

SPECIFIČNOSTI SUPERVIZIJE OBITELJSKIH MEDIJATORA U SUSTAVU SOCIJALNE SKRBI

SAŽETAK

Uvodno je opisana potreba za supervizijom obiteljskih medijatora i predstavljena su ključna obilježja edukativne i metodske supervizije te modela naukovanja kao suvremenih oblika supervizijskog praćenja stjecanja dodatnih profesionalnih kompetencija u kontekstu pomažućih zanimanja, osobito medijacije. U radu je prikazana supervizija koja je provedena s obiteljskim medijatorima koji rade u sustavu socijalne skrbi i to kroz dva supervizijska ciklusa. Ciljevi supervizije bili su pridonijeti integraciji njihovih znanja i vještina, pratiti i analizirati neposredan rad na medijacijskim slučajevima i poticati razvoj profesionalnog identiteta obiteljskih medijatora, sve u svrhu podizanja kvalitete rada s korisnicima prilikom primjene medijacije kao psihosocijalne intervencije i novije socijalne usluge. Sadržaji i teme supervizijskog rada prikazani su kroz pojedinačna supervizijska pitanja (osjećaji medijatora, radno mjesto, načela medijacije, uvjerenja i predrasude), zatim kroz stručna i edukativna pitanja značajna za sve supervizante (uloga medijatora, upotreba konkretnih vještina i intervencija, specifični oblici medijacije, provedba medijacije, posebne okolnosti, supervizijske kompetencije) i na koncu kroz organizacijske teškoće provedbe medijacije (upućivanje u obiteljsku medijaciju, zakonodavni okvir i propisi i doživljaj nerazumijevanja). Opisani su i specifični supervizijski izazovi

1 Prof. dr.sc. Branka Sladović Franz, socijalna radnica, e-mail: branka.sladovic.franz@pravo.hr

Pregledni članak
Primljeno: veljača, 2020.
Prihvaćeno: lipanj, 2020.
UDK: 364.62:364.016
DOI 10.3935/ljsr.v27i2.362

Branka Sladović
Franz¹

orcid.org/0000-0002-3091-022X

Sveučilište u Zagrebu
Pravni fakultet
Studijski centar socijalnog rada

Ključne riječi:

edukativna supervizija,
metodska supervizija,
kognitivni model naukovanja,
obiteljska medijacija,
razvoj kompetencija
obiteljskih medijatora

u pogledu sastava grupe, načina rada i kompetentnosti supervizora za provedbu edukativne i/ili methodske supervizije u ovom području rada s obiteljima. Zaključno su raspravljene sličnosti i razlike edukativne i methodske supervizije te neki elementi modela naukovanja.

UVOD

Kako bi se obiteljima u kriznim i izazovnim situacijama, a ovdje je fokus na obiteljskim sukobima i sporovima, pružila učinkovita usluga i profesionalna pomoć, potrebno je imati kvalitetno obrazovane medijatore te im omogućiti kontinuirani profesionalni razvoj. Osobe koje se obrazuju u odrasloj dobi imaju već prethodno obrazovno i životno iskustvo što omogućuje da se informacije procesiraju koristeći vlastite stručne primjere što se može iskoristiti za poučavanje, poticanje rasprave i zajedničku konstrukciju znanja, posebice u manjoj grupi koja omogućava bolje opservacijsko učenje i tako lakše usvajanje različitih vještina i znanja (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007.). Obrazovanje za obiteljske medijatore, bez obzira na dužinu trajanja pojedinog obrazovnog programa, predstavlja nadogradnju i može biti tzv. sekundarna profesija. Njemu obično pristupaju odrasle osobe koje su prethodno završile fakultetsko obrazovanje, imaju određeno radno iskustvo u području obiteljskih odnosa i sukoba te intrinzičnu motivaciju za daljnje usavršavanje upravo u ovom području. Time će proširiti svoje primarno profesionalno djelovanje i ovladati zasebnim načinom rada s obiteljima, a koje se razlikuje od drugih postupaka npr. terapijskih intervencija ili pravnog zastupanja. Za usavršavanje iz obiteljske medijacije obično su zainteresirani stručnjaci iz psihosocijalnog područja (socijalni radnici i psiholozi) te pravnici. Može se pretpostaviti da se i njihove obrazovne potrebe dijelom razlikuju s obzirom na prethodno obrazovanje i radno iskustvo, ali svi trebaju ovladati znanjima i vještinama koje su specifične za provedbu obiteljske medijacije te usvojiti vrijednosti i načela na kojima počiva. Stjecanje kompetencija je pod utjecajem prijašnjeg profesionalnog znanja i iskustva rada s obiteljima, specifičnosti izobrazbe za obiteljske medijatore, ali i supervizije. Edukacije nužno moraju istovremeno obuhvatiti aktivno učenje (nasuprot pasivnom, zastarjelom tipu jednosmjernog predavanja), kontekstualne čimbenike kao što su organizacijski uvjeti rada i superviziju nakon edukacije (Beidas i Kendall, 2010.; Herschell i sur., 2010.).

Supervizija nudi podršku pri reflektiranju i donošenju aktualnih profesionalnih odluka, podršku u izazovnim i zahtjevnim profesionalnim situacijama i sukobima, pojašnjavanje i procesiranje zadataka, funkcija i uloga, podršku u nošenju s procesima promjena, inovativna rješenja u novim izazovima i profilaksu u prevenciji izgaranja na poslu i nasilja na radnom mjestu (Urbanc, 2014.). U gotovo svim definicijama supervizije u psihosocijalnom radu kao ključne riječi pojavljuju se riječi koje su usmjerene

na profesionalni razvoj kompetencija i unapređenje kvalitete rada, kao što su znanje, djelotvornost, teme za učenje itd. Anderson (2000.) govori i o suradnoj zajednici učenja gdje kroz dijaloški razgovor supervizor i supervizant suotkrivaju postojeće znanje i surazvijaju novo znanje, dok Žorga (2009.) opisuje superviziju kao proces specifičnog učenja i razvoja, uz podršku pri profesionalnom reflektiranju. Navedeno jasno ukazuje na značajnu edukativnu komponentu svakog supervizijskog iskustva u psihosocijalnom radu, a osobito u početnom periodu razvoja profesionalnih kompetencija. Smatra se da je pružanje redovite i trajne supervizije ključni element pružanja psihosocijalnih usluga (savjetovanja, medijacije i sl.) jer se njome može osigurati dobra kvaliteta usluga, nastavak razvoja vještina, dosljednost primjene određenog modela intervencije, slučajevi visokog rizika i druga izazovna stručna pitanja pažljivo i pravovremeno se mogu promotriti i isplanirati, a također se osigurava i mehanizam za podršku u suočavanju sa stresom kojem su u pomažućim zanimanjima stručnjaci često izloženi (Murray i sur., 2011.). Razvojem supervizije i promocijom njene korisnosti, došlo je do njezine primjene sve češće upravo u akademskim i drugim obrazovnim okruženjima te su stvoreni i novi modeli supervizije.

Europski pojmovnik supervizije i *coachinga* (Ajduković, 2018.a) određuje superviziju kao profesiju savjetovanja usredotočenu na interakcije pojedinaca, profesionalnih zadataka i organizacija te unutar nje prepoznaje četiri različita smjera – superviziju rada s klijentima, edukativnu superviziju polaznika profesionalne izobrazbe, superviziju kao unapređenje profesionalnog funkcioniranja i organizacijsku superviziju. Razlikuje se i supervizija kao upravljačka funkcija, ali koja uključuje upravljanje i kontrolu te je supervizor dio hijerarhije u organizaciji. U tom je pojmovniku naveden i niz suštinskih obilježja supervizije, no u kontekstu ovog rada potrebno je naglasiti proces učenja koji se definira kao »proces u kojem se kroz refleksiju iskustava razvijaju znanja, vještine i kompetencije te se određuje niz oblika učenja: iskustveno učenje, refleksivno učenje, integrirano učenje, individualizirano učenje, dijaloško učenje, učenje procesima dvostruke petlje, učenje po modelu« (Ajduković, 2018.a: 26).

Edukativna supervizija kao vrsta supervizije upravo je određena kao proces »učenja kako obavljati profesionalni rad u okviru profesionalnog edukacijskog programa, uključujući praćenje pridržavanja specifičnih profesionalnih standarda« (Ajduković, 2018.a: 32). Ovladavanje određenim specifičnim metodama, vještinama i pristupima kako bi supervizant bio kompetentan stručnjak u nekom području cilj je edukativne supervizije (Ajduković i Cajvert, 2004.). Supervizijski fokus je na profesionalnom razvoju polaznika neke edukacije te na primjeni metoda i teorija koje su u edukaciji prezentirane, a temeljna supervizijska metoda je iskustveno učenje. Važno je da je supervizor prethodno također dobro savladao sadržaj navedene edukacije (npr. pojedinu metodu, terapijski pristup, intervenciju, itd.) kao i da ima vještine podučavanja. Specifične su uloge i zadaci edukativnog supervizora: »poučavanje, proširenje uvida,

usmjeravanje, procjena vještina i znanja vezanih uz edukaciju, olakšavanje, podržavanje, unapređivanje specifičnog područja profesionalnosti« (Ajduković i Cajvert, 2004.:37). Slijedom navedenog, jasno je da je supervizor zapravo odgovoran za postizanje obrazovnih ciljeva polaznika, a supervizija traje za vrijeme edukacije. Što se tiče supervizanata, njihovo sudjelovanje u superviziji nije dobrovoljno, odnosno oni odabirom određenog stručnog usavršavanja pristaju i na sudjelovanje u superviziji kao dijelu edukativnog procesa, ako žele ovladati određenim novim pristupom u radu. Načelno, edukator i supervizor trebale bi biti različite osobe, osobito jer edukator u pravilu treba procijeniti je li netko udovoljio potrebnim standardima za dobivanje određenje kvalifikacije.

Za ovaj rad relevantan je i pojam supervizije slučaja u kojem kao referentni materijal služe profesionalne interakcije supervizanata i njihovih klijenata te pojam grupne supervizije – s obzirom da uključuje sudionike koji nisu formalno ili organizacijski povezani, ali su iz sličnih profesija i profesionalnih područja. Naime, u drugom dijelu rada bit će prikazana iskustva s edukativne grupne supervizije koja je provedena s medijatorima koji rade u sustavu socijalne skrbi, a koja se bazirala kako na superviziji slučaja tako i na edukativnim elementima kao materijalima za supervizijski rad i zajedničko unapređivanje kompetencija.

Razvojno-integrativna supervizija, koja je dulji niz godina prevladavajuća u Hrvatskoj, nije usmjerena na poučavanje ili provjeravanje znanja i primjene vještina te supervizor ne mora nužno biti ekspert u području u kojem supervizanti donose svoja profesionalna iskustva i pitanja, već treba biti ekspert za vođenje supervizijskog procesa (Ajduković, 2007.). Kada se na supervizijskom susretu pojavi potreba za nekim specifičnim znanjima i vještinama, može se provesti kratko podučavanje (od strane supervizora, drugog supervizanta ili stručnjaka) te se to naziva »zagrada« u superviziji (Cajvert, 2001.), a potrebno je naglasiti promjenu uloga i cilja koji se u tom trenutku postiže.

Ajduković (2020.) opisuje novi oblik supervizije, metodske superviziju, u području zaštite djece u kojoj je pozornost posvećena prvenstveno konkretnom slučaju (pojednog djeteta ugroženog razvoja i sigurnosti i njegove obitelji u riziku) i primjeni suvremenog pristupa u radu. Naglašeno je jačanje znanja i vještina stručnjaka kako bi koristili nove profesionalne spoznaje, metode i tehnike i ukupno povećali svoju profesionalnu kompetentnost u određenom području stručne prakse. Iako se u metodske superviziji radi i na emocionalnom rasterećenju i smanjivanju profesionalnog stresa (osobito zbog intenziteta i težine rada na zahtjevnim slučajevima kakvi su česti u području rada s obiteljima u riziku), emocionalne potrebe stručnjaka su sekundarne. Metodska supervizija tako objedinjuje superviziju slučajeva, razvojno-integrativnu i edukativnu superviziju pa se polazi od strukturiranja rada na konkretnom slučaju, a zatim se prilagođava pristup supervizora fazi profesionalnog razvoja stručnjaka te se

dodaje i edukativna komponenta kojom se integriraju ključni aspekti novog ili specifičnog pristupa stručnom radu u odnosu na konkretni slučaj (Ajduković, 2020.). U metodskoj je superviziji ključna usmjerenost na određenu metodu ili pristup radu u nekom specifičnom području te povećanje kompetencija (znanja, vještina i vrednota) stručnjaka koji se njime bave. Navedeno je osobito korisno prilikom uvođenja nekih stručnih inovacija kojima se mijenjaju dotadašnja profesionalna praksa i uvode nove usluge, kao što je to bio slučaj s obiteljskom medijacijom.

Značaj supervizije za razvoj kompetencija obiteljskih medijatora

Supervizijska se podrška nakon treninga smatra najснаžnijim prediktorom promjene u ponašanju stručnjaka te je utoliko više potrebno omogućiti, u svrhu očuvanja promjena i stabilnosti uvedenih novih intervencija i pristupa radu, upravo trajnu supervizijsku podršku (Fixsen i sur., 2005., prema Murray i sur., 2011.). Iako je tek nekoliko godina dostupna, sama obiteljska medijacija u sustavu socijalne skrbi razvija se u Hrvatskoj već dulji niz godina i to kao psihosocijalna intervencija usmjerena na pomoć u rješavanju obiteljskih sukoba, a tehnike pregovaranja i medijacije koriste se u svim aspektima socijalnog rada te su dio mnogih edukativnih programa i stručnih publikacija (npr. Ajduković i Pećnik, 1994.; Ajduković i Sladović Franz, 2003.; Sladović Franz, 2005.; Breber i Sladović Franz, 2014.; Ajduković, Patrčević i Ernečić, 2016.). Također, o obiteljskoj je medijaciji u pravnom kontekstu pisala još 1999. godine Alinčić, a kasnije i drugi (npr. Korać, 2005.; Uzelac, 2004.; Uzelac i sur., 2010.) što je, između ostalog, i dovelo do uvođenja obiteljske medijacije u Obiteljski zakon 2015. godine kao načina poticanja i osiguravanja sporazumnog rješavanja obiteljskih sporova, osobito roditeljskih (ali i kao procesne pretpostavke za razvod braka). O suvremenim pravnim izazovima primjene ovog pravnog instituta pisali su i Aras Kramar (2014.), Poretti (2015.), Rešetar (2017.), Čulo Margaletić (2017.) i Majstorović (2017.). O sličnostima i razlikama među profesijama, u poimanju obiteljske medijacije i njezinih dosega, može se u svrhu kvalitetne primjene i dobrobiti korisnika raspravljati i u supervizijskom kontekstu s medijatorima koji ju provode, neovisno rade li javnom ili civilnom sektoru.

Kako navodi Kressel (2000.), iako svaki medijacijski slučaj ne može završiti sporazumom sudionika, svaki može biti prilika za refleksivno učenje iz iskustva. Pri tome on preporuča da promišljanje o provedenoj medijaciji bude sustavno (nakon svakog sastanka ili barem nakon završetka svake medijacije), a po mogućnosti uz pomoć određenog pismenog protokola (obilježja sudionika, sporna pitanja, čimbenici koji su olakšavali i/ili otežavali medijaciju, intervencije i tehnike koje su bile ili nisu bile

korisne, dodatne zabilješke o medijatorskom radu ili stanju). Refleksivno učenje je nadalje korisnije ukoliko je provedeno zajedno s drugim kolegama, bilo u paru, timu ili grupi, u svrhu pružanja emotivne, ali i intelektualne podrške i stvaranja i testiranja refleksivnih hipoteza u svrhu bolje medijatorske prakse.

Fokus u superviziji može biti na više područja kao što su područje rada s korisnicima, područje profesionalnih kompetencija, područje vlastitih emocija, stavova i vrijednosti i područje međuljudskih odnosa (Kusturin, 2007.). U kontekstu superviziranja obiteljskih medijatora, to se može konkretno vidjeti na sljedeći način:

- Područje rada s korisnicima: npr. teškoće u komunikaciji sa sudionicima medijacije kada sudionik povisi ton, plače, tumači pravila medijacije i upute stručnjaka kao napad, razjašnjavanje očekivanja od medijacije, informiranje o drugim postupcima i sl.
- Područje profesionalnih kompetencija: npr. različite metode i tehnike rada, motiviranje sudionika za ulazak u proces obiteljske medijacije, primjena tehnika u zastojima i sl.
- Područje vlastitih emocija, stavova, vrijednosti: npr. osjećaj bespomoćnosti stručnjaka, sumnja u mogućnost postizanja promjena, briga i odgovornost što će biti sa sudionicima i njihovim sporazumom, odgovornost za zaštitu interesa djeteta i sl.
- Područje radnih uvjeta i karakteristika radnog mjesta: npr. mjesto provedbe obiteljske medijacije, obilježja ostalih radnih zadataka i odnos prema obiteljskoj medijaciji.
- Područje međuljudskih odnosa: npr. odnosi s kolegama, podrška kolega, odnos s drugim stručnjacima uključenim u neki spor, odvjetnicima i sl.

Prema Kresselu (2000.), medijatori imaju vrlo stresnu društvenu ulogu i posao koji većinom provode samostalno i u emotivno napetim situacijama, a njihovi su zadaci i odgovornosti često neshvaćeni, od strane sudionika medijacije, ali i onih koji ih na medijaciju upućuju. Osim edukativnih sadržaja, supervizija svakako daje i priliku da se iznesu stresne i izazovne situacije, priliku da se reflektira i analizira sam proces medijacije, misli i osjećaji. Kako bi se učilo iskustvom, supervizija treba uključivati refleksiju o sadržaju i procesu rada obiteljske medijacije, obuhvatiti pitanja dobrobiti obiteljskog medijatora, suočavanje s količinom i sadržajem obiteljskih medijacija i procesiranje emotivnih odgovora i izazova za obiteljskog medijatora te koristiti postojeće empirijsko, evaluacijsko i istraživačko znanje iz literature (Berger, 2011., prema Urbanc, 2014.). Supervizor ima ulogu osnaživanja, sličnu kao i medijator tijekom procesa medijacije, a to je da ohrabri supervizanta da sebe vidi kao medijatora koji je samoodređujuće biće, koji može donijeti informiranu odluku o načinu djelovanja i preuzeti odgovornost za način na koji je pristupio medijaciji i

radu s pojedinim sudionicima. Prema Kresselovim preporukama (2000.), da bi se prevenirao sindrom izgaranja, potrebno je održavati realna očekivanja, prepoznati svoj medijatorski stil i postati refleksivan praktičar, a supervizija u svemu tome pruža značajne mogućnosti.

U kontekstu stjecanja kompetencija za provedbu obiteljske medijacije, a koja se provodi u izravnom kontaktu sa sudionicima medijacije (članovima obitelji koji su u pravilu u osobno emocionalno stresnim, ali i obiteljskim kriznim periodima, suočeni s nizom promjena i poteškoća) to je za obiteljske medijatore (kao i za druge pomažuće stručnjake, npr. stručnjake mentalnog zdravlja, psihologe i psihoterapeute) profesionalno izazovan i zahtjevan zadatak. Naime, potrebno je balansirati upotrebu znanja i vještina, vlastitog stila rada, očuvanje osobnih granica i vlastite dobrobiti uz održavanje kvalitete rada. Klinička supervizija za stručnjake mentalnog zdravlja započela je kao klasično pripravništvo u drugim područjima te je »šegrt« učio promatrajući i pomažući iskusnom savjetovatelju te kroz dobivanje povratne informacije od njega. No, osobe koje su bile vrlo vješti i iskusni savjetovatelji nisu ujedno imale dovoljno supervizijskog znanja i vještina te samo promatranje iskusnog stručnjaka, iako važan dio, nije bilo dovoljno početniku-savjetovatelju za kvalitetno učenje u ovom području, već je potrebna i refleksija o samom radu, odnosu te neovisna supervizija, kao dio ukupnog profesionalnog razvoja (Smith, 2009.).

Niz je modela profesionalnog razvoja stručnjaka koji mogu biti primjenjivi i na razvoj obiteljskih medijatora. Tako npr. Berlinerov model razvoja ekspertize počiva na praćenju promjena u kompetencijama od početnika do eksperta te razlikuje pet razina: čisto početništvo, napredno početništvo, temeljna kompetentnost, djelotvornost i ekspertiza (Berliner, 1995., 2001., prema Vizek Vidović, 2011.). Razlike između početnika i eksperata vidljive su u proceduralnom znanju i primjeni pravila, količini i strukturi informacija u dugoročnom pamćenju, samoregulaciji i osobnim obilježjima. No, profesionalni razvoj u nekom području ne može se sagledati samo kroz linearan porast kompetencija koje nužno postaju sve veće kroz vrijeme, već postoji niz varijacija – individualnih, situacijskih, obrazovnih i radnih, koje dovode do različitih smjerova i ishoda u određenom području, pa i do napuštanja profesije ili ostajanja na nižim razinama kompetencije. Formalno se obrazovanje u pravilu kreće kroz inicijalno obrazovanje, uvođenje u posao i kontinuirano usavršavanje. Upravo je u periodu uvođenja u posao važno pružiti strukturiranu podršku i vođenje stručnjacima koji rade u društvenom i humanističkom području (odnosno s korisnicima) kao što je to opisano u modelu kognitivnog naukovanja, odnosno kroz neki oblik supervizije.

Stoga će ponajprije biti prikazan model naukovanja za psihoterapeute, kao suvremeni koncept superviziranja procesa stjecanja savjetovateljskih kompetencija, koji se predlaže u svrhu praćenja i podrške u primjeni novih znanja, vještina i pristupa radu, a unutar njega i model kognitivnog naukovanja.

MODEL NAUKOVANJA

Stjecanje praktičnih vještina kroz sustav naukovanja (od eng. *Apprenticeship*, hrv. pripravništvo, mentorstvo ili kolokvijalno šegrtovanje) postoji kroz stoljeća kao način da osobe steknu određenu profesionalnu kvalifikaciju, odnosno znanja i vještine kroz opserviranje, vođenje (eng. *coaching*) i praktično iskustveno učenje (Feinstein, Huhn i Yager, 2014.). Iako bi doslovan prijevod naziva bio model pripravništva, kod nas ga je prvi put predstavila Vizek Vidović (2011). kroz pojam naukovanje u kontekstu profesionalnog razvoja učitelja. Naime, pripravništvo je vezano uz radno-pravni status početnika na radnom mjestu, dok se pojam šegrtovanje koristi kao naziv perioda stjecanja strukovnih i obrtničkih vještina zajedničkim radom i promatranjem »majstora«. Nužno je razlikovati i pojam mentoriranja kao načina vođenja u kojem kompetentnija i iskusnija osoba poučava, podupire i savjetuje manje iskusnu osobu s ciljem profesionalnog razvoja (Žižak, 2014.). Mentoriranje obilježava kontinuirani i podržavajući odnos mentora (eskperta) i mentoriranog (stručnjaka početnika), a opisuju se najčešće kroz niz procesa, funkcija i zadataka.

U odnosu na klasičan model početničkog rada pod mentorstvom u kojem sudjeluju dvije osobe, osnovno obilježje modela naukovanja je da u njemu sudjeluju treneri/edukatori, supervizori i početnici, odnosno stručnjaci koji se obučavaju za primjenu psihoterapijskih/savjetovateljskih vještina u izravnom radu s ljudima. Model podrazumijeva klasičnu edukaciju kroz predavanja čime se osiguravaju temeljna znanja, dok je suština u provedbi izravne psihoterapeutske prakse koja je neposredno praćena i vođena od strane supervizora. Pri tome se na superviziji uvježbavaju praktične vještine, ponavljaju se određene tehnike i metode rada uz *coaching* i davanje povratnih informacija, a radi se često i u malim grupama. Posebna vrijednost ovog modela je u tome da se radi o kaskadnom modelu prema kojem je supervizija kontinuirano dostupna svim stručnjacima uključenima u edukativni proces: u prvoj razini savjetovateljima koji su u procesu edukacije za psihoterapeute, u drugoj razini njihovim supervizorima (a koji su pak supervizirani od strane edukatora/trenera u programu), dok je na trećoj razini edukatorima omogućena metasupervizija. Murray i sur. (2011.) proučili su veći broj edukacija provedenih prema modelu naukovanja, analizirali metode podučavanja i superviziranja psihoterapeuta u području mentalnog zdravlja te dali niz preporuka za njegovu daljnju primjenu u edukaciji savjetovatelja, ali i u drugim pomažućim područjima, a koje će ovdje biti prezentirane.

Kao prvo, pokazalo se da je upravo supervizija ključna da bi se novo znanje uspješno primijenilo (Beidas i Kendall, 2010.; Herschell i sur., 2010.). Supervizori trebaju biti stručni koliko u samoj superviziji toliko i u samom sadržaju edukacije. Također, trebaju i razumjeti svoju ulogu u modelu naukovanja te kako voditi kontinuirani proces superviziranja i praćenja supervizanata. Neki od elemenata koji su pri tome

važni su: pregled i praćenje komponenata intervencije (stoga i sam supervizor mora imati dobro teorijsko i praktično znanje i iskustvo), davanje konstruktivnih povratnih informacija, vođenje polaznika u sažetoj prezentaciji slučaja, postavljanje pitanja kojima se polaznika podučava analizi i kritičkom mišljenju (više nego davanje točnih odgovora), kako učinkovito voditi supervizijsku grupu (npr. postavljanje plana rada, balansiranje vremenskih ograničenja u odnosu na ciljeve, korištenje grupne dinamike, itd.), objektivno izvještavanje i praćenje napretka polaznika, itd.

Potrebno je unutar radnog vremena osigurati posebno vrijeme za superviziju (kako stručnjacima tako i supervizorima) jer se ne radi o dodatnom ili odvojenom poslu/zadatku niti o slobodnom vremenu stručnjaka. Također, preporuča se i da sudjelovanje u redovitoj superviziji počne prije pružanja izravnih usluga korisnicima, u idealnom slučaju odmah nakon početka edukacije, kada je korisno početi raditi s jednim do dva korisnika ili slučaja. Osim uobičajenih supervizijskih metoda i tehnika rada, supervizor treba koristiti i različite druge strategije kao npr. rasprave, pružanje novih informacija i znanja, vježbanje kroz igranje uloga, osvještavanje iskustvenog učenja, itd. Važno je razjasniti grupne ishode učenja koji se namjeravaju savladati i koji su (pod)jednaki za sve, ali i postaviti osobne individualne ciljeve i ishode (moguće za svaki supervizijski susret ili pak za neki određen period u superviziji ili u cijelosti). Svakako je nužno pratiti i procjenjivati napredak u ostvarivanju postavljenih ciljeva te ih prilagođavati sukladno vanjskim i unutarnjim okolnostima i zahtjevima/specifičnostima pojedinog supervizanta, ali i supervizijske grupe kao okruženja za učenje. Prema istim principima radi se i na drugoj i trećoj razini – sa supervizorima i edukatorima/trenerima, kako bi razvijali svoje kompetencije.

Supervizija unutar modela naukovanja uz analizu sadržaja (u smislu početničkog rada na slučajevima) mora uključiti i analizu procesa kako bi se obuhvatili svi elementi pružanja usluge i razvoja stručnjaka (primjeri će ovdje biti prilagođeni iz psihoterapeutskog u medijatorski kontekst). Osnovni element je, dakle, sadržaj provedenih medijacijskih susreta, a koji uključuje npr. pitanja o čemu se radilo ili što se novo dogodilo sa sudionicima medijacije od proteklog susreta i kakvo je sada stanje kod pojedinca, odnosno obitelji, zatim formuliranje i planiranje rada na tom slučaju i rasprava o medijatorskim tehnikama, dakle, kako pristupiti u radu s tom obitelji ili kako primijeniti neku vještinu ili metodu u nastavku rada sa sudionicima medijacije. Što se tiče procesa – radi se o organizacijskim i administrativnim elementima, npr. način pisanja bilješki i vođenja dokumentacije, specifičnosti postupanja prema pojedinim protokolima i propisima i sl. Supervizor bi trebao pratiti i procijeniti vještine medijatora u praćenju propisa i protokola, pisanju izvješća i sporazuma, u situacijama kao što je napuštanje medijacije od strane sudionika, evaluaciji medijacije, evidentiranju i razumijevanju aktivnosti koje odudaraju od planiranih, itd. Vrlo važno je i da supervizor brine o stručnjakovoj dobrobiti, npr. o postizanju ravnoteže u količini posla i sluča-

jeva na kojima istovremeno/ukupno kvalitetno radi, emocionalne reakcije u odnosu s pojedinim sudionicima medijacije ili u svezi nekih specifičnih pitanja i tema, itd.

Supervizori bi nadalje trebali voditi bilješke o supervizijskim sastancima da bi iz njih učili, nadograđivali i planirali pojedine teme i načine rada i mogli pratiti napredak supervizanata i svog supervizijskog rada. Preporuča se voditi bilješke na prethodno strukturiran način, a koje ovisno o tome o čemu se radi, mogu imati podnaslove kao što su: plan rada, pitanja i sadržaji medijacijske prakse, detaljno analizirani slučajevi (u fokusu), prednosti i slabosti pojedinog medijatora – potreba za dodatnim učenjem ili razvojem vještina, supervizijske tehnike i metode, itd. Osim za kasniju analizu, čitanjem bilješki supervizor se može pripremiti za novi susret, za provjeru sa supervizantima o daljnjem tijeku medijacije ili razmišljanjima nakon supervizije kao i dopuniti određenim edukativnim sadržajem ako je potrebno. Također, kao dio supervizorskog zadatka može se postaviti i rangiranje vještina medijatora kako bi se pratio napredak. Kao što je već ranije navedeno, isti princip rada vrijedi i za superviziju supervizora gdje metasupervizor/edukator treba voditi računa o sadržaju i procesu supervizijskog rada, vođenju dokumentacije, pratiti razvoj supervizijskih vještina, itd.

Preporuča se i da tijekom procesa naukovanja edukatori, supervizori i polaznici edukacije (terapeuti, medijatori ili drugi pomažući stručnjaci) učestalo komuniciraju i dogovaraju o tome kada je polaznik spreman za nove slučajeve i koje težine (jednostavne, složenije, visoko rizične) te koliko njih u isto vrijeme, odnosno u nekom periodu, a po mogućnosti da se to uskladi i s očekivanjima organizacije u kojoj radi.

Ukupno gledano, važno je i stvaranje okruženja u kojem se vodi briga o dobrobiti stručnjaka, što je odgovornost i organizacije u kojoj radi. Kao i psihoterapijski rad, tako i medijatorski (pa i supervizijski) često uključuje dijeljenje i razgovor o duboko intimnim i neugodnim životnim okolnostima i iskustvima. Navedeno može, kako na početku prakse rada s korisnicima zbog manjka iskustva tako i kasnije, zbog sve većeg broja slučajeva i dugotrajne izloženosti emotivno izazovnim temama, utjecati na kvalitetu rada, a ako dođe do profesionalnog sagorijevanja, i na mentalno zdravlje stručnjaka. Ovo je vjerojatnije ako je stručnjak i sam doživio iskustva s kojima mu sudionici dolaze (npr. razvod braka, nemogućnost dogovora o skrbi za majku, itd.) ili ako dolazi do snažnih transfernih i kontratransfernih reakcija u odnosu na sudionike medijacije. Stoga briga o dobrobiti stručnjaka-medijatora treba uključivati edukaciju o sigurnosti i brizi za sebe, osvještavanje da su ovakva iskustva vjerojatna te kako ih prepoznati u cilju prevencije sagorijevanja i traženja podrške i pomoći kada je potrebna. Potrebno je na superviziji redovito propitati kako se stručnjaci brinu o sebi, jer osiguravanje pomoći i podrške nije samo odgovornost stručnjaka već i supervizora (kao i edukatora-metasupervizora) te oni trebaju biti osjetljivi i prepoznavati znakove i situacije u kojima je supervizantu to potrebno. Naime, često se dogodi da upravo kada joj je podrška najpotrebnija, osoba može ne biti sposobna prepoznati

tu potrebu ili je nesklona zatražiti pomoć (s obzirom da se u pravilu radi o osobnim temama o kojima možda supervizant ne želi govoriti pred grupom ili se ne želi s time osobno suočiti). Naravno, i u takvim je slučajevima nužno osigurati neki oblik pomoći i podrške, uz poštovanje privatnosti i prava na samoodređenje supervizanta. Pomoć treba biti dostupna ne samo na superviziji već i na druge načine i kroz druge oblike koji mogu bolje odgovarati individualnim potrebama supervizanta, po mogućnosti organizirana unutar ustanove/organizacije kao dio redovite brige o stručnjacima i kvaliteti njihovog rada, a bez straha za radno mjesto ili profesionalni ugled. Navedeno može uključivati posebne terapijske, zdravstvene i druge profesionalne intervencije, ali i radne i organizacijske prilagodbe (npr. omogućiti slobodne dane, smanjeni broj slučajeva, izbjegavanje određenih slučajeva, itd.). Dio skrbi za stručnjake predstavlja i pravovremeno prepoznavanje potencijalno izazovnih situacija, na čemu se može raditi od samih početaka supervizije, a koje supervizanti mogu unaprijed ili kasnije prepoznati kao individualno značajne, kao npr. rad s nasilnim sudionicima, načelo povjerljivosti, reakcije na nepojavljivanje ili laganje sudionika, itd.

Collins i sur. su još 1989. (prema Vizek Vidović, 2011.) osmislili kognitivni model naukovanja koji je srodan tradicionalnom naukovanju kroz situiranost u okruženju (praktičnu provedbu na mjestu rada) i ulogu modela i mentora, no razlikuju se po težini savladavanja zadataka. U tradicionalnom modelu radi se o savladavanju psihomotoričkih vještina promatranjem modela i uz nadgledanje mentora-majstora, dok se kognitivno naukovanje temelji na analizi složenih problemskih zadataka, stjecanju viših kognitivnih i metakognitivnih vještina, a učenje se odvija uz druge kolege i stručnjake, koji uz mentore podupiru učenje uz dijalog učitelja/počelnika sa samim sobom i s drugima.

Vizek-Vidović (2011.) predstavila je šest dominantnih metoda poučavanja u modelu kognitivnog naukovanja u odnosu na razvoj učiteljskih vještina i kompetencija te ih sukladno tome i naziva demonstracija i objašnjavanje poželjnog ponašanja, savjetovanje oko prevladavanja teškoća, artikulacija ideja, refleksija putem dekonstrukcije vlastite aktivnosti i akcijsko istraživanje koje polazi od formulacije problema i postavljanja hipoteza. Pri tome su demonstracija, objašnjavanje i savjetovanje usmjereni na stjecanje složenih kognitivnih vještina, artikulacija i refleksija na razvoj metakognitivnih vještina, a akcijsko istraživanje na poticanje generalizacije i transfera u različite situacije (Collins i sur., 1989., prema Vizek-Vidović, 2011.).

Collins (2006.) i Stalmeijer i sur. (2009., 2013.) nadalje su razradili kognitivni model naukovanja koji zadržava učenje od iskusnog stručnjaka, ali naglašava važnost kognitivnih kompetencija i sposobnosti kako edukatora tako i samih polaznika edukacije (npr. kako razmišljati o nekom slučaju, kako pronaći srž nekog problema/iskustva, kako prezentirati slučaj i analizirati moguće pristupe radu). Kognitivne vještine također uključuju sposobnost korištenja emocija, ponašanja, profesionalnog jezika

i terminologije te odabir strategija i tehnika koje su potrebne za provođenje neke intervencije. Opisali su šest alata za iskustveno učenje kao komponente kognitivnog okvira naukovanja. Radi se o skaliranju, modeliranju, *coachingu*, artikulaciji, refleksiji i eksploraciji (Collins, 2006.; Stalmeijer i sur., 2009., 2013.). Skaliranje se odnosi na podučavanje polaznika edukacije prema njegovoj individualnoj razini znanja te se pruža podrška, znanje, prijedlozi i specifična pomoć kojom se nadograđuje dotadašnja razina. Važno je dobro procijeniti početnika na samom početku rada kako bi supervizor mogao pravilnije usmjeriti svoje supervizijske aktivnosti za svakog supervizanta zasebno. Modeliranje se pojavljuje kada supervizor kao ekspertni stručnjak pokazuje dijelove intervencije (ili cijelu) pred supervizantima (a kasnije i supervizant pred ostalima). Paralelno se objašnjava i zbog čega se koja metoda i tehnika odabire, kako se primjenjuje, kao i koji su pritom izazovi, a također se pruža i uvid u relevantne teorijske pristupe koji podržavaju određene pristupe u radu. *Coaching*, kao proces izravnog vođenja od strane stručnjaka, može se ostvariti kroz zajednički rad supervizora i početnika s korisnicima, telefonsko vođenje putem slušalice u uhu početnika, neposredno nakon rada s korisnicima kada se replicira intervencija te igranjem uloga pokušavaju druge metode i tehnike rada ili na tradicionalni način tijekom redovite tjedne ili mjesečne supervizije na kojoj početnik govori o svojim praktičnim iskustvima, prezentira svoje bilješke ili se koriste snimke intervencija za analizu. Artikulacija se odnosi na to da supervizor postavlja provokativna i poticajna pitanja supervizantu, a kojima nastoji otkriti namjere supervizanta, objasniti neke postupke ili emocije, opisati transfere, kontratransfere i otpore kao i temeljem čega su odabrani određeni pristupi i postupci u radu s korisnicima. Reflektiranje kao alat koristi se kako bi supervizant analizirao, postavljao pitanja i preoblikovao svoja praktična iskustva, procijenile potrebe za daljnjim učenjem kao i povećala svijest o sebi i svojoj stručnoj praksi. Polaznici sami najprije opisuju svoje korisnike, svoje reakcije na njih, iskustva i ponašanja, kao i jake i slabe točke, osjećaj kompetentnosti za rad s njima te mogu usporediti svoj pristup u radu s onim koje bi koristili stručnjak-supervizor ili drugi kolege početnici. Ponekad su refleksije pisane i unaprijed se dijele sa supervizorom (a ponekad i s drugim supervizantima) ili se samo usmeno prenosi njihov sadržaj. Eksploracija kao alat modela kognitivnog naukovanja odnosi se na supervizorovo nastojanje da potakne početnikovu kreativnost, da razmišlja na sebi svojstven način, istražuje različite načine provedbe intervencije koji mu najbolje odgovaraju te pronađe i stvori vlastiti profesionalni stil rada.

U prvoj fazi kognitivnog modela naukovanja supervizori najviše koriste modeliranje, *coaching* i artikulaciju, dok u središnjoj fazi supervizanti zapravo imaju glavnu riječ, međusobno se propituju, predlažu pristupe i zajednički uče, a supervizor im pokazuje specifične strategije ili pomaže u nekim izazovnijim situacijama. Uvijek se u radu primjenjuje skaliranje kao i reflektiranje, dok se u završnoj fazi supervizije

početnika, uz sve navedene alate, naglasak ipak stavlja na eksploraciju. Na taj način polaznik edukacije stječe svjestan pristup i kontrolu svojih emocija, razmišljanja, vještina rješavanja problema, ali i kreativnih sposobnosti koje može iskoristiti na način koji je najprimjereniji zahtjevima pojedine profesionalne situacije.

Biti supervizor prema modelu naukovanja i za supervizore je izazovan zadatak, osobito u početku provedbe ove vrste supervizije te se obično brinu hoće li i sami nešto pogriješiti ili neuspješno demonstrirati neku vještinu. Iskusniji supervizori spremni su i u takvim slučajevima opisati svoje pogreške ili dovesti u pitanje vlastiti rad, odabir nekih tehnika ili načina rada kako bi se potaknulo promišljanje o drugim optimalnijim pristupima (Feinstein i sur., 2015.). Naime, promatrajući svoje supervizore kako ponekad i pogriješe i kako te greške ispravljaju, početnici zapravo imaju priliku prestati idealizirati supervizore i postaviti sebi realnija očekivanja o tome koliko zapravo mogu u nekom slučaju postići, kao i postati fleksibilniji u pristupu radu, spremniji i u budućnosti zatražiti pomoć od drugih kolega ili supervizora kada bude potrebno.

U nastavku će biti prikazana iskustva s edukativne grupne supervizije koja je provedena s medijatorima koji rade u sustavu socijalne skrbi, a koja se bazirala kako na superviziji slučaja tako i na edukativnim elementima kao materijalima za supervizijski rad i zajedničko unapređivanje kompetencija, dok će u završnom dijelu biti analizirane edukativna i metoda supervizija kao i djelomična primjena modela naukovanja.

PRIKAZ PROVEDBE SUPERVIZIJE S OBITELJSKIM MEDIJATORIMA

S obzirom da je obiteljska medijacija novija socijalna usluga koja se od 2015. godine provodi u svim županijama u Hrvatskoj, najčešće u obiteljskim centrima, te da ju provode različito educirani obiteljski medijatori, u svrhu unapređenja njihovih profesionalnih kompetencija i kvalitete usluga korisnicima – u pravilu sudionika medijacije roditeljskih sporova, organizirana je i provedena supervizija, koja je financijski podržana od strane tadašnjeg Ministarstva demografije, obitelji, socijalne politike i mladih². Prvi ciklus supervizije za obiteljske medijatore organiziran je u sustavu socijalne skrbi tijekom 2016. i 2017. godine, u periodu od 10 mjeseci. Najprije je provedeno pet susreta, a onda je temeljem evaluacije i interesa supervizanata dogovoreno produljenje još tri supervizijska susreta tako da je ukupno provedeno osam supervizijskih susreta u ukupnom trajanju od 40 sati. U supervizijskim grupama sudjelovao je 31 supervizant u četiri supervizijske grupe. Drugi ciklus organiziran je 2018.

2 U ovom radu je na prilagođeni način prikazan dio završnog specijalističkog rada autorice pod nazivom Edukativna supervizija obiteljskih medijatora u sustavu socijalne skrbi.

i 2019. godine, za 36 obiteljskih medijatora i to kroz pet susreta, odnosno ukupno 20 sati supervizije. Neki supervizanti sudjelovali su, dakle, u oba supervizijska vala, sukladno sudjelovanju u prethodnim edukacijama (a uz koje su supervizije primarno organizirane) ili iskazanom pojedinačnom interesu apsolvenata i specijalista obiteljske medijacije koji su ju aktivno provodili u sustavu socijalne skrbi.

Supervizija je organizirana kao edukativna supervizija, a ciljevi su bili pridonijeti integraciji znanja i vještina, supervizija neposrednog rada na medijacijskim slučajevima i razvoj profesionalnog identiteta obiteljskih medijatora. Supervizori su bile profesorice obiteljske medijacije ujedno i licencirane supervizorice psihosocijalnog rada. U pripremi provedbe ove edukativne supervizije dogovoreno je da će se supervizija provoditi tako da će medijatori donositi svoje teme i sadržaje na superviziju, a prethodno su pripremljeni predlošci za pripremu prezentacije slučaja, prilagođenih za potrebe medijacijske prakse. Drugo, nastojalo se razlikovati pojedinačna supervizijska pitanja od stručnih i edukativna pitanja koja su od značaja za sve supervizante (pri čemu je slučaj o kojemu se radi ujedno bio i materijal za učenje). Treći aspekt rada odnosio se na raspravu i analizu edukativnih materijala. Materijali su unaprijed ili na licu mjesta dostavljeni supervizantima kako bi ih pročitali, promislili o njima te bili spremni s pitanjima i refleksijama o svom iskustvu i doživljaju određene teme. Sadržaji koji su na taj način prezentirani i analizirani odnosili su se na participaciju djece u obiteljskoj medijaciji, neprikladna i manipulativna ponašanja roditelja prema djeci u situacijama razvoda braka, etička načela i pitanja, emocionalno izazovne situacije i zastoje te pitanja uloge odvjetnika u medijaciji.

Supervizanti su bili stručnjaci zaposleni u centrima za socijalnu skrb i obiteljskim centrima koji su u praksi provodili obiteljsku medijaciju i/ili medijaciju roditeljskih sporova jer su neki supervizanti bili specijalisti obiteljske medijacije, neki absolventi poslijediplomskog studija iz obiteljske medijacije, a neki su imali kraće edukacije u području postupaka rješavanja obiteljskih sukoba i sporova, medijacije roditeljskih sporova i specifičnosti provedbe obiteljske medijacije u sustavu socijalne skrbi. Bez obzira na različit način stjecanja kompetencija, oni su u svojim radnim ulogama provoditelja obiteljske medijacije u sustavu socijalne skrbi izjednačeni, kao i u edukativnim supervizijama u kojima su sudjelovali, te će se u daljnjem tekstu o njima govoriti jedinstveno kao o medijatorima. No, s obzirom na ukupno mali broj medijatora u sustavu socijalne skrbi ovdje će zbog zaštite povjerljivosti i anonimnosti biti izostavljeni svi drugi podaci o njima.

Temeljem bilježaka vođenih na supervizijskim susretima, supervizori su zamoljeni da navedu primjere tema i sadržaja s kojima su supervizanti bili u fokusu supervizijskog rada (potaknuti slučajevima iz prakse i edukativnim materijalima). Njihove kratke bilješke analizirane su tako da je sadržaj grupiran prema temama i to u odnosu na superviziju slučajeva iz medijacijske prakse kroz postavljanje pojedinačnog

supervizijskog pitanja, stručna i edukativna pitanja od značaja za sve supervizante te organizacijska pitanja koja su utjecala na provedbu medijacije ali i supervizije. Kako bi se izbjegla redundantnost tema vezanih uz drugi supervizijski val, prikazani su samo novi sadržaji, a koji su analizirani temeljem bilješki jedne supervizijske grupe, razmjene iskustava i mišljenja te intervizijskih sastanaka supervizorica.

Pojedinačna supervizijska pitanja

Pojedinačna supervizijska pitanja, koja su proizlazila iz osobnih i profesionalnih izazova supervizanata, a koja su »donosili« kao teme na superviziju, grupirana su u odnosu na osjećaje medijatora, njihovo radno mjesto, načela medijacije i uvjerenja i predrasude medijatora.

Pitanja vezana uz **osjećaje medijatora** odnosila su se na njihove osjećaje o sebi kao medijatoru, medijaciji općenito i prema sudionicima medijacije pa se tako javilo pitanje osjećaja (ne)kompetentnosti, transfera i kontratransfera, (ne)spremnosti za rad s počiniteljima nasilja, odnosno agresivnim sudionicima medijacije i neugodnih osjećaja prema sudionicima (osjećaj straha, antipatije, odbojnosti i gađenja). Jedna od tema koja se višekratno pojavljivala bio je i umor medijatora, bilo da se radi o dugotrajnom pojedinačnom sastanku, velikom broju medijacija tjedno, odnosno dolasku na medijacijski susret nakon odrađenog radnog dana ili nekih stresnih i emotivno iscrpljujućih poslova. Vrlo su specifična bila i pitanja vezana uz medijatorovo **radno mjesto** – razmišljanje o promjeni mjesta rada i značaj odluke za medijatorsku praksu, ljubomora kolega zbog poslova medijacije, premještanje u obiteljski centar, itd. Posebnu skupinu pitanja sačinjavala su ona vezana uz **načela medijacije**. Iako je jedno od temeljnih načela da su sudionici odgovorni za rezultat, često se radilo i na pitanju odgovornosti za rezultat medijacije kroz temu sumnje u sebe i svoje sposobnosti (ako do sporazuma nije došlo) te pitanje koliko je uspjeh u medijatorskim rukama? Načelo da je medijator odgovoran za proces, a sudionici za sadržaj također je bilo ovdje promatrano i kroz neka osobna pitanja. Jedno od njih je i svojevrсно »guranje« sudionika u sporazum zbog želje za pomaganjem i osjećajem postignuća, zadržavanja vlastitog ugleda kao i ugleda drugih obiteljskih medijatora, ali i stoga što se u tom slučaju neće morati raditi obrada u CZSS-u (čime se ispunjavaju očekivanja nadređenih). Posebno su razmatrani i primjeri uspješne medijacije neovisno o (ne) postizanju sporazumu, kao npr. kada je, iako nije bilo sporazuma, otac počeo viđati češće dijete, a prije je smatrao da ne treba i da će mu to štetiti na sudu. Više je pitanja bilo vezano uz načelo povjerljivosti, konkretno o opsegu povjerljivosti, osobito uslijed uvida koji proizlaze iz drugih radnih uloga i prethodnih iskustava medijatora s korisnicima sustava socijalne skrbi, a kasnije sudionicima obiteljske medijacije koju

su provodili. Također, posebna je tema bila i kako objasniti značaj povjerljivosti i pridržavati je se, osobito pod pritiskom drugih kolega. Analiza supervizijskih pitanja ukazala je i na postojanje **uvjerenja i predrasuda** medijatora o korisnicima i njihovim kompetencijama i motivima za sudjelovanje u medijaciji (npr. *»Znate već kakav je to narod... ipak s njima ne možemo normalno.«*, *»Ljudi iz X ne znaju pregovarati, ili meni ili tebi...«*) kao i o prihvaćanju ponašanja i vrijednosti korisnika, a koje su suprotne medijatorovim (npr. *»Svađaju se i razvode, a održavaju spolne odnose.«*). Posebno je i pitanje dominantnosti žena kao medijatora u Hrvatskoj te utjecaja toga na prihvaćenost medijatora od strane sudionika, ali i vlastite predrasude prema jednom rodu (češće muškom), položaju žena u razvodu, odnosu prema djeci, majčinstvu, itd. Unutar ovog područja svakako pripada i pitanje stava prema uključivanju djece u medijaciju i osobne spremnosti i kompetentnosti za medijaciju s djecom.

U odnosu na ova **pojedinačna supervizijska pitanja** koja su bila postavljena u razdoblju provedbe prve edukativne supervizije tijekom 2016. i 2017. godine, u **drugom supervizijskom valu** (2018. i 2019. godine) došlo je do određenih promjena i novih tema. Tako su medijatori govorili o smanjenju stresa i većoj opuštenosti u novoj radnoj ulozi do koje je dolazilo nakon više provedenih medijacija, ali i o svojoj nestrpljivosti u radu s obzirom da medijatorsko iskustvo donosi potrebu za bržim procesom medijacije. Višekratno se radilo i na temi izražene zabrinutosti i straha od agresivnih sudionika medijacije kao posljedice tragičnih događaja tijekom 2019. godine i njihovom utjecaju na medijaciju i *»proganjanje«* stručnjaka socijalne skrbi od strane medija i korisnika. Posebna tema bila je promocija i zagovaranje, odnosno *»borba«* za medijaciju kod kolega stručnjaka, ali i kod korisnika (umjesto da se sudionici trude doći do medijatora), a koja je često doživljavana uzaludnom jer ne postoji šira podrška u sustavu. Nekoliko je medijatora naglašavalo značaj osobne pripreme za medijaciju kao i naknadnog otpuštanja napetosti poslije postupka te metoda kojima se nastoji postići koncentracija i prevenirati sagorijevanje na ovom poslu. U odnosu na načela medijacije po prvi put se pojavilo prepuštanje slučaja drugom medijatoru zbog nemogućnosti osiguravanja neutralnosti.

Stručna i edukativna pitanja od značaja za sve supervizante

Što se tiče stručnih i edukativnih pitanja koja su bila od značaja za sve supervizante, mogu se razlikovati pitanja koja se odnose na ulogu medijatora, upotrebu konkretnih vještina i intervencija, specifične oblike medijacije, provedbu medijacije, posebne okolnosti i kompetencije za sudjelovanje u superviziji.

Razjašnjavanje **uloge medijatora** bilo je vrlo česta tema na superviziji, bilo u odnosu na roditelja i druge stručnjake – kako prezentirati svoje zadatke i odgovornosti, ali i u odnosu na druge profesionalne uloge koje sam supervizant obavlja. Najčešće su teme bile u svezi razdvajanja uloga redovnog i medijatorskog posla, osobito ako je osoba radila ranije kao savjetovatelj, zbog potrebe da djeluje na uobičajeni način pružanja usluga, dok medijatorski rad zahtijeva drugačije postupke i sadržaj (npr. jedna medijatorica navodi: »Kad ja njih kao psiholog dohvatim, ja sve njima mogu reći!«). Posebna je pozornost posvećena razlikovanju modela medijacije (koje inače koriste iskusniji i dodatno obrazovani medijatori) te razgraničenju procesa savjetovanja od vještine davanja savjeta i informiranja u medijacijskom procesu (osobito u kontekstu rada po modelu terapijske i evaluativne medijacije). Vrlo česta bila su i pitanja **upotrebe konkretnih vještina i intervencija** kao što su u svezi djece, npr. kako pomoći djetetu da otkrije svoje potrebe i interese i roditelju da ih uzme u obzir, kako izbjeći psihologizaciju djeteta, kako pojasniti roditelju i djetetu razliku između iznošenja mišljenja i odlučivanja, itd. Česta su i pitanja u svezi zastoja u medijacijskom procesu i kako motivirati sudionike za konstruktivno rješavanje sukoba, kako prepoznati i izraziti prisutnost otpora kod sudionika, a sačuvati neutralnost, kako i koliko koristiti pauzu – bilo u zastoju ili neovisno? Izazovne su i situacije verbalnog ventiliranja sudionika te mjere kada i koliko ga dopustiti uz razumijevanje prednosti i nedostataka koje donosi? U odnosu na roditelje razmatrana su i pitanja kako smanjivati fokus s partnerskog odnosa i usmjeravati ih na interes i dobrobit djece, zatim kako (i treba li medijator uopće) ukazivati na manipulativna ponašanja roditelja u svakodnevnom životu odnosno kako reagirati na manipulativna ponašanja roditelja tijekom medijacije ili kada medijator otkrije da postoje prikriveni razlozi za ulazak u medijaciju umjesto stvarne motivacije za dogovor? Kao posebne teme pojavile su se i specifičnosti primjene vještina konfrontacije i preoblikovanja te provedbe evaluacije pojedinog medijacijskog susreta, cijele obiteljske medijacije, odnosno ukupne medijatorske prakse. Razmatrani su i **specifični oblici medijacije** – u prvom redu medijacija putem elektronske pošte – a radi se zapravo o suradničkom pregovaranju (npr. ako medijator šalje ocu koji živi u inozemstvu prijedlog dogovora o osobnim odnosima s djetetom), odnosno medijacija putem skypa ili druge virtualne mreže u kojoj osoba izravno sudjeluje. Također, zanimljivi su bili i primjeri potpunog izostanka komunikacije među sudionicima uz visoku motiviranost za dogovorom. U jednom su slučaju roditelji donijeli svatko svoj plan zajedničke roditeljske skrbi, medijator ih je na susretu usporedio, pitao ih jedno po jedno pitanje, a sudionici su kimanjem glave dogovorili sporazum kojeg se, kako je pokazalo vrijeme, i nadalje drže. Drugi je slučaj u kojem je otac u zatvoru te je medijator telefonom predložio sporazum, poslao poštom Plan o zajedničkoj roditeljskoj skrbi koji je otac potpisao i dostavio poštom natrag medijatoru. Što se tiče same **provedbe medijacije**, najviše je bilo pitanja u

svezi prvog susreta s medijatorom, kao što su: tko treba raditi predmedijaciju, kako osnaživati sudionike za sudjelovanje u obiteljskoj medijaciji, koliko »mali« spor je dovoljan za provedbu obiteljske medijacije, tko utvrđuje zakonske pretpostavke za pristupanje obiteljskoj medijaciji, procjena ravnoteže moći između sudionika u slučaju nasilja u obitelji – osobito nasilja iz dalje prošlosti, zatim trebaju li sudionici potpisivati Sporazum o uključivanju u medijaciju ili je dovoljna uobičajena procedura CZSS-a i obiteljskog centra, što u slučaju dolaska samo jednog sudionika na prvi susret, itd. Postavilo se i stručno (ali i organizacijsko) pitanje odgovornosti sudionika za traženje medijacije nasuprot tome da medijator poziva i nudi uslugu i termin, kao i problem stalnog mijenjanja dogovorenih termina, a onda i značaj toga za procjenu pretpostavke spremnosti na suradnju. S tim u vezi su i pitanja vremena održavanja medijacije, od a) odabira najboljeg trenutka ulaska u proces obiteljske medijacije (npr. sudionici su došli visoko motivirani za dogovor nakon tretmana u Poliklinici za zaštitu djeteta jer su spoznali koliko štete svom djetetu), preko b) posljedica prebrzog prelaska iz predmedijacijskog susreta u proces medijacije (čime se smanjuju šanse za postizanje sporazuma zbog najčešće intenzivnih emocija i stresa uslijed razdvajanja) do c) posljedica odugovlačenja ulaska u medijaciju i rješavanja sporova po dijete (jer se širi lista spornih pitanja i sukobi povećavaju). Unutar pitanja o provedbi medijacije značajne su bile i teme koje se odnose na pridržavanje načela medijacije kao npr. što kada medijator smatra da sporazum nije održiv i da ga se sudionici neće pridržavati ili pak kako može predložiti sporazum i u kojim okolnostima? Na supervizijskim susretima raspravljalo se i o **posebnim okolnostima** pristupanja medijaciji kao što su npr. dolazak odvjetnika umjesto oca koji ima zabranu približavanja majci ili dovođenje djece na obiteljsku medijaciju (bez dogovora s medijatorom), odnosno u hodnik ispred ureda kako bi vidjeli drugog roditelja i on njih. Posebno je i pitanje opravdanosti medijacije između roditelja kada se radi o adolescentima koji odbijaju ostvarivanje osobnih odnosa s drugim roditeljem te je potrebna medijacija između drugog roditelja i mlade osobe uz normaliziranje i prihvaćanje razvojnih promjena, osobito ako izostaje konkretno sporno pitanje. U pogledu **kompetencija za sudjelovanje u superviziji** mnogim je medijatorima bilo važno steći neposredno iskustvo supervizijskog rada jer je dosadašnje iskustvo bilo skromno. Radilo se i na tome kako prepoznati poteškoću u medijatorskoj praksi i definirati iz toga supervizijsko pitanje, zatim nastojalo se naučiti jasno i cjelovito prikazati slučaj, moći sagledati slučaj iz više perspektiva i čuti iskustva i mišljenje drugih supervizanata. Vrlo često sadržaj rada odnosio se i na prepoznavanje razlike što bi osoba učinila iz uloge svog uobičajenog radnog mjesta u sustavu socijalne skrbi, a što iz uloge medijatora te je i u supervizijskom smislu bilo potrebno razgraničenje kada i zbog kojih radnih uloga se nastoji unaprijediti razumijevanje nekog slučaja i profesionalna intervencija.

Što se tiče **stručnih i edukativnih pitanja u drugom valu edukativne supervizije**, pojavile su se također neke nove teme i sadržaji rada. U pogledu uloge medijatora došlo je do smanjenja očekivanja vezanih uz postizanje sporazuma kao mjerila uspješno provedenog postupka. U odnosu na upotrebu konkretnih vještina i intervencija naglašena je upotreba i kompleksnost pregovaranja kao temeljnog procesa i važnost etapnih ciljeva. Izazovnim se pokazalo održavanje razgraničenja između medijacijskih faza prema strukturiranom modelu medijacije, posebno faze priče i faze rješavanja problema (kao dio već spomenutog brzanja i vremenskog ograničenja), ali i teškoće procjene pretpostavki u nekim slučajevima kao npr. (ne)kompetentnost sudionika zbog skromnih intelektualnih mogućnosti. Posebno je naglašeno i pitanje (ne)upućivanja sudionika u situacijama kada je osoba završila osnovnu školu po posebnom programu, ali i specifičnosti provedbe medijacije s aspekta ravnoteže moći u tim okolnostima. U odnosu na specifične oblike medijacije kao tema supervizijskog rada bila su obilježja izmjenične (eng. *shuttle*) medijacije. Specifičan primjer dobre prilagodbe i međusobne suradnje predstavlja iskustvo kada je prvi susret s jednim roditeljem i prijedlog Plana o zajedničkoj roditeljskoj skrbi provela i sastavila jedna medijatorica, a zatim je drugi roditelj (koji stanuje u udaljenoj županiji) uz pomoć obiteljske medijatorice iz drugog obiteljskog centra također prisustvovao prvom susretu te je postignut Plan o zajedničkoj roditeljskoj skrbi bez njihovog izravnog susreta (zbog financijske i fizičke nemogućnosti zajedničkog medijacijskog susreta). Iako se zapravo radi o sadržaju, kao zaseban oblik medijacije supervizanti-medijatori sve češće su dolazili u fokus supervizije s pitanjima i izazovima u svezi imovinskih pitanja. Kod provedbe medijacije pojavljuju se stručna pitanja prava na stvarni odabir medijatora ili dodjela prema slučaju, provedbe komedijacije (medijator i medijatorica), koristi i načini postizanja i potpisivanja Sporazuma o uključivanju u medijaciju te procjene pretpostavki i pravog trenutka za medijaciju različitog kod svakog sudionika (npr. kada nespремnost na aktivno sudjelovanje nije odraz konfliktnosti već želje za pomirenjem ili različite faze razdvajanja u kojoj jedan partner, tzv. »ostajući« kasni emotivno i praktično za »odlazećim« partnerom). U odnosu na posebne okolnosti raspravljalo se i o slučajevima medijacije uz prevoditelja za strani jezik i znakovni jezik te dolasku skrbnika na medijaciju (zajedno sa osobom koja je pod skrbništvom, a u procesu je razvoda). U odnosu na supervizijske kompetencije u ovom je supervizijskom valu iskazana bitno veća usmjerenost na konkretne slučajeve medijacije iz svakodnevne prakse (donošenje sadržaja u »fokus« supervizije), a manje na medijatorske korake, vještine i intervencije. Zanimljivo je da je postavljeno i pitanje razlike između metode i edukativne supervizije, s obzirom da su neki sudionici u isto vrijeme bili i supervizanti u grupama metode supervizije u području zaštite dobrobiti djece.

Organizacijske teškoće provedbe obiteljske medijacije koje su utjecale na supervizijsko iskustvo

U superviziji su vrlo često supervizanti postavljali pitanja koja su se odnosila na organizaciju provedbe obiteljske medijacije u sustavu socijalne skrbi. U prvom redu radilo se o nejasnoćama **upućivanja u obiteljsku medijaciju**, npr. tko i kako treba to raditi, upućivanje svih osoba koje nisu sastavile Plan o zajedničkoj roditeljskoj skrbi ili postigle sporazum o sporovima u svezi djece (neovisno o pretpostavkama). Više je slučajeva i demotiviranja sudionika za obiteljsku medijaciju te korištenje vještina persuazije za postizanje dogovora u postupku obveznog savjetovanja, a koji onda često nisu bili održivi u stvarnosti te su se korisnici javljali ponovno CZSS-u zbog poteškoća u provedbi Plana o zajedničkoj roditeljskoj skrbi. Zatim, postavljana su i pitanja teritorijalne nadležnosti, medijatorovog pozivanja na obiteljsku medijaciju ili čekanja da korisnici sami zatraže uslugu, kao i tko potpisuje izvještaj o obustavi postupka (medijator sam ili supotpisuje i ravnatelj ustanove), itd. Zasebna su bila i pitanja koja se odnose na **zakonodavni okvir i propise** koji uređuju ovo područje u pogledu uvjeta i opsega rada i potrebnih edukativnih kvalifikacija. Postoje i određene nejasnoće u pogledu uloge Centra za posebno skrbištvo te pojedinih situacija kada je sud tražio CZSS da se izjasni je li Plan o zajedničkoj roditeljskoj skrbi koji je dogovoren u obiteljskoj medijaciji u interesu djeteta, što ukazuje na nerazlikovanje postupaka parničnog i izvanparničnog postupka, ali i razlika u sudskoj praksi o tome koji Planovi o zajedničkoj roditeljskoj skrbi su prihvatljivi i sud ih odobrava, a koji nisu i zašto. Posebna je tema bila i **doživljaj nerazumijevanja** koji medijatori često imaju od strane nadređenih osoba o načinu provedbe i zahtjevnosti obiteljske medijacije, potrebi za pripremom, ali i podrškom nakon izazovnih medijacijskih susreta te realnim mogućnostima provedbe jednog do dva medijacijska susreta dnevno.

Iskustvo provedbe **supervizije u drugom valu pokazalo je i nove organizacijske izazove**, a koji su odraz ne samo promjena u sustavu socijalne skrbi već i u širem društvu. Tako je u pogledu upućivanja u obiteljsku medijaciju posebna i učestala tema bilo neprimanje poziva za medijaciju zbog odlaska u inozemstvo i provedba medijacije u međunarodnim obiteljskim sporovima uz pitanje nadležnosti, medijatorskih kompetencija za međunarodnu obiteljsku medijaciju, itd. Nadalje, učestala je i financijska nemogućnost dolaska sudionika na medijaciju (pa je tako omogućen dolazak medijatora službenim automobilom u manju sredinu ili jednokratna pomoć za troškove puta korisnicima u drugom slučaju). Postoje značajne razlike u pristupu radu npr. od jednokratnog do višekratnog slanja poziva za obiteljsku medijaciju, ali i procjene značaja nasilja za ulazak u medijaciju – od prepuštanja provjere zakonskih pretpostavki provoditeljima obveznog savjetovanja do detaljne medijatorske

primjene stručnih smjernica i alata procjene. Pokazalo se i u superviziji da kvaliteta medijacije ovisi i o osobi koja je prethodno provodila obvezno savjetovanje i o tome je li priprema bila dobra i poticajna ili je izostala. No, ima i primjera svojevrsnog »zastrašivanja« roditelja u postupku obveznog savjetovanja da se moraju odmah dogovoriti inače će morati na prvi susret s medijatorom. U pogledu zakonodavnog okvira i propisa medijatori su postavljali pitanja kao npr. kako odrediti tko je aktivno sudjelovao, a tko nije (za izvješće o sudjelovanju) kao i jesu li dužni osobno pisati Plan o zajedničkoj roditeljskoj skrbi ili drugi sporazum ili je to pak odgovornost sudionika, kao i trebaju li ga čuvati u arhivi (s obzirom da sudionici ne moraju nužno za isti Plan o zajedničkoj roditeljskoj skrbi ili Sporazum tražiti potvrdu od suda, odnosno mogu ga i naknadno mijenjati ako žele). Čini se da se i doživljaj nerazumijevanja nastavio, što je u supervizijskom sadržaju bilo vidljivo kroz poteškoće u odnosima s kolegama i nadređenima i primjere pritiska da se o sadržaju postignutog sporazuma ili ponašanju sudionika medijacije izvještava kolege i nadređene osobe, čime bi se moglo prekršiti načelo povjerljivosti i dovesti u pitanje etičnost postupanja. Do problema s drugim kolegama dolazilo je i uslijed preklapanja profesionalnih uloga u manjim sredinama, kada medijatori s istim korisnicima rade u više programa bilo u tom trenutku ili prethodno. U organizacijskom smislu pojavila su se i iskustva kompetitivnosti umjesto suradnje unutar CZSS-a, ali i između CZSS-a i obiteljskog centra u istoj županiji, a koje su se očitovale kao poteškoće u svezi dobivanja odobrenja od nadležnih osoba za provedbu medijacije (npr. u pojedinim odjelima) pa čak i potpuno onemogućavanje provedbe kroz zabranu ili izostanak mjesta provedbe medijacije (npr. smatra se da se ne može provoditi u CZSS-u već samo u obiteljskom centru).

Specifični supervizijski izazovi tijekom provedbe edukativne supervizije s obiteljskim medijatorima

Temeljem zabilješki supervizorica, razmjene iskustava nakon provedbe supervizijskih susreta i izlaganja na konferenciji o superviziji (Sladović Franz i sur., 2018.) ovdje su navedeni specifični izazovi i iskustva s kojima su se suočile. U prvom redu postojao je izazov sastava supervizijskih grupa koji se odnosio na razlike u stupnju kompetentnosti medijatora, što je rezultiralo vrlo različitim pitanjima (od osnovnih i početničkih do naprednih pitanja – o iznimkama od pravila, etičkim pitanjima – itd.) kao i nestrpljivošću medijatora kao supervizanata, upadanjem u riječ i povremenim iskazima netolerantnosti. S obzirom na to da je već od ranije postojao kod pojedinih medijatora animozitet koji proizlazi iz različitog stupnja obrazovanosti u području obiteljske medijacije, upravo je razlika u pitanjima osobito na početku pojačavala dojam podijeljenosti i otežavala rad. Kao što je već navedeno, ovaj je supervizijski

rad organiziran uz dvije edukacije za iskusne stručnjake iz sustava socijalne skrbi, a s njima su na supervizijske susrete radi unapređenja kvalitete usluge medijacije dolazili i obiteljski medijatori koji su specijalisti ili absolventi specijalističkog studija obiteljske medijacije. Valja naglasiti da za razliku od edukativne supervizije na poslijediplomskom studiju gdje su svi supervizanti na podjednakoj razini kompetencije, ovdje to nije bio slučaj i pitanje je zapravo je li naziv edukativna supervizija bio prikladan ili se radilo o metodičkoj superviziji, osobito za one medijatore koji su već završili svoje obrazovanje.

Nadalje, došlo je do otkrivanja stereotipa i predrasuda, pa onda i upitnih postupanja, čini se više nego u drugim supervizijskim grupama. Uslijed specifičnih tema koje se dotiču osobnih iskustava i uvjerenja o obitelji, djeci, braku i ljubavi, stručnjaci ih zapravo lakše i brže razotkriju i iskažu. Važno je u edukativnoj superviziji procijeniti i unaprijed osvijestiti postojeća uvjerenja i njihov mogući utjecaj na medijacijsku praksu, osmisliti strategije koje će stručnjak primijeniti kada se suoči s određenim razlikama, podsjetiti na temeljne profesionalne standarde, uzeti u obzir i etičku perspektivu kao i organizacijske opcije upućivanja sudionika drugom medijatoru.

Sljedeća specifičnost odnosila se na ugrožen osjećaj kompetentnosti kod nekih medijatora – neovisno o edukativnoj skupini kojoj pripadaju – uslijed osvještavanja potrebe za dodatnim znanjima i svijesti o uspješnoj medijatorskoj praksi drugih kolega, a što se onda na licu mjesta iskazivalo kroz sram i povlačenje ili pak ljutnju i obrambeno ponašanje usmjereno sadržajem prema organizacijskim teškoćama.

Poseban izazov u ovim supervizijskim grupama odnosio se na nastojanje održavanja jednake uključenosti svih medijatora u supervizijski rad, a što je bilo u svezi ne samo s osobnom angažiranošću i interesom pojedinih članova, već i s objektivnim brojem medijacija koje su proveli. Pojedini su supervizanti, a koji su redovito provodili obiteljske medijacije, imali znatno više supervizijskih pitanja i bili spremniji na »supervizijski« rad na slučaju, za razliku od drugih koji su ih imali rjeđe, a neki čak niti jednu obiteljsku medijaciju u cijelosti (tek nekoliko prvih, odnosno predmedijacijskih susreta nakon kojih nisu sudionici odlučili nastaviti s obiteljskom medijacijom). Razlog tome je i u sljedećoj specifičnosti rada u ovoj edukativnoj superviziji, a koja se odnosila na zastupljenost velikog broja organizacijskih pitanja, od promjena radnog mjesta i djelokruga rada preko različitog statusa medijatora i suradnje s drugim kolegama koji (ne)upućuju sudionike na medijaciju do tehničkih i administrativnih zasebnosti svakog pojedinog centra za socijalnu skrb i obiteljskog centra. Kako je u pravilu svaki medijator dolazio iz zasebnog mjesta, značajno vrijeme supervizije bilo je usmjereno na razmjenu iskustava i nastojanje osmišljavanja strategije za promociju medijacije i bolju reorganizaciju rada koju medijator može potaknuti u svom radnom okruženju. No, potreba za sustavnim i ujednačenim organizacijskim rješenjima, koji kako za stručnjake tako i za korisnike predstavljaju sigurnost i povećavaju kvalitetu rada, vrlo je izražena.

Nadalje, poseban izazov u superviziji bilo je razgraničiti osobna od edukativnih pitanja, dakle koja su relevantna za pojedinog supervizanata, a koja za sve njih. S tim u vezi je i supervizorov zadatak odabira daljnjeg načina rada na slučaju koji je u fokusu, uključivanja članova grupe sa svojim iskustvima, korištenja zgrade u superviziji koja je u edukativnoj superviziji u pravilu češća i šira nego u drugim oblicima supervizije, a ponekad i davanja izravnih odgovora, itd. Neka su pitanja bila dijelom pojedinačna i osobna, a dijelom i edukativna pa je valjalo parcijalizirati temu i ono o čemu se radi (kao što su teme o nasilju, djeci, itd.). Kada su u fokusu bila pojedinačna supervizijska pitanja, radilo se zapravo na klasičan način (kao u razvojno-integrativnoj superviziji) uz dodatak nekih edukativnih elemenata. Nužno je bilo rasvijetliti što odgovori na ta pojedinačna supervizijska pitanja znače za medijatora osobno, njegov stil i način rada općenito ili za pojedini slučaj medijacije, kako za onoga supervizanta koji je u fokusu tako i za ostale supervizante i njihovo učenje i razvoj. Vrlo često koristio se i reflektivni tim koji Kressel (2000.) upravo navodi kako pomaže u razumijevanju primijenjenih tehnika medijacije.

Zanimljivo je da su mnogi medijatori razvili i svoje kompetencije za sudjelovanje u superviziji te je u drugom supervizijskom valu bilo znatno više klasičnih supervizija slučaja u fokusu rada (što i kako dalje raditi sa sudionicima medijacije) i refleksija o provedenim medijacijama. Također, bitno je bila izraženija međusobna razmjena i učenje iz tuđih iskustava, prepoznavanje vlastitih izazova i sadržaja za unapređivanje medijatorskih kompetencija i razvoj profesionalnog stila. Većina je medijatora imala znatno više medijatorskog iskustva (pa i supervizijskog) te je u tom smislu supervizija drugog vala ukupno imala puno više obilježja methodske a ne edukativne supervizije početnika.

U pogledu razvoja supervizije u području obiteljske medijacije potrebno je razmotriti i pitanje tko sve može biti edukativni, odnosno metodski supervizor jer je, naime iznimno važno imati dovoljno specifičnog znanja i profesionalnih iskustava o samom sadržaju onoga što se supervizira. Navedeno je suprotno od uobičajene pozicije »neznanja« koja je dugo vremena bila promovirana kao jedina ispravna, iako se i u edukativnoj superviziji mora zadržati kao načelo supervizijskog rada. Ona se zapravo u edukativnoj superviziji koristi drugačije, odnosno i dalje se ne nude gotova rješenja za slučaj, iako se može odgovoriti na određena stručna pitanja i pojasniti iznova neke edukativne sadržaje. Također, kod postavljanja pitanja važno je da ona vode cilju koji je postavio sam supervizant (a ne prema onome što supervizor smatra poželjnim ciljem). Dakle, nudi se okvir za razmišljanje, ukazuje se na uobičajena pravila procesa medijacije i komponente pregovaranja i sporazuma, potiče se na promišljanje o drugim vještinama i tehnikama, itd. Jedna od posebnosti ovog supervizijskog rada je upravo to što je korištenje metode zgrade u superviziji puno šire i veće, a što je i ovdje naglašeno kroz upotrebu edukativnih pisanih materijala kojima se nastojalo razviti napredne medijatorske kompetencije. Posebna vrijednost leži u tome, kako

je pokazala i evaluacija (Sladović Franz i sur., 2018.), da je dobitak i efekt razvoja kompetencija bitno veći nego klasičnim odgovaranjem edukatora i supervizora na postavljena pitanja. No, važno je da supervizor ima i dovoljno supervizorskog iskustva kako bi bio u mogućnosti razdvojiti tzv. edukativna od klasičnih pojedinačnih supervizijskih pitanja. Posebno izazovno je za supervizore da, iako imaju određena znanja o samim sadržajima supervizije, ipak u slučaju osobnih pitanja odaberu i ostanu u poziciji »neznanja« te vode superviziju omogućujući supervizantu da pronađe svoje odgovore (Cajvert, 2001.). S druge strane, u isto vrijeme treba stvoriti prostor za učenje svih supervizanata te sumirati i apstrahirati teme i spoznaje koje se tiču same medijacije i njezine provedbe, jer je svaki sadržaj ujedno i edukativni materijal.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Supervizija je i u području medijacije kao psihosocijalne intervencije u konfliktnim obiteljskim situacijama efikasan i potreban način stručnog razvoja stručnjaka socijalne skrbi jer kroz vođenje i podršku integraciji znanja, vještina i praktičnog iskustva omogućuje osiguravanje veće kvalitete pružanja usluga korisnicima. Rezultati evaluacije ovdje opisanih edukativnih supervizija (Sladović Franz i sur., 2018.; Sladović Franz, 2020.) pokazali su da su supervizanti bili najzadovoljniji povezivanjem teorijskog i praktičnog iskustva, kreativnim postupanjem supervizora u neočekivanim slučajevima te atmosferom povjerenja i uzajamnosti, iskrenošću i otvorenošću članova. Nadalje, gotovo svi supervizanti su općenito iskazali zainteresiranost za nastavak supervizije koju su procijenili kontinuirano potrebnom kroz šest do osam susreta godišnje. Istraživanje Weiss-Dagana, Ben-Porata i Itzhakya (2018.) pokazalo je i da socijalni radnici koji rade u zaštiti djece percipiraju superviziju učinkovitijom kada je naglašena edukativna komponenta i emocionalna podrška, jer je u svakodnevnom radu koji je visoko stresan (kao što je zaštita djece, ali i rad s počiniteljima i žrtvama nasilja, rad s konfliktnim roditeljima itd.) stručnjacima potrebna konkretna pomoć, poduka, vođenje i podrška u tome kako se nositi s osobnim i profesionalnim izazovima.

Nadalje, supervizorice su stekle specifično iskustvo vođenja edukativne supervizije te nastojale razviti supervizorski stil koji odgovara potrebama supervizanata i usmjeren je na razvoj kompetencija u ovom području rada. Teme i pitanja koja su se pojavljivala odraz su specifične, zapravo kratke medijatorske prakse, različitih razina obrazovanja, veće ili manje promocije obiteljske medijacije u pojedinim sredinama kao i novih zakonskih odredbi koje su nejednako prihvaćene, ali i shvaćene, od strane stručnjaka i javnosti. U svakom slučaju, ovdje sažete i kratko prikazane mogu poslužiti budućim supervizorima, edukatorima, ali i donositeljima odluka u području primjene obiteljske medijacije kako bi se planirao i osigurao daljnji razvoj kompetencija obiteljskih medijatora, za unapređivanje organizacijskog i stručnog okvira provedbe

obiteljske medijacije, ali i za razvoj specifičnih vještina provedbe supervizije u edukaciji, odnosno suvremenih oblika i pristupa u kojima se supervizija koristi uz edukaciju, kao što je to prikazano prema modelu naukovanja.

Iskustva superviziranja stručnjaka mentalnog zdravlja i drugih srodnih disciplina, dovela su do razvoja različitih modela supervizije, kao što su psihoterapijski, razvojni i integrativni modeli – a koji se nadalje razlikuju i imenuju prema specifičnim metodama i teorijskim utemeljenjima (Smith, 2009.). Feinstein, Huhn i Yager (2015.) predlažu model naukovanja u treningu za psihoterapeute kao alternativu, ali i kao dodatak tradicionalnim oblicima supervizije, te predlažu da je moguće primijeniti i na druge edukativne procese u srodnim područjima. Ovdje prikazana edukativna supervizija, slijedom analiza tema i sadržaja rada i supervizijskih iskustava, u nekim je aspektima upravo provedena prema modelu naukovanja i to kao dodatak tradicionalnom modelu edukativne supervizije. Nekoliko elemenata nije ostvareno, tako npr. supervizori nisu imali metasuperviziju, već su dijelili međusobna iskustva kroz neformalnu interviziju. Dodatan razlog tome je i što su supervizorice zapravo bile ujedno i dio edukatorskog tima u provedenim prethodnim ili paralelnim edukacijama. Također, supervizori (kao niti supervizanti) nisu mogli utjecati na težinu i količinu slučajeva i medijatorske prakse koju su medijatori provodili u razdobljima provedbe supervizije, a u njihovim radnim organizacijama u pravilu ne postoji sustavna organizacijska podrška kojom se odgovara na zaštitu dobrobiti stručnjaka, već je ona individualna i ovisi o suradnji s nadređenim osobama.

S druge strane, više je elemenata modela naukovanja prema kojima je provedena ova supervizija: a) supervizija je organizirana u radno vrijeme supervizanata/medijatora, b) za sve početnike/medijatore (koji nisu bili polaznici poslijediplomskog studija ili specijalisti obiteljske medijacije) edukativna je supervizija počela za vrijeme edukacije, odnosno prije početka rada s prvim sudionicima medijacije, c) supervizori su koristili i druge metode rada, a ne samo supervizijske (rasprave, dodatne materijale, igranje uloga) kao i barem djelomično i povremeno svih šest alata za iskustveno učenje, d) unaprijed su otkrivane i analizirane potencijalno izazovne situacije kako bi se medijatori pripremili za njih i profesionalno reagirali kada se pojave, e) posebna pozornost posvećena je brizi o dobrobiti medijatora kroz razvijanje zajedništva, podržavajuću superviziju, ugodnu radnu atmosferu te rad na pojedinačnim supervizijskim pitanjima prema potrebi supervizanata, f) rad je bio usmjeren ne samo na sadržaj i medijacijske slučajeve, već i na procese koji ih prate, g) za dio supervizanata u drugom je supervizijskom ciklusu praćen napredak u razvoju vještina, osobito kroz završnu prezentaciju slučaja pred edukativnom grupom, uz raspravu i povratne informacije o primijenjenim metodama i tehnikama.

Sveukupno gledajući, ostvarena je svrha koja je u ovom modelu naukovanja naglašena – medijatori su dodatno unaprijedili svoje vještine, dosljedno su primjenjivali

načela, metode i tehnike obiteljske medijacije kao psihosocijalne intervencije, a teži slučajevi (osobito visokokonfliktnih roditeljskih parova) i sva druga izazovna stručna pitanja su analizirani i zajednički je isplaniran pristup u daljnjem radu. Također, ovom je edukativnom supervizijom osigurano vođenje i podrška medijatorima u pružanju kvalitetnih usluga korisnicima-sudionicima obiteljske medijacije u sustavu socijalne skrbi, ali i njima osobno u nošenju s razinom profesionalnog stresa kojoj su izloženi kako zbog težine slučajeva s kojima rade tako i s nizom promjena u organizacijskom i zakonskom pogledu, a koji su se događali u proteklim godinama.

Europski pojmovnik supervizije i *coachinga* određuje niz učinaka koje supervizija može imati (Ajduković, 2018.a) te se mogu usporediti u odnosu na ovdje prikazane teme i iskustva supervizora. Može se uočiti da je postignuta bolja profesionalna učinkovitost u smislu promjene u razmišljanju i praksi medijatora i svijesti o novim zahtjevima profesionalne uloge, ostvareno je učenje u pogledu razumijevanja kompleksnosti situacija, organizacijskih pitanja i sposobnosti donošenja odluka temeljem samorefleksije, postignuti su novi uvidi u svezi poslovnih situacija, vlastitih sposobnosti, mogućnosti ponašanja i odgovornosti. Nadalje, ostvaren je pomak u sprečavanju i smanjenju stresa, profesionalnom razvoju, upravljanju kvalitetom, samoosviještenosti i osiguravanju dobrobiti i zdravlja u širem smislu.

S obzirom da je ova supervizija imala u konačnici i neka obilježja methodske supervizije, potrebno ju je razmotriti u odnosu na edukativnu superviziju. Ajduković (2020.) smatra da je methodska supervizija primjenjiva u različitim područjima psihosocijalnih intervencija (npr. s provoditeljima psihosocijalnog tretmana počinitelja nasilja u obitelji ili s pomagačima djeci s teškoćama u nastavi), a ovdje prikazano iskustvo supervizije obiteljskih medijatora govori također u prilog tome. Osnovno obilježje edukativne supervizije jest provedba uz određenu temeljnu edukaciju za stjecanje određenih kompetencija te je supervizor ujedno i odgovoran za postizanje obrazovnih ciljeva svih supervizanata u skladu s programom edukacije (Ajduković i Cajvert, 2004.; Ajduković, 2018.a). S druge strane, methodska se supervizija zapravo provodi neovisno o edukacijama (ili eventualno nakon određenih kraćih oblika usavršavanja u pogledu novih pristupa radu), a supervizor je suodgovoran sa supervizantom za njegove pojedinačne edukativne potrebe u primjeni nove metode rada i specifičnog pristupa u pojedinom konkretnom slučaju. Također, za methodsku je superviziju poželjno da se odvija (dugo)trajno u cilju održavanja kvalitete stručnog rada u određenom području, a ne tijekom određenog vremena kao što je to slučaj s edukativnom supervizijom (obično koliko traje edukacija ili neko blisko vrijeme nakon edukacije). Temeljna sličnost ova dva oblika supervizije jest u tome da je nužno da supervizori budu ujedno i stručnjaci u području rada koje se supervizira, dakle odgovorni ne samo za proces već i za sadržaj supervizije. Kako navodi Ajduković (2020.), u methodskoj je superviziji nužno usmjeriti se na razvoj specifičnih profesionalnih kompetencija i

njihovu primjenu u pojedinom konkretnom slučaju, te pred metodskim supervizorom stoji izazovan zadatak vođenja supervizijskog procesa, osiguravanja podržavajuće i edukativne komponente te zadovoljavanja potreba stručnjaka/supervizanta i njegovih korisnika o kojima se u pojedinom slučaju radi, a sve u svrhu primjene aktualnih i visoko profesionalnih standarda. U metodskoj superviziji, a još i više u edukativnoj, podučavanje, dakle nije samo »zagrada u superviziji«, već se usmjeravanje na određena stručna znanja i postupke koristi kada za time postoji potreba kako bi se potaknulo promišljanje o svojim kompetencijama, utemeljenju doživljaja korisnika, budućim aktivnostima, itd. Također, u obje vrste supervizije grupu i grupne procese treba koristiti kao izvor podrške supervizantima (emotivne i instrumentalne), za pokretanje kritičkog mišljenja, a važno je i razvijanje kulturalnih kompetencija stručnjaka, osobito u pogledu istraživanja vlastitih stereotipa i predrasuda.

Smatra se da je za prihvaćanje i primjenu novih intervencija ključno kako je provedena inicijalna edukacija i kakva je podrška osigurana nakon toga (kao što je npr. supervizija) (Massati i sur., 2008.; Miller i sur., 2004.; Sholomskas i sur., 2005.). Nedvojbeno je da je u razvoju profesionalnih kompetencija obiteljskih medijatora potvrđena potreba i korisnost supervizijskog pristupa kao sastavnog dijela edukacije i rada u početnoj fazi primjene ove psihosocijalne intervencije. Kako navodi Ajduković (2018.b), nastajanje obiteljskog medijatora može se promotriti kroz faze razvoja kompetencija: nakon pripremne faze koju obilježava početak izobrazbe, dolazi do početne tranzicije iz uloge stručnjaka u području psihosocijalnog rada u ulogu obiteljskog medijatora, zatim do faze produblivanja znanja i razumijevanja obiteljske medijacije i svoje uloge kao medijatora, a slijedi faza trajnije motivacije za bavljenje obiteljskom medijacijom i konačno »zreli« medijacijski rad. S obzirom na »neujednačenost« supervizanata ove supervizije jasno je da su se individualno nalazili u različitim fazama. U opisu kako se postaje zrelim i kompetentnim medijatorom, autorica nadalje navodi da je potrebno osvojiti i područja znanja koja »nedostaju« upravo kroz neposredno provođenje medijacije praćene supervizijom koja je usmjerena prema razvoju profesionalnog stila. Pri tome se isprepliću i integriraju kompetencije specifične za obiteljsku medijaciju, generičke profesionalne kompetencije (npr. rješavanje problemskih situacija, kreativnost, kritičko razmišljanje, učinkovito komuniciranje), ali i profesionalni i osobni razvoj (npr. svijest o vlastitim snagama i slabostima, suočavanje s emocijama, suočavanje s profesionalnim stresom....) kao i vrednote (Ajduković, 2018.b).

Daljnji razvoj obiteljske medijacije u sustavu socijalne skrbi pretpostavlja širenje primjene i u druga područja unutar pomažućih djelatnosti (npr. pitanja skrbi o starijim osobama ili osobama pod skrbništvom, sporovi između adolescenata i roditelja, kontakti s drugim roditeljem, itd.), a izvan razvoda braka i neovisno o medijaciji kao procesnoj pretpostavki razvoda braka ili drugih sudskih sporova u svezi djece. Nužno je pravovremeno iskoristiti njezin potencijal za unapređivanje obiteljskih odnosa, a u

svrhu očuvanja obiteljske zajednice, prevencije nasilja i osiguravanja bolje kvalitete obiteljskog života (Parkinson, 2014.). Važno je da bude široko dostupna građanima kao jedna od mnogih socijalnih usluga unutar sustava socijalne skrbi (sukladno Zakonu o socijalnoj skrbi) uvijek kada im je potrebna ova vrsta psihosocijalne intervencije. Potrebno je u dogledno vrijeme i u Hrvatskoj pristupiti izradi Etičkog kodeksa obiteljskih medijatora kako bi neovisno o mjestu rada bilo osigurano uravnoteženo ostvarivanje načela i zaštita kako sudionika tako i medijatora. U narednom desetljeću predstoji i značajna promocija obiteljske medijacije u javnosti, kod korisnika, ali i kod stručnjaka socijalne skrbi i pravosuđa uz usmjeravanje prema nekom obliku obveznog predmedijacijskog postupka uz naglašavanje dobrovoljnosti kao temeljnog načela obiteljske medijacije. I u budućim nastojanjima razvoja obiteljske medijacije kao i drugim područjima psihosocijalnog rada svakako će značajno mjesto imati metoda supervizija kao trajni oblik osiguravanja kvalitete profesionalnog rada u pojedinom području, odnosno edukativna supervizija za polaznike različitih oblika obrazovanja i stručnjake-početnike. Pri tome se model naukovanja nudi kao vrijedno polazište koje se nadalje treba razvijati u kontekstu usavršavanja stručnjaka, a u prilog osiguravanja veće učinkovitosti edukacija i kvalitete rada s korisnicima.

LITERATURA

1. Ajduković, M. (2007). Značaj supervizije za kvalitetan rad s djecom, mladima i obiteljima u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 339-353.
2. Ajduković, M. (2018a). *Supervizija i coaching u Europi. Koncepti i kompetencije*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu.
3. Ajduković, M. (2018b). Kako postati i ostati kompetentan obiteljski medijator? *Zbornik sažetaka*, 80., Pula: Predkonferencija »Razvoj obiteljske medijacije u sustavu socijalne skrbi u Hrvatskoj«, IX. konferencija socijalnih radnika s međunarodnim sudjelovanjem, 17. – 18. 10. 2018.
4. Ajduković, M. (2020). Model metode supervizije u zaštiti dobrobiti djece. *Ljetopis socijalnog rada* (u tisku).
5. Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
6. Ajduković, M. & Pečnik, N. (1994). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
7. Ajduković, M. & Sladović Franz, B. (2003). Prevladavanje sukoba. U: Ajduković, D. (ur.), *Socijalna rekonstrukcija zajednice*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 211-230.

8. Ajduković, M., Patrčević, S. & Ernečić, M. (2016). Izazovi obiteljske medijacije u slučajevima nasilja u partnerskim odnosima. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (3), 384-410, <https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i3.156>.
9. Alinčić, M. (1999). Europsko viđenje postupka obiteljskog posredovanja. *Revija za socijalnu politiku*, 6 (3-4), 227-240, <https://doi.org/10.3935/rsp.v6i3.280>.
10. Anderson, H. (2000). »Supervision« as a collaborative learning community. *AAMFT Supervision Bulletin*, Fall, 7-10.
11. Aras Kramar, S. (2014). Suradnja centra za socijalnu skrb i suda u obiteljskim sudskim postupcima – novo hrvatsko obiteljskopravno uređenje. *Pravni zapisi*, 2 (2), 534-572.
12. Beidas, R. S. & Kendal, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: A critical review of studies from a systems-contextual perspective. *Clinical Psychology*, 17, 1-30, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x>.
13. Breber, M. & Sladović Franz, B. (2014). Uvođenje obiteljske medijacije u sustav socijalne skrbi – perspektiva stručnjaka. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (1), 123-152. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i1.13>.
14. Cajvert, Lj. (2001). *Kreativni prostor terapeuta: O superviziji*. Sarajevo: Svjetlost.
15. Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In: Ed, S. & Keith, R. (eds.), *The Cambridge handbook of the learning science*. New York: Cambridge University Press. 47-60.
16. Čulo Margaletić, A. (2017). Prava djeteta u obiteljskoj medijaciji. *Godišnjak Akademije pravnih znanosti Hrvatske*, vol. VIII, Posebni broj, 151-170.
17. Feinstein, R. E., Huhn, R. & Yager, J. (2015). Apprenticeship model of psychotherapy training and supervision: Utilizing six tools of experiential learning. *Academic Psychiatry*, 39 (5), 585-589, <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0280-6>.
18. Herschell, A. D., Kolko, D., Baumann, B. L. & Davis, A. C. (2010). The role of therapist training in the implementation of psychosocial treatments: A review and critique with recommendations. *Clinical Psychology*, 30, 448-466, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.02.005>.
19. Kressel, K. (2000). Mediation. In: Deutsch, M. & Coleman, P. T. (eds.), *The hand book of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey – bass Publishers. 522-545.
20. Kusturin, S. (2007). Supervizija – oblik podrške profesionalcima. *Metodički ogleđi*, 14 (1), 37-48.
21. Korać, A. (2005). Obiteljsko posredovanje – prilog alternativnom rješavanju obiteljskih sporova. *Hrvatska pravna revija*, 5 (2), 73-84.

22. Massati, R. R., Sweeney, H., Panzano, P. C. & Roth, D. (2008). The de-adoption of innovative mental health practices (IMHP): Why organizations choose not to sustain IMHP. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Service Research*, 35 (1-2), 50-65, <https://doi.org/10.1007/s/0488-007-0141-z>.
23. Miller, W., Yahne, C., Moyers, T., Martinez, J. & Pirritano, M. (2004). A randomized trial of methods to help clinicians learn motivational interviewing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (6), 1050-1062, <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.6.1050>.
24. Majstorović, I. (2017). Obavezno savjetovanje i obiteljska medijacija *de lege lata* i *de lege ferenda*. *Godišnjak Akademije pravnih znanosti Hrvatske*, vol. VIII, Posebni broj, 129-150.
25. Murray, L. K., Dorsey, S., Bolton, P., Jordans, M., Rahman, A., Bass, J. & Verdelli, H. (2011). Building capacity in mental health interventions in low resource countries: An apprenticeship model for training local providers. *International Journal of Mental Health Systems*, 30 (5), 1-12, <https://doi.org/10.1186/1752-4458-5-30>.
26. Obiteljski zakon (2015, 2019). *Narodne novine*, 103/2015., 98/2019.
27. Parkinson, L. (2014). *Family mediation*. Bristol: Family Law.
28. Poretti, P. (2015). Od mirenja do medijacije u obiteljskim sporovima – usklađivanje hrvatskog obiteljskog zakonodavstva o mirnom rješavanju obiteljskih sporova s pravom EU-a. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 36 (1), 341-380.
29. Rešetar, B. (2017). Novi razvod braka u Republici Hrvatskoj pod utjecajem psihologije, sociologije i međunarodnog prava. U: Rešetar, B. (ur.), *Suvremeno obiteljsko pravo i postupak*. Osijek: Pravni fakultet Osijek, 33-61.
30. Sladović Franz, B. (2005). Obilježja obiteljske medijacije. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 12, 2, 301-319.
31. Sladović Franz, B. (2018). Prikaz edukacija, iskustva i potpore razvoju obiteljske medijacije kao psihosocijalne intervencije. *Zbornik sažetaka*, 73. Pula: Predkonferencija »Razvoj obiteljske medijacije u sustavu socijalne skrbi u Hrvatskoj«, IX. konferencija socijalnih radnika s međunarodnim sudjelovanjem, 17. – 18. 10. 2018.
32. Sladović Franz, B., Ajduković, M., Urbanc, K. & Branica, V. (2018). Edukativna supervizija medijatora roditeljskih sporova. *Zbornik sažetaka*, 33. Opatija: 4. hrvatska konferencija o superviziji – Supervizija za suvremene prakse, 14. – 16. 3. 2018.
33. Sladović Franz, B. (2020). *Edukativna supervizija obiteljskih medijatora u sustavu socijalne skrbi*. Završni rad. Specijalistički studij iz supervizije u psi-

- hosocijalnom radu. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu.
34. Sholomskas, D. E., Syracuse-Siewert, G., Rounsaville, B. J., Ball, S. A. & Nuro, K. F. (2005). We dont train in vain: A dissemination trial of three strategies of training clinicians in cognitive behavioural therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 106-115, <https://doi.org/10.37/0022-006X.73.1.106>.
 35. Smith, K. L. (2009). A brief summary of supervision models. Preuzeto s: <https://www.marquette.edu/education/graduate/documents/brief-summary-of-supervision-models.pdf> (10.7.2020.).
 36. Stalmeijer, R. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., Scherpbier, A. J. (2009). Cognitive apprenticeship in clinical practice: can it stimulate learning in the opinion of students? *Advances in Health Sciences, Education, Theory & Practice*, 14, 4, 535-546, <https://doi.org/10.1007/s10459-008-9136-0>.
 37. Stalmeijer, R. E., Dolmans, D. H., Snellen-Balendong, H. A., van Santen-Hoeufft, M., Wolfhagen, I. H., Scherpbier, A. J. (2013). Clinical teaching based on principles of cognitive apprenticeship: views of experienced clinical teachers. *Academic Medicine*, 88, 6, 861-865, <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31828fff12>.
 38. Urbanc, K. (2014). *Supervizija obiteljske medijacije*. Neobjavljeni nastavni materijali.
 39. Uzelac, A. (2004). *Mirenje u građanskim, trgovačkim i radnim sporovima*. Zagreb: TIM press. 15-28.
 40. Uzelac, A., Aras, S., Maršić, M., Mitrović, M., Kauzlarić, Ž. & Stojčević, P. (2010). *Aktualni trendovi mirnog rješavanja sporova u Hrvatskoj: Dosezi i ograničenja*. Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu, 60 (3), 1265-1308.
 41. Vizek Vidović, V. & Vlahović-Štetić, V. (2007.). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14, 2, 283-310.
 42. Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 39-95.
 43. Zakon o socijalnoj skrbi (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019). *Narodne novine*, 157/2013., 152/2014., 99/2015., 52/2016., 16/2017., 13/2017., 98/2019.
 44. Žižak, A. (2014). Izazovi mentoriranja kvalitativnih istraživanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 367-392, <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i3.6>.
 45. Žorga, S. (2009). Specifičnosti procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 7-39.
 46. Weiss-Dagan, S., Ben-Porat, A. & Itzhaky, H. (2018). The contribution of role characteristics and supervisory functions to supervision effectiveness. *Clinical Social Work Journal*, Preuzeto s: <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0675-4> (11.5.2020.).

Branka Sladović Franz
University of Zagreb
Faculty of Law
Department of Social Work

SPECIFIC FEATURES OF THE SUPERVISION OF FAMILY MEDIATORS WITHIN THE SOCIAL WELFARE SYSTEM

ABSTRACT

In the introduction of the paper, the need for the supervision of family mediators is described, and the key characteristics of the educational and method supervision are presented, as well as the models of apprenticeship as modern forms of supervisory monitoring of the acquisition of additional professional competencies in the context of the helping professions, especially mediation. The paper presents supervision conducted with the family mediators who work within the social welfare system through two supervisory cycles. The aims of the supervision were to contribute to the integration of their knowledge and skills, to monitor and analyse the direct work on mediation cases and to promote the development of professional identity of family mediators in order to increase the quality of work with the clients during the application of mediation as a psychosocial intervention and a more recent social service. The contents and topics of the supervisory work have been presented through individual supervisory questions (feelings of mediators, workplace, principles of mediation, beliefs and prejudices), then through professional and educational questions significant for all supervisees (the role of mediators, usage of concrete knowledge and interventions, specific forms of mediation, implementation of mediation, special circumstances, supervisory competencies), and finally through organisational difficulties related to the implementation of mediation (introduction to family mediation, legislative framework and rules, the experience of a lack of understanding). Specific supervisory challenges with regard to the group composition, manners of work and competence of the supervisor for the implementation of the educational and/or method supervision in this area of work with the families have been described. In the conclusion, the similarities and differences between the educational and method supervision have been discussed, as well as some elements of the apprenticeship model.

Key words: educational supervision, method supervision, cognitive apprenticeship model, family mediation, development of competencies of family mediators.



Međunarodna licenca / International License:
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.