

Pregledni znanstveni članek/Article (1.02)

Bogoslovni vestnik/Theological Quarterly 82 (2022) 3, 725 —735

Besedilo prejeto/Received:08/2022; sprejeto/Accepted:10/2022

UDK/UDC: 37.011.3-051:331.361.3

DOI: 10.34291/BV2022/03/Jeglic

© 2022 Jeglič, CC BY 4.0

Urška Jeglič

Reševanje kriznih odnosov v pedagoškem poklicu s pomočjo supervizije

Resolving Crisis Relationships in the Teaching Profession Through Supervision

Povzetek: Poklic učitelja se glede na raziskave uvršča med zahtevnejše poklice, veliko učiteljev pa se srečuje tudi z izčrpanostjo, nekateri celo z izgorelostjo. Razlogi za to se pogosto skrivajo v neurejenih odnosih med sodelavci in čustveno napornem delu. Zdi se, da so za kariero učitelja začetnika ključna prva leta poučevanja in da strokovno in kvalitetno mentorstvo na uvajanje v pedagoški poklic vpliva pozitivno – tako na strokovnem kot tudi odnosnem področju. Rezultati kvantitativne (vprašalnik) in kvalitativne raziskave (fokusne skupine in strukturirani intervjuji), opravljeni v okviru projekta LOOP, so pokazali, da so problematični odnosi med pedagoškimi delavci v Sloveniji najpogostejši razlog za nezadovoljstvo. Zato bi bilo smiselno razmisliti o uvedbi supervizije za pedagoge, ki bi odnose med učitelji okrepila, o čemer pišemo tudi v našem prispevku.

Ključne besede: mentoriranje, kariera učitelja, krizni odnosi, izgorelost v pedagoškem poklicu, pedagoška supervizija

Abstract: According to research, teaching is one of the most demanding professions, and many teachers suffer from exhaustion, some even burnout. The reasons often lie in unresolved relationships between colleagues and an emotionally demanding job. The first years of teaching seem to be crucial for the career of a novice teacher, and professional and high-quality mentoring seems to have a positive impact on the introduction to the teaching profession, both professionally and relationally. The results of quantitative (questionnaire) and qualitative research (focus groups and structured interviews) conducted within the project LOOP showed that problematic relationships are the most common reason for dissatisfaction among teachers in Slovenia. Therefore, the introduction of supervision for teachers should be considered in order to strengthen teacher-teacher relationships, which is also the topic of this article.

Keywords: mentoring, teaching career, crisis relationships, burnout in the teaching profession, teaching supervision

1. Uvod

Ukrepi, povezani z epidemiološkimi razmerami, so v ospredje postavili tudi preobremenjenost pedagoških delavcev. Šolanje od doma je učitelje ‚prisililo‘ v uporabo tehnologije in novih metod poučevanja – učitelji pa so pri tem jasno opozarjali, da je za otroke in mladostnike zelo pomemben živ stik in da šola ni le kraj poučevanja, temveč tudi kraj odnosov in medsebojne rasti. Žive stike so potrebovali tudi pedagogi. A problematični odnosi in preobremenjenost pedagoških delavcev ni le posledica epidemije, temveč stalnica, ki pedagoške poklice, tako v Sloveniji kot v tujini, spremlja že desetletja.

V času šolanja na daljavo se je zdelo, da so mlajši učitelji zaradi večje računalniške pismenosti pod manjšim pritiskom kot izkušeni učitelji. Ponekod je celo prišlo do menjave vlog, ko so bili učitelji začetniki mentorji izkušenim učiteljem, in ne obratno, kot bi bilo to po naravni poti tudi pričakovano. Hkrati so imeli manjšo podporo izkušenih učiteljev in vodstva šole, ki so se morali soočiti z drugimi izzivi. Že tako zahtevna začetniška pot je postala še zahtevnejša, vprašanje mentorstva in uvajanja učiteljev začetnikov v pedagoški proces še nekoliko bolj zanemarjeno. Na preizkušnji so bili tudi odnosi med učitelji – predvsem s kolegi iz drugih kolektivov.

Raziskave (Dormann in Zepf 2004; Mojsa-Kaja, Golonka in Marek 2015) kažejo, da je učiteljski poklic v javnosti vse manj cenjen, finančno premalo ovrednoten – obenem pa spada v kategorijo najbolj stresnih poklicev z relativno visoko možnostjo izgorelosti. V Združenih državah Amerike naj bi do petega leta delovne dobe učiteljski poklic zapustilo skoraj 40 % učiteljev (Chang-Mei 2009; Smith in Ingersoll 2004). Omenjene študije tudi ugotavljajo, da zanimanje za poklic učitelja pada. Nižji vpis v pedagoške programe opazamo tudi v Sloveniji, a na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije (v nadaljevanju MIZŠ) menijo, da je to posledica manjših generacij, ki se vpisujejo na študij. Vlasta Šemrov pravi sledeče:

