

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

COACHING V ŠOLSTVU OB PRIMERIH IZ PRAKSE

UVOD

O uporabi *coachinga* v šolstvu smo obsežno pisali že leta 2012 v številki 3/4 naše revije. Pričujoči prispevek o primerih iz prakse tako prinaša poglobitev te teme, hkrati pa postavlja v aplikativne okvire tokratni teoretski članek Karin Elene Sánchez.

Namen prispevka je predstaviti možne načine uporabe *coachinga* v šolstvu in osvetliti ključna načela tega pristopa skozi načine in kronologijo uporabe *coachinga* v šolstvu (v okviru projektov Zavoda RS za šolstvo), predvsem pa skozi konkretne primere.

Pristop *coachinga* smo začeli na Zavodu RS za šolstvo vpeljevati v delo s šolami in učitelji pred tremi leti v okviru projekta Posodobitev kurikula v OŠ in gimnazijah.¹ Najprej smo za to zainteresirane šolske razvojne time gimnazije podprli s timskim *coachingom*, nato pa smo zanje pripravili še program usposabljanja iz kolegialnega *coachinga*, hkrati pa smo udeležencem enega in drugega ponudili tudi priložnost za individualni *coaching*. Izvedli smo tudi program kolegialnega *coachinga* za ravnatelje oz. ravnateljice splošnih in strokovnih gimnazij in tudi njim omogočili možnost individualnega *coachinga*.

Najnovejša aktivnost vključevanja *coachinga* v šolstvo pa v koordinaciji Zavoda RS za šolstvo poteka v šolskem letu 2013/14 in 2014/15 v okviru mednarodnega projekta Regio (Comenius Regio partnerstvo).² Z njim prihajamo z uporabo *coachinga* tudi v osnovne šole, hkrati pa vstopamo v celotne kolektive. Na dveh zainteresiranih osnovnih šolah, OŠ Martina Krpana iz Ljubljane in OŠ Milana Langa iz Bregane na Hrvaškem, sta se v program usposabljanja iz veččin *coachinga* vključila celotna kolektiva. Tako bomo v projektu skupaj s pedagoškimi delavci preizkusili, kaj lahko ima od uporabe veččin *coachinga* celoten kolektiv, kako lahko z uporabo kolegialnega podpiranja po načelih *coachinga* šola izboljša klimo in okrepi sodelovalno kulturo in kje vse je še s pridom moč uporabiti veččine *coachinga*.

ZA IN PROTI: DILEME IN POMISLEKI

Preden se spustimo globoko v prakso, naj povemo, da se zavedamo, da utegne biti promoviranje in uporaba

veščin *coachinga* (ali katerih koli drugih veščin in strategij dobre komunikacije iz registra t. i. pozitivne psihologije) v sedanjih kriznih razmerah povezana vsaj z dvema pomislekoma. Prvi je, da se lahko *coaching* (glede na to, da se največ uporablja v gospodarstvu) zdi kot tržna metoda, s katero pedagoške strokovnjake obravnavamo tako kot delavce v gospodarstvu in vplivamo na povečevanje njihove učinkovitosti ter jih podrejamo tržnim zakonitostim. Drugi pomislek pa se nanaša na to, da skušamo pedagoške delavce s takšnimi pristopi potešiti (in posledično pomiriti) s površinskimi komunikacijskimi strategijami, usmerjenimi v dobro počutje, in da s tem preusmerjamo njihovo pozornost od resničnih problemov, s katerimi sta povezana njihov položaj in položaj šolstva v sodobnem svetu.

Kaj reči na te pomisleke?

Za *coaching*, transakcijsko analizo, psihoanalizo, gestalt psihologijo ... ali za katero koli drugo metodo, čeprav povsem strokovno utemeljeno, velja, da jo v končni fazi kaže presojeti v luči načina in namena uporabe, v luči tega, čemu služi, in skozi njene vidne, pa tudi manj opazne učinke. V našem primeru smo pristop *coachinga* vseskozi uporabljali z mislijo na to, da želimo prispevati k temu, da timi in posamezniki temeljito raziščejo svoj položaj in odnose ter razmerja, v katera so (pogosto nereflektirano) potopljani, da pogledajo na svoj izziv z več perspektiv (predvsem takšnih, na katere še niso pomislili) in da sami poiščejo rešitve, ki so zanje sprejemljive. Vse to z namenom, da bi bolje razumeli sebe in druge, da bi se znali zavzeti zase in da bi bolj konstruktivno prispevali k skupnemu dobremu.

V tem, da se posameznikom in timom razširi pogled, da se povečuje ozaveščenost za to, »kaj se mi/se nam dogaja«, da se spodbuja samostojnost in avto regulativnost, da se večata opolnomočenje in asertivnost (zmožnost zavzeti se za to, kar mislim, da je dobro in prav) in da se spodbuja k preseganju omejitev, vidimo emancipatorni potencial in ne podrejanje tržnim zakonitostim.

Z vpeljevanjem kolegialnega podpiranja pa vidimo celo neslutene možnosti spodbujanja solidarnosti in skupnostne skrbi na veliko bolj prepričljiv način, kot ga prinaša pogosto opažena zbornična kultura »jamranja, pritoževanja, iskanja krivcev in igranja žrtev in deljenja nasvetov«, ki ohranja obstoječa razmerja in utrjuje problematične vzorce.

¹ *Coaching* na Zavodu za šolstvo zaenkrat izvajamo svetovalke, ki smo se za to usposabljevale na Glotta Novi v programu NLP Coach (NLP je kratica za nevrolingvistično programiranje, op. p.), ki ga priznava Mednarodna coaching zveza ICF in ki sledi dvema letnikoma usposabljanja za NLP-praktika in NLP-mojstra. Zunanja sodelavka pa je z tega področja magistrirala v Angliji. Dve od izvajalk sva psihologinji, ena je pedagoginja, ena pa razredna učiteljica.

² Delovni naslov projekta je Kolegialni coaching za učitelje v podporo stimulativnemu učnemu okolju za učence, akronim Peertner.

Uspešnost *coaching* pogovora je po mojem mnenju najbolj odvisna od sposobnosti dobrega poslušanja. To omogoči, da proces sploh steče, da je v središču sogovornik, ki se lahko odpre. Mladi so siti nasvetov, potrebujejo poslušalce. Odrasle, ki ne znajo poslušati, pogosto vnaprej zavrnejo. Poslušalec že z svojim poslušanjem omogoči, da ubesedijo, kar se dogaja v njih. Značilnosti takšnega poslušanja so: *coach* se ne ukvarja s tem, kaj bo povedal v odgovor ali kaj bo vprašal, ampak poslušá. Ne sliši le besed, ampak tudi prikrita sporočila, »poslušá« tudi z očmi (kaj sogovornik dela, mimiko, tišino idr), preverja, ali je prav razumel povedano, povedano jemlje resno, a ne »kupi« vsega in zato postavi ustrezna vprašanja. V sogovornika se vživi, a ne meša poleg svojih občutkov ali prepričanj. Spoštuje občutja, stališča ... zgodbo sogovornika. Zna povzeti povedano.

Prava vprašanja omogočijo sogovorniku, da ubesedi svojo zgodbo, pogleda nanjo z druge plati, prepozna svoja prepričanja, pomagajo sogovorniku raziskovati sebe, najti

svoje strahove, izzive, zaloge za napredek. Prava vprašanja pomagajo sogovorniku, da sam naredi korak naprej.

Takšna vprašanja so odprta, nesugestivna, dovolj, a ne preveč strukturirana, raziskovalna, izhajajo iz pravkar povedanega – sledijo sogovorniku. Takšna vprašanja so jasna, kratka, ciljna in obzirna. Pomembno je, da sogovornika ne postavijo ob zid, pač pa da mu odpirajo polje svobode, možnosti in rešitev in da ne zapirajo.

Sogovornik se bo odprl, če se bo počutil varnega. Če bo verjel, da so pogovori zaupni in je *coach* na njegovi strani. *Coach* se z veliko mere empatije prilagodi sogovornikovemu načinu izražanja in razmišljanja. Ne sodi in ne kritizira. Spoštuje. Pazi, da z vprašanji ne gre predaleč, da sogovorniku ni potrebno zavzeti obrambno držo. Sogovornik pojasnjuje le tisto, kar želi, in pove, kolikor želi.

Mag. Gregor Celestina,
Zavod sv. Stanislava,
Škofijska klasična gimnazija Šentvid

Seveda pa se zgodba pri tem ne konča. V današnjih časih je prav, da se ob raziskovanju in reševanju svojih partikularnih situacij posamezniki in timi zavedajo tudi širših družbenih razmer in njihovih učinkov na njihova življenja in življenja celotnih skupnosti in da ne verjemejo naivno, da je vse probleme možno rešiti z dobro voljo in pozitivno psihologijo. Do tega jih sicer lahko privede tudi raziskovanje v *coachingu*, so pa še druge, prav temu namenjene poti in priložnosti, ki se z njim ne izključujejo in ki so posvečene kritiki družbenoekonomskih razmer in nepravilnih razmerij v svetu. Verjeti, da lahko z reševanjem posameznih »usod« rešujemo svet, je naivno. Vseeno pa zato usode posameznikov niso nič manj pomembne. Še več: morda lahko na premike računamo, ko – kot je bilo že tolikokrat rečeno – »delujemo lokalno, mislimo pa globalno«. Torej se v svojem okolju po svojih zmožnostih ukvarjamo z izboljševanjem kakovosti življenja posameznikov in skupin z negovanjem komunikacijskih veščin in krepitvijo sodelovalne kulture ter solidarnosti, hkrati pa spremljamo in podpiramo velike ideje o ustvarjanju bolj pravičnega sveta.

KAKO POTEKA COACHING

Coaching je proces, v katerem *coach* podpira time ali posameznike pri raziskovanju njihovega položaja in pri doseganju zelenih ciljev oz. pri ukvarjanju z izbranimi izzivi. Srž pristopa *coachinga* je v tem, da *coach* ne usmerja, ne vodi ali svetuje in ne deli izkušenj, ampak udeležence *coachinga* podpira pri lastnem raziskovanju in iskanju lastnih rešitev. *Coaching* zato ne poteka po vnaprej predpisanih korakih ali celo protokolu; vsak *coaching* je skrajno individualiziran proces, ki ga – s tem, kar želi doseči, in s tem, kar pove – usmerja klient. *Coach* pa skrbi za to, da klient čim bolj razišče svoj položaj in načine za doseganje želenega, pri

čemur mu kot najširši okvir služi nekaj ključnih področij, ki pridejo v poštev skoraj v vsakem procesu *coachinga*: opredelitev ciljev oz. izziva, raziskovanje obstoječega stanja, zamišljanje in vrednotenje možnih poti, uzaveščanje virov in potencialov in spodbujanje aktivacije.

Najprej torej *coach* spodbudi klienta k ubesedenju cilja, ki bi ga želel pri *coachingu* doseči, in k uzaveščanju učinkov le-tega:

Kaj želiš doseči v tem pogovoru? Kaj želiš doseči na koncu serije pogovorov? Kaj želiš spremeniti/opustiti/prirediti itd.

Nato sledi osvetljevanje obstoječega stanja:

Kaj se ti/vam dogaja? Kako to poteka? Kako to občutite? Kaj si o tem misliš? Itd.

Včasih je treba raziskati tudi ozadje in razloge:

Kaj je pripeljalo do tega? Kaj je za tem? Kakšno prepričanje je za tem?

Ena od ključnih točk *coachinga* je zamišljanje različnih možnosti in odločanje med njimi:

Kaj bi pripeljalo do spremembe? Kako bi dosegel izbrani cilj? Kakšne možnosti imaš na razpolago? Kako lahko na to pogledaš še drugače? Na kaj morda še nisi pomislil? Kaj je pri tem posebej pomembno? Kako je ta rešitev v skladu s tvojimi vrednotami? Kaj ti lahko pomaga pri sprejemanju odločitve?

Zelo pomembno pa je tudi uzaveščanje potencialov in iskanje virov:

Kaj vse lahko pomaga pri tem? Kdaj ti je kaj podobnega že uspelo? Kaj že imaš na razpolago? Kaj pa še potrebuješ?

In končno, aktivacija, če gre za odločitev za to, da se nekaj doseže ali izpelje:

Kakšen načrt boš naredil? Kaj bo tvoj prvi korak? Kaj ti bo pomagalo začeti?

Kakšno dodano vrednost potemtakem prinaša kolegialni *coaching*?

Poglejmo najprej dva načina zastavljanja vprašanj. Levi način spraševanja kaže pogosto prakso očitanja, problematiziranja ali iskanja krivca, ki v sogovorniku lahko vzbudi občutke krivde, odpor, obrambni odziv ali pa celo »protinapad« in ga lahko sogovornik doživi kot neke vrste »zasliševanje«. Desni način po načelih *coachinga* pa prinaša konstruktivno naravnost, ki se ne ustraši raziskovanja, a ne obtožuje; ki spodbuja k akciji namesto pogrevanja neuspeha, ki nagovarja zmožnosti in možnosti namesto obvez(a)nosti.

Primeri problemsko in ciljno naravnanih vprašanj (Rutar Ilc idr., 2014: 66)

PROBLEMSKI OKVIR	RAZISKOVALNO CILJNI OKVIR
V čem je problem?	Kaj se (ti) dogaja? Kaj želiš (drugače)?
Kako dolgo že imaš ta problem?	Kdaj ti je že kaj podobnega uspelo?
Kdo je kriv za to?	Kaj je privedlo do tega?
Kaj si narobe naredil?	Kaj lahko narediš drugače? Kakšne spremembe so za to potrebne?
Kaj ni uspelo?	Kako boš vedel, da si cilj dosegel?
Kaj bi moral narediti, pa nisi?	S katerimi viri razpolagaš? Kakšni potenciali za to so v tebi?
Kaj je vzrok, da problem še ni rešen?	Kaj ti bo pomagalo začeti?
Kaj se mora zgoditi?	Predstavljaš si, da si dosegel cilj – kako je to videti?
Kaj moramo narediti?	Kakšen bo tvoj prvi korak?

Kot lahko vidimo iz te primerjave, lahko na videz drobne razlike v oblikovanju vprašanj vplivajo na to, ali sogovornika pahnejo v obrambo ali pa ga opolnomočimo, nagovorimo njegove zmožnosti in spodbudimo avto-regulativnost. To pa so tudi glavne značilnosti *coachinga*.

Poglejmo to še ob shematizirani primejavi nekaj kratkih odzivov na isto iztočnico, npr.: ko kolegica pove, da se boji, da ji ne bo uspelo pravočasno oddati pomembnega poročila. Pogoste reakcije »podpore« v zbornici so take:

Skupno pritoževanje: *Ja, saj ni čudno, ko imamo pa toliko projektov in poročil! Saj smo samo še birokrati; ne vem, kam to vodi ...*

Iskanje krivca: *A spet ravnateljica postavlja nemogoče roke? Pa tudi vodja tima nima pravega razumevanja za to, koliko lahko človek naredi v eni časovni enoti!*

Očitaneje: *To pa ni prvič, a ne? A se ti ne zdi, da bi že lahko kaj naredila glede tega svojega zamujanja?!*

Podelimo svojo izkušnjo: *Meni je tudi zadnjič šlo zelo na tesno. Potem sem se pa vzela skupaj, si rekla: »Punca, tole moraš slej ko prej narediti« in je šlo.*

Dajanje nasveta oz. recepta: *Kaj če bi pa komu, ki ga je že naredil, rekla za pomoč?*

Pristop po načelih coachinga:

A: *Bojim se, da ne bom uspela pravočasno oddati poročila.*

B: *Kaj te pa ovira pri tem?*

A: *Ne najdem pravega časa za to. Popoldan je okrog mene polno ljudi in imam kup domačih obveznosti, zvečer pa sem preprosto preveč utrujena, da bi lahko to počela.*

B: *Kakšna druga možnost pa še obstaja?*

A: *Morda, da ostanem po pouku v šoli, ko je mir.*

B: *Kdaj bi to lahko naredila?*

A: *V torek, ko imam najmanj ur.*

B: *Kaj ti še lahko pomaga, da bi laže dokončala poročilo?*

A: *Naj malo pomislim ... Potrebovala bi kak dober že narejen primer, da bi mi laže steklo. Bom rekla kolegici, ki je poročilo že oddala!*

V zadnjem primeru je kolegica podprla drugo s tem, da jo je usmerila k ugotavljanju, kje je ovira za dokončanje poročila, nato pa jo je spodbudila k iskanju možnih rešitev in tega, kaj bi ji še pomagalo. Kolegica je do rešitve prišla sama in ta rešitev je nekaj, kar deluje za njo – v nasprotju z nasveti in deljenjem izkušenj, kjer je prejela nekaj, kar je delovalo za nekoga drugega. Še manj k iskanju rešitev prispevajo očitaneje, pritoževanje in iskanje krivca, ampak lahko celo krepijo slabo klimo in zmanjšujejo zmožnost lastnega vpliva na položaj.

TIMSKI COACHING

Možnost timskega *coachinga* je bila ponujena gimnazijskim razvojnim timom v okviru projektnih aktivnosti posodabljanja gimnazije. V treh letih ga je opravilo več kot 15 timov, 3 pa so ravnokar še v procesu, tako da lahko rečemo, da je timski *coaching* opravila že skoraj četrtina gimnazijskih razvojnih timov.

V timskem *coachingu* člani tima raziskujejo in krepijo medsebojne odnose, se pozorno poslušajo in si pojasnjujejo poglede na zanje pomembne zadeve, raziskujejo svojo vlogo in vloge posameznikov, največja pozornost pa je usmerjena na iskanje čim bolj ustreznih strategij za doseganje razvojnih nalog, za katere so zadolženi, in na iskanje načinov, s katerimi lahko v večji meri k razvojnemu delu pritegnejo tudi sodelavce in presegajo odpore, ki se pri tem po navadi pojavijo. Pogosto je v ta namen potrebno tudi natančno opredeljevanje ciljev, ki jih timi želijo doseči. Timski *coaching* izvajamo v 4 zaporednih štiriurnih srečanjih (enkrat mesečno, skupaj 16 ur) z možnostjo še enega dodatnega srečanja čez nekaj mesecev.

1. primer

Angažiran in aktiven razvojni tim iz manjše šole je v timskem coachingu izpostavil kot izziv, da nimajo prave veljave pri sodelavcih in da je tim postal med njimi celo malce očrnjen, tako da naveličano »zavijajo z očmi«, ko člani tima kaj predlagajo, in da so vse manj odzivni na pobude ŠRT-ja in na izobraževanja, ki jih le-ta naroči za kolektiv. V raziskovanju se je odkrilo, da je vodja tima zelo podjetna in da kolektiv morda nekoliko preveč »peha« tja, kamor se njej zdi pomembno. Člani tima so ji odslikali, kako morda ne izhaja dovolj iz potreb in trenutnih zmožnosti kolektiva, ampak bolj iz svojih interesov in pričakovanj (o tem, kaj bi šola lahko dosegla). Tudi vodja sama je v skupnem dogovarjanju in načrtovanju uvidela rabremenitev zase. Vsi skupaj so se v procesu timskega coachinga ovedli, da ideje za načrtovanje izobraževanja kaže pridobiti od sodelavcev, namesto da program izobraževanja naredijo kar sami ali celo njihova vodja. Na coachingu so sklenili, da na naslednji pedagoški konferenci organizirajo delavnice, na katerih bodo od kolegov dobili premišljene predloge za izobraževanja, ki jih bodo upoštevali za prihodnje obdobje. V ta namen so – glede na cilje, ki so jih želeli doseči – na enem od naših srečanj te delavnice tudi načrtovali. Pri tem je bil poudarek predvsem na načinu dela, ki bi v čim večji meri pritegnil sodelavce. Ugotovili so, da v njihovem kolektivu ne delujejo veliki plenarni pogovori (ker so preveč glasni tisti, ki vedno samo kritizirajo, tisti pa, ki imajo ideje, se ne upajo izpostaviti), zato so se odločili za razprave v manjših skupinah in za zbiranje idej z lepljenjem anonimnih lističev na skupne plakate (lepljenje anonimnih lističev so videli kot priložnost, da lahko vsi brez strahu pred izpostavljanjem izrazijo svoje ideje).

2. primer

Drug razvojni tim z uveljavljene gimnazije z velikim kolektivom pa je kot svoj izziv izpostavil, da želijo prispevati k izboljšanju klime in odnosov v kolektivu. Osredotočili so se predvsem na načrtovanje strategij, ki bi prispevale k temu. V viharjenju možganov so nanizali vrsto različnih možnosti od izobraževanj na to temo, pogovorov v manjših skupinah pa do delavnic za izgradnjo timskega duha, ki bi jih za njih izvedel zunanji strokovnjak. Odločili so se za slednje in njihov naslednji korak je bil načrtovanje okoliščin in izvedbe. Pri tem so največ časa posvetili razmisleku o tem, v kateri čas v šolskem koledarju umestiti dogodek, da bo imel čim bolj ugodne učinke, in kako prepričati kolege, kako pomembno je to za vse njih.

Včasih pride v timski coaching tudi tim, ki na začetku nima jasno opredeljenega izziva in do njega pride šele skozi raziskovanje obstoječega stanja, torej tega, kar se jim trenutno dogaja. V ta namen je zelo koristno »diagnostično« orodje kolo ravnovesja, s katerim tim najprej opredeli, katera so prioriteta področja, na katerih deluje oz. na katerih si prizadeva za izboljšave. Nato pa v »pogajanjih« člani tima podeljujejo oceno stopnje zadovoljstva

s posameznim od teh področij. Pri tem pojasnjujejo, kako vidijo obstoječe stanje, opisujejo, kaj si predstavljajo pod posameznim »geslom« za področje (npr., kaj so za vsakega od njih »dobri odnosi v kolektivu«, »zaupanje«, »odgovornost«, »pravična delitev nalog« ali pa »doseganje standardov« ipd.), in utemeljujejo svojo oceno zadovoljstva. Npr.: tim izpostavi kot pomembno področje svojega delovanja skrb za dobro komunikacijo v kolektivu. Prvi krog ocen stopnje zadovoljstva s strani članov tima je po navadi zelo različen – ocene zadovoljstva se lahko na lestvici od 0 do 10 razlikujejo tudi za 4 ali 5 točk! V takem primeru vsak član tima najprej pojasni, kaj si predstavlja pod dobro komunikacijo oz. kako vidi zeleno stanje in kako je s tem »idealom« usklajeno trenutno stanje. Pri tem se temeljito razišče in konkretizira tudi obstoječe stanje.

3. primer

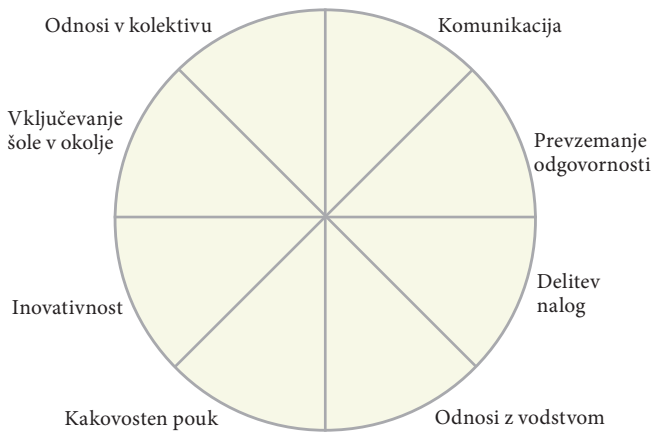
V primeru enega od timov, ki so bili v timskem coachingu, se je tako izkazalo, da si nekateri člani kot dobro komunikacijo v kolektivu predstavljajo to, da si lahko vse povedo naravnost in »brez ovinkarjenja«. Drugi pa so izpostavljali pomen občutka varnosti in zaupanja kot prvega pogoja za to, da si sploh lahko kaj povedo. Do soglasja jim je pomagala kolegica, ki je kot povezovalni element izpostavila dobronamernost. Strinjali so se, da je dobronamernost tista, ki pomaga ustvariti ozračje zaupanja in varnosti in posledično tudi to, da se lahko govori naravnost. Pri tem so člani tima ugotovili, kako različne potrebe in predstave imajo že sami med seboj, kaj šele vsi preostali kolegi, in za kako občutljive procese gre pri tem. Prišli so do tega, da bi takšen razmislek veljalo ponoviti v kolektivu, in to v manjših skupinah, kjer je vsak od sodelujočih bolj neposredno nagovorjen in vključen.

V soglasju z ravnateljem, ki je bil kot aktivni član tima vključen v timski coaching, so se odločili, da tovrstno razpravo zastavijo kot »fakultativno«, torej da ne silijo vanjo vseh sodelavcev, da pa se potrudijo, da pridobijo zaveznike in z njimi kritično maso tistih, ki bodo sodelovali.

Kot kaže ta primer, je razprava o ključnih pojmi in izzivih zelo pomembna. Ob razčiščevanju le-teh (npr. s pomočjo kolesa ravnovesja) se pogledi vse bolj usklajujejo in pripeljejo do večinske (ali povprečne) ocene, ki pa je že veliko bolj usklajena kot posamezna videnja. Takšna ocena ima večkratno vrednost: njeno usklajevanje pripelje do soočanja in uglaševanja pogledov med člani tima, do oblikovanja in soočanja argumentov in do postavljanja prioritete med različnimi področji glede na podeljeno oceno. Tudi tisti, čigar ocena in pogledi najbolj odstopajo, je pripoznan, tim ga sliši in skupaj iščejo konsenzualno oceno.

Pogosto tim ugotovi, da če bo ustrezno rešil enega od področij oz. izzivov, se bo marsikaj spremenilo tudi na preostalih. Poglejmo to na primeru spodnjega kolesa ravnovesja prej omenjenega tima, ki si je za prioriteto med svojimi izzivi izbral izboljševanje komunikacije v kolektivu:

KOLO RAVNOVESJA



Ko so razmišljali o tem, kaj jim bo prineslo delo na komunikaciji, so ugotovili, da sta kakovostna komunikacija in prizadevanje zanjo tesno povezana z drugim njihovim pomembnim izzivom – spodbujanjem bolj sodelovalne (v nasprotju z obstoječo individualistično) kulture v kolektivu. Bolj sodelovalna kultura bi prispevala h krepitvi odgovornosti za prevzete naloge in k za vse bolj sprejemljivi porazdelitvi nalog. Na koncu so tako uvideli, da je izboljševanje komunikacije povezano s tako rekoč vsemi področji, ki so si jih zastavili kot prioriteta. S tem, ko so začeli načrtovati strategije za izboljšanje komunikacije v kolektivu, so hkrati reševali še več drugih izzivov.

4. primer

Zanimiv (in žal ne tako redek) izziv je imel razvojni tim, ki je želel prispevati k bolj kolegialnemu in spoštljivemu medsebojnemu komuniciranju. Člani tima so izpostavili, da v njihovem kolektivu že nekaj časa vlada ozračje posmehovanja tistim učiteljem (in razvojnemu timu), ki si prizadevajo za aktivnosti na šolski (in ne le na predmetni) ravni. Pri raziskovanju, kaj se jim dogaja in kje vse se to kaže, so člani tima najprej ugotovili, da omalovaževanje prihaja iz ožjega kroga učiteljev, ki so odlični predmetni strokovnjaki in ki na tekmovanjih dosegajo izvrstne rezultate, ne verjamejo pa v širše razvojne akcije in delujejo zelo individualistično. Člani tima so s primeri dokumentirali, kako ti kolegi s svojimi destruktivnimi napadi dobesedno »šikanirajo« večji del kolektiva, tako da skorajda nihče več ne upa česa predlagati. Ko so člani tima raziskovali, kakšne možnosti imajo na razpolago, da bi vplivali na takšno stanje, so med drugim prišli na idejo, da predlagajo čim večjemu številu konstruktivno naravnanih kolegov, da začnejo predstavljati primere dobre prakse, in da vsakič tiste, ki primere predstavljajo, množično podprejo in pospremijo predstavitev z eksplicitno pozitivno povratno informacijo. Da bi k njej spodbudili tudi druge kolege, so pripravili nekaj opornih točk, s pomočjo katerih so želeli njihov pogled usmeriti na to, kaj je pri predstavljenem primeru dobrega in širše prenosljivega, kaj pa morda kolegi vidijo, da je še možno izboljšati (s tem so avtomatično zajeli tudi kritiko, ki pa so jo preusmerili v

konstruktivna priporočila). Ker je že v samem timu 6 potencialnih kandidatov, so se odločili, da vsak od njih pridobi še 2 kolega, in za naslednjih 6 mesecev so imeli pokritost pedagoških konferenc s po 2–3 predstavitevami in s trikrat toliko konstruktivnimi »podporniki«. Že po prvi tovrstni predstavitvi (za prebijanje ledu so prevzeli odgovornost kar sami člani tima) se je odziv kolektiva močno izboljšal in – po pripovedovanju članov tima – je prevladala spodbudna klima odobravanja in medsebojne podpore, ki je prevladala kritikantske odzive skupine kolegov.

5. primer

Kar nekaj timov si je za izziv v timske coachingu postavilo povečanje pripadnosti članov kolektiva svoji šoli. V coachingu so ta izziv reševali vsak po svoji poti in prišli do različnih rešitev. V enem timu so tako npr. ugotovili, da jih lahko poveže skupna akcija in so med timske coachingom zasnovali celoletni projekt priprave obletnice šole, ki je vključeval najrazličnejše aktivnosti, v katere so postopoma uspeli vključiti vse kolege. Pri tem so izhajali iz tega, kaj vsakdo lahko ponudi, kaj zmore, v čem je dober. Sodelavci so radi prevzeli zadolžitve, v katerih so se imeli možnost izkazati in ki so si jih izbrali sami. V drugem timu pa so se dokopali do rešitve, pri kateri so učitelji in dijaki skupaj raziskali in predstavljali dosežke šole ob različnih dogodkih, posebej pa so se potrudili za informativni dan, ki so ga dijaki in učitelji od začetka do konca načrtovali skupaj. S tem so prispevali k večji pripadnosti šoli tudi s strani dijakov, ne le učiteljev, dosegli pa so tudi njihovo večjo medsebojno povezanost. Odločili pa so se tudi za skupno opremljanje šole s sporočili o dosežkih.

Refleksija

»V timske coachingu sem se veliko ukvarjala s svojo vlogo v timu, iskala sem svoje dobre točke, poskušala sem si odgovoriti na marsikakšno vprašanje, ki me je pestilo ... Spoznavala sem, kaj bi morda veljalo nekoliko spremeniti v mojem delovanju, kaj popolnoma opustiti ... Dragocena izkušnja aktivnega pogovora in predvsem POSLUŠANJA sodelavk mi še danes pripomore pri vsakdanjem delu s sodelavci in predvsem z dijaki. To zagotovo ne pomeni, da sem po končanem coachingu postala idealna učiteljica in sodelavka, sem se pa vsekakor naučila, da je včasih potrebno drugemu le prisluhniti, ga poslušati in ga tudi slišati. In tega do takrat nisem znala.«

KOLEGIALNI COACHING

Pred dvema letoma smo ponudbo coachinga nadgradili z izvajanjem programa kolegialnega coachinga, v katerem se udeleženci usposabljaajo za lastno uporabo temeljnih veščin coachinga v medosebnih odnosih. Urijo se v veščinah aktivnega poslušanja, v zastavljanju vprašanj, ki dajo sogovorniku misliti (t. i. »močna« vprašanja), v

rahljanju omejujočih prepričanj, dajanju konstruktivne povratne informacije, v prepoznavanju tipičnih programov, ki jih ljudje sčasoma nezavedno razvijemo in utrdimo (t. i. metaprogrami) ipd. Vse to z namenom, da lahko te večšine uporabijo pri podpiranju drug drugega, ki presega običajen klepet ali »jamranje« in ki sogovorniku omogoča bolj poglobljen vpogled v to, kar se mu dogaja, in iskanje konstruktivnih rešitev. Program je petdnevni in vključuje intenzivno vmesno preizkušanje veščin.

Kako vidijo *coaching* učitelji, ki so vključeni v program kolegialnega podpiranja, in katere značilnosti *coachinga* doživljajo na temelju lastne izkušnje kot najpomembnejše, kažejo nekatere njihove izjave. Ker je teorija *coachinga* obširno prikazana v teoretičnem članku pričujoče številke (glej Sanchez), na tem mestu glavne značilnosti kolegialnega *coachinga* (pa tudi *coaching* sploh) ilustriramo kar skozi izjave udeležencev.

Izjave udeležencev usposabljanja za kolegialni *coaching* o tem, kako vidijo *coaching*:

»Za uspešni *coaching* se mi zdi zelo pomembno, da *coach* ustvari primerno vzdušje za uspešen pogovor s svojo **empatičnostjo**. Zdi se mi, da s tako **pozitivno naravnostjo** in usmerjenostjo v sočloveka *coach* vzpostavi odnos in s tem podlago za učinkovit potek pogovora. S to lastnostjo *coach* lahko vodi pogovor naravno. Kadar tej značajski potezi doda še večščino **aktivnega poslušanja** in **poznavanje zakonitosti *coaching* pogovora**, je verjetno uspeh pogovora zagotovljen, to pa je, da klient **sam pride do rešitve** svojega problema.«

»Sogovornik mora začutiti, da *coachu* ni vseeno zanj. Kljub empatiji pa mora *coach* zelo paziti, da ostane objektivni v danem položaju, da ga ne zanese, da ne postane preveč čustven, da se ne poistoveti s sogovornikom oz. da ne podoživlja problema. Le tako bo lahko sogovornika spremljal na njegovi poti. Pri tem pa je zelo pomembno tudi **zaupanje**, tj., dogovor, da ostaja pogovor med njima. Da se sogovorniku ni treba ukvarjati z vprašanjem »Kaj si bodo mislili o meni?«

»Zelo pomembno se mi zdi, da znaš kot *coach* postaviti pravo vprašanje, prvi pogoj za to pa je, da res **zbrano (torej aktivno) poslušáš**, torej **spremljaš**, kaj sogovornik pove in tudi, kako se ob tem neverbalno izraža.«

»Ena ključnih veščin *coachinga* se mi zdi **aktivno poslušanje**. Brez tega se kakovostnega *coaching* pogovora ne da izpeljati, saj klienta ne moremo usmerjati k iskanju rešitve, če ne vemo, kaj si sploh želi in kaj se trenutno z njim dogaja.«

»Pri *coachingu* je pomembna tudi **potrpežljivost**. To pomeni, da si moramo vzeti čas, da ne smemo prehitro zdivjati do končne rešitve, jo prehitro videti ali jo preveč neučakano iskati.

»*Coach* si mora vzeti čas, ne sme hiteti in siliti sogovornika k iskanju rešitve. Sogovornik mora začutiti, da si je nekdo **vzel čas zanj** in da ima tudi sam čas za

svoje raziskovanje. Seveda pa to ne pomeni, da se čas razvleče in da se oba brezplodno izgubljata v pogovoru. *Coach* mora znati **gospodariti s časom**.«

»V *coachingu* se mi zdi zelo pomembno **distančiranje od problema**, ki ga ima sogovornik. Če tega ne storiš, potem si na ravni klasičnega delilca nasvetov, ki pa niso nujno koristni zanj. Z distance sogovornika laže z ustreznimi (vsebine prostimi) vprašanji spodbudiš, da se potruzi najti SVOJE rešitve in odgovore. Z distanco si tudi pomagaš, da NE poskušáš razmišljati ali poskušati, kako bi se sam odločal ali ravnal v podobnem položaju. Prav tako ti distanca omogoča, da ne preišljuješ o tem, kaj bi sogovornik moral narediti, ampak se skušáš zbrati in osredotočiti na smiselno postavljanje **vprašanj, ki izhajajo iz tega, kar pripoveduje sogovornik**.«

»**Močna vprašanja** ne smejo biti predolga in opisna, s preveč sopomenkami. Slediti morajo sogovornikovim odgovorom. Z njimi ga moramo znati **spodbuditi k razmišljanju** in k **aktivnemu odnosu do reševanja problemov**. To je zahtevnejša izmed veščin in jo pridobivamo z izkušnjami in vajo. Če z vprašanji ne znamo dobro spodbuditi klienta, potem obstanemo na mestu in izgubljammo vodilno idejo ali cilj. Prav tako vprašanja ne smejo biti prezapletena, da jih moramo naknadno še razlagati. Umetnost *coachinga* je v oblikovanju preprostih ustvarjalnih vprašanj, ki lahko prinesejo prav take odgovore.«

»Od *coachevih* osebnostnih lastnosti se mi zdi zelo pomembna **strpnost pri sprejemanju sogovornikovih stališč** ali mnenj – morda tudi zato, ker se sama v vsakdanjem življenju pogosto trudim ljudi prepričati, da se motijo in da je moje mnenje pravilno. Strpnost je torej po mojem mnenju pomembna *coacheva* lastnost in zame predstavlja velik izziv.«

Kot ključne značilnosti *coachinga* torej udeleženci vidijo predvsem: ustvarjanje zaupanja, pozitivno naravnost, zmožnost aktivnega poslušanja, zastavljanje močnih vprašanj (vprašanj, ki dajo misliti), spremljanje, strpnost do drugačnih pogledov, potrpežljivost pri raziskovanju, dovolj časa ob hkratni skrbi *coacha* za razporejanje časa in zmožnost distancirati se od konkretne vsebine sogovornikovega izziva ali problema, da ga lahko podpremo pri lastnem iskanju rešitev, ne pa z dajanjem naših nasvetov.

Kako pa so se udeleženci usposabljanja znašli pri svojih prvih poskusih podpiranja kolegov s pomočjo veščin *coachinga*?

Za mnoge je bilo pravo odkritje že urjenje v aktivnem poslušanju in odsotnosti dajanja nasvetov. Drugi so videli največji izziv pri postavljanju vprašanj, ki dajejo sogovorniku misliti. Kako dolgo poslušati in kdaj zastaviti vprašanje? Na kaj se opreti pri postavljanju vprašanj: ali na to, kar pove sogovornik ali na svoj seznam potencialnih vprašanj? Kdaj in kako sogovornika obzirno prekiniti, ko se začne izgubljeti v poročanju in podrobnem opisovanju. Kako ga izzvati, da na zadevo pogleda z nove perspektive?

Pri preizkušanju, kje vse je možno uporabiti kolegialni *coaching*, so se porajale zelo kreativne ideje. Največkrat so učitelji večine *coachinga* uporabljali s kolegi v zbornici ali prijatelji, nekateri pa so ga uporabili tudi z dijaki, s starši in celo z domačimi. Seveda je bil izhodiščni namen usposabljanja timov za kolegialni *coaching*, torej da te veščine uporabijo med seboj in jih razširijo v kolektivu, hkrati pa je spodbudno, da so uvideli možnosti njegove najširše uporabe. Zlasti smo bili veseli, da so njegovo korist prepoznali tudi v odnosu do učencev in staršev, ne nazadnje pa tudi za svoje lastno življenje. Poglejmo spet nekaj refleksij, ki so jih napisali po izvedbi takšnih pogovorov.

Refleksije udeležencev usposabljanja za kolegialni *coaching* o poteku pogovorov, ki so jih izpeljali

»Odkar se usposabljam za kolegialni *coaching*, bolj pozorno spremljam vsakodnevne interakcije in tudi svoj način komuniciranja v neformalnih pogovorih. Ugotavljam, da moje poslušanje pogosto ni tako »aktivno«, kot bi lahko bilo, kar zagotovo vpliva na kakovost komunikacije in na občutek pri sogovorniku o pomembnosti tega, kar je povedal. Ljudje hitro zapademo v dajanje nasvetov in čakanje na priložnost, da k pripovedovanju nekoga »pristavimo svoj lonček«. Poleg mene se iz *coachinga* izobražujejo še štirje sodelavci, in če nas kar pet zavestno dela na tem, da bi tudi v vsakodnevni komunikaciji s kolegi čim bolj aktivno poslušali, smo na pravi poti in je to velik prispevek k dobri klimi v kolektivu.«

»Za pogovor sem izbrala kar kolega. Ugotovila sem, da nisem imela toliko težav s samim postavljanjem vprašanj, kot sem predvidela, da jih bom imela. Sem bila pa res zelo obremenjena s tem, kako se osredotočiti in res aktivno poslušati ter hkrati biti pripravljena, da zastavim pravo, primerno, dobro vprašanje. Največji problem pri tem je bil, da je bil moj klient zelo zgovoren in je vse na dolgo in široko razlagal. Z zavedanjem, da če sama ne zmorem slediti, se verjetno tudi sogovornik izgublja, sem mu skušala pomagati k osredinjenju z vprašanjem »Kaj pa je bistvo tega, kar si povedal? Kaj je vsemu temu skupno?« in ga večkrat tudi povzela ali parafrazirala, da se je slišal.

Velike težave sem imela tudi s tem, da sem se morala ves čas nadzorovati, da nisem sogovorniku svetovala. Delam namreč kot svetovalna delavka in sem med pogovorom videla ogromno priložnosti za nasvet. Nekajkrat me se skoraj zaneslo, kar sem uspela preprečiti tako, da sem si vzela malo več časa za oblikovanje vprašanja, ki je izhajalo iz tega, kar je povedal sogovornik. Na koncu pa mi je sogovornik sam dal povratno informacijo, ki je bila svojevrstna potrditev takega pristopa, in sicer da mu je bilo všeč, da mu nisem niti enkrat svetovala, ponujala

rešitve ali kakor koli nakazala, kaj naj naredi. Pogovor je opisal kot profesionalno voden in hkrati sproščen, dojemal me je kot neko oporo in je bil do mene zaupljiv.«

»Pogovor sem izvedla s kolegico, ki je potožila, da je tako obremenjena s projekti, da zaradi tega že slabo spi. V pogovoru z mano je med drugim želela ugotoviti, ali naj prevzame še en projekt, ki so ji ga ponudili, ali ne. V pogovoru je izpostavila, da je zelo perfekcionistična, da naredi stvari temeljito, za kar je potrebno več časa. Ko sem jo spodbudila k oblikovanju prioritet glede njenih aktivnosti, je najprej ugotovila, da v resnici ni potrebno narediti vseh naenkrat in da se tudi ni treba vseh lotevati enako temeljito. Ko je pregledala, kaj vse počne, in ko se je odločila, kako bi med vsemi temi aktivnostmi razporejala energijo, je ugotovila, da v danih pogojih ni realno, da bi zdaj sprejela še kako zahtevno zadolžitev. Pri tem ji je zelo odleglo, saj se je odločila to zadolžitev zavrniti, ker je ugotovila, da je trenutno njena energetska bilanca v minusu, ne pa zato, ker bi bila neodgovorna ali ker bi ji bilo vseeno. Za že obstoječe aktivnosti pa je določila kriterije, ki ji bodo pomagali pri »merjenju« uspešnosti v različno pomembnih situacijah in s tem k večjemu zadovoljstvu s samo sabo. Ker je zanjo potrditev njene delovne uspešnosti zelo pomembna, nadrejeni pa je žal ne znajo (se je ne spomnijo) dovoljkrat opaziti, je potrditev redefinirala: kot »glavno merilo« uspešnosti in zadovoljstva je uspela uvideti dobre odnose, ki nas osrečijo, in povratno informacijo kolegov, namesto da čaka na potrditev nadrejenih. Odločila se je tudi, da bo ponovno bolj dosledno skrbela za aktivnosti, ki jo sproščajo, da bo spet dosegla svoje ravnovesje. Sklenila je, da se bo ponovno začela ukvarjati z jogo. Ko sva se videli naslednji dan, je povedala, da se je vpisala na tečaj.«

»Moje razvojne priložnosti na poti učenja *coachinga*? Veščine *coachinga* bi rada izkoristila kot razredničarka, saj je komunikacija z dijaki včasih zelo zahtevna. Rada bi bila dobra razredničarka, s katero bi se dijaki radi pogovorili. Prav tako bi rada izboljšala komunikacijo doma, v družini. Predvsem z mojimi otroki. Zmožnost pogovora je zame zelo pomembna. Na tem področju bi rada napredovala. Razmišljam, da mi bodo veščine *coachinga* pomagale pri tem, da ne bom vsiljevala svojega mnenja oziroma nakazovala rešitev, ampak počakala, da bodo drugi v pogovoru z mano začutili problem in z mojo podporo sami poiskali rešitev, ki bo prava ZANJE.«

»Veščine *coachinga* sem uporabila pri pogovoru z dijakinjo. Bila je presenečena, da ji ne dajem nasvetov, kot je navajena od nas, starejših, ampak da jo spodbujam k iskanju rešitve. Med pogovorom je večkrat umolknila in z zamišljenim pogledom na stran dala

vedeti, da poglobljeno razmišlja. Resnično je prišla do rešitve in bila ob tem iskreno zadovoljna.«

»To leto sem prvič vpeljala govorine ure s skupno udeležbo staršev in otroka. Pri pogovoru sem skušala uporabiti nekatere od veččin *coachinga*, zlasti aktivno poslušanje in odprta vprašanja. Uporabila sem tudi vprašanja za opredeljevanje in doseganje ciljev, tako kratkoročnih kot dolgoročnih. Nič nisem svetovala, ampak sem spodbujala učenca, da sam najde način, po katerem bo hitreje napredoval, sama pa sem ponudila pomoč pri načrtovanju aktivnosti.«

»Pogovor sem izvedla z možem. Pogovarjala sva se o usklajevanju poslovnih in družinskih obveznosti. Pogovor je potekal počasi, potrebovala sem dosti časa, da sem se domislila smiselnega vprašanja in da nisem dajala nasvetov in moža prekinjala. Z odprtimi in ne-sugestivnimi vprašanji sem moža želela spodbuditi k poglobljenemu razmisleku o problemu. Ugotovila sem, kako je treba sogovorniku pustiti dovolj časa, da razmisli in odgovori na vprašanje, ne pa ga prekinjati in mu ponujati svoj odgovor. Le če česa ni razumel, sem skušala vprašanje oblikovati jasneje. Mož je na koncu pogovora prišel do sklepov, s katerimi je bil zadovoljen, ker jih prej ni videl. Pozneje mi je povedal, da mu je pogovor dal misliti še naslednjih nekaj dni.«

Sledi še primer skrajšanega zapisa pogovora, ki ga je s svojo dijakinjo po načelih *coachinga* izpeljala šolska psihologinja Maja Turšič.

Transkript pogovora z dijakinjo

- C: *Kaj bi danes želela pridobiti od tega pogovora?*
 D: *Dodatne informacije, nato pa bi rada sprejela odločitev.*
 C: *Ali si se že kdaj nahajala v podobni situaciji?*
 D: *Ja, vedno težko sprejemam odločitve, ampak moje odločitve se na koncu pokažejo kot dobre (tudi če na začetku ni videti tako).*
 C: *Kaj bi ti lahko bilo v pomoč pri sprejetju odločitve?*
 D: *Da bi videla v prihodnost (nasmeh).*
 C: *Dobro, zdaj pa si predstavljaj, da ostaneš pri izbirnem predmetu A – kako se vidiš sredi leta, kako na koncu? ... Zdaj pa si predstavljaj, da si pri izbirnem predmetu B – kako se vidiš sredi leta in kako na koncu?*
 D: *V obeh primerih bom na koncu razočarana, če bom pisala manj kot 5, pri A se vidim, kako uživam na predavanjih; ko pa se učim, se mi zdi vsega zelo veliko; pri B ne uživam toliko na predavanjih, vendar pa mi je lažje. Učim se tudi s sestrično, ki ima predmet prav tako na maturi B.*
 C: *Zdaj pa poskusi preklapljati med tema dvema situacijama. Katera ti je bližje, kako odzvanjata ti dve situaciji v tebi? Predstavljaj si, da imaš v roki daljinca in da preklapljaš med njima. Najbolje je, da zapreš oči.*

- D: *Dolgo molči in miži ... Ja, bolj se vidim pri B.*
 C: *Se je zdaj kaj spremenilo glede na začetno stanje? Ali si kaj bližje določitvi?*
 D: *Ja, bolj se mi zdi, da bi se raje prepisala na B.*
 C: *Kaj s tem pridobiš?*
 D: *Da se bom lahko v miru in temeljito pripravila na maturo in zanesljivo dobila želeno oceno.*
 C: *Kaj je zdaj tvoj naslednji korak?*
 D: *Da grem do prof. za B in se pogovorim z njo, če ima prostor v skupini, in šele nato grem do prof. A in napišem vlogo v tajništvo za zamenjavo.*
 C: *Kako si zadovoljna z izidom pogovora? Se ti zdi, da si dosegla cilj?*
 D: *Ja. Zdaj čutim olajšanje in vem, čemu dati prednost predmetu B.*

Vidimo torej lahko, kako je tudi dijake moč podpirati s pristopom po načelih *coachinga*. Tak pogovor bi lahko izvedel celo razrednik (in ne nujno psiholog), izurjen v osnovnih veščinah *coachinga*. Seveda je treba presoditi, katere situacije in kateri njihovi izzivi so primerni za tak pristop. V danem primeru ni bilo razloga, da bi psihologinja svetovala. Če pa bi jo dijakinja spraševala po konkretnih informacijah ali bi npr. želela presojo svojih sposobnosti, bi psihologinja uporabila druge metode iz svojega repertoarja.

COACHING IN KOLEGIALNI COACHING ZA RAVNATELJE

Za ravnateljce in ravnateljice je bila organizirana posebna, dodatna izvedba seminarja iz kolegialnega *coachinga*, osretodoločena na specifične izzive, ki jih imajo pri svojem delu ravnateljci (izvedba individualnih pogovorov, dajanje povratne informacije, porazdeljevanje nalog, delo s težavnimi sodelavci itd.).

Refleksije ravnateljic

»Večino pogovorov sem namenila raziskovanju odnosov s kolegi, pa strategijam in stilu vodenja kolektiva, ŠRT-ja, aktivov ali drugih manjših skupin ter delu s posamezniki ... S pomočjo vprašanj, ki so mi bila zastavljena, sem poglobljeno raziskovala zame aktualno temo in osvetljevala problem. Ugotavljala sem, kaj je v danem trenutku najpomembnejše ... V obdobju dveh mesecev sva pogovore izvajali vsak četrtek zjutraj ob stalni uri. Termin je bil dobra izbira, saj sem se lahko zbrano, tik pred začetkom delovnih aktivnosti, posvetila vpogledu v svoje lastno delo in vodenje šole. *Coaching* mi je postavljal ogledalo in pomagal ugotovljati učinke strategij, ki jih izvajam. Spodbujal me je tudi k oblikovanju novih strategij za delo s posameznimi primeri.«
 »V obdobju, ko sem bila vključena v *coaching*, sem intenzivno in z dodano motivacijo izvajala in usmerjala

nekatero procese, bolj premišljeno, a hkrati odločno razporejala naloge, ozavestila sem pomen sistematičnega načrtovanja, timskega sodelovanja in sprotnega izvajanja zadanih nalog. Ob tem sem se zelo dobro počutila, čeprav je bilo ravno v tem času treba postoriti zelo veliko aktivnosti in sprejeti nekaj pomembnih odločitev. Spoznala sem, da lahko nekatere zadeve le spremljam in odgovornost za izvedbo prepustim zadolženim, ki praviloma naloge odgovorno opravijo.«

»Čeprav se zavedam svojih značajskih lastnosti, ki so v nekaterih pogledih prednost, v drugih pa omejitev pri delu z ljudmi, sem skozi proces individualnega *coachinga* dodatno ozavestila svoja močna in šibka področja, predvsem pa dobila zgled, kako ravnati v konfliktnih trenutkih – kako vzpostaviti distanco, ki je nujna za uspešno reševanje najrazličnejših konfliktnih situacij.

V *coaching* pogovorih so se mi odprli novi pogledi na moja ravnanja pri delu z ljudmi, naučila sem se »rahljanja« nekaterih trdih stališč o sebi in drugih. Skozi proces sem tudi ozaveščala razloge za svojo negotovost in strah pri sprejemanju odločitev, ki me najbolj ovirata pri mojem delu ravnateljice.

Individualni *coaching* priporočam vsem ravnateljem oz. vsem ljudem na vodilnih položajih.

Kot vodja si pri sprejemanju odločitev namreč precej osamljen, odgovornost pa je velika, kar nam velikokrat povzroča stiske. Ta proces je možnost, da ozavešča načela svojega ravnanja in dobiš še drug pogled nase. Ozaveščanje je prvi in najpomembnejši korak k razumevanju svojih odzivov in posledično spreminjanju svojega ravnanja.«

INDIVIDUALNI COACHING

Vsem članom šolskih razvojnih timov (posebej pa teh, ki so se vključili v timski ali kolegialni *coaching*) pa je bila ponujena tudi možnost individualnega *coachinga* pri strokovnjakinjah, usposobljenih za profesionalno vodenje *coachinga*, ki jo je do zdaj izkoristilo že več kot 30 učiteljic in ravnateljic. Individualni *coaching* se začne z uvodnim poglobljenim pogovorom, ki traja dve šolski uri, nato pa se nadaljuje s 6–9 srečanji (odvisno od poteka procesa oz. po dogovoru), ki so praviloma izvedena po Skypu.

V individualnem *coachingu* so se vključene učiteljice in ravnateljice lotevale različnih tem oz. izzivov, denimo:

- postaviti meje, koliko še sprejeti, kdaj reči »Ne«,
- znati porazdeliti aktivnosti in odgovornost med sodelavce,
- bolje načrtovati,
- poiskati ustrezno strategijo za določeno problem-sko situacijo,
- odločiti se za ali med ...,
- aktivirati se, pospešiti akcijo, preseči odlašanje,
- pridobiti več strpnosti do X, bolje razumeti Y,

- izboljšati odnos z X,
- pridobiti več samozaupanja in samozavesti ...

Nekatere od teh izzivov bomo podrobneje ilustrirali ob primerih, ki sledijo. Hkrati bomo opozorili tudi na nekatera načela in večine *coachinga*, ki so bila v teh primerih najbolj v pomoč.

V primeru, ki sledi, si bomo ogledali, kako pomembna sta pri *coachingu* pozornost na izrečeno in rahljanje jezikovnih vzorcev v primeru negativnega samovrednotenja.

Učiteljica Breda se je obtoževala, da je – kljub drugačnim lastnim vrednotam – častihlepna in tekmovalna. Doživljala je namreč, da je njeno delo pogosto spregledano, da se njene uspehe ne opazi, kaj šele javno pohvali, kolegico, ki se zna »bolje prodati«, pa imajo vsi v čisljih, čeprav je v resnici morda celo manj učinkovita. Željo in prizadevanja, da bi tudi sama bila opažena, je občutila kot nekaj negativnega in to je dodatno prispevalo k njenim občutkom neustreznosti.

V *coaching* pogovoru je najprej preokvirila prepričanje, da je častihlepna (in zaradi tega slaba). Vprašanja, ki so ji bila zastavljena, so bila npr.: Kaj pomeni zate biti častihlepen? Kaj ti občutiš ob tem, ko se primerjaš z drugimi? Kaj želiš s tem doseči? Ipd. Upošteva je to, da »častihlepnost« pomeni »hlepeti po časti«, je to primerjala z lastnim občutjem. Pri tem je ugotovila, da si sama želi le to, da bi ji priznali, kar zares dobro naredi, in da v resnici »ne hlepi bolesto po časti«. To ji je zvenelo povsem sprejemljivo in odtlej se je bila pripravljena za to, da dobi priznanje, ki ji gre, zavzemati brez zadržkov in z občutkom, da je to celo pravično.

Podobno je preokvirila tudi prepričanje, da je tekmovalna. Najprej je opredelila, kaj je zanjo negativna plat tekmovalnosti: da želiš biti zmeraj prvi oz. nad nekom, da želiš druge celo izriniti oz. da jim ne želiš dobro. Nato je raziskala svoje občutenje. Ugotovila je, da sama želi drugim dobro, da si celo aktivno prizadeva, da bi bili vsi uspešni (pa naj gre za šport ali delo), da pa ji koristi, če se na poti primerja »s sebi enakimi«, ker ji to služi kot orientacija in spodbuda. Poiskala je metaforo, ki je bila v skladu z njenimi občutki: vsi rekreativno tečemo, vmes gledam, kako mi gre in se veselim svojega uspeha in uspeha drugih.

V naslednjem primeru je pozornost na jezikovne vzorce pomagala pri izzivih postavljanja meja oz. zmožnost reči »Ne«, ko je nečesa dovolj. Ta izziv v šolstvu pogosto srečamo.

Učiteljici Tini je močno dalo misliti naslednje vprašanje: Kdaj si pripravljena reči »Da« ali celo, kdaj želiš reči »Da« (in kdaj je prav reči »Ne«)? Že to, da je bila njena iztočnica »Moram reči da« v izhodišču preformulirana v »Želim reči da«, je bil zanjo velik preobrat. Ujeta v vrsto modalnih glagolov (moram, treba je, ne sme se ...) je bila besedica »želim« pravo odkritje in dostop do izbire (namesto prisile).

Ko je nato razmišljala o motivih za to, da sprejme neko zadolžitev (tudi za izraz »zadolžitev« je v nadaljevanju poiskala nadomestilo, in sicer nevtrarno »aktivnost«), je

ugotovila, da so ti motivi izključno »socialni«: ker je nekaj dobro za skupnost, ker je koristno, ker prinaša pozitivne spremembe, ker bo šola pridobila na ugledu itd. Niti en motiv se ni nanašal na njene interese in želje (npr., ker mi je nekaj všeč ali v izziv), kaj šele na njeno blagostanje (ker se pri tem dobro počutim in to zmorem). Ko sem jo na to opozorila, je presenečeno dejala, da nato niti pomisli ne, saj: »... nikoli ni bilo pomembno, kaj jaz čutim in zmorem ...«. Sledilo je vprašanje: Kaj si zaslužiš in kaj potrebuješ?

Ko je Tina sprejela, da je prav, da se tudi ona dobro počuti in da se upošteva tudi njene interese, se je bilo smiselno vrniti k izhodiščnemu vprašanju: Kdaj želi reči »Da«? K socialnim oz. družbeno odgovornim motivom za odločanje je tako dodala še kriterij lastnega interesa in dobrega počutja. Ker je bilo slednje zanjo nekaj povsem novega in ni bila vajena ozaveščanja lastnega počutja in zmožnosti, si je za pomoč omislila lestvico, na kateri ob sprejemanju odločitve oceni, kakšno je njeno trenutno psihofizično stanje, in kadar ocena pokaže manj kot 6, ne sprejme ponujenega izziva.

Spotoma je preokvirila tudi izraz »naložiti si delo«. Ko je začela izbirati aktivnosti, ki jih želi opraviti sama, tega ni več doživljala kot »nalaganje«. Najprej je tako namesto »nalaganja« izbrala izraz »prevzemanje«, ki pa ga je še zmeraj doživljala kot nekoliko obremenjujočega, priganjskega. Olajšanje ji je prinesel šele izraz: »sprejemanje«, saj ji je predstavljal rezultat pretehtane in avtonomne odločitve in ne nekega avtomatizma (kot je to doživljala prej).

Pri zelo podobnem izzivu druge učiteljice pa je premik prineslo presojanje dolgoročnih posledic in postavljanje nalog, ki imajo prednost.

Tudi učiteljica Kristina si je za izziv v coachingu postavila, da bi znala bolj odločno postaviti meje in reči »Ne«. Najprej sva raziskali, kaj ima od tega, da kar sprejema zadolžitve, ne da bi zmogla reči »Ne«, ko je dovolj. Včasih nam namreč nekaj sicer očitno škodi, vendar pa lahko imamo od tega t. i. »sekundarne koristi«, ki se jih niti ne zavedamo nujno, prispevajo pa k temu, da vztrajamo v škodljivih vzorcih. Kristina je ugotovila, da čeprav se na prvi pogled zdi, da jo to obremenjuje, pa v resnici ima od tega marsikaj: občutek, da je koristna, potrditev, da veliko zmore, pohvalo ravnatelja, kako se lahko zanese nanjo ... Ob tolikšni koristi ni bilo presenetljivo, da Kristina ni zmogla reči »Ne« celo, ko je bilo zaradi nenehnih naporov načeto njeno zdravje.

Zato sva nadaljevali z raziskovanjem, kaj je tisto, kar ji takšna strategija dolgoročno povzroča. Uzavestila je posledice za zdravje in ugotovila, da se pravzaprav sploh ne zna ustaviti in počivati. Zato je tudi kronično utrujena. Ovedla se je, kako zelo to vpliva tudi na druga področja njenega življenja in v resnici krni njeno ustvarjalnost. Pri tem sva uporabili zgoraj opisano kolo ravnovesja. Pomembno vprašanje, ki si ga je na tem mestu zastavila, je zato bilo: Kaj je zame dolgoročno najbolj pomembno? Pritrnila si je, da brez zdravja in dobre psihofizične kondicije ne bo dolgo zmogla toliko dela (posledično pa tudi ne bo več potrditev in občutka koristnosti), zato si je za prioriteten cilj zastavila skrb zase. Sklenila

je, da bo vsakič, ko bo v skušnjavi, da bi ponovno sprejela izziv, ki presega njene trenutne zmožnosti, uzavestila, kaj je zanjo dolgoročno bolj pomembno. Na vprašanje, kaj ji pri tem lahko dodatno pomaga, se je spomnila naslednje ideje: vsakič, ko bo v takšnem položaju, se bo spomnila ambulante, v kateri so ji prvič ugotovili zdravstvene težave. Naredila pa je tudi načrt za izboljšanje psihofizične kondicije.

Ostalo je še vprašanje, kaj se bo v tem novem »režimu« zgodilo z občutkom koristnosti in potrditve, ki ga je na ta način prejela in ki ga potrebuje. Vprašanje zanjo je bilo, kako lahko ohrani občutek koristnosti in potrditve, kljub temu da ne bo več sprejemala toliko nalog. Izkazalo se je, da do tega lahko še vedno pride, če sprejme tudi kake manjše zadolžitve (ne pa le z velikimi projekti). Ko je ugotavljala, kaj ji bo ta sprememba še prinesla dobrega, je ugotovila tudi to, da bo bolj sproščena in da bo imela več časa za bolj kakovostne odnose s kolegi. To pa je odkrila celo kot pomembnejše od storilnostnih potrditev v tem življenjskem obdobju!

Pogost izziv vodij ŠRT-jev in tudi ravnateljic je bil, kako ustrezno uveljavljati svojo vlogo vodje, med drugim denimo, kako pravično in učinkovito porazdeljevati aktivnosti in doseči odgovornost za njih s strani tistih, ki so jih prevzeli.

Vodja šolskega razvojnega tima Majda je kot omejitvev pri svojem delu s timom doživljala strahospoštovanje, ki ga je čutila do nekaterih starejših kolegov, kar je vplivalo tudi na njeno nejasno pozicijo v timu (kljub formalni vodstveni vlogi) in na dvome, ali je kos svoji vlogi. Tako npr. je imela zadržke, ko je bilo treba kolege poterjati za poročila ali spodbuditi h kateri od zadolžitvev.

Lotili sva se torej raziskovanja vlog in kvalitet članov tima. Ob najbolj izraziti osebi v timu (starejši ugledni in izkušeni učiteljici) je raziskovala prepričanja, ki so botrovala njenemu strahospoštovanju in posledični nezmožnosti uveljavljanja svoje vloge vodje. Prva asociacija na vprašanje, kaj si misli o tej učiteljici, je bila razorožujoče zgovorna: da to učiteljico doživlja, kot da ima odgovore na vsa vprašanja. Sledilo je preprosto vprašanje za razčlenitev tega prepričanja: na katera vprašanja ima ta učiteljica res odgovore, na katera pa morda ne. Majda je hitro ugotovila, da je dolga leta živela pod vtisom posplošitve o vseobsegajoči modrosti starejše učiteljice, v kateri je zdaj z malo treznega premisleka takoj našla vrzeli. Ko je namreč razmišljala o konkretnih izkušnjah z njo in presojala njene konkretne kvalitete, je ugotovila, da ima učiteljica res »veliko sliko« o dogajanju na šoli in v šolstvu na sploh, da zna hitro in učinkovito umestiti zadeve ter da zna odlično pojasnjevati in da to daje vtis o njeni modrosti. Da pa hkrati ni zelo učinkovita, da se ne drži dogovorov in da se vedno znova nekako uspe izmuzniti zadolžitvam oz. da se v nekaterih pomembnih situacijah ni moč zanesti nanjo, česar si Majda prej sploh ni upala priznati, ker jo je pri tem ovirala posplošujoča slika o vseobsegajoči modrosti kolegice.

Majda ni učiteljice odtlej nič manj spoštovala, ni pa več slepo posploševala njene modrosti na ravni identitete,

ampak je znala razlikovati med njenimi kvalitetami in nedoslednostmi. Ko jo je doživela kot človeško zmotljivo, jo je prvič ugledala v drugačni luči: kot nekoga, ki na nekaterih področjih ni najbolj spreten in potrebuje dodatno podporo. Zdaj ji je končno zmogla to povedati in jo brez slabe vesti poterjati za njene naloge. Hkrati je s tem, ko je zrelativizirala absolutne avtoritete, pridobila na občutku lastne vrednosti. To je še dodatno okrepila s tem, da je uzavestila, kako pa je sama večča na marsikaterem od področij, ki jim nekateri drugi člani tima niso kos tako zelo kot ona. Ob tem je zrahljala tudi črno-belo slikanje in kolege ugledala v več razsežnostih, kar ji je olajšalo ravnanje z njimi kot s kolegi in ne več kot z brezprizivnimi avtoritetami. Izkazalo se je tudi, da so njena močna področja prav tam, kjer so uveljavljene avtoritete nekoliko »zaspale«. V njenem vrednostnem sistemu so bila prav ta področja, na katerih je bila sama močna (delavnost, vestnost, držanje rokov, zorganiziranost), zelo pomembna, tako da si je s pripoznanjem svojih kvalitet dvignila samospoštovanje in samozavest. S tem ni nič manj cenila svojih kolegov, njeno spoštovanje pa je bilo zdaj zasnovano na bolj realnih temeljih in ni bilo zanjo več tako zavezujoče.

Ko je tako na novo opredelila svoje videnje kolegov in ne nazadnje tudi sebe, se je lažje začela idenitficirati z vlogo vodje in tako so jo vse bolj začeli dojemati tudi kolegi v timu. Njihovo delovanje je začelo temeljiti na večji komplemenarnosti in vzajemnem podpiranju.

Podoben je bil primer ravnateljice Tanje, ki je v coaching prišla z izzivom, naučiti se prepoznati, koliko zmore(m) sama, oz. prepoznati, koliko si lahko »naloži«, kaj pa naj porazdeli.

Začeli sva z vprašanjem, kaj je nujno, kaj lahko počaka, kaj pa lahko mirno opusti. Ugotovila, da je v odnosih s sodelavci in dijaki nujno tisto, kar je potrebno, da bi se ohranil korekten odnos in da se prepreči morebitna škoda. Mirno lahko opusti vse tisto, kar ne prinaša njej ali šoli nobene koristi (najprej so bili izključeni akviziterji in drugi ponudniki, ki se zgrinjajo nanjo).

Nadaljevali sva s tem, kaj je izrecno njeno, kaj lahko porazdeli in kaj je celo nujno porazdeliti. Že tako zastavljeno vprašanje (ki je impliciralo predpostavko, da je nujno in prav nekatere aktivnosti porazdeliti) je bilo zanjo odkritje.

Ko je raziskovala, katero prepričanje je bilo za tem, da je vrsto aktivnosti raje prevzemala kar sama, kot da bi jih porazdelila, si je priznala, da se ji zdi, da je tako najhitreje in najboljše opravljeno. Zato je sledilo raziskovanje, kdaj je to, da je nekaj hitro in (po njenih kriterijih) dobro opravljeno, pomembno, kdaj pa je pomembno še kaj drugega. Pri tem jo je presenetilo spoznanje, da je nekatere aktivnosti veliko bolje porazdeliti, saj sicer sodelavci nimajo možnosti, da se na nekaterih področjih razvijejo in opolnomočijo, če vse to počne namesto njih. Na vprašanje, kako bo pri tem z njeno skrbjo, da sama zmore bolje in hitreje, si je odgovorila, da je v nekaterih primerih preprosto pomembnejše, da imajo sodelavci priložnost, kot pa da je narejeno hitro in po njeno.

Hkrati je to razbremenjujoče zanjo osebno, saj lahko nekatere zadeve mirno prepusti in računa celo na večje oz. drugačne učinke kot prej, ko je vse postorila sama. Do naslednjega srečanja si je zastavila za izziv, da poišče vsaj dve situaciji, kjer je bolje, da naloge porazdeli, kot da jih izpelje sama. Naslednjič je poročala, kako se ji je kar odpiralo, koliko je v resnici takih situacij!

Zanjo je bilo pomembno, da je razrahljala prepričanje, da je vedno najbolje, da vse naredi kar sama. Ko je začela razlikovati, kdaj je bolje, da delo porazdeli, kdaj pa ga želi vendarle opraviti sama, in ko je pri tem začela vključevati različne kriterije (ne le hitrost in učinkovitost, ampak tudi opolnomočenje kolegov, večja kompleksnost rešitev, če je vključenih več ljudi ...), si je lažje odgovorila na svoj začetni izziv.

S podobnim izzivom se je soočila vodja šolskega razvojnega tima Polona. Za coaching se je odločila, ker je izgubila stik s svojim timom in kolektivom in je delala vse namesto njih. Pri opisovanju obstoječega stanja se je izkazalo, da ima o svojih sodelavcih v timu prepričanje, da so nezainteresirani in lagodni, da ne razumejo povsem svojega razvojnega poslanstva in da jo doživljajo kot (pre) zahtevno, včasih pa celo napadalno, pri tem pa (ji) tudi neodločna ravnateljica ni ravno v pomoč oz. ravnateljici celo prav pride, da Polona opravi namesto nje »umazano« delo (oz. priganjanje sodelavcev).

Tudi njen izziv v coachingu je bil jasno razmejiti »kaj je moje, kaj pa njihovo«.

Najprej sva se lotili njenih prepričanj o sodelavcih. Raziskovala je, katera prepričanja o njih so omejujoča, katera pa ji lahko koristijo. Ugotovila je, da sodelavci niso nesposobni, ampak predvsem nezainteresirani. Ko je iskala možne razloge za njihovo neazinteresiranost, je med drugim ugotovila, da so nezainteresirani tudi zato, ker sama vse naredi namesto njih.

Na vprašanje, kaj jo vodi k temu, je ugotovila, da je tako delo opravljeno hitreje in bolj natančno oz. da je opravljeno po njenih standardih in pričakovanjih. Vendar pa ji to prinaša tudi več odgovornosti, več dela in več skrbi, kot če bi bilo delo porazdeljeno, in jo hkrati prikrajša za vse pozitivne razsežnosti, ki jih prinaša sodelovanje.

Ko je tako postavila na tehtnico na eni strani soloakcije, ki prinesejo točno takšne rezultate, kot si jih je zamislila, na drugi pa sodelovalnost, ki prinese občutek zaveznitva in podpore, porazdeljene odgovornosti in več perspektiv, si je priznala, da ji je dovolj prvega in da so ji kvalitete drugega pomembnejše. Pri tem si je seveda še vedno želela, da bi bilo delo opravljeno, sprejela pa je, da to ne bo več natanko tako, kot si zamišlja ona, ampak bo to plod dogovarjanja. Pomagala si je z vprašanjem: Kaj je v danem trenutku pomembnejše za naš kolektiv?

Za Polono pa je bilo pravo odkritje tudi to, da ni treba vseh aktivnosti narediti po maksimalnih standardih in na vso moč, ampak da so nekatere aktivnosti takšne, da jih lahko naredi z odmerjenimi močmi. Pri določanju tovrstnih »rangov« pomembnosti je odkrila kot koristno vprašanje:

Kaj je tisto, kar terja moj maksimalni angažma, kaj pa je manj pomembno?

Zdaj jo je čakala preobrazba: lastnih strategij in celote razmerij v timu. Kako se vrniti k timu, kako obstoječo »kulturo«, ki jo je pridno pomagala utrjevati, zamenjati in postaviti na nove temelje?

Odločila se je, da tim povabi v timski coaching in da v njem na novo vzpostavijo svoje odnose in na novo opredelijo cilje oz. aktivnosti in vloge.

»Po moji oceni je uspešnost *coachinga* odvisna predvsem od tega, da oblikuješ alternativne poti. Pri tem ni dovolj, da ti nekdo enostavno servira neko sicer zate primerno formulo. Ta bo kot obliž nad vneto rano. Do te formule moraš priti sam in jo doživeti ... Ne bom rekla, da so mi vse stvari postale bolj jasne, temveč preprosto, da se bolje počutim in da vidim svet drugače.«

VIR

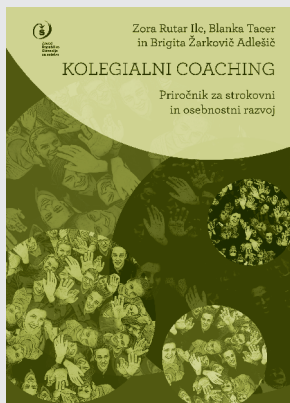
Rutar Ilc, Z., Tacer, B., Žarkovič Adlešič, B. (2014). Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer in Brigita Žarkovič Adlešič

KOLEGIALNI COACHING

Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj

2014, ISBN 978-961-03-0148-6, 216 str., 27,70 €



Knjiga je namenjena ravnateljem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem v šolstvu, ki želijo aktivno prispevati k medsebojnemu razumevanju, dobri komunikaciji, kakovostnim odnosom in spodbudni klimi. Osrednje izhodišče za to je uporaba pristopov, kot so aktivno poslušanje, zastavljanje dobrih vprašanj (za raziskovanje in reševanje problemov in izzivov), spodbujanje k aktivnosti in izmenjevanje konstruktivne povratne informacije. Knjiga prinaša zanimive ideje, orodja, primere pogovorov, refleksije učiteljev in ravnateljev, ki so že izkusili coaching ali začeli sami uporabljati nekatere veščine coachinga, bralca pa s številnimi namigi in vajami spodbuja tudi k aktivnemu preizkušanju nekaterih od njih. S pomočjo veščin kolegialnega coachinga je v kolektivu možno vpeljati ali okrepiti kulturo dialoga in osredotočenega medsebojnega podpiranja.

Dodana vrednost kolegialnega coachinga v šolstvu skozi oči udeležencev seminarjev:

»S takimi pogovori se lahko kolegi učinkovito podpiramo med seboj in presežemo tarnanje in deljenje nasvetov.«

»Dobrodošla metoda tudi za konstruktivne pogovore s starši in učenci.«

»Ravnatelji lahko s pomočjo veščin coachinga izpeljemo še bolj poglobljene individualne pogovore.«

In ne nazadnje malo za šalo, predvsem pa zares: cela vrsta udeležencev seminarjev je elemente pristopa uspešno preizkusila tudi z domačimi in s prijatelji.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo