



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

XLV

2014

1-2

# vzgoja izobraževanje



---

*Coaching* v šolstvu ob  
primerih iz prakse

---

Kolegialni *coaching*  
za razvoj učiteljskih  
kompetenc

---

Izgorelost na delovnem  
mestu pri ravnateljih  
vrtcev, osnovnih in  
srednjih šol

---

Strategija dela za  
izboljšavo komunikacije  
in vzdušja med dijaki  
v razredu

---

Vloga razrednika v luči  
sprememb v šolstvu in  
družbi

---

Pes kot delovni partner  
učitelju





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065  
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE  
letnik XLV, številka 1-2, 2014

Izdajatelj in založnik  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki  
mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor  
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica  
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka  
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,  
mag. Mirko Zorman, Andreja Nagode

Odgovorna urednica  
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe  
Andreja Nagode

Jezikovni pregled  
Tine Logar

Oblikovanje  
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk  
Present, d. o. o.

Naklada  
770 izvodov

Naslov uredništva  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si  
www.zrss.si

Naročanje  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199  
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne  
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za  
študente; 65,00 € za tujino  
Cena posameznega izvoda 1-2/2014 je 19,50 €. V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod  
zaporedno številko 577 vpisana v razvid  
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za  
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014  
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-  
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen  
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-  
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-  
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje  
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

## UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc  
Misli globalno, deluj lokalno #3

## REFLEKSIJA

Marjeta Petek Ahačič #10

Mag. Gregor Celestina #30

## RAZPRAVE

Karin Elena Sánchez  
Coaching kot metoda učinkovitega soočanja s spremembami in učenja posameznikov ter organizacij #4

## ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Zora Rutar Ilc  
Coaching v šolstvu ob primerih iz prakse #29

Mag. Blanka Tacer  
Kolegialni coaching za razvoj učiteljskih kompetenc #41

Silvija Jelen  
Supervizija kot podpora pri razvoju tima #50

Mag. Renata Štefančič  
Izgorelost na delovnem mestu pri ravnateljih vrtcev, osnovnih in srednjih šol v Sloveniji #58

Dr. Vida Kariž Merhar, mag. Edin Saračević,  
Romana Vrtačič  
Strategija dela za izboljšavo komunikacije in vzdušja med dijaki v razredu #65

Renata Strmec  
Vloga razrednika v luči sprememb v šolstvu in družbi #70

Tjaša Stergulec, dr. Janja Črčinovič Rozman  
Pomen in pozitivni učinki umetnostne terapije z glasbo in s plesom #74

Dr. Mojca Vrhovski Mohorič, Špela Hribljan  
Kombinirani oddelki in osnovna šola z nižjim izobrazbenim standardom #80

## EDITORIAL

Think Globally, Act Locally #3

## REFLECTION

#10

#30

## PAPERS

Coaching as a Method of Effective Coping with Changes, Individual and Organisational Learning #4

## ANALYSES AND PRESENTATIONS

Coaching in Education in the Cases from Practice #29

Collegial Coaching to Develop Teacher Competences #41

Supervision as Support in the Development of a Team #50

Head teachers' Burn-Out in Kindergartens, Primary and Secondary Schools in Slovenia #58

Work Strategy for Improving Communication and Classroom Climate among Pupils #65

The Role of the Class Tutor in the Light of Changes in Education and Society #70

The Meaning and Positive Effects of Art Therapy with Music and Dance #74

Combined Classes and Primary Schools with Lower Educational Standards #80

## PRIMERI

Mojca Trampuš  
Šapa na srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana #88

Meta Magister Derlink  
Beremo s psičko Lizo #91

Irma Golob  
Pes kot delovni partner učitelju #94

Mag. Katarina Kesič Dimić  
Kako naj riba spleza na drevo? #97

## AKTUALNO

Silvija Jelen  
Pomen ozaveščanja osebnega vrednotnega sistema strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju za razvoj kariere #99

Ddr. Ana Vovk Korže  
Slovenija – Učna regija za izkustveno izobraževanje #106

Tilen Smajla, spec.  
Kaj je koristno vedeti pri zgodnjem učenju tujega jezika #113

## OCENE IN INFORMACIJE

Dr. Tatjana Dragovič  
Recenzija knjige *Kolegialni coaching* #123

Dr. Sonja Pečjak  
Recenzija knjige *Socialni odnosi v šoli* #125

Saša Premk  
Novosti iz knjižnice #127

## CASES

Šapa at Secondary School for Preschool Teachers and Grammar School Ljubljana #88

Reading with the Dog Liza #91

Dog as Teacher's Work Partner #94

How Can a Fish Climb a Tree? #97

## TOPICALLY

The Importance of Making Teachers Aware of Their Personal Value Systems for Their Career Development #99

Slovenia – The Learning Region for Learning by Doing #106

What should we Know about Early Learning of Foreign Language #113

## REVIEWS AND INFORMATION

Collegial Coaching (Book Review) #123

Social relationships in school (Book Review) #125

New editions in the library #127

### Pojasnilo

V prejšnji številki revije (št. 6, letnik 44, 2013) se je v kazalu pojavilo neujemanje med slovensko in angleško verzijo naslova članka avtorice dr. Tracey Tokuhama-Espinosa; slovenska verzija je neposreden prevod naslova članka, na željo založnika (ki ima avtorske pravice do članka) pa smo v kazalu objavili naslov publikacije, iz katere je članek vzet (in predstavlja njen povzetek).

## MISLI GLOBALNO, DELUJ LOKALNO

Odkrito rečeno se v svoji dvojni vlogi psihologinje in sociologinje v sedanjih kriznih razmerah večkrat zalotim pri naslednji dilemi: Ali so prizadevanja za boljšo klimo, dobro počutje in kakovostne odnose v šolah utemeljena ali pa predstavljajo le še eno slepilo več? Ali s tem, da verjamemo v moč osebnih prizadevanj in sprememb pri posameznikih, onemogočamo uvid v prave razloge (in razlage) za problematična družbena razmerja in odvrčamo pozornost od »pravih« problemov? Ali so »pravi« problemi problemi trpečega in nezadovoljnega posameznika ali so »pravi« problemi velike zgodbe držav in globalne krize? Kdo lahko sodi, kaj so »pravi« problemi?

Ali sta skrb za podpiranje osebnostnega in profesionalnega razvoja učiteljev (tudi v kriznih časih) in skrb za njihovo dobrobit »kopanje tunela na napačnem koncu«? Ali vse to vodi le k trenutni pomiritvi z obstoječimi razmerami in utišanju nezadovoljstva pedagoških delavcev – da bi lahko kolesje krize še naprej nemoteno teklo dalje?

Kaj lahko naredimo kot posamezniki: učitelji, timi, ravnatelji, psihologi, svetovalci, starši, učenci ...? Kaj je zares emancipatorna drža? Ali bolj prepričljivo prispevam k razsvetljevanju ljudi, če učiteljico v *coachingu* podprem, da se upre izkoriščanju, ki ga doživlja, in se končno zavzame zase in bolj samozavestno postavi meje, ali če pišem družbenopolitično angažirane prispevke in razkrivam npr. razmerja moči, ki se zrcalijo skozi selekcijo vednosti, ki je v obtoku v današnjih šolah? Ali v naši reviji prispevam k razsvetljevanju s tem, da pišemo o skrbi za dobro klimo v kolektivu, o kolegialnem *coachingu* in lajšanju učenja s pomočjo psov, ali s tem, da pišemo o tem, kako ekonomistični diskurz posega v šolo in prikrito deluje tudi tam, kjer bi ga najmanj pričakovali?

Morda pa kaže narediti oboje: na eni strani podpirati učitelje s pristopi, kakršna sta supervizija in *coaching*, ki jim pomagajo temeljito osvetliti lastni položaj, odnose ter razmerja, v katera so samoumevno potopljeni, in na drugi osvetljevati problematična družbena razmerja, ki naddoločajo položaj nas vseh in ki so vedno znova vir globalnih krivic. Namesto opozicije »ali – ali« torej dialektika »in – in«: podpreti učitelje pri osebni refleksiji in vpeljevanju sprememb na individualni ravni, a jih hkrati spodbuditi tudi k refleksiji družbenih razmerij, vloge šolstva in položaja učitelja.

V tem duhu smo se tudi v uredništvu odločili, da zastopamo obe izhodišči in da ju ne vidimo kot nasprotujoči si, ampak kot dopolnjujoči: bolj ko bodo učitelji bolje razumeli sebe in druge (kolege, starše in učence), bolj ko bodo razširjali individualne perspektive, bolj ko se bodo pripravljali čim bolj konstruktivno podpirati (kar presega pritoževanje in obtoževanje), bolj bodo prispevali h kulturi solidarnosti in skrbi za skupnost. Temu lahko rečemo delovanje na lokalni ravni oz. v partikularnih situacijah. Hkrati pa zaradi tega ne kaže pozabiti na mehanizme, ki prispevajo k zaostrovanju družbenih razmerij in vedno težjemu položaju, in jih osvetljevati, namesto da bi se ustavili samo pri »lokalnem« delovanju in reševanju individualnih stisk in izzivov.

Ali z drugimi besedami: v svojem okolju se lahko zavzemamo za izboljševanje kakovosti življenja posameznikov in skupin, hkrati pa dvigamo občo zavest o tem, kaj naddoloča naša vsakdanja življenja in jih dela vse manj kakovostna.

Zato bomo v letošnjem letniku »kopali tunel z obeh koncev«. V tokratni številki ponujamo kar nekaj tem iz t. i. pozitivne psihologije oz. s področja »mehkih večšin«. V prihodnji številki pa bomo kritično osvetlili današnje družbene razmere in učinke krize na šolstvo.

Dr. Zora Rutar Ilc,  
odgovorna urednica

Karin Elena Sánchez, KAETRIDA Poslovno svetovanje, izobraževanje in moderiranje

## COACHING KOT METODA UČINKOVITEGA SOOČANJA S SPREMEMBAMI IN UČENJA POSAMEZNIKOV TER ORGANIZACIJ

»Nikogar ne morem ničesar naučiti. Lahko ga le pripravim k razmišljanju.«

(Sokrat, grški filozof, 470–399 pr. n. š.)

### UVOD – COACHING IN SPREMEMBE, COACHING IN UČENJE

V zadnjih desetletjih smo priča velikim spremembam v svetovnem merilu, pri čemer se spremembe dogajajo na gospodarskem, političnem, zdravstvenem in družbenem področju.

»Za veliko ljudi in organizacij so spremembe težke. Toda ena izmed stvari, o kateri smo lahko prepričani, je, da se spremembe *bodo* zgodile. Stvari ne morejo ostati enake.« (Greene, Grant, 2003: 66)

V času sprememb, torej dnevno spreminjajoče se tehnologije, poplave informacij in divjega življenjskega ritma, je **spodobnost hitrega in učinkovitega učenja neprecenljiva**. Predhodno pridobljeno znanje, spretnosti, vzorci vedenja in razmišljanja namreč zelo hitro zastarijo ali ne zadoščajo več. Zato nenehno učenje ni več vprašanje izbire, pač pa odgovornost in potreba vsakega odraslega posameznika. In nedvoumno tudi organizacij – učečih se organizacij. V družbi znanja **potreba po učenju** ni omejena le na pridobivanje znanja in učenja v delovnem okolju, ampak je **nujno učenje v najširšem smislu**. Učenje za življenje, učenje za večjo zaposljivost, za višjo kakovost življenja, učenje za učinkovito soočanje s spremembami posameznikov in organizacij.

Kdor se je sposoben hitreje odzivati na spremembe, bo učinkovitejši, bo uspešnejši, bo preživel. Še bolje je, če je posameznik ali organizacija tista, ki narekuje spremembe. Ali kot pravi Johnson v svoji hudomušni uspešnici o načinih soočanja s spremembami (Johnson, 2000: 84):

- Spremembe se dogajajo.
- Spremembe predvidite.
- Spremembe nadzorujte.
- Hitro se prilagajajte spremembam.
- Spremenite se.
- Uživajte v spremembah!
- Bodite pripravljeni na hitre spremembe in v njih znova in znova uživajte.

»Pri *coachingu* gre za pozitivno, usmerjeno spremembo. Naloga menedžerja, ki uporablja *coaching*, je, da zagotovi, da sprememba predstavlja napredek za posameznika in za organizacijo. Zapletena reč, s katero pa se je treba soočiti,

je, da boste, če ste menedžer in *coach*, s spremembami morda morali začeti pri sebi.« (Greene, Grant, 2003: 66)

»Mislim, da se pričakovanja do menedžerjev spreminjajo. Mislim, da živimo veliko bolj v okolju menedžerskih sprememb in zato se od menedžerjev pričakuje vedno več. Če se vi sami ne zmorete spremeniti in verjamete, da je to velik problem za veliko ljudi, in če ne zmorete sami sprejeti spremembe ter popeljati ljudi s seboj, mislim, da nimate kaj dosti upanja.« (Joanna Reynolds, MD, TimeLife Europe, v Greene, Grant, 2003: 66)

»*Coaching*, čedalje bolj priljubljen pristop za izboljšanje osebne in poslovne odličnosti, se je najprej pojavil v športu. **Je najhitreje razvijajoča se dejavnost v sklopu razvoja človeških virov.**« (Grošelj, 2007)

Še leta 1996 je bilo v Združenih državah Amerike le 2000 strokovnjakov za *coaching* z menedžerji, leta 2007 naj bi ta številka preseгла mejo 50.000 (Čeč, v Grošelj, 2007).

*Coaching* kot učinkovita metoda soočanja s spremembami in učenja je na svetu navzoč že več kot štirideset let, v poslovnem svetu približno dvajset, v slovenskem prostoru manj kot deset. Pa vendar: Če v spletni iskalnik Google, ki ga usmerimo na iskanje po spletnih straneh v državi Sloveniji, odtipkamo besedo *coaching*, dobimo **205.000** zadetkov (leta 2010 47.900) – torej prav toliko spletnih strani, ki vsebujejo besedo *coaching*. Če omejitev ni, je takšnih zadetkov na svetovnem spletu **250 milijonov** (leta 2010 76 milijonov).

Knjig, člankov o *coachingu* v različnih kontekstih je ogromno, organizacije najemajo *coache* za izboljšanje učinkovitosti, za podporo menedžerjem, posamezniki se udeležujejo krajših in daljših usposabljanj na temo *coachinga*. Tudi v slovenskem prostoru zanimanje za *coaching* iz leta v leto narašča. Pa ne samo zanimanje, temveč tudi število *coachev* in in znanje o *coachingu*. »V Sloveniji je za razvoj *coachinga* še ogromno manevrskega prostora, zato ima ta niša ogromen razvojni potencial. Menim, da bo v prihodnjih desetih letih pri nas bistveno naraščal trend vpeljevanja *coachinga* na vseh ravneh in vseh področjih, ne le na poslovnem. Trenutni položaj ni najbolj razveseljiv. Menedžerji bi morali bolj uporabljati ta orodja, da bi se seznanili s *coachingom*. Na podlagi lastne izkušnje bi potem *coaching* lažje priporočali svojim podrejenim. Dolgoročno pa bi bilo za podjetja finančno še ugodnejše, če bi se tudi sami usposobili za *coache*. Kultura *coachinga* se na naših tleh vpeljuje v zelo redkih primerih. Pri njej gre za sistemski pristop, kako *coaching* pripeljati v podjetje kot del vodenja. **Velja poudariti, da je kultura *coachinga* pomembna ne le s stališča večje poslovne učinkovitosti, ampak tudi z vidika skrbi za družbeno odgovornost,**

**najprej do zaposlenih in v nadaljevanju do vseh udeleženi v podjetju in zunaj njega.**» (Čeč, v Grošel, 2007)

*Coaching* je namreč večšina, ki je dobrodošla na področju vodenja, upravljanja s spremembami, na področju izobraževanja, dela nevladnih organizacij in dela z velikimi skupinami. *Coaching* je tudi metoda za delo s posamezniki, ki želijo uresničiti svoje potenciale, zamenjati poklic ali preprosto v večji meri sprejemati sebe ter zaživeti v harmoniji z okolico.

*Coaching* postaja tudi predmet znanstvenega preučevanja in je od svojega pojava v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja predmet številnih polemik, češ da ne prinaša nič novega in da mentorji, supervizorji, svetovalci, trenerji, terapevti počnejo in znajo vse, kar zna *coach*. Zato je nujno, da tisti, ki se ukvarjamo z njim, predstavimo primere dobre prakse in ga pravilno umestimo v odnosu do drugih, resda sorodnih, a v svojem bistvu drugačnih disciplin.

Predvsem pa je pomembno, da odgovorimo na vprašanje, kaj bi z njim: Kaj nam *coaching* prinese in čemu *coaching* (in ne npr. mentorstvo ali trening)?

Študije s preverljivimi podatki dokazujejo, da je *coaching* učinkovitejši od klasičnega usposabljanja, saj je primerjava vrednosti donosa na investicijo (ROI – Return on Investment) pokazala, da je investicija v *coaching* donosnejša od naložb v klasično menedžersko usposabljanje (Čeč, v Grošel, 2007).

Če na katero izmed spodnjih vprašanj lahko odgovorite z DA, potem je *coaching* za vas oziroma za vašo organizacijo smiseln.

#### POSAMEZNIK

- Ste običali v rutini? Ste morda v kaj ujeti in ne znate ven?
- Čutite, da nikoli ne morete sprejemati odločitev in dovoljujete, da se stvari »kar zgodijo«?
- Se vam zdi, da je življenje preveč zapleteno in neustavljivo?
- Čutite, da ste morda v napačni službi?
- Se vam zdi, da potrebujete pomoč pri uresničevanju svojih idej?
- Čutite, da si ne zamišljate sebe in ne upravljate svojo kariero tako, kot bi bilo treba?
- Si želite biti veliko bolj ustvarjalni in resnični »človek idej«?
- Verjamete, da zmorete več, kot lahko trenutno pokažete?
- Že dolgo poskušate doseči neki cilj, a se vam kar naprej izmika?
- Se želite kakor koli spremeniti, da bi vam šlo bolje v življenju?
- Bi želeli v polnosti izkoriščati svoje potenciale in prekipovati od energije?

- Ne znate najti ravnotežja med zasebnim in poklicnim življenjem?
- Preprosto niste zadovoljni s seboj, s svojim življenjem, a ne veste, kaj je narobe?

#### ORGANIZACIJA

- Se zaposleni v vaši organizaciji prepočasi učijo in usvajajo nove kompetence ter načine razmišljanja?
- Imate opraviti s staro, zakoreninjeno, tradicionalno klimo v podjetju, ki zavira razvoj ter napredek, in ste poskusili že marsikaj, da bi jo spremenili, a neuspešno?
- Želite v organizacijo vpeljati nove vrednote in moderne načine vodenja, a ne veste, kje začeti?
- Menite, da morda niste taka oseba/vodja, kot si želite biti?
- Vam stvari uhajajo iz rok?
- Se vaša organizacija prepočasi odziva na spremembe?
- Dajo vaši zaposleni od sebe bistveno manj, kot zmorejo, in bi vi želeli to spremeniti?
- Ali v vašem timu samo nekaj ljudi vleče voz, preostali pa hodijo ob njem?
- Se vam dogaja, da z nekaterimi ljudmi, ki so vam zoprni, preprosto ne znate komunicirati?
- Se vam zdi, da vlada veliko nesorazmerje med obsegom vašega dela, vloženo energijo in rezultati?
- Načrtujete obsežne (strateške, kadrovske itd.) spremembe v vašem podjetju in se sprašujete, kako v proces sprememb učinkovito vključiti vse zaposlene?
- So sestanki v vaši organizaciji razvlečeni in neučinkoviti?
- Izgubljate svoje najboljše zaposlene, ki odhajajo drugam?

#### KAJ JE COACHING?<sup>1</sup>

Ko v internetni slovar angleškega jezika (Longman Dictionary of Contemporary English) odtipkamo besedi »**coaching**«, »**coach**«, dobimo naslednje definicije:

#### COACHING:

- proces, v katerem učimo posameznika ali ekipo večšine, ki jih potrebuje pri športu,
- proces pomoči komu, da se pripravi za pomemben preskus ali na to, kaj reči ali storiti v določeni situaciji.

#### COACH kot samostalnik:

- oseba, ki trenira drugo osebo ali ekipo v športu,
- nekdo, ki nudi zasebne učne ure komu za določen predmet, da lahko ta oseba opravi izpit,

<sup>1</sup> Izraza *coaching* ni lahko prevesti v slovenski jezik. Marsikdo je to že poskušal, a do danes ustreznega slovenskega izraza še nismo dobili. Glede na to, da se je v slovenskem prostoru in tudi drugih državah, kjer angleščina ni materni jezik, izraz *coaching* uveljavil, ga bom tudi sama v tem članku uporabljala v izvorni obliki, pri čemer bom vse neuspele poskuse slovenjenja (trening, svetovanje, svetovalno mentorstvo) v celoti opustila.

- avtobus z udobnimi sedeži za dolga potovanja,
- potniški vagon,
- velika kočija, ki jo vlečejo konji in se je v preteklosti uporabljala za prevoz potnikov.

#### COACH kot glagol:

- učiti posameznika ali ekipo veččin, ki jih potrebujejo v športu,
- nuditi zasebne učne ure nekomu za določen predmet z namenom, da ta oseba lahko opravi pomemben preskus,
- nekomu pomagati, da se pripravi na to, kaj reči ali storiti v določeni situaciji.

Tako lahko sklenemo, da je *coach* avtobus, kočija, potniški vagon, avtobus, inštruktor, trener, *coaching* pa proces, ki drugim pomaga, da se naučijo določenih veščin oziroma da dosežejo svoje cilje. Zelo preprosto in modro *coaching* opredelita tudi Witherspoon in White, češ da pomeni »nekoga pripeljati od tam, kjer je, tja, kjer želi biti« (Witherspoon, White, 1996: 124).

*Coaching*, zlasti v slovenskem prostoru, velikokrat zamenjujejo z drugimi strokovnimi oblikami dela z ljudmi. Po besedah Ane Rozman (Turk, 2008) *coaching* pogosto enačijo z delavnicami različnih strokovnih veščin, na primer komuniciranja ali vodenja sestankov.

»Nekateri spet *coaching* razumejo kot svetovanje in pričakujejo konkreten načrt rešitve razmer. Pri *coachingu* pa ne gre za strokovno učenje, svetovanje ali mentorstvo. **Bistvo je, da posameznik s pomočjo coacha opredeli glavne ovire, ki preprečujejo njegovo učinkovitost**, najde vire za premagovanje teh razmer ter opredeli metode, kako te vire čim bolj uspešno uporabiti.« (Rozman v Turk, 2008)

Mednarodno združenje *coachev* (International Coach Federation, 2008) opredeljuje *coaching* kot »interaktiven proces in partnerstvo s klienti,<sup>2</sup> v katerem *coach* z uporabo posebnih tehnik sproži miselne in ustvarjalne procese, ki kliente navdihujejo za maksimiranje svojih osebnih in profesionalnih potencialov.

Profesionalni *coachi* zagotavljajo nenehno partnerstvo, katerega namen je **klientom pomagati doseči izpolnjujoče rezultate v njihovem osebnem in profesionalnem življenju**. *Coachi* pomagajo ljudem izboljšati njihove dosežke in kakovost življenja.

*Coachi* so izurjeni, da poslušajo, opazujejo in prilagajajo svoj pristop individualnim potrebam klienta. **Rešitve**

**in strategije se trudijo izvleči iz klienta, kajti verjamejo, da je klient po naravi ustvarjalen in iznajdljiv, poln virov.** *Coacheva* naloga je nuditi oporo, da klient večšine, vire in ustvarjalnost, ki jih že ima, še izboljša.«

V nadaljevanju še nekaj opredelitev *coachinga*:

»*Coaching* je sodelovalen, ciljno usmerjen, sistematičen in k rešitvam usmerjen proces, v katerem *coach* pospešuje rast delovnih učinkov, življenjskih izkušenj, samostojnega učenja<sup>3</sup> in osebne rasti posameznikov normalnega (nekliničnega) prebivalstva.« (Anthony M. Grant, v Greene, Grant, 2003: XIII)

»Pri *coachingu* gre za **ustvarjanje pozitivno usmerjene spremembe. To je pomoč ljudem pri razvoju njihovih potencialov**. Vodilni uslužbenci lahko uporabijo *coaching* za zviševanje dosežkov posameznika in skupin.

Ena najbolj mogočnih stvari pri *coachingu* je, da deluje na ravni posameznika. Organizacija ne more obstajati brez ljudi. Lahko obstaja brez prostorov, brez računalnikov, brez proizvodov, toda ne brez ljudi. **Vlaganje in skrb za ljudi z namenom, da iz njih izvabimo najboljše, ima tudi komercialni in poslovni smisel.**

Organizacije se učijo le skozi posameznike, ki se učijo.« (Peter Senge, MIT, v Greene, Grant, 2003: XIII)

Pri *coachingu* gre za spremembe, pri čemer je »sprememba velikokrat razumljena kot nekaj, kar je vsiljeno od zgoraj, nekaj, pri čemer je treba ljudem pomagati. Zato je tako zelo pomembno, da se *coach* vselej najprej zazre v svoje lastno vedénje in odnos do sprememb.« (Greene, Grant, 2003: 68)

»*Coaching* je umetnost, ki se je je treba naučiti večinoma iz izkušenj. Skozi pristop »notranje igre« je mogoče *coaching* opredeliti kot pospeševanje, lajšanje mobilnosti. *Coaching* je umetnost ustvarjanja okolja skozi pogovor in način bivanja, ki pospešuje proces, s pomočjo katerega se posameznik pomakne proti svojim izpolnjujočim ciljem. *Coaching* zahteva eno bistveno sestavino, ki se je ni moč naučiti: **pomembno je, da nam je mar ne samo za zunanje rezultate, marveč za osebo v procesu coachinga.**

Notranja igra je bila rojena v povezavi s *coachin-gom*, čeprav gre v resnici za učenje. ***Coaching in učenje gresta z roko v roki. Coaching pospešuje učenje.*** Vloga in postopki *coacha*, ki so jih najprej vzpostavili v svetu športa, so se izkazali za nujno potrebne pri doseganju vrhunskih dosežkov posameznikov in skupin. Normalno je, da se menedžerji, ki cenijo visoke dosežke posameznikov in ekip v atletiki, želijo kosati z njimi v tem, kar ponuja *coaching*.

<sup>2</sup> V članku uporabljam izraz klient (v angleškem izvorniku *client*, mnogokrat tudi *coaché*), pri čemer je klient udeleženec oziroma »prejemnik« *coachinga*; torej gre pri *coachingu* za odnos med *coachem* kot izvajalcem *coachinga* in klientom kot koristnikom, prejemnikom *coachinga*. Odnos, razmerje je podobno kot v procesu svetovanja, kjer imamo opraviti s svetovalcem in svetovancem.

<sup>3</sup> Bistvo samostojnega učenja (self-directed learning, angl.) je v tem, da: a) se učeči posamezniki opolnomočijo za prevzemanje bistveno več odgovornosti za različne odločitve, povezane s trudom pri učenju; b) samostojno učenje je razumljeno kot nepretrgan proces ali značilnost, ki je do določene stopnje značilna za vsakega posameznika in učno situacijo; c) samostojno učenje ne pomeni nujno, da bo vse učenje potekalo v izolaciji od drugih; č) za samostojno učenje se posameznike je značilno, da so sposobni prenosa naučenega, torej znanja in naučenih veščin, iz ene situacije v drugo; d) samostojno učenje lahko obsega različne dejavnosti in vire kot npr. vodeno samostojno branje, sodelovanje v študijskih skupinah, pripravništvo, elektronske dvogovore, pisanje refleksij; e) pri samostojnem učenju lahko odigrajo učitelji učinkovite vloge, npr. pri pogovorih z učenci, zagotavljanju virov za učenje, evalvaciji rezultatov in promociji kritičnega mišljenja; nekatere izobraževalne institucije iščejo načine za podporo samostojnemu učenju skozi programe odprtega učenja, individualizirane različice študija, ponudbo netradicionalnih tečajev in druge inovativne programe (Self-directed learning, 2008).



*Coach* ni reševalec problemov. V športu sem se moral naučiti, kako poučevati manj, da se je bilo možno naučiti več. Popolnoma enako velja za *coacha* v poslovnem svetu.« (Chapter excerpts from *The Inner Game of Work*, 2008)

»*Coaching* je v prvi vrsti produktiven in v dosežke usmerjen pogovor med *coachem* in klientom, pri čemer *coaching* posameznikom pomaga dostopati to tistega, kar že vedo. Morda si niso nikoli zastavili določenih vprašanj, toda poznajo odgovore. *Coach* pomaga, podpira in spodbuja posameznike, da najdejo te odgovore.

Pri *coachingu* gre za učenje – vendar pa *coach* ni učitelj in ni nujno, da ve, kako narediti stvari bolje kot klient. *Coach* opazuje vzorce, pripravlja teren za nove mehanizme in nato dela s posameznikom, da ta nove, bolj uspešne mehanizme udejanji. *Coaching* vključuje učenje. Ob različnih tehnikah, kot so npr. poslušanje, zrcaljenje, zastavljanje vprašanj in dajanje informacij, se začnejo klienti popravljati sami (naučijo se, kako sami popravljati svoje vedenje) in sami sebi zastavljajo vprašanja ter iščejo odgovore nanje.

Pri *coachingu* gre bolj za zastavljanje vprašanj kot za dajanje odgovorov. **Coach se v sodelovalnem zavezništvu s posameznikom zaveže dognati in razjasniti cilje ter razviti akcijski načrt za doseganje teh ciljev.**« (Skiffington, Zeus, 2000: 3)

Kot pravita Skiffingtonova in Zeus (prav tam: 3), gre pri *coachingu* za spremembe in transformacijo – za človekovo sposobnost rasti, za spremembo neprilagodljivega vedenja in ustvarjanje novih, prožnih in uspešnih mehanizmov. Spreminjanje starih vzorcev in navad je lahko težavno celo tedaj, ko prepoznamo, da nas motijo in zadržujejo. *Coach* opazuje te vzorce, odpira nove priložnosti in nas podpira v tem, včasih težavnem procesu spremembe.

Pri *coachingu* gre tudi za **ponovno izumljanje sebe – ustvarjanje novih zgodb, novih identitet in nove prihodnosti.** *Coaching* prepozna, da »jaz« ni nespremenljivo, pač pa spremenljivo bitje in vedno v stanju postajanja. *Coaching* je potovanje, kjer je sama pot ravno tako pomembna, kot je cilj potovanja (Skiffington, Zeus, 2000: 3).

Če poskušamo vse navedeno strniti v enotno opredelitev *coachinga*, lahko sklenemo, da:

- je *coaching* ciljno usmerjen in sistematičen proces,
- je *coaching* interaktivno partnerstvo med *coachem* in klientom,
- so bistvo *coachinga* učenje in spremembe pri klientu,
- *coach* ni reševalec problemov ali svetovalec pri težavah,
- *coach* ne pozna odgovorov in ni strokovnjak za klientovo vsebino,
- *coaching* izboljšuje učinkovitost delovanja posameznikov, njihovo samostojno učenje in osebno rast,
- je pri *coachingu* sama pot, torej proces ravno tako pomemben kot končni cilj,

- gre pri *coachingu* za razvoj potencialov posameznikov,
- *coaching* izboljšuje kakovosti življenja posameznika.

Še najpreprosteje lahko *coaching* razložimo s **COACHING FORMULO** ( $u = P - m$ ),<sup>4</sup> ki jo je razvil Tim Gallwey. Formula je preprosta, vendar zelo učinkovita; »U« pomeni uspešnost/dosežek, rezultat, »P« predstavlja naše potenciale, »M« pa se nanaša na motnje, ki nam preprečujejo, da bi bili tako uspešni, kot nam omogočajo naši potenciali.

### Kaj natančno so potenciali in kaj motnje?

V Gallweyevi formuli potenciali in motnje predstavljajo izključne notranje vire ali ovire klienta za doseganje rezultatov; med **motnje** namreč ne moremo šteti neprijaznih življenjskih okoliščin (zunanji dejavniki), lahko pa mednje **uvrstimo klientove zaznave teh okoliščin**, npr. prepričanje, da nanje ne more vplivati. Bistveno je torej, kako klient dojema svet okoli sebe, s čim se podpira in s čim zavira. Med motnje tako sodijo vsa omejujoča klientova prepričanja o sebi in svetu (npr. ne zmorem, nima smisla, kaj pa če mi ne bo uspelo, premalo sposoben sem, tega se ne da naučiti itd.), neznanja, pomanjkanje določenih veščin in strategij, negativne izkušnje, negativni občutki, strahovi in razna dejanja, s katerimi klient sabotira samega sebe. Vse to je namreč mogoče spremeniti: izkoreniniti ali omiliti negativna prepričanja, preokviriti čustva (to ne pomeni spreminjanje dejstev v zvezi z določenimi dogodki, ki so v nas zasidrali negativne občutke, temveč naše zaznave teh dogodkov), izboljšati samopodobo in samozavest, se naučiti novih veščin, strategij ali vzorcev obnašanja, da bi klient dosegel želeni rezultat.

Po drugi strani pa so **potenciali vsi notranji viri**, ki klienta kakor koli podpirajo pri doseganju ciljev. Mednje sodijo klientova spodbujajoča prepričanja (enkrat mi je že uspelo, tudi tokrat mi bo; zaslužim si; svet je kar prijazen kraj za življenje; vse je mogoče ipd.), vrednote, pozitivni občutki in spremljajoča čustva, vsa znanja, izkušnje, veščine in strategije, ki ga podpirajo pri doseganju rezultatov.

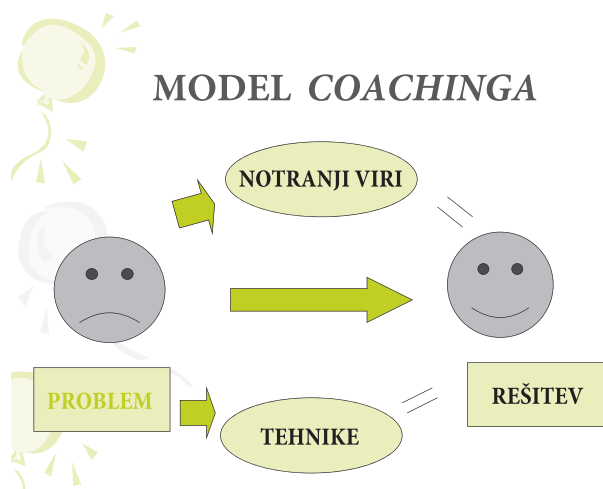
Cilj vsakega procesa *coachinga* je zmanjšati ali odpraviti motnje in tako zagotoviti čim večjo uspešnost klienta, pri čemer je za uspešnost pomembno, da klient v kar največji meri izkoristi svoje potenciale.

Formulo je mogoče zelo preprosto uporabiti tako pri posameznikih kot v skupini; uporabna je na različnih področjih življenja (reševanje problemov, zastavljanje ciljev, timsko delo, učenje itd.).

V nadaljevanju navajam nekaj možnih vprašanj za določanje potencialov in motenj (povzeto po Andersen, 2007: 66, dopolnila K. E. S., 2008):

<sup>4</sup> Coaching formula je sicer eno izmed diagnostičnih orodij *coachinga*; sama po sebi lahko služi le kot referenčni okvir za nadaljnje delo – kako zmanjšati ali odpraviti motnje, da bi dosegli zadovoljujoči rezultat. Odgovarja na vprašanje KAJ – s čim se je treba v procesu *coachinga* ukvarjati, ne pa tudi na vprašanje KAKO to doseči.

| U (uspešnost)  | P (potencial)   | M (motnje)  |
|--|---|---|
| Kaj natančno si želite doseči?<br>Kaj je vaš cilj?<br>Če vas ne bi nič oviralo, kakšen bi bil vaš optimalni dosežek?<br>Kako velik je razkorak med tem, kar bi lahko dosegli, in vašo uspešnostjo v tem trenutku?<br>Kaj lahko prispeva k temu, da zmanjšate razkorak med vašimi potenciali in vašim trenutnim dosežkom?<br>Kako lahko najbolj učinkovito zmanjšate ta razkorak?<br>Še kaj?<br>Kakšen bo vaš prvi korak? | Kaj je tisto, kar vas podpira pri doseganju želenega?<br>kateri pozitivni občutki, čustva, izkušnje itd.?<br>Kaj je tisto, kar že znate in vam lahko koristi pri zvišanju vašega dosežka?<br>Kaj je tisto, kar že zmorete?<br>Še kakšne vaše sposobnosti, veščine, znanja, prepričanja, izkušnje, s pomočjo katerih lahko povečate svojo uspešnost?<br>Kaj že ste in je povezano z vašim dosežkom?<br>V kaj verjamete v zvezi s svojim ciljem?<br>Še kaj? | Kaj je tisto, kar vam preprečuje doseganje cilja?<br>Kaj natančno vas omejuje?<br>Kje so še ovire znotraj vas?<br>Kaj še? |



Slika 1: Model coachinga

Bistvo *coachinga* lepo povzemata tudi dve misli iz knjige Richarda Bacha *Jonatan Livingston Galeb*. Prepričana sem sicer, da Bach ni razmišljal o *coachingu*, ko jo je pisal, a vendarle:

»Vse, kar nas omejuje, moramo pustiti ob strani.«  
 ... »Čelo tvoje telo, od ene konice kril do druge,« je ob različnih priložnostih razlagal Jonatan, »ni nič več kot tvoja misel sama, v obliki, ki jo lahko vidiš. Zlomi okove lastne misli, pa boš zlomil okove svojega telesa.«  
 Bach, 1994: 104.

Omejujoča prepričanja so tista, ki zavirajo naš napredek – ko jih izkoreninimo, lahko poletimo.

»Kako neizmerno večji pomen ima zdaj življenje! Namesto da bi puščobno letali k ribiškim ladjam in nazaj, imamo zdaj za kaj živeti! Lahko se vzdignemo iz nevednosti, lahko spoznamo, da smo rojeni za popolnost, bistrumnost in spretnost. Lahko smo svobodni! Lahko se naučimo leteti!«  
 Bach, 1994: 31.

Ko uspemo zlomiti okove lastnih misli, izboljšamo svojo samopodobo in lahko v polnosti izkoristimo svoje potenciale. Zavedanje lastnih sposobnosti zvišuje naše dosežke, samouresničenje je pot v osebno svobodo.

### KORENINE IN UTEMELJITELJI COACHINGA

Utemeljitelj *coachinga* je W. Timothy Gallwey, teniški trener, ki je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja napisal knjigo *The Inner Game of Tennis* (Notranja igra tenisa, 1974). Gallwey je namreč pri treniranju svojih učencev opazil, da so dosegali mnogo boljše rezultate in se hitreje učili, kadar jim je pri poučevanju zastavljal odprta vprašanja in jih spodbujal, da so se popravljali sami, namesto da bi sam popravljaj njihove napake in jim dajal nasvete. Ko je igralec poslušal nasvet in se poskušal ravnati po njem, se je njegova uspešnost zmanjšala, ko pa je bil sproščen in je imel v glavi sliko in občutek želenega rezultata, je bil bolj uspešen. Sporočilo v Gallweyevih knjigah (*Notranja igra tenisa*, *Notranja igra golfa*, *Notranja igra smučanja* in *Notranja igra dela*) je podobno: za obvladovanje določene spretnosti in zadovoljstvo je treba biti pozoren na notranjo igro, ki se odvija v glavi igralca. Bistvena je osredotočenost na želeni izid in ne na napake, ki se pojavljajo pri doseganju cilja/izida.

Gallweyevе knjige so postale uspešnice, saj so začrtale nov način razmišljanja in učenja: Gallwey je namreč dokazal tudi, da ni potrebno, da si strokovnjak na določenem področju, da lahko komu pomagaš doseči želeni cilj/rezultat. **Coachevo delo je pravi način motiviranja (prilagojen posamezniku) in zastavljanja vprašanj, odgovore pa bo poiskal vsakdo sam**, kajti vsak posameznik je najboljši strokovnjak za svoje življenje. Gallwey je pozneje svoj način razmišljanja in delovanja prenesel na številna druga področja in se s športnega področja usmeril v poslovni svet, na vodje podjetij. Načela notranje igre so tako začeli uporabljati pri strokovnem razvoju in v ospredje je stopil pomen individualnega *coachinga*.

Edinstvena značilnost *coachinga* je namreč prav v tem, da *coachu* ni treba veliko vedeti o zunanji igri ali vsebini *coachinga* (kako igrati tenis, kako voditi podjetje ali kako

spraviti svoje življenje v red), pač pa potrebuje kompetence,<sup>5</sup> da lahko klientu pomaga učinkovito igrati notranjo igro.

»Gallweyevo filozofijo, da je dosežek potencial zmanjšan za motnje, spremlja sporočilo, da je *coacheva* primarna naloga sprostiti lastno znanje in potencial vsakega posameznika. Ključ do tega je povečanje samozavedanja in občutka odgovornosti zase pri posamezniku, ki želi nekaj doseči. To pa so že bila sporočila, ki so bila uglašena z vzhajajočim novim valom razmišljanja o vodenju in dosežkih organizacij.« (Parsloe, Wray, 2000: 2)

Ni presenetljivo, da so številni nekdanji slavni športni trenerji postali guruji *coachinga* na področju menedžmenta in tisti, ki so bili najvidnejša skupina pri oblikovanju zgodnjega razmišljanja in pristopov k uporabi *coachinga* na delovnem mestu. Med njimi najbolj izstopajo **John Whitmore**, nekdanji zmagovalni avtomobilski dirkač, **David Hemery**, nekdanji nosilec olimpijske kolajne, in **David Whitaker**, nekdanji trener olimpijskega hokejskega moštva. Njihova znanja in veščine so tista, ki pomagajo utrditi povezavo med trenerstvom v športu in predstavo o »najboljši menedžerski praksi«.

Knjiga **Johna Whitmora** *Coaching for Performance (Coaching za učinek)* iz leta 1997 ostaja navdihujoč klic za spremembe v menedžerski filozofiji.

Vplivi na *coaching* prihajajo tudi s številnih drugih področij. Eno je zagotovo dobro uveljavljena praksa svetovalcev na delovnem mestu, sledijo karierni svetovalci. Na drugi strani ne moremo zaobiti psihiatrov in psihologov, ki prihajajo iz akademskih krogov in s seboj prinašajo spoznanja in znanja o tem, kako ljudje delujemo pod stresom, kako ravnamo s čustvi in iščemo ravnotežje med razumom in intuicijo, med doseganjem ciljev na eni strani in medosebnimi odnosi na drugi. Ta skupina verjame, da pojav *coachinga* in mentorstva pravzaprav ne prinaša nič novega, da *oni vse to že v resnici počnejo*, pri čemer bi te vrste svetovalci opredelili svetovanje na delovnem mestu kot *pomoč ljudem, da razrešijo osebne krize ali da se spoprimejo s preveč stresnimi situacijami*.

Vplivi na *coaching*, zlasti od devetdesetih let dalje, prihajajo tudi s področja treninga na področju menedžmenta in medosebnih veščin. En vpliv prihaja iz teorije in

prakse gestalt, drugi s področja transakcijskega analize, katere utemeljitelj je kanadski psihiater **Eric Berne** in avtor svetovne uspešnice *Games People Play (Katero igro igraš)*, ki je bila prevedena tudi v slovenščino.

Eden najprodnarnejših vplivov pa prihaja s področja nevrolingvističnega programiranja (NLP),<sup>6</sup> področja, kateremu sem zapisana tudi sama. NLP izvira iz ameriške obrobne (fringe) psihologije in njegovi zagovorniki verjamemo, da ima poseben pomen in uporabno vrednost za *coaching*. Že samo poimenovanje nam pomaga razumeti tri temeljna izhodišča nevrolingvističnega programiranja (O'Connor, Seymour, 1996: 24; Sánchez, 2007c: 4):

- **nevro** se nanaša na živčni sistem in na naše možgane; vse naše vedenje namreč izhaja iz nevroloških procesov naših čutov (vid, sluh, vonj, okus, dotik); svet lahko zaznamo in izkusimo samo s pomočjo petih čutov. Z njihovo pomočjo pridobivamo informacije iz zunanjega sveta, jih skladiščimo, obdelujemo, jim pripisujemo smisel ali/in pomen in se nanje tudi odzivamo. Naša nevrologija ne obsega samo nevidnih miselnih procesov, pač pa tudi naše vidne fiziološke odzive na misli in dogodke, pri čemer se ti odzivi kažejo na razumski in telesni ravni, saj telo in razum tvorita neločljivo celoto – človeško bitje. S pomočjo petih čutil si tako ustvarjamo lastno podobo stvarnosti in resničnosti;
- **lingvistično** se nanaša na jezik, saj jezik uporabljamo za urejanje svojih misli in vednja z namenom, da bi komunicirali z drugimi. Izkustvo razumemo, mu dajemo pomen, ga znamo opisati in označiti z besedami. NLP v popolnosti razlaga, kako jezik vpliva na naše razmišljanje, kako oblikuje in spreminja naša razpoloženja, kako določa naše vedenje. Jezik kot sredstvo za razumevanje in oblikovanje sveta in ne le sredstvo komuniciranja odlično odslikava naše vednjske (in druge) vzorce in strukturo mišljenja. Z njim poimenujemo svoje izkušnje in izmenjujemo ter povezujemo svoje »notranje zemljevide«;
- **programiranje** se nanaša na načine, ki jih izberemo, da bi učinkovito organizirali svoje misli in dejanja. Gre za programiranje<sup>7</sup> notranjih procesov

<sup>5</sup> **Kompetenca** je izkazana zmožnost posameznika, da obvlada načine dela in uporablja spretnosti, kvalifikacije in znanje v običajnih in spremenljivih razmerah. Vključuje lahko formalne kvalifikacije, sposobnost prenosa spretnosti in znanja v nove poklicne razmere in zmožnost inoviranja. Kompetence so lahko vezane na predmet (npr. vodenje računalniško vodenih procesov), lahko gre za metodološke (npr. spretnosti odločanja in inovativnosti) in socialne spretnosti (npr. sposobnost timskega dela, komunikacijske spretnosti) (CEDEFOP, v Sánchez, 2007a: 7).

Po Findeisenovi (Findeisen, 2005) je kompetenca zmožnost na posameznem področju ali zmožnost, da sprožimo neko obnašanje ali ravnanje. Podobno tudi Peter Jarvis (Jarvis, 1990: 72) v svojem slovarju opredeljuje kompetenco kot raven spretnosti in znanja (včasih tudi stališča), ki je potrebna za uspešno delo glede na standarde, ki so v danem času priznani in pričakovani v stroki in poklicu.

»Kompetenco lahko opredelimo kot veščino, znanje, sposobnost ali vednjsko značilnost, ki je povezana z višjimi dosežki.« (How to prepare for interview, 2008)

<sup>6</sup> NLP sta v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja zasnovala Richard Bandler, filozof in psiholog, ter John Grinder, psiholog in jezikoslovec, ko sta pod mentorstvom antropologa in filozofa Gregoryja Batesona sodelovala na Univerzi Santa Cruz v Kaliforniji v Združenih državah Amerike. NLP pojasnjuje, kdo smo in kako komuniciramo. Raziskuje povezavo med besedno in nebesedno komunikacijo, saj razlaga, da način, kako se izražamo (katere besede in jezikovne vzorce uporabljamo), kaže na to, kako mislimo.

<sup>7</sup> S programiranjem imam v mislih načten trening možganov, da se naučim drugačnega načina razmišljanja in razvijem nove strategije, nova, spodbujajoča prepričanja. Čeprav je izraz nekoliko neroden, gre za zavestne tehnike, s pomočjo katerih se možgani učijo in pridobivajo nove, koristne navade, denimo: »Ko mi pri novi nalogi kaj spodleti, si v mislih večkrat glasno rečem, da so napake sestavni del učenja in da sem se naučil že toliko novih stvari, da bom prej ali slej usvojil tudi nov način dela.«

Svoje razmišljanje začenjam tam, kjer se je začelo moje prvo srečanje s *coachingom*. Besedo *coaching* sem že večkrat slišala ali pa prebrala v raznih časopisih, vendar se nikoli nisem poglobljala v nadaljnje besedilo, saj sem domnevala, da je *coaching* namenjen samo področju ekonomije. V prejšnjem šolskem letu pa sem od nekaterih sodelavk, ki so se v okviru srečanja ŠRT udeležile seminarja *Kolegialni coaching*, večkrat slišala, kako zanimiva stvar je to in da bi bila lahko zelo koristna tudi za šolo, pouk in naš kolektiv. Takrat sem zastrigla z ušesi in v mojo zavest se je vtisnila želja, da bi bilo kaj takega vredno tudi izkusiti.

Zato sem bila toliko bolj vesela, ko me je naša svetovalna delavka Saša Bogataj Suljanović povabila, naj se udeležim prihodnjega izobraževanja iz kolegialnega *coachinga*. Na seminar sva se odpravili s kolegico iz zbornice, ki je nekaj izkušenj že imela s timskim *coachingom*, jaz pa sem bila v tem, lahko rečem, popoln analfabet in nisem želela gojiti kakih posebnih pričakovanj. Preprosto sem se odločila, da se prepustim izobraževanju in nečemu novemu, kar me bo obogatilo ali pa razočaralo. Zgodilo se je seveda prvo. Čeprav sem bila sprva nekoliko zaskrbljena, ker je bilo prvo izobraževanje ravno na dan prve konference po poletnem dopustu in sem imela občutek, da bom zamudila vse pomembne informacije za novo šolsko leto, sem po dveh dneh izobraževanja ugotovila, da si boljšega začetka, kot je bilo izobraževanje iz *coachinga*, ne bi mogla želeli. Pohvalila

bi vse, predavateljici, vsebino izobraževanja, samo organizacijo, pozitivno vzdušje ... Tako bi morali vedno začenjati šolsko leto in ravno zahvaljujoč temu izobraževanju sem se letos vrnila v šolo še bolj polna energije, zadovoljstva in delovne vneme. V *coachingu* sem odkrila predvsem novo znanje, ki lahko koristi najprej meni sami, lahko pa z njim pomagam še komu: mu olajšam kako dilemo ali odprem nove perspektive.

Domača naloga za nas začetnike ni bila lahka. Lotila sem se je z razmišljanjem: Koga bi lahko zaprosila za sodelovanje? Kako bom izpeljala *coaching* srečanje? Si bom zapomnila vsa pomembna vprašanja? Bom znala poslušati zbrano, da mi misli ne bodo kam odtavale? Bo sogovornik zadovoljen s pogovorom? Kje naj ga izpeljeva? Te misli so mi zapolnile kar nekaj sprehodov. Za sodelovanje sem zaprosila kolegico, ki je prav tako zaposlena v srednjem šolstvu. Pristala je na sodelovanje, čeprav je imela – sprva predvsem zaradi nepoznavanja *coachinga* – o njem zelo slabo mnenje. S tem mi je seveda položaj še otežila, saj sem potem ravno jaz najbolj odlašala z najinim srečanjem.

Končno je napočil trenutek, ko sem se odločila, da bova to izpeljali. Še enkrat sem šla skozi gradivo, se poskušala na pamet naučiti vsa pomembnejša vprašanja, vendar sem imela občutek, da nikamor ne pridem. Takrat sem se odločila, da bova izpeljali srečanje po načelih *coachinga*, in kar bo, bo. Na najino srečanje sem prišla s

mišljenja, občutenja in vednja, ker razmišljanje določa podobo, ki jo imamo o sebi, in ker upravlja z našim vednjem. Večino tistega, kar smo ljudje sposobni storiti (ali ne storiti), je neposredno povezano z našimi notranjimi duševnimi procesi/programi. Iz tega sledi, da je doseganje ciljev, zlasti tistih manj običajnih, zasnovano na veščini spreminjanja naših duševnih programov. Ob »programiranju« lastnih možganov (proces učenja) se učimo novih, učinkovitejših strategij, ki nam omogočajo več izbir in s tem doseganje zelenih ciljev.

Številni *coachi*, med njimi sem tudi sama, pri *coachingu* uporabljamo NLP-tehnike in orodja.

Pomemben vpliv na *coaching* lahko pripišemo tudi ameriški avtorici dela *Take Yourself to the Top* (Povzpnite se na vrh, 1999) **Lauri Berman Fortang**, zagovornici »osebnega življenjskega *coachinga*«, ki išče možnosti, da bi ljudje izrazili sebe. Druga, britanska avtorica, ki pripada isti skupini, je **Eileen Mulligan**, katere knjiga *Life Coaching – Change Your Life in 7 days* iz leta 1999 ponuja nekoliko pretirano obljubo in kliče k opreznosti.

Vplivi prihajajo tudi iz vrst profesionalnih trenerjev, svetovalcev, mentorjev s področja formalnega usposabljanja, nacionalnih poklicnih kvalifikacij in družbenih skupnosti. Zanimivo je, da vsa naštetá področja in njihove

prakse velikokrat zamenjujejo s *coachingom*, čeprav med njimi obstajajo bistvene razlike in tudi podobnosti. Morda je to zato, ker vsi našteti iščejo nove pristope in načine na svojih področjih ter tako nehote ali hote prepletajo svojo dozdajšnjo prakso z najnovejšimi vplivi. Zelo pomembno je tudi razlikovati med *coachingom* za razvoj specifičnih veščin, kar ga dela bolj sorodnega treningu in usposabljanju, in *coachingom* za splošen samorazvoj, ki ga približuje mentorstvu. Pa čeprav oba, *coaching* in mentorstvo, lahko razumemo kot preferenčno izbiro za razvoj osebnih veščin in samostojno učenje.

Med posamezniki, ki jih je na področju *coachinga* treba omeniti, je zagotovo eden najbolj plodnih piscev o mentorstvu v podjetju, **David Clutterbuck**. Prav on je tisti, ki v svoji knjigi *Learning Alliances* (*Učenje zavezníštva*, 1998) bistveno razmeji ameriško in evropsko razumevanje koncepta mentorstva: »Kje narisati črto pri mentorstvu, je odvisno od tega, ali sprejemamo tradicionalno ameriško opredelitev *karierno usmerjenega mentorja* (imeti vplivnega sponzorja) ali evropsko opredelitev *razvojnega mentorstva* (kjer je bistvo osredotočenost na osebno rast in učenje).« (Clutterbuck v Parsloe, Wray, 2000: 10) Ta zadnja opredelitev pa je že bliže ali skoraj enaka opredelitvi *coachinga*, kjer gre za usmerjenost na učenje na kratek rok za razliko od mentorstva, ki vključuje učenje na daljši rok (Parsloe, Wray, 2000: 1–15).

potnimi rokami, kolegica pa vsa nasmejana, ko je videla mojo začetno napetost.

Ko pa sva začeli, sem bila presenečena, kako sem se že ob prvem stavku umirila. Pred sabo sem imela delovni zvezek odprt na strani, kjer je predstavljen model GROW. Vprašanja so prihajala iz moje glave spontano, že sproti sem se veselila, ker sem vedela, da so to tista prava vprašanja, tudi sogovornica se je prepustila. Problem, ki ga je izbrala (kopičenje raznih stvari, neorganiziranost), je s pomočjo najinega srečanja osvetlila še z druge plati, na kar prej sploh ni pomislila. Prav tako si je izbrala simbol, ki jo bo spominjal na nove rešitve. Po izpeljanem srečanju sva se obe zelo dobro počutili. Jaz sem bila izjemno zadovoljna, s kakšno mirnostjo in s kako veliko koncentracijo pri poslušanju sem izpeljala najin pogovor, kolegica je spremenila mnenje o *coachingu*, srečanje se ji je zdelo zanimiva, prijetna izkušnja in proces *coachinga* zelo uporabna stvar, predvsem pa je opazila, da se mora v procesu *coachinga* o vsem sama odločati in da gre pri tem predvsem za treniranje lastne volje.

Najin pogovor je trajal približno 40 minut. Kot sem že omenila, sva z najinega srečanja obe odšli zadovoljni, polni energije in novih idej.

Drugi pogovor po načelih *coachinga* pa sem izpeljala na svojem službenem področju, to je v šoli. Za vlogo »klienta« sem poprosila svojo dijakinjo, ki se je že pred

nekaj časa oglasila pri meni po nasvet za razrešitev določenih težav, ki jih je imela v razredu.

Ko sem po našem izobraževanju razmišljala o tem, koga bom prosila, da mi bo pomagal pri izvedbi drugega srečanja po načelih *coachinga*, sem pri sebi že vedela, da bom tokrat to izpeljala v šoli in k tej preizkušnji nagovorila katerega izmed dijakov. V izboru sem imela kar nekaj imen, vendar sem se nazadnje odločila za omenjeno dijakinjo, za katero se mi je zdelo, da bi ji *coaching* srečanje resnično lahko pomagalo. Nisem pa bila čisto prepričana, ali bo pristala na *coaching* srečanje, zato sem bila toliko bolj vesela, ko je privolila.

Tokrat sem ji tudi na kratko razložila, kaj je značilno za srečanje po načelih *coachinga* in kako poteka ter da se tudi sama tega še učim. Določili sva datum najinega srečanja. Prijetno me je presenetilo, ker je naslednji dan dijakinja ponovno prišla do mene in mi povedala, da si je na internetu prebrala opis *coachinga* ter da se ji zdi to zelo zanimiva zadeva in da se veseli najinega srečanja. Ta nepričakovana informacija me je zelo razveselila in trema ob pripravi na srečanje je izginila, tudi jaz sem se tokratnega srečanja veselila in se nisem popolnoma nič več ukvarjala s tem, ali mi bo izvedba uspela ali ne.

Dan pred srečanjem sem še enkrat pregledala gradivo z našega izobraževanja in tudi na srečanju sem imela pred sabo (za vsak primer in občutek varnosti) pripravljeno odprto stran z modelom GROW.

## VRSTE (OBLIKE) IN PODROČJA COACHINGA

Različni avtorji navajajo različne vrste oziroma področja *coachinga*. Greenova in Grant (Greene, Grant, 2003: 91–94) npr. razlikujeta naslednje oblike *coachinga*:

**1. Coaching veščin:** ukvarja se z natančno določenimi in opredeljivimi veščinami. Pri tej vrsti *coachinga* gre lahko za sorazmerno kratko posredovanje (intervencijo) – morda le za eno ali dve srečanju, seansi. Ključni namen te vrste *coachinga* je izboljšanje točno določene veščine in znanja. *Coaching* veščin vključuje:

- opredelitev trenutne ravni veščin, ki so predmet *coachinga*, in vrzeli v izvedbi,
- vadbo nove veščine in priložnost za urjenje,
- dajanje povratne informacije o doseženi ravni veščine.

Da bi *coach* vse to lahko naredil dobro, je njegova naloga, da zvišuje klientovo zavedanje drobnih pozornosti pri izvedbi.

**2. Coaching za izboljšanje kakovosti:** te vrste *coaching* se osredotoča na srednje- do dolgoročno izboljšanje dosežkov. V delovnem okolju to lahko pomeni, da gre za čas od dveh mesecev do dveh let. Pri tej vrsti *coachinga* se *coachu* ni treba osredotočati na podrobnosti izvedbe, temveč veliko

bolj na proces, s pomočjo katerega bo klient pri napredovanju proti ciljem sposoben sam vrednotiti in nadzorovati kakovost. Značilno je, da *coaching* za izboljšanje kakovosti vključuje:

- opredelitev standardov kakovosti in pregled pretekle kakovosti,
- opis področij dela, na katerih je treba izboljšati kakovost,
- postavljanje ciljev in razvoj načrtov za izboljšanje kakovosti.

Potrebno je, da je *coaching* te vrste usmerjen v rezultate in osredotočen na rešitve ter vključuje prenos odgovornosti za izboljšanje kakovosti na klienta.

**3. Coaching za razvoj:** to je najbolj visoko razvita vrsta *coachinga*, ki zahteva širši in bolj strateški pristop. Pri *coachingu* te vrste *coach* išče širše teme ter uporablja bolj abstraktne koncepte namesto specifičnih in podrobnih informacij, kot jih zajema *coaching* veščin.

Pri te vrste *coachingu* gre velikokrat za vprašanje *kdo si*. Zastavljajo se vprašanja kot: Kako naj delam učinkoviteje s seboj in z drugimi? Kako naj grem prek svojih značilnih primanjkljajev? Kako naj delam učinkovito z ljudmi, ki jih ne spoštujem?

Dijakinjo sem ob začetku srečanja povprašala, o čem bi se želela pogovoriti. Že na samem začetku se je zelo razgovorila. Nekajkrat sem imela občutek, da se vrtiva v krogu in da različne perspektive, ki naj bi se nakazale med pogovorom, niso prišle do izraza. Zato sem jo vprašala, kaj skupnega opaža pri povedanem. Ko je našla skupni vzorec vsega povedanega, se je zelo sprostita, pogovor je stekel gladko in s pomočjo mojih vprašanj (kje še vidi možnosti, kdo bi ji lahko ob tem še pomagal itd.) je poiskala različne možnosti in načine, s katerimi bi lahko rešila svojo težavo. Nazadnje sva prišli tudi do izbora simbola, kar je tudi klientki veliko pomenilo, saj je čutila ob izbranem simbolu večjo varnost in občutek, da ji bo to uspelo.

Po pogovoru, ki je trajal 40 minut, sem jo povprašala, kakšna so njena občutja. Povedala je, da ji je bil tak pogovor nekaj novega. Presenetilo jo je, da sem jaz postavljala samo vprašanja, da nisem prav nič svetovala ali povedala svojega mnenja. Prav tako je bila presenečena sama nad sabo, da se je med pogovorom lahko tako odprla in spregovorila o svojih težavah, *še posebej pred profesorico*. Srečanje ji je bilo zelo všeč, čeprav je bilo na določene trenutke, ko je morala iskati različne možnosti, zanjo miselno naporno.

Med samim pogovorom sem si želela, da bi se deklara ob mojih vprašanjih počutila dobro in sprejeto in da bi našla

nove perspektive. Ker se je teže ustavila, ko se je razgovorila, sem morala zelo paziti, da ji z morebitnim ustavljanjem ne bi dala občutka, da se ne more ustrezno izraziti ali povedati svojih občutij. Ob koncu sem imela občutek, da nama je obema uspelo. Dijakinja, ki je sicer zelo neposredna v svojih izjavah, je povedala, da bi se bila tako še pripravljena pogovarjati.

V tokratnem pogovoru po načelih *coachinga* sem se počutila še bolj odgovorno za to, kako ga bom izpeljala; pred mano je bila namreč oseba, ki me sicer pozna samo kot profesorico in ki verjetno z moje strani tudi pričakuje neko odgovornost, zrelost in ne nazadnje rešitev ali nasvete, ki jih nisem podala tako, kot si je morda sprva predstavljala. Izjemno dobro pri tem srečanju se mi je zdelo tudi to, da sem uspela zadevo v trenutku, ko bi se lahko začela zelo zapletati, uspešno razrešiti s pomočjo ustreznega *coaching* vprašanja.

Pri pogovorih po načelih *coachinga* se mi zdijo posebej pomembne naslednje lastnosti in veščine:

- poslušanje: že med seminarjem sem ugotovila, da brez pozornega in zbranega poslušanja ne moreš postavljati ustreznih vprašanj; pomembno je tudi, da ti misli ne splavajo kam drugam; ravno na temelju poslušanja si namreč ustvariš sliko o

*Coaching* za razvoj se pogosto ukvarja z zelo osebnimi vprašanji o poklicnih, kariernih ali osebnih zadevah. Take vrste *coaching* je pogosto del razvojnih programov vodenja. Ker ima velikokrat zelo osebni značaj, je bolj verjetno, da ga izvaja zunanji *coach*.

Skiffingtonova in Zeus (Skiffington, Zeus, 2003: 6–9) navajata naslednjih pet oblik *coachinga*, ki se delno prekrivajo s prej omenjenimi: ***coaching izobraževanje, coaching veščin, vadbeni coaching, coaching za izboljšanje kakovosti in samocoaching***.

Preglednica 1: Oblike *coachinga* in *coacheve* vloge

| OBLIKA COACHINGA                         | COACHEVA VLOGA   |
|--|--|
| <b>Coaching izobraževanje</b>            | priskrbeti, dati informacije: <ul style="list-style-type: none"> <li>• trgu o <i>coachingu</i>,</li> <li>• potencialnim naročnikom (plačnikom <i>coachinga</i>)<sup>8</sup> o programu in koristi za njihovo organizacijo,</li> <li>• klientom o procesu <i>coachinga</i>, medsebojnih vlogah in odgovornostih v <i>coaching</i> partnerstvu,</li> <li>• klientom o vedénjskih metodah sprememb ter tehnikah spremljanja in merjenja.</li> </ul> |
| <b>Coaching veščin</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• poučevanje klientov potrebnih veščin, da bodo lahko opravili naloge in dosegli cilje (npr. veščine načrtovanja, asertivnost, medosebne in komunikacijske veščine, predstavitvene veščine, veščine samoreguliranja).</li> </ul>  |
| <b>Vadbeni coaching</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nadziranje vadbe, igre vlog, videosemanja novih veščin,</li> <li>• kontroliranje urjenja elementov novih veščin na delovnem mestu.</li> </ul>   |
| <b>Coaching za izboljšanje kakovosti</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• podpiranje in dajanje povratne informacije o kakovosti klientovih veščin na delovnem mestu,</li> <li>• nenehno kontroliranje in merjenje kakovosti.</li> </ul>  |
| <b>Samocoaching</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zagotavljanje klientove neodvisnosti, samozavesti in kompetenc pri veščinah samoustvarjanja in samoreguliranja,</li> <li>• uresničevanje strategij vzdrževanja in zaključevanja.</li> </ul>   |

Vir: Skiffington, Zeus, 2003: 7.

<sup>8</sup> Besedilo v oklepaju pripisala, komentirala K. E. Sánchez, 2008.

sogovornikovem položaju, kar ti omogoča, da sploh lahko začneš z novimi vprašanji;

- sposobnost empatije: tu bi izpostavila ravno prav umirjeni ton govora, ki sogovorniku daje občutek umirjenosti, zaupanja in sproščenosti; kot se je izrazila moja sogovornica: da ne dobiš občutka manjvrednosti zaradi izpostavljene težave;
- selekcioniranje: tu mislim predvsem na urejene misli, ustrezno postavljanje vprašanj in predvsem to, da s svojimi vprašanji še dodatno ne zapleteš »klobčiča« izpostavljenega problema.

Razvojne priložnosti *coachinga* najprej vidim pri sebi sami. Veščina *coachinga* mi je odprla nov pogled na reševanje problemov, daje mi občutek, da stvari niso vedno tako nerešljive, kot so mogoče kdaj videti, predstavlja mi urjenje v svoji lastni volji in možnost za izboljšanje svojih lastnih sposobnosti, razvoj talentov, idej, projektov.

Zelo bi si želela, da bi lahko svoje veščine *coachinga* čim večkrat uporabila v šoli. Opazila sem, da sem jih že začela nezavedno uporabljati, denimo, kadar kdo izmed dijakov izpostavi kak problem. Ker dijaki ob tem, ko predstavijo svoj problem, pričakujejo da bo druga oseba to razrešila oziroma ponudila rešitev problema ali nasvet, s

tem postanejo pasivni reševalci svojih težav in se verjetno podobno lotevajo reševanja težav tudi pozneje v življenju. Zato menim, da uporaba veščin *coachinga* v šolskem prostoru pomeni dobro naložbo za prihodnost vsakega posameznika, zlasti mladega človeka, ki ga v današnjem svetu čaka veliko izzivov, s katerimi se bo moral spopasti sam, in dobro bi bilo, da bi se tega lotevali aktivno in z zaupanjem, da je lahko težava dosti lažje rešljiva, če jo pogledamo z različnih perspektiv in se tako *lotevamo iskanja rešitev*.

Nisem pa še preizkusila veščin *coachinga* pri kolegih v zbornici, kjer bi sicer že poznavanje te veščine lahko velikokrat razrešilo kako težavo ali pa vsaj preprečilo konflikte in zaviranje idej.

Spoznavam, da *coaching* ni samo moč postavljanja vprašanj, ampak tudi priložnost, da k reševanju težav in dilem pristopamo optimistično in z mislijo, da nam lahko vedno uspe. Seveda pa ob tem ne smemo zanemariti svoje lastne volje, ki je verjetno motor vseh teh perspektiv in idej.

Ob koncu lahko zapišem, da se res veselim novih spoznanj, ki lahko predvsem vsakemu posamezniku zelo olajšajo vsakdanje življenje.

Marjeta Petek Ahačič,  
Gimnazija Škofja Loka

Kar se področij *coachinga* tiče, navajata Skiffingtonova in Zeus (Skiffington, Zeus, 2003: 9–12) naslednja tri glavna področja:

1. **Coaching v organizacijah.** Ta *coaching* po navadi zajema naslednja področja: razvoj vodilnih (imenovan tudi izvršni *coaching*) ali *coaching* za vodenje, izboljševanje dosežkov, razvoj osebnih in strokovnih veščin ter timski ali skupinski *coaching*.<sup>8</sup> *Coacheva* vloga na teh področjih je večinoma neusmerjevalna.

Značilno za vodilne je, da najamejo *coacha* za delo na svojih osebnih in poklicnih strategijah, na uravnoteženju življenja, doseganju ciljev, načrtovanju kariere in za razvojne potrebe.

*Coaching za izboljševanje dosežkov* navadno traja od tri od šest mesecev ter vključuje individualni in timski *coaching*, pri čemer je za izboljševanje dosežkov nujno natančno opredeliti kritične tehnične standarde in standarde kakovosti. Navadno *coach* nastopi šele, ko so bili posamezniki deležni kakega usposabljanja, kjer so pridobili (npr. pri *coachingu* za prodajo) znanje o proizvodu, izkušnje ter določene tehnične veščine, npr. prodajne in komunikacijske. *Coacheva* vloga je, da poveča samozavedanje, mobilizira pozitivna čustva in motivacijo ter vpliva na razmišljanje,

prepričanja in osredotočenost. V procesu dela s klientom je poudarek tudi na ravnanju s pritiskom, prepričanjih o sebi ter duševnih strategijah in psiholoških odzivih.

*Coaching za razvoj osebnih in strokovnih veščin* se usmerja na točno določene veščine, ki so v določenem okolju nujne in nepogrešljive: veščine načrtovanja in delegiranja, upravljanje s časom, pogajanja, ravnanje s težavnimi sodelavci, izboljšava posameznikovih medosebnih veščin. Pri svojem delu *coachi* pazijo, da uravnotežijo individualne potrebe in cilje posameznika s cilji in potrebami organizacije.

*Timski ali skupinski coaching* je stroškovno učinkovit za naročnika in časovno za *coacha*. Klienti (zaposleni pri naročniku) imajo poleg tega koristi od izmenjave znanj in nenehne podpore in povratne informacije od svojih kolegov. Timski *coaching* vključuje gradnjo tima, razvoj novo ustvarjenega tima ali delo s timi, ki že dosegajo vrhunske rezultate, da bi zadostili potrebam po višji produktivnosti.