»Število vpisanih po študijskih letih v opazovanem obdobju sicer res upada, vendar ocenjujemo, da to ni posledica manjšega zanimanja za učiteljski poklic, pač pa je rezultat vedno manj številčnih generacij, saj podatki kažejo, da število vpisanih s področja izobraževalnih ved in pedagoških študijskih programov ne pada tako strmo, kot je upad generacij. Padec študentk in študentov torej ne sledi manjšanju generacije v enakem deležu, iz česar lahko sklepamo, da zanimanje za učiteljski poklic ne upada in se bo z večanjem generacije večalo tudi število vpisanih v pedagoške programe.« (Šemrov 2022)

Z željo, da bi pedagoški poklic v Sloveniji v prihodnosti postal človeku in družini bolj prijazen, sta se Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani in MIZŠ kot partnerja priključila evropskemu projektu z imenom LOOP – Opolnomočenje učiteljev za vseživljenjski razvoj preko inovativnih programov kolegialnega uvajanja.¹ Projekt LOOP predstavlja krepitev osebnega, poklicnega in socialnega kontinuiranega

¹ Angl.: »Empowering teachers personal, professional and social development through innovative peer-induction programmes.«

razvoja učiteljev s pomočjo inovativnih programov kolegialnega uvajanja. Cilj projekta je priprava gradiv in izobraževalnih programov za mentorje, kar bi tem pomagalo pri delu z mentoriranci. Projekt je razdeljen v sedem delovnih enot (*work packages*). Znotraj prvega dela projekta smo raziskovalci opravili tako kvantitativni kot kvalitativni del raziskave. Kvalitativni del raziskave je bil sestavljen iz intervjujev tako z učitelji začetniki kot izkušenimi učitelji, z ravnatelji in fokusnimi skupinami. Rezultati raziskave so pokazali, da so odnosi za doseganje zastavljenih ciljev ključni, a da so ravno odnosi med sodelavci, z učenci in njihovimi starši najpogostejši razlog nezadovoljstva pedagoških učiteljev.

Naš prispevek izpostavlja najpogostejše odnose v pedagoškem poklicu in težave, do katerih pri medsebojnem sobivanju prihaja. Opredeljuje se tudi do posledic težav in zaključuje z naborom predlogov za izboljšanje obstoječega stanja, v upanju, da bo poklic učitelja postal bolj privlačen, izpolnjujoč in manj naporen.

2. Odnosi v šolskem okolju

Učilnica predstavlja mikrookolje, v katerem se poleg deljenja in ocenjevanja znanja nenehoma prepletajo in razvijajo družbeni odnosi. Učitelj je na dnevni ravni v odnosu z učenci, sodelavci (ožji in širši kolektiv), vodstvom šole, pa tudi s starši in lokalno skupnostjo. Omenili smo že, da je pedagoški poklic med poklici, ki se srečujejo z delom z ljudmi, bolj stresen. Branko Slivar (2003) je v svoji raziskavi na vzorcu 191 slovenskih učiteljev v gimnazijah identificiral deset faktorjev, ki na stres učitelja vplivajo v največji meri. Žal ne preseneča, da je več kot polovica (šest od desetih) faktorjev posredno povezana z odnosi, preostali štirje pa so z odnosi povezani neposredno. Med dejavniki stresa so maltretiranje, ki ga izvaja vodstvo delovne organizacije, težavni odnosi z učenci (nedisciplina, motenje pouka, pa nesramno in nespoštljivo vedenje, neupoštevanje pravil, izsiljevanje, grožnje itn.), slabi odnosi s sodelavci (slaba komunikacija, nesodelovanje, nepripravljenost za dialog, konflikti, slabo opravljeno delo sodelavcev), slabi odnosi z vodstvom (hierarhija, favoriziranje posameznikov, participacija pri odločanju, nejasna navodila) in odnosi s starši. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Mihalič in Skok (1996), ki opozarjata na nerazumevanje in nevoščljivost med kolegi, kritike staršev in težave, ki kažejo na pomanjkljivo komunikacijo.

O krizi odnosov so poročali tudi respondenti, vključeni v raziskavo v okviru projekta LOOP. Tako učitelji začetniki² kot izkušeni učitelji so se strinjali, da je uvajanje v novo delovno okolje in pedagoški poklic ključno, s čimer se potreba po uvedbi mentorstva za učitelje začetnike še bolj potrjuje. Ti bi naj bili strokovno precej dobro podkovani, primanjkuje pa jim poznavanja administrativnih in birokratskih zadev, veščin za vodenje razreda, samozavesti za delo z učenci in starši, pa tudi poznavanja šolskega koledarja, šolskih pravil in obšolskih dejavnosti. Učitelji začetniki so tudi opozorili, da je pomanjkanje teh veščin posledica slovenskega visokošolskega izobraževalnega sistema in dejstva, da predavatelji didaktičnih predmetov nimajo iz-

² Projekt LOOP kot učitelje začetnike razume učitelje, ki opravljajo poklic učitelja manj kot pet let.

kušenj z delom v razredih in osnovnih šolah. Še manj jim je poznana vsa birokracija in upravljanje informacijskih sistemov, ki so potrebni za nemoteno delovanje pedagoškega pouka. Učiteljem začetnikom to predstavlja velike izzive, saj morajo najprej osvojiti informacijske sisteme in birokracijo – zato se ne morejo v polni meri posvetiti pripravam pedagoških ur in spoznavanju razredov.

