

Prispevki različnih terapevtskih šol šolskemu svetovalnemu delu

Jedrna refleksija: poglobljanje refleksije v strokovnem razvoju

MARJETA ŠARIČ, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
marjeta.saric@ff.uni-lj.si

● **Povzetek:** Refleksija ima pomembno vlogo pri učiteljevem strokovnem delu. V prispevku je predstavljen model jedrne refleksije, katerega namen je povečati kakovost in globino refleksije učiteljev. Bistvene značilnosti tega modela izhajajo iz načel izkustvenega učenja, humanistične psihologije in gestaltpsihologije, pedagogike izobraževanja učiteljev, pozitivne psihologije in konceptov navzočnosti ter čuječnosti. V prispevku je izpostavljen tudi odnos med supervizijo in terapijo.

Ključne besede: jedrna refleksija, supervizija, strokovni razvoj učiteljev, odnos supervizija – terapija

● **Abstract:** Reflexion plays an important role in teachers' professional work. The article present a core reflexion model which aims at enlarging the quality and depth of the teachers' reflexion. The key characteristics of this model are based on the principles of the experiential learning, humanistic psychology and Gestalt psychology, teacher training pedagogy, positivist psychology, as well as on the concepts of presence and vigilance. At the same time the article highlights the relation between supervision and therapy.

Key words: core reflexion, supervision, teachers' professional development, relation between supervision and therapy

Bolj ko si postajamo domači na svojem notranjem ozemlju, z večjo gotovostjo poučujemo - in živimo.
Parker J. Palmer (1998)

V strokovnem razvoju učiteljev ima pomembno vlogo zmožnost refleksije o lastnem delu. V prispevku bom razpravljala o tem, kako lahko refleksija pripomore k večji strokovnosti učiteljev pri delu in kako le-te podpreti pri tem. Izhajali bomo iz modela jedrne refleksije po Fredu Korthagnu, nizozemskem izobraževalcu učiteljev. Ta model je bil v slovenskem jeziku že predstavljen (Korthagen, 2009, Korthagen in Vasalos, 2009a), zato se bomo osredinili predvsem na osnovna načela in idejne izvire, ki potrjujejo tezo, da ima lahko le kakovostna in poglobljena refleksija pomembno vlogo v strokovnem razvoju učiteljev. Z razumevanjem temeljnih predpostavk strokovno utemeljeno pristopimo k spodbujanju refleksije, kar prispeva k boljšemu razumevanju sebe v odnosu do lastnega dela ter posledično bolj kakovostno poučevanje. V besedilo je vključenih tudi nekaj lastnih izkušenj pri preizkušanju modela jedrne refleksije v slovenskem prostoru.

Kot ugotavlja Marentič Požarnik v članku, ki obravnava akcijsko raziskovanje na področju pismenosti (2013), obstaja vtis, da je pri učiteljih kakovostne refleksije malo, poglobljene in take, ki spreminja, še manj. V članku obravnavamo, kako so v praksi uveljavljene prvine akcijskega raziskovanja, v katerem se ciklično izmenjujejo obdobja načrtovanja, akcije, spremljanja učinkov in razmišljanja - analize. V kontekstu tega prispevka je pomembna zlasti zadnja faza, saj vključuje proces refleksije: razmišljujoč opis poteka dogajanja in možne razlage; kaj vse je vplivalo na neko dejavnost in zakaj, kakšni so bili odzivi akterjev in razlaga teh odzivov. Pokazalo se je, da je prav tej fazi namenjene najmanj pozornosti - redki so bili opisi, ki bi poleg opisa in konkretnih posledic dejavnosti vsebovali tudi reflektivni del, tako z vidika doživljanja kot z vidika nekih novih spoznanj. Podobno stanje je v kontekstu vpeljevanja timskega dela v šole zaznala tudi Polak (2012, str. 67): »Ugotavljam, da smo slovenski pedagoški delavci premalo večji kritične in profesionalne refleksije lastnega pedagoškega dela, kar posledično prispeva k temu, da je timska refleksija dogajanja v timu pod močnim vplivom bojzani, da se bomo svojim sodelavcem osebno zamerili, zaradi tega pa je pogosto presplošna, nestrokovna in premalo poglobljena.« Prav načrtno uvajanje in spodbujanje poglobljene kritične refleksije

učiteljev skozi različne oblike supervizijskih in drugih vrst srečanj lahko prispeva k reševanju tovrstnih težav.

Refleksija je ena od začetnih in ključnih izhodišč pri načrtovanju strokovnega razvoja, ki so po Korthagnu (2001, str. 71) tale:

1. Učiteljevo strokovno izpopolnjevanje bo bolj učinkovito, ko ga bo usmerjala **lastna notranja potreba** (vloga notranje motivacije).
2. Učiteljevo strokovno izpopolnjevanje bo bolj učinkovito, kadar bo izhajalo iz **njegovih izkušenj**.
3. Učiteljevo strokovno izpopolnjevanje bo bolj učinkovito, kadar bo **podrobno reflektiral** svoje izkušnje.

Prvi dve načeli jasno poudarjata, kako pomembno je, da v usposabljanju in izobraževanju učiteljev upoštevamo njihovo motivacijo za učenje in izpopolnjevanje ter da gradimo na njihovih konkretnih izkušnjah. Na prvi pogled samoumevna izhodišča so v praksi precej težko uresničljiva. Prvo (notranja motivacija) je večkrat v nasprotju s tem, kar vodi učitelje k študiju ne le na dodiplomski ravni, temveč tudi v kasnejšem strokovnem usposabljanju, ko so že nekaj let v praksi. Sistem točkovanja za napredovanje na primer vpliva na to, da se učitelji seminarjev za strokovno izobraževanje in usposabljanje udeležijo kdaj tudi iz povsem drugačnih nagibov, kot predpostavlja prvo zgoraj izpostavljeno načelo. Poleg tega je precej zahtevno zasnovati kratka izobraževanja za večje število udeležencev tako, da bi izhajali iz konkretnih izkušenj posameznih učiteljev. V tem prispevku bomo posebno podrobno obravnavali tretje načelo, ki govori o pomembnosti podrobne in poglobljene refleksije svojih izkušenj.

Pojem refleksija

Pojem refleksija običajno razumemo kot razmišljanje, razglabljanje o neki stvari, dogodku, izkušnji (podrobnejši terminološki pregled gl. Cvetek, 2003). Po Deweyju (v Cvetek, 2003, Rodgers, 2002) je refleksija način razmišljanja profesionalcev; gre za proces učenja v praktičnih izkušnjah in iz njih. Ena od opredelitev refleksije v učnem procesu je, da gre za orodje, s katerim izkušnjo spremenimo v znanje (Boud, Keogh, Walker, 1985). Sodobnejši pogledi na refleksijo v strokovnem usposabljanju razširjajo pomen refleksije v tem smislu, da gre za širši pogled na neko konkretno izkušnjo v vseh njenih razsežnostih, ne le miselnih in idejnih, ampak tudi čustvenih (osebno doživljanje izkušnje), motivacijskih (potrebe, želje in cilji, ki so me vodili pri tem), osebnostnih itn. (npr. Korthagen in Vasalos, 2009b, Rodgers, 2002). Teoretiki in

»Ugotavljam, da smo slovenski pedagoški delavci premalo večji kritične in profesionalne refleksije lastnega pedagoškega dela, kar posledično prispeva k temu, da je timska refleksija dogajanja v timu pod močnim vplivom bojzani, da se bomo svojim sodelavcem osebno zamerili, zaradi tega pa je pogosto presplošna, nestrokovna in premalo poglobljena.«

raziskovalci ločijo več različnih ravni refleksije (npr. Schön, Van Maanen, v Cvetek, 2003). Proces ozaveščanja in integriranja ključnih elementov nekega dogodka lahko poteka na različne načine in na različnih ravneh, bolj ali manj kompleksno. Tukaj obravnavani model »jedrne refleksije« po Korthagnu (2009) bi lahko uvrstili med kompleksnejše, celostne in globinske pristope.

Naj na kratko pojasnimo še odnos med pojmom **refleksija in supervizija**, saj ju večkrat zasledimo skupaj. Refleksija je notranji proces, ki lahko poteka v različnih kontekstih in oblikah. Supervizija je načrtno spodbujanje refleksije z namenom podpiranja strokovnega razvoja. Ko torej govorimo o refleksiji, imamo v mislih notranji proces posameznika, s pojmom supervizija pa označujemo oblikovanje optimalnih okoliščin (psiholoških, socialnih, fizičnih) za to, da proces refleksije poteka kakovostno in poglobljeno. Kot pravi Kobolt: »Kljub temu da o enoviti supervizijski teoriji ni mogoče govoriti, je skupni imenovalec supervizijskih modelov refleksija poklicnega ravnanja oziroma poklicno učenje.« (2004, str. 13). Ko v tem prispevku govorimo o modelu *jedrne refleksije*, imamo v mislih enega od supervizijskih modelov v strokovnem razvoju učiteljev in drugih pedagoških delavcev. V tem smislu bomo uporabljali tudi termina supervizor in supervizant.

Jedrna refleksija – osnovne predpostavke in idejni izvori

Osnovne predpostavke, iz katerih izhaja model *jedrne refleksije*, so (Korthagen in Vasalos, 2005):

- učitelji samodejno reflektirajo svoje izkušnje, vendar se sistematična refleksija pogosto razlikuje od tega, kar so učitelji vajeni početi;
- notranje vodeno učenje ob podpori/strukturi, ki jo dajejo mentor, supervizor in usposobljeni kolegi, prispeva k strokovni rasti učitelja;
- izvori vedenja učiteljev niso vedno zgolj racionalni in tehnični (v smislu nekaterih postopkov stroke, ki so se jih naučili pri študiju), ampak so velikokrat »obteženi« z njihovimi bolj ali manj zavestnimi predpostavkami, osebnimi teorijami, nezavednimi prepričanji ipd. Upoštevanje teh manj racionalnih izvorov učiteljevega vedenja in optimizem, da lahko vplivamo nanje, jih imamo za učno izkušnjo in s tem povečujemo strokovno znanje učitel-

Za učinkovito učenje je značilno, da se večkrat vračamo po krogu, se ponovno vrnemo na fazo, v kateri smo že bili, vendar ima vsako novo vračanje neko novo kakovost.

jev, je v bistvu modela supervizije APZUP¹ in jedrne refleksije.

Model *jedrne refleksije* ni nastal v praznem prostoru kot nekaj povsem novega, zato bomo predstavili idejne vplive in kontekst njegovega razvoja. Seveda te izvirne ideje Korthagen (2009) zavestno vključuje v svoj model in bolj ali manj jasno utemeljuje njihovo uporabo v novi sintezi, imenovani *jedrna refleksija*. Sprva je Korthagen s sodelavci razvijal model supervizije APZUP (obrazložen spodaj), ki ga je kasneje »obogatil« z jedrno refleksijo, s katero je želel poglobiti in povečati supervizijske učinke.

Izkustveno učenje po Kolbu

Model, ki so ga Korthagen in sodelavci (npr. Korthagen in Wubbels, 2001, Korthagen in Vasalos, 2005) razvili v namen strukturiranja refleksije, je v bistvu zelo podoben Kolbovemu krogu izkustvenega učenja, pri katerem gre za ciklični proces, ki prehaja od konkretne izkušnje prek razmišljujočega opazovanja do teoretične osmiselitve in eksperimentalnega načrtovanja nove izkušnje (Kolb, 1984). Vendar sta Kolbov model in njegova uporaba v izobraževanju učiteljev za Korthagna in kolege preveč ozko kognitivno zastavljena, saj naj bi dajala prevelik poudarek na abstraktne pojme, ki prevladujejo na račun konkretnih in bolj individualnih pojmov, podob, občutkov in potreb (Korthagen in Wubbels, 2001). Korthagen trdi, da »Kolbov model bolj ustreza tradicionalnemu pogledu na učitelje, se pravi kot na ljudi, ki se zavestno odločajo na temelju splošnih konceptov in teorij« (2009, str. 9). Zato ga je preoblikoval. Prvi korak je še vedno neka *akcija*, dejanje, torej faza konkretne izkušnje po Kolbu. Drugi korak je *pogled nazaj* - refleksija, ki je usmerjena v razmišljanje, čustva, potrebe in vedenje tako učitelja kot učencev oziroma drugih udeleženi v izbrani izkušnji. Tretji korak, ki je soroden Kolbovi abstraktni konceptualizaciji, se v tem modelu imenuje *zavedanje bistvenih vidikov*, v katerem skušamo ugotavljati neskladja med učiteljevimi razmišljanji, doživljanjem, hotenji in vedenjem ter/ali neskladja pri teh vidikih med učiteljem in učenci. V tem koraku Korthagen dopušča tudi možnost, da supervizor vnaša v proces čisto teoretične razlage, vendar mora biti pozoren, kako supervizant dojema tovrstne intervencije (Korthagen, 2001). Teoretična načela morajo vsekakor biti čim bližje temu, kar supervizant ozavešča v tem koraku. V četrtem koraku iščemo in *ustvarjamo alternativne načine delovanja* za konkretno okoliščino, ki jih potem v petem koraku supervizant tudi *preizku-*

¹ APZUP je kratica za posamezne korake v modelu supervizije, in sicer gre za aktivnost, pogled nazaj, zavedanje bistvenih vidikov položaja, ustvarjanje drugačnih metod vedenja in poskus. Več o tem v nadaljevanju članka in v Korthagen (2009). >

si. Po začetnicah petih korakov ta model imenujemo kar APZUP (aktivnost, pogled nazaj, zavedanje bistvenih vidikov položaja, ustvarjanje drugačnih metod vedenja in poskus).

Podobno kot Kolbov model tudi model APZUP predpostavlja cikličnost in nelinearno, spiralno odvijanje procesa. To pomeni, da je za učinkovito učenje značilno, da se večkrat vračamo po krogu, se ponovno vrnemo na fazo, v kateri smo že bili, vendar ima vsako novo vračanje neko novo kakovost.

Humanistična in gestaltpsihologija in terapija

V modelu APZUP in kasneje v jedrni refleksiji je upoštevana Maslowova osnovna ideja o tem, da so pogoj za samouresničevanje zadovoljene temeljne potrebe po varnosti. Potrebe po varnosti so močnejše od potreb po rasti (Maslow, 1968, v Korthagen, 2001). Torej se bodo v ogrožajočem okolju, brez občutka psihološke varnosti, učitelji upirali učenju novega. Vloga supervizorja je, da zagotavlja temeljni občutek varnosti, če želi učitelja povabiti v plodno raziskovanje lastnih notranjih procesov. Intervencije za spodbujanje učiteljev po posameznih korakih izhajajo iz humanistične psihologije in izpeljanih sorodnih terapevtskih in svetovalnih pristopov (npr. Carkuff, 1969, Egan, 2000, Rice in Greenberg 1990, Rogers, 1969 - vse v Korthagen in Vasalos, 2005). Pri drugem in tretjem koraku, ko gledamo nazaj na položaj in ozaveščamo ključne vidike, so v prvi vrsti pomembni tri temeljne svetovalčeve/supervizorjeve lastnosti, povzete po Rogersu: sprejemanje, empatija in pristnost. Nepresojajoče sprejemanje je pomembno z vidika prej omenjene psihološke varnosti, ki posameznika razbremeni, tako da se lahko ukvarja tudi z bolj napornimi in bolečimi temami v svojem poklicu. V drugem in tretjem koraku usmerjamo učitelja k jasnosti s pomočjo *vprašanj za konkretiziranje*, v katerih se prav tako kaže usmerjenost k celostni obravnavi izkušnje, torej ne le na ravni razmišljanja, ampak tudi na vedenjski, čustveni in motivacijski ravni.

1. Kakšen je bil kontekst?
2. Kaj sem naredila?
3. Kako sem razmišljala?
4. Kako sem se počutila?
5. Kaj sem hotela/potrebovala?
6. Kaj je naredil učenec/učitelj/x/?
7. Kako je razmišljal učenec/učitelj/x/?
8. Kako se je počutil učenec/učitelj/x/?
9. Kaj je hotel/potreboval učenec/učitelj/x/?

Pri snovanju modela APZUP in jedrne refleksije je imela vpliv tudi gestaltpsihologija. Korthagen in Wubbels (2001) ugotavljata, da se učitelji ne vedejo vedno v skladu z nekimi logičnimi in racionalnimi načeli. V obdobju nastajanja modela je bilo (in je v veliki meri še vedno) v poučevanju učiteljev popularno obravna-

vati obstoječa pojmovanja in predpostavke (angl. preconceptions), za katere velja, da imajo močan vpliv na odločanje in ravnanje učiteljev v konkretnih razrednih razmerah in ki jih tudi dolgotrajno šolanje spremeni malo ali sploh ne. Avtorja poudarjata, da poučevanja ne vodijo le »gole« ideje in zavestno oblikovani pojmi, temveč tudi manj zavestni deli posameznikove osebnosti, kot so čustva, vrednote, vzorniki, biografske izkušnje itn. Celoto vsega tega imenujeta *gestalt*, kar razumeta kot nerazdružljivo celoto potreb, vrednot, pomenov, preferenc, občutij, vedenjskih tendenc, vse to skupaj pa vpliva, pogosto nezavedno, na človekovo ravnanje. Ta vpliv je zlasti močan v okoliščinah, ki zadevajo celotno učiteljevo osebnost, ki se ga torej osebno dotikajo, obenem pa je potrebno takojšnje reagiranje, brez posebnega razmišljanja in namerne izbire. V takih primerih, ki jih v poučevanju ni malo, bo učitelj ravnal spontano in na podlagi obstoječih *gestaltov*. Refleksija naj bi vključevala tudi te manj zavestne in manj kognitivno usmerjene odzive učiteljev, saj so prav ti mnogo močnejši, vztrajnejši in bolj odporni na spremembe kot neke na kognitivni ravni pridobljene zamisli in pojmi.

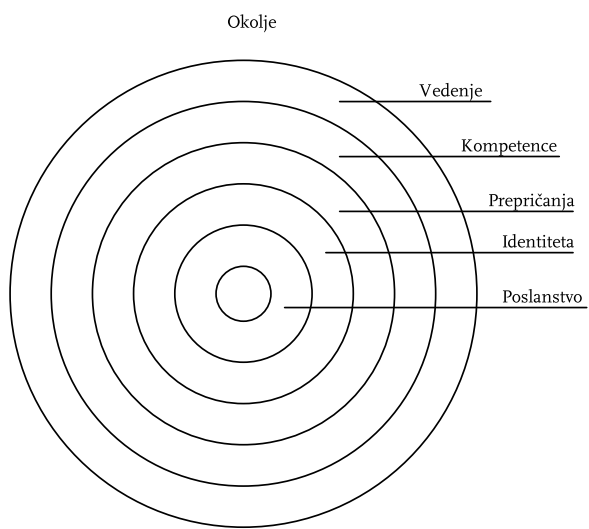
Pedagogika izobraževanja učiteljev

Pri opisovanju idejnih vplivov nastajanja in razvoja jedrne refleksije naj izpostavimo tudi različne smeri in iniciative v izobraževanju učiteljev. Model APZUP je nastal kot odziv na prevlado kompetenčnih modelov v izobraževanju učiteljev. Korthagen in Vasalos (2009a) opozarjata na kritične točke pristopov, v katerih imajo osrednje mesto seznanji kompetenc. Povzemata izsledke raziskav in ugotavljata, da »zahteve po izobraževanju učiteljev na temelju kompetenc lahko privedejo do procesa deprofesionalizacije« (str. 15), ter opozorita na nevarnost, da bi s tem učitelji začutili, da njihovega temeljnega navdiha za poučevanje ne jemljemo resno. Pogosti rezultati raziskav pri učiteljih začetnikih so, da ko začnejo z delom v razredu, ne uporabljajo teorije, ki so se je učili na dodiplomskem študiju, da je prehod iz izobraževalne institucije na delovno mesto težaven in čustveno naporen in da nanj niso bili ustrezno pripravljene (Korthagen in Wubbels, 2001). Pogosto tudi pozitivna naravnost do refleksivne prakse, ki je bila vzpostavljena v času študija, v obdobju vpeljevanja v učiteljski poklic kaj hitro uplahne.

Tehnično-racionalni model, v katerem pojmujejo učitelja kot nekoga, ki se odloča in ravna na podlagi teoretičnih in eksperimentalno preverjenih znanj, se ni izkazal skladen s tem, kar se dogaja z učitelji, ko iz dodiplomskega študija začnejo z učiteljsko prakso (Korthagen, 2009). Zato so se vse glasneje začele pojavljati pobude za več »osebnega« v izobraževanju učiteljev (Loughran, 2006, McLean, 1999, vse v Meijer, Korthagen in Vasalos, 2009). Palmer (1998) v svojem delu npr. zelo nazorno in prepričljivo opisuje razliko med učiteljem, ki je v sebi razdeljen, in tistim, ki poučuje

iz »sebe«. Namen jedrne refleksije je, da učitelji spoznajo, kdo so, kaj jih vodi pri njihovem delu. »Jasno je torej, da se pomikamo k bolj v osebnost usmerjenemu pogledu na izobraževanje učiteljev, ne pa h kompetenčnemu modelu, ki pogosto temelji na seznamu standardov oziroma kompetenc.« (Korthagen, 2009, str. 11) Vendar debata okoli tega, ali je primernejši na kompetencah temelječi pristop ali na osebnostni razvoj usmerjeni pristop, povzroča prevelik kontrast, neko navidezno dihotomijo. Izkazala se je potreba po iskanju pristopa, ki v izobraževanju učiteljev ne izključuje niti obvladovanja kompetenc niti človeka (Meijer, Korthagen in Vasalos, 2009). Za učiteljski poklic je značilno prepletanje strokovnega in osebnega, zato naj bi tudi modeli za spodbujanje refleksije vključevali prav to.

Model APZUP pomeni neko ogrodje, temeljno strukturo, ki podpira proces refleksije. Korthagen in Vasalos (2005) sta ugotavljala, da je uporaba modela v praksi poleg dobrih rezultatov pokazala tudi neučinkovitost, precejšnjo »plitkost« in druge neželene učinke tovrstnega spodbujanja refleksije. Zvesto sledenje vsem petim korakom po modelu samo po sebi ni prineslo učinka: to je poglobljene refleksije, ki spreminja. Na primer, problem, ki ga je izpostavil učitelj, je ostal, njegovo dojetje se ni spremenilo, težave so se kopičile, k temu se je priključilo še nezadovoljstvo in odpor do refleksije. Korthagen in Vasalos (2005) sta to pripisala temu, da so se v refleksiji dotaknili le zunanjih vidikov položaja, niso pa globlje obravnavali problema, kadar je bila srž problema v globljih ravneh. Zato sta predlagala še vsebino procesa - na kaj naj se naslanja supervizant v teh strukturiranih korakih. Uporabila sta t. i. Batesonov »model čebule« (Dilts, 1990 v Korthagen in Vasalos, 2005, glej tudi Korthagen, 2009), ki ponazarja šest ravni refleksije (slika 1).



Slika 1. »Čebulni« model ravni v refleksiji (Korthagen, 2009)

Če gremo še globlje, so vprašanja, okoli katerih se vrti refleksija: v čem je smisel, kaj mi daje moč, da to počnem, zakaj sem tukaj idr. Kadar se supervizija dotakne dveh najglobljih plasti, lahko govorimo o jedrni refleksiji.

Refleksija običajno poteka na prvih štirih ravneh. Na ravni okolja poteka, ko je poudarek na tem, s čim vse se sooča učitelj, kaj vpliva na njegovo delo, pa se ne nahaja v njem samem (npr. lastnosti učencev, vpliv staršev, organizacija šolskega sistema itn.). Refleksija na ravni vedenja pomeni obravnavo tako neučinkovitih in neuspešnih odzivov kot tudi učinkovitih in dobrih ravnanj v neki šolski okoliščini. Na ravni kompetenc se supervizant usmeri k temu, kar zmore in zna. Raven prepričanj pomeni vsa tista verjetja in razlage sveta, ki so že precej globoko zasidrana in za posameznika pomenijo nekaj resničnega, nekaj, kar dejansko obstaja na način, kot si ga razlagamo. Običajno so nezavedna in jih jemljemo kot samoumevna dejstva, npr. pogosto prepričanje učiteljev začetnikov, da jih učenci s svojim izzivalnim ravnanjem preizkušajo (Korthagen in Vasalos, 2005). Že na ravni prepričanj se pojavi težava, če skušamo problem reševati z običajnim tehnično-racionalnim modelom. Vendar je zadeva pogosto zasidrana globlje. Na peti ravni, ravni identitete, se učitelj lahko vpraša, kakšen želi biti kot učitelj oz. kako vidi sebe kot učitelja, kdo je on v tej vlogi ipd. Če pa gremo še globlje, so vprašanja, okoli katerih se vrti refleksija: v čem je smisel, kaj mi daje moč, da to počnem, zakaj sem tukaj idr. Kadar se supervizija dotakne dveh najglobljih plasti, lahko govorimo o **jedrni refleksiji**.

Pozitivna psihologija

Jedrna refleksija je utemeljena tudi na podlagi spoznanj pozitivne psihologije - gibanja v psihologiji, ki se razvija zadnji dve desetletji in katerega osrednja ideja je osredinjanje na človekove osebne vrline, na značajska močna področja (Korthagen in Vasalos, 2009a). Začetnika tega gibanja Seligman in Csíkszentmihályi (2000, v Korthagen in Vasalos, 2009a) sta izhajala iz stališča, da je v psihologiji preveč poudarjena patologija, pomanjkljivosti in težave pri človeku, premalo pa se posveča temu, kar je dobro in kako negovati ter spodbujati osebne lastnosti, kot so pogum, ljubezen, ustvarjalnost idr. Prav tem lastnostim v modelu jedrne refleksije rečemo **jedrne kvalitete** oz. jedrne vrline. Korthagen in Vasalos (2009b) se zavzemata za to, da bi prešli od načina »pomanjkljivosti« - to je običajni način, usmerjen k temu, kar nam ne gre dobro in kako moramo to izpopolniti, kako moramo popraviti svoje šibke strani ali prepričanja tipa tega ne zmorem, omejujejo me zunanji dejavniki, sistem, starši, družba ipd., k načinu »močnih področij«, ki poudarja to, kar je že implici-

tno v vsakem človeku, torej najti neko dobro področje, ki kaže težnjo k življenju in rasti. Zelo značilni za poklice pri delu z ljudmi so empatija, ljubezen, prožnost in iznajdljivost v nepredvidljivih okoliščinah, ustvarjalnost, spontanost idr. Razlika med kompetencami in jedrnimi kvalitetai je v tem, da kompetence prihajajo od zunaj, so naučene oz. pridobljene veščine in lastnosti, medtem ko so jedrne kvalitete vedno implicitno navzoče v posamezniku kot neki speči ali izraženi potencial. So nedeljive (delujejo celostno, ne moremo jih razstaviti na posamezne komponente), imajo visoko transferno vrednost (izražamo jih v različnih življenjskih okoliščinah) in dajejo človeku občutek »To sem jaz« (Korthagen in Vasalos, 2009a).

Kot že rečeno, model jedrne refleksije predpostavlja več različnih, med seboj odvisnih ravni. Neskladja med ravnmi so pogosto razlog za doživljanje problema, krepitev skladnosti pa omogoča občutek smisla, »zanosa«. Zanos je v psihologijo vpeljal Csíkszentmihályi (2008), ki je proučeval lastnosti izjemno uspešnih, učinkovitih in psihološko gledano izpopolnjenih oseb. Ugotovil je, da ti pri svojem delu poročajo o stanju zanos, to je stanja, v katerem ljudje doživljajo globoko radost, sproščenost, ustvarjalnost, popolno vključenost v tok življenja. Gre za optimalno ujemanje med zahtevami okoliščine in posameznikovimi notranjimi kapacitetami. Csíkszentmihályi tudi ugotavlja, da to stanje ni omejeno samo na izjemne posameznike, dostopno je lahko vsakemu izmed nas.

Pri jedrni refleksiji je zelo pomembno, da začnemo z jasnimi poudarkom na prepoznavanju svojih jedrnih kvalitiet. Pozornost usmerimo na prepoznavanje tega, katere osebne vire moči imamo oz. mobiliziramo za soočanje z življenjskimi težavami. Tu se model naslanja

na še eno glavnih predstavnic

pozitivne psihologije,

Barbaro Fredrickson

(2001), ki pro-

učuje lastnosti in

funkcijo pozitivnih

čustev. Zasnova je mo-

del *razširiti in*

graditi, ki pravi,

da izkušnja po-

zitivnega čustvo-

vanja *razširi* posa-

meznikov trenutni

mišljenjsko-vedenjski

repertoar, kar posledično

omogoča, da ljudje *gradijo* osebne

vire moči, tako intelektualne, osebnostne kot fizične in socialne. Pomembno je torej graditi na zavedanju pozitivnih lastnosti. Namen jedrne refleksije je spodbuditi, »da se učitelji zavedajo svojih jedrnih kvalitiet, da bi jih lahko uporabljali bolj namerno in sistematično« (Korthagen 2009, str. 11).

Za vzpostavljanje navzočnosti je potrebna zadostna mera psihološke varnosti, ki omogoča, da ne bežimo od napetosti, ampak jo skušamo imeti na še vzdržni razdalji in biti sprejemajoče in sočutno navzoči z njo.

Navzočnost in čuječnost

Zadnji in odločilni korak v razvoju jedrne refleksije je vključevanje pojma *navzočnosti* (angl. presence) (Korthagen in Vasalos, 2009b). Prepleta se z gestaltističnim načelom »tukaj in zdaj«. Korthagen in Vasalos (2009b) opredelita navzočnost po Rodgers in Raider-Roth (2006) kot izkušnjo, v kateri je posameznik v celoti pozoren na to, kar se dogaja v danem trenutku. Avtorici opisujeta navzočnost pri poučevanju kot »stanje budne zavesti, dojemljivosti in povezanosti, usmerjene k miselnim, čustvenim in telesnim dogajanjem tako posameznika in skupine v kontekstu njihovega učnega okolja, ter zmožnost odzivanja s premišljenim in sočutnim najboljšim naslednjim korakom« (str. 266). Navzočnost je sorodna pojmu *čuječnosti* (angl. mindfulness), ki je v psihologiji (zlasti klinični in zdravstveni, pa tudi v drugih smereh) vse bolj popularna tema (Ryan, 2003, Kabat-Zinn, 1990, v Korthagen in Vasalos, 2009b). Čuječnost je običajno opredeljena kot »nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje dogajanja v sedanjem trenutku« (Černetič, 2005, str. 73) in se pogosto prekriva s pomenom in uporabo pojma navzočnost. Meijer, Korthagen in Vasalos (2009) so na primeru spremljanja supervizije z učiteljico pokazali, kako lahko konkretno uporabimo pojem *navzočnosti* pri usposabljanju učiteljev. Namen supervizije je bil povečati povezanost med osebnim in strokovnim v delu in doživljanju učiteljice. Ta povezava se je vzpostavila skozi »premik v zavedanju: učiteljčina refleksija se je premaknila od fokusa na številne probleme k večjemu zavedanju njenih močnih področij, njene navzočnosti in njeni viziji, kako želi poučevati« (Meijer, Korthagen in Vasalos, 2009, str. 306). S povečanim zavedanjem sebe in drugih v konkretni okoliščini (navzočnost) in z namernim usmerjanjem pozornosti (čuječnost) razvijamo strokovno vedenje in povečujemo učinkovitost dejavnosti v konkretnih pedagoških okoliščinah.

V jedrni refleksiji supervizor spodbuja ubesedenje idealnega položaja in zavirajočih dejavnikov. Zrcali supervizantove odzive in preverja, na kateri ravni se nahajajo zavirajoči dejavniki (vedenje, kompetence, prepričanja, identiteta, poslanstvo). Kadar se zavirajoči dejavniki nahajajo v okolju, je smiselno preveriti prepričanja v zvezi s tem. Pomembno je, da supervizant začuti razhajanje med idealnim položajem in težavo. To razhajanje običajno spremlja stanje napetosti, ki je precej neprijetno in bi od njega najraje zbežali, se nekako zamotili ipd. Za vzpostavljanje navzočnosti je potrebna zadostna mera psihološke varnosti, ki omogoča, da ne bežimo od napetosti, ampak jo skušamo imeti na še vzdržni razdalji in biti sprejemajoče in sočutno navzoči z njo (Gendlin, 2003). Seveda je to šele del procesa in ne pomeni, da je težava kaj manjša ali da je izginila. Omogoča pa, da se z njo soočimo »iz oči v oči«, kar lahko ima transformativno moč.

Jedrna refleksija v praksi – nekaj osebnih opažanj

Ob izvajanju modela jedrne refleksije z nekaj osnovnošolskimi učiteljicami sem imela možnost tudi sama preizkusiti zgoraj predstavljene ideje. V nadaljevanju bom navedla nekaj osebnih opažanj, ki so bolj anekdotičnega tipa, saj je konkretna študija primera, s katero bi lahko z večjo empirično gotovostjo podprla svoje trditve, še v pripravi. Z navedenimi opažanji želim ponazoriti nekatere od zgoraj predstavljenih idej. Supervizijska srečanja so potekala individualno, po dogovoru z učiteljicami na dva do tri tedne v šestmesečnem obdobju. Ena od ključnih stvari, ki sem se je naučila, je ta, da metode in tehnike ne zadoščajo za celostno in globinsko refleksijo. To ne pomeni, da niso potrebne - še kako so dobrodošle v iskanju idej, kako zastaviti in izpeljati konkretno supervizijsko srečanje. Vendar je bila ključni dejavnik za vzajemen občutek uspešnega poteka supervizije **kakovost osebnega stika**, ki sva ga s posamezno učiteljico bili zmožni vzpostaviti pri supervizijskih srečanjih. Ko sva ga vzpostavili, je proces refleksije stekel gladko, kadar pa tega stika ni bilo, sva z učiteljico sicer sledili tehniki in napotkom za vodenje supervizije, a do sprememb v odnosu do izpostavljenе težave ni prišlo.

Pri konkretnih primerih se je tudi izkazalo, kako je pomembno **konkretiziranje problema**. Kadar sva z učiteljico pri obravnavi kompleksnega problema ostajali pri obravnavi konkretne točke, ohranjali fokus na konkretni lokaciji in času s konkretnimi osebami, je bila večja verjetnost za neki nov vpogled v položaj, za spremembo perspektive, vpogled v naravo odnosa ali kako drugo spremembo v odnosu do težave. Pokazalo se je, da je potrebnega veliko truda za to, da nas ne zanese v ohlapne presoje, poploševanja na širše družbene in sistemske dejavnike ter druge vrste oddaljevanja od resničnega problema tukaj in zdaj. Še zlasti v začetnih fazah procesa, ko so se učiteljice še navajale na ta način refleksije, so bila navedena vprašanja za konkretiziranje v veliko pomoč.

»V svoj notranji krog lahko stopimo, če se izročimo hrepenenju, ki se giblje tesno za - ali pred - našimi strahovi.«

Ko se privadimo konkretiziranja problema in postane navada, lahko poteka nadaljevanje in poglobljanje refleksije proti jedrnim ravnam. Ob delu z učiteljicami sem tudi spoznala, da pripravljenost **izpostaviti lastno ranljivost** prinese največji učinek. Kadar smo se začele gibati proti notran-

Pri jedrni refleksiji je pomembno to, da se ukvarjamo z iskanjem notranjih potencialov in pozitivnih virov navdih, ki sicer, če ostajamo na zunanjih plasteh, niso dosegljivi.

jim plastem čebule, so se učiteljice odzvale različno, gotovo pa smo bile bliže neki ključni spremembi, ko so bile učiteljice pripravljene delati s svojimi dilemami, skrbmi in strahovi. Kot pravi Palmer (1998, str. 55): »V svoj notranji krog lahko stopimo, če se izročimo hrepenenju, ki se giblje tesno za - ali pred - našimi strahovi.« Vendar je na tej točki pomembno opozorilo, da imajo psihične obrambe svojo funkcijo in da je vloga supervizorja vendarle drugačna od vloge psihoterapevta, o čemer bo tekla beseda v naslednjem odstavku.

Tanka meja med supervizijo in terapijo

Ker so intervencije ter učinki supervizije precej podobni psihoterapevtskim, se postavlja vprašanje o razlikah in podobnostih med supervizijo in terapijo. Vec (2004, str. 152-153) navaja, da imata nekatere skupne cilje, kot so »ozaveščanje klienta/supervizanta o določenih vidikih lastnega delovanja, spodbuda in razvoj potencialov za konstruktivno soočanje s stiskami, obremenitvami in krizami, spodbuda in razvoj sposobnosti za realno presojo dogajanja in funkcionalno delovanje in izbiro življenjskih alternativ«.

Razlike pa so v usmerjenosti v različna področja: supervizija v področje strokovnega dela, terapija v obravnavo psihodinamike osebnosti v različnih življenjskih okoliščinah. Razlikujeta se v namenu: supervizija spodbuja rast in spremembe v poklicni identiteti v smeri bolj kakovostnega opravljanja dela, psihoterapija je usmerjena v spremembe na osebnostni ravni v smeri bolj celovitega funkcioniranja posameznika. Tudi motivacija ljudi, da se udeležijo ene ali druge dejavnosti, je različna; medtem ko v psihoterapijo ljudje običajno prihajajo zaradi akutnih življenjskih težav, se supervizije udeležijo posamezniki, ki jih zanima napredovanje in razvoj na njihovem strokovnem področju (Vec, 2004). Avtorica supervizijo postavlja na središčno točko »dimenzije edukacija-supervizija-terapija, saj lahko v različnih situacijah vsebuje tako edukativne kot terapevtske elemente« (str. 153).

Kljub vsem naštetim razlikam so uporabljene intervencije (metode, načini doseganja ciljev) podobne, seveda z različnim poudarkom, namenom in v različnem kontekstu. In čeprav smo jasno razmejili razlike, je vendarle v globljem strokovnem razvoju nemogoče povsem razmejiti osebno od strokovnega, kar poudarjata tudi Korthagen in Vasalos (2009b). Opozarjata na strah, da bi s poglobljanjem v superviziji lahko trčili na travmatske izkušnje ali druge težke osebne probleme iz posameznikovega življenja, ta strah pa potem zavi-
ra poglobljanje refleksije. Pri jedrni refleksiji se je skorajda nemogoče izogniti zadev izza čisto strokovnega >

področja, še posebno če pomislimo na osrednje plasti »modela čebule«, kot sta identiteta in poslanstvo. Vendar je prav pri jedrni refleksiji pomembno to, da se ukvarjamo z iskanjem notranjih potencialov in pozitivnih virov navdiha, ki sicer, če ostajamo na zunanjih plasteh, niso dosegljivi. Zato se pri ukvarjanju z globljimi, osebnimi zadevami supervizor namerno in jasno usmeri na strokovno področje, ostalih tem, ki se lahko pojavijo ob tem, kot npr. prej omenjene travmatične izkušnje iz otroštva, pa ne vključuje v supervizijo (Korthagen in Vasalos, 2009b). Supervizor mora biti pozoren in pripravljen na to ter se znati odzvati v teh (čez)mejnih okoliščinah, tako da npr. napoti posameznika k za to usposobljenim strokovnjakom. Iz vseh do sedaj omenjenih zahtev do supervizorja sledi tudi, da poglobljene refleksije ne potrebujejo le učitelji, temveč tudi tisti, ki se kdaj najdemo v vlogi supervizorja, saj le tako lahko kar se da namerno in zavestno spodbujamo kakovostno refleksijo.

Sklepne misli

V prispevku sem skušala utemeljiti dojemanje refleksije kot pomembnega dela procesa strokovnega razvoja. Vendar lahko refleksija, če jo napačno razumemo in/ali izvajamo, postane tudi nepotrebno breme ali celo ovira, zato je pomembno, kako se lotimo tega procesa. Refleksija je proces oziroma način razmišljanja, ki je učiteljem sicer poznan, še vedno pa je zanje precejšen izziv. Po eni strani zahteva čisto konkretno časovno in organizacijsko zavzetost (treba si je vzeti čas in se držati nekaterih načel) ter seveda osebno pripravljenost za globlje učenje. Po drugi strani je potrebna podpora z različnih strani, tako strokovnjakov kot tudi kolegov in vodstva šole. In čeprav obstajajo dobri modeli in izvajalci, ki nam lahko pomagajo na poti samospoznavanja, je potrebno še nekaj več - volja, da se tega poglobljenega, naporega vendar izpopolnjujočega dela lotimo in vztrajamo pri njem.

Viri

1. Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
2. Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
3. Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, letn. 54, št. 1, str. 104-121.
4. Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, letn. 14, št. 2, str. 73-92.
5. Gendlin, E. (2003). *Focusing*. London: Rider, Random House.
6. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, letn. 56, št. 3, str. 218-226.
7. Kobolt, A. (2004). Supervizijski proces med teoretskimi osnovami in metodičnimi izpeljavami. V: A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 11-44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
9. Korthagen, F. A. (2001). Helping individual student teacher become reflective: The supervisory process. V: F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf in T. Wubbels (ur.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (str. 108-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 40, št. 4, str. 4-14.
11. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, letn. 11, št. 1, str. 47-71.
12. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2009a). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 40, št. 4, str. 15-21.
13. Korthagen, F. in Vasalos, A. (2009b). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. Prispevek na konferenci EARLI, Amsterdam, Avgust 2009.
14. Korthagen, F. in Wubbels, T. (2001). Learning from practice. V: F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf in T. Wubbels (ur.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (str. 32-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, letn. 25, št. 2, str. 297-308.
16. Marentič Požarnik, B. (2013). Uveljavljanje prvin akcijskega raziskovanja v projektu bralna pismenost. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 44, št. 2-3, str. 16-22.
17. Palmer, P. (1998). *Poučevati s srcem*. Ljubljana: Educy.
18. Polak, A. (2012). Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali utvara? *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 43, št. 3-4, str. 61-70.
19. Rodgers, C. R. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, letn. 104, št. 4, str. 842-866.
20. Rodgers, C. R. in Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, letn. 12, št. 3, str. 265-287.
21. Vec, T. (2004). Intervencije v superviziji na področju vzgoje in izobraževanja. V: A. Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije* (str. 147-173). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.