Cilji timskega *coachinga* so točno določeni in jasni, navadno že na začetku. Programi timskega *coachinga* po navadi vključujejo več dvournih timskih srečanj enkrat tedensko ali enkrat na

<sup>9</sup> Več o skupinskem *coachingu*, ki ga avtorica izvaja pod imenom *moderirana srečanja*, v Sánchez, 2012b.

štirinajst dni, celoten proces *coachinga* pa traja od tri do šest mesecev. Najboljše prakse so pokazale, da je najučinkovitejše, če enemu srečanju s *coachem* sledijo najmanj tri individualna srečanja s posameznimi člani tima, ko ti delajo na akcijskih načrtih glede na skupne, timske cilje.

**2. Poslovni coaching.** Termin poslovni *coaching* se praktično enakovredno izmenjuje s terminom izvršni (executive, angl.) *coaching*. Kljub temu da je v zadnjem desetletju obseg poslovnega *coachinga* zelo narasel, večina literature omenja zlasti izvršni *coaching*.

Kot razlagata Skiffingtonova in Zeus (Skiffington, Zeus, 2003: 12), je poslovni *coaching* primeren zlasti za samostojne *coache*, ki imajo omejene vire in manj razpredene mreže v svetu korporacij. Poslovne *coache* navadno najamejo za pol leta ali leto in namesto urne postavke jih raje plačujejo po dnevnem ali mesečnem pavšalu. Poslovni *coaching* je usmerjen v rast in razvoj posla, pri čemer lahko vključuje načrtovanje, trženjske strategije, menedžerske kompetence in bolj učinkovito ravnanje s strankami ter zaposlenimi itd. Druga področja tovrstnega *coachinga* lahko vključujejo tudi rast prodaje in produktivnosti, izboljšanje vodstvenih veščin, upravljanje sprememb, vpeljavo vizije, zmanjševanje stresa, razvoj in motivacijo zaposlenih itd.

Poslovni *coachi* navadno prihajajo iz poslovnega sveta, mnogi med njimi vodijo svoja lastna podjetja.

**3. Življenjski ali osebni coaching.** Pri tovrstnem *coachingu* gre za proces raziskovanja vrednot in postavljanja ciljev ter akcijskih načrtov z namenom, da posameznikom pomaga odstraniti ovire in doseči merljive in trajne koristi na vseh področjih življenja. Tako življenjski *coaching* izmed vseh pojavnih oblik *coachinga* ostaja najbolj polemičen. Morda zato, ker lahko zaide v areno terapije.

Življenjski *coachi* delajo s klienti v obdobju tranzicijskih prehodov, zlasti pri menjavi službe, poklica, pred upokojitvijo, ob upokojitvi in v času, ko otroci zapustijo dom.

Stembergerjeva (Stemberger, 2008) npr. navaja naslednje vrste **poslovnega coachinga za vodje**:

- *timski ali projektni coaching*: temelji na upravljanju s timskimi strategijami, da bi dosegli čim boljše rezultate;
- *situacijski coaching*: se usmerja na izboljšanje neke poslovne dejavnosti v določenih okoliščinah;
- *coaching sprememb*: pomaga posameznikom pri zamenjavi delovnega mesta, pri prevzemanju in opravljanju drugačne funkcije v podjetju.

Obstajajo tudi druge delitve na vrste, kot npr. **poslovni coaching, individualni in karierni coaching** (Kaj je coaching, 2008), pri čemer je »poslovni coaching orodje za doseganje rezultatov na individualnem nivoju ter orodje za prenos novih veščin in pristopov v delovno okolje posameznika«.

Predmet *individualnega coachinga* je lahko prevzemanje novih nalog, uvajanje sprememb, izboljšanje strategij komunikacije s sodelavci kot način pomoči zaposlenim glede na specifično situacijo. Individualni *coaching* pa je lahko namenjen tudi posameznikom, ki želijo osebno rasti in se razviti – kaj natančno je predmet *coachinga*, opredeli klient s *coachevo* pomočjo navadno na uvodnem srečanju.

*Karierni coaching* se nanaša na posameznika in na njegove ambicije v poslovnem svetu, pri čemer *coaching* posamezniku pomaga poglobiti zavedanje svojega znanja in veščin za doseganje dolgoročnih in trenutnih poklicnih ciljev. Ker je odločanje o poklicni spremembi kompleksen, včasih nejasen, zato pa pogosto tudi manj prijeten proces, ki pa lahko odločilno vpliva na posameznikov nadaljnji poklicni ali karierni razvoj, posamezniki s pomočjo kariernega *coachinga* odkrijejo najustreznejšo poklicno oz. karierno pot in izdelajo uresničljiv načrt za njeno doseg: Kaj si resnično želite? Kaj vas motivira? katerim vrednotam sledite? Kako si ustrezno zastavljate cilje? Kako odpravljate morebitne prepreke?

## COACHING IN DRUGE SORODNE DISCIPLINE

*Coaching* velikokrat zamenjujejo s psihoterapijo, mentorstvom, treningom in svetovanjem. Med vsemi naštetimi disciplinami in *coachingom* obstajajo določene razlike, a tudi podobnosti. V nadaljevanju se bom osredotočila le na najpomembnejše.

Klemenčičeva (Klemenčič, 2007: 57) navaja naslednje **razlike med coachingom in psihoterapijo**:

Preglednica 2: Primerjava psihoterapije in coachinga

| PSIHOTERAPIJA                         | COACHING  |
|---------------------------------------|---|
| Se ukvarja s spreminjanjem osebnosti. | Ugotavlja sedanje in želene stanje; da bi slednje dosegel, spreminja prepričanja, vrednote, cilje, vedenje in samopodobo osebe. |
| Poudarek je na zdravljenju in obnovi. | Poudarek je na osebnem razvoju in uresničevanju potencialov, ciljev ter dvigovanju kakovosti življenja in dela.                 |
| Je dolgotrajen proces.                | Je po navadi kratkotrajen proces.   |



| PSIHOTERAPIJA  | COACHING  |
|--|---|
| Soočanje z nezavednim, z nečim iz preteklosti.   | Usmerjenost v sedanjost in prihodnost; vključuje delo z nezavednimi procesi, to je s tistimi, ki jih ne počnemo zavestno.   |
| Osredotočena na analizo osebnosti, povezano z diagnosticiranjem in analitičnimi spretnostmi. | Odkriva neučinkovite vzorce mišljenja in vedénja ter jih spreminja v bolj učinkovite – take, s katerimi bo posameznik lahko dosegel svoje cilje.  |
| Delo z ljudmi, ki imajo (ali so imeli) patološke motnje.                                     | Delo z zdravimi ljudmi, ki bi radi dosegli boljše rezultate, kot jih dosegajo trenutno.   |
| Ima korenine v teoriji psihodinamike.  | Eklekticism: gestalt terapija, Rogersova teorija, kognitivno-behavioralna terapija in kibernetika, terapija Milтона Ericksona, Virginie Satir, epistemologija Gregoryja Batesona, socialni konstruktivizem. |
| Poteka pretežno v kliničnih in medicinskih okoliščinah.                                      | Poteka na delovnem mestu, v pisarni, po telefonu, prek e-pošte ali kje drugje.  |
| Obravnavane po navadi imenujemo pacienti.  | Obravnavane imenujemo klienti, svetovanci ali stranke.  |
| Gre za revolucionarne spremembe.   | Gre za fenomenalne <sup>10</sup> spremembe.   |

Vir: Klemenič, 2007: 57.

Psihoterapija se torej ukvarja z ljudmi, ki bi radi ozdraveli in se naučili učinkovitejšega vedénja, *coaching* je namenjen zdravim ljudem, ki želijo izboljšati učinkovitost svojega dela ter dvigniti kakovost svojega življenja in dela. Poleg tega ima psihoterapevt s pacientom izrazito hierarhičen odnos; on vodi proces, določa terapijo, svetuje, interpretira. On je tisti, ki ve, kaj je narobe, kaj naj bi bilo prav, kaj je cilj in tudi kako priti do tja. *Coach* pa s klientom razvije enakovreden partnerski odnos, pri čemer *coach* in klient skupaj določata smer *coachinga*, se dogovarjata o načinu dela in tudi drug drugemu dajeta ter drug od drugega sprejemata povratne informacije. Klient je strokovnjak za vsebino (svoje življenje), *coach* pa za proces. *Coach* je usmerjen v strukturo procesa, zastavlja vprašanja in verjame (za razliko od psihoterapevta), da ima klient vse odgovore, da bo uspešno prišel do zelenega cilja. *Coacheva* naloga je v usmerjanju klienta, da bo našel odgovore na vprašanja, ki si jih sam morda ni nikoli zastavil, in da bo načrtoval korake, ki ga bodo pripeljali do zelenega cilja.

Med psihoterapijo in *coachingom* obstaja še ena bistvena razlika, in sicer v rezultatih. Če je rezultat psihoterapije ozdravljen pacient, so rezultati *coachinga* pri klientu njegova izboljšana samozavest, uresničevanje potencialov, večja učinkovitost na zelenih področjih življenja in dela, samostojno učenje, izboljšano samozavedanje – z eno besedo: višja kakovost življenja in dela. Poleg tega naj bi se klient **skozi *coaching* tudi opolnomočil**, bil sposoben biti sam svoj *coach*. Klient postane neodvisen od *coacha*; nauči se številnih strategij in učinkovitih miselnih vzorcev, ki mu pomagajo, da lahko sam učinkovito usmerja in nadzoruje svoje življenje.

### Kaj pa mentorstvo in coaching?

Mentorstvo je ...

»... načrtovano druženje izkušenega in veččega posameznika z manj večjim in manj izkušenim posameznikom, z dogovorjenim ciljem, da manj izkušeni posameznik raste in razvije specifične kompetence.« (Murray, v Sánchez, 2007a: 4)

»... je odnos med dvema posameznikoma, v katerem zaupanje in spoštovanje omogočata, da se o problemih in težavah razpravlja v odprtem in podpornem okolju. Z izmenjavo svojih izkušenj, problemov in skrbi v odprtem in zaupnem okolju se lahko vsak mentor razvija in raste in tako maksimizira svoj potencial.« (Whittaker, Cartwright, 2000: 12)

»... namenski odnos med dvema osebama, ene bolj izkušene in usposobljene in druge manj, ki se strinjata, da je cilj rast manj usposobljene in izkušene osebe in razvoj specifičnih kompetenc.« (Murray, v Essom, 2003: 4)

»Mentorstvo je ključna pomoč pri razvoju osebja ..., ki odpira nove možnosti v prihodnosti. To pa zahteva določeno raven zaupanja in odmik od vodenja s presojo, kjer je treba ohranjati disciplino in ocenjevati dosežke.« (Meggison, v Parsloe, Wray, 2000: 77)

»Mentorstvo je odnos med dvema osebama, v katerem zaupanje in spoštovanje omogočata razpravo o težavah in problemih v odprtem in podpornem okolju. Izmenjava izkušenj omogoči vsakemu mentorirancu razvoj in rast ter s tem povečanje njegovih potencialov.« (Whittaker, v Essom, 2003: 4)

Bistvo mentorstva je torej prenos kompetenc, izkušenj z izkušenega in modrega mentorja na manj izkušenega in neveščega mentoriranca<sup>11</sup>. Mentorjeva primarna naloga, v

<sup>10</sup> **Revolucionaren:** iz revolucije; a) velika, hitra sprememba na kakem področju človekovega ustvarjanja; b) preokret, preobrat, (popolna) preobrazba. **Fenomenalen;** a) ki se nanaša na fenomen, b) ki se nanaša na pojavnost, fenomenologijo, c) ki se od običajnega loči po veličini, izjemnosti; izjemen, izreden, poseben, znamenit, nenavaden (Tavzes, 2002: 1002 in 333) (razložila K. E. S., 2008).

<sup>11</sup> V mentorskem procesu nastopata mentor in mentoriranec (mentée, tudi protégée, angl.), imenovan tudi udeleženec, pripravnik.

kombinaciji roditelja in vrstnika, je **pomagati mentoriranca razviti svoje potenciale, usvojiti določene veščine in znanja ter ga usposobiti za samostojno delo.**

Ali kot so opredelili mentorstvo udeleženci enega izmed mojih seminarjev o mentorstvu: »Mentorstvo je načrtovan, sistematičen in ciljno usmerjen proces ter hkrati zaupen, prijateljski, spoštljiv in profesionalen odnos, v katerem mentor na *mentoriranca prenaša svoje znanje, izkušnje, kompetence in tudi vrednote, poznanstva, s končnim ciljem usposobiti mentoriranca za samostojno in odgovorno strokovno delo.*«

Torej gre tudi pri mentorstvu, podobno kot pri psihoterapiji, za neenakovreden odnos med mentorjem in mentorirancem. Mentor je tisti, ki zna, ki usmerja, mentoriranec tisti, ki se uči, napreduje. Resda lahko cilje določata skupaj, a mentor je izkušen, moder strokovnjak, ki v mentorskem procesu usposablja mentoriranca, mu daje nasvete in ga po potrebi tudi uči. Mentorstvo je torej v prvi vrsti **usmerjeno v profesionalni razvoj mentoriranca**, za razliko od *coachinga*, ki je usmerjen v profesionalni in osebni razvoj klienta.

Če govorimo o mentorstvu v podjetjih ali organizacijah, je mentorski načrt, v katerem so opredeljeni cilji in tudi poti za doseganje ciljev, po navadi znan vnaprej, cilje in tudi poti za doseganje ciljev opredeli pri *coachingu* klient sam, *coach* mu pri tem le pomaga, a ne svetuje. Poleg tega je mentor praviloma strokovnjak za vsebino, *coach* je strokovnjak za proces in strukturo, vsebina je klientova.

»*Coaching* skrbi za takojšnje izboljšavo dosežkov in razvoj veščin v obliki tutorstva ali šolanja. Mentorstvo je vselej vsaj en korak odmaknjeno in se skozi posvetovanje (advising, angl.) in svetovanje (counselling, angl.) ukvarja z dolgoročnim pridobivanjem in uporabo veščin pri razvoju kariere.« (Parsloe, 1992: 72–73)

Kar se trajanja procesa tiče, je po navadi mentorstvo daljši (od nekaj tednov do enega leta) proces, *coaching* praviloma traja nekaj tednov, včasih tudi dlje.

Če primerjamo **coaching in trening**, lahko sklenemo, da obstajajo podobnosti, a tudi velike razlike. Trener (ali tudi učitelj) uči po vnaprej pripravljenem učnem načrtu in je strokovnjak na svojem področju. Veliko trenerjev je predavateljev in govori veliko več, kot bi se *coachu* zdelo primerno (Rogers, 2000: 24–25). Pri treningu lahko obstajajo zunanji standardi, ki zadevajo akreditacijo in ocenjevanje udeleženca. Od udeleženca se pričakuje, da jih bo dosegel, njegovi rezultati pa so tudi merilo za uspešnost trenerja. Na razne **treninge in izobraževanja udeleženci prihajajo v nasprotju s svojo voljo, za coaching pa je značilno, da je večinoma prostovoljen.**

*Coach* zagotovo nima nobenega fiksnega učnega načrta, načrt *coachinga*, ki ga oblikuje klient, je spremenljiv in prilagodljiv. *Coach*, za razliko od trenerja, ni nujno ali pa je redko strokovnjak za določeno vsebino. *Coache* redko ocenjujejo zunanji ocenjevalci, večinoma le takrat, ko se odločijo za certificiranje in/ali akreditacijo. Za zdaj pa niti certifikat niti akreditacija nista pogoj za izvajanje *coachinga*. *Coachevo* delo – njegovo učinkovitost in uspešnost – je

mogoče presojati skozi prizmo klientovega zadovoljstva, napredka, doseganja ciljev v procesu *coachinga*; skozi supervizijo in tudi samoevalvacijo.

**Trening v čisti obliki torej temelji na prenašanju znanja in veščin s trenerja na udeleženca, pri čemer je učni načrt znan**, večinoma ni prilagojen posamezniku, ob koncu treninga je treba pridobljena znanja in veščine dokazati (izpit, izdelek itd.). Trener za prenos znanja in veščin uporablja sodobne andragoške metode in upošteva načela, ki veljajo za poučevanje odraslih. *Coach* velikokrat dela z nezavednim, teoretične koncepte in tehnike črpa iz različnih teorij in modelov: transakcijska analiza, nevro-lingvistično programiranje, gestalt terapija, hipnoterapija, trans ... Tudi *coaching* vključuje učenje, pri čemer pa pri njem ne gre (v najbolj čisti obliki) za prenos kompetenc s *coacha* na klienta, pač pa za samostojno učenje, ozaveščanje lastnih potencialov in zmožnosti ter dvigovanje lastne učinkovitosti.

Oba procesa sta ciljno usmerjena, pri čemer pa so pri treningu kriteriji za doseganje praviloma veliko bolj objektivni in konkretni (zunanje standardizirano preverjanje znanja), pri *coachingu* bolj mehki in praviloma subjektivni – klient sam oceni svoj napredek in zadovoljstvo s procesom *coachinga* in doseženimi rezultati, torej je pri tem popolnoma svoboden in subjektiven. Lahko pa *coach* pripravi določena vprašanja – obrazec, s katerim je mogoče vse omenjeno ocenjevati bolj sistematično, v smislu primerjave, kako je bilo pred vstopom v proces *coachinga* in kako ob koncu.

Že omenjenim razlikam in podobnostim dodajata Zeus in Skiffingtonova (Zeus, Skiffington, 2000: 14–15) še naslednje:

- Pri treningu prihaja sprememba od zunaj, medtem ko *coach* dela s klientom, da bi razjasnil vrednote in povečal notranjo motivacijo.
- Nekateri udeleženci *treninga* (trainées, angl.) imajo koristi od treninga, drugi ne. Kot nasprotje treningu so intervencije pri *coachingu* vselej poseobljene in prilagojene potrebam in prizadevanjem posameznika.
- Trening redko vključuje povratno informacijo, medtem ko *coaching* vključuje nenehno povratno informacijo in neprestanu učenje.
- Trening krepi tradicionalen, hierarhičen slog upravljanja, medtem ko je *coaching* bolj demokratičen in sodelovalen proces.
- Pri *coachingu* gre za trajne vedénjske spremembe, medtem ko trening ne stremi k večjim premikom v razmišljanju in delovanju.

Vse navedeno pa ne pomeni, da *coach* ne more delovati v vlogi trenerja/učitelja in da trener/učitelj lahko posvoji nekatere temeljne sestavine uspešnega *coachinga*. Vloge se lahko prekrivajo, kadar so upoštevana ta načela:

- poudarjanje učenčeve neodvisnosti in svobode,
- poudarjanje in razvoj notranje motivacije,

- spodbujanje in razvoj naravne radovednosti,
- razvoj zmožnosti višje ravni.

Tudi med *coachingom* in *svetovanjem*<sup>12</sup> obstajajo razlike in podobnosti. **Svetovalci so navadno strokovnjaki na svojem področju** (trženje, finance, krizno komuniciranje itd.), ki jih naročnik/klient najame, ko sam ne zna rešiti določene težave ali opraviti določene naloge. Svetovalec tako naročniku pove, kaj je treba narediti (svetovanje), lahko pa celo dejansko opravi določeno delo namesto njega. **Od svetovalcev torej pričakujemo odgovore, naloga *coachev* pa je, da odgovore izvajajo iz klientov.** Svetovanje temelji na zbiranju informacij; svetovalci pridobivajo in analizirajo podatke, pišejo poročila in dajejo priporočila, ki so sistemska in v povezavi s potrebami organizacije. Svetovalci se v obdobju tranzicije in sprememb le redkokdaj ukvarjajo s posamezniki. *Coaching* pa se vrti okrog odnosov; *coachi* delajo s posamezniki med organizacijskimi spremembami in po njih. Svetovalci predpisujejo mehanične rešitve, medtem ko je *coaching* bolj posebljen ter se ukvarja s potrebami, vrednotami in cilji posameznika. Svetovalci so večinoma usmerjeni v delovne vidike, *coaching* je bolj celosten in upošteva druge vidike posameznikovega življenja. Če se na eni strani strokovnjaki ukvarjajo s točno določenimi problemi, *coachi* gledajo v prihodnost ter so vselej pripravljeni, da ustvarijo in izkoristijo priložnosti (Zeus, Skiffington, 2000: 15–16).

Pri *coachingu* pa je klient sam strokovnjak (za vsebino) in je sposoben najti odgovore ali rešitve ali razviti določene veščine, ki jih potrebuje, da reši neko nalogo. **»Coachi ne prinašajo odgovorov, ampak postavljajo prava vprašanja, s katerimi pospešujejo proces klientovega ocenjevanja lastnih močnih točk in notranjih virov, da bi prišel do lastnih odgovorov. Če klient pride do svojih lastnih rešitev, je večja verjetnost, da jim bo sledil.«** (Čeč, 2007: 27)

Tako *coaching* kot svetovanje imata za cilj spodbujanje organizacijskih sprememb, oba rešujeta probleme, zastavljata cilje in pripravita akcijski načrt. Na oba procesa lahko gledamo kot na hitro zdravilno intervencijo za ciljnega posameznika, manj pa za probleme, ki so globoko zasidrani v organizacijo (Zeus, Skiffington, 2000: 15–16).

»Svetovalci navadno delajo z informacijami, procesi in postopki. **Coachi se ukvarjajo s posamezniki, odnosi in medosebnimi veščinami. Svetovalci povedo – coachi zastavljajo prava vprašanja.**« (Green, Grant, 2003: 18)

Najkrajše in morda najpreprosteje pa razlike med omenjenimi sorodnimi disciplinami predstavi Evropski coaching inštitut (ECI):

»Terapevt je arheolog, medtem ko je *coach* arhitekt. Svetovanje in terapija razmišljata o preteklosti, medtem ko je *coaching* v prvi vrsti usmerjen v sedanost in prihodnost.«

Preglednica 3: Opredelitve *coachinga*, mentorstva, svetovanja, terapije in supervizije

|  |   |
|--|---|
| <b>Mentor</b> je človek, ki drugi osebi nudi pomoč in nasvet v nekem obdobju, in pogosto to osebo tudi poučuje, kako opraviti določeno delo ali prevzeti kako vlogo. | <b>Svetovalec</b> je oseba, ki daje nasvet, mnenje ali navodilo z namenom usmerjanja razumevanja ali vedènja nekoga drugega.  |
| <b>Coaching</b> je interaktiven, v rezultate usmerjen in pojasnjevalni proces, ki prinaša spremembe.   |   |
| <b>Terapija</b> je zdravljenje bolezni ali bolečin skozi zdravilni ali rehabilitacijski proces. Terapija je dejanje, naloga, program itd., ki lajša napetost.        | <b>Supervizija</b> je proces, ki z uporabo opazovanja in povratne informacije nudi supervizantu priložnosti, da razmisli o svojem delu in da prejme konstruktivno povratno informacijo od bolj izkušenega supervizorja. Namen supervizije, ki idealno poteka v rednih zaporednih presledkih, je, da supervizant izboljša svoje veščine in kompetence. |

Vir: Evropski coaching inštitut, 2008, dopolnila in spremenila K. E. Sánchez, 2013.

## KORISTI, UČINKI IN CILJI COACHINGA

Koristi in učinkov *coachinga* je veliko, smiselno pa jih je tudi razlikovati med posamezniki in organizacijami, zato jih v nadaljevanju navajam ločeno:

V procesu *coachinga* **posamezniki** (Sánchez, 2007b: 3–4):

- dosegajo višje cilje ali cilje, ki so bili zanje prej nedosegljivi,
- se hitreje razvijajo in dosegajo bolj zadovoljive rezultate,
- znajo učinkoviteje organizirati in načrtovati svoje delo in prosti čas,
- poglobijo svojo sposobnost učenja,
- laže in hitreje sprejemajo odločitve, ki so tudi kakovostnejše,
- bolj polno uporabljajo svoje notranje vire in potencialne (lastnosti, sposobnosti, veščine, kompetence, znanja itd.),
- ozavestijo in izboljšajo svoje pomanjkljivosti,
- izboljšajo kakovost svojega življenja in dela,
- povečajo svojo samozavest in samopodobo,
- zrahljajo ali celo odpravijo svoja omejujoča prepričanja,
- razvijejo in podprejo spodbujajoča prepričanja,
- razvijejo nove, kakovostnejše strategije in vzorce obnašanja za doseganje zelenih ciljev,

<sup>12</sup> Consulting, angl.

- prevetrijajo in ozavestijo svoje vrednote in jih živijo v večji meri,
- izboljšajo svoje samozavedanje in stik s seboj,
- povečajo sprejemanje sebe in s tem tudi sprejemanje (strpnost, odprtost) drugih,
- v večji meri sprejemajo odgovornost za svoj osebni in strokovni razvoj,
- izboljšajo svoje medosebne odnose,
- učinkoviteje rešujejo konflikte ...

(Luštrek, 2004, Stemberger, 2008, dopolnila tudi K. E. Sánchez, 2008).

Na ravni **organizacij**<sup>13</sup> (še posebno, če gre za timski *coaching* in hkrati individualni *coaching* posameznikov, ki so člani timov) so koristi in učinki *coachinga* zlasti tile:

- učinkovitejše soočanje organizacije in zaposlenih s spremembami,
- izboljšana organizacijska klima,
- izboljšana interna komunikacija,
- učinkovitejša komunikacija med podjetjem in poslovnimi partnerji,
- izboljšani pretok informacij v podjetju,
- izboljšano sodelovanje med zaposlenimi,
- zmanjšanje odsotnosti z dela,
- učinkovitejše timsko delo,
- izboljšani in učinkovitejši prenos kompetenc na delovnem mestu,
- učinkovitejša motivacija zaposlenih na temelju upoštevanja posameznika in njegovih posebnosti,
- izboljšana kakovost odločanja na različnih ravneh,
- učinkovitejša organizacija dela zaposlenih,
- kakovostnejše upravljanje časa,
- višja kakovost dela,
- večja učinkovitost zaposlenih,
- hitrejša in učinkovitejša doseganje ciljev,
- večje poistovetenje zaposlenih z vizijo podjetja, cilji delovne skupine in oddelka,
- večja pripadnost zaposlenih delovni skupini (oddelku, podjetju),
- izboljšana samozavest zaposlenih,
- učinkovitejše reševanje in konstruktivna izraba konfliktov,
- večje prevzemanje odgovornosti zaposlenih za doseganje ciljev,
- višja odgovornost zaposlenih pri skrbi za lasten profesionalni razvoj,
- večje zadovoljstvo zaposlenih,
- izboljšana uravnoteženost med zasebnim in službenim življenjem zaposlenih,
- razvoj (specih) potencialov zaposlenih,
- izboljšano upravljanje s seboj,
- zmanjšanje stresa na delovnem mestu ...

Čeč pa za razliko od koristi navaja različne **cilje *coachinga***. Mislim, da ni treba posebno poudarjati, da iz ciljev z lahkoto izpeljemo koristi in da naj bi pričakovane koristi temeljile na jasnih in merljivih ciljnih pred začetkom izvajanja *coachinga*. Tako Čeč (Čeč, 2007: 14) povzema po različnih avtorjih naslednje tri skupine ciljev izvršnega (executive, angl.) *coachinga*, ki bi ga lahko poimenovali tudi poslovni *coaching* za vodilne zaposlene:

- osebna učinkovitost,
- medosebne veščine,
- kompetence za vodenje organizacije.

Cilji na področju **osebne učinkovitosti** zajemajo:

- izboljšave glede zavedanja čustev,
- odpravo nedoločnosti, obotavljanja in prizadevanja za popolnost,
- stopnjevanje kritičnega in strateškega razmišljanja,
- upravljanje sprememb,
- načrtovanje kariere,
- uravnoteženje življenja in dela.

Na področje **medosebnih veščin** pa sodijo:

- izboljšanje odnosov z neposrednimi sporočili,
- izboljšanje interakcijskega stila in medosebne komunikacije,
- veščine *coachinga*,
- sodelovanje,
- gradnja tima.

Med cilji, povezanimi s **kompetencami za vodenje organizacije**, so:

- postavljanje prioritet,
- ohranjanje osredotočenosti,
- usklajevanje stila vodenja in komponent uspeha z organizacijskimi potrebami in strategijami,
- motivacija,
- delegiranje,
- upravljanje in usmerjanje sprememb,
- oblikovanje širšega vidika in ustvarjanje večje količine idej za boljše odločanje.

Whitmore prav tako verjame, da *coaching* iz posameznikov in timov izvabi najboljše. *Coaching* pomeni učenje na hitri stezi brez izgube časa za delovno ali pisalno mizo. Koristi *coachinga* so po Whitmoru (Whitmore, 2002: 166–168) naslednje:

- izboljšani dosežki in učinkovitost,
- razvoj zaposlenih,
- izboljšano učenje,
- kakovostnejši odnosi,
- izboljšana kakovost življenja posameznika,
- več časa za menedžerja,

<sup>13</sup> Kako razpršeni so učinki *coachinga*, je odvisno od števila vključenih posameznikov, ciljev *coachinga*, ki so lahko kolektivni (na ravni delovne skupine, oddelka, sektorja, organizacije) in/ali individualni, in tudi od trajanja/dolžine procesa (enkratni *coaching*, večje število srečanj, razpršenost *coaching* srečanj čez več mesecev).

- več ustvarjalnih idej,
- izboljšana raba ljudi, veščin in virov,
- hitrejša in učinkovitejša odzivanje na težave,
- večja fleksibilnost in prilagodljivost na spremembe,
- bolj motivirani zaposleni,
- sprememba kulture,
- pridobivanje življenjskih veščin.

## OBRT IN UMETNOST COACHINGA, KOMPETENCE IN OSEBNOSTNE LASTNOSTI COACHA

Obrt je skupek praktičnih veščin, ki so nujne za kakovostno ukvarjanje s kako dejavnostjo. Slikar, ki želi ustvariti umetniško sliko, najprej potrebuje vizijo, da začuti, kaj lahko na platno nastane. Potrebuje pa tudi ustvarjalnost, s katero prazno platno spremeni v z vseh strani občudovano umetnino. Pravzaprav so praktične veščine zelo vplivne v ustvarjalnem procesu vizualizacije končnega umetniškega objekta, kajti če umetnik ne ve, da je platno mogoče oplemenititi na določen način, verjetno niti ne bo sposoben, da bi si to predstavljal.

Imeti samo predstavo o tem, kaj lahko nastane, seveda ni dovolj. Slikar potrebuje tudi znanja in veščine o tem, kako ustvariti kompozicijo, kako pravilno mešati barve in še in še.

Podobno je pri *coachingu*: *coach* naj bi imel vizijo o tem, kaj lahko nastane iz klienta ali kako se lahko klient razvije. Brez tega ne gre. Toda tisto, kar potrebuje poleg vizije, je tudi **obsežna orodjarna veščin, tehnik, metod, strategij in konceptov**, s pomočjo katerih klientu pomaga doseči tisto, kar klient želi, ali še bolje, da **klient postane vse tisto, kar želi postati**.

Vendar pa je *coaching* samo do določene mere obrt: skupek veščin. Če torej obvladamo samo *obrt coachinga*, še ne bomo dober *coach*. Da bi bili kot *coachi* res dobri, moramo obvladovati še *umetnost coachinga*. Ta pa se nanaša **na ustvarjalni del in vključuje modeliranje samega sebe in drugih** (vključno s svojimi klienti) ter **uporabo teh modelov, konceptov in povezav na nove načine**.

Dejstvo je, da noben klient ni enak prejšnjemu in tudi nobeno srečanje s klientom ni enako kakemu drugemu. Vsebine coaching srečanja ni mogoče načrtovati, saj je klient tisti, ki določa dnevni red. To pa pomeni, da kot *coach* ne moremo vnaprej pripraviti vprašanj, ki jih bomo zastavili. Na vsakem srečanju, ki je del daljšega procesa *coachinga*, je treba upoštevati klientove cilje, potrebe in končni namen *coachinga*. Pomembno je, da kot *coach* skrbimo za osredotočenost, za ozaveščanje, za ločevanje bistvenega od nebistvenega – skratka za nenehen proces učenja, v katerem se klient uči predvsem od samega sebe in iz okoliščin, situacij.



Slika 2: Ključne coaching kompetence, kot jih opredeljuje ICF  
Vir: Ključne coaching kompetence, 2009.

Da bi bili uspešni *coachi*, je nujno, da smo obrtnik in umetnik v eni osebi; da obvladamo večšine, tehnike, strategije ter da imamo odprto in ustvarjalno glavo. Da bi imeli odprto in ustvarjalno glavo, pa je nujno, da smo v točno določenem stanju: v stanju radovednosti in sprejemanja – v stanju nevednosti, brez pričakovanj in navezanosti na rezultat. Še bolj pomembno pa je, da se v takšnem stanju počutimo dobro.

Uporaba intuicije pomaga umetniku ustvariti mojstrovine, uporaba intuicije pomaga *coachu* preseči *coaching* kot obrt in izvleči iz klienta več, kot bi si klient sam kadar koli upal sanjati. Navdih v umetnosti prihaja iz določenih stanj (zamaknjenosti, sanjarjenja itd.), navdih pri *coachingu* izvira iz radovednosti in prisotnosti. Biti tukaj in zdaj, biti tukaj in zdaj v času in prostoru, za klienta, je tisto, kar napravi *coaching* za skupno dogodivščino *coacha* in klienta, v katerem delujeta skupaj.

Mednarodno združenje *coachev* (ICF) je opredelilo **11 ključnih kompetenc** z namenom bolje razumeti večšine in pristope v današnjem poklicu *coacha*, kot jih opredeljuje njihovo združenje. Te kompetence so tudi dobra podpora pri primerjavi med pričakovano ponudbo treningov za *coache* in tistim treningom, ki smo ga kot udeleženci dejansko izkusili. Poleg tega so te ključne kompetence temelj za procese akreditacije. Med ključnimi kompetencami ni bolj ali manj pomembnih; vse so temeljne ali ključne in naj bi jih demonstriral vsak kompetenten *coach* (Ključne *coaching* kompetence, 2009).

## I POSTAVLJANJE TEMELJEV

- a) **Spoštovanje etičnih pravil in profesionalnih standardov:** razumevanje etike in standardov *coachinga*, sposobnost njihove uporabe v vseh *coaching* situacijah, zmožnost razlikovanja in sporočanja o razlikah med *coachingom* in drugimi poklici.
- b) **Vzpostavitev *coaching* dogovora:** sposobnost razumevanja potrebne *coaching* interakcije in vzpostavljanje dogovora o procesu *coachinga* in odnosu. Odločanje o tem, ali gre za soglasje med metodami *coachinga* in potrebami klienta.

## II SOUSTVARJANJE ODNOSA

- c) **Ustvarjanje zaupnega in tesnega odnosa s klientom:** resnična skrb za klientovo blagostanje in prihodnost, izkazovanje integritete, poštenosti in iskrenosti. Jasni dogovori in izpolnjevanje obljub, izkazovanje spoštovanja za klientove zaznave, učne stile itd. Nudenje nenehne podpore in proslavljanje novih vedenj, dejanj.
- č) **Popolna prisotnost *coacha*:** predanost in prilagodljivost med *coachingom* procesom, dostop do lastne intuicije, odprtost do nevednosti, uporaba humorja. Samozavestna sprememba vidikov, preizkušanje novih možnosti, izkazovanje samozavesti pri delu z močnimi čustvi in njihovo obvladovanje. Biti »tukaj in zdaj« za svojega klienta.

