

Učenje učiteljev in vzgojiteljev z metodo vzajemne refleksije

Tatjana Ažman

Šola za ravnatelje

Sanja Gradišnik

Šola za ravnatelje

V prispevku je opisana vzajemna refleksija kot metoda profesionalnega učenja učiteljev in drugih strokovnjakov, ki delajo skupaj in se drug od drugega učijo. Avtorici sva metodo zasnovali na podlagi izkušenj in nekaterih teoretskih izhodišč. Glavni namen uporabe te metode je osvetliti in izboljšati skupno delo dveh učiteljev, ki poučujeta timsko oz. v paru, pa tudi delo vsakega izmed njiju. V prispevku metodo opredeljujemo s pomočjo značilnosti refleksije, kritičnega prijateljstva in dajanja povratne informacije. Glavne ugotovitve so, da je treba pri izvedbi vzajemne refleksije upoštevati štiri korake: na refleksijo se je treba dobro pripraviti, reflektirati delo sproti, ob izvedbi naloge, opraviti pogovor po končnem delu o izvedbi naloge in poteku vzajemne refleksije ter nato uporabiti znanje v novi izkušnji. Predstavljamo primer dobre prakse in ugotavljamo, kdaj je metodo primerno uporabiti, nakažemo smernice in temeljna načela, kako jo uporabiti, ter opozorimo na pogoje, ki jih je treba izpolniti, da bi bila vzajemna refleksija uspešna.

Ključne besede: vzajemna refleksija, kritično prijateljstvo, povratna informacija, profesionalni razvoj učitelja, šola

Uvod

Vzajemna refleksija je metoda profesionalnega učenja učiteljev, vzgojiteljev, predavateljev, ravnateljev in pomočnikov ravnateljev ter drugih strokovnih delavcev, ki skupaj delajo in se drug od drugega učijo. Glavni namen uporabe metode vzajemne refleksije je osvetliti in izboljšati skupno delo dveh učiteljev, ki poučujeta timsko oz. v paru, pa tudi delo vsakega izmed njiju. Večja kakovost dela parov pa izboljšuje tudi skupno prakso šole oz. vrtca.

V Šoli za ravnatelje izvajamo različne programe, namenjene profesionalnemu razvoju ravnateljev, razvojnih timov šol in vrtcev ter celotnih učiteljskih in vzgojiteljskih zborov. Programe pogosto izvajamo tako, da delamo v parih. Učitelji se razlikujejo po starosti, izkušnjah, izobrazbi, spolu, poznavanju drug drugega in stilu dela, zato se je pokazalo, da je treba predavanje v paru skrbno

načrtovati, delo usklajevati med izvedbo programa in se po njej o izkušnji pogovoriti. Potreba po vzajemni refleksiji je še večja tedaj, kadar program izvajamo prvič, kajti gre bodisi za nov program ali novo kombinacijo izvajalcev. Vsako izvedbo programa je treba spremljati, jo sproti prilagajati in po zaključku ovrednotiti.

Z izrazoma vzajemna refleksija sva poimenovali metodo, ki temelji na značilnostih refleksije, kritičnega prijateljstva in dajanja povratne informacije, ima pa tudi nekaj posebnosti, ki jih bova opisali ob soočenju vzajemne refleksije z vsakim od treh izhodišč.

Refleksija in vzajemna refleksija

Prva poznana opredelitev refleksije je stara osemdeset let. Dewey poudarja, da je refleksija ključni proces globokega učenja: »Refleksija je [...] proces kritičnega ocenjevanja vsebine, procesa naših naporov in/ali predpostavk o njih, da bi razložili in dali pomen izkušnji« (Mezirow 1991, 78–79).

Refleksija se začne, kadar se načrtno ustavimo, da bi premislili o tem, kaj, kako in zakaj delamo. Izhaja iz razumevanja učitelja kot celovite osebnosti. Vključuje premislek in oceno tega, kar učitelj zaznava, misli, presoja, čuti ter počne, pa tudi premislek o zavedanju ter oceni vzrokov za to (Mezirow 1991, 106). Kolb (1984, 38) piše o izkustvenem učenju, ki ga vidi kot proces, ki spreminja posameznika, ta pa spreminja stvarnost okoli sebe. Refleksija je po njegovem eden od štirih korakov v procesu izkustvenega učenja.

Dewey refleksijo opredeli glede na štiri dejavnike, opisane v nadaljevanju.

1. Refleksija je učenje z osmišljanjem, ki premakne učenca iz ene izkušnje v drugo s pomočjo globljega razumevanja odnosov in povezav z drugimi izkušnjami in idejami. Je rdeča nit, ki omogoča kontinuirano učenje in zagotavlja intelektualni, moralni in čustveni napredek posameznika in družbe. Izkušnja namreč v prvi vrsti ni kognitivna. Šele čas in razmislek o izkušnji omogočata, da se od slednje oddaljimo in pogledamo nanjo z novih zornih kotov, da bi si ustvarili »večjo« sliko. Od zaznav in občutij se »preselimo« v razum (Rodgers 2002, 845).

Meniva, da je glavna značilnost vzajemne refleksije ta, da program in refleksijo izvaja par učiteljev, ki izkušnjo osvetlita z izmenjavo povratne informacije. Refleksija izkušnje in izboljševanje dela potekajo na ravni vsakega od učiteljev, ki izvaja program, na ravni para, pa tudi na ravni delovanja celotne šole.

Namen vzajemne refleksije je osvetliti in izboljšati:

- izvedbo skupne naloge para;
- izvedbo naloge vsakega od posameznikov v paru;
- oblikovanje kolegialnega, sodelovalnega odnosa med učiteljema v paru, temelječega na zaupanju in
- širjenje uporabe metode vzajemne refleksije med sodelavci.

K osmišljanju in poglobljanju razumevanja izkušnje lahko par spodbudimo s smernicami za pogovor, ki jih v obliki vprašanj navajamo na koncu opisa vsakega koraka vzajemne refleksije.

Vzajemna refleksija je po najinem mnenju zavesten in načrten miselni napor dveh učiteljev, namenjen osvetlitvi in višji kakovosti izvedbe skupne naloge, pa tudi osvetlitvi medsebojnega sodelovanja para in njegovega profesionalnega razvoja. Vzajemno refleksijo je smiselno opraviti ob novi izkušnji (ob novem programu), pa tudi ob že utečeni in na videz rutinski (v okviru obstoječega programa). Sodelavca v paru se morata v dobro udeležencev v vseh programih in pri vsaki izvedbi posebej nenehno spraševati, kaj lahko izboljšata.

Učenje s pomočjo refleksije ne more temeljiti na izkušnjah, ki niso *etične*, opozarja Dewey (Rodgers 2002, 847), torej takšne, ki omogočajo intelektualni, moralni in čustveni napredek posameznika in družbe. Meniva, da smo temu pogoju zadostili, saj smo metodo vzajemne refleksije v naši organizaciji preskušali v izobraževalnih programih, usmerjenih v učenje, rast in razvoj udeležencev, torej ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V vse programe implicitno ali eksplicitno vključujemo pomen etičnega vodenja v smeri napredka posameznika in družbe.

Ves proces vzajemne refleksije mora voditi k spremembam in je dosežen, kadar učitelja, ki gresta skozi ta proces, ob naslednji priložnosti ravnata skladno z novimi spoznanji in, še več, skupaj in vsak zase prispevata k razvoju šole in širše skupnosti. S tem bi se najbrž strinjal tudi

Kolb (1984), ki je refleksijo umestil v drugega od štirih korakov cikličnega učenja: za konkretno izkušnjo in pred abstraktno konceptualizacijo ter pred aktivno eksperimentiranje. Avtor tako poudarja uporabo naučenega v praksi, v novi situaciji.

2. Refleksija je sistematičen, dosleden in discipliniran način mišljenja, ki korenini v znanstvenem spraševanju oz. raziskovanju. Izkušnja sama po sebi namreč še ne zagotavlja profesionalne rasti posameznika. Vsakdanja rutina in opravila, ki jih izvaja av-

tomatično in ob pomanjkanju zavedanja, ne omogočajo rasti. Po Deweyju se nam izkušnje zgodijo, refleksija pa je zavesten in načrten miselni napor, s katerim jih osmislimo (Rodgers 2002).

Sistematičnost in doslednost učenja z vzajemno refleksijo omogoča učiteljem v naši šoli zapis smernic, o katerih smo vsi učitelji dvakrat skupaj razpravljali ter jih izboljševali. Šola v vseh programih, ki jih izvaja, spodbuja način mišljenja kot reflektiranje izkušenj, in reflektiranje izkušenj v vzajemni refleksiji je samo ena od oblik profesionalnega razvoja učiteljev.

Vzajemna refleksija je prostovoljna, zato se učitelja sama dogovorita, ali jo bosta uporabila in če da, kako pogosto, pri čemer na sistematičnost njene rabe vplivajo tudi razne objektivne okoliščine, npr. organizacija dela. Pari so pri izvedbi nekega programa včasih isti, včasih pa različni. Zgodi se tudi, da se nek program (npr. delavnica) izpelje samo enkrat, zato par učiteljev morda sodeluje le enkrat. Zgodi se tudi, da pari ostajajo isti, menjajo pa se programi. Organizacija dela tako vpliva na možnosti izvajanja vzajemne refleksije pa tudi njen potek je odvisen od tega, kako dobro se par učiteljev pozna, obvladuje nalogo in potek vzajemne refleksije, kakšne so potrebe posameznikov v paru in njuna pričakovanja, ali je naloga enkratna oz. se ponavlja ipd.

Za učenje iz izkušnje je potreben ustrezen časovni razmik med izkušnjo, spontano razlago izkušnje in ponovno dejavnostjo, meni Dewey (Rodgers 2002, 851) in dodaja, da je treba za ta razmik poskrbeti.

Strinjava se, da je vzajemni refleksiji treba nameniti dovolj časa. Costa in Kallick (1993) na primer priporočata, da izmenjavi povratnih informacij namenimo 20 minut. Dewey (Rodgers 2002) poudarja, da je še posebej pomembno refleksiji nameniti več časa pri učitelju začetniku. Po drugi strani pa je vzajemna refleksija učitelja strokovnjaka običajno globlja, hkrati pa zanjo potrebuje manj časa, morda le trenutek. Najine izkušnje kažejo, da končni pogovor traja od 10 do 30 minut, pri čemer je optimalen čas odvisen od cilja, izkušenj učiteljev, izpeljanega programa (zahtevnost, trajanje, število udeležencev, utečenost programa), pogojev za izvedbo refleksije itd.

3. Refleksija se dogaja v skupnosti, v interakciji z drugimi. V profesionalni skupnosti, kjer učitelji delajo skupaj v različnih programih in v raznolikih parih in vlogah, je interakcija ob skupnem delu nenehna, meni Dewey (Rodgers 2002).

Pri vzajemni refleksiji poteka interakcija med dvema učiteljema pri pripravi na izvedbo programa in med njo, pa tudi po kon-

čanem programu. Značilnost vzajemne refleksije je, da si učitelja pred, med in po opravljenem delu načrtno izmenujeta povratno informacijo o skupni nalogi in o tem, kako je njuna medsebojna interakcija potekala.

4. Osebna in intelektualna rast posameznika in drugih mora biti temeljna vrednota. Po Deweyju je to predpogoj za učinkovito refleksijo (Rodgers 2002).

V izobraževalni organizaciji je razvoj vsakega posameznika v samem središču njenega delovanja in hkrati pomembna vrednota. Verjamemo torej, da vsi zaposleni v njej že po naravi svojega dela cenijo učenje in razvoj vsakega posameznika, zato bi bilo odveč poudarjati, da tudi učitelja, ki se na lastno željo odločita izboljšati svoje delo z vzajemno refleksijo, delujeta skladno s to vrednoto.

Vsak učitelj razmišlja o svojem delu in ga reflektira, možno pa je, da na načrtno, sistematično in dosledno refleksijo ni vedno pripravljen, zanj nima časa ali meni, da je za svoj profesionalni razvoj v danem trenutku ne potrebuje. Kvalitetne refleksije se je mogoče naučiti. Da bi bila refleksija uspešna, mora biti učitelj na refleksijo pripravljen tako, da je predan poklicu, da se zaveda sebe, je odprtega duha in odgovoren, je radoveden in se je pripravljen učiti, meni Dewey (Rodgers 2002). MacBeath (1999, 9) trdi, da je v poučevanju in v mnogih drugih poklicih zavezanost kritičnemu in sistematičnemu razmisleku o praksi v sami srčiki pomena izraza »biti profesionalen«. Učitelj je v prvi vrsti sam odgovoren za svoj profesionalni razvoj, zato naj praviloma metodo vzajemne refleksije uporabi po lastni presoji, prostovoljno, in kadar čuti, da jo potrebuje. Če pa se ravnatelj in učitelji odločijo, da bo ta metoda del njihove redne prakse, potem se načelo prostovoljnosti umakne skupnemu dogovoru.

Vsak, ki želi vzajemno refleksijo učinkovito uporabiti, mora dobro poznati osnovne značilnosti te metode. Pri tem se lahko opre na značilnosti kritičnega prijateljstva.

Kritično prijateljstvo in vzajemna refleksija

Vzajemno refleksijo sva osnovali na treh dejavnikih kritičnega prijateljstva: izbira partnerjev, opredelitev ciljev in opredelitev dejavnikov.

Izbira partnerjev

Pri vzajemni refleksiji sta učitelja, ki delata skupaj, drug drugemu kritična prijatelja. Kritični prijatelj ni vsak sodelavec, s katerim

sodelujemo, ampak le tisti, s katerim se tako dogovorimo (Costa in Kallick 1993, 50):

Kritični prijatelj je zaupanja vredna oseba, ki sprašuje izzivalno, proučuje podatke od zunaj in ponuja kritični pogled na delo druge osebe. Vzame si čas, da v celoti razume kontekst dela in rezultate, ki jih želi oseba ali skupina doseči. Je zagovornik uspeha tega početja.

Kritično prijateljstvo poteka med različnimi partnerji, katerih vloge so, hierarhično gledano, lahko enake oz. na isti ravni (učencu, učitelj učitelju) ali različne (učitelj učencu, ravnatelj učitelju), vzpostavi ga lahko dva ali več udeležencev (timu, strokovnjak šoli) (Costa in Kallick 1993, 51). Pri vzajemni refleksiji sta po najinem mnenju učitelja običajno sodelavca, ki skupaj izvajata nek program, torej gre za par hierarhično enakovrednih strokovnih delavcev. Kar zadeva partnerja, je razlika med kritičnim prijateljstvom in vzajemno refleksijo ta, da pri slednji v vlogi kritičnega prijatelja ob skupni nalogi hkrati nastopata oba učitelja.

Cilji

Partnerji se za kritično prijateljstvo dogovorijo glede na različne potrebe: profesionalni razvoj (pomoč učitelju začetniku), izboljšave dela v šoli (pomoč pri samoevalvaciji), učna pomoč (učne skupine, tutorstvo), reševanje problemov, raziskovanje, učeče se skupnosti: mreže šol, internetne mreže ipd.

Meniva, da je glavni cilj vzajemne refleksije profesionalni razvoj dveh učiteljev. Kritična prijatelja v vzajemni refleksiji drug drugemu hkrati omogočata pot do novih uvidov v skupno delo in v delo vsakega od njiju. Učenje parov učiteljev pa pripomore k izgradnji kulture celotne šole v smeri učeče se skupnosti (Baron 2007). In še več. Raziskave Leeja in Smitha kažejo, da kritično prijateljstvo, mreženje in učenje drug od drugega ne vplivajo le na delo učiteljev, temveč tudi na višje dosežke učencev (Cushman 1998). Končni cilj učenja z vzajemno refleksijo je učiteljema omogočiti boljše opravljanje skupne naloge in ob tem zagotoviti njun profesionalni razvoj, posledično pa prek čim boljše izvedbe izobraževalnih programov strokovne delavce, udeležence teh programov, usposobiti za čim boljše delo z učenci, da bi dosegali učne in razvojne cilje.

Dejavniki

Na uspeh kritičnega prijateljstva kot tudi na uspeh vzajemne refleksije vplivajo trije dejavniki: kontekst izkušnje, osebnost vsakega od učiteljev in njun odnos (Swaffield 2004, 8–9). V odnosu je najpomembnejša raven medsebojnega zaupanja, ki temelji na skupnih vrednotah in enakem razumevanju namena (Swaffield 2007, 4). Odnos med učiteljema, ki skupaj izvajata program, je v prvi vrsti »prijateljski«, saj sta drug drugemu v oporo, ker izvajata skupno nalogo. Če pa želita delovno izkušnjo uporabiti še za svoj profesionalni razvoj in se odločita za metodo vzajemne refleksije, postaneta kritična prijatelja. Kritično prijateljstvo v vzajemni refleksiji obsega tako podporo kot izziv, ki ju en učitelj nudi drugemu in obratno, pri tem pa je odločilna prava mera obojega, ki sega od »popolnega prijatelja« do »popolnega kritika« (Swaffield 2002, 3).

Povratna informacija in vzajemna refleksija

Poleg že omenjenih treh dejavnikov na uspeh vzajemne refleksije vpliva tudi obvladovanje komunikacijskih veščin obeh učiteljev v paru, ki morata obvladati profesionalni dialog, si podati povratno informacijo, ki naj vključuje tudi konstruktivno kritiko, uporabljati pri tem govorne spodbude in znati drug drugemu postaviti ustrezna vprašanja (Swaffield 2008).

Pomembno je, da učitelja poznata značilnosti dobre komunikacije in se zavedata tudi možnih napak, da se jim lahko v pogovoru izogneta. Učitelja naj v dialogu (Cushman 1998):

- opisujeta samo to, kar vidita;
- ne hitita k iskanju rešitev;
- spodbujata analizo različnih izkušenj in pogledov;
- raziskujeta razlike med pogledi in s tem analizo poglobljata;
- poslušata drug drugega;
- sprašujeta, če ne razumeta;
- spodbujata preverjanje predpostavk s podatki;
- podpirata ponujene rešitve in dvomita vanje;

Prav tako naj (MacBeath 2006):

- ne izrekata sodb;
- ne priporočata rešitev;
- ne poročata nadrejenim;

- ne zamenjujeta moči argumentov z argumenti moči in
- nista pristranska.

V nasprotju z omenjenimi priporočili sva opazili, da se ob vzajemni refleksiji pojavljajo nekatere napake učiteljev, in sicer:

- javno kritiziranje drugega učitelja (neposredno in posredno);
- eden izmed učiteljev drugega premalo vključuje v vodenje;
- kršenje pravila zaupnosti;
- par ne spoštuje dogovora glede časa izvedbe vzajemne refleksije;
- povratna informacija je izražena »pretrdo«.

Pomembno je, da znata učitelja drug drugemu povratno informacijo pravilno dajati in jo sprejemati. Pri tem so jima lahko v pomoč naslednje smernice (Kobolt 2002, 89):

- povratno informacijo povej le takrat, ko te drugi sliši;
- povej jo izčrpno in konkretno;
- zaznave sporoči kot zaznave;
- čustva sporoči kot čustva;
- ne analiziraj drugega;
- ne usmeri se le na negativno;
- bodi pripravljen sprejeti odgovor;
- upoštevaj količino informacij, ki jo lahko drugi sprejme;
- govori le o konkretnem vedenju;
- upoštevaj, da jo bo sogovornik sprejel le, če tako želi in če je pripravljen na izmenjavo s teboj.

Povratna informacija je lahko *topla* (pohvalne trditve), *hladna* (alternative, vprašanja) ali *trda* (izziva, izraža skrb), pravi Cushman (1998). Učitelja v vlogi kritičnih prijateljev morata empatično ugotoviti, kdaj in kako uporabiti katerega izmed teh načinov. Vedno je treba paziti, da je povratna informacija konkretna, odkrita, povedana z občutkom in empatijo, ustrezna in dovolj kritična, ob tem pa ne izraža sodb. Od načina podajanja povratne informacije je, med drugim, odvisno tudi to, kako bo ta sprejeta. Učitelj v vlogi poslušalca se na sprejem lahko tudi pripravi, in sicer tako, da razmisli o načelih sprejemanja povratne informacije:

- bodi odprt, ne razmišljaj o obrambi in protinapadu;
- prisluhni sogovorniku, ne segaj mu v besedo;
- poslušaj in sprašuj in

- preverjaj, če si povratno informacijo pravilno razumel.

