

Lilja Cajvert | Jelena Brkić Šmigoc | Edita Čolo Zahirović

SUPERVIZIJA STUDENTSKE PRAKSE



FAKULTET
POLITIČKIH
NAUKA
UNIVERZITET U SARAJEVU
MCMXLIX

Nakladnik UNIVERZITET U SARAJEVU
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA
Skenderija 72, Sarajevo

Za nakladnika Sead TURČALO

Recenzenti Mirjana MAVRAK
Marijana MAJDAK

Lektura Ivona BRKIĆ

Dizajn, slog i prijelom Sanin KATICA

Izdanje Prvo/elektroničko

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

ISBN 978-9958-475-74-1

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH pod
ID brojem 61339142

©Lilja Cajvert, 2020: originalni naslov "VFU i praktiken – Studentens handbok för verksamhetsförlagd utbildning".Lund: Studentlitteratur. Uz dopuštenje izdavača dijelovi ove knjige su prevedeni, a zatim dijelom dorađeni i preuređeni za potrebe domaćeg konteksta.

**Lilja Cajvert
Jelena Brkić Šmigoc
Edita Čolo Zahirović**

Supervizija studentske prakse

Sarajevo, 2024.

Sadržaj

8	PREDGOVOR
23	1. SUPERVIZIJA–ZNAČENJE I SMISAO
26	Supervizija studentske prakse
29	Supervizija profesionalaca
34	Sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse i supervizije profesionalaca
41	Supervizija i psihoterapija
51	2. STUDENTSKA PRAKSA
54	Sudionici studentske prakse
55	Nastavnik studentske prakse
56	Stručnjak iz prakse – supervizor studentske prakse
59	Student
67	3. UČENJE KROZ STUDENTSKU PRAKSU
70	Kolbova teorija učenja
73	Stilovi učenja po Kolbu
76	Plan učenja
87	4. MODEL PROFESIONALNOG RAZVOJA
89	Faza usmjerenosti na sebe
91	Faza prilagodbe – "plivati ili potonuti"
93	Faza razumijevanja bez sposobnosti djelovanja
96	Faza razumijevanja i upravljanja vlastitim djelovanjem
97	Faza prenošenja vlastitih profesionalnih vještina
105	5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE
110	Komunikacijske vještine i vještine dijaloga
110	Aktivno slušanje
111	Stvaranje "dijaloškog" dijaloga

112	Sokratovski dijalog
114	Ovladavanje teškim razgovorima
117	Relacijske vještine i vještina mentalizacije
118	Sposobnost suosjećanja
119	Osnove razumijevanja
123	Razumijevanje i primjena teorijskih koncepata
123	Sposobnost analize i refleksije
125	Sposobnost kritičkog razmišljanja
127	Sposobnost planiranja i organiziranja zadataka
127	Etički pristup i prosudba
135	6. SUPERVIZOR STUDENTSKE PRAKSE
137	Kompetentnost supervizora studentske prakse
139	"Znati više nego što se može reći"
141	Uloga supervizora studentske prakse
143	Zadatak i odgovornost supervizora studentske prakse
146	Supervizorski pristup
148	Ugovor
152	Potencijalni problemi tijekom studentske prakse
159	7. ODGOVORNOST ZA SUPERVIZIJU
160	Odgovornost supervizora studentske prakse
160	Izgraditi povjerljiv odnos sa studentom
164	Izgraditi radni savez sa studentom
165	Uspostaviti radni okvir za superviziju
166	Stvoriti prostor za reflektiranje i povratne informacije
170	Potaknuti kritičko razmišljanje
171	Osigurati da je supervizija korisna za studenta

172	Ponašati se profesionalno prema povjerljivosti
174	Odgovornost studenta za superviziju
175	Znati što je supervizija studentske prakse
176	Supervizijsko pitanje
177	Biti spreman primiti superviziju
178	Chek-lista za studenta i supervizora studentske prakse
187	8. MODELI SUPERVIZIJE STUDENTSKE PRAKSE
188	Spontana i planirana supervizija
190	Metodska i procesna supervizija
193	Morrisonov model reflektiranja
200	Interaktivni supervizijski model
202	Kako koristiti interaktivni supervizijski model?
204	Student promatra
207	Zajednički rad studenta i supervizora studentske prakse
208	Student na djelu—supervizor studentske prakse promatra
209	Povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom
211	Stručni sastanak
213	Komunikacija na sastanku
214	Pitanja i način postavljanja pitanja
216	Profesionalni odnos
217	Organizacija i voditeljstvo—liderstvo
225	9. ZAVRŠETAK STUDENTSKE PRAKSE
226	Završetak profesionalnih susreta
228	Završetak odnosa s klijentom
229	Završetak odnosa sa supervizorom studentske prakse
229	Završetak odnosa s kolegama na radnom mjestu

<u>231</u>	Nekoliko završnih riječi o načelu uzajamnosti u superviziji studentske prakse
<u>233</u>	Prilog: Vrste pitanja i ponuđeni primjeri
<u>235</u>	Recenzije
<u>251</u>	Literatura
<u>261</u>	Registar pojmova
<u>267</u>	Registar autora

PREDGOVOR

Studentska praksa oduvijek ima isti cilj - ojačati odnos teorije i prakse i pružiti priliku studentima da provjere i primijene svoje teorijsko znanje u konkretnom, praktičnom radu. U ovoj knjizi poseban fokus se stavlja na studentsku praksu u pomagačkim profesijama. Riječ je o profesijama koje podrazumijevaju vođenje, poučavanje i savjetovanje, koje se uvijek obavlja u kontaktu s osobom koja je u nekoj potrebi, suočena s problemom ili preprekom u razvoju. Osobi se pomaže nadići tu prepreku, a istodobno se doprinosi razvoju profesionalca. Zbog te složenosti, praksa pomagačkih profesija je izrazito zahtjevna i traži uključivanje studenta u praktični rad tijekom studija, prije stjecanja diplome.

Na studentskoj praksi, student se susreće s raznim zadacima svoje profesije i izazovima profesionalnog djelovanja te započinje razvoj profesionalnih kompetencija i profesionalnog stila. Studentu se pruža prilika upoznati klijente/pacijente/polaznike/korisnike usluga i raditi na zadacima koji odgovaraju budućoj profesionalnoj ulozi. Tijekom studentske prakse stručnjak u organizaciji pruža potporu studentu.

Dok je stručna praksa studenata ustaljena u Bosni i Hercegovini (BiH), supervizija studenata kao ni supervizija profesionalaca, općenito, nema tradiciju kakvu imaju neke druge zemlje. Supervizija studentske prakse studenata ima dugu tradiciju i vrlo je poznat koncept u anglo-

američkim i skandinavskim zemljama, a za potrebe bosanskohercegovačkog visokog školstva važno je donijeti dio ovog iskustva s ciljem usavršavanja postojećeg sustava studentske prakse.

Zahvaljujući dugogodišnjoj suradnji institucija socijalnog rada u Stockholmu i Göteborg te odjelom za psihologiju u Göteborgu, sa sveučilištima i drugim organizacijama u zemljama Zapadnog Balkana, kao i Erasmus razmjenama, studenti i stručnjaci pomagačkih profesija su se upoznavali kako sa supervizijom profesionalaca tako i sa supervizijom stručne prakse studenata u Švedskoj. Stoga, ova knjiga je samo nadogradnja na postojeća iskustva i znanja stručnjaka i nastavnika pomagačkih profesija u području obrazovanja budućih profesionalaca.

Knjiga *Supervizija studentske prakse* je namijenjena stručnjacima u obrazovnim institucijama i radnim organizacijama koje primaju studente na praksi, a koji su pristali biti u ulozi supervizora stručne prakse studenata. Knjiga se temelji na švedskom modelu supervizije studenata koji je rezultat dugogodišnjeg supervizijskog i akademskog rada jedne od autorica, Lilje Cajvert, i nudi uvid u različite metode rada kako bi se student na praksi osnažio biti reflektirajući praktičar. Knjiga ujedinjuje teorijske okvire, praktične ideje i ilustraciju primjene supervizije studentske prakse.

U Švedskoj je uvođenjem Bolonjskog procesa studiranja 2000. godine, za predmet naziva "praksa" usvojen novi naziv "verksamhetsförlagd utbildning - VFU" koji korespondira engleskom nazivu stručne prakse "work-based learning-WBL". Ovim nazivom se stručna praksa šire razumijeva i obuhvaća obrazovne programe kojima se studentima za vrijeme akademskog obrazovanja pružaju radna iskustva iz stvarnog života. U visokom obrazovanju u BiH, kao dijelu europskog prostora

visokog obrazovanja, slijedi se ista logika. Tako postoje praktične aktivnosti unutar i izvan nastavnog procesa, ali i predmeti/kolegiji nazvani terenska praksa i studentska praksa (FPN, UNSA)¹, psihološka, pedagoška, metodička, bibliotečka praksa (FF, UNSA), stručna praksa (Pravni fakultet, UNSA), unutar kojih studenti provode neko vrijeme u radnim organizacijama i ustanovama gdje dobivaju prostor za vježbu i razvoj kompetencija. U ovoj knjizi kao generički pojam za sve nazive kolegija praktične nastave koristit će se pojam *studentska praksa*, a u tekstu, dok se čita, studentska praksa ili stručna praksa kojima je značenje jednako.

Studentova praktična nastava se planira tako da student na stručnoj praksi pri obavljanju radnog zadatka prati ciljeve učenja prema nastavnom planu i programu predmeta stručna praksa. U superviziji koju daje stručnjak, studenti dobivaju obuku iz praktičnih vještina, primjenjuju teorijsko znanje unutar svojih područja struke i povezuju ga sa ishodima učenja nastavnog plana i programa obrazovne ustanove. Dok s jedne strane i student i stručnjak imaju kurikulumom zadani okvir svog zajedničkog rada, s druge je strane njihov međuljudski odnos u njihovim rukama. Stoga su spoznaje o načelima supervizije višestruko korisne kao dodatak didaktički definiranoj studentskoj praksi.

Kurikulumi predviđaju praksu studenata, ministarstva ili obrazovne institucije podržavaju tu aktivnost, ali se ona na terenu često ne izvodi odgovarajućom kvalitetom, jer se stručnjaci-praktičari ne snalaze uvijek u komplementarnom odnosu sa studentima, unatoč svom velikom praktičnom iskustvu. Ova knjiga ima za cilj to veliko iskustvo struč-

¹ Nazive moguće naći u kurikulumima studija na mrežnoj stranici fakulteta: <https://fpn.unsa.ba/b/> i na mrežnoj stranici univerziteta: <https://www.unsa.ba/studij/studiranje/saradnja-sa-okruzenjem>. Pristupljeno: 15.8.2024.

njaka u pomagačkim profesijama podržati još nekim saznanjima koja time postaju dodana vrijednost osobnom razvoju i svijetu rada.

Supervizor studentske prakse je stručnjak koji ima uvid u studentov rad i koji je odgovoran pratiti studentov razvoj. Supervizor studentske prakse studenata prenosi svoje praktično iskustvo na studenta, stvara uvjete i prilagođava zadatke za postizanje ciljeva i ishoda učenja prema nastavnom planu i programu obrazovne ustanove studenta. Slično švedskom modelu i ideji ove knjige, Australian Association of Social Workers (AASW, 2020, prema Lažeta, 2023:46) zahtijeva da „iskustvo studentskog učenja vodi stručnjak kroz izravno promatranje, povratnu informaciju i istraživanje učinkovitosti učenja, odnosno usvajanja studentovog praktičnog iskustva koji ga supervizira.“ Prema navedenom i za ovu asocijaciju je značajno da stručnjak na praksi ujedno bude i supervizor.

Kroz knjigu, supervizori studentske prakse se imaju priliku upoznati sa svojom ulogom, zadaćom i odgovornošću supervizora stručne prakse. U knjizi je predstavljen Cajvert model interaktivne supervizije koji je rezultat kombinacije više modela, ali prije svega velikog iskustva autorice. Kako ovaj model predstavlja inspiraciju stručnjaka u Švedskoj i inozemstvu da superviziraju studenta, smatrali smo potrebnim naći njegovu primjenu i u bosanskohercegovačkom prostoru visokog obrazovanja. Model, prije svega, upućuje kako pomoći studentu da primijeni svoje teorijsko znanje u konkretnom radnom zadatku kako bi ispunio ciljeve i ishode učenja.

Čitanjem ove knjige studenti mogu razumjeti svoju poziciju na stručnoj praksi i koje im sve mogućnosti stručna praksa nudi za razvoj njihovih profesionalnih kompetencija. Stručna praksa je prvi susret s profesionalnim radnim okruženjem i ova knjiga studentima može pomoći da svoja očekivanja usklade s mogućnostima koje će im postojeće ili buduće radno mjesto pružiti², ali i ciljevima učenja koji se preko predmeta stručne prakse žele postići.

Ovu knjigu mogu također koristiti nastavnici odgovorni za organizaciju prakse studenata kako bi im bila inspiracija u pripremi studenta za nastavu izvan obrazovne institucije. Jednako tako, ova knjiga im može biti inspiracija u pripremi stručnjaka za prijam studenta na praksu u kojoj mogu naći ključne informacije preko kojih mogu educirati stručnjake o ulogama zadacima i odgovornostima.

Knjiga daje prikaz procesa supervizije studenata na stručnoj praksi. U poglavljima jedan i dva, predstavljena je supervizija i stručna praksa studenata i ukazuje se na teorijska i praktična utemeljenja praktičnog učenja. Tu je već naglašena jasna distinkcija među pojmovima supervizija, supervizija studentske prakse i supervizija profesionalaca. U poglavlju tri, čitatelje se upoznaje s učenjem kroz studentsku praksu i planom učenja koji osigurava da su ciljevi učenja na stručnoj praksi jasno definirani i međusobna očekivanja. U četvrtom i petom poglavlju čitatelji mogu saznati više o fazama profesionalnog razvoja kod pomagačkih profesija i profesionalnim kompetencijama koje studenti na stručnoj praksi počinju intenzivnije usvajati.

2 U BiH postoje redoviti i izvanredni studijski programi koji su programski ujednačeni, ali načinom studiranja različiti. Dok redovni studij podrazumijeva svakodnevno sudjelovanje u nastavi bez radnog angažmana, izvanredni studenti mogu već imati neko radno iskustvo i studirati uz rad. Za njih se posebno organiziraju nastavni susreti u obrazovnoj ustanovi.

Kroz četiri naredna poglavlja predstavljena je supervizija studentske prakse: kako se supervizija studentske prakse organizira, koje su uloge, zadatci i odgovornosti svih aktera koji sudjeluju u superviziji studentske prakse, uz prikaz praktičnih modela i alata za primjenu supervizije studentske prakse koji pomažu razvoju kompetencija kako studenata tako i stručnjaka koji supervizira studenta. U šestom poglavlju, detaljno je opisana uloga supervizora studentske prakse te su predstavljeni zadatci rada i izazovi s kojima se supervizor u svom radu sa studentom susreće. Sedmo poglavlje opisuje zadatke i odgovornosti svake od strana u ovom profesionalnom odnosu. U osmom poglavlju, prikazani su modeli i metode rada u superviziji studentske prakse. Kroz interaktivni model, doneseni su konkretni prijedlozi kako supervizori mogu raditi na studentskoj praksi. Deveto, završno poglavlje, donosi znanja o važnosti procesa završetka odnosa koje je student ostvario za vrijeme studentske prakse.

Kroz ovu knjigu, cilj je omogućiti materijale koji će biti od pomoći u formiranju budućih profesionalaca koji razmišljaju i postupaju kao reflektirajući praktičari. Da bi netko postao reflektirajući praktičar u pomagačkim profesijama, potrebne su mu vještine kao što su analiza, refleksija, kritičko promišljanje, empatično slušanje i djelovanje. O svemu ovome govori se na stranicama koje slijede.

U tekstu se koriste naizmjenično pojmovi koji iako u svom leksičkom određenju nisu sinonimi ovdje se koriste kao istoznačnice zbog velikog broja ponavljanja istih riječi u rečenici ili lakoće čitanja ili ekonomičnosti jezika. Time se želi olakšati čitanje, posebice kada postoji mogućnost da se izrazi pojavljuju u istoj rečenici ili u susjednim rečenicama. Tako se u većini teksta koristi termin „studentska praksa“ iako se u nekim dijelovima teksta navodi kao „stručna praksa“ ili samo „prak-

sa". Ovi izrazi imaju isto značenje i odnose se na studenta koji se nalazi na stručnoj praksi izvan svoje obrazovne ustanove. U tekstu se ponekad koriste izrazi "student na praksi" i "student na stručnoj praksi." Ovi izrazi imaju isto značenje, ali se odabirom jednog od pojmova željela povećati čitljivost teksta u određenom kontekstu.

Kada se koriste izrazi poput "profesionalac" i "stručnjak", oni također imaju isto značenje i koriste se kako bi se olakšalo čitanje ili gdje je uobičajeno korištenje u praksi ili literaturi. U kontekstu odnosa između supervizora studentske prakse i studenta, ponekad se koristi samo riječ "supervizor," ali ona uvijek ima značenje supervizora studentske prakse. Na sličan način, kada se u tekstu govori o supervizoru profesionalca, zbog čitljivosti se piše samo "supervizor," ali se uvijek odnosi na supervizora profesionalca. Riječ "supervizant" u tekstu označava stručnjaka koji prima superviziju ili studenta koji prima superviziju supervizora studentske prakse. Kada je osoba u superviziji, najčešće se u literaturi koristi izraz "supervizant" bez obzira na to odnosi li se na stručnjaka ili studenta.

Knjiga je uglavnom pisana u neutralnom obliku, ali kada se željelo nešto posebno naglasiti da je svojina autorica ili prijedlog autorica onda je korištena „mi forma“. Kada su pisane upute stručnjacima koje mogu koristiti u svom radu, izravno im se obraćalo. Izrazi koji su korišteni u knjizi poput „supervizor“, „student“, „stručnjak“, itd. i imaju rodno značenje, odnose se jednako i na muški i na ženski spol.

Ovu knjigu nije neophodno čitati sadržinskim redoslijedom. Supervizor studentske prakse, nastavnik stručne prakse i student mogu čitati ona poglavlja koja su relevantna za razumijevanje nekog procesa u danom trenutku ili problema koji su aktualni. Isto tako, ako supervizori stu-

dentske prakse žele dati zadatke studentu ili ako žele koristi neke supervizijske metode mogu ciljano ići na poglavlja u kojima se to opisuje. To znači da se knjiga može čitati kao cjelina, ali i po poglavljima ili tragom registra pojmova, ovisno što je trenutno u fokusu i u kojoj fazi praktične obuke se student nalazi.

Čitatelj može primijetiti da se neki tekst ponavlja u više poglavlja. Svjesne smo toga i ponavljanje nekih poruka i ideja naglašava njihovu važnost i transfernu vrijednost. Neki tekst, opisi i uputstva pripadaju određenom poglavlju, ali su bitni i za razumijevanje i objašnjenje nekih pojmova u drugim poglavljima knjige. Stoga je bilo potrebno osvrnuti se više puta na isti tekst kako bi ga se razumjelo u drugom kontekstu.

Knjiga može biti polazna osnova svim budućim i trenutnim stručnjacima koji rade sa studentima da pruže superviziju stručne prakse studenata iako nisu prošli formalnu edukaciju za supervizora studentske prakse.

U švedskom kontekstu, sve ustanove i organizacije za pomagačke profesije koje primaju studente na praksu nemaju formalnu edukaciju za supervizora studentske prakse nego imaju priliku za informacije i kratku obuku o superviziji studenata. Stručnjak koji prati studenta na praksi mora imati najmanje tri godine radnog iskustva u profesiji za koju se student obrazuje. Za svoj zadatak i ulogu supervizora dobiva "brošuru" o tome koji su ciljevi učenja te koju ulogu, zadaće i odgovornosti stručnjak ima kao supervizor. Ta informacija se također nalazi na web stranici svih obrazovnih ustanova. To je model zanimljiv našoj stvarnosti i ova knjiga može poslužiti i za dodatno pravljenje materijala koji mogu didaktički podržati supervizijsko praćenje studentske prakse.

U švedskom modelu studentske prakse, osim informacija o studentskoj praksi, i jednodnevnog do dvodnevnog predavanja, svi supervizori studentske prakse imaju priliku dobiti meta superviziju od nastavnika obrazovne institucije koji su prošli obuku za supervizore. Osim ovoga, stručnjacima se nudi sveučilišna edukacija "Supervizija studentske prakse" od 7.5 ECTS. Ove su ideje višestruko korisne za organiziranje specijaliziranih programa za supervizore studentske prakse u BiH, a ova je knjiga jedna od mnogih sa sličnim sadržajem u švedskom kontekstu. Kako je knjiga opće dobro, supervizori studentske prakse mogu je koristiti bez potrebe za obukom za supervizore studenata. No, poželjno je da im obrazovna ustanova studenta, poput švedskog modela, ponudi jednodnevnu edukaciju na početku studentove prakse i odlaska u organizaciju.

Knjiga je rezultat suradnje tri autorice koje dolaze iz dva različita obrazovna konteksta u kojima postoji razlika u razumijevanju i primjeni supervizije stručne prakse studenata.

Lilja Cajvert je više od 30 godina predavala i supervizirala na Odsjeku za socijalni rad Sveučilišta u Göteborgu (Švedska). Ima bogato iskustvo supervizije stručnjaka u područjima zdravstva, socijalne skrbi i školstva. Kao socijalna radnica, licencirana psihoterapeutkinja i supervizor ona je autorica mnogobrojnih udžbenika o superviziji profesionalaca i superviziji studentske prakse. Osim rada u Švedskoj, djeluje na međunarodnoj razini, gdje drži predavanja i pruža superviziju profesionalcima pomagačkih profesija.

Jelena Brkić Šmigoc docentica je psihologije na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. Kao tutor studenata sudjelovala je u edukaciji supervizora u socijalnom radu. Uže sfere znanstvenog i istra-

živačkog rada su joj teme viktimizacije i radikalizacije, nasilja nad djecom, vrijednosne orijentacije mladih te društvena i politička angažiranost i vidljivost mladih. Sudjeluje u organizaciji velikog broja projekata, radionica i okruglih stolova na spomenute teme te kao kreatorica smjernica politika u prevenciji zaštite djece. Psihoterapeut je pod supervizijom u kognitivno-bihevioralnom modelu.

Edita Čolo Zahirović je psihologinja i kognitivno-bihevioralna terapeutkinja u superviziji, sa značajnim iskustvom u socijalnoj psihologiji i mirovnom radu. Od 2006. do 2010. godine bila je uključena u implementaciju magistarskih studija Supervizija i Menadžment u socijalnom radu, u suradnji s univerzitetima u Göteborgu, Sarajevu i Banja Luci. Njeno istraživačko i profesionalno interesiranje fokusirano je na dobrobit zajednice i humanitarnih radnika koji rade u izazovnim uvjetima. Autorica je domaćih i međunarodnih radova o modelu edukacije u superviziji i mirovnog rada. Edukatorica je mladih i odraslih, s naglaskom na razvoj vještina samopomoći, komunikacije i jačanje međuljudskih odnosa.

Ideja za pisanje ove knjige potječe iz knjige autorice Lilje Cajvert objavljene 2020. godine na švedskom jeziku: *"VFU i praktiken – Studentens handbok för verksamhetsförlagd utbildning"* u izdanju Studentlitteraturen Lund iz Lunda. Uz dopuštenje izdavača dijelovi ove knjige su prevedeni, a zatim dijelom doručeni i preuređeni za potrebe domaćeg konteksta.

Nadamo se da će knjiga biti korisna i inspiracija svima koji su posvećeni obrazovanju stručnjaka u pomagačkim profesijama i razvoju njihovih profesionalnih vještina od najranijih dana školovanja.

Teorijsko znanje se mora naučiti primijeniti, iskusiti. Zato govorimo o prostoru za reflektiranje. Želimo svemu tome dodati važnost psihološke i duhovne dimenzije. Osvješčivanje i doživljavanje psiholoških procesa moguće je kroz kontakt s našim unutarnjim svijetom kojeg otkrivamo u tišini. Taj prostor nam je potreban kako bi bio omogućen kontakt s nama samima u svakodnevnim stankama s ciljem čuvanja svog mentalno zdravlje.

PERVIZ

NUELSA

#1. SUPERVIZIJA – ZNAČENJE I SMISAO

1. SUPERVIZIJA–ZNAČENJE I SMISAO

Supervizija je pojam koji se koristi u različitim kontekstima. Riječ supervizija ima korijen u latinskom jeziku: „*supervidēre*“ i znači *pogledati preko, iznad, više* (Berube, Neely, De Vinne i sur., 1982:1221). U kontekstu Bosne i Hercegovine (BiH), riječ supervizija se ustaljeno koristi u značenju kontrole i nadgledanja poslova, radnji, izvedbi kako bi to poslovanje bilo bolje. Tako se ova riječ latinskih korijena, koja je u BiH popularizirana intenzivnijom upotrebom engleskog jezika kao jezika internacionalne zajednice prisutne u BiH devedesetih godina 20. stoljeća, jednostavno prevodila kao nadzor. U jezicima u Bosni i Hercegovini prefiks *super* - koristi se kada se želi istaknuti da je nešto zastupljeno u najvećoj mjeri (supermarket, supersenzibilan...), više ili iznad prosjeka, ali ima i značenje nečega izvrsnog u žargonskom govoru (Anić i sur., 2002-2004:195).

Supervizija je najprije postojala kao dio *in-service* usavršavanja profesionalaca, dakle, kao dio učenja u struci, za vrijeme radnog angažmana, dok se nije počela primjenjivati u *pre-service* obrazovanju budućih stručnjaka/profesionalaca kroz sate praktične, terenske nastave kao obveznog dijela obrazovnog kurikulumu. Tako danas postoji supervizija zaposlenih stručnjaka u radu s ljudima (supervizija profesionalaca) i supervizija stručne prakse studenta u kojoj supervizor ima kao jedan od svojih zadataka nadziranja studentovog rada tijekom studentske prakse.

Kada se u ovoj knjizi govori o superviziji profesionalaca koje se bave ljudima, tragom tradicije koju imaju razvijene zemlje svijeta, tada se ne govori o superviziji kao nadzoru. Ovako kontekstualizirana, supervizija nema značenje nadzora i nije nadzor, već je zapravo specifičan proces učenja odraslih koji u svojoj profesiji žele biti vještiji u struci i kontinuirano ulagati u svoj profesionalni razvoj.

U superviziji studentske prakse, jedan od zadataka supervizora je nadziranje rada studenta tijekom trajanja prakse. Taj nadzor je usmjeren prije svega tome da student razvija svijest o potrebi angažiranog promatranja i samopromatranja, sposobnost reflektiranja o promatranom, fenomenološki pristup u radu s klijentima, pacijentima, polaznicima, korisnicima pomažuće usluge.

Supervizija profesionalaca i supervizija studentske prakse imaju mnogo definicija, teorijskih polazišta i modela. U tom smislu, postoje sličnosti između ova dva oblika davanja supervizije, ali i bitne razlike. Već na početku je ovdje potrebno objasniti neke suštinske razlike među ova dva oblika supervizije. Od važnosti su prije svega dvije ključne razlike:

- (1) tko može biti supervizor studentske prakse i tko može biti supervizor profesionalaca, te**
- (2) koje formalne kompetencije za ove uloge moraju imati jedni i drugi.**

Supervizor studentske prakse je stručnjak koji prati studenta na praksi tijekom edukacije. U svojoj ulozi supervizora studentske prakse poželjno je da osim radnog iskustva i obrazovanja u struci, ima edukaciju za supervizora studentske prakse. Zalažemo se, za ideju, da bez obzira je li u nekoj sredini ova edukacija institucionalizirana kroz oblike dodatnog stručnog usavršavanja ili nije, od velike je važnosti da stručnjak

koji prati studenta tijekom prakse ima osnovna znanja o superviziji studentske prakse, odgovornostima supervizora te koja je njegova uloga i zadatak kako prema studentu tako i prema edukativnoj ustanovi studenta. Supervizor studentske prakse treba posjedovati vještine: kako svoje znanje prenositi studentu i kako pomoći studentu da postane reflektirajući praktičar.

Supervizor profesionalaca mora imati edukaciju iz nekog modela supervizije pomagačkih profesija. Supervizorom postaje profesionalac koji poseže za dodatnim specijalističkim obrazovanjem duljeg trajanja, na studijskim programima supervizije, koji ga definira kao supervizora profesionalaca. U ulozi supervizora on može, ali ne mora, imati isto stručno iskustvo kao stručnjak kojega supervizira, niti ista iskustva u radu s klijentima koje ima stručnjak (supervizant). Kao supervizor, njegov zadatak je pomoći stručnjaku da reflektira o svom radu, artikulira svoje postojeće znanje i iskustvo te nađe najbolje moguće rješenje svojih dilema ili eventualnih poteškoća u radu s klijentom.

Supervizija studentske prakse razlikuje se od supervizije profesionalaca. Supervizija studentske prakse pomaže studentu u proučavanju struke na temelju povezivanja teorijskih koncepata i praktičnog iskustva kako bi se na taj način dostiglo dublje razumijevanje primjene teorija i razvoja vještina neophodnih za budući stručni rad. Integracija teorije i prakse važan je dio supervizije studentske prakse (Lauvås i Handal, 2001). Supervizija studentske prakse sadrži, kako nadzor, tako i podršku studentu u profesionalnom i stručnom razvoju i sposobnosti obavljanja radnog zadatka na radnom mjestu i u struci za koju se student educira.

U nastavku ovog poglavlja se više govori o superviziji studentske prakse i superviziji profesionalaca, s usporedbom ovih dvaju modela s aspekta njihovih sličnosti i razlika.

Supervizija studentske prakse

Ne postoji jedinstvena i određena definicija supervizije studentske prakse. Definicija supervizije studentske prakse ima različita uporišta i naslanja se na objašnjenja ciljeva i svrhe studentske prakse, na fokus i metode supervizije studenata, kao i na objašnjenje uloge, zadataka i odgovornosti supervizora studentske prakse (Bernler i Johnsson, 1989; Gerdman, 2003; Killén, 2008; Lauvås i Handal, 2001., 2015.; Franke, 2011; Cajvert, 2016, 2020). Ovi skandinavski autori tvrde da se supervizijom studentske prakse studentima pomaže u podučavanju struke tijekom prakse, stvara mogućnost uvođenja u profesiju na temelju teorijskih koncepata, načela razumijevanja, sa svrhom dubljeg razumijevanja teorijskog znanja studenta i neophodnih vještina za budući stručni rad.

Jedan od zadataka supervizora studentske prakse je ojačati resurse studenta, podržati učenje i pomoći studentu da prevlada svoje poteškoće. Riječ je o sustavnom i kontinuiranom praćenju studenta u izvršavanju zadataka na stručnoj praksi kako bi se osigurala adekvatna potpora studentu u procesu učenja, zadržao fokus na aktivnostima i zadacima stručne prakse profesija i osiguravanju da se sve „odvija prema planu“ (Feuerstein, Falik i Feuerstein 1998:184, prema Španja 2019). Za studenta je supervizija proces učenja u okviru povjerljivog odnosa, u kreativnom, pedagoškom i inspirativnom okruženju koje daje mogućnost za ostvarenje studentovih potencijala.

Supervizija studentske prakse se može promatrati kroz dva procesa: proces učenja i proces usvajanja vještina. *Proces učenja*, temelji se na

unaprijed programom definiranim ishodima učenja propisanim kurikulumom koje student kroz praktičnu nastavu treba postići. Riječ je o primjeni teorijskih znanja u stvarnim situacijama u kojima se produbljuje razumijevanje koncepata naučenih tijekom studija. *Proces izgradnje vještina*, proizlazi iz supervizijskog procesa kroz koji student pretvara svoje teorijsko znanje u znanje na djelu. Tako supervizija studentske prakse potiče razvoj komunikacijskih vještina, vještina procjene, intervencije, refleksije, itd. Svaka od ovih vještina ima utjecaj na razvoj profesionalnog identiteta i razumijevanja etičkih načela te osobni razvoj i samopouzdanje studenta. Oba procesa, i proces učenja znanja i proces stjecanja vještina, zajedno dovode do razvoja studentovih kompetencija.

Supervizirajući studenta, supervizor studentske prakse neprestano usavršava svoje vještine kao stručnjak i kao supervizor studentske prakse. Kroz susrete sa studentom, stručnjak ostaje informiran o novim teorijskim znanjima i istraživanjima što doprinosi kvaliteti njegovog daljnjeg obrazovanja i profesionalnog razvoja (Cajvert, 2020). Hansen-Burke (2016) smatra da supervizija studenata povećava učinkovitost profesionalaca te vraća entuzijizam i optimizam u radu. Supervizor studentske prakse razvija svoje supervizorske vještine učeći kako prenositi znanje i podržavati profesionalni razvoj studenta (Hattie i Timperley, 2007).

Student promatra kako supervizor koristi znanje, kako reflektira i kritički razmišljate kako odlučuje o postupcima koje u svom profesionalnom radu treba napraviti. Otvorenost supervizora za raspravu sa studentom o svome radu i davanje uputa što sve student može pratiti u njegovom radu, studentu stvara mogućnost za učenje (Bogo, 2021).

Povratne informacije supervizora studentu trebaju biti podržavajuće i konstruktivne. Takve informacije pomažu studentu da prepozna svoje snage, ali i identificira područja djelovanja na kojima je potrebno dodatno zalaganje i poboljšanje (Shute, 2008). Isto tako, supervizor studentske prakse evaluira rad studenta kroz procjenu praktičnih vještina, profesionalnog ponašanja i teorijskog znanja (Bernard i Goodyear, 2014), pruža podršku u kriznim situacijama kroz poučavanje rješavanja sukoba, pružanja emocionalne podrške i usmjeravanje u etičkim dilemama (Hawkins i Shohet, 2011). Kroz superviziju potiče se cjeloviti razvoj studenta kao kompetentnog, reflektivnog i etičnog profesionalca (Davys i Beddoe, 2010).

Supervizija profesionalaca

Supervizija profesionalaca je dijalog između profesionalaca. Stručnjak (supervizant) ima svoju ekspertizu u obavljanju radnog zadatka, poznavanju problema klijenta i poznavanju resursa s kojima radna organizacija raspolaže. Ekspertiza supervizora profesionalaca je supervizija. Kroz dijalog između profesionalaca, supervizor i stručnjak susreću se na razini znanja, ali na temelju različitih područja znanja. Supervizor profesionalaca poznaje različite supervizijske teorije i supervizijske metode te može strukturirati superviziju, znati kako voditi razgovore i proces i kako se nositi s različitim grupnim procesima. Uloga supervizora profesionalaca nije prvenstveno biti stručnjak u struci supervizanta. Supervizor profesionalaca također ne kontrolira koliko dobro stručnjak obavlja svoje radne zadatke. U superviziji, stručnjak dobiva priliku reflektirati i problematizirati svoja pitanja i svoje probleme. Problematizirati znači razumjeti kompleksnost u onome što se na prvi pogled čini jednostavnim i očiglednim. (Cajvert, 2013, 2023).

Stručnjak ponekad može doći na supervizijsku sesiju s jasnim mišljenjima i zaključcima, hipotezama ili tvrdnji o problemu klijenta ili imati fiksnu percepciju i stav o tome kako nešto jest ili treba biti u životu klijenta. Zadatak supervizora je pomoći stručnjaku i grupi da artikuliraju i koriste svoje resurse i znanje. Supervizor je voditelj dijaloga i razgovora. Kroz razgovor i razmjenu ideja pomaže stručnjacima u pronalaženju vlastitih rješenja.

Profesionalnost i stručnost za svoj profesionalni zadatak postoji kod stručnjaka. Stručnjak je taj koji vlada teorijama i metodama u svom radu, koji ima znanje o svom klijentu i u kojoj mjeri pomoć i promjenu klijent želi. Stručnjak poznaje svoje mogućnosti u radu, kulturu i kontekst organizacije, koje metode i tehnike rada su moguće u okviru radnog zadatka i koji je opseg djelovanja u poslu (Cajvert, 2013).

U situacijama supervizije profesionalaca, i supervizor i stručnjak zauzimaju profesionalan stav. Holm (1987, prema Holm, 1995:51) definira profesionalni stav kao "stalno nastojanje da se u profesionalnoj praksi vodi onim što pacijentu koristi kratkoročno i dugoročno, pacijentovim legitimnim potrebama – a ne vlastitim potrebama, osjećajima i impulsima".

Hawkins i McMahon (2022) superviziju opisuju kao suradnički proces u kojem stručnjak zajedno sa supervizorom reflektira i promišlja o svojoj profesionalnoj praksi, o odnosu između stručnjaka i klijenata i stručnjaka i kolega. U superviziji, novo učenje zajedno sa preispitivanjem dosadašnjeg znanja i svjesne prakse, utječu na profesionalni rad i omogućavaju stručnjaku da ojačan uz pomoć vanjskih i unutarnjih resursa, pronade dublji smisao u radu, kako se nositi sa stresom i uživati u svom poslu.

Supervizija je izazov za stručnjaka. Sa svojim kolegama stručnjak reflektira o radnom zadatku, svojim osjećanjima, problematizira svoja razmišljanja i svoj pristup u radu. Cilj supervizije je pronalaženje najboljeg rješenja za probleme koji se mogu pojaviti u svakodnevnom obavljanju radnog zadatka.

Biti vješt u svojoj profesiji zahtijeva sposobnost stalnog učenja, reflektiranja i razvoja odnosa s korisnicima. Supervizija je prostor u kojem stručnjak može profesionalno rasti i razvijati se. Predstavljajući u superviziji svoje aktualne profesionalne situacije, stručnjak rasvjetljuje i izražava svoju profesionalnu kompetenciju i sposobnost, i na taj način, jača kao reflektirajući praktičar.

Supervizija s kolegama u organizaciji, stvara priliku za kolektivno učenje i povećanje kvalitete rada s klijentom. Organizacija koja omogućuje kontinuiranu superviziju svojim zaposlenima postaje organizacija koja uči (Hawkins i McMahon, 2022). Supervizijom radna grupa postaje učinkovitija u svom radu, stvara se timska suradnja, međusobno podržavanje, pruža mogućost za uvid kako se kolege osjećaju, što je kolegama potrebno i kako im pomoći. Supervizija je prostor za dobivanje povratnih informacija i potvrde o svom profesionalnom radu, uvažavanje, ohrabrenje i olakšanja u radu s klijentom s ciljem očuvanja mentalnog zdravlja stručnjaka i sprječavanja sagorijevanja (Cajvert, 2021b).

Kada se danas govori o superviziji kao potpore stručnjaku u njegovom radu, ne govori se s aspekta potpore starijeg, iskusnijeg kolege mladim ili novozaposlenim kolegama u jednoj organizaciji. Supervizija profesionalaca je eksterna supervizija koju daje educiran supervizor koji ne radi u istoj organizaciji u kojoj obavlja superviziju, a može ovu uslugu pružati i starijem i veoma iskusnom stručnjaku-profesionalcu. Supervizija doprinosi da stručnjak upozna sebe kao profesionalnu osobu, pronalazi svoj stil rada, način komunikacije kako sa klijentima tako i sa suradnicima, kolegama i nadređenima. Supervizor dobiva uvid i razumijevanje kako problematika klijenta i životno iskustvo stručnjaka

utječu na profesionalni rad i odnos s klijentom. Supervizija je resurs kako stručnjaku tako i organizaciji.

Bitno je naglasiti da supervizor profesionalaca nije odgovoran za kvalitetu radnog procesa niti za rad s klijentom. Tu odgovornost ima nadležna osoba u organizaciji, menadžer ili rukovoditelj institucije.

Supervizija profesionalaca daje priliku okupljanja zaposlenih pod istim uvjetima. U superviziji stručnjaci uče zajedno sa kolegama iz svih iskustava, daju podršku i feedback jedni drugima i na taj način razvijaju kako osobnu tako i kolektivnu kompetenciju u svojoj organizaciji. U superviziji se radna grupa pomaže međusobno u rješavanju postavljenog problema i supervizijskog pitanja (pitanja koje svaki član grupe donosi kao relevantno za njegov rad).

Želi se još jednom naglasiti da supervizija profesionalaca nije nadzor niti liderstvo. Nadzora u smislu kontrole rada stručnjaka, podjele odgovornosti kako za obim posla tako i za radnu sredinu i uvjete rada, nije predmet supervizije o kojoj se ovdje govori. Međutim, stručnjak koji se uključuje u superviziju, može u supervizijskom procesu iznositi ove poteškoće kako bi pronašao način nositi se s tim. Supervizor neće riješiti probleme organiziranja posla u ustanovi iz koje stručnjaci dolaze, ali u supervizijskoj grupi mogu se međusobno pomoći u traganju za zajedničkim načinom kako se nositi s tim problemom ili kako na iste ukazati odgovornim osobama.

Supervizijom se stručnjaku stvara prilika za cjeloživotno učenje i promjenu perspektive kroz dijalog i reflektiranje. U superviziji se isto tako dobije uvid kako se kolege osjećaju i kako im se može pomoći. To daje energiju za rad i novu snagu. Saznanje da kolege znaju i brinu se za pojedinca u grupi je već pomoć po sebi.

1. SUPERVIZIJA–ZNAČENJE I SMISAO

Organizacije koje svojim zaposlenima omogućavaju kontinuiranu superviziju imaju i same dobit tako što postaju organizacije koje uče, što doprinosi osiguravanju i kvaliteti rada s klijentom, pacijentom, korisnikom usluga.

U sljedećem podpoglavlju se govori više o sličnostima i razlikama između supervizije studentske prakse i supervizije profesionalaca.

Sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse i supervizije profesionalaca

Sve dosada rečeno pokazuje da je supervizija značajna komponenta u obrazovanju studenata i u profesionalnom razvoju stručnjaka. Iako obje vrste supervizije dijele zajednički cilj – podržati i unaprijediti kompetencije pojedinca – postoje značajne razlike u načinu na koji se provode, njihovom trajanju, odgovornostima supervizora te u organizacijskim i financijskim aspektima. Detaljna usporedba prikazana je u tablici 1.1.

Supervizija studentske prakse obično je strukturirana prema nastavnom planu i programu obrazovnih institucija, dok je supervizija profesionalaca prilagođena potrebama profesionalne prakse stručnjaka. Supervizija studentske prakse slijedi predviđene ishode učenja, zahtjeve i pravila obrazovne institucije studenta, dok se u superviziji profesionalaca okvir i oblik supervizije određuju sporazumom ili ugovorom između supervizora, supervizijske grupe i/ili menadžmenta organizacije. Ugovor mora biti u skladu sa zadacima i željama supervizijske grupe, kao i organizacijskim i kulturnim uvjetima organizacije. U nekim situacijama nadređeni zahtijeva poseban fokus supervizije za svoje zaposlenike.

Kod supervizije studentske prakse ne postoji sloboda odabira supervizora kao u superviziji profesionalaca. Obrazovna ustanova odgovorna je za izbor supervizora studentu koji posjeduje specifična znanja,

kompetencije i godine iskustva u struci za koju se student obrazuje. Student ne bira supervizora studentske prakse. S druge strane, u superviziji profesionalaca stručnjaci mogu predložiti ili birati supervizora za sebe u skladu sa svojim potrebama i preferencijama.

U superviziji studenata supervizor uvijek ima krajnju odgovornost za klijenta na radnom mjestu, a ne student ili obrazovna ustanova. U superviziji profesionalaca, supervizor ne snosi nikakvu odgovornost za klijente ili pacijente, osim ako se za to ne sklopi poseban ugovor sa supervizorom.

U superviziji studenata, obrazovni program određuje koliko dugo traje supervizija. U superviziji profesionalaca to određuju supervizijska grupa ili supervizor. Kada supervizijska grupa više ne osjeća da je supervizija djelotvorna i izazovna, i kada supervizor postane dio supervizijske grupe, tada treba tražiti novog supervizora. Iskustva su pokazala da je najučinkovitija supervizija između dvije i tri godine, nakon čega je vrijeme za odabir novog supervizora.

Supervizija studentske prakse je obvezna u procesu edukacije. Student mora biti prisutan na svim supervizijskim sesijama, dok je supervizija profesionalaca dobrovoljna i prisutnost stručnjaka nije obvezna, osim ako nadležni to eksplicitno zahtijeva. Iako je supervizija profesionalaca općenito dobrovoljna, odgovornost je supervizora da, ako je netko često odsutan sa supervizije, postavi pitanje dolaska na supervizijske susrete. Diskutirajući zajedno s članovima grupe, supervizor treba pronaći rješenja koja su prihvatljiva svima i koriste procesu supervizije, jer nije poželjno da neki članovi kolektiva ne sudjeluju u supervizijskom procesu.

Supervizija studentske prakse je obično individualna, dok je supervizija profesionalaca najčešće grupna. No, postoje odstupanja u oba slučaja. I u individualnoj i u grupnoj superviziji, primarna zadaća supervizora je razviti vještine pojedinca, dok grupna supervizija razvija uz to i grupnu koheziju. Grupna dinamika i grupni proces, kao i kreativna klima, pomažu razvoju pojedinca, a zadaća je supervizora i grupe da zajedno rade na stvaranju takvog procesa i klime. Jedan od učinaka dobre grupne dinamike u superviziji profesionalaca je razvoj rada u kolektivu. To koristi kvaliteti rada s klijentom te je implicitna svrha supervizije profesionalaca razvoj kolektivne kompetentnosti.

U Švedskoj svaka ustanova godišnje izdvaja određeni iznos novca iz svog proračuna čija je namjena samo za superviziju zaposlenih, jednom mjesečno, po tri sata u grupi najviše od sedam članova. To znači da u jednoj organizaciji ima više supervizijskih grupa (ponekad do četiri ili pet ako je 30 zaposlenih) s istim vanjskim educiranim i licenciranim supervizorom ili različitim. Grupe najčešće same biraju svog supervizora nakon što su intervjuirale nekoliko supervizora. Grupa bira tada supervizora čije metode i način superviziranja najviše odgovaraju potrebama grupe.

U superviziji profesionalaca, potrebe i želje supervizijske grupe su u fokusu. U superviziji studentske prakse nije moguće uzeti u obzir samo potrebe i želje studenta, već je fokus reguliran fokusom organizacije koja prima studenta na stručnu praksu, kao i ishodima učenja. Cilj supervizije mora biti osmišljen u odnosu na cilj obrazovanja u cjelini. Međutim, važno je da unutar propisanog vremena svaki student definira individualne ciljeve učenja i zadatke koji se mogu provesti u ustanovi gdje se praksa obavlja, a koji su orijentirani ishodima učenja u nastavnom planu i programu. O planu učenja se može više vidjeti u poglavlju 3.

Supervizor studentske prakse ima kompetenciju i znanje iz područja struke za koju se student obrazuje. Supervizor profesionalaca ima svoju kompetenciju i stručnost u oblasti supervizije.

Supervizor studentske prakse bi trebao imati pedagoške i andragoške vještine te sposobnost artikuliranja i prenošenja svog znanja temeljnog na iskustvu. Za mnoge obrazovne ustanove u BiH teško je postaviti zahtjev da supervizor studentske prakse ima edukaciju iz supervizije studentske prakse, jer često ne postoji financijska naknada organizacijama koje svoje zaposlenike stavljaju na raspolaganje za supervizora studentske prakse. Osim toga, za neke obrazovne ustanove teško je pronaći organizacije i stručnjake koji su spremni prihvatiti studente na stručnu praksu i supervizirati ih.

U superviziji studentske prakse, supervizor, zajedno s odgovornim nastavnikom obrazovne ustanove, ima zadatak procijeniti je li student ispunio ishode učenja po nastavnom planu i programu, kao i individualne ishode učenja povezane s radnim zadatkom. Da bi supervizor studenta na praksi mogao procijeniti vještine i razvoj studenta u struci, potrebna je otvorenost i povjerenje u supervizijskom odnosu.

U kontekstu supervizije profesionalaca, supervizor nema zadatak napraviti procjenu znanja stručnjaka. Odgovornost za procjenu profesionalnosti i stručnosti je na rukovoditelju institucije iz koje stručnjak dolazi. Međutim, kontinuiranom supervizijom supervizor profesionalaca stječe uvid u osobni i profesionalni razvoj stručnjaka i može pružiti povratne informacije stručnjaku ukoliko je on zainteresiran za takav oblik potpore.

Tablica 1.1. Sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse i supervizije profesionalaca (prema Cajvert, 2020:118-120)

	Supervizija studentske prakse	Supervizija profesionalaca
Ciljevi supervizije	Cilj je razviti osobne vještine.	Cilj je razviti individualnu i kolektivnu kompetenciju unutar organizacije.
Fokus u superviziji	Fokus je na učenju, razvijanju vještina i sposobnosti sukladno planiranim ishodima učenja i ciljem obrazovanja.	Fokus je na profesionalnom i osobnom razvoju stručnjaka kao i na profesionalnom razvoju supervizijske grupe sukladno potrebama stručnjaka ili organizacije.
Vremensko trajanje supervizije	Regulirano nastavnim programom i predmetom u okviru kojega se odvija studentska praksa.	Regulirano je potrebom stručnjaka i dogovorom između supervizijske grupe, nadređenog i supervizora.
Oblik supervizije	Supervizija je individualna. Grupna supervizija je rijetka na stručnoj praksi studenata, osim u određenim programima.	Supervizija je obično grupna, što je ekonomski učinkovito iz perspektive nadređenog jer plaća supervizijske sesije svojim zaposlenima iz proračuna organizacije koji se redovito planira.
Pravila i okvir supervizije	Određuje se svrhom nastavnog plana i programa i ishodima učenja programa.	Određuju se sporazumom između supervizijske grupe (stručnjaka) i supervizora.
Prisutnost u superviziji	Prisutnost na superviziji je obvezna i zahtjevi se određuju nastavnim planom i programom.	Prisutnost je dobrovoljna, osim ako nadređeni nije obvezao stručnjake da obavezno moraju prisustvovati superviziji.

1. SUPERVIZIJA–ZNAČENJE I SMISAO

	Supervizija studentske prakse	Supervizija profesionalaca
Kako se bira supervizor	Obrazovna ustanova ne može birati supervizora, ali bira ustanovu gdje se odvija praksa. Supervizor studenata se bira u radnoj organizaciji. To je zadatak nadređenog u radnoj organizaciji i pitanje osobnog izbora/pristanka da se bude supervizor.	Nadređeni i/ili stručnjaci biraju supervizora na temelju iskazanih potreba i kompetentnosti supervizora, ili na temelju liste licenciranih supervizora.
Uloga i zadatak supervizora	Uloga i zadatak supervizora uključuju potporu i kontrolu te procjenu stručnosti u akademskom razvoju studenta, u okviru definiranog nastavnog programa.	Uloga i zadatak supervizora ne uključuje ispitnu provjeru i procjenu stručnosti i stručnog usavršavanja stručnjaka, već samo profesionalnu potporu, osim ako je nešto drugo posebno navedeno u sporazumu između nadređenog, supervizijske grupe i supervizora.
Stručnost supervizora	Sastoji se od poznavanja struke. Opće znanje o superviziji studentske prakse	Sastoji se od znanja supervizije profesionalaca.
Odgovornost za klijenta	Stručnjak (supervizor studenta) je odgovoran za klijenta, bilo da student radi s klijentom uz prisutnost supervizora ili samostalno.	Odgovornost je na stručnjaku i/ili nadređenim u organizaciji u kojoj se supervizija provodi.
Dilema otvorenosti o sudjelovanju u supervizijskom procesu	Dilema otvorenosti dio je uloge supervizora studentske prakse zbog dvojne uloge da bude podržavajući i da istodobno procjenjuje rad studenta.	Nije uloga supervizora profesionalaca da procjenjuje rad stručnjaka, ali supervizor se može suočiti s etičkom dilemom ako utvrdi značajne nedostatke kompetencija kod stručnjaka kojeg supervizira.

1. SUPERVIZIJA–ZNAČENJE I SMISAO

	Supervizija studentske prakse	Supervizija profesionalaca
Odnos moći	Odnos između supervizora studentske prakse i studenta je hijerarhijski. Student je taj koji uči i priprema se za stručni rad.	Odnos između supervizora profesionalaca i članova supervizijske grupe je određen pristupom i načinom na koji se raspoređuje moć između njih.
Procjena znanja i vještina	Odgovornost dijeli supervizor studentske prakse s odgovornim nastavnikom u obrazovnoj ustanovi studenta, rukovodeći se propisanom standardizacijom u ocjenjivanju.	Nije uključeno u zadatak supervizora profesionalaca, osim ako nije dogovoreno s nadređenim i prihvaćeno od supervizijske grupe stručnjaka ili se obavlja na zahtjev supervizanta.
Procjena prikladnosti za struku	Obavlja je supervizor studenta zajedno s nastavnikom obrazovne ustanove.	Obavlja je nadređeni u organizaciji stručnjaka.
Procjena vještina	Obavlja je supervizor studentske prakse u dogovoru s nastavnikom obrazovne ustanove.	Obavlja je nadređeni u organizaciji stručnjaka.
Ocjenjivanje uspješnosti	Za ispitivanje su odgovorni voditelj predmeta u obrazovnoj ustanovi, a kriteriji ocjenjivanja utvrđeni su nastavnim planom kolegija.	Nije dio supervizorovog zadatka, osim ako to nije izričito traženo kao jedan od zadataka supervizije.

U literaturi o superviziji se često naglašava da supervizija nije psihoterapija, ali da može imati slične učinke (Killén 2008, Cajvert 2013, 2020). U nastavku se pravi usporedba između supervizije studentske prakse, supervizije profesionalaca i psihoterapije.

Supervizija i psihoterapija

Događa se da ponekad supervizija postane psihoterapija u radu s nekim stručnjakom ili studentom. Iskustva su pokazala da je to češći slučaj ako je supervizija individualna, kada se može dogoditi da i supervizant (stručnjak ili student) i supervizor uđu u privatnost supervizanta i pretvore superviziju u psihoterapiju. Važno je naglasiti da supervizija može imati psihoterapeutske učinke bez da ima oblik psihoterapije. Psihoterapeutski učinci supervizije prisutni su kada stručnjak ili student na praksi, reflektiraju o svom radnom zadatku i na koji način su bili emotivno dirnuti pričom svog klijenta ili vidjeli sličnosti s klijentom. Reflektirajući o svom radu i postavljajući se u fokus supervizije stručnjak ili student na praksi se razvijaju ne samo profesionalno nego i osobno. Upravo iz tog razloga supervizija ima psihoterapeutske učinke iako nije psihoterapija. U superviziji se ne iznose i ne obrađuju problemi i poteškoće iz privatnog života.

Psihoterapija je oblik tretmana koji obuhvaća cijelu ličnost klijenta i njegovu cjelokupnu životnu situaciju. Ona ima za cilj ublažiti psihičku tegobu ili pomoći osobi da razumije uzroke svojih psihičkih simptoma i psihičkih problema, svoju životnu situaciju.

Supervizija se, međutim, fokusira na poteškoće koje stručnjak ili student na praksi ima u svom profesionalnom radu s klijentima. U superviziji profesionalaca ili student na praksi reflektiraju o svom profesionalnom stavu, o svojim osjećajima i mislima koji se javljaju dok rade s klijentima. Stručnjak ili student na praksi dobivaju uvid o razlozima osobnih emocionalnih stanja koja se javljaju pri radu. Uzrok tih stanja

je vrlo često u osobnim iskustvima stručnjaka ili studenta. Svjesnost o osobnim reakcijama u radu s klijentom doprinosi profesionalnom stavu prema klijentu, što pomaže pojasniti i usvojiti način upravljanja svojim emocijama, bez da to optereti ili poremeti rad s klijentom.

Samim time, stručnjak ili student na praksi dobivaju nešto osobno i za sebe, a ne samo za rad s klijentom. Razumijevanjem uzroka svojih emocija i svjesnosti o svojim reakcijama, kao i razumijevanjem dinamike u radu s klijentom, stručnjak i student osnažuju svoj profesionalni pristup radu s klijentom i uče se upravljanju emocijama.

Ove razlike i sličnosti po nekim ključnim odlikama psihoterapije, supervizije stručnjaka i supervizije studentske prakse prikazane su u tablici 1.2.

Tablica 1.2. Sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse, supervizije profesionalaca i psihoterapije (preuzeto iz Cajvert, 2020:123-126)

Tablica 1.2. Sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse, supervizije profesionalaca i psihoterapije (preuzeto iz Cajvert, 2020:123-126)

	Supervizija studentske prakse	Supervizija profesionalaca	Psihoterapija
Svrha	Razumjeti i istraživati procese koji se odvijaju unutar studenta i u susretu s klijentom. Vježbati sposobnost kako se nositi s tim procesima. Stvoriti uvid da je supervizija potreba i vrijednost u profesionalnom razvoju.	Opisati problem u radu s klijentom. Istražiti, prepoznati, shvatiti svoje unutarnje procese u radu s klijentom. Razmisliti o tim procesima i vlastitom sudjelovanju u onome što se događa u kontaktu s klijentom i /ili supervizorom. Vježbati sposobnost kako se nositi s različitim psihološkim procesima.	Obraditi i stvoriti uvid u problem koji je u fokusu. Izraziti svoje misli i emocije. Naučiti se nositi sa svojim emocijama. Osloboditi se svoje patnje i bola.
Zadatak i zajednički dogovor o radu i mandatu	Supervizor ima mandat koji se temelji na planiranim ishodima učenja i na temelju zajedničkog dogovora sa studentom.	Supervizor ima mandat koji se temelji na ugovoru i međusobnom dogovoru sa supervizantom u fokusu.	Terapeut ima mandat na temelju zadatka definiranog u kontaktu s klijentom. Potreba klijenta je u fokusu, kao i međusobni dogovor o ciljevima terapije.
Mandat za obraćanje pozornosti i/ili rad s unutarnjim procesima	Dio je edukacije i učenja da student razumije svoje unutarnje procese. Fokus je na uvidu, a ne na obradi materijala iz prošlosti koji se možda pojavio u susretu s klijentom ili u superviziji. Nema obrade privatnog, ali stvaranje razumijevanja kako iskustvo u privatnom životu može utjecati na profesionalni rad i emocije kod studenta.	Može se posebno dogovoriti sa stručnjakom, u skladu s potrebama stručnjaka. Fokus je na profesionalnom, a ne na obradi materijala iz prošlosti koji se pojavio u radu s klijentom ili u superviziji. Nema obrade i razgovora o privatnoj sferi stručnjaka.	Implicira dogovor s klijentom. Ovisi o teorijskoj orijentaciji terapeuta. Stvaranje uvida i obrada problema klijenta. Usredotočenje na privatnost i obradu materijala koji se pojavio u terapiji.

1. SUPERVIZIJA–ZNAČENJE I SMISAO

	Supervizija studentske prakse	Supervizija profesionalaca	Psihoterapija
Fokus unutar zadatka	<p>Profesionalni i osobni rast i razvoj. Pokrenuti proces profesionalizacije i profesionalnog identiteta. Povezati teoriju s praktičnim iskustvom. Fokus je na stručnosti studenta u susretu s klijentom ili u superviziji. Razumijevanje kako iskustvo u privatnom životu može utjecati na profesionalni rad i emocije kod studenta.</p>	<p>Profesionalni i osobni rast i razvoj stručnjaka. Fokus je na razvoju profesionalnosti. Rješavanje dileme i supervizijskog pitanja.</p>	<p>Smanjenje mentalne patnje klijenta. Promjene koje se u životu ili dijelovima ličnosti ishode promjenom ponašanja. Stvaranje uvida i obrada problema klijenta.</p>
Instrumenti u radu	<p>Istraživanje. Dijalog. Razumijevanje. Refleksija.</p>	<p>Istraživanje. Dijalog; Razumijevanje. Refleksija. Tumačenje profesionalnih i stručnih procesa daje supervizant. Supervizor daje teorijsko pojašnjenje opisanih procesa radnog zadatka.</p>	<p>Istraživanje. Dijalog. Razumijevanje. Refleksija. Tumačenje problema vrši klijent uz vođenje terapeuta i uz nove interpretacije koje terapeut može dati, kao novu ideju za dalje uvide i samouvide u razvoju klijenta.</p>
Uloge i funkcija	<p>Komplementarne kad je u pitanju profesionalno iskustvo, Zadaća supervizora studenta je: – biti potpora i ohrabrujući – biti uzor – voditi supervizijski proces. Što dulje praksa traje i student napreduje, sve više student postaje samostalniji u obavljanju radnog zadatka i u odnosu na supervizora.</p>	<p>Supervizor podržava i ohrabruje. Supervizor vodi postupak supervizije. Superviziju supervizor treba prekinuti ako se metoda supervizijskog procesa više ne smatra izazovnom ili kada supervizoru postane teško dodati nešto novo.</p>	<p>Simetrično u susretu i kontaktu dvije osobe, komplementarno u sposobnosti sagledavanja jednog problema iz više perspektiva, pred kraj simetričnije ako je klijent stekao uvid i razumijevanje problema u fokusu. Terapeut podržava i ohrabruje. Što dulje terapija napreduje, pacijent postaje neovisniji od terapeuta.</p>

	Supervizija studentske prakse	Supervizija profesionalaca	Psihoterapija
Odgovornost	Supervizor studentske prakse je odgovoran za klijenta unutar svoje organizacije. Supervizor studentske prakse je odgovoran za ciljeve definirane u programu i osiguravanje da se supervizija ne pretvori u psihoterapiju. Student ima svoju odgovornost definiranu programom. Za postignuća i ishode odgovornost dijele supervizor i student.	Supervizor i supervizijska grupa su odgovorni za stvaranje kreativne klime. Za klijenta je odgovoran stručnjak i/ili nadređeni. Supervizor je odgovoran za strukturu i proces supervizije i da se ne pretvori u psihoterapiju.	Terapeut je odgovoran za stvaranje terapijskog prostora. Terapeut je odgovoran za proces. Klijent dijeli s terapeutom odgovornost za ishod i duljinu terapijskog procesa.
Intervencije	Intervencija bi se trebala temeljiti na teorijama i metodama koje su dio obrazovanja studenta i planiranih ishoda učenja. Prilagođena radnom zadatku i supervizijskom pitanju studenta i planu učenja.	Ovisi o teorijskoj orijentaciji supervizora, ugovoru i mandatu za supervizijski proces i sadržaj. Intervencije ovise od svrhe supervizije, supervizijskog pitanja stručnjaka te od dogovora sa stručnjakom u fokusu u superviziji.	Ovisi o tome koja usmjerenja psihoterapeut ima i modelu psihoterapije.
Učinci/Ishodi	Profesionalni i osobni rast i razvoj. Razvoj vještina i sposobnosti u struci na temelju planiranih ishoda učenja. Ispunjavanje planiranih ishoda učenja edukativnog programa. Obuka za reflektirajućeg praktičara.	Profesionalni i osobni rast i razvoj. Stručnjak dobiva uvide i razumijevanje svog udjela u procese s klijentom i u superviziji, kolegama ili nadređenima, ovisno o tome što je bilo u fokusu u superviziji. Smanjen stres i izgaranje. Osiguranje kvalitete na poslu i s klijentom. Razvoj u reflektirajućeg praktičara. Razvoj kolektivne kompetencije i kolegijalnog razumijevanja.	Promjena u ponašanju. Klijent povećava svoje razumijevanje sebe i svojih problema te kako oni mogu utjecati na život i različite životne kontekste. Uvid. Smanjena patnja i mentalna bol. Olakšanje u životnim situacijama.



ZA RAZMIŠLJANJE

Supervizija studentske prakse je proces na koji utječu očekivanja supervizora i studenta. Mnogi studenti prije dolaska na praksu rijetko znaju što je supervizija studentske prakse ili kako se supervizija provodi. Nekima je kolegij praktične nastave čak i prvi susret sa stručnjacima iz struke za koju se educiraju. Da bi supervizor studentske prakse bio u mogućnosti podržati i voditi studenta kroz praktičan rad, važno je da vodi dijalog sa studentom kako bi se stvorila predodžba gdje se student nalazi u svom procesu učenja i svog znanje o superviziji studentske prakse.

Supervizija studentske prakse će biti od koristi studentu kada susret studenta i supervizora studentske prakse karakterizira zainteresiranost za studenta i kada supervizor pokazuje toleranciju prema onome što je kod studenta još uvijek nejasno i nedorečeno. Supervizor studentske prakse kroz svoju ulogu supervizora i sam uči i razvija se kao stručnjak i kao supervizor studentske prakse. Supervizor pokazuje interes kako student razmišlja i spreman je za razumijevanje što više studentovih gledišta.

Ovdje navodimo nekoliko ideja kako supervizor može sa studentom voditi razgovor o superviziji. Poglavlje koje ste pročitali možete koristiti kao podlogu za diskusiju sa studentom.



ZA RAZMIŠLJANJE

- ▶ Predstaviti svoju viziju supervizije studentske prakse: kako vi vidite superviziju studentske prakse, što vam je važno kao supervizoru studentske prakse?
- ▶ Ako ste prvi put supervizor nekom studentu, razgovarati o toj situaciji i međusobnim očekivanjima.
- ▶ Zamoliti studenta da postavlja pitanja i podijeli svoja razmišljanja o onome što ste predstavili. Kao supervizor studentu se ne izlagati u ovom kontaktu pričajući o sebi više no što je potrebno za upoznavanje i stvaranje jasnog odnosa, no iskrenost gradi povjerenje.
- ▶ Razmisliti kako se odnositi prema studentu da bi on mogao otvoreno govoriti o svojim emocijama i mislima na supervizijskoj sesiji.
- ▶ Predstaviti model supervizije studentske prakse koji će se koristiti i razgovarati o okviru supervizije. U ovoj knjizi imate mnogo ideja i primjera koje možete koristiti u razgovoru sa studentom.
- ▶ Proći zajedno sa studentom kroz tablicu 1.1. Zamoliti studenta da podijeli svoje misli i promišljanja.
- ▶ Proći zajedno sa studentom kroz tablicu 1.2. Zajedno reflektirati što je potrebno da supervizija studentske prakse ne pređe u psihoterapiju.

STUDENTS PRAKSA

#2. STUDENTSKA PRAKSA

2. STUDENTSKA PRAKSA

Nazivi za praktični oblik edukacije u obrazovnim ustanovama je raznolik. Najčešće se koriste termini kao: terensko obrazovanje, praktična nastava, stručna praksa, terenska praksa, studentska praksa, terenska nastava, itd. U ovoj knjizi kao generički pojam za sve nazive kolegija praktične nastave, kao što je već prethodno spomenuto, koristit će se pojam studentska praksa, a u tekstu dok čitate nailazit ćete na pojmove studentska praksa ili stručna praksa kojima je značenje jednako.

Studentska praksa, ovisno o fakultetu i o nastavnom programu, organizira se unutar različitih kolegija, na različitim godinama studija i u suradnji s različitim radnim organizacijama koje primaju studente na praksu. Kroz ovu knjigu posebna pozornost se posvećuje studentskoj praksi pomagačkih profesija kroz koje je organizirana briga za druge ljude u rješavanju njihovih životnih problema, pomoć u očuvanju zdravlja, odgoju djece, učenje novih znanja i vještina, briga za duhovni život te suočavanje i preživljavanje životnih poteškoća i katastrofa.

Svrha studentske prakse je edukacija, a ciljevi i sadržaj prakse regulirani su pravilnicima obrazovnih ustanova, kurikulumom i ugovorom između sudionika studentske prakse. Svaka obrazovna ustanova piše svoje kurikulume i oni se uglavnom oslanjaju na nacionalne kurikulume ili na međunarodne strukovne standarde koji propisuju uvjete obrazovanja unutar neke pomagačke profesije.

Nastavni kurikulum studentske prakse sadrži popis ishoda učenja i kompetencija. Ishodi učenja izražavaju ono što se od studenta očekuje da zna i razumije, koja će nova znanja, vještine i stavove student steći i što će student moći izvesti po završetku kolegija, predmeta, modula i/ili studijskog programa (EQF, 2011).

Bez obzira na razlike koje su uvjetovane potrebama različitih studijskih programa, općenito svaki kurikulum opisuje ishode učenja koji su definirani kroz znanje (činjenično i teorijsko), vještine (spoznajne, psihomotoričke i socijalne) i kompetencije (samostalnost i odgovornost) (EQF, 2011). Primijenjeno na predmet studentske prakse očekuje se da student na predmetu usvoji:

- a) **Znanje i razumijevanje** - Student treba biti sposoban zapamtiti bitne činjenice i razumjeti specifično područje znanja relevantno za struku i poslove na stručnoj praksi;
- b) **Vještine** - Student treba usvojiti i biti u stanju primijeniti vještine povezane s pomagačkom profesijom i koristiti odgovarajuće metode prilagođene trenutnom kontekstu rada;
- c) **Kompetencije** - Student treba biti sposoban pokazati da u praksi može primijeniti profesionalan pristup radu i etička načela struke. Student je sposoban koristiti određene kriterije za profesionalnu procjenu situacije i ocjenu valjanosti odabira strategije koja se koristi u radu.

2. STUDENTSKA PRAKSA

Profesionalne uloge u pomagačkim profesijama stječu se formalnim i neformalnim obrazovanjem u kojem praktični rad ima poseban značaj (Žižak, 2010). Studenti pomagačkih profesija, na stručnoj praksi, imaju priliku susresti se i raditi sa korisnicima pomagačkih profesija, stručnjacima iz drugih pomagačkih profesija ili profesija koje surađuju sa njima, sa radnim zadacima pomagačkih profesija i načinima pristupanja tim radnim zadacima, radnom klimom ustanove u kojoj izvršavaju praksu, itd. Na taj način se osnažuju profesionalne kompetencije studenata jer kroz praktični rad studentima se omogućuje integracija teorije s praksom, razvoj vještina praktičnog djelovanja i upravljanje etički izazovnim situacijama (Nadrljanski i Vidović, 2020). Studenta se potiče da postane reflektirajući praktičar, stekne uvid u društvene procese rada, i kroz različite zadatke, postigne ishode učenja predmeta. Kroz podršku i vodstvo nastavnog kadra i stručnjaka zaduženog za studenta tijekom stručne potiče se određena studentova samostalnost u radu, profesionalni pristup radu i razvoj profesionalnog identiteta.

Sudionici studentske prakse

Studentska praksa različito je organizirana u pomagačkim profesijama i povezana je sa nacionalnim obrazovnim specifičnostima, povijesnim i društvenim okolnostima pomagačke profesije (Van Hees i Geißler-Piltz, 2010). Različitost se uglavnom ogleda u nazivu osoba koje vode i prate studenta na studentskoj praksi i u pripisivanju zadataka i odgovornosti za tu ulogu. U nekim obrazovnim kontekstima, npr. nastavnik studentske prakse se naziva voditelj ili koordinator, dok se stručnjaci u radnoj organizaciji nazivaju mentori ili supervizori ili terenski nastavnici. Također, u nekim obrazovnim kontekstima u edukaciji na studentskoj praksi sudjeluju student, nastavnik studentske prakse i stručnjak iz radne organizacije što se naziva tro-partitni odnos, dok su drugdje u taj odnos uključeni i drugi stručnjaci, npr. vanjski supervizor, dva supervizora, itd. Za stvarno razumijevanje razlika, Winchester-Seeto, Rowe i Mackaway (2016) između ostalog naglašavaju da je potrebno biti upućen u tradiciju obrazovanja unutar određene profesije, imati informaciju o stupnju uključenosti stručnjaka u rad i profesionalni razvoj studenta te o broju ljudi između kojih su podijeljene uloge kojima se prati studentov rad.

U ovoj knjizi nije namjera ulaziti dublje u didaktičku eksploraciju i evaluaciju korištenih naziva za osobe uključene u implementaciju studentske prakse nego odrediti ulogu i zadatke iz perspektive jednog od obrazovnih sustava – švedskog i ponuditi viđenje tih uloga i modela međusobnog rada kao jedan od mogućih pristupa u organizaciji studentske prakse. U daljnjem tekstu opisuje se nekoliko bitnih sudionika studentske prakse sa aspekta njihovog zadatka, uloge i odgovornosti.

Nastavnik studentske prakse

Nastavnik studentske prakse je nastavnik sveučilišta i njegova uloga je da organizira i nadzire provođenje stručne prakse. On je odgovoran za sadržaj kolegija, ciljeve učenja, organizaciju i strukturu stručne prakse, kao i njezinu krajnju verifikaciju. Ovisno o obrazovnom kontekstu i mogućnostima organiziranja prakse, nastavnik studentske prakse održava kontakt s ustanovama prije, tijekom prakse i nakon nje.

Uloga nastavnika u stručnom obrazovanju studenata različito je nazivana i definirana u obrazovnim kontekstima/sustavima. Na primjer, nastavnik koji je odgovoran za predmet studentske prakse negdje se naziva mentor, a negdje nastavnik praktične nastave, koordinator ili voditelj prakse. U ovoj knjizi izbor je nazivati ga *nastavnik studentske prakse*. Nastavnik studentske prakse uključen je u sve faze učenja studenta na stručnoj praksi i može ocijeniti učinak studenta na stručnoj praksi.

Uloga, zadaci i odgovornosti nastavnika studentske prakse najčešće su definirani pravilnicima odgojno-obrazovnih ustanova gdje su propisani uvjeti za njegovo imenovanje. Nastavnik studentske prakse ima zadatke i odgovornosti prema studentu i prema stručnjaku u radnoj organizaciji u koju student ide na studentsku praksu bilo da je to javna ustanova, privatni sektor ili nevladina organizacija.

Nastavnik, zajedno sa obrazovnom ustanovom, pruža podršku stručnjacima iz prakse u tumačenju nastavnog plana i programa, razumijevanju svrhe nastavnih ishoda učenja te načinu praćenja i procjene napretka studenta. Jednako tako, pruža informacije o studentu i o po-

dršci koju stručnjak može očekivati od nastavnika. Uobičajeno je da nastavnik predmeta studentske prakse napiše vodič za predmet koji uključuje informacije kako i kojim metodama student može postići ciljeve učenja što je navedeno i u predgovoru ove knjige

Studentu, nastavnik studentske prakse pruža osnovne informacije o predmetu, biva mu organizacijska podrška te zajedno sa stručnjakom iz radne organizacije nadziru i ocjenjuje postignute ishode učenja studenata na praksi. Plan učenja koji je opisan u poglavlju 3. zajedno sa izvješćem o održanoj stručnoj praksi supervizora i studenta pomažu nastavniku pratiti tijek izvođenja studentske prakse.

Stručnjak iz prakse – supervizor studentske prakse

Kada radna organizacija, bilo javna, privatna ili nevladina, preuzme zadatak primanja studenta na praksu, sklapa ugovor s obrazovnom ustanovom da bi se osiguralo da se studentska praksa provodi sukladno ishodima učenja. Stručnjak na stručnoj praksi bi trebao omogućiti studentu da usvoji praktična znanja, tj. osigurati mu priliku da znanja stečena tijekom studija primijeni u konkretnim radnim zadacima sukladno mogućnostima radne organizacije i prirode posla koji se obavlja u njoj. Stručnjak iz prakse omogućava studentu da se integrira u radno okruženje, da upozna druge stručnjake iz radne organizacije i izvan nje, a koji su po prirodi posla povezani sa radnom organizacijom u kojoj student obavlja praksu. Stručnjak pomože studentu da jasnije postavi svoje profesionalne ciljeve i podržava ga u ostvarivanju tih ciljeva. Bitno je da voditelj radne organizacije (ravnatelj/direktor) omogući uvjete i prostor za taj rad stručnjaku koji će pratiti i supervizirati studenta za vrijeme prakse.

Stručnjak koji je odgovoran za studenta na studentskoj praksi s obzirom na tradiciju profesije ili obrazovni sustav, kao što je prethodno navedeno, različito se naziva i ima različite uloge i zadatke kada je u pitanju supervizija studenata. U nekim obrazovnim kontekstima on se naziva mentorom, ali ne supervizira studenta (Kamenov i Vlahović-Štećić, 2023), negdje terenskim nastavnikom, ali ne supervizira studenta (Urbanc, Buljevac i Vejmelka, 2016), a negdje supervizorom i supervizira studenta (Cajvert, 2016, 2020). Time postoje razlike u nazivu i očekivanju od uloge i radnih zadataka i odgovornosti stručnjaka u radnoj organizaciji koji prati studenta u edukaciji za pomagačku profesiju.

Od stručnjaka na studentskoj praksi koji je u ulozi supervizora očekuje se da usmjerava i podržava studenta. U nekim kontekstima se očekuje da stručnjak donosi prosudbe o učinku studenta i utvrđuje njegovu prikladnost za profesiju (Bray i Nettleton, 2007, prema Winchester-Seeto, Rowe i Mackaway, 2016).

U ovoj knjizi koja je zasnovana na švedskom modelu stručne prakse studenata u pomagačkim profesijama, izraz *supervizor studentske prakse* se koristi za označavanje stručnjaka koji je odgovoran za:

- ▶ organizaciju studentske prakse u radnom okružju,
- ▶ superviziju studenta na praksi,
- ▶ podršku studenta da samostalno ili u timu obavlja zadatke na praksi sukladno ishodima učenja obrazovne ustanove studenta, te
- ▶ procjenu rada i profesionalnog razvoja studenta na studentskoj praksi.

Stručnjak u ulozi supervizora studentske prakse prati studenta u radnom okružju i njegovo djelovanje u njoj. Na taj način supervizor dobiva direktan uvid kako student reflektira o svom radu, kako sklapa odnose sa ciljanom grupom, kako komunicira sa kolegama i kako se njegove sposobnosti, vještine i znanje u radu razvijaju u skladu s ishodima učenja obrazovne ustanove. Kroz svoju supervizorsku ulogu, supervizor studentske prakse odgovoran je za studenta da započne profesionalizaciju u struci i da razvije svoje vještine i sposobnosti obavljanjem radnog zadatka sukladno ishodima učenja. Supervizor studentske prakse je suodgovoran za ocjenjivanje studenta i odgovornost ocjenjivanja studenta dijeli s nastavnikom koji vodi studijski predmet studentske prakse. Kroz svoj izvještaj o završenoj studentskoj praksi, supervizor iznosi svoju procjenu studentovog napretka što pomaže nastavniku studentske prakse da dodijeli konačnu ocjenu studentu.

U namjeri da educiraju stručnjake u radnoj organizaciji, o važnosti supervizije i različitim metodama poučavanja, neke obrazovne ustanove u švedskom obrazovnom kontekstu pišu priručnik za stručnjaka u kojemu se ukratko opisuje što je supervizija studentske prakse, što su obaveze i zadaće supervizora studentske prakse, različite metode poučavanja te što obrazovna ustanova očekuje od supervizora. Takvim pristupom se jasno definiraju uloge, zadaci i očekivanja kako supervizora studentske prakse prema obrazovnoj ustanovi, tako i obrazovne ustanove prema supervizoru. Ovim se osigurava bolje međusobno razumijevanje i usklađenost, kao i poboljšanje kvalitete studentske prakse. O ulogama, zadacima i odgovornosti supervizora studentske prakse detaljnije se govori u 7. poglavlju ove knjige.

Student

"Studenti danas žele steći vlastiti uvid i produbiti vlastito znanje - ne samo naučiti svladati, raditi kao učitelj. Oni također žele biti u mogućnosti sudjelovati u smislenom kontekstu i preuzeti veću odgovornost u ranoj fazi (Mogensen, Thorell Ekstrand i Löfmark, 2006:55)".

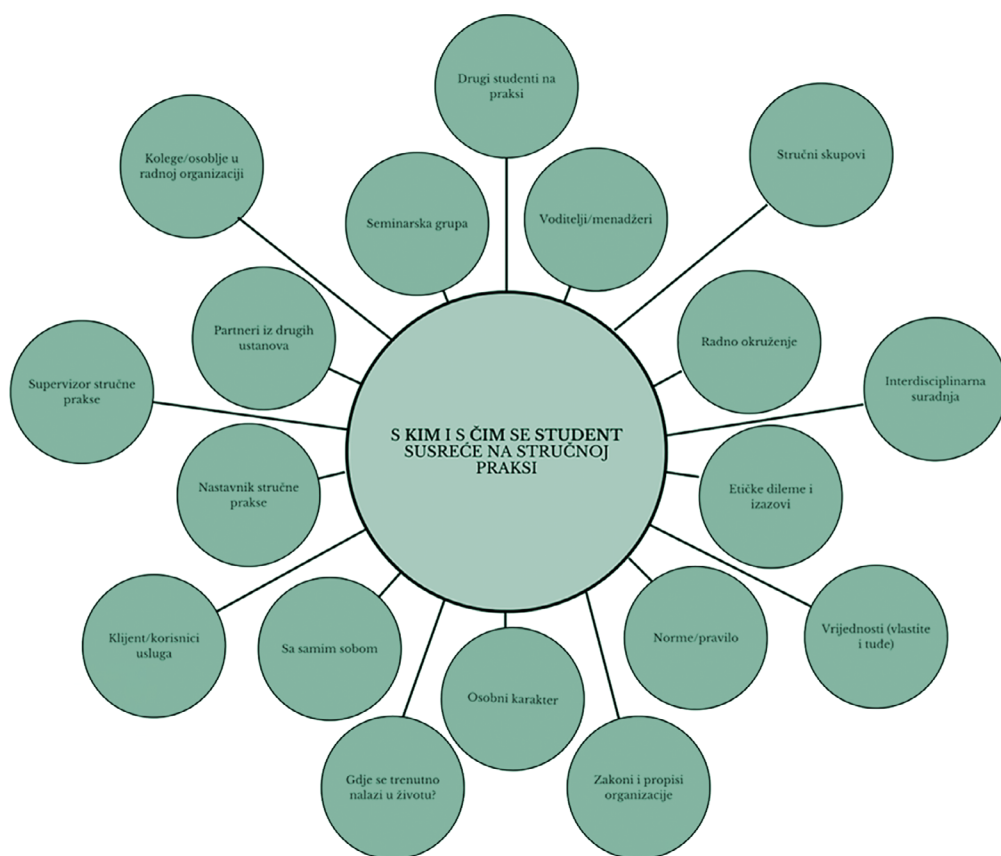
Pojašnjavajući proces učenja, Knowles, Holton i Swanson (2005) naglašavaju da na praktičnoj nastavi: student ima potrebu znati: *Što? Kako? Zašto?*; studentovo samopoimanje postaje više autonomno i/ili samousmjeravajuće tj. kreće se od ovisnosti o drugome (nastavnik, supervizor) ka usmjerenosti na vlastite snage i kompetencije; student se više oslanja na vlastito iskustvo i resurse. Prema ovim autorima, studentova spremnost za učenje je povezana sa realnim životom i razvojnim zadacima - orijentacija ka učenju je usmjerena na problem i kontekstualno razumijevanje situacije koja se uči i motivacija za učenje je intrinzično usmjerena i na osobnu dobit.

Na studentskoj praksi (slika 2.1.) student se susreće sa:

- ▶ mnogim osobama i njihovim ulogama i zadacima - supervizor studentske prakse, korisnici usluga, zaposlenici unutar radne organizacije u kojoj vrši praksu, zaposlenici drugih radnih organizacija s kojima surađuje, itd.,
- ▶ novim ustanovama - njihovim nadležnostima, ulogama, zadacima i odgovornostima u procesu pomagačkog djelovanja te organizacijskom strukturom, klimom i kulturom tih ustanova,
- ▶ sa samim sobom - u novoj radnoj ulozi, zadacima i odgovornostima i u novim radnim okolnostima.

2. STUDENTSKA PRAKSA

Ova slika pokazuje kompleksnost odnosa i zadataka sa kojima se student susreće tijekom stručne prakse. Na stručnoj praksi student je u interakciji i dinamičkom odnosu sa svojim radnim okruženjem i njegov profesionalni razvoj ovisi od učinkovitosti usklađivanja s okolinom u kojoj se nalazi (Žorga, 2009). Nastavnik studentske prakse i supervizor studentske prakse rade zajedno kako bi podržali studentov razvoj profesionalnog identiteta i profesionalnih kompetencija.



Slika 2.1. Kontekst studenta na studentskoj praksi: osobe, okruženje i zadaci s kojima se student susreće (prilagođeno prema Cajvert, 2020:24)

2. STUDENTSKA PRAKSA

Preuzimanjem nove uloge učenja na praksi dolazi do nadogradnje u studentskim znanjima, vještinama i uvjerenjima, odnosno kompetentnosti u području struke kojom se bave. Na stručnoj praksi studenta se osposobljava za planiranje, provedbu, dokumentiranje, evaluaciju i razvoj aktivnosti i zadataka koji su dio poslova na praksi te za promišljanje o svemu što na praksi radi i samostalno i zajedno sa supervizorom. Često je praksa studentu prvi susret s radnom okolinom te je pored znanja važan i socijalizacijski aspekt u kojem je važno da je student podržan.

Temeljem višegodišnjeg iskustva rada autorica ove knjige sa studentima, općenito se može reći da su zadaci studenta na studentskoj praksi da:

- ▶ pohađaju stručnu praksu,
- ▶ uspostave dobru suradnju sa supervizorom i drugim kolegama u radnom okruženju,
- ▶ usvoje ključne kompetencije (znanja, vještine i stavove), a koji su propisani ishodima učenja nastavnog predmeta studentske prakse,
- ▶ prepoznaju vlastite stilove učenja uz potporu supervizora,
- ▶ postanu samopouzdaniji i sigurniji kao budući profesionalci,
- ▶ steknu veće povjerenje u svoju profesiju,
- ▶ usvoje kompetencije koje će im omogućiti zapošljavanje nakon završetka formalnog obrazovanja.



ZA RAZMIŠLJANJE

Na studentskoj praksi studentima se pruža prilika da koriste i primjenjuju teorijska znanja stečena tijekom formalnog i neformalnog obrazovanja te prakticiraju profesionalne vještine u stvarnim situacijama. Kroz stručnu praksu studenti razvijaju svijest o organizacijskoj strukturi, kulturi i klimi u radnom okruženju, razvijaju praktične, socijalne i emocionalne vještine te ostvaruju uvid u vlastite načine učenja u novom okružju.

Nastavnik studentske prakse odgovoran je za sadržaj kolegija i ciljeve učenja, organizaciju i strukturu stručne prakse, kao i njezinu krajnju verifikaciju/ocjenu. Zadatak supervizora studentske prakse je organizacija prakse u radnom okružju, edukaciju i nadzor studenta na praksi, podrška studenta da samostalno ili u timu obavlja zadatke na praksi i evaluacija/procjena rada i profesionalnog razvoja studenta na praksi. Student se dolaskom na stručnu praksu susreće s novim ulogama, zadacima i odgovornostima. Značajno je razumjeti kontekst iz kojeg student dolazi na studentsku praksu i složenost odnosa sa kojima se susreće na praksi.

Kroz studentsku praksu važno je:

- ▶ postaviti jasne ciljeve znanja, vještina i vrijednosti potrebnih za buduću profesiju,
- ▶ poticati suradnju između sudionika stručne prakse,

- ▶ omogućiti studentima aktivno sudjelovanje u izvođenju praktičnog rada u skladu s mogućnostima radne organizacije, prirode posla kojom se bavi, razine i godine obrazovanja studenta,
- ▶ poticati radoznalost i uključenost studenta u poslove radne organizacije te interakciju sa drugim kolegama i kolegicama u radnom okružju,
- ▶ poticati refleksiju prije, tijekom i nakon iskustva stručne prakse koja povezuje studentske aktivnosti s akademskim kurikulumom, a u svrhu praćenja i dubljeg razumijevanja integracije stečenih znanja za vrijeme stručne prakse.



ZA RAZMIŠLJANJE

#3. UČENJE KROZ STUDENSKU PRAKSU

3. UČENJE KROZ STUDENTSKU PRAKSU

Učiti znači suočiti se s nepoznatim, pronaći nešto novo i djelovati sukladno tomu. Učenje nastaje kroz interakciju s prethodnim znanjem, idejama i iskustvima i odvija se u specifičnim socijalnim, kulturalnim i jezičnim kontekstima. To implicira da učenje nije pasivan proces, nego aktivan i socijalno podržan proces. Osoba se kontinuirano prilagođava okruženju kroz prilagodbu (i promjenu) kognitivnih, emocionalni i socijalnih iskustva i transakciju između onoga koji uči i okoline (Kamenov i Vlahović-Štetić, 2023).

Student na praksi pomagačkih profesija uči u specifičnom radnom kontekstu. Susreće se s potrebom drugoga i zadatak mu je da pouči ili da pruži zdravstvenu, socijalnu, psihološku ili neku drugu skrb.

Očekivanja i zahtjevi u procesu učenja na studentskoj praksi drukčiji su od studentovih dotadašnjih prilika za učenje i stjecanje iskustava. Pohađanjem studentske prakse student ima priliku:

1. *praktično primijeniti* ranija teorijski stečena znanja,
2. *kroz iskustveno učenje* usvojiti nova znanja i vještine koja će mu biti od koristi kako u samom procesu praktičnog rada, tako i u budućem stručnom radu.

Tijekom obavljanja prakse, za studenta je važno usvojiti refleksivan pristup iskustvima koja stekne kako ona ne bi postala prepreka profesionalnom razvoju. Sustavna i redovita supervizija tijekom razdoblja studentske prakse pruža priliku za promišljanje stečenih iskustava i razvijanje sposobnosti primjene općih znanja stečenih tijekom školovanja u konkretnim radnim situacijama.

Ellström (2006) govori o dva aspekta iskustvenog učenja koja su potrebna za profesionalni razvoj, a to su: reproduktivno učenje i razvojno učenje.

Reproduktivno učenje znači biti sposoban slijediti zadane upute, rutinsko svladavanje različitih zadataka i prilagođavanje situacijama koje se pojave. U susretu s novim ili neočekivanim situacijama ili problemima, ključno je biti sposoban moći se prilagoditi novonastaloj situaciji, izići iz vlastitih obrazaca ponašanja koje smo slijediti do te situacije, a to znači imati mogućnost i otvorenost za prekinuti dotadašnju, nekim drugim iskustvom stečenu rutinu.

Učenje usmjereno na razvoj obuhvaća aktivni pristup svojim radnim zadacima i rad na njima kroz postavljanje pitanja i kritičko razmišljanje te otvorenost za utjecaj i promjenu radnih uvjeta. To je proces propitivanje i preispitivanje postojećih rutina, dosadašnjih načina i obrazaca pristupanja u radu gdje se kroz eksperimentiranje razvijaju i testiraju drugačiji načini mišljenja kao i novi pristupi rješavanju problemske situacije.

Jasno je već da se učenje na studentskoj praksi uglavnom objašnjava kroz teorije iskustvenog učenja. Za potrebe objašnjenja procesa učenja na studentskoj praksi u ovoj knjizi odabrana je Kolbova teorija (1984)

3. UČENJE KROZ STUDENTSKU PRAKSU

na koju su naslonjeni i modeli supervizije predstavljeni u 8. poglavlju. Osim pojašnjenja procesa učenja, predstavljen je plan učenja i dan je primjer kako stvoriti dogovor o učenju u procesu učenja. Preporuka da se učenje regulira dogovorom o radu između studenta i supervizora. Tim dogovorom osigurava se da su ciljevi učenja na stručnoj praksi jasno definirani i da su međusobna očekivanja usklađena. Tako, učenje na praksi postaje strukturirano iskustvo koje doprinosi profesionalnom razvoju studenta.

Kolbova teorija učenja

Kolbova teorija učenja (1984) prilagodljiva je različitim obrazovnim kontekstima i koristi se za objašnjenje procesa učenja u praktičnim uvjetima. Ovaj model je sveobuhvatan i integrira različite aspekte procesa učenja, a prikaz teorije je jednostavan i omogućuje duboko angažiranje u materijal i primjenu u realnom svijetu.

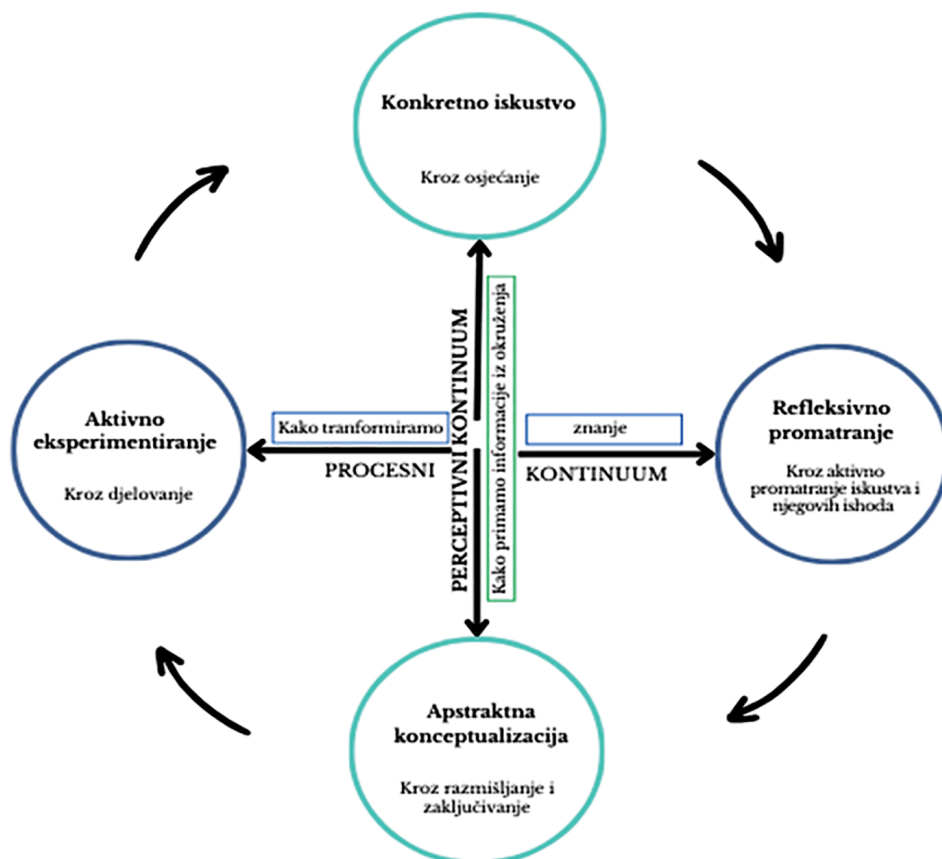
Kolb (1984), učenje definira kao proces u kojem se znanje stvara kroz preoblikovanje iskustava. Pri tome je iskustvo „most“ između pojedinca i njegovog vanjskog okruženja, doživljaj koji se u obrazovnim uvjetima treba interpretirati i obraditi kako bi došlo do procesa učenja (Beard i Wilson, 2013). Iskustvenim učenjem povezuju se različite domene ljudskoga djelovanja i njegova osobnost. Ono nastaje u kontinuiranim, svakodnevnim aktivnostima izloženosti osobe obrazovanju, radu i povezano je sa osobnim razvojem.

Prema Kolbu, učenje se odvija u ciklusu, kroz četiri međusobno povezane faze u kojima dolazi do stjecanja iskustva i transformacije iskustva u znanje, (slika 3.1.). U susretu s okolinom značajno je kako se:

1. primaju informacije iz okruženja (perceptivni kontinuum),
2. obrađuju primljene informacije, transformiraju u znanje (procesni kontinuum).

3. UČENJE KROZ STUDENTSKU PRAKSU

Perceptivni kontinuum pojašnjava kako se primaju informacije iz okruženja i kako nastaje sam doživljaj iskustva kroz dva polariteta: konkretno iskustvo i apstraktno konceptualiziranje (razmišljanje i zaključivanje). Procesni kontinuum pojašnjava transformaciju iskustva u znanje, također, kroz dva različita procesa: refleksivno promatranje (aktivno promatranje iskustva i njegovih ishoda) i aktivno eksperimentiranje (djelovanje). Učenje može započeti u bilo kojoj od faza, a da bi bilo učinkovito treba proći kroz sve faze.



Slika 3.1. Kolbov ciklus učenja (prilagođeno prema Kolb i Kolb, 2013)

Na stručnoj praksi, student prolazi kroz sve faze Kolbovog ciklusa učenja. Učenje počinje sa konkretno doživljenim iskustvom, npr. pitanjem kako koristiti informacije koje su dobivene na nekom sastanku ili u susretu s klijentom u praksi. Student je tada emocionalno i mentalno značajno investiran u svoj rad. Uloga supervizora je pomoći studentu da uči iz svojih iskustava. Studenta se potiče da govori o svom doživljaju i opisuje svoje osjećaje, misli i akcije. To znači da se doživljeno iskustvo koristi kao polazna točka za sljedeći korak u procesu koji uključuje promišljanje o tim iskustvima. Iskustva se prerađuju. O iskustvima se uči i razumijevaju se njihovi uzroci, tj. *što je izazvalo određene osjećaje ili misli? Zašto se reagiralo na taj način?* Doživljeno iskustvo se interpretira i povezuje sa dotadašnjim iskustvima i znanjima studenta.

U trećoj fazi ciklusa, iskustva se tumače kroz teorijske pristupe. Student treba svoj praktični problem, iskustvo koje je doživio, povezati s nekom od teorija koju je usvojio kroz svoje dotadašnje učenje ili postignuti za učenjem novih teorija kako bi povezao svoje iskustvo. Na neku od teorija kojom može objasniti svoje iskustvo može ga uputiti i supervizor. Tako student ostvaruje uvide, stvara apstraktni koncept i zaključak i razvija nove ideje za buduće djelovanje. Suština Kolbovog ciklusa učenja je da se preradom praktičnog iskustva dodje do teorije, kao sljedeće točke za djelovanje - aktivno eksperimentiranje. U zadnjoj fazi iskustvenog učenja, poduzimaju se konkretni koraci djelovanja i aktivnog eksperimentiranja, tj. provjera svega naučenog u novim ili sličnim praktičnim situacijama. To rezultira novim iskustvom koje pokreće sljedeći ciklus iskustvenog učenja koje ponovno prolazi kroz sve navedene faze i tako traje dok god se iskustvo u životu stječe i prerađuje.

Iskustveno znanje rezultat je dugog procesa koji se mora artikulirati i reflektirati kako ne bi postalo prepreka u razvoju. Supervizor studentske prakse ima svoju zadanu ulogu kako bi pomogao studentu da uči iz svojih iskustava i na temelju njih pronade načine za nove načine djelovanja. Supervizija potiče kako učenje, tako i profesionalnu i osobnu zrelost i razvoj. Snaga iskustvenog učenja studenta je u transformaciji studenta u profesionalnog praktičara.

Stilovi učenja po Kolbu

Po Kolb i Kolb (2013), svatko od nas ima svoj stil učenja koji je kombinacija preferiranih načina primanja informacija i transformacije znanja (slika 3.2.). Prema Kolbovoj teoriji, ljudi imaju dominantan stil primanja i obrade informacija prilikom procesa učenja. Prilikom upoznavanja na početku studentske prakse student i supervizor mogu testirati svoje stilove učenja prema Kolbu.³ Opis različitih stilova u prijemu i obradi informacija može pomoći supervizoru u kreiranju zadataka za studenta, a studentu u boljem razumijevanju vlastitog stila učenja i razvijanja novih stilova učenja. Poznavanjem stila učenja, stječe se uvid u različite načine učenja što može dovesti do "aha" iskustva i kod studenta i kod supervizora (Mogensen, Thorell Ekstrand i Löfmark, 2006) te doprinijeti učinkovitijem procesu učenja i supervizije. Stilovi učenja su povezani sa obrazovnim postignućima (Pušina, 2014).

3 Na mrežnoj stranici <https://edutorij-admin-api.carnet.hr/storage/extracted/2789926/index.html> u sklopu projekta Škola za život (Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme), CARNET – Hrvatska akademska i istraživačka mreža nudi mogućnost testiranja stila učenja prema Kolbovom modelu. Upitnik se može naći u dijelu stranice pod naslovom „Koji je tvoj stil učenja?“

Bez obzira radi li se o prelasku s teorije na praktično iskustvo ili s praktičnog iskustva na teoriju, student na praksi treba uvježbavati oba pristupa kako bi učenje postalo proces. Za studenta koji je više sklon praktičnom pristupu usvajanja znanja (akomodacijski i konvergencijski stil) izazovno je primijeniti teoriju na svoja iskustva. Jednako tako, za studenta koji je više sklon teorijskom pristupu usvajanja znanja (asimilacijski i divergencijski stil) izazovno je primijeniti praksu na svoja promišljanja. Tada je na supervizoru da pruži prilike za razvoj tih sposobnosti koristeći modele supervizije predložene u poglavlju 8. ove knjige. Okolnosti u kojima se uči djeluju na sposobnost reagiranja na kreativan način. Kreativni načini reagiranja na susret s okolinom su: reflektiranje, osmišljavanje i integriranje iskustva (Žorga, 2009). To implicira da se na studentskoj praksi, kroz rješavanje stvarnih praktičnih problema i suočavanje s njima, student, (a i supervizor) ima potencijal razvijati. U procesu promišljanja i integriranja novih iskustava u postojeća znanja i iskustva moguće je prijeći od egocentričnog načina razmišljanja prema refleksivnom, od površnog, koji se temelji samo na iskustvu, prema dubljem, analitičkom i konstruktivnom načinu razmišljanja (Žorga, 2009) i obrnuto. Time se uči kako se "odlijepiti" od vlastitog iskustva.

Ovdje dajemo prikaz stilova učenja prema Kolb i Kolb (2013)

Prilikom primanja i obrade informacija formiraju se različiti stilovi učenja koji mogu biti:

o VAŽNO!



OBRATI POZORNOST! o

- ▶ **Divergencijski stil ili refleksivni mislitelj:** Temeljno pitanje je ZAŠTO? Preferiraju opažanje, skupljanje informacija i razmjenu ideja u grupi umjesto praktičnog iskustva. Sposobni su primijeniti znanja i vještine u novim situacijama, probleme sagledavati iz različitih pozicija te nova znanja povezati s konkretnim iskustvom. Misle „izvan okvira“;
- ▶ **Asimilacijski stil ili teoretičar:** Temeljno pitanje je ŠTO? Preferiraju opažanje, razmišljanje i dobro objašnjenje teorija i ideja nasuprot praktičnom iskustvu. Pojedinci koji na takav način uče, uživaju u čitanju, preferiraju zadatke koji zahtijevaju analizu i teorijska rješenja;
- ▶ **Konvergencijski stil ili praktičar:** Temeljno pitanje je KAKO? Preferiraju raditi i misliti, pronaći praktična rješenja problema. Taj tip najčešće voli nove ideje i njihovu praktičnu primjenu. U učenju praktično primjenjuju ideje i praktično rješavaju probleme bez teorijskih modela;
- ▶ **Akomodacijski stil ili aktivist:** Temeljno pitanje je ŠTO KAKO? Preferiraju praktično iskustvo i intuitivni pristup umjesto čitanja instrukcija. Najučinkovitije uče kroz konkretno iskustvo i aktivno eksperimentiranje. Preferiraju učenje rješavanjem problema, otvorenim pitanjima i samostalnim istraživanjem.

Plan učenja

Illeris (2017) naglašava da su psihološki procesi ključni za učenje, oslanjajući se na kognitivne, emocionalne i socijalne aspekte čovjeka. Njegove dimenzije učenja usklađene su ishodima i kompetencijama koje se nastoje postići kurikulumom, kao i s vještinama koje studenti razvijaju tijekom studentske prakse.

Illeris koncept učenja objašnjava kroz tri ključna aspekta: sadržaj, poticaj i interakciju. *Sadržajna* dimenzija učenja obuhvaća ono što se uči: znanje, razumijevanje, vještine, stavove i obrasce ponašanja. *Poticaj*, se odnosi na pokretačku snagu učenja i obuhvaća mobilizaciju mentalne energije potrebne za učenje: motivaciju, emocije i volju. Dimenzija *interakcije* zahvaća kontekstualnu dimenziju, tj. uključuje interakcije pojedinca s društvenim i materijalnim okruženjem. U ovoj dimenziji do izražaja dolazi studentova sposobnost da se angažira i adekvatno funkcionira u interakciji s drugima kroz sposobnost usklađivanja s drugima putem komunikacije, djelovanja i suradnje. Na studentskoj praksi student ima priliku usvajati nova znanja, vještine i stavove, oblikovati svoju volju i emocije u skladu sa profesionalnim kompetencijama profesije za koju se educira i naučiti kako ostvarivati interakciju sa društvenim i materijalnim okruženjem.

Planom učenja obuhvaćene su sve ove dimenzije kroz individualne ciljeve učenja studenta na praksi koji se temelje na ishodima učenja predmeta i povezani su sa konkretnim zadacima na radnom mjestu prakse. Upravo zato je plan učenja ključni alat u procesu studentske prakse. Kao dogovor koji student i supervizor zajedno oblikuju, plan

3. UČENJE KROZ STUDENTSKU PRAKSU

učenja služi kao smjernica u praćenju radnog procesa i napredovanja studenta na studentskoj praksi. Planom učenja se može pratiti napredak studenta u svakoj od dimenzija koje Illeris (2017) navodi (sadržaj, poticaj i interakcija) povezujući ih s ciljevima učenja i konkretnim zadacima na radnom mjestu. Ovaj dinamičan dokument prilagodljiv je potrebama studenata - može se mijenjati i u njega se mogu dodavati novi zadatci tijekom studentske prakse ukoliko su usklađeni sa ciljevima prakse.

Plan učenja se može koristiti u superviziji studentske prakse za zajedničko razmatranje koji radni zadaci su završeni, na čemu još treba raditi i koji radni zadatci su pomogli ostvarivanju ishoda učenja. U švedskom obrazovnom sustavu, potpisani plan učenja od stručnjaka tj. supervizora studentske prakse i studenta dostavlja se nastavniku odgovornom za praksu. Time nastavnik studentske prakse stječe uvid u rad studenta i radne zadatke kojima se planira ostvariti ishode učenja. Didaktičko načelo „od jednostavnijeg k složenijem“ osnovno je načelo u studentskoj praksi: student bi trebao početi sa jednostavnim zadacima, a onda prelaziti na složenije.

U pripremi plana učenja, supervizor i student mogu promisliti o sljedećim pitanjima:



VAŽNO!

OBRATI POZORNOST!

- ▶ Koje zadatke student može dobiti na stručnoj praksi kako bi ispunio ishode učenja predmeta?
- ▶ Što student treba naučiti, koje konkretne metode i vještine treba usvojiti kako bi ispunio ishode učenja predmeta?
- ▶ Koje profesionalne sposobnosti treba razvijati kako bi mogao izvršavati radne zadatke na praksi?
- ▶ Kako supervizor može pomoći?
- ▶ Kako student može pomoći dosezanju postavljenih ciljeva i zadataka?

U ovom kontekstu, Mogensen, Thorell Ekstrand i Löfmark (2006) nude opći model procesa učenja na stručnoj praksi koji može dodatno strukturirati planiranje. Njihov model, prikazan u tablici 3.1., uključuje opis zadatka kojeg student izvršava na praksi i opis faze razvoja u kojoj se student nalazi na praksi. Kombiniranjem ovog modela s planom učenja, student i supervizor mogu lakše planirati radne zadatke koji vode do postavljenih ishoda učenja. Ključna pitanja koja model sugerira su:

- ▶ Koja znanja i vještine su potrebne za izvršavanje zadatka?
- ▶ Koji rezultat se očekuje po završetku zadatka?

- ▶ Kako se može mjeriti očekivani cilj:
- ▶ što je student naučio?
 - » što je student savladao?
 - » što nedostaje?
 - » što se treba razviti?

Tablica 3.1. Model procesa učenja na studentskoj praksi koji olakšava planiranje zadataka i postizanje studentovog individualnog ishoda učenja. (Izvor: Mogensen, Thorell Ekstrand i Löfmark, 2006:107, prema Cajvert, 2020:31)

	Analiza	Očekivani rezultati	Planiranje	Implementacija	Rezultat
Što je zadatak?	Koja se intervencija treba/može napraviti?	Što je moguće postići? Kada?	Kako se može postići cilj? Kako bi se to trebalo učiniti?	Što? Tko? Kada? Kako?	U kojoj je mjeri cilj ostvaren?
Tko je student?	Što će student naučiti u ovoj fazi?	Koji su ishodi učenja? U kojoj mjeri ih student treba dosegnuti?	Od čega student može započeti? Kako dalje?	U kojim je momentima potrebna supervizija? Od koga?	U kojoj su mjeri postignuti ciljevi?

Postavljena pitanja, ponuđeni predložak plana učenja i ponuđeni model Mogensena i sur. trebali bi biti od pomoći u razumijevanju i kreiranju plana učenja.

VAŽNO!



OBRATI POZORNOST!

Svrha plana učenja je da supervizoru i studentu pomogne:

- ▶ stvoriti uvjete za proces učenja,
- ▶ osigurati instrument pomoću kojega se usklađuju ciljevi koje student za vrijeme studentske prakse može ostvariti,
- ▶ osigurati strukturu za formuliranje strategije za postizanje ciljeva učenja,
- ▶ pratiti napredovanje i procjenu ostvarenja cilja učenja,
- ▶ imati temelj za planiranje supervizije,
- ▶ imati temelj za razgovore s nastavnicima obrazovne ustanove studenta.

Osim plana učenja, uloge, zadatci i odgovornost za superviziju između studenta i supervizora se definiraju još jednim dogovorom kojeg nazivamo ugovor, a o njemu se više govori u poglavlju 7.



ZA RAZMIŠLJANJE

Učenje je aktivan i socijalno podržan proces stvaranja znanja. Kako bi student mogao razvijati znanje kroz učenje temeljeno na iskustvu, potrebno mu je pružiti priliku za razmjenu iskustava, dijalog i promišljanje u svakodnevnom radu. Student treba imati priliku distancirati se od svakodnevnih aktivnosti i reflektirati o svom iskustvu.

Za učenje na stručnoj praksi studenta važno je:

- ▶ Razumjeti proces učenja - asimilacije i akomodacije novih iskustava u stara znanja;
- ▶ Pratiti učenje studenta u svim dimenzijama učenja: sadržajnoj, poticajnoj i interaktivnoj;
- ▶ Upoznati studenta sa svim fazama učenja Kolbovog modela te usvojiti i prijeći sve faze modela;
- ▶ Vježbati refleksivan pristup iskustvima kako bi ona postala resurs za profesionalni razvoj, a ne prepreka.

Supervizor studentske prakse bi trebao:

- ▶ biti upoznat sa nastavnim planom i programom predmeta studentske prakse,
- ▶ razumjeti ishode učenja kurikuluma i cilj,



ZA RAZMIŠLJANJE

- ▶ uzeti u obzir da svaki student ima individualne potrebe i da se potrebe razlikuju tijekom studentske prakse,
- ▶ reflektirati sa studentom što znači da je on odgovoran za svoje učenje,
- ▶ dogovoriti zajednička očekivanja i ciljeve ispunjavanja plana učenja kako bi postojalo razumijevanje od samog početka,
- ▶ reflektirati o studentovoj situaciji na praksi sa aspekta slike 2.1 iz 2. poglavlja ove knjige,
- ▶ slušati studentova razmišljanja i osjećaje o složenosti odnosa i situacija s kojima se suočava na praksi,
- ▶ predložiti radne zadatke na temelju ishoda učenja kolegija,
- ▶ dati studentu zadatak da osmisli plan učenja na temelju ciljeva učenja,
- ▶ pomoći studentu da poveže konkretne zadatke na stručnoj praksi koje je moguće ostvariti s planom učenja.

#4. MODEL PROFESIONALNOG RAZVOJA

4. MODEL PROFESIONALNOG RAZVOJA

Tijekom stručne prakse student prolazi kroz različite faze procesa učenja. Nova iskustva potiču različita emocionalna stanja, načine razmišljanja i propitivanja stečenih stavova i vrijednosti. Bertha Reynolds (1942) opisuje faze procesa profesionalnog razvoja kod socijalnih radnika i ističe da je „fokus na svjesnosti“⁴ prilikom procesa učenja od velike važnosti. Ovaj model primjenjiv je za pojašnjenje profesionalnog razvoja drugih pomagačkih profesija.

Mnogi skandinavski autori koji se bave učenjem na studentskoj praksi, model Berte Reynolds koriste kao polazište za razumijevanje početka profesionalnog razvoja studenta na stručnoj praksi (Bernler i Johnsson, 1985, 1989; Gerdman, 2003; Killén, 2008; Cajvert, 2020).

Znanje o fazama učenja osnažuje i studenta i supervizora studentske prakse da budu otvoreni u međusobnoj komunikaciji, dijele misli i osjećaje i iste problematiziraju. Poznavanje faza učenja pomaže u ra-

4 Bertha C. Reynolds (1942), u poglavlju knjige *Conscious intelligence and learning* u knjizi *Learning and teaching in the practice of social work*, ističe svjesnost kao važan aspekt u procesu učenja. Spominjući kako je veliki broj naših ponašanja naučen kroz proces automatskog usvajanja, ona spominje „conscious mind, conscious intelligence, conscious awareness“ kao značajne u fazama profesionalnog razvoja. Kako i sama ističe: „U poučavanju i učenju profesije poput socijalnog rada, koja uključuje susret s brojnim novim iskustvima, razlikuje se pet faza korištenja svjesne pažnje, koje su povezane s osobnom sigurnošću, kao i s ciljem savladavanja iskustva.“(1942:73-74)“ Riječ je o fazama učenja u profesionalnom razvoju u kojima je kroz pet faza pojedinac usmjeren na proces povećanja svijesti, refleksije i razvoja vještina kako bi svako novo iskustvo doprinijelo profesionalnom rastu uz očuvanje dobrobiti i stručnjaka i osoba kojima pomaže.

zumijevanju procesa učenja. Student na praksi dobiva uvid u procese razvoja koji ga čekaju kasnije u profesionalnom radu dok ih na studentskoj praksi upoznaje i kroz njih prolazi sa svojim supervizorom.

Reynolds razlikuje pet faza profesionalnog razvoja (1942:75).

1. Faza usmjerenosti na sebe (*The stage of acute consciousness of self*);
2. Faza prilagodbe: plivati ili potonuti (*The stage of sink in-or-swim-adaption*);
3. Faza razumijevanja bez sposobnosti djelovanja (*The stage of understanding the situation without power to control one's own activity in it*);
4. Faza razumijevanja i sposobnost djelovanja (*The stage of relative master in which one can both understand and control one's own activity in the art which is learned*);
5. Faza prenošenja i poučavanja profesionalnih vještina. (*The stage of learning to teach what one has mastered*).

Podjele na faze mogu supervizoru studentske prakse pomoći da razumije proces učenja, ali ne i da fazama kontrolira stvarnost. Faze se preklapaju tijekom radnog vijeka; stoga je važno imati na umu da u svakoj novoj situaciji, unatoč dugogodišnjem iskustvu, može se ponovno naći u fazi usmjerenosti na sebe, postati egocentrični i usredotočeni na zadatak.

U ovom poglavlju će se prikazati kako student na praksi prolazi kroz ove faze i koja mu je potpora potrebna od supervizora studentske prakse da ne bi zastao u nekoj fazi i svom razvoju procesa učenja.

Faza usmjerenosti na sebe

Na početku prakse, student se susreće s novim okruženjem, ulogama i odnosima. Sve je novo: dolazak u ustanovu, susret sa supervizorom, poslovi na kojima treba raditi, itd. Za mnoge je to prvi susret s klijentima, pacijentima ili društvenim problemima koje su u fokusu rada pomagačkih profesija. Sudjelovanje u svim tim novim aktivnostima, druženje na poslu, upoznavanje kolega i izgradnja odnosa zahtijeva energiju, predanost i pozornost, što može biti vrlo izazovno i mentalno i emocionalno za studenta. U ovoj fazi, neki studenti će se željeti uključiti i pokazati svoje vještine i sposobnost, dok će se drugi povući. Nesigurnost i zbunjenost su normalne reakcija, a studenti se mogu pitati kad trebaju tražiti supervizora za savjet, smiju li pokazati svoju nesigurnost pred njim ili se trebaju sami boriti sa svim izazovima na koje nailaze. Veliki broj dojmova i emocija može preplaviti studenta, usmjeravajući ga isključivo na sebe i svoje sposobnosti i eventualne nesposobnosti. To može ometati posvećenost radu ili posvećenost odnosima s kolegama zbog čega je važno stvoriti radni savez temeljen na povjerenju.

U ovoj fazi, supervizor studentske prakse prati osjećaje i misli studenta, pruža mu potporu i stvara sigurno okruženje za refleksiju i rad. Dostupnost supervizora, spontane sesije i povratne informacije pomažu studentima da se osjećaju sigurnije. Pri izradi bilo kojega od zadataka na praksi, dobivanje potvrde i povratnih informacija kada student nešto dobro napravi, jača studentovo samopouzdanje i osjećaj sigurnosti u obavljanju radnog zadatka. Supervizor tako potiče studenta da pronađe svoje snage i vještine u radu. Različitim strategijama i metodama

koje se više opisuju u poglavlju 8., supervizor studentske prakse može pomoći studentu da se angažira u obavljanju svog radnog zadatka. Na primjer, pomoć u izradi tjednog plana rada sa supervizorom studentu pomaže u balansiranju između vremena za rad i vremena za refleksiju. Tako osmišljenim radnim danom i zadacima smanjuje se fokus studenta samo na sebe i svoje potrebe i stvara se prostor da student bude više usmjeren na korisnika, zadatak ili aktivnost s kojom se student susreće na stručnoj praksi.

Koliko će trajati ova faza ovisi o studentu, supervizoru i njihovoj interakciji. Važno je znati da će se student susretati s ovom fazom svaki put kada se suoči s novim zadacima, ali će iz nje brže izaći. Isto vrijedi i za supervizora studentske prakse. I on se može susresti sa prvom fazom svaki puta kada je izložen novom iskustvu u učenju ili ako je po prvi put supervizor studentu na praksi.

Faza prilagodbe – "plivati ili potonuti"

Tijekom ove faze student pokazuje veći interes za svoje okruženje i ima sposobnost razriješiti neke situacije. Student je u interakciji sa svojim okruženjem, što omogućuje stvaranje zajedničkog razumijevanja. Iako je nesigurnost i dalje prisutna, nije toliko paralizirajuća kao što to može biti u prvoj fazi. Student može prepoznati i opisati što mu se događa i što je primijetio u praktičnom radu, ali nema sposobnost djelovanja na osnovu svoje analize.

U ovoj fazi se povećava angažman i interes za klijente/pacijente/polaznike/korisnike i njihove probleme. Student može duboko suosjećati sa situacijom korisnika bez sposobnosti da napravi profesionalnu distancu. Ovo iskustvo može biti izazovno za studenta jer prvi put uviđa složene odnose u zajednici koji utječu na stanje klijenta ili pacijenta, poput socijalnih problema, politike i nedostatka resursa. To može rezultirati emocionalnim reakcijama poput suza ili bijesa i značajno je u ovoj fazi razriješiti pitanje: *kako student reagira na izazov? Hoće li se suočiti s njim ili se prepustiti osjećajima?*

Supervizija studentske prakse u ovoj fazi trebala bi biti usmjerena na klijenta/pacijenta/polaznika/korisnika i radne metode. Supervizor pruža potporu, dijeli vlastita iskustva iz sličnih situacija i zauzima "umjerno zahtjevan stav" kako bi student pronašao ravnotežu (Bernler i Johnsson, 1989).

4. MODEL PROFESIONALNOG RAZVOJA

Supervizorov zadatak je pomoći studentu da pronađe ravnotežu u svojim svakodnevnim obvezama i osjećajima koje stječe novim iskustvom. Iz želje da bude prihvaćen u "novom timu" student će vrlo rado surađivati i nekada prihvaćati previše zadataka. Važno je da student ne preuzima veliki broj zadataka te uz pomoć supervizora nauči postavljati granice i koristi vrijeme za refleksiju i razumijevanje vlastitih osjećaja.

Tijekom prakse student treba naći vrijeme za razmišljanje, reflektiranje, vrijeme za pisanje dnevnčkih zapisa o svojim zapažanjima, vrijeme za razumijevanje svojih osjećaja i vrijeme za povezivanje sa znanjem koje se steklo tijekom obrazovanja. Za supervizora studentske prakse tada je važno imati strpljenja sa studentom. Promišljanje, zrcaljenje i mentalizacija ključni su u ovoj fazi.

Faza razumijevanja bez sposobnosti djelovanja

Duljim bivanjem na praksi, student počinje dublje razumijevati kontekst i povezivati teoriju s praksom. Student još uvijek nije dovoljno vješt primijeniti sve svoje znanje u praksi. Razumije osjećaje i misli korisnika, ali još uvijek ne može djelovati prema korisniku na temelju svog razumijevanja.

U ovoj fazi uloga supervizora studentske prakse je prepoznati situaciju u kojoj se student nalazi te ga kroz razgovore navesti da stvara jasniju sliku o klijentu ili ciljnoj skupini s kojom se susreće. U tim razgovorima student otkriva nove aspekte svoje osobnosti, postaje svjesniji vlastitih svjetonazora i vrijednosti te shvaća i uviđa nove potrebe za učenjem. Bernler i Johnsson (1989) opisuju ovu fazu kao mirnije razdoblje za studenta, ali ne i za supervizora studentske prakse. Supervizor može osjetiti nedostatak strpljenja i postavljati pitanje zašto student, koji jasno razumije situaciju, ne postiže bolje rezultate. Međutim, funkcija supervizora je potpora. Ovdje se treba inzistirati na održavanju međusobnog razumijevanja i odnosa. Ovo je prilika da supervizor studentske prakse podijeli svoje iskustvo sa studentom o vlastitim usponima i padovima tijekom studija, pripravničkog rada ili prvog razdoblja novog posla i zadatka. Ako situacija to zahtijeva, supervizor može pružiti konkretne savjete i imati ulogu poučavatelja.

Kroz vlastite zapise i dnevnik, student može pratiti svoj razvoj, postavljati pitanja i identificirati područja za daljnji razvoj.

Pitanja kojima se student može samopratiti mogu biti:



VAŽNO!

OBRATI POZORNOST!

- ▶ Koje radne zadatke mogu obavljati u ovoj fazi?
- ▶ Koja mi je potpora potrebna od mog supervizora?
- ▶ Kako vidim vlastiti razvoj?
- ▶ Što treba promijeniti ili dalje razviti?
- ▶ Kako mogu dobiti potporu svog supervizora kako bih bio uspješan u obavljanju ovoga zadatka?

Budući da je student spreman primiti konkretnu pomoć u ovoj fazi i svjestan je vlastite uloge u situaciji, dijalog sa supervizorom može produbiti studentovo razmišljanje i refleksiju. Gerdman (2003) naglašava važnost supervizora studentske prakse u poticanju studenata kako da zadrže svoju prirodnu spontanost, inicijativu i maštovitost u rješavanju problema.

U ovoj fazi student je otvoreniji govoriti o svom privatnom životu i onome što iz vlastite povijesti i iskustva nosi u rad s pojedincem. Važno je da supervizor pomogne studentu da razmisli o tome kako vlastita povijest i iskustva utječu na profesionalni rad i kako profesionalni rad utječe na studenta bez da se supervizija pretvori u psihoterapiju. Kao što je već u 1. poglavlju spomenuto, supervizija studentske prakse nije psihoterapija, ali može imati psihoterapijske učinke jer tijekom

supervizije student postaje svjestan vlastitog procesa koji se može aktivirati u radu s klijentom koje student ima zadatak upoznati, pratiti, pomagati ili podržavati. Killén (2008) naziva ovu fazu "fazom aha iskustva".

Novi zaposlenici su često u ovoj fazi koja može trajati nekoliko godina u struci (Killén, 2008). Da bi profesionalac napredovao u svom profesionalnom razvoju, potrebna je supervizija profesionalaca i mogućnost za artikuliranje znanja, razmišljanje, refleksiju i obradu svojih iskustava. Radi se o retrospektivnom gledanju na svoja iskustva i učenju od njih. Na taj način se razvija znanje i stručnjak postaje reflektirajući praktičar. Tu počinje četvrta faza profesionalnog razvoja i usavršavanja.

Budući da je student spreman primiti konkretnu pomoć u ovoj fazi i svjestan je vlastite uloge u situaciji, dijalog sa supervizorom može produbiti studentovo razmišljanje i refleksiju. Gerdman (2003) naglašava važnost supervizora studentske prakse u poticanju studenata kako da zadrže svoju prirodnu spontanost, inicijativu i maštovitost u rješavanju problema.

U ovoj fazi student je otvoreniji govoriti o svom privatnom životu i onome što iz vlastite povijesti i iskustva nosi u rad s pojedincom. Važno je da supervizor pomogne studentu da razmisli o tome kako vlastita povijest i iskustva utječu na profesionalni rad i kako profesionalni rad utječe na studenta bez da se supervizija pretvori u psihoterapiju. Kao što je već u 1. poglavlju spomenuto, supervizija studentske prakse nije psihoterapija, ali može imati psihoterapijske učinke jer tijekom supervizije student postaje svjestan vlastitog procesa koji se može aktivirati u radu s klijentom koje student ima zadatak upoznati, pratiti, pomagati ili podržavati. Killén (2008) naziva ovu fazu "fazom aha iskustva".

Novi zaposlenici su često u ovoj fazi koja može trajati nekoliko godina u struci (Killén, 2008). Da bi profesionalac napredovao u svom profesionalnom razvoju, potrebna je supervizija profesionalaca i mogućnost za artikuliranje znanja, razmišljanje, refleksiju i obradu svojih iskustava. Radi se o retrospektivnom gledanju na svoja iskustva i učenju od njih. Na taj način se razvija znanje i stručnjak postaje reflektirajući praktičar. Tu počinje četvrta faza profesionalnog razvoja i usavršavanja.

Faza razumijevanja i upravljanja vlastitim djelovanjem

Tijekom studentske prakse, mnogi studenti ne dopiju u svom profesionalnom razvoju na razinu da istovremeno mogu povezati teoriju s praktičnim problemima i koristiti svoje znanje izravno u obavljanju svog radnog zadatka. Killén (2008) navodi kako student sporadično ulazi u ovu fazu tijekom studentske prakse. Upoznavanje sa ovom fazom može za studenta biti profesionalni izazov gdje trebaju kao profesionalci doći.

Reynolds (1942) govori o ovoj fazi koja se odnosi na profesionalni razvoj stručnjaka, kada se dosegne razina na kojoj se može razumjeti i djelovati na temelju tog razumijevanja. Tada se postaje „majstorom svog zanata“. U ovoj fazi proživljena iskustva u profesionalnom radu postaju dio osobnosti. Strah od novih izazova i situacija je integriran u osobnost profesionalca i on se dobro nosi sa svim novim izazovima. Profesionalac ima

kontakt sa svojim "unutarnjim supervizorom" i može istovremeno biti u dva paralelna procesa, odnosno voditi razgovor i razmišljati o tom razgovoru, raditi neku aktivnost i razmišljati o toj aktivnosti, itd. Faza u kojoj se može i razumjeti vanjske uvjete i upravljati vlastitim djelovanjem pokazatelj je da je stručnjak u značajnoj mjeri izgradio profesionalne vještine.

Prema Reynolds, za ovu fazu je tipičan uvid da se nikada ne može reći da smo završili s procesom učenja i da je učenje uvijek stimulirajuće za profesionalni razvoj (Bernler i Johnsson, 1989). Profesionalci trebaju stalne poticaje za učenje i cjeloživotnu predanost i otvorenost učenju. Supervizija profesionalaca je jedan od alata koji upravo pomaže profesionalcima da ostanu tražitelji najboljih rješenja kako za svoje klijente, tako i za sebe.

Faza prenošenja vlastitih profesionalnih vještina

Za fazu, koju karakterizira sposobnost prenošenja vlastitog profesionalnog znanja i iskustva, dodiplomski i diplomski studij, kao i stručna praksa, ne mogu osposobiti studenta. Studentu nedostaje dodatno radno iskustvo da bi imao sposobnost prenošenja vlastitih profesionalnih vještina. Međutim, student se uči kako se profesionalno znanje prenosi promatrajući kako to njegov supervizor studentske prakse radi supervizirajući ga. U tom smislu je značajno i ovu fazu predstaviti, iako studenti na stručnoj praksi do nje neće doći.

Zadaća supervizora studentske prakse je prenijeti svoje znanje temeljeno na iskustvu i biti uzor studentu što znači biti reflektirajući praktičar. To je faza koja Bernler i Johnsson (1985) nazivaju fazom "istodobnog

4. MODEL PROFESIONALNOG RAZVOJA

razumijevanja i djelovanja". U ovoj fazi dolazi do integracije ljudskih i profesionalnih aspekata profesionalne uloge: vještine i povjerenje stručnjaka u svoju profesionalnost postaju vidljivi. Znanje o vještinama znači da stručnjak zna što učiniti u različitim situacijama dok sposobnost poznavanja znači imati pregled onoga što radite. To se znanje stječe tijekom dugog vremenskog razdoblja u struci i preduvjet je za svladavanje vlastite prakse.

U susretu sa studentom i njegovim pitanjima, supervizor studentske prakse je izazvan da razmisli i izrazi svoje znanje temeljeno na iskustvu. Supervizor možda nije uvijek svjestan iskustvenog znanja koje posjeduje, ali kada student postavi pitanja, supervizor dobiva priliku razmišljati i postati svjestan svoje kompetencije. Istodobno supervizor studentske prakse trenira svoju sposobnost prenošenja i poučavanja profesionalnih vještina.

Model profesionalnog razvoja autorice Berthe Reynolds mnogi skandinavski autori koriste za opisivanje profesionalnog razvoja i učenja studenata na stručnoj praksi. Poznavanjem ovih faza može se dobiti uvid, razumijevanje i znanje o osjećajima i mislima i studenta i supervizora studentske prakse. Supervizor studentske prakse podržava i pomaže studentu u njegovom procesu učenja. Kroz svoj rad, supervizor može:

- ▶ zamoliti studenta da prouči Reynoldsove faze učenja i upozna se s različitim opisima. To može pomoći studentu da se orijentira i razumije što se u njemu događa za vrijeme stručne prakse te da prati svoje misli, osjećaje i postupke,
- ▶ zamoliti studenta da razmisli u kojoj se fazi nalazi. Što iz Reynoldsovih prvih faza student prepoznaje u svojoj situaciji,
- ▶ zamoliti studenta da se osvrne na sliku 2.1. u poglavlju 2. i poveže sadržaj s različitim fazama. Koje faze profesionalnog razvoja student može primijetiti kod sebe dok je na stručnoj praksi i kako se odnosi prema složenom prikazu odnosa prikazanih na slici 2.1.,



ZA RAZMIŠLJANJE



ZA RAZMIŠLJANJE

- ▶ razgovarati sa studentom kako bi mu bio podrška u različitim situacijama u kojima se, prema njegovom opisu, nalazi. To može biti posebno korisno za studente koji imaju poteškoća u traženju pomoći ili izražavanju onoga što se događa u njima,
- ▶ kao supervizor studentske prakse podijeliti svoja vlastita iskustva profesionalnog razvoja kroz koja je prolazio kao student i kao novozaposleni,
- ▶ razmisliti kako studentska pitanja pomažu da supervizor studentske prakse izrazi iskustveno znanje i razumijevanje,
- ▶ razmisliti u kojoj se od Reynoldsovih faza i sam nalazi kao supervizor studentske prakse.

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE

#5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE

5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE

Kompetencije su usko povezane s konceptom učenja. Kompetencije su skup znanja, vještina i stavova potrebnih za obavljanje nekog posla (Šverko, 2012). Profesionalne kompetencije stječu se obrazovanjem, usvajanjem teorijskih znanja za različita polja ljudskog djelovanja. Kroz praksu se ta znanja primjenjuju i razvijaju vještine za obavljanje zadataka struke. Habelić i Kocman (2018), navode da postoje tri načina za razvijanje profesionalnih kompetencija:

- ▶ **Učenje kroz strukturirane aktivnosti:** To uključuje radionice, webinare, online tečajeve, knjige i video materijale;
- ▶ **Učenje od drugih:** kroz primanje povratnih informacija za svoj rad, mentorstvo, superviziju, coaching, dijeljenje znanja i suradnju s kolegama;
- ▶ **Učenje kroz iskustvo:** Ovo uključuje rad na novim projektima, rješavanje problema, promatranje iskusnijih kolega (shadowing) i mijenjanje poslova unutar organizacije.

Geroski (2017) navodi da se pomagačka kompetentnost sastoji od teorijskih i praktičnih znanja iz specifične pomagačke struke, komunikacijskih vještina, etičnog i odgovornog ponašanja pomagača i pro-

fesionalizma koji uključuje pomagačku samosvijest i samoregulaciju, kulturalnu osjetljivost i fleksibilnost pomagača. Osim nabrojanih, ova autorica naglašava važnost namjere pomagača u radu, sposobnost empatije, sposobnost uspostavljanja odnosa i usklađivanja s korisnikom te sposobnost nadahnjivanja i osnaživanja drugih. Za svaku od ovih kompetencija se daje širi opis i pojašnjenje pomagačkih kompetencija prema Geroski (2017).

VAŽNO!



OBRATI POZORNOST!

Znanje, iz pomagačke profesije se odnosi na naučena teoretska i praktična znanja. Pomagač treba imati raznovrsno znanje iz područja svoje struke. Npr. rad s djecom u ulozi socijalnog radnika ili u ulozi odgajatelja u vrtiću, zahtijeva posjedovanje znanja iz

razvojne psihologije o obilježjima razvojnog razdoblja u kojem se dijete nalazi. Istovremeno, potrebna su praktična znanja iz metodike rada s djecom da bi taj rad bio uspješan. U tom smislu znanje treba biti raznoliko i obuhvaćati znanja iz nekoliko područja.

Komunikacijske vještine, olakšavaju prenošenje znanja, misli i osjećaja drugima, kao i primanje istih od drugih ljudi. S njima su povezane vještine promicanja promjena pojedinca u koje spada psihoedukacija, poučavanje o donošenju odluka, rješavanje problema, pružanje feedbacka, itd.

Etično i odgovorno ponašanje, kompetencija je za koju se očekuje promišljanje i djelovanje u skladu s etičkim načelima svoje struke.

◦ VAŽNO!

Profesionalizam se ogleda kroz: pomagačku samosvijest i samoregulaciju, kulturalnu osjetljivost i fleksibilnost.



OBRATI POZORNOST! ◦

Pomagačka samoregulacija je svjesnost o vlastitim procesima i stanjima u kojima se pomagač nalazi za vrijeme izvršavanja svoga rada.

Pomagačka samosvijest se odnosi na vjerovanje stručnjaka da metode i tehnike rada koje koristi mogu biti od pomoći drugome. Vjerovanje u ono što se radi važna je komponenta sposobnosti pomagača i pokazalo se da može imati snažan utjecaj na ishod pomoći.

Kulturalna kompetentnost, odnosi se na svijest o stavovima, vrijednostima i uvjerenjima sebe i drugih i uključivanje u kulturalno prikladne intervencije koje su usklađene sa specifičnim uvjerenjima, vrijednostima i potrebama onih kojima se pomoć pruža. Ova kompetencija zahtijeva razumijevanje kulturalnog konteksta moći i razlika koje postoje u mogućnostima ostvarivanja privilegija nekih društvenih skupina unutar zajednice.

Fleksibilnost je sposobnost koja se pokazala vrlo značajnom u pomagačkoj profesiji. To je spremnost na promjenu i prilagodbu u radu sa onim kome pružamo pomoć. Kada rad u pomagačkim profesijama ne ide kako je planirano ili kada određeni pristup pomoći ne funkcionira, značajno je da pomagač prepozna taj trenutak i bude spreman napraviti određene prilagodbe u radu.

Osim nabrojanih pomagačkih kompetencija, prema Geroski (2017), na učinkovit pomagački rad djeluje:

VAŽNO!



OBRATI POZORNOST!

- ▶ *namjera pomagača u radu* - tj. kako radi, koliko pažljivo i promišljeno radi na postizanju željenog ishoda,
- ▶ *sposobnost empatije* - koja se u najjednostavnijoj formulaciji odnosi na razumijevanje stanja u kojem se drugi nalazi i njegovanje "neosuđujuće prisutnosti",
- ▶ *sposobnosti uspostavljanja odnosa i usklađivanja s korisnikom* – sposobnost kreiranja prostora u kojem se pojedinac osjeća podržano, shvaćeno, prihvaćeno i saslušano i usklađivanja kroz sposobnost razumijevanja nečijih kognitivnih, emocionalnih, fizioloških i bihevioralnih znakova i reagiranja u skladu s tim i
- ▶ *sposobnost nadahnjivanja i osnaživanja drugih* – kroz vjerovanje u sposobnost klijenta da se mijenja i rastete korištenje strategija koje nadahnjuju taj rast. Riječ je o otkrivanju snaga i sposobnosti pojedinca i „izvlačenja najboljeg iz drugih“.

Tijekom stručne prakse student se sprema za profesionalni život. Kroz praksu student primjenjuje znanja u konkretnim situacijama i s različitim klijentima. Steče uvid u praktično djelovanje i postaje svjestan vještina koje zahtijeva buduća profesija. *Što je potrebno kako bi se osigurala kvaliteta u obavljanu radnog zadatka? Kako obavljati radni zadatak u skladu s etičkim načelima struke?*

Supervizor prati studenta na praksi, daje povratne informacije, a zatim zajedno sa studentom procjenjuje što je dobro učinjeno i što treba razviti. Fokus je na učenju, razvoju znanja i razvoju profesionalne uloge i profesionalnog identiteta. Na praksi započinje razvoj studentovih pomagačkih kompetencija. Ovaj razvoj se nastavlja tijekom cijelog profesionalnog života.

Cajvert (2020) navodi neke od kompetencija koje su značajne za stručnjaka pomagačkih profesija. Za studenta na stručnoj praksi je važno da ove kompetencije prepozna i da uz pomoć supervizora studentske prakse ima mogućnost uvježbavanja tih kompetencija kroz radne zadatke i u odnosima, kako sa klijentima, tako i sa svojim supervizorom, suradnicima i kolegama. Kompetencije koje je moguće studenta na stručnoj praksi poučavati su:

- ▶ komunikacijske vještine i vještine dijaloga,
- ▶ relacijske vještine i vještine mentalizacije,
- ▶ posobnost razumijevanja i suosjećanja/empatije,
- ▶ sposobnost razumijevanja i korištenja teorijskih koncepta,
- ▶ sposobnost analize i refleksije,
- ▶ sposobnost kritičkog razmišljanja – svijest o vlastitim stavovima i vrijednostima,
- ▶ sposobnost planiranja i organiziranja radnih zadataka,
- ▶ sposobnost prosudbe i etičkog pristupa.

Komunikacijske vještine i vještine dijaloga

U profesijama u kojima se radi s ljudima (klijentima, pacijentima, učenicima i djecom) i gdje postoji potreba za suradnjom s profesionalcima iz druge struke u izvršenju radnog zadatka, trebaju se razviti komunikacijske vještine. Riječ je o sposobnosti prikupljanja, upravljanja i sortiranja dobivenih informacija te sposobnosti prenošenja informacija. Interpersonalna komunikacija odnosi se na sposobnost suradnje i povezivanja s kolegama, stvaranja i održavanja međusobne otvorenosti i povjerenja. Geroski (2017) sve komunikacijske vještine u pomagačkim profesijama sažima u dva klastera: vještine slušanja i uspostavljanja dijaloga u pomagačkim razgovorima i vještine za promicanje promjene kao što je psihoedukacija, donošenje odluka, rješavanje problema, feedback, itd.

Pomagačima su komunikacijske vještine osnova za rad. Da bi se razvile komunikacijske vještine, značajno je uvježbavati primanje poruke kroz aktivno slušanje. Također, bez obzira na pomagačku profesiju, profesionalac treba znati voditi dijalog i ovladati teškim razgovorima.

Aktivno slušanje

Aktivno slušanje značajna je vještina za svaki odnos pomaganja. Za komunikaciju je potrebno ne samo čuti, nego slušati (Arambašić, 2005). Da bi se moglo aktivno slušati, važno je biti mentalno prisutan u razgovoru i uvježbati tu prisutnost. Slušanje je povezano s pažnjom.

Eide i Eide (2012) pišu da je aktivno slušanje najosnovnija i najsloženija tehnika u profesionalnoj komunikaciji. Aktivno slušanje nije samo ponavljanje onoga što je netko rekao. Radi se o razumijevanju namjere poruke i odgovaranju na odgovarajući način (Nilsson i Waldemarson, 2007). Jasnoća i razumljivost važne su dimenzije aktivnog slušanja. Jasnoća također znači iskrenost, a osjećaj da nas netko sluša je potpora sama po sebi (Lennéer Axelson i Thylefors, 2005).

Aktivno slušanje je komunikacijska vještina koja se može trenirati. Kada se aktivno sluša, sluša se ne samo ono što se govori, već i ton, nijanse i svrhu onoga što se govori. Aktivno slušanje obuhvaća cjelovito primanje poruke: verbalno, neverbalno, način na koji se nešto kaže i kontekst u kojem se to kaže.

Stvaranje "dijaloškog" dijaloga

Što se podrazumijeva pod „dijaloškim“ dijalogom? Seikkula (1996) tvrdi da dijalog može biti „monološki“ i „dijaloški“. Monološki dijalog je dijalog u kojem sudionik komunikacije koji postavlja pitanja traži potvrdu, tj. odgovore koji pojačavaju ili isključuju njegovu vlastitu pretpostavku. U takvim situacijama, „dijagnostička karta“, putem koje profesionalac tumači odgovore i ponašanje, postoji samo u percepciji stručnjaka. Ponašanje druge osobe dobiva svoje značenje samo u mislima stručnjaka. Postavljanje "dijagnoze" na taj način, identificiranje simptoma i donošenje zaključaka ne stvara razumijevanje kod klijenta. Razumijevanje se povećava kada se stvore reflektirajuće rasprave između uključenih u pomagački odnos - stručnjaka i klijenta. Sve dok stručnjak traži odgovore, bez da objasni svoja razmišljanja, i svrhu da bi odbacio ili potvrdio svoju hipotezu, dijalog je monološki.

U „dijaloškom“ dijalogu stručnjak nastoji kreirati zajedničko razumijevanje. Biti u dijalogu znači pokušati razumjeti drugoga. Kroz dijaloški dijalog vlastite vrijednosti i gledišta postaju jasniji. Radi se o razmišljanju i međusobnoj aktivnoj razmjeni viđenja situacije ili problema koji je predmet dijaloga.

” Dijalog nam daje priliku da predstavimo svoje individualne vrijednosti i steknemo razumijevanje, a pomaže nam stvoriti smisao u onome što se događa nama i drugima [...] Dijalog koji se rađa u odgovorima može postati unutarnji dijalog. Petersson (1988) piše da dijalog uvijek uključuje rizik od ozljeđivanja, jer su vlastiti izrazi otvoreni za komentare drugih ljudi [...] Na početku dijaloga jedna osoba može povrijediti drugu svojim komentarima i odgovorima (Seikkula, 1996:200, 211, 217)“.

Cilj dijaloškog dijaloga je stvoriti zajedničko razumijevanje. Da bi bio u dijaloškom dijalogu, razumio drugoga, i pokušao stvoriti zajednički odgovor, profesionalac treba zauzeti aktivan stav u slušanju.

Sokratovski dijalog

Metoda sokratovskog dijaloga, ima za cilj pridobiti sugovornika da sam misli kako bi pronašao rješenja za problem tijekom razgovora (Russell, 1984). Sokratova umjetnost vođenja razgovora – sokratovski dijalog - umjetnost je pomaganja drugima da artikuliraju svoje misli. Uspoređivana je sa zadatkom babice. Svrha je pomoći ljudima da "rode svoj autentični uvid", odnosno uvid koji može doći samo iznutra i kojega drugi ne mogu na silu proizvesti. Kada je Sokrat razgovarao

sa svojim protivnikom, dopustio je drugoj strani da tvrdi što želi, a da ne iznese prigovore. Kroz dobro odabrana pitanja u dijalogu, Sokrat je pokušao pridobiti svog sugovornika da misli sam i pronade vlastito rješenje. Postavljao je pitanja o tome što mu je druga osoba govorila, izazivajući tako znanje koje je već bilo prisutno u toj osobi.

Supervizor profesionalaca i supervizor studentske prakse koriste sokratovski dijalog kao metodički postupak putem kojega razmjenjuje iskustva, shvaćanja i stavove o temama stručne prakse sa studentom. To je metoda poučavanja pomoću pitanja i odgovora. Model sokratovskog dijaloga pomaže supervizoru i supervizantu da budu svjesni kako njihova vlastita iskustva i zaključci utječu na pitanja koja se postavljaju.

U svojoj stručnoj ulozi, supervizor, poput Sokrata, treba postavljati dobro odabrana pitanja i usmjeravati tijek dijaloga:

- ▶ aktivno utječući na svoje sugovornike da dođu do vlastitih zaključaka,
- ▶ da se stvori dijalog koji omogućuje nekoliko alternativnih zaključaka,
- ▶ da sugovornik otkrije razloge/uzroke svojih zaključaka i vrijednosti na kojima se ti zaključci temelje,
- ▶ da sugovornik kritički ispita sebe, svoja mišljenja i stavove, preispita vlastito razmišljanje i otkrije bilo kakve kontradikcije.

Metoda sokratovskog dijaloga pomože da se obrati pozornost na ono što druga osoba odgovara, jer metoda uključuje postavljanje novih pitanja na temelju već dobivenih odgovora.

U sokratovskom dijalogu ne radi se prvenstveno o obrani vlastitih stavova, niti o kritiziranju onoga što drugi ljudi vjeruju. Molander (2011:91,97) govori da je suština sokratovskog dijaloga „umjetnost razgovora, doći do jasnoće o sebi, svojim mislima i svojem neznanju zajedno s drugima....Dijalog je oblik promišljanja.“

Ovladavanje teškim razgovorima

U svakoj pomagačkoj profesiji ima situacija teških razgovora gdje je potrebno pronaći načine kako upravljati takvim razgovorima. Teški razgovori su razgovori koji dodiruju i izazivaju emocije. Na primjer, to mogu biti razgovori u kojima treba dati ili primiti negativne vijesti; razgovori u kojima je teško biti povjerljiv ili treba razgovarati o teškim iskustvima i osjećajima; razgovori za koje je teško naći riječi ili se ne usuđuje o nekoj temi razgovarati. To može biti i razgovor u kojem postoji prisila da se razgovara o nečemu neugodnom.

U teškim razgovorima radi se o otvaranju drugoj osobi i pokazivanju ranjivosti ili "otkrivanju" nečega o sebi - nečeg intimnog zbog čega se osoba osjeća posramljeno ili krivo. Teški razgovori pobuđuju emocije poput razočarenja, straha ili ljutnje.

Emocije koje su oživjele u razgovoru mogu biti teške za obje strane. Skrivanje emocija u razgovoru se osjeti kroz ton glasa, govor tijela ili izraz lica. Neizgovoreni osjećaji stvaraju napetost i mogu rezultirati povlačenjem bilo koje strane. Jednako tako, neizražene emocije mogu blokirati sposobnost slušanja i narušiti odnos (Stone, Patton i Heen, 2002). Stoga je značajno razgovarati o svojim osjećajima i odnosu na zdrav, smislen i zadovoljavajući način. Emocije je nužno prepoznati i jasno ih artikulirati.

Izrečene emocije važno je potvrditi, a ne osuditi ili dovoditi u pitanje. Nepriznati osjećaji utječu na komunikaciju, a emocije tada mogu uzrokovati velike probleme. Osjeća se ono što se osjeća, a kada druga osoba potvrdi osjećaje koji se izražavaju, ta osoba daje do znanja da joj je stalo i da pokušava svog sugovornika razumjeti.

Teški razgovori prisiljavaju na suočavanje sa samim sobom. Tada se mogu postavljati pitanja poput: "*Jesam li kompetentan? Jesam li dobra osoba? Jesam li dostojan ljubavi?*" (Stone, Patton i Heen, 2002:156). Ovi autori sugeriraju da je nužno prihvatiti i pomiriti se s tri stvari o sebi ako se želi vratiti ravnoteža u teškom razgovoru:

- (1) biti u stanju priznati vlastite pogreške,**
- (2) biti iskreni o složenosti vlastitih motiva i shvatiti da možda imamo mješovite namjere i**
- (3) priznati da smo možda pridonijeli problemu.**

Tijekom prakse, na studenta može utjecati poteškoća koju klijent ili pacijent donosi u tretman. U superviziji studentske prakse, studentu se daje mogućnost da izrazi svoje osjećaje i stoga razgovori sa supervizorom mogu biti teški. Student može postati zabrinut, tužan ili uplašen što će se dogoditi ako govori o svojim osjećajima ili osjeća da postoji rizik da ga se ne shvati ozbiljno ili da ga se povrijedi. Postoji rizik da će supervizor reći nešto što student ne želi čuti. Supervizoru tada može biti teško nastaviti postavljati pitanja, čak i ako razumije da je važno da student ima priliku razgovarati o svojim osjećajima. Ako, s druge strane, student ne spomene osjećaje, razgovor će biti nezadovoljavajući.

Kao supervizor studentske prakse važno je potvrditi studentove osjećaje i znati kada postaviti pitanja, o čemu i zašto. Za studenta je važna prisutnost osobe koja sluša, koja može primiti osjećaje i koja se ne boji čuti što student ima reći.

U profesionalnoj situaciji u kojoj se slušaju priče o teškim iskustvima i sudjeluje u osjećajima drugih, treba zauzeti pristup koji uključuje povjerenje u vlastite iscjeliteljske moći i resurse druge osobe. Radi se o dopuštanju drugoj osobi da izrazi osjećaje koji postoje i o tome da ih se ne osuđuje.

Kada govorimo o teškim razgovorima bitno je slijediti po redosljedu tri koraka modela vođenja teškog razgovora. Prvi korak u teškim razgovorima koji dodiruje emocije je slušati drugoga i njegove emocije – strahove ili anksioznost. Drugi korak je potvrditi što druga osoba osjeća i iskazuje. Potvrditi ne znači automatsko slaganje s osjećajima druge osobe ili njihovo opravdavanje. Potvrdom se želi poslati poruka osobi da je se sluša. U trećem koraku, nakon što su potvrđene i saslušane emocije, može se razmijeniti informacije, dati argumente, iznijeti slaganje ili neslaganje oko onoga što je uzrok teškog razgovora. Tada se stvara mogućnost za dijalog i povjerenje, zajedničko razumijevanje.

Ako se krene iz koraka tri, sa objašnjenjima i uvjeravanjima osobe da se tako ne treba osjećati, stvara se nepovjerenje, dublje reakcije i umanjuje se mogućnost zajedničkog razumijevanja situacije koja se iznosi ili emocija koje se javljaju.

Relacijske vještine i vještina mentalizacije

Geroski (2017) naglašava važnost sposobnosti stručnjaka da se poveže s drugima, sluša, razumije svoje klijente, određuje što može biti korisno, pokazuje empatiju, suosjećanje, ljubaznost i poštovanje te bude prisutan i pažljiv. Vještine odnosa su sposobnost povezivanja, održavanja kontakta onoliko dugo koliko je potrebno i na kraju, okončanja kontakta. To je sposobnost interakcije s drugima i promicanja razvoja i učenja (Tveiten, 2016). U pomagačkim profesijama, ulazi se u odnos s osobom kojoj se pruža pomoć i stvara se međusobni "ugovor" kako taj odnos regulirati. Za razliku od drugih odnosa, fokus odnosa pomaganja uvijek je na potrebama onoga kome se pruža pomoć. Način organiziranja odnosa i međusobna razmjena u odnosu utemeljena je na stavu i etičkim načelima stručnjaka (Killén, 2008).

Aspelin (2015) tvrdi da se kompetencija odnosa odnosi na pristup u odnosu i na sposobnost upravljanja različitim vrstama odnosa. Juul i Jensen (2003), govoreći o relacijskom odnosu u edukaciji, definiraju relacijsku kompetenciju kao sposobnost odgajatelja da svako dijete doživi pojedinačno ili sposobnost nastavnika da svakog studenta doživi pojedinačno. Odgajatelj treba zadržati vodstvo, što odnos čini neujednačenim, ali je nužno vlastito ponašanje prilagoditi mogućnostima djeteta/učenika/studenta i zadržati autentičnost u kontaktu.

Teorija mentalizacije polazi od pretpostavke da svaka osoba ima svoju perspektivu i tumači stvarnost na svoj način (Wallroth, 2013). Sposobnost mentalizacije pretpostavlja da možemo vidjeti sebe izvana i druge iznutra, tako da iziđemo iz sebe da bismo razumjeli nekoga drugoga.

Kao što Wallroth (2013:18) navodi: "Kad dobijete jasniju sliku o drugima, također vam je lakše vidjeti sebe jasnije." A kad razumijete sebe, također postaje lakše razumjeti druge.

Misli i osjećaji međusobno djeluju. Ono što se misli ima veliki utjecaj na ono što se osjeća. Istodobno, emocije pružaju informacije koje pomažu u razmišljanju. Emocije daju osobno značenje i pripremaju za djelovanje. Svijest o ovom procesu - osjećaj - misao - akcija - pomaže da se usredotoči na ono što je važno. Mentalizacija se može produbiti kada se uzme u obzir i vlastita i životna priča druge osobe. Profesionalac mora biti svjestan vlastitih misli i osjećaja kako bi razumio drugu osobu.

Sposobnost suosjećanja

Sposobnost mentalizacije uključuje empatiju. Profesionalac koji radi ili obučava za rad u pomagačkim profesijama, treba imati sposobnost suosjećanja/empatije za one koji traže pomoć. Na primjer, osoba koja izražava ljutnju u osnovi može biti tužna zbog nečega te svoju tugu „maskira“ u ljutnju. Tada je značajno razumijevati složenost koja se događa u unutarnjem emocionalnom iskustvu osobe. Empatija je prisutnost bez osuđivanja i ona podrazumijeva sposobnost prenošenja tog razumijevanja klijentu (Geroski, 2017). Empatija pomaže izgraditi povjerenje i otvorenu komunikaciju u kojoj klijent može izraziti svoje potrebe, svoj bol i osjećati se shvaćeno. To ne znači da stručnjak uvijek mora prihvatiti ono što osoba koja traži pomoć

kaže ili uradi. Radi se o činjenici da profesionalci trebaju pokazati razumijevanje ranjivosti u kojoj se druga osoba nalazi.

Supervizor studentske prakse je uzor studentu na stručnoj praksi kako se treba postupati u odnosu sa klijentom.

Osnove razumijevanja

Filozof Wittgenstein (1978) tvrdi da je teško, čak i nemoguće, znati kako druga osoba percipira ili doživljava, na primjer, bol. S druge strane, bol druge osobe se može razumjeti na temelju vlastitog iskustva boli. Koncept boli uči se jezikom i jezičnom igrom, prema Wittgensteinu. Moja bol je samo moja - ne znam kakva je vaša bol, ali razumijem kako je to osjećati bol. Zajedno s drugom osobom ulazi se u jezične igre, ali naši uvjeti se razlikuju. Jezična igra se razumijeva na temelju vlastitog iskustva i na temelju tog razumijevanja vjerujemo da razumijem i druge. Zablude se lako javljaju, ali se vjeruje da se drugu osobu razumije i djeluje se u skladu s tim.

Zahtijeva li razumijevanje iskustvo? Može li se razumjeti samo ono što se ima kao vlastito iskustvo? Što se, zapravo, misli kad se kaže "razumijem"? Što se želi prenijeti drugoj osobi kad se to izgovori? Kako razumijevanje pomaže u procesu pomaganja klijentu?

Bez obzira na filozofsku raspravu o tome u kojoj mjeri se može razumjeti drugo ljudsko biće, moguće je tvrditi i kazati da "ja razumijem" na temelju jednog od sljedećih argumenata (Cajvert, 2001, 2013):

VAŽNO!



OBRATI POZORNOST!

- ▶ Razumijem na temelju vlastitog iskustva problema o kojima druga osoba govori. Nalazim sličnosti u našim iskustvima. Osjećam simpatiju za onog drugog i polazim od mog vlastitog osjećaja kada kažem da razumijem;
- ▶ Nemam osobnog iskustva i moje razumijevanje se u potpunosti temelji na onome što mi je druga osoba rekla da je doživjela i osjećala. Kad razumijem kontekst i čujem iskustva druge osobe, mogu se poistovjetiti s njima i potvrditi da bih se u sličnoj situaciji i sa sličnim iskustvima osjećala ili reagirala na isti način. Potvrđujem drugoj osobi da je prirodno i razumno osjećati ili raditi ono što radi na temelju svog iskustva i povijesti. Ne tvrdim da znam kakav je osjećaj za drugu osobu, ali potvrđujem osjećaj na temelju toga kako zamišljam da bih se osjećao u sličnoj situaciji. Razumijevanje se temelji na identifikaciji s drugim;
- ▶ Empatijom širim moje razumijevanje, što je preduvjet da se mogu uživjeti, ne samo intelektualno, već i emocionalno u ono što mi druga osoba govori. Empatija znači da pokušavam vidjeti život očima druge osobe i podrazumijeva dublji angažman i postojanje neke vrste odnosa između mene i onog drugoga;
- ▶ Mogu razumjeti polazeći od univerzalnog suosjećanja. Tvrdim da postoji arhetipsko, izvorno suosjećanje, koje

se izražava u ljudskom razumijevanju situacije i doživljava onog drugog. Takvo razumijevanje ne pretpostavlja nikakav dublji angažman ili odnos, već se aktivira, na primjer, kada vidim na televiziji da su ljudi u ratu i siromaštvu ili djeca zlostavljana.



Dakle, kad se kaže "razumijem", onda nije riječ o tome da se spozna osjećaj onoga drugoga, već da se njegovi osjećaji i doživljaji *potvrde*.

Postoji tendencija među profesionalcima da prebrzo tvrde da razumiju kako se osoba koja traži pomoć osjeća. Stručnjak može tvrditi da razumije, a da zapravo nije osigurao da je stekao razumijevanje i percepciju drugoga. Na primjer, u situacijama kada želimo potvrditi drugu osobu sa svim dobrim namjerama govoreći "razumijem" prije nego što stvarno razumijemo. Prije nego što se drugog potvrdi izgovorom: "ja razumijem", trebalo bi postaviti sljedeća pitanja sebi:

- ▶ Što ja razumijem?
- ▶ Na temelju čega gradim svoje razumijevanje?
- ▶ Razumijem li na emocionalnoj razini?
- ▶ Razumijem li što druga osoba govori i što znači to za nju?
- ▶ Razumijem li osjećaje i kako ta osoba doživljava svoje probleme?

- ▶ Kako sam zapravo došao do razumijevanja?
- ▶ Je li teoretska analiza osnova za moju tvrdnju razumijevanja?
- ▶ Razumijem li na temelju svog profesionalnog iskustva ili vlastitog osobnog iskustva?

Razmišljanje o tim pitanjima je način da se problematizira vlastito razumijevanje i postane svjestan njegovih temelja. U superviziji studentske prakse, supervizor studentu pomaže analizirati svoje razumijevanje i kako je student došao do njega. Jezik je alat, a dijalog je put.

Na isti način, supervizor studentske prakse se odnosi prema vlastitom razumijevanju da bi bio svjestan svojih polazišta za razumijevanje. Pristup i razmišljanje supervizora postaju model o tome kako će se student odnositi prema klijentu u situacijama kada je važno ne biti prebrz u izgovaranju: "Ja razumijem".

Zadatak supervizora je pomoći studentu da bolje razumije polazišta vlastitog razmišljanja u razumijevanju klijenta. Da bi to mogao učiniti, važno je da supervizor studentske prakse ne predstavi gotova rješenja problema, već pomogne studentu da pronađe vlastite odgovore na temelju čega kaže „ja razumijem“. "Neznajući" stav, tj. „pozicija neznanja“ o kojoj pišu Anderson i Goolishian (1992), prisiljava supervizora da dalje pita, sluša, angažira se oko studenta i pridobije ga da razgovara. Dubinska pitanja supervizora pomažu studentu da verbalizira svoje osjećaje, poveže osjećaje s različitim kontekstima i istakne njihove poteškoće. Na isti način, student može postupiti s klijentom.

Razumijevanje i primjena teorijskih koncepata

Tijekom studija studenti stječu znanja o različitim teorijama, konceptima i metodama koje će im pomoći analizirati stvarnost i nositi se s različitim situacijama u praksi. Zadatak supervizora stručne prakse je da pomogne studentu konceptualizirati ono što doživljava, vidi i susreće na radnom mjestu. Student može primijeniti svoje teorijsko znanje u konkretnoj situaciji, razumjeti situaciju s aspekta teorijskih znanja i objašnjenja, ali ne prilagoditi situaciju teorijama. Primjena teorije uključuje analizu, procjenu i planiranje na temelju teorijskog znanja i sagledavanje problema i situacije iz različitih perspektiva. Student dobiva priliku koristiti svoje teorijsko znanje i razviti ga u vještine. U 8. poglavlju se opisuje kako supervizor pomaže studentu da razvije svoje vještine i primijeni teorijsko znanje na konkretne situacije na radnom zadatku.

Sposobnost analize i refleksije

Za obavljanje profesionalnog rada, nije dovoljno samo prikupljati informacije i koristiti teorijske koncepte. Potrebno je razviti analitičke sposobnosti. Sposobnost analize očituje se preispitivanjem problema, razmatranjem argumenata, preispitivanjem osobnih uvjerenja i u razumijevanju kako se neka teorija, usvojena za vrijeme

studija, može koristiti za razumijevanje i povezivanje s profesionalnom situacijom. U analizi se razmatra o različitim perspektivama: osobnoj, perspektivi drugih sudionika ili teorijskoj perspektivi problema. Druga mogućnost, koja nije poželjna da se koristiti u profesionalnom radu, je da se analiza problema i zaključci donose na temelju „zdravog razuma“ i vlastitih pretpostavki. Svrha analize je pomoć u donošenju procjena i odluka u profesionalnom radu te bi se trebala temeljiti na znanju i istraživanjima temeljenim na iskustvu. Na primjer, kada se čita izvješće klijenta trebalo bi razumjeti razloge za odluke i procjene koje izvješće sadrži.

Refleksija uključuje više od samog razmišljanja i razgovora. Refleksija je proces. Krićka refleksija i samorefleksija su načini unutarnje i vanjske evaluacije koji imaju informativnu i regulativnu vrijednost. Refleksijom se osigurava uvid i samouvid u profesionalni razvoj i život (Šagud, 2005).

Refleksija je razgovor o svojim postupcima i iskustvima. Kroz refleksiju, osoba promatra sebe i svoje reakcije izvana. Svjesno nastoji nešto razumjeti. Cilj refleksije je steći drugačiji pogled na sebe i svoje postupke – gledati sebe drugačijim očima. Fokus reflektiranja je na iskustvu, mislima i osjećajima. Refleksijom se postaje svjestan vlastitih stavova i vrijednosti. Refleksija pomaže da teorijsko znanje bude vidljivo. Bie (2009) tvrdi da je reflektiranje zahtjevno i naporno. Refleksija se može koristiti kao alat za učenje i obradu vlastitih iskustava i potrebno je da se odvija u dijalogu s drugima.

Lauvås i Handal (2001) problematiziraju koncept refleksije, koji je postao pedagoški moderan izraz, i ističu da sadržaj koncepta nije uvijek isti za sve koji ga koriste. Refleksija znači pregledavanje vlastitih iskustava i već dovršenih radnji tako da se:

1. Istražuje što se dogodilo;
2. Ponovno doživljavaju osjećaji koji su bili izazvani u osobi;
3. Procjenjuje nanovo doživljaj ili iskustvo.

Sposobnost kritičkog razmišljanja

Kritičko razmišljanje svojstveno je ljudima. To je sposobnost svjesnog i kritičkog preispitivanja vlastitih rješenja i spremnost da se o vlastitim percepcijama kritički raspravlja u dijalogu s drugima i, ako je potrebno, da ih se korigira (Stenbock-Hult, 2017). Razvijanje kritičkog razmišljanja jedan je od važnih ciljeva obrazovanja.

Istina o nekom fenomenu ili problemu nikada se ne može utvrditi samo uz pomoć jedne teorije ili uz percepciju realiteta iz samo jedne perspektive. Da bi se moglo identificirati lažne tvrdnje ili utvrditi točnost, potrebno je poznavati temu. Kritičko razmišljanje je proces koji uključuje znanje i vještine. To znači da je informacije koje se primaju iz okruženja iskustvom, promišljanjem, rasuđivanjem ili komunikacijom potrebno konceptualizirati, analizirati, sintetizirati i tek na kraju, vrjednovati da bi se proces mišljenja nazvao kritičkim mišljenjem (Libertas, 2022). Riječ je o aktivnom procesu u koji se ulaže mentalni napor.

Kritičko razmišljanje uključuje davanje razloga, tj. argumenata za preferiranje jednog rješenja u odnosu na drugo (Stenbock-Hult, 2017).

Jedna od svrha kritičkog razmišljanja je pronalaženje boljih rješenja (Eriksson, 2018:33). Kritički stav koji se primjenjuje u znanosti, a koji uključuje samokritičnost, intelektualno poštenje, intelektualni integritet i pogrešivost, može se prenijeti i na praksu.

Budući da je kritičko razmišljanje ili kritička refleksija misaoni proces, potrebno ju je stalno aktualizirati i stalno zauzimati stav prema novim okolnostima (Eriksson, 2018). U suvremenom svijetu, ne radi se samo o praćenju ekspanzije informacijskih i tehničkih rješenja, već i političkih, ekonomskih i društvenih promjena. U stalnom kritičkom razmišljanju promjena potrebno je znati da promjene imaju posljedice.

Važno je razlikovati kritičko razmišljanje od kritike. Kao profesionalci, trebamo imati stav kritičkog razmišljanja, kako o primjeni teorija na konkretan radni zadatak, tako i o svom stavu, razmišljanju, djelovanju. Profesionalcima pristup kontinuiranoj superviziji profesionalaca omogućuje prostor za kritičko razmišljanje.

Na studentskoj praksi, student treba vježbati i razvijati sposobnost kritičkog razmišljanja u svakodnevnim situacijama praktičnog rada. Isto tako, treba biti sposoban napraviti ravnotežu kada postoji nekoliko mogućih teorija za korištenje u analizi nekog problema. Student zajedno sa supervizorom studentske prakse razvija svoje kritičko razmišljanje i uči se sagledavati posljedice svojih postupaka.

Sposobnost planiranja i organiziranja zadataka

Sposobnost planiranja i organiziranja radnog zadatka usko je povezana s načinom na koji se prikupljaju informacije i sposobnošću komunikacije. Kada se preuzme neki radni zadatak dobiva se mnoštvo informacije koje su i relevantne i manje relevantne za probleme koji se trebaju riješiti. Student na praksi treba razviti sposobnost razlučivanja koje informacije treba koristiti. *Što je realno u odnosu na određeni zadatak i osobu koja traži pomoć? Kakvu pomoć treba ponuditi u danoj situaciji? Kako se treba planirati, organizirati i provesti intervencija na temelju onoga što je poznato?*

Zadatak supervizora studentske prakse je promatrati što student radi, osvijestiti studenta o tome kako izvršava svoj zadatak i koje vještine treba nadograditi.

Etički pristup i prosudba

Svaka profesija ima svoja etička načela. Iako su etički kodeksi izvori pomoći stručnjaku u donošenju namjernih i odgovarajućih odluka u radu, nije uvijek jednostavno djelovati u skladu sa etičkim načelima na isti način u različitim situacijama i klijentima. Etički kodeksi štite i pomagača i primatelja pomoći, ali etika nije u pot-

punosti obuhvaćena pravilima. Pored napisanih pravila, profesionalna etika temelji se na pomagačevom iskustvu i praksi koja dolazi sa strukom (Henriksen i Vetlesen, 2013). Etički pristup je vještina koju student počinje prakticirati u konkretnim situacijama tijekom svoje prakse.

Geroski (2017) navodi da etičko djelovanje osigurava pružanje kvalitetne usluge korisniku. Prema Molander (2011) etika je prisutna na više razina istovremeno:

- ▶ u radu, tj. djelovanju,
- ▶ u pozornosti/namjeri/intenciji/usmjerenosti stručnjaka i
- ▶ u zauzimanju stava.

Znanje i etika međusobno su povezani. Na stručnoj praksi student trenira primjenjivati etička načela pri izvršenju svog radnog zadatka ili sklapanja odnosa s klijentima. Carroll (1996, prema Hawkins i Shohet, 2011:85) opisuje put do etičkog odlučivanja kao proces u četiri koraka.

1. *Stvoriti etičku osjetljivost* – postati svjestan kako naše ponašanje utječe na druge jer postoje etički zahtjevi u međuljudskom odnosu;
2. *Formulirati moralni smjer djelovanja* – procijeniti kako se činjenice o situaciji uklapaju u profesionalna etička načela i osobne etičke smjernice;
3. *Provesti etički utemeljenu odluku* – provesti odluku dok se istovremeno borite i vanjskim i unutarnjim uvjetima kao što su politika, osobni interesi, želja za zaštitom kolege, strahom od pogrešaka.

4. *Živjeti sa spoznajom da su etičke odluke često dvosmislene – nositi se s vlastitim sumnjama i nesigurnostima.*

Tijekom prakse student postaje svjestan da je stvarnost dvosmisljena i promjenjiva te da se rad u velikoj mjeri odnosi na odabir smjera djelovanja na temelju onoga što najbolje odgovara individualnoj situaciji i pojedincu. Bornemark (2018) tvrdi da nije moguće imati etičke obrasce ponašanja koji će biti primjenjivi na sve situacije i na sve klijente na isti način. U određenim teškim situacijama stručnjak treba individualno prosuditi trebaju li se, i na koji način, propisi i norme primjenjivati. Stvarnost je višestruka i situacije se stalno mijenjaju. Prosudba se odnosi na sposobnost procjene potrebe intervencija i oblika pomoći koje treba ponuditi. *U kojoj mjeri treba kontrolirati i pratiti pomoć?* Na temelju vlastite prosudbe odlučuje se biti fleksibilnim kada situacija to zahtijeva i ne zaglaviti u dokumentacijama i standardizacijama (Bie, 2009).

Prosudba je i rezultat kritičkog mišljenja i preduvjet za kritičko razmišljanje, a oboje zahtijevaju zrelost i svijest. "Razvijajući vlastitu prosudbu, razvijamo se i kao osoba" (Stenbock-Hult, 2017:157).



ZA RAZMIŠLJANJE

U pomagačkim profesijama, kroz suradnički odnos, stručnjak doprinosi općem razvoju primaatelju pomoći. Profesionalci u pomagačkim profesijama pozvani su stalno razvijati svoje profesionalne kompetencije.

Tijekom studentske prakse student započinje razvoj profesionalnih kompetencija u radnom okruženju uz podršku iskusnog stručnjaka. Studenti dolaze na studentsku praksu s različitim znanjima, vještinama i stavovima koje su stekli tijekom školovanja. Nekim studentima treba više vremena za samostalan rad i susret s klijentima na studentskoj praksi, dok se drugi osjećaju spremnima početi raditi nakon samo kratkog vremena provedenog u radnom okruženju. Neki se usuđuju otvoreno govoriti o svojim nedostacima i mogućim poteškoćama, dok ih drugi pokušavaju sakriti od svog supervizora studentske prakse. Drugim riječima, studenti su različiti, a supervizor studentske prakse treba osigurati jednake uvjete za profesionalni razvoj svih studenta tijekom prakse. Supervizor studentske prakse treba biti svjestan da studenti trebaju različitu podršku i vrijeme za razvoj vještina opisanih u ovom poglavlju.

Vježbom do vještina: razvoj sposobnosti i sigurnost u struci postiže se praksom i refleksijom.

#6. SUPERVIZOR STUDENTSKE PRAKSE

6. SUPERVIZOR STUDENTSKE PRAKSE

Stručnjak koji se prihvati supervizirati studenta na praksi je stručnjak u području profesije za koju se student educira. Kada stručnjak preuzme ulogu supervizora studentske prakse, važno je da je upućen koja je svrha supervizije studentske prakse, koji je zadatak i koja je odgovornost supervizora. *Što obrazovna ustanova očekuje od stručnjaka u ulozi supervizora? Što očekuje student? Što kolege i nadređeni organizacije očekuje? Što stručnjak očekuje od sebe u ulozi supervizora studentske prakse?*

Supervizija je proces i supervizor u svom radu koristi metode, intervencije i pristupe utemeljene na teoriji, njegovim kompetencijama i vještinama. Stupanjem u interakciju sa studentom i sklapanjem ugovora, kroz superviziju se želi pomoći studentu da ostvari ishode učenja i započne razvoj profesionalnih kompetencija. Da bi u tome uspio, supervizor studentske prakse mora odvojiti vrijeme za superviziju i stvoriti jasnu strukturu. Od supervizora se očekuje da je strpljiv, s puno poštovanja prema studentu i studentovoj znatiželji za učenjem i razumijevanjem stručnog rada. Stručnjak kao supervizor je inspirativan, daje povratne informacije na rad studenta i spreman je ukazati na nedostatke u radu i što student treba razviti kod sebe.

Uloga supervizora studentske prakse može doprinijeti profesionalnom razvoju stručnjaka, ali može biti i izazov. Za supervizora može biti izazovno odgovarati na pitanja studenata: *"Zašto ste baš to učinili?"* *"Kako razmišljate o toj situaciji?"* *"S kojim se teorijama to može razumjeti i objasniti?"* *"Postoji li neka druga metoda koju ste mogli koristiti?"*

Studentova pitanja potiču supervizora da razmišlja o svom djelovanju, teorijama i metodama koje koristi u radu te i o svojoj prosudbi. Supervizor treba studentu verbalizirati svoj rad koji je za njega, vremenom i godinama rada u različitim situacija i s različitim klijentima u struci, postao rutina. Kada student dođe na praksu sa svojim teorijama i znanjima, stručnjak ponovno postaje svjestan osobnog stila i načina djelovanja. Rad sa studentom je prilika stručnjaku da artikulira svoje postojeće znanje i nastavi razvoj svojih vještina.

Kompetentnost supervizora studentske prakse

Učenje je cjeloživotni proces i taj pristup bi supervizor studentske prakse trebao usvojiti kako u svom stručnom radu tako i u radu kao supervizor studenata. Supervizijom studenta stručnjak razvija svoje kompetencije i u struci i kao supervizor studentske prakse, kao što su: komunikacijske vještine i dijalog, empatiju, razumijevanje i primjenu teorija, sposobnost za analizu, refleksiju, kritičko razmišljanje, prosudbu i etičnost.

Zadatak supervizora studentske prakse je da prenese svoje znanje na studenta. Ovaj prijenos znanja zahtijeva vještinu i interakciju sa studentom.

Koje znanje, iskustvo i vještine treba posjedovati supervizor stručne prakse studenta?

- ▶ organizacijsko znanje i sposobnost da se vidi koje strukturne prepreke mogu postojati unutar organizacije,
- ▶ radno iskustvo i poznavanje metoda rada relevantnog za radni zadatak,
- ▶ vještine i sposobnost stvaranja odnosa,
- ▶ sposobnost prenošenja znanja, metoda i tehnika koje se koriste u radu s klijentom,
- ▶ znanje o supervizijskom procesu.

Wirtberg (2002) je napravila anketu sa stručnjacima koji su primali procesnu superviziju od licenciranih supervizora pomagačkih profesija. Neka od ključnih pitanja u anketi su bila: *Što je važno u superviziji pomagačkih profesija? Koje kvalitete treba supervizor imati? Što stručnjaci, supervizanti, ne žele u superviziji?* Iako se Wirtbergova anketa odnosi na superviziju stručnjaka, tijekom dugog iskustva jednog od autora ove knjige u superviziranju studenata i dijalogu sa njima, odgovori studenata na ista pitanja slična su odgovorima stručnjaka.

Prema provedenoj anketi od supervizora pomagačkih profesija se očekuje da:

- ▶ bude osjetljiv, empatičan i ponizan,
- ▶ može aktivno slušati i stvarati dobru i otvorenu supervizijsku klimu,
- ▶ posjeduje hrabrost, da je ljubazan i jasan i uživa u svom radu,
- ▶ ima stručno znanje iz područja koje supervizira ("vlada područjem rada"),
- ▶ poznaje svoju profesionalnu ulogu,
- ▶ zna svoju ulogu supervizora,
- ▶ u mogućnosti je vidjeti i istaknuti obrazac ponašanja supervizanta,
- ▶ u stanju je pokrenuti i zrcaliti procese,
- ▶ u mogućnosti je aktivirati cijelu grupu,
- ▶ stvara atmosferu i da se svi osjećaju kompetentno,

- ▶ sposoban je i u mogućnosti je kretati se između različitih metoda supervizije,
- ▶ stvara funkcionalnu strukturu za supervizijski rad,
- ▶ ima smisao za humor; može biti u stanju smijati se skupa sa drugim stručnjakom, klijentom ili studentom, ali ne njima,
- ▶ ima poštovanje prema klijentu ili pacijentu o kome se govori u superviziji.

Predstavljeni odgovori pokazuju da je biti supervizorom odgovoran zadatak. Zahtjevi superviziranja su veliki. I, supervizor studentske prakse ne suočava se samo s očekivanjima studenta nego i sa očekivanjima obrazovnih ustanova studenta na praksi.

"Znati više nego što se može reći"

Prijenos iskustava i implicitnog znanja (onoga što stručnjak automatski radi zbog dugogodišnjeg iskustva) predstavlja izazov. Ovaj proces zahtijeva da supervizor reflektira o vlastitom profesionalnom radu, etici i pristupu te da i sam traži razumijevanje za svoje postupke i razloge iza njih.

Artikulirajući, reflektirajući i prenoseći svoje znanje temeljeno na iskustvu, supervizor studentske prakse dobiva priliku za svoj profesionalni razvoj. Predstavljanjem svog znanja studentu i problematiziranjem svojih radnih zadataka stručnjaku se otvaraju druge perspektive. To može dovesti do promjene profesionalnog stava, rasta i razvoja i učenja nečeg novog.

Znanje je, prema Polanyiju (2013), proces u kojem pojedinac i kultura međusobno djeluju. „Prešutnom znanju“ pripada ona vrsta znanja koju stručnjak stječe kroz iskustvo (Rolf, 1991). Postoje različiti pogledi na to može li se prešutno znanje prenijeti i učiniti eksplicitnim ili ne (Rolf, 1991; Polanyi, 2013). Prešutno znanje je osobno i odnosi se na vrstu znanja koja se manifestira u tome da jednostavno "znamo". Ono se prenosi kroz djelovanje i proizlazi iz iskustva. Osobno znanje se može komunicirati ukoliko postoje odgovarajuća sredstva za izražavanje. Polanyi „prešutno znanje“ smatra "načinom da znamo više nego što možemo reći" (Polanyi, 2013:42).

Implicitno znanje je znanje koje profesionalac stječe iskustvom i ono se u literaturi definira na različite načine: poznavanje, iskustveno znanje, intuitivno znanje, prešutno znanje ili *Phronesis* – mudrost. Molander (2011) implicitno znanje naziva znanjem bliskosti. Autor tvrdi da se radi o poznavanju neke aktivnosti, njezinih uvjeta i zadataka kroz iskustvo. Profesionalac uči prepoznati obrasce i donositi prosudbe, ali da bi znanje oživjelo, ono se mora dalje razvijati i integrirati s teorijskim znanjem. Supervizijom studenta stručnjaku se pruža prilika da ima vrijeme za razmišljanje i kritičko preispitivanje svog teorijskog znanja i znanja temeljenog na iskustvu.

Uloga supervizora studentske prakse

Uloga supervizora studentske prakse, prema Franke (2011), je biti su-mislilac, model i stvaraoc sigurnosti. Uloga je naizmjenično usmjerena na *podučavanje i na pustiti studentu da sam uči*. Podučavanje znači da supervizor prenosi svoje znanje, a dopustiti da student sam uči znači da student sam stječe svoje znanje kroz svoje iskustvo u obavljanju radnog zadatka, traganjem za rješenjem, testiranjem itd. Ova dva pristupa se ne isključuju međusobno, već se smatraju komplementarnima. Supervizor studentske prakse može prelaziti između ovih pristupa u jednom te istom razgovoru sa studentom.

Supervizor studentske prakse u svojoj ulozi su-misliloca potiče studenta da otkrije alternativne perspektive ili nove načine rješavanja problema koji su se pojavili. Pred kraj studentske prakse, studentu treba pružiti priliku da počne razvijati vlastiti profesionalni stil i profesionalni identitet. Cilj je da student otkrije svoj originalni pristup i autentičnost u radu, a ne da postane kopija svog supervizora studentske prakse.

Supervizor treba biti model i uzor, prenoseći svoja iskustva i znanja, pokazujući kako se nositi s različitim zadacima i problemima te kako ih riješiti. U svojoj ulozi, supervizor pruža osjećaj sigurnosti i potpore dok student planira i provodi svoje zadatke. Supervizor pomaže studentu dajući savjete i smjernice te zajedno sa studentom razmišlja o načinima provođenja zadataka (Franke, 2011).

Uloga supervizora studentske prakse podrazumijeva pomoć studentu u stjecanju znanja i upoznavanju s profesionalnom praksom, potica-

nje interesa za teorijsku osnovu, proširivanje teorijskog razumijevanja studenta i davanje strukture radu. Supervizor je odgovoran za strukturu, usmjerenost na zadatke i vođenje procesa supervizije. Ali, jednako tako, stručnjak kao supervizor, treba biti svjestan da se uloga ocjenjivača može sukobiti s ulogom ravnopravnog partnera u razgovoru.

Prema Killénu (2008), uloga i zadatak supervizora studentske prakse je prepoznavanje situacija u kojima student nije u stanju primijeniti svoja znanja i vještine.

Način na koji se supervizor odnosi prema studentu, kada student iskazuje svoje emocije, je model studentu kako se student može nositi sa svojim emocijama u radu s klijentom. Supervizor ima zadatak pomoći studentu da postane svjestan kako emocije mogu utjecati na rad s klijentom. Uloga i zadatak su usko povezani.

Zadatak i odgovornost supervizora studentske prakse

Zadatak supervizora stručne prakse je pomoći studentu da započne svoj profesionalni razvoj u struci. Supervizor sudjeluje u procesu studentovog razvoja promatranjem, dijalogom i reflektiranjem.

Uloga supervizora studentske prakse uključuje nekoliko zadataka:

- ▶ definirati i objasniti značenje, ciljeve, mogućnosti i ograničenja supervizije,
- ▶ stvoriti klimu koja podržava kreativnost i u kojoj student može govoriti o svim emocijama koje su nastale u radu s klijentom ili u superviziji,
- ▶ uvažavanje iskustava i teorijskog znanja koje je student stekao u obrazovnoj ustanovi,
- ▶ pomoći studentu reflektirati i odlučiti što treba učiniti u radnom zadatku na temelju zahtjeva postavljenih strukom,
- ▶ upoznati studenta s fazom profesionalnog razvoja u kojoj se nalazi i pomoći studentu da se dalje razvija u svojoj profesionalnoj ulozi,
- ▶ pomoći studentu da kritički razmisli o uvjetima i vrijednostima organizacije,

- ▶ upozoriti studenta na neprikladne obrasce odnosa u radu s klijentom,
- ▶ pomoći studentu da razjasni svoje vrijednosti i njihovu važnost u radu s klijentom,
- ▶ potaknuti studentovu ekspertizu.

Na početku prakse, supervizor je odgovoran pomoći studentu da se socijalizira u radni kolektiv. Student treba razumjeti formalne i neformalne strukture na radnom mjestu. Neformalne strukture su izraz kulture organizacije, koja je regulirana "kodovima" i "skrivenim obrascima ponašanja". Ove strukture se obično temelje na implicitnom znanju i neizgovorenim pravilima koje kolege u kolektivu prepoznaju bez da se o tome govori.

Zadatak supervizora u procesu socijalizacije je pomoći studentu da stekne znanje i razumije rad u organizaciji. Student promatra ne samo svog supervizora već i druge zaposlenike kako bi stvorio sliku profesije koju svaki od njih predstavlja. Važno je da postoji prostor za studenta da stvori svoju sliku, temeljenu na vlastitim iskustvima, vlastitoj etici i vrijednostima.

Sigurnost koja proizlazi iz sudjelovanja u radnoj skupini i pripadnost, važan je preduvjet za studentovo učenje (Mogensen, Thorell Ekstrand i Löffmark, 2006). Kada se student osjeća sigurno sa svojim supervizorom, dobiva hrabrost biti otvoren i postavlja pitanja o stvarima za koje smatra da su problematične u organizacijskoj kulturi.

U odnosu na studenta, odgovornost supervizora studentske prakse prema Cajvert, (2020) je:

- ▶ pomoći studentu da dobije i zauzme svoje mjesto u organizaciji,
- ▶ stvoriti dobru radnu klimu,
- ▶ osigurati da se studentu daju zadatci koji omogućuju ispunjavanje ishoda učenja kao i individualnih planiranih ishoda učenja,
- ▶ reflektirati o etičkim pitanjima općenito, a posebno etičkim pitanjima struke,
- ▶ stvoriti priliku za superviziju jednom tjedno,
- ▶ dati studentu povratnu informaciju o obavljenim zadacima,
- ▶ na vrijeme skrenuti pozornost studentu na sve poteškoće koje je student pokazao u radu ili u ophođenju prema klijentu, suradnicima ili kolegama,
- ▶ pomoći studentu da mijenja i razvija ono što treba mijenjati i razvijati kod sebe da bi radni zadatak bio obavljen na profesionalni način i od koristi klijentu.

Supervizorski pristup

Rogers (1976), humanistički psiholog, u svojoj terapiji usmjerenoj na klijenta polaže veliku vrijednost na komunikaciju i odnose. U svojoj ulozi supervizora studentske prakse, vođen rodžerijanskim pristupom, supervizor bi trebao studenta saslušati bez osuđivanja, bez procjenjivanja i bez da supervizor dijagnosticira ono što je rečeno i ujedno kao supervizor nastojati otkriti i prihvatiti vlastita ograničenja.

Obje strane moraju čuti i biti saslušane. Treba biti iskren, pokazati svoje stvarno ja, ali i biti u stanju susresti autentičnost u drugima i dati drugima slobodu.

Supervizor studentske prakse ima zadatak biti potpora studentu, a da bi to mogao učiniti, trebao bi razviti pristup koji uključuje:

- ▶ biti znatiželjan, zainteresiran, angažiran,
- ▶ slušati bez osude,
- ▶ prihvatiti studenta kao pojedinca i biti voljan sudjelovati u iskustvima i znanjima studenta,
- ▶ biti fleksibilan i istodobno usredotočen i jasan,
- ▶ biti prisutan i željeti znati kako student razmišlja i kako se osjeća,
- ▶ potaknuti razmišljanje, a ne kritizirati,

- ▶ imati istančan sluh za ono što student želi razviti,
- ▶ obratiti pozornost na emocije kao što su bol, ljutnja, prijezir i rivalstvo,
- ▶ reflektirati o vlastitim emocijama, stavovima i poteškoćama,
- ▶ podijeliti svoje reakcije, ideje, svoje znanje i iskustvo.

Kada student zna koji su zadatci, odgovornost i stav supervizora, stječe uvid u to što može očekivati od supervizora.

Student će se pripremiti za supervizijsku sesiju posebno na početku prakse zajedno sa supervizorom studentske prakse reflektirati o gore navedenim točkama. Zajedničkim razmišljanjem sa meta pozicije, povećavaju se uvjeti za stvaranje podržavajućeg odnosa i pozitivne klime koja olakšava studentovo učenje.

Sklapanjem zajedničkog ugovora supervizija studentske prakse postaje studentu predvidljiva, stvara osjećaj sudjelovanja i osjećaj da može utjecati na situaciju. Student vidi smisao supervizije u tomu što mu daje sigurnost i osjećaj da je važan kao sudionik u supervizijskom procesu.

Ugovor

Prvi studentov kontakt na radnom mjestu i sa supervizorom studentske prakse, Tveiten (2016) naziva fazom upoznavanja i sklapanja ugovora. Temelji postavljeni u ovoj fazi od velike su važnosti za sigurnost koju student osjeća u situaciji učenja, što je preduvjet za promišljanje i učenje. Supervizor studentske prakse planira supervizijski sadržaj na početku studentove prakse, a prva dva ili tri susreta mogu biti za međusobno upoznavanje i definiranje okvira suradnje.

Ugovor je dokument ili dogovor koji može biti napisan ili usmeno dogovoren. Njime se definiraju zadatci, uloge i odgovornosti studenta i supervizora studentske prakse kao i očekivanja od supervizije.

Ugovor je osnova suradnje tijekom supervizije. Student, stoga, treba biti svjestan što supervizija studentske prakse znači i kako se može provoditi. *Koje su prednosti supervizije i na čemu se može raditi u superviziji? Koja su ograničenja? Koje obveze i koja je uloga supervizora studentske prakse?*

Jasni i uspostavljeni supervizijski okvir od samog početka je od pomoći ako se za vrijeme prakse pojave poteškoće. Važno je da se student i supervizor slažu da je supervizija mjesto za studentovo promišljanje o svom radu i profesionalnoj ulozi. Supervizor studentske prakse ima zadatak davati povratnu informaciju studentu (feedback) i iste primiti od studenta (Holloway, 1995; Killén, 2008; Tveiten, 2016). Za uspješnu suradnju potrebna je međusobna iskrenost, otvorenost, zainteresiranost, motivacija, znatiželja i poštovanje.

Već u ugovoru treba odrediti vrijeme i mjesto supervizijskih susreta. Supervizija treba biti slobodan prostor za razmišljanje, pitanja, refleksiju i povratne informacije i za supervizora i za studenta. Ovo vrijeme ne bi trebali prekidati telefonski pozivi, korisnici, kolege ili menadžeri.

Supervizijskim ugovorom određuje se vrijeme, prostor i povjerljivost, ali ih oblikuju i nepisana pravila o tome kako se netko ponaša u svom radu i na radnom mjestu (Gordan, 1998). Jasni okviri osiguravaju kontinuitet i strukturu te smanjuju rizik od neizvjesnosti i tjeskobe kod studenta. Tveiten (2016) ističe da je važno uspostaviti pravila oko korištenja mobitela tijekom supervizijske sesije. Stalni prekidi zbog korištenja mobitela ometaju komunikaciju, prisutnost i proces. Carroll i Gilbert (2005) vjeruju da bi već u ugovoru trebalo biti utvrđeno kako bi se trebalo postupati s razlikama u mišljenjima, otporima i sukobima te kako bi se o njima trebalo raspravljati.

Ugovor sa jasnom podjelom zadataka i odgovornosti supervizora i studenta može biti pomoć razrješenju nesporazuma oko očekivanja i odgovornosti tijekom supervizije. Ugovor bi trebao sadržavati vrijeme za superviziju i informacije o tome kada i kako će se procjenjivati rad studenta. *Koja je svrha procjene? Kako bi se trebala koristiti procjena?* Ugovor također treba sadržavati u kojim oblicima i komu će se prezentirati studentov rad i o čemu.

Ukoliko student ima potrebu za odsustvom sa stručne prakse, supervizor mora biti obaviješten o planiranom odsustvu.

Svako planiranje oko radnih zadataka s drugim kolegama na radnom mjestu, treba biti u dogovoru sa supervizorom studentske prakse. Jasnna podjela radnih zadataka sprječava zbunjenost studenta na praksi, njegovo preopterećenje i stres.

Ugovor olakšava radni savez (eng. Working alliance) između supervizora i studenta. Radni savez podrazumijeva da supervizor otvoreno i jasno objasni kako će se supervizija provoditi, koje će se metode koristiti u superviziji i u koju svrhu te kakav odnos se želi postići. „Stvaranje radnog saveza počinje tako što student i supervizor raspravljaju o svojim očekivanjima [...] dobar radni savez ne temelji se na popisu pravila, već na rastućem povjerenju, poštovanju i dobroj volji“ (Hawkins i Shoet, 2011:98). Dobro formuliran i jasan ugovor jača radni savez.

Ukratko, ugovor pruža sigurnost i povjerenje. Sklapanjem ugovora student i supervizor studentske prakse stvaraju uvjete za reciprocitet, zajedničku odgovornost i poštivanje međusobnih granica. Ugovor uključuje usredotočenost na zadatak i utvrđuje da su obje strane spremne i voljne dijeliti i primati smjernice i povratne informacije.

Zajednički usmeno dogovoreni ili napisani ugovor treba uključivati:



VAŽNO!

OBRATI POZORNOST!

- ▶ međusobna očekivanja studenta i supervizora o zajedničkom radu,
- ▶ uloge, zadatke i odgovornosti supervizora i studenta,
- ▶ podjelu odgovornosti između studenta, supervizora i nastavnika stručne prakse,

◦ VAŽNO!



◦ OBRATI POZORNOST!

- ▶ tko je odgovoran za sadržaj supervizije, odnosno što se konkretno očekuje od supervizora i studenta,
- ▶ okvir za superviziju,
- ▶ učestalost (koliko često), vrijeme (koji dan u tjednu, u koje vrijeme i koliko bi trebali trajati sastanci) i mjesto (gdje i u kojoj prostoriji sjedite) za planirane sate supervizije,
- ▶ kako treba pripremiti i izvršavati radne zadatke,
- ▶ što se očekuje od studenta i supervizora za pripremu superviziju,
- ▶ kada i kako provesti evaluaciju i dati povratne informacije, uključujući strukturu i kriterije za evaluaciju,
- ▶ druge obveze i planirani dopust, kako studenta, tako i supervizora (sastanci, predavanja na obrazovnoj ustanovi itd.),
- ▶ tko je odgovoran za studenta kada supervizor nije na radnom mjestu,
- ▶ ugovor o povjerljivosti i što bi trebalo biti uključeno u obvezu povjerljivosti,
- ▶ o čemu, kako i kome supervizor mora izvještavati o radu studenta, napretku ili poteškoćama koje se mogu pojaviti oko izvršavanju radnih zadataka.

Potencijalni problemi tijekom studentske prakse

Kada se pojave poteškoće na studentskoj praksi, prvenstveno ih trebaju rješavati supervizor studentske prakse i student. Ako se to ne uspije riješiti, nastavnik stručne prakse je taj koji zajedno sa studentom i supervizorom studentske prakse ima zadatak pokušati riješiti nastali problem. Ako se ni tada ne razriješi nastali problem, uključuje se voditelj obrazovne institucije. Studenta ne treba prisiljavati da nastavi praksu u toj organizaciji ako nije moguće pronaći rješenje za nastale probleme ili sukobe. Ako problemi potraju, student će možda morati prekinuti stručnu praksu i potražiti novo mjesto za praksu. Ponuđeno rješenje mora biti u korist studenta, osim ako je student sam pridonio nastalim problemima, primjerice nepoštivanjem ugovora, nepridržavanjem formalnog okvira i pravila koja vrijede na radnom mjestu, neispunjavanjem svojih obveza, nepoštivanjem supervizora ili nepoštivanje pravila povjerljivosti.

Ako je supervizoru teško nastaviti podučavati studenta, tada se treba obratiti nastavniku koji je odgovoran za predmet. Poželjno je da se taj kontakt ostvari čim postane jasno da će se problemi teško riješiti.



ZA RAZMIŠLJANJE

U ovom poglavlju se može pročitati što znači biti supervizor studentske prakse i što se od supervizora očekuje. Student treba znati kako supervizor vidi svoju ulogu i koje su njegove odgovornosti u odnosu na organiziranje i proces supervizije. Kako bi se izgradio odnos povjerenja, obje strane trebaju znati što mogu očekivati jedna od druge. Objasnjene su uloga, zadatci i odgovornosti supervizora. Kao supervizor studentske prakse značajno bi bilo:

- ▶ Objasniti studentu što znači biti supervizor studentske prakse i što se očekuje od supervizora i studenta;
- ▶ Potaknuti studenta da postavlja pitanja u temama razgovora. Kako student razmišlja o onome što je rečeno?
- ▶ Saznati i razmisliti o tome što obrazovna ustanova očekuje od supervizora studentske prakse i koji je njegov zadatak;
- ▶ Saznati što kolege i nadređeni očekuju od supervizora studentske prakse;
- ▶ Razmisliti o tome što se očekuje od supervizora u okviru njegove uloge;
- ▶ Razmisliti o svojoj ulozi i zadatcima: Što se mora učiniti? Što se može i želi učiniti?



ZA RAZMIŠLJANJE

- ▶ Koje kompetencije supervizor studentske prakse ima za ono što mora, može i želi učiniti?
- ▶ Razmisliti o iskustvima, znanjima i kompetencijama koje supervizor studentske prakse ima kao stručnjak i koje mogu biti korisne za njegovu ulogu supervizora studentske prakse.

#7. ODGOVORNOST ZA SUPERVIZIJU

7. ODGOVORNOST ZA SUPERVIZIJU

Na početku studentske prakse potrebno je da postoji izričit dogovor između studenta i supervizora studentske prakse o njihovim ulogama, očekivanjima i odgovornosti. Neizgovorene zadatci i očekivanja mogu dovesti do konflikta ili poteškoća u zajedničkom radu.

Supervizor studentske prakse i student imaju zajedničku odgovornost za superviziju. Supervizor vodi supervizijski proces i odgovoran je za kreiranje i strukturiranje atmosfere i procesa u superviziji kojima se olakšava učenje studenta. Student je odgovoran za vlastito učenje.

Razumijevanje odgovornosti svakoga od sudionika u superviziji studentske prakse je važno iz više razloga: doprinosi uspostavljanju odnosa, smanjuje mogućnost stvaranja konfliktnih situacija, pomaže u strukturiranju i planiranju supervizije studentske prakse.

Odgovornost supervizora studentske prakse

Kako bi supervizija funkcionirala i bila konstruktivna, odgovornost supervizora studentske prakse za superviziju je (Cajvert, 2020):

- ▶ izgraditi povjerljiv odnos sa studentom,
- ▶ izgraditi radni savez sa studentom,
- ▶ uspostaviti radni okvir za superviziju,
- ▶ stvoriti prostor za reflektiranje i povratne informacije,
- ▶ potaknuti kritičko razmišljanje,
- ▶ osigurati da je supervizija korisna za studenta,
- ▶ ponašati se profesionalno prema povjerljivosti.

U daljnjem tekstu navedene točke su objašnjene i opisane svaka za sebe.

Izgraditi povjerljiv odnos sa studentom

Odnos između supervizora studentske prakse i studenta je od velike važnosti za superviziju. Profesionalni odnos stvara se sudjelovanjem i uspostavljanjem „sigurne baze“, kako se izrazio Bowlby (2010). Sudjelovanje znači da obje strane aktivno sudjeluju u kreiranju odnosa te se odnos može promatrati kao proces. Pored toga, važno je da se u superviziji studentske prakse stvori sigurna baza u kojoj se student osjeća slobodno i usuđuje se eksperimentirati, dok supervizor pruža potporu i pomoć kada je to potrebno.

Holloway (1995) naglašava da uspostavljanje odnosa u superviziji ima posebnu ulogu u profesionalnom razvoju studenta. Student i supervizor zajednički su odgovorni za kreiranje odnosa koji ima strukturu i predanost. Prema ovom autoru, odnos postaje temelj procesa učenja studenta na praksi - stjecanja novih znanja i razvoj vještina u profesionalnoj ulozi. Razumjeti odnos znači razumjeti proces.

Holloway, dijeli supervizorski odnos na praksi u različite faze: inicijalnu fazu, fazu razvoja i fazu završetka. Ova podjela je teorijska konstrukcija koja može pomoći supervizoru studentske prakse da se više ili manje usredotoči na različite aspekte supervizije, ovisno o tome gdje se u procesu supervizije nalazi, tko je student i gdje se student nalazi u svom razvoju. Klasifikacija može poslužiti supervizoru kao alat u određenju što treba raditi kao supervizor i što može očekivati od supervizijskog odnosa tijekom različitih faza. Sagledavanje odnosa u fazama supervizoru može olakšati razumijevanje što treba činiti u kojoj fazi. Ako se pojave poteškoće u odnosu supervizora i studenta, tada je vjerojatno da je supervizor studentske prakse preskočio neku od faza ili prebrzo napredovao.

Prema Hollowayu (1995:51), u početnoj fazi supervizijskog odnosa na studentskoj praksi fokus je na:

- ▶ razjašnjavanju supervizijskog odnosa,
- ▶ izradi ugovora za superviziju,
- ▶ podržavanju intervencija u učenju,
- ▶ razvijanju studentovih vještina,
- ▶ izradi plana učenja.

U fazi razvoja fokus je na:

- ▶ razvijanju individualnog odnosa sa studentom tako da supervizor ne ostane vezan za ulogu,
- ▶ razvijanju socijalnih odnosa te poticaju i podržavanju talenata i sposobnosti studenta,
- ▶ razvijanju sposobnosti konceptualizacije radnog zadatka i predmeta,
- ▶ jačanju studentovog samopouzdanja i vlastite sposobnosti u tretmanu.

U završnoj fazi fokus je na:

- ▶ razumijevanju povezanosti teorije i prakse u odnosu na klijenta s kojim se student susreće na studentskoj praksi,
- ▶ smanjenju studentove potrebe za supervizorovim vodstvom.

Odnos između studenta i supervizora studentske prakse mijenja se ovisno o vremenu trajanja studentske prakse i od supervizijskog procesa. Bernler i Johnsson (1989) opisuju odnos između supervizora studentske prakse i studenta kao trodijelni supervizijski odnos. Na početku studentske prakse student preuzima ulogu početnika u odnosu na supervizora, dok je pred kraj studentske prakse odnos više sličan odnosu između kolega. Supervizor studentske prakse zadržava svoju ulogu supervizora, savjetnika i konzultanta tijekom cijelog razdoblja studentske prakse, ali pred kraj preuzima i ulogu kolege.

I student i supervizor odgovorni su za razvoj supervizijskoga odnosa. Ako odnos ne funkcionira na zadovoljavajući način, odgovornost je supervizora da o tome razgovara sa studentom. Studentu se treba obrazložiti što ne funkcionira na praksi i dati mu priliku da se razvije i promijeni svoj način djelovanja koji supervizor smatra da se treba promijeniti. Ovo je bitno diskutirati u ranoj fazi supervizije. Čekanje na rješavanje problema tek na kraja studentske prakse može ugroziti studenta na način da student ne dobije prolaznu ocjenu iz ovoga predmeta ili da stvori averziju prema onome što je njegova profesija.

Odnos koji se gradi sa studentom ne ovisi samo o tomu što i kako supervizor studentske prakse radi ili ne radi. Student sudjeluje i surađuje sa svojim supervizorom u stvaranju odnosa. U odnosu student-supervizor, povjerenje je preduvjet da se student može otvoriti i povjeriti supervizoru za njihov rad, vjerovanje da će supervizor učiniti nešto dobro.

Povjerenje ne nastaje spontano, već se gradi tijekom vremena i kroz akcije. Stoga povjerenje ima veze i s načinom na koji supervizor djeluje u određenim specifičnim kontekstima, polazeći od analize problema

do rješenja. Prosudba supervizora i sposobnost rješenja različitih problema preduvjet je za razvoj povjerenja u odnosu sa studentom (Fransson, 2012).

Student promatra kako se supervizor odnosi prema klijentu, studentu i drugima i kako djeluje. Stav supervizora utječe na razvoj studentovog povjerenje u supervizora. Kada student osjeća povjerenje u supervizora, tada se stvara i povjerenje kako graditi svoje profesionalne odnose s klijentom.

Istraživanja pokazuju da sama sumnja da primjerice, liječnici ili drugi zdravstveni djelatnici gledaju na pacijenta kao na „slučaj“ ili ga procjenjuju na temelju spola, etničke pripadnosti ili dobi, može negativno utjecati na povjerenje u zdravstvene djelatnike (Cook i Stepanikova, 2005, u Björngren Cuadra, 2012). Paralelan odnos postoji među terapeutima i klijentima, ali i među supervizorima i studentima.

U povjerljivom odnosu student može otvoreno razgovarati sa supervizorom o svojim razmišljanjima i emocijama, bez straha kako će biti procijenjen ili vrjednovan. Povjerenje se povećava kroz dijalog i kroz sukreciju radnog saveza i odgovornosti za proces supervizije.

Izgraditi radni savez sa studentom

Savezništvo znači jasan i izražen dogovor o tome kojim ciljevima se teži te kojim metodama i tehnikama se ti ciljevi žele postići. Savez je interakcija i u jakom savezu postoji povjerenje.

Povjerenje je nužna komponenta u profesionalnim odnosima. Povjerenje pokazujemo našim mislima, emocijama i ponašanjem. Iako, povjerenje olakšava suradnju (Sandberg, 2024) istovremeno je prožeto

rizikom. Ne postoji garancija kada smo u odnosu sa nekim kako će se osoba kojoj pružimo povjerenje ponašati i hoće li iskoristiti to povjerenje. Uvijek postoji rizik da budemo povrijeđeni, fizički ili mentalno (Björngren Cuadra, 2012).

U okviru supervizije, radni savez je preduvjet zajedničkog rada. Obje strane su odgovorne i razvijaju povjerljivi odnos i komunikaciju. Radni savez zahtijeva da supervizoru i studentu bude jasno zašto se sastaju, što će raditi zajedno i koja je svrha i cilj supervizijskog sastanaka. *Kakav odnos trebaju izgraditi kako bi postigli taj cilj? Što je svakome potrebno da doprinese postizanju tog cilja?*

Savez između studenta i supervizora može biti ugrožen ako student ne percipira supervizora kao empatičnog i vjerodostojnog, ili ako smatra da supervizoru nedostaje fleksibilnost, otvorenost i toplina. Prema Bjørndalu (2017), to podrazumijeva rizik da se student ponaša suzdržano i uskraćuje važne informacije supervizoru. Student se tada usredotočuje da se ponaša "oprezno i strateški, a ne na otvorenu suradnju sa svojim supervizorom kako bi razvio vlastitu kompetenciju kao profesionalac" (Bjørndal, 2017:39). Iako je radni savez zajednički napor, odgovornost je supervizora studentske prakse da stvori jasan, zajednički ugovor kojim se štiti radni savez. O ugovoru se govorilo u 6. poglavlju.

Uspostaviti radni okvir za superviziju

Studenti imaju različita teorijska znanja i iskustva supervizije sa svojih preddiplomskih studija. Neki su upoznati što je supervizija, poznat im je supervizijski proces i način na koji supervizija pomaže profesionalnom rastu i razvoju. Odgovornost supervizora studentske prakse je pojasniti što supervizija znači u kontekstu stručne prakse.

Kao što je ranije pisano u poglavlju 6. o ugovoru, važno je da se od samog početka stvara zajednički okvir supervizije: *gdje, kada i kako će se supervizija provoditi i koliko dugo će trajati svaka planirana sesija?* Dogovara se isto tako o korištenju mobitela tijekom zajedničkih sastanaka.

Supervizijske sesije ne smiju nalikovati neobaveznom razgovoru. Zhtjev je da postoji struktura i da se usredotoči na sadržaj. Istodobno, struktura ne smije postati previše kruta – mora postojati prostor za eksperimentiranje s vlastitim mislima, za razvoj nečeg novog i uključivanje u kreativno razmišljanje.

Stvoriti prostor za reflektiranje i povratne informacije

Supervizija je mjesto na kojem student zajedno sa supervizorom studentske prakse razmišlja, reflektira, kritički ispituje i problematizira svoj rad i svoje postupke. Student se obučava da bude reflektirajući praktičar.

U superviziji, student promišlja o sebi i kritički pristupa vlastitom djelovanju pri izvršenju radnog zadatka. Supervizor nastoji odgovoriti na studentova pitanja i reflektirati o sličnim situacijama u kojim se i sam nalazio kada je bio na praksi kao student, kada je bio pripravnik ili kada je imao nove zadatke i izazove na radnom mjestu.

Supervizor studentske prakse odgovara na pitanja i dijeli svoja razmišljanja o vlastitim postupcima - *"Zašto radim to što radim? Kako radim to što radim? Koja je pokretačka snaga mojih postupaka? Koje se teorije i metode mogu koristiti za objašnjenje onoga što se događa pri*

izvršenju radnog zadatka?" Na taj način je supervizija djelotvorna i za supervizora studentske prakse i povećava supervizorovu svijest o vlastitoj profesionalnosti.

Povratne informacije ili feedback, važan su dio supervizije studentske prakse. Od studenta se očekuje da tijekom supervizije prima i daje povratne informacije. Supervizor može dati povratne informacije na vlastitu inicijativu ili na zahtjev studenta. Kada supervizor daje povratne informacije, usredotočuje se na sadržaj i pitanje, a ne na studenta kao osobu. Povratne informacije uvijek trebaju biti jasne i konkretne. Daju se kako bi se razvila samosvijest o tome što student radi i kako se ponaša u profesionalnom kontekstu. Zadatak supervizora je dati pozitivne i manje pozitivne povratne informacije o tome kako student obavlja svoj radni zadatak. Cilj je doprinijeti razvoju studenta i osvijestiti koliko dobro se ispunjavaju postavljeni zadatci i ishodi učenja.

Tijekom procesa studentske prakse, student s vremenom razvija svoju neovisnost u izvršenju radnog zadatka. Ako student osjeća nedostatak samopouzdanja i teško prihvaća kritiku, to može blokirati uvjete za primanje povratnih informacija i razvoj studentovih sposobnosti. Pokazivanje poštivanja i poniznost supervizora studentske prakse je preduvjet da student ne ide u obrambeni položaj i odbaci supervizorove povratne informacije. Student treba smatrati da su povratne informacije supervizora od pomoći. Povratna informacija nije kritika osobe, već njegovog radnog postupka koji je moguće mijenjati i usavršavati.

Konstruktivne povratne informacije potvrđuju ono što student radi dobro i skreće pozornost na ono što treba poboljšati i zašto (Eide i Eide, 2012). Da bi student mogao primiti povratne informacije, one trebaju biti predstavljene u otvorenom i znatiželjnom tonu. Treba odabrati

priliku kada ih dati. Povratne informacije trebaju biti formulirane kroz konkretne primjere, bez previše pojedinosti i sadržavati prijedloge za alternativne načine postavljanja ili obavljanja posla. Lakše je dobiti povratne informacije ako se temelje na onome što dobro funkcionira i kako se ono što slabije funkcionira može razviti i poboljšati. Za povratne informacije je potrebno povjerenje u odnosu (Gunnarsson, 2014). Gunnarsson opisuje dvije svrhe povratnih informacija :

- a) uvažavanje i poticanje onoga što se dobro radi i
- b) ispravljanje onoga što se može učiniti bolje s konstruktivnim prijedlozima.

Gunnarsson također opisuje niz područja u kojima je važno dobiti povratne informacije koje mogu biti relevantne u kontekstu studentske prakse u sljedećim područjima:

- ▶ *Interakcija i suradnja*: Kako funkcionira student u interakciji s klijentom, kolegama, suradnicima i supervizorom? Što je potrebno poboljšati i kako se to može napraviti?
- ▶ *završavanje radnog zadatka*: Koje zadatke student može samostalno obavljati, a za koje mu je potrebna potpora? Što treba razviti da podigne razinu izvedbe i što treba poboljšati? Kakva je potpora potrebna i kako supervizor može pružiti tu potporu?
- ▶ *Pristup*: Kako se student ponaša u odnosu na klijenta, kolege, suradnike i supervizora ? Što u vlastitom ponašanju cijeni? Što treba promijeniti i u odnosu na koga

treba promijeniti? Kakva je pomoć od supervizora stručne prakse potrebna da student promijeni svoje ponašanje?

- ▶ **Vrijednosti:** Ponaša li se student u skladu s vrijednostima organizacije? Je li ono što radi s klijentom u skladu s poželjnim načinom kako se treba ponašati na dotičnom radnom mjestu? Je li student primio dovoljno pomoći od supervizora kako ne bi "napravio pogreške" u organizaciji?

Povratne informacije koje student dobije od supervizora mogu mu pomoći da nauči sebe oslušivati, da postane svjestan vlastitih reakcija i obrati pozornost na vještine u profesionalnoj praksi koje profesija zahtijeva.

Hawkins i Shohet (2011) tvrde da student treba biti spreman prepoznati probleme u svom radu i podijeliti ih, ali i biti prijemčiv za povratne informacije i odgovor. Kroz povratne informacije student dobiva priliku ispitati vlastitu sklonost opravdavanju, objašnjavanju ili obranite naučiti razlučiti koje povratne informacije mogu biti korisne.

Od studenta na stručnoj praksi se očekuje da razumije svoju ulogu studenta i dopusti sebi da bude upravo to: *netko tko uči, tko ima pravo postavljati pitanja i tko se usuđuje pogriješiti*. Učenje primanja povratnih informacija je jedan od načina razvoja kompetencija.

Od studenta se također očekuje da daje povratne informacije o superviziji supervizoru. *Što je to što je dobro u superviziji? Što je bilo korisno i kako je supervizija studentske prakse utjecala na provedbu konkretnih zadataka i razvoj profesionalne uloge studenta?*

Student daje povratne informacije u prvom licu kao i supervizor. Treba početi sa isticanjem pozitivnog i gdje je supervizija bila korisna u svakodnevnom radu. Važno je usuditi se biti otvoren i s poštovanjem istaknuti dijelove supervizije koji nisu konstruktivni i za koje student ne osjeća da doprinose napredovanju. Supervizor je model studentu kako dati povratne informacije i kako ih primiti.

Supervizor studentske prakse je odgovoran za osmišljavanje supervizije tako da supervizija postane prostor za promišljanje, promjene i razvoj kako za studenta tako i za supervizora. Različiti supervizijski modeli, opisani u poglavlju 8., mogu pomoći supervizoru kako bi pomogao studentu da postane reflektirajući praktičar i razvija svoje vještine i sposobnosti u izvršenju radnog zadatka.

Potaknuti kritičko razmišljanje

Učenje na stručnoj praksi se ne odnosi samo na stjecanje činjeničnog znanja. Student brzo otkrije i shvati da treba u nekim situacijama imati novi pristup znanju i razviti svoju sposobnost kritičkog razmišljanja i vrijednosti.

U izvršenju radnog zadatka koji je student dobio od supervizora studentske prakse, i student i supervizor postaju svjesni koliko se ponekad može razmišljati drukčije o jednoj te istoj situaciji, o problemima i rješavanju problema. Sagledavanje radnog zadatka i nastalih poteškoća iz različitih perspektiva, proširuje vidike i pogled na probleme. Eriksson (2018:25) tvrdi da je kritičko promišljanje proces koji mora biti stalno prisutan kako bi se mogao zauzeti stav o novim okolnostima i pronaći bolja rješenja za nastale probleme. Treba imati na umu da

"kritičko razmišljanje kao pristup pretpostavlja da su informacije i znanje koje imamo nepotpuni ... Novo znanje je uvijek tu i može odbaciti ono što mi mislimo da sada znamo. To je ugrađeno u razvojno razmišljanje".

Kritičko razmišljanje nije pitanje kritike. Kada promatramo i rješavamo probleme, trebamo nastojati problematizirati, sagledati problem iz različitih perspektiva i iz perspektive različitih aktera. Tijekom prakse, student vježba sposobnost izražavanja svoje perspektive i razmišljanja o problemima i rješenjima u različitim situacijama. Supervizija pomaže da se student nauči mijenjati perspektive i vidjeti nova i različita rješenja problema. To ne znači da je sve što student razmišlja i izlaže ispravno ili da sve ideje koje student ima treba testirati i primijeniti u organizaciji. Zadatak supervizora je osporiti studentovo razmišljanje ako je potrebno, ispraviti razmišljanje studenta, osobito u slučajevima kada su studentske ideje u sukobu s profesionalnom etikom.

Osigurati da je supervizija korisna za studenta

Supervizija studentske prakse mora biti značajna za studenta. Ono što student iznosi u superviziji treba biti osnova za promišljanje i koristiti za proširenje perspektiva u praktičnom radu. Supervizor studentske prakse kroz iskustvo zna kakav prostor za djelovanje postoji u organizaciji. Stoga je odgovornost supervizora pomoći studentu da sazna kako se različite perspektive generirane u superviziji mogu koristiti u praktičnom radu. Supervizija pomaže studentu da bude reflektirajući praktičar.

Student preuzima odgovornost za sadržaj supervizije postavljajući pitanja o onome što ne razumije, o čemu kritički razmišlja i problematizira. Odgovoran je dati povratnu informaciju o tome kako su supervizija i supervizorov stav pomogli da student obavi svoj radni zadatak na profesionalan način. *Što je bilo dobro? Što treba promijeniti i razviti? Što želi da je drukčije i kako se supervizija može koristiti? Zbog čega je supervizija usmjerena optimalnom jačanju studentovog profesionalnog razvoja?*

Ponašati se profesionalno prema povjerljivosti

Supervizorov je zadatak preuzeti odgovornost, podržati i pokazati brigu o studentu, istovremeno procjenjujući njegov rad. Svoju procjenu, supervizor studentske prakse, prenosi obrazovnoj ustanovi. Supervizor daje informacije o razvoju, napredovanju i ispunjenju ishoda učenja studenta. Student i supervizor trebaju od početka raspravljati o tome kako će se te informacije prenijeti. *Što će supervizor reći o razvoju studenta? Je li supervizor pokušao pomoći studentu, i na koji način, da razvije svoje sposobnosti? Je li se pokušalo razviti ono što nije bilo zadovoljavajuće?*

Hawkins i Shohet (2011) tvrde da je neprikladno da supervizor studentske prakse obeća da će sve što je rečeno u superviziji ostati između studenta i supervizora. Supervizor će možda govoriti o studentu u svojoj meta-superviziji, (supervizija na superviziju studentske prakse) ili ako se pojave poteškoće, prenijeti određene informacije svom nadležnom ili obrazovnoj ustanovi. U takvim situacijama supervizor ne bi trebao nikada izložiti studenta više nego što je potrebno da bi mogao

riješiti svoje bilo kakve poteškoće u radu sa studentom. Student ima pravo znati koje se informacije mogu podijeliti, kada i komu. Hawkins i Shohet (2011:98) tvrde da je razumnije da supervizor studentske prakse obeća studentu da će "sve što kažu tretirati s profesionalnim poštivanjem...".

Ako supervizor sudjeluje u meta-superviziji s drugim supervizorima studentske prakse ili pojedinačno, student ima pravo znati što će supervizor iznositi, koji će se sadržaji supervizije iznositi u meta-superviziji. U meta-superviziji trebaju postojati pravila o povjerljivosti, da se ne govori o studentu tako da se može prepoznati o kome se radi u nekim drugim kontekstima. Za studenta je važno razumjeti kako se provodi meta-supervizija supervizora.

Odgovornost studenta za superviziju

Supervizija studentske prakse je olakšavajuća ukoliko je student predan, aktivan, mentalno prisutan i pripremljen za supervizijske sesije. Da bi student mogao trenirati svoje vještine i razumijevanje različitih zadataka i onoga što se događa u radu s korisnikom, u organizaciji, s kolegama i /ili u superviziji, potrebno je da student, osim fokusa na kontekst i klijenta, reflektira o svojim stavovima, vrijednostima i pristupima. Ako student ne razmišlja, ne reflektira i ne pokušava razumjeti svoje osjećaje, student tada riskira propusti prilike za profesionalni i osobni rast i razvoj. Važno je pokušati biti otvoren o svemu što se događa i unutar studenta i u odnosu s drugima.

Student je odgovoran za vlastito učenje. Kada razmišlja o svojim izvršenim radnim zadacima, što je prošlo dobro i manje dobro i kako krenuti dalje od tog iskustva, student postaje svjestan da je za učenje potrebno vrijeme. To je izazov, kako na osobnoj tako i na profesionalnoj razini. Proces učenja zahtijeva da se izložimo, kako emocionalno tako i osobno, da bismo stekli nove profesionalne vještine. To može značiti da se student ponekad osjeća ranjivo. Ako je student uspostavio sa supervizorom odnos povjerenja, bit će lakše biti otvoren i shvatiti kako i zašto su se dogodile određene promjene u stavu ili u učenju.

Carroll i Gilbert (2005) govore o odgovornosti studenta za superviziju i naglašavaju važnost preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje i primjene onoga što je naučio. U praksi, vođenje bilješki tijekom supervizijskih sesija, razmatranje i davanje povratnih informacija supervizoru o superviziji je način da student preuzme odgovornost za vlastito učenje.

Da bi bio u stanju pratiti vlastiti razvoj i razumjeti kako se supervizija studentske prakse može koristiti u svrhu učenja, student treba:

- ▶ znati što znači supervizija studentske prakse i što može biti obuhvaćeno supervizijom,
- ▶ pripremiti se za supervizijsku sesiju i formulirati supervizijsko pitanje,
- ▶ biti spreman primiti superviziju,
- ▶ obavijestiti svog supervizora o obvezama u obrazovnoj ustanovi tijekom prakse.

Znati što je supervizija studentske prakse

Supervizija studentske prakse je obvezni dio aktivnosti u kojima student odrađujete praktični dio programa kolegija „stručna praksa“ i vježba svoje profesionalne vještine. Dolaskom na praksu, student treba ponešto znati o superviziji studentske prakse. *Što je supervizija studentske prakse i koja je svrha supervizije? Kako teče supervizijski proces? Što može biti obuhvaćeno supervizijom? Kako se pripremit za supervizijsku sesiju? Što student želi da je u fokusu supervizije? U kojoj mjeri je značajno vođenje dnevnika za superviziju?*

Vođenje dnevnika može biti izvor materijala za razmišljanje. U dnevniku student zapisuje razgovore s klijentima, sa supervizorom, svoje misli i osjećaje koji su se pojavili i o kojima želi razgovarati u superviziji. Sve to može biti predmetom rada na superviziji.

Pisanjem dnevnika student trenira sposobnost formuliranja svojih misli i iskustva što pomaže razvoju pisanog profesionalnog jezika. Dnevnik omogućuje uvid u vlastiti razvojni proces. Povremeno čitanje bilješki i razmišljanje o sadržaju pomaže studentu da uvidi koje su mu situacije bile teže savladati ili poteškoće u izvršenju radnog zadatka, ali isto tako i napredak i razvoj u vlastitom radu. Prije planirane supervizije student može pročitati svoje bilješke i koristiti ih za pripremu pitanja ili tema o kojima želi razgovarati sa supervizorom. Dnevnik može poslužiti studentu kao alat za pripremu supervizijskog pitanja.

Supervizijsko pitanje

Supervizijsko pitanje je pitanje koje student donosi u fokus rada na superviziju. Pitanja mogu biti o konkretnim metodama i tehnikama rada ili o situacijama u kojima student ne zna kako postupiti u određenom kontekstu.

Za superviziju student može:

- ▶ imati već pripremljeno supervizijsko pitanje,
- ▶ zatražiti pomoć od supervizora da zajedno oblikuju supervizijsko pitanje ili
- ▶ razgovarati o situaciji, svojim mislima i osjećajima, a zatim na temelju toga formulirati supervizijsko pitanje.

Supervizijsko pitanje olakšava supervizoru studentske prakse da razumije koja je pomoć studentu potrebna i koje dodatne informacije supervizor treba. Jasno formulirana pitanja mogu olakšati proces podučavanja.

Biti spreman primiti superviziju

Student koji je spreman primiti superviziju, znači da se obvezuje na početku studentske prakse, uz podršku iskusnog i obrazovanog stručnjaka, započeti svoju profesionalizaciju u odabranoj profesiji. Supervizija studentske prakse i učenje moraju biti izazovni kako bi doprinijeli razvoju. Od studenta se očekuje spremnost i fokusiranost na superviziju. Tveiten (2016) navodi da bi student trebao znati gdje su granice između supervizije i drugih pedagoških aktivnosti. Drugim riječima, student treba razlikovati superviziju od predavanja i psihoterapije. Ova razlika je važna kako bi se osiguralo da supervizija ne bude psihoterapija ili jednosmjerno poučavanje.

Biti spreman primiti superviziju

Student koji je spreman primiti superviziju, znači da se obvezuje na početku studentske prakse, uz podršku iskusnog i obrazovanog stručnjaka, započeti svoju profesionalizaciju u odabranoj profesiji. Supervizija studentske prakse i učenje moraju biti izazovni kako bi doprinijeli razvoju. Od studenta se očekuje spremnost i fokusiranost na superviziju. Tveiten (2016) navodi da bi student trebao znati gdje su granice između supervizije i drugih pedagoških aktivnosti. Drugim riječima, student treba razlikovati superviziju od predavanja i psihoterapije. Ova razlika je važna kako bi se osiguralo da supervizija ne bude psihoterapija ili jednosmjerno poučavanje.

Tablica 8.1. Chek-lista za studenta i supervizora studentske prakse (prema Cajvert, 2020:185)

Što je zadatak?	Tko je odgovoran za zadatak?
Obavijestiti kolege u radnoj organizaciji o svom zadatku i koje odgovornosti stručnjak ima kao supervizor studentske prakse	Supervizor studentske prakse
Proučavanje nastavnog plana i programa obrazovne ustanove	Student i supervizor studentske prakse
Znati koji su ishodi učenja programa	Student i supervizor studentske prakse
Planiranje i određivanje radnih zadataka sukladno ishodima učenja	Student i supervizor studentske prakse
Pisanje zajedničkog ugovora o superviziji	Student i supervizor studentske prakse
Planiranje supervizije	Student i supervizor studentske prakse
Pomoći studentu da se socijalizira u radnu organizaciju	Supervizor studentske prakse
Predstaviti upravljačke dokumente i druge važne informacije, kao i alate koje student treba u svom radu i u izvršenju svojih zadataka	Supervizor studentske prakse
Informirati studenta o rutinama, pravilima radne organizacije (pisanim i nepisanim), dress codeu, kulturi radnog kolektiva itd.	Supervizor studentske prakse
Informiranje i potpisivanje dokumenta o povjerljivosti	Student i supervizor studentske prakse
Testiranje stila učenja (testovi Kolbovog stila učenja dostupni su na mreži)	Student i supervizor studentske prakse

7. ODGOVORNOST ZA SUPERVIZIJU

Što je zadatak?	Tko je odgovoran za zadatak?
Znati tko je u obrazovnoj ustanovi odgovoran za studenta tijekom programa stručne prakse	Student
Znati tko iz obrazovne ustanove posjećuje mjesto prakse	Student
Znati koje su obveze na predmetu stručne prakse	Student
Obavijestiti supervizora o svojim obvezama prema obrazovnoj ustanovi	Student
Planiranje dopusta i pružanje informacija o planiranom dopustu	Student i supervizor studentske prakse
Planiranje studijskih posjeta drugim ustanovama i/ili organizacijama	Student i supervizor studentske prakse
Priprema evaluacije u sredini programskog razdoblja	Student i supervizor studentske prakse
Znati što je ispitni zadatak	Student
Završetak stručne prakse	Student i supervizor studentske prakse
Procjena i izvještaj o praktičnom radu studenta na radnom mjestu u organizaciji	Supervizor studentske prakse



ZA RAZMIŠLJANJE

Za profesionalne odnose značajno je odrediti jasne granice u odnosu, definirati zadatke i odgovornosti svake od strana. Radni savez između studenta i supervizora studentske prakse odnosi se na zajedničko postavljanje ciljeva za učenje i dogovor o zadacima i obvezama vezanim uz postavljene ciljeve. Kako će se proces supervizije razvijati, ovisi o supervizijskoj kompetenciji supervizora i njegovom angažiranju te o znatiželji, osobnom zalaganju i sposobnosti studenta da preuzme odgovornost za vlastiti proces učenja. Supervizor studentske prakse treba poticati otvoreni odnos sa studentom tijekom supervizije. Važno za razmišljanje:

- ▶ Razmisliti o strukturi supervizije koja je moguća s obzirom na radnu situaciju supervizora studentske prakse;
- ▶ Što od supervizora studentske prakse traži obrazovna ustanova studenta? Kako se mogu ispuniti ti zahtjevi?
- ▶ Imati model za stvaranje okvira i održavanje fokusa tijekom supervizije;
- ▶ Razmisliti kako model može pomoći da supervizija ne postane neobavezno razgovaranje sa studentom;
- ▶ Razmisliti kako supervizija može biti korisna za studenta? Što treba učiniti supervizor, što treba tražiti od studenta?



ZA RAZMIŠLJANJE

- ▶ Razmisliti kako podijeliti svoje misli o poverljivosti sa studentom;
- ▶ Kako se postaviti prema onome što student kaže u različitim situacijama.

U superviziji na studenskoj praksi očekuje se da student ispuni određena očekivanja kako bi supervizija bila smisljena i korisna. Sljedeće točke mogu poslužiti kao lista za supervizora studentske prakse kako bi pomogao studentu da preuzme odgovornost na superviziji:

- ▶ Zamoliti studenta da pročita poglavlje o svojim odgovornostima u superviziji i podijeli svoje misli o tome. Ima li student neka pitanja?
- ▶ Zamoliti studenta da iznese svoje viđenje očekivanja da preuzme odgovornost za svoje učenje. Što to konkretno znači za studenta?
- ▶ Zamoliti studenta da podijeli svoje misli o tome kako supervizija može pridonijeti njegovom profesionalnom razvoju. Koja očekivanja i strahove ima student u vezi sa supervizijom?
- ▶ Razmisliti što studentu treba da bi se osjećao dovoljno sigurno da otvoreno govori o svojim mislima, osjećajima i idejama;



ZA RAZMIŠLJANJE

- ▶ Zamoliti studenta da vodi dnevnik koji kasnije može poslužiti kao osnova za refleksiju i pomoć u praćenju vlastitog razvoja;
- ▶ Prije planirane supervizije, student bi trebao pripremiti supervizorska pitanja. Važno je objasniti studentu što je supervizorsko pitanje i kako mu se može pomoći u formuliranju pitanja;
- ▶ Zamoliti studenta da razmotri svoj razvojni proces i da sa sobom donese svoje misli i analizu na planiranu superviziju.

#8. MODELI SUPERVIZIJE STUDENTSKE PRAKSE

8. MODELI SUPERVIZIJE STUDENTSKE PRAKSE

Svrha studentske prakse je u nadogradnji studentskih znanja i vještina stečenih tijekom studija. Danas mnogi studenti razumiju potrebu produbljivanja vlastitog znanja i stjecanja uvida, i otvoreni su za proces učenja i podučavanja na studentskoj praksi. Studenti ne dolaze na praksu i u superviziju kao *tabula rasa* (prazna ploča, nenapisan list), nego sa sobom nose svoje teorijsko znanje, životna iskustva i vrijednosti.

Različiti modeli supervizije studentske prakse pomažu studentu povezati praktična iskustva s teorijama, olakšavaju učenje studenta te potiču razvoj studentovih vještina i sposobnosti kroz izvršavanje radnih zadataka. Supervizor studentske prakse pomaže studentu u profesionalnom razvoju dajući mu različite zadatke, od pripreme do samostalnog izvršavanja i analize. On mu pomaže da razmišlja i analizira svoje iskustvo, povezujući teoriju i praksu, što studentu pomaže da se razvije u struci i postane reflektivni praktičar. Autor Wennergren (2024), naziva supervizijski razgovor socijalnom arenom za učenje u kojoj se koriste različiti modeli i metode koji se predstavljaju kao pogodni za superviziju studentske prakse

U ovom poglavlju se opisuju različiti oblici supervizije kao što su: spontana, planirana, metoda i procesna supervizija. Pored toga, prikazani

su supervizijski modeli učenja koje supervizor studentske prakse može koristiti kada supervizira studenta ili kada sa studentom zajedno reflektira oko nekog radnog zadatka. Riječ je o Morrisonovom modelu reflektiranja i Interaktivnom supervizijskom modelu autorice Cajvert.

Na kraju poglavlja prikazana je metoda rada u superviziji koja je u knjizi nazvana „metoda povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom“. Kroz različite primjere je ta metoda rada prikazana kao "put" kako se iskustveno učenje povezuje s teorijom.

Spontana i planirana supervizija

Spontana supervizija se najčešće odvija na početku studentske prakse. Ona je usmjerena na trenutne potrebe studenta. Za mnoge studente razdoblje na stručnoj praksi može značiti prvi susret s određenim vrstama zadataka i problema. Ova nova situacija može se doživjeti kao zahtjevna, a ponekad čak i zastrašujuća. Studentu je tada potrebna potpora supervizora da ima priliku podijeliti svoje misli, osjećaje i razmišljanja u trenutku kada se pojave.

Za spontanu superviziju može se reći i da je situacijska supervizija. U njoj student postavlja supervizoru *ad hoc* pitanja koja se odnose na neku primljenu informaciju koju student nije razumio i/ili situaciju koja je pobudila emocije koje student želi podijeliti sa svojim supervizorom. Spontana supervizija omogućuje studentu da dobije podršku o svom radu i razumijevanje u trenutku kada mu je to potrebno. Iako je ovaj

oblik supervizije više prisutan na samom početku studentske prakse, on se javlja i onda kada se tijekom prakse student po prvi put susreće s nekom novom situacijom. Nakon nekog vremena spontana supervizija je manje prisutna, a sve više prelazi u planiranu superviziju.

Planirana supervizija se odnosi na redovite i unaprijed planirane supervizijske sesije za koje se pripremaju i student i supervizor studentske prakse. Planirana supervizija treba imati jasnu strukturu i odvijati se u određeno vrijeme. Za supervizorske sastanke student priprema pitanja ili temu koja će se rješavati, analizirati ili reflektirati. Planirana supervizija je dogovorena i treba se odvijati jednom tjedno, istog dana i u isto vrijeme. Supervizor i student sami odlučuju o trajanju supervizorske sesije, ako broj sati supervizije nije naveden u zahtjevima obrazovne ustanove.

Planirana supervizija pomaže studentu, da planira što želi imati u fokusu na superviziji i da odmah ne govori supervizoru o svom obavljenom zadatku, da odmah ne izražava svoje osjećaje nakon obavljenog zadatka. Student se „trenira“ nositi s poteškoćama i frustracijama koje se mogu pojaviti u radu s ljudima kojima je potrebna pomoć i potpora do svoje planirane supervizije kada mu se pruža mogućnost to iznijeti supervizoru.

Nije neuobičajeno da student dijeli radni prostor sa svojim supervizorom studentske prakse što može otežati potrebu za planiranom supervizijom jer i student, a i supervizor, mogu smatrati da zajednički prostor uvijek pruža priliku za razgovor. Iako se u tim slučajevima ne vidi korist od planirane supervizije, ona je ipak važan prostor za razmišljanje, pitanja, povratne informacije bez da ih ometaju telefonski pozivi, klijenti, kolege ili ravnatelj.

Metodska i procesna supervizija

Nije uvijek lako razlikovati i definirati što je procesna supervizija, a što metoda. Značenje riječi proces i metoda može dati predodžbu o razlikama između ova dva oblika supervizije.

Metoda (koja dolazi od grčke riječi *Méthodos*) znači pristup ili postupak (Wessén, 1999). Metoda se može odnositi na strategiju, obradu ili određivanje prioriteta. Metoda je način planskog i sustavnog rješavanja zadatka kako bi se postigao određeni cilj. Za metodu se stoga može reći da je strukturirani i planski pristup proizašao iz nekog oblika teorije ili dokazanog iskustva. U nekim profesijama postoji veliko pouzdanje i vjerovanje u metodu i kako postupiti u konkretnim situacijama kada se radni zadatak treba izvršiti. Može se reći da metoda supervizija dovodi do razvoja profesionalnih vještina u struci i situacijama koje zahtijevaju ovladavanje konkretnim metodama i tehnikama za izvršavanje radnog zadatka.

Metodska supervizija postavlja više zahtjeve od supervizora studentske prakse u smislu da ima znanje o metodama koje će se koristiti u radu. Metodska supervizija ima jasnu poveznicu s određenim teorijama.

Svrha metode supervizije studenata tijekom prakse je pomoći studentu da:

- ▶ poveća znanje o određenoj metodi ili metodama u radu,
- ▶ razvije vještine, metode rada i rutina na radnom mjestu gdje je na praksi,

- ▶ **identificira intervencije na temelju određene metode rada,**
- ▶ **razvije stručni pristup temeljen na određenoj metodi rada.**

Proces (koji dolazi od latinske riječi *Procesus*) znači tijek, napredak (Wessén, 1999). Proces je niz događaja (aktivnosti) koji dovode do rezultata tijekom kojih se nešto mijenja. Proces stvara razumijevanje kako je došlo do određenog djelovanja, metode rada ili nekog zaključka.

Procesna supervizija usredotočuje se na razumijevanje onoga što se događa i zašto te na razumijevanje vlastitih postupaka. Fokus procesa supervizije može biti rad na:

- ▶ **vlastitim mislima i razmišljanjima,**
- ▶ **vlastitim reakcijama u različitim kontekstima,**
- ▶ **odnosu i interakciji s klijentom, supervizorom, grupom, ravnateljem, kolegama ili suradnicima.**

Procesna supervizija dovodi do profesionalnog i osobnog rasta i razvoja studentovih sposobnosti i vještina, stvaranje prostora za treniranje sposobnosti mentaliziranja kao i stvaranja svijesti o vlastitoj ulozi u procesu i kontekstima čijih je student dio. Svrha procesne supervizije je da student razumije i obradi svoje misli i osjećaje, svoje postupke, kako bi povećao svoju sposobnost u izvršenju radnog zadatka i stekao samospoznaje.

Procesnom supervizijom student upoznaje sebe kao profesionalca, pronalazi svoj stil djelovanja i povećava svoju samosvijest. U procesnoj superviziji student stječe uvid u to kako može razumjeti što se događa u interakciji s klijentom, suradnicima ili supervizorom, kako na međuljudskoj, tako i na intrapsihičkoj razini.

Procesna supervizija se odnosi na cjeloživotno učenje i sama po sebi je dinamičan proces, dok je metoda supervizija prenošenje znanja i podučavanje konkretnih metoda. U procesnoj superviziji, fokus je na vlastitim reakcijama: kako i zašto je nešto urađeno na određeni način. U metodičkoj superviziji je fokus na situaciji, a cilj je prvenstveno pronaći metodu za učinkovite intervencije.

Iako je u teoriji moguće definirati što je metoda, a što proces, u praksi je teško napraviti preciznu granicu. Proces vodi do metode koja će se koristiti u izvršenju radnog zadatka, a odabir metode za konkretni slučaj i situaciju, proizlazi iz procesa.

Bilo da je supervizija spontana, planirana, metoda ili procesna, supervizor studentske prakse može koristiti različite modele i metode rada u provođenju studentske supervizije, o čemu se govori u sljedećem tekstu u ovom poglavlju.

Morrisonov model reflektiranja

Reflektiranje u superviziji studentske prakse pruža studentu priliku za razvoj teorijskog i praktičnog znanja i stvaranje profesionalnog identiteta. Razmišljanje i refleksija se koriste da se stečenom iskustvu da značenje i smisao. Kada se koristi u svrhu učenja, vlastito iskustvo je izvor učenja i reflektiranje o njemu postupno dovodi do samosvijesti o tome kako i što radimo. Kada student reflektira što je sam ili netko drugi učinio, to postaje alat za strukturirano i svjesno učenje. Student reflektira o pitanjima koja se pojavljuju u praktičnom radu i o tome kako se znanje i iskustvo može koristiti da bi se naučilo više (Bie, 2009). Supervizor studentske prakse koristi refleksiju kao strategiju za studentovo aktivno učenje u stjecanju novih iskustava i znanja.

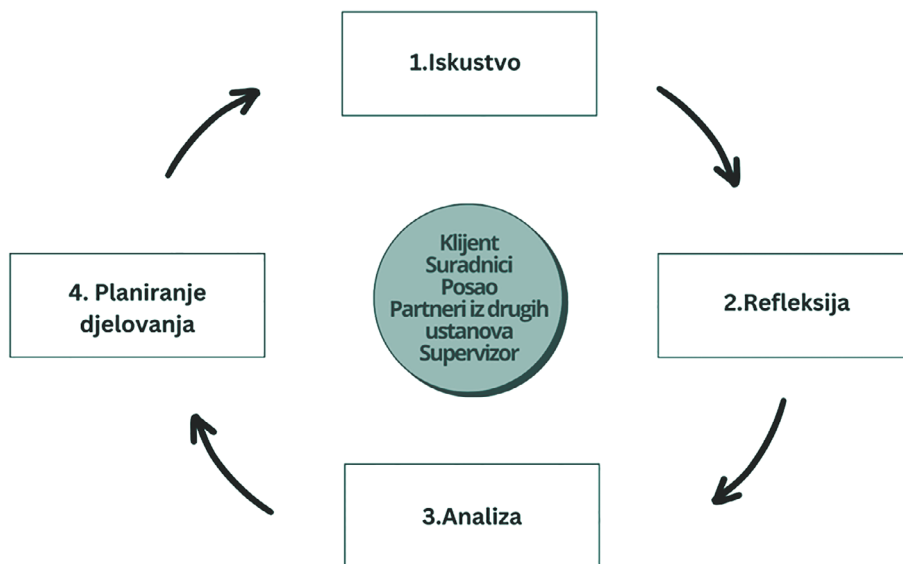
Morrison (2005, prema Wonnacott, 2012) je razvio model za reflektiranje (The 4x4x4 model) na temelju Kolbovog modela učenja koji se može koristiti tijekom supervizije studentske prakse. Ovdje je predstavljen Morrisonov model u pojednostavljenom obliku, slika 8.1., gdje se reflektiranje, analiza i planirana akcija/djelovanje usredotočuju na: obavljeni zadatak, iskustvo u radu s klijentom, kontakt s kolegama ili suradnicima. Model se može također primijeniti na proces supervizije studentske prakse ili na odnos između studenta i supervizora te se često koristiti i kada je teško razgovarati o osjećajima. Zajedničko korištenje, studenta i supervizora, ovog modela može pomoći u osnaživanju supervizijskog odnosa i pridonijeti rješavanju eventualnog sukoba ili zastoja u superviziji.

Morrisonov model u superviziji studentske prakse studentu može koristiti u pripremi za planirani supervizijski susret. To je način studento-

vog preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje na način da ga se pu-
stiti da sam uči, ili kako Mogensen, Thorell Ekstrand i Löfmark (2006)
navode da se teorijska i praktična iskustva obradi, organizira, reorga-
nizira i testira kako bi se oblikovala u znanje. Ovi autori naglašavaju da
je u praktičnom učenju nužna povezanost s konkretnim djelovanjem u
praksi.

Morrison koristi izraz klijent, ali pitanja se jednako mogu primijeniti
u razgovorima s pacijentima, studentima, roditeljima, uposlenicima ili
drugim ciljnim skupinama s kojima se student na praksi susreće.

U nastavku teksta prikazuje se slika 8.1. Morrisonov ciklusa i objaš-
njenje svake faze ciklusa te pitanja koja mogu studentu pomoći pri
reflektiranju.



Slika 8.1. Supervizijski ciklus, The 4x4 model, modificiran (Morrison, 2005. u Wonnacott, 2012:54).

Za svaku fazu ciklusa reflektiranja Morrison predlaže niz pitanja koja supervizor studentske prakse može postaviti studentu (Wonnacott, 2012:58-60). Student također koristiti pitanja kada se priprema za supervizijski susret i kada formulira supervizijsko pitanje. Predložena tema razgovora se obrađuje po sljedećem redosljedu : a) iskustvo, b) refleksija, c) analiza i d) planiranje i djelovanje.

Pitanja koja se mogu postaviti za reflektiranje po fazama su:

a) *Iskustvo*: Opisivanje situacije doprinosi shvaćanju konteksta i radnih zadataka. Primjeri pitanja:

- ▶ Koja je bila svrha radnog zadatka ili sastanka?
- ▶ Koja je bila Vaša uloga?
- ▶ O čemu je klijent govorio?
- ▶ Kako je klijent govorio o svojim odnosima u obitelji ili s drugim ljudima?
- ▶ Je li Vas iznenadilo nešto što je izrečeno?
- ▶ Jesu li Vas drugi stručnjaci adekvatno obavijestili o incidentu ili situaciji?
- ▶ Što je klijent tražio tijekom razgovora s Vama?
- ▶ Što je prošlo dobro? Što nije prošlo tako dobro?
- ▶ Što ste naučili iz ovoga?

- b) *Refleksija*: znači ispitati i istražiti vlastite emocije koje su povezane s iskustvima. Primjeri pitanja:
- ▶ Koje ste emocije doživjeli tijekom razgovora s klijentom?
 - ▶ Koje emocije i misli su kod Vas izazivane kada klijent govori o svojim osjećajima u određenoj situaciji?
 - ▶ Koje ste emocije izostavili, isključili ili previdjeli?
 - ▶ Jeste li Vi doživjeli neke slične situacije?
 - ▶ Podsjeća li Vas klijent na nekoga s kim ste ranije radili ili na nekoga iz Vašeg privatnog života?
 - ▶ Što bi klijent po Vama trebao osjetiti tijekom sastanka, a što nije pokazao?
- c) *Analiza*: Analizirati znači tražiti razumijevanje na temelju opisa i refleksije. Primjeri pitanja:
- ▶ Kako se raspravljalo o onome što je klijent rekao tijekom sastanka?
 - ▶ Je li susret s klijentom potvrdio Vaše razmišljanje ili je susret bio izazov za Vas?
 - ▶ Koje informacije nedostaju?
 - ▶ Postoje li neka istraživanja koja bi mogla biti korisna u razumijevanju informacija koje su dostupne?
 - ▶ Što treba dodatno istražiti?

- ▶ Koji su rizici, a koje su mogućnosti za ovu situaciju u ovom trenutku?
- ▶ Kako vidite svoju trenutačnu ulogu u ovom slučaju?
- ▶ Što organizacija očekuje od Vas u vašoj novoj ulozi?
- ▶ Postoji li trenutačno neki oblik potpore ili obuke koji bi Vam mogao pomoći ako se u budućnosti nađete u sličnim situacijama?

Analiza i refleksija situacije trebaju biti ukorijenjene u teorijama i konceptima, a ne samo na zdravom razumu ili vlastitoj intuiciji. Supervizor studentske prakse ima zadatak pomoći studentu da primijeni teorije, koncepte ili istraživanja uz pomoć kojih se situacija može razumjeti i analizirati. U ovoj fazi supervizor može podijeliti svoje teorijsko znanje i metode rada temeljene na dokazima kako bi pomogao studentu analizirati i razumjeti situaciju ili slučaj koji je bio u fokusu.

Nakon što se prođe kroz ove tri faze Morrisonovog modela supervizije (iskustvo, refleksija i analiza) prelazi se na sljedeću fazu, koja se odnosi na planiranje djelovanja.

d) *Planiranje djelovanja*: Planiranje znači odlučivanje o tome kako će student postupiti na temelju analize koja je napravljena. Što je potrebno da bi student djelovao na taj način. Koja potpora je potrebna studentu za to djelovanje? Primjeri pitanja:

- ▶ Što klijent želi postići u svom tretmanu s Vama?
- ▶ Koje rezultate očekujete u radu s klijentom?

- ▶ Koje zaključke trenutno donosite? Što je još potrebno?
- ▶ Što je hitno i što se može odgoditi?
- ▶ Što je poželjno i važno?
- ▶ Kako izgleda određivanje prioriteta po Vašoj prosudbi?
- ▶ Kakvu potporu trebate za potvrdu Vašeg prioriteta?
- ▶ Od koga možete dobiti potporu?
- ▶ Trebate li uključiti druge profesionalce (iz vlastitog tima ili drugih organizacija)?
- ▶ Što je to što Vi sigurno znate?
- ▶ U što ste manje sigurni?
- ▶ Što je to što ne znate?
- ▶ Što je još potrebno u odnosu na plan, dogovor, povratne informacije i odgovore u ovom radu na slučaju?

Osim pitanja koja je Morrison predložio, može se postaviti još nekoliko pitanja o radnom zadatku i kontekstu prije nego što se nastavi s planiranjem akcije na stručnoj praksi. Ova pitanja mogu pomoći studentu da u superviziji zajedno sa supervizorom razluči što u konkretnoj radnoj situaciji i zadatku mora, što može i što želi učiniti (Cajvert, 2020).

Pitanja u situacijama kada ne znate kako dalje:

- ▶ *Što morate:* U konkretnom radnom zadatku što morate učiniti po zakonu, prema zahtjevima profesije ili radnog zadatka koji se mora izvršiti?
- ▶ *Što možete:* Što je moguće učiniti u odnosu na resurse kojima klijent raspolaže? Što je moguće učiniti u odnosu na kompetencije koje imate? Što možete učiniti u odnosu na resurse kojima organizacija raspolaže?
- ▶ *Što želite:* Što želite učiniti za klijenta: Jeste li u mogućnosti to učiniti? Je li to dio Vašeg radnog zadatka? Imate li resurse u organizaciji za to? Imate li kompetenciju uraditi to što želite? Svrha ovog pitanja je steći uvid zašto nešto želite učiniti za klijenta.

Interaktivni supervizijski model

Supervizor studentske prakse se obvezao ugovorom sa studentom i studentovom obrazovnom ustanovom pomoći studentu da uči iz svojih iskustava. Tijekom praktičnog rada student dobiva priliku razviti svoje sposobnosti i vještine definirane ishodima učenja te koristi svoje stečeno znanje, kako teorijsko tako i iskustveno.

Primjenom interaktivnog supervizijskog modela koji je prikazan na slici 8.2. moguće je strukturirati pripremu radnog zadatka, provedbu zadatka i refleksiju urađenog zadatka.

Modelom se stvara mogućnost za dijalog i pomaže studentu i supervizoru studentske prakse da razjasne svoje uloge konkretnog djelovanja u zajedničkom obavljanju radnog zadatka. Model pruža inspiraciju studentu kako se može pripremiti za različite faze u razvoju samostalnog djelovanja. Ponuđeni model je jednostavan za uporabu i potiče osobnu odgovornost studenta. Supervizoru model pomaže pratiti razvoj studentovih vještina i sposobnosti, kao i davati instrukcije i zadatke studentu kako se nešto može pripremiti prije djelovanja, tijekom samog djelovanja za refleksiju te nakon djelovanja.

Interaktivni supervizijski model usmjeren je na promatranje, djelovanje i refleksiju i na taj način je osnova za razmišljanje o znanju temeljenom na iskustvu. Model omogućuje studentu i supervizoru studentske prakse da prate razvojni proces studenta. Interaktivni supervizijski model je konstruiran tako da ako studen prati taj model može postupno preuzeti odgovornost za svoje radne zadatke. Supervizor i student

moгу procijeniti studentov razvoj i pomoći supervizoru studentske prakse u donošenju odluke kada je vrijeme da student može samostalno početi izvršavati svoj radni zadatak. Model se može koristiti tijekom cijelog razdoblja studentske prakse. Nakon što je student, i po svom, i po mišljenju supervizora, spreman samostalno izvršiti zadatak, pojavljuju se nove situacije i zadatci koji uključuju novi početak s prvim korakom modela: promatranjem. Praksa stvara vještine. Ovaj model ima za cilj „vježbom do usavršavanja vještina“.



Slika 8.2. Interaktivni supervizijski model (Cajvert, 2020:197)

Interaktivni supervizijski model uključuje različite faze u razvoju studentovog sudjelovanja pri izradi radnog zadatka: od promatranja rada supervizora studentske prakse do samostalnog rada studenta.

Tijekom prakse, studentu treba dati priliku da prijeđe s jednostavne i promatrajuće pozicije na složeniji zadatak i neovisniji rad na zadatku. Interaktivni supervizijski model je opći model procesa učenja koji može pomoći studentu i supervizoru studentske prakse da zajedno planiraju radne zadatke studenta na način koji s vremenom vodi da student može samostalno obavljati zadane radne zadatke.

Tijekom supervizije studentovo iskustvo se obrađuje, problematizira i ponovno testira kako bi se oblikovalo u znanje i vještine neophodne za struku.

Kako koristiti interaktivni supervizijski model?

Ovdje se daje prijedlog kako studenti i supervizor studentske prakse mogu koristiti interaktivni supervizijski model i kako se student može pripremiti za svoj radni zadatak. Pitanja koja će se postavljati i način na koji bi se pitanja trebala formulirati ovisi o tome za koju struku se student educira i o vrsti radnog zadatka na studentskoj praksi. Studenti medicine, studenti pedagogije, studenti socijalnog rada i drugih pomagačkih profesija, sudjeluju u potpuno različitim organizacijama i ustanovama, na različitim radnim mjestima

i trebaju vladati različitim znanjima, primjerice: znanjem o zakonima, dokumentima, znanjem o rezultatima istraga i slično, pa se pitanja postavljaju na temelju znanja i zadataka koji karakteriziraju određenu profesiju, kao i u kontekstu specifičnosti korisnika koje se susreće u radu i na radnom mjestu.

Model se sastoji od tri koraka:

1. planiranje i priprema,
2. provedba,
3. refleksija.

Svaki od koraka ima svoje faze u kojima se student i supervizor nalaze za vrijeme supervizijskog rada i međusobno se isprepliću.

U prvom koraku, *planiranje i provedba*, student i supervizor se nalaze na početku studentske prakse.

Koja je uloga studenta? Na početku student ima zadatak saznati informacije o načinu organizacije ustanove u kojoj se studentska praksa provodi i tko su klijenti te ustanove? Koja je etika struke i misija organizacije općenito, a posebno u odnosu na klijenta? Kakva je struktura i koja su pravila organizacije u obavljanju radnog zadatka?

Koja je uloga supervizora studentske prakse i kako supervizor treba pripremiti studenta osnažiti, pomoći i uvesti ga u stručni rad i konkretan zadatak koji će student promatrati? Kako supervizor studentske prakse radi, a kasnije i kako se student priprema za samostalno obavljanje zadanog zadatka?

U drugom koraku, *provedbe*, faze su sljedeće:

- ▶ *Student promatra* svog supervizora kad supervizor obavlja radni zadatak;
- ▶ *Zajednički rad*, student i supervizor zajedno rade na radnom zadatku;
- ▶ *Student na djelu - supervizor promatra*. Student samostalno obavlja radni zadatak, a supervizor promatra studentov rad;
- ▶ *Student samostalno obavlja radni zadatak bez supervizorovog nadzora*.

U nastavku je ukratko predstavljen svaki od ovih koraka na putu razvoja vještina i osamostaljivanja studenta za obavljanje radnog zadatka.

Student promatra

Na početku studentske prakse student prati svog supervizora studentske prakse, a ponekad i druge stručnjake u organizaciji, prema planu kojeg je usuglasio sa svojim supervizorom. Prvi zadatak često se sastoji od promatranja rada supervizora, tzv. *Shadowing*, prvi stupac na slici 8.2. pod naslovom *Planiranje i priprema*.

Kada se student priprema promatrati svog supervizora on to može napraviti na više načina:

- A. Promatrati bez bilo kakve pripreme ili znanja o situaciji koju će promatrati;
- B. Student se priprema na način da pročita dokumentaciju, ako ona postoji, o klijentu kojega će supervizor susresti. Može dobiti informaciju od supervizora i razgovarati o predstojećem susretu sa supervizorom. Supervizor može podijeliti sa studentom kako je zamislio da vodi taj razgovor, koja je svrha, što planira pitati klijenta i koju će metodu u razgovoru koristiti;
- C. Student čita dokumentaciju koja postoji o klijentu. Temeljem dokumentacije i spoznaje o klijentu, student se priprema za susret s klijentom kao da će on voditi taj razgovor. Studentu pomažu pitanja u tablici 8.2. u stupcu „*Planiranje i priprema*“ na koje može odgovoriti samom sebi.

Osim toga, student može razmišljati i sebi zapisati odgovore na sljedeća pitanja:

- ▶ Koja pitanja, metode i tehnike mogu koristiti da bi dobio sliku o klijentu od klijenta?
- ▶ Na koja pitanja trebam odgovoriti klijentu s kojim ću se susresti?
- ▶ Postoje li informacije i pitanja koja bih trebao dobiti prije susreta s klijentom?
- ▶ Ako je tako, tko bi mi mogao pružiti te informacije?
- ▶ Postoje li resursi unutar organizacije za ono što bih morao, trebao i želio učiniti za klijenta? Koje bi eventualne prepreke mogle biti za provedbu?

- ▶ Koje teorijsko znanje imam koje mi može pomoći razumjeti ono što sam pročitao u dokumentaciji i kako djelovati i odnositi se prema radnom zadatku?
- ▶ Koje etičke dileme i pitanja postavlja radni zadatak pred mene i koja je ideja kako ga provesti?

Student zapisuje svoje odgovore. Priprema za promatranje i reflektiranje pomaže studentu da od početka preuzme aktivniju promatračku ulogu.

Tijekom sastanka, dok promatra rad supervizora, student bilježi kako se supervizor pripremio, koja pitanja postavlja, kako supervizor obavlja razgovor s klijentom.

Nakon promatranja, vrijeme je da student prvo reflektira samostalno, a zatim zajedno sa supervizorom o situaciji koju je promatrao. Pitanja koja se mogu koristiti nalaze se u trećem stupcu modela slike 8.2. S odgovorima na ta pitanja student priprema svoj supervizijski susret bez obzira je li promatrao rad supervizora s aspekta točke A, B ili C prikazanih u gornjem tekstu.

Na superviziji student vodi dijalog sa supervizorom o svojim opažanjima postavljajući pitanja supervizoru o njegovom radu. Ako je student promatrao supervizora s aspekta točke c, tako da se i sam pripremao za susret s klijentom po konkretnim pitanjima, onda je to u fokusu supervizije. To daje mogućnost da se problematizira razlika između pristupa radu studenta i supervizora: kako je student pripremio eventualni razgovor i kako je supervizor izvršavao radni zadatak. Bilješke su tada osnova za zajedničku problematizaciju, širenje perspektiva i produbljivanje znanja.

Zajednički rad studenta i supervizora studentske prakse

Sljedeći korak u razvoju samostalnog rada je obavljanje radnog zadatka zajedno sa supervizorom studentske prakse. To je proces u kojem su oboje jednako uključeni. To zahtijeva temeljitu zajedničku pripremu i dogovor o tome kako će se zaduženja/dužnosti konkretno podijeliti pri samom obavljanju radnog zadatka. Sadržaj pripreme i podjela dužnosti i odgovornosti ovise o zadatku u ustanovi u kojoj je student na praksi, kao i o tome za koju struku i profesiju se student priprema. No, priprema za rad po ovom modelu obavlja se na isti način, bilo da se radi o sastanku s klijentom ili pacijentom, obiteljskoj terapiji ili sastanku na radnom mjestu.

Priprema se treba usredotočiti na sadržaj zadatka. Na primjer, ako će se neka aktivnost obaviti zajedno sa supervizorom studentske prakse, onda student i supervizor trebaju diskutirati ne samo o sadržaju aktivnosti već i o podjeli svojih uloga tijekom te aktivnosti. Ako je aktivnost razgovor s klijentom, onda oni trebaju podijeliti između sebe kako će se razgovor voditi: tko bi trebao započeti sastanak i razgovor, tko bi trebao završiti sastanak i kako bi trebala izgledati interakcija između studenta i supervizora tijekom razgovora s klijentom. To se treba pripremiti pažljivo i detaljno. Kratke informacije o podjeli zadataka također treba iznijeti na početku samog sastanka s klijentom, tako da klijent zna strukturu sastanka i tko će ga voditi i kako. Za klijenta struktura sastanka treba biti predvidljiva, razumljiva i smisljena.

Nakon sastanka, student i supervizor reflektiraju o tome što je učinjeno, što je rečeno i kako je funkcioniralo. Reflektiranje i zajednički pregled pomažu sagledavanju rezultata i onoga što je dovelo do njega.

Obavljanje radnog zadatka sa studentom pomaže supervizoru da procijeni je li potrebno više zajedničkih zadataka prije nego što student može započeti sljedeći korak - sam izvršiti zadatak dok supervizor studentske prakse promatra.

Student na djelu—supervizor studentske prakse promatra

Ova faza uključuje da student izvršava radni zadatak sam dok supervizor studentske prakse promatra. Prije razgovora s klijentom u ovoj fazi je ponovno važno odvojiti vrijeme za pripremu. Važno je napraviti jasnu podjelu uloga u izvršavanju radnog zadatka i unaprijed se dogovoriti oko konkretnih detalja. Gdje u prostoru u kome se klijent prima sjedi supervizor? Treba li supervizor intervenirati kad student vodi razgovor s klijentom? Ako je to potrebno, onda je važno dogovoriti se kada i kako supervizor može intervenirati? Treba li to učiniti samo kada student zatraži potporu ili supervizor može „uskočiti“ kada misli da je to potrebno ili čak prekinuti situaciju i razgovor ako to smatra opravdanim i za studenta i za dobrobit klijenta? Pripreme prije djelovanja treba obaviti tako da se student osjeća sigurno za obavljanje radnog zadatka dok ga supervizor promatra.

Uvijek je teško osjećati se potpuno opušteno i sigurno u situaciji u kojoj se očekuje da se nastupa profesionalno i stručno i preuzme odgovornost u izvršenju radnog zadatka kada se rad na zadatku istovremeno promatra i prosuđuje. Studentima je, kao i supervizorima najteže kroz ovo proći prvi put.

Ne postoji gotov obrazac za način na koji bi se promatranje trebalo provesti, niti postoji "pravi način" raspodjele uloga. Ako se student osjeća sigurno sa svojim supervizorom, ako postoji jasna definicija uloge i plan kako se mogu riješiti različite pretpostavljene situacije, promatranje od supervizora može se čak doživjeti kao sigurnost, a ne kao izvor nesigurnosti i nervoze.

Povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom

Tijekom studentske prakse, student treba vježbati teoretiziranje i problematiziranje iskustava koja stječe obavljanjem radnog zadatka.

Povezivanje iskustvenog učenja s teorijom pomaže studentu razumjeti procese u obavljanju radnog zadatka i kako iskustveno učenje povezati s teorijskim znanjem, pojmovima i metodama. Svrha metode povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom je:

- ▶ povezati specifične situacije stečene u stručnom radu s teorijskim konceptima i/ili , pojmovima
- ▶ konceptualizirati i teoretizirati praktično iskustvo iz različitih teorijskih perspektiva
- ▶ dati inspiraciju o tome kako pronaći načine za primjenu svog znanja u dijalogu sa supervizorom studentske prakse.

Ako se koristi ova metoda povezivanje iskustvenog učenja s teorijom tijekom planirane supervizije, stvara se prostor i mogućnost da student reflektira i kritički razmišlja o različitim situacijama, o vlastitim postupcima iz profesionalne etičke perspektive i vlastitim vrijednostima.

U nastavku se prvo prikazuje općenito metoda povezivanja iskustvenog učenje s teorijom, a nakon toga se daje primjer nekoliko specifičnih situacija u kojima se ova metoda rada može primijeniti.

Metoda povezivanja iskustva s teorijom uključuje prvo razmišljanje i kratko opisivanje situacije na radnom mjestu, na jednoj stranici praznog lista papira, na temelju bitnih činjenica. S druge strane lista, situacija se povezuje s jednom ili više teorija, pojmova, metoda rada koje bi mogle objasniti tu situaciju ili pomoći u njezinom razumijevanju i pronalaženju rješenja za određeni problem. Opisana situacija se analizira iz teorijske perspektive. Na taj način student produbljuje svoje učenje i koristi znanje stečeno tijekom obrazovanja. Student može isto tako koristiti teorije i pojmove opisane u ovoj knjizi.

Metoda povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom može izgledati kao u tablici 8.1.

Tablica 8.1. Metoda povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom

Opis situacije	Teorijske perspektive i analize
<p>Ukratko opisati situaciju koja se promatrala ili u kojoj se aktivno sudjelovalo.</p> <p>Ako se radi o promatranoj situaciji, opis se može temeljiti na sljedećim pitanjima:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ O čemu se radilo? ▶ O kojoj se ciljnoj skupini radilo? ▶ Koji je bio cilj? Cilj intervencije? ▶ Koje su sve profesije sudjelovale u razmatranju situacije? ▶ Kako su se različite strane međusobno odnosile? ▶ Koje su misli i osjećaji nastali u situaciji? ▶ Kako se supervizor odnosio u situaciji? ▶ Koja je bila Vaša uloga tijekom sastanka? 	<p>Povezati teoriju i praksu time što će se prikazati:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Teorije i teorijske perspektive iz kojih bi se situacija ili pitanje koje je bilo u fokusu moglo analizirati i razumjeti; ▶ Argumenti koji se koriste u izboru teorije; ▶ Pojmovi koji objašnjavaju što se događa u opisanoj situaciji; ▶ Metode i tehnike rada (konverzacijske tehnike, mobilizacija resursa, pedagogija) koje bi mogle biti korisne u situaciji; ▶ Moguće posljedice koje bi mogle nastati kao i moguće etičke dileme, vlastite vrijednosti; ▶ Znanje, smjernice i organizacijski okviri koji su relevantni u ovom kontekstu.

U nastavku u tablicama od 8.2. do 8.6. daju se primjeri kako se ova metoda može koristiti u konkretnim radnim situacijama. Ovi primjeri su inspiracija studentu i supervizoru studentske prakse da za svaku situaciju i/ili radni zadatak mogu koristiti ovu metodu za teoretiziranje i problematizaciju radnog zadatka ili situacije.

Primjeri u tablicama se usredotočuju na:

- ▶ **Stručni sastanak;**
- ▶ **Komunikaciju na sastanku ili u tretmanu;**
- ▶ **Pitanja, alat za dijalog;**
- ▶ **Profesionalni odnos;**
- ▶ **Organizaciju i liderstvo.**

Stručni sastanak

Sastanci na radnom mjestu su kompleksni. Iako su vezani za specifičnu temu ili situaciju, stručni sastanci su obojeni percepcijama i iskustvima sudionika. Stoga je dobro na stručnim sastancima obratiti pozornost na kontekst u kojem se sastanak i njegovi sudionici nalaze i biti svjesni kako metoda i teorijski okvir koji se koriste utječu na sam sastanak (Herz i Johansson, 2019). Stručnjak treba analizirati vlastitu poziciju i njezin utjecaj na sastanak, kao i institucionalne i strukturne uvjete sastanka. Sastanak se analizira na temelju interakcije s klijentom i na temelju načina na koji je klijent doživio sastanak. Kada se razmišlja o sastanku, važno je kritički analizirati *što se radi, kada i kako se radi i zašto se radi*. Radi se o učenju iz aktivnog slušanja, učenju iz kontek-

sta. Na stručnom sastanku usredotočuje se na tekuće procese. Herz i Johansson (2019) tvrde da su profesionalni sastanci konstruirani, kategorizirani i imenovani. Od profesionalca se očekuje da obrati pozornost na susrete i razmišlja o njima. Učiti se može iz specifične prirode i konteksta susreta.

Tablica 8.2. Metoda povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom, primjer: Stručni sastanak.

Opis situacije Stručni sastanak	Teorijske perspektive i analize
<p>Ukratko opisati situaciju. Koja je bila svrha sastanka? O čemu se radilo na sastanku? Šta se dogodilo? Neki primjeri mogućih sastanaka:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Djetetova situacija; ▶ Pacijentova situacija; ▶ Razgovori s rodbinom; ▶ Procjene uspješnosti učenika u školi; ▶ Roditeljski sastanak; ▶ Suradnički sastanak; ▶ Konferencija o liječenju; ▶ Supervizijska sesija ▶ Personalni sastanak na radnom mjestu; <p>Kako je sastanak počeo i od koga? Što je uključeno u sastanak? Kakva je bila atmosfera tijekom sastanka? Kako je sastanak završio?</p>	<p>Na temelju kojih teorija i perspektiva bi mogli analizirati situaciju i sastanak?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Konceptualizirati i problematizirati. ▶ Analizirati metodu vođenja razgovora korištenu na sastanku. Postoje li alternativne metode koje su se mogle koristiti? Koje? <p>Povezati teoriju i praksu davanjem objašnjenja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Koje su intervencije korištene? ▶ Jesu li te intervencije bile učinkovite? ▶ Opisati na koji način su bile učinkovite. ▶ Reflektirati o razini iskustva: ▶ Suosjeća li se s onima s kojima se razgovara? ▶ Je li se uspjelo pokazati da ih se saslušalo? Kako se to očitovalo u razgovoru? ▶ Kako su institucionalna struktura i regularni okviri utjecali na razgovor i sastanak? ▶ Koja su uvjerenja sudionika sastanka? ▶ Kakav je odnosi moći, utječe li spol na tijek stručnog sastanka, etnička pripadnost? ▶ Vaše misli i vrjednovanje o sastanku?

Komunikacija na sastanku

Sve što radimo i govorimo, kao i sve što ne radimo i ne govorimo, u kontekstu profesionalnog odnosa, je komunikacija. Većina naše komunikacije je neverbalna. Ono što kažemo, kažemo na određeni način, u određenom tonu, s određenom brzinom, snagom i namjerom. Vjerojatnije je da ćemo razmišljati o onome što govorimo nego o tome kako to kažemo. Kako nešto kažemo utječe na odnos. Kako tumačimo ono što je rečeno, ovisi o našim iskustvima i našoj teorijskoj pripadnosti.

Kako bi se izbjegli pogrešni zaključci na stručnom sastanku, važno je da komunikacija bude otvorena i jasna. Kao profesionalac, važno je osvijestiti svoj stil komunikacije i način na koji se komunicira jer to utječe i doprinosi razvoju i ishodu razgovora. Reflektiranjem o komunikaciji i povećanjem svijesti o načinu komunikacije na stručnom sastanku doprinosi razvoju stručnosti.

Supervizija je mjesto za promišljanje i reflektiranje, za teoretiziranje i razvijanje komunikacijskog stila i sposobnosti. U superviziji se studentu pruža mogućnost vježbanja vlastitih komunikacijskih vještina u okviru sigurnog i povjerljivog odnosa.

Tablica 8.3. Metoda povezivanja iskustvenog učenja sa teorijom, primjer: Komunikacija.

Opis situacije Komunikacija	Teorijske perspektive i analize
<p>Ukratko opisati situaciju koja se promatrala ili u kojoj se aktivno sudjelovalo, s naglaskom na komunikaciju.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Kako se vodio i razvijao razgovor? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Analizirati verbalnu i neverbalnu komunikaciju koja se odvijala na sastanku na temelju različitih teorija i tehnika razgovora. ▶ Koji se komunikacijski model koristio ili se mogao koristiti? ▶ Razmisliti o situaciji na temelju komunikacijskih tehnika koje su naučene u obrazovnoj ustanovi ili koje se mogu pročitati u poglavlju 5. u ovoj knjizi (kompetencije). ▶ Analizirati komunikaciju iz perspektive moći i perspektive raznolikosti (spol, kultura itd.). ▶ Analizirati prirodu dijaloga temeljenog na dijaloškom dijalogu i monološkom dijalogu. (može se pročitati u poglavlju 5. u ovoj knjizi).

Pitanja i način postavljanja pitanja

U razgovoru bi se pitanja i odgovori trebali usredotočiti na proces i interakciju, tako da interakcija između pitanja i odgovora rezultira dijalogom između stručnjaka i klijenta. Kao profesionalac, važno je postavljati pitanja kojim će se saznati o situaciji klijenta, njegovim poteškoćama ili iskustvu.

Razumijevanje interakcije i procesa koji se događaju u razgovoru jednako je važno kao i postavljenje pitanja. Važno je *koja* se pitanja postavljaju i *kako* se postavljaju. Postoji rizik da će se pitanja shvatiti kao ispitivanje i da neće služiti kao alat za dijalog.

Budući da postavljanje pitanja može uzrokovati mnoge nesporazume, profesionalci bi trebali objasniti namjeru svojih pitanja. Na taj se način olakšava komunikacija, izbjegava pogrešno tumačenje i dobiva prilika za daljnje postavljanje pitanja. Kada se nešto pita, važno je uzeti u obzir kontekst klijenta.

Riječi i razgovori mogu pružiti utjehu i rezultirati razvojem odnosa, ali se isto tako mogu shvatiti kao uvredljivi. Riječi imaju utjecaj i odgovornost je profesionalca znati kako ih koristiti (Bernler, Cajvert, Johnsson, Lindgren, 1999; Cajvert, 2018). Prema Seikkuli (1996), promjena, kako u društvenom sustavu tako i u pojedincu, zahtijeva zajedničko razumijevanje i da je dijaloška rasprava otvorena. Biti u dijalogu s nekim znači pokušati razumjeti drugoga.

Potrebna je analiza svrhe pitanja koja su postavljena na stručnom susretu. Jesu li pitanja postavljena s namjerom utjecaja i pokretanja procesa ili s ciljem dijagnosticiranja i potvrđivanja vlastitih uvjerenja i stavova? Koja je bila polazna osnova za pitanja i kakav su učinak pitanja imala na klijenta ili osobe koje sudjeluju u razgovoru? Prikaz vrste pitanja i načina postavljanja pitanja koji se može koristiti za pripremu i uvježbavanje postavljanja pitanja može se naći u Prilogu ove knjige.

Student na praksi treba vježbati postavljanje pitanja i analizu njihovog učinka u profesionalnom radu. U situacijama gdje student ne vodi ili ne sudjeluje aktivno u razgovoru, može dobiti zadatak napisati izvještaj s promatranja, fokusirajući se na pitanja i postavljanje pitanja. Ako vodi profesionalni sastanak ili je aktivno uključen u njega, može nakon sastanka napisati procesni izvještaj. Bilješke čine osnovu za teorijsku analizu na supervizijskoj sesiji. Svrha je naučiti analizirati, razmišljati i voditi dijalog o postavljenim pitanjima sa svojim supervizorom.

Tablica 8.4. Metoda povezivanja iskustvenog učenja s teorijom, primjer: Postavljanje pitanja.

Opis situacije Postavljanje pitanja	Teorijske perspektive i analize
<p>Opisati detaljno koja su pitanja postavljena tijekom sastanka (Vi ili supervizor studentske prakse)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Napisati pitanja u obliku dijaloga onako kako ih se sjećate. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Koja je bila svrha pitanja? ▶ Koja je teorijska polazna točka za postavljena pitanja? ▶ Jesu li pitanja formulirana kao "zašto" pitanja, "što" pitanja, "kako" pitanja itd.? ▶ Jesu li pitanja bila otvorena, zatvorena, znatiželjna, pojašnjavajuća itd.? ▶ Je li postignuta svrha pitanja? ▶ Jesu li pitanja mogla biti postavljena drukčije? ▶ Jesu li pitanja dovela do zajedničkog razumijevanja? ▶ Kakav su učinak pitanja imala na sastanak i klijenta kojima su pitanja upućena?

Profesionalni odnos

Profesionalni odnos razlikuje se od ostalih odnosa na primjer: prijateljskih odnosa, odnosa s djecom i roditeljima, odnosa s kolegama itd. Profesionalne odnose karakterizira često, pogotovo na početku, neujednačen odnos moći. Da bi profesionalni odnos ispunio svoju funkciju i svrhu, važno je da ga karakterizira povjerenje i poštovanje. Može se biti teško otvoriti nekome kome se ne vjeruje, ili koga se ne poštuje. Ako profesionalac uspije stvoriti povjerenje u odnos s klijentom koji traži pomoć, sam odnos u mnogome može imati iscjeljujući i pomažući učinak. Za one koji se osposobljavaju za profesije u zdravstvenoj

i socijalnoj skrbi, školi ili predškolskoj ustanovi, važno je biti svjestan važnosti odnosa u procesu pomoći i uloge koju on ima u ozdravljenju i njezi, rastu i razvoju pojedinca.

Student ima zadatak ne samo analizirati svoj odnos s klijentom, već i analizirati odnose unutar sustava u kojem se klijent nalazi (odnos između djeteta i roditelja, odnos supružnika, odnos braće i sestara, odnos u učionici, odnos u radnoj skupini) kao i odnos studenta i supervizora.

Tablica 8.5. Metoda povezivanja iskustvenog učenja s teorijom, primjer: Profesionalni odnos.

Opis situacije Profesionalni odnos	Teorijske perspektive i analize
Ukratko opisati situaciju i odnos koji treba analizirati. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Koji odnos je u fokusu? 	Analizirati konkretnu situaciju i odnos na temelju sljedećih teorija: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Teorija sustava; ▶ Psihodinamska teorija; ▶ Teorija privrženosti, Bowlby; ▶ Teorija grupe; ▶ Rogersova humanistička teorija; ▶ Teorija Intersubjektivnosti; ▶ Pedagoške teorije.

Organizacija i voditeljstvo—liderstvo

Svaka organizacija ima voditelja. Student dolaskom na praksu susreće se s načinom rukovođenja te organizacije ili ustanove. Neki studenti žele za supervizora studentske prakse imati voditelja radne organizacije. To znači da i voditelj radne organizacije može biti supervizor

studentske prakse. Rijetko je da student ima predmet o liderstvu prije dolaska na praksu, pa to znanje treba dobiti uglavnom od lidera. Pitanja koja su u nastavku pomažu da student bolje razumije upravljanje i vođenje organizacije ili ustanove.

Tablica 8.6. Metoda povezivanja iskustvenog učenja s teorijom, primjer: Organizacija i liderstvo.

Opis situacije Organizacija i liderstvo	Teorijske perspektive i analize
<p>Ukratko opisati situaciju s naglaskom na organizaciju ili ustanovu.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Koja je to vrsta organizacije ili ustanove? ▶ Koji je cilj poslovanja? ▶ Koja je ideologija, vrijednosti i profesionalna etika poslovanja? ▶ Kako se organizira rad? ▶ Ukratko opisati situaciju s naglaskom na liderstvo i menadžment organizacije ili ustanove. ▶ Koja je odgovornost, uloga i zadatak lidera u organizaciji ili u ustanovi? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Analizirati organizaciju ili ustanovu na temelju primjenjivih teorija, pojmova i metoda organizacije ili ustanove i vodstva. ▶ Analizirati jesu li metode rada organizacije ili ustanove u skladu s prevladavajućim kulturnim normama i vrijednostima u organizaciji ili ustanovi i okolnom društvu. ▶ Kako izgleda suradnja i koordinacija unutar i između profesija u organizaciji ili ustanovi? ▶ Izvršiti analizu teorije moći. Kako izgledaju pozicije moći u organizaciji ili ustanovi? ▶ Kako se upravlja i donosi odluka iz različitih pozicija moći? ▶ Tko donosi odluke? ▶ Kako zakoni i društvena kretanja utječu na profesionalnu ulogu i prostor za djelovanje? ▶ Analizirati liderstvo u organizaciji ili ustanovi na temelju različitih teorijskih perspektiva i znanja koje ste stekli tijekom svog obrazovanja. ▶ Kako se upravlja organizacijom ili ustanovom? ▶ Kako izgleda interakcija između nadređenog i uposlenika?



ZA RAZMIŠLJANJE

Na studentskoj praksi student mora imati priliku koristiti i primijeniti teorijska znanja stečena tijekom obrazovanja. Avby (2018) naglašava da su praksa i teorija ključne za učenje. Student uči kroz radne zadatke, sudjelovanje u različitim kontekstima unutar organizacije ili ustanove i kroz refleksiju o vlastitim iskustvima na supervizijskim sesijama. Na praksi student stječe praktična znanja i upoznaje sebe kao stručnjaka. Supervizor studentske prakse pomaže studentu u stručnom i profesionalnom razvoju dajući mu različite zadatke, od pripreme do samostalnog izvršavanja i analize. Supervizor mu pomaže da razmišlja i analizira svoje iskustvo, povezujući teoriju i praksu, što studentu pomaže da se razvije u profesiji i postane refleksivni praktičar. Koji model rada će supervizor odabrati ovisi o više čimbenika: profesionalnog usmjerenja studenta, osobnosti studenta, ishoda učenja, supervizorovih pedagoških metoda i tehnika rada. Da bi si pomogao u tom procesu supervizor studentske prakse prije odabira modela, ali i u planiranju rada sa studentom, sebi može postaviti slijedeća pitanja:

1. Što želim postići koristeći ovaj specifičan model?
2. Hoće li korištenje ovog modela pomoći da student razvije svoje kompetencije i stvori temelje za svoj profesionalni rad?
3. Doprinosi li model ostvarivanju ciljeva supervizije koji su ranije dogovoreni sa studentom?



ZA RAZMIŠLJANJE

Supervizor može preispitati odabrane metode rada u različitim fazama supervizije studenta. Neovisno od toga je li tijekom supervizije uočava poteškoće u radu sa studentom, supervizor uvijek može tražiti povratnu informaciju o primjeni modela od studenta. Supervizor može problematizirati i reflektirati korisnost modela ili metode rada sa studentom te u razgovoru sa njim postaviti pitanja:

1. Je li studentu jasno zašto se u superviziji studentske prakse koriste određeni modeli i metode rada?
2. Odgovara li metoda rada studentu i pomaže li mu da bolje usvaja praktična znanja i raste kao profesionalac?
3. Što je to što bi student volio da se radi drukčije i zašto?

Reflektiranje o modelima i metodama rada u superviziji može rezultirati konstruktivnim i kreativnim rješenjima u kojima i student i supervizor studentske prakse sudjeluju i uče.

#9. ZAVRŠĚTAK STUDENTSKE PRAKSE

9. ZAVRŠETAK STUDENTSKE PRAKSE

Kada se govori o završetku studentske prakse, tad sveučilišne upute ili pravilnici, kojima je reguliran ovaj oblik nastave, uglavnom pišu o načinu okončanja preuzetih zadataka za vrijeme studentske prakse i izvještavanje o njima kako od studenta, tako i supervizora studentske prakse. Značajno je imati evidenciju o broju sati provedenih na studentskoj praksi, napraviti osvrt na postignute ciljeve, stečena znanja i vještine, način primjene teorije u praksi i informacije o izazovima i preprekama na koje su studenti i supervizori naišli za vrijeme studentske prakse. Svaka od ovih informacija je vrlo značajna i poželjno je da bude dijelom završnog izvještaja kako studenta, tako i supervizora. Na taj način, dobivaju se informacije o dostizanju obrazovnih ishoda predmeta „studentska/stručna praksa“.

No, rijetko koji pravilnik o organiziranju studentske prakse piše o procesima koji se događaju za vrijeme studentske prakse i uspostavljenim odnosima, kao i na koji način ih okončati. Tijekom studentske prakse, student sreće i uspostavlja mnoge kontakte (slika 2.1. u poglavlju 2. ove knjige) tako da je važno naglasiti da se završetkom prakse ne završavaju samo preuzeti zadatci, nego i uspostavljeni odnosi i procesi koji su pratili te odnose. Supervizor pomaže studentu da iz iskustva studentske prakse iziđe s jasnim osjećajem postignuća i spremnosti za buduće profesionalne izazove.

U ovom poglavlju kratko je opisano nekoliko ključnih odnosa započelih na studentskoj praksi: odnosa s klijentom, supervizorom i radnim kolegama, drugim stručnjacima koje su studenti susreli na praksi. Supervizor studentske prakse pomaže studentu u osmišljavanju načina završetka uspostavljenih odnosa i kako će provesti svoj posljednji dan na stručnoj praksi.

Završetak profesionalnih susreta

Svi profesionalni kontakti trebaju imati jasne okvire u kojima se kreću dok traju i jasnu komunikaciju o tome kada odnos završava. Poglavlje 5. o profesionalnim kompetencijama ukazuje na važnost uspostavljanja profesionalnih odnosa u pomagačkim profesijama i čuvanja dostojanstva svakog od sudionika i kretanja u etičkim okvirima. Ova znanja mogu se koristiti i za davanje uputa studentima kako okončati odnose koje su studenti uspostavljali za vrijeme stručne prakse.

Način završetka profesionalnih susreta ovisi o kontekstu u kojem se zadatak obavlja i je li riječ o kratkim kontaktima, duljim kontaktima, kućnoj posjeti, savjetovanju, tretmanu, psihoterapiji ili obrazovanju. Neki profesionalni odnosi su *kratki* i ne zahtijevaju stvaranje dogovora i ugovora, dok su drugi *dulji* i zasnivaju se na stvorenim ugovorima i dogovorima između sudionika profesionalnog susreta. I kratki i dugi profesionalni susreti trebaju, imati jasne okvire i informacije o proceduri, trajanju i završetku kontakta.

Svaki završetak treba biti podržavajući i konstruktivan za onoga koji je bio u ulozi primanja pomoći. Primjer kratkog profesionalnog susreta je kontakt pacijenta i medicinske sestre ili tehničara koji rade u laboratoriji na "vađenju krvi". I pacijent i stručnjak su svjesni da je to kratki susret. U kratkoročnim profesionalnim intervencijama, važno je da se pacijentu osigura jasna i pravodobna informacija koja će ga relaksirati, pa tu nema potrebe za nekim dogovorima, ugovorima o radu, "opraštanju" pri odlasku pacijenta i sl. Završetak dugotrajnih kontakata je drukčiji. Takav je kontakt u psihološkom ili pedagoškom savjetodavnom ili psihoterapijskom radu s klijentom, kao i kontakt liječnika i medicinskih sestara s pacijentom koji je bio na duže vrijeme hospitaliziran ili ambulantno tretiran.

Kako i kada završiti i dugotrajnije profesionalne kontakte na studentskoj praksi, ovisi od dužine studentske prakse, iskustava koja klijent nosi sa sobom i studentovih vlastitih iskustava odvajanja i rastanaka sa važnim osobama. Koji će se model i pristup primijeniti za završetak kontakata ovisi o teorijskoj pripadnosti supervizora studentske prakse i studenta. Ono što je značajno za završetak svih dugotrajnih kontakata u pomagačkim profesijama je postupno uvođenje u kraj, razgovor o osjećajima i rezultatu postignutom kroz pomagački kontakt te kako dalje samostalno nastaviti.

Student na stručnoj praksi treba dobiti pomoć od supervizora kako i kada treba završiti uspostavljene kontakte. U tu svrhu mogu poslužiti supervizorova znanja o završetku profesionalnih odnosa koje ima kao psihoterapeut, učitelj ili liječnik, a koji su i dijelom profesionalnih kompetencija pomagača.

Kada se razgovara o završetku stručne prakse, studentu može biti od pomoći da zna postoje li već neki ustaljeni rituali za završetak radnog zadatka ili boravka na radnom mjestu. Neke radne organizacije imaju svoje rituale kojima završavaju međusobne odnose. Rituali povezuju sadašnjost i prošlost i čine promjenu lakšom. Oni označavaju prijelaz i mogu biti od pomoći pri odvajanju i završetku od nekoga ili nečega, kao i pri okončanju profesionalnog odnosa. Wrangsjö i Wirtberg (2019) pišu da rituali imaju vrijednosti jer daju osjećaj pripadnosti i značenja te je značajno da supervizor upozna studenta s ritualima rastanka ukoliko ih radna organizacija ima.

Završetak odnosa s klijentom

Zajedno sa supervizorom studentske prakse, student reflektira i razmišlja o tome kako treba završiti odnos s klijentima s kojima je bio u kontaktu tijekom studentske prakse. Bez obzira na broj prilika za susret koje će student imati s klijentom. Od samog početka mora postojati plan koliko će se puta student sastati s klijentom te kako će student završiti svoj kontakt i tko preuzima dalji rad sa klijentom u organizaciji.

Na temelju iskustva o osjetljivosti klijenta na razdvajanje i završetak tretmana, supervizor studentske prakse treba procijeniti kako postupiti kako student ne bi započeo tretman koji bi mogao pogoršati stanje klijenta ako se prerano završi.

Klijent uvijek ima priliku odlučiti želi li započeti tretman sa studentom ako kao problem doživi da će odnos kratko trajati i da će biti predan nekome drugome. Zadaća je supervizora studentske prakse procijeniti

treba li, i kada je student spreman samostalno imati individualne susrete s klijentom. Važno je da je klijent obaviješten o svim uvjetima rada studenta na studentskoj praksi koji mogu biti za njega značajni.

Završetak odnosa sa supervizorom studentske prakse

Trajanje studentske prakse se razlikuje, a jačina odnosa sa supervizorom studentske prakse ovisi o duljini trajanja prakse. Što je student dulje u organizaciji, to je jači odnos sa supervizorom. I student i supervizor imaju vlastita iskustva rastanaka i prekida odnosa. Poteškoća može biti prisutna ako su osjećaji o razdvajanju nesvjesni, neobrađeni ili konfliktni za jednu ili obje strane. Tada postoji rizik da nitko neće iznijeti pitanje okončanja i završetka odnosa kao temu za superviziju.

Zadaća i odgovornost supervizora je pokrenuti pitanje završetka. Nije poželjno čekati kraj razdoblja studentske prakse i zadnji dan u organizaciji kako bi se razgovaralo o okončanju odnosa. Student bi trebao imati priliku izraziti svoje osjećaje o završetku odnosa sa supervizorom studentske prakse. Student i supervizor trebaju razgovarati o pitanju hoće li se njihov odnos u bilo kojem obliku nastaviti i ako da, na koji način.

Završetak odnosa s kolegama na radnom mjestu

Supervizor studentske prakse nije jedina osoba s kojom je student bio u kontaktu u organizaciji tijekom svoje prakse. Na završetku svoje prakse student također treba završiti svoj odnose s kolegama u organizaciji. Zajedno sa supervizorom, student reflektira o tome na su-

perviziji najkasnije tjedan dana prije kraja studentske prakse. Student često ima vlastite ideje kako bi završetak sa kolegama treba izgledati i što napraviti, a supervizor može pridonijeti svojim savjetima i podijeliti svoja iskustva.

Ono što je uvijek moguće jeste izraziti zahvalnost kolegama u radnoj organizaciji za iskazanu podršku i suradnju tijekom studentske prakse, pružanje informacija o preuzetim zadacima (ukoliko su uključivali radne kolege) i jesu li završeni ili su preneseni na druge kolege da ih dovrše, i osvrt na iskustva – „naučene lekcije“ za vrijeme studentske prakse. Sa supervizorom studentske prakse student osmišljava završetak u organizaciji sa kolegama.

Nekoliko završnih riječi o načelu uzajamnosti u superviziji studentske prakse

Iz perspektive studenta i obrazovne ustanove, studentska praksa i boravak u nekoj organizaciji, važan je dio obrazovanja. Student razvija sposobnost susreta s ciljnom skupinom u praksi koristeći svoje teorijsko znanje kako bi mogao razumjeti, analizirati i djelovati što doprinosi profesionalizaciji u struci i razvoju u profesionalnoj ulozi. Upravo u radnim zadacima tijekom praktične aktivnosti student po prvi put može testirati svoje znanje i uz potporu supervizora studentske prakse kao uzora/modela, vježbati vještine reflektirajućeg praktičara.

Tijekom prakse razvija se sposobnost profesionalnog pristupa i izgradnje odnosa s klijentom. Praktična izobrazba pruža mogućnost primjene teorijskog znanja stečenog u specifičnim situacijama i pomaže u razumijevanju važnosti konteksta za korisnika kao i uvid u to koliko stvarnost može biti složena. Student se mora istovremeno osposobiti da bude profesionalan i suosjećajan, osoban ali ne privatan. Ovaj pristup se ne uči na predavanjima, kroz znanje o različitim teorijama. Takav odnos nastaje kroz praktični rad, susretom s klijentima, tj. kroz znanje temeljeno na iskustvu.

Stručnjak u ulozi supervizora studentske prakse mora razmišljati o svom znanju te objašnjavati što radi i zašto. Tako se povećavaju i kompetencije supervizora studentske prakse i kompetencije kojima raspolaže organizacija.

Studentskom supervizijom i prijemom studenta na praktičnu obuku, supervizor studentske prakse i organizacija ostvaruju prirodan kontakt s akademskim svijetom i priliku da prate kontinuirani razvoj svoje profesije i istraživanja koja su u tijeku.

Student postaje veza između obrazovanja i praktičnog rada. Stalno se razvijaju novi koncepti i nova znanja, a to će znanje biti još dostupnije supervizoru studentske prakse i organizaciji zahvaljujući prisutnosti studenta, jer digitalnom znanju dodaje i osobni kontakt u razmjeni informacija. Supervizija studentske prakse tako stvara prostor obostrane koristi koja potiče profesionalni razvoj i povećava kolektivnu kompetenciju organizacije.

PRIOLOG:

Vrste pitanja i ponuđeni primjeri

Vrsta pitanja	Obilježja	Primjer
Zatvorena	<ul style="list-style-type: none">▶ pitanja na koja klijent može odgovoriti sa da ili ne.▶ koriste se kad profesionalci trebaju konkretne odgovore.▶ kada se želi znati nešto konkretno.▶ kada se ne želi da klijent može izbjeći odgovore.	"Jesi li danas bio u školi?"
Otvorena	<ul style="list-style-type: none">▶ stimuliraju klijentove misli i priče.▶ klijent govori bez vođenja od stručnjaka.▶ pružaju priliku za dijalog i više odgovora.▶ proširuju perspektivu stručnjaka i klijenta.	"Kako je bilo danas u školi?" "Kako to da nisi išao u školu danas?"
Sugestivna	<ul style="list-style-type: none">▶ temelje se na potrebi stručnjaka da dobije poseban odgovor.▶ odgovor je ugrađen u pitanje.▶ interakcija sa sugestivnim pitanjima je ograničena.▶ klijent samo potvrđuje ili odbacuje pretpostavke.	"Mora da si bio u školi danas, zar ne?"
Koja potiču razgovor	<ul style="list-style-type: none">▶ nastaju iz primljenog odgovora.▶ fokusiraju se na ono što klijent kaže.▶ odgovor stručnjak ne provjerava.▶ važno je da klijent odgovori polazeći od sebe, svojih ideja i uvjeta.▶ klijent se potiče da kaže više, opiše i objasni.▶ pitanja pomažu profesionalcu da shvati o čemu klijent govori.▶ profesionalac traži pojašnjenje ili specifikaciju.	"Možete li reći zašto Vam se danas nije išlo u školu?" "Postoji li nešto posebno što je učinilo /se dogodilo da niste išli u školu danas?"

Vrsta pitanja	Obilježja	Primjer
Usmjerena na sadržaj	<ul style="list-style-type: none"> ▶ imaju konkretan karakter. ▶ superiornija u odnosu na druge načine postavljanja pitanja kada želite znati što se događa u određenoj situaciji: 	"Što se jutros dogodilo zbog čega nisi otišao u školu?", "Što si umjesto toga radio?".
Usmjerena na uzrok - „zašto“ pitanja	<ul style="list-style-type: none"> ▶ postavljaju se kad stručnjak želi objašnjenje ili traži razloge za ono o čemu klijent govori. ▶ klijent može shvatiti da ga se ispituje i okrivljuje. ▶ klijent može lako prijeći u obranu. ▶ mogu učiniti dijalog zatvorenim i treba ih koristiti s oprezom. 	"Zašto nisi išao u školu danas?"
Usmjerena na proces - kako	<ul style="list-style-type: none"> ▶ postavljaju se kada se stručnjak usredotoči na obrasce interakcije. ▶ pružaju informacije o procesima. ▶ klijent stječe uvid kako se i zašto nešto događa. ▶ dovode do razmišljanja koje skreće pozornost na proces. ▶ postaju važnija od pitanja zašto i što. 	"Kako je na tebe utjecalo ono što se dogodilo i zbog čega nisi otišao u školu?"

RECENZIJE

Knjiga *Supervizija studentske prakse* koautorsko djelo je već poznate autorice iz područja supervizije s bogatim akademskim i praktičnim znanjem: Lilje Cajvert koju je napisala ukoautorstvu s kolegicama Jelenom Brkić Šmigoc i Editom Čolo Zahirović.

Knjiga se sastoji od 129 stranica od čega su prve četiri stranice naslovna stranica, sadržaj i završne riječi, a na zadnjih sedam stranica knjige nalaze se Prilozi i popis literature. Popis korištene literature obuhvaća ukupno 97 referenci relevantnih za ovu temu, uglavnom stranih autora/ica. Knjiga je strukturirana u devet cjelina obuhvaćajući sve značajne teme vezane uz studentsku superviziju, od samog određenja supervizije i supervizije studentske prakse, preko učenja kao jednog od glavnih ciljeva studentske prakse, modela profesionalnog razvoja s naglaskom na profesionalne kompetencije do samog procesa studentske supervizije i uloga supervizora i studenata superviziranih za vrijeme prakse, te modela supervizije studentske prakse i na kraju završetka studentske prakse, završetka supervizije i odnosa koji su uključeni u cijeli proces. Poglavlja knjige se vrlo lijepo nadovezuju jedno na drugo, te knjizi daju potrebnu tečnost kod čitanja. Poglavlja i tekst knjige prati strukturu lijevka, od šireg objašnjenja prema sužavanju teme, no knjiga se može čitati i odabirući određene poglavlja sukladno potrebi bez da se prati redoslijed sadržaja.

Svako poglavlje knjige završava dijelom nazvanim „Za razmišljanje“ što je izvrsno za proces učenja jer omogućava kritičko promišljanje i reflektiranje o temi o kojoj se pisalo u tom poglavlju. Na takav način knjiga dobiva dodatnu edukativnu vrijednost kakvu posjeduju sveučilišni udžbenici.

Društveni i profesionalni kontekst iz kojeg jedna od autorica dolazi ima dugogodišnju tradiciju i praksu supervizije i studentske supervizije, za razliku od supervizije na ovim našim prostorima, stoga ova knjiga predstavlja na neki način i pionirsko djelo na ovim područjima (u ovom slučaju na području Bosne i Hercegovine) iako je autorica Lilja Cajvert već ranije nesebično svoje znanje i praksu podijelila na ovim područjima te je u Hrvatskoj bila jedna od prvih koja je sudjelovala u razvoju supervizije i pisanju o superviziji. U Hrvatskoj je bila i urednica i autorica nekih članaka dvaju knjiga koje se danas koriste kao udžbenici u edukaciji studenata socijalnog rada na Sveučilištu u Zagrebu, Pravnom fakultetu, Studijskom centru socijalnog rada.

U knjizi „Supervizija studentske prakse“ predstavljen je Model interaktivne supervizije (kombinacije više modela supervizije) koji je rezultat dugogodišnjeg iskustva i rada autorice Lilje Cajvert. Za studente i nastavnike koji sudjeluju u edukaciji studenata pomažućih profesija, kao i zaprofesionalce i praktičare ova knjiga omogućiti će da saznaju sve što im je potrebno tijekom procesa supervizije studentske prakse, da budu kvalitetno pripremljeni za taj proces, da razmotre očekivanja i strahovanja na tom procesu, da kvalitetno sudjeluju u superviziji, te u konačnici da svi ishodi učenja budu zadovoljeni.

