet, 2006.) ističe kako je za dobrog učenika spremnost biti početnikom vrlo važna bez obzira na razinu stručnosti. Spremnost da se „ne zna“ i ugodnost biti s neznanjem omogućuje djeci i odraslima učenje bez straha. Autor naznačuje kako nam spremnost da ne znamo može pomoći u pristupu greškama i vjerovanju da moramo biti savršeni. S takvim stavom ističe da je moguće naučiti više i činiti manje pogrešaka. Naglašava da neznanje nije izgovor za loše postupanje nego stav da nije moguće sve znati i ne napraviti pogrešku i pri tome još uvijek cijeliti sebe. Gallwey ističe da smo u našoj zoni panike (osjećaj nemoći, neadekvatnosti, srama, inferiornosti i tjeskobe) predaleko od svoje sposobnosti i dubine kapaciteta, pa se zbog toga uspaničimo i povlačimo na siguran teren, međutim učenje zahtijeva ranjivost, riskiranje i pogrešku.

Možda sam o svojim bojaznima oko početničkog supervizijskog rada trebala otvoreno govoriti u vlastitoj supervizijskoj grupi kao i oko istog tražiti savjet i podršku u metasupervizijskoj grupi. Nosila sam sama preveliki teret, unatoč tome što sam sama sa sobom radila na otklanjanju otpora, s grupom nisam znala to razriješiti na valjan način. Vraćajući se uporno na pitanje dogovora oko održavanja supervizijskih susreta, problemu sam pristupala samo površinski.

Na tragu tog razmišljanja je i tvrdnja da onaj koji želi istinski pomoći mora najprije pokazati skromnost prema onom kojem pomaže i na taj način shvatiti da pomagati ne znači vladati, već služiti; da pomagati ne znači biti željan vlasti već biti strpljiv i da pomagati sadrži u sebi spremnost da prihvaćamo kako je nepravedno ako ne razumijemo ono što naš bližnji razumije (S. Kierkegaard, 1964., prema J. Juul, 2002.).

Juul (2002.) naglašava da ponekad jednostavno nemamo dovoljno znanja ili iskustva, nismo dovoljno fleksibilni, sposobni ili strpljivi što je potpuno prirodno.

Sada kada reflektiram i razmišljam o svom početničkom supervizijskom iskustvu, čini mi se da bih sada u istoj situaciji bila mirnija. U to vrijeme naprosto nisam imala dovoljno kapaciteta jer zbog samog prelaska u drugu metasupervizijsku grupu osjećala sam se dovoljno loše tako da više nisam znala koji izazov mi je veći. Pitam se da li sam u metasupervizijskoj grupi uspješno pokazala kakvi su se složeni procesi u meni zbivali jer čini mi se da ni samoj sebi to nisam bila spremna priznati. Prebacivanje u novu metasupervizijsku grupu sam doživjela osobnim neuspjehom te pretpostavljam da je taj događaj još više pridonosio vlastitom osjećaju duboke nesigurnosti i straha da neću biti dovoljno dobra ni u vođenju vlastite supervizijske grupe. Tražila sam pomoć u metasupervizijskoj grupi i dobivala sam je, a isto tako sa samom sobom sam imala duge razgovore i sigurna sam da mi je upravo to najviše pomoglo u održavanju grupe jer sam supervizanticama pokazala svoju iskrenost, ranjivost, dala im objašnjenje da nisam znala bolje ali da mi je stalo.

Kierkegaard (1964., prema Juul, 2002.) govori kako je naša sposobnost nošenja s nesuglasticama kao privatnih osoba i kao stručnjaka ovisna o našem individualnom stupnju samosvijesti, samopoštovanja i sigurnosti u vlastitoj struci te u krajnjoj liniji sa stupnjem poštovanja vlastitog integriteta. U mucu u kojoj sam se našla iznalazila sam različite načine kojima sam sama sebi pomagala u čuvanju vlastitog integriteta. Osvijestila sam da mi taktiziranje odnosno ne diranje u neke nepoznanice u grupi nikako ne pomaže jer nisam postavljala pitanja i nisam reflektirala o tome što osjećam, uočavam, što mi nije do kraja jasno, a čime sam još više hranila svoj strah, tjeskobu i nesigurnost.

Juul (2002.) govori o sukobu kao važnom i prirodnom dijelu procesa bilo kojeg grupnog/timskog rada, obitelji i da je nužno najprije doći do sukoba da bi iz njega onda proizašao napredak. Iako je to opće poznata činjenica za većinu ljudi, savjetovatelji to prečesto zaboravljaju. Iskreni razgovor između mene i članica supervizijske grupe dogodio se kroz sukob na petom supervizijskom susretu, znači na sredini našeg supervizijskog ciklusa. Već sam opisala ranije što se događalo u grupi u vrijeme i nakon evaluacije. Očito je grupa bila spremna na ovako otvoreno iskazivanje mišljenja, čini mi se da smo svi shvatili da do tada nije išlo dobro i da se stvari trebaju mijenjati.

Bastaić (2007.) je naglasila da je mogućnost za sukobe otvorena u superviziji kao i u svakom drugom odnosu, a kako supervizijski odnos može imati i značajan terapijski učinak, supervizor

treba posjedovati vještine nošenja sa sukobima (Matić, 2011.). Sigurna sam kao što je meni osobno, pozitivno razrješavanje sukoba u supervizijskom odnosu donijelo nove spoznaje, mišljenja sam da će i mojim supervizanticama biti korisno u rješavanju sukoba u njihovim organizacijama. Sherry (1991., prema Yeeles, 2004.) navodi kako je jedan od najvažnijih preduvjeta uspješne supervizije kvalitetan odnos između supervizora i supervizanata pri čemu nema mjesta nerazriješenim sukobima.

Na tragu toga su Hawkins i Shohet (2006.), koji govore o tome kako je bilo neprocjenjivo iskustvo za njih same kao i njihove klijente kada su uspjeli prihvatiti vlastitu ranjivost i prestali se protiv nje boriti. Njihovo shvaćanje da ih klijenti mogu izliječiti, koliko god bilo obrnuto, bilo je vrlo važno za njihov odnos i klijentov rast. Ističu da je to još jedan podsjetnik da su sluge procesa.

Slijedom navedenog, mišljenja sam da su supervizantice osim ljutnje osjetile također i moje iskreno htijenje za uspješan supervizijski rad, a što je posljedično dovelo do toga da i one same preispitaju svoju ulogu u grupi i zapitaju se za svoj doprinos u cilju uspješnog rada grupe.

3.6. Specifičnosti procesa učenja kroz dva različita sustava

Page i Wosket (1994., prema Hawkins i Shohet, 2006.) navode da dobra supervizija treba omogućiti dvosmjernan tok u kojem supervizor i supervizant reagiraju na međusobne impute. Smatraju da supervizija tada postaje dinamičan proces učenja i razvoja u kojem obje strane uče i rastu zajedno.

Moja supervizijska grupa je bila sastavljena od polaznica koje su bile zaposlene u nevladinom sektoru i činile su je dvije pravnice, dvije buduće pravnice i socijalna radnica. Kada razmišljam o specifičnosti ovih dvaju sustava u kontekstu supervizije nailazim na bitne različitosti kojih sam bila svjesna od početka. Naime, psihosocijalni rad je izomorfan sa supervizijskim procesom. Socijalnim radnicama je puno bliže razmišljati o sebi u odnosu na korisnika, obzirom da im u tome pomaže vlastito iskustvo usvajanja teorije i prakse kroz studij za socijalni rad kao i samo poznavanje supervizije.

Supervizija psihosocijalnog rada ne pruža instant rješenja, metode i tehnike koji će polučiti konkretan rezultat nego nasuprot tome, stručnjak kao reflektirajući praktičar stalno i iznova razmišlja o svom odnosu s klijentom i na koji način taj odnos u međusobnoj interakciji na njih utječe. Naravno da je takav supervizijski rad kolegicama pravnicama bio nepoznat i da su najvjerojatnije osjećale nelagodnost oko izlaganja u fokusu i reflektiranja o problemu. Nadalje, primjetila sam da su davale više pažnje jasnoj strukturi, odbijale biti u fokusu te zahtjevale obradu za njih značajnih tema kroz koje su mogle jačati svoje profesionalne kompetencije ali na bitno drugačiji način. Nasuprot tome intuiciji i nesvjesnoj ekspresiji davale su određenu pažnju ali vrlo oprezno.

Juul (2002.) je naglasio kako savjetovatelj pojam „otpor“ može učiniti lakšim za obradu ako ga preimenuje u „nedobrovoljnost“. Po njemu aktivirati otpor znači jednostavno dobronamjerno prihvatiti nesklonost umjesto toga da tu nesklonost prevladamo. U praksi to u biti znači pomoći klijentu izraziti njegova različita gledišta i stavove. Slijedom iznesenog, uviđam da sam trebala više istraživati što se događa u grupi, otkrivati na koji način možemo prevladati poteškoću okupljanja na supervizijski susret, pitati ih za njihove potrebe, očekivanja, vidjeti čega se boje i što ne bi željele da im se dogodi tijekom supervizije. Sve mi je više jasno da sam trebala puno više vremena posvetiti upravo dogovoru o radu, pogotovo što članice nisu pripadale sustavu socijalne skrbi te nisu imale nikakvog iskustva sa razvojno integrativnom supervizijom.

Matić (2011.) je naglasila da uvodno predstavljanje s razjašnjavanjem uloga, odgovornosti i očekivanja, kao i kvalitetan dogovor o radu i povremene evaluacije procesa i odnosa u superviziji omogućavaju uspješan razvoj supervizijskog odnosa. Navodi da jasan dogovor između supervizora i supervizanata o ciljevima i zadacima supervizije, kao i emocionalna veza između supervizora i supervizanata određuju dobar supervizijski odnos i omogućavaju efikasno ostvarivanje ciljeva i zadataka supervizije.

U superviziji psihosocijalnog rada važno je od samog početka stavljati naglasak na odgovornost supervizanata za supervizijski proces i ishod supervizije jer je uvriježeno misliti kako je „stručnjak“, u ovom slučaju supervizor, „onaj koji zna“ i treba preuzeti odgovornost za rješavanje problema, a svrha supervizije upravo je suprotna i treba voditi supervizanta k novim perspektivama promišljanja o korisnicima, njihovim mogućnostima i odgovornostima (Matić, 2011.).

Moć supervizanta u supervizijskom procesu je velika: on bira teme o kojima će govoriti i daje (ili ne daje) pristanak supervizoru da koristi pojedine tehnike u supervizijskom radu. S druge strane, supervizor je taj koji zrcali, konfrontira, postavlja hipoteze, indirektno vrednuje pa je tako i češće u poziciji moći u odnosu supervizor - supervizant (Bezić, 2007.).

Mišljenja sam da sam o podjeli odgovornosti u supervizijskoj grupi trebala puno više problematizirati, možda čak i u situacijama kada nije postojalo volje za bivanjem u fokusu. Isto tako nisam propitala njihove međusobne uloge i odnose u njihovim organizacijama kroz poziciju moći (položaj nadređenosti i podređenosti), a što je također moglo utjecati na otvaranje i stvaranje povjerenja u grupi. Već sam ranije govorila o tome kako sam dosta taktizirala, mislila sam da se na taj način štitim i osobno i da štitim odnose u grupi. Nisam previše problematizirala iz vlastitog straha da se ne zamjerim supervizanticama i da se zbog toga grupa posljedično raspadne. Htjela sam izbjeći kod supervizantica osjećaj napadnutosti, a upravo na način da izbjegavam previše pitanja, posljedično sam skoro uzrokovala raspad grupe.

Konkretni sadržaji koje želimo naučiti, stavovi koji se trebaju podvrgnuti promjenama ponekad rezultiraju blokovima ili problemima u učenju. Mi učimo samo ono što si emocionalno možemo priuštiti. Ako sadržaj koji treba naučiti prijeti našem samopoštovanju ili dovodi u pitanje naše temeljne stavove i vjerovanja, lekcija se izbjegava. (Itzhaky i Aloni 1996; Itzhaky i Ribner 1998., prema Kadushian, 1985.). U ovoj grupi važno je bilo posvetiti se njihovim međusobnim odnosima obzirom da su se članice družile i privatno, tako i zbog toga dvojakim ulogama u supervizijskoj grupi. Obzirom da sam vidjela da u mnogim situacijama nisu bile složne, postavljam si pitanje koliko su uopće u supervizijskom procesu bile kadre se izložiti.

U osnovi svakog međuljudskog odnosa leži sukob, jer čim smo s nekim u odnosu odmah smo i u sukobu. Ako s tom osobom i dijelimo identične želje i potrebe, malo je vjerojatno da ćemo ih imati istovremeno, Jesper J. 2002.

Pregrad (2006.) govori o dva kriterija procjene kako rješavamo vlastiti unutarnji sukob:

- Suradnja ili integritet? Odnosno surađujem li ili čuvam svoj integritet?
- Radim li to tako da je to moj izbor (da to biram) ili s osjećajem da to moram? (Biram ili moram?)

Dobar osjećaj u biti ne proizlazi iz toga surađujemo li ili čuvamo vlastiti integritet, već iz toga jesmo li svoju reakciju sami birali ili smo reagirali bez da smo sebi dali pravo na izbor. Razrješenjem unutarnjeg sukoba ne ukida se u potpunosti međuljudski sukob, ali se otvara mogućnost da se on razriješi tako da se svi osjećaju dobro, vrijedno i poštovano. Ukoliko dopustimo da nam netko poništava integritet, postajemo ili jako suradljivi (ako je taj vanjski autoritet moćan i o njemu „ovisimo“) ili postajemo skloni (otvorenom ili prikrivenom) inatu, odnosno ulazimo u otpor (Pregrad, 2006.).

Kada kroz prizmu izrečenog promatram sebe kao supervizora početnika i supervizantice svoje prve supervizijske grupe primjećujem da smo svi radili na tome da zadržimo svoj integritet, ja sam uporno zahtijevala da se ispoštuje dogovor o radu u smislu dogovaranja dolazaka na superviziju, a one su to uporno odbijale. Nasuprot tome u početku surađivali smo zato što moramo, a ne zato što biramo, ja sam željela održati grupu na okupu do samog kraja supervizijskog ciklusa, a one su surađivale iz razloga što su to obećale na početku. U četvrtoj fazi razvoja grupe surađivale smo zato što smo izabrale surađivati.

Smatram da supervizantice problem redovitog dolaska nisu znale prepoznati upravo zbog neznanja što nedolasci u kontekstu supervizijskog rada znače te na taj način nisu preispitivale svoju odgovornost za redovitim sujelovanjem. Zbog činjenice da dolaze iz drugog sustava i da im je supervizijski rad bio potpuno nepoznat, trebala sam ih početno informirati o tome što je supervizija, a što se ne smatra supervizijom, kao i jasnije formulirati očekivanja što bi u konačnici pravilnije usmjerilo supervizijski rad.

4. ZAKLJUČAK

Završetkom pisanja specijalističkog završnog rada gledam sasvim drugačije na svoje iskustvo učenja u superviziji te mi ovaj rad predstavlja značajan doprinos u integraciji svih prošlih iskustava koje sam prošla kao supervizor početnik. Iskreno se nadam da će poslužiti i drugim supervizorima u edukaciji, kao i onim nešto iskusnijim, a koji se još uvijek osjećaju nesigurni u ulozi supervizora i boje se pogriješiti.

Mišljenja sam da buduće članove grupe u kojoj će se odvijati supervizije u psihosocijalnom radu treba upoznati o specifičnostima ovog tipa supervizije pogotovo u dijelu učenja kroz iskustvo (refleksija iskustva), za što puno osoba nije spremno te vole učiti na drugi način. Nejasnoće oko postavljenih ciljeva i fokusa supervizije, neusklađivanje pristupa supervizora prethodnom iskustvu/neiskustvu supervizanata, »igranja igara« i nesvjesni procesi mogu dovesti do zapreka u razvoju supervizijskog odnosa te je odgovornost supervizora za njihovo praćenje i rješavanje.

Temeljito i pažljivo uvodno predstavljanje s razjašnjavanjem uloga, odgovornosti i očekivanja, kao i kvalitetan dogovor o radu i povremene evaluacije procesa i odnosa u superviziji omogućavaju uspješan razvoj supervizijskog odnosa te mogu spriječiti zastoje i sukobe zbog nezadovoljstva supervizanata ili njihovih neispunjenih očekivanja. Supervizori su u prvoj fazi svog razvoja uglavnom usmjereni na sebe, korištenje naučenih tehnika i metoda i slijedenje procedura, a kako su u vođenju supervizijskog procesa još uvijek nesigurni, naglašeni su samokritičnost i tjeskoba.

Pregrad (2006.) je konstatirala da učimo da bismo znali, vježbamo da bismo bili vješti te je postavila pitanje što radimo da bismo bili kompetentni? Pregrad (2006.) ističe da kompetenciju stječemo učeći iz vlastitog iskustva, prateći proces, bivajući fokusirani na odnos, na „kako“, a ne na rezultat i na „zašto“. Razvijajući osobnu kompetentnost mijenjamo sebe i time utječemo da se i drugi promijene. Prema navedenoj autorici nemamo prava mijenjati druge, nego samo sebe i svatko ima pravo odabrati kako će se ponašati i što će raditi, uz uvjet da baštini sve dobre i loše posljedice vlastitog izbora (Pregrad, 2006.). Na tragu toga, supervizor početnik treba prihvatiti činjenicu da ne zna sve i da je to prirodno te da ~~si~~ treba sebi dozvoliti učenje iz vlastitog iskustva na način da bude strpljiv, otvoren, da razumije, da prati sebe i članove grupe kao i iskusniji supervizor. Takvim načinom supervizor daje sebe u odnosu, pokazuje da mu je

stalo, da prati proces, očekivanja i odnose u grupi te na taj način doprinosi ispunjavanju svrhe i cilja supervizije.

5. 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, L. (ur.); Supervizija u psihosocijalnom radu, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 122-153.
3. Ajduković, M. i Cajvert, L. (2004.). Supervizija u psihosocijalnom radu. U: Ajduković, M. i Cajvert L. (ur.); Supervizija u psihosocijalnom radu, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 13-38.
4. Ajduković, M., Potočki, Ž., Sladović, B. (1999.) Teorija i praksa socijalnog rada, Supervizija u Hrvatskoj: Preliminarno ispitivanje stavova i očekivanja socijalnih radnika, str. 29-38.
5. Bastaić, Lj. (2007.) Supervizija i interpersonalna neurobiologija – kako supervizijski odnos mijenja supervizora i supervizanta. Ljetopis socijalnog rada 2007., 14 (2), 453-463 str.
6. Berne, E. (1984). Koju igru igraš? Beograd: Nolit.
7. Bezić, I. (2007.) Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. Ljetopis socijalnog rada 2007., 14 (2), str. 443-452.
8. Cajvert, L. (2001.) Kreativni prostor terapeuta. Sarajevo: Svjetlost.
9. Cajvert, L. (2004.) Prvi susret i dogovor o radu, U: Ajduković, M. i Cajvert, L. (ur.); Supervizija u psihosocijalnom radu, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 156-177.
10. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije: Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu (2013.) Posjećeno 05.05.2019. na mrežnoj stranici Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih:
http://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf
11. Čaćinović Vogrinčić G. (2009.) Supervizija u socijalnom radu: stvaranje supervizije kroz suradni odnos, U: Ajduković, M. (ur) Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, str. 91-100.
12. Čaćinović Vogrinčić G., Kobal L., Mešl N. i Možina M. (2007.) Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Biblioteka socijalnog rada
13. Čaćinović Vogrinčić G., i Mešl N. (2007.) Uspostavljanje suradnog odnosa u socijalnom radu, U: Čaćinović Vogrinčić G., Kobal L., Mešl N. i Možina M. (ur.);

Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Biblioteka socijalnog rada

14. Erving M., How to use the Abraham-Hicks emotional guidance scale. Posjećeno 08.03.2020. na mrežnoj stranici Maria Erving: <https://mariaerving.com/how-to-use-the-abraham-hicks-emotional-guidance-scale/>
15. Hawkins P. i Shohet R. (2006.) Supervision in the helping professions, McGraw-Hill Open University Press.
16. Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, HDSOR, Home. Posjećeno 15.02.2020. na mrežnoj stranici HDSOR-a: <http://www.hdsor.hr/>
17. Juul J. (2002.) Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi, „Alinea“, Zagreb, str. 85, 89, 130, 154
18. Kadushin, A. (1985.) Supervision in social work. London: Columbia University Press.
19. Kadushin, A. i Harkness, D. (2002.) Supervision in social work, Columbia University Press
20. Kusturin, S. (2007.) Supervizija – oblik podrške profesionalcima, METODIČKI OGLEDI 14 (2007) 1, 37–48
21. Kolb, D. A. (1984.) Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Researchgate. Posjećeno na mrežnoj stranici 25.07.2020. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
22. Matić V. (2011.) Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada. Ljetopis socijalnog rada 2011., 18 (2) 217-244 str.
23. Matković, T., Ogresta J., Zrinščak S., Rimac I. i Grubišić K. (2018.) Zapošljivost i razvoj karijere osoba koje su diplomirale na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu između 2004. i 2010. godine. Grubišić, Ksenija (ur.) Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 77-141
24. Milas, G. (2005). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap
25. Nemeč V. (2017.) Cjeloživotno učenje; Popsychle, Psihologija, rad na sebi <https://www.popsychle.com/hr/cjelozivotno-ucenje/>; posjećeno 5.5.2019.
26. Pregrad J. (2004.) Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M. i Cajvert, L. (ur.); Supervizija u psihosocijalnom radu, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 209-252.

27. Pregrad, J. (2006) Odgovornost i odnos u organizaciji. U: Poljak, N. i Šehić-Relić, L. (ur): „Sukob@org - upravljanje sukobom u organizaciji“. Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek.
28. Program specijalističkog studija supervizija u psihosocijalnom radu, posjećeno 07.11.2019. na mrežnoj stranici Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: <https://www.pravo.unizg.hr/PDS/SPSR>
29. Rožić, T. (2018.) Affect regulation in psychotherapy supervision: A multiple case study of moments of change, Ljetopis socijalnog rada 2018., 25 (3), 403-425.
30. Stoltenberg, C. i Delworth, U. (1987). Supervising Counselors and Therapists: A Developmental Approach. San Francisco: Jossey-Bass
31. Tatschl S. (2009.) Reflektiranje – stručna kompetencija u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.); Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, str. 49-66.
32. Tomić V. (2011.) Razine odgovornosti u supervizijskim odnosima. Ljetopis socijalnog rada 2011., 18 (2) 245-280 str.
33. Tuđa-Družinec, Lj. (2011.) Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. Ljetopis socijalnog rada 2011., 18 (2) str. 333-363.
34. Urbanc K., Kletečki Radović M. (2007.) Aktivno učenje i kritičko mišljenje u kontekstu supervizijskog, edukacijskog i pomažućeg odnosa, Ljetopis socijalnog rada, 14 (2), 355-366 str.
35. Van Kessel L. (1997.) Supervision – A necessary contribution to the quality of professional performance illustrated by the concept of the supervision used in the Netherlands. Socijala pedagogika, 1 (3), 27-46.
36. Van Kessel, L. (1999.) Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja Primjer nizozemskog modela supervizije. Ljetopis socijalnog rada 1999., 6 (5) str. 59-76.
37. Zakon o socijalnoj skrbi, Narodne novine br. 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17 i 130/17, 98/19 i 64/20.
38. Žorga, S. (2009.a) 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, str. 7-38.
39. Žorga, S. (2009.b) Kompetencije supervizora. U: Ajduković, M. (ur.); Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 41-48.

40. Watzlawick, P. Weakland, J. i Fisch (2003.) Na drugi način, Zagreb: Algoritam.
41. Yeeles, K. (2004.) Etika u superviziji- međunarodna perspektiva. U: Ajduković, M. i Cajvert, L. (ur.); Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 77-118.

6. SAŽETAK

Namjera ovog rada je prikazati i analizirati iskustvo vlastitog učenja o superviziji i u superviziji integrirajući različite razine i oblike učenja: teorijskog – kao polaznica specijalističkog studija,

iskustvenog – kao članica supervizijske i meta supervizijske grupe u sklopu studija te praktičnog – kao voditelj, početnik jedne supervizijske grupe u cilju boljeg razumijevanje vlastitoga procesa učenja i grupnih supervizijskih procesa te smetnji i zastoja koji se javljaju kada je riječ o supervizantima koji su prvi puta u superviziji te kada je i sam supervizor početnik.

Produbljivanje razumijevanja supervizijskog procesa iz perspektive supervizora početnika može doprinijeti unapređenju supervizijske prakse naročito kada je riječ o supervizijskom odnosu, procesu učenja u superviziji te razumijevanju i raspodjeli odgovornosti i moći između sudionika supervizijskog procesa, a meni osobno predstavlja značajan doprinos u integraciji svih prošlih iskustava koje sam prošla kao supervizor početnik. Na tragu toga, iskreno se nadam da će poslužiti i drugim supervizorima u edukaciji, kao i onim nešto iskusnijim, a koji se još uvijek osjećaju nesigurni u ulozi supervizora i boje se pogriješiti.

7. SUMMARY

The aim of this paper is to present and analyze the experience of own learning about supervision and in supervision by integrating different levels and forms of learning: theoretical – as a specialist student, experiential – as a member of the supervision and meta supervision group within the study and practical – as a leader, beginner of a supervision group in order to better understand one's own learning process and group supervision processes, as well as interferences and delays that occur when it comes to supervisees who are in supervision for the first time when the supervisor himself is a beginner.

Deepening the understanding of the supervision process from the perspective of a beginner supervisor can contribute to the improvement of supervisory practice, especially when it comes to the supervisory relationship, the process of learning in supervision and understanding and distribution of responsibility and power between participants in the supervisory process and to me personally it represents a significant contribution to the integration of all past experiences I have gone through as a novice supervisor. Following this, I sincerely hope that it will serve other supervisors in education as well as those who are somewhat more experienced, who still feel insecure in their supervisory roles and are afraid to make mistakes.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja **Anita Grgos** izjavljujem da sam autorica preglednog rada pod **nazivom Iskustvo učenja u superviziji iz perspektive supervizora početnika**.

Potpisom jamčim:

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

U Zagrebu, **8. listopada 2020.**

Potpis autorice: **Anita Grgos**