## III UČINKOVITO KOMUNICIRANJE

- d) **Aktivno poslušanje:** upoštevanje klientovega dnevnega reda, *coach* sliši klientove skrbi, cilje, vrednote in prepričanja o tem, kaj je možno in kaj ne. Razlikuje med besedami, tonom glasu in telesno govorico. Povzema, parafrazira, ponavlja, zrcali povedano. Spodbuja, sprejema, raziskuje in poudarja klientove izraze prepričanj, zaznav, skrbi, predlogov. Iskanje bistva.
- e) **Zastavljanje tehtnih vprašanj:** sposobnost zastavljanja tehtnih vprašanj, ki so odraz aktivnega poslušanja in razumevanja klientovega vidika. Zastavljanje vprašanj, ki izzivajo raziskovanje, vpogled, zavezo ali ukrepanje. Odprta vprašanja, ki ustvarjajo večjo jasnost, možnost ali omogočajo novo učenje. Vprašanja, ki premaknejo klienta v smeri zelenega.
- f) **Neposredna komunikacija:** sposobnost učinkovitega komuniciranja in rabe jezikovnih vzorcev, ki imajo najbolj pozitiven in »močan« učinek na klienta. Jasen, razločen in neposreden pri podajanju povratnih informacij. Uporaba ustreznega in spoštljivega jezika. Uporaba metafor in analogij, ki pomagajo ilustrirati bistvo.

## IV POSPEŠEVANJE UČENJA IN DOSEŽKOV

- g) **Prebujanje zavedanja:** sposobnost integriranja in evalvacije več virov informacij s ciljem pomagati klientu pri ozaveščanju učnega procesa in zelenih dosežkov. Iti preko povedanega, izzivanje z namenom boljšega razumevanja, zavedanja in jasnosti. Iskanje razlik med dejstvi in interpretacijami, mislimi, občutki in dejanji.
- h) **Načrtovanje ukrepov:** sposobnost ustvarjanja možnosti (skupaj s klientom) za procese vseživljenjskega učenja, osebne rasti ter načrtovanja in izvajanja ukrepov, med procesom *coachinga* in v življenjskih/poslovnih situacijah. Odkrivanje in ustvarjanje različnih možnosti, promoviranje aktivnega eksperimentiranja in samoodkrivanja, praznovanje dosežkov, spodbujanje preseganja lastnih omejitev in zmernega ritma učenja.
- i) **Načrtovanje in zastavljanje ciljev:** sposobnost razvijanja in vzdrževanja učinkovitega načrta *coachinga*, ki si ga je zastavil klient. Osnovanje načrta z rezultati, ki so merljivi, dosegljivi, specifični in terminsko določeni. Prilagajanje načrtov glede na situacije. Pomoč klientu pri odkrivanju virov za učenje.
- j) **Obvladovanje napredka in prevzemanje odgovornosti:** sposobnost osredotočanja na podrobnosti, ki so pomembne za klienta, in prenašanje odgovornosti za napredek, učenje in spremembe na klienta. Spodbujanje samodiscipline in prevzemanje odgovornosti. Priznanja za že doseženo in narejeno.

## NAČELA COACHINGA IN KORISTNA COACHING STANJA

»Coach skozi osredotočeno učenje dela s klienti, da bi dosegli hitro, višjo in dolgotrajno učinkovitost v svojem življenju in karieri. *Coachev* edini cilj je delati s klientom, da ta doseže ves svoj potencial – tako kot ga opredeljuje sam.« (Rogers, 2005: 7)

Za takšno opredelitvijo *coachinga* se po Rogersovi (Rogers, 2005: 7–8; dopolnila K. E. Sánchez, 2008) skriva šest temeljnih načel:

1. **KLIENT JE POLN VIROV.** Klient ima vse vire, ki jih potrebuje, da reši svoj problem ali doseže določen cilj. Klienta ni treba »popraviti«, čeprav včasih prav klienti menijo, da naj jim *coach* pove, kaj naj storijo. Edino klient je tisti, ki ve, kaj mu je storiti, saj le on pozna svojo zgodbo.
2. **COACHEVA VLOGA JE KLIENTU POMAGATI OSVOBODITI VSE NJEGOVE POTENCIALE.** Izhaja iz prvega načela, saj vloga *coacha* ni v tem, da daje nasvete. Kadar dajemo nasvete, to pomeni, da mi vemo najbolje in da je klient manj vredna, manj pomembna oseba. Poleg tega nasvet vodi v odvisnost, kar je ravno nasprotje od tistega, kar naj bi dosegli s *coachingom* – samostojnost, opolnomočenje, neodvisnost, opiranje nase in na lastne vire. Vloga *coacha* je, da zastavlja prebojna vprašanja, ki klienta popeljejo na področja, o katerih predhodno ni razmišljal. Tako se bo klient oprijel svoje lastne domiselnosti in iznajdljivosti.
3. **COACHING JE USMERJEN NA ČLOVEKA KOT CELOTO – NJEGOVO PRETEKLOST, SEDANJOST IN PRIHODNOST.** Včasih nekateri *coachi* delujejo izključno le na »delovnem« področju. Rogersova meni, da je to napaka, saj je klient celovita oseba, kajti težave ali izzivi, s katerimi se klient srečuje v delovnem okolju, so po navadi podobni tistim iz osebnega. Tudi vzorci medosebnih odnosov so v odraslem obdobju podobni tistim iz otroštva. *Coaching* ni psihoanaliza, vendar je dobro vedeti kaj o klientu kot celoti.
4. **KLIENT DOLOČA DNEVNI RED.** Tu je bistvena razlika med *coachingom* in poučevanjem. Pri *coachingu* nimamo nobenega fiksnega dnevnega reda in samo klient je tisti, ki določa, kaj bo tema *coachinga*. Ko je dnevni red enkrat izčrpan, je treba *coaching* prekiniti, čeprav samo začasno.
5. **COACH IN KLIENT STA ENAKOVREDNA.** Klient in *coach* delujeta v enakovrednem partnerstvu. Gre za model kolega – kolegu, kajti temelji na popolnem spoštovanju in zaupanju. Če klienta iz kakršnega koli razloga ne moremo spoštovati ali če klient ne spoštuje nas kot *coacha*, je zelo

malo verjetno, da bo *coaching* uspešen. Takrat ga je treba prekiniti ali ga niti ne začeti.

6. **PRI COACHINGU GRE ZA UČENJE IN SPREMEMBE.** Klienti se odločijo za *coaching*, ker želijo nekaj spremeniti. Bistvo je v tem, da želijo biti bolj učinkoviti, naloga *coacha* pa je, da jim pri tem pomaga. Iz tega sledi, da ni mogoče delati s klientom, ki se ne želi spremeniti. Če pa se klient želi spremeniti, toda za kaj takega ni zmožen ali pripravljen, potem naj se *coaching* konča ali pa je treba klienta napotiti k drugemu *coachu*.

(Notranja) stanja so sinteza duševnih in fizioloških lastnosti, ki vplivajo na uspešnost in spodbujajo nezavedne procese. Večina ljudi je prepričana, da se jim stanja »kar zgodijo« in da sami nimajo nikakršnega vpliva na svoje notranje stanje v danem trenutku. Športnice in športniki pa vedo, da je izbira stanja zavestna določitev in hkrati tudi učinek mentalnega treninga. Vsi vrhunski športniki se na svoje dosežke namreč pripravljajo telesno in duševno, kajti za vrhunske dosežke sta potrebni telesna in duševna vadba, samo telesna ne zadostuje. Duševni treningi za vrhunske rezultate vključujejo osredotočenost in sproščenost. Zato imajo atleti, ki znajo odlično upravljati svoja notranja stanja, veliko večje možnosti za zmago kot tisti, ki preprosto gredo tja in »dajo od sebe najboljše«.

Vsi imamo možnost izbire svojega notranjega stanja, pri čemer je dobro, da se zavedamo, da so različna stanja v različnih okvirih različno učinkovita. Tako je zavzeti določeno stanje v pravem trenutku lahko velika prednost, če pa sta izbira stanja ali trenutek neustrezna, pa velika slabost.

Sama imam, recimo, sposobnost, da ne glede na utrujenost, psihično izčrpanost in celo žalost v trenutku, ko začnem voditi delavnico, prireditev ali tiskovno konferenco, zavzamem neko posebno »energetsko« in izjemno pozitivno stanje, stanje navdušenosti, sončnosti in hkrati umirjenosti. Lahko bi rekli, da gre za pravo osebno in precej očitno transformacijo, ki mi pomaga nalogo izpeljati tako kakovostno, kot jo zmorem izpeljati, ko sem v najboljši »koži«. Ker se tega zavedam in ker moji (in tudi vaši) možgani v resnici ne razlikujejo med »igro« in resničnostjo, po tem stanju posežem velikokrat, ko se želim dvigniti na višjo energetsko raven. Zanimivo je, da mi možgane vselej uspe prelisiti. Obratnega procesa seveda ne priporočam.

Za Mozarta, denimo, je znano, da je bil v času ustvarjanja svoje glasbe v posebnem stanju dnevnega sanjarjenja; svojo glasbo je bil sposoben celó videti, čutiti in okusiti. Podobno tekači na kratke proge govorijo o tem, kako se vse okrog njih upočasni, kadar tečejo.

Sposobnost izbire stanja, v katerem želimo biti v določenem trenutku, je izjemno močno orodje za doseganje ciljev, pri čemer pa ni pomembno, ali gre za ustvarjalne ideje, dokončanje zahtevnega dela ali sposobnost, da se resnično sprostimo, ko smo na počitnicah.

Obstaja veliko načinov, da se »spravimo« v določeno stanje: disociacija, asociacija,<sup>14</sup> vizualizacija, poslušanje notranjega glasu, glasbe ali preprosto vadba, kako doseči določeno stanje, v katerem smo že kdaj bili. Določeno stanje je mogoče doseči tudi z izbiro ustreznega **zaznavnega položaja**.<sup>15</sup>

V nadaljevanju navajam nekaj stanj, ki so izjemno uporabna, učinkovita in priporočljiva, če že ne kar ključna za uspešen *coaching*:

a) **RADOVEDNOST**

Prvo *coaching* stanje je stanje radovednosti. Radovednost je za večino ljudi vznemirljivo stanje resničnega zanimanja. To je stanje **raziskovanja in iskanja novih poti** in hkrati **stanje, ki je osvojenost vseh sodb in predsodkov**.

Ko je *coach* v stanju radovednosti, kaže pristno zanimanje za svojega klienta in s tem pridobiva koristne in pomembne informacije za nadaljnji proces *coachinga*. To so informacije, ki mu pomagajo spoznavati klienta v smislu njegovih vrednot, čutenj, ciljev, prepričanj, vedenjskih vzorcev itd. Ko je *coach* pristno radoveden, se v njegovi glavi porajajo podobne misli in vprašanja, kot sledi: Kaj je tisto, kar mi klient resnično želi povedati? Kaj mu je v tej situaciji pomembno? Katere njegove vrednote so kršene? Kako to, da je to ime že tretjič ponovil, in to s takšno energijo? Česa pa ni povedal? Čemu ne? Česa se zaveda, česa ne? Ipd.

b) **BITI PRISOTEN**

Biti prisoten je metafora za stanje, ko se močno zavedamo tega trenutka, **ko smo tukaj in zdaj**, ne v preteklosti in ne v prihodnosti, ko smo s klientom in **ko smo tam zanj**. To *coachevo* stanje daje klientu občutek varnosti in pomembnosti, vrednosti ter je za ustvarjanje zaveznitva in zaupanja s klientom ključnega pomena. Kadar smo kot *coachi* prisotni, se na neki način dajemo klientu, obstajamo samo zanj, pomemben je ta trenutek.

c) **DRŽATI PROSTOR**

Držati prostor, je še ena metafora za stanje »ustvarjanja in ohranjanja«, pri čemer gre za fizični in duševni prostor. Je način, da klientu zagotovimo ves prostor in čas, ki ga potrebuje za raziskovanje

in izražanje. Držati klientu prostor, pomeni, da **mu nismo na poti**, da ga ne oviramo, da se »ne spotika« ob nas.

č) **NEVEDNOST**

To je stanje, v katerem je *coach* pravzaprav ves čas, kajti ne pozna odgovorov na vprašanja, ki jih zastavlja klientu, ne ve rešitve in nima čudežne tabletko, s pomočjo katere bi klient dosegel svoje cilje ali razrešil težave. Zelo pomembno je, da se *coach* v tem stanju počuti dobro in da se **ne čuti odgovornega za klientovo življenje** v smislu, da je klient prišel k njemu po rešitev. **Iskanje rešitev in odgovorov ter raziskovanje je klientova naloga**. Samo on je tisti, ki ve, zna in zmore.

d) **NENAVEZANOST/ODPRTOST**

*Coach*, ki vodi srečanje s ciljem, da mora srečanje prinesiti nek rezultat,<sup>16</sup> da je nujno, da klient sprevidi določene stvari ipd., je *coach*, ki je klientu *na poti*. Klient je tisti, ki ima cilj ali pa ga nima, in *coacheva* naloga je, da to sprejme, da ne presoja, a hkrati prebuja klienta, da razišče, kako se ob tem počuti, kako je zadovoljen s tem ... Tisti hip, ko ima *coach* pred seboj neki lastni cilj, je pozabil, kaj je njegova ključna naloga – **da služi klientu**. Obenem je opustil tudi stanje *držati prostor*, saj bo klienta nezavedno skušal usmerjati v smer, ki se zdi njemu pravilna. To pa že nekoliko diši po svetovanju v smislu, da *coach* ve, kaj je dobro za klienta. To pa ni več *coaching*. Biti nenavezan je podobno stanju radovednosti in pristnega otroškega čudenja, kajti klient je tisti, ki določa smer, *coach* mu lahko le sledi in skrbi, da se klient zaveda, kam gre, kaj mu to pomeni, kaj prinese, čemu je izbral to pot itd. **Bistvo tega stanja odprtosti je v tem, da coach sprejme, kar koli se že zgodi ali ne zgodi, in gradi na tistem, kar mu klient ponudi**. »Naredi, kar moreš, s tistim, kar imaš, ravno tam, kjer si,« je nekoč rekel Theodore Roosevelt.

e) **ZMEDENOST**

Zgodi se, da se *coach* (in tudi klient) znajde v stanju zmedenosti: ko klienta morda ne razume, ko ne ve, kaj bi vprašal, ko je sam izgubil rdečo nit itd. Kot bi se rušila tla pod nogami. Nič ne de.

<sup>14</sup> »Izkušnja, biti v svojem lastnem telesu, se nanaša na *asociacijo*, izkušnja, biti izven svojega telesa, je znana pod imenom *disociacija*.« (Knight, 2002: 38) Biti v asociiranem stanju, pomeni torej svet doživljati skozi lastne oči ne glede na to, ali se nekaj ravnokar dogaja ali pa se situacije samo spominjamo. To pomeni biti tukaj in zdaj, z vsemi čustvi in občutki, ki sodijo zraven. Potemtakem je asociacija smiselna, kadar gre za prijetna čustva in občutke, za razliko od disociacije, ko gre v resnici za odmik, kot da se nekaj ne dogaja nam, marveč se vse skupaj odvija kot na filmu, mi pa smo kot igralci njegov del. Mnogi ljudje, ki so kadar koli doživeli kakršne koli vrste nasilje, so kot obrambni mehanizem razvili obliko disociacije, s pomočjo katere se uspejo »umakniti« iz nasilne situacije. Obojega, asociacije in disociacije, se je namreč mogoče naučiti. Ko ju znamo pravilno uporabljati, nam to lahko pomaga podoživeti pozitivna čustva in občutke ter se odmakniti (čustveno, duševno) od negativnih, asociativno in disociativno lahko shranjujemo tudi spomine.

<sup>15</sup> Zaznavni položaji so izraz iz nevrolingvističnega programiranja; poznamo tri zaznavne položaje: 1. položaj ali asociacija (moj zorni kot), 2. položaj ali empatija (tvoj zorni kot) in 3. položaj ali disociacija (opazovalčev zorni kot). Za več glej Knight, 2002: 310–323, priporočam tudi čudovito knjigo Michaela Colgrassa *My Lessons With Kumi*.

<sup>16</sup> O pasteh *coachinga* skozi različne prizme (tudi omejujočih prepričanjih) pišem v Sánchez, 2011.



Za vsako stanje je dobro, da se ga *coach* zave in ga brezpogojno sprejme: »**Zmeden sem, ne vem kako dalje. In v redu se počutim ob tem.**« Stanje zmedenosti privablja na plan nezavedno, je most do intuicije, do virov moči, zato je to zelo dragoceno stanje tako za klienta kot za *coacha*. In če se v stanju zmedenosti naenkrat znajdemo v tišini, enkratno. Takrat deluje naš višji jaz, dajmo mu prostor in čas. Če bomo ob stanju zmedenosti ohranili odprtost, bo pravo vprašanje ali namig za nadaljevanje prišlo ravno ob pravem trenutku. Kajti ko spustimo, dobimo.

## MEDNARODNA ZDRUŽENJA IN ETIČNI KODEKS COACHEV<sup>17</sup>

S *coachingom* se po svetu in tudi v Sloveniji ukvarjamo ljudje različnih poklicev in izobrazbe. Med *coachi* najdemo posameznike s fakultetno izobrazbo, magistre in doktorje znanosti, a tudi mnoge, ki imajo le srednješolsko izobrazbo. Izobrazba sama zagotovo ni dejavnik, na podlagi katerega bi se odločali za izbiro *coacha*, saj so za uspešno delo *coacha* potrebne številne veščine (odnos, prepričanja, vrednote, osebnostne lastnosti itd.), ki niso pogojene s številom let šolanja. Tako smo *coachi* ekonomisti, strojniki, psihologi, zdravniki, kadroviki, andragogi, komunikologi, sociologi, socialni delavci, učitelji, gradbeniki in številni drugi. Mnogi s(m)o se udeležili usposabljanja (od nekajdnevnega, večmesečnega ali celo eno- in večletnega), na katerem s(m)o pridobivali potrebne veščine in znanja za izvajanje *coachinga*. Ob koncu s(m)o prejeli potrdilo o udeležbi, nekateri pa izpolnili tudi visoke kriterije za pridobitev mednarodnih certifikatov. Je vse to zadosten kazalnik *coacheve* usposobljenosti in etičnosti? Zagotovo ne.

Dejstvo je, da *coach* kot poklic, za katerega bi si lahko posameznik pridobil formalno izobrazbo, za zdaj še ne obstaja. Obstajata pa dve mednarodni združenji za *coaching*, kjer si *coachi* ob izpolnjevanju določenih pogojev (standardiziranih veščin, vedenj, dokazljivih izkušenj itd.) lahko pridobijo različne mednarodne akreditacije.

Enega od omenjenih združenj smo imeli nekaj časa tudi v Sloveniji; to je bil Evropski *coaching* inštitut (že nekaj časa Mednarodni **coaching inštitut**). »To je mednarodna neprofitna organizacija, ki skrbi za razvoj in podporo standardom delovanja in etičnim standardom *coachinga* ter za akreditiranje organizacij in posameznikov, ki se ukvarjajo s to dejavnostjo.«

S sedežem v Veliki Britaniji in članicami v 23 evropskih in v prav toliko državah z drugih celin od leta 1999 »deluje z namenom dvigovanja mednarodnega ugleda *coachinga*, povečevanja ozaveščenosti, spoštovanja in priznavanja *coachinga* kot poklica, transparentnega delovanja kot prepoznavno telo za zagotavljanje kakovosti in standardov,

spodbujanja najboljše prakse ter nudenja ugodnosti in dodanih vrednosti svojim članom« ([www.europecoachinginstitute.org](http://www.europecoachinginstitute.org)).

ECI ponuja šest možnih akreditacij na področju *coachinga*:

- Akreditirani *coach* na delovnem mestu: WECI – Accredited at Work Coach
- Akreditirani *coach* praktik: PECI – Accredited Practitioner Coach
- Akreditirani *coach* v podjetju: CECI – Accredited Corporate Coach
- Akreditirani starejši *coach*: SECI – Accredited Senior Coach
- Akreditirani mojster *coach*: MECI – Accredited Master Coach
- Akreditirani *coach* družabnik: FECI – Accredited Fellow Coach

Druge organizacije je ameriško **Mednarodno združenje *coachev* ICF** (International Coach Federation), ki »je največji svetovni vir za poslovne in osebne *coache* in za tiste, ki iščejo *coacha*. ICF je neprofitno združenje posameznikov, ki ga sestavljajo profesionalci z vsega sveta, ki se ukvarjajo s poslovnim in osebnim *coachingom*.

ICF obstaja z namenom, da skozi programe in standarde, ki jih podpirajo individualni člani, *gradi, podpira in ohranja* integriteto *coachinga* kot poklica.« (International Coach Federation, 2008)

ICF ponuja tri akreditacije:

- **Pridruženi certificirani *coach*** – Associate Certified Coach (ACC),
- **Profesionalni certificirani *coach*** – Professional Certified Coach (PCC),
- **Mojster certificirani *coach*** – Master Certified Coach (MCC).

**Etični kodeks** ameriškega združenja *coachev* je preobsežen za namen tega članka, zato v nadaljevanju navajam samo njegove sestavne dele:

Prvi del: **ICF filozofija *coachinga***

Drugi del: **ICF opredelitev *coachinga***

Tretji del: **ICF standardi etičnega ravnanja**: takšnih standardov je 28, nanašajo se na:

- splošna načela profesionalnega ravnanja *coacha*,
- profesionalno ravnanje s klienti,
- profesionalno vedenje posameznika kot *coacha*,
- zaupnost/zasebnost,
- konflikt interesov.

Četrty del: **ICF zaobljuba etiki**

Podobno je pri Evropskem združenju *coachev*, ki verjame, da bodo profesionalni *coachi* pri svojem delu in življenju sledili najvišjim standardom. Temelj profesionalnih

<sup>17</sup> Več o etiki, etičnem kodeksu in vrednotah pri *coachingu* v Sánchez, 2012a.

standardov Evropskega coaching inštituta so naslednje ključne vrednote:

1. **integriteta,**
2. **poštenost,**
3. **jasnost, transparentnost,**
4. **odličnost,**
5. **skrb,**
6. **profesionalnost,**
7. **odgovornost.**

Profesionalni standardi ECI (Evropski coaching inštitut, 2008) so tako rezultat uporabe temeljnih vrednot na področju življenja in dela, kjer ima združenje še posebno odgovornost. Kot *coachi* imajo odgovornost do svojih klientov, samih sebe in skupnosti *coachev* na splošno. Tako se ključne ECI-vrednote razprostirajo na naslednja področja odgovornosti:

- A) **skrb za klienta,**
- B) **osebno profesionalno védenje,**
- C) **profesionalni odnosi.**

### PRILOŽNOSTI ZA UPORABO COACHINGA NA PODROČJU ŠOLSTVA

Čeprav je gotovo resnično, da je šolsko polje nekaj posebnega, tudi tu velja pravilo: da v življenju uporabljamo stvari do tiste mere, do katere jih dobro obvladamo. Priložnosti uporabe *coachinga* so zato tudi v šolskem prostoru skoraj neomejene; največ je odvisno od tistih, ki v *coachingu* vidijo ali pa ne vidijo priložnosti za izboljšanje učenja posameznikov in organizacij, za dvig učinkovitosti, za soočanje s spremembami. Ali kot pravi kitajski pregovor: »Povej mi, pa bom pozabil, pokaži mi, pa si bom morda zapomnil, vključi me, pa bom razumel.«

Vodje na področju šolstva, pa naj bodo to ravnatelj, vodje aktivov ali projektni vodje, lahko torej v primeru opremljenosti (kratke 2-urne tečaje globoko odsvetujem; priporočam najmanj 10-dnevno modularno usposabljanje s področja *coachinga*) z veččinami *coachinga* tega uporabljajo pri razvoju svojih zaposlenih, vodenju sestankov, vpeljevanju sprememb v svojih organizacijah oz. timih; pripravi, izvedbi in evalvaciji projektov. Priložnosti za uporabo individualnega in skupinskega *coachinga* je več kot dovolj.

Veščine moderiranja (ali skupinskega *coachinga*) so namreč stare toliko kot človeštvo, in le če so ljudje aktivno vključeni, bodo spremembe vzeli za svoje, saj jih bodo tudi soustvarjali. Koristi skupinskega *coachinga* – moderiranih srečanj (Sánchez, 2012b, priredila Sánchez, 2013) so vsaj tele:

1. Udeleženci sami aktivno soustvarjajo vsebino srečanja.
2. Rezultati srečanja zadevajo udeležence in lahko nanje pomembno vplivajo.
3. Udeleženci izmenjujejo dobro prakso, ideje in izkušnje s sodelavci in sodelavkami.
4. Modrost in moč skupine sta neprecenljivi.

5. Udeleženci si lahko zastavijo vprašanja, ki si jih še niso, nanje pa skupaj odgovorijo.

Moderirani proces (skupinski *coaching*), pri katerem udeleženci izražajo tudi svoja čustva, odnos do dogodkov, teme ali vprašanja (recimo KIVA), prinaša lahko tudi koristi: (Pavlik, Weiss, v: Middlebrooks, 2010;<sup>18</sup> priredila K. E. Sánchez, 2012):

1. Udeleženci poučujejo in se učijo hkrati.
2. Udeleženci lahko v polnosti ter brez obsodb, odgovorov in vprašanj izrazijo ideje, skrbi in razmišljanja.
3. Aktivira občutke, izkušnje iz družbenega okolja in zaznave.
4. Omogoča strukturo, ki spodbuja razmišljanje in procesiranje idej.
5. Izvablja zavedanje o interakciji med družbenim okoljem, zaznavanjem in čustvi.
6. Daje številne odgovore in naslavlja sporno vprašanje z različnih vidikov.
7. Procesira sporno vprašanje na globlji ravni z osvetljevanjem povezav in idej.
8. Zaradi večjega zavedanja omogoča osebno spremembo in aktivnost.

Reesova (1998: 13) navaja naslednje koristi moderiranja (skupinskega *coachinga*, dodala Sánchez, 2013):

- Člani skupine so bolj motivirani, da podprejo sprejete odločitve.
- Prizadevanja skupine po navadi prinašajo boljše rezultate kot prizadevanja posameznikov.
- Maksimalno sodelovanje in vpletenost povečujeta produktivnost.
- Menedžerji in vodje so sposobni črpati iz virov tistih, ki jih vodijo, kot sposobnost, ki je kritična za uspeh organizacije.
- Vsak je lahko vpliven in koristen in ljudje čutijo, da so bistveni del skupinskega truda.
- Organizacije se lahko prilagodijo in ustvarijo rezultate hitreje, ker ljudje bolj zaupajo sprejetim odločitvam.
- Odločitve se sprejemajo tam, kjer je treba opraviti kako delo.
- Ljudje spoznajo, da je odgovornost za uresničevanje odločitev pri vsakem od njih.
- Ustvarjajo se veščine za inoviranje, reševanje problemov in uresničevanje.
- Ljudi se spodbuja, da razmišljajo in delujejo za splošno dobro organizacije.
- Sprejemajo se zelo kakovostne odločitve.
- Za konstruktivno reševanje konfliktov in pojasnitev nerazumevanja je oblikovan forum.
- Negativni učinki so manj verjetni, recimo nizka stopnja morale, vpletenosti, zadrževanje informacij in tudi naravnost, v smislu *To ni moje delo* ali *Samo povejte mi, kaj naj naredim*.

<sup>18</sup> Pavlik in Weiss sicer govorita o koristih procesa KIVA; z nekaj spremembami jih lahko prenesemo na moderirano srečanje.

Pravzaprav dileme o tem, ali *coaching* da ali ne na področju šolstva, sploh ne more biti. Tudi tu se spremembe dogajajo in neizbežno je, da se jim vsaj prilagajamo, še bolje je, da jih sami ustvarjamo in tako zmanjšamo stres pred njihovo neizogibnostjo.

Ne nazadnje ne moremo mimo dviga najrazličnejših kompetenc učiteljev za delo z otroki – otroci in mladi so danes drugačni, kot so bili, ko smo mi odraščali. Tudi njihova pričakovanja do nas in nas do njih ter tudi pričakovanja širše družbe do učiteljev in šolajočih so vedno večja. To seveda pomeni, da kot učitelji (tudi sama se vključim, saj še vedno delam kot izobraževalka odraslih in mladih) ne smemo in ne moremo zaspati na lovorikah, pač pa je nujna naša nenehna skrb za osebni in strokovni razvoj. Priložnosti ponuja tudi kolegialni *coaching* (Thorn et al., 2012), ki je bil prvotno razvit kot stroškovno učinkovita metoda *coachinga* za srednji menedžment, vodje z visokim potencialom ter vzhajajoče vodje.

Bistvo kolegialnega *coachinga* je, da oba udeleženca v procesu delujeta kot *coach* in klient hkrati. Njegove največje prednosti so, da temelji na osebnem razvojnem načrtu, da prenaša usposabljanje na delovno mesto, spodbuja prakso ozaveščanja, zmanjšuje osamljenost med vodji, vzpostavlja načela sodelovanja, gradi sodelovalno bazo znanja, spodbuja vodje, da dajejo in sprejemajo ideje; omogoča izmenjavo dobrih praks in pospešuje razvoj vodstvenih veščin. Kolegialni *coaching* v slovenski šolski prostor uspešno vpeljujeta dr. Zora Rutar Ilc in Brigita Žarkovič Adlešič z Zavoda RS za šolstvo, z zunanjo sodelavko Blanko Tacer.

*Coaching*, že več kot 20 let navzoč in dobro razvit v tujini, tudi v Sloveniji dobiva jasno opredeljene pojavne oblike in primere dobrih praks. Zato je nujno, da ga sprejmemo in vzamemo za svojega tudi na področju šolstva in se zanj temeljito izurimo.

## ZA KONEC

Kot je dejal že utemeljitelj *coachinga* Timothy Gallwey, se je *coachinga* moč večinoma naučiti iz izkušenj. Zahteva

torej prakso in vadbo, saj je s tega stališča obrt, skupek veščin. Vendar pa to ni dovolj, da bi bili uspešni in učinkoviti *coachi*. Za to potrebujemo še najmanj eno sestavino – naravnost, ki jo pogrešam pri številnih kolegih, ki se imajo za *coache*. Mnogi od njih s potrdilom o opravljenem usposabljanju za *coache*<sup>19</sup> namreč menijo, da so z razmahom *coachinga* v Sloveniji dobili svojo življenjsko priložnost. Zanje je *coaching* predvsem »vzporedni« poklic, možnost dodatnega zaslužka in priložnost, da se v nečem izkažejo. V tem ne vidim nič spornega, saj je »izkazati se«, biti koristen, samouresničiti se ena izmed temeljnih potreb človekovega bivanja. Vendar pa ne gre pozabiti, da je **bistvo *coachinga* v učenju in spremembi**. V spremembi vedenja, prepričanj, načina življenja, čustvovanja, razmišljanja in še in še. Marsikdo bi pomislil, da se v procesu *coachinga* spreminja in uči samo klient. A ni tako. *Coach*, ki se ne spreminja skupaj z njim, ki ne raste in se ne uči tudi sam, bo vedno ostal samo povprečen *coach*, *coach* obrtnik, pa čeprav obvlada vse temeljne veščine, nujne za *coaching*.

Če se postavimo na stran *coacha*, pri *coachingu* **ne gre samo za znati** (kaj znam, kaj obvladam, kaj zmorem) in **imeti** (kakšne certifikate imam, kakšne veščine sem si pridobil/-a), marveč tudi in predvsem za **biti** (kdo sem, kakšne so moje vrednote, v kaj verjamem). Tista bistvena sestavina ali lastnost vsakega dobrega *coacha*, ali bolje rečeno – njegova naravnost, **je *coacheva* usmerjenost v klienta kot celoto, v njegov razvoj**. Kot pravita Eric Parsloe in Monika Wray (Parsloe, Wray, 2000: zadnja stran uvoda), »je končni namen *coachinga* v tem, da pomagamo ljudem postati tisto, kar hočejo biti«. Pomembno je torej, da nam je resnično mar. Ali kot pravi moj prijatelj Gašper Hriberšek in kot sama, velikokrat na vsesplošno presenečenje svojih udeležencev in mnogih kolegov, ki prisegajo na znanja, potrdila in formalne kvalifikacije, ponavljam na svojih seminarjih: »Ni pomembno, koliko znaš, pomembno je, koliko ti je mar.« Če ti ni resnično mar, je vse drugo brez prave vrednosti. To pa je nekaj, česar se ni mogoče naučiti. Ali pač?

## VIRI IN LITERATURA

Andersen Karsten, Kurt (ur.). (2007). *Izobraževanje odraslih v praksi*. Priročnik za usposabljanje ADEC. Ljubljana: Glotta Nova.

Bach, Richard (1994). Juan Salvador Gaviota. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Chapter excerpts from *The Inner Game of Work* (2008). Pridobljeno 11. 10. 2008 s [http://www.theinnergame.com/html/IGW\\_ChapterExcerpts.html#](http://www.theinnergame.com/html/IGW_ChapterExcerpts.html#).

Clutterbuck, David (1991). *Everyone needs a Mentor*. 2nd Edition. London: Institute of Personnel and Development.

<sup>19</sup> V Sloveniji kar nekaj institucij ponuja daljša (praviloma osemnajst do dvajsetdnevna) usposabljanja za *coache* (Glotta Nova Ljubljana, Sledi Žalec, NLP Inštitut), nekatere druge institucije pa krajša, nekajdnevna usposabljanja (Planet GV) s področja *coachinga* za specifične potrebe.

- Colgrass, Michael (2006). *My Lessons with Kumi. How I Learned to Perform with Confidence in Life and Work*. Carmarthen, Carmarthenshire, United Kingdom: Crown House Publishing.
- Čeč, Franc (2007). *Izvršni coaching*. Radeče: Inštitut za coaching.
- Essom, Jackie (2003). *ICT Mentors. A Support skills resource for volunteers and programme co-ordinators in community and voluntary organisations*. NIACE.
- Evropski coaching inštitut (2008). Pridobljeno 10. 10. 2008 s <http://www.europeancoachinginstitute.org>.
- Findeisen, Dušana (2004). *Kompetence ali kultura izobraževalcev odraslih. To je zdaj vprašanje. 8. andragoški kolokvij. Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih. Plenarni prispevek na konferenci*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. Pridobljeno 11.10.2008 s [http://tvu.acs.si/datoteke/AK/2007/8\\_andragoski\\_kolokvij.pdf](http://tvu.acs.si/datoteke/AK/2007/8_andragoski_kolokvij.pdf).
- Greene, Jane, Grant, M. Anthony (2003). *Solution Focused Coaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Grošelj, Boštjan (2008). *Coaching za razvijanje kompetenc vodenja*. Pridobljeno 25. 10. 2008 s <http://zaposlitev.dnevnik.si/aktualno/?n=480>.
- How to prepare for interview (2008). Pridobljeno 10. 10. 2008 s [http://www.bcassess-ment.bc.ca/pdf/about/careers/selection\\_june\\_2005/how\\_to\\_prepare\\_for\\_interview.pdf](http://www.bcassess-ment.bc.ca/pdf/about/careers/selection_june_2005/how_to_prepare_for_interview.pdf).
- International Coach Federation (2008). Pridobljeno 11. 10. 2008 s <http://www.coachfederation.org/ICF/>.
- Jarvis, Peter (1990). *International Dictionary Of Adult And Continuing Education*. London: Routledge.
- Johnson, Spencer (2000). *Kje je moj sir?* Ljubljana: Založba Tuma.
- Kaj je coaching (2008). Pridobljeno 29. 10. 2008 s <http://www.poslovni-bazar.si/?mod=articles&article=1529>.
- Klemenčič, Saša (2007). *Nevrolingvistično programiranje v sodobni obliki individualnega svetovalnega dela za učiteljev osebni, socialni in strokovni razvoj*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Ključne coaching kompetence (Core Coaching Competences) (2008). Pridobljeno 12. 10. 2009 s: <http://www.coachfederation.org/ICF/For+Current+Members/Credentialing/Why+a+Credential/Competencies/>.
- Knight, Sue (2002). *NLP AT WORK. Neuro Lingusitic Programming. The Difference that Makes a Difference in Business*. 2nd Edition. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2008). Pridobljeno 11. 10. 2008 s <http://www.ldoceonline.com/>.
- Luštrek, Zlata (2004). *NLP Poslovni coaching*. Pridobljeno 25. 10. 2008 iz <http://nlpcoach.si/Poslovni%20coaching.pdf>.
- Middlebrooks, Anthony (2010): *Nurturing Critical Reflection and Perspective through the Kiva*. Newark: University of Delaware. <http://www2.ed.gov/about/inits/list/hispanic-initiative/kivaprocess.pdf>.
- O'Connor, Joseph, Seymour, John (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP)*. Žalec: Sledi.
- Parsloe, Eric (1992). *Coaching, Mentoring and Assessing, A Practical Guide to Developing Competence*. London: Kogan Page Ltd.
- Parsloe, Eric, Wray Monika (2000). *Coaching and Mentoring. Practical Methods to Improve Learning*. London: Kogan Page.
- Rees, Fran (1998): *The Facilitator Excellence Handbook. Helping People Work Creatively and Productively Together*. San Francisco: Jossey-Bass/ Pfeiffer.
- Rogers, Jenny (2004). *Coaching Skills. A handbook*. Maidenhead: Open University Press.
- Sánchez, Karin Elena (2007a). *Mentorstvo in coaching v podjetju – 1. modul. Interno seminarsko gradivo*. Ljubljana: Glotta Nova.