Učiteljema izmenjava povratne informacije omogoča skupno učenje, pravočasno prilagajanje načina dela in sprotno preverjanje počutja obeh, kar dviguje kakovost njunega osebnega in skupnega dela.

Pri vodenju pogovora jima lahko pomagajo naslednje govorne spodbude in vprašanja (Jones in Hennessy-Jones 2003):

- Res mi je bilo všeč ... in (ne toda) ...
- Skupaj raziščiva ...
- Ali lahko ponazoriš s primerom ...?
- Mi lahko kaj več poveš o ...?
- Kaj naju ovira ...?
- Kako je to na naju vplivalo?
- Kako sva se pri tem počutila?
- Kaj sva ob tem občutila?
- Ali bi to kaj spremenilo?
- Torej se strinjava, da ...?
- Dogovorila sva se torej ...

Dobre komunikacije, dialoga, dajanja povratne informacije, konstruktivne kritike, govornih spodbud in postavljanja vprašanj se učitelja uči v različnih situacijah, tudi v vzajemni refleksiji. Komunikacijo lahko izboljšata s pomočjo pogovora ob vprašanjih, namenjenih osvetlitvi pogovora samega, ki so predstavljena v tretjem koraku.

Štirje koraki poteka vzajemne refleksije

Štiri korake poteka vzajemne refleksije sva opredelili na podlagi pregleda korakov drugih pristopov: refleksije, izkustvenega učenja in kritičnega prijateljstva (preglednica 1).

Primerjava korakov pokaže, da se učitelj pri vzajemni refleksiji načrtno loti priprave na vzajemno refleksijo, pri kritičnem prijateljstvu je pozoren na vzpostavitev zaupanja med kritičnima prijateljema, pri refleksiji in izkustvenem učenju pa je ta korak »skrit« v naslednjem.

Vsi štirje pristopi vključujejo izkušnjo (pri kritičnem prijateljstvu je vključena v opis izkušnje), iz katere se je moč učiti. Med štirimi pristopi samo vzajemna refleksija ob izkušnji poudarja sprotno refleksijo in izmenjavo povratne informacije, saj so

PREGLEDNICA 1 Pregled korakov poteka vzajemne refleksije v primerjavi z refleksijo, izkustvenim učenjem in kritičnim prijateljstvom

Koraki	Vzajemna refleksija	Refleksija ¹	Izkustveno učenje ²	Kritično prijateljstvo ³
1. korak	Priprava: načrtovanje vzajemne refleksije			Vzpostavitev zaupanja
2. korak	Izkušnja – izvedba programa in sprotne vzajemna refleksija	Izkušnja	Konkretna izkušnja	
3. korak	Končna vzajemna refleksija: ovrednotenje izvedbe programa, ovrednotenje poteka vzajemne refleksije in zaključek vzajemne refleksije – dogovori za naprej	Spontana razlaga izkušnje	Razmišljajoče opazovanje in analiza izkušnje	Učenec opiše izkušnjo
		Poimenovanje problema ali vprašanja, ki izhaja iz izkušnje	Abstraktna konceptualizacija oz. Njena vključitev v model pojmov	Kritični prijatelj sprašuje
		Posploševanje možnih razlag izbranega problema ali vprašanja		Učenec določi izide srečanja
		Oblikovanje hipoteze		Kritični prijatelj pove povratno informacijo, izpostavi vprašanja in kritiko
4. korak	Uporaba naučenega v novi izkušnji	Preskušanje hipoteze	Aktivno eksperimentiranje oz. Preverjanje naučenega v dejanski novi situaciji	Oba udeleženca zapišeta razmislek

OPOMBE ¹ Dewey (Rodgers 2002, 851), ² Kolb (1984), ³ Costa in Kallick (1993, 50).

drugi pristopi osredotočeni na posameznika in vidijo zato refleksijo kot poseben korak, ki izkušnji sledi.

Vsi štirje pristopi se najbolj intenzivno ukvarjajo z refleksijo izkušnje. V vzajemni refleksiji sva avtorici opredelili tri elemente, Dewey naniza štiri (Rodgers 2002), Kolb (1984) prepozna dva, Costa in Kallick (1993) pa pet. Vsi koraki podpirajo učitelja pri poglavljeni refleksiji, ki naj bi vodila do novega znanja in uporabe tega v novi izkušnji. Vzajemna refleksija vključuje elemente vseh drugih pristopov in edina dodaja ovrednotenje refleksije, ki pa je ključnega pomena za izboljševanje izvedbe naslednje refleksije. Dodaja tudi zaključek z dogovori za naprej.

Četrty korak prvi trije pristopi opredelijo kot uporabo naučnega v novi izkušnji (preskušanje hipoteze ali aktivno ekperimentiranje), kritično prijateljstvo pa tega koraka eksplicitno ne omeja.

Meniva, da navedeni koraki v vzajemni refleksiji boljše opredelijo potek učenja kot drugi trije pristopi in tako v večji meri spodbujajo učenje. Ni pa nujno, da ti koraki potekajo vedno na enak način, od prvega k četrtemu. Strinjava se z ugotovitvami Kolba (1984), ki opozarja, da zaporedje korakov ni nujno vedno enako, saj se posamezniki med seboj razlikujemo tudi glede na izhodišče učenja. Pomembno je le, da si koraki sledijo tako, da učenje spodbujajo.

Poglejmo posamezne korake bolj podrobno.

Prvi korak: priprava – načrtovanje vzajemne refleksije

Priprava na vzajemno refleksijo vključuje učiteljevo lastno odločitev za izvedbo vzajemne refleksije, izbiro partnerja, vzpostavitev odnosa zaupanja, poznavanje načel in metode ter načrt izvedbe.

Učitelj, ki se odloči za vzajemno refleksijo, mora najprej sam začutiti, da si tega želi in nagovoriti za sodelovanje drugega učitelja ob neki skupni nalogi.

Praviloma se učitelji za vzajemno refleksijo ob skupni nalogi dogovorijo sami. Kadar organizacija dela narekuje, da so pari učiteljev vnaprej določeni, kritičnih prijateljev ni moč izbirati po lastni želji, skupna odločitev za vzajemno refleksijo pa naj bo vseeno prostovoljna. Priporočava, da učitelji pri izbiri partnerjev za vzajemno refleksijo upoštevajo naslednje smernice: oba učitelja naj bosta strokovnjaka s področja, ki ga želita izboljšati; na vzajemno refleksijo naj bosta pripravljena; biti morata v enakovrednem odnosu in si medsebojno zaupati; pripravljena naj bosta podpirati lastni in partnerjev osebni in profesionalni razvoj; razumeti morata kompleksnost procesa spreminjanja in si prizadevati doseči jasno izražen skupen cilj; biti pripravljena drug drugemu omogočati globlji in širši vpogled v svoje delo; znati uravnotežiti prijateljstvo in kritičnost s podporo, kritiko in profesionalnim izzivom in skrbeti, da vzajemna refleksija doseže svoj namen (Swaffield 2004, 4–5).

