

Coaching¹ kot oblika podpornega sistema pri strokovni rasti učiteljev v glasbenih šolah

Izvelek

Coaching je oblika partnerskega sodelovanja med coachem in klientom z namenom spodbujanja klientovega osebnega in strokovnega razvoja. V tujini je coaching vedno bolj priznana oblika podpore učiteljem pri njihovem strokovnem razvoju in prinaša spodbudne rezultate. V Sloveniji je takšna oblika strokovnega razvoja na izobraževalnem področju še relativno nepoznana in neraziskana. Članek opisuje razmere v slovenskem izobraževalnem okolju in izzive, s katerimi se učitelji spoprijemajo. Coaching opredeli kot metodo strokovne podpore na izobraževalnem področju. Navedeni so rezultati dosedanjih raziskav o coachingu na tem področju. Opredeljeni so pozitivni učinki izvedbe procesa coachinga in pogoji za uspešno implementacijo te metode.

Ključne besede: coaching, učitelji v glasbenih šolah, strokovni razvoj, psihično blagostanje

Coaching² as Support System in the Music School Teacher's Professional Development

Abstract

Coaching is a partnership between the coach and the client whose purpose is to give the client support in their personal and professional development. Coaching is becoming increasingly more recognised abroad as a form of support for teachers in their professional development, bringing encouraging results. In Slovenia, however, this type of professional development in education is relatively unknown and unexplored. The article describes the situation in the Slovenian educational environment, along with the challenges teachers face. Coaching is seen as a method of professional support in education. This is supported by the results of the existing research relative to coaching in this field, positive effects of coaching and requirements for a successful implementation of the method.

Keywords: coaching, music school teachers, professional development, mental wellbeing

¹ Coaching: trajajoč odnos med coachem in klientom, ki klientu pomaga ustvariti izjemne rezultate v svojem življenju in poklicu. V procesu coachinga klient pogloblja svoje znanje, izboljšuje svojo učinkovitost in izboljša kvaliteto svojega življenja. (Dragovič, 2013.)

² Coaching: a lasting relationship between the coach and the client, through which the client can achieve exceptional results in their life and work. In the coaching process, the client upgrades their knowledge, increases their performance in improves the quality of life. (Dragovič, 2013.)

Je učiteljska stroka v Sloveniji dobro podprta pri svojem strokovnem razvoju?

»Edino, kar imam pred očmi, je želja, da tudi današnji delovni dan nekako preživim,« mi odgovarjajo mnogi učiteljski kolegi, pa tudi dijaki, ki jih poučujem. Iskrica strasti, veselja do poučevanja iz dneva v dan ugaša v očeh mojih učiteljskih kolegov, ko se nenehno spoprijemajo z izzivi, ki jih nalaga delo, šolsko okolje in zahteve šolskega sistema. Pri tem so pogosto na eni strani visoka pričakovanja okolice, na drugi strani pa pomanjkanje sistemske podpore, ki bi učitelje tudi čim bolj opolnomočila. Če učitelji opore ne občutijo, se sami borijo za preživetje v takšnem sistemu, kar jim jemlje energijo in možnost, da se kar najbolj posvetijo svojemu poslanstvu: vzgoji mladine (tudi glasbeni!) v odgovorne, samozavestne in uspešne odrasle.

Izkušnje glasbenih pedagogov v slovenskem izobraževalnem sistemu

Naj opišem nekaj osebnih izkušenj pedagogov, ki poučujejo v glasbenih šolah. Njihove izkušnje vplivajo na zadovoljstvo z delom. Vsebina sledečih zapisov je pridobljena s pogovorom v živo ali prek elektronske pošte.

Nekateri od profesorjev so odprti za pridobivanje koristnih znanj, ki se nanašajo na psihično pripravo učencev in njihovo uporabo v pedagoškem procesu.

Izkušnja učitelja harmonike:³ »S svojimi učenci resnično veliko delam na tem (op. a. psihični pripravi za nastop). Med študijem sem se precej ukvarjal z Aleksandrovo tehniko, tudi kognitivno (vedenjsko) terapijo in sproščanjem, pa tudi z meditacijo. Pri svojih učencih sproti skušam združevati vse svoje znanje v individualni 'paket' za vsakega učenca posebej. Primer: učenec, ki je trenutno pri meni v 3. razredu harmonike, je pravkar zmagal na regijskem tekmovanju Ljubljane z okolico in Zasavja. Rezultat sicer ni pomemben, vendar dejstvo, da je to učenec, ki v prvem razredu ni želel nastopati, pač je. Njegove težave so bile precejšnje; samo da sem mu omenil nastop, se je začel tresti, prebledel je, zanj je bilo nepredstavljiva že predstava, da bi se pojavil pred občinstvom. Po nekajmesečnem delu ..., ko je ta proces uspel, sva šla brez težav na javni nastop glasbene šole. Otrok je, kot rečeno, zdaj v 3. razredu harmonike, visoko motiviran, o nastopu in tremi niti ne razmišlja, temveč o tem, kako bo izvedel najboljšo možno točko vsakič, ko se pojavi na odru.

Mislím, da večina pedagogov takšnih znanj nima in se s tem niti ne ukvarja. Sliším pa večkrat, ko kdo poudarja, da so to teme, o katerih vemo premalo in da bi bila izobraževanja v tej smeri dobra. Tudi sama ponudba na tem področju ni 'bog ve kaj' ... V tujini je teh stvari veliko več kot pri nas in je naša pedagoška stroka zelo rezervirana do tega ..., češ kdor želi opraviti

s svojimi težavami na odru, tremo ipd., naj si sam pomaga in poišče pomoč.«

Učiteljica solo petja⁴ v glasbeni šoli v enem od manjših mest se je bolj posvetila pomanjkljivostim in priložnostim za spremembe. Opisala je svoje izkušnje možnosti in pripravljenosti izobraževalnega okolja na razvoj in dvig kvalitete dela pri glasbenem izobraževanju:

»Izobraževanja potekajo enkrat na leto v obliki delavnice. Menim, da od delavnic profesorji ne odnesemo kaj dosti. Pristopi predavateljev so namreč neprimerni: zaprti, vseznalski, nedostopni, slabo organizirani. Učitelji so v večini nepripravljeni za medsebojno kolegialno podporo, nezainteresirani za novosti, nepovezani med seboj. Na učence se pogosto pritiska z velikimi pričakovanji, kar je spodbujeno z rivalstvom učiteljev med seboj in prav tako učenci. Učenci so dokaj neodgovorni, nezainteresirani za glasbeni razvoj in pogosto ne vadijo. V kraju, kjer učim, je malo zanimanja za glasbo, glasbena šola pa vpiše vsakogar, ki pride. Otroci poleg šole počnejo zelo veliko stvari, veliko se dogaja. Organiziranih je veliko nastopov, vendar je odziv nanje in obisk nastopov slab. Menim, da je treba izboljšati potrpežljivost profesorjev, da učenec lahko pokaže napredek, ter glasbeno higieno.«

Glede ponudbe dodatnih izobraževanj za učitelje glasbe pa ima še neki drug učitelj harmonike⁵ takšno mnenje:

»Moje mišljenje je, da je teh seminarjev že dovolj. Sam se zadnje čase na seminarje ne prijavljam, če se, se prijavim v tujino, ker nam v Sloveniji predstavljajo same nebuloze, to pa zaradi sistema, kakršen je. Učitelji ne primejo v roke nobene knjige več in se ne znajo pozanimati o problematikah, zato pa je najlažje hoditi na seminarje, ti pa se mastno plačujejo. Lahko rečem, da sem imel v 12 letih samo en seminar, od katerega mi je kaj ostalo, in sicer seminar o programu Sibelius. Ostale seminarje o nastopanju, tremi, bontonu, kjer te učijo med drugim, kakšne parfume naj bi imel spomladi in kakšne pozimi, bi pa najraje pozabil, ker je bila izguba denarja in časa. Dostikrat predvsem zaradi neizkušenosti predavateljev.«

Kot je razbrati iz zgornjih odgovorov, glasbeni izobraževalni sistem v Sloveniji ne omogoča tolikšne strokovne podpore učiteljem, kot bi si želeli. Učitelji doživljajo pritiske pričakovanj staršev, ponekod tudi vodstva šol glede njihove uspešnosti, hkrati pa se soočajo s pomanjkanjem strokovne podpore, kako takšna pričakovanja tudi zadovoljiti. Zagotovo takšen razkol med zunanjimi zahtevami in zaznano samoučinkovitostjo negativno vpliva na občutek zadovoljstva pri delu, takšna situacija pa vpliva tudi na kvaliteto pedagoškega dela. Učiteljevo psihično stanje neposredno vpliva na psihično stanje učenca.

3 Pogačnik, A. (2017). Osebna korespondenca po elektronski pošti (10. 2. 2017).

4 Pogačnik A. (2017). Zapiski iz pogovora na osebem srečanju (9. 1. 2017).

5 Pogačnik, A. (2017). Osebna korespondenca po elektronski pošti (1. 2. 2017).

Kaj pravijo raziskave o psihičnem stanju učiteljev in učencev?

Arnold Bakker je v svoji raziskavi (Bakker, 2005) preverjal, ali obstaja pozitiven odnos med zanosom, ki ga izraža učitelj (uživanje pri delu in notranja motivacija za delo), in izkušanjem zanosa njegovih učencev. Ugotovil je, da obstaja. Večkrat ko učitelj izraža zanos pri delu, večjo pogostost občutkov zanosa občutijo njegovi učenci. Raziskava je potrdila, da tudi učitelj nosi del odgovornosti za učencev razvoj pozitivne naravnosti k lastnemu glasbenemu izvajanju in perspektivnosti glasbene kariere.

Kako glasbenim učiteljem pri tem uspeva? Poglejmo si, v kakšnem psihičnem stanju so mladi učenci glasbe.

Kenny in Osborne (2006) sta preučevali stopnjo anksioznosti⁶ pred glasbenim nastopom pri mladih glasbenikih, starih 12–19 let. Trdita, da se anksioznost pred glasbenim nastopanjem lahko začne že zgodaj v otrokovi glasbeni karieri. Značilnosti anksioznosti pri tako mladih glasbenikih so kvalitativno zelo podobne tistim, ki jih doživljajo odrasli glasbeniki. Poleg izrazite osebnostne lastnosti nervoznosti in spola je pomemben prediktor⁷ povišane anksioznosti tudi prisotnost negativnih misli, ki so prisotne v umu mladega glasbenika v času priprave na nastop in med nastopom. Zato predlagata, da se raziskovanju in obravnavi te tematike nameni mnogo več pozornosti, kot do sedaj.

Gomez in dr. (2008) prav tako poročajo, da je anksioznost pri glasbenem nastopanju (oz. strah pred nastopanjem) eden poglavitnih resnih zdravstvenih problemov med glasbeniki. Avtorji raziskave, ki so jo izvedli v Švici, poročajo o 15–25 % glasbenikov, za katere je strah pred nastopanjem resna težava. Posebej visoke stopnje anksioznosti so opažene med mladimi učenci glasbe, kjer skoraj tretjina študentov odgovarja, da je glasbeno nastopanje zanje velik stres (glej tabelo 1). Glasbeni nastop lahko sproži negativna čustva, vključno z anksioznostjo; ta lahko pri nekaterih mladih glasbenikih povzroči tudi občutja ogroženosti in se izrazi v obliki paničnega napada. Takšen odziv onemogoči kvaliteto nastopa, ki jo je glasbenik sposoben izvesti, kar vodi v ogibanje nadaljnjim nastopom in

⁶ Ko občutimo anksioznost, pa navadno ne moremo določiti natančno, kaj je tisto, kar nam povzroča občutek tesnobe. Fokus anksioznega stanja je bolj notranji in ne zunanji. Zgleda kot odziv za neko oddaljeno, nerealno ali celo nepoznano nevarnost. Lahko se nam zdi, da bomo »izgubili nadzor nad določene situacijo« ali »da se bo zgodilo nekaj slabega«, pa ne vemo točno zakaj. Velikokrat se pri anksioznem stanju zavedamo, da nevarnost ni realna, toda občutek tesnobe je vseeno prisoten, je zelo močan in ne glede na naše racionalno razmišljanje, ne izgine.

Anksioznost vpliva na nas v celoti. Je psihično stanje, obnašanje in fizična reakcija, vse v enem. Dostopno na: <http://www.brstpsihologija.si/kaj-je-pravzaprav-anksioznost/> (18. 10. 2018)

⁷ Prediktor je statistični termin, ki bi ga najlažje poslovenili kot »napovedovalec«, torej neki dogodek/dejstvo, s katerim lahko napovemo izid oz. rezultat opazovanega vedenja v prihodnosti. Primer: eden od najboljših prediktorjev (napovedovalcev) študentove uspešnosti je socialno ekonomski status njegovih staršev. (Povzeto iz Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/predictor>.)

spodnašanju razvoja svoje glasbene kariere. Po poročanju avtorjev se nekateri študenti s strahom pred nastopanjem spoprijemajo z jemanjem pomirjeval, alkoholom in beta blokerji, kar lahko vodi v resne zdravstvene težave. Avtorji poročajo, da je fenomen anksioznosti tudi v Švici še premalo raziskan in obstaja potreba po poglobljenem raziskovanju te tematike in podpori glasbenikom, kako obvladati anksioznost v situaciji glasbenega nastopanja.

Tabela 1 | Samoocena učencev glasbe na švicarskih konzervatorijih o stopnji izražene anksioznosti pred glasbenim nastopom.

Z anksioznostjo pred glasbenim nastopom nimam problemov	0	1	2	3	4	Anksioznost pred glasbenim nastopom je zame velik problem
	4 %	24 %	41 %	19 %	12 %	

Vpliv strokovnega razvoja učiteljev glasbe na kvaliteto poučevanja

Jim Knight (2012) je preučil dosedanje raziskave o učinkih izobraževanja učiteljev na kvaliteto njihovega poučevanja. Dve raziskavi sta še posebej poudarili pomembnost kvalitete učiteljev za uspešnost učencev. Wenglinskyjeva analiza (2000, v Knight, 2012) Nacionalnega ocenjevanja napredka v poučevanju (NAEP) je pokazala, da je strokovni razvoj učiteljev pomemben dejavnik v napovedovanju boljšega uspeha učencev. Učenci učiteljev, ki so se strokovno izobraževali na področju dela z različnimi populacijami učencev, so pri tem ocenjevanju v primerjavi z vrstniki, ki so jih učili učitelji brez te strokovne izobrazbe, dosegali za 107 % boljše rezultate. Na podlagi teh ugotovitev Wenglinsky ugotavlja, da je »spreminjanje načina poučevanja in učenja v razredu morda najbolj neposredna pot do izboljšanja dosežkov učencev«.

Knight (2012) nadalje poroča, da sta podobno raziskavo leta 1996 naredila Sanders in Rivers v dveh šolah v tennesseejskem okrožju. Opazovala sta učinkovitost dela učiteljev, ki sta jih razdelila v dve skupini: visoko in nizko učinkoviti učitelji. Triletno opazovanje rezultatov dela obeh skupin učiteljev je pokazalo, da učenci, ki jih poučujejo visoko učinkoviti učitelji, dosegajo več kot 50% boljše rezultate, kot učenci, katere poučujejo nizko učinkoviti učitelji.

Neuspešnost klasičnih pristopov strokovnega izobraževanja

Priznavanje pomembnosti kvalitete učiteljskega dela narašča, prav tako pa se vedno bolj priznava, da klasični model strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev ne prinaša dobrih rezultatov. Cornett in Knight sta leta 2009 pregledala več kot 200 dokumentov in ugotovila, da tradicionalni pristopi k izobraževanju učiteljev ne vodijo k spremembi dela in učinkovitosti učiteljev. Pravzaprav so npr. delavnice, ki se izvedejo v

enem dogodku, celo kontraproduktivne, saj spodbujajo občutke frustracije med učitelji, ki spoznavajo, da ne zmorejo vključiti zanimivih novih idej v svojo stalno učno prakso.

Vpeljava coachinga v odnos učitelj – učenec

Lofthouse in dr. (2010) so poudarili proces coachinga kot enega od učinkovitih virov sistemske podpore učiteljem, s katerim lahko okrepijo svoje kompetence za delo z učenci in tako sebi in njim omogočijo ne le boljše rezultate dela, temveč tudi večje zadovoljstvo v procesu učenja in prijetnejše počutje.

Odnos med učiteljevo strokovno rastjo in učenčevim učenjem deluje kot poglavitni razlog za vpeljavo coachinga v šole. Kakršna koli je že narava šole (v našem primeru glasbena šola), obstaja nenehna nujna potreba po izboljšavah; v smislu učenčevih dosežkov in tudi širše. Učitelj in učenec večino šolskega dneva preživita na učnih urah. Proces v učni uri je zelo kompleksen, nanj pa ne vpliva le kvaliteta načrtovanja ure, temveč tudi odnosi, učno okolje in motivacija vseh udeležencev. Učiteljem vodstvo šole nenehno postavlja standarde in cilje, ki naj jih pri svojem delu dosegajo, vendar jim le redko ponudijo sredstva in priložnost, da svoje delo toliko okrepijo, da bodo zmožni zadostiti pričakovanjem.

Tako kot je pomemben vsak otrok, je prav tako pomemben vsak učitelj. Glavna skrb učinkovitega vodstva (glasbene) šole naj bo blagostanje in dobro počutje učiteljev. Blagostanje učitelja je spet druga kompleksna spremenljivka. Nanjo precej vpliva njihov občutek lastne vrednosti in priložnosti, da ponudi pomemben prispevek šolski skupnosti. Na te občutke delno vpliva tudi narava odnosov med učitelji, njihovimi kolegi in učenci.

Coaching ponuja priložnost, da se med njimi razvijejo zaupni, odprti in profesionalni odnosi, kar šoli pomaga razvijati svoj družbeni kapital. Ko šolski družbeni kapital vedno bolj uspešno opravlja svoje osnovno poslanstvo (poučevanje učencev), se odpirajo nove priložnosti za vključitev coachinga kot sistemske podpore za nadaljnji strokovni razvoj učiteljskega kolektiva.

Kakšne koristi prinaša coaching?

Allan Paul (2007) poroča o rezultatih lastne raziskave, ko je skozi proces coachinga popeljal tri učitelje na srednji šoli.

Dva udeleženca sta izboljšala svoje razumevanje, kako uspešneje motivirati druge. Rezultati kažejo, da sta uspešno odkrila načine, kako učinkoviteje sodelovati s svojimi sodelavci in kako gojiti njihovo podporo pri opravljanju delovnih nalog. Eden od njih je eno od dopolnilnih dejavnosti v šoli začel izvajati mnogo učinkoviteje, saj mu je uspelo vzpostaviti trdnejšo podporo svojih sodelavcev, njegovi odnosi s sodelavci pa so na splošno postali bolj kvalitetni.

Dva udeleženca sta začela bolje razumeti in spoštovati vodstvo šole, način komunikacije, ter omejitve in pritiske, s katerimi se vodstvo spoprijema. Sprva sta menila, da vodstvo šole določeneih aspektov njunega dela ni dovolj cenilo, s coachingom pa sta pridobila nov vpogled, kako lahko bolje izkoristita podporni sistem, ki jima ga šola že ponuja.

Vsi trije so dvignili svojo sposobnost samorefleksije, strokovne rasti in razvoja strategij za spoprijemanje in odpravljanje omejujočih prepričanj. Udeleženci so začeli bolje opazovati same sebe in se trdneje zavezali strokovnemu razvoju. Bolj so se začeli zavedati, kako negativna in omejujoča prepričanja lahko onespособijo osebno in strokovno rast. Kar je še pomembneje, naučili so se prepoznati, kdaj se to dogaja in kako naj se s tem spoprimejo.

Vsi trije so, vsak po svoje, dvignili raven energije in zadovoljstva s svojim delom. Eden od udeležencev je s coachingom dobil priložnost razdelati svoje načrte in razviti samoiniciativo, da jih uresniči. Drug udeleženec je postal zadovoljnejši s svojo učiteljsko vlogo in spoznal, kako se spoprijeti z njenimi izzivi, ki so doslej vodili v negativno razpoloženje v službi in v zasebnem življenju. Tretji udeleženec je pridobil voljo in energijo, da kandidira za zahtevnejše delovno mesto, ki ga je tudi dobil.

Vsi udeleženci so poročali, da jim je coaching omogočil čas in prostor za razmišljanje in samoopazovanje, v katerem so lahko razvijali ustvarjalne rešitve. Menili so, da običajno življenje in organizacijska kultura v šoli prinašata takšen ritem dela in zahteve do učiteljev, da nimajo dovolj priložnosti za kvalitetno načrtovanje in pregled uspešnosti dosedanjega dela.

Če pogledamo na kratko, je Allan Paul s coachingom pri učiteljih dosegel naslednje rezultate:

- večja osebna učinkovitost in sposobnost delati pametneje, ne več;
- boljše sposobnost samorefleksije in profesionalne rasti;
- sposobnosti in načini za konstruktivno soočanje z neustreznimi vedenji, vključno z negativno naravnostjo in omejujočimi prepričanji;
- dvig energije in zadovoljstva z delom;
- izboljšanje veščin reševanja problemov.

Creasy in Paterson (2005) menita, da se na coaching, ne glede na to, ali je oblikovan kot načrtovana iniciativa ali kot strokovno voden pogovor, lahko gleda kot na:

- sredstvo za napredek celotne šole;
- individualizirano profesionalno izobraževanje za strokovni kader šole;
- proces, ki promovira strokovni razvoj, usmerjajo ga udeleženci sami;
- profesionalni pogovor, usmerjen na učenje;
- proces, ki izgrajuje vodstvene sposobnosti.

Avtorja navajata, da sodelovalne metode strokovnega razvoja, kot je coaching, ponudijo pomembne koristi tako za učitelje kot za učence (tabela 2).

Tabela 2 | Področja napredka, ki ga učitelji in učenci lahko dosežejo v procesu coachinga

Področja napredka pri učiteljih	Področja napredka pri učencih
Samozavest	Rezultati učenja
Pripravljenost in sposobnost za učenje in spremembo	Motivacija
Znanje in razumevanje	Organiziranost
Širši nabor poučevalnih in učnih strategij	Veščine spraševanja in poizvedovanja
Dvig zaupanja, da je s poučevanjem mogoče doseči spremembo.	Izbira ustreznih učnih strategij, tudi sodelovanje s sošolci

Kaj je coaching?

Zanimivo je, da nam izrazu »coaching« kljub prizadevanjem še ni uspelo najti sopomenke v slovenskem jeziku. Glede same dejavnosti coachinga lahko sicer potegnemo vzporednice z marsikatero drugo dejavnostjo, kot so mentorstvo, trenerstvo, terapija, svetovanje, konzultacije ipd., vendar se od vseh omenjenih pristopov glede na svojo metodo dela vsaj nekoliko razlikuje. Zato bom izraz »coaching« uporabljal v njegovi izvorni obliki, saj so ga kot takšnega že sprejeli tudi v naši širši javnosti.

Coaching je, če ga gledamo kot na osebno usmerjeno metodo, zelo zmogljiv način podpore vsem deležnikom v izobraževalnem procesu. Podpira vidik tistih, ki menijo, da bi učenje moralo biti personalizirano in dinamično.

Večina dosedanjega raziskovalnega dela coachinga se je usmerjala na poslovni coaching. Van Nieuwerburgh (2012) je zbral različne opredelitve coachinga:

Coaching je robustno, zahtevno in relativno kratkotrajno posredovanje. Vodi ga želja po rezultatih, prinaša otipljivo dodano vrednost ter omogoča doseganje visoko postavljenih standardov in ciljev.

Coaching lahko gledamo kot proces človekovega razvoja, ki vsebuje strukturirano, osredotočeno interakcijo in uporabo primernih strategij, orodij in tehnik, ki spodbujajo želene in trajne spremembe; te so koristne za stranko in tudi za morebitne druge deležnike.

Coaching opolnomoči ljudi s spodbujanjem nase usmerjenega učenja, osebnostne rasti in izboljšanja lastne učinkovitosti.

Mednarodna coaching zveza (International coaching federation – ICF) pa opredeljuje coaching kot »trajajoč odnos med coachem in klientom, ki klientu pomaga ustvariti izjemne rezultate v svojem življenju in poklicu. V procesu coachinga klient pogloblja svoje znanje, izboljšuje svojo učinkovitost in izboljša kvaliteto svojega življenja.« (Dragovič, 2013.)

Prav je, da povemo, da še vedno potekajo pogovori o definiciji coachinga, ki bi zadovoljila vse okuse. Mislim pa, da se lahko strinjamo glede širše opredelitve coachinga, da je to proces, kjer pomagamo ljudem, da dosežejo cilje in izboljšajo učinkovitost pri delu s strukturiranim pogovorom na štiri oči.

Kako se coaching razlikuje od mentorstva?

Coaching v Sloveniji še ni tako prepoznavna dejavnost, da bi jo širša javnost, morda tudi strokovno šolsko osebje, znalo razlikovati od sorodnih dejavnosti. Najbližjo in najbolj sorodno dejavnost bi lahko prepoznali v mentorstvu, zato je prav, da pokažemo, kako se metodi med seboj razlikujeta (glej tabelo 3).

Tabela 3 | Razlike med mentorstvom in coachingom (Van Nieuwerburgh, 2012)

	Coaching	Mentorstvo
Stopnja formalnosti	Bolj formalen: vzpostavljena je pogodba ali vsaj temeljna pravila, ki pogosto vključujejo klientovega nadrejenega	Manj formalen: najpogosteje dvostranski sporazum
Trajanje procesa	Krajše obdobje: navadno štiri do dvanajst srečanj, ki se raztezajo v obdobju 2–12 mesecev	Daljše obdobje: navadno nedoločeno število srečanj v odnosu, ki traja vsaj tri do pet let
Usmeritev	Usmeritev na dosežek: običajno je glavna usmeritev na kratkoročno pridobivanje veščin in na izboljševanje učinkovitosti na delovnem mestu	Usmeritev na karierni razvoj: navadno osredotočenost na dolgoročno karierno problematiko s poudarkom na pridobivanju ustreznih izkušenj
Stopnja poznavanja klientovega strokovnega področja	Splošno: navadno imajo coachi omejeno znanje klientovega strokovnega področja.	Več strokovnega znanja: navadno imajo mentorji več znanja iz klientovega strokovnega področja
Usposobljenost	Usposobljenost v gojenju odnosov: navadno so coachi usposobljeni v veščinah vzpostavljanja odličnih odnosov s klientom	Usposobljenost v vodenju: navadno so mentorji izkušeni vodje z ozadjem v managementu.
Osredotočenost	Osredotočenost na dvoje: coachi so običajno osredotočeni na potrebe klienta in potrebe organizacije, ki zaposluje klienta	Osredotočenost na eno: mentorji so običajno osredotočeni le na potrebe svojega varovanca.

Coaching v izobraževanju

Coaching v izobraževanju je posebno področje dela v izobraževanju, ki se je začelo razvijati šele v začetku tega tisočletja. Literatura obravnava nekaj med seboj nepovezanih poskusov

vpeljevanja coachinga v izobraževalne ustanove, ki potekajo bolj ali manj uspešno.

V Sloveniji je bil najbolj odmeven poskus uvajanja kolegialnega coachinga, ki so ga izvedle dr. Zora Rutar Ilc, Brigita Žarkovič Adlešič (obe Zavod RS za šolstvo) in Blanka Tacer (psihologinja na področju razvoja človeških virov). Delo so začele v evropskem projektu posodabljanja gimnazij. V projekt so se vključili šolski razvojni timi sedemnajstih od 70 slovenskih gimnazij (Rutar Ilc in dr., 2014). V tem programu kolegialnega coachinga si učitelji v timu med seboj pomagajo pri razreševanju profesionalnih in osebnih izzivov.

Van Nieuwerburgh (2012) uporablja naslednjo definicijo coachinga v izobraževanju: pogovor na štiri oči, ki se osredotoča na izboljševanje učenja in na razvoj preko naraščajočega samozavedanja in občutka osebne odgovornosti, kjer coach spodbuja klientovo nase usmerjeno učenje s pomočjo vprašanj, poslušanja in primernih izzivov za klienta v podpirajočem in spodbujajočem ozračju.

Morda bi bilo smiselno podrobneje opredeliti definicijo skozi njene ključne izraze:

Na štiri oči

Ker sem že omenil skupinski oz. timski coaching v projektu kolegialnega coachinga, naj omenim, da je timski coaching seveda možen, vendar je coaching najbolj učinkovit v obliki pogovora na štiri oči. Coaching klientu prinese največ dobrobiti, če lahko poteka v podpornem in spodbudnem okolju ter zaupnem odnosu dveh oseb. Ko sta prisotni več kot le dve osebi, skupinska dinamika doda novo raven kompleksnosti, ki vpliva na kakovost zaupanja in stopnjo zaupnosti.

Izboljševanje učenja in razvoj prek naraščajočega samozavedanja in občutka osebne odgovornosti

Coaching se v izobraževanju osredotoča na izboljševanje učenja in razvoja. To poteka skozi dvig samozavedanja klienta, ki se osredotoča predvsem na svoje močne lastnosti in obstoječe lastne vire. Občutek osebne odgovornosti se prebudi z nedirektivnim pristopom coacha ali njegovim priznavanjem, da je klient v najboljšem položaju, da sproži spremembe, ki si jih želi.

Nase usmerjeno učenje

Menimo, da je vsaka seansa coachinga klientova priložnost za učenje, prav tako pa je to coacheva priložnost za njegovo lastno učenje. Coach s spodbujajočim pristopom ustvarja okolje, v katerem klient sam določa in usmerja svojo učno izkušnjo.

Vprašanja, aktivno poslušanje in primerni izzivi v podpornem in spodbudnem ozračju

Kot bomo videli tudi kasneje, prav tako verjamemo, da se aktivnosti vprašanj, poslušanja in postavljanja pred izzive izvede v pozitivnem in spodbudnem ozračju. Coaching srečanja naj bi izžarevala občutek podpore in motivacije.

Coachi v izobraževanju verjamemo, da takšen nedirektivni model coachinga podpira razvoj klientove odgovornosti, samozavesti in samospoštovanja. S takšnimi pogovori coachi spodbujamo in pričakujemo od klientov, da iščejo rešitve in priložnosti sami zase.

Kako izvajamo coaching?

Katere večine in lastnosti naj bi imeli coachi, da bi se bili zmožni odzvati na izzive, ki jih postavljajo prednje učitelji v želji po strokovnem razvoju?

Creasy in dr. (2005) menijo, da coach podpre učitelje pri dostopu do njihovega lastnega strokovnega znanja z aktivnim poslušanjem in posebnimi veščinami postavljanja vprašanj, ne s ponujanjem nasvetov in navodil.

Izvajanje coachinga na šolah temelji na štirih nujnih sestavinah:

- želja spremeniti otrokov način učenja.
- zavezanost strokovnemu izobraževanju,
- zaupanje v sposobnosti sodelavcev,
- zavezanost razvoju čustvene inteligentnosti.

Vodja izobraževalne ustanove in drugi vodstveni delavci imajo pomembno vlogo, da pri svojem strokovnem osebju promovirajo željo po spremembi v otrokovem učnem napredku in se zavežejo lastnemu strokovnemu razvoju.

Proces coachinga temelji na petih veščinah:

- vzpostavljanje dobrega stika, ki temelji na spremljanju procesa in na zaupanju,
- aktivno poslušanje,
- spraševanje, ki vodi do pravilnega razumevanja,
- spodbujati akcijo, samorefleksijo in učenje prek nje,
- razvijati samozavest in proslaviti uspeh.

Kaj počne coach?

Prva in najpomembnejša stvar je, da ima coach sposobnost ustvariti in vzdrževati učni odnos. V takem odnosu se razvijajo vodstvene sposobnosti. Da se to lahko doseže, mora coach:

- vzpostaviti visoko stopnjo zaupanja
- biti konsistenten v vsem času trajanja procesa
- izkazovati iskreno spoštovanje do klienta
- biti iskren, pošten in odprt
- postavljati klientu izzive v strokovni rasti, ki mu ne pomenijo grožnje

Enako pomembno kot odnos med coachem in klientom je, da coach stremi k razvoju klientovega samozavedanja in lastne odgovornosti. Coach pa naj v tem odnosu dobro razmejuje, kaj coaching je in kaj coaching ni.

Coaching ni:

- ponujanje odgovorov,
- presojanje in oblikovanje sodb,

- ponujanje svetovanja,
- izgrajevanje klientove odvisnosti od coacha,
- vpletanje coachevih lastnih interesov ali pobude v proces coachinga,
- potrjevanje coachevih predhodnih presodkov.

Ključni namen coacha torej ni ponujanje odgovorov ali nasvetov. Glavni namen coachinga je podpreti klienta pri razvoju miselnega in učnega procesa, ki vodi k strokovnemu in osebnemu razvoju. Coach lahko ponudi svoje znanje ali izkušnje o problematiki le, če ga klient izrecno prosi za to.

Oblike izvajanja procesa coachinga

Knight (2012) ugotavlja, da se kot močna alternativa klasičnim pristopom strokovnega izobraževanja počasi uveljavlja metoda coachinga. Coaching strokovnih sodelavcev v izobraževanju obsega nekaj različnih pristopov, ki so odvisni od želenih ciljev in metod dela.

Kognitivni coachi vzpostavljajo dialog in pogovor z učitelji, jih opazujejo pri delu v razredu in nato z vzpostavljanjem dobrega stika z učiteljem postavljajo močna vprašanja, ki učitelja vodijo k samorefleksiji lastnega dela.

Kolegialni coaching je pristop, kjer se nekateri učitelji učiteljskega kolektiva v neki šoli usposobijo za coaching in ponudijo kolegom izvedbo coachinga. Tako si učitelji lahko med seboj pomagajo, da takoj razrešujejo problematiko, ki se je pojavila in zaradi katere določeni učitelji v kolektivu potrebujejo podporo pri njenem razreševanju. Projekt vzpostavitve kolegialnega coachinga v učiteljskih kolektivih je bil izveden tudi v Sloveniji, kot je že omenjeno.

V tujini pa se vedno bolj uveljavlja princip poučevalnega coachinga (instructional coaching), ki je po svojem načinu dela lahko zanimiv tudi nam v glasbeni pedagoški stroki. Ta pristop nekoliko izstopa od prej omenjenih metod coachinga, ki so povsem nedirektivne in ne ponujajo svetovanja. Poučevalni coachi podprejo učitelje, da se seznanijo z znanstveno podprtimi poučevalnimi praksami, ki jih vključijo v svoje poučevanje in si tako omogočijo učinkovitejše delo z učenci.

Poučevalni coaching so preizkusili v desetletni raziskavi kansaškega projekta coachinga. (Kansas Coaching Project) v okviru kansaške univerze. Ugotovili so, da je poučevalni coaching lahko uspešen le, če se drži sedmih principov: enakovrednost, izbira, glas, dialog, refleksija, praksa in vzajemnost. Teh sedem načinov, ki so opisani spodaj, gradi temelje posebnega načina vodenja procesa coachinga, ki so ga privzeli poučevalni coachi v okviru kansaškega projekta coachinga (Knight, 2012).

- 1. Enakovrednost: poučevalni coach in učitelji so enakovredni partnerji**
Partnerstvo vključuje odnos med enakovrednimi partnerji. Tako poučevalni coachi priznavajo sodelujoče učitelje

kot enakovredne partnerje in verjamejo, da so učiteljeva mnenja in prepričanja dragocena. Zato poučevalni coachi pozorno poslušajo učitelje z namenom, da se učijo, razumejo in potem odzovejo, in ne z namenom prepričevanja.

- 2. Izbira: učitelji naj imajo izbiro glede na vsebino in način učenja**

V partnerskem odnosu ena stran ne odloča namesto druge. Ker sta partnerja enakovredna, se oba odločata sama zase in odločitve sprejemata v sodelovanju. Za poučevalnega coacha je samoumevno, da se učitelj sam odloča glede podane vsebine in načina, kako se to vsebino naučiti in jo uporabiti. Poučevalni coach ne želi prepričati učitelja, naj razmislija kot on. Coach se želi le postaviti na mesto učitelja, kjer stoji s svojim znanjem, svojimi prepričanji, in mu ponuditi priložnost in različne izbire za novo znanje.

- 3. Glas: strokovno izobraževanje naj bi spodbujalo in spoštovalo glas učiteljev**

Vsi deležniki partnerstva imajo možnost, da izrazijo svoj pogled. Glavna prednost partnerstva je, da omogoča vsakemu posamezniku, da mu je na voljo mnogo različnih pogledov namesto le pogled vodje. Poučevalni coachi zato spodbujajo učitelje, naj izrazijo svoje mnenje glede vsebine, ki se jo učijo. Coaching vidijo kot proces, ki pomaga učiteljem najti in uporabiti svoj glas, ne kot proces, ki vodi učiteljevo razmišljanje v določeno smer.

- 4. Dialog: strokovno izobraževanje naj bi omogočilo pristen dialog**

V partnerstvu posameznik ne vsiljuje, dominira ali nadzoruje. Partnerji vzpostavijo komunikacijo, skupaj se učijo, raziskujejo ideje in dosegajo zaključke, ki so vsem vključenim sprejemljivi. Za poučevalne coache velja, da več poslušajo, kot govorijo. Izogibajo se manipuliranju, udeležence pozivajo k pogovoru o vsebini in skupaj s sodelujočimi učitelji razmišljajo ter se učijo.

- 5. Refleksija: refleksija je obvezen del strokovnega izobraževanja**

Partnerji drug drugemu ne narekujejo, kaj naj verjamejo; spoštujejo partnerjevo profesionalno integriteto in jih oskrbijo z ustrežno količino informacij, da lahko sprejmejo lastne odločitve. Poučevalni coachi spodbujajo sodelovanje učiteljev, da razmislijo o idejah, preden jih sprejmejo kot svoje. Coachi priznavajo, da partnerjev reflektivni razmislek pomeni, da lahko sprejme ali zavrne določeno idejo.

- 6. Praksa: učitelji naj uporabijo svoje novo pridobljeno znanje pri svojem poklicnem delu že v procesu izobraževanja**

V partnerskih odnosih se pomen novih idej in novega znanja izkristalizira šele, ko se ga preveri v praksi. V partnerskem odnosu naj bo vsak posameznik prost, da predela in uporabi vsebino novega znanja na način, za katerega meni,

da bo zanj najbolj uporaben. Za poučevalnega coacha to pomeni, da že med učenjem podpira sodelujoče učitelje v usmerjanju njihove pozornosti, kako nove ideje uporabiti v praksi v svojem razredu učencev.

7. Vzajemnost: poučevalni coachi naj pričakujejo, da bodo pridobili toliko, kot tudi dajejo

V partnerstvu vsi deležniki pridobijo iz uspeha, učenja in izkušnje ostalih; vsak je nagrajen s tem, kar nekdo drug prispeva. Tako se tudi poučevalni coachi iz procesa coachinga učijo od sodelujočih učiteljev in skupaj z njimi. Učenje o učiteljevih močnih in šibkih lastnostih, ko vključujeta nova znanja in spoznanja v učiteljsko prakso, izboljšuje coacheve sposobnost za sodelovanje z vsemi drugimi učitelji in njegove veščine uporabe novih poučevalnih praks.

Potek procesa coachinga

Lofthouse in dr. (2010) so opredelili, kako naj bi po njihovem mnenju proces coachinga v šoli potekal v idealnem primeru.

1. Dogovor o poteku procesa coachinga

Partnerstvo šole in izvajalca procesa coachinga se postavi v primeren okvir problematike, na katero je šola osredotočena. Sledi kratko srečanje med coachem in klientom, na katerem se dogovorita o urniku srečanj v procesu coachinga. Če je coaching osredotočen na problematiko poučevanja in učenja, je za coacha priporočljivo, da opazuje pouk, ki ga izvaja njegov klient.

2. Srečanje coacha in klienta pred klientovo učno uro pouka

Coach in klient se srečata in pogovorita o osrednji problematiki procesa coachinga. Naloga coacha je, da s klientom raziščeta odločitve, ki jih klient sprejema v zvezi s poučevanjem in ugotovita, kje je primerno podrobneje raziskati klientov pristop. Coach naj pomaga klientu raziskati vplive na njegove odločitve. Klient morda poleg podpore išče tudi nasvete, kako načrtovati in izvesti učno uro.

3. Izvedba učne ure pri pouku in zbiranje podatkov o izvedbi

Klient izvede učno uro pouka, kot jo je načrtoval. Ta izvedba omogoča zbiranje podatkov o sami izvedbi. Ti podatki bodo služili kot material za izvedbo procesa coachinga. Če zakon o varovanju osebnih podatkov omogoča, je smiselno učno uro posneti na video kot pomoč pri ogledu ključnih trenutkov izvedbe in načrtovanju sprememb. Sicer pa je glavni vir za proces coachinga klientova samorefleksija.

4. Srečanje coacha in klienta po izvedeni učni uri pri pouku

Coach in klient se srečata na pogovoru o naravi izvedene učne ure, njegovi izkušnji poučevanja ter rezultatih učne ure. To je za klienta priložnost, da izvede samorefleksijo

svojih metod poučevanja. Spodbudi jo lahko raziskovanje pridobljenih informacij o izvedbi (morda video posnetek izvedene učne ure). Coach spodbuja samorefleksijo in podpira klienta pri reševanju problemov in prepoznavanju ustreznih nadaljnjih dejanj. Klient bo morda želel tudi povratno informacijo ali nasvet. Pri tem srečanju je dobro razmisliti, ali je primerno in potrebno izvesti nov krog procesa coachinga.

Možni pomisleki glede uporabe coachinga za podporo učiteljski stroki

Ko se coaching uporabi zaradi izražene skrbi o ne dovolj kakovostnem poučevanju, ni presenjeljivo, da ga lahko strokovni sodelavci šole vidijo kot neprijetnega in neželenega. Namesto, da bi ga videli kot dobrodošlo priložnost za strokovni razvoj strokovnega kadra, ga zaznavajo kot »zdravstveni poseg« in ga odklanjajo. Takšna stigma se lahko ohrani kar nekaj časa, in čeprav bi na šoli vzpostavili nov model coachinga, bo vsakršen poskus naletel na odpor.

Kakorkoli, včasih je treba priznati, da obstajajo pomembni izzivi glede poučevanja v šoli in da vodstvo šole mora pokazati odgovornost, da se glede obsega in pomembnosti tega izziva jasno izrečejo. Če vodstvo želi, da se za spoprijemanje z izzivom uporabi proces coachinga, ga mora celotna strokovno skupnost šole prepoznati kot ustrezen način reševanja.

Pomembno sporočilo v tem kontekstu je, da proces coachinga zmore podpreti učitelje, ki se resnično želijo strokovno razvijati v vodenju pouka, ter se lahko uporabi, da učitelj izboljša svoj pristop k poučevanju ter svoj odnos do šole, poučevanja, kolegov itd.

Kaj lahko za učitelje pomeni podpora v obliki coachinga?

Bakker je v svoji raziskavi (2005) raziskoval, kaj vse lahko učitelji pridobijo, če jim vodstvo šole ponudi ustrezne vire za osebni in strokovni razvoj. Natančneje, cilj njegove raziskave je bil ugotoviti, ali viri, ki jih učiteljem ponuja šola, lahko predhodijo izkušnji zanosu in koliko se zanos, ki ga doživljajo učitelji pri svojem delu, prenaša na njihove učence. Že v uvodnem delu smo na kratko opisali rezultate, sedaj pa jih lahko še nekoliko razširimo.

Da odgovorimo na obe vprašanji, zanos na delovnem mestu je opredeljen kot kratkotrajna vrhunska izkušnja, ki jo določajo zatopljenost v delo, uživanje pri delu in notranja motivacija za delo. Posamezniki, ki izkusijo zanos, pozabijo na vse okrog njih, pozitivno ocenjujejo kvaliteto svojega delovnega življenja in izvajajo določene delovne aktivnosti s ciljem, da v njih uživajo in doživljajo zadovoljstvo. Raziskava je predvidevala, da se bo zanos pri učiteljih najverjetneje pojavil, ko bodo čutili, da obstaja ravnovesje med situacijskimi izzivi in njihovimi ve-

ščinami, ki jim pomagajo pri spoprijemanju s temi izzivi. Viri, ki naj bi jih vodstvo šole zagotavljalo v učiteljevem delovnem okolju, in sicer v obliki zagotavljanja avtonomije, povratne informacije o uspešnosti učiteljevega dela, podpori kolegov in supervizijskega coachinga, naj bi spodbujali to ravnovesje, s katerim bi pospešili in gojili učiteljev osebni razvoj ter doseganje zastavljenih ciljev.

Ta predvidevanja so se v raziskavi potrdila. Prisotnost omenjenih virov je izrazila pozitiven odnos z doživljanjem ravnovesja med delovnimi izzivi in veščinami. Takšen pozitiven odnos med viri podpore in občutenjem ravnovesja ima pri učiteljih napovedno vrednost pogostosti doživljanja zanos.

Druga hipoteza je predvidela obstoj pozitivne povezave med zanosom učiteljev glasbe in doživljanjem zanos pri učencih. Hipoteza se je prav tako potrdila: večkrat, ko so zanos doživljali učitelji, pogosteje so ga tudi učenci. Ta raziskava je ena prvih, ki je dokazala, da lahko pozitivna čustva prehajajo iz osebe na osebo. Dodatno je korelacijska analiza pokazala, da je učiteljeva notranja motivacija za poučevanje povezana z izkušanjem zanos pri učencih, z njihovo notranjo motivacijo, uživanjem, ter sposobnostjo se zatopiti v glasbeno dejavnost. Stik med dobro razpoloženim učitejem in učencem omogoča učencu, da posnema njegovo razpoloženje in se navzame učiteljeve predanosti glasbi in glasbeni vzgoji. Prav tako motivirani učitelji zelo verjetno vlagajo več energije, da napravijo učne ure učencu čim bolj zanimive, zabavne in jih tako motivirajo za uspešno učenje ter nastopanje.

Sklep

Lofthouse in dr. (2010) menijo, da je coaching proces za namen učiteljeve osebne in strokovne rasti vreden vložene energije. Da pa bi bili v procesu coachinga čim bolj uspešni, naj vodstvo šole in vsi udeleženci coachinga dajo posebno pozornost namenu coachinga in njegovi izvedbi. S tem bodo ustvarili možnost za poglobljeno razumevanje pomena strokovnega razvoja v učiteljski praksi.

Na coaching lahko gledamo kot na podporo pri delu na sebi. Kar počnejo coachi in njihovi klienti učitelji, je raziskovanje in razčiščevanje odnosov med njihovimi vrednotami, znanjem in delom v praksi. To ni filozofska razprava, temveč pridobivanje konkretnih informacij, s katerimi coach učitelju ponudi izzive za njegovo strokovno rast in potem glede na dogovorjene standarde še povratno informacijo o uspešnosti spoprijemanja z izzivi.

Dobro izveden proces coachinga spodbuja učitelje, da postajajo bolj samoreflektivni, samoraziskovalni, da so sposobni vedno jasneje izražati lastne misli, občutke in čustva v zvezi s svojim delom in vplivom svojega dela na učence. Tako se vedno bolj zavedajo samega sebe in svojih učiteljskih kapacitet, postajajo bolj ozaveščeni o poučevalni aktivnosti in procesu

učenja ter postajajo bolj samozavestni pri uporabi širšega pedagoškega repertoarja, ki ustreza njihovemu delu. V procesu coachinga razvijejo tudi višjo stopnjo metakognitivnih veščin načrtovanja, spremljanja in dodelave, s čimer zagotavljajo nenehen napredek kvalitete poučevanja.

In morda najpomembnejše sporočilo: coaching ne pomeni hitre rešitve problemov. Namesto tega ponuja sredstvo za spremembo z evolucijo, ne revolucijo.

Ob tako obetavnih rezultatih dosedanjih raziskav, ki kažejo, da učiteljem uspeva osebna in strokovna rast, ter visoki etični zahtevi izvajanja procesa coachinga, bi bilo smiselno razmisliti o možnostih, kako tudi v Sloveniji postopno ponuditi coaching kot podporo učiteljem v glasbenih šolah pri njihovem osebnem in strokovnem razvoju. Ponuja lepo priložnost, da učitelji in tudi učenci postanejo bolj samozavestni, motivirani in zadovoljnejši z učnim procesom.

Viri in literatura

1. Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*. str. 26–44.
2. Creasy, J. in Paterson, F. (2005). *Leading Coaching in Schools*. National College for School Leadership.
3. Dragovič, T. in Andersen, K. (2013). *NLP coach: International coach specific training*. Human Communications Centre.
4. Gomez, P., Studer, R., Arial, M. in Danuser, B. (2008). *Music performance anxiety among full-time music students*. Institut de Sante au Travail.
5. Kenny, D.T. in Osborne, M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*. Vol. 2., 103–112.
6. Knight, Jim (2012). Coaching to improve teaching: using instructional coaching model. *Coaching in Education*. V: Van Nieuwerburgh (ur.) C. Karnac Books, Ltd.
7. Lofthouse, R., Leat, D. in Towler, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*. CfBT Education Trust.
8. van Nieuwerburgh, C. (2012). Coaching in education: an overview. *Coaching in Education*. V: Van Nieuwerburgh (ur.), C. Karnac Books, Ltd.
9. Paul, A. (2007). The benefits and impacts of a coaching and mentoring programme for teaching staff in secondary school. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 5, No.2.
10. Rutar Ilc, Z., Tacer, B. in Žarkovič Adlešič B. (2014). *Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Zavod RS za šolstvo.