- Sánchez, Karin Elena (2007b). Mentorstvo in coaching v podjetju\_2.modul. Interno seminarsko gradivo. Ljubljana: Glotta Nova.
- Sánchez, Karin Elena (2007c). NLP Poslovni praktik – 1. modul. Interno seminarsko gradivo. Ljubljana: Glotta Nova.
- Sánchez, Karin Elena (2011). Pisati coaching skozi 3 prizme in kako se jim izogniti. HRM revija november 2011, letnik 9, št. 44, str. 15–19. Ljubljana: Planet GV.
- Sánchez, Karin Elena (2012a). Etični kodeks in vrednote pri coachingu. Etični kodeks za slovenske coache? HRM revija, november 2012, letnik 10, št. 50, str.: 10–15. Ljubljana: Planet GV.
- Sánchez, Karin Elena (2012b). Moderirano srečanje skozi prizmo dodane vrednosti za podjetje in udeležence. HRM revija, letnik 10, št. 49, str.: 15–21. Ljubljana: Planet GV.
- Self-directed learning (2008). Pridobljeno 11. 10. 2008 s <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.html>.
- Skiffington, Suzanne, Zeus, Perry (2000). The Complete Guide to Coaching at Work. Sydney: The McGraw-Hill companies.
- Skiffington Suzanne, Zeus Perry (2003). Behavioral Coaching. How to build sustainable personal and organisational strength. Sydney: The McGraw-Hill companies.
- Stemberger Pegan, Jelica (2008). Coaching v poslovnem okolju. Pridobljeno 25. 10. 2008 s [http://www.inti.si/images/stories/Vseved/coaching/5\\_coaching\\_v\\_poslovnem\\_okolju.pdf](http://www.inti.si/images/stories/Vseved/coaching/5_coaching_v_poslovnem_okolju.pdf).
- Tavze, Miloš, ur. (2002). Veliki slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba Ljubljana.
- Thorn, Andrew, McLeod, Marilyn, Goldsmith, Marshall (2012): Peer Coaching Overview. Pridobljeno 6. 1. 2013 s: <http://www.marshallgoldsmithlibrary.com/docs/articles/Peer-Coaching-Overview.pdf>.
- Turk, Dunja (26. 08. 2008). Coaching in trening nista eno in isto. Finance. Pridobljeno 14. 10. 2008 s <http://www.finance.si/221401>.
- Whitemore, John (2002). Coaching for Performance. GROWing People, Performance and Purpose. 3rd Edition. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Whiterspoon, Robert, White, P. Randall (1996). Executive coaching: A continuum of roles. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 2, 124–133.
- Whittaker, Mike, Cartwright, Ann (2000). The Mentoring Manual. Aldershot, Hampshire, England: Gower.

## POVZETEK

V prispevku obravnavam *coaching* kot samostojno metodo in ga razmejim od nekaterih sorodnih disciplin, s katerimi ga mnogi še vedno zamenjujejo. Predstavim različne opredelitve *coachinga*, pri čemer pa je vsem skupno, da je *coaching* usmerjen v učenje in spremembe posameznika in organizacij. Predstavljam tudi *coaching* formulo in model *coachinga*, ki *coaching* razložita na zelo preprost način. V nadaljevanju bralec izve, od kod *coaching* izhaja in kdo je njegov utemeljitelj ter kateri so njegovi najvidnejši predstavniki. Opišem tudi različne oblike, vrste *coachinga* ter področja, na katerih se *coaching* uporablja. Ker je *coaching* obrt in umetnost hkrati, bralec izve več o ključnih *coachevih* kompetencah, kot jih opredeljuje Mednarodno združenje coachev, ter o koristnih stanjih in načelih *coachinga*. Sledijo načini mednarodnih akreditacij *coachev* ter etični kodeks, katerim naj bi bili zavezani vsi kredibilni *coachi*. Prispevek zaokrožajo priložnosti za uporabo *coachinga* na področju šolstva.

**Ključne besede:** spremembe, učenje, učinkovitost, *coaching*, *coach*, klient, Mednarodno združenje coachev, Mednarodni coaching inštitut, *coaching* formula, viri, model *coachinga*, korenine in utemeljitelji *coachinga*, Timothy Gallwey, vrste, oblike in področja *coachinga*, mentorstvo, svetovanje, psihoterapija, trening, koristi, cilji in učinki *coachinga*, obrt in umetnost *coachinga*, *coaching* načela, ključne kompetence *coachinga*, *coaching* stanja, etični kodeks, akreditacija *coachev*.

#### ABSTRACT

The article deals with coaching as an independent method which is to be differentiated from other related disciplines, still many times mistaken for coaching. Different definitions of coaching are introduced, all having in common that coaching is aimed at learning and changes of an individual and organisations. The coaching formula and the coaching model are introduced, both explaining coaching in a very simple way. Further the reader finds out the coaching origins, its foundations and most prominent representatives. Different forms, sorts and fields of usage of coaching are introduced. Since coaching is a craft and an art at the same time the reader learns about key coaching competences as defined by the International Coach Federation, and useful coaching states and principles. Ways of international accreditations and ethical guidelines which should be obligatory for all credible coaches are introduced. The article ends with opportunities for the use of coaching in schools.

**Key words:** changes, learning, effectiveness, *coaching*, *coach*, client, International Coach Federation, International Coach Institute, *coaching* formula, resources, model of *coaching*, roots and pioneers of *coaching*, Timothy Gallwey, types and areas of coaching, mentoring, counselling, psychotherapy, training, benefits, goals and effects of *coaching*, craft and art of *coaching*, *coaching* principles, key competences of *coaching*, *coaching* states, code of ethics, accreditation of *coaches*.

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.<sup>1</sup> 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).<sup>2</sup> 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 pomislekom. 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 avtoregulativnost, 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.

<sup>1</sup> *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.

<sup>2</sup> 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 timske 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

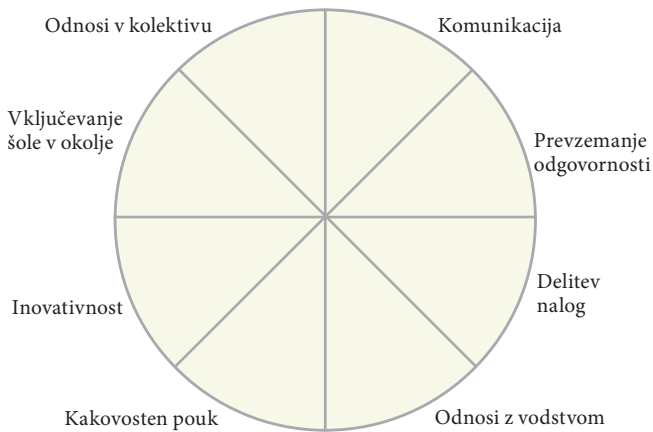
V primeru enega od timov, ki so bili v timske coachingu, se je tako izkazalo, da si nekateri člani kot dobro komunikacijo v kolektivu predstavljajo to, da si lahko vse povedo naravnost in »brez ovinkarjenja«. Drugi pa so izpostavljali pomen občutka varnosti in zaupanja kot prvega pogoja za to, da si 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 prioriteta 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 timskem 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 timskim 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 timskem 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 veččinah 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 skozni 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 večšino **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 **spremljšáš**, 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. Ugotavljal 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 bolešno 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, priganjalskega. 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 prejemale 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 laže 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 laže 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

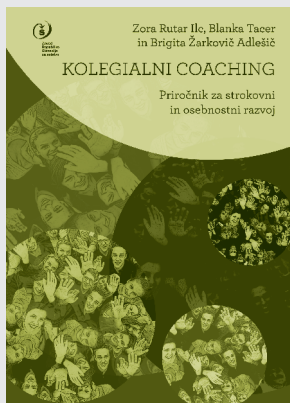
Rutar Ilc, Z., Tacer, B., Žarkovič Adlešič, B. (2014). Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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>

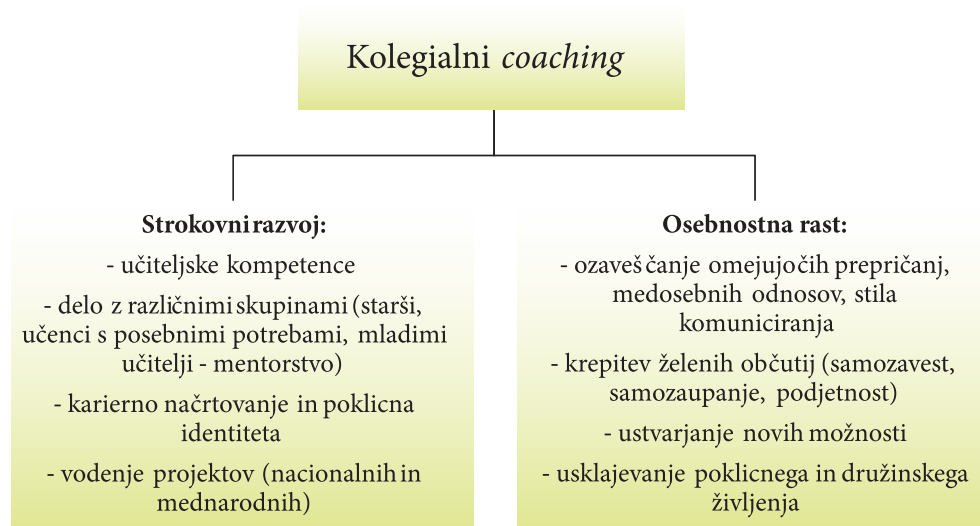


Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

## 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 večine učitelji razvijajo med usposabljanjem. Vodenje kolegialnega *coachinga* z uporabo samo vnaprej pripravljenih vprašanj in brez preostalih veččin *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 večine *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.«

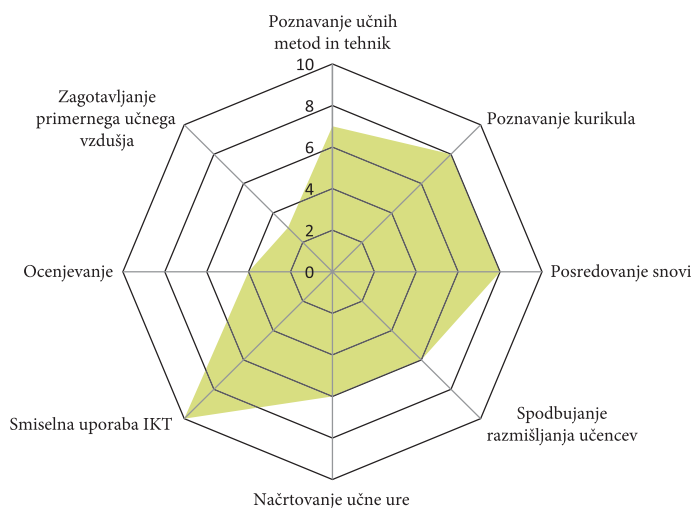
**Analiza videoposnetkov pouka.** Učitelj lahko s pomočjo svojega kolega analizira bodisi svoj pouk bodisi pouk drugih učiteljev. Kolega lahko vodi analizo s pomočjo vprašanj v *coachingu*: Kakšen učinek ima učitelj na videoposnetku na učence? Kakšna učiteljeva prepričanja lahko razbereš iz video posnetka? 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 MODELOM<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> 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          |
| <b>A Razredna rutina</b>   |                  |              |                     |              |            |
| 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>B Posredovanje učne snovi</b>   |                  |              |                     |              |            |
| 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?   |                  |              |                     |              |            |
| <b>C Motiviranje</b>   |                  |              |                     |              |            |
| 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.<sup>2</sup> 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?

<sup>2</sup> 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.

Silvija Jelen, Vrtec Mavrica Brežice

## SUPERVIZIJA KOT PODPORA PRI RAZVOJU TIMA

### UVOD

V vzgojno-izobraževalnih ustanovah se s timskim delom srečujemo na mnogih nivojih, vendar pa pojem timskega dela velikokrat neustrezno enačimo s skupinskim delom. Tim mora, da bi se izoblikoval, dozorel in kakovostno deloval, ne glede na model, po katerem obravnavamo njegov razvoj, skozi nekaj razvojnih stadijev, prehodi med njimi pa so lahko bolj ali manj zahtevni, za nekatere time lahko celo »neprehodni«. Eden od načinov za lažje prehajanje med razvojnimi stadiji tima je prav gotovo supervizija, saj posameznemu članu tima omogoča učni proces, mu pomaga pri iskanju njegovih lastnih rešitev problemov pri njegovem delu, hkrati pa mu odpira nov vidik iskanja poklicne identitete. Izsledki nekaterih analiz evalvacijskih poročil strokovnih delavcev (Žorga, 1997, v Kobolt, Žorga, 2000: 94), ki so bili nekaj let vključeni v supervizijski proces, kažejo na to, da izkusi posameznik z novim zavedanjem nekatere globlje uvide v načine lastnega mišljenja, odločanja in delovanja, bolje prepozna svoja čustva in tako lažje izraža svoje misli, kar pa gotovo vpliva tudi na boljšo komunikacijo. Na kratko lahko povzamemo, da supervizija pravzaprav razvija boljše samozavedanje strokovnega delavca, kar mu omogoča bolj svobodno, disciplinirano in zavestno delovanje (Kadushin, 1985, v Kobolt, Žorga, 2000: 96), to pa pripomore k boljši interakciji med člani tima in tudi k lažjemu prehajanju med stopnjami njegovega razvoja. Različni avtorji (Praper, 2001; Lipičnik, 1997; Ivanko in Stare, 2007) se v glavnem strinjajo, da moramo skupine ločiti od timov. Ivanko in Stare (2007: 38) podata zelo slikovito prispodobo skupine in tima; skupina ljudi, ki se pogovarja pred igriščem, še ni delovna skupina. To postane šele takrat, ko si posamezniki razdelijo delo pri pripravi terena za igranje. Če pa bi sestavili moštvo in začeli igrati, pa že lahko govorimo, da predstavljajo tim. A. Polak pripisuje procesu oblikovanja in razvoja tima, ki se začne s prvim srečanjem tima in se z vsakim nadaljnjim le še izpopolnjuje, ključni pomen. Omenja več različnih modelov oblikovanja in razvijanja tima, ki imajo skupno predpostavko, da je v oblikovanju in razvijanju tima možno prepoznati več obdobj, ki jih različni avtorji različno poimenujejo: npr. stopnje, stadiji, faze, ravni, koraki idr. (Polak, 2007: 69). Avtorica se sklicuje na Tuckmana (Polak, 2007: 70), ki pravi, da morajo vsi timi nujno skozi štiri stopnje razvoja, da bi dosegli stopnjo zrelosti in bi bili kot tim uspešni, in povzame osnovne značilnosti stadijev Tuckmanovega modela, ki ga bomo v tem prispevku obravnavali v povezavi s supervizijskimi vsebinami.

### RAZVOJ TIMA OB SUPERVIZIJSKI PODPORI

Še pred nekaj desetletji je veljalo dognanje, da se razvijamo le v obdobju otroštva in najstništva, danes pa vemo, da razvoj poteka vse življenjsko obdobje in ga razumemo kot vrsto sprememb v psihični organizaciji posameznika (Žorga, 2000: 80, v Kobolt in Žorga, 2000). Ob tem velja poudariti, da je profesionalni razvoj neločljivo povezan z osebnim razvojem, za oba pa je bistven samorazvoj – sposobnost posameznika, da se spreminja in postaja strokovno samostojen kljub oviram, ki se pojavljajo na tej poti (Mitina, 1997, v Žorga, 2000: 95). Ob zavedanju, da se učimo vedno in povsod iz različnih situacij, odnosov, napak in tako od ljudi kot tudi z ljudmi, s katerimi delamo, živimo ali pa jih samo srečamo na življenjski poti, se potrdijo rezultati raziskave avtorjev Singh in Shifflette (Kobolt in Žorga, 2000: 120). Ti dokazujejo, da je za profesionalen razvoj potreben prožen pristop, v katerem imajo strokovni delavci priložnost učiti se z vlaganjem lastnega truda, zlasti če je pri tem omogočeno sodelovanje s kolegi pri skupnem reševanju problemov in refleksiji lastne prakse. Eden takih pristopov je tudi supervizija.

T. Rupnik Vec (2005) opredeljuje supervizijo kot metodo poklicne refleksije, ki predstavlja priložnost za profesionalno rast in razvoj vsem strokovnim delavcem (tudi) na področju vzgoje in izobraževanja (Rupnik Vec, 2005: 75). Termin supervizija je večpomenski. V vsakdanjem govoru pomeni nadziranje (izvorni pomen je nadzor; super = nad, videre = zreti), po navadi v povezavi z močjo nadrejenega in bolj strokovnega nad delom podrejenega, manj izkušenega delavca z nižjo odgovornostjo. Lahko pa besedo »nadzirati« razumemo tudi v smislu pogleda (zrenja) in tako dobi termin supervizija nov pomen: pogled z razdalje na svoje delo, kar nam omogoča drugačno zaznavanje in razumevanje dogodkov (Kobolt in Žorga, 2000: 15–16). A. Kobolt in S. Žorga (2000) supervizijo opredelita kot posameznikovo refleksijo o tem, kar poklicno vidi, misli in čuti in dela z namenom, da se zave lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobi nove vidike, da vidi svoj delovni prostor obogaten z drugačnimi alternativami in da se zmore zavestno odločati za spremembe pri svojem delu. Supervizijo bi lahko tudi opisno opredelili kot »pogled od zunaj«, »poklicna refleksija« ali »proces razmišljanja o tem, kako opravljamo poklic, ki je vezan na delo z ljudmi« (Kobolt in Žorga, 2000: 16–17).

Tudi v tujih virih je supervizija opredeljena kot osnovni način evalvacije in usmerjanja strokovnega dela ter kot metoda, ki zagotavlja strokovnim delavcem primerno

podporo tako pri samem strokovnem delu kot tudi pri profesionalnem razvoju (CWD Council, 2012), kar je zelo pomembno tudi pri timskem delu. S. Poljak (2003: 73) meni, da supervizija z ozaveščanjem svojega dela povečuje zaupanje v delo posameznika, strokovno stabilnost in zmanjšuje strahove zaradi nekompetentnosti. Z integracijo izkušenj postaja strokovnjak vedno bolj samostojen v reflektiranju le-teh in iskanju najboljših strokovnih rešitev. A. Kobolt in S. Žorga (2000: 121) menita, da se lahko v njej strokovni delavci prek refleksije lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja učijo novih vzorcev profesionalnega ravnanja, kar pa gotovo olajša tudi prehode med razvojnimi stopnjami tima, zato bomo v tem delu pojasnili, kakšno vlogo ima lahko supervizija pri razvoju tima. A. Pak (2012) izpostavi supervizijo kot vrsto profesionalnega, interpersonalnega odnosa, lahko jo vidimo tudi kot usposabljanje, vendar na način izkustvenega učenja. V njem se srečujeta dva strokovnjaka – supervizor in superviziranec. Superviziranec oz. supervizant je strokovni delavec z delovnim problemom in potrebo po pomoči supervizorja, ki se v supervizijskem procesu ob podpori supervizorja uči s pomočjo svojih delovnih izkušenj in drugih supervizantov ter razvija osebno in strokovno kompetentnost. Supervizor je prav tako strokovnjak, ob tem pa je usposobljen tudi v supervizijskih veščinah, specializiran je za vodenje, komentiranje in usmerjanje razprave. Copeland (2006: 2) meni, da je supervizor pogosto zunanji sodelavec in s podjetjem nima stikov, razen posredno prek superviziranca. Pri superviziji gre za skupno razmišljanje in sodelovanje pri skupnem iskanju rešitev in ne le za inštrukcije in navodila.

A. Kobolt in A. Žižak (2010) povzameta, da lahko člani in članice različnih delovnih skupin in timov poiščejo različne oblike pomoči ali podpore, kadar začutijo, da v njihovih odnosih in načinih dela ni vse tako, kot so načrtovali, želeli ali se dogovorili. Do takšne situacije lahko pride, ko je tim na kritičnih razvojnih točkah med različnimi stadiji svojega razvoja in jih ne zmore preseči sam. Eden izmed modelov skupinskega reševanja zapletov ali samo procesa negovanja skupinskih odnosov in skrbi za kakovost skupinskega dela je tudi supervizija delovnih skupin in/ali timov (Kobolt in Žižak, 2010: 151).

## CILJI IN FUNKCIJE SUPERVIZIJE Z VIDIKA TIMSKEGA DELA

Cilji supervizije so mnogostranski, zajamemo pa jih lahko v izrazih, kot so: refleksija opravljanja poklica, širjenje in poglobljanje poklicne kompetence, izboljševanje kakovosti poklicnega delovanja (Kobolt in Žorga, 2000: 149):

### 1) Poklicno učenje

Poteka skozi supervizantovo refleksijo ravnanja v konkretnih poklicnih situacijah. Supervizant raziskuje raznovrstne možnosti, se opredeli do svojega ravnanja in se odloča za spremembe oz. o tem, »kaj, in če sploh, se bo

novega v zvezi z opravljanjem svojega dela na-učil, od-učil«. Če izhajamo iz mnenja M. Košir o »najboljših« timih, ki jih tvorijo zadovoljni ljudje – ljudje, ki razmeroma dobro poznajo in razumejo sebe in zato zmorejo razumeti druge (Košir, 2001: 113), potem ne moremo mimo prvega koraka, ki ga ponazarja ravno prvi cilj supervizije.

### 2) Konstrukcija nove resničnosti

Supervizant se v supervizijskem procesu ukvarja s svojo percepcijo in percepcijo drugih, sooča se torej z drugačnimi možnimi videnji situacije, z drugačnimi zornimi koti in se ob tem ne ukvarja le s komunikacijo, temveč v tem procesu razvija metakognicijo in metakomunikacijo. V razvojnem procesu tima je ta moment lahko ključnega pomena, saj se z ozaveščanjem možnosti različnega dojetja poklicne realnosti izognemo pretiranemu čustvenemu, subjektivnemu reševanju konfliktnih situacij, ki lahko nastanejo na prehodnih kritičnih točkah med razvojnimi stadiji tima.

### 3) Izgradnja sistemskega pogleda na svet

Supervizant skozi analizo konkretne izkušnje izgrajuje pojmovanje sveta kot sistema elementov, ki so medsebojno povezani, prepleteni in vzajemno vplivajoči. V sistemih in podsistemih, v katerih deluje, analizira odnose, izgrajuje razumevanje lastne vloge v njih, raziskuje in spoznava raznosmernost vplivov ter kompleksno, nelinearno in multiplo vzročnost posameznih dogodkov. Na osnovi predpostavke, da sta razumevanje in analiza svoje vloge v nekem odnosu ključnega pomena za začetek kakršnega koli spreminjanja in s tem izboljševanja odnosov, je tudi ta cilj supervizije za razvoj tima nepogrešljiv.

### 4) Učenje krožnega razumevanja

Supervizant se uči razumevati, da med pojavi ni samo linearne povezanosti, ampak gre za krožno soodvisnost v polju medčloveških odnosov, v kateri ni mogoče dogodkov razumeti le vzročno-posledično. Vedenje enega partnerja ne moremo videti le kot posledico vedenja drugega, pač pa oba hkrati in vzajemno vplivata drug na drugega. Člani tima lahko z ozaveščanjem teh dejstev oz. z doseganjem tega cilja supervizije hitreje in bolj kakovostno presežejo kritične, konfliktno točke v razvoju tima, saj odpira tovrstno razumevanje drugačne in širše poglede tako na vzrok kot na morebitne rešitve konflikta.

### 5) Kreativno reševanje poklicnih vprašanj

V superviziji supervizant raziskuje tako utrjeno in poznano kot polje zunaj tega. Išče različne možnosti za vnašanje novosti v delo in razmišlja o tem, kakšne so pričakovane ovire, odpori. »Kreativno delovati, pomeni postavljati nove hipoteze o poklicni resničnosti in o tem, kako bi jo bilo mogoče prestrukturirati« (Kobolt in Žorga, 2000: 152), kar v timskem delu vidim kot doseganje spoznanja, kako dragoceno je ustvarjalno mišljenje slehernega člana tima. Da bi dosegli takšno stopnjo ustvarjalnosti in možnost

nevihte idej v timu, pa je treba najprej vzpostaviti pozitivno delovno klimo in občutek varnosti med člani tima (Kobolt in Žorga, 2000: 149–152; Rupnik Vec, 2004).

Različni strokovnjaki različno pojmujejo in tudi izvajajo supervizijo, mnogi (Kadushin, 1985; Proctor in Inskipp, 1988; Hawkins in Shohet, 1992; v Kobolt in Žorga, 2000) pa se strinjajo, da ima supervizija naslednje tri splošne funkcije:

#### **Edukativna oz. formativna funkcija supervizije**

A. Kobolt in S. Žorga (2000: 154) razlagata, da supervizant v procesu supervizije razvija spretnosti, sposobnosti in razumevanje dogodkov, procesov in odnosov prek preučevanja njegovega dela s klienti. Supervizor mu pri tem pomaga in ga usmerja v: boljše razumevanje klienta, ozaveščanje lastnih odzivov v odnosu do klienta, razumevanje dinamike v odnosu s klientom, refleksijo intervencij ter raziskovanje drugih možnih poti ravnanja (prav tam).

V superviziji na področju timskega dela spodbuja supervizor – v kontekstu edukativne funkcije supervizije – supervizanta k boljšemu razumevanju razmišljanja, doživljanja in ravnanja posameznih članov tima; k boljšemu razumevanju sebe, svojega razmišljanja, doživljanja in čustvovanja ob konkretnih dogodkih; k vpogledu v interakcije in medosebno dinamiko v timu, ozaveščanju lastnih odzivov v odnosu do preostalih članov tima; k spoznavanju lastnih šibkih in močnih področij oz. veščin in sposobnosti, ki jih zahteva poklicna vloga; k vpogledu v dinamiko v vseh teh odnosih; k razmisleku o ravnanju v teh odnosih ter posegih v povezavi s tem; raziskovanje drugih, novih možnosti (Rupnik Vec, 2004).

#### **Podporna oz. restorativna funkcija supervizije**

Pri podporni funkciji supervizije gre za prepoznavanje in ozaveščanje čustev, ki se pojavijo ob delu s klientom. Tako se naučimo vzpostavljati distanco, analizirati in evalvirati svoje delovanje in se tako zaščitimo pred »izgorevanjem« (sindromom izgorelosti) (Kobolt in Žorga, 2000: 156).

Podporna funkcija supervizije je pomembna sestavina supervizijskih srečanj tako članov tima, ki delujejo z namenom vpeljevati spremembe ali inovacije v sistemu, v katerem delujejo, kot tudi timov, ki se oblikujejo le z namenom, da dosežejo neki cilj, da opravijo neko nalogo. Supervizija lahko strokovnemu delavcu predstavlja element socialne mreže, ki mu nudi podporo ob soočanju s konflikti in problemi pri delu. Nudi mu prostor za izgradnjo razumevanja vpliva izgorelosti na njegove interakcije z vpletenimi, ozaveščanje tovrstnih vplivov, ki se jih do tega trenutka ni zavedal (Rupnik Vec, 2004).

#### **Vodstvena oz. normativna funkcija supervizije**

Supervizija v vodstveni oz. normativni funkciji predstavlja nadzor kakovosti dela z ljudmi. V ospredju je nadziranje usmerjanje, vrednotenje dela strokovnih delavcev v okviru določene organizacije. Supervizor, še posebej če je delavcu tudi nadrejen, pogosto prevzema del odgovornosti

tudi za to, kako supervizirani dela s svojimi klienti, predvsem v smislu strokovno ustrezno opravljanega dela.

Ti trije elementi supervizije so del istega procesa, od vsakokratnega konteksta, v katerem se supervizija odvija, pa je odvisno, kateri od elementov je bolj v ospredju (Kobolt in Žorga, 2000: 157).

#### **TIMSKA SUPERVIZIJA**

Supervizija tima je posebna oblika skupinske supervizije, zato si bomo najprej razjasnili pojem **skupinska supervizija**.

A. Kobolt in S. Žorga skupinsko supervizijo opredelita (po Raguse, 1991, v Kobolt in Žorga, 2000: 226) »kot proces poklicne refleksije, pri katerem poleg usmerjevalca (supervizorja) supervizijskega procesa sodeluje več oseb, ki se izmenjujejo v vlogi superviziranega«, pri čemer so tako posameznik kot člani skupine osredotočeni na delovni kontekst in ne na skupinsko dogajanje. Z drugimi besedami: posameznik vnese v skupino svoj »problem«, primer, skupina pa nato išče ustvarjalno rešitev tega poklicnega vprašanja.

Prednosti skupinske supervizije so različne, sama pa bi izpostavila, da je prednost gotovo v tem, da se v skupinski dinamiki učnega procesa člani skupine lahko učijo drug od drugega, osvetlijo še kakšen nov pomen in pogled na problem. Kot posledico skupinskega delovanja pa A. Kobolt in S. Žorga (Kobolt in Žorga, 2000: 227) omenjata tudi pomembnost vzporednih procesov, ki se ustvarijo v skupini mnogo hitreje kot pri individualni superviziji, saj se na posameznikovo gradivo ne odzove le supervizor, pač pa tudi drugi člani skupine, ki vidijo problem z različnih zornih kotov. Ko avtorici (prav tam) opredelujeta pomanjkljivosti skupinske supervizije, razlagata o zmanjšani priložnosti posameznega člana skupine, da izpostavi in analizira svoj poklicni problem, navajata tudi možnost tekmovalnega vedenja med člani skupine ter o možnosti, da člani ob tem izgubijo občutek varnosti v skupini in teže razpravljajo o vsebinah, ki se dotikajo globljih plasti profesionalne realnosti ali identitete (strahov, bojazni).

Vse naštetje pomanjkljivosti so skoraj identične problemom, ki nastopijo v različnih razvojnih stadijih, ko se skupina razvija v tim (Praper, 2001: 29; Tuckman, v Polak, 2007: 70; Aranda, Aranda in Conlon, v Polak, 2007: 75). Iz tega lahko razumemo, da je med skupinsko in timsko supervizijo razlika predvsem v dimenzijah, ki razločujejo time od delovnih skupin.

Tako kot se tim razvije iz skupine, tako se timska supervizija razvije iz skupinske.

#### **OPIS KONKRETNE IZKUŠNJE Z UPORABO SUPERVIZIJE PRI RAZVOJU VODSTVENEGA TIMA**

V strokovni literaturi o timskem delu najdemo modele razvoja tima, ki se pogosto navezujejo na iste avtorje kot modeli razvoja timske supervizije v strokovni literaturi o

superviziji. Eden takšnih primerov je razvoj tima v štirih stadijih po Tuckmanu (Polak, 2007: 70), ki smo ga že omenili, avtorici A. Kobolt in A. Žižak (2010: 177) pa ga priredita in vsebinsko dopolnita za razvoj supervizijskega tima. Sledeč tem dopolnitvam sem preoblikovala razpredelnico razvojnih stadijev po Tuckmanu.

Razpredelnica 1: Supervizijski cikel v supervizijski skupini po Tuckmanovem modelu (oblikovala S. Jelen po A. Polak, 2007: 70; A. Kobolt in A. Žižak, 2010: 177)

| STOPNJE V RAZVOJU TIMA  | OSNOVNE ZNAČILNOSTI DOGAJANJA   |
|---|---|
| OBLIKOVANJE (angl. forming)<br>* <b>OBLIKOVANJE SKUPINE</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• oblikovanje skupine ljudi v tim</li> <li>• odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi</li> <li>• medsebojno spoznavanje članov</li> <li>• učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim</li> </ul> <p>* <b>SUPERVIZIJSKE VSEBINE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifikacija pričakovanj članov</li> <li>- oblikovanje natančnih dogovorov</li> </ul>  |
| NASPROTOVANJE (angl. storming)<br>* <b>STOPNJA KONFLIKTOV</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojav podskupin in s tem povezanih problemov</li> <li>• naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima</li> </ul> <p>* <b>SUPERVIZIJSKE VSEBINE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jasna in odprta komunikacija</li> <li>- oblikovanje vprašanj, pomembnih za člana in skupino</li> </ul>  |
| SPREJEMANJE PRAVIL (angl. norming)<br>* <b>STOPNJA NORMIRANJA IN VZPOSTAVLJANJA SKUPINSKIH PRAVIL</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprejemanje in utrjevanje vlog v timu</li> <li>• utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu</li> <li>• razvijanje sodelovalnega duha</li> <li>• zavedanje dogajanja in doživljanja v timu</li> <li>• prosto izmenjavanje informacij</li> </ul> <p>* <b>SUPERVIZIJSKE VSEBINE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- upoštevanje dogovorjenih pravil</li> <li>- iskanje ravnotežja med pravili in spreminjajočimi se potrebami članov</li> </ul> |
| IZVAJANJE (angl. performing)<br>* <b>STOPNJA DELOVANJA/ AKTIVNOSTI SKUPINE</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odpravljanje konfliktov</li> <li>• usmerjanje energije v nalogo</li> <li>• tim je visoko učinkovit: opravlja kakovostno delo, sprejema dobre odločitve</li> <li>• med člani tima je pozitivna soodvisnost</li> </ul> <p>* <b>SUPERVIZIJSKE VSEBINE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vmesna evalvacija (preverimo, ali skupina realizira zastavljene cilje, ali je treba spremeniti kako pravilo itd.)</li> </ul>                                    |

\* Stopnjam razvoja skupine prilagojene supervizijske vsebine.

Iz sheme v razpredelnici 1 lahko ugotovimo, da je razvojni proces supervizijskega tima zelo podoben razvojnemu procesu, kjer se iz delovne skupine razvije tim. Supervizijske vsebine lahko razumemo tudi kot možne načine za izboljšave, ki jih lahko vpeljujemo pri prehodih med razvojnimi fazami.