Za vzpostavitev zaupanja so pomembna osnovna načela, ki jih morata učitelja poznati in jih spoštovati. Ta načela so: *prostovoljnost, odnos zaupanja, vključenost in predanost obeh, poznavanje drug drugega in skupnega delovnega konteksta ter zaupnost podatkov* (Swaffield 2007; Pečjak, Košir in Zabukovec 2005).

Ko se učitelja za vzajemno refleksijo odločita, morata njeno izvedbo pravočasno skupaj načrtovati. Pred izvedbo skupne naloge se dogovorita o njenem namenu in konkretnih ciljih, pa tudi o tem, kdaj, kje in kako bosta opravila sprotno refleksijo med izvedbo programa in vzajemno refleksijo po koncu programa. Ti cilji se lahko nanašajo na pripravo, izvedbo ali vsebino programa in medsebojno delitev nalog, na vključevanje udeležencev in komuniciranje z njimi (očesni stik, glasnost govora, govorica »jaz/ti/midva«, postavitev v prostoru ipd.), motiviranje udeležencev, upoštevanje vrednot in načel organizacije, upoštevanje urnika, prepoznavanje potreb udeležencev in odzivanje nanje, skrb za dobro počutje udeležencev itd. Koristno je, če si v ta namen zagotovita ustrezen čas kmalu po opravljenem delu (npr. v treh dneh) in miren prostor. Zapis dogovorov o tem, zakaj, kdaj, kdo, kaj, kako itd. lahko okrepi občutek varnosti med učiteljema, skrajša čas refleksije in poveča njeno kakovost.

Pri načrtovanju vzajemne refleksije se lahko učitelja opreta na naslednja vprašanja:

- Zakaj se odločava za vzajemno refleksijo?
- Kakšne so najine potrebe in pričakovanja?
- Kakšni so najini cilji?
- O čem želi posameznik v paru dobiti povratno informacijo?
- Ali znava in zmoreva vzajemno refleksijo opraviti v skladu s temeljnimi načeli?
- V kakšnem primeru in kako bo potekala sprotna izmenjava povratne informacije?
- Kdaj, kje in kako bova izpeljala vzajemno refleksijo?

Navedena vprašanja so le smernice za oblikovanje skupnega dogovora. Vsebina dogovora je vsakokrat odvisna od osebnosti in izkušenj vsakega od učiteljev, konteksta, naloge itd. O načrtu vzajemne refleksije se učitelja bolj izčrpno dogovorita, kadar vzajemno refleksijo izpeljujeta prvič ali ko je vsaj za enega izmed njiju metoda nova, pa tudi v primerih, ko se še ne poznata dovolj dobro.

Drugi korak: izkušnja – izvedba programa in sprotna vzajemna refleksija

Med izvajanjem programa učitelja ves čas sproti usklajujeta svoja stališča, poglede in mnenja o poteku dela, vodenju in časovnih vidikih izvedbe ter se tako sproti prilagajata udeležencem, kontekstu in drug drugemu. Komunikacija med njima poteka besedno

in nebesedno. Poleg tega pa skupno delo in delo vsakega od posameznikov tudi sproti opazujeta in reflektirata, opažanja pa izmenjujeta s pomočjo sprotne izmenjave povratne informacije. Pogoj za sprotno vzajemno refleksijo je, da znata učitelja svoje delo opazovati in da imata za to čas. Opazovati delo drug drugega je lažje, če se učitelja pri izvajanju programa izmenjujeta. Povratno informacijo je partnerju smiselno posredovati sproti le v primeru, da s tem povzročimo takojšnje izboljšanje njegovega in skupnega dela in če pogoji dela to dopuščajo (odmor ali predah, ko udeleženci delajo sami), sicer z njo počakamo do konca programa. Primer: če bi učitelj želel povratno informacijo o glasnosti svojega govorjenja, ga lahko partner na to, da govori pretiho, že ob izvedbi diskretno opozori, po koncu programa pa lahko o tem spregovorita bolj obširno.

Vprašanja, primerna za sprotno refleksijo med izvedbo programa, so:

- Kako uspešno izvaja program?
- Kako spretno se usklajuje pri podajanju vsebine?
- Ali slediva ciljem in urniku?
- Kako komunicirava z udeleženci?
- Ali jih uspešno motivirava?
- Kako uspešno jih vključuje v dejavnosti?
- Kako uspešno se prilagajava skupini, okoliščinam in drug drugemu?
- Ali spoštujeva osebni prostor, prednosti in omejitve drug drugega?
- Kako se počutiva?

Ta vprašanja so samo primeri možnih vprašanj, ki spodbujajo sprotno refleksijo izkušnje. Učitelja, začetnika v vzajemni refleksiji, jim bosta morda sledila v celoti, izkušeni pari pa bodo uporabili le del vprašanj ali oblikovali svoja vprašanja.

Tretji korak: končna vzajemna refleksija – ovrednotenje izvedbe programa in poteka vzajemne refleksije ter zaključek

Skladno z načrtom vzajemne refleksije učitelja po končani izvedbi programa izpeljeta končno vzajemno refleksijo o izvedbi programa in o poteku vzajemne refleksije ter vzajemno refleksijo zaključita.

Predmet refleksije o izvedbi programa naj bodo cilji, ki sta si jih učitelja zadala v pripravi na izvedbo. V skladu s cilji naj bodo tudi vprašanja, na katera želita odgovoriti.

Primeri vprašanj, primerni za izvedbo vzajemne refleksije po koncu programa, so:

- Kako sva se na nalogo (delavnico, seminar) vsebinsko pripravila in kako sva vsebino podajala?
- Kako sva se pripravila na vodenje delavnice in jo vodila?
- Kako sva sledila zastavljenim ciljem?
- Kako dobro sva sodelovala?
- Sva dosledno upoštevala urnik?
- Kako uspešno sva v komunikacijo in dejavnosti vključevala udeležence in kakšen je bil njihov odziv?
- Kako uspešno sva motivirala udeležence?
- V kolikšni meri sva upoštevala vrednote in načela naše organizacije?
- Kako uspešno sva se prilagajala skupini, okoliščinam in drug drugemu?
- Ali sva spoštovala osebni prostor, prednosti in omejitve drug drugega?
- Kako sva se počutila pred delavnico, med njo in ob koncu?
- Kaj bova pri naslednji izvedbi programa vsak zase in skupaj naredila drugače?

Manj izkušena učitelja si bosta zastavila v prvi izvedbi vzajemne refleksije ožje cilje in morda odgovorila na eno ali dve vprašanji izmed predlaganih, bolj izkušena pa bosta najbrž zmožna opazovati več ciljev hkrati in si zato postaviti več, tudi povsem svojih vprašanj.

Na koncu se učitelja dogovorita še za prilagoditve morebitnega nadaljnjega sodelovanja pri izvedbi programa.

Nato učitelja ovrednotita še potek vzajemne refleksije. Bolj poglobljeno ovrednotenje je posebej priporočljivo tedaj, kadar se učitelja ne poznata dobro, če sta prvič izvajala program skupaj ali pa sta vzajemno refleksijo izpeljala prvič.

Ovrednotenje procesa vzajemne refleksije spodbujajo naslednja vprašanja:

- Kako dobro sva opredelila cilje vzajemne refleksije?
- Ali sva jih uresničila?
- Ali so se nama pričakovanja uresničila?

- Ali sva drug drugemu izkazala pravo mero podpore in kritike ter poglobila pogled v skupno delo?
- Kako dobro znava opazovati skupno delo in si sporočati povratno informacijo?
- Ali sva bila v komunikaciji odkrita, odprta in sva si zaupala?
- Ali sva bila enako predana skupnemu učenju?
- Ali je vzajemna refleksija potekala v skladu z načrtom?
- Koliko in kako sva spoštovala temeljna načela?
- Česa sva se o pripravi in izvedbi vzajemne refleksije naučila?
- Ali bova skrbela za zaupnost izmenjanih podatkov?
- Ali bova prihodnjič vzajemno refleksijo znova izvedla?

Tudi tukaj velja upoštevati načelo realnosti. Učitelja, začetnika v vzajemni refleksiji, naj si ob prvih izkušnjah izbereta le eno ali dve vprašanji, ko bosta imela več izkušenj, pa se bo najbrž pokazalo, da bosta zmogla obravnavati več vprašanj hkrati, ali pa ju bodo zanimala neka druga vprašanja.

Povratna informacija obeh učiteljev je lahko ustna ali pisna, a tudi če se odločita za slednjo, je dobro, da se o njej še pogovorita in izmenjata povratne informacije o percepciji opravljenega dela z vidika para (midva) in posameznika (jaz in ti).

S tem se vzajemna refleksija učiteljev konča (z zahvalo in pozdravom), lahko pa se dogovorita, da bosta vzajemno refleksijo še kdaj opravila. V tem primeru se koraki poteka vzajemne refleksije ponovijo, učitelja pa jih sproti prilagajata svojim ciljem in izkušnjam ter nalogi.

Najine izkušnje so pokazale, da se z večkrat izvedeno vzajemno refleksijo poveča pozornost učiteljev na lastno delo oz. sprotna refleksija lastnega dela. Ko v istem paru opravimo več vzajemnih refleksij, poglobimo razumevanje svojega dela, za refleksijo porabimo manj časa in besed in povečamo zmožnost usmerjanja svoje pozornosti na več vidikov izvedbe programa. Ko izboljšamo eno področje, se odpre drugo. Od bolj »tople« povratne informacije se lahko pogosteje »preselimo« v smer »trše«.

Četrty korak: uporaba naučenega v novi izkušnji

Vzajemna refleksija skupne izkušnje prinese obema učiteljema nova spoznanja o skupnem delu in o delovanju para ter vsakega od učiteljev v paru. Nova spoznanja pa za izboljšanje prakse sama po sebi niso dovolj. Namen vzajemne refleksije je dosežen šele

z udejanjanjem sprememb v naslednji izkušnji, tako da se spremeni delovanje para učiteljev ali delovanje vsakega od učiteljev v novem paru v smeri višje kakovosti opravljenega dela. Tudi pri udejanjanju novih spoznanj je dobro, da učitelj svoje delo načrtno reflektira, če pa delata dva učitelja skupaj, pa lahko izpeljeta novo vzajemno refleksijo s ciljem presoje uvedene izboljšave.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju vzajemne refleksije

Glavna pedagoška naloga ravnatelja je spodbujanje učenja v šoli na vseh ravneh, v središču pa so učenci in njihovi dosežki. Za kakovostno delo šole je pomembno, da ravnatelj skupaj z učitelji ustvarja pogoje za razvoj »učече se skupnosti« in je v njej »vodilni učenec«. Značilnost take skupnosti je, da so vodja in strokovni delavci svojemu delu predani in si prizadevajo, da ga nenehno izboljšujejo. Ena od bolj pomembnih strategij za izboljševanje lastne prakse je nenehno in načrtno reflektiranje le-te. Day (2000, 118) meni, da gre pri vodenju za pet vrst refleksije: holistično s poudarkom na viziji in izgradnji kulture, pedagoško, osredotočeno na poučevanje in učenje, medosebno, osredotočeno na spoznavanje zaposlenih, otrok, staršev ter skrb zanje, strateško, usmerjeno na prihodnost šole in znotrajosebno, osredotočeno na poznavanje sebe in vseživljenjsko učenje. Spodbujanje rabe metode vzajemne refleksije med učitelji uvrščamo v pedagoško refleksijo, ker omogoča učiteljem izboljševanje poučevanja.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju vzajemne refleksije v šoli nama predstavlja nov izziv, o katerem razmišljava v zaključku prispevka.

Izkušnja učenja z metodo vzajemne refleksije

Mlajša učiteljica bo izkušnjo opravljene vzajemne refleksije opisala v štirih korakih, kot so opisani v uvodnem besedilu.

Priprava – načrtovanje vzajemne refleksije

V Šoli za ravnatelje sem najmlajša učiteljica, tako po starosti kot po letih izkušenj dela v predavalnici. Kadarkoli je le bilo mogoče, sem poskušala dobiti povratno informacijo o mojem delu od starejših in bolj izkušenih sodelavcev. Vsako njihovo mnenje o mojem delu je bilo zame dobrodošlo, vseeno pa sem pogrešala sistematično in usmerjeno povratno informacijo, ki bi mi pri profesionalnem razvoju koristila. To kaže na mojo pripravljenost za učenje s po-

močjo vzajemne refleksije, kar je pogoj za njen uspeh (prim. Rodgers 2002).

Opisala bom prvo vzajemno refleksijo, izvedeno pri izvedbi delavnice marca 2012, v okviru programa Samoevalvacija, s katero želim predstaviti protokol celotne izvedbe vzajemne refleksije in uporabnost le-te. Za vzajemno refleksijo sem se odločila iz dveh razlogov, ker sem želela izboljšati svoje delo in zaradi boljše usklajenosti dela v paru. Najprej je bilo potrebno izbrati partnerja, s katerim bi lahko izvedla vzajemno refleksijo. Pri izbiri sem upoštevala organizacijo dela, svoje potrebe, vzpostavljen odnos zaupanja in večino smernic, ki jih priporočajo strokovnjaki (prim. Costa in Kallick 1993; Swaffield 2004). V Šoli za ravnatelje učitelji praviloma izvajamo delavnice v paru, zato z organizacijo dela v paru ni bilo težav. Z izbrano učiteljico sva skupaj že večkrat predavali. Sodelavka je starejša od mene in ima več izkušenj (tudi iz supervizije), zato sem vedela, da je za refleksijo dobro usposobljena. Za vzajemno refleksijo sva se odločili prostovoljno, obe sva predani delu, tudi najino delovno okolje je skupno, zaupali sva si in verjeli, da bova povratno informacijo obdržali zase, s čimer sva sledili osnovnim načelom kritičnega prijateljstva (glej Swaffield 2007; Pečjak, Košir in Zabukovec 2005).

Pred izvedbo delavnice sva se obe učiteljici dogovorili, kaj želiva spremljati. Pri tem sva si pomagali z vprašanji, primernimi za pripravo na vzajemno refleksijo (poglavje 5.1). Osredotočili sva se na spremljavo naslednjih elementov:

- medsebojno sodelovanje obeh učiteljic (usklajenost ipd.);
- podajanje informacij udeležencem (razumljivost, jasnost, retorika);
- komunikacija z udeleženci (besedna in nebesedna);
- prilagajanje dela skupini;
- drugo (karkoli, poleg že dogovorjenih elementov, še opaziva).

Načrtovali sva tudi, kdaj bova vzajemno refleksijo izpeljali.

Izkušnja – izvedba delavnice in sprotna vzajemna refleksija

Učiteljici sva delavnico izvedli v skladu z načrtovanim urnikom. Ves čas sva svoje delo vsaka zase reflektirali. Med delavnico sva vzajemno refleksijo izvajali sproti. Med nama je potekala besedna in nebesedna komunikacija, s katero sva usklajevali svoja stališča, poglede in mnenja o podajanju vsebine, sledenje urniku in odzivanje na potrebe udeležencev. V času, namenjenem skupinskemu

delu udeležencev, sva si izmenjali sprotno besedno povratno informacijo (npr. pred seboj imava udeležence šol in vrtcev, zato na izraze vrtec, vzgojitelj, vzgojiteljski zbor ne smeva pozabiti ipd.), z namenom takojšnje izboljšave in kvalitetne izvedbe delavnice. Frontalno razpravo z udeleženci sva vodili izmenično, v skladu s predhodnim dogovorom, kdaj bo katera pri vodenju razprave vodilna. Med nama je bila ves čas izvedbe prisotna nebesedna komunikacija z očesnim stikom, s čimer sva ustvarili mehkejše izmenično vključevanje obeh v razpravo. Takšen način vodenja nama je omogočal/zagotavljal enakovreden prostor. V času, ko je ena govorila in druga poslušala, je slednja lažje in bolj pozorno spremljala odzivanje udeležencev.

Končna vzajemna refleksija – ovrednotenje izvedbe programa in poteka vzajemne refleksije ter zaključek

V tem primeru je ovrednotenje izvedbe programa in poteka vzajemne refleksije sledilo takoj po opravljeni delavnici, kar se je izkazalo kot dobro, ker sva se zlahka spomnili vseh podrobnosti. V kolikor bi se odločili, da bova pogovor opravili kasneje (čez dva, tri ali štiri dni), bi lahko kakšen pomemben element spremljave nehote izpustili.

Po končani delavnici sva si učiteljici ustno izmenjali povratno informacijo o opravljenem delu, pri tem pa sva upoštevali smernice dajanja povratne informacije (glej Kobolt 2002; Cushman 1998). Najprej je prva podala povratno informacijo drugi, druga pa je v tem času pozorno poslušala in spraševala po dodatni razlagi. Nato sva vlogi zamenjali. Pri podajanju povratne informacije sva upoštevali že prej navedena načela. Najprej sva se osredotočili na najina močna področja in pri tem izpostavili, v čem sva dobri ter se pogovorili o tem, kaj to pomeni za delo z udeleženci in kaj za delo v paru. Bila sem zelo presenečena, da je kritična prijateljica izpostavila toliko dobrih lastnosti mojega vodenja delavnic (temeljita priprava, raba knjižnega jezika, spoštljiv odnos do udeležencev, odzivanje na potrebe udeležencev ipd.). Na marsikatero prej sama nisem nikoli pomislila, ker je del mene in je nisem ozavestila. V nadaljevanju sva izpostavili še šibke točke vodenja delavnice, oziroma kaj bi še lahko vsaka od naju in obe skupaj izboljšali. Večino svojih šibkih točk sem že poznala, med njimi pa so bile izpostavljene tudi takšne, ki sem jih slišala prvič. Skupaj sva iskali vzroke šibkih plati in rešitve, kako lahko pomanjkljivosti odpraviva.

Uporaba naučenega v novi izkušnji

Najpomembnejši in hkrati najzahtevnejši korak vzajemne refleksije je sledil po opravljenem razgovoru s sodelavko. Tudi po končani vzajemni refleksiji sem še razmišljala o svojih močnih in šibkih točkah ter o izboljševanju slednjih. Dodana vrednost vzajemne refleksije se je odražala pri uporabi naučenega v novi izkušnji, tj. koliko sem slišano dejansko uspela ponotranjiti in to pri novi izvedbi dosledno upoštevati. Z vzajemno refleksijo sem se naučila bolj pozorno opazovati, bolje dajati oz. sporočati povratno informacijo, bolj aktivno poslušati in bolj odprto sprejemati povratno informacijo s strani kritičnega prijatelja. S pomočjo spoznanj iz vzajemne refleksije sem izboljšala sodelovanje z drugim učiteljem, s katerim sva predavala v paru. Bolje sem komunicirala z udeleženci, npr. postavljala sem vprašanja bolje naravnana na ciljno publiko (vrtci, osnovne, srednje šole). Izboljšave, vezane na ujemanje para učiteljev, so bile v tem primeru hitro vidne.

V nadaljevanju bom večjo pozornost namenila izboljšavam, ki se bolj nanašajo name kot posameznico in manj na par učiteljev. Ugotovila sem, da bom morala izboljšati svoje retorične spretnosti. Za uresničitev takšne izboljšave pa potrebujem več časa. Zavedam se, da je pot do tega, da izboljšavo povsem avtomatiziraš, dolga in zahtevna. A vendar nekje je potrebno začeti in kot pravi znani rek: »Majhni koraki skrivajo v sebi veliko modrost. Z njimi shodimo.«

Zaključki

Pri uporabi metode vzajemne refleksije v šoli ali vrtcu ima pomembno vlogo ravnatelj, ki lahko v okviru osredotočenosti na učne učiteljev oz. vzgojiteljic na tak način spodbuja njihov profesionalni razvoj. Izkušenj z uvajanjem vzajemne refleksije v prakso šol in vrtcev nimava. Na podlagi lastnih izkušenj meniva, da metoda vzajemne refleksije prinaša dovolj prednosti, da se bodo ravnatelji tega izziva morda v svojem kolektivu lotili.

