

PROCESI U SUPERVIZIJI STUDENATA SOCIJALNOG RADA

SAŽETAK

Supervizija studenata socijalnog rada kao sastavni dio obrazovnog procesa je integrirani način učenja u kojem studenti socijalnog rada svoja teorijska znanja primjenjuju na terenskoj praksi, a kroz reflektiranje u odnosu na svoja iskustva s prakse u superviziji unaprjeđuju svoj profesionalni i osobni razvoj. U ovom radu prikazan je dio rezultata kvalitativnog istraživanja procesa supervizije studenata. U istraživanju je sudjelovalo 10 supervizora studenata socijalnog rada koji su provodili superviziju na preddiplomskom i diplomskom studiju Studijskog centra socijalnog rada, Pravnog fakulteta u Zagrebu, Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje je provedeno metodom polustrukturiranog intervjua, a u obradi podataka korištena je analiza tematskog okvira. Rezultati istraživanja pokazuju da supervizori u svom radu koriste brojne metode, tehnike, modele i koncepte pri čemu je naglašena edukativna funkcija supervizije koja se kreće od usmjerenosti na zadatak do usmjerenosti na proces supervizije. U pogledu povratnih informacija dominira podržavajući aspekt supervizije. Specifične poteškoće u superviziji uglavnom su povezane s organizacijskim modelom provođenja terenske prakse i koordinacijom aktivnosti s obrazovnom ustanovom. Također, u radu se opisuju i posebnosti procesa supervizije studenata u odnosu na druge vrste supervizije koje su u svom radu prepoznali supervizori studenata.

1 Tatjana Vlašić, dipl. socijalni radnik, e-mail: tatjanavlastic726@gmail.com

Prethodno priopćenje
Primljeno: lipanj, 2023.
Prihvaćeno: siječanj 2024.
UDK: 364.62-057.875
DOI 10.3935/ljsr.v30i2.548

Tatjana Vlašić
orcid.org/0009-0006-1360-9108

Hrvatski zavod za socijalni rad
Područni ured Novi Zagreb

Ključne riječi:
supervizija studenata socijalnog rada;
terenska praksa; supervizijski proces.

UVOD

U obrazovnom programu studenata preddiplomskog studija Studijskog centra socijalnog rada, Pravnog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu provodi se terenska praksa iz dva kolegija »Socijalni rad s pojedincem« i »Socijalni rad s obitelji« uz koje je predviđena supervizijska podrška. Očekivani ishodi prvog kolegija odnose se na stjecanje znanja, vještina i razvijanje profesionalnih vrijednosti u neposrednom kontaktu s korisnicima sukladno programu kolegija objavljenom na: <https://www.pravo.unizg.hr/kolegiji/socijalni-rad-s-pojedincem-31730/>. Očekivani ishodi drugog kolegija odnose se na znanja i vještine vezane za različite tipove i strukture obitelji, dinamike odnosa i komunikacije unutar obitelji i s okolinom u različitim socijalnim kontekstima sukladno programu kolegija objavljenom na: <https://www.pravo.unizg.hr/kolegiji/socijalni-rad-s-obiljelji/>.

U supervizijskom procesu studenti imaju priliku reflektirati o iskustvima s terenske prakse, dobiti podršku u zahtjevnim profesionalnim situacijama, implementirati nove spoznaje u odnosu na svoja prethodna iskustva, stavove, osjećaje i vrijednosti, te razvijati svoje komunikacijske vještine, vještine uspostave i održavanja suradničkog odnosa, kao i pripremiti se za završetak odnosa s korisnicima.

Na diplomskom studiju očekivani su ishodi povezani sa znanjima i vještinama u vođenju slučaja, izradi individualnog plana rada s korisnikom i korištenju dokumentacije, procjeni korisnikove životne situacije, planiranju intervencija usmjerenih na proces promjene, provođenju planiranih intervencija na više razina, djelovanje u skladu s profesionalnom etikom i ostalim aktivnostima prilagođenim uvjetima i mogućnostima u okviru područnih ureda Hrvatskog zavoda za socijalni rad. Također se od studenta očekuju vještine analize slučajeva na grupnoj superviziji i samoevaluacija postignutog tijekom prakse i supervizije. Ujedno se studenti praktično upoznaju sa značenjem i ulogom supervizije kako tijekom terenske prakse tako i u pogledu budućeg profesionalnog života u okviru kolegija »Metode supervizije«, a prema programu kolegija objavljenom na: <https://www.pravo.unizg.hr/wp-content/uploads/2023/07/Ishodi-ucenja-diplomski-Socijalni-rad.pdf>.

Kako se tijekom posljednjih dvadesetak godina prakticirala grupna supervizija s naglaskom na njezinu razvojno-integrativnu komponentu, tako su nastajale i mnogobrojne definicije, a suvremeno određenje supervizije sukladno Europskom pojmovniku supervizije i *coachinga* je da služi razvoju pojedinca, timova i organizacija, djeluje na poboljšanje njihovog profesionalnog života, potiče razvoj vještina komunikacije u profesionalnom kontekstu, olakšava razjašnjavanje uloga i zadataka te pomaže u procesima promjena i djeluje na pojavu sagorijevanja na radnom mjestu (Ajduković i sur., 2018.).

Osnovno polazište u razlikovanju ove vrste supervizije i supervizije studenata je u njihovim profesionalnim ulogama i pozicijama, te očekivanim ishodima. Dok stručnjaci biraju superviziju s ciljem unaprjeđenja svojeg profesionalnog života i ra-

zvoja u reflektirajućeg praktičara koji integrira svoja znanja i iskustva u psihosocijalnom radu s korisnicima, studenti koji su još u obrazovnom procesu, superviziju doživljavaju kao sigurno mjesto za integriranje stečenih teorijskih znanja u konkretnim profesionalnim situacijama na terenskoj praksi i reflektiranju o svojim iskustvima pri čemu nemaju izravnu odgovornost za ishode psihosocijalnog rada s korisnicima. Vrlo često studenti nemaju priliku doći u izravan odnos s korisnikom, već samo opserviraju rad stručnjaka u odnosu na korisnika. Shodno tome, razlikuju se sadržaji koje studenti donose u superviziju u odnosu na stručnjake, pa je i supervizijski proces u većem dijelu prilagođen njihovim potrebama. Osim toga, supervizori studenata s obzirom na specifični kontekst u kojem se provodi supervizija trebaju imati specifične vještine, dobro uklopljen model koordinacije aktivnosti sa svim sudionicima tijekom terenske prakse, svijest o razvojnoj fazi i životnom iskustvu studenata, karakteristike osobnosti koje uključuju senzibilitet za rad s mladima, ali i poznavanje područja terenske prakse i iskustva sa supervizijom.

Uloga terenske prakse i supervizije u obrazovanju socijalnih radnika

Povezanost socijalnog rada kao profesije, terenske nastave kao dijela standarda obuke u obrazovanju u socijalnom radu i supervizije studenata socijalnog rada ima svoju normativnu utemeljenost i praktičnu opravdanost. Prema definiciji Međunarodnog udruženja socijalnih radnika (IFSW) iz 2014. godine: »Socijalni rad je praktično utemeljena profesija i akademska disciplina koja promiče društvenu promjenu i razvoj, socijalnu koheziju, te osnaživanje i oslobađanje ljudi. Principi socijalne pravde, ljudskih prava, kolektivne odgovornosti i poštivanje različitosti ključni su za socijalni rad. Podržana teorijama socijalnog rada, društvenih i humanističkih znanosti te autohtonim znanjem, profesija socijalnog rada angažira ljude i strukture na rješavanju životnih izazova i povećanju blagostanja«. Jedna od temeljnih odredbi Etičkog kodeksa socijalnih radnica i socijalnih radnika (2015.) je da trebaju nastojati u svojem radu integrirati teorijska znanja i praktična iskustva, a u pogledu odgovornosti prema vlastitom profesionalnom znanju, između ostalog, imaju dužnost razvijati profesionalne kompetencije, dok njihov profesionalni razvoj podrazumijeva kontinuirano sudjelovanje u procesima cjeloživotnog obrazovanja, uključujući neformalne i formalne oblike obrazovanja te superviziju i druge oblike profesionalne podrške. Zakonom o djelatnosti socijalnog rada, 2019., 2022. se također uređuje standard obrazovanja te uvjeti za obavljanje djelatnosti socijalnog rada. Visoko obrazovanje u Republici Hrvatskoj polazi od Zakona o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013.) usklađenog s Europskim kvalifikacijskim okvirom i Kvalifikacijskim okvirom Europskog prostora visokog obrazovanja, kao i s Globalnim standardima za obrazovanje i obuku u socijalnom radu usvojenim na zajedničkoj skupštini Međunarodnog udru-

ženja škola za socijalni rad (IASSW) i Međunarodnog udruženja socijalnih radnika (IFSW). U planu i programu izvođenja nastave Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu predviđena je terenska praksa na svim godinama studija, ali je supervizija popratni dio obaveza samo za studente na drugoj i petoj godini.

U pripremama za početak terenske nastave sa studentima sudjeluju voditelji prakse na fakultetu, terenski nastavnici i supervizori. Uloga voditelja prakse je organizirati praksu, održavati kontakt s ustanovama prije, tijekom prakse i zaključiti kontakt nakon prakse, a u odnosu na studente pružiti im osnovne informacije i biti im organizacijska podrška. Uloga terenskog nastavnika obuhvaća organizacijsku, edukativnu, podržavajuću i evaluacijsku komponentu. Supervizor ima također višestruke odgovornosti koje su usmjerene prema studentu, obrazovnoj ustanovi, ustanovi u kojoj se odvija praksa i prema poštivanju profesionalnih standarda supervizije, koje uključuje i kontinuirano usavršavanje svojih kompetencija.

Tijekom posljednjih dvadesetak godina mijenjao se model terenske prakse socijalnih radnika, usavršavale su se pojedine komponente koje su utjecale na unapređenje ili konkretnu vidljivost ishoda terenske prakse (Urbanc i Družić, 1999.; Urbanc, 2003.; Urbanc, Rajhvan Bulat i Sušec, 2015.; Urbanc, Buljevac i Vejmelka, 2016.), a jednom godišnje se održava simpozij terenskih nastavnika radi razmjene iskustava sudionika.

Supervizija studenata socijalnog rada

S obzirom na to tko ili što je u fokusu rada, odnosno što je cilj supervizije i očekivani ishodi, a onda i kroz način vođenja supervizijskog procesa, razlikuju se vrste supervizije kao na primjer razvojno-integrativna, organizacijska ili supervizija u edukaciji, ali se provode i supervizije u specifičnim kontekstima, a jedna od njih je supervizija studenata. U okviru publikacije »Supervision meets education« (2010.) u kojoj su sudjelovali autori iz sedam europskih država predstavljeni su međusobno različiti modeli supervizije studenata u kojima su vidljivi drugačiji pristupi organizaciji terenske prakse, a nacionalne specifičnosti povezane su s povijesnim i društvenim okolnostima te različitim razinama razvoja prakse socijalnog rada u pojedinim kulturnim okruženjima i njihovim organizacijskim mogućnostima. Do tada su se razvila tri osnovna europska pravca supervizije studenata: njemački koncept razvoja »reflektirajućeg praktičara« po Schonu, integrativni koncept po nizozemskom modelu i koncept podržavajućeg savjetovanja po danskom modelu. U anglosaksonskom modelu (Velika Britanija, SAD, Australija, Novi Zeland) terenski nastavnik ima ujedno i ulogu supervizora. U hrvatskom modelu je odvojena uloga terenskog nastavnika od uloge supervizora. Uloge mogu dovesti do značajnih razlika u načinu vođenja supervizijskog procesa. Hrvatski model supervizije studenata predstavljen je kroz

studiju slučaja temeljenu na iskustvima sudionika tijekom terenske prakse na 4. semestru, a istraživanje je provedeno metodom fokusnih grupa studenata i fokusnih grupa supervizora kako bi se dobio uvid u obje perspektive (Ajduković i Urbanc, 2010.). Bez obzira na razlike, svi modeli imaju isto ishodište, a to je integracija teorije i prakse, razvoj profesionalnih kompetencija i profesionalnog identiteta, stjecanje znanja i vještina u području razvijanja i održavanja suradnje u odnosima s korisnicima, podrška u suprotstavljenim stavovima i vrijednostima, te razvoj studenta u »reflektirajućeg praktičara«. U hrvatskom kontekstu, tijekom vremena mijenjala se i nadograđivala praksa supervizije, smanjen je broj studenata u grupama, povećao se broj supervizora, osigurala se redovitost susreta i to na obje razine (preddiplomskoj i diplomskoj), a konzultativni oblik supervizije je sve više poprimao obilježja razvojno-integrativnog, uvedena je metasupervizija, kao i konzultativni sastanci sa supervizorima prije, tijekom i nakon terenske prakse.

Temeljni koncept razvojno-integrativne supervizije je iskustveno učenje, a konkretan model koji danas primjenjujemo je prvi razvijao Kolb (1984.), po kojem se proces učenja odvija u ciklusu od četiri faze (faza iznošenja konkretnog iskustva, faza refleksije o konkretnom iskustvu, faza konceptualizacije i faza aktivnog eksperimentiranja). Primjenjujući ovaj model na superviziju sa studentima, u prvoj fazi student iznosi konkretno iskustvo s terenske prakse sa svim važnim pojedinostima, a kroz refleksiju dotiče vlastite osjećaje i vrijednosti, povezuje uzroke i posljedice i otkriva vlastite stavove i perspektive u pozadini tog iskustva. U fazi konceptualizacije iskustvo dovodi do apstraktnije razine, restrukturiraju se postojeći stavovi i nastaju nove spoznaje, koje u fazi aktivnog eksperimentiranja student implementira u konkretnim situacijama na praksi. Kako je uz navedeno uloga supervizora omogućiti studentu stjecanje cjelovitog uvida u značenje supervizije i svih faza supervizijskog procesa, Urbanc (2004.) zaključuje da model supervizijskog procesa sa studentima, prema Ford i Jones (1987.), u kojem ga oni odjeljuju od početne faze, izbora teme i završetka supervizije i dijele ga na opisnu fazu, pojašnjenje, evaluaciju i implementaciju, zapravo faza opisa i pojašnjenja odgovara fazi identifikacije iskustva, faza refleksije i konceptualizacije postoji u procesu iskustvenog učenja i u supervizijskom procesu te da faza implementacije odgovara fazi aktivnog eksperimentiranja. Ovaj model Davys i Beddoe (2000.) nadopunjuju s još dvije faze: fazom refleksije i zaključnom fazom, pri čemu je rijetko kada proces linearan, već je cikličan i faze se isprepliću, a koji se može ponavljati u vezi neke teme kroz supervizijski susret, ali i u tijeku supervizijskog ciklusa.

Rezultati istraživanja u pogledu sadržaja koje studenti donose u superviziju (Vlašić, 2020.) pokazuju da uvod u supervizijski proces obiluje temama vezanim za strahove i očekivanja studenata od prve terenske prakse u životu, razjašnjavaju se njihove uloge na terenskoj praksi i u superviziji, utvrđuju i dogovaraju okolnosti potrebne za učenje primjerno njihovim potrebama, pa je stoga prvi susret važan za studente u smislu ohrabrenja, identificiranja sigurnog mjesta za podršku i do-

bivanje konkretnih informacija i savjeta tijekom terenske prakse, a koji im terenski nastavnici možda nisu uvijek u mogućnosti pravovremeno pružiti ili na cjelovit način zaokružiti u procesu stjecanja praktičnih iskustava. Ovi sadržaji, kao i mnogi drugi, u superviziji se još uvijek mogu nadomjestiti kroz supervizijski proces tako da studenti barem dio učenja dožive na tuđem iskustvu, da se upuste u refleksiju o viđenom/ doživljenom ili refleksiju o samorefleksiji ili refleksiji drugih članova grupe, te da razumijevanjem društvene stvarnosti stječu vlastite stavove kroz kritički pristup u odnosu na ljude, pojave i način života u svom okruženju i izgrađuju vlastitu sliku o profesionalnom identitetu. Prema Urbanc (2004.), u fazi refleksije student dobiva podršku da istraži kakav utjecaj i značenje na njega imaju određene situacije, kako se osjećao, kako je prepoznao te osjećaje i nosio se s njima, što je pri tome mislio, kako je želio intuitivno reagirati, što je naučio o sebi, kako sada razmišlja o proteklom iskustvu, što bi sada drugačije učinio i drugo. Razvoj refleksivnosti već u studentskoj dobi pruža mogućnost stjecanja vještina u vezi istovremenog poduzimanja aktivnosti i reflektiranja o njima tijekom čitavog profesionalnog života, kako to vide kroz poimanje »znanja u akciji« Davys i Beddoe (2000.). Specifičnost supervizije studenata temeljena je na nekim obilježjima učenja u odrasloj dobi, odnosno učenja u periodu kasne adolescencije prema odrasloj dobi koja je osobito izražena na preddiplomskoj razini. Prema Lacković-Grgin (2005.), mladi ljudi primjenjuju stečene socijalne i kognitivne vještine u razumijevanju i rješavanju problema iz područja socijalnih odnosa, što je izrazito pogodno razdoblje za rast osobnog i profesionalnog razvoja. U razvoju socijalne kognicije dominira sposobnost zaključivanja o sebi i drugim ljudima, o njihovim atributima, potrebama i očekivanjima, osjećajima i predviđanju ponašanja drugih ljudi, a ključni procesi su preuzimanje uloga ili preuzimanje socijalne perspektive drugih. Stoga nije neuobičajeno da se studenti već na preddiplomskom studiju manje bave vlastitim preokupacijama, a u fokus ulazi njihova zainteresiranost i empatija prema korisnicima kroz koju pokušavaju dokučiti složene procese nastajanja životnih poteškoća u kojima se oni nalaze i razumijevanje konteksta poduzimanja intervencija u socijalnom radu. Na diplomskoj razini se u većoj mjeri razvija sposobnost refleksivnog mišljenja i moralnog rasuđivanja, promišljanje o vlastitoj budućnosti, osobito u profesionalnom području, ali ostaje sklonost idealizmu u odnosu na ljude, pojave i događaje. Stoga stvaranje poticajnog okruženja na terenskoj praksi i sigurnog mjesta za slobodno i nevrednujuće eksperimentiranje u superviziji djeluje na studente motivirajuće za preuzimanje svoje nove uloge u budućnosti – kompetentnog stručnjaka u socijalnom radu. Uloga vršnjačke grupe u superviziji omogućuje međusobnu razmjenu iskustava, pružanje podrške, intenzivno produblјivanje učenja o socijalnom radu na konkretnim iskustvima, razvoj vještina samopomoći i pomoći drugima, uvid u raznolikost perspektiva, razvoj samouvida i razvoj kritičkog mišljenja u odnosu na događaje s terenske prakse, te olakšanje koje donosi spoznaja o sebi i drugima. Alschuler, Silver i McArdle (2015.) ističu snagu grupe u međusobnom osnaživanju, razvijanju otpornosti, poštivanju

različitosti i isticanju vlastitih snaga. U fazi evaluacije i fazi implementacije povratne informacije su studentima izuzetno važne kako od strane supervizora tako i od strane drugih studenata, ali se mogu davati tijekom cijelog supervizijskog procesa ukoliko je proces više orijentiran na dijalog, a važno je da ih se daje sukladno pravilima korektno interpersonalne komunikacije. Pri implementaciji naučenoga u planiranju daljnjih aktivnosti i integriranju novih spoznaja supervizor u odnosu na svakog pojedinog studenta zauzima individualizirani pristup usklađen s njegovim kognitivnim i emocionalnim kapacitetom, te razvojnom dobi i drugim okolnostima koje su zapažene tijekom supervizije. U zaključnoj fazi naglašavaju se, rezimiraju i sažimaju najvažnija saznanja u smislu utvrđivanja jasnoće, završenosti i cjelovitosti prorade tema na susretu.

Prema ovom modelu, završni dio supervizije provodi se pri kraju svakog susreta, izdvojen je iz samog supervizijskog procesa, a može se sagledati kao proces u kojem se rezimira sudjelovanje studenata i supervizora u procesu, doživljaj svakog studenta u odnosu na svoje spoznaje, odnose u grupi i cjelokupni dojam o susretu, te paralelno prati završetak procesa usvajanja jedne cjeline učenja. U odnosu na razvojno-integrativnu superviziju ove faze su drugačije iz nekoliko razloga. Ponajprije, supervizija studenata provodi se paralelno s njihovom terenskom praksom, pa je ciklus trajanja supervizije bitno kraći, a time i broj susreta tako da je procesni dio prilagođeniji potrebama studenata u odnosu na terensku praksu, težište je na trenutnom rješavanju pojedinih poteškoća, izostaje prirodan tijek stvaranja grupe kohezije i grupnih procesa koji su imanentni radu sa supervizijskom grupom stručnjaka. Odgovornost za donošenje sadržaja podijeljena je između studenata i supervizora, na način da supervizor potiče studente da iznose sadržaje s terenske prakse, a ukoliko oni izostanu, supervizor može samostalno inicirati razgovor o temi koja je relevantna za njihov profesionalni razvoj potaknut informacijama koje ima u vezi očekivanih ishoda pojedinog kolegija u odnosu na neke konkretne primjere iz prakse. U superviziji stručnjaka supervizor je odgovoran za proces, a stručnjaci samostalno pripremaju i iznose sadržaje koji su u fokusu njihovog zanimanja. Osim toga, u okviru terenske prakse obveza je sudjelovanja studenta na supervizijskim susretima za preddiplomski studij na navedenim kolegijima objavljena na internetu: <https://www.pravo.unizg.hr/studiji/prijediplomski-studiji/> i na diplomskom studiju: <https://www.pravo.unizg.hr/studiji/diplomski-studiji/sveucilisni-diplomski-studij-socijalni-rad/>. U izvedbenom planu studija objavljenom na internetu je navedena obveza sudjelovanja na terenskoj praksi. https://www.pravo.unizg.hr/wp-content/uploads/2023/09/f_23-24-Izvedbeni-plan-Sveucilisni-prijediplomski-studij-Socijalni-rad-Diplomski-studiji-Socijalni-rad-i-Socijalna-politika-ak.god_-2023-2024-Vijece.pdf.

CILJ ISTRAŽIVANJA

U ovom radu će se prikazati dio rezultata kompleksnijeg istraživanja provedenog u okviru specijalističkog rada autorice Vlašić (2020.) pod naslovom »Specifičnosti supervizije studenata socijalnog rada«. Cilj istraživanja je bio dobiti uvid u specifičnosti supervizije studenata socijalnog rada iz perspektive supervizora s obzirom na sadržaj i proces supervizije te s obzirom na kompetencije sudionika-supervizora i supervizanata za sudjelovanje u superviziji.

Sukladno cilju istraživanja, a u odnosu na proces supervizije istraživačko pitanje glasi:

- Koje su specifičnosti supervizijskog procesa u superviziji studenata socijalnog rada iz perspektive supervizora?

U tematskom području procesa supervizije izabrane su tri od ukupno devet tema u kojima se, po mišljenju autora, najviše govori o konkretnim aktivnostima supervizora i one čine međusobno povezanu cjelinu u odnosu na temu ovog rada, a to su: »Metode, tehnike, modeli i teorijski koncepti«, »Iskustva u davanju povratnih informacija« i »Poteškoće i zastoji u radu«. Ostale teme istraživanja bile su: »Predmet procjene u superviziji studenata«, »Opis odgovornosti supervizora«, »Osobne i profesionalne vrijednosti«, »Izazovi u vođenju supervizije«, »Doživljaj uspješne supervizije« i »Strah studenata od izlaganja u grupi«.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 10 supervizora s višegodišnjim iskustvom u superviziji studenata socijalnog rada, od kojih su pet nastavnici na Studijskom centru socijalnog rada na Pravnom fakulteta u Zagrebu Sveučilišta u Zagrebu, a pet su vanjski suradnici. Od vanjskih suradnika dvije su zaposlenice Hrvatskog zavoda za socijalni rad, a tri su zaposlene u privatnom sektoru pružatelja usluga savjetovanja i psihoterapije. Uzorak je homogen po obilježju spola (sve su žene) i temeljnom zvanju (sve su socijalne radnice), a heterogen s obzirom na dob, duljinu radnog staža u ustanovama u kojima su zaposlene, te po iskustvu u superviziji. U odnosu na dob sudionica, njih šest je u dobi od 41 do 50 godina, dvije sudionice u dobi od 31 do 40 godina i dvije sudionice u dobi od 51 do 60 godina. U odnosu na najvišu razinu stečenog obrazovanja njih šest je steklo obrazovanje na doktorskom poslijediplomskom studiju, dvije imaju završen specijalistički poslijediplomski studij, jedna sudionica ima status magistra znanosti, a jedna sudionica diplomski studij. Sve sudionice imaju dodatne edukacije u svojstvu profesionalnog pomagača u različitim obrazov-

nim modalitetima od kojih su neke višegodišnjeg trajanja: Realitetna terapija, Geštalt terapija, Psihodrama, Obiteljska medijacija i druge. Većina sudionica stekla je status licenciranih supervizora u periodu od 2010. do 2015. g., a jedna sudionica ima status pridruženog člana Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj. Najveći broj njih (ukupno sedam) ima 5-10 godina iskustva u obavljanju supervizije stručnjaka, po jedna sudionica ima 0-5, 10-15, te više od 15 godina iskustva. U odnosu na broj grupa supervizije, četiri od njih su vodile više od 15 grupa, tri sudionice do 5 grupa, dvije sudionice 5-10 grupa, a jedna 10-15 grupa. U odnosu na superviziju studenata, po tri su se izjasnile da su vodile superviziju do 5 godina, 5-10 godina i više od 15 godina iskustva. U odnosu na broj grupa, pet sudionica je vodilo više od 15 grupa, četiri sudionice su vodile 5-10 grupa, dok je jedna vodila do 5 grupa. Pet sudionica izjasnilo se da imaju podjednako iskustvo u vođenju supervizije studenata i supervizije stručnjaka, tri da imaju više iskustva sa studentskom supervizijom, jedna da ima više iskustva u superviziji stručnjaka, dok se jedna izjasnila da to ne može procijeniti. U odnosu na podatke, može se zaključiti da veći broj sudionica ima iskustvo s više godina vođenja supervizije stručnjaka u odnosu na broj godina iskustava sa supervizijom studenata, međutim ta razlika nije izražena kroz broj grupa koje su vodile što se može objasniti da su neke od njih istovremeno vodile više grupa supervizije studenata u pojedinom razdoblju. U odnosu na njihovu procjenu iskustva s obje vrste supervizije utvrđeno je da one koje imaju podjednako iskustva s obje supervizije ujedno imaju i podjednaki broj vođenih grupa, iz čega se može zaključiti da je broj vođenih grupa supervizije za sudionice važniji pokazatelj iskustva nego broj godina u kojima su stjecale iskustvo u vođenju ovih dviju vrsta supervizija. U odnosu na kriterij podjednagog iskustva s obje vrste supervizije, može se zaključiti da su odabrane kao kompetentni sudionici u istraživanju. Uzorak je namjeran i obuhvaća sve tada aktivne supervizorice studenata izuzev mentorice specijalističkog rada.

Postupak prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni metodom polustrukturiranog intervjua u vrijeme i mjestu kako je odgovaralo sudionicama, a u većem broju intervjua u prostorijama Studijskog centra socijalnog rada. Prije intervjua sudionicama je bila upućena molba za sudjelovanje u istraživanju elektronskom poštom s opisom svrhe i ciljem istraživanja te procjenom okvirnog vremena trajanja intervjua, a popis supervizora je istraživačica dobila od mentorice. Zatražena je i dobivena pismena suglasnost svih sudionika kojom potvrđuju svoj informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju po načelu dobrovoljnosti. Sudionici su upoznati prije provedbe intervjua s mogućnosti odbijanja sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku. Svakom sudioniku je neposredno prije intervjua ponovno objašnjena svrha i cilj istraživanja, te je zajamčena povjerljivost da će njihovi podaci biti anonimizirani prilikom obrade podataka i

njihovog prikaza u rezultatima istraživanja, odnosno bez navođenja njihovih imena i prezimena, nakon čega je dobivena njihova usmena suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Tijekom istraživanja vodilo se računa o zaštiti dostojanstva sudionica, poštivanju njihovih ljudskih prava i objektivnošću istraživačice kako u obradi i analizi podataka ne bi došlo do iskrivljenih interpretacija i zaključaka. U postupku prikupljanja, pohrani i obradi podataka vodilo se računa o tome da se podaci o sudionicama drže odvojeno od transkripata. Sudionicima je objašnjeno da će transkript biti pohranjen kod istraživača, te im je ponuđeno da dobiju na uvid transkripte svojih intervjua. Uz suglasnost svih sudionika intervjui su snimani na diktafon. Intervjui su trajali u prosjeku sat vremena. Transkripti su pisani ručno bez upotrebe računalnog programa za obradu i upravljanje podacima. Na dostavljene transkripte nije bilo povratnih primjedbi, osim u jednom slučaju kada se tražila preinaka teksta u smislu pojašnjavanja sadržaja, što je i učinjeno. Bilješke se tijekom intervjua nisu vodile. Na kraju intervjua sudionice su imale mogućnost davanja prijedloga za unaprjeđenje rada što je i uneseno u tekst izvještaja. Također su imale mogućnost iznošenja sadržaja koji nisu bili predmet razgovora, a vezani su za temu, ali su sudionice smatrale da su svi sadržaji vezani za ovu temu iscrpljeni kroz pitanja iz vodiča. Vodič za pitanja sastajao se od 13 pitanja, a za prikaz tema navedenih u ovom radu izlučena su sljedeća pitanja iz vodiča na koja su odgovarali supervizori:

1. Koje metode i tehnike koristite u superviziji studenata?
2. Kakvo je vaše iskustvo u davanju povratnih informacija studentu?
3. Koje poteškoće u superviziji studenata ste zapazili? Molim vas da opišete iskustvo nekog zastoja u superviziji.

Nakon provedenih intervjua i povratnih informacija u vezi transkripata sudionice više nisu bile uključene u istraživanje, osim što su elektronskom poštom bile obavještene i pozvane na obranu završnog specijalističkog rada kako bi dobile uvid u rezultate istraživanja.

Način obrade podataka

Analiza tekstualne građe provedena je postupkom analize tematskog okvira (eng. *framework analysis*) prema Ritchie i Spencer (1994.), što je usklađeno s ciljem istraživanja i postupkom prikupljanja podataka, te s obzirom da je tijekom intervjua dobiveno obilje podataka, a već je iz prethodnih spoznaja bilo moguće unaprijed izabrati teme koje će predstavljati »okvir« analize tekstualne građe. Podaci dobiveni kroz intervjue nisu u bitnome promijenili strukturu početnog tematskog okvira. Analiza je obavljena kroz sljedeće korake:

- Proces upoznavanja s podacima (eng. *familiarization*) odnosio se na cjelokupno upoznavanje s podacima višekratnim preslušavanjem audio snimaka, pisanjem

transkripata i pisanjem bilježaka o ključnim temama za daljnju analizu pri čemu su izdvojeni citati relevantni za neku temu.

- Postavljenje tematskog okvira (eng. *identifying a thematic framework*) u tijeku kojeg su se identificirala tri tematska područja od kojih je supervizijski proces bio najobimnije tekstualne građe, a preostala dva su činila područje sadržaja studentske supervizije i kompetencija sudionika. Početni tematski okvir sastojao se od trinaest pitanja iz vodiča za pitanja od kojih se devet odnosilo na supervizijski proces.
- Indeksiranje (eng. *indexing*) je provedeno kroz redukciju podataka i izdvajanje na one podatke koji su bili relevantni za istraživačke ciljeve, a postupak se ciklički ponavljao sve dok nisu iscrpljeni svi relevantni podaci.
- Unošenje podataka u tablice (eng. *charting*) koje je omogućilo lakše snalaženje u podacima, na tri razine apstrakcije: izjavama su pridruženi pojmovi, pojmovima kategorije, a kategorije su obuhvaćene kroz teme i tematska područja.
- Povezivanje i interpretacija (eng. *mapping and interpretation*) u kojima se kroz razmatranje uzroka, posljedica, koncepata i objašnjenja u podacima tražilo uporište u teorijskim postavkama supervizije stručnjaka, ali i izdvajale različitosti kako bi se dobio dojam o tome što je specifično u superviziji stručnjaka.

Kao jedinica analize korištena je ključna izjava koja je smisljena misaona cjelina, a izjave su bile različite duljine – od dijelova rečenica do nekoliko povezanih rečenica koje su davale smisljeni kontekst njihovim izjavama. Korišteni su tekstualno-numerički kodovi (S1, S2,...) pri čemu S označava supervizoricu, a pridjenuti broj oznaku za redoslijed provedenog intervjua, što je šifrirana individualizirana oznaka za pojedinu sudionicu.

Kao što je već navedeno, podaci koji su prikazani u ovom radu dio su šireg istraživanja u području specifičnosti supervizije studenata, a osim supervizijskog procesa obrađeno je tematsko područje supervizijskih sadržaja i tematsko područje kompetencija sudionika supervizije (Vlašić, 2020.).

REZULTATI I RASPRAVA

Metode, tehnike, modeli i teorijski koncepti

Na temu korištenih metoda i tehnika pronađene su sljedeće kategorije: »kognitivne tehnike«, »tehnike interpersonalne komunikacije«, »metode grupnog rada« te »kreativne i ekspresivne tehnike«. Kao **kognitivne tehnike** supervizorice često primjenjuju one tehnike u radu koje mogu biti povezane s njihovim teorijskim opredjeljenjem. Jedan od navedenih primjera podrijetlom je iz kognitivno-bihevioralne terapije, a taj pristup predstavlja uzajamno djelovanje misli, osjećaja i ponašanja

neke osobe, s čime se kroz djelovanje na kognitivnu promjenu utječe na ponašanje osobe. Može biti prilično zastupljena upravo u radu s adolescentima (prema Knell, 1994.) (*»...Radim vrlo jednostavno poslagivanje one tri kategorije: ponašanje, misli, osjećaji, osobito kada su preplavljeni... jer se oni zapravo uče biti u superviziji...«* (S1)). Stvaranje samouvida kod studenta može se postizati, primjerice, kroz igranje uloga kao u Geštalt terapiji (*»...Znala sam koristiti igranje uloga... kad je studentica trebala igrati ulogu druge osobe da je osvijestila dosta stvari...«* (S5)). Prema Argyle i Henderson (1985.), jedna od kognitivnih tehnika je igranje uloga – uvježbavanje (isprobavanje) vještina na kojima se temelji trening socijalnih vještina u socijalnim interakcijama i davanje povratnih informacija od voditelja i grupe. Ponekad se ne primjenjuje igranje uloga ako ne postoji konkretan rad s korisnikom (*»...Na petoj godini... ne prakticiram igranje uloga... slučajevi nisu njihovi već od terenskog nastavnika...«* (S6)).

Važan aspekt procesa supervizije sa studentima je davanje i primanje povratne informacije, pa je iz toga razloga kao tema obrađena u posebnom poglavlju, dok je ovdje supervizorice spominju u kontekstu korištenih metoda i tehnika rada (*»... Povratnu informaciju uvijek dajem... ja njima kao ogledalo vratim što sam ja vidjela. Vraćam im tu informaciju nazad da je oni u sebi presložili... integriraju, povežu s onim što imaju...«* (S7)). Svrha zrcaljenja je poticanje studenata na realan uvid u to kako supervizorica doživljava ono što je zapazila, a što dovodi do integriranja novih modela ponašanja u okviru njihove osobnosti. Povratna informacija može se dati kroz evaluaciju susreta tijekom cijelog procesa ili je korištena u svrhu razumijevanja očekivanih i ostvarenih ishoda u učenju studenata (*»...radimo evaluaciju na svakom susretu... što sam ja vidjela, što su vidjeli ostali studenti i kako su oni sami sebe vidjeli u procesu i kako vrednuju to, kako napreduju uz praksu...«* (S7); *»...I onda bih iskoristila da one daju feedback što su one dobile za praksu, za sebe...«* (S4)). Konfrontacija također može biti način davanja povratne informacije ili reflektiranje na izneseni sadržaj (*»Idem u nekoj mjeri konfrontirajuće, ali vrlo blago, idem nekad vrlo konfrontirajuće kada studenti idu jako protiv Hrvatskog zavoda za socijalni rad, protiv sustava, protiv svega, a zapravo ne vidim pozadinu na čemu su utemeljili takav stav...«* (S4)). Blagi oblik konfrontacije može biti poticajan u situacijama koje imaju za svrhu promjenu perspektive gledanja, ponašanja ili razumijevanja cjelokupne situacije. Studenti imaju manje profesionalnih iskustava, njihovo je samopouzdanje krhke od samopouzdanja stručnjaka te bi direktnije konfrontiranje doživjeli više kao kritiku nego poticaj za stvaranje samouvida. S druge strane, prilika je da studenti kroz cjeloviti uvid o svrsi supervizije na aktualnim sadržajima koje iznose ujedno vježbaju svoje sposobnosti podnošenja konfrontacije i vještine iznošenja argumenata, koje će im trebati u profesionalnim situacijama.

U interpersonalnoj komunikaciji prisutno je djelotvorno slušanje koje u sebi uključuje empatiju, sažimanje, parafraziranje, reflektiranje (*»... možda bih među najvažnije spomenula empatiju, aktivno slušanje, reflektiranje, davanje i primanje*

povratnih informacija, sažimanje, parafraziranje...« (S9); »..Uglavnom dominira razgovor, rasprava, vođenje, reflektiranje, parafraziranje... « (S10)). Parafraziranje, sažimanje i reflektiranje su elementi aktivnog slušanja.

U svom radu supervizorice navode da često **koriste grupu kao metodu rada** (*»...dosta koristim grupu... volim pitati da li student želi što dobiti od grupe i što je to što želi ili želi dobiti od mene kao supervizora...« (S5); »...Grupa se uključuje... vidio da je pretjerao... ne zna o tome korisniku da bi donio takav zaključak...« (S3); »...više propitujemo, problematiziramo... malo manje konfrontirajuće nego u klasičnoj superviziji sa stručnjacima... Teže mi je s njima držati jednoga u fokusu... brže stavim na razinu grupe, što ostali misle.« (S4); »...koristim reflektirajući tim zato što je to prilika za sve njih da nauče i promotre stvari kod sebe a istovremeno ih zaustavim da se uključuju dok ja radim jedan na jedan... oni još iz ovog njihovog studentskog filma uskaču često odmah, pa onda moram jače držati tu strukturu...« (S1)). Reflektirajući tim opisao je Tom Andersen (1990), a naziva ga i »kao da« pristup. Sastoji se od nekoliko faza u radu s grupom: prikaz slučaja, »kao da« slušanje, reflektiranje i razgovor. Supervizijske grupe su važne za proces učenja samoosviještenosti supervizanta jer omogućuju dobivanje povratnih informacija od grupe, kako na razini sadržaja, tako i na razini odnosa.*

Što se tiče upotrebe **kreativnih i ekspresivnih tehnika**, mišljenja supervizorica su podijeljena jer dvije supervizorice na diplomskom studiju navode da ih studenti nevoljko prihvaćaju (*»...Što se tiče kreativnih tehnika... odmah su mi pogledali stolić i rekli: aha, nema figurica, nema kamenčića, baš smo sretni jer nas toliko s tim filaju na fakultetu... « (S3); »...kod studenata imaju veliki otpor korištenju kreativnih tehnika...ali neki ipak jesu spremni za korištenje kreativnih tehnika...« (S2)), dok neke od supervizorica koriste ekspresivne i kreativne tehnike za otvaranje ili prilikom upoznavanja u početnoj fazi supervizije ili u fazi evaluacije (*»...Što se tiče tehnika... koristim ekspresivne i kreativne tehnike... radimo sa sličicama i s figurama od životinja, a posebice u početnom dijelu gdje se oni još ne znaju otvoriti...« (S7); »...volim koristiti kreativne tehnike, različite karte... kod prvog susreta i kod upoznavanja, ali... i u nekim drugim situacijama... u vezi međuljudskih odnosa...« (S5); »Sa studentima druge godine... ja uzmem asocijativne karte na početku dok traje upoznavanje i za kraj eventualno za evaluaciju...« (S6)). Kreativne tehnike s različitim predmetima omogućavaju članovima grupe stjecanje uvida (*»..imam uvijek nešto pripremljeno i kada vidim da je nešto zapelo... koristim kreativne tehnike... snalazimo se što imamo u prostoru taj tren... olovke, sastojci iz torbe, razglednice, crtanje...« (S8)), ali i navodi primjer kada je njoj jedna od tehnika pozicioniranja u grupi olakšala uvid u grupni proces (*»...prošle godine se jedna grupa počela osipati... meni do zadnjeg susreta nije bilo jasno što se događa... pa sam im zadala kreativnu tehniku s bazenom...« (S8)), korištena je tehnika po Lahad (2000.). Kreativne tehnike mogu imati i projekтивnu dimenziju i dimenziju pozicioniranja u odnosu na članove kolektiva u kojem obavljaju terensku praksu (*»...Volim raditi s figuricama jer su oni po prvi puta*****

uključeni u radne odnose i viđaju odnose u timu... dajem da poslože ljude s kojima rade na praksi i sebe u odnosu na njih...» (S1)). U vezi upotrebe kreativnih tehnika, važno je što želimo postići i s kojom namjerom, kako to navodi Pregrad (2004.), te kada članovi grupe pružaju otpor nije ih primjereno koristiti.

Uobičajeni **model rada** koji uglavnom koriste sve supervizorice je vezan za Kolbov način iskustvenog učenja (1984.) uz veći ili manji pomak od usmjerenosti na zadatak do usmjerenosti na proces (*»...Imala sam studente kojima je terenski nastavnik pustio da neke stvari samostalno odrade onda sam s njima lakše radila... za povezivanje znanja i iskustva... da idu na tu analizu iskustva kroz povezivanje sa znanjem koje su stekli...» (S4)). Kako je integriranje naučene teorije u tijeku obrazovnog procesa kroz propitivanje viđenih modela rada u praksi socijalnih radnika jedan od važnijih zadataka u superviziji studenata, pri čemu se studente potiče u svrsishodnijem korištenju naučene teorije, supervizorice koriste pojedinačne slučajeve kao priliku za učenje (*»...kada su savršeno primijenili sve ono što su na predavanju učili potaknuti jednom situacijom iz prakse... imaju to znanje ali ga ne znaju izreći...» (S1)). Međutim, na terenskoj praksi se događa da izostaje neposredan rad studenata s korisnicima pri čemu izostaje i polazište iskustvenog učenja (*»...ono što me demotivira u toj rascjepkanosti njihovog iskustva na praksi, nitko nije pratio neki slučaj od početka do kraja...» (S4); »...Oni imaju neizravan doticaj s korisnicima na praksi i imaju iskustvo opserviranja...usmjereni na ispitivanje nekog modela i da li bi to trebao biti model ili ne...» (S2)). Važan segment učenja na terenskoj praksi je da studenti samostalno iskuse pojedine profesionalne situacije i prorade ih na superviziji. Jedna od supervizorica osvrnula se na dvostruke uloge u stvaranju sigurnog okružja za učenje kao dio supervizijskog procesa u propitivanju najboljeg modela rada sa studentima u superviziji (*»...dok im jedan dio supervizora ipak jesu profesori... i sad im se nalaze u ulozi supervizora...neka razina grča da trebaju pokazati znanje iz nekog kolegija...» (S2)). Kod nekih supervizorica kroz metode rada vidljivo je dijaloško učenje, učenje po modelu i učenje procesima dvostruke petlje. U situacijama kada je grupa nehomogena po svom sastavu i sastoji se od studenata koji nisu iskusili rad na konkretnim jedna od supervizorica koristila je različitu razinu njihovog profesionalnog iskustva kako bi na konkretnom primjeru pojasnila i demonstrirala metode rada u razvojno-integrativnoj superviziji (*»...koje su zaista donosile te klasične slučajeve gdje sam onda njih (vježbenice op.a.) zaista držala u onom pravom fokusu... tako izgleda podrška stručnjacima...» (S4)).*****

Neke od supervizorica spominju različite **teorijske koncepte** kao ishodišta svojeg rada (koncept suradnog odnosa, koncept stvaranja supervizije, koncept upotrebe suvremenog jezika, koncept djelotvornog slušanja, koncept ravnopravnog dostojanstva, konstruktivizam, koncept preuzimanja osobne odgovornosti, koncept multiperspektivnosti), a prepoznati su i različiti stilovi u vođenju supervizije (*»...Reflektiranje da osjete stavljanje u različite cipele...»(S6); »...koristimo reflektiranje... sagledavamo iz različitih perspektiva, ta multiperspektivnost...» (S7); »...dobro da*

čujemo različite perspektive... da vidi kao jednu košaricu u koju smo mi stavili svoje različite ideje... može odabrati za njih najbolje...« (S5); »...sa studentima vodim dijalog, teorija kaže dijaloški dijalog... komunikacija da nastupamo kao partneri... ne nudim gotova rješenja... zajednički kreiramo i tražimo...« (S7); »...da joj je bilo korisno da je sve čula, nije odabrala ništa od toga... ali našla je ono što joj treba u toj situaciji...« (S5)).

Iskustva u davanju povratnih informacija

U odnosu na drugu temu koja opisuje iskustva supervizora u davanju povratnih informacija studentima dobivene su sljedeće kategorije: »način davanja povratnih informacija«, »sadržaj povratnih informacija« i »korištenje grupe kao resursa u davanju povratnih informacija«. Ujedno je i zapaženo da povratne informacije najviše ovise o osobnom stilu pojedinih supervizora u načinu vođenja grupe.

U **načinu davanja povratnih informacija** studentima dominira blagost, nježnost i pažljivost (»...dajem povratnu informaciju nježno. « (S4); »...da sam blaga u davanju povratnih informacija...« (S5)), kao i nepropuštanje prilika u isticanju pozitivnih ishoda aktivnosti pojedinog studenta (»...fokus na pozitivno... na njihove snage.« (S6); »...u evaluaciji sam uvijek išla pozitivno...« (S7); »...nikada ne idem konfrontirajuće, to nije moj stil... « (S10)) pri čemu je naglasak na osnaživanju studenta u procesu učenja (»...dio osnaživanja mi se čini jako bitan, jako učinkovit, pogotovo na drugoj godini. « (S7); »...pozitivan feedback u smislu njihovog profesionalnog osnaživanja...« (S9)). Jedna od supervizorica navodi da ne propušta izreći prepoznavanje izazovnih tema (»...ali nisam stavljala pod tepih ako je nešto bilo izazovno...« (S7)) koje su također prilike za učenje, ali s porukom da student ima pravo na neznanje (»...student je onaj koji uči... i koji ima pravo da ja njega kao supervizorica pratim u tom procesu...« (S7)).

U **sadržaju povratnih informacija** supervizorice često koriste pohvalu, podršku i poticaj (»...trudim se da one budu više potvrđujuće... puno više pohvalim.« (S1); »...Dakle, kroz podršku, poticaj, kroz pohvalu...« (S7)). Prema dvjema supervizoricama u davanju povratnih informacija koristi se nedirektivan pristup povezanim s učenjem C. Rogersa koji je što se tiče obrazovnog konteksta smatrao da jedna osoba ne može poučavati drugu, nego da može biti samo facilitator učenja druge osobe što je povezano s njegovom teorijom ličnosti po kojoj svaki pojedinac postoji u stalno mijenjajućem svijetu iskustva u kojem je on ili ona u središtu (Ajduković, 2012. (»Povratne informacije im dajem... da ne dožive previše usmjeravajuće.« (S6); »...naglasak je na ishodima toga kolegija (Metode supervizije op.a.)... dolazi do podučavanja ili postavljanja pitanja u produblivanju nekakvih saznanja...« (S2)) ili u ovom slučaju da je u fokusu sam student (eng. *student-centered learning*) koji svoje polazište ima u aktivnom slušanju bez namjere mijenjanja stavova i uvjerenja druge osobe, već

stvaranja okružja u kojem će moći otvoreno i iskreno istraživati svoje doživljaje bez straha i opterećenja ispunjava li očekivanja ovog drugog (Holosko, Skinner i Robinson 2008., prema Ajduković, 2012.). Supervizor može preuzeti ulogu facilitiranja procesa i poticati grupu na davanje povratne informacije (*»...važno je ostaviti prostor... čuti njihovo promišljanje... problematiziranje, diskutiranje, raspravu...«* (S2)). Koristi se i Sokratova dijaloška metoda po kojoj je osnova spoznaje dijalektika, a odnosi se na kretanje i istraživanje u području mišljenja i različitih, ponekad i proturječnih, stavova, pri čemu je ono razumijevanje koje dolazi iznutra prava spoznaja i ne mogu ga nametnuti drugi. (*»...sa stvaranjem prostora studentici da ona promisli i sama riješi na svoj način i u svoje vrijeme...«* (S7); *»...postavljam potpitanja da oni sami dođu do odgovora...moraju brinuti o svojim granicama...«* (S8)). U sadržaju povratnih informacija mogu se naći i one koje su izvor saznanja o potrebama studenta (*»...da izmijenim s njima informaciju što oni dobivaju, ono što oni trebaju... ja vraćam kroz nekakav komentar, kroz neko pitanje.«* (S7)).

Pažnja supervizorica usredotočena je na **poticanje grupe u davanju povratnih informacija** (*»...tražim da članovi grupe sudjeluju u tome.«* (S5); *»...da oni jedni drugima govore kako se vide.«* (S7)) pri čemu je važna procjena supervizora o individualnoj i grupnoj sposobnosti članova za davanje povratnih informacija (*»Na petoj godini nisam toliko davala povratne informacije jer je tu aktivnija grupa.«* (S6); *»Čak i jesu vješti da međusobno daju povratne informacije.«* (S7)). Prema Ajduković (1997.), povratna informacija (eng. *feed back*) u grupnom radu jest informacija koju jedan član iskazuje drugom članu u vezi s nekim njegovim ponašanjem. Da bi bila učinkovita, ona treba biti pravodobna, konkretna, opisna, usmjerena na konkretno ponašanje, konstruktivna i odmjerena. U izjavama supervizorica je vidljivo da se više priklanjaju davanju podrške u povratnim informacijama, a kada se odlučuju na korektivne povratne informacije, što je rjeđi slučaj, daju ih u duhu brige za člana grupe i povezane su istovremeno i s pozitivnom povratnom informacijom. Uključivanje grupe u davanje povratnih informacija je vrlo djelotvoran način jer studenti mogu dobiti više perspektiva, veća je moć grupe u djelovanju na pojedinog supervizanta, te se ujedno aktiviraju svi članovi što doprinosi intenzivnijoj grupnoj dinamici.

Poteškoće i zastoji u superviziji

Poteškoće s kojima se supervizori studenata suočavaju mogle bi se podijeliti u četiri kategorije: *»neusklađenost supervizije i terenske prakse«, »smanjeni kapacitet studenata za sudjelovanje u superviziji«, »nejasnoće oko uloge supervizora studenata«* i *»zastoj na razini grupne dinamike«*.

Neusklađenost supervizije i terenske prakse može se izraziti i kroz nejasnoće u komunikaciji između dionika terenske prakse, a što dovodi onda i do propitivanja postojećeg organizacijskog modela terenske prakse. Za dvije supervizorice poteško-

će u radu proizlaziti iz organizacijskog modela terenske prakse (*»Poteškoća mi je što studenti dobivaju različite upute od voditelja prakse, od organizatora prakse i od terenskog nastavnika... iako znam koliko je uloženo napora da se sve to razjasni...«* (S1); *»...vidim gdje se mogu dogoditi poteškoće to je organizacijskog tipa, možda oko protoka informacija...«* (S8)). Za jedan dio supervizorica posebnu poteškoću čini nemogućnost bavljenja supervizijskim sadržajima zbog organizacijskih poteškoća u nekim područnim uredima Hrvatskog zavoda za socijalni rad ili nedovoljne angažiranosti terenskih nastavnika u provođenju terenske prakse studenata (*»...poteškoća je kada imaju te administrativne probleme... ostavljeni da čitaju spise... gledaju sa strane... nisu ih uključili ni u šta, što da ja radim onda s time...«* (S4); *»...iskaču teme vezano za njihove ciljeve i zadatke na praksi... zbrka oko toga tko im je terenski nastavnik, kuda su trebali ići...«* (S1)). Kao jednu od poteškoća supervizorice vide u neusklađenosti trajanja supervizijskog ciklusa s trajanjem terenske prakse (*»To bi više povezala s procesom na petoj godini... Praksa je sad iza mene, sad dolaze neki drugi kolegiji, neke druge obaveze...«* (S2); *»...kako vam je bilo na praksi – dobro... znaju da su oni tu na vremenski ograničeni rok... ne isplati im se dublje ulaziti...«* (S3)). Posebnu poteškoću stvara i činjenica da studenti koji obavljaju terensku praksu izvan Zagreba ne mogu redovno prisustvovati supervizijskim susretima zbog putovanja od mjesta obavljanja prakse do mjesta održavanja supervizije. Od strane fakulteta ulažu se naporu za osiguranje dostupnosti supervizije i tim studentima, kroz individualnu superviziju telefonom ili korištenjem interneta. Međutim, u skladu s načelima rada u superviziji ne postoji idealni nadomjestak njihove prisutnosti u grupi, a onda su posljedice, kako je kroz gore navedene izjave supervizorica vidljivo, neusklađenost procesa terenske prakse i supervizije i/ili se održavaju nakon proteka prakse kada se studenti vrate na fakultet, kada je već i motivacija nešto slabija za sudjelovanje u superviziji. Jedna od poteškoća je i prekratko trajanje prakse, a da bi studenti u odgovarajućem vremenu kroz supervizijske susrete imali dovoljno prilika za implementiranje postojećih spoznaja u daljnjoj praksi kroz aktivno eksperimentiranje o sadržajima sa supervizije.

Poteškoće u radu prema nekim supervizoricama mogu proizlaziti iz **smanjenog kapaciteta studenata za sudjelovanje** u superviziji (*»...na početku je bio veliki problem tog ne donošenja njihovog sadržaja... dok nisam ja od njih to počela nekako izvlačiti...«* (S3); *»...kada studenti nisu imali ništa aktualno, ništa što bi oni prorađivali...«* (S5), što može biti povezano općenito s nedostatkom motivacije od strane studenta, s prekratkim ciklusom supervizije da bi studenti osjetili dobit od supervizije, a i činjenica da supervizija nije dobrovoljan izbor studenta može djelovati ne motivirajuće. Jedna od poteškoća može proizlaziti iz nedostatka kompetencija studenta za rad u grupi (*»...da pojedini studenti imaju kompetencije nešto naučiti i položiti ispit, a zapravo da im nedostaje nekakve emocionalne i socijalne inteligencije i komunikacijskih vještina...«* (S2)), pa do situacija kada je student u nekoj osobnoj krizi i što onda djeluje i na grupnu dinamiku (*»...ona je prema svemu reagirala s*

velikom razinom ljutnje i bijesa...» (S2)) ili kada je prisutan strah od izlaganja pred grupom (»...Ja mislim da se nisu bili spremni izložiti u fokusu... ali i taj strah od izlaganja može biti tema na superviziji.« (S5); »Poteškoća može biti 'zatvoreni' student koji ne želi pričati, iznositi i kaže da je sve u redu i time misli »izbjeći« komunikaciju u grupi.« (S9)).

Nejasnoće oko uloge supervizora na terenskoj praksi studenata ponekad nastaju zbog izostanka češćeg kontakta s terenskim nastavnikom (»...kada počnem sumnjati da netko mulja ili da nije išao dva tjedna vidjeti korisnika na praksu...da netko kontinuirano kasni na superviziju ili bi najradije imao superviziju preko skype-a i slično.« (S6)). Ovdje je važno istaknuti da se radi o praksi na 2. godini fakulteta, koja je drugačije koncipirana nego na 5. godini i gdje je kontakt studenata s terenskim nastavnikom rjeđi, a ciljevi i aktivnosti na praksi više usmjereni na neposredni kontakt s korisnikom pri čemu se očekuje samostalnost studenta u organizaciji susreta i zajedničkom izboru sadržaja susreta od strane studenta i korisnika.

Samo jedna supervizorica i to s preddiplomskog studija navodi iskustva sa **zastojem u superviziji** (»Mislim da je bio neki zastoj samo jednom i to s grupom na drugoj godini, nešto se dešavalo na razini grupne dinamike... ja nisam uspjela razumjeti... članovi nisu bili spremni reći... Ja bih odlazila s osjećajem napora i umora...« (S6)). Zastoji u razvoju supervizijskog procesa ili na razini grupne dinamike mogu se odnositi na pojavu paralelnih procesa, nemogućnost uspostave odnosa između članova grupe ili pojedinih članova sa supervizorom, međusobnih sukoba u grupi i drugih okolnosti koje otežavaju provođenje supervizije. U nekim situacijama mogu predstavljati izazov i priliku za unapređenje komunikacije i odnosa kroz problematiziranje koje u grupi inicira supervizor, kako u svojem istraživanju zaključuje autorica Matić (2011.), međutim kada je ciklus supervizije prekratak, kao što je to slučaj sa supervizijom studenata, ponekad to nije moguće.

Kako je korištena literatura u većem dijelu podrijetlom iz anglosaksonskog modela u kojem se isprepliće uloga terenskog nastavnika i supervizora u jednoj osobi, nije bilo moguće uspoređivati ovaj model rada supervizije studenata sa sličnim istraživanjima, niti s europskim modalitetima supervizije studenata koje se međusobno razlikuju, tako da je ovo prvo istraživanje provedeno u hrvatskom kontekstu u aktualnom modelu iz perspektive supervizora studenata. Iako su za sudionike istraživanja na temu specifičnosti supervizije studenata izabrani supervizori, a ne i studenti, ipak je kroz njihove izjave vidljiv »glas« studenata ili barem njihov doživljaj doživljaja studenata u superviziji i na terenskoj praksi, a što dolazi do izražaja u većoj mjeri u ostalim dijelovima rezultata istraživanja vezanih za druge teme, nego li u pogledu supervizijskog procesa ili dijela supervizijskog procesa odabranih za prikaz u ovom radu.

Metodološka ograničenja i izazovi

U planiranju istraživanja odabir metode prikupljanja podataka je bio dvojbena jer bi fokusna grupa možda kroz bogatstvo interakcije bila spoznajno raznolikija za sudionike, ali s obzirom na činjenicu dugogodišnjeg međusobnog poznavanja svih sudionica procijenilo se da bi podaci bili izloženi eventualnom riziku od grupiranja »istomišljenika« ili bi pojedinačni stavovi koji bi bili dominantniji mogli utjecati na oblikovanje zajedničkih stavova u grupi pri čemu ne bi došli do izražaja odstupajući slučajevi, niti dubina emocionalnog angažmana koja je osobito došla do izražaja u području etičkih preokupacija pojedinih sudionica kao što je to slučaj u intervjuima. Polustrukturirani intervju omogućio je dovoljno prostora svakoj sudionici za produblivanje pojedinih sadržaja kroz spontani pristup, prilagođen individualnom izričaju svake od sudionica u okviru zadatih tema, pluralizam mišljenja i kompleksnost deskripcije od strane sudionica s ulaskom u dublju dimenziju promišljanja o superviziji studenata. S obzirom na višestruke uloge istraživačice (studentica Poslijediplomskog studija iz supervizije psihosocijalnog rada, terenska nastavnica i supervizorica studenata), postojao je rizik moguće pristranosti koja se nastojala umanjiti kroz dosljedno provedeni postupak kodiranja s opisom postupka i opisom kodne strukture, preciznim povezivanjem podataka s njihovom interpretacijom i izvođenjem zaključaka u smislu znanstvene čestitosti, navođenjem izjava u tekstu, vođenjem refleksivnih bilježaka u tijeku cijelog istraživačkog procesa i viskom razinom iskrene motivacije u odnosu na produblivanje spoznaja o temi istraživanja. Držanje pozornosti na svrsi i kontekstu istraživanja omogućilo je usredotočenost na sadržaj i proces istraživanja i kroz posebne bilješke u kojima su se odjeljivali sadržaji koji nisu povezani s temom istraživanja, ali su moguće polazište za neka druga istraživačka područja kao što je primjerice terenska praksa socijalnih radnika. Proces samorefleksije omogućio je praćenje vlastitih kognitivnih procesa, tijekom misli povezanih sa sadržajima koje su iznosile sudionice, prepoznavanje konteksta u kojem su davane određene izjave sudionica i bolje razumijevanje kompleksnosti tema kako tijekom intervjua tako i tijekom višekratnih preslušavanja audio snimaka. Kontinuirana prisutnost mentorice kroz istraživački proces pomogla je u objektivnijem sagledavanju cjeline istraživanja. Radi otklanjanja rizika etičkih implikacija u pogledu povjerljivosti u nekim izjavama zbog mogućeg prepoznavanja autora pojedine izjave čiji se identitet mogao kontekstualno naslutiti oznaka nakon izjave bila je samo slovena (S), ali ne i brojevana.

ZAKLJUČAK

Polazna postavka istraživanja o superviziji studenata bila je da postoje razlike između supervizije stručnjaka i supervizije studenata s obzirom na specifične potrebe studenata i razinu njihovih kompetencija za sudjelovanje u superviziji.

U pripremama za prvu terensku praksu supervizori su svjesni različitih preokupacija studenata i usklađuju svoje metode rada kao i cjelokupno ponašanje kako bi im bili izvor emocionalne podrške i neophodnih informacija, a što se nastavlja kroz cjelokupni proces. Pokazuju razumijevanje da profesionalne situacije na praksi ponekad prelaze okvire stečenih kompetencija i mogu biti izvor frustracija za studente, te prilagođavaju proces postupnoj proradi sadržaja, pri čemu vode brigu i o očekivanim ishodima učenja u okviru pojedinog kolegija. Kroz proces supervizije promiče se svrsishodnije korištenje naučene teorije na konkretnim primjerima iz prakse. Edukativna komponenta supervizije je jače naglašena nego u drugim vrstama supervizije. Supervizori pokazuju senzibilitet za životno razdoblje u kojima se studenti nalaze, što dolazi do izražaja u načinu i sadržaju davanja povratnih informacija, a grupu koriste kao međuvršnjačku razmjenu iskustava i propitivanja različitih stavova i vrijednosti. Vrlo često služe kao model studentima u razvoju njihovog profesionalnog identiteta što je specifično za ovu vrstu supervizije s obzirom da nemaju profesionalno iskustvo jer su još u obrazovnom procesu. Kako studenti obavljaju terensku praksu na preddiplomskom i diplomskom studiju, razumljivo je da u odnosu na njihovu različitu razvojnu i kognitivnu razinu supervizori koriste različite metode i tehnike rada, kao i različit pristup njihovim potrebama. Paralelno s početničkim izazovima, na terenskoj praksi studenti se po prvi put upoznaju s procesom supervizije pri čemu se može pojaviti strah od izlaganja vlastitih stavova pred grupom i supervizorom. Stoga supervizori koriste postmoderne koncepte rada u kojima ih pozivaju u ravnopravan dijalog kako bi razlika u razini moći između studenata i supervizora bila što manje izražena s čime im olakšavaju suočavanje s nepoznatim i neizvjesnim aspektima supervizijskog procesa. Prisutna je i osjetljivost na razinu kompetencija s kojim studenti dolaze u superviziju pa ih potiču naučiti kako na sažet i smislen način iznijeti slučaj s terenske nastave i oblikovati supervizijsko pitanje. Stvaranjem poticajnog i sigurnog okružja supervizori djeluju na studente da budu otvoreni za reflektiranje o svojim osjećajima, reakcijama i modificiranju ponašanja na konkretnom iskustvu, te da analitički pristupaju razumijevanju najsloženijih životnih situacija korisnika. Supervizori imaju značajnu ulogu u stjecanju prvih iskustava sudjelovanja u superviziji budućih socijalnih radnika te, svjesni svoje uloge poduzimaju aktivnosti da supervizija studentima bude obilježena pozitivnim dojmovima, te da dobiju uvid u dobrobit supervizije kroz njihov profesionalni put. Specifične poteškoće supervizori ponekad uspoređuju s izazovima u radu i vide ih kao priliku za unaprjeđenje svojih vještina i kompetencija. Naglašavaju da bi duže trajanje terenske prakse doprinijelo i dužem trajanju supervizijskog procesa s čime bi studenti imali priliku za bolje integriranje

novih spoznaja u praktičnom radu s korisnicima. Ponekad supervizori primjećuju da studenti nisu dovoljno uključeni u neposredan rad s korisnicima i potiču ih da budu aktivnijeg stava kroz konkretne upute i tako na posredan način djelomično preuzimaju ulogu terenskih nastavnika a sve kako bi studenti došli u doticaj s onim sadržajima koji su im neophodni za ispunjavanje studentskih obaveza. Preporuka je da se na češćim susretima s terenskim nastavnicima razmjenjuju iskustva koja bi doprinijela sinkroniziranom i učinkovitom djelovanju svih dionika na terenskoj praksi u njihovim definiranim ulogama. Supervizorima je također potrebna podrška u radu kroz meta superviziju u kojoj bi mogli iznositi svoje poteškoće vezane za supervizijski proces. Pisane smjernice o načinu provođenja procesa supervizije bi mogle biti svojevrsan vodič supervizorima za njihov rad, osobito u sadržajima koji se odnose na organizacijske poteškoće, ali i preporuke za provedbu konkretnih znanja i vještina ili proširivanja postojećih kompetencija. U odnosu na sve navedeno može se zaključiti da je supervizija studenata socijalnog rada izuzetno važna za njihov profesionalni i osobni razvoj, a da bi buduća istraživanja na ovu temu koja bi obuhvatila i perspektivu studenata, mogla biti poticaj za razvijanje supervizijske prakse prema još kreativnijem i raznolikijem pristupu učenju o socijalnom radu.

LITERATURA

1. Ajduković D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: Koller-Trbović, N. & Žižak, A. (ur.), *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 37-53.
2. Ajduković, M. (1997). *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
3. Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
4. Ajduković, M. & Urbanc K. (2010). Supervision as a safety net. The case study of Croatia. In: Godelieve van H. & Geibler-Piltz, B. (eds.), *Supervision meets Education*. Maastricht: CESRT/Zuyd University, 113-133.
5. Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 345-366, <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.58>
6. Ajduković, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H. Madai, K. & Voogd, M. (2018). ECVision: Europski pojmovnik supervizije i coaching. U: Ajduković, M. (ur.), *Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada, Zavod za socijalni rad&Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, 15-47.
7. Alschuler, M., Silver, T., McArdle L. (2015). Strengths-based group supervision with social work students. *Groupwork*, 25 (1), 34-57.<https://doi.org/10.1921/gpwk.v25i1.841>

8. Andersen, T. (1990). *The Reflecting Team: Dialogues and Dialogues about the Dialogues*. Kent: Bergmann.
9. Bezić, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 443-452.
10. Davys, A. & Beddoe, L. (2000). The reflective learning model: Supervision of social work students. *Social Work Education*, 19 (5), 437-449. <https://doi.org/10.1080/02615470902748662>
11. *Etički kodeks socijalnih radnica i socijalnih radnika u djelatnosti socijalnog rada*. Hrvatska udruga socijalnih radnika (2015). Preuzeto s: www.husr.hr (22.11.2019.).
12. Ford, K. & Jones, A. (2004). *Student supervision*. London: Red Globe Press.
13. IASSW (2004.) *Global qualifying standards for social work education and training*. Preuzeto s: www.easw.org (22.11.2019.).
14. IFSW (2014.) *Global definition of the social work profession*. Preuzeto s: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (22.11.2019.).
15. Johansson, L. (1993). Supervizija u Švedskoj. Prijevod za *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada* preporučila Ana Kaleb sa Odsjeka za socijalni rad Sveučilišta u Goteborgu, Švedska. *Ljetopis socijalnog rada* (1999.), Vol 6 (1), 89-95.
16. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
17. Koller-Trbović, N. & Žižak, A. (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
18. Lacković Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata: Izvori posrednici i učinci*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
19. Lacković Grgin, K. (2005). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
20. Lahad, M. (2000). *Creative supervision: The Use of Expressive arts Methods in Supervision and Self-Supervision*. J.K. Publishers.
21. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
22. Pregrad, J. (2004). Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M. & Cajvert, L. (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 209-252.
23. Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merill.
24. Richie, J. & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In: Bryman, A. & Burgess, R. G. (eds.), *Analysing qualitative data*. London: Routledge, 173-194.
25. Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner-how professionals think in action*. Basic books. London: Routledge.
26. Tatschl, A. (2009). Reflektiranje – ključna kompetencija u superviziji, U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 49-67.

27. Urbanc, K. & Družić, O. (1999). Neka obilježja terenske nastave studenata studijskog centra socijalnog rada. Zagreb, *Ljetopis socijalnog rada*, 6 (1), 39-58.
28. Urbanc, K. (2003). Značaj terenske nastave za razvoj profesionalnog identiteta socijalnih radnika, Zagreb, *Ljetopis socijalnog rada*, 10 (1), 61-69.
29. Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. U: Ajduković, M. & Cajvert, L. (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 303-330.
30. Urbanc, K., Rajhvan Bulat, N. & Sušec, N. (2015). Evaluacija studentske terenske prakse – perspektiva studenata diplomskog studija socijalnog rada, predavanje održano na skupu *Primjena kvalifikacijskog okvira u području prava i socijalnih djelatnosti* Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 25.9.2015., Zagreb.
31. Urbanc, K., Buljevac, M. & Vejmelka, L. (2016). Teorijski i iskustveni okvir za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 5-38, <https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i1.102>
32. van Kessel, L. (1999). Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja, Primjer nizozemskog modela supervizije. *Ljetopis socijalnog rada*, 6 (2), 59-76.
33. Vizek Vidović V. & Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 283-310.
34. Vlašić, T. (2020). *Specifičnosti supervizije studenata socijalnog rada*. Završni rad. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Specijalistički studij supervizije u psihosocijalnom radu.
35. Zakon o djelatnosti socijalnog rada (2019, 2022). *Narodne novine*, 16/2019., 18/2022.
36. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013, 2016, 2018). *Narodne novine*, 22/2013., 41/2016., 64/2018.
37. Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
38. Žorga, S. (2009). Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji, međunarodna perspektiva*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 49-67.

Tatjana Vlašić

PROCESSES IN THE SUPERVISION OF SOCIAL WORK STUDENTS

ABSTRACT

Supervision of social work students as an integral part of the educational process is an integrated way of learning in which social work students apply their theoretical knowledge to field practice, and by reflecting on their experiences from practice in supervision, they improve their professional and personal development. This paper presents part of the results of qualitative research into the process of supervision of students. 10 supervisors of social work students who supervised undergraduate and graduate studies at the Social Work Study Center, Faculty of Law in Zagreb, University of Zagreb participated in the research. The research was conducted using a semi-structured interview method, and data processing used a thematic framework analysis. The results of the research show that supervisors use numerous methods, techniques, models and concepts in their work, emphasizing the educational function of supervision, which ranges from focus on the task to focus on the process of supervision. In terms of feedback, the supportive aspect of supervision dominates. Specific difficulties in supervision are mainly related to the organizational model of conducting field practice and coordination of activities with the educational institution. Also, the paper describes the peculiarities of the student supervision process in relation to other types of supervision that student supervisors recognized in their work.

Key words: supervision of social work students; field practice; supervision process.



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