Učitelji začetniki izpostavljajo, da je še toliko težje (in posledično bolj stresno), če nastopijo s svojim delovanjem sredi šolskega leta. Zaradi prevelike količine dela so odnosi postavljeni na stranski tir, seveda ne brez posledic. Med drugim je več učiteljev začetnikov izpostavilo, da so se počutili od starejših kolegov izkoriščani. Ena izmed intervjuvank je dejala: »Se mi pa zdi, da se učitelje začetnike in tudi druge mlajše zaposlene velikokrat izkorišča za druga opravila.«

Na podlagi rezultatov raziskave v sklopu projekta LOOP³ ugotavljamo, da uvažalno mentorstvo na odnose vpliva pozitivno. Mentor v očeh učitelja začetnika ni zgolj starejši učitelj, ki ga uči, ampak tudi psiholog, zaupnik – in morda celo prijatelj. Hkrati je mentor lahko tisti, ki učitelju začetniku pomaga pri vključevanju v širši kolektiv, ki je po besedah respondentov pogosto razdeljen v manjše skupine, ki med seboj slabo sodelujejo. Učitelji (ne le začetniki) opozarjajo še na dve pomembni težavi pri učiteljskem poklicu: ljubosumje in posledično tekmovalnost. Do te lahko pride tudi v odnosu mentor – učitelj začetnik ali v širšem učiteljskem kolektivu.

Z neznanimi in kriznimi situacijami v pedagoškem poklicu se srečujejo vsi učitelji. Poseben izziv predstavlja delo z zahtevnimi starši in problematičnimi učenci. Seveda imajo pri tem prednost izkušeni učitelji, ki se na podlagi že pridobljenega znanja in izkušenj tega lotijo lažje, a tudi tukaj najdemo primere, ko to ne drži nujno. Na delavnicah soustvarjanja v okviru projekta LOOP smo namreč dobili vpogled tudi v to, da kilometrini dela še ne pomeni nujno boljšega delovanja v razredu – in da učitelji začetniki kdaj reagirajo bolje kot starejši kolegi. V kriznih situacijah namreč igrajo pomembno vlogo tudi značajske lastnosti pedagoga in stopnja čustvene inteligentnosti. Vseeno ne smemo spregledati dejstva, na katerega so v okviru raziskave opozorili učitelji začetniki: da jim na začetku kariere največji izziv predstavlja pridobitev spoštovanja učencev in vzpostavitev discipline v razredu. Obenem poudarjajo, da učenci (še posebej dijaki) hitro začitijo, če učitelj ni samozavesten in odločen – ter nenehno preizkušajo meje. Velik izziv jim predstavlja tudi delo s starši, saj iz študijskih klopi tovrstnega znanja ne prinesejo, zaradi česar se počutijo manj samozavestne in ranljive. Navsezadnje pa na delo učiteljev vplivajo tudi osebni odnosi – in odnos, ki ga ima učitelj sam s seboj. Pomemben je tudi odnos do dela in učiteljeva pričakovanja. (Maslach, Schaufeli in Leiter 2001)

Skozi delo fokusnih skupin so udeleženci opozorili še na eno pomembno pomanjkljivost znotraj sedanjega izobraževalnega procesa v Sloveniji, ki po naši oceni pomembno vpliva na suvereno delovanje učitelja in postavljanje mej v težavnih

³ Vprašalnik je rešilo 172 anketirancev. Največ (44 %) vprašanih je imelo več kot pet let delovnih izkušenj. V raziskavi je sodelovalo še 30 % učiteljev začetnikov in 17 % ravnateljev oz. direktorjev izobraževalnih zavodov. Od tega je bilo v raziskavo vključenih 74 % žensk in 26 % moških. Razlika v spolni zastopanosti je bila glede na prevlado žensk v pedagoških poklicih pričakovana.

odnosih. K strokovnemu izpitu na področju vzgoje in izobraževanja je po 7. členu Pravilnika o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja možno pristopiti šele po tem, ko ima učitelj opravljenih 840 ur vzgojno-izobraževalnega dela (Pravno informacijski sistem 2006). Na strokovnem izpitu morajo kandidati dokazati znanje iz poznavanja slovenskega jezika, poznavanja predpisov s področja vzgoje in izobraževanja in ustavne ureditve Republike Slovenije, ureditve institucij Evropske unije in njenega pravnega sistema ter predpisov, ki urejajo človekove in otrokove pravice ter temeljne svoboščine. Udeleženci naših fokusnih skupin so izrazili mnenje, da so pred opravljenim strokovnim izpitom pri svojem delu manj samozavestni in suvereni – pred starši in starejšimi kolegi se lahko počutijo bolj ranljive, kdaj tudi manj vredne. Nepoznavanje slovenske zakonodaje in vseh predpisov s področja vzgoje in izobraževanja pa povečuje strah (in obenem tudi možnost), da bi delali strokovne napake. Tu je sicer treba poudariti, da je za opravljanje strokovnega izpita potrebna tudi določena praksa. Prav tako je potrebno poznavanje zakonskih predpisov, ki bi jih morali učitelji začetniki osvojiti čim prej, a kot navajajo, jim za tovrstno izobraževanje zmanjka časa.

Glede na to, da je v pedagoškem poklicu zelo pomemben prvi stik z učenci in da lahko prvi karierni koraki zaznamujejo celotno učiteljevo kariero, je še toliko bolj pomembno, kakšno je delovno okolje. V nadaljevanju si bomo ogledali, kakšen vpliv imajo na delo učiteljev okrnjeni odnosi in kakšne posledice prinašajo.

3. Posledice krize odnosov v pedagoškem okolju

Počutje na delovnem mestu je v veliki meri odvisno od delovnega okolja in odnosov znotraj kolektiva. Pedagoški delavci (predvsem tisti, ki poučujejo na predmetni stopnji in v srednjih šolah) se na delovnem mestu srečujejo z velikim pretokom ljudi, pri čemer je pomemben odnos z vsakim učencem, staršem in sodelavcem. Dobri odnosi med sodelavci pomagajo, da je delo bolj učinkovito in premagovanje izzivov lažje. Če je učitelj znotraj kolektiva deležen dovolj razumevanja, podpore in pomoči, se lažje sooča z drugimi izzivi, ki jih prinaša delo z učenci, starši oz. skrbniki in lokalno skupnostjo.

Človek je družabno bitje. Odnosi so bili skozi evolucijo za preživetje vedno pomembni. Ker so odnosi za človeka nekaj najbolj temeljnega, kdaj tudi svetega, ima vsak šum znotraj določenega odnosa vpliv na človekovo delovanje. Tako se tudi slabi odnosi v kolektivu prej ali slej začnejo kazati navzven in vidno vplivajo tudi na druge odnose (Cranmer, Goldman in Booth-Butterfield 2017). Učitelji, ki so s sodelavci v dobrih odnosih, so pri delu bolj produktivni. Raziskave kažejo, da zaposleni, ki imajo s sodelavci dobre ali celo prijateljske odnose, do delovne organizacije čutijo večjo pripadnost – kar posledično zmanjšuje možnost absentizma in fluktuacije (Nielsen, Jex in Adams 2000).

Krizni odnosi povzročajo nezadovoljstvo in povišan kortizol, ki je povezan s stresom. Branko Slivar (2008, 111) je na problem stresa pri slovenskih učiteljih opozoril že pred

leti. Isti avtor poudarja, da imajo učitelji z višjim nivojem stresa nižjo raven tolerantnosti, skrbnosti, hkrati pa so za odnose manj angažirani (Slivar 2009). Ena izmed posledic stresa je slabša interakcija med učiteljem in učenci, težnja po nadzoru, slabo podajanje informacij in redkost pohval. Učitelji pod stresom stike z učenci in sodelavci navežejo težje. Dolgoročni stres vpliva tudi na imunski sistem in odpira vrata različnim boleznim, kar vodi v povečano odsotnost iz delovnega okolja. Navsezadnje lahko dolgoročni stres in nezadovoljstvo, povezano z delovnim okoljem, privede učitelja v izčrpanost in izgorelost, pri čemer bi naj imela na to največji vpliv čustvena izčrpanost (Yilmaz, Altinkurt, in Güner, 2015). Če temu dodamo še ugotovitev Shena idr. (2015), da izgorelost učitelja vodi k zmanjšanju motivacije učencev, hitro opazimo, da izčrpanost učiteljev negativno vpliva na celotni izobraževalni sistem.⁴

Skrb vzbujajoče je dejstvo, da za izgorelostjo zbolevajo tudi mlajši učitelji. Tudi sami smo v prej omenjeni raziskavi prišli do ugotovitev, da so učitelji zelo obremenjeni in da svojo službo opisujejo kot stresno. V intervjujih smo tudi izvedeli, da noben od sodelujočih intervjuvancev na začetku kariere ni imel ustreznega mentorskega vodenja. Vsi pa so bili mnenja, da bi jim to koristilo in nekatere izzive na začetku kariere tudi olajšalo. Prve izkušnje se namreč zapišejo v človekovo podzavest, zato je še toliko bolj pomembno, v kakšno delovno okolje in v kakšne odnose učitelj začetnik vstopi (Gostečnik 2004). Zgodi se lahko, da učitelj slabih izkušenj ne predela, in razvije osebne vzorce, ki za pedagoški poklic niso primerni – in na odnose na delovnem mestu vplivajo negativno. To se dogaja zlasti takrat, ko je izpostavljen večji kritiki starejših kolegov in vodstva. Čeprav se mentorstvo, kot bomo videli v nadaljevanju, kaže kot ena izmed rešitev za vzpostavljanje bolj zdravih odnosov v šolskem okolju, pa je uspešno le, če je mentor čustveno stabilna oseba, ki zna povratne informacije posredovati na konkreten in konstruktiven način.⁵ V nasprotnem primeru lahko začne učitelj začetnik mentorja ali drugega učitelja, ki si ga je postavil za ideal, posnemati in prevzemati njegov stil poučevanja. To lahko na kvaliteto učiteljevega dela močno vpliva, saj velik del energije nameni primerjanju s kolegi. Učenci učiteljevo negotovost hitro opazijo in jo tudi izkoristijo, kar je lahko še posebej vidno pri ocenjevanju.

Zadeva postane resnejša, ko učitelj negotovost prenese v nadaljevanje učiteljske kariere. Takšen učitelj v očeh součiteljev ni spoštovan; obstaja tudi možnost, da bo postal zagrenjen in da bo z mlajšimi kolegi ravnal slabo. S tem se krog nezadovoljstva in kriznih odnosov v pedagoških kolektivih nadaljuje. Če k temu dodamo še vlogo medijev in javno odmevnih kritik posameznih pedagogov, ki jih podajajo starši, postaja oblak, ki je v zadnjih desetletjih prekril pedagoške poklice, vse večji in temnejši. Tako kot v nekaterih drugih evropskih državah (Portugalska, Nemčija, Italija, Grčija, Hrvaška) se tudi v Sloveniji spopadamo s čedalje manjšim vpisom v pedagoške izobraževalne programe – in z vse večjim primanjkljajem učiteljev.

⁴ Po drugi strani pa Bollnow (Nežič Glavica 2021, 910) meni, da lahko učitelj izgorelost doživi tudi zaradi tega, ker želi biti učencem blizu in si s svojim delovanjem zaslužiti njihovo zaupanje. »Dober učitelj je tisti, ki pozna tako dobre kot slabe plati učencev in bo tvegala, saj jim želi vedno znova zaupati in jim stati ob strani kljub njihovim slabostim.«

⁵ Tako meni več kot 70 % naših anketirancev.

teljev. MIZŠ pravi, da podatki za slovensko šolstvo niso optimistični, saj bo v prihodnjih letih prišlo do upokojitve velike generacije učiteljev, kar bo kadrovske težave še povečalo in učitelje dodatno obremenilo. Po starostni strukturi največ osnovnošolskega učiteljskega kadra pripada srednji generaciji (58,4 % v starostni skupini 30 do 49 let), skoraj polovica srednješolskega učiteljskega kadra pa starostni skupini 50 let in več (49,3 %). Povprečna starost osnovnošolskih učiteljic in učiteljev je 45 let; srednješolski učitelji in učiteljice so v povprečju še starejši, saj je njihova povprečna starost 49 let (Statistični urad RS 2022). MIZŠ⁶ napoveduje, da se bo glede na trenutno veljavno zakonodajo na večini predmetnih področij v naslednjih desetih letih upokojilo od 25 do 30 % vseh učiteljic in učiteljev osnovnih in srednjih šol. Da bo menjava generacij potekala čim bolj tekoče in za pedagoški proces brez vidnih posledic, bo treba na nacionalni ravni uvesti kvaliteten mentorski program, pa tudi supervizijo znotraj šolskega kolektiva.

4. Refleksija in supervizija v pedagoškem poklicu kot rešitev za premagovanje kriznih odnosov

Za preprečevanje nesoglasij v delovnem okolju in ohranjanje dobrih odnosov med sodelavci je potrebna redna in iskrena komunikacija ter konstruktivna kritika. »Največji problem nastopi takrat, ko so (socialne reprezentacije) tako zelo različne med seboj, da povzročajo ne le konflikt med različnimi družbenimi subjekti, ampak tudi prepreke za kakršnokoli komunikacijo in dialog.« (Kraner 2018, 613) Pogovor je po mnenju psihologov, psihoterapevtov, teologov in filozofov za človekovo psihično stanje najboljše zdravilo. Pri tem pa ni pomembno samo, da se pogovarjamo, ampak tudi, kako se pogovarjamo – in kakšen je naš odnos do samega sebe in sogovornika. To lepo povzema Vodičar (2021, 900): »Z govorjenjem, ko oblikujemo pomen, poskušamo uresničiti ideal in se odzivati na poglede drugih. Z vstopom drugega v moj svet zaznavnega moram do nje ali njega zavzeti stališče. Ta drugi ni jaz, zato me sooča z drugačno perspektivo, ki lahko vnaša konfliktnost interpretacij – hkrati pa v tej konfliktnosti tudi odkrivam nove možnosti bivanja.« Dobro komunikacijo zaznamuje tudi drža sogovornikov, s katero v pogovor vstopita – pripravljenost poslušati in slišati drugega je pri tem neizogibna. Če stopimo še korak dlje, lahko trdimo, da je eden izmed načinov za reševanje odnosov znotraj pedagoškega poklica drža resonance, ki jo lahko po besedah Kluna (2020, 287) razumemo tudi kot »medsebojno odzvanjanje v smislu sozvočja«. Nadalje pravi:

»Resonanca vedno zahteva odnos do nečesa drugega in odziva nanj. Če drža nadvlade v ospredje postavi lasten jaz, ki si želi drugost drugega porediti in s tem ukiniti, pa resonanca zahteva priznanje drugega, ki je (tudi v časovnem smislu) pred menoj in na katerega se odzivam. Želji po nadvladi stopi nasproti drža poslušanja in odgovarjanja drugemu. Ta odnos ni enosmeren, temveč vzajemen, zato je učinek resonance vzajemno odvzemanje v smislu sozvočja.« (287)

⁶ Podatke nam je posredovala Vlasta Šemrov iz Sektorja za razvoj kadrov v šolstvu na MIZŠ RS.

Katja Košir poudarja pomen refleksije v pedagoškem poklicu in zagovarja tezo, da učitelj »pri svojem delu ni in nikakor ne more biti obrtnik, ki deluje po utečenih postopkih, pač pa reflektiven raziskovalec svojega razreda, posameznih učencev, socialnega konteksta in navsezadnje sebe – svojih lastnih stališč in prepričanj, ki njegovo delo z učenci spodbujajo ali ga ovirajo pri vzpostavljanju podpornega odnosa z učenci« (2014, 4). Refleksija lastnega dela in občutij je pomembna tako za delo z učenci in njihovimi starši oz. skrbniki kot tudi za odnose znotraj ožjega in širšega kolektiva učiteljev. V prvi vrsti je potrebna samorefleksija, ki jo Bandura (1986) opredeljuje kot »najbolj značilno človeško lastnost«, saj s samorefleksijo človek svoja občutja, izkušnje, prepričanja o sebi osmisli – to pa lahko mišljenje in vedenje spremeni. Z omenjeno metodo lahko posameznik spremeni prepričanje o lastni učinkovitosti (Fasel Martinčević 2004, 86). Nenazadnje pa raziskave kažejo, da dobra (samo)refleksija lahko prepreči tudi izgorelost (Korthagen in Vasalos 2010).

Pri tem je treba opozoriti še na eno nevarnost, ki spremlja pretirano ponavljajoče se negativno razmišljanje. Slednje imenujemo ruminacija, ki je pogosto povezana z anksioznostjo, depresijo, negativnim afektom in različnimi oblikami nevroticizma. Da se ji izognemo – in za korak bližje medosebnim odnosom –, bi bilo po našem mnenju v pedagoške (in tudi druge) poklice smiselno uvesti supervizijo za pedagoge, pri kateri bi imeli pedagogi možnost pogovora s strokovnjakom (psihoterapevtom, psihologom).

S tem se strinjajo tudi udeleženci fokusnih skupin, ki so jih vodili Janko Muršak, Petra Javrh in Jana Kalin. Rezultati njihovih raziskav kažejo, da potreba po skupinskem delu v šolstvu obstaja, saj so jo »posredno ali neposredno izražali skoraj vsi udeleženci skupine, tako kot tudi pomen razvoja za to potrebnih kompetenc že v temeljnem usposabljanju« (Muršak 2011, 112). Pri tem je še posebej pomenljiva izjava enega izmed udeležencev, ki opozarja na pomembnost supervizije v pedagoškem poklicu in da lahko odnosi in sistem, v katere učitelj začetnik vstopi, zaznamujejo celotno pedagoško kariero. Tako pravi: »Marsikdo se lahko razvija v okolju, ki ni spodbudno, verjetno so izjeme, ampak po drugi strani rabiš vedno eno skupino ljudi, zbornico, kolege, supervizijsko skupino, svetovalno službo, nekoga, ki ti je v oporo tudi pri delovanju.« (113)

Supervizija za pedagoge bi bila tako individualna (pedagog – supervizor) kot timska⁷ (oddelčni kolektiv – supervizor), v določenih primerih pa bi prišla v poštev tudi skupinska supervizija.⁸ Medtem ko bi bila individualna supervizija za pedagoge lahko izbirna možnost, za katero se bi vsak odločil sam – po lastni potrebi in glede na okoliščine, s katerimi se pri svojem delu sooča –, pa bi morala biti timska supervizija sestavni del učiteljskega poklica in kot taka na neki način obvezna. Njen namen je iskanje odgovorov na vprašanja, ki se pojavljajo ob učiteljskem delu in vplivajo na strukturo odnosov, in predelovanje zastojev, ovir, do katerih prihaja v

⁷ Precej podobna timski superviziji je intervizija, ki se znotraj določene skupine izvaja redno in dlje časa. V tem se razlikuje od konzultacij, ki potekajo priložnostno – zgolj takrat, ko se za to pokaže potreba (Kessel 2002).

⁸ Bistvena razlika med skupinsko in timsko supervizijo je, da so pri drugi člani med seboj povezani in pri svojem delu soodvisni (Rožič 2015, 238).

kolektivu (Rožič 2015, 238). S tem, ko bi imel vsak pedagog možnost svoja doživljanja in poglede deliti, bi supervizior lahko ugotovil vzroke morebitnih nesoglasij, jih pomagal predelati in učitelje s časom naučil, da bi odnosno in osebno zrasli in določene nesporazume prerasli. Valenta in Repič Slavič (2014, 20) poudarjata, da je za skupinsko (pa tudi timsko) supervizijo pomemben prispevek vsakega posameznika, ki »z razkritjem svojega intrapsihičnega doživljanja prispeva, da supervizant na osnovi tega lažje pride do zaključka kaj se dogaja v klientovem sistemske, interpersonalnem in intrapsihičnem svetu«.

Vredno bi bilo razmisliti tudi o mešanih supervizijskih skupinah, v katere bi bili vključeni učitelji, ki poučujejo na različnih stopnjah (razredni ali predmetni) in prihajajo iz različnih pedagoških oddelkov.

Pri individualni superviziji bi se učitelj in supervizor pogovarjala o delu učitelja, njegovih osebnih izkušnjah, doživljanju učiteljskega poklica, pa o kariernih ciljih, postavljanju prioritet, zastavljanju ciljev in njihovem doseganju – in še posebej o odnosih z učenci, starši, lokalno skupnostjo, seveda tudi o odnosih s kolegi in vodstvom. Z rednimi supervizijami bi lahko učitelj dosegel različne pozitivne rezultate. Naučil bi se sproti prepoznavati svoja občutja, jih ubesediti in postaviti v širši kontekst. S tem bi okrepil osebno rast, obenem pa bi izzive lažje premagoval. Zgradil bi si bolj zdravo samopodobo ter spoznal svoje prioritete in meje. Rupar in Rupnik Vec (2010, 134–135) tudi menita, da bi individualna supervizija lahko učitelju pomagala, da bi bolje spoznal svoj način poučevanja, bolje razumel dinamiko in interakcijo med učenci, učence bolje spoznal – in nenazadnje v njem vzbudila željo in pripravljenost po raziskovanju novih načinov poučevanja.

Če je individualna supervizija usmerjena na posameznika, pa je želja timske supervizije predvsem vzpostavitev zdravih, funkcionalnih in trajnih odnosov med sodelavci, kar izboljša tudi delovno uspešnost. Tu bi se pogovori osredotočili na aktualne problematike in težave, prav tako bi skupaj reševali nesoglasja znotraj tima, ovrednotili svoje delo, si podelili svoja občutja – in se učili poslušati ter slišati. Rezultate timske supervizije v pedagoškem poklicu vidimo v bolj iskrenih in pristnih odnosih, odpravljanju nekaterih vzrokov za slabo počutje na delovnem mestu, iskanju rešitev za boljše sodelovanje in bolj povezan kolektiv. Redne timske supervizije bi omogočile lažje in učinkovitejše vključevanje novih zaposlenih v delovno okolje, kar je še posebej pomembno za učitelje začetnike. Nenazadnje pa bi se dobri medsebojni odnosi poznali tudi pri bolj učinkovitem in uspešnejšem timske delu – in bolj zadovoljnih učiteljih. Na dolgi rok bi to preprečilo izgorevanje učiteljev in omililo probleme, s katerimi se sodobni pedagogi soočajo.

Vzpostavitev rednih skupinskih supervizij v pedagoškem poklicu (kot tudi v drugih poklicih, v katerih je tveganje za izgorelost večje) je tako po našem mnenju nujen proces, ki bi lahko prinesel dolgoročne pozitivne rezultate. Rupar in Rupnik Vec navajata pozitivne komentarje udeležencev, ki so supervizijo izvajali poskusno. Šolska svetovalka – hkrati supervizorka – je povedala sledeče:

»Že kmalu po vzpostavitvi supervizijske skupine sem opazila precejšen napredek v medsebojni komunikaciji med članicami skupine. Kadar so

naletele na problem v razredu, so poiskale pomoč druga pri drugi, večkrat so načrtovale učne ure skupaj, kar se prej ni dogajalo. Imele so tudi nekaj medsebojnih hospitacij pri pouku. Med njimi je bilo opaziti več solidarnosti in medsebojnega sodelovanja. Večkrat so izrazile mnenje, da bi se morali učitelji vključevati v take skupine.» (Rupar in Rupnik Vec 2010, 136)

Zavedamo pa se, da je vpeljevanje sprememb v šolski sistem dolgoročen proces, ki zahteva tudi svojo strategijo. Uvajanje pedagoške supervizije v šole bi tako moralo potekati v treh fazah: faza iniciacije, faza implementacije in faza institucionalizacije (2010, 123–129).

5. Zaključek

H kvalitetnemu posredovanju znanja ne prispeva zgolj strokovno znanje in obvladovanje pedagoških disciplin, temveč tudi odnosi med pedagoškimi delavci in samorefleksija. Poklic učitelja in vloga, ki jo ta ima v družbi, se je v zadnjih desetletjih močno spremenila. Nekoč ugleden poklic je danes postavljen pod različne drobnogledde. Sodobni učitelj ni več le pedagog, ampak obenem tudi birokrat, organizator dogodkov, motivator, mentor, psiholog – in še mnogo več. Menjavanje vlog je za marsikaterega učitelja stresno, vzame veliko časa, s tem pa zmanjša možnosti za graditev kvalitetnih odnosov med sodelavci.

Rešitev za lažji vstop v pedagoški poklic je v kvalitetnem mentorskem programu. Sodelovanje med mentorjem in učiteljem začetnikom bi temu uvajalno obdobje olajšalo, hkrati pa bi vplivalo na graditev odnosa. Biti dober mentor namreč pomeni imeti občutek za delo z mentorirancem, mu prisluhni, svetovati, ga motivirati in mu nenazadnje pomagati, da čimprej naveže stike z drugimi sodelavci in postane del skupnosti.

A tudi odnosi z drugimi sodelavci niso samoumevni. Supervizija med pedagoškimi delavci se ponuja kot rešitev za graditev kvalitetnejših odnosov. Delitev izkušenj, skupno iskanje rešitev in iskreno izražanje občutkov učiteljev bi vsakemu posamezniku znotraj supervizorske skupine dalo občutek, da ni sam – da se njegovi kolegi soočajo s podobnimi situacijami, da podobne težave doživljajo tudi drugi učitelji. Raziskave, ki smo jih omenili v članku, kažejo na to, da tovrstna srečanja vidno izboljšajo počutje učiteljev in zgradijo ter otrdijo odnose med njimi.

Reference

- Chang-Mei.** 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, št. 3:193–218.
- Cranmer, Gregory A., Zachary W. Goldman in Melanie Booth-Butterfield.** 2017. The Mediated Relationship Between Received Support and Job Satisfaction: An Initial Application of Socialization Resources Theory. *Western Journal of Communication* 81, št. 1:64–86.
- Dormann, Christian, in Dieter Zapf.** 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 9, št. 1:61–82.

- Gostečnik, Christian.** 2004. *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek.
- Kessel, Louis Van.** 2002. Začasna pomoč v intervjuju v organizacijah. V: Sonja Žorga, ur. *Modeli in oblike supervizije*, 131–152. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Klun, Branko.** 2020. Rezilienca in resonanca: V iskanju nove drže do sveta. *Bogoslovni vestnik* 80, št. 2:281–292.
- Korthagen, Fred A. J., in Angelo Vasalos.** 2010. Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. V: Nona Lyons, ur. *Handbook of reflection and reflective inquiry*, 529–552. New York: Springer.
- Kraner, David.** 2018. Vpliv socialnih reprezentacij o katoliški Cerkvi v Sloveniji na družbene napeitosti. *Bogoslovni vestnik* 78, št. 2:611–624.
- Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter.** 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52:397–422.
- Mihalič, Jadranka, in Cvetka Skok.** Stresogeni dejavniki učiteljevega dela. *Šolsko svetovalno delo* 1, št. 2:15–20.
- Mojsa-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek.** 2015. Job burnout and engagement among teachers: Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 28, št. 1:102–119.
- Muršak, Janko, Petra Javrh in Jana Kalin.** 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nežič Glavica, Iva.** 2021. Zaupam, zato si upam: zapanje kot temeljna geštalt pedagoška kategorija. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 4:905–916.
- Nielsen, Ivy K., Steve M. Jex in Gery Adams.** 2000. Development and Validation of Scores on a Two-Dimensional Workplace Friendship Scale. *Educational and Psychological Measurement* 60, št. 4:628–643.
- Pravno informacijski sistem.** 2006. Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanj. Pravno informacijski sistem. 3. 3. <http://www.pisrs.si/Pisweb/pregledPredpisa?id=PRAV6698#> (pridobljeno 30. 5. 2022).
- Rožič, Tatjana.** 2015. *Supervizija v psihoterapiji: Regulacija afekta v relacijski superviziji in terapiji*. Ljubljana: Sigmund Freud University Press.
- Rupar, Brigita, in Tanja Rupnik Vec.** 2010. Supervizija in organizacije. V: Alenka Kobolt, ur. *Supervizija in koučing*, 111–150. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Shen, Bo, Nate McCaughtry, Jeffrey Martin, Alex C. Garn, Noel Kulik in Mariane M. Fahlman.** 2015. The Relationship Between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology* 85, št. 4:519–532.
- Slivar, Branko.** 2003. Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učitelja s stresom. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Univerza Ljubljana.
- — —. 2008. Ugotavljanje vzorcev stresorjev pri delu učiteljev v povezavi z zadovoljstvom pri delu. *Horizons of Psychology* 17, št. 3:93–112.
- — —. 2009. *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih, učiteljicah in učiteljih*. Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
- Smith, Thomas M., in Richard M. Ingersoll.** 2004. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal* 41, št. 3:681–714.
- Statistični urad RS.** 2022. Vsi zaposleni v RRD po sektorju zaposlitve, poklicu in spolu, Slovenija, 2007 – 2016. Statistični urad Republike Slovenije. 24. 1. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/2364101S.px/> (pridobljeno 30. 5. 2022).
- Šemrov, Vlasta.** 2022. Osebna korespondenca po elektronski pošti. 30. 5. Hrani avtorica članka.
- Valenta, Tanja, in Tanja Repič Slavič.** 2014. Skupinska supervizija – relacijsko družinski model. V: Damjan Ganc, ur. *Odnosi na križišču sodobnega časa: Zbornik povzetkov in člankov 5. kongresa zakonskih in družinskih terapevtov Slovenije z mednarodno udeležbo*, 20. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Vodičar, Janez.** 2021. Odprtost pomenu kot temelj upanja v vzgoji in izobraževanju. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 4:893–904.
- Yilmaz, Kürsad, Yahya Altinkurt in Mustafa Güner.** 2015. The Relationship between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research* 15, št. 59:75–90.