Najina izkušnja je razkrila naslednje prednosti uporabe te metode: večji uvid v skupno delo para in delo vsake izmed učiteljic; nova spoznanja v enako ali drugače sestavljenem paru obogatijo naslednjo izvedbo programa; boljše medsebojno poznavanje in boljše sodelovanje para učiteljev; večja pripadnost skupnim ciljem; višja raven pozornosti učitelja na lastno delo oziroma njegova sprotna refleksija dela. Ko isti par učiteljev opravi več vzajemnih refleksij, zanje porabita manj časa in besed, besedna sporočila in govorico telesa bolje razumeta, predmet njune pozor-

nosti in cilj pa se spreminjata: ko izboljšata en dejavnik, se usmerita na drugega. Izmenjana povratna informacija je sčasoma lahko bolj odkrita, manj »topla«, bolj kritična, tudi »trda«, kar jima omogoča večjo globino uvida. Če organizacija dela omogoča večkratno izvedbo vzajemne refleksije z istim kritičnim prijateljem, se izboljša skupno delo para in kakovost medsebojnega sodelovanja. Posledično je vsaka naslednja izvedba vzajemne refleksije časovno krajša in manj zahtevna. V kolikor lahko vzajemno refleksijo izvedemo z različnimi kritičnimi prijatelji, se pokažejo druge prednosti, kot je npr. odkrivanje novih spoznanj o svojem delu. Različni kritični prijatelji namreč opazijo različne stvari, kar je z vidika profesionalne rasti posameznika izjemno pomembno.

Ravnatelj, ki bodo spodbujali profesionalni razvoj učiteljev z vzajemno refleksijo, bodo pri tem bolj prepričljivi, če jo bodo najprej tudi sami preskusili in uporabljali za svojo profesionalno rast. Preskusijo jo morda lahko pri tistih nalogah, ki jih opravljajo skupaj s pomočniki ravnateljev ali z drugimi strokovnimi delavci.

Ravnatelj, ki bo spodbujal vzajemno refleksijo med učitelji v šoli oz. med vzgojiteljicami v vrtcu, bo moral biti skupaj z učitelji pozoren na nekatere pogoje, ki jo omogočajo, kot npr. na organizacijo dela (naloge, pari, čas, prostor), raven zaupanja, poznavanje metode, obvladovanje komunikacije itd. Verjameva, da bodo vsem, ki se bodo odločili za vzajemno refleksijo, v veliko pomoč vprašanja, ki sva jih predstavili v prvih treh korakih.

Zavedava se, da je prvi opis značilnosti metode vzajemne refleksije v tem prispevku šele prva stopnica in da pomeni šele začetek njenega razvoja. Upava, da bo najina izkušnja spodbudila učitelje, da jo bodo uporabljali in prilagajali svojim potrebam. Verjameva, da bodo ravnatelj v svojih kolektivih spodbujali vzajemno refleksijo. Želiva si, da bi našle posluh v praksi tudi druge ideje o rabi vzajemne refleksije. Meniva, da jo je moč prilagoditi za skupno reflektiranje delovanja skupine ali tima več učiteljev, ki skupaj izvajajo nek projekt ali program. Razmišljava o tem, da bi jo bilo mogoče preskusiti tudi kot metodo učenja učencev, dijakov in študentov, npr. pri projektnem delu, pisanju seminarske ali raziskovalne naloge v paru ipd. Veseli bova dopolnitev, predlogov in povratne informacije vseh, ki bodo metodo preskusili.

Literatura

- Baron, D. 2007. »Critical Friendship: Leading from the Inside Out.« *Principal Leadership* 7 (9): 56–58.
- Costa, A. L. in B. Kallick. 1993. »Through the Lens of a Critical Friend.«

- Educational Leadership* 51 (2): 49–51. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct93/vol51/num02/Through-the-Lens-of-a-Critical-Friend.aspx>
- Cushman, K. 1998. »How Friends Can Be Critical As Schools Make Essential Changes.« <http://www.essentialschools.org/resources/45>
- Day, C. 2000. »Effective Leadership and Reflective Practice.« *Reflective Practice* 1 (1): 113–127.
- Jones, J., in M. Hennessy-Jones. 2003. »Practitioner Critical Friendship: A Major Contribution to School Capacity Building.« Predstavljeno na 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, 5.–8. januar.
- Kobolt, A. 2002. »Je možno supervizijsko delo v večji skupini?« V *Metode in tehnike supervizije*, ur. S. Žorga, 77–101. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacBeath, J. 1999. *Schools Must Speak for Themselves*. London: Routledge.
- MacBeath, J. 2006. *School Inspection and Self-Evaluation*. London: Routledge.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pečjak, S., K. Košir in V. Zabukovec. 2005. *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rodgers, C. 2002. »Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking.« *Teachers College Record* 4 (104): 842–866.
- Swaffield, S. 2002. »Contextualising The Work of Critical Friends.« Predstavljeno na 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement, København, 3.–7. januar.
- Swaffield, S. 2004. »Exploring Critical Friendship Through Leadership for Learning.« Predstavljeno na 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, 6.–7. januar.
- Swaffield, S. 2007. »Light Touch Critical Friendship.« *Improving Schools* 10 (3): 205–219.
- Swaffield, S. 2008. »Critical Friendship, Dialogue and Learning in the Context of Leadership for Learning.« *School Leadership And Management* 28 (4): 323–336.
- Dr. Tatjana Ažman je višja predavateljica na Šoli za ravnatelje. tatjana.azman@solazaravnatelje.si
- Sanja Gradišnik je predavateljica na Šoli za ravnatelje. sanja.gradisnik@solazaravnatelje.si

Tatjana Ažman and
Sanja Gradišnik

Training Teachers and Educators with the Method of Mutual Reflexion

The article describes peer reflection as a method of professional training of teachers and other professionals working together and learning from one another. The authors designed the method on the basis of experience and certain theoretical premises. The main objective of the method is to shed light upon and improve the work of two teachers that work together in a pair, but also the work of each individual. In the article the method is defined through characteristics of reflection, critical friendship and provision of feedback. Four main steps must be observed in the performance of peer reflection: the method requires thorough advance preparation, work must be reflected upon constantly, upon execution of tasks, the experience must be discussed through the prism of mutual reflexion and the gathered knowledge can then be applied in new experiences. We describe an example of best practice and find out when the method can be used, provide guidelines and key principles of use, describe when it is best used and bring attention to certain conditions that must be met for peer reflection to be successful.

Keywords: peer reflection, critical friendship, feedback, professional development of teachers, school

VODENJE 2|2013: 71–91

Nada Trunk Širca,
Andreja Barle,
Jasmina Mohorko,
Katja Kolenc, and
Valerij Dermal

Promotion of Learning about the European Union in Schools

From the very beginning of modern state and establishment of mass schooling, education has been an important contributing factor in strengthening the link between political institutions and citizens. The role of education is further strengthened by the preconception that a lack of citizen competences leads to apathy among citizens, low involvement and even mistrust in the operation of democratic institutions. A lack of citizen competences is a hindrance for engaged involvement of individuals and even countries in international organizations. It is clear that education by itself cannot solve all the issues related to the role of an active democratic citizen, but it can make a very important contribution. The present article describes the organization of homeland and citizenship education and learning about the European aspect of citizenship in Slovenian schools.

Keywords: European citizenship, citizenship education in Europe, European aspect of teaching, key competences, life long learning

VODENJE 2|2013: 93–105