

## Kako s pomočjo kolegialnega *coachinga* izboljšati komunikacijske veščine in klimo

**Zora Rutar Ilc**

*Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

**Blanka Tacer**

*Skupina Primera*

V prispevku osvetljujemo osnovna načela in veščine *coachinga*, njihovo uporabo, katere namen je podpora med kolegi (kolegialni *coaching*), program usposabljanja, različne oblike preizkušanja uporabe veščin *coachinga* v šolski praksi, vplive teh praks na krepitev komunikacijskih veščin ter na klimo v razredu/kolektivu. Učinke usposabljanja smo ugotavljali na dva načina: (1) s primerjavo testov, ki so jih udeležencih usposabljanja iz kolegialnega *coachinga* opravili pred usposabljanjem in po njem na osnovi vprašalnika o komunikacijskih veščinah, in (2) s kvalitativno analizo refleksij udeležencev o uporabi veščin *coachinga*, s poudarkom na spremembah, ki so jih opazili v zvezi s svojimi komunikacijskimi veščinami. Posredno smo iz refleksij in pogovorov razbrali tudi, kako uporaba veščin kolegialnega *coachinga* vpliva na klimo tako v krogu udeležencev usposabljanja kot v okoljih, v katerih so udeleženci te veščine uporabljali. Ugotavljali smo še, katere oblike kolegialnega *coachinga* so učitelji na osnovi opravljenega usposabljanja preizkušali v praksi in kakšni so bili učinki.

*Ključne besede:* kolegialni *coaching*, razvoj učiteljev, *coaching* v šolstvu

### Predstavitev pristopa

*Coaching* je eden najbolj dinamično razvijajočih se pristopov, ki se v različnih okoljih in za zelo različne namene izredno hitro širi, posvečenih pa mu je tudi več mednarodnih znanstvenih revij. Kot pravi Kessel v svojem preglednem članku o *coachingu* in superviziji, »obstaja širok spekter izvajanja, vrsta različnih vlog koučev, različnih modelov koučinga [v literaturi naletimo na več zapisov obravnavanega pojma, op. avt.] in okvirov, znotraj katerih se izvaja« (Kessel 2010, 8–9). *Coaching* ni več le praktični pristop za upravljanje s človeškimi viri in zagotavljanje osebne pomoči, ampak vse bolj postaja tudi posebno področje (znanstvenega) preučevanja. Hkrati pa je zaradi zelo razširjene uporabe in včasih ne-

kritične promocije oziroma obovetov za najrazličnejša področja potrebna previdnost pri oceni, kje še gre za resen pristop, kje pa bolj za izkoriščanje tržne niše.

Kako hitro rastoč pristop je *coaching*, kažejo podatki o porastu števila organizacij, ki so se odločile zanj. Tako Kessel (2010, 11) navaja, da je med letoma 1998 in 2003 prišlo do 92-odstotnega porasta.

Skupaj z naraščajočo kompleksnostjo zahtev pri delu in v oseb- nem življenju, ko ljudje pogosto občutijo, da so se »zataknili v načinu razmišljanja in čustvovanja o sebi ali o svoji situaciji pri delu in v življenju« (Kessel 2010, 12), narašča tudi potreba po *coachingu*, ki je usmerjen prav v to, kako preseči ovire, ozavestiti in uporabiti lastne vire ter si prizadevati za večjo kakovost delovanja in življenja. Namenjen je posameznikom, skupinam in organizacijam, »ki nimajo klinično pomembnih težav z duševnim zdravjem ali neobičajno visokega nivoja stresa« (Grant 2006 v Kessel 2010, 15).

Pomembno je še poudariti, da je *coaching* proces učenja (za razliko od svetovanja ali vodenja), kar kažejo naslednji citati:

To je način pomoči klientom, da se učijo, namesto da jih poučujemo [...] *coach* ni učitelj in ni nujno, da ve, kako narediti stvari [...] [saj gre pri *coachingu*] bolj za zastavljanje vprašanj kot za dajanje odgovorov. [Sanchez 2014, 7]

Odnos v koučingu pomaga ljudem, da predelajo različna vprašanja in da najdejo lastne odgovore zaradi spretno uporabe raziskovalnih vprašanj. [Boblely 1999 v Kessel 2010, 15]

Koučing je prilagojen posamezniku in njegovemu trenutnemu vprašanju ali problemu za razliko od »menija en odgovor za vse«, ki ga ponujajo na mnogih seminarjih. [Tobias 1996 v Kessel 2010, 14]

Kessel (2010) iz različnih definicij povzema, da je *coaching* individualizirana, sodelovalna dejavnost, usmerjena v klienta in v ustvarjanje v cilj usmerjenega iskanja rešitev in nenehnega samousmerjajočega in samoreflektivnega učenja (str. 16). Sanchez pa v svojem preglednem članku meni, da je *coaching* interaktivno partnerstvo, ciljno usmerjen in sistematičen proces, in da so njegovo bistvo učenje in spremembe, kar prispeva k učinkovitejšemu delovanju, k samostojnemu učenju in osebni rasti.

Glede na področja uporabe razlikujemo med osebnim ali življenjskim *coachingom* (lahko tudi za posamezna področja življenja, npr. zdravje), poslovnim, upravnim in izvršnim *coachingom*

(t. i. *coaching* za vodenje) itd., glede na to, v kaj je usmerjen, pa poznamo ciljni *coaching*, *coaching* za dajanje povratnih informacij, vsebinski *coaching*, veščinski *coaching*, razvojni *coaching* ipd. *Coaching* lahko poteka v naslednjih oblikah: individualni, skupinski, timski, projektni, kolegialni, organizacijski, samocoaching za posameznike, time in skupine ...

### Načela in veščine *coachinga*

Že iz opisa in nekaterih definicij pristopa je moč razbrati nekaj temeljnih načel *coachinga*, ki jih na tem mestu sistematično povzemamo. *Coaching* (Sanchez 2014; Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič 2014) je

- pristop, ki gradi na zavedanju: sogovornika spodbujamo k raziskovanju, k prepoznavanju manj opaznih vzorcev vedenja, razmišljanja in ravnanja, k ozaveščanju omejujočih prepričanj in k temu, da na zadevo pogleda iz različnih, dotlej še nepreizkušenih vidikov;
- učna situacija, v kateri sogovornika spodbujamo, da se sooča z izzivi ter presega svoje okvire in meje;
- usmerjen v spodbujanje sogovornika, da poišče lastne rešitve; *coach* ni tisti, ki bi poznal rešitve, dajal nasvete ali usmerjal sogovornika; s tem sogovornika opolnomočimo, povečajo se njegova zavzetost, zavezanost k rešitvam in odgovornost;
- bolj kot v probleme usmerjen v rešitve in v spremembe in je zato akcijsko naravnano (spodbuja načrtnost, akcijo, prepoznavanje potencialov in aktiviranje virov);
- sistematičen in transformativen (pripelje do sprememb v mišljenju in ravnanju).

Gornja načela predpostavljajo nedirektivni pristop. Ključne veščine *coachinga* so:

- omogočanje zaupnega, varnega, neobtožujočega, spodbudnega, sproščenega, a hkrati »posvečenega« vzdušja, v katerem se sogovornik počuti sprejetega in upoštevanja vrednega in ima občutek, da smo v celoti navzoči tam zaradi njega, da smo »tukaj in zdaj«;
- spremljanje: opazujemo, kakšne jezikovne vzorce uporablja sogovornik, katerim senzornim kanalom daje prednost, kakšna sta ritem in ton njegovega govora, kako uporablja premolke, kakšni so očesni gibi, mimika, geste, tonus in drža

itn., in se temu prilagajamo tako, da smo z njim v čim tesnejšem stiku oziroma da ustvarimo čim močnejšo povezavo in dobre razmere za spremljanje;

- aktivno poslušanje in ravnanje z molkom: prisluhnemo vsemu, kar je izrečeno, temu, kako je izrečeno, in tudi temu, kar morda ni izrečeno (t.i. poslušanje za več); s tem, da pokažemo zavzetost in zanimanje, spodbujamo sogovornika k pripovedi, prenesemo tišino, ko prepoznamo, da je to umestno (ugodno za proces), hkrati pa znamo presoditi (razbrati pri sogovorniku), kdaj se lahko spet oglasimo;
- možnost postaviti meje ali prekiniti sogovornika: ko zaznamo, da pripoved prehaja v poročanje ali podrobne opise vsebin, ki za proces niso ključnega pomena, ali ko se sogovornik oddaljuje od rdeče niti, se obzirno vrnemo k bistvenemu (npr. z vprašanjem, kaj je pri tem ključno, za kaj pri tem gre, kaj je skupno vsemu temu ipd.);
- povzemanje, zrcaljenje in parafraziranje in presoja, kdaj uporabiti kaj od navedenega, bodisi da preverimo svoje razumevanje bodisi da sogovorniku omogočimo, da »se sliši«;
- pozornost na jezikovne vzorce (npr. naklonske glagole, kot so »moram«, »treba je«, »ne morem«, »ne smem«, na posplošitve (kot npr.: vsi, vedno, nihče, nikoli), na izražanje nezmožnosti (ni mogoče, ne da se) in nevrednosti (ni vredno, nisem vreden, nisem pomemben), na neutemeljene vzročno-posledične zveze, prehitro sklepanje ipd.);
- zastavljanje vprašanj, ki spodbujajo k razmišljanju; vprašanja so v *coachingu* eno od ključnih orodij, zato jim posvečamo veliko pozornosti in so podvržena določenim zahtevam (morajo biti na primer odprta – t.i. K-vprašanja, kratka, jasna, nedvoumna, neobtožujoča, brez interpretacij in nesugestibilna ...); namenjena so tako za raziskovanje kot za pospeševanje oziroma za spodbujanje k dejavnosti; za različne namene obstajajo standardni nabori vprašanj, zbranih v modelih;
- uporaba modelov za raziskovanje in za pospeševanje dejavnosti (npr. SCORE, GROW, SCS, formula *coachinga* ...);
- postavljanje v veliko sliko in dimenzijo prihodnosti: sogovornika spodbujamo k ugotavljanju, kaj bo to, kar dela, kratkoročno in dolgoročno pomenilo za njegovo življenje, kaj mu bo to prineslo, kaj bo drugače, kako se bosta njegovo življenje in delovanje spremenili, kako se bo spremenil on sam in kako bo to vplivalo na njegovo okolico;

- preverjanje etične dimenzije: praviloma pri vseh pomembnih odločitvah s sogovornikom preverjamo, kako so te v skladu z njegovimi vrednotami in prepričanji in kakšen vpliv bodo imele na njegovo okolico;
- spodbujanje k dejavnosti in k sprejemanju odgovornosti.

### Uporaba *coachinga* v našem šolskem prostoru

Na Zavodu RS za šolstvo smo začeli *coaching* v delo z učitelji uvajati v okviru projekta Evropskih socialnih skladov (ESS) Posodobitev kurikula na oš in gimnaziji v šolskem letu 2010/11. Najprej smo ga kot eno od oblik podpiranja pri projektne delu ponudili šolskim razvojnim timom (ŠRT). Skoraj četrtina (od skupno približno sedemdesetih) gimnazijskih ŠRT-jev se je vključila v to obliko dela, ki je potekala dve leti. V timskem *coachingu* so timi raziskovali svojo vlogo, vloge posameznih članov tima, svoje zmožnosti in področja rasti, določali so prednostne naloge pri svojem delu in načrtovali dejavnosti, ki te naloge podpirajo. Pri timskem *coachingu* smo največ uporabljali modela SCORE in GROW, odvisno od narave izziva, na katerega se je tim osredotočil.

Po modelu SCORE so timi raziskovali:

- s *simptome*: kaj je tisto, kar potrebuje izboljšanje, kako se to kaže, kako to občutijo vpleteni;
- c *razloge*: kaj je za tem, kaj je privedlo do tega oziroma kaj prispeva k temu;
- o *želene rezultate*: kaj si želijo doseči, spremeniti, uvesti, kakšni so cilji SMART (specifični, merljivi, aktivirajoči, dosegljivi, za vse vpletene sprejemljivi);
- R *vire*: kaj že imajo na voljo, kje lahko najdejo zaveznike (kdo jim lahko pomaga), kaj še potrebujejo, kako lahko presežejo morebitne ovire in pasti;
- E *učinke*: kakšne dolgoročne učinke si želijo doseči, kaj bi radi, da bi jim spremembe prinesle, kaj bo zaradi tega boljše zanje in za njihov kolektiv.

Po modelu GROW pa so sodelujoči pospeševali akcijo:

- G najprej so določili cilje;
- R raziskali/analizirali so trenutno stanje;
- o določili so prednostne naloge in cilje;
- w pripravili so se za akcijo: naredili so načrt, opredelili korake/faze, dejavnosti in nosilce in posebej skrbno načrtovali prvi korak – vstop v akcijo.

Izzivi, pri katerih so delali timi, so se prepletali in so bili predvsem naslednji:

- prispevati k izboljšanju odnosov v kolektivu (šest timov);
- zasnovati učinkovito strategijo dela s kolektivom, s poudarkom na večjem vključevanju kolegov (trije timi);
- zasnovati celovito strategijo razvoja (dva tima);
- zasnovati strategijo usposabljanja v kolektivu (dva tima);
- okrepiti vlogo tima v kolektivu (dva tima) ...

Večina članov timov se je odločila za uporabo metode *GROW* in to utemeljila s preglednostjo in logično strukturo. Nekateri so poročali, da so korake po tej metodi že kar ponotranjili in da jim uspe spontano uporabiti model oziroma pokriti vsa štiri področja z vprašanji. Na začetku je večina uporabnikov poročala, da imajo težave s tem, da se »spomnijo« pravega vprašanja. Nekateri so se preveč togo držali opomnika s primeri vprašanj. Praviloma je večšina pri uporabi modela *GROW* napredovala iz ponotranjenja področij preko aktivnega poslušanja do oblikovanja vprašanj. Z drugimi besedami: uporabniki so najprej ozavestili, na kateri točki pogovora ali na katerem področju so (npr.: ali potrebujemo še kaj več v zvezi s cilji – *G* ali gremo lahko že k osvetljevanju tega, kako je v zvezi s tem zdaj – *R*; ali pa: ali smo raziskali vse možnosti – *O* in se lahko pomaknemo k volji – *W* ali pa lahko poiščemo še kakšno možnost) oziroma katero področje velja še dodatno osvetliti, če je prišlo do zastoja (pogosto npr. pride do zastoja zaradi pomanjkanja volje, ki jo lahko ocenimo na 10-stopenjski lestvici in tako ozavestimo stopnjo pripravljenosti). Model *SCORE* pa je prišel prav predvsem takrat, ko so bili v ozadju zastojev konkretni razlogi oziroma ovire in motnje, ki jih je bilo treba najprej osvetliti ali celo podrobneje raziskati, da bi jih lahko presegli ali obšli (poiskali nadomestne poti).

Timski *coaching* je potekal v obliki štirih štiriurnih srečanj (v dveh primerih smo se zaradi oddaljenosti dogovorili za tri daljša srečanja). Pri nekaterih timih so sodelovali tudi ravnatelji, kar se je pokazalo kot odlična rešitev, ker so tako postali del procesa raziskovanja in načrtovanja, tudi sami so ob pridobivanju izkušenj usvajali takšno strategijo podpiranja tima, hkrati pa so še bolj spoznali, kako tim deluje in razmišlja. Vsi timi so opravili vsa dogovorjena srečanja. Pri ustni evalvaciji ob koncu procesa so prav vsi timi izrazili zadovoljstvo in potrdili napredek tako glede doživljanja lastne vloge kot glede učinkovitega dela s kolektivom, ne-

kateri člani pa so ugotavljali, da jim tak način dela ustreza, da tudi sami usvajajo tak pristop in veščine, da pa bi si želeli še posebno usposabljanje zanj.

V ta namen smo leta 2012 zasnovali osnovni program usposabljanja za (kolegialni) *coaching*.<sup>1</sup> Vanj smo povabili vse time, ki so se udeležili timskega *coachinga*, saj smo program videli kot dopolnitev te izkušnje. Povabilu so se v naslednjih treh letih odzvali vsi timi, ki so opravili timski *coaching* (pri čemer je v nadaljevanju en tim odstopil, ker so člani narobe razumeli namen programa: menili so, da gre za nadaljevanje timskega *coachinga*, ko pa so ugotovili, da gre za program usposabljanja, so si premislili); nekateri timi so se usposabljanja udeležili v polni sestavi, večina pa je poslala po dva ali tri člane, v enem primeru je bila udeleženka usposabljanja ena sama članica tima.

V okviru usposabljanja (ko so med dvema srečanjema preizkušali usvojeno znanje in veščine) so člani timov začeli pilotno preverjati različne modele za prenos načel in veščin *coachinga* v prakso. Pri tem so imeli možnost svobodne izbire (tako glede nas kot glede vodstev šol), kar pomeni, da je vsak posameznik (lahko pa tudi tim) preizkušal tisto področje in tak način dela, ki sta mu najbolj ustrezala. Tako so nekateri začeli izvajati pogovore po načelih *coachinga* s kolegi, ki se usposabljanja niso udeležili (širitev med kolegi), drugi so vadili drug z drugim znotraj tima (v parih ali verigi, če jih je bilo več), manjšina je vadila tako, da so se za pogovore dogovorili člani iz različnih timov, nekateri pa so pristop preizkusili pri učencih oziroma dijakih ter starših.

Preizkušanje z učenci in dijaki je potekalo na različne načine. Svetovalne delavke psihologinje, ki so bile vključene v program, svetovalec katehet in ena razredničarka so s *coachingom* obogatili siceršnje svetovalno (razredniško) delo in raziskovali, ob katerih priložnostih in za katere učence ali dijake je pristop najprimernejši. Trije izmed njih so se v dogovoru z izbranim dijakom ozi-

<sup>1</sup> Program je petdnevni (40-urni) in je zasnovan v skladu z opisanimi načeli in veščinami kolegialnega *coachinga*. Pomemben poudarek je namenjen uporabi in preizkušanju usvojenih veščin. Program zajema: usvajanje veščin dobrega stika, ustvarjanja zaupne in spodbudne naravnosti, spremljanje in aktivno poslušanje; usvajanje veščin zastavljanja močnih vprašanj ter spoznavanje in uporabo izbranih modelov s poudarkom na modelu *grow*; poglobljanje vprašanj na osnovi metamodela komunikacije, spoznavanje modela več perspektiv ter spoznavanje omejujočih prepričanj in strategije rahljanja *le-teh*; spoznavanje in uporabo metamodelov, uporabo orodij (npr. kolo ravnovesja, risba, vprašalniki) in razlagalnih modelov (Diltsova piramida); spoznavanje in uporabo Marzanovega modela kolegialnih hospitacij za razvoj učiteljskih kompetenc.

roma dijakinjo odločili za večkratna srečanja. Ti so bili še posebej sistematični in so dijake daljši čas podpirali pri izbranem izzivu. Od vključenih dijakov so dobili spodbudno povratno informacijo o vrednosti pristopa, ki dijake spodbuja k temu, da sami iščejo rešitev svojih težav oziroma izzivov.

Nekateri učitelji in ravnatelj so večšine *coachinga* z dijaki uporabljali spontano ali priložnostno, ko so sproti ali tik pred pogovorom presodili, da je vanj smiselno vključiti določena načela *coachinga* in uporabiti nekatere veščine, značilne zanj. Razredniki pa so poročali, da načela in veščine *coachinga* uporabljajo skupinsko pri pogovorih na razrednih urah in pri organiziranju delavnic.

Večina udeležencev je najprej »vadila« s svojci, od najstnikov, preko partnerjev do staršev in prijateljev. Sogovornike so največkrat podpirali pri odnosnih oziroma komunikacijskih izzivih, pri postavljanju meja ali pri spodbujanju dejavnosti, pa tudi pri drugih vrstah težav. Po pogovorih so ob vnaprej pripravljenih opornih točkah (kaj vam je uspelo, kaj bi si želeli še izboljšati, kaj je pri sogovornikih posebej delovalo, kaj pa bi morda naslednjič naredili drugače ...) zapisali refleksije, ki smo jih članice projektnega tima analizirale in ob njih zapisale zelo konkretne komentarje (v duhu *coachinga*). Udeležencem se je zdel tak način povratne informacije zelo koristen in so večkrat poudarili, kako so tudi pri te, precej pridobili.

S širjenjem kroga sogovornikov in seznama priložnosti, v katerih so preizkušali veščine *coachinga*, in z rednimi skupinskimi refleksijami so udeleženci ta pristop delno vgradili v svoje siceršnje ravnanje ali kot so povedali nekateri od njih: »Po tem usposabljanju nismo več enaki. Dotaknilo se nas je in nas spremenilo.« Nekateri so se odločili še za individualni *coaching* (to je bil fakultativni del ponudbe v programu usposabljanja).

### **Preizkušanje pristopa v projektu vseživljenjskega učenja REGIO**

Po pozitivnih odzivih na prve izvedbe programa usposabljanja iz kolegialnega podpiranja nas je zanimalo, kakšne učinke bi imelo usposabljanje celotnega kolektiva (ali večine članov), še zlasti z vidika vpliva na skupnost. V dotedanja usposabljanja je bilo namreč vključenih največ nekaj članov tima, ki so s svojimi veščinami sicer lahko posredno prispevali k bolj konstruktivnim in sodelovalnim procesom v kolektivu, niso pa bili dovolj številni, da bi se kolegialno podpiranje tako razširilo, da bi preželo celoten kolektiv.

Zato smo spomladi 2013 izkoristili priložnost in se prijavi



na razpis vseživljenjskega učenja Comenius in v sodelovanju s partnerji, slovensko Osnovno šolo Martina Krpana in hrvaško Osnovno šolo Milana Langa, Inštitutom Primera (s katerim smo že prej sodelovali pri pripravi in izvajanju programa), Hrvatskim učiteljskim društvom (HUD) in občino Samobor zasnovali mednarodni projekt.

V projektu je bil prvo leto poudarek – tako kot v programih usposabljanja za člane šolskih razvojnih timov – na usposabljanju in vmesnem preizkušanju usvojenih veščin. Drugo leto pa je potekalo pilotno preverjanje modelov kolegialnega podpiranja. Vsaka od obeh šol je zasnovala svoj model in ga sistematično preizkušala, članice projektnega tima pa smo oba tima podpirale: enega s timskim in drugega s skupinskim *coachingom*. Članice obeh timov so imele v prvem letu projekta priložnost, da so se vključile v individualni *coaching* s profesionalnimi *coachi*/vodji (približno štiri srečanja na posameznico), ki so ga v veliki večini izkoristile (iz hrvaškega tima osem, iz slovenskega šest posameznic); o pozitivnih izkušnjah z njim so poročale v refleksijah po opravljenem procesu.

Na slovenski šoli so se odločili, da se usposabljanja udeleži celoten učiteljski zbor, na hrvaški so k udeležbi spodbudili vse, dopustili pa so prostovoljno izbiro. Zanimivo je, da se je na koncu izkazalo, da sta bila v prvem primeru tako učinek usposabljanja kot širitev pristopa v kolektivu boljša kot v drugem. Pri tem pa je pomembno, da se je tudi na hrvaški šoli za usposabljanje odločilo več kot dve tretjini učiteljev, kar je prineslo potrebno »kritično maso«.

Že med usposabljanjem so udeleženci poročali o spremembah (ki jih podrobneje navajamo v poglavju o spremljanju učinkov), zlasti pri zmanjševanju lastne direktivnosti in povečevanju čuječnosti in pozornosti do sogovornikov. Po končanem usposabljanju pa so izrazili naslednja pričakovanja v zvezi s tem, k čemu naj bi prispevalo preizkušanje kolegialnega *coachinga* v njihovi praksi (navajamo združene, najpogosteje zastopane misli udeležencev iz obeh šol):

- k boljši komunikaciji, boljšim odnosom, ustrežnejšemu podpiranju (drug) drugega;
- k usvojitvi/izpopolnitvi veščin *coachinga*;
- k temu, da se zmoreš vzdržati sugestij, kadar je za sogovornika bolje, da sam pride do rešitve;
- k večji sproščenosti;

- k osebni rasti;
- k lažjemu oziroma bolj ciljnemu reševanju težav (tudi v razredu oziroma z učenci in s starši) in (si) s tem pomagati;
- k lažšanju stresa in razbremenjevanju glede nekaterih stresnih okoliščin v šoli.

Cilji, ki so si jih ob koncu usposabljanja zastavili na obeh šolah, pa so bili, da bodisi spontano bodisi redno in sistematično (v določenih okoliščinah, poudarjeno) uporabljajo pristop kolegialnega podpiranja pri:

- učencih,
- starših,
- drug z drugim: veriga, dvojice po dogovoru, skupaj na pogovor,
- pri kolegialnih hospitacijah in
- pri pogovorih v skupinah, ki imajo skupni izziv.

Nekateri so doseganje ciljev zastavili zelo konkretno, redno in sistematično: izpeljali naj bi pogovore po načelih *coachinga* z izbranim učencem ali v izbranem razredu ob točno določenem času (npr. na naslednji razredni uri ...) ali v rednih zaporedjih (npr. enkrat vsak drugi teden), nekateri s starši (na govorilnih urah), nekateri pa so se odločili za pogovore drug z drugim v t.i. verigi.

Drugi pa so si kot cilj zastavili redno uporabo veščin *coachinga* oziroma preizkušanje le-teh v pogovorih, vedno kadar bi prepoznali, da je to smiselno. Ena od kolegic je to konkretizirala celo kot vsakodnevno uporabo (»vsaj enkrat na dan vzdržati se sugestij«).

Na obeh šolah se je oblikoval tim; na oš Martina Krpana je bil to operativni tim, ki je vključeval vse učiteljice, ki so se po končanem usposabljanju odločile za aktivno preizkušanje (osem), na oš Milana Langa pa je šlo za strateški tim, ki je skrbel za izvajanje, usklajevanje in spremljanje vseh tistih, ki so se odločili za katero koli obliko prenosa teh veščin v prakso (petindvajset). Vsi posamezniki so na začetku pilotnega preverjanja izpolnili osebni načrt v zvezi s preizkušanjem kolegialnega podpiranja, v katerem so si zastavili cilje ter okvirne dejavnosti do določenega roka. Za refleksijo o doseganju teh ciljev po pretečenem roku je bilo na voljo nekaj opornih vprašanj. Kljub temu da je bil osebni načrt pripravljen »uporabnikom« prijazno, ga udeleženci nobene od obeh vključenih šol niso povsem »posvojili«.

Oba tima sta bila deležna redne podpore: tim oš Martina Krpana skupinskega *coachinga* (ker tim ni imel skupnega izziva, ampak je predstavljal skupino posameznic, ki so pilotno preverjale vsaka po lastni izbiri in so v tej skupini soočale svoje izkušnje in razmišljale o njih), tim oš Milana Langa pa timskega (ker je šlo za skupino, ki je nato v kolektivu delovala strateško – kot tim –, tako da je usklajevala vse vključene in je zato imela skupni izziv v svoji vlogi tima). Skupinski *coaching* slovenskega tima je potekal tako, da je vsaka od članic poročala o svoji izkušnji, o tem, kaj se je bolj obneslo in kaj manj, kaj je pri sogovorniku najbolj učinkovalo, ter o tem, kaj še potrebuje. S *coachingom* smo učiteljice podprli pri ozaveščanju procesa, pri refleksiji ter reševanju morebitnih dilem. Članice tima so ugotovljale, da se jim zdi takšna »pogovorna skupina« zelo koristna in da bi jo z veseljem uporabljale še naprej, tudi pri drugih sprotnih izzivih. Pojavil pa se je pomislek, da jim zdaj srečevanja »olajšuje« dejstvo, da jih sklicujemo drugi, zato jih doživljajo kot neke vrste obveznost zaradi nas kot zunanjih partnerjev, če pa bi jih sklicevale same, bi bilo to zanje morda manj zavezujoče. Ravno v tem pa bi bila odločilna dodana vrednost projekta, zaradi česar bi njegovi učinki postali trajni.

Izvedli smo tudi več skupnih srečanj obeh timov, vmesno evalvacijsko srečanje, kolektiv ljubljanske šole je obiskal hrvaškega, da bi si izmenjala izkušnje, letos pa bodo hrvaški kolegi obiskali slovenske.

Posameznikom iz obeh timov je bila še naprej na voljo možnost individualnega *coachinga*, ki sta si jo želeli dve posameznici; ena jo je v celoti izkoristila, druga pa je izkoristila priložnost za enkratno interventni *coaching*; obema timoma oziroma kolektivoma smo ponudili možnost dodatnih delavnic, ki jo je hrvaški izkoristil za širjenje pristopa na druge učitelje iz regije.

Največja razlika v modelih obeh šol je bila v tem, da je projekt tudi v pilotni fazi (in ne le med usposabljanjem) na oš Milana Langa zajel večino kolektiva (več kot pol učiteljev je bilo neposredno vključenih v aktivno preizkušanje, druge pa so projektne dejavnosti dosegle posredno, kar je bil tudi eksplicitni namen, poleg tega so večinsko podpirali projekt); na oš Martina Krpana sicer ni prišlo do širše uporabe (kljub temu da je bil v usposabljanje vključen celoten učiteljski zbor), so pa članice operativnega tima pri svojem delu prav tako zavzeto, domiselno in učinkovito preizkušale navedene oblike uporabe veščin *coachinga* kot njihove hrvaške kolegice in kolegi, le da pri tem niso imele širokega konsenza in podpore kolektiva. Razlike pri odzivnosti obeh

učiteljskih zborov si razlagamo s tem, da je učiteljski zbor oš Milana Langa večinsko sprejel projekt, ker so ga že na začetku povabili k (so)odločanju o vključitvi vanj. Poleg tega so učitelji zaradi tega, ker so jim ponudili možnost za prostovoljno vključitev, dobili občutek, da je njihovo mnenje upoštevano in da je na koncu odločitev njihova. Občutek soodločanja je pozitivno okrepil njihovo pripravljenost za sodelovanje.

Pomembno je tudi, da je ta učiteljski zbor že pred povabilom k projektu načrtoval usposabljanje na temo komunikacije in klime v razredu/kolektivu, tako da je naša ponudba prišla kot odgovor na njihovo potrebo. Zato verjetno ni naključje, da je hrvaški tim v drugem letu projekta tako v ožji (šolski) kot v širši (skupaj z drugima dvema lokalnima partnerjema) obliki deloval zelo samousmerjevalno in proaktivno in je poskrbel za promocijo tako med učitelji v svojem lokalnem okolju kot v medijih, izdali pa so tudi učinkovito brošuro, ki je slikovito združila utrinke z usposabljanja, iz teorije in refleksije udeležencev in ki so jo predstavili na več regijskih srečanjih učiteljev.

Med pilotnim preverjanjem se je na obeh šolah razvila cela vrsta najrazličnejših predlogov, tudi številnih takšnih, ki jih nismo predvideli in so nas zaradi domiselnosti prijetno presenetili.

Na obeh šolah je zaživelo nekaj dvojic in »verig« za podpiranje med sodelavkami, odlične so izkušnje pri podpiranju izbranih staršev in uporaba tega načina pri učencih, tako pri nekaterih posameznikih kot občasno na razrednih urah. Učiteljice so preizkušale, v kakšnih okoliščinah in za katere namene ter pri katerih posameznikih se ta pristop obnese bolj, pri katerih manj. Nekaj učiteljic je problematične učenke/učence ali starše intenzivno in sistematično spremljalo po načelih *coachinga*. Dve sta sistematično preizkušali kolegialno podpiranje po načelih *coachinga* (Marzanov model učiteljskih kompetenc), da bi tako rešili disciplinsko problematiko v razredu. Na hrvaški šoli so preizkušali uporabo vprašanj po načelih *coachinga* v kontekstu konstruktivističnega pristopa k poučevanju, pristop pa so uporabili tudi v zvezi z individualnimi učnimi načrti.

Učiteljice, ki so preizkušale *coaching* pri učencih, so prišle do skupne ugotovitve, da se način obnese tudi pri nekaterih motečih posameznikih, če poteka individualno, saj ni videti kot zasliševanje ali obtoževanje, ampak daje učencu možnost, da prevzame odgovornost pri osvetljevanju težave in pri iskanju rešitev in dogovorov. Pomembno pri takem pristopu je, da ti učenci, ki so v mnogočem že tako prikrajšani in ujeti v začarani krog, začutijo,

da je učitelju mar zanje, da jih spoštuje in upošteva, da »jim da besedo«.

Glede dileme, koliko in kako je pristop uporaben pri mlajših učencih, pa še nimamo dokončnih sklepov. Izkušnje so za zdaj mešane, kaže pa, da – tako kot konstruktivistični princip poučevanja – tudi tak način pogovora o vsakdanjih izkušnjah z učenci spodbuja njihovo razmišljanje, samostojnost in ustvarjalnost pri iskanju rešitev.

### Ugotovitve – kvalitativna analiza

Spremembe različnih vidikov pri uporabi *coachinga* v šolstvu s poudarkom na sodelovanju kolegov smo spremljali na različne načine, pri posameznikih, timih in v skupnostih, kvalitativno in kvantitativno. V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na učinke usposabljanja iz kolegialnega *coachinga*.

Te učinke smo kvalitativno spremljali s pomočjo pogovorov s posamezniki in njihovih individualnih refleksij, ki so jih udeleženci usposabljanj zapisovali po preizkušanju med dvema srečanjema, s pomočjo individualnih *coachingov* s tistimi udeleženci, ki so izkoristili ta del ponudbe, in s skupinskimi refleksijami, ki jim je bila vsakič namenjena prva ura usposabljanja.

Kvantitativno pa smo učinke ovrednotili s primerjalno analizo odgovorov in samooceno na v sklopu vprašalnikov, ki so se nanašali na komunikacijske veščine in veščine *coachinga* v povezavi z nekaterimi osebnostnimi lastnostmi.

Pri kvalitativni analizi smo ugotovili, da se je največ sprememb nanašalo na uvide na individualni ravni, zlasti glede lastnega komunikacijskega sloga in na novo ozaveščenih, pridobljenih ali okrepljenih komunikacijskih veščin.

Glede lastnega komunikacijskega sloga gre predvsem za prehajanje iz direktivnega (dajanje sugestij, svetovanje ali celo obtoževanje) v nedirektivni slog (podpiranje sogovornika pri iskanju njegovih lastnih rešitev) in za prehajanje iz pristopa, usmerjenega v probleme, v pristop, naravnani k iskanju rešitev, kar ponazarjajo naslednje izjave udeležencev usposabljanja:

Kljub temu da sem nekje v sebi že slutila rešitev problema, mi je uspelo, da ji tega nisem sugerirala, prav tako nisem naštevala podobnih situacij, v katerih sem bila tudi sama. Trudila sem se, da sem jo s pomočjo vprašanj pripeljala vsaj do začetka reševanja problema, kar mi je kasneje potrdila.

Uspelo mi je, da ji nisem poskušala vsiljevati svojih nasvetov, kar sem doslej podzavestno vedno poskušala. Ko sem oza-vestila, da rešitev ni moj problem, da ji jaz samo pomagam in jo usmerjam tja, kamor si želi ona, je bila to zame velika razbremenitev.

Največja težava, ki sem jo opazila pri sebi, je ta, da sama kaj hitro vidim možnost rešitve problema nekoga drugega in se tako z vprašanji težko »ločim« od sebe in svojega videnja rešitve. Skratka, zaenkrat se mi zdi, da bom težko dosegla stopnjo, ki jo imenujem »od lastne volje neodvisen *coach*«, in se tako izognila različnim predlogom in idejam. Najtežje mi je postaviti dobro vprašanje, ki bi klienta privedlo do njegove rešitve, ki ni nujno enaka moji!

V pogovorih s prijateljicami sem ugotovila, da pogosto pohitim z nasveti, še večkrat pa opisujem podobne situacije, ki sem jih doživela sama. Moj prvi izziv je bil, da sem obe navadi že v vsakdanjih pogovorih omejila. Sogovorniki tega niti niso opazili, sama pa sem vedela, da imajo veliko več prostora za razlago svojih pogledov in s kakšnim mojim odprtim vprašanjem tudi več možnosti za iskanje lastnih rešitev.

Zanimiva se mi je zdela povratna informacija sogovornika, da se je zelo dobro počutil, da me je sicer navajen v drugačni vlogi, ko skupaj analizirava dogodke in mu določene stvari sugeriram, tokrat pa sem bila poslušalka, usmerjevalka in postavljalca (upam, da močnih) vprašanj.

Glede ozaveščanja in krepitve komunikacijskih veščin je največ udeležencev poročalo, da so ozavestili pomen ustvarjanja zapupnega ozračja, spremljanja in aktivnega poslušanja. To jim je predstavljalo enega največjih izzivov, kar je ne nazadnje povezano z njihovo vlogo učiteljev kot tistih, za katere se (v tradicionalnih konceptih poučevanja) predpostavlja, da vedo in zato tudi več govorijo. Med veščinami, ki so jih na novo razvijali, je bilo na prvem mestu zastavljanje vprašanj, ki sogovornika spodbujajo k razmišljanju in iskanju lastnih rešitev (K-vprašanja), sledila pa je uporaba modelov *coachinga* (npr. GROW) in nekaterih orodij (npr. kolesa ravnovesja).

Enostavno sem prepustila sogovorniku, da je opisoval svoj problem, pri tem sem pozorno opazovala spremembe njegove drža, spreminjanje mimike, leska v očeh ter tona glasu. Na osnovi njegove telesne govorice sem se odločala, kdaj je

treba postaviti vprašanje, kdaj je bolje, da klient v tišini še malo razmišlja. Pozorno sem spremljala tudi telesno govorico klienta ob postavljanju vprašanj, saj sem tako dobila povratno informacijo o tem, ali je bilo moje vprašanje učinkovito. Ob postavljanju vprašanj nisem več razmišljala o tem, kako jih moramo zastaviti, ob pozornem opazovanju klienta so prihajala kar sama od sebe.

Tempo tokratnega pogovora je bil umirjen, med pogovorom nisem prehitela, vzpostavljen je bil odnos zaupanja. Pozoren sem bil na »vroče« besede: vedno, nikoli, samo, nič, vse ...

Lepo mi je uspelo postavljati vprašanja po modelu GROW, ob tem sem se čutila bolj varno, ker sem imela ustrezno ogrodje.

Tudi timi, ki so prejšnjo timsko izkušnjo zdaj okrepili še z lastnim usposabljanjem iz veščin *coachinga*, so v kolegialnem *coachingu* prepoznali dodano vrednost (tako pri medsebojnem sporazumevanju in delovanju znotraj tima kot pri razvojnem delu s kolektivom):

Svoje razvojne priložnosti na področju *coachinga* vidim v razvoju veščine, v možnosti za razbremenjevanje sodelavcev ob vsakodnevnih stresih na delovnem mestu in v zasebnem življenju. Sodelovanje v skupini sodelavcev, ki smo se udeležili izobraževanja, vidim kot izjemno priložnost za krepitev medsebojnih vezi, strokovno podporo, zaveznitvo, veselje, ki ga delimo ob uspehih, občutek, da smo v skupini enako mislečih, da smo slišani, sprejeti in je naše mnenje pomembno.

Tukaj je velik potencial. Verjamem, da se bo na področju šolske klime zadovoljstvo občutno povečalo. Spremeni se lahko kultura šole, saj se bo spremenil način komuniciranja: se pravi razmišljanja, vedenja in občutenja [...]. Prizadeval bi si za kombinacijo naslednjega v šolstvu: stalna supervizija + kolegialni *coaching* + krožek kakovosti, kjer bi se nenehno razvijale komunikacijske in moderacijske veščine, kar bi vodilo v kakovostnejše delo, kakovostnejše odnose v šoli in večje zadovoljstvo in učinkovitost vseh.

Nepričakovani učinek usposabljanja je bila tudi spodbudna klima in velika povezanost med udeleženci vseh treh skupin, nekateri so trajne stike ohranili še po usposabljanju. Tega sicer nismo neposredno merili, pač pa imamo o tem »anekdotske« ugotov

vitve: večkrat izrečene in zapisane (v refleksijah), predvsem pa se je spodbudna klima pokazala v sodelovanju, velikem zaupanju in povezanosti. Udeleženci so to pojasnjevali s sproščenim vzdušjem, tipom delavnic, ki je gradil na močnem sodelovanju med njimi ter na izkustvenem učenju in ki je predpostavljal veliko zaupanje in empatijo.

Pri vključenih kolektivih so pozitivno spremembo v klimi med udeleženci in v timu zaznali v enem od obeh. V drugem je o ugodnem učinku na klimo poročal operativni tim, ki se je redno mesečno sestajal in bil deležen skupinskega *coachinga*, hkrati pa so člani tudi sami pilotno preizkušali različne izvedbene možnosti. Ugotovitve podrobneje predstavljamo v zaključnih poglavjih.

Celostni vtis o uporabnosti obravnavanega pristopa v šolstvu pa najbolje povzema naslednja izjava:

Menim, da v tem procesu sogovornik pridobi predvsem pri osebnostni rasti, na nek način ga »opolnomočimo«, da prepozna svoje potenciale in da dobi moč za usmerjanje svojega življenja. Seveda pa s tem prevzema tudi odgovornost za svoje ravnanje, kar pri običajnem svetovalnem pogovoru, kaj šele klepetu, ni v ospredju – kar je seveda dobro!

### **Razvijanje veščin *coachinga*: kvantitativna raziskava**

Da bi pridobili vpogled v razvijanje veščin *coachinga*, smo sestavili vprašalnik iz lestvic, objavljenih v literaturi. Udeleženci seminarjev so izpolnili vprašalnik pred 40-urnim programom razvijanja veščin kolegialnega *coachinga* in po končanem programu. Z vprašalnikom smo ugotavljali, kako so izraženi posamezni elementi kolegialnega *coachinga*. Ker pa je coaching povezan tudi z osebnostnim vidikom, smo ugotavljali, kako sta z razvijanjem veščin *coachinga* povezani dve osebnostni lastnosti, in sicer jedrno samovrednotenje in samoučinkovitost.

Elementi *coachinga* vključujejo naslednje lestvice: kompetence *coachinga* merimo z dvanajstimi trditvami (Nelson 2010), odnos do *coachinga* merimo s sedmimi trditvami (Nelson 2010), aktivno poslušanje pa s trinajstimi trditvami (Garber 2008). Jedrno samovrednotenje je osebnostna lastnost, ki vključuje samospoštovanje, samoučinkovitost, čustveno stabilnost in nadzor. Merimo ga z dvanajstimi trditvami (Judge idr. 2003). Merili smo še tri kategorije samoučinkovitosti, ki predstavljajo prepričanje posameznika o lastni kompetentnosti pri pedagoškem delovanju: prepričanje o uspešnosti svojih strategij poučevanja, prepričanje o uspešnosti svo-



PREGLEDNICA 1 Povprečne vrednosti merjenih spremenljivk in *t*-test pomembnosti razlik v odvisnih vzorcih

Spremenljivka	(1)	(2)	<i>t</i>	<i>p</i>
Kompetence <i>coachinga</i>	3,19	3,75	-6,92	0,00
Odnos do <i>coachinga</i>	3,69	3,93	-3,52	0,00
Aktivno poslušanje	3,45	3,61	-2,61	0,01
Jedrno samovrednotenje	3,70	3,82	-2,52	0,02
Prepričanje o uspešnosti svojih strategij poučevanja	3,94	4,15	-5,31	0,00
Prepričanje o uspešnosti svojih strategij za vodenje razreda	3,97	3,94	0,48	0,63
Prepričanje o uspešnosti svojih strategij za angažiranje učencev	3,56	3,56	-0,09	0,95

OPOMBE (1) prvo merjenje, (2) drugo merjenje.

jih strategij za vodenje razreda in prepričanje o uspešnosti svojih strategij za angažiranje učencev. Vsako od teh kategorij merimo s štirimi trditvami (Klassen idr. 2009). Vprašalnik je izpolnilo šestinštirideset udeležencev. Posamezne trditve so ocenjevali na lestvici od 1 do 5, pri čemer je bila najnižja vrednost 1, najvišja pa 5. Rezultate povzemamo v preglednici 1.

Kot smo pričakovali, so učitelji v izobraževalnem programu razvili svoje veščine *coachinga*, zato je bila povprečna vrednost kompetenc *coachinga*, odnosa do *coachinga* in aktivnega poslušanja pri drugem merjenju statistično pomembno višja. Učitelji so v programu neposredno vadili elemente, ki smo jih merili z vprašalnikom. Glede kompetenc *coachinga* so vadili postavljanje odprtih vprašanj, parafraziranje, povzemanje, zrcaljenje, podajanje povratnih informacij in vodenje pogovora s pomočjo modelov v *coachingu*. Pri elementu odnosa do *coachinga* so vadili ustvarjanje in vzdrževanje zaupanja, komuniciranja brez obtoževanja, življenje v sogovornika, prepoznavanje učnih potreb in vzdrževanje dobrega medsebojnega stika. Pri aktivnem poslušanju so vadili potrpežljivost, neprekinjeno poslušanje, navezovanje na sogovornikove besede in sledenje sogovorniku. Naštete elemente so udeleženci vadili, merili pa smo jih tudi z vprašalnikom. Drugo merjenje je pokazalo statistično pomembno višjo vrednost pri vseh treh kategorijah, ki smo jih preučevali.

Iz preglednice je razvidno, da so udeleženci po končanem usposabljanju iz kolegialnega *coachinga* pokazali tudi statistično pomembno višjo vrednost jedrnega samovrednotenja. Sklepamo, da je do tega prišlo, ker izobraževalni program gradi na osebostnem vidiku učitelja. Izzivi, ki so jih učitelji reševali v pogovorih s kolegi, so se največkrat nanašali na osebostne vidike, npr. na pridobivanje odločnosti, sprejemanje odločitev, razmišljanje o različnih pri-

stopih k učencem ali staršem, usklajevanje med delom in družino. Če so izzive uspešno obvladali, so posledično dobili boljši občutek glede lastnih zmožnosti in nadzora nad okoliščinami. Temu lahko pripišemo višjo vrednost jedrnega samovrednotenja pri drugem merjenju.

Pri prepričanju posameznika o kompetentnosti lastnega pedagoškega delovanja smo odkrili le eno pomembno statistično razliko med prvim in drugim merjenjem. Nastala je pri prepričanju o uspešnosti strategij poučevanja. Pri prepričanju o uspešnosti strategij za vodenje razreda in angažiranje učencev pa nismo zasledili statistično pomembnih razlik. Ta rezultat lahko pripišemo temu, kako je sestavljen program usposabljanja iz kolegialnega *coachinga*. Od štiridesetih ur programa jih je le šest namenjenih učiteljskim kompetencam, pri čemer uporabimo model Marzana idr. (2013) za ozaveščanje ravni učiteljskega delovanja znotraj posamezne kompetence. S tem učitelji pridobijo nove zamisli za pristope k poučevanju, kar se kaže v statistično pomembni razliki pri prepričanju o uspešnosti strategij poučevanja. Za statistično pomembno razliko pri drugih dveh kategorijah prepričanja o lastni uspešnosti pa bi morali program nadgraditi in več poudarka nameniti nadgrajevanju učiteljskih kompetenc s pomočjo kolegialnega *coachinga*.

### **Sklepi in možnosti za nadaljnji razvoj kolegialnega *coachinga* v šolstvu**

Prikazani kvalitativni in kvantitativni rezultati nakazujejo uporabnost kolegialnega *coachinga* za izboljšanje šolske klime, učiteljevih prepričanj v zvezi z lastnim vrednotenjem in strategij poučevanja. Kažejo še, da kolegialni *coaching* v prvi fazi pripomore k osebni razvoju učitelja, saj prispeva k izpopolnjevanju aktivnega poslušanja, postavljanja vprašanj, ki spodbujajo razmišljanje, in k spreminjanju osebnih prepričanj. Od tu dalje pa pot kolegialnega *coachinga* vodi proti izboljševanju učiteljskih kompetenc, saj prispeva k izboljševanju strategij poučevanja. Kvalitativni rezultati kažejo, da je pri pripravi programov kolegialnega *coachinga* treba upoštevati vrstni red omenjenih dveh faz. Prek osebnega razvoja učitelj razvije novo raven samorefleksije in osebnih prepričanj, ki prispevajo k njegovi odprtosti za spreminjanje strategij poučevanja. Če pa kolegialni *coaching*, nasprotno, začnemo s spreminjanjem učiteljskih strategij, lahko pri učitelju izzovemo odpor, obrambne odzive in formalizirano uporabo kolegialnega

*coachinga* s pisnimi pripomočki v obliki vprašanj, na katera odgovarja učitelj. Ker so to zgolj rezultati kvalitativne raziskave, bi za zanesljiv sklep v zvezi z dvostopenjskim procesom kolegialnega *coachinga* morali opraviti eksperimentalno študijo.

Nadaljnji razvoj kolegialnega *coachinga* v slovenskem šolstvu vodi v dve smeri. Prvič: program kolegialnega *coachinga*, ki smo ga razvili doslej, je namenjen učiteljem. Na pilotnih delavnicah se je pokazalo, da je metoda primerna tudi za ravnatelje, vendar bi moral biti program prilagojen njihovim potrebam in tako vključevati uporabo kolegialnega *coachinga* za konkretne izzive vodenja. Drugič: učitelji, ki so končali začetni program kolegialnega *coachinga*, so izrazili željo po nadaljevalnem programu, v njem pa bi moralo biti še več individualiziranega pristopa, saj učitelji kolegialni *coaching* uporabljajo pri različnih dejavnostih, nekateri bolj za razvoj pedagoškega tima, drugi bolj za komunikacijo s starši in tretji bolj za individualne pogovore z učenci. Poleg tega se učiteljem s končanim začetnim programom kolegialnega *coachinga* odpirajo različna področja za nadaljnji razvoj tovrstnih veščin. Nekateri si na primer želijo krepiti veščine aktivnega poslušanja, drugi bi radi nadzorovali svojo potrebo po dajanju nasvetov, tretji okrepili zmožnost postavljanja spodbudnih vprašanj.

Možnosti za nadaljnji razvoj kolegialnega *coachinga* so torej velike. Že zdaj pa lahko pri učiteljih vidimo prve pozitivne rezultate tega na novo obujenega orodja za delo z učenci in odraslimi.

## Literatura

- Garber, P. R. 2008. *50 Communications Activities, Icebreakers, and Exercises*. Pelham, MA: Human Resource Development.
- Grant, A. M. 2006. »A Personal Perspective on Professional Coaching and the Development of Coaching Psychology.« *International Coaching Psychology Review* 1 (1): 12–22.
- Judge, T. A., A. Erez, J. E. Bono in C. J. Thoresen. 2003. »The Core Self-Evaluations Scale: Development of a Measure.« *Personnel Psychology* 56 (2): 303–331.
- Kessel, L. van. 2010. »Koučing, področje dela poklicnih supervizorjev?« V *Supervizija in koučing*, ur. A. Kobolt, 7–59. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Klassen, R. M., M. Bong, E. L. Usher, W. H. Chong, V. S. Huan, I. Y. F. Wong in T. Georgiou. 2009. »Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries.« *Contemporary Educational Psychology* 34 (1): 67–76.
- Marzano, R. J., T. Heflebower, J. A. Simms, T. Roy in P. Warrick. 2013. *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington, IN: Marzano.

- Nelson, K. 2010. »Raising Awareness in Self and Others Workbook.«  
Interno gradivo, University of Cambridge, Cambridge.
- Rutar Ilc, Z., B. Tacer in B. Žarkovič Adlešič. 2014. *Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sánchez, K. E. 2014. »Coaching kot metoda učinkovitega soočanja s spremembami in učenja posameznikov ter organizacij.« *Vzgoja in izobraževanje* 45 (1–2): 4–28.
- Dr. Zora Rutar Ilc je višja svetovalka na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. [zora.rutar@zrss.si](mailto:zora.rutar@zrss.si)
- Mag. Blanka Tacer je direktorica Skupine Primera. [blanka.tacer@skupinaprimera.si](mailto:blanka.tacer@skupinaprimera.si)