V praksi sem razvojne stadije po Tuckmanu spremljala ob razvoju vodstvenega tima, ki smo ga oblikovali v vrtcu, v katerem sem zaposlena, pred tremi leti. Tudi naš tim se je soočal s kritičnimi točkami pri prehodih med posameznimi fazami razvoja. Kot primer supervizijskega pristopa k prehodu med dvema razvojnima fazama tima bom predstavila vodstveni tim v fazi nasprotovanja, ko so se v timu pojavile medosebne ovire, ki so izhajale iz različnosti posameznih članov tima. Kot posledica medosebnih ovir so se poglobile tudi komunikacijske ovire.

V tem času sem sama obiskovala supervizijska srečanja, v okviru izbirnih vsebin na podiplomskem študiju pedagoške vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V procesu skupinske supervizije in dinamike, ki je ob tem potekala, sem spoznavala različne možnosti in poti k reševanju problemov, ki se pojavljajo v profesionalnem življenju posameznika. Uvidela sem, da bomo medsebojna trenja v timu razčistili le tako, da bomo najprej ugotovili, kako člani tima sploh vidimo delovanje vodstvenega tima in kako želimo to delo nadaljevati – izvesti je bilo treba vmesno evalvacijo.

S pomočjo vprašalnika (izvirnik Maas in Ritschl, 1997, prevedla in delno priredila A. Kobolt, v Kobolt, 2010: 184–186) smo člani vodstvenega tima med seboj primerjali, kako ocenjujemo delovanje tima na naslednjih področjih:

- okolje,
- vedenje,
- sposobnosti,
- vrednote,
- identiteta in
- smisel dela v timu.

Z evalvacijo smo želeli člane vodstvenega tima spodbuditi k razmišljanju o dosedanjih izkušnjah s timskim vodenjem in kritičnemu opisu le-teh z namenom nadaljnega razčlenjevanja in nadgrajevanja timskega dela (Polak, 2001: 12).

Pri ocenjevanju prvega področja – **OKOLJE** – smo člani tima v razpravi izpostavljali vprašanje pomena vodstvenega tima v smislu umestitve v širši socialni kontekst v odnosu do sodelavcev. Razpravljali smo o nekaterih elementih timskega dela (velikost tima), v ospredju pa so bile tudi spremenljivke naloge, ki so skupaj s kontekstualnimi spremenljivkami narekovale tedanjo dinamiko v timu. Ugotavljali smo, da so bile metode dela v vodstvenem timu odvisne od narave in težavnosti posamezne naloge. Pri ocenjevanju drugega področja – **VEDENJE** – smo ugotovili, da nismo posebej določili pravil delovanja tima. Kljub izraženim strukturnim spremenljivkam (različnost članov tima), na temelju katerih so verjetno imeli člani tima različne potrebe po oblikovanju pravil, smo sklenili,

da je oblikovanje pravil v vodstvenem timu potrebno. Pri ocenjevanju *tretjega področja* – *SPOSOBNOSTI* – so člani tima izpostavili pomen delitve vlog in izrazili zmedenost, ker v dotodanem delu tima vlog nismo določili. Sklepamo lahko torej, da so člani vodstvenega tima intuitivno začutili potrebo po vpeljavi enega ključnih elementov timskega dela (delitev vlog), s katerim bi na osnovi posameznikove samoanalize njegovih močnih in šibkih področij opredelili zadolžitve posameznega člana tima tako na ravni nalog kot na ravni podpornih dejavnosti (Polak, 2001: 29–30).

Pri ocenjevanju *četrtga področja* – *VREDNOTE* – so prišli v ospredje bolj osebna videnja in občutki (v trditvah, pri katerih smo odgovarjali z NE, si nismo bili enotni), tako so nekateri, na podlagi osebnih izkušenj izpostavili:

- da ne poznamo vrednot in prepričanj drug drugega,
- da znamo slediti vodji, ne pa tudi voditi,
- da se znamo predstaviti drugim, se pa do zdaj nismo predstavljali,
- da znamo ohranjati svojo avtonomijo znotraj tima, med seboj pa še nismo zelo povezani,
- da smo si različni in že na trditvah v vprašalniku lahko gledamo vsak s svojega vidika in razumevanja, zato so tudi odgovori različni.

Člani tima so na tej točki evalvacije ozavestili spoznanje, da je dinamika timskega vodenja zaradi različnosti posameznih članov v dojemanju, razumevanju in pogledu na svet bogatejša, kot bi bila pri individualnem vodenju (Polak, 2001: 21).

*Ugotovitve glede petega področja* – *IDENTITETA* – smo strnili takole:

- največ polemike je izzvala trditev, da vsi člani ne čutimo, da nas povezuje »mi« občutek (izkazalo se je različno dojetje tega pojma – »mi«),
- ugotovili smo, da delovnih nalog v timu nismo razdelili,
- iz prejšnje postavke smo izpeljali, da člani v skupini ne poznamo dobro svoje vloge v vodstvenem timu,
- izkazalo se je tudi, da se še ne čutimo popolnoma povezani (ugotovili smo, da je intenzivnost povezanosti odvisna od stopnje razvoja tima, torej je za vse potreben neki proces).

*Pri šestem področju* – *SMISEL DELA V TIMU* – smo želeli člani vodstvenega tima oblikovati vizijo, ki bo predstavljala pomen in cilj našega dela. Ugotovili smo, da je delo vodstvenega tima pravzaprav usmerjeno k uresničevanju vizije vrtca, in smo se zato odločili, da bo vizija vrtca hkrati tudi vizija vodstvenega tima. Glede na rezultate samoevalvacijskega vprašalnika in sklepe, do katerih smo prišli na podlagi strokovne razprave, sem predlagala, da bolj podrobno teoretično preučimo in izvedemo aktivnosti za razvoj vodstvenega tima, ki bodo vključevale področja, na katerih smo člani vodstvenega tima zaznali primanjkljaj.

Rezultati polletne evalvacije so torej pokazali primanjkljaje v navzočnosti ključnih elementov timskega dela

v vodstvenem timu: vloge v timu niso bile razdeljene, tim ni oblikoval svojega »internega pravilnika timskega dela« (Polak, 2001: 27), oblike in metode timskega dela pa so bile enolične ne glede na naravo naloge, s katero se je ukvarjal vodstveni tim. S pomočjo supervizijskega vprašalnika za evalvacijo dela v timu smo tako spoznali, kako smo se v timu v razvojni fazi nasprotovanja počutili posamezniki in kakšne spremembe je potreboval naš tim na določeni točki razvoja, ko dinamika in komunikacija v njem nista bili najbolj spodbudni, da bi se lahko naprej razvijal in delal še bolj učinkovito.

Za boljše delovanje tima je bilo tako v tej fazi nujno oblikovati in v vodstveni tim vpeljati manjkajoče dejavnike, ki predstavljajo pogoj za timsko delo. Da bi spodbudila razvoj vodstvenega tima, sem na podlagi rezultatov polletne evalvacije izdelala (po A. Polak, 2001) obrazec, v katerem sem:

- opredelila možnost delitve vlog v timu,
- podala nekaj izhodišč za analizo osebne pripravljenosti članov tima za timsko delo,
- pozvala člane vodstvenega tima k podajanju predlogov za oblikovanje pravil v timu in
- spodbudila člane vodstvenega tima k razmišljanju o različnih oblikah timskega dela.

Člani so ob vpeljevanju dejavnikov za razvoj tima ob obrazcu, ki jih je usmerjal v razmišljanje o svojih močnih in šibkih področjih v zvezi z vlogami v vodstvenem timu, o pravilih timskega dela, ki bi jih želeli oblikovati v timu, ter o lastni pripravljenosti za timsko delo opravili poglobljeno refleksijo o svojih bojznih in pričakovanih v zvezi s timskim vodenjem. Ob tem si je vsak posamezni član vodstvenega tima razjasnil, kaj se od njega pri timskem delu pričakuje in ne nazadnje tudi to, kaj lahko pričakuje od sebe on sam. V razpravi se je izkazalo, da so člani tima ob timskem vodenju dodatno ozavestili potrebo po nenehnem osebnotnem in profesionalnem razvoju, ozavestili pa so tudi dejstvo, da je timsko delo bolj učinkovito, če v timu prevladuje pozitivno vzdušje (Polak, 2001: 14).

Tudi pri končni evalvaciji delovanja in razvoja tima, s katero smo želeli ovrednotiti dogajanje in doživljanje v vodstvenem timu (Polak, 2001: 37), smo si pomagali s supervizijskimi vsebinami. Evalvacijo smo izvedli s pomočjo vprašalnika, prirejenega po vprašalniku Intervizija in supervizija-evalvacija (Simona Tancig, PeF, 2011).

Izbrali smo evalvacijski vprašalnik, ki je naravnano reflektivno, saj smo menili, da potrebuje tim za svoj nadaljnji razvoj boljše medsebojno povezanost članov tima. Člani vodstvenega tima so individualno razmišljali ob vprašalniku in svojo refleksijo dogajanja v timu zapisali v obliki odgovorov na naslednja vprašanja.

#### UČENJE IN SPOZNAVANJE O SAMEM SEBI IN DRUGIH ČLANIH TIMA

1. Kaj sem se naučil/-a v procesu timskega dela? Kaj sem pridobil/-a osebno, poklicno?



2. Kako so uresničena pričakovanja in cilji – osebni in tima?
3. Kaj me ovira pri timskem delu?

#### PRISPEVEK TIMA IN POSAMEZNIH ČLANOV V NJEM

1. Kakšno vlogo je imel tim pri mojem napredovanju?
2. Kaj sem se naučil/-a o drugih? (\* Ker so odgovori označevali osebnostne lastnosti posameznih članov, jih zaradi varovanja osebnih podatkov nisem vključila v analizo.)
3. Kakšen je bil moj prispevek v tej skupini?

#### SKUPINSKA DINAMIKA IN PRAVILA V TIMU

1. Kakšno je moje doživljanje tima in posameznih članov v njem?
2. Ali tim omogoča učenje in koliko?
3. Kakšna pravila so se oblikovala v timu in kaj lahko spremenimo?

#### POSTAVLJANJE NOVIH CILJEV IN NAČRTOVANJE NJIHOVEGA DOSEGANJA

1. Kaj naj storim, da se bo moj učni proces nadaljeval?
2. Kakšne so moje potrebe, cilji, pričakovanja v prihodnje?
3. Kaj me ovira pri doseganju postavljenih ciljev?

Odgovori članov tima, ki smo jih strnili v preglednico, nam kažejo, da je tim razvil lastnosti, ki so značilne za uspešne time (razpredelnica 2).

*Razpredelnica 2: Analiza navzočih značilnosti uspešnega tima v vodstvenem timu (oblikovala S. Jelen, po A. Polak, 2007: 82–86 in Lipičniku, 1997: 223)*

| ZNAČILNOSTI USPEŠNEGA TIMA  | DA | NE |
|---|----|----|
| Oblikovani so z zavedanjem, da so s sodelovanjem uspešnejši.  | X  |    |
| Člani se zavedajo pozitivne soodvisnosti in večje specializacije.   | X  |    |
| Člani se z delovnimi nalogami osebno identificirajo.  | X  |    |
| Člani so aktivno vključeni v oblikovanje nalog in ciljev, ki so jasni, pozitivno naravnani in operacionalizirani. | X  |    |
| Člani prispevajo izvirne ideje, predloge in znanje.   | X  |    |
| Člani združijo moči, znanje in talente v zavezanosti skupnim ciljem.  | X  |    |
| Člani spodbujajo drug drugega, odkrito izražajo mnenja, predloge, občutke, vprašanja in nesoglasja.               | X  |    |
| V timu je močno izraženo zaupanje v sodelavce.  | X  |    |
| V timu so razdeljene pristne in jasne vloge, izoblikovani so načini in postopki za spodbujanje učinkovitega dela. | X  |    |

| ZNAČILNOSTI USPEŠNEGA TIMA  | DA | NE |
|---|----|----|
| V timu prevladuje odprta in sproščena komunikacija, vprašanja so dobrodošla.                          | X  |    |
| Člani si prizadevajo za medsebojno razumevanje, čustveno varnost in ustvarjalnost.                    | X  |    |
| Poznavanje vlog drugih v timu pogloblja zaupanje v njihov prispevek in motiviranost vseh članov tima. | X  |    |
| Spodbuja se uporaba in razvoj spretnosti in sposobnosti članov.                                       | X  |    |
| Soočanje z drugačnim mnenjem še ne pomeni konflikta.  | X  |    |
| Konflikt v timu je naraven pojav, izziv in priložnost za učenje,                                      | X  |    |
| Člani sodelujejo pri timskih odločitvah z zavedanjem, da jih bo ob problemih usmerjal vodja.          | X  |    |
| V timu je pomembno je doseganje ciljev, ne pa skladnost z mnenjem vodje.                              | X  |    |

Iz rezultatov analize končne evalvacije smo ugotovili, da so člani vodstvenega tima skozi celoletno timsko delo in v procesu razvoja tima ozavestili prednosti timskega dela, kar vsekakor predstavlja motivacijo za nove izkušnje s timskim delom (Polak, 2001: 39). Iz vsega navedenega lahko sklepamo, da je razvil vodstveni tim preučevanega vrtca vse značilnosti uspešnega tima po (Polak, 2007: 82–86; Lipičnik, 1997: 223) in je visoko motiviran za nadaljnje delo in razvoj.

#### SKLEP

Pri timskem delu se velikokrat osredotočamo na spremljanje samih rezultatov timskega dela na poti k skupnemu cilju, medtem ko pozabljamo na spremljanje delovanja tima v smislu njegovega razvoja, dinamike in medsebojnih odnosov med člani. Zavedati se je treba, da bolj ko se tim približuje najvišji stopnji razvoja, bolj učinkovit postaja. Med stopnjami razvoja pa se tim srečuje s kritičnimi točkami, ki lahko resno ogrozijo ne samo kakovost delovanja tima, ampak tudi njegov obstoj. V opisanem primeru smo izpostavili, kje smo člani vodstvenega tima vrtca pri premagovanju težav na t. i. kritični točki med dvema razvojnima fazama uporabljali supervizijske vsebine, seveda le v obsegu poznavanja supervizije do določene stopnje. Gotovo bi prehodi potekali še manj moteno ob strokovnem vodenju usposobljenega supervizorja. Vse navedeno odpira torej možnosti za tako osebnostni kot profesionalni samorazvoj posameznega člana tima in s tem boljšo komunikacijo med člani tima ter lažje prehajanje tima skozi razvojne stopnje in s tem povezane konflikte.

## LITERATURA

- Copeland, S. (2006). Counselling supervision in organisations: are you ready to expand your horizons? Pridobljeno 17. 1. 2012 s [http://www.bacpworkplace.org.uk/journal\\_pdf/acw\\_winter06\\_a.pdf](http://www.bacpworkplace.org.uk/journal_pdf/acw_winter06_a.pdf).
- Ivanko, Š. in Stare, J. (2007). Organizacijsko vedenje. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Kobolt, A. in Žižak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V: Kobolt, A. (ur.). (2010). Supervizija in koučing. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Zavod RS za šolstvo.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Cilji in funkcije supervizije. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Delovne oblike supervizijskega procesa. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija – beseda z več pomeni. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (ur.). (2010). Supervizija in koučing. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Zavod RS za šolstvo.
- Košir, M. (2001). Odpirati in zapirati vrata. V: Mayer, J. (in sod.) (2001). Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
- Lipičnik, B. (1997). Človeški vrti in ravnanje z njimi. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Pak, A. (2012). Supervizija kot metoda usposabljanja in razvoja kadrov. Pridobljeno: 17. 1. 2012 s <http://www.brio.si/mediji17.pdf>.
- Polak, A. (2001). Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela. Priročnik za timsko delo v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Poljak, S. (2003). Oblikovanje profesionalne identitete v procesu supervizije. Socialna pedagogika 7 (1), 2003. Tematska številka: Supervizija, str. 71–82.
- Praper, P. (2001). Timsko delo in skupinski proces. V: Mayer, J. (in sod.) (2001). Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
- Rupnik Vec, T. (2004). Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikulumu. Sodobna pedagogika (55/121). Pridobljeno: 17. 1. 2012 s [http://www.sodobnapedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=5&id=54&Itemid=80](http://www.sodobnapedagogika.net/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=5&id=54&Itemid=80).
- Rupnik Vec, T. (2005). Supervizija v akciji – drobci dogajanja s supervizijskega srečanja. Socialna pedagogika 9 (1), 2005. Tematska številka: Supervizija, str. 75–94.
- Skills for Care and the Children's Workforce Development Council. Providing effective supervision. A workforce development tool, including a unit of competence and supporting guidance. Pridobljeno 17. 1. 2012 s [http://www.cwdcouncil.org.uk/assets/0000/2832/Providing\\_Effective\\_Supervision\\_unit.pdf](http://www.cwdcouncil.org.uk/assets/0000/2832/Providing_Effective_Supervision_unit.pdf).

## POVZETEK

Vsak tim gre pri svojem razvoju skozi različne stopnje, pri tem pa se člani tima spopadajo s kritičnimi točkami, ki nastopijo med dvema fazama. Kritične točke med razvojnimi fazami tima so lahko za člane tima zelo neprijetne, proces spreminjanja lahko zbudi negativne občutke in povzroči konflikte. Da bi te točke lažje premostili, nam je lahko v podporo supervizija kot metoda poklicne refleksije, ki predstavlja priložnost za profesionalno rast in razvoj. V procesu supervizije v bistvu razmišljamo o svojem poklicu, ozavestimo svoje profesionalno delovanje in vedenje, pri tem morda drugače

zaznamo in razumemo določene dogodke in se nato zavestno odločimo za spremembe (izboljšave) pri svojem delu. Tako poglobljeno reflektiranje lastne prakse posameznika lahko bistveno pripomore tudi k razvoju tima, v katerem posameznik deluje.

### ABSTRACT

Every team develops through several phases. In this process team members confront critical points arising during two phases. Critical points among the development phases can be very annoying for team members; the process of changing can evoke negative feelings and cause conflicts. Supervision as a method of professional reflection can help us overcome these points. It is an opportunity for professional growth and development. During the process of supervision we reflect on our profession, make aware our professional actions and behaviour and may perceive and understand particular events in a different way. On this basis we can decide for changes (innovations) in our work consciously. Deep reflection on our own practice can significantly contribute to the development of a team in which an individual acts.

## Šolsko svetovalno delo

Letnik 16 (2013), ISSN 1318-8267; cena posamezne dvojne številke v prosti prodaji je 16,69 EUR



Revija je svetovalnim delavcem in drugim pedagoškim strokovnjakom v podporo pri njihovem delu in je priložnost za predstavitev strokovnih izkušenj in spoznanj. Vključuje prispevke, ki se nanašajo na ključne vloge šolskega svetovalnega delavca, opredeljene v programskih smernicah; v grobem so razdeljeni na strokovnoteoretične in aktualno praktične, pokrivajo širok razpon tem (npr. vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega položaja družine na šolo, ustvarjalnost, konceptualni vidiki dela šolske svetovalne službe, individualizacija in diferenciacija, delo z nadarjenimi učenci, vrstniška mediacija, pomen šole pri zmanjševanju vplivov revščine na otrokov psihosocialni razvoj, karierna orientacija itd.). Posebej opozarjamo na tematsko številko 1-2 letnika 15 (2012), ki je posvečena superviziji, procesu, ki omogoča izgradnjo boljše strokovne identitete in kompetenc, torej trajnejše spremembe strategij, s tem pa bolj kakovostnega soočanja z različnimi strokovnimi situacijami in zato bolj zadovoljujoče opravljanje dela. Supervizija je predstavljena z različnih zornih kotov: supervizija za učitelje – izkustveno učenje iz poklicnega dela, komunikacija v supervizijskem procesu, etika v superviziji, supervizija kot strategija za premagovanje škodljivega stresa in poklicnega izgorevanja, intervizija kot vrsta supervizije in metoda izkustvenega učenja, Tietzejev model svetovanja, pomen izbire časa in prostora za supervizijski proces, pa tudi zelo inovativen članek o uporabi šaha v supervizijskem procesu.

### 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

Mag. Renata Štefančič, Center za usposabljanje Elvira Vatovec Strunjan

## IZGORELOST NA DELOVNEM MESTU PRI RAVNATELJIH VRTCEV, OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOL V SLOVENIJI

### UVOD

Današnja družba je usmerjena bolj v rezultate dela kot v posameznike. Zaposleni ostanejo ujeti med pritiski na delovnem mestu in privatnim življenjem. Delodajalci premalo spremljajo, spodbujajo, nagrajujejo zaposlene, kar pripomore k višji stopnji stresa. Hiter tempo in pomanjkanje časa nam preprečujeta razmišljanje o sebi. Ljudje so odvisni od dela, denarja in razvad.

Kakovost življenja se zmanjšuje, saj je kakovost medsebojnih odnosov čedalje šibkejša, ljudje pa so vedno bolj odtujeni sebi in drugim. Tak način življenja načenja njihovo osebnost, zlasti duhovno področje. Zmanjša se sposobnost doživljanja, stika s samim sabo, vrednotenja in iskanja smisla. Sčasoma pride do neravnotežja med posameznikom in okoljem, kar privede do izgorelosti (Ščuka, 2008).

### IZGORELOST NA DELOVNEM MESTU

V angleščini beseda »burnout« pomeni izgoreti ali iztrošiti se in je nov pojem, ki pa se vedno bolj pojavlja v strokovni literaturi. Zanimivo je, da so izraz prvič uporabili nemški strokovnjaki, a je bil prevzet – burnout (Bilban in Pšeničny, 2007: 23).

Christina Maslach, ena izmed vodilnih raziskovalk izgorelosti, označuje izgorelost kot sindrom čustvene izčrpanosti, razosebljenja, spreminjanja osebnih lastnosti. Izgorevanje je poklicni problem. Ni osebnostna okvara ali klinični sindrom (Maslach in Leiter, 2002: 34). O sindromu izgorelosti se vse več piše in govori. Gre za sindrom telesne, psihične in fizične izčrpanosti. Ogroženost narašča s stopnjo izobrazbe in z bolj izpostavljenimi delovnimi mesti (Boštjančič, 2010: 64).

Opise različnih avtorjev lahko torej delimo na tri večje skupine (Maslach in Leiter, 2002: 23–37):

- *razkroj povezanosti z delom,*
- *razkroj čustev,*
- *težava usklajevanja med človekom in delom.*

### STOPNJE IZGOREVANJA

Maslach in Leiter (2002: 16–17) delita izgorevanje na delovnem mestu na tri razsežnosti:

- *Izčrpanost* je eden izmed prvih simptomov stresa zaradi delovnih zahtev ali velikih sprememb. Zaposleni so čustveno in telesno obremenjeni, primanjkuje jim energije.
- *Cinizem* je eden izmed načinov obvarovanja samega sebe pred izčrpanostjo in razočaranjem. Cinični

zaposleni so hladni do sodelavcev. Cinizem lahko resno poslabša človekovo počutje in sposobnost za kakovostno opravljanje dela.

- *Neučinkovitost* je pojav, ko drugi izgubljajo zaupanje vanje. Osebe, ki so v tej stopnji izgorevanja, izgubljajo zaupanje v svoje sposobnosti in v dejstvo, da lahko kaj spremenijo. Vsaka nova delovna naloga se jim zdi neizvedljiva. Zaposleni imajo občutek neprimernosti, ki vedno bolj narašča.

### VZROKI ZA IZGORELOST NA DELOVNEM MESTU

Ključni vir izgorevanja na delovnem mestu je šest nasprotij med delavcem in njegovim delom. Ni nujno, da se spopademo z vsemi neskladji, temveč samo z nekaterimi (Maslach in Leiter, 2002):

- preobremenjenost z delom,
- pomanjkanje nadzora nad delom,
- nezadostno nagrajevanje,
- odsotnost trdne skupnosti,
- pomanjkanje poštenosti,
- konflikt vrednot.

Širše gledano lahko rečemo, da v izgorelost vodijo zunanji in notranji vzroki (Inštitut za razvoj človeških virov, 2006).

Med zunanje vzroke vključujemo družbene in psihološke okoliščine življenja in dela, kot so zniževanje dejanske vrednosti, globalna ekonomija, tehnologija, prerazporeditev moči in propadanje pravnega položaja podjetij (Maslach in Leiter, 2002: 2–9).

Notranji vzroki izvirajo predvsem iz labilne samopodobe, storilnostno pogojenega samovrednotenja, neustreznih meja in notranje prisile.

Zunanji in notranji vzroki se med seboj prepletajo, kar privede do izgorelosti.

Vzrok za stres in izgorelost je po mojem mnenju predvsem v motnjah sporazumevanja. Sama vidim kot enega od vzrokov pomanjkanje povratnih besednih odzivov. Soočamo se z razpadom skupnosti, saj ljudje izgubljajo pozitivno vez z drugimi v delovnem okolju.

### SIMPTOMI IZGORELOSTI

Doslej so odkrili 130 različnih znamenj izgorevanja, ki se, glede na to, katere spremembe jih določajo, delijo v pet skupin (Inštitut za razvoj človeških virov, 2006; Černelič Bizjak 2007: 28):

- čustvene motnje (nestrpnost, razdražljivost, čustvena praznina),
- kognitivne težave (raztresenost, nezmožnost ohranjanja in poglobljanja pozornosti, težave v zapomnitvi podatkov),
- telesne tegobe (motnje spanja, glavoboli, utrujenost),
- vedenjske spremembe (neprilagodljivost, cinizem, zavračanje sprememb in izzivov) in
- spremembe v motivaciji (izguba delovne vneme, brezvoljnost, nezanimanje).

Neučinkovito spopadanje z emocionalnimi težavami lahko vodi do izčrpanosti in tako prispeva k izgorelosti.

V psihičnem in emocionalnem doživljanju izgorelih pride do umika v medsebojnih odnosih, kroničnega pritoževanja, neodločnosti, žalosti, obupa, nemoči, osiromašnja čustvenega odnosa do sodelavcev, osamljenosti, distanciranosti, razdražljivosti, nezadovoljstva, tesnobe, celo depresije. Posameznik je v medsebojnih odnosih nestrpen, nekorekten, žaljiv, nevljuden, predvsem pa konflikten, tako na delovnem mestu kot tudi v zasebnem življenju. Posledice izgorelosti čutijo sodelavci v službi in njegova družina. Družina trpi zaradi konfliktov in vse večjega čustvenega prepada med člani (Maslach, 2003).

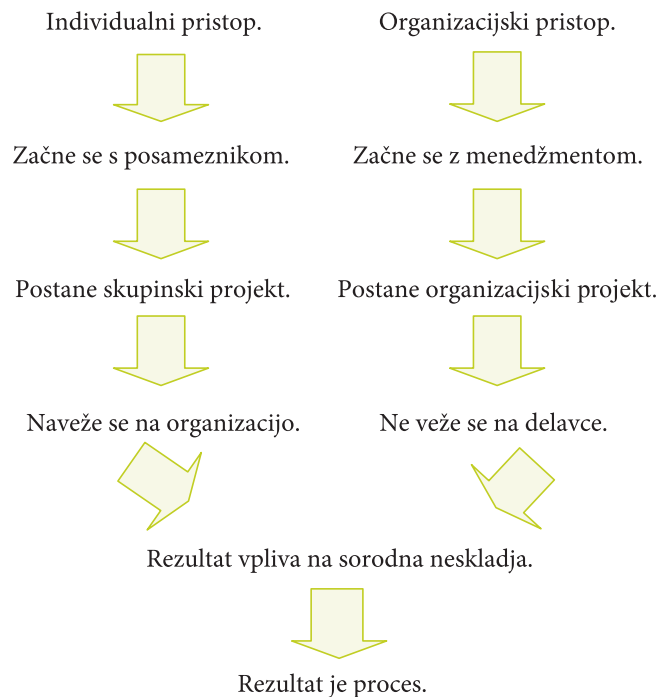
## STRATEGIJE ZA PREPREČEVANJE IZGORELOSTI

Poskuse preprečevanja lahko glede na dva pristopa razdelimo v dve večji skupini: individualni pristop in organizacijski pristop (Maslach, 2003). Glede na preučevano literaturo menimo, da se je večina avtorjev osredotočila na individualne pristope. Maslach meni, da je ta pristop nekoliko paradoksalen, saj so ugotovili v primerjavi z individualnimi dejavniki večji vpliv situacijskih in organizacijskih dejavnikov na izgorelost. Pri načrtovanju modela za intervencije je treba upoštevati oba dejavnika v skladu s šestimi neskladji med posameznikom in delom. Organizacije se strinjajo, da je izgorevanje problem, ki ga je treba rešiti. Glede načinov rešitve pa so različnih mnenj. Eno izmed mnenj, ki je daleč od resnice, je, da je vzrok za izgorevanje le v posamezniku, treba si je odpočiti, poiskati pomoč ali poiskati drugo, primernejšo zaposlitev. Predvsem pa je delodajalčeva odgovornost, da izboljša delovanje organizacije.

Kako izbrati najboljšo pot, je odvisno predvsem od: narave službe, značilnosti organizacije in delovne skupine ter zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na organizacijo (Maslach in Leiter 2002: 145). Načrtovanje programov za preprečevanje izgorelosti mora biti zastavljeno celostno (Boštjančič, 2010: 66).

Najprej je na vrsti za zaježitev izgorevanja podjetje. Dobro podjetje zna poskrbeti za celotni delovni proces, v katerem ima bistveno vlogo delavec. Vodstvo podjetja je odgovorno poučiti delavca o vseh pasteh izgorevanja na delovnem mestu. Na žalost pa so pogosto med najbolj izgorelimi prav vodilni. Pomembno je pretehtati komunikacijske tokove v organizaciji (vertikalne, horizontalne) in

šele nato razmišljati o ukrepih. To lahko opravi le zunanji strokovnjak ali strokovna ekipa, saj nas je malo takih, ki v eni osebi obvladujemo probleme komunikacije, medosebnih odnosov, rizičnih dejavnikov in zdravstvenih posledic izgorelosti (Ščuka, 2009).



Slika 1: Obadva pristopa k procesu reševanja problemov  
Vir: Maslach in Leiter, 2002: 80.

## RAVNATELJEVA VLOGA

Stres je tudi eden izmed dejavnikov izgorevanja. Ni se mu mogoče izogniti, saj nobeno delo ni povsem brez napetosti in konfliktov. Ravnatelj kot menedžerji v vzgojno-izobraževalnih organizacijah imajo poglobljeno vlogo v vzgoji in izobraževanju. Pomembno je graditi na medsebojnih odnosih, negovati svoje zdravje, tako na fizičnem kot tudi na psihičnem področju (Youngs, 2001: 38).

Ravnateljova vloga je za organizacijo izjemno pomembna. Ravnateljevo ravnanje mora biti učinkovito, strokovno, etično. Na vlogo ravnatelja vpliva več dejavnikov: profesionalnost, zunanji vplivi, zahteve in pričakovanja širšega okolja in ožjega socialnega okolja šole (Munih, 2009). Ravnatelj ima, gledano s stališča širše družbe, vlogo predstavnika države, država pa ga vidi kot izpolnjevalca nalog. Država prek ravnatelja uresničuje zastavljene cilje (Selan in Zupančič, 2002).

## IZGORELOST NA DELOVNEM MESTU V SLOVENIJI IN PO SVETU

Najbolj stresne situacije so povezane z menedžersko vlogo. Vedno več je namreč sprememb v zakonih in za

ravnatelja, kot tudi za poslovodni organ, je nujno sprotno spremljanje sprememb in seznanitev zaposlenih z njimi. Ravnatelji so dodatno obremenjeni z nalogami na pravnem področju. V raziskavi (Halas, 2006: 49–51) je več ravnateljev izrazilo željo po zaposlenem pravniku na šoli, pridobitvi večšin in novih znanj s področja prava ter več podpore s strani Ministrstva za šolstvo in šport.

Izčrpne podatke o izgorelosti je težko dobiti, deloma zato, ker ZDA niso posebej znane po občutljivosti za delavce. Ena izmed redkih držav, ki vodi celostne podatke o izgorelosti, pa je Nizozemska, kjer je vlada občutljiva na potrebe svojih prebivalcev na delovnem mestu. Raziskave kažejo, da je približno 10 odstotkov delovne sile izgorelih kadar koli, visokošolski učitelji in zdravstveno osebje pa imajo najvišjo izgorelost. Ugotovitve C. Maslach kažejo na to, da je kritična izgorelost pri večini socialnih storitev predvsem pri posameznikih, ki so zaposleni na delovnem mestu 1–5 let. Leta 2001 je je ugotovila, da mlajši ljudje pogosteje izgorevajo kot starejši ljudje. Ugotovitev se pojavlja znova in znova po vsem svetu. Ugotovila je tudi, da poročeni ljudje izgorevajo manj pogosto kot samski. Ljudje brez otrok, čeprav neobremenjeni s starševstvom, po navadi pregorijo veliko hitreje kot ljudje z otroki. Podoben rezultat je potrdila raziskava urada za statistiko na Nizozemskem, in sicer da ima dvakrat več zaposlenih žensk brez otrok simptome izgorelosti v primerjavi z zaposlenimi ženskami z mladoletnimi otroki (Senior, 2006).

Raziskave na področju izgorelosti v šolstvu so bile večinoma osredotočene na osnovne in srednje šole. Ravnateljem vrtcev je bilo namenjene zelo malo pozornosti. Pomanjkanje raziskav na tem področju je mogoče v tem, da se vrtci razlikujejo od osnovne in srednje šole, drugačni sta narava dela ter zahtevnost učnega načrta. Čeprav je učenje predšolskih otrok relativno lažje, se ravnatelji vrtcev soočajo z izzivi in problemi tako kot ravnatelji osnovnih in srednjih šol (Sai Wong in Whing Cheuk, 2005: 184).

### Vzdrževanje uravnoteženega proračunskega presežka

Najbolj stresne situacije so povezane z menedžersko vlogo. Vedno več je namreč sprememb v zakonih in za ravnatelja, kot tudi za poslovodni organ, je nujno sprotno spremljanje sprememb in seznanitev zaposlenih z njimi. Ravnatelji so dodatno obremenjeni z nalogami na pravnem področju. H. Halas je leta 2001 opravila raziskavo o stresu na vzorcu 57 osnovnošolskih ravnateljev, kar je 12,78 % od vseh 448 ravnateljev. Ugotovila je, da so ravnatelji močno obremenjeni s spremembami v šoli, kar je eden izmed poglavitnih vzrokov stresa. 41 % ravnateljev se je opredelilo, da pri njih prevladuje predvsem pedagoška vloga, 59 % pa da opravljajo predvsem menedžersko vlogo.

V raziskavi na področju ugotavljanja stanja z vidika virov stresa, simptomov ali znakov stresa in strategij spoprijemanja s stresom je več ravnateljev izrazilo željo po zaposlenem pravniku na šoli, pridobitvi večšin in novih

znanj s področja prava ter več podpore s strani Ministrstva za šolstvo in šport (Halas, 2006: 49–51).

Raziskava, ki je bila opravljena 1999 na vzorcu 71 ravnateljev osnovnih šol, je pokazala, da se ravnatelji v večini ukvarjajo s finančnim vodenjem in povezovanjem z okoljem, čemur namenijo 19 % svojega delovnega časa. Med nalogami, ki so dosegle velik delež porabe delovnega časa, so načrtovanje dela šole in organizacijsko-materialne naloge. Spremljanje pouka, svetovanje učiteljem in sodelovanje s starši in učenci so nekatere izmed pedagoških nalog, ki jim ravnatelji posvečajo le 9–10 % delovnega časa (Špehar, 2000: 219). To je povsem v nasprotju z nalogami ravnatelja, opredeljenimi v ZOFVI (2007), kjer so kot poglavitne opredeljene pedagoške naloge. Najbolj pogosto so stresne situacije povezane z menedžersko vlogo. Med njimi so najbolj obremenjujoče spremembe v šolstvu.

Delo ravnatelja je pogosto polno nepredvidljivih dogodkov in nejasnosti. Pogoste so situacije, ko se kljub uporabi standardnih operativnih postopkov in ob enotni politiki situacija ne spremeni. Le iznajdljiv ravnatelj je uspešen pri soočanju s temi zahtevami in pritiskom. Ravnatelji poskušajo zmanjšati učinke stresa z občasno uporabo različnih strategij. Tisti z višjo stopnjo stresa obvladujejo stres s pomočjo strategij, ki so povezane z delom (Allison, 1997: 52). Zaradi izpostavljenosti stresu imajo »menedžersko bolezen«. Če ne bodo obvladovali stresa in nekaj storili proti pritisku, so večje možnosti za izgorelost. Kot posledica tega lahko pride do fluktuacije in zapuščanja delovnega mesta ravnatelja (Resman, 2004: 8).

## RAZISKAVA

### Namen, vzorec, instrumentarij

Osrednji namen empiričnega dela je bil raziskati izgorelost na delovnem mestu menedžerjev vzgojno-izobraževalnih zavodov in ugotoviti:

- kako velikost šole vpliva na izgorelost ravnateljev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah;
- ali obstajajo statistično pomembne razlike med spoloma pri doživljanju izgorelosti;
- ali razmerje med pedagoškim in menedžerskim delom vpliva na izgorelost pri ravnateljih vrtcev, osnovnih in srednjih šol;
- ali obstajajo statistično pomembne razlike med ravnatelji vrtcev, osnovnih in srednjih šol.

V vzorec smo vključili ravnatelje vrtcev, osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Vprašalnik je bil poslan 124 vrtcem, 150 osnovnim šolam in 54 srednjim šolam. Od skupno poslanih vprašalnikov je bilo veljavnih 117, od tega popolno rešenih 98.

Pri prvem delu vprašalnika, in sicer za ugotavljanje izgorelosti, smo uporabili instrument *Vprašalnik izgorelosti MBI-ES* (Maslach, Jackson in Leiter, 1996), ki ugotavlja tri dimenzije izgorelosti (čustveno izčrpanost, depersonalizacijo

in osebno izpolnitev). Drugi del vprašalnika smo priredili po vprašalniku *Z zdravjem povezan življenjski slog 2008* (Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, 1990).

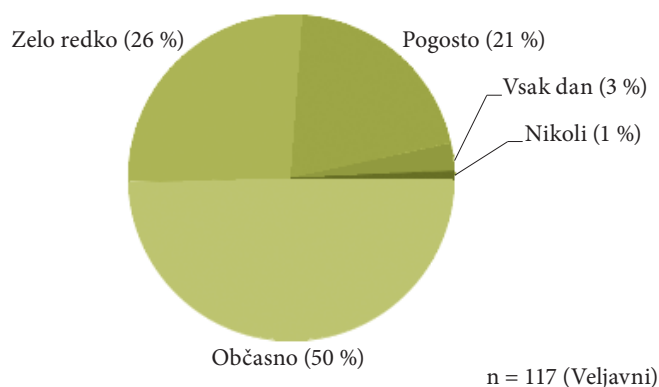
Reševanje spletne ankete je potekalo v času od 10. 6. 2011 do 2. 11. 2011.

S pomočjo orodja 1 klik anketa (Center za družboslovno informatiko FDV v Ljubljani, 2002) smo izdelali spletno anketo.

### Ugotovitve raziskave

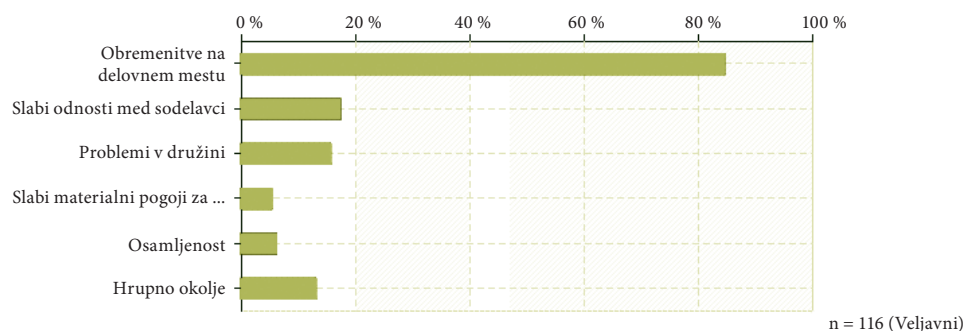
Preglednica 1: Časovna opredelitev izpostavljenosti stresu, napetosti, pritisku

| Kako pogosto se počutite napete, pod stresom ali velikim pritiskom? |           |          |          |            |
|---|-----------|----------|----------|------------|
| Odgovori  | Frekvenca | Odstotek | Veljavni | Kumulativa |
| 1 (nikoli)  | 1         | 0,9 %    | 0,9 %    | 0,9 %      |
| 2 (zelo redko)  | 31        | 26,5 %   | 26,5 %   | 27,4 %     |
| 3 (občasno)   | 58        | 49,6 %   | 49,6 %   | 76,9 %     |
| 4 (pogosto)   | 24        | 20,5 %   | 20,5 %   | 97,4 %     |
| 5 (vsak dan)  | 3         | 2,6 %    | 2,6 %    | 100,0 %    |
| Veljavni Skupaj   | 117       | 100,0 %  | 100,0 %  |            |



Slika 2: Časovna opredelitev izpostavljenosti stresu, napetosti, pritisku

Polovica anketirancev se občasno počuti napetih ali pod velikim pritiskom. 26,5 % je ravnateljev, ki se zelo redko znajdejo v takšnem položaju, 2,6 % pa jih je vsak dan pod stresom. Pridobljeni podatki so pokazali, da je 20,5 % anketirancev pogosto v stresu. Le 1 % ravnateljev ni nikoli izpostavljen stresu ali pritisku.



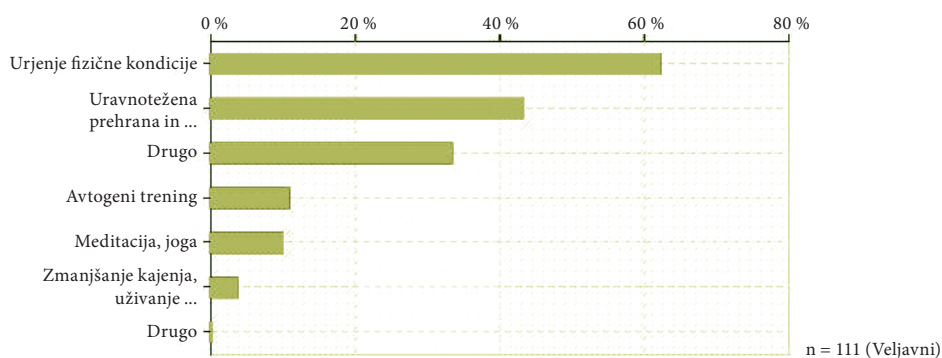
Slika 3: Vzrok napetosti, stresa ali velikega pritiska

Ravnatelji so mnenja, da so poglavitni vzrok za stres obremenitve na delovnem mestu (84,5 %). Slaba četrtnina anketirancev meni, da glavni vzrok za velik pritisk tiči v slabih odnosih med sodelavci, problemi v družini in v hrupnem okolju. Petina respondentov je odgovorila, da je vzrok za stres osamljenost (6,0 %) in slabi materialni pogoji (5,2 %).

Preglednica 2: Samoocena obvladovanja napetosti, stresa in pritiskov v življenju

| Kako obvladujete napetosti, stresa in pritiske, ki jih doživljate v življenju? |  |           |          |          |            |
|--|--|-----------|----------|----------|------------|
|  | Odgovori   | Frekvenca | Odstotek | Veljavni | Kumulativa |
|  | 1 (zlahka jih obvladujem)                                | 17        | 14,5 %   | 14,7 %   | 14,7 %     |
|  | 2 (z nekaj truda jih obvladujem)                         | 73        | 62,4 %   | 62,9 %   | 77,6 %     |
|  | 3 (z večjim naporom jih obvladujem)                      | 20        | 17,1 %   | 17,2 %   | 94,8 %     |
|  | 4 (s hudimi težavami jih še obvladujem)                  | 5         | 4,3 %    | 4,3 %    | 99,1 %     |
|  | 5 (ne obvladujem jih, moje življenje je skoraj neznosno) | 1         | 0,9 %    | 0,9 %    | 100,0 %    |
| Veljavni   | Skupaj   | 116       | 99,1 %   | 100,0 %  |            |

Katere metode obvladovanja stresa uporabljate?



Slika 4: Uporabljene metode obvladovanja stresa

Najpogostejše metode obvladovanja stresa pri ravnateljih so: vzdrževanje fizične kondicije, uravnotežena prehrana, avtogeni trening, meditacija, joga. Pod rubriko drugo so ravnatelji zapisali: branje, družina, samodisciplina, avtosugestija, prostočasne dejavnosti (potovanja, sprehodi v naravo, rekreacija, druženje s prijatelji), kajenje, mir, sprostitve, molitev, poslušanje glasbe.

Preglednica 3: Dejavniki, ki prispevajo k slabemu zdravju in visoki umrljivosti odraslih prebivalcev Slovenije

| Kateri od spodaj navedenih dejavnikov po vašem mnenju najbolj prispeva k slabemu zdravju in visoki umrljivosti odraslih prebivalcev Slovenije? |  |           |          |          |            |
|--|--|-----------|----------|----------|------------|
|  | Odgovori   | Frekvenca | Odstotek | Veljavni | Kumulativa |
|  | 1 (nepravilna prehrana)  | 14        | 12,0 %   | 12,0 %   | 12,0 %     |
|  | 2 (stres)  | 35        | 29,9 %   | 29,9 %   | 41,9 %     |
|  | 3 (slabi življenjski pogoji (pomanjkanje denarja, slabo stanovanje)) | 10        | 8,5 %    | 8,5 %    | 50,4 %     |
|  | 4 (naporno telesno delo)   | 0         | 0,0 %    | 0,0 %    | 50,4 %     |
|  | 5 (kajenje)  | 5         | 4,3 %    | 4,3 %    | 54,7 %     |
|  | 6 (premalo gibanja)  | 16        | 13,7 %   | 13,7 %   | 68,4 %     |
|  | 7 (debelost)   | 7         | 6,0 %    | 6,0 %    | 74,4 %     |
|  | 8 (dedni (genetski) dejavniki)                                       | 9         | 7,7 %    | 7,7 %    | 82,1 %     |
|  | 9 (alkohol)  | 10        | 8,5 %    | 8,5 %    | 90,6 %     |
|  | 10 (slaba dostopnost do zdravstvenih storitev)                       | 4         | 3,4 %    | 3,4 %    | 94,0 %     |
| Veljavni   | Skupaj   | 117       | 100,0 %  | 100,0 %  |            |



Odgovori anketirancev kažejo na to, da se ravnatelji zavedajo nevarnosti stresa in nezdravega življenjskega sloga (gibanje, prehranske navade, uživanje alkohola, drog). Največ ravnateljev (29,9 %) meni, da je stres poglavitni dejavnik, ki prispeva k slabemu zdravju in visoki umrljivosti na delovnem mestu. Stresu sledijo premalo gibanja (13,7 %), nepravilna prehrana (12 %), alkohol (8,5 %) in slabi življenjski pogoji (8,5 %). Med preostale dejavnike, ki prispevajo k slabemu zdravju in visoki umrljivosti na delovnem mestu, so anketiranci uvrstili: dedne dejavnike, debelost, kajenje. Zanimivo je, da nihče od respondentov ni kot glavni dejavnik označil naporno telesno delo.

Med najpogostejšimi odgovori se s področja izgorelosti pojavljajo trditve, ki kažejo na pozitivno naravnost na delovnem mestu. Ravnatelji nimajo težav z učenci/otroki/dijaki in z zaposlenimi. V šoli vlada pozitivno vzdušje in ravnatelji pri svojem delu umirjeno rešujejo čustvene probleme. Še vedno velik delež ravnateljev meni, da v službi pretrdo dela.

Na podlagi pridobljenih podatkov smo sklepali, da spol, velikost vzgojno-izobraževalnega zavoda ter razmerje med pedagoškim in menedžerskim delom nimajo statistično značilnega vpliva na izgorelost.

## SKLEP

Izgorelost je ena izmed najpogostejših bolezni sodobnega časa. Mogoče jo je opaziti pri posameznikih, ki so občutljivi, kažejo visoko stopnjo empatije, so topli, angažirani v odnosih z ljudmi, k ljudem obrnjeni idealisti, ki pa so ob vsem naštetem obenem tudi notranje negotovi, anksiozni, pretirano entuziastični in se hitro poistovetijo z drugimi (Bilban, 2009).

Očitno je, da se je z razvojem visoke tehnologije oz. s prihodom elektronskih sporočil, mobilnih telefonov, prenosnih računalnikov na svetu ogroženost izgorevanja še povečala. Postalo je skoraj nemogoče »odklopiti se« od svojega delovnega mesta.

Življenje je vedno bolj podvrženo spremembam, tako izboljšanju informacijske tehnologije kot povečanju znanja in informacij prek spleta (Štefančič, 2008: 85), opozarja avtorica. Nenehno hlastanje po materialnih dobrinah, odtujevanje na delovnem mestu ter hiter tempo življenja ljudi sili k spoznavanju strategij preprečevanja izgorelosti. Ljudje se vedno bolj vračamo k svojim koreninam, naravi, ter tako tudi k metodam sproščanja. Za boj proti izgorevanju pa je potrebna primerna mera potrpljenja in predanosti.

## LITERATURA

- Allison, Donald G. (1997). Coping with stress in the principalship. V: *Journal of Educational Administration*, 35 (1), 39–55.
- Bilban, Marjan (2009). Stres in izgorelost postajata glavni poklicni bolezni. [Http://www.delo.si/clanek/78302](http://www.delo.si/clanek/78302) (19. 3. 2011).
- Bilban, Marjan in Andreja Pšeničny (2007). Izgorelost. V: *Delo in varnost* 52 (1), 22–29.
- Boštjančič, Eva (2010). Izgorelost nas ogroža – kaj lahko naredimo: pregled dosedanjih raziskav in primerov dobre prakse. V: *HRM* 8 (38), 64–68.
- Center za družboslovno informatiko Fakultete za družbene vede v Ljubljani. (2002). EnKlikAnketa – 1KA spletne ankete. [Http://www.1ka.si/r/2/13/Novice/Kratka%20anketa%20o%201ka/](http://www.1ka.si/r/2/13/Novice/Kratka%20anketa%20o%201ka/) (12. 5. 2011).
- Černelič Bizjak, Maša (2007). Stres, kronična izčrpanost in izgorelost: temeljna poklicna bolezen 21. stoletja. V: *Primorska srečanja* 31 (316/317), 24–33.
- Halas, Helena (2006). Ravnatelj in stres. V: *Vzgoja in izobraževanje* 37 (3), 48–53.
- Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije (1990). Tvegana vedenja, povezana z zdravjem in nekatera zdravstvena stanja pri odraslih prebivalcih Slovenije. [Http://cindi-slovenija.net/images/stories/cindi/raziskave/CHMS2008.pdf](http://cindi-slovenija.net/images/stories/cindi/raziskave/CHMS2008.pdf) (3. 3. 2011).
- IRČV (Inštitut za razvoj človeških virov) (2006). Izgorelost. [Http://www.burnout.si/sl/izgorelost](http://www.burnout.si/sl/izgorelost) (1. 8. 2011).
- Maslach, Christina (2003). *Burnout: the cost of caring*. Cambridge: Malor.
- Maslach, Christina, Susan E. Jackson. in Michael P. Leiter (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Maslach, Christina in Michael P. Leiter (2002). Resnica o izgorevanju na delovnem mestu: kako organizacije povzročajo osebni stres in kako ga preprečiti. Ljubljana: Educy.
- Munih, Nikolaja (2009). Vodenje šol in supervizija. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (1), 119–125.

- Resman, Metod (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. V: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2 (1), 7–22.
- Sai Wong, Kwok in Wai Whing Cheuk (2005). Job-related stress and social support in kindergarten principals: the case of Macau. V: International Journal of Educational Management 3 (19), 183–196.
- Senior, Jennifer (2006). Can't get no satisfaction. [Http://nymag.com/news/features/24757/](http://nymag.com/news/features/24757/) (1. 8. 2011).
- Selan, Igor in Boris Zupančič (2002). Čigav človek je ravnatelj. V: Sodobna pedagogika 53 (1), 184–201.
- Ščuka, Viljem (2008). Premagajmo sindrom izgorelosti na delovnem mestu: motnje v življenjskem slogu prinašajo izgorelost. V: Human Resource Management 6 (25), 50–57.
- Menedžer kot osebnost (2009). [Http://www.sola-osebnosti.si/viljem-scuka.html](http://www.sola-osebnosti.si/viljem-scuka.html) (12. 9. 2011).
- Špehar, Sabina (2000). Ravnatelj osnovne šole – menedžer ali pedagoški vodja. V: Sodobna pedagogika 51 (4), 214–228.
- Štefančič, Renata (2008). Osnovna šola – premik tradicionalne organizacije k učeči se organizaciji. V: Vzgoja in izobraževanje 39 (3), 85–88.
- Youngs, Bettie B. (2001). Obvladovanje stresa za ravnatelje in druge vodstvene delavce v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Educy.ZOFVI (Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja). Uradni list RS, št. 16/2007.

#### POVZETEK

V današnjem času je treba posebno pozornost nameniti kakovosti življenja in duševnemu zdravju ter boleznim sodobnega časa. V raziskavi smo se osredotočili na izgorelost na delovnem mestu pri ravnateljih vrtcev, osnovnih in srednjih šol. Predstavljeni rezultati raziskave, ki je bila opravljena pri ravnateljih vrtcev ter osnovnih in srednjih šol v Sloveniji, kažejo na to, da se ravnatelji zavedajo nevarnosti stresa in nezdravega življenjskega sloga (gibanje, prehranske navade, uživanje alkohola, drog). Polovica anketirancev se občasno počuti napetih ali pod velikim pritiskom. Spol, velikost vzgojno-izobraževalnega zavoda ter razmerje med pedagoškim in menedžerskim delom nimajo statistično značilnega vpliva na izgorelost.

#### ABSTRACT

Nowadays special attentions should be given to quality of life, mental health and modern diseases. Our research focuses on head teachers' burn-out in kindergartens, primary and secondary schools. The research was conducted with head teachers in kindergartens, primary and secondary schools in Slovenia. The results indicate that head teachers are aware of the danger of stress and unhealthy life style (activities, eating habits, alcohol and drug consuming). Half of the respondents feel occasional tensions or strong pressure. Gender, size of educational institutions and proportion of pedagogical and management work do not have statistically significant influence on burn-out.

Dr. Vida Kariž Merhar, mag. Edin Saračević in Romana Vrtačič, Gimnazija Vič, Ljubljana

## STRATEGIJA DELA ZA IZBOLJŠAVO KOMUNIKACIJE IN VZDUŠJA MED DIJAKI V RAZREDU

### UVOD

Na Gimnaziji Vič posvečamo veliko pozornost dijakom prvega letnika, saj prehod iz osnovne šole v gimnazijo ni vedno lahek. Zato na začetku šolskega leta izvedemo med njimi anketo o njihovih pričakovanjih v zvezi z uspehom in počutjem na gimnaziji. Odgovore analiziramo in glede na rezultate nudimo dijakom različne tečaje in delavnice. V letošnjem šolskem letu je analiza odgovorov dijakov o njihovem počutju v razredu pokazala, da imajo dijaki enega izmed oddelkov prvega letnika težave z medsebojno komunikacijo in da s tem niso zadovoljni.

V prispevku bomo predstavili, kako smo načrtovali, izvedli in evalvirali delo v tem razredu, da bi dijakom omogočili izboljšavo medsebojne komunikacije.

### TEORETIČNA IZHODIŠČA

Na Gimnaziji Vič se trudimo, da dijaki ne le usvojijo znanja, predpisana z učnim načrtom, ampak da tudi osebnostno rastejo, da bodo znali učinkovito in konstruktivno sodelovati v socialnem in poklicnem življenju ter da bodo uresničili tudi svoje zamisli in svoje osebne cilje.

Dijaki so v šoli razporejeni v oddelke. Vzdušje v oddelku, ki ga tvorijo odnosi med učenci samimi ter med učenci, razrednikom in preostalimi učitelji oddelčnega učiteljskega zbora, vpliva na učne dosežke dijakov, pa tudi na njihovo samospoštovanje in sodelovanje pri pouku. Kakovostno delo v šoli je mogoče le v spodbudnem razrednem okolju (Glasser, 1994). Zato je dobro, da dijake večkrat vprašamo po njihovem počutju v oddelku in o dosežkih (Ažman, 2012).

Sprotno sledenje dogajanja v oddelku pripomore k temu, da morebitne probleme zaznamo. Samo zaznavanje problema sicer še ni dovolj, za učinkovito reševanje problema pa je potrebna njegova kakovostna prepoznavna (Brajša, 1993). Reševanje problema bo učinkovito, če bodo vanj vključeni vsi dejavniki, ki lahko vplivajo na izid njegovega reševanja.

Probleme v šoli najpogosteje rešujemo s komunikacijo med vsemi vpletenimi. Temeljni pogoji za kakovostno komunikacijo so občutek svobode in neogroženosti ter sprejemanje in iskrenost v komunikaciji (Brajša, 1993).

### ANALIZA IN NAČRT DELA Z RAZREDOM

Na začetku šolskega leta smo na šoli izvedli spoznavni tabor prvošolcev, kjer smo opravili tudi anketo o njihovih

pričakovanjih v zvezi z uspehom in počutjem na gimnaziji. Anketni vprašalnik, na katerega so odgovarjali vsi dijaki prvega letnika (191 dijakov), so pripravili člani šolskega razvojnega tima (ŠRT) v sodelovanju z razredničarkami in šolsko svetovalno službo. Vseboval je tri sklope polodprtih vprašanj: dijake smo spraševali o njihovih obšolskih aktivnostih, da bi jih usmerili v obiskovanje ustreznih obšolskih dejavnosti, spraševali smo jih o skrbah, ki se jim pojavljajo v zvezi s šolanjem na gimnaziji, ter o pričakovanjih, ki jih imajo v zvezi s svojim počutjem in uspehom v oddelku.

Decembra smo izvedli ponovno anketiranje vseh prvošolcev z namenom ugotoviti, v kolikšni meri so se njihova pričakovanja, ki so jih zapisali na spoznavnem taboru, uresničila. Predvidevali smo, da so se dijaki v obdobju med septembrom in decembrom že dodobra spoznali in da je vsak že našel svoje mesto v razredni skupnosti. Tudi ta anketni vprašalnik so sestavili člani ŠRT v sodelovanju z razredničarkami in šolsko svetovalno službo. Vseboval je tri sklope vprašanj. O zadovoljstvu s ponujenimi obšolskimi dejavnostmi, o tem, ali dosegajo načrtovani učni uspeh, o počutju v oddelku, pri čemer smo jih posebej povprašali o zadovoljstvu z odnosi med dijaki in odnosu dijak – učitelj. Vprašanja v anketnem vprašalniku so imela ponujene odgovore, povsod pa so imeli dijaki še možnost, da so dopisali svoj odgovor. Analiza odgovorov je pokazala, da so zadovoljni s ponudbo obšolskih dejavnosti na šoli in se jih udeležujejo, tudi z delom pri pouku in prvimi ocenami so bili zadovoljni in pokazalo se je, da se dijaki vseh oddelkov, razen enega, v svoji razredni skupnosti dobro počutijo. Kar 61 % dijakov je v tem razredu zapisalo, da so odnosi med njimi slabši, kot so pričakovali. Ob tem jih je 25 % zapisalo, da jih moti neprimerna komunikacija med njimi samimi, ugotovili so, da si preveč skačejo v besedo (16 %), da se ne znajo poslušati, da so premalo strpni drug do drugega in da je njihova medsebojna komunikacija včasih celo žaljiva (9 %).

Člani ŠRT smo rezultate ankete predstavili razredničarki, ki je v nadaljevanju z anketo, ki je vsebovala vprašanja odprtega tipa in jo je sestavila sama, podrobneje ugotavljala vzroke za nezadovoljivo komunikacijo med dijaki in njihove predloge za izboljšavo. Analiza odgovorov je pokazala, da se dijaki zelo dobro zavedajo tako pozitivnih kot tudi negativnih posledic njihove komunikacije in posledično vzdušja v razredu. Zapisali so tudi zelo dobre konkretne predloge za izboljšavo komunikacije v razredu: da se ne spravljajo na druge, če so slabe volje, se poslušajo med seboj, se obnašajo odgovorno, so prijazni drug do drugega, se družijo v prostem času, se kulturno obnašajo

pri malici, si medsebojno pomagajo, si posojajo zapiske, nadzorujejo svoje obnašanje.

Razredničarka se je o rezultatih ankete pogovorila z dijaki na razredni uri, prav tako je rezultate ankete predstavila razrednemu učiteljskemu zboru in na roditeljskem sestanku. Na učiteljskem zboru so kolegi učitelji opozorili tudi na to, da bi bilo treba v razredu dvigniti nivo strpnosti med dijaki in sprejemanja drugačnosti.

Člani ŠRT smo skupaj z razredničarko in šolsko svetovalno službo načrtovali, da bomo v razredu izvedli delavnice na temo dobre komunikacije in sprejemanja drugačnosti. Načrtovali smo tudi spremljavo učinkovitosti delavnic in celotnega dela v razredu: pred izvedbo delavnic in po njej smo v eksperimentalnem ter še enem kontrolnem razredu izvedli anketo, ki smo jo dobili na seminarju ŠRT: Vprašalnik veščin sodelovanja in komunikacije (Rupnik Vec idr., 2012). Poleg tega smo načrtovali tudi evalvacijo na temelju pogovorov razredničarke z dijaki in na podlagi opažanj razrednega učiteljskega zbora.

### Načrtovanje in izvedba delavnic

Načrtovanje dela v razredu je potekalo ob sodelovanju članov ŠRT, razredničarke in šolske svetovalne službe. V razredu so bile izvedene tri delavnice, vsaka je trajala eno šolsko uro. Izvajalec je bil član ŠRT, ki se tudi sicer ukvanja z dialogom in komunikacijo, pri zadnji delavnici se je vključila še šolska svetovalna delavka.

Delo v delavnicah je bilo načrtovano tako, da so dijaki najprej ozavestili, kakšna naj bo komunikacija, da se bodo dobro počutili, ter kaj lahko pri tem naredijo sami. Druga delavnica je ozaveščala dijake, da se lahko kljub temu, da se prilagajajo drugim, tudi sami dobro počutijo in zadovoljijo svoje potrebe. V tretji delavnici so se dijaki soočili s pogledom v prihodnost in dejstvom, da bomo v življenju vedno z nekom komunicirali.

### Prva delavnica

Namen delavnice je bil dijake vzpodbuditi k razmišljanju, kako živeti skupaj, v sožitju, sočutenju, da podpiramo drug drugega in ne, da drug drugega žalimo, smo nasilni bodisi z besedami bodisi z dejanji, o tem, kako drugemu nekaj povedati, ne da bi ga užalili, ne da bi ga prizadeli, ne da bi vsiljevali svoja mnenja in stališča.

Dijaki so v manjših skupinah (po štrije) odgovarjali na vprašanja:

- Kako želim, da drugi komunicirajo z mano?
- Kaj me pri komunikaciji moti, kakšne oblike komunikacije ne maram?
- Kaj lahko sam/-a prispevam, da bo komunikacija v razredu boljša?

Skupine dijakov so predstavile svoja mnenja sošolcem, dijaki so se soočili z mnenji drugih in v razredu se je oblikoval nabor odgovorov na postavljena vprašanja.

Dijaki so napisali, da želijo, da drugi komunicirajo z njimi prijazno, ne žaljivo, ne pokroviteljsko, da se medsebojno poslušajo in ne skačejo v besedo, da izmenjujejo mnenja, da so iskreni, da ne lažejo, da se sproščeno pogovarjajo, da aktivno poslušajo, da ne vsiljujejo svojega mnenja drugim, da uporabljajo normalen ton pogovora, da govorijo tekoče, brez mašil, brez kletvic in vulgarizmov, da se ob pogovoru gledajo v oči in da znajo nadaljevati pogovor.

Na vprašanje, kakšne komunikacije ne marajo, so zapisali, da ni lepo, če prekinjajo sogovornika, skačejo v besedo, če so žaljivi, da razumejo, če nekdo ni razpoložen za pogovor, da se med pogovorom ne igrajo z mobijem, da so pri »stvari« pogovora, da se sogovorniku posvetijo, ga ne dolgočasijo, se ne zadirajo in ga spoštujejo.

Na vprašanje, kako lahko sami prispevajo k boljši komunikaciji, so zapisali, da bodo prijazni, sogovornika bodo poslušali, mu ne bodo skakali v besedo, ne bodo vulgarni, sogovornika bodo poskušali razumeti, med seboj se ne bodo zbadali, sprejeli bodo mnenja drugih in ne bodo ukazovali.

V nadaljevanju so se dogovorili, da si bo vsak izbral enega od dejavnikov dobre komunikacije in ga v prihodnjem zavestno uresničeval.

### Druga delavnica

Cilj druge delavnice je bil pomagati dijakom ozavestiti temeljne človeške potrebe.

Na drugi delavnici so se dijaki pogovarjali o potrebah in kako le-te zadovoljiti, ne da bi pri tem bili žaljivi ali celo nasilni do drugih.<sup>1</sup>

Pogovor je potekal o nekaterih temeljnih potrebah, ki jih imamo vsi: fiziološke potrebe (fizično ugodje, počitek, gibanje, varnost itd.); sobivanje (povezanost, iskrenost, ljubezen, vzajemnost, podpora, pripadnost itd.); radost (smeh, zabava, sproščenost, igra); samoudejanjanje (svobodna izbira, samostojnost, samoizražanje, pristnost, ustvarjalnost, samospoštovanje); duhovni stik (lepota, skladje, navdih, red mir, jasnost, smisel).

Pogovarjali smo se tudi o nekaterih temeljnih občutkih, ko so naše potrebe zadovoljene: veselje, navdih, sreča, optimizem, navdušenje, presenečenost, izpolnjenost, upanje, ponos, hvaležnost itd. Pa tudi o občutkih, ko naše potrebe niso zadovoljene: jeza, strah, zmedenost. Spoznanje, do katerega smo prišli po drugi delavnici (tako dijaki kot vodja delavnice), je bilo, da dijaki (teoretično) razumejo pomen dobrih medosebnih odnosov in nenasilne komunikacije, a da jih različne situacije »zanesejo« in potem lahko hitro prekoračijo mejo, ki loči dobro in slabo komunikacijo oziroma nenasilno od nasilne komunikacije.

### Tretja delavnica

Predpostavka, iz katere smo izhajali na delavnici, je bila, da se delci v veselju medsebojno povezujejo

<sup>1</sup> Izhajali smo iz teorije nenasilne komunikacije; Rosenberg, Marshall B.: *Nenasilno sporazumevanje: jezik življenja*; [prevod Vera Boštjančič - Turk]; Ljubljana, Itagraf, 2004.

in razdružujejo. Ljudje, bitja s svobodno voljo, se lahko odločamo, s kom bomo komunicirali, koga bomo sprejeli oziroma s kom ne bomo komunicirali, koga bomo zavrnil. Torej je bil cilj delavnice ozavestiti svobodno voljo in možnost izbire vsakega udeleženca v komunikaciji.

V skupinah po 4–5 so dijaki najprej govorili na temo »Jaz in moja komunikacija z drugimi«. Vsak je imel na razpolago 2 minuti, preostali so pri tem govorca empatično poslušali, ne da bi mu skakali v besedo ali ga kako drugače prekinjali.

Sledil je pogovor o načelih za doseganje razumevanja:<sup>2</sup>

- razumevanje je najprimernejši način, da se razrešijo medsebojni odnosi,
- do razumevanja pridemo s strpno komunikacijo,
- s strpno komunikacijo lahko razrešujemo nerazumevanje, ki nastane med posamezniki,
- poskušaj postaviti sebe na drugo mesto in poslušati sogovornika.

Sočasno je potekalo tudi usklajeno delo razrednega učiteljskega zbora in razredničarke. Učitelji so bili v razredu pozorni na morebitno neprimerno komunikacijo med dijaki. Tako komunikacijo so nemudoma prekinili in pojasnili, zakaj ni primerna.

### Individualno delo z dijaki in njihovimi starši

Razredničarka je izvedla individualne pogovore z dijaki, ki so se pri komunikaciji izkazali kot najbolj moteči, in njihovimi starši. Dijaki so se ob pogovorih zavedli, da njihovo obnašanje do sošolcev ni najbolj primerno, in so obljubili, da bodo na svoje izražanje bolj pozorni, da se bodo vzdržali žaljivih pripomb in se obvladovali, da ne bodo drug drugemu skakali v besedo.

Razredničarka se je o problemu slabe komunikacije v razredu pogovorila tudi s starši na roditeljskem sestanku in govorilnih urah. Starši so se strinjali, da moramo v šoli dijakom postaviti jasne meje in biti pri tem dosledni. Dragocena so bila tudi vsa mnenja staršev, ki so jih dali o svojih otrocih o tem, kako se obnašajo doma, kakšna klima prevladuje doma v pogovoru z njimi.

Starši so se strinjali, da je slaba komunikacija kompleksen problem, pri katerem morajo sodelovati poleg dijakov in učiteljev tudi sami.

## EMPIRIČNA RAZISKAVA

### Cilj raziskave in raziskovalna vprašanja

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako vpliva na klimo v razredu izvedba delavnic o komunikaciji v oddelku.

Pri tem smo si postavili raziskovalno vprašanje: Ali izvedba izbranih delavnic vpliva na izboljšanje komunikacije v razredu?

### Hipotezi

V raziskavi smo postavili hipotezi:

Pri kontrolni skupini ne bo statistično pomembne razlike pri vrednotenju anksioznosti, skrbi za druge, usmerjenosti na nalogo in egocentričnosti med obema anketama.

Pri eksperimentalni skupini se bo pojavila statistično pomembna razlika pri vrednotenju anksioznosti, skrbi za druge, usmerjenosti na nalogo in egocentričnosti med obema anketama.

### Vzorec

V raziskavi sta sodelovala dva oddelka dijakov, eksperimentalni (30 dijakov), pri katerih smo opravili delavnice, in kontrolna skupina (32 dijakov), pri katerih delavnice niso bile opravljene.

### Instrumentarij

Uporabili smo Vprašalnik veščin in sodelovanja in komunikacije, ki smo ga dobili na enem izmed izobraževanj za člane ŠRT. Vprašalnik je sestavljen iz 41 postavk, ki se nanašajo na veščine sodelovanja in komunikacije v skupini. Vprašalnik ima štiri faktorje: anksioznost v skupini, skrb za druge oziroma usmerjenost na čustvovanje članov skupine, usmerjenost na nalogo oziroma racionalnost in egocentričnost. Posameznik na petstopenjski lestvici ovrednoti določen vidik lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja, ključnega v situaciji sodelovanja in komunikacije (Rupnik Vec idr., 2012).

Spremembe v komunikaciji med dijaki smo člani ŠRT in razredničarka spremljali tudi ob neformalnih pogovorih z razrednim učiteljskim zborom, razredničarka pa je spremembe spremljala tudi s pogovori z dijaki.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

Predpostavili smo, da bo naše delo v razredu uspešno, če bo analiza anketiranja z Vprašalnikom veščin, sodelovanja in komunikacije pred testom in po njem pokazala pri eksperimentalni skupini statistično pomembno razliko pri vrednotenju anksioznosti, skrbi za druge, usmerjenosti na nalogo in egocentričnosti, pri kontrolni skupini pa te statistično pomembne razlike ne bo, ter da bodo ob pogovorih z razredničarko dijaki sami potrdili izboljšave pri medsebojnem komuniciranju, prav tako bodo pomembna tudi opažanja kolegov učiteljskega zbora.

Tako anketo kot pogovore smo izvedli pred izvedbo delavnic in dela učiteljskega zbora v razredu ter po tem.

### Anketa

V raziskavi sta sodelovala dva oddelka dijakov, eksperimentalni (30 dijakov), pri katerih smo opravili delavnice,

<sup>2</sup> Načela za doseganje razumevanja smo povzeli po Berner, Charles, *Majstorstvo komuniciranja*. Priručnik za savremenu psihoterapijo, Dijada, Beograd 1996.

in kontrolna skupina (32 dijakov), pri katerih delavnice niso bile opravljene. Kot merski instrument smo uporabili Vprašalnik veščin in sodelovanja v razredu, ki ima štiri faktorje: anksioznost, skrb za druge oz. usmerjenost na čustvovanje članov skupine, usmerjenost na nalogo oz. racionalnost ter egocentričnost.

Dijaki eksperimentalne skupine so odgovarjali na vprašalnik pred izvedbo delavnic in po njej, dijaki kontrolne skupine so prav tako odgovarjali na vprašalnik v istem časovnem obdobju, vendar pri njih delavnice niso bile opravljene.

Rezultati pred izvedbo delavnic in po njej:

|                | Kontrolni razred<br>(srednja vrednost) |      | Eksperimentalni razred<br>(srednja vrednost) |      |
|----------------|--|------|--|------|
|                | pred                                   | po   | pred   | po   |
| Anksioznost    | 11,4                                   | 12,2 | 12,8   | 13,9 |
| Skrb za druge  | 42,5                                   | 42,3 | 40,8   | 41,4 |
| Usmerjenost    | 55,3                                   | 56,1 | 54,2   | 54,9 |
| Egocentričnost | 20,9                                   | 22,4 | 23,6   | 24,1 |

T-test

|                | Kontrolni razred<br>t-preizkus<br>(p < 0,05) | Eksperimentalni razred<br>t-preizkus<br>(p < 0,05) |
|----------------|--|--|
| Anksioznost    | 0,80   | 0,34   |
| Skrb za druge  | 0,09   | 0,61   |
| Usmerjenost    | 0,61   | 1,24   |
| Egocentričnost | 1,37   | 1,03   |

Statistična analiza t-preizkusa je pokazala, da lahko potrdimo prvo hipotezo, druge pa ne, saj razlika med rezultati prve in druge ankete ni bila statistično pomembna ne za kontrolno ne za eksperimentalno skupino. Iz tega lahko sklepamo, da se niso pokazale statistično pomembne razlike.

Ugotavljanje izboljšave komunikacije samo z anketo ni zadostno, saj anketa ne meri vzdušja v razredu. Spremembe vzdušja in komunikacije med dijaki smo spremljali tudi z neformalnimi pogovori z razredničarko in učitelji razrednega učiteljskega zbora. Tako razredničarka kot kolegi učitelji so se strinjali, da se v razredu zazna napredek pri strpnosti in načinu komuniciranja med dijaki.

### Pogovor z dijaki in učitelji

Razredničarka je po opravljenih delavnicah v razredu opravila pogovor z dijaki, kako sami doživljajo spremembe v vedenju pri sebi in v razredu. Dijaki so povedali, da nad delavnicami niso bili posebej navdušeni. V pomoč pri obvladovanju svojega obnašanja jim je bilo predvsem ozaveščanje posameznih situacij, zlasti v prilikcu bodočih življenjskih situacij, ko se ne bodo mogli obnašati po svojih merilih.

Že po nekaj tednih od začetka izvajanja delavnic in drugega dela v razredu so učitelji, ki učijo v razredu, razredničarki poročali, da se vzdušje v razredu spreminja, da postajajo dijaki bolj strpni drug do drugega.

### SKLEP

Na Gimnaziji Vič ugotavljamo, da je spremljanje razvoja in napredka dijakov v času srednješolskega izobraževanja zelo pomembno. Pomembno je, da učitelji poznamo pričakovanja dijakov, saj jih le tako lahko znotraj učnega procesa pomagamo uresničiti.

Pomembno je, da spremljamo celosten razvoj dijakov, ker le tako lahko ob morebitnih težavah takoj ukrepamo. Pri tem je pomembno usklajeno delo vseh »vpletenih«, tako dijakov, učiteljev in šolske svetovalne službe kot staršev. Pri delu pa moramo biti vztrajni, saj se spremembe ne zgodijo čez noč.

Dijaki so predvsem pred začetkom druge delavnice izražali svoj dvom in negodovali, da naše delo na področju komunikacije ne bo obrodilo sadov, »ker oni so pač taki, kot so, in se ne bodo spremenili«. Odgovorili smo jim, da če bi predpostavka, da se ljudje ne spreminjamo (»da smo taki, kot smo«), držala, potem tudi šola ne bi imela nobenega smisla, saj ne bi ničesar prispevala k »drugačnosti« oziroma spremembi »takšnosti«. Seveda so dijaki takoj (z nasmeškom) uvideli zmotnost stališča, da smo ljudje le »takšni, kot smo« in se ne spreminjamo ...

Učitelji smo ob izvajanju raziskave pridobivali znanja o načrtovanju, organizaciji in izvedbi same raziskave, koordinirali, tako vsebinsko kot časovno smo usklajevali in dopolnjevali delo vseh udeležencev v raziskavi in skrbeli za pretok informacij med vsemi udeleženci. Učili smo se tudi sestavljati anketne vprašalnike in jih sistematično analizirati.

Šola je s to raziskavo pridobila gradiva (anketne vprašalnike), ki jih bomo uporabili v naslednjih letih.

Večjih problemov med raziskavo ni bilo, še največ težav smo imeli z iskanjem ustreznih časovnih terminov za sestanke.

### VIRI

Ažman, Tatjana (2012). Sodobni razrednik. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti, ZRSS, Ljubljana.

Berner, Charles (1996). Majstorstvo komuniciranja. Priručnik za savremenu psihoterapijo, Dijada, Beograd.

- Brajša, Pavao (1993). Pedagoška komunikologija. GLOTTA Nova, Ljubljana.
- Glasser, William (1994). Učitelj v dobri šoli. Regionalni izobraževalni center Radovljica.
- Kržišnik, Robert (2012). Nenasilna komunikacija v konfliktnih situacijah (gradivo za udeležence seminarja); Ljubljana.
- Rosenberg, Marshall B. (2004). Nenasilno sporazumevanje: jezik življenja; [prevod Vera Boštjančič - Turk]; Ljubljana, Itagraf.
- Sagadin, J. (2003). Statistične metode za pedagoge. ZO Maribor.  
[http://prispevki.sirikt.si/datoteke/zbornik\\_sirikt2012.pdf](http://prispevki.sirikt.si/datoteke/zbornik_sirikt2012.pdf). Pridobljeno s spletne strani 12. 5. 2013).

### POVZETEK

Na Gimnaziji Vič pozorno spremljamo dijake ob prehodu iz osnovne šole v gimnazijo. Pomembno je, da učitelji poznamo njihova pričakovanja v zvezi s šolanjem na gimnaziji, saj jih le tako lahko pomagamo uresničiti znotraj učnega procesa. Tako smo člani ŠRT v sodelovanju z razredniki in šolsko svetovalno službo na začetku šolskega leta septembra izvedli med prvošolci anketo o tem, kakšna so njihova pričakovanja v zvezi z ucnim uspehom in počutjem na gimnaziji. Decembra smo jih ponovno anketirali. Anketni vprašalnik je vseboval vprašanja, s katerimi smo preverjali, koliko so se njihova pričakovanja uresničila. Analiza odgovorov je pokazala, da v enem izmed razredov dijaki niso zadovoljni z medsebojno komunikacijo. Člani ŠRT smo v sodelovanju z razredničarko in šolsko svetovalno službo v tem razredu izvedli tri delavnice, katerih namen je bil izboljšati komunikacijo med dijaki. Učinkovitost delavnic smo spremljali z uporabo Vprašalnika veščin sodelovanja in komunikacije (Rupnik Vec idr., 2012) ter z neformalnimi pogovori z učitelji razrednega učiteljskega zbora in razredničarko, ki je razredno problematiko obravnavala tudi na roditeljskem sestanku.

### ABSTRACT

The students at Vič Grammar School are closely monitored during their transition from primary to secondary school. It is important for teachers to know what expectations the students hold regarding their secondary school education, since this is the only way in which the students' expectations can be fulfilled during the teaching process. Bearing this in mind the members of the school development team together with class tutors and school counsellors conducted a survey among the first year students at the beginning of the school year in September in order to learn more about their expectations concerning their learning achievements and well-being. The survey was repeated in December. The questionnaire contained questions which examined the extent to which the students' expectations were fulfilled. The analysis of students' responses revealed dissatisfaction with interpersonal communication in one of the classes; three workshops aimed at improving communication among students were organized. The effectiveness of the workshops was verified using the Cooperation and Communication Skills Questionnaire (Rupnik Vec 2012) as well as through informal conversations with teachers, classroom teaching personnel and the class tutor who discussed some class issues at the Parent Teacher meeting.

Renata Strmec, Srednja frizerska šola, Ljubljana

## VLOGA RAZREDNIKA V LUČI SPREMEMB V ŠOLSTVU IN DRUŽBI

### UVOD

Družba, v kateri živimo, nam dnevno prinaša različne spremembe na različnih področjih človekovega življenja in dela. Spremembe v njej se močno zrcalijo tudi v šoli in zahtevajo novosti. Naloge zaposlenih se med seboj prepletajo in učitelj ni več samo učitelj, ki z ustreznimi metodami poučuje. Je tudi razrednik, organizator, svetovalec, moderator.

Najočitnejša razlika med današnjimi otroki in tistimi izpred petdesetih let je morda v tem, da današnji otroci stopajo po svetu z občutkom, da imajo pravico biti tu. Brez obotavljanja izražajo svoja mnenja in občutke, sprašujejo, argumentirajo in pričakujejo, da jih bomo vzeli resno. Njihovo samozavedanje je občutno večje. Še pomembneje pa je morda to, da ti otroci praviloma ne odraščajo z načelnim strahom pred odraslimi ljudmi, kot se je to dogajalo še pred dvema generacijama. Prve generacije teh novih otrok so medtem tudi same že odrasle in postale starši, nekateri od njih so se tudi že izšolali za učitelje in vzgojiteljice (Jull in Jensen, 2009).

V pedagoškem vsakdanu je posamezni učitelj ali vzgojitelj pogosto prepuščen samemu sebi. Sam se mora odločiti, kako se bo odzval na spremenjene razmere, na katere so vplivale spremembe v ZOFVI-ju, spremembe pravilnikov, velik tehnološki napredek, spremenjen delavnik staršev, spremembe v vzgoji otrok itd. Pogosto se nam dogaja, da si mora pedagoški delavec poiskati pomoč za reševanje novih situacij zunaj delovne institucije oz. šole, ker zahtevnost situacije presega njegove kompetence za reševanje položaja (Jull in Jensen, 2009).

V zadnjih desetletjih so starši v vzgojno-izobraževalnem procesu prevzeli vlogo partnerjev, s čimer imajo mnogi učitelji nemalo težav. Starši se kažejo v številnih odtenkih (učitelj pa se mora temu ustrezno prilagoditi):

- kot samozavestni, glasni, vase usmerjeni starši, ki postavljajo učiteljem in vzgojiteljem številne zahteve,
- kot starši, ki se pogosto skrivajo za bojzljivim, objestnim soljenjem pameti na dobro pripravljenih srečanjih, kjer obe strani kljub temu govorita druga mimo druge,
- in na koncu kot starši, s katerimi vzpostavimo zelo plodno sodelovanje, ki ga odlikujejo pripravljenost in sposobnost za dialog ter velika prilagodljivost (Jull in Jensen, 2009).

V današnjem času je vse pogosteje slišati tudi, da starši ne vzgajajo več svojih otrok, zato morajo institucije po sili razmer prevzeti tudi to nalogo. Otroci niso več

tako enotno socializirani kot v preteklosti. Pred odrasle postavljajo veliko večje zahteve, na primer da jih morajo ti spoštovati in jih jemati resno kot posameznike, šele potem so se pripravljene prilagoditi. Današnji otroci se morajo naučiti učiti, živeti in delovati v zelo različnih resničnostih – vključno z virtualno –, tako da jih starši niti ne morejo socializirati za eno samo področje.

Starši morajo otroke skupaj s pedagoškimi institucijami naučiti, kako lahko razvijajo in krepijo osebno integriteto in notranjo odgovornost tako, da se bodo lahko znašli v resničnem svetu.

Razrednik ima zato v našem šolskem sistemu po mnenju strokovne in širše javnosti zelo pomembno vlogo. Nanj se obračajo tako starši kot učenci, predvsem ob problemih in težavah, ko želijo pomoč, nasvet ali informacijo.

Do razrednika gojijo pričakovanja tudi drugi učitelji in ravnatelj. Ko razrednik prevzame razred, postane ta »njegov«. To pomeni, da z njim prevzame določene odgovornosti. Od njega je odvisno, kako bo razred deloval kot skupina, kakšna pravila bodo v tem razredu. Razrednik postane vodja razreda, učenci pa naj sooblikujejo skupna pravila. Uspešnost in zadovoljstvo učencev sta odvisna tudi od stila vodenja.

Razrednik lahko razred vodi hladno, trdo, prevzema vso odgovornost, ukazuje (avtokratski vodja), lahko z učenci sodeluje, jih spodbuja pri delu in rešuje težave, deli z njimi ideje (demokracijski vodja) ali pa učence povsem prepusti, ne prevzema nikakršne odgovornosti za naloge, ne oblikuje razreda kot skupine, ne daje pobud (permisivni vodja).

Učiteljeva osebnost in njegovi tipični načini ravnanja značilno obarvajo njegov način vodenja. Na interakcijo med učenci kot skupino in njihovim razrednikom vpliva tudi odzivnost skupine. Danes govorimo o sovplivanju učitelja in učenca. V našem šolskem sistemu ima razrednik poudarjeno vlogo. Mogoče včasih celo preveliko, saj se veliko učiteljev ob problemih, ki jih imajo v razredu, obrača kar na razrednika in od njega pričakujejo rešitve. Pričakovanja do razrednika so včasih nerealna. Težave se pojavijo tudi zato, ker učitelja sistematično ne usposabljammo za to vlogo. Od razrednika pa se ne pričakuje samo, da bo sodeloval z učenci, s člani oddelčnega učiteljskega zbora, šolskimi svetovalnimi in drugimi strokovnimi delavci ter z vodstvom šole, ampak tudi s starši otrok, katerih razrednik je.

### NALOGE RAZREDNIKA

Naloge razrednika lahko v najširšem smislu razdelimo na pedagoške in administrativne. Pogosto se med seboj prepletajo in jih je težko ali celo nemogoče ločiti.



### Pedagoške naloge

Glede na cilj jih lahko razdelimo v dve skupini. Na naloge, s katerimi preprečuje probleme v razredu, in naloge, povezane s problemom, ki je nastal v razredu.

Pedagoške naloge preprečevanja neposredno vplivajo na boljši učni uspeh, naloge reševanja problemov rešujejo učne in vzgojne probleme ter posredno vplivajo na boljše vzgojne in izobraževalne rezultate. S ciljem izboljšanja stanja in preprečevanja problemov razrednik načrtuje, organizira in izvaja naloge tako, da zagotavlja v oddelku pogoje, ki omogočajo uspešno vzgojno-izobraževalno delo, izražajo pa se v vzgojni in učni uspešnosti učencev oddelka.

Razrednik mora spremljati tudi odzivnost učencev in njihovo aktivnost v učnem procesu, kdo potrebuje pomoč ali posebno obravnavo in pri čem, pri katerih predmetih in vsebinah nekdo zmore več. Razmisliti mora, katere vsebine in v kakšni obliki bodo predmet obravnave, dogovarjanja, pomoči na ravni sodelovanja s starši, zlasti na ravni obojestranske komunikacije.

Učitelj spremlja odzivanje vsakega posameznega učenca in ga usmerja v posamezne aktivnosti ob pouku, saj vpliva na njegovo uspešnost in njegov celotni razvoj tudi možnost zadovoljevanja njegovih interesov, nagnjenj, specifičnih nadarjenosti.

V svoji vsakdanji praksi se razrednik sreča tudi s problemi, s katerimi se mora soočiti in jih sproti reševati, najprej pa mora raziskati vzroke nastalega položaja. Problemi so lahko vzgojne ali izobraževalne narave. Slab učni uspeh pogojuje in stopnjuje odstopanja od moralno-etičnih načel ali obratno, slabi vzgojni rezultati slabijo (vplivajo na) učne rezultate.

Učno uspešen učenec, ki naleti na ovire, ki jih sam ne zna ali ne zmore premagati, opozori nase z vedenjem, ki odstopa od pričakovanega, da vzbudi pozornost. Če je neopažen, si poišče »zatočišče« pri sebi enakih, ki podpirajo njegovo ravnanje. Probleme rešujejo na svoj, pogosto samemu sebi in družbi škodljiv način, zato je zelo pomembno, da razrednik pravi čas odkrije vzroke in v odpravljanje ugotovljenih vzrokov vključi vse (učence, učitelje, starše) ter glede na problematiko tudi druge pedagoške delavce (šolske svetovalne delavce in vodstvo šole).

Zelo pomemben dejavnik pa je, da mora vsak učitelj pri svojem pedagoškem delu najprej sam reševati nastali položaj in vedenje učencev (na primer motenje pouka ali katere koli druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela, zaradi česar so prizadeti oziroma prikrajšani drugi učenci). Šele ko učenčevo vedenje odstopa oziroma prekoračuje učiteljeve strokovne kompetence, vključi v reševanje problema tudi razrednika.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja pravi: »Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.« (63. člen ZOFVI)

Razrednik mora opravljati pedagoške naloge na dovolj visoki strokovni ravni. Mora:

- analizirati vzgojne in učne rezultate učencev oddelka,
- opravljati razvojno-raziskovalne naloge (analize, akcijsko raziskovanje) in skrbeti za strokovno, natančno in dosledno vodenje pedagoške dokumentacije za oddelek.

Poleg skrbnega spremljanja vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov v oddelku mora spremljati tudi rezultate šole in jih med seboj primerjati. Tako ugotovi, kje na lestvici uspešnosti je njegov oddelek učencev in kolikšen je delež njegovega oddelka v uspešnosti celotne šole.

Razrednik usmerja učence glede na njihove sposobnosti in interese v razširjeni program šole, starše pa informira o možnostih pridobivanja dodatnih znanj. Spodbujati mora učence, da se sami odločajo, organizirajo in izvedejo dejavnosti, ki dopolnjujejo pouk (razni projekti, raziskovalne naloge, interesne dejavnosti, sodelovanje z institucijami iz okolja).

### Administrativne naloge

Sem spadajo tiste naloge, pri katerih gre na primer le za natančen prepis podatkov, ki jih je razrednik zbral o učencu (vpisovanje osnovnih podatkov o učencu v pedagoško dokumentacijo, vpisovanje ocen v izkaz, spričevalo ali druge dokumente ipd.). Razredniku so v zadnjem času na voljo tudi spletne aplikacije kot pomoč pri administrativnih nalogah.

## RAZREDNIK IN STROKOVNI ORGANI NA ŠOLI

Razrednik sodeluje neposredno tudi z drugimi strokovnimi organi na šoli. Učiteljskemu zboru šole na začetku šolskega leta predstavi pedagoške naloge, v katere bi se zaradi načrtnega in sistematičnega vzgojnega delovanja morali vključiti tudi razredniki vzporednih oddelkov in preostalih razredov. Včasih se razrednik znajde v situacijah in pred problemi, ki jih sam ne zna ali ne zmore rešiti. Presoditi mora, kdaj nastopi tisti trenutek, ko je smotno vključiti v reševanje te problematike tudi druge (šolske svetovalne delavce ali druge strokovne delavce, vodstvo šole, morebiti tudi zunanje strokovnjake itd.).

Sodelovanje z drugimi razredniki in drugimi strokovnimi organi mora načrtovati in uvrstiti med svoje naloge vnaprej. Predvideti mora svoje sodelovanje pri tistih nalogah, pri katerih se mu zdi, da presega njegovo strokovno znanje, ali za področja, ki jim želi dati zaradi specifičnosti poseben poudarek. Šolski svetovalni delavci mu lahko pomagajo pri izvajanju in spremljanju inovacij, pri raznih projektih itd.

Vodstvo šole povabijo k sodelovanju pri organizaciji in materialni podpori projekta oziroma naloge, potem ko so predstavili vsebino in namen.

**RAZPRAVA**

V luči vseh sprememb (spremembe šolske zakonodaje, pravilnikov o šolskem redu, pravilnika o ocenjevanju znanja, spremenjene vrednote mladih, neverjeten tehnološki napredek itd.), ki smo jim priča v zadnjih nekaj letih, tudi v šolstvu ni nič drugače. Spremembe v družbi se odražajo tudi na spremembah v odnosih v šolskem prostoru. Učitelj, ki hoče biti uspešen, se mora spremembam ustrezno prilagoditi. Prilagoditi v smislu, da upošteva nastale spremembe in da ogromno vlaga v svoje izobraževanje, ki se nikoli ne konča. Le tako bo lahko kos novonastalim situacijam in bo znal pravilno ukrepati, morebiti tudi z iskanjem pomoči zunaj šole. Uspešen razrednik bo znal vzpostaviti prave odnose tudi s starši, ki postajajo v določenih situacijah že povsem enakovredni partnerji. Učitelj razrednik bo za uspešno vodenje razreda moral znati stopiti v stik tako s starši, ki so pripravljeni na sodelovanje, kot tudi s starši, s katerimi na začetku reševanja problemov nikakor ne najdemo pravega stika. Razrednik lahko s starši sodeluje na številne načine:

- formalne oblike sodelovanja
  - roditeljski sestanki, govorilne ure in pisna sporočila;
- neformalne oblike sodelovanja
  - dnevi odprtih vrat, telefonski pogovori med starši in učitelji, sodelovanje staršev na šolskih prireditvah, obiski staršev pri pouku, starši lahko vodijo tudi interesno dejavnost, v zadnjih letih tudi elektronska komunikacija (e-Asistent).

Skupaj s starši bomo morali najti orodja, kako naj se otrok razvija in krepi osebno integriteto in notranjo odgovornost, tako da bo uspešen v šoli in vsakodnevnih situacijah. Skupaj s starši bomo tako sooblikovali tudi vrednote mladih, ki jih visoko cenimo, za katere se v življenju zavzemamo in k čemur težimo (Ule, 1997: 118).

Poleg dela z razredom je izjemno pomembno, da se razrednik znajde tudi v kolektivu. Tu nikakor ne gre zamenjati pomembnost timskega sodelovanja, ki lahko marsikateri problem reši že v začetku in ne šele tedaj, ko je lahko že prepozno in dijak zaide v velike težave.

Pedagoške in administrativne naloge se pri delu razrednika močno prepletajo in jih je zato težko povsem ločiti. Nemalokrat se znajdemo v precepu, kateremu delu dati prednost. V večini primerov bi se odločili za reševanje vzgojnih in učnih težav in bi manjšo pozornost posvetili administrativnemu področju. Na prvem mestu so otroci in šele nato dokumentacija. V zadnjem obdobju so tudi učitelju razredniku v pomoč spletne aplikacije, ki naj bi v bližnji prihodnosti zmanjšale oz. olajšale delo razredniku predvsem na administrativnem področju, obenem pa bi imel razrednik s pomočjo spletnih aplikacij hitrejši pregled tudi na pedagoškem področju in s tem zelo hitro dostopne tudi pomembne informacije za starše.

Z uporabo spletnih aplikacij, ki so prijazne do uporabnikov, naj bi tako z e-Asistentom razbremenili učitelje in razrednike, izboljšali medosebno komunikacijo s starši in ne nazadnje tudi zmanjšali težave na učnem in vzgojnem področju. Šole, ki že uporabljajo e-Asistenta navajajo več pozitivnih kot negativnih izkušenj. Tudi sama imam pozitivne izkušnje. Uporaba e-Asistenta olajša delo vsem, ki sodelujejo v učnem procesu, tako učitelju in razredniku kot tudi tistemu, ki načrtuje pouk in nadomeščanja, ter svetovalnim delavcem. Razredniško delo je hitrejše in preprostejše, še posebej ob začetku in koncu šolskega leta, saj lahko hitro in enostavno natisneš vse dokumente in poročila, ki jih potrebuješ. Učitelj razrednik lahko na govorilnih urah staršem pokaže ne samo ocene, temveč tudi izostanke, pohvale in pripombe učiteljev. Ob vsem zapisanem bi dodali le še, da je delo razrednika poslanstvo in ena od zelo pomembnih in odgovornih nalog na področju šolstva.

**LITERATURA**

- Marinček, A. (2003). Humano razredništvo. Celje: Cilian.
- Jull, J. in Jensen, H. (2009). Od poslušnosti do odgovornosti. Radovljica: Didakta.
- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Vija.
- Ule, M. (1997). Temelji socialne psihologije. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (ZOFVI).
- Žagar, D., Brajša, P., Žemva, B., Kunstelj, A., Grgurevič, J., Guzelj, E. (2001). Razrednik vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro.

**POVZETEK**

Spremembe v družbi se odražajo tudi v spremenjenih odnosih v šoli. Uspešen učitelj razrednik se bo spremembam prilagajal in se stalno izobraževal. Znal bo vzpostaviti dobre odnose s starši, učenci in sodelavci, saj brez timskega dela danes v šoli preprosto ne gre več. Skupaj s starši bomo morali najti orodja, kako naj se otrok razvija in krepi

osebno integriteto ter notranjo odgovornost tako, da bo uspešen v šoli, pa tudi vsakodnevni situacijah. S spretno uporabo spletnih aplikacij, ki so prijazne do uporabnika (e-Asistent), naj bi razrednike razbremenili, izboljšali medosebno komunikacijo s starši in ne nazadnje zmanjšali težave na vzgojnem in učnem področju.

**Ključne besede:** razrednik, spremembe, odnosi, starši, timsko delo, komunikacija, vzgoja, spletne aplikacije

#### ABSTRACT

Changes in the society are reflected also in different relationships in school. A successful class tutor constantly adapts to changes and learns continuously. A successful classroom tutor is able to establish good relationships with her/his students, their parents, and co-workers. It is impossible to avoid teamwork in school. Teachers will have to find, together with parents, tools that can enable children to grow and develop, to empower their personal integrity and intrinsic responsibility in order to be able to cope with everyday situations effectively. User-friendly applications (E-Assistant) are meant to facilitate teachers' work and the communication between teachers and parents as well as reduce educational problems.

**Key words:** class tutor, changes, relationships, parents, teamwork, communication, education, online applications

Tatjana Ažman

## SODOBNI RAZREDNIK

2012, ISBN 978-961-03-0019-9, 204 str., 27,00 EUR



*»V popolnoma razumsko naravnani družbi bi bili najboljši izmed vseh učitelji, preostali pa bi se morali zadovoljiti z nečim manjšim, kajti prenašanje omike z enega rodu na drugega bi morala biti najvišja čast in najvišja odgovornost, ki bi jo kadar koli kdor koli lahko imel.«  
(Lee Iacocca)*

### Kako biti uspešen in zadovoljen razrednik? V čem je skrivnost?

Prepričani smo, da je odgovor v usposobljenosti in v nenehnem učenju. Vloga razrednika pred učitelja postavlja številne izzive, ki zadevajo njegove vrednote, stališča in prepričanja, hkrati pa obilica delovnih nalog zahteva ustrezno raven znanja in razvitosti spretnosti ter veččin. Verjamemo, da je obvladovanje razredništva lahko vir poklicnega zadovoljstva.

Priročnik je namenjen vsem, ki opravljajo razredniške naloge, še posebno pa: **razrednikom začetnikom**, ki si želijo in iščejo vir, ki bi jim ponudil sistematično razlago različnih vidikov razredništva, **izkušenim razrednikom**, ki želijo pri svojem delu kaj preveriti ali spremeniti, ne nazadnje pa tudi ekspertom, ki bi radi preverili, ali res delajo odlično.

V priročniku predstavljene vsebine kot celota učitelju ponujajo dovolj možnosti, da glede na svoje trenutne potrebe, razpoložljivi čas in interes v njih poišče ustrezne odgovore in se postopoma izpopolnjuje v izvedbi svoje funkcije razrednika. Delo je obogateno z **reflektivnimi vprašanji** in **delovnimi listi** kot spodbuda za razmislek in pripravo lastnega stališča do vsebine. Večino delovnih listov je mogoče prilagoditi tudi za sodelovanje z učenci in s starši.

#### 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

Tjaša Stergulec, Glasbena šola Fran Kožun Koželjski Velenje,  
in dr. Janja Črčinovič Rozman, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

## POMEN IN POZITIVNI UČINKI UMETNOSTNE TERAPIJE Z GLASBO IN S PLESOM

### UVOD

Umetnostna terapija je prosta ustvarjalna dejavnost, ki jo pogosto vodijo univerzitetno izobraženi terapevti. Med umetnostne terapije spadajo terapije z uporabo umetniških disciplin: drame, likovne umetnosti, glasbe, plesa in poezije (O'Callaghan, Aasgaard, 2012). Kim (2013) vidi umetnostne terapije kot sredstvo za zagotavljanje zaupnega in varnega okolja, v katerem udeleženci lažje komunicirajo in izražajo močna čustva. Za umetnost pravi, da je eden najmočnejših načinov izražanja različnih življenjskih izkušenj in prispeva k razvoju duševne in socialne interakcije. Cilji zdravljenja z umetnostnimi terapijami vključujejo sprostitev potlačenih čustev in razkrivanje težav v življenju. Sodelujoči med terapijami pridobivajo občutek povezanosti in nadzora nad notranjo in zunanjo realnostjo, doživljajo občutke vključevanja nasprotujočih si čustev ter izpolnjujejo ustvarjalnost in izraznost z uporabo različnih umetniških sredstev. Umetniške dejavnosti obujajo spomine na pozabljene oziroma zatirane življenjske izkušnje in s tem spodbujajo nastajanje zdravega ravnovesja med poplavo različnih misli in občutkov. Marinič (2008) navaja umetnostno terapijo kot znanstveno disciplino, ki s primernimi metodami, tehnikami in sredstvi išče in raziskuje človeka kot celoto, telo, dušo in duha ter spodbuja njegov razvoj, notranjo rast in samoaktualizacijo. Za njo trdi, da je kompleksen proces, ki se ukvarja z odnosi in razmerji ter vključuje senzibilnost, empatijo in zanesljivost na strani umetnostnega terapevta in zaupanje na strani klienta. Kustec (2011) govori o pomembnosti uporabe umetnostnih izraznih sredstev, saj delo z njimi preseže cenzuro logičnega uma in omogoči spontan izraz. Prav tako pa lahko vodi v spoznanje, da je pacient sam snovalec svojega življenja, saj lahko izkušnje ob ustvarjanju prenese na druga življenjska področja. Uspeh, ki ga občuti ob ustvarjanju in primernem priznanju, pa krepi njegovo zaupanje v svoje sposobnosti.

### TERAPIJA Z GLASBO

Zdravljenje z glasbo sega daleč v zgodovino. Podatki kažejo, da so že stari Egipčani pred 4000 leti zdravili svoje bolnike z glasbo (Kustec, 2011). Uporaba glasbe in zvoka v terapevtske namene je znana že od antike dalje. Univerzalnost glasbe v vsaki kulturi ima svoje korenine v človekovi muzikalnosti, ki se zdi prirojena in deluje v našem vsakdanjem obstoju kot osnovna čustvena resonanca (Robarts, 2006). Zgodovina glasbene terapije se začne

z zgodbo iz Svetega pisma, ki govori o Davidu, ki je igral harfo kralju Savlu, da bi ga rešil slabega duha. Že Platon je dejal, da glasba vpliva na čustva posameznika, hkrati pa izoblikuje tudi značaj ljudi. Aristotel je imel bolj pragmatičen pristop in je priporočal vzpostavitev ugodnega terapevtskega okolja, ki je vključevalo vino, ženske in glasbo, kar je po njegovem ugodno vplivalo na duševno stanje ljudi. O uporabi glasbe v terapevtske namene govori tudi zgodba o človeku, ki ga je ugriznila tarantela. Pozdravili naj bi ga s plesom starešin na glasbo tarantele. Znana je tudi uporaba glasbe za zdravljenje bolnikov v nekaterih srednjeveških bolnišnicah (Ansdell, 2004). Glasbena terapija, kot jo poznamo danes, se je izoblikovala med prvo in drugo svetovno vojno, ko so jo uporabljali v bolnišnicah. Znana je praksa Združenega kraljestva, kjer so zvok in glasbo uporabljali v pomoč vojakom, ki so trpeli za čustvenimi in psihičnimi posledicami vojne ter tako krepili njihovo telesno, duševno, socialno, duhovno in čustveno stanje (O'Kelly, Koffman, 2007). Začetnica klinične glasbene terapije v Veliki Britaniji je bila čelistka Juliette Alvin, ki je leta 1958 ustanovila Društvo glasbene terapije in sanacijske glasbe ter leta 1967 ustanovila program glasbenoterapevtskega usposabljanja na »Guildhall School of Music and Drama« v Londonu (Aigen, 2005). Leta 1957 je Eleanor Barber napisala glasbene programe, ki so jih nato v terapevtske namene uporabljali v vseh bolnišnicah v Viktoriji (Australian Music Therapy Association, 2013). V Združenih državah Amerike je bil leta 1944 ustanovljen prvi dodiplomski študijski program glasbene terapije na Michigan State University (American Music Therapy Association, 2013). Leta 1978 je bila glasbena terapija vpeljana v sklop paliativne oskrbe. Na to sta s svojim prispevkom *Glasbena terapija v paliativni oskrbi (Music therapy in palliative care)* pomembno vpliva Munro in Mount. Le-ta sta v procesu zdravljenja z različnimi metodami uporabe glasbe spodbujala sproščanje in izražanje težkih občutkov (O'Kelly, Koffman, 2007). Leta 1998 je bilo ustanovljeno Ameriško združenje glasbenih terapevtov (AMTA), ki danes potrjuje več kot 70 visokošolskih in univerzitetnih študijskih programov glasbene terapije (prav tam). V Sloveniji študij pomoči z umetnostjo – smer glasba v obliki podiplomske specializacije ponuja Pedagoška fakulteta v Ljubljani (Predstavitveni zbornik – pomoč z umetnostjo, 2002).

Danes uporabljamo glasbeno terapijo v okviru paliativne oskrbe pri zdravljenju bolnikov z napredovalnim rakom, z virusom HIV in aidsom, pri ljudeh, obolelih za multiplo sklerozo, prav tako pa tudi pri otrocih in najstnikih

(American Music Therapy Association, 2013). V dosednji praksi jo uporabljamo v dveh osnovnih oblikah, in sicer pasivni in aktivni. Obe obliki sta lahko skupinski ali individualni ter izvirata iz ugotovitve, da strokovno izbrana glasba lahko izzove pozitivne spremembe v psihičnem in fizičnem počutju bolnikov ter vpliva na emocionalno aktivnost, uravnava fizično in psