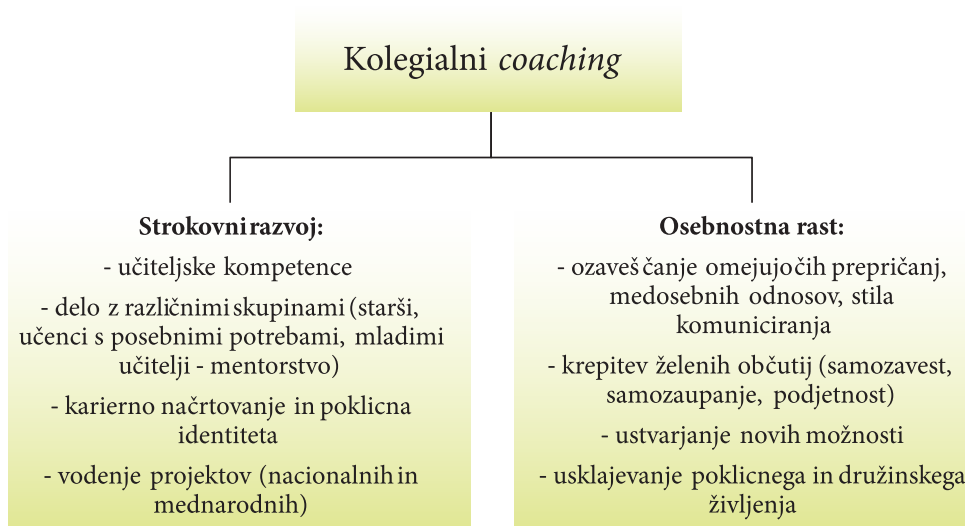


KOLEGIALNI COACHING ZA RAZVOJ UČITELJSKIH KOMPETENC

UVOD

Medsebojna podpora učiteljev je pomemben vir učiteljevega pedagoškega razvoja in poklicnega zadovoljstva (Jao, 2013; Slater in Simmons, 2001). Namen kolegialnega *coachinga* je postaviti medsebojno kolegialno podporo učiteljev na višjo raven. To je odmakniti se od vsakodnevnih zborničnih klepetov in jih zamenjati s sistematičnimi ciljno usmerjenimi pogovori. Pri tem pokroviteljsko pritrjevanje zamenjamo z raziskovalnimi vprašanji, problematiziranje teme nadomestimo z akcijskim načrtovanjem, nasvete z aktivnim poslušanjem, prikrito obtoževanje z uporabno povratno informacijo, formalnost v odnosu z varnim okoljem in zaupljivostjo. S tem učitelji gojijo zaveznitvo med kolegi in zmanjšajo občutek poklicne osame v težavnih okoliščinah (Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič, 2014). Medsebojno podpiranje z elementi pristopa *coaching* poteka tako na področju učiteljevega strokovnega razvoja kot tudi pri osebni rasti (slika 1).



Slika 1: Kolegialni coaching pokriva strokovni razvoj in osebno rast učiteljev.

V tem članku se osredinjamo na razvoj učiteljskih kompetenc s kolegialnim *coachingom*. Naj že na tem mestu poudarimo, da je kolegialni *coaching* za razvoj učiteljskih kompetenc dopolnilna metoda preostalim pristopom, kot so opazovanje pouka, vseživljenjsko izobraževanje, mentorstvo, učenje z delom itd. Kolegialni *coaching* teh metod ne more nadomestiti, lahko pa je dragocen dodatek, ker spodbuja refleksijo, samozavedanje in sodelovanje med učitelji. Poleg tega je metoda kolegialnega *coachinga* časovno ekonomična, saj se dogaja na delovnem mestu in predvideva vrsto krajših, vendar globokih pogovorov o temi, na kateri želi delati učitelj.

Za uspešno vključevanje kolegialnega *coachinga* v šolsko prakso je potrebno učitelje usposobiti za uporabo veščin *coachinga*. Izkušnje iz tujine nas učijo, da je ena izmed najpogostejših napak, ki jo delajo šole ali s šolstvom povezane organizacije pri vpeljevanju kolegialnega *coachinga*, ravno ta, da učitelje ne usposobijo za izvajanje kolegialnega *coachinga* (Lu, 2010; Parker, Hall in Kram, 2008). Velikokrat jim le posredujejo pisna vprašanja, ki naj jih uporabljajo pri vodenju kolegialnega *coachinga*, včasih pa niti tega ne. Kolegialni *coaching* ni le postavljanje vprašanj, temveč osebna naravnost in

vzpostavljanje zaupnega odnosa. Te večšine učitelji razvijajo med usposabljanjem. Vodenje kolegialnega *coachinga* z uporabo samo vnaprej pripravljenih vprašanj in brez preostalih večšin *coachinga*, je videti kot izpitno izpraševanje ali kot intervju. Pomembnega napredka pri razvoju učiteljskih kompetenc v tem primeru ne moremo pričakovati.

VKLJUČEVANJE KOLEGIALNEGA COACHINGA V AKTIVNOSTI RAZVOJA UČITELJSKIH KOMPETENC

V šolah s sistemsko vpeljanim kolegialnim *coachingom* učitelji večšine *coachinga* spontano vključujejo v razreševanje dilem ali načrtovanje sprememb. Pri strokovnem razvoju pa lahko kolegialni *coaching* vključimo v **formalne in neformalne aktivnosti** razvoja učiteljskih kompetenc. Robbins (1991) navaja naslednje aktivnosti, pri katerih lahko uporabimo kolegialni *coaching*:

- Neformalne aktivnosti: študijske skupine, načrtovanje izvedbenega kurikula, reševanje problemov, razvoj učnih gradiv, obravnava primerov dobrih praks, analiza videoposnetkov pouka, načrtovanje medpredmetnih projektov.
- Formalne aktivnosti: mentorstvo, skupno poučevanje, opazovanje pouka, skupno načrtovanje posameznih učnih ur in svetovalno delo.

V nadaljevanju na izbranih primerih prikazujemo, kako lahko kolegialni *coaching* vključimo v navedene aktivnosti.

Študijske skupine povezujejo učitelje sorodnih predmetov z namenom, da izmenjajo izkušnje, se izobražujejo in sledijo novostim na strokovnem področju. Pri obravnavi strokovnih dilem lahko kolegi učitelji spodbudijo refleksijo in ustvarjalnost z vprašanji za spodbujanje ustvarjalnega razmišljanja. Primeri vprašanj: Kako lahko to še drugače razumeš? Kakšne so alternative? Kako lahko to poenostaviš? Vključimo lahko tudi tehniko ustvarjalnega razmišljanja SCAMPER, ki gradi na postavljanju vprašanj (Michalko, 2006). Pri obravnavi strokovnega vprašanja postavimo naslednja vprašanja za refleksijo: Kaj lahko nadomestimo? Kaj lahko kombiniramo? Kaj lahko prilagodimo od drugod? Kaj lahko omejimo? Kaj lahko povečamo? Kako lahko to temo postavimo v drug kontekst? Kaj lahko izločimo? Kakšna preureditev aktivnosti bi bila boljša?

Načrtovanje izvedbenega kurikula. Kolega učitelj lahko pregleda izvedbeni kurikulum svojega kolega in mu postavi vprašanja v *coachingu* za refleksijo. Primeri: Kakšen cilj si imel v mislih pri pripravi izvedbenega kurikula? Kakšen drug cilj si še lahko postaviš? S katerimi deli izvedbenega kurikula si najbolj zadovoljen? Kaj lahko napraviš še drugače? Kje so možnosti za izboljšave? Pri pregledu izvedbenega kurikula lahko kolega učitelj uporabi tudi povratno informacijo v obliki sendviča. To je, da sogovorniku najprej pove vse konkretne pozitivne točke izvedbenega kurikula, nadaljuje s konkretnimi možnostmi za izboljšave in sklene s spodbudno besedo za njegovo nadaljnje delo (pristop +, -, +). S konkretizacijo doseže, da je povratna informacija uporabna. Primer kratke sendvič povratne informacije: »V tvojem izvedbenem kurikulumu občudujem, kako natančno si opredelila cilje. Kurikul si tudi estetsko uredila, tako da sem ga z užitkom brala. Opazila pa sem, da se večina ciljev nanaša na razumevanje pojmov in prepoznavanje besedilnih vrst. Če vključiš še cilje, ki bodo predvidevali samostojno ustvarjanje dijakov, bo tvoj kurikulum resnično zajel vse usmeritve predmeta. Všeč mi je, da se tako trudiš, in vidim, da bo končni izdelek prava mojstrovina.«

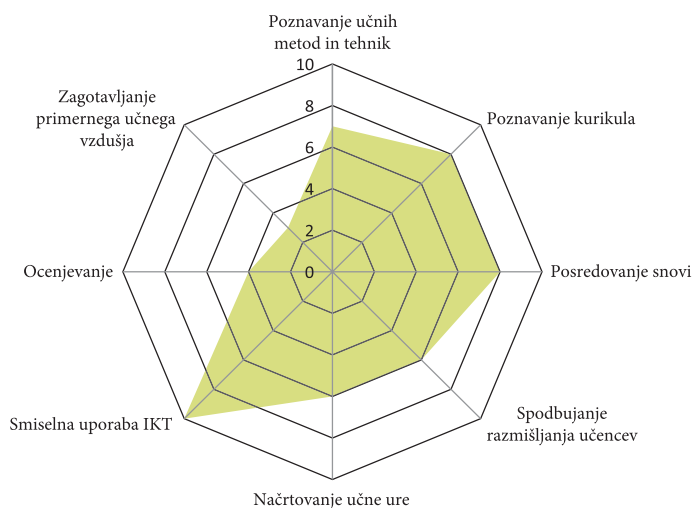
Analiza videoposnetkov pouka. Učitelj lahko s pomočjo svojega kolega analizira bodisi svoj pouk bodisi pouk drugih učiteljev. Kolega lahko vodi analizo s pomočjo vprašanj v *coachingu*: Kakšen učinek ima učitelj na videoposnetku na učence? Kakšna učiteljeva prepričanja lahko razbereš iz video posnetka? Kakšne strategije uporablja učitelj? Kaj je pomembno za učitelja na videoposnetku? Kje na videoposnetku bi se lahko učitelj odzval drugače? Kako bi se lahko odzval drugače? Kaj na videoposnetku je uporabno zate? Kaj si se naučil iz videoposnetka? Kdaj boš prvič lahko uporabil to spoznanje? Katere vire potrebuješ za to?

Načrtovanje medpredmetnih projektov. Pri načrtovanju medpredmetnih projektov učitelji potrebujejo veliko mero ustvarjalnosti in organizacijskih veščin, predvsem pa

željo in zmožnost sodelovanja. Pri načrtovanju medpredmetnih projektov je uporaben GROW-model coachinga, ki ga učitelji lahko uporabijo kot ogrodje za diskusijo o medpredmetnem projektu. Model GROW (Whitmore, 2009) predvideva štiri faze pogovora, in sicer 1) določitev cilja (angl. *goal*), 2) realnost (angl. *reality*), 3) možnosti (angl. *options*) in 4) volja (angl. *will* ali *way forward*). Razprava za medpredmetni projekt lahko poteka s pomočjo vprašanj po modelu GROW:

- Cilj: Kaj želimo doseči? Kako bomo vedeli, da smo to dosegli? Kaj želimo pridobiti od skupnega projekta? Kako se ta projekt povezuje z drugimi cilji, ki jih zasledujemo?
- Realnost: Katere informacije imamo na voljo? Katere informacije potrebujemo? Kakšna so mnenja drugih ljudi o tem projektu? Kakšna so pričakovanja drugih ljudi? Kaj vse je treba upoštevati? Kakšna je motivacija vseh udeležencev? Kakšne so naše predpostavke? Katere so močne točke medpredmetnega projekta? Katere so slabosti našega medpredmetnega projekta?
- Možnosti: Katere možnosti obstajajo? Katere so alternative obstoječim možnostim? S katerimi novimi idejami lahko presežemo slabosti našega medpredmetnega projekta? Kaj smo pripravljeni spremeniti? Katere so skrite priložnosti v medpredmetnem projektu? Katere so prednosti in slabosti naštetih možnosti?
- Volja: Povzetek, kaj bomo naredili in kdaj. Kakšne ovire pri izvedbi lahko pričakujemo? Kako bomo prešli te ovire? Koga bomo prosili za podporo? Katere vire potrebujemo? Kako bomo spremljali napredek?

Mentorstvo. Učitelji pogosto predajajo svoje znanje mlajšim generacijam v obliki mentorskega odnosa. Odprta in ciljno usmerjena *coaching* vprašanja so tudi v tem primeru dragocena, čeprav gre pri mentorstvu za prenos znanja iz bolj izkušenega na manj izkušenega učitelja. Številna *coaching* vprašanja so objavljena v knjigi Rutar Ilc et al. (2014). Za nekoliko bolj kontinuirano spremljanje razvoja učitelja mentoriranca pa lahko učitelj mentor uporabi tudi kompetenčno kolo. V mentorskem odnosu lahko kompetenčno kolo uporabimo kot uvodno aktivnost, v vmesnih fazah in kot sklepno aktivnost. Kompetenčno kolo (McDermott in Jago, 2001) slikovno ponazarja samooceeno različnih življenjskih področij; v primeru mentoriranca ponazarja različne učiteljske kompetence (slika 2). Učitelj mentor se sam odloči, katere učiteljske kompetence bo vključil v kompetenčno kolo. Kompetence na sliki 2 so le primeri. Mentoriranec oceni svoje kompetence, pri čemer ocena 0 pomeni, da se na tistem področju čuti nekompetentnega oziroma da je nezadovoljen z izraženo tisto kompetenco pri sebi, ocena 10 pomeni, da se na tistem področju čuti povsem kompetentnega in je zadovoljen z izraženo tisto kompetenco. Sledi razprava o ocenah z mentorjem. Neodvisno od mentoriranca lahko kompetenčno kolo izpolni tudi mentor na temelju opazovanja mentoriranca pri pouku. Sledi primerjava ocen.



Slika 2: Primer izpolnjenega kompetenčnega kolesa

Razpravo z mentorirancem vodimo s pomočjo naslednjih vprašanj (Rutar Ilc et al., 2014): Kaj opaziš na svojem kolesu? Kako si zadovoljen s trenutno sliko? Na katerih področjih želiš spremembo? Kaj bo to potegnilo za teboj? Kaj bo tvoj prvi korak? Kateri so tvoji viri in potenciali v kritičnih situacijah? Katera so tvoja močna področja? Kaj želiš raziskovati?

KOLEGIALNI COACHING S KOMPETENČNIM MODELOM¹

Delo s kompetenčnim kolesom služi za hiter vpogled v posameznikovo oceno lastne kompetentnosti. Za bolj poglobljeno delo na učiteljskih kompetencah pa potrebujemo več sistematike. Pri tem nam lahko služi kompetenčni model Marzana in njegovih sodelavcev (Marzano, Heflebower, Simms, Roy in Warrick, 2013). Marzano s sodelavci predstavlja ogrodje 17 učiteljskih kompetenc na treh področjih, kot sledi:

1. **Načrtovanje izvedbenega kurikula:** razredni kurikulum, učno okolje in spodbujanje učencev
2. **Vodenje razreda:** postopki in navade, zagotavljanje discipline, klima in odnosi
3. **Strategije poučevanja:** postavljanje ciljev in zagotavljanje povratnih informacij, aktiviranje predhodnega znanja, uporaba nejezikovnih predstavitev, prepoznavanje podobnosti in razlik, oblikovanje in testiranje hipotez, povzemanje in zapisovanje, sodelovalno učenje, strategije za razumevanje, besedišče, pisanje, spodbujanje in prepoznavanje truda, domače naloge

Učitelj lahko oceni izraženost vsake od kompetenc na štirih nivojih: začetni nivo (angl. *beginning*), razvijajoči se nivo (angl. *developing*), nivo uporabe (angl. *applying*), inovacijski nivo (angl. *innovating*). Ničelni nivo je, ko se učitelj niti ne zaveda tehnik ali vedenj, povezanih z določeno kompetenco. Učitelj na začetnem nivoju uporablja tehnike in vedenja, povezane z določeno kompetenco, vendar z napakami in manjkajočimi deli. Na razvijajočem se nivoju učitelj uporablja tehnike in vedenja na mehanski način brez prilagajanja trenutni učni situaciji. Na nivoju uporabe učitelj učinkovito uporablja tehnike in vedenja, povezana s kompetenco, in spremlja njihov učinek na učence ter njihove učne dosežke; učence opozarja stalno opozarja na povezanost učne snovi z življenjskimi situacijami. Na inovacijskem nivoju učitelj povezuje različne tehnike in vedenja, da se prilagaja učnim potrebam in situacijam; skupaj z učenci ustvarja novo znanje (Marzano et al., 2013).

Ta lestvica je pomembna za kolegialni *coaching*, saj si s pomočjo lestvice učitelj lahko postavi konkretne cilje, na katerih želi delati. Kolega učitelj pa ga z odprtimi vprašanji spodbuja k refleksiji. Lestvico lahko po eni strani razumemo v kvantitativnem smislu. Višji nivo predstavlja bolj izraženo kompetenco. Po drugi strani pa je lestvica tudi kvalitativna, saj učitelj ne deluje ves čas na inovacijskem nivoju, četudi ima samo kompetenco izraženo na inovacijskem nivoju. Sledenje učencev, narava učne snovi ali razpoložljiv čas usmerjajo učitelja, da v nekaterih situacijah dejansko deluje na inovacijskem nivoju, medtem ko v nekaterih situacijah presodi, da je morda nivo uporabe ali razvijajoči se nivo primernejši. Naj to ponazorimo s primerom obravnave zgodbe o Martinu Krpanu v razredu. Začetni nivo: v razredu skupaj preberejo zgodbo, učenci napravijo obnovo. Razvijajoči se nivo: učenci predstavijo Martina Krpana na različne načine: z risbo, stripom, pesmijo, odigrajo prizor itd. Nivo uporabe: učenci delajo projektno nalogo o Martinu Krpanu, razmišljajo, kako je zgodba aktualna za današnji čas in kaj so se naučili iz zgodbe. Inovacijski nivo: učenci predlagajo možna nadaljevanja zgodbe in možna nadaljevanja zgodbe tudi zapišejo, narišejo ali uprizorijo, razmišljajo, kako bi se Martin Krpan danes lahko preživljal s soljo. Na tem primeru lahko vidimo, da je učitelj morda kompetenten delovati na inovacijskem nivoju, vendar lahko izbere

¹ Poglavje o učiteljskih kompetencah po Marzanu je tudi v knjigi Rutar Ilc, Z., Tacer, B. in Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

delovanje na kakem drugem nivoju. Prav tako pa inovacijski nivo ni samoumeven in ga mora učitelj vaditi, da ga bo lahko vključeval v svojo prakso.

Kot izhodišče za kolegialni *coaching* s pomočjo Marzanovega kompetenčnega modela lahko učitelj pripravi samooceno svojega kompetenčnega profila in oceni 41 elementov uspešnega poučevanja (tabela 1). S samooceno dobi vpogled v svoje močne in šibke točke. Podobno kot kolo ravnovesja lahko tudi spodnji vprašalnik reši še drug kolega učitelj za večjo objektivnost. S tem bo učitelj dobil vpogled v svoje slepe pege. Po samooceni sledi postavljanje ciljev na področjih, kjer želi učitelj izboljšati svojo kompetentnost. S pomočjo vprašanj v *coachingu* skupaj s kolegom napravita načrt, kako pristopiti k razvoju določene kompetence. Kolegu, ki vodi kolegialni *coaching*, lahko kot podlaga služijo model GROW, model SCORE ali druga vprašanja v *coachingu*, nabor vprašanj je naveden v (Rutar Ilc et al., 2014).

Tabela 1: Samoocena učiteljskih kompetenc po modelu Marzana in sodelavcev

Element	Inovacijski nivo	Nivo uporabe	Razvijajoči se nivo	Začetni nivo	Ne izvajam
	4	3	2	1	0
A Razredna rutina					
Vodilno vprašanje: Kaj bom naredil za jasnost učnih ciljev, spremljanje učnega napredka in prepoznavanje uspeha?					
1. Kako po navadi zagotovim jasnost ciljev in kriterijev?					
2. Kako po navadi spremljam napredek učencev?					
3. Kako slavimo učne uspehe?					
Vodilno vprašanje: Kako bom vzpostavil in vzdrževal pravila in postopke v razredu?					
4. Kaj po navadi naredim za postavitev in vzdrževanje razrednih pravil ter postopkov?					
5. Kako organiziram videz učilnice?					
B Posredovanje učne snovi					
Vodilno vprašanje: Kako bom učencem pomagal usvojiti novo znanje?					
6. Kako po navadi prepoznavam ključne informacije?					
7. Kako po navadi učence organiziram za usvajanje novega znanja?					
8. Kako po navadi zagotovim predogled nove vsebine?					
9. Kako po navadi razdelim vsebino na manjše dele?					
10. Kako po navadi učencem pomagam procesirati nove informacije?					
11. Kako po navadi učencem omogočim podroben razmislek o novih informacijah?					
12. Kako po navadi učencem pomagam pomniti in si predstavljati znanje?					
13. Kako po navadi učencem pomagam reflektirati učenje?					
Vodilno vprašanje: Kako bom učencem pomagal prakticirati in poglobiti razumevanje novega znanja?					
14. Kako po navadi povzamem vsebino?					

Element	Inovacijski nivo	Nivo uporabe	Razvijajoči se nivo	Začetni nivo	Ne izvajam
	4	3	2	1	0
15. Kako po navadi učence organiziram za prakticiranje in poglobljanje znanja?					
16. Kako po navadi pri pouku uporabim domačo nalogo?					
17. Kako po navadi učencem pomagam najti podobnosti in razlike?					
18. Kako po navadi učencem pomagam dojeti napake v razmišljanju?					
19. Kako po navadi učencem pomagam prakticirati veščine, strategije in procese?					
20. Kako po navadi učencem pomagam obnavljati znanje?					
Vodilno vprašanje: Kako bom učencem pomagal oblikovati in preizkušati hipoteze o novem znanju?					
21. Kako po navadi učence organiziram za kognitivno kompleksne naloge?					
22. Kako po navadi učence vključim v kognitivno kompleksne naloge z oblikovanjem in preizkušanjem hipotez?					
23. Kako po navadi zagotovim vire in primerno vodenje?					
C Motiviranje					
Vodilno vprašanje: Kako bom pritegnil učence?					
24. Kako po navadi opazim, da učenci niso motivirani?					
25. Kako po navadi uporabljam učne igre?					
26. Kako po navadi zagotovim, da vsi učenci odgovarjajo na vprašanja?					
27. Kako po navadi uporabim gibanje v prostoru?					
28. Kaj po navadi vzdržujem živo učno klimo?					
29. Kako po navadi učencem pokažem navdušenje in jakost?					
30. Kako po navadi uporabljam polemike?					
31. Kako po navadi učencem zagotovim priložnosti, da lahko spregovorijo o sebi?					
32. Kako po navadi predstavim nenavadne in zanimive informacije?					
Vodilno vprašanje: Kako bom prepoznal spoštovanje ali nespoštovanje pravil in postopkov v razredu?					
33. Kako po navadi v razredu pokažem, da vem, kaj se dogaja?					
34. Kako po navadi izvajam posledice za nespoštovanje razrednih pravil in postopkov?					
35. Kako po navadi prepoznam privrženost razrednim pravilom in postopkom?					

Element	Inovacijski nivo	Nivo uporabe	Razvijajoči se nivo	Začetni nivo	Ne izvajam
	4	3	2	1	0
Vodilno vprašanje: Kako bom vzpostavil in vzdrževal uspešne odnose z učenci?					
36. Kako se po navadi seznanim z interesi učencev in njihovim ozadjem?					
37. Kako po navadi izkazujem naklonjenost učencem (verbalno in neverbalno)?					
38. Kako po navadi pokažem objektivnost in kontrolo?					
Vodilno vprašanje: Kako bom vse učence obvestil, da imam visoka pričakovanja?					
39. Kako po navadi pokažem spoštovanje do slabše ocenjenih učencev in njihovo vrednost?					
40. Kako po navadi postavljam vprašanja slabše ocenjenim učencem?					
41. Kako po navadi raziščem nepravilne odgovore slabše ocenjenih učencev?					

Vir: Marzano, R. J., Heflebower, T., Simms, J. A., Roy, T. in Warrick, P. (2013). *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

V nadaljevanju prikazujemo primer pogovora za razvoj kompetence procesiranja novih informacij. Predstavljajmo si, da si je učitelj zemljepisa pri elementu 10 (procesiranje novih informacij) dal oceno 2 (razvijajoči se nivo) in bi rad pri tej kompetenci napredoval na višji nivo. Kolega ga v kolegialnem *coachingu* podpre takole:

A: Na čem želiš delati?

B: Sprašujem se, kako bi lahko učencem pomagal dojeti nove informacije. Saj se mi zdi, da snov dobro razložim, a naslednjič, ko gremo naprej, vidim, da stvari vendarle niso dobro razumeli.

A: V čem se to kaže?

B: Najprej mi rečejo, da vse razumejo, potem pa dajejo napačne odgovore, sprašujejo o stvareh, ki smo jih delali pri prejšnji učni uri, trikrat me vprašajo eno in isto.

A: Kaj natančno želiš doseči?

B: Da bi vedel, kdaj so res razumeli, kdaj pa to samo rečejo. Ne vem, mogoče bi moral sproti preverjati njihovo razumevanje ali pa jim snov o podnebnih pasovih še enkrat bolj nazorno razložiti, da bodo razumeli posledice podnebnih pasov za rastje in povezanost podnebnih pasov z drugimi stvarmi.

A: Kaj želiš pridobiti od najinega pogovora o tej temi?

B: Rad bi vedel, kje naj začnem.

A: V katerem delu svojega pouka želiš napraviti spremembo?

B: Po zaključeni razlagi snovi bi rad preveril razumevanje snovi. Učencem bi rad tudi olajšal razumevanje snovi, da bi si jo bolj zapomnili.

A: Kdaj ti je to že uspelo?

B: Da malo pomislim ... aha, že imam. Zadnjič smo se s sinom in hčerko šli šest klobukov. Povedal sem jima, kako deluje termometer, potem pa smo razmišljali o termometru s pomočjo vseh šestih klobukov.² Veš, kakšne stvari vse smo ugotovili! Še naslednji dan sta mi dajala nove in nove ideje. Tega ne bi mogla storiti, če ne bi stvari dobro razumela.

A: Kako lahko to uporabiš pri pouku?

² Šest klobukov razmišljanja je tehnika razmišljanja, avtorja Edwarda de Bona, več o tehniki: <http://debono.si/sest-klobukov-razmisljanja-o-metodi>.

B: Dejansko mislim, da bi se dalo. Po razlagi bi lahko delali v skupinah. Tako bi hkrati ponovili razlago in razmišljali o novih idejah v zvezi s temo. To zagotovo lahko uporabim.

A: Kakšne ideje ti še pridejo na misel?

B: Če smo že pri skupinskem delu, bi jim lahko vnaprej pripravil vprašanja o pravkar razloženi snovi, v skupinah pa bi nato odgovarjali na ta vprašanja.

A: Kaj od tega si želiš najprej preizkusiti?

B: Res me zanima, kako bi delovalo šest klobukov.

A: Kaj potrebuješ za preizkus te tehnike?

B: Pravzaprav nič. Plakate in dodatne flomastre si moram pripraviti.

A: Kdaj bo prva priložnost za preizkus te tehnike?

B: Naslednjo sredo, ko bomo spet obravnavali novo snov.

A: Kako boš načrtoval tisto učno uro?

B: Najprej bom v dvajsetih minutah razložil snov in potem nam bo še dvajset minut ostalo za to tehniko.

A: Kaj ti lahko prepreči tvoj načrt?

B: Nisem čisto prepričan, da bo dvajset minut dovolj za to tehniko. Mislim, da bi rabil celo uro.

A: Kako se lahko na to pripraviš?

B: Ker je to prvič, si bom raje vzel več časa za šest klobukov. Bomo v sredo naredili le beli klobuk, to bo ravno prav za ponovitev, potem bomo pa v petek nadaljevali s preostalimi petimi.

A: Kaj bo tvoj naslednji korak?

B: Komaj čakam sredo, ker me res zanima, kako bo. Zdaj bom pa šel in naredil pripravo na to učno uro.

Iz primera vidimo, da je kolega učitelj v kolegialnem *coachingu* uporabil odprta vprašanja, medtem ko se je izognil dajanju lastnih nasvetov, pokroviteljstvu, lastnim ocenam in pavšalnim komentarjem. S tem je kolegu dovolil, da razmišlja o svojem položaju, s svojimi besedami in v kontekstu lastnih ciljev, ki jih želi doseči. S pomočjo kompetenčnega modela je učitelj ugotovil, na čem želi delati, pogovor pa se je nadaljeval v slogu *coaching* pogovora. Kompetenčni model je dragocen ravno zaradi tega, ker nas spomni, katere kompetence vse so pomembne pri poučevanju.

LITERATURA

Jao, L. (2013). Peer Coaching as a Model for Professional Development in the Elementary Mathematics Context: Challenges, Needs and Rewards. *Policy Futures in Education*, 11(3), 290–297.

Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.015.

Marzano, R. J., Heflebower, T., Simms, J. A., Roy, T., Warrick, P. (2013). *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington. V: Marzano Research Laboratory.

McDermott, I., Jago, W. (2001). *The NLP coach : a comprehensive guide to personal well-being & professional success*. London: Piatkus.

Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: a handbook of creative-thinking techniques*. Berkeley: Ten Speed Press.

Parker, P., Hall, D. T., Kram, K. E. (2008). Peer Coaching: A Relational Process for Accelerating Career Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 487–503. doi: 10.5465/amle.2008.35882189.

Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rutar Ilc, Z., Tacer, B., Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Slater, C. L., Simmons, D. L. (2001). The Design and Implementation of a Peer Coaching Program. *American Secondary Education*, 29(3), 67–76.

Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

POVZETEK

Kolegialni coaching služi strokovni in osebnostni rasti učiteljev. S pomočjo vodenih pogovorov s kolegi učitelji pridobijo nove vpoglede v lastno delovanje in v svoja omejujoča prepričanja ter napravijo načrt za zeleno spremembo. V članku se osredotočimo na predstavitev uporabe kolegialnega coachinga za razvoj učiteljskih kompetenc. Prikažemo zamisli za uporabo kolegialnega coachinga v študijskih skupinah, pri načrtovanju izvedbenega kurikula, pri analizi videoposnetkov pouka, pri načrtovanju medpredmetnih projektov in v okviru mentorstva. Predstavimo tudi Marzanov kompetenčni model in njegovo lestvico za samooceno 41 elementov poučevanja, ki jo lahko uporabimo kot izhodišče za kolegialni coaching. Uspešni kolegialni coaching lahko poteka le z usposobljenimi učitelji, saj kolegialni coaching ni faktografsko postavljanje vprašanj, temveč partnerstvo v razmišljanju, ki v prvi vrsti zapoveduje zaupen odnos in spoštljivo komuniciranje.

ABSTRACT

Collegial coaching serves professional and personal teacher development. By the help of guided discussions teachers can gain new insights into their own actions and restrictive beliefs and they plan the desired changes. The article focuses on the presentation of the use of collegial coaching for developing teacher competences. Ideas for using collegial coaching in study groups, in planning curriculum, during the analysis of videos of lessons, and in planning intersubject projects within mentoring are presented. Marzano's competence model and his self-assessment instrument with 41 elements of teaching is also presented. It can be used as a starting point for collegial coaching. The latter is effective only when teachers are qualified for it because collegial coaching is not about asking factual questions but about partnership in thinking. So it primarily requires trustful relationships and respectful communication.