Ova knjiga omogućava da u procesu edukacije kroz analizu, refleksiju, kritičko promišljanje, te empatično slušanje i djelovanje budući profesionalci postupaju kao reflektirajući praktičari.

Krenimo od početka: Prvo poglavlje „Supervizija – značenje i smisao“ daje određenje supervizije, razlikovanje supervizije od nadzora, objašnjenje specifičnosti supervizije studentske prakse koja u sebi sadrži i komponentu nadzora rada studenata tijekom prakse., ali i podršku

studentima u profesionalnom i stručnom razvoju. Objašnjava se uloga supervizora studentske prakse koji bi osim obrazovanja i radnog iskustva trebao imati i završenu i edukaciju za supervizora studentske prakse. Naglašava se da ta uloga podrazumijeva sustavno i kontinuirano praćenje studenata u „izvršavanju zadataka na stručnoj praksi kako bi se osigurala adekvatna potpora studentu u procesu učenja, zadržao fokus na aktivnostima i zadacima stručne prakse profesija i osiguravanju da se sve „odvija prema planu“ (Feuerstein, Falik, i Feuerstein 1998: 184, prema Španja 2019)“. Autorice razgraničuju proces učenja od procesa usvajanja vještina, pri čemu naglašavaju kako upravo proces usvajanja vještina proizlazi iz supervizijskog procesa. U daljnjem dijelu teksta koji slijedi, autorice pojašnjavaju superviziju profesionalaca, te navode sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse i supervizije profesionalaca. „Iako obje vrste supervizije dijele zajednički cilj – podržati i unaprijediti kompetencije pojedinca – postoje značajne razlike u načinu koji se provode, njihovom trajanju, odgovornostima supervizorate u organizacijskim i financijskim aspektima“ Razlika između supervizije profesionalaca i supervizije studenata prikazana je u tablici 1.1. koja je autorstvo jedna od autorica i time omogućava lakše razlikovanje dvije vrste supervizije.

Kada se govori o superviziji, stručnjaci, praktičari i studenti često dvoje o razlici između supervizije i psihoterapije, pogotovo ako se radi o individualnoj superviziji. Supervizija nije psihoterapija, ali kao što su autorice lijepo istakle „supervizija može imati psihoterapeutske učinke bez da ima oblik psihoterapije. Psihoterapeutski učinci supervizije prisutni su kada stručnjak ili student na praksi, reflektiraju o svom radnom zadatku i na koji način su bili emotivno dirnuti pričom svog klijenta ili vidjeli sličnosti s klijentom ili vidjeli sličnosti s klijentom“. U tablici 1.2. prik-

zane su sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse, supervizije profesionalaca i psihoterapije (tablica je autorice Cajvert iz 2020.).

Prvo poglavlje završava pitanjima za promišljanje i reflektiranje, te zadacima za supervizora koji (možda i po prvi puta) superviziraju studente na praksi.

U drugom poglavlju "Studentska praksa" pojašnjava se značenje, svrha i način organizacije studentske prakse koja može biti organizirana na različite načine unutar pojedinih kolegija u skladu s izvedbenim planom studija i dotičnog kolegija. Sudionicima studentske prakse smatraju se svi koji su na neki način uključeni u planiranje, organizaciju i provedbu studentske prakse, iako se u različitim kontekstima za sudionike studentske prakse mogu koristiti različiti termini. U ovoj knjizi objašnjene su uloge nastavnika na studentskoj praksi, stručnjaka iz prakse – supervizora studentske prakse i studenta. Za razmišljanje na kraju ovog poglavlja autorice su priredila pitanja za osvještavanje zadataka supervizije studentske prakse.

Treće poglavlje nosi naziv "Učenje kroz studentsku praksu". Ovdje autorice ističu iskustveno učenje (Kolbova teorija učenja) koje je ključno za učenje studenata na praksi. Shematski je prikazan Kolbov ciklus učenja s njegovim fazama. Opisani su stilovi učenja s njihovim temeljnim pitanjima i plan učenja sa pitanjima za supervizora i studenta o kojima trebaju promisliti u pripremi plana učenja. Tabelarno je prikazan i model procesa učenja na studentskoj praksi koji olakšava planiranje zadataka i postizanje studentovog individualnog ishoda učenja. (Izvor: Mogensen, Thorell Ekstrand i Löfmark, 2006:107). Za razmišljanje autori su priredili nekoliko smjernica za uspješno učenje na studentskoj praksi i za pripremu supervizora studentske prakse kako bi cijeli proces bio što uspješniji.

Poglavlje četvrto govori o "Modelu profesionalnog razvoja". Navedene su i u zasebni podpoglavljima objašnjene faze profesionalnog razvoja (temeljen na modelu Berthe Reynolds) kako bi i studentima i supervizorima bilo lakše razumijeti što se događa i da je riječ o procesu koji ima svoj slijed s konačnim ciljem razumijevanja i upravljanja vlastitim djelovanjem i prenošenja vlastitih profesionalnih vještina. I ovdje su autorice priredile nekoliko smjernica za promišljanje koje supervizoru mogu pomoći u procesu profesionalnog razvoja studenata.

Peto poglavlje knjige odnosi se na "Profesionalne kompetencije" koje se između ostalog stječu i učenjem kroz iskustvo. Autorice ovdje ističu pomagačku kompetentnost za koju autor Geroski (2017) navodi da se sastoji od teorijskih i praktičnih znanja iz specifične pomagačke struke, komunikacijskih vještina, etičnog i odgovornog ponašanja pomagača i profesionalizma koji uključuje pomagačku samosvijest i samoregulaciju, kulturalnu osjetljivost i fleksibilnost pomagača. Sve kompetencije su posebno razjašnjene u potpoglavljima ovog poglavlja. Ovdje bih istakla jednu od kompetencija vezanu uz komunikacijske vještine i vještine dijaloga koju autorice pojašnjavaju a je potrebno posvetiti pozornost, a radi se o ovladavanju teškim razgovorima kod kojih je potrebno naći način kako upravljati takvim razgovorima. Takvi razgovori često su obojenisnažnim emocijama, teškim iskustvima i osjećajima. Autorice u ovom poglavlju spominju i tzv. vještinu "mentalizacije" odnosno sposobnosti da sebe vidimo "izvana" i druge "iznutra", kako autorice lije po navode citat Wallroth (2013:18) : "Kad dobijete jasniju sliku o drugima, također vam je lakše vidjeti sebe jasnije." A kad razumijete sebe, također postaje lakše razumjeti druge. Naglasak u ovom poglavlju dat je i na sposobnost analize i refleksije i sposobnost kritičkog razmišljanja, ali i na etički pristup i prosudbu. Navodi se proces u četiri koraka

prilikom etičkog odlučivanja prema Hawkins i Shoheit, 2011:85). I ponovno, završetak poglavlja sa uputom za supervizore studentske prakse.

Šesto poglavlje posvećeno je "Supervisorima studentske prakse", njihovim kompetencijama, ulozi, zadacima i odgovornostima i supervizijskom pristupu. Dogovor između studenta, supervizora, ustanove u kojoj će se studentska praksa odvijati i nastavnika na fakultetu formalizira se u pismenom obliku (može i u usmenom) u vidu Ugovora, što dodatno daje na važnosti procesu jer se formaliziraju prava i obveze.

Jedno potpoglavlje u ovom poglavlju posvećeno je i potencijalnim problemima tijekom studentske prakse. U dijelu "Za razmišljanje" u ovom poglavlju, autorice ističu upute za supervizore koje će im pomoći u radu i prevenirati eventualne poteškoće u procesu.

Sedmo poglavlje posvećeno je "odgovornosti za superviziju". Ističu se odgovornosti supervizora i pomno se prolazi kroz svaku od navedenih odgovornosti, ali govori se i o odgovornosti studenta za superviziju. U tablici 8.1. prikazana je check lista za studente i supervizore studentske prakse u kojoj su izlistani zadaci i odgovornosti supervizora i studenata. "Za razmišljanje" navedena su neka pitanja vezana uz strukturu supervizije, prava i obveze, povjerljivosti. Također, navedene su smjernice za supervizore kako bi pomogli studentu da preuzme odgovornost na superviziji.

Osmo poglavlje posvećeno je "modelima studentske supervizije". Objašnjeni su svi modeli supervizije studenata, te Morrisonov model reflektiranja, a istaknut je Interaktivni supervizijski model koji je dodatno prikazan shematski (str.104) a čija autorica je (kako sam već

spomenula ranije) jedna od autorica ove knjige: Lilja Cajvert. Ujedno bih ovdje istakla da upravo posebnu vrijednost i inovativnost u knjizi i predstavlja navedeni model koji uključuje različite faze u razvoju studentovog sudjelovanja pri izradi radnog zadatka: od promatranja rada supervizora studentske prakse do samostalnog rada studenta. Autorice ovdje objašnjavaju i model povezivanja iskustvenog učenja s teorijom što je od iznimne važnosti tijekom učenja na studentskoj praksi.

„Za razmišljanje“ supervizor se može koristiti pitanjima koja su autorice navele na kraju ovog poglavlja.

I na kraju, deveto poglavlje koje se odnosi na „završetak studentske prakse“ i završetak profesionalnih odnosa studenta s klijentom, sa supervizorom studentske prakse i s kolegama na radnom mjestu. Kako bismo uobličili supervizijski proces potrebno ga je i završiti profesionalno sa svim akterima koji su u njemu sudjelovali i stoga autorice posvećuju pozornost i toj zadnjoj fazi unutar procesa. Na kraju, nalazi se još nekoliko završnih riječi o načelu uzajamnosti u superviziji studentske prakse, jer tijekom tog procesa prožimlju se utjecaju između obrazovne ustanove, studenta, supervizora, prakse, stručnjaka i ustanove u kojoj je student na praksi, a to je od iznimne vrijednosti za povezanost teorije i prakse.

Na kraju su još navedeni Prilozi sa vrstama pitanja i ponuđenim odgovorima što će studentima (i supervizorima) pomoći u komunikacijskom procesu tijekom supervizije.

I na kraju da sažmem: ova knjiga ima svoj znanstveni doprinos jer su na jednom mjestu sadržajno prikazane teorijske postavke i modeli vezani uz superviziju studentske prakse. Autorice su u knjizi podijelile

svoje akademsko i praktično znanje. Posebno je važno da se teorije i teoretsko znanje u svakom poglavlju povezuju s iskustvima i praksom, što daje knjizi i praktičnu vrijednost. Na taj način knjiga najbolje dočarava kako supervizija studentske prakse u pravom smislu riječi povezuje teoriju i praksu, omogućava kvalitetno usvajanje znanja i profesionalni razvoj studenata. Knjiga je pisana razumljivim jezikom, vrlo je "čitljiva" i čitatelja na neki način motivira na nastavak čitanja. Knjiga će biti korisna i supervizorima (budućim supervizorima) i studentima (budućim studentima) i svim stručnjacima pomagačkih struka i svima koji žele saznati o superviziji studentske prakse. Ovo združeno djelo triju autorica zasigurno će obogatiti profesionalnu scenu suvremenog socijalnog rada na ovim područjima.

Autoricama sve čestitke!

Recenzentica:

prof.dr.sc. Marijana Majdak,

matični broj znanstvenika 240271.

*Redovita profesorica na Sveučilištu u Zagrebu, Pravnom fakultetu,
Studijskom centru socijalnog rada*

*Predstojnica Zavoda za socijalni rad na Studijskom centru
socijalnog rada*

II

"**S**upervizija studentske prakse", rukopis koji potpisuju tri autorice - Lilja Cajvert, senior-lektor socijalnog rada¹, predavač na Odsjeku za socijalni rad Univerziteta u Göteborgu kroz razdoblje od 30 godina, psihoterapeutkinja i supervizorica iz Švedske, Jelena Brkić Šmigoc, psihologinja i docentica na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu i Edita Čolo Zahirović, psihologinja-prvostupnica i polaznica magistarskog studija socijalnog rada zaposlena u nevladinom sektoru u Sarajevu i BiH, je knjiga koja **tematizira izuzetno važnu oblast** za profesionalni rad ljudima – superviziju. Na 137 stranica, u devet poglavlja, autorice strukturirano i jasno vode čitatelja putem od općeg ka posebnom i pojedinačnom.

Opći pojam od kojega rukopis počinje jest **supervizija**, koja se u ovoj knjizi vezuje za drugo važno područje u obrazovanju, a to je **studentska praksa**. Obije oblasti – supervizija i sveučilišna praksologija – nisu novost u obrazovnom prostoru BiH. **Praksiologija** je na sveučilištu oduvijek imala svoje mjesto, jer je razdoblje obrazovnog razvoja poslije II svjetskog rata bilo označeno potrebom da se sveučilište povezuje sa realnim sektorom, ali studentska praksa je postajala sve ranjiviji i neuređeniji dio visokog obrazovanja kako su narastali apetiti za znanstvenim i dugotrajnijim školovanjem eksperata, posebno onih koji su se bavili radom s ljudima. **Supervizijaje u prostoru BiH bila prisutna u vidu nadzora i prije 1998. godine**, ali je od tada do danas bila prisutna i na profinjeniji način u profesionalnom radu s ljudima, mada nikad

1 Autorica je u zvanje senior-lektor (zvanje docent u BH visokom obrazovanju) unaprijeđena nakon stjecanja diplome Philosophie licenciat zbog autorskog doprinosa razvoju prakse i znanosti u socijalnom radu (šved. Philosophie licenciat i lektor socijalnog rada ili eng. Senior Lector)

dovoljno institucionalizirana.² Do sada je obranjeno više magistarskih i doktorskih radova na temu supervizije u socijalnom, psihoterapijskom i pedagoškom radu, ali je u BiH objavljen tek jedan autorski naslov posvećen modelu supervizije za koji se zalažemo od konca devedesetih godina (Lilja Cajvert, *Kreativni prostor terapeuta. O superviziji*, u prijevodu Slobodana Kaleba i u izdanju IP „Svjetlost“, Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, u Sarajevu, 2001. godine). Većina literature pripada uredničkim izdanjima sa različitih okruglih stolova i konferencija koje se dogode vremena na vrijeme, ali niti jedna od dostupnih domaćih publikacija ne govori od poveznici između supervizije i studentske prakse kako to čini ovdje recenzirani rukopis. Po tome je u ovom trenutku „Supervizija studentske prakse“ **jedinstven naslov koji preporučujem izdavaču.**

Od pojašnjavanja pojma supervizije općenito, autorice prave prijelaz ka upotrebnoj vrijednosti supervizije u akademskoj izobrazbi profesionalaca, a onda i pomažućih profesija, posebno inzistirajući na razlikama koje postoje na relaciji supervizije profesionalaca i supervizije studenata. Posebnu važnost za čitatelja ima jasnoća kojom se neki pojmovi razdvajaju, a neki preklapaju. Ova komparacija je značajna za svakog stručnjaka koji prihvaća biti dijelom obrazovnog programa što kurikulumom predviđa sate praktičnog rada za svoje polaznike. Stručnjaci iz prakse koji pristaju primiti studente i s njima raditi određeni broj sati na stjecanju praktičnih profesionalnih vještina čitanjem ovog priručnika mogu pojasniti vlastitu ulogu kroz jasnije poimanje fenomena supervizije i studentske prakse. Autorice, naime, u drugom poglavlju

2 Budući ovdje pišem recenzentski osvrt, neću se baviti povijesnim razvojem ideje supervizije u BiH. O tome više u tekstu: Andrea Puhalić, *Istorijski razvoj procesne supervizije u sistemu socijalne zaštite u BiH- Faze istorijskog razvoja procesne supervizije u BiH*, <https://childhub.org/sh/vijesti-o-djecijoj-zastiti/istorijski-razvoj-procesne-supervizije-u-sistemu-socijalne-zastite-u-bih-faze-istorijskog-razvoja-procesne-supervizije-u-bih>, pristup 30. 8. 2024.

vode čitatelja kroz komunikacijski trokut različitih uloga: s jedne strane stručnjak-praktičar je ekspert u svom poslu, s druge strane on se prihvaća uloge nastavnika u praktičnoj izobrazbi studenta, a na trećoj je strani student sa svojim očekivanjima i potrebama. Granice i definiranje odnosa, ciljeva i ishoda ovog kontakta moraju biti jasne kako bi proces teкао neometano. Na ovim detaljima autorice inzistiraju u svom tekstu, olakšavajući time definiranje uloge i djelatnosti svakoga tko se uključuje u studentski praktični rad.

U teorijskom smislu, autorice koriste **različite znanstvene oslonce** za pojašnjavanje supervizije studentske prakse. Kako i superviziju i praksilogiju povezuje učenje novih vještina i obrazaca ponašanja u odnosu prema sebi i u kontaktu s drugim, tako je **Kolbova teorija** iskustvenog učenjanašla svoje mjesto u trećem poglavlju koje se dodatno bavi studentskom praksom i supervizijom kao specifičnim učenjem odraslih. Ova teorija pojašnjava razliku između iskustvenog, refleksivnog i transformacijskog učenja, daje uvide u različite stilove učenja i poziva na poštovanje učenja kao planiranog procesa. Kolbova teorija se zatim, u poglavlju 8, povezuje s **Morrisonovom supervizijskim modelom** koji je zatim dopunjen **interaktivnim modelom supervizije** o kojemu Lilla Cajvert, kao najiskusnija u trojnom autorstvu, piše i u prethodnim autorskim knjigama, stavljajući ga ovdje u kontekst studentske prakse u BiH.

Poglavlja 4 i 5 imaju poseban **značaj za profesionalizaciju supervizije u studentskoj praksi**, jer s jedne strane pojašnjavaju faze kroz koje se prolazi u profesionalnom razvoju, a s druge fokus stavljaju na profesionalne kompetencije. Ono što smatram posebnom vrijednošću teksta jeste njegovo „**duplo dno**“: u čitanju o fazama profesionalnog

razvoja i o kompetencijama stručnjak u studentskoj praksi jednako se može **pitati o vlastitim procesima** koje živi u svom profesionalnom razvoju i o **svojim kompetencijama** (dio osobnog iskustva i refleksije) kao što informacije o kojima čita **može podijeliti sa studentima kao obrazovni sadržaj**.

Poglavlja 6, 7 i 8 strukturirano obrađuju ulogu supervizora studentske prakse, pojašnjavajući **ново supervizijsko umijeće koje nastavnik 21. stoljeća razvija kao svoju kompetenciju** dodanu prethodno stečenim kompetencijama. Ovdje nalazimo jasne upute o nadahnućima koje supervizorska uloga nosi, ali i o izazovima i preprekama koje je potrebno osvijestiti kako bi se njima upravljalo. Odgovornosti definirane ugovorom, jasna komunikacija sa studentima o očekivanjima i granicama, svijest o obavezama koje propisuje institucija i onim drugim, često nepisanim, a osobnim, ljudskim koje se skrivaju u akterima obrazovnog i supervizijskog procesa (stručnjaku-voditelju prakse i studentu), ovdje su verbalizirane u jasnom odnosu. Povjerenje, radnisavez, radni okvir, obaveza studenta u formuliranju supervizijskog pitanja, obaveza supervizora da vodi proces kritičkog promišljanja u kojemu se pitanja formuliranju, kao i alat za provjeravanje prisustva ovih elemenata (Chek-lista koja se predlaže) ključni su pojmovi koje autorice obrađuju na ovom mjestu. **Interaktivni supervizijski model u poglavlju 8 objedinjuje više teorijskih pristupa**, ali je posebna vrijednost narativa u uputi kako taj model i pripadajuće teorijske elemente uklopiti u praktičnu djelatnost.

Posebnu važnost u ovom priručniku igra posljednje poglavlje, poglavlje 9, jer jasno poručuje da je **završetak jednog procesa jednako važan kao i njegov početak**. Koliko autorice inzistiraju na početnoj uspo-

stavi odnosa povjerenja i međusobnog uvažavanja nastavnika-praktičara i studenta, toliko naglašavaju važnost završetka procesa supervizije. Dok sudjeluju u ovom „opraštanju“, studenti uče i o tome kako se završava proces rada s klijentom, bez obzira je li klijent polaznik obrazovnog ciklusa, pacijent u liječničkoj ordinaciji, sudionik u psihoterapijskom procesu ili supervizant.

Priručnik u svom sadržaju ima **priloge** koji ilustriraju plan učenja i listu pitanja koja pomažu supervizijskoj komunikaciji sa studentima, **registar pojmova** koji olakšava razumijevanje i opsežan **popis od preko 100 bibliografskih jedinica** na koje se autorice pozivaju, što je i poseban vodič za dalje istraživanje područja supervizije studentske prakse.

Jedna od dvije sugestije koje bih kao recenzent dala odnosi se na **dodatak registra autora**, bezobzira što je većina referenci vezana za švedsko govorno područje. Ovaj autorski registar kazuje i o mogućnosti lakšeg ciljanog pretraživanja teksta s obzirom na autore pojedinih teorijskih koncepata o kojima autorice govore.

Druga sugestija bila bi da se **umjesto podnaslova „za razmišljanje“** uvrsti **podnaslov koji upućuje na pregled poglavlja**, jer ovi dijelovi teksta zapravo su kratki pregled prethodno rečenog. Ukupni tekst, naime, upućuje na razmišljanje, a ovi posebni, zaključni dijelovi uopće ne vode u nova propitivanja prethodno rečenog.

Autoricama i izdavaču ostavljam na volju uvažavanje ovih sugestija i ne obavezujem nikoga da ih slijedi.

Priručnik „*Supervizija studentske prakse*“ je naslov koji **otvara nove vidike** u poimanju supervizije i profesionalizacije praksiologije na sveučilištu, te predstavlja poveznicu između teorijskih koncepata i praktič-

nog rada s ljudima. Ovaj priručnik **povezuje kognitivno i afektivno** u čitatelju upućujući stručnjake za rad s ljudima koliko su u njihovom poslu važni i um i srce. Razumijevanje u ovom tekstu nije samo spoznaja misli i osjećanja, već i **potvrda tih misli i osjećaja koje ljudi, u nikad prekinutom kontaktu, daju jedni drugima**. I stručnjak-nastavnik u studentskoj praksi i sam student iz ovog priručnika uče o sebi i drugome. I dok se ovom idejom priručnik naslanja na slične i nikad „potrošene“ apele o cjeloživotnom učenju i andragoškim vrijednostima supervizijske vještine, svojim sadržajem predstavlja prvi naslov koji u BiH povezuje superviziju i visokoškolsku nastavu. **Stoga priručnik vidim kao štivo koje se treba naći na popisu literature praktičkih, ali i teorijskih kolegija u visokom obrazovanju, a izdavaču preporučujem rukopis za dalju obradu i publiciranje.**

Sarajevo, 30. 8. 2024.

Prof. dr. Mirjana Mavrak

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Literatura

- Anderson, H. i Goolishian, H. A. (1992). *Från påverkan till medverkan. Terapi med språkssystemiskt synsätt*. Stockholm. Mareld.
- Anić, V. i sur. (ur.) (2002, 2004). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*, sv. 10/Sim-Tap, Zagreb: Novi Liber: Jutarnji list
- Arambašić, L. (2005). *Gubitak, tugovanje, podrška*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubersbegrepp "det sociala" och "det mellanmänskliga". *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 49–64.
- Avby, G. (2018). *Att utveckla professionell expertis. En bok om kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Beard, C., i Wilson, J. P. (2013). *Experiential Learning*. London: Kogan page.
- Bernard, J. M., i Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Pearson.
- Bernler, G. i Johnsson, L. (1985). *Handledning i psykosocialt arbete*. Stockholm: Natur i Kultur.
- Bernler, G. i Johnsson, L. (1989). *Att handleda praktikanter i sociala yrken*. Stockholm: Natur i Kultur.

- Berube, M. S., Neely, D. J., DeVinne, P. B. (ur.) (1982). *The American Heritage Dictionary*, Second College Edition, Boston: Houghton Mifflin Company
- Bie, K. (2009). *Reflektionshandboken*. Malmö: Gleerups.
- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Konstruktiva stödsamtal. Perspektiv och redskap vid handledning, rådgivning, mentorskap och coachning*. Stockholm: Liber.
- Björngren Cuadra, C. i Fransson, O. (ur.) (2012). *Tillit och förtroende. Ständiga utmaningar för professionella*. Malmö: Gleerups.
- Bogo, M. (2021). Supervision of students in field education. U O'Donoghue, K., i Engelbrecht, L. (ur.) *The Routledge International Handbook of Social Work Supervision* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429285943>
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Bowlby, J. (2010). *En trygg bas – kliniska tillämpningar av anknytningsteorin*. Stockholm: Natur i Kultur.
- Bernler, G., Cajvert, L., Johnsson, L. i Lindgren, H. *Psykosocialt arbete: idéer och metoder*. Stockholm: Natur i Kultur.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta. O superviziji*. Sarajevo: IP Svjetlost Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cajvert, L. (2013). *Handledning: behandlarens kreativa rum*. Lund: Studentlitteratur.

- Cajvert, L. (2016). *Studenthandledning – under verksamhetsförlagd utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Cajvert, L. (2018). *Att möta människor i trauma: Om ensamkommande unga*. Lund: Studentlitteratur.
- Cajvert, L. (2020). *VFU i praktiken. Studentens handbok för verksamhetsförlagd utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Cajvert, L. (2021a). *Studenthandledning – under verksamhetsförlagd utbildning (2 uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Cajvert, L. (2021b). *Utarbetad – lär känna dina symptom*. Lund: Studentlitteratur.
- Cajvert, L. (2023). A supervision model. From initial interview to completed supervision assignment. Stockholm. BoD – Books on Demand.
- Carroll, M. i Gilbert, M. (2005). *Becoming an effective supervisee: Creating learning partnerships*. London: Vukani.
- Davys, A., i Beddoe, L. (2010). *Best Practice in Professional Supervision: A Guide for the Helping Professions*. London, United Kingdom: Jessica Kingsley.
- Eide, T. i Eide, H. (2012). *Kommunikation i praktiken – relationer, samspel och etik inom socialt arbete, vård och omsorg*. Malmö: Liber.

- Ellström, P-E. (2006). Erfarenhetsbaserat lärande i dagligt arbete – innebörder och förutsättningar. U Östlinder, G. m.fl. (ur) *Erfarenhetsbaserad kunskap – Vad är det och hur värderar vi det.* Stockholm: Svensk sjuksköterskeförening.
- EQF (2011). European Qualifications Framework Series: Note 4. *Using Learning Outcomes.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4_en.pdf. Pristupljeno 14.8.2024.
- Eriksson, L. T. (2018). *Kritiskt tänkande: "Utan tvivel är man inte riktigt klok."* Tage Danielsson. Stockholm: Liber.
- Franke, A. (2011). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut.* Lund: Studentlitteratur.
- Fransson, O. (2012). Tillit till professionella. I: Björngren Cuadra, C. i Fransson, O. (2012) *Tillit och förtroende. Ständiga utmaningar för professionella.* Malmö: Gleerups.
- Gerdman, A. (2003). *Klient, praktikant, handledare – om att utveckla en egen yrkest teori. Handledning av studerande inom vård- och omsorgsutbildningar.* Stockholm: Wahlström i Widstrand.
- Geroski, A. (2017). *Skills for helping professionals.* London: SAGE Publications, Inc.
- Gordan, K. (1998). *Psykotera pihandledning inom utbildning, i kliniskt arbete och på institution.* Stockholm: Natur i Kultur.

- Gunnarsson, S. (2014). *Professionell feedback. Medvetna mötens magi. Om konsten att förbättra prestation, arbetsklimat, skapa utveckling och nå uppsatta mål. Konsten att be om och ge feedback*. Bromma: Gunnarssons Förlag.
- Habdelić, A., i Kocman, E. (2018). Kompetencije. *Rječnik psihologije rada*. <https://rjecnikpsihologijerada.blogspot.com/2018/10/kompetencije.html>. Pristupljeno 27. 5. 2024.
- Hansen-Burke, A. (2016). *Top three reasons to supervise a practicum student or group*. (News | CEHD | UMN. Preuzeto sa <https://news.cehd.umn.edu/top-three-reasons-to-supervise-a-practicum-student-or-group/>, pristupljeno 12.8.2024.
- Hattie, J., i Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hawkins, P. i Shohet, R. (2011). *Handledning inom behandlande yrken*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksen, J.-O. i Vetlesen, A. J. (2013). *Etik i arbetet med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Herz, M. i Johansson, T. (2019). *Det professionella mötet. En grundbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. London: Sage Publications.
- Holm, U. (1995). *Det räcker inte att vara snäll. Förhållningssätt, empati och psykologiska strategier hos läkare och andra professionella hjälpare*. Stockholm. Natur och Kultur.

- Hawkins, P. i McMahon, A. (2022). *Handledning inom behandlande yrken*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2017). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Juul, J. i Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Kamenov, Ž. i Vlahović-Štetić, V. (2023). *Studentska stručna praksa. Priručnik za mentore u radnim organizacijama*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., i Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Oxford: Elsevier.
- Kolb, A. Y., i Kolb, D. A. (2013). *Kolb Learning Style Inventory workbook version 4.0*. Dostupno na: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf> pristupljeno 10.7.2024.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lauvås, P. i Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. i Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Lažeta, F. (2023). *Uloga supervizije u obrazovanju studenata socijalnog rada*. Specijalistički rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Lennér-Axelsson, B. i Thylefors, I. (2005). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur i Kultur.
- Libertas (2022). *Kako razviti kritičko mišljenje*, <https://www.libertas.hr/za-studente/kako-razviti-kriticko-razmisljanje/>, pristupljeno 18.7.2024.
- Mogensen, E., Thorell Ekstrand, I. i Löfmark, A. (2006). *Klinisk utbildning i högskolan – perspektiv och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (2011). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nadrjanski, Đ., i Vidović, K. (2020). Student Practical Training as an Education Factor. In V. L. Uskov, R. J. Howlett, i L. C. Jain (ur.) *Smart Education and e-Learning 2020* (pp. 565-573). Springer.
- Nilsson, B. i Waldemarson, A-K. (2007). *Kommunikation: Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Polanyi, M. (2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.
- Pušina, A. (2014). *Stil u psihologiji: Teorije i istraživanja*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet.
- Reynolds, B. (1942). *Learning and teaching in the practice of social work*. New York: Farrar and Rinehart. https://historyofsocialwork.org/1934_Reynolds/1942%20Bertha%20Reynolds%20Learning%20and%20Teaching%20in%20the%20Practice%20of%20Social%20Work.pdf pristupljeno 18.4.2024.

- Rogers, C. (1976). *Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Stockholm: Wahlström i Widstrand.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Göteborg: Nya Doxa.
- Russell, B. (1984). *Västerlandets filosofi*. Stockholm: Natur i Kultur.
- Sandberg, H.S. (2024). *Tillit betyder allt. Att utveckla relationer i arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Seikkula, J. (1996). *Öppna samtal*. Stockholm: Mareld.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Stenbock-Hult, B. (2017). *Kritiskt förhållningssätt. En vetenskaplig, etisk attityd och ett högskolepedagogiskt mål*. Lund: Studentlitteratur.
- Stone, D., Patton, B. i Heen, S. (2002). *Svåra samtal: hur man pratar om det som betyder mest*. (Ny utg.) Malmö: Richter.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji
- Španja, S. (2019). Evaluacija kao pedagoški fenomen. *Školski vjesnik : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 68 (1), 261-278.
- Šverko, B. (2012). *Ljudski potencijali: Usmjeravanje, odabir i osposobljavanje*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- Tveiten, S. (2016). *Yrkesmässig handledning – mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.
- Urbanc, K., Buljevac, M. i Vejmelka, L. (2016). Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnih djelatnosti. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 5-38. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i1.102>
- van Hees G. i Geißler-Piltz, B. (2010). *Supervision meets education*. Maastricht: CESRT/Zuyd University.
- Wallroth, P. (2013). *Mentaliseringsboken*. Stockholm: Karneval förlag.
- Wennergren, A-C. (2024). *VFU-handledarens betydelse för lärarstudenters praktiska yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Wessén, E. (1999). *Våra ord: deras uttal och ursprung. Kortfattad etymologisk ordbok*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Winchester-Seeto, T., Rowe, A., i Mackaway, J. (2016). Sharing the load: Understanding the roles of academics and host supervisors in work-integrated learning. *Asia Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(2), 101–118.
- Wirtberg, I. (2002). Att ge och ta emot handledning. I Söderquist, M. (ur) *Möjligheter:Handledning och konsultation i systemteoretiskt perspektiv*. Stockholm: Mareld.
- Wittgenstein, L. (1978). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Bonniers.
- Wonnacott, J. (2012). *Mastering social work supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Wrangsjö, B. i Wirtberg, I. (2019). *Familjen och livscykeln*. Lund: Studentlitteratur.
- Žižak, A. (2010). *Teorijske osnove intervencija: socijalnopedagoška perspektiva*. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Žorga, S. (2009). Specifičnosti procesa učenja u superviziji. In M. Ajduković (Ur), *Refleksije o superviziji. Međunarodna perspektiva* (7-39) Zagreb: Pravni fakultet.

Registar pojmova

A

akomodacijski stil 75
aktivno slušanje 110, 111
asimilacijski stil 75

C

Cajvert model interaktivne supervizije 11
cjeloživotno učenje 32

D

definicija supervizije studentske prakse 26
divergencijski stil 75

E

etička načela 52, 127, 128

F

faza prenošenja vlastitih profesionalnih vještina 97
faza prilagodbe – "plivati ili potonuti" 91
faza razumijevanja bez sposobnosti djelovanja 88, 93
faza razumijevanja i upravljanja vlastitim djelovanjem 96
faza usmjerenosti na sebe 88, 89
faze kolbovog ciklusa učenja 72
faze procesa profesionlanog razvoja 87

I

Illeris koncept učenja 76
interaktivni supervizijski model 200, 201
iskustvo 195

K

kompetencija odnosa 117
komunikacija na sastanku 213
komunikacijske vještine i vještine dijaloga 110
konstruktivne povratne informacije 167
kontekst studenta na studentskoj praksi 60
konvergenijski stil 75
kritičko razmišljanje 125, 171

M

metoda 190
metoda povezivanja iskustva s teorijom 210
metodska supervizija 190
modeli supervizije studentske 187

N

nadzor 23, 24, 25, 32
nastavnik studentske prakse 55
nastavni kurikulum 52

O

odgovornosti studenta za superviziju 174
odgovornost supervizora studentske prakse 143, 145, 160
organizacija koja uči 31
osnove razumijevanja 119
ovladavanje teškim razgovorima 114

P

pitanja 94, 176, 195, 199
plan učenja 77
planirana supervizija 189
planiranje djelovanja 197
poteškoće na studentskoj praksi 152
povezivanje iskustvenog učenja s teorijom 209

prijenos iskustava 139
proces izgradnje vještina 27
procesna supervizija 191, 192
proces 191
proces učenja 26
profesionalne kompetencije 103, 133, 157, 185, 223
profesionalne uloge u pomagačkim profesijama 52
profesionalni kontakti 226
profesionalni odnos 160
prostor za reflektiranje 160, 166
prosudba 129
put do etičkog odlučivanja 128

R

radni okvir za superviziju 160, 165
radni savez 89, 150, 160, 164, 165
refleksija 44, 124, 196
reflektiranje 193
reflektiranje po fazama 195
reproduktivno učenje 68
rituali 228

S

sličnosti i razlike između supervizije studentske prakse i supervizije profesionalaca 34
sokratovski dijalog 112
spontana supervizija 188
sposobnost analize 123
sposobnost mentalizacije 117, 118
sposobnost planiranja i organiziranja radnog zadatka 127
sposobnost suosjećanja 118
spreman primiti superviziju 175, 177
stručni sastanak 211
stručnjak iz prakse 56
student 27, 35, 40, 45, 52, 59, 62, 67, 72, 81, 88, 91, 93, 115, 123,

126, 127, 144, 147
student promatra 27, 144, 164, 204
studentska praksa 10, 13, 38, 51
stvaranje „dijaloškog“ dijaloga 111
sudionici studentske prakse 54
supervizija 1, 3, 8, 9, 16, 17, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34,
35, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 49, 73, 91, 97
supervizija i psihoterapija 41
supervizija profesionalaca 24, 29, 31, 32
supervizija studentske prakse 1, 8, 9, 25, 26, 34, 35, 36, 46, 91,
171, 175
superviziji studentske prakse 13, 16, 24, 25, 36, 37
supervizijskim ugovorom 149
supervizijsko pitanje 176
supervizorski odnos 161
supervisor studentske prakse 11, 14, 24, 27, 28, 37, 40, 46, 56, 57,
58, 59, 60, 89, 90, 93, 97, 98, 100, 113, 116, , 119, 130, 133, 135,
141, 146, 148, 157, 159, 163, 166, 170, 185, 223
suradnički proces 30
svrha studentske prakse 51

Š

švedskom kontekstu 15, 16
švedskom modelu studentske prakse 16

T

teorija mentalizacije 117
teorijsko znanje 8, 10, 11, 18, 27, 123, 124, 187, 197, 206, 231
teški razgovori 114, 115
trodijelni supervizijski odnos 163

U

učenje usmjereno na razvoj 68
učiti 67
ugovor 34, 148, 149, 150

uloga nastavnika 55
uloga supervizora studentske prakse 136, 141, 143

V

vještine odnosa 117
vođenje dnevnika 175

Z

zadaci i odgovornosti nastavnika 55
zadaci studenta na studentskoj praksi 61
zadatak supervizora 29, 62, 122, 127
zajednički rad studenta i supervizora studentske prakse 207
završetka profesionalnih susreta 226
završetku studentske prakse 225
znanje 140
znanje i etika 128

Registar autora

A

Anić 23
Arambašić 110
Aspelin 117
Avby 219

B

Beard 70
Bernler 26, 87, 91, 93, 97, 163, 215
Bie 124, 129
Bjørndal 165
Björngren Cuadra 164, 165
Bogo 27
Bornemark 129
Bray 57
Buljevac 57

C

Cajvert 1, 3, 9, 11, 16, 17, 26, 27,
29, 30, 31, 38, 40, 42, 43, 57, 60, 79,
87, 109, 119, 145, 160, 178, 188,
198, 201, 215
Carroll 128, 149, 174
Cook 164

E

Eide 111, 167
Ellström 68
Eriksson 126, 171

F

Falik 26
Feuerstein 26
Franke 26, 141
Fransson 164

G

Geißler-Piltz 54
Gerdman 26, 87, 94
Geroski 105, 106, 107, 110, 117,
118, 128
Gilbert 149, 174
Gordan 149
Gunnarsson 168

H

Handal 25, 26, 124
Hansen-Burke 27
Hattie 27
Hawkins 28, 30, 31, 128, 150, 169,
172, 173
Heen 115
Henriksen 128
Herz 211, 212
Holloway 148, 161
Holm 30
Holton 59

I

Illeris 76, 77

J

Jensen 117
Johansson 211, 212
Johnsson 26, 87, 91, 93, 97, 163,
215
Jul 117

K

Kamenov 57, 67
Killén 26, 40, 87, 95, 96, 117, 148
Knowles 59
Kolb 70, 71, 73, 74

L

Lauvås 25, 26, 124
Lennéer Axelson 111
Lindgren 215
Löfmark 59, 73, 78

M

Mackaway 54, 57
McMahon 30, 31
Mogensen 59, 73, 78
Molander 114, 128
Morrison 193, 194

N

Nadrljanski 53
Nettleton 57
Nilsson 111
Patton 115

P

Petersson 112
Polanyi 140

Pušina 73

R

Reynolds 87, 88, 96, 97, 99
Rogers 146
Rolf 140
Rowe 54, 57
Russell 112

S

Sandberg 165
Seikkula 111, 112
Shohet 28, 128, 150, 169, 172, 173
Stenbock-Hult 125, 129
Stepanikova 164
Stone 115
Swanson 59

Š

Šagud 124
Španja 26
Šverko 105

T

Thorell Ekstrand 59, 73, 78
Thylefors 111
Timperley 27
Tveiten 117, 148, 149

U

Urbanc 57

V

Van Hees 54
Vejmelka 57

Vidović 53
Vlahović-Štetić 57, 67

W

Waldemarson 111
Wallroth 117, 118
Wennergren 187
Wessén 190, 191
Wilson 70
Winchester-Seeto 54, 57
Wirtberg 138, 228
Wittgenstein 119
Wonnacott, 194, 195
Wrangsjö 228

Ž

Žižak 53
Žorga 60, 74

“Supervizija studentske prakse je naslov koji otvara nove vidike u poimanju supervizije i profesionalizacije praksiologije na sveučilištu, te predstavlja poveznicu između teorijskih koncepata i praktičnog rada s ljudima. Ovaj priručnik povezuje kognitivno i afektivno u čitatelju upućujući stručnjake za rad s ljudima koliko su u njihovom poslu važni i um i srce. Razumijevanje u ovom tekstu nije samo spoznaja misli i osjećanja, već i potvrda tih misli i osjećaja koje ljudi, u nikad prekinutom kontaktu, daju jedni drugima. I stručnjak-nastavnik u studentskoj praksi i sam student iz ovog priručnika uče o sebi i drugome. I dok se ovom idejom priručnik naslanja na slične i nikad „potrošene“ apele o cjeloživotnom učenju i andragoškim vrijednostima supervizijske vještine, svojim sadržajem predstavlja prvi naslov koji u BiH povezuje superviziju i visokoškolsku nastavu. Stoga priručnik vidim kao štivo koje se treba naći na popisu literature praksioloških, ali i teorijskih kolegija u visokom obrazovanju...”

Prof. dr. Mirjana Mavrak

“...ova knjiga ima svoj znanstveni doprinos jer su na jednom mjestu sadržajno prikazane teorijske postavke i modeli vezani uz superviziju studentske prakse. Autorice su u knjizi podijelile svoje akademsko i praktično znanje. Posebno je važno da se teorije i teoretsko znanje u svakom poglavlju povezuju s iskustvima i praksom, što daje knjizi i praktičnu vrijednost. Na taj način knjiga najbolje dočarava kako supervizija studentske prakse u pravom smislu riječi povezuje teoriju i praksu, omogućava kvalitetno usvajanje znanja i profesionalni razvoj studenata. Knjiga je pisana razumljivim jezikom, vrlo je “čitljiva” i čitatelja na neki način motvira na nastavak čitanja. Knjiga će biti korisna i supervizorima (budućim supervizorima) i studentima (budućim studentima) i svim stručnjacima pomagačkih struka i svima koji žele saznati o superviziji studentske prakse.”

Prof. dr. Marijana Majdak

ISBN 978-9958-47-574-0



9 789958 475740