

# **SUPERVIZIJA - NEOPHODAN DOPRINOS KVALITETI PROFESIONALNOG POSTUPANJA PRIMJER NIZOZEMSKOG MODELA SUPERVIZIJE**

**Louis Van Kessel<sup>1</sup>**

*Ovaj članak prikazuje osnove nizozemskog modela supervizije, koji se razlikuje od koncepata supervizije koji se koriste u zemljama engleskog govornog područja po tome što naglašava obrazovnu ulogu supervizije kao metode profesionalnog treninga i permanentnog profesionalnog učenja, a izostavlja administrativni dio. Opisan je razvoj supervizije u Nizozemskoj u odnosu na početke američke supervizije i postojeće razlike između anglosaksonskog koncepta. Nekoliko je aspekata danas uobičajenog koncepta supervizije opisano detaljnije i ilustrirano primjerima supervizijskog podučavanja i treninga.*

## **1. UVOD**

U ovom radu predstavljam *nizozemski model supervizije*. Nakon proučavanja porijekla i prve faze razvoja u odnosu na začetke američke supervizijske tradicije, opisujem, u širem smislu, neke važne razlike između suvremenih koncepata u zemljama engleskog govornog područja i nizozemskog koncepta. Slijedi detaljniji opis ilustriran primjerima važnih obilježja nizozemskog koncepta supervizije.

## **2. PORIJEKLO I RAZVOJ SUPERVIZIJE U NIZOZEMSKOJ**

Kao sastavni dio unapređenja europske socijalne skrbi u Nizozemsku je supervizija uvedena iz Sjedinjenih Američkih Država u ranim pedesetima kao dio obrazovne komponente Marshallove pomoći. Zauzvrat su nizozemski supervizori pridonijeli širenju i kasnijem

---

<sup>1</sup> Dr. Louis Van Kessel studirala je andragogiju; trener je za grupni i organizacijski razvoj i (stariji) supervizor. Od 1981. predaje na obrazovnom tečaju za supervizore pri Univerzitetu profesionalnih znanosti u Nizozemskoj, Nijmegen/Arnhem. Također radi kao savjetnik, trener i supervizor. Bila je gost-predavač i trener supervizije u različitim europskim zemljama. Autor je nekoliko radova, knjiga i (istraživačkih) izvještaja o superviziji, obrazovanju odraslih, organizacijskom razvoju i kontinuiranom profesionalnom treningu, publiciranih na različitim jezicima. Bila je glavni urednik nizozemskog stručnog časopisa o superviziji, a od 1994. godine članica je uredništva časopisa "Supervision, Beratung und Clinical Menagement" (Leske + Budrich). Predsjednica je udruženja nacionalnih udruga supervizije u Europi od studenog 1997. godine.

razvoju supervizije u drugim europskim zemljama: Njemačkoj (Oberhoff, 1986; Weigand, 1990; Belardi, 1992.), Švicarskoj (Hubschmid et al., 1986; Zeller, 1990.), Austriji (Gotthardt-Lorenz, 1986.) Belgiji, a u posljednjih pet godina i u Sloveniji i Mađarskoj (Van Kessel/Sarvary, 1996.).

U svojim je začecima supervizija bila spojena s podučavanjem socijalnog rada na pojedinačnom slučaju (De Jongh, 1953.), metodom koja je tada bila nova u Europi i u kojoj je bila snažno naglašena upotreba "osobnog odnosa" između socijalnog radnika i klijenta. Sa sadašnjeg konceptualnog stajališta ovu bismo superviziju mogli nazvati "metodama orijentirana studentska supervizija". Nakon toga, supervizija se prvenstveno pojavila kao metoda podučavanja unutar programa stručnih škola za socijalni rad i socijalnu pedagogiju (tada nazvanih socijalnim akademijama). Sve do kasnih šezdesetih godina supervizija nije bila dio sveučilišnih kolegija kao što su Teorija obrazovanja djece i odraslih i Pastoralno kliničko obrazovanje (Andriessen, 1975.). U sedamdesetim se i osamdesetim godinama proširila i na druga profesionalna područja i tečajeve, npr. za učitelje (Griffioen, 1980.), liječnike opće prakse (Alting von Gesau & Runia, 1991.), fizioterapeute, medicinske sestre i psihoterapeute (Van Praag & Van Asperen, 1993.). U to se vrijeme supervizija proširila i na druge struke i djelatnosti, kao npr. supervizija za upravitelje.

Trening za supervizore počeo je još davne 1951. godine (De Jongh, 1953.). Posebni kolegiji supervizijskog treninga postoje u Nizozemskoj još od 1968. godine. Imali su značajnu ulogu u razvoju onoga što se može nazvati *nizozemski model supervizije* (Van Kessel/Haan, 1993.). Pionirski rad u ovom području označili su radovi Ziera (1967; 1988.), Andriessena (1975.) i Siegers/Haana (1983; 1988.). U današnje je vrijeme ovaj opći model supervizije prihvatila i *Nizozemska profesionalna organizacija supervizora* (LVSB, 1992; 1996.) kao vodeći princip za razvoj prakse i teorije supervizije i kao standard za trening supervizora.

### 3. SUPERVIZIJA U ZEMLJAMA ENGLESKOG GOVORNOG PODRUČJA

Model supervizije koji je uveden u Nizozemskoj bio je dio tradicije američke teorije i prakse supervizije, čiji su korijeni u američkom socijalnom radu posljednjih desetljeća 19. stoljeća (Burns, 1965; Kadushin, 1976; Kutzik, 1977.). Tada je, sve do dvadesetih godina ovog stoljeća, supervizija bila "široko shvaćana u terminima upravljanja" (Austin, 1957.), ističući "nadgledanje - promatranje rada druge osobe s odgovornošću za kvalitetu rada" (Austin, 1960.).

S obzirom na to da se pokazalo da je uspješno rješavanje međuljudskih odnosa značajno utjecalo na uspjeh procesa rada (Waldfogel, 1983.), supervizija se, od početka stoljeća naovamo, počela razvijati kao dio integrirane obrazovne komponente. Međutim, sve do 1920. nije bila primarno prihvaćena kao proces obrazovanja stručnjaka. Takva je vizija pronađena i kod Virginije Robinson (1936.) *Supervizija u socijalnom radu na pojedinačnom slučaju*, prvoj knjizi ikada napisanoj o superviziji.

Kao nastavak te tradicije, još uvijek u zemljama engleskog govornog područja, prevladava razlikovanje supervizije kroz tri njezine funkcije: administrativno-upravljačku, podržavajuće-osposobljavajuće-pomažuću i obrazovno-podučavajuću (npr. Young, 1967; Pettes, 1979; Kadushin, 1976; Kaslow, 1977; Shulan, 1982; Munson, 1983; Hawkins i

Shohet, 1989.). Supervizori moraju zaokružiti ove različite funkcije: kao savjetnici, oni daju podršku, oni su također i učitelji, a u mnogim situacijama i rukovoditelji s odgovornostima za ono što supervizirani čini klijentu i s klijentom, ali i prema organizaciji unutar koje oboje rade (Hawkins/Shohet, 37). Prvenstveno se očekuje da je supervizirani odgovoran supervizoru, koji je osoba sa službenom moći da usmjerava i vodi praksu superviziranoga (određenog od strane službe, organizacije ili prema pravilniku supervizije) (Munson, 1983.).

