

## **PROBLEMI SUPERVIZIJE U INSTITUTU ZA GRUPNU ANALIZU – SUPERVIZIJA I IDENTITET GRUPNOG ANALITIČARA**

### ***/THE PROBLEMS OF SUPERVISION IN THE INSTITUTE OF GROUP ANALYSIS – SUPERVISION AND THE IDENTITY OF A GROUP ANALYST***

Ljiljana Moro

#### **SAŽETAK/SUMMARY:**

Autorica se u ovom članku putem problema u superviziji osvrće na razvoj doživljaja identiteta grupnog analitičara tijekom izobrazbe iz grupne analize. Upućuje na probleme tijekom izobrazbe koji su evidentirani sa stajališta supervizanda i supervizora te na utjecaj vanjskih čimbenika putem evaluacijskih listova iz programa izobrazbe, vlastita supervizorskog iskustva i razgovora s kolegama grupnim analitičarima.

*The author of this article, through the supervision, addresses the development of the identity of a group analyst during the group analysis education. It points to the problems that occur during education, that are recorded from the supervisor's and supervisee's point of view, as well as the influence of external factors, using evaluation sheets from the training program, her own experience as a supervisor and conversations with colleagues, group analysts.*

#### **KLJUČNE RIJEČI / KEYWORDS:**

supervizor/supervisor, edukant/trainees, grupna analiza/group analysis, izobrazba/education.

Ljiljana Moro, neuropsihijatrica, edukatorica iz grupne analize i psihoanalitičke psihoterapije, članica Instituta za grupnu analizu (IGA).

Ljiljana Moro, neuropsychiatrist, training group analyst and psychoanalytic psychotherapy, member of IGA

## UVOD

Kad se predstavljamo, obično kažemo „ja sam psihijatar, psiholog...“, ali vrlo rijetko kažemo „ja sam grupni analitičar ili ja sam psihoterapeut“. Već dulje razmišljam o osjećaju „ja sam grupni analitičar“ u naših grupnih analitičara i edukanata i o njihovoj pripadnosti Institutu za grupnu analizu u Zagrebu.

Očito je da su se i ostali bavili tom idejom jer je prijedlog teme Stručnog sastanka Instituta za grupnu analizu 2016. godine bio upravo viđenje grupnog analitičara. Odabrali smo Farhada Dalala da nam pomogne u rasvjetljivanju tog problema. On nas je potaknuo na razmišljanje o različitim pitanjima te smo prepoznali da neki problemi doživljaja identiteta grupnog analitičara muče nas, ali i kolege u Engleskoj (UK). Pitali smo se je li grupni analitičar liječnik, znanstvenik ili nešto drugo. Farhad Dalal piše: „Identitet implicira nekakvo pripadanje. Mogao bih reći da moj identitet određuje grupa kojoj pripadam. Mogao bih također reći da imam takav i takav identitet, to jest da identitet pripada meni; ja ga posjedujem. Nadalje, mogao bih reći da pripadam nekoj grupi, nekom identitetu. Upravo je u tome spor: između „ja tome pripadam“ i „to pripada meni“. Prema mojem mišljenju, premda identiteti imaju imena, oni zapravo nisu imenice, nego aspekti društveno-poli-

tičkih odnosa. Odnosi moći cjelovit su dio stvaranja identiteta. Smatram i da je identitet konstituiran više negacijski nego afirmativno. Pod time mislim sljedeće: iako upotrebljavamo termin identitet da bismo označili ono što jesmo (afirmativan oblik), on se zapravo sastoji od onoga što nismo“ (1).

Pripadanje „nekome“, u ovom slučaju skupini grupnih analitičara, Farhad Dalal objašnjava pitanjem tko smo zapravo „mi“ koji se doživljavamo grupnim analitičarima i koje sve komponente tijekom tog procesa utječu na to da se osjećamo „grupnim analitičarima“ ili koje komponente usporavaju taj proces, ali u okviru društveno-političkih odnosa.

Naime, da bi neka institucija zaživjela, bila prepoznata kao takva, to ovisi o skupini koja je predstavlja i vodi, njezinim članovima i edukantima. Da bi se izgradio taj dio profesionalnog *selfa*, uz ostale profesionalne *selfove*, tijekom izobrazbe iz grupne analize jedan dio izgradnje profesionalnog identiteta događa se putem terapijskog iskustva, a drugi dio putem supervizije. Teorija je samo povezujući čimbenik u profesionalnom rastu i razvoju identiteta grupnog analitičara.

Osim kolega i Farhada Dalala, izvor koji me potaknuo na razmišljanje bili su naši edukanti iz Hrvatske, Bosne i



Hercegovine i Slovenije. Uvođenjem evaluacije svakog stupnja izobrazbe dobili smo sliku o tome kako neka grupa edukatora prihvaća stajališta Instituta za grupnu analizu. Neki edukatori ignorirali su evaluaciju, što je jednim dijelom njihov način komuniciranja s Institutom, ali otkriva i njihov odnos prema Institutu. To sigurno nije jedini razlog nepopunjavanja evaluacijskih listova. Druga skupina edukatora to je shvatila vrlo ozbiljno i ne samo da su popunili evaluacijski list nego su se brinuli za to da edukanti učine isto. To sam shvatila kao potvrdu osjećaja pripadanja Institutu za grupnu analizu i poštovanja pravila rada koja je Institut uspostavio. Iz tih dokumenata crpila sam ideje o kojima bih u ovom članku željela detaljnije raspravljati.

Treći izvor bile su supervizijske grupe koje sam vodila tijekom svojeg rada kao edukatorica.

Najprije ću se općenito osvrnuti na superviziju, a zatim ću pokušati problematizirati prepoznate probleme iz evaluacijskih listova, razgovora s kolegama i vlastita supervizijskog iskustva kao supervizorice. Probleme ću podijeliti na one koje iniciraju edukanti, one koje stvaraju supervizori i na probleme odnosa vanjskih, stvarnih situacija koje utječu na stvaranje identiteta grupnog analitičara, koji su povezani sa supervizijom u institucijama.

## OPĆENITO O SUPERVIZIJI

Tijekom izobrazbe iznimno je bitno odrediti dobru granicu između terapijskog iskustva i supervizije. Očekuje se da će terapijska grupa strogo čuvati granice i da sadržaji grupa neće prijeći granicu kruga grupe. U supervizijskoj grupi to je malo teže. Iako se podrazumijeva da se sadržaj i događanja u supervizijskoj grupi ne komentiraju nakon supervizijske seanse, to je teško održivo. Mislim da su za to djelomično odgovorni edukatori, a djelomično način rada u kliničkim institucijama u kojima se okvir supervizijskog rada ne može održati prema svim psihodinamičkim pravilima vođenja psihoterapijske edukacije. Kombiniraju se tehnike u radu dnevnih bolnica, a supervizije se ne doživljavaju kao dio osobnih podataka. U terapijskoj grupi edukant je pacijent i vjerojatno čuva sebe. U supervizijskoj grupi ima osjećaj da govori iz druge perspektive, perspektive voditelja, i zato su za neke edukante primjedbe supervizijske grupe, a posebno supervizora, teške. Doživljaj da se u supervizijskoj grupi ne govori o edukantovom nesvjesnome daje im osjećaj da ni *setting* nije čvrst kao u terapijskoj grupi. Supervizor je aktivan, daje primjedbe, svoje viđenje neke situacije u edukantovoj grupi, što grupni analitičar/terapeut ne čini. To sve pridonosi „slobodnijem“ ponašanju edukanta u tom *settingu* i prema tom

*settingu*. Ako se ti mnogostruki odnosi održavaju pažljivo, kako navodi Liesel Hearst, može doći do promjene i poticanja rasta i razvoja edukanta, što će se odraziti na pacijente u grupi koju vodi. (2) Svi navedeni odnosi odražavaju se i u supervizijskoj grupi. Aktivno sudjelovanje u teorijskom dijelu izobrazbe i razumijevanje teorijskih koncepata prepoznaje se u supervizijama putem intervencija.

Iskustva iz svih triju dijelova izobrazbe mogu biti vrlo bolna za edukanta. Edukatori se pojavljuju u trima funkcijama; kao predavači ili voditelji seminara, voditelji terapijskih grupa i supervizori. Sigurno ih svi edukanti susreću u ulozi voditelja seminara. Neki edukanti tada ne dolaze na seminar, a neki dođu iz znatiželje kako bi vidjeli svojeg terapeuta ili supervizora i u toj ulozi. Edukantima je najteže kad se u jednom trenutku nađu kao članovi istog kolektiva. U glavi edukanta vrlo lako može nastati konfuzija ili kompeticija. Ako ne pristupi otvaranju tih odnosa i njihovu rješavanju, može doći do zastoja u procesu izobrazbe ili *acting out* ponašanja svih sudionika. Edukatori to moraju riješiti između sebe u odnosu na edukacijske aktivnosti, ne uplićući edukanta u proces rješavanja. Svoj dio edukant bi trebao rješavati u terapijskoj grupi. To su vrlo osjetljive situacije i zahtijevaju disciplinu, a više od svega međusobno razumijevanje, poštovanje i povjere-

nje u kolege i Institut. Upravo zbog tih mnogostrukih odnosa i komunikacija smatram da je prijeko potrebno pridržavati se poštovanja pravila i granica koje postavlja program izobrazbe. Mi smo mala zemlja i teško je izbjeći kontaminaciju iako se čini sve što je moguće da se izbjegne takva situacija. Time se odnosi tijekom izobrazbe kompliciraju i prijeko je potrebno održavati međusobno poštovanje, razumijevanje i poštovanje pravila izobrazbe, jer ćemo u suprotnome stvoriti grupne analitičare koji neće imati potpuni profesionalni *self* i neće osjećati pripadnost skupini grupnih analitičara i Institutu. Međutim, iz literature je vidljivo da taj problem imaju i veliki gradovi kao što je London (3).

Za superviziju se pretpostavlja da bi trebala biti poveznica između članova supervizijske grupe i supervizora, sve za dobrobit pacijenata. Supervizijska grupa i supervizor odgovorni su za razinu uvida u pacijentovo ponašanje u grupi koju vodi edukant. Kad se u supervizijskoj grupi otkrije nešto iz kontratransfera edukanta, preporučljivo je da se o tome razgovara i da se to prorađi u terapijskoj grupi.

Pretpostavlja se da će edukant u terapijskoj grupi čiji je član, tj. pacijent, regresirati kao i ostali članovi, doživljavati transferne i projektivne odnose prema voditelju i prema ostalim člano-



vima grupe ili grupi kao cjelini. Prorada tih iskustava može se zakomplicirati drugim transfornim odnosima koji se mogu pojaviti i u superviziji. Može se pojaviti benevolentan odnos prema supervizoru, ili povlađivanje ili neslaganje kao refleksija iz ranog odnosa mama – tata – učitelj. Može se pojaviti i trokut edukant – analitičar – supervizor, a edukant može nesvjesno tražiti neslaganja između analitičara i supervizora prema uzoru na rana iskustva. Ponekad i realno postoje neslaganja između analitičara i supervizora, što bi edukatori na vrijeme trebali prepoznati i riješiti među sobom. U sve te „tihe“ nesuglasice među edukatorima može biti uvučen ili uključen i Institut. Rješavanjem svih navedenih odnosa može se poboljšati ili zakomplicirati tijek i ishod terapije i supervizije, tj. izobrazbe u cjelini.

U grupnoj superviziji lakše je prepoznati rivalstvo, kompetitivnost i konfuziju uloga. To je posebno vidljivo ako supervizor ima nekoliko supervizijskih grupa. Njegova je uloga u svakoj supervizijskoj grupi drugačija. To se posebno može primijetiti kod ulaska ili izlaska člana iz supervizijske grupe, jer svaki novi član utječe na grupu svojom osobnošću, ponašanjem, načinom vođenja grupe, pokazivanjem svoje snage i slabosti, ali i potreba u odnosu na grupu koju vodi, što unosi i u supervizijsku grupu.

Uzroke neučinkovite supervizije možemo podijeliti na uzroke koji pripadaju edukantu i na uzroke koji pripadaju supervizoru.

## PROBLEMI U SUPERVIZIJI POVEZANI S EDUKANTIMA

Edukanti teško prihvaćaju položaj učenika, studenta, koji ih vraća u doba adolescencije, ali i u mnogo ranije faze. To se posebno vidi kod edukanata koji samo broje odrađene sate i jedva čekaju službeno završiti program izobrazbe. Edukanti će lakše prihvatiti položaj studenta ako od početka izobrazbe u terapijskoj grupi otvore svoj status i postupno uspostave odnose unutar terapijske grupe, tj. postanu pacijentima.

Pitanje je i koliko su edukanti iskreni i „pošteni“ u iznošenju sadržaja seansi koje prikazuju u superviziji. Kad kažem „pošteni“, mislim na to da edukanti ponekad svjesno ne iznose neke detalje jer smatraju da supervizor to kritički ocjenjuje i ponekad nesvjesno „zaborave“, ali se tijekom iznošenja seanse na asocijacije članova supervizijske grupe i supervizora „prisjete“. Članovima supervizijske grupe i supervizoru lako je prepoznati ljubav, mržnju ili erotske osjećaje, ali teže im je prepoznati osjećaje povezane s transfornim figurama ranog djetinjstva koje nisu prorađene unutar terapijske grupe. Supervizija

u edukantu može probuditi osjećaj da je kao terapeut nedovoljno kompetentan. Još je teže ako edukant sumnja u sebe kao osobu, tj. ako doživljava sebe nedovoljno kompetentnim za zvanje psihoterapeuta ili kad supervizor i supervizijska grupa prepoznaju neke komponente osobnosti edukanta koje nije riješio u terapijskoj grupi, a koje usporavaju terapijski proces ili ga čak onemogućuju. Tada je velika odgovornost na supervizijskoj grupi i supervizoru. Supervizor u prvom slučaju uz pomoć supervizijske grupe pokušava otvoriti sumnje edukanta u mogućnost izgradnje profesionalnog *selfa* ili mu sugerira da se konzultira sa svojim terapeutom iako je završio terapiju (4). Mnogo je teža situacija kad edukant ne vidi taj neriješeni dio u svojoj strukturi, a završio je terapijski dio. Iz vlastita supervizijskog iskustva mogu reći da su mi to bile najteže supervizijske seanse. Obično bih radila na tome da supervizijska grupa bude puna potpore i da kontejnira eventualne *acting out* situacije te da sve to povežemo sa sadržajima i razvojem grupnog procesa u edukantovoj grupi. To je zahtijevalo povećanje supervizijskih sati, što bi edukanta obično ljutilo. Taj dio agresije bilo mi je mnogo lakše kontejnirati nego neriješene probleme u strukturi edukanta. Dobro je kad supervizijska grupa prepozna ono što je prepoznao i supervizor te kad njezini članovi tako

postanu kosupervizorima. Mnogo je teže kad se supervizijska grupa uplaši da će se i njih slučajno otkriti na isti način te se povuče i ostavi supervizora kao usamljenog „jahača u preriji“. Doživjela sam i jednu i drugu situaciju. Drago mi je kad se edukanti jave nakon više godina i kad mogu kritički razgovarati o tom dijelu svoje izobrazbe.

Većina edukanata teži savršenstvu, želi prepoznati situaciju u grupi, latentnu poruku iz manifesnog sadržaja i odgovarajuće pravodobno intervenirati. Kad je edukant opterećen takvim zahtjevima prema sebi, to može biti destruktivno za njegov rast i razvoj kao grupnog analitičara. Kao što sam spomenula, kontratransferne reakcije mogu biti uzrokovane pacijentovim ponašanjem ili mogu biti rezonancija edukantove patologije.

Edukant može ući u superviziju s očekivanjem da će biti procijenjen i kritiziran, ali unatoč supervizorovim pohvalama, osjećati se loše i ugroženo. Zbog takva osjećaja edukant je ranjiv i može neodgovarajuće reagirati pri vođenju vlastite grupe i u supervizijskoj grupi. Edukant može supervizorov odnos doživjeti dvosmislenim i zbog straha od prosuđivanja i kritiziranja može poželjeti da što brže završi supervizijske sate i da ne intervenira u grupi jer tada neće pogriješiti. Kao što sebe ne unosi u vođenje grupe, tako se vjerojatno ni



u terapijskoj grupi „ne izlaže“ uključivanjem vlastitih asocijacija i sjećanja.

Vrlo često edukanti na različite načine izbjegavaju superviziju. Odgađaju sastavljanje grupe pacijenata iako rade u velikim bolničkim centrima jer nije dan pacijent nije „prikladan“ za grupu. Događa se da edukanti završe terapiju i teorijske seminare, ali ne sastavljaju svoju grupu ili vode različite grupe u bolnici, ali ne odlučuju se za superviziju u okviru programa izobrazbe.

Pitanje je što sve potiče regresivno ponašanje edukanta.

Položaj u izobrazbi može poticati regresivno ponašanje i dvoznačnost edukantova položaja. Sposoban je obavljati posao u svojem prvom zanimanju, a sad je u položaju studenta. Prijeko je potrebno stvaranje novog identiteta. U tome mu mogu pomoći supervizija i odnos s Institutom za grupnu analizu ili grupa grupnih analitičara koja radi u istom gradu. U stvaranju novog identiteta može mu pomoći identifikacija sa supervizorom. Supervizor može pomoći edukantu u prevladavanju regresivnog stanja, posebno ako se prisjeti svoje izobrazbe. Lakše je edukantima koji putem procesa identifikacije i internalizacije sa supervizorom mogu uvidjeti i prevladati regresivna stanja. Taj proces može se ostvariti samo kad supervizor pokazuje zanimanje za razvoj edukanta. Su-

pervizor ga potiče na učenje iz iskustva, ali ne posramljuje ga i ne ističe njegove pogreške, nego svoje intervencije prilagođava emocionalnom kapacitetu edukanta i pokušava ga navesti da uvidi svoje nedovoljno teorijsko znanje. Supervizor će edukanta pokušati upozoriti na pogreške, a još je bolje ako uspije uključiti „starije“ edukante koji će svojeg člana supervizijske grupe upozoriti na pogrešku i pokazati mu kako bi oni u tom slučaju intervenirali.

Edukanti promatraju supervizora: što kaže, kako kaže, je li ljubazan i susretljiv ili pokazuje dosadu. Neki edukanti pokušat će imitirati ponašanje i intervencije svojeg grupnog analitičara/terapeuta i bit će im čudno što ih supervizor ne hvali. Neće prepoznati da njihove intervencije nisu pravodobne ili da nisu prepoznali stvarni kontekst grupe, tj. latentnu poruku u grupi koju vode.

Iz tog odnosa i supervizor stvara mišljenje o edukantu. Može prepoznati znakove zavisti, idealizaciju, doživljaj edukanta kao da ga kažnjava, premda ostatak supervizijske grupe to nije tako doživio. Supervizor bi trebao prepoznati edukantovo ponašanje i pokušati uključiti članove supervizijske grupe ili ga usmjeriti prema iskustvenoj grupi ako je edukant još uvijek na terapiji.

Osjećaji kao što su zavist i idealizacija mogu se pojaviti i u supervizoru.

Supervizor se tada mora konzultirati s grupom edukatora kako bi prepoznao koje je neriješene odnose edukant u njemu potaknuo.

Kako supervizor može pomoći edukantu?

Supervizor treba zadovoljiti osnovni *setting* kao što su održavanje seanse u okviru dogovorenog termina, redovitost seansi, poštovanje vremenskih okvira. Tijekom seanse nema telefoniranja, što vrijedi i za supervizora i edukante, treba dolaziti na vrijeme, a o informacijama dobivenim unutar supervizijske grupe može se raspravljati samo unutar grupe. Iznošenje podataka moguće je jedino uz pristanak članova i u svrhu edukacije. Ako je osnovni *setting* poremećen, sigurno će se pojaviti elementi regresivnog ponašanja. Regresivno ponašanje edukanta može se pojaviti i ako supervizor iznenada otkáže nekoliko seansi ili edukant ne dođe na red za prezentaciju. Edukant to može doživjeti kao da je nezanimljiv i kao da njegovo prezentiranje nije zadovoljavajuće. U tom slučaju može se dogoditi da edukant izgubi zanimanje za svoju grupu, a time se smanjuje i njegov doživljaj pripadnosti skupini grupnih analitičara. Supervizor može pomoći kontejnirajući negativne osjećaje u supervizijskoj situaciji. Iznimno su bitni i supervizorova osnovna stajališta (moralna i etička) jer će ih

edukant usvojiti putem procesa identifikacije i internalizacije.

## U KOJIM JE SLUČAJEVIMA PROBLEM U SUPERVIZORU?

Pokušat ću navesti sve primjere koje sam izravno ili između redaka iščitala iz evaluacijskih listova i supervizija koje vodim. Istodobno ću ih pokušati potkrijepiti sličnim navodima iz literature. Dobra supervizija ne ovisi samo o supervizoru nego o interakciji između članova supervizijske grupe i supervizora. Supervizori mogu biti nezainteresirani za superviziju, što pokazuju skraćivanjem vremena supervizije ili ne posvećuju sve vrijeme superviziji, ne poštuju *setting*, oslanjaju se samo na samoprikazivanje seansi, nehajno zanemaruju događanja na supervizijskoj seansi i na seansama edukanta ili je interakcija između članova supervizijske grupe i supervizora siromašna. Deficitarna supervizija događa se kad je supervizor nesposoban suočiti se s ljutnjom edukanta ili edukante ne može suočiti s njihovom nezainteresiranošću za rješavanje kontratransfernih problema (neinterveniranje, pasivno promatranje, očekivanje da će grupa sama riješiti zastoje u razvoju grupnog procesa, nesposobnost suočavanja s grupom kao cjelinom). Supervizori mogu ostaviti dojam autoritativnosti i





iskorištavanja supervizanata za svoje potrebe u instituciji u kojoj rade, dajući im dodatne zadatke koji nisu povezani sa supervizijom.

Martha Giddings i suradnici podijelili su istraživanja o učinkovitosti supervizije na pozitivna ili negativna iskustva (5). Velik dio navedenih iskustava poklapa se i s iskustvima naših edukanata.

Negativno je iskustvo kad je odnos između supervizora i edukanta iznimno negativan. Obje strane nepovjerljive su i postoji nedostatak međusobnog poštovanja. To se češće događa u supervizijskim grupama koje se održavaju unutar kliničkih institucija, a vode ih supervizori koji istodobno u odnosu na edukanta imaju i druge uloge te se neriješeni odnosi prenose iz jednog *settinga* u drugi. Ako supervizor ne može riješiti sukob, time je blokiran proces učenja i edukant se najčešće koristi tehnikom izbjegavanja u tom nezadovoljavajućem odnosu.

Dosljednost održavanja supervizijskih seansi iznimno je bitna. Supervizor prilikom stvaranja supervizijske grupe, a posebno u trenutku ulaska novog člana, grupu mora obavijestiti o izostancima supervizijskih seansi i objasniti zašto ne može održati superviziju. To je važno radi stvaranja povjerenja između članova supervizijske grupe i super-

vizora. Supervizor time daje do znanja da se za njih brine i da su mu važni te svojim primjerom daje na znanje da isto očekuje od njih.

Supervizorov kompliciran stil posebno može preplašiti početnike te im supervizija postaje „noćnom morom“. Ako supervizor ne pruža povratne informacije, edukant se može naći u dvojbi; nije siguran radi li dobro ili može biti uvjeren da radi dobro jer supervizor nema primjedbi na njegovo vođenje grupe. To se posebno može primijetiti kad supervizija nema strukturu. To znači da supervizor nije dao jasan okvir supervizijske seanse. Svaki supervizor prilikom ulaska novog člana supervizijske grupe treba navesti što očekuje od supervizanta: da redovito bilježi seanse, da traži pomoć ako je grupa u krizi, da ima osjećaj za vrijeme. Supervizor i supervizijska grupa pomažu mu prepoznati što se od njega očekuje. Kad supervizijska grupa nema strukturu, edukant nema osjećaj obveze da svaki put ukratko iznese što se u njegovoj grupi događa. Nema osjećaj kad je njegov red da bude prvi jer se obično na prvom problemu grupa najdulje zadržava. Ne osjeća obvezu na vrijeme obavijestiti supervizora ni dogovoriti se s nekim članom supervizijske grupe da preuzme njegovu obvezu ako je supervizorov stil da samo jedan kandidat detaljno iznese seansu, a supervizant na tu superviziju ne dođe. Vrlo se često

u takvim nestrukturiranim supervizijama događa da se članovi supervizijske grupe zapričaju o dijagnozi i medikamentoznom liječenju člana grupe. (6). Struktura supervizijske seanse supervizoru i članovima supervizijske grupe pomaže da maksimalno iskoriste vrijeme i da pokušaju iskoristiti znanje za razvoj terapijskog procesa.

Posebno je bitno da supervizor u sebi ima riješene muško – ženske odnose. Kad supervizor preferira muške članove supervizijske grupe, na neizravan se način pojavljuju transferni i kontratransferni problemi koji se mogu prepoznati u izbjegavanju supervizije s obiju strana. Supervizor može inzistirati na svojem viđenju nekog događaja i edukant ga može doživjeti grubim i tvrdoglavim te procijeniti da se supervizor ponaša neprofesionalno. Supervizor negativno procjenjuje iznošenje seanse i edukant to nevoljko prihvaća.

Dot Weaks proveo je evaluaciju supervizora prilikom koje su edukanti naveli da od supervizora očekuju empatiju, poštovanje i potporu, da ne kritizira i da ne bude pasivan, ali ni da naređuje (7). Važno im je i da se u odnosu sa supervizorom osjećaju sigurno, da im je supervizija izazov i da su na superviziji svi jednaki.

Već sam navela da edukanti žele dobar odnos sa supervizorom i članovima

supervizijske grupe. Jedna je od komponenata dobrog odnosa i sigurnost. Edukanti se osjećaju sigurno u supervizijskoj grupi kad prepoznaju sigurnost čuvanja povjerljivih podataka; tada se nemaju potrebu štiti tijekom supervizije. Vjeruju u grupu i supervizora. Edukant mora biti siguran u to da u supervizijskoj grupi može iznijeti svaki svoj osjećaj (ljutnju, bijes, gađenje, atraktivnost, zavodljivost, ali i osjećaj nesposobnosti) (7).

S razvojem osjećaja sigurnosti edukant će prepoznati i osjećaj jednakosti. To znači da je supervizor korektan i da se jednako ponaša prema svim članovima supervizijske grupe; muškim i ženskim članovima, psiholozima, liječnicima i ostalim članovima različitih profesija. Osjećaji sigurnosti i jednakosti nadopunjuju se i međusobno podupiru, ali ako ih nema, može doći do zastoja u procesu supervizije. Ako ima povjerenje u supervizora, edukant će moći razviti i osjećaj da ga se poštuje, tj. da se njegovo mišljenje prihvaća. Edukant postupno deidealizira supervizora i prepoznaje da nije savršen te da i supervizor može priznati vlastitu pogrešku. Supervizorovo znanje mora biti superiorno, baš kao i njegova stajališta (moralno-etička), ali trebao bi pokazivati „zajedništvo“, „kolegijalnost“ i „konzultativnost“ u odnosu prema edukantu, a da pritom sačuva distancu kao u terapijskom procesu; nema prija-



teljevanja, obiteljskih odnosa ni ostalih oblika bliskosti i intimnosti (7).

Supervizijska seansa ne smije biti rutinska jer tada postaje dosadna. Trebala bi ohrabrivati edukanta da u svojoj grupi provede intervenciju, ali i ukazati mu na to da intervencija nije uvijek pravodobna te mu omogućiti da člana grupe ili grupu kao cjelinu dovede do uvida i da radi na njihovu promatranju i eventualnoj proradi problema. Kao što bi trebao postojati profesionalni odnos s jasnim granicama u supervizijskoj grupi, edukant takav odnos mora uspostaviti i u svojoj grupi. U svemu tome nijedna strana ne smije biti previše pokroviteljski nastrojena, ni terapeut prema svojoj grupi niti supervizor prema supervizijskoj grupi.

Za neodgovarajuću ili nedovoljnu superviziju karakteristično je da članovi supervizijske grupe iznose sadržaje svojih grupa, da se slučajevi brzo obrađuju i da postoji nedostatak usredotočenosti na integraciju kliničkog i teorijskog znanja. Supervizor ne pokazuje pravo zanimanje za probleme svojih supervizanata, nema vremena, često otkazuje supervizije. Nije dobro ako se supervizija pretvori u administrativno izvješćivanje. Loše supervizijsko iskustvo difuzno je zbog deficita u strategijama učenja i oblikovanja uloga tijekom supervizije. Neučinkovitom se smatra i supervizijska grupa u kojoj se

iznese seansa u kojoj članovi nemaju asocijacija, nego pokušavaju doći do koncepta kako voditi grupu ne dopuštajući članovima supervizijske grupe i supervizoru da zadiru u njihov kontratransfer. Dovoljno im je da nauče kako se uspostavlja uloga voditelja i da prikupe teorijsko znanje koje vrlo rijetko prepoznaju u svojoj grupi te da za sve imaju teorijsko objašnjenje bez mogućnosti primjene u kliničkom radu.

Kao što u grupi mora postojati radni savez koji će poticati grupni proces, tako se radni savez mora osjetiti u supervizijskoj grupi (8).

Supervizijski radni savez smanjuje doživljaj sukoba u edukantu. Ladany i Frielander navode da su problemi u superviziji veći ako supervizor ne reagira u skladu s edukantovim potrebama (8). Regresivno ponašanje i rivalski odnos sa supervizorom dodatno kompliciraju odnose u supervizijskoj grupi i lakše se rješavaju tijekom individualne supervizije.

Tijekom supervizije razvijaju se odnosi između članova supervizijske grupe i supervizora. Na neki način odnosi se ponavljaju. Ako edukant ne može prepoznati odnose u svojoj terapijskoj grupi, ne može ih prepoznati ni u grupi koju vodi. Doehrman to naziva *reverse mirroring*, vrlo često nije jasno u kojem je smjeru zrcalo okrenuto (9). O'Dea i

Sarnat pišu o asimetričnim paralelnim procesima u kojima primitivni dio *selfa*, rascijepljen, disociiran, nije prorađen na terapiji i umjesto toga pojavljuje se u superviziji. Prema njihovim navodima, to se češće događa kod edukanata koji se bave liječenjem teško bolesnih pacijenata (9). Hedges piše o pseudoučenju i pseudorastu pri kojima se u superviziji ne prepoznaju nedostatak napetosti i do kojih dolazi kad se proces izobrazbe nađe u slijepoj ulici (9).

Paralelni procesi stalno su prisutni; edukantov otpor sprječava prepoznavanje pacijentova otpora i s njim je u stalnom sukobu (10). Kad edukant u terapijskoj grupi dođe do uvida, obično prepoznaje pacijentov otpor u grupi koju vodi i čuje opaske supervizora i supervizijske grupe te pokazuje napredak.

Alonso i Rutan sugeriraju da se problem srama lakše rješava putem supervizije jednakih. Istodobno preporučuju rad u malim supervizijskim grupama kako bi se lakše prebrodili problemi srama, nesigurnosti i nedostatka samopoštovanja. Nerješavanje srama s edukantove strane također zaustavlja napredak i razvoj radnog saveza u supervizijskoj grupi te napredak u procesu izobrazbe (8).

Razvoj odnosa unutar supervizijske grupe i supervizora ovisi i o supervizo-

rovu stilu. Kako navodi Penelope Crick, supervizorov stil, među ostalim, može biti dijalektički i didaktički (11). Ona uspoređuje supervizora s lončarom koji obrađuje sirovu glinu od koje nastaju lijepe i korisne posude i s vrtlarom koji obrezuje i zalijeva mlade izdanke. Pitanje je koji je stil bolji za izobrazbu budućih grupnih analitičara. Dijalektički stil, koji kontejnira edukantove regresivne potrebe i anksioznost, ili didaktički stil, koji nudi osjećaj čvrstog okvira? Dakle, edukanta učimo kako nešto predočiti pacijentu, tj. članu grupe ili što bi edukant u određenoj situaciji trebao ponuditi grupi. Dobra supervizija podupire stalnu napetost između dvaju zadataka: da edukant dobije nove ideje i da razvija svoj unutarnji kapacitet za razumijevanje grupnog procesa. To bi značilo da dobar supervizor ne smije biti samo dijalektički ili samo didaktički orijentiran nego se treba fleksibilno koristiti elementima obaju stilova. Supervizor bi istodobno edukantu trebao davati prijeko potrebne informacije koje bi poticale njegovu kreativnost, podupirući to vlastitim iskustvom i znanjem, govoreći edukantu kako postupiti u nekoj kriznoj situaciji ili što će se dogoditi na seansi. Ponekad može samo pružati asocijacije na materijal, razmišljajući s edukantom i članovima supervizijske grupe o tome što se događa između edukanta i člana grupe ili grupe kao cjeline. Taj



način vođenja supervizije nije jednostavan. Kad supervizor pristupa edukantu na didaktički način, najčešće većina edukanta iznosi svoje stajalište vrlo jasno. Neki edukanti doživjet će taj način kao dobar, a neki kao loš, paralizirajući i intruzivan. Edukanti koji taj način doživljavaju „dobrim“ na sljedeću seansu dolaze sa željom da čuju nešto novo i da pokažu kako su iskoristili stečena saznanja koja mogu primijeniti i u daljnjem radu. Edukanti koji taj način doživljavaju „lošim“ pitaju se kako će to primijeniti u grupi i kako se prilagoditi supervizoru. Rezultat je često paralizirajući, edukanti osjećaju da nemaju potporu u svojem radu. Bitno je da edukant prepozna svoje osjećaje, da shvati što se zapravo događa između njega i grupe i da mu supervizor u tome pomogne. Vrlo je loše ako supervizor misli da samo on prepoznaje situaciju u grupi, a da edukant misli da „zna“. Supervizori koji svoje znanje i razumijevanje koje se temelji na iskustvu ne mogu odgovarajuće prenijeti edukantima, nego ih se s vremena na vrijeme doživljava kao „progonitelje“ također ne pomažu edukantima da se razviju u grupne analitičare koji prepoznaju što im se u grupi zbiva, da imaju želju istraživati grupni proces, a time i da su aktivni članovi Instituta. Ako se supervizor selektivno koristi viđenjem neke situacije u okviru supervizije, i to u svrhu potvrđivanja svojeg mišljenja,

s vremenom će doći do zastoja u radu supervizijske grupe. Riječ je o narcisoidnosti supervizora, njegovoj svemoći i kompetitivnosti, što bi supervizor trebao prepoznati i raditi na tome u okviru intervizije ili u grupi supervizije supervizora.

Supervizori koji pretežno primjenjuju dijalektički pristup u opasnosti su da će njihova „sigurnost“ biti idealizirana (11). Supervizor treba stalno imati na umu triangularni odnos pacijent – edukant – supervizor. Supervizor treba uzeti u obzir da najviše saznanja o pacijentu ipak ima terapeut. Terapeutovo viđenje može biti distorzirano, projektivno, a te situacije treba primijetiti i prepoznati tijekom supervizije. Ako uspije primijetiti i prepoznati što se događa između njega i grupe, terapeut u tom odnosu postaje treća strana. Supervizor je taj koji će u terapeutu pokušati izgraditi „unutarnjeg supervizora“.

Na početku supervizije supervizor treba slušati i raditi na tehnici razvijanja terapijskog odnosa između edukanta i grupe koju edukant vodi. Postupno počinje intervenirati i iskazivati svoje viđenje onoga što se događa između terapeuta i članova grupe te zaključiti je li moguće prepoznati paralelne procese u supervizijskom prostoru. Drugi dio supervizije trebao bi sličiti odnosu između bebe (grupa), mame (edukant) i tate (supervizor), s time da

se tata treba pobrinuti za to da odnos između mame i bebe bude kvalitetan. Razvoj grupe sličan je fazi razvoja kad se mama i beba upoznaju i prilagođavaju, a tata im omogućuje razvoj kvalitetnog odnosa. Kasnije, razvojem grupnog procesa i detronizacijom voditelja, mijenjaju se uloge u tom odnosu. Supervizor i supervizijska grupa sve češće dobivaju status promatrača i kontejniraju nesigurnosti edukanta. Da bi svi navedeni paralelni procesi mogli teći, prijeko je potrebno da se razvije dobar odnos između voditelja grupe i supervizora. Samo će tako voditelj grupe prepoznati transferne odnose i graditi intervenciju prema grupi kao cjelini. Lošim supervizorom smatra se onaj koji bi se želio uključiti u odnose voditelja i njegovih članova grupe jer bi ih time kočio.

## EDUKANTOV STIL

Da bi edukant razvio svoj stil vođenja grupe, supervizor ga treba poticati na istraživanje tijekom vođenja vlastite grupe. Tijekom supervizije edukant postupno usvaja znanje i tehniku, prepoznaje latentne poruke putem manifestnog sadržaja, identificira se sa svojim grupnim analitičarem, ali i sa svojim supervizorom kao voditelj grupe. Putem supervizije razvija svoj profesionalni *self*, a time i stil rada s gru-

pama. U početku rada svaki edukant kao voditelj grupe fantazira o idealnoj grupi i idealnoj superviziji. Želi da ga supervizor potiče, da ga smatra također jednakim. Mogli bismo reći da je to sastanak mudrih i pametnih, gdje je izazov u skladu s njihovim intelektom i gdje obje strane uživaju u potvrđivanju edukantova viđenja.

Edukant istodobno ne smije biti kritiziran i posramljivan ako nešto ne prepozna ili ako intervenciju ne provede pravilno jer će se jedino tako usuditi provesti je i prihvatiti rizik da nije savršen, kao što ni njegov terapeut ni supervizor nisu savršeni. Edukant uz pomoć supervizora treba stvoriti svoj unutarnjeg supervizora i osjećati da unutar Instituta može razvijati svoje ideje povezane s grupnom analizom.

„Na supervizijama bi trebalo stvoriti polje igre za istraživanje dinamike i pritisaka koji se osjećaju na poslu, izbjegavajući ozračje učitelj – učenik i usmjerivanje samo na traženje onoga što je bilo pogrešno. Takvo inzistiranje samo može narušavati profesionalno samopouzdanje. Kad govorimo o ego-ideal, ulazimo u područje toplih i benevolentnih refleksija sebe u slobodnom fantaziranju o svojim željama i porivima, pri čemu naš empirijski ego i naše akcije na drugačiji način mogu oblikovati i odgovoriti pretjeranostima iz superega“ (12).



## PROBLEMI PROCESA IZOBRAZBE

Velika je razlika u načinu „konzumiranja“ programa izobrazbe edukanata kojima je to novo zvanje i koji nemaju kontakt s medicinom te psihijatara, specijalizanata psihijatrije i psihologa koji rade u institucijama koje provode liječenje bolesnika s mentalnim poremećajima i to doživljavaju kao dodatnu mogućnost liječenja. Oni imaju više problema s rješavanjem odnosa unutar institucije u kojoj obavljaju specijalistički staž te se susreću s različitim psihoterapijskim tehnikama koje provode šefovi koji su istodobno edukatori iz psihijatrije i grupne analize ili neke druge psihoterapijske tehnike. Time se edukanta stavlja u infantilni položaj u kojem ima osjećaj da ne može reći „ne“ u određenoj situaciji te se teško snalazi uz mnoštvo autoriteta koje katkad želi zadovoljiti ili je nesiguran u odnosu na autoritete budući da to nije riješio tijekom razvoja te se ne snalazi u stvarnosti.

S obzirom na to da je pripremna izobrazba obvezni dio specijalističkog staža, specijalizant se ponekad prvi put susreće sa psihoterapijskim pristupom liječenju mentalnih poremećaja. Psihoterapija nameće pravila odnosa s pacijentom, ali i s edukatorima, što specijalizanta dodatno zbunjuje. Kako pronaći ravnotežu između biologijskog pristupa liječenju i psihoterapijskoga? Psihoterapija nameće okvir koji je u

instituciji teško poštovati. Specijalizant treba siguran put i siguran okvir izobrazbe, što klinička institucija ne pruža, a psihoterapija još uvijek nema svoje mjesto u medicini kao terapijsko sredstvo čija se učinkovitost može brzo prepoznati. U kliničkim institucijama, nažalost od početka, okvir psihoterapijske izobrazbe devijantan je, tj. modificiran. Kako navodi Langs, edukant je uklješten u bifazičnom ponašanju svojih učitelja. S jedne mu strane pružaju potporu, a s druge u njemu bude anksioznost. Devijantan okvir izobrazbe šteti procesu učenja i terapijskom radu i potiče ih da provode alternirajuće intervencije (13).

Povijesni odnos prema učenju i izobrazbi također ima određenu ulogu. Vrlo mali broj edukanata koji rade u kliničkim institucijama ima potrebu za dodatnom izobrazbom. Očekuju da izobrazba dođe kao zahtjev od institucije, jer to instituciji treba, a ne kao njihova potreba da pronađu sve moguće načine da što učinkovitije pomognu pacijentu. Nemaju potrebu sami ulagati u svoju izobrazbu, ni materijalno niti vremenski, što znači da nisu spremni dio svojeg slobodnog vremena i financijskih sredstava utrošiti na dodatnu izobrazbu koju od njih ne zahtijeva i ne očekuje institucija. Naslijeđe socijalističkog načina razmišljanja prema kojem bi svaka izobrazba trebala biti besplatna, a institucija bi je trebala pokrivati

i vremenski i materijalno prošlost je. U institucijama postoji službena i neslužbena izobrazba, a o voditelju institucije ovisi hoće li na neizravno pokušati poduprijeti dodatnu izobrazbu specijalizanata i stručnjaka ostalih profila.

Supervizor ima nekoliko uloga u instituciji te bi istodobno trebao biti facilitator edukantova razvoja i stila (14). Kao predstavnik institucije odgovoran je i za oblikovanje ciljeva institucije i predstavljanje pristupa psihijatriji i psihoterapiji. Supervizor bi trebao održavati ravnotežu između te dvije uloge. Edukanti se ponekad češće identificiraju s jednom od njih i tad nemaju većih problema, ali kad imaju neriješen odnos s autoritetom, u stanju su konfuzije. Supervizor može biti frustriran edukantovom odabranom tehnikom ili njegovom ambivalencijom. Supervizor koji je zaposlenik određene kliničke institucije u kojoj se primjenjuje mnogo tehnika, a psihoterapija nije baš prihvaćena imat će drugačiji pristup i edukanti će morati odabrati grupu kojoj će pripadati a da se ne osjećaju isključenima. U nekim institucijama supervizori provode superviziju različitih tehnika. U tom slučaju potreban je velik kapacitet prilagodbe u provedbi supervizije prema potrebama institucije u kojoj supervizor radi (14). Razlike u provedbi supervizije bit će velike jer je takva supervizija neslužbena, nije obvezna, dodatno je opterećenje u sva-

kidašnjem radu supervizanta i supervizora i održava se u radno vrijeme, što znači da se ne plaća niti se računa u programu izobrazbe. Sve navedeno stvara dodatne poteškoće u razvoju dobrog supervizijskog saveza, kako među članovima supervizijske grupe, tako i za supervizora.

Hinshelwood upozorava da je odnos prema psihoterapiji na svakom odjelu unutar institucije drugačiji, što dovodi do rascjepa originalnih uloga u edukantima, a ponekad i u supervizorima, jer svaki odjel ima svoje ciljeve i stajalište prema psihoterapiji (15). Edukanti su početnici u osnovnom zanimanju i rade s bolesnim osobama, a i sami su anksiozni. Trebaju pružati potporu bolesnim osobama, ali i pronaći način na koji će kontrolirati svoju anksioznost. Za prevladavanje anksioznosti potrebni su im sigurnost i osjećaj pripadnosti grupi. Međutim, teško se odlučiti kojem se autoritetu prikloniti.

Proces subgrupiranja dodatno je opterećenje za edukanta, ali i za supervizora. Unutar grupe edukanata postoje subgrupe. Postoje grupa koja je u procesu izobrazbe i koja pripada instituciji, grupa koja se educira u istoj tehnici izvan institucije i edukanti iz drugih tehnika. Subgrupe u instituciji svakodnevno su u interakciji, ali među njima zapravo nema prave komunikacije, što šteti i instituciji i edukantima.





Projekcije sustava na edukante stalno su prisutne i ometaju odgovarajući tijek izobrazbe.

Neki edukanti imaju bolje mehanizme obrane od projekcija sustava u kojem rade i istodobno se educiraju. Druga grupa edukanta krhkija je i ima slabiju obranu od unutarnjeg pritiska supervizora kao transfernog objekta. Iznimno je bitno kako rukovodstvo institucije shvaća cirkuliranje informacija unutar institucije, kako se te informacije skladište (institucija kao kontejner) i kako svaki član institucije izražava svoje stajalište i poistovjećuje se s ulogom institucije (kakav je član institucijske grupe). Ta dva procesa (kontejniranje i članstvo) obično se zbivaju paralelno na svim razinama institucije (administracija, učitelji i učenici) (16, 17).

Vjerujem da je problem odnosa s Institutom još kompliciraniji jer je Institut još uvijek nedovoljno prepoznat kao autonoman. Psihoterapija kao zvanje još uvijek službeno ne postoji i to pojačava ambivalenciju kandidata da se odluče hoće li se dodatno educirati za jednu od psihoterapijskih tehnika.

## ŠTO BI BILA UČINKOVITA SUPERVIZIJA?

U procesu izobrazbe sve navedene aktivnosti na prvi su pogled odvojene

(terapija, teorija, supervizija), ali zapravo bi trebale biti u stalnom odnosu. Edukanti ih žele odvojiti, a ako im edukatori i Institut to dopuste, neće moći razviti pravi identitet grupnog analitičara i osjećaj pripadnosti grupi, a time i Institutu.

Supervizija u svakom kandidatu izaziva tjeskobu. Na supervizoru je da prepozna stanje edukanta, da mu pomogne u prezentiranju njegove grupe te da prepozna ako edukant ima poteškoća u iznošenju seansi. Ako u prezentiranom materijalu nema njegovih intervencija ili sve pamti „od riječi do riječi“ i smatra da je to savršeno prezentiranje, na supervizoru je da ga pokuša dovesti do uvida da je i to jedna vrsta otpora njegovu rastu i razvoju u grupnog analitičara. Takva je edukanta vrlo teško dovesti do uvida da kad izbjegava intervencije ili kad je zauzet „savršenim pamćenjem grupe za supervizora“, praktički nije u grupi i ne može intervenirati, pratiti što se u grupi zbiva i prepoznati latentnu poruku iz manifestnog sadržaja.

Supervizor može biti doživljen kao strog superego ili kao instruktor u vožnji koji bilježi pogreške kandidata i ima moć dati mu neprolaznu ocjenu. Jedan od ciljeva supervizije trebao bi biti da edukant shvati da nema savršene grupe, savršenog edukatora ni savršenog voditelja i da svaka grupa

ima nešto za ponuditi. Cilj je učinkovite supervizije da edukant prepozna potrebu za uspostavom odnosa unutar supervizijske grupe, ali i s članovima Instituta, u kojem se provodi izobrazba kako bi s vremenom razvio identitet grupnog analitičara. Da u svojoj grupi ne oponaša svojeg analitičara, da ne prihvaća pasivno sve što izobrazba nudi, nego da pronađe svoj stil i otkrije svoju kreativnost i potrebu da postane članom skupine grupnih analitičara i da promovira grupno-analitičku misao i istražuje odnose unutar i izvan profesionalne grupe kojoj pripada.

To je „dug put u potrazi za profesionalnim autentičnim identitetom tijekom kojeg će se znanje postupno pretvarati u kompetenciju“ (12).

## ZAKLJUČAK

Iz navedenoga vidimo da postoje mnogi problemi tijekom izobrazbe kandidata iz grupne analize. Problem u postojanju mnogostrukih odnosa tijekom izobrazbe i mnogostrukih profesionalnih *selfova* koji bi trebali pronaći svoje mjesto u strukturi edukanta. Očito je da bi supervizori i edukatori Instituta trebali poraditi na kohezivnosti svoje grupe i doživljaju pripadnosti Institutu.

„Ono što bi se u analizi našeg profesionalnog bića trebalo dogoditi jest da se pomaknemo od emocionalnih sfera superega u emocionalne sfere ego-ideala, u sfere libidnih investicija, u sfere interesa, samopoštovanja. Ponekad su zahtjevi superega takvi da nema mjesta za zaigrano istraživanje sebe.“ (12)

## LITERATURA

1. Dalal, F. 20th professional meeting of the Institute of group analysis – „the group analyst in the network of relations“ Plenary lecture politics: group Analysis in the Psychoanalytical and Psychotherapist Milieu: / Where Does the Group Analysis Belong? Is the Group Analyst a Phisician, Scientist, or Something Else? Psihoterapija, vol. 30, No. 1, lipanj 2016.
2. Hearst, E.L., Brown, R. (1995.). Simultaneous supervision and personal analysis. U: Sharpe, M. The Third Eye: Supervision of Analytic Groups. London, New York, 25-35.
3. Sharpe, M. (1995. ). Presenting groups effectively. U: Sharpe, M. The Third Eye: Supervision of Analytic Groups. Londo, New York, 36-50.
4. Corbett, M. (1995.). A tranee's view of supervision. U: Sharpe, M. The Third Eye: Supervision of Analytic Groups. London, New York, 18-24.
5. Giddings, M.M., Cleveland, P.H., Smith, C.H. Responding to Inadequate Supervision, The Clinical Supervisor, 2007;25:1-2, 105-126, DOI: 10.1300/J001v25n01\_08 Poveznica: [http://dx.doi.org/10.1300/J001v25n01\\_08](http://dx.doi.org/10.1300/J001v25n01_08).
6. Behr, L.H. (1995.). The integration of theory and practice. U: Sharpe, M. The Third Eye: Supervision of Analytic Groups. London, New York, 4-17.



7. Weaks, D. Unlocking the secrets of ‚good supervision‘: a phenomenological exploration of experienced counsellors' perceptions of good supervision. *Counselling and Psychotherapy Research* 2(1) (2002) 33-39 ISSN: 1473 3145.
8. Webb, A., Wheeler, S. How honest do counsellors dare to be in the supervisory relationship? An exploratory study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1998.26:4, 509-524, DOI: 10.1080/03069889808253860 Poveznica: <http://dx.doi.org/10.1080/03069889808253860>.
9. Hedges, L.E. (2013). *The Relationship in Psychotherapy and Supervision*. International Psychotherapy Institute E-Books, 108-169.
10. Wolf, E.S. How to supervise without doing harm: Comments on psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic inquiry* ISSN: 0735-1690.
11. Crick, P. Good supervision: On the experience of being supervised, *Psychoanalytic Psychotherapy*, 1991;5:3, 235-245, DOI: 10.1080/02668739100700111 Poveznica: <http://dx.doi.org/10.1080/02668739100700111>.
12. Pernar, M. Grupni analitičar unutar šireg psihoanalitičkog i psihoterapijskog miljea: Kamo pripada grupna analiza, je li grupni analitičar liječnik, znanstvenik ili nešto drugo? *Psihoterapija*, vol. 30, No. 1, lipanj 2016.
13. Langs, R. (1994.) *Doing supervision and being supervised*. London, Karnac Books Ltd, 61-70.
14. Pernar, M., Giroto, I., Jovanović, P., Stevanović, A., Žiža, J. Prepoznavanje kontratransfernih reakcija članova tima, *Psihoterapija*, vol. 30, No. 2: 222-42, 2016.
15. Hinshelwood, R. *What Happens in Groups*. London, Free Association Books.
16. Yalom, I.D., Leszoz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 5th ed. New York, Basic Books.
17. Graham Fuller, V. (1995). Effects of institutional dynamics. U: Sharpe, M. *The Third Eye: Supervision of Analytic Groups*. London, New York, 130-142.
18. Mittwoch, A. (1995). Difficulties and conflicts. U: Sharpe, M. *The Third Eye: Supervision of Analytic Groups*. London, New York, 51-59.
19. Cohen, V. (1995). Monitoring the supervisee. U: Sharpe, M. *The Third Eye: Supervision of Analytic Groups*. London, New York, 60-70.