Za supervizora, kao i za superviziranog, te se tri funkcije ne preklapaju uvijek sretno. Dvostruka uloga supervizije (rukovodstvo i podučavanje/podrška) može dovesti do nekoliko problema (Kadushin, 1976.). Još od 1920-tih pokušava se u SAD-u uspostaviti konceptualna razlika i stvarno odvajanje podučavanja od autoritativne kontrole (Robinson, 1936., Kadushin, 1976., Kutzik, 1977., Pettes, 1979., Morton & Kurtz, 1980., Rich, 1993.). No koliko možemo vidjeti, u zemljama engleskog govornog područja još uvijek se preferira kombinacija administrativne i obrazovne supervizije studenata-profesionalaca, ne samo u kliničkom socijalnom radu (Poertner & Rapp, 1983., Waldfogel, 1983., Brown/Bourne, 1996.) već i u području socijalne pedagogije (Hudson, 1994.) i psihoterapije (Goguen, 1986.), odnosno u pomažućim profesijama općenito (Hawkins & Shohet, 1989.). Posljedica je toga da se supervizija većinom shvaća kao upravljačka funkcija unutar službe ili organizacije (npr. Shulman, 1982.) koju Hudson (1994.) zove "središte upravljačke linije". Jedna je od nekoliko autora koji čine iznimku ove kombinacije Holloway (1995.) koja odvaja "kliničku superviziju" od "administrativne supervizije", iako ona ograničava superviziju samo na dvojne situacije unutar organizacije.

#### 4. NIZOZEMSKI KONCEPT

Tijekom prva dva desetljeća postojanja supervizija u Nizozemskoj bila je ista mješavina supervizijskih funkcija kao i u zemljama engleskog govornog područja. No posebno od kraja šezdesetih godina (Zier, 1967.), suprotno gledištima opisanim ranije, nizozemski je koncept supervizije isključio administrativno-upravljačku komponentu. Ta je funkcija smatrana kao dio onoga što se u Nizozemskoj zove praksa ili rad na terenu, a što provodi "učitelj prakse" ili "terenski učitelj" u funkciji službe. On je odgovoran administraciji za metode i rezultate usluga koje pruža djelatnik u odnosu na politiku službe i na kraju odabire "slučajeve" za studente i (mlađe) profesionalce (Van Kessel, 1992.).

Dakle, nizozemski se koncept supervizije usmjerava na procese učenja superviziranoga, što znači sljedeće:

- Supervizor pomaže superviziranima - bilo studentima ili mladim stručnjacima, djelatnicima u socijalnoj skrbi kao i zaposlenicima sa sekundarnim funkcijama - da što više nauče iz svog osobnog iskustva koje su stekli ostvarivanjem svojih profesionalnih zadaća s ciljem unapređivanja profesionalne prakse u budućnosti.
- Supervizor ne dodjeljuje slučajeve i ne treba upravljački nadgledati klijenta superviziranog: dakle, nije odgovoran za koordinaciju i vođenje studenta (stručnjaka) u smjeru svrhe službe - uspješnog pružanja usluga klijentima; on nema nikakve izravne odgovornosti za dobrobit klijenta s kojim supervizirani radi, niti supervizija ima funkciju kontrole kvalitete kako bi se osiguralo zadovoljavanje standarda službe u kojoj se radi.

- Supervizor, međutim, ima profesionalnu odgovornost da razvije odnosno unaprijedi profesionalnu kvalitetu/kompetentnost superviziranoga, tako da potiče i olakšava istraživanje i promišljanje profesionalnih zadataka s klijentima, kolegama, unutar tima i organizacije.
- Zbog gore navedenog razloga bolje je da supervizor, u slučaju studentske, kao i poslijediplomske supervizije, ima položaj koji je što je moguće neovisniji od agencije ili mjesta gdje (student) profesionalac izvodi rad na terenu. To omogućava (budućem) profesionalcu da neovisno razvija profesionalnu kompetentnost koja nije isprepletena s trenutačnim interesima službe ili institucije.
- U ovom je konceptu supervizor viđen kao *predstavnik profesionalne kompetencije*, ali nije odgovoran za to hoće li ili ne supervizirani ispuniti zadatke; u slučaju studentske supervizije on također predstavlja obrazovne ciljeve institucije.
- Supervizor je jedino odgovoran za proces podučavanja i učenja iz profesionalnih iskustava i njihovih rezultata kao doprinos profesionalnoj kompetenciji, i mora evaluirati i ocijeniti te rezultate. Takva udaljena i vanjska pozicija stvara bolju mogućnost superviziranome da upozna osobne snage, mogućnosti i osobne reakcije koje ne otkrivaju posebne idiosinkratične probleme ličnosti (s njima se treba nositi u cilju uspješnog funkcioniranja u ovoj profesiji) ili one koji proizlaze iz bolnih iskustava i problema koje je supervizirani imao u izvršavanju radnih zadataka.

Ukratko: U Nizozemskoj supervizirani ne funkcioniraju u okruženju *pod* supervizijom, već uče funkcionirati profesionalno *uz pomoć* supervizije. Slijedeći Haana (1974.), možemo vidjeti razliku između dominantnog anglosaksonskog koncepta i nizozemskog koncepta u smislu "isključujuće supervizije" (bez drugih ciljeva osim ciljeva učenja i podučavanja) nasuprot "uključujućoj superviziji" (komplementarna kombinacija administrativnih, podržavajuće-osposobljavajućih i obrazovnih ciljeva). U smislu razlikovanja koju čini Munson (1981.) možemo ih nazvati modelom kompetencije nasuprot modelu sankcija.

#### 4. 1. PRIKAZ MODELA

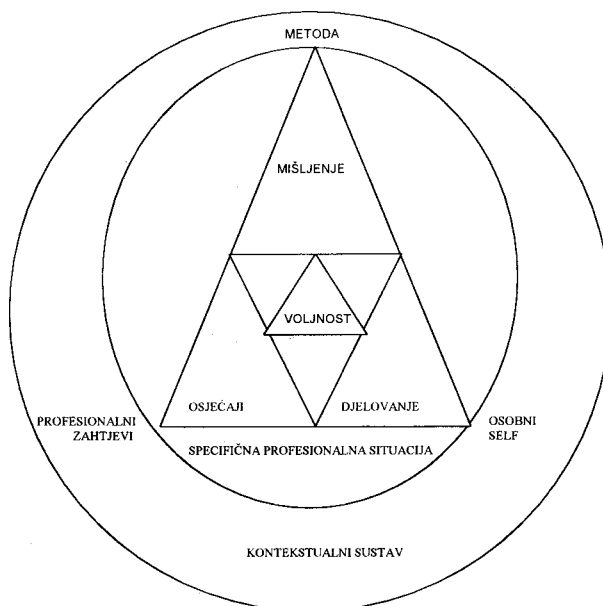
U Nizozemskoj se supervizija smatra specifičnom metodom vođenja kao dio treninga i permanentnog obrazovanja, kako djelatnika iz prakse tako i rukovodstva (Van Kessel, 1985; Siegers/Haan, 1988; Siegers, 1995.). Zahtjev za supervizijom je opći: ona nije ograničena na određenu struku, metodu ili područje, iako mogu biti korišteni elementi i tehnike iz različitih metoda rada. Međutim, to je moguće samo onda kada oni funkcionalno pridonose ciljevima supervizije, a moraju se, također, uklopiti i u njen okvir.

Supervizija je posebno funkcionalna u profesijama i poslovima u kojima su važni međuljudski odnosi. Ona je usmjerena prema razvoju "visoko integriranog i kompetentnog profesionalca" (Stoltenberg/Delworth, 1987; citat u: Rich, 1993.). Ovaj se cilj supervizije može promatrati kao promocija dvodimenzionalne integracije (Van Kessel, 1990b; Van Kessel/Haan, 1993.): profesionalne dimenzije sa strane zahtjeva nužnih za praksu određene profesije ili poslova i osobne dimenzije sa strane potencijala i vještina osobe koja se bavi

nekom profesijom/ poslovima, kao osobe koja se razvija (osobna dimenzija). Ovaj se proces integracije može promatrati kao permanentni zadatak s kojim je stručnjak suočen. Integracija rezultira “profesionalnom osobom: (novi) identitet s pripadajućim profesionalizmom” (Towle, 1954.).

Profesija ili posao s jedne i osoba s druge strane su, u slučaju profesionalnog funkcioniranja, nerazmršivo isprepleteni s obzirom da se profesija provodi na način svojstven osobi. U svakom slučaju, funkcioniranje na osoban način samo po sebi nije dovoljno za profesionalno funkcioniranje. Ono zahtijeva integraciju nekoliko specifičnih aspekata obiju gore opisanih dimenzija. Ovo ćemo ilustrirati slikom koja podsjeća na kaleidoskop, kojom također želim naglasiti da se njezini dijelovi nužno pokreću u međusobnom odnosu (Slika 1.)

Noordhoff.



*Slika 1. Aspekti integrativnog profesionalnog funkcioniranja promatrani kroz prizmu kaleidoskopa*

Da bi netko dobro radio svoj posao, “profesionalna osoba” trebala bi biti sposobna funkcionirati integrirano i integrirajuće. Za ostvarenje toga nužna je kompetencija koja se sastoji od namjernog uzajamnog orijentiranja na:

- vlastite kapacitete za djelovanje i ciljeve, tako da ono što on ima za cilj ujedno dogovara i njegovim kapacitetima
- vlastite osjećaje i preferencije s kojima se može prikladno nositi
- vlastite norme i vrijednosti i kako one utječu na njegove akcije i težnje.

Kada je u pitanju nošenje sa životnim situacijama na općenito ljudski način, dovoljna je integracija iz dimenzije “osobe”. Za profesionalno rješavanje stručnih zadataka integracija te dimenzije je neophodna, ali nije dovoljna. Također, ona mijenja i značenje. Sada osobna dimenzija nalazi svoj izraz kroz profesionalnu dimenziju: postavljeni su određeni zahtjevi prema tom specifičnom načinu na koji osoba djeluje. U slučaju profesionalne izvedbe od stručnjaka se može očekivati da je sposoban raditi s klijentom i surađivati s kolegama na metodičan način (na Slici 1. “Metoda”). U to je uključena osoba i njene dispozicije, te način reagiranja na situacije, zadatke i ljudska bića. Osim toga, metodično djelovanje treba biti u skladu s vrstom profesije i zahtjevima koje ona postavlja (Slika 1. “Profesija”), a koje provodi određena osoba. To zahtijeva integraciju “osobnosti”, “profesije” i “metode”. Dodatno, u integraciju tih triju elemenata trebaju biti uključeni i aspekti “mišljenja”, “voljnosti” i “djelovanja”.

Koncentriranje i reflektiranje o osobnoj dimenziji uvijek je dio supervizije kao dio i doprinos razvoju superviziranog kao “profesionalne osobe”, što mu je potrebno kako bi razvio ili unaprijedio svoje funkcioniranje. To znači da supervizirani uči reflektirati i bolje promišljati sljedeće aspekte svog profesionalnog djelovanja:

- Što je njegov cilj u odnosu na konkretan radni zadatak u konkretnoj situaciji? Kako će realizirati taj cilj na metodičan način? Kako su cilj i metoda rada usklađeni s onim što se od njega očekuje sa profesionalnog stajališta?
- Je li i kako on svjestan tih aspekata u neposrednom radu, je li i koliko je svjestan svojih kompetencija i ograničenja? Je li i kako sposoban nositi se s tim na metodičan način?
- Je li i kako svjestan svojih osjećaja, izbora, ograničenja i poteškoća i je li i kako sposoban nositi se s njima na metodički odgovarajući način.
- Je li i kako svjestan utjecaja svojih osobnih normi i vrijednosti i kako one (pozitivno ili negativno) utječu na njegove profesionalne akcije i ciljeve. Je li i kako sposoban nositi se s time u datoj situaciji na metodički odgovarajući način.

Nadalje, profesija se prakticira u konkretnom institucionalnom okruženju sa specifičnim klijentima i njihovim problemima, metodičkim zadacima, okolnostima, kolegama, politikom organizacije, itd. Sve je to dio *konteksa* koji utječe na profesionalizam i profesionalca. Kako bi se s tim nosio profesionalno, on mora biti stalno svjestan te složenosti i prema njoj se odrediti. To usklađivanje ga također suočava s pitanjem integracije.

#### 4.2. KALEIDOSKOPSKI MODEL KAO POMOĆ

Pomoću kaleidoskopskog modela supervizirani može proraditi radne i obrazovne teme prolazeći kroz gore navedene aspekte modela, može razmatrati praktična pitanja i prodiskutirati ih kroz u svim aspektima, iz čega se razvijaju teme za učenje. Tako se konkretna praktična iskustva mogu npr. odnositi na:

- manjak određenog metodičkog znanja
- poteškoće u nošenju s metodičkim načelima na osoban i kreativan način

- nedostatak uvida ili poteškoće u suočavanju s osobnim vrijednostima, normama i stavovima u odnosu na one u klijentovom sustavu ili radnoj situaciji
- tendenciju da se pretjerano naglasi osobna uključenost (emocije) i da se to nedovoljno poveže s profesionalnom funkcijom
- poteškoće u funkcioniranju u radnoj situaciji
- sve vrste “slijepih pjega” u odnosu na funkcioniranje.

Tijekom supervizije nemoguće je jednaku pozornost posvetiti svim aspektima i facetama kaleidoskopskog modela u svakom trenutku. Ponekad je neophodno da se supervizirani s više empatije koncentrira na neke od njih, jer može naučiti iz njih naučiti. No, važnije je da supervizor i supervizirani ne izgube iz vida odnos između različitih aspekata. Ako je to slučaj, supervizija može postati “administrativna supervizija” (isključiva orijentiranost na aspekt izvođenja posla ili funkcije) ili “metoda obrazovanja” (isključiva orijentacija na aspekt “metode”).

Na temelju specifičnih potreba i razvoja određenog superviziranog ili zahtjeva profesije aspekte koje razlikujemo u kaleidoskopu možemo tijekom supervizije više ili manje dotaknuti. Pristup iz nekoliko perspektiva je neophodan je u procesu prorade kao što pojašnjava primjer 1.

### *Primjer 1.*

Tijekom supervizijskog susreta supervizirani (socijalni radnik) izvijestio je sljedeće: “Razgovarao sam s klijentom i razgovor je izmakao kontroli. Klijent je bio vrlo težak i nestrpljiv. Volio bih znati kako da se bolje nosim s takvim klijentima.”

Komentar: Ispod površine ovog praktičnog iskustva ima puno više nego što se čini na prvi pogled. Tijekom rekonstrukcije, koja se može događati uz pomoć supervizora, može se pojaviti “drugo objašnjenje” (pojam koji je uveo Zier, 1983; 1988.). Socijalni radnik je postao ljut (osječaj), jer ponašanje klijenta nije smatrao odgovarajućim (mišljenje: stav, norma). Postao je toliko ljut da je prekinuo razgovor a da ga nije prikladno završio (akcija). Ne osjeća se sretnim zbog incidenta, jer se po svom mišljenju (mišljenje), mora biti sposoban nositi s konzultacijom na profesionalan način (metoda). Ovo mišljenje nije osobne prirode, već stav koji je stečen tijekom profesionalne socijalizacije. Kroz osobnu reakciju on pokazuje što mu instinktivno znači kad nije uspješan. Ta specifično osobna reakcija vjerojatno ima korijene i u njegovoj socijalizaciji. Kada se čini da su određeni obrasci ponašanja u njegovom profesionalnom djelovanju s tim povezani, na tome se može raditi tijekom supervizije. On bi želio promijeniti to ponašanje (namjera), ali ne zna kako. To je vjerojatno povezano s manjkom sposobnosti metodičkog djelovanja ili metodičkog znanja, ili kako se nositi sa sobom u odnosu na to. Nazalost, on nije sposoban prikladno raspraviti to iskustvo u timu čiji je član (kontekst). Kao što znamo, svatko je odgovoran za svoj rad zbog visokog radnog pritiska (organizacija/društvo). Uvijek kada ima vremena, on iznova primjećuje da razgovor ostaje površan. Ipak, ne može se usmjeriti na problem.

Ovaj primjer pokazuje kako se praktično iskustvo superviziranog može uzeti kao "prvo objašnjenje" koje se može prilagoditi "drugom objašnjenju" uz pomoć supervizora. Potonje može samo po sebi dovesti do daljnjih prilagodbi. Uz pomoć supervizora supervizirani može, kroz refleksiju, promijeniti značenje i posljedice svog osobnog profesionalnog iskustva. Na taj način iskustvo je dekonstruirano, i rekonstruirano kroz što se mogu razviti novi uvidi i akcije, posebno kad "samousmjeravajući kapacitet" superviziranog dostigne određenu zrelost (Van Kessel, 1996.).

Uz pomoć kaleidoskopskog modela supervizor sluša superviziranog i njegovu priču o profesionalnom iskustvu koju prezentira kao materijal za učenje na superviziji. Na temelju toga supervizor pomaže superviziranome da reflektira o iskustvima koje je skupio u izvršavanju profesionalnih zadaća. Supervizor i supervizirani mogu zajedno odrediti primarnu orijentaciju superviziranog u njegovom doživljavanju i reflektiranju, i odrediti dimenzije koje supervizirani treba više integrirati. Supervizor ovdje također podržava superviziranog da sam istraži ove aspekte, da na njima radi tematski i razvije određene aspekte na integriran način.

#### 4.4. RASKORACI

Supervizor prilagođava svoje intervencije različitim aspektima kaleidoskopskog modela. Tako supervizirani postaje svjestan raskoraka između aspekata. Takvi raskoraci mogu postati očigledni *iz onoga što* supervizirani prezentira na superviziji kao sadržaj materijala iz njegove prakse (Primjer 2) i *način na koji* prezentira taj materijal (Primjer 3).

##### *Primjer 2 (nastavak Primjera 1)*

Tijekom jedne od sljedećih supervizija supervizirani kaže da je imao razgovor s drugim klijentom.

*"Klijent nije mogao prestati govoriti, morao je cijelu priču izbaciti iz sebe. Iako sam počeo postavljati pitanja nakon nekog vremena, nisam ga uspio zadržati na njegovoj priči."*

Očigledno je da se supervizirani želi moći nositi s profesionalnim zadatkom na metodičan način. No čini se da se još ne osjeća sposobnim to postići.

*"Tada sam odlučio da se ponašam kao 'jeka' u tom trenutku. S obzirom da sam se osjećao užasno nesigurno, to je bilo prilično prihvatljivo."*

Očigledno je da je nošenje s ovom situacijom određeno više osobnim razlozima i brigama, nego profesionalnim zahtjevima ili načelima.

*"Međutim, nisam bio zadovoljan da se ponašam kao 'jeka' jer sam osjećao da to nije intervju socijalnog rada."*

Raskorak između stvarnog nošenja s tim na metodičan način (sposobnost nošenja sa situacijom) s jedne strane i metodičko-profesionalno stajalište (mišljenje) i ono što je



želio ostvariti s druge strane, imaju posljedice u obliku osjećaja (kao reakcija na način suočavanja sa situacijom).

*"S druge strane, za mene je to bilo sigurno: mogao sam ga promatrati."*

Osobni osjećaji u odnosu na osobno suočavanje sa situacijom (mehanizam reakcije) koji mu očigledno dobro odgovara.

*"S mog stajališta, na taj način to nije imalo ništa sa socijalnim radom. Ipak, činilo mi se da se on morao 'isprazniti', jer je bilo jasno da mu je to potrebno u ovom trenutku. Jasno sam osjećao nesrazmjer između svojih radnih ciljeva i njegovih potreba."*

Raskorak između mišljenja o radnom zadatku (stav o poželjnom metodičkom nošenju sa situacijom) i osobnog i instiktivnog percipiranja klijentovih potreba. Ta osobna opservacija nije povezana s ostvarivanjem univerzalnog stajališta o metodički poželjnom načinu djelovanja u ovoj specifičnoj situaciji u ovom određenom trenutku, s ovim specifičnim klijentom i njegovim specifičnim potrebama.

Socijalni radnik u ovom primjeru pokazuje ponašanje koje mu osobno dobro odgovara i s kojim se dobro osjeća. Međutim, čini mu se pogrešnim kad to promatra sa stajališta realizacije profesionalnog zadatka i njegove metodičke transformacije. Također, on ne može svoje djelovanje smjestiti unutar nekog metodičkog okvira. Ovaj supervizirani očigledno ima problema s nizom integracija na kojima treba raditi prije nego što postane sposoban razviti svoju metodologiju djelovanja kao socijalnog radnika.

Istražujući različite dimenzije tijekom supervizije, raskoraci superviziranome postaju jasniji. Na temelju toga određeni integracijski zadaci koji su se pojavili postaju "teme za učenje" na superviziji. Kao što se i dogodilo, tijekom supervizije ovaj se supervizirani "borio" s takvim integracijskim problemima.

### **Primjer 3**

Tijekom nekoliko susreta supervizor je primijetio da pri opisivanju svojih radnih iskustava supervizirani socijalni radnik stalno spominje kako se osjeća ili kako se osjećao. Rijetko opisuje što se dogodilo, u kojem kontekstu, što je namjeravao učiniti, što je stvarno učinio i s kojeg je stajališta definirao profesionalni zadatak. Štoviše, supervizirani je opisivao svoje iskustvo više kao osobno nego kao profesionalno koje je, promatrajući s dimenzije metode, bilo potrebno u konkretnoj radnoj situaciji.

Komentar: U ovom primjeru možemo prepoznati raskorak između osobne i profesionalne dimenzije, te između osjećaja s jedne strane i ponašanja i mišljenja s druge strane. Također, za superviziranoga metoda i kontekst rada nisu orijentacijske točke za akciju.

#### 4.5. REFLEKSIJA I REFLEKSIVNOST

Integrirano djelovanje i mogućnost integracije nisu jednom zauvijek stečeni. Oni trebaju biti nadopunjavani i kontinuirano redefinirani. Refleksija i refleksivnost u tome imaju glavnu ulogu. Mjera u kojoj je stručnjak sposoban samostalno profesionalno djelovati i držati se standarda svog profesionalizma jako ovisi o tomu koliko je naučio samostalno reflektirati o profesionalnom iskustvu i koliko je razvio "observirajućeg sebe" (Bowen, 1974., Boeckhorst, 1989.). Ako se ova refleksija ne dogodi, socijalni radnik se "zaglavi" u prirodnom modelu reakcije, koji često proizlazi iz prijašnjih životnih iskustava, a to utječe na metodički pristup. Učenjem opažanja i reflektiranja o reakciji supervizirani je sposoban distancirati sebe od njih i integrirati ih u poželjno profesionalno djelovanje. Istovremeno socijalni radnik uči reflektirati.

Integrirano djelovanje u profesionalnoj praksi - krajnji i osnovni cilj supervizije - može biti naučeno jedino tako da se osobno i konkretno suočavanje s profesionalnim zadacima učini predmetom refleksije. Nošenje s profesionalnim zadacima treba biti propitivano iz perspektiva profesionalnih zahtjeva. Na temelju toga, nečije vlastito suočavanje s tim može se prilagoditi zahtjevima dobre profesionalne prakse.

Mjera u kojoj supervizirani dokaže da je sposoban to učiniti istovremeno je i dokaz u kojim je mjeri sposoban za neovisno profesionalno djelovanje. Prema Towleu (1954.), "...jedna od mjera profesionalne zrelosti je mjera koja kazuje koliko je učenje postalo svjesno." Refleksivnost je važna kvaliteta profesionalnosti; u suvremenim profesionalnim profilima poklanja joj se sve više pozornosti (Schon, 1983., 1987.).

#### 4.6. MEĐUCILJEVI: VJEŠTINE REFLEKSIJE I MOGUĆNOST INTEGRACIJE

Krajnji cilj supervizije je biti sposoban djelovati kao integrirana "profesionalna osoba" u specifičnoj situaciji profesionalne prakse. U superviziji je taj cilj samo virtualno prisutan s obzirom na to da se ostvaruje izvan supervizije i nakon supervizije. Osim toga, integrirano funkcioniranje nije permanentna i statična činjenica, već se uvijek mora iznova ostvarivati. Za stručnjaka i za klijenta profesionalni se zadaci i situacije stalno mijenjaju. Kako bismo održali ovaj krajnji cilj, u superviziji treba ostvariti dva posredujuća cilja: vještine refleksije i mogućnost integracije.

##### *Nastavak Primjera 1*

Neko vrijeme supervizor ne savjetuje superviziranoga kako da se nosi s ovim ili sličnim klijentima. To se može učiniti u terenskoj, administrativnoj superviziji. Supervizor pokušava navesti superviziranoga da sam reflektira o svom iskustvu tijekom izvođenja profesionalnog zadatka i o tome kako se nosi s tim iskustvom. U isto vrijeme, time što to čini, pokušava razviti njegovu refleksivnost. Supervizirani to može iskoristiti za suočavanje sa svojim profesionalnim iskustvima u budućim (različitim) situacijama. Supervizor nadalje potiče superviziranoga da konkretizira iskustvo koje je opisao i

promotri ga s različitih gledišta. Pritom ulogu imaju mnogi aspekti, a otkrivaju se i različite nevoljkosti i prepreke s ciljem postizanja promjene uobičajenog modela djelovanja. Tijekom te problematizacije i konkretizacije supervizirani može raditi na jednoj ili više tema:

- Njegov obrazac djelovanja: njegovi osjećaji, norme i vrijednosti. Osobna iskustva iz njegovog života koja nesvjesno mogu utjecati na njegovo ponašanje prema klijentu (kontratransfer)
- Njegov stav o tome kako bi trebao obavljati profesiju
- Njegove metodičke vještine potrebne za takvu konzultaciju
- Postojanje i njegova percepcija vrijednosti njegovog tima ili organizacije.

Najvjerojatnije će se pozornost posvetiti svemu navedenom, jer su svi aspekti povezani i isprepleteni. Međutim, ne može se sve proradi u isto vrijeme. Takav proces rada na nekoj temi i kroz temu će, dugoročno gledano, dovesti do integriranog načina funkcioniranja u profesionalnoj situaciji.

#### 4.7. DVIJE SVRHE UČENJA I VOĐENJA U SUPEREVIZIJI

Kako bi superviziranome dopustili da radi na postavljenim ciljevima, intervencije supervizora - i moguće kolega-superviziranih - moraju imati dva cilja: profesionalnu dimenziju i dimenziju učenja. Profesionalna dimenzija se može smatrati primarnom svrhom supervizije. Ovdje supervizirani pridonosi svojim profesionalnim iskustvima. Uz to, tome pripada ono što supervizirani treba postići (steći) da bi se mogao ponašati na odgovarajući način u svojoj profesionalnoj ulozi. Kriteriji za postizanje te svrhe određeni su ovisno o profesionalnoj grupi kojoj pripadaju. I supervizor i supervizirani se moraju time voditi.

##### *Nastavak Primjera 1*

Aspekti na kojima treba raditi u svjetlu navedenog su:

- Kako bi sposobni socijalni radnik trebao komunikativno i interaktivno iskazati opisanu situaciju?
- Koje ponašanje, koja iskustva i koje pridavanje značenja je poželjno sa stajališta profesije?
- Što bi ovaj supervizirani trebao razviti, posebno što se tiče njegovih osobnih sposobnosti, kako bi bio sposoban bolje se nositi s profesionalnim zadatkom?

Važno je posvetiti pozornost dimenziji učenja koja je potrebna da bi se napravila prilagodba profesionalnog iskustva za buduće uspješno profesionalno djelovanje. Stoga supervizor mora usmjeriti svoje intervencije na način uz koji supervizirani uči neophodni

profesionalizam. To učenje se događa unutar supervizije kao i unutar okruženja u kojem se obavlja profesija. Kako bi mogao na superviziji djelovati uspješno, supervizor mora biti (a često i postati) sposoban spoznati način učenja koji je neophodan i poželjan u superviziji. Kad supervizirani nauči kako se nositi s profesionalnim iskustvima na supervizijski način, on je također sposoban to učiniti i nakon supervizije i bez pomoći supervizora.

### *Nastavak Primjera 2.*

U svom prvom doprinosu superviziji supervizirani je opisao klijentovo ponašanje. Nije spomenuo svoje ponašanje i iskustvo. Što time govori u meta-jeziku? Percipira li on svoje osjećaje? Nije li svjestan svog udjela u interakciji ili misli da to nije važno za superviziju? On također ne opisuje koji su mogući razlozi klijentovog ponašanja. Čineći to, što nam govori o svom načinu rada? Ulazi li u to dovoljno duboko? Je li dovoljno osjetljiv pri opažanju i izražava li svoje mišljenje prebrzo? Konačno, napisao je da bi volio znati kako da se nosi s takvim klijentom na bolji način? Što on time zapravo govori? Traži li samo dobar savjet?

Iz svega što je rečeno maloprije pojavljuje se sljedeća slika. Supervizor može to raspraviti sa superviziranim malo po malo, s tim da posljednje aspekte može raspraviti kasnije. Što se tiče njegovog stila učenja (usporedi Kolb, 1984., Van Kessel, 1990a.), on ostavlja utisak da je snažno usmjeren prema konkretnim uputama. Kad mu je dan pravi savjet, on ga može brzo iskoristiti u praksi. Vjerojatno je slično i u njegovim susretima s klijentima i kolegama. Koje su posljedice toga za obnašanje njegove profesije?

Vještine opažanja i refleksije superviziranog nisu dovoljno razvijene. On još nije sposoban zapitati se koji su uzroci takvog klijentovog ponašanja i koja je njegova osobna reakcija na to. Ta tema ne samo da je važna u profesionalnoj dimenziji već i u dimenziji učenja, jer otežava učenje tijekom supervizije. Supervizija se temelji na refleksivnosti superviziranog.

Što se tiče supervizorovog vodstva superviziranoga, gorespomenuto pretpostavlja da supervizor mora pažljivo kontrolirati tendenciju prema progresu. Mora stalno poticati superviziranoga da se osvrće unatrag kako bi otkrio različite aspekte samoga sebe i klijenta sa stajališta profesije.

Učeći reflektirati o svom iskustvu na svrsishodan, svjestan i sistematičan način, potičemo unutrašnji dijalog superviziranog i on postaje svoj kritični oponent i sudionik u razgovoru. Rezultat toga je da supervizirani postaje vještiji u (Van Kessel, 1989.):

- reflektiranju o svojim profesionalnim iskustvima s ciljem da zadrži i razvije dalje standarde svog profesionalnog djelovanja
- svjesnijem izvršavanju profesionalnih zadataka, jer je sposoban motriti svoje suočavanje s njima iz dvostruke perspektive *observirajućeg i participirajućeg* sebe (Boeckhorst, 1989.). On postaje *observirajući participant* (Shepard, 1964.), a *reflektivni praktičar* (Schon, 1987.), koji je sposoban reflektirajuće djelovati.

#### 4.8. PRIRODA MATERIJALA ZA UČENJE

Da bi proces učenja bio koristan, supervizirani mora donositi na superviziju materijal za učenje. Iskustva iz njegovog vlastitog "profesionalnog" djelovanja su primarni izvor materijala za učenje. Tako supervizirani na svoj osoban pokazuje način izvođenja svojih profesionalnih zadataka. Ovo se odnosi na klijente, kolege i institucije. Često se ta iskustva daju u pisanom obliku, bilo da su dopunjena audio ili video snimkama ili ne. Ti pisani materijali služe kao priprema za usmeno objašnjenje. Ponašanje superviziranog ovdje i sada na superviziji nudi sekundarni izvor, dodatni materijal za učenje, koji se može iskoristiti u "paralelnom procesu" (Ekstein i Wallerstein, 1959.) ili kao "zrcaljenje" (Searles, 1955., Kutter, 1990.).

##### *Nastavak Primjera 1*

Supervizirani je od supervizora očekivao savjet. Izgledalo je da je to analogno njegovoj tendenciji da daje upute klijentima umjesto da im empatično postavlja pitanja i strpljivo i pažljivo sluša odgovore. To je otkriveno nakon što mu je supervizor rekao: "Pretpostavljam da bi htio da ti dam savjet kako da se nosiš s ovim klijentom?" Nakon što mu je supervizirani to potvrdio, supervizor je pitao: "A da li tvoji klijenti od tebe očekuju to isto? Da li je to ono što oni stvarno očekuju? Što njima tvoj savjet stvarno znači?" Svaki supervizirani se nosi sa zadacima učenja i rada na svoj način koji je sukladan njegovoj osobnosti, individualnom *stilu učenja* (Kolb, 1984., Van Kessel, 1990a). Ono što supervizirani u tom smislu pokaže na superviziji može se iskoristiti kao treći izvor. Stil učenja može pokazati sličnosti s radnim stilom superviziranog. Nije superviziranome bilo lakó percipirati svoje iskustvo. Imao je problema da se zadrži na njima, jer je bio sklon misliti da bi rad postao nepotrebno kompliciran ako se njima pozabavi. Ispostavilo se da je on stekao taj stav o radu i učenju tijekom socijalizacije. Njegovi su roditelji imali mali privatni posao i njihov je moto bio: "Primi se posla, jer uvijek ima nešto što treba napraviti".

#### 4.9. NEOPHODNI OSNOVNI UVJETI

Za intenzivan i individualiziran proces učenja, što je svrha supervizije, potrebno je nekoliko neophodnih osnovnih uvjeta. Kad oni nisu dovoljno ostvareni, može se govoriti o aktivnosti koja u najboljem slučaju podsjeća na superviziju. Neophodni su sljedeći uvjeti:

- Paralelno sa supervizijskim susretima supervizirani mora kontinuirano i u velikoj mjeri neovisno raditi u svojoj profesiji. U slučaju supervizije studenata koji su u procesu obrazovanja misli se na buduću profesiju.
- Sadašnja iskustva u provođenju profesije nude najvažniji materijal za učenje. U superviziji supervizirani na tome prvenstveno radi putem refleksije. Stoga je neophodna direktna veza i interakcija između profesionalnih iskustava i spoznaja stečenih na superviziji kao situaciji učenja, što ima za posljedicu uvjerenje da se sve više može naučiti na poslu i iz posla.

- Kako bi se mogla realizirati ova veza i interakcija, neophodno je da se supervizijski susreti održavaju redovito. Štoviše, svaki susret mora biti ograničenog i određenog trajanja. Korisna je učestalost od jednog susreta u dva do tri tjedna, ukupno najmanje 15, a najviše trideset godišnje, s tim da svaka supervizija traje jedan sat po jednom superviziranom.
- Supervizija koja je tako intenzivna i usmjerena na pojedinačne profesionalne djelatnike zahtijeva ograničen broj sudionika. Maksimalno su tri ili četiri supervizirana, koji, neovisno jedan o drugome provode svoju struku u radnoj situaciji, a nisu jedan s drugim povezani ni u privatnom životu.

## 5. OBLICI SUPERVIZIJE

Supervizija se može odvijati u jednom od sljedećih oblika:

- s jednim superviziranim: individualna ili dvojna supervizija
- s dva supervizirana: trijadična supervizija
- s tri ili četiri supervizirana: grupna supervizija.

## 6. ZAKLJUČAK

Supervizija je vrijednosno i procesno orijentirana aktivnost u kojoj su *radne teme* superviziranog pretvorene u *teme za učenje*. Te se teme promatraju iz perspektive onoga što supervizirani treba naučiti i razviti kako bi dostigao odgovarajuće profesionalno i/ili funkcionalno djelovanje. Primarna metoda treninga je samorefleksija superviziranoga o njegovom profesionalnom iskustvu. Središnji je cilj napredak i razvoj vještine refleksije superviziranoga. Osim metoda rada i intervencija koje promoviraju vještinu refleksije, mogu se koristiti i drugi načini koji joj trebaju pridonijeti.

Supervizija je također akcijski orijentirana. Supervizirani treba transformirati spoznaje koje je stekao refleksijom izvršavanja svojih profesionalnih zadataka, ako je potrebno, i uz pomoć supervizora.

Iako su osobna iskustva skupljena u njegovoj profesionalnoj praksi temelj procesa, cilj supervizije nije rješavanje praktičnih problema. *Lightmotiv* supervizijskog procesa oblikuje teme za učenje superviziranog koje se kristaliziraju iz praktičnog iskustva i problema, a nisu praktično iskustvo i problemi sami po sebi.

Ta metoda učenja koja je promovirana u superviziji ima karakter samootkrivajućeg pravila traženja i nazvana je *heuristička* (Van Kessel, 1989.).

**LITERATURA:**

1. Alting von Geusau, W.A.M., Runia, E. (1991.) **De prijs van het aardig zijn. Supervisie als scholingsmethode voor huisartsen.** Utrecht: Nederlands Huisartsen Genootschap.
2. Andriessen, H.C.I. (1975.) **Leren aan ervaring en supervisie.** Nijmegen: Dekker en Van de Vegt. Diss. Univ. Nijmegen.
3. Austin, L.N. (1957.) Supervision in Social Work. In: R.H. Kurtz (ur.), **Social Work Yearbook**, 13. New York: National Association of Social Workers.
4. Austin, L.N. (1960.) Supervision in Social Work. In: R.H. Kurtz (ur.), **Social Work Yearbook**, 14. New York: National Association of Social Workers.
5. Balint, M. (1964.) **The Doctor, his Patient and the Illness.** London: Pitman Medical Publishing Co. Ltd.
6. Belardi, N. (1992.) **Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung.** Paderborn: Junfermann.
7. Blanton, S. (1971.) **Diary of my analysis with Sigmund Freud.** N.Y.: Hawthorne Books.
8. Boeckhorst, F. (1989.) Het dubbele perspectief. Over supervisie in systemische (gezins)therapie. **Supervisie in opleiding en beroep**, 6/1, 6-20.
9. Bowen, M. (1974.) Towards the Differentiation of Self in ones Family of Origin. u: F. Andres and J. Lorio (ur.), **Georgetown Family Symposia**, 1 (1971-1972), Washington D.C.
10. Brown, A. & Bourne, I. (1996.) **The social work supervisor: supervision in community, day care, and residential settings.** Buckingham: Open University Press.
11. Burns, M.E. (1965.) Supervision in Social Work. u: H.L. Lurie (ur.), **Encyclopedia of Social Work**, 15 izdanje. New York.
12. Ekstein, R. & Wallerstein, R.S. (1958.) **The teaching and learning of psychotherapy.** New York: Basic Books, Inc.
13. Fleming, J. and T. Benedek (1966.) **Psychoanalytic Supervision.** New York: Grune.
14. Goguen, T. (1986.) Psychotherapy supervision: Clarifying a complex task. **The Clinical Supervisor**, 4/4, pp.69-76.
15. GotthardtLorenz, A. (1986.) Ein Versuch, Supervision in Österreich, ihre Entstehung und heutige Situation zu entschlüsseln. **Supervision**, 10, 43-56.
16. Griffioen, J. (1980.) **Supervisie voor beginnende leraren.** Groningen, Wolters-Noordhoff. Diss. Rijksuniv. Groningen.
17. Haan, P.M.(1974.) **A study of the activity of the supervisor of groupwork students in the first year of advanced social work education in the Netherlands.** Ann Arbor, Michigan: University of Pennsylvania, D.S.W.
18. Hawkins, P. /Shohet, R. (1989.) **Supervision in the helping Professions. An individual, group and organizational approach.** Milton Keynes: Open University Press.

19. Holloway, E.L. (1995.) **Clinical supervision: a systems approach**. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
20. Hubschmid, M., J. Schönholzer, M. Senn-Lüthi, & W. Vontöbel (1986.) Entwicklung der Supervision in der Schweiz. **Supervision**, 10, 33-41.
21. Hudson, J.R. (1994.) Supervision: A UK Perspective. **The School Field**, 5 (1/2), 15-54.
22. Jongh, J.F. de (1950.) Casework-scholing. **TMW, Tijdschrift voor maatschappelijk werk**, 4/17, 282-283.
23. Jongh, J.F. de, (1953.) A European Experiment in Casework Teaching. **Social Casework**, 34(1), 9-17.
24. Kadushin, A. (1976.) **Supervision in Social Work**. New York, London: Columbia University Press.
25. Kaslow, F.W. & Associates (1977.) **Supervision, consultation, and staff training in the helping professions**. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
26. Kessel, L. van (1985.) Bevoegdheid voor supervisie. Een gordiaanse knoop. **Supervisie in Opleiding en Beroep**, 2/1, 5-21.
27. Kessel, L. van (1990.a) Kolbs typologie van leerstijlen. Een hulpmiddel voor begeleiding van het leren van supervisanten. **Supervisie in Opleiding en Beroep**, 7/2, 26-44.
28. Kessel, L. van (1990.b): Supervisie als methode van indirecte agogische arbeid, gericht op begeleiden van leren in het kader van opleiden en deskundigheidsbevordering tot agogische arbeid. u: Merkies, Q.,(ur.)(1990.): **Supervisie samenspraak: zoekend teruzien voor straks**, 18-36. Culemborg: Phaedon.
29. Kessel, L. van (1992.) Werkbegeleiding als kwaliteitsmanagement van de uitvoerende functie. Balanceren tussen beheersen en ondersteunen. **Supervisie in opleiding en beroep. Tijdschrift voor professioneel begeleiden**, 9/1, 19-24.
30. Kessel, L. van & D. Haan, D. (1993.a) The dutch concept of supervision. Its essential characteristics as a conceptual framework. **The Clinical Supervisor**, 11(1), 5-27.
31. Kessel, L. van & Haan, D.(1993.b) The intended way of learning in supervision seen as a model. **The Clinical Supervisor**, 11(1), 29-44.
32. Kessel, L. van (1996.) Sturing van leerprocessen in supervisie. **Supervisie in opleiding en beroep**, 13(3), 111-125.
33. Kessel, L. van (1996.) Bevezetés. u: Kessel, L. van, Sárvári G. (Szerk): **A szupervízió koncepcionális kérdései**, 5-14. Budapest (1996): Supervisio Hungarica Füzetek. Tanulmányok a szupervízió köréből II.
34. Kolb, D.A. (1984.) **Experiential learning. Experience as the source of learning and development**. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
35. Kutter, P.(1990.) Das direkte und indirekte Spiegelphänomen. u: Pühl, H.(Hrsg.), **Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation**, 291-301. Berlin: Ed. Marhold.



36. Kutzik, A.J.(1977.) The social work field. u: Kaslow, F.W. and Associates (1977.): **Supervision, consultation and staff training in the helping professions**, 25-60. San Francisco: Jossey-Bass.
37. LVSB (1992.) **LVSB-Registratie Supervisoren 1992. Regelgeving betreffende registratie van supervisoren en opleiders en betreffende erkenning van opleidingsonderdelen.** Den Haag: Landelijke Vereniging voor Supervisie en andere Begeleidingsvormen.
38. LVSB (1996.) **LVSB-Registratie Supervisoren 1996. Regelgeving betreffende registratie van supervisoren en opleiders en betreffende erkenning van opleidingsonderdelen. Herziene Editie.** Den Haag: Landelijke Vereniging voor Supervisie en andere Begeleidingsvormen.
39. Morton, T.D. & Kurtz, P.D. (1980.) Educational supervision: A learning theory approach. **Social Casework**, 1980, April, 240-246.
40. Munson C. (1981.) Style and structure in supervision. **Journal of Education for Social Work**, 17(1), 65-72.
41. Munson, C.E. (1983.) **An introduction to clinical social work supervision.** New York: The Haworth Press, Inc.
42. Oberhoff, B. (1986.) Über Supervision, Identität und Sich-Erinnern. Gedanken eines deutschen Supervisors. **Supervision**, 10, 57-63.
43. Pettes, D.E. (1979.) **Staff and student supervision. A task-centred approach.** London: George Allen & Unwin, Ltd.
44. Poertner, J. & C. Rapp (1983.) What is social work supervision? **The Clinical Supervisor**, 1/2, 53-65.
45. Praag-van Asperen, H.M. van & Van Praag, Ph.H. (1993). **Handboek supervisie en interventie in de psychotherapie.** Utrecht: De Tijdstroom.
46. Reynolds, B.C. (1953.) **Learning and Teaching in the Practice of Social Work.** New York: Farrar and Rinehart.
47. Rich, Ph. (1993.) The Form, Function, and Content of Clinical Supervision: An integrated Model. **The Clinical Supervisor**, 11(1), 137-178.
48. Robinson, V.P. (1936.) **Supervision in Social Casework.** Chapel Hill: University of North Carolina Press.
49. Schön, D.A. (1983.) **The Reflective Practitioner.** New York: Basic Books.
50. Schön, D.A.(1987.) **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass.
51. Searles, H.F. (1955.) The Informational Value of the Supervisors Emotional Experiences. **Psychiatry**, 18, 35-146.
52. Shephard, H.A. (1964.) Explorations in observant participation. u: Bradford, L.P., J.R. Gibb, K.D. Benne (1964.): **T-group Theory and Laboratory Method**, 379-394. New York: John Wiley.
53. Shulman, L. (1982.) **Skills of Supervision and Staff management.** Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.

54. Siegers, F. (1995.) **Instellingssupervisie. Leren over werk in de context van leiden - begeleiden - en (samen)werken.** Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
55. Siegers, F. & Haan, D. (1983; 1986; 1988.) **Handboek supervisie.** Alphen a/d Rijn: Samsom.
56. Stoltenberg, C.D. & Delworth, U. (1987.) **Supervising counselors and therapists.** San Francisco: Jossey-Bass.
57. Towle, C. (1954.) **The learner in education for the professions. As seen in education for social work.** Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
58. Waldfogel, D. (1983.) Supervision of students and practitioners. u: Rosenblatt, A, & Waldfogel, D.(gen. ed.), **Handbook of clinical social work**, 319-344. San Francisco: Jossey Bass.
59. Weigand, W. (1990.) Zur Rezeptionsgeschichte der Supervision in Deutschland. **Supervision**, 18,Dezember, 43-58.
60. Young, P. (1967.) **The student and supervision in social work education.** London: Routledge and Kegan Paul, Ltd.
61. Zeller, D. (1990.) Supervision nach dem Verfahren Urteils-bildung. u: Fatzer, G. and C.D.Eck (ur.), **Supervision und Beratung**, 181-192. Köln: Ed. Humanist.Psychologie.
62. Zier, H.J. (1967.) Leren werken door middel van supervisie. **De Schalm**, 24(6), 375-390.
63. Zier, H.J. (1968.) Discussie over supervisie. **Volksoopvoeding**, 17(3), 35-152. Ibidem in: Siegers, F.M.J.(red.)(1972): *Supervisie*, pp. 15-33. Alphen aan den Rijn: Samsom. (Deutsche Herausgabe: Siegers, F.M.J.(Hrsg)(1974): *Praxisberatung in der Diskussion. Formen - Ziele - Einsatzfelder.* Freiburg: Alcor.)
64. Zier, H. (1983; 1988.) **Voor het eerst supervisie.** Groningen: Wolters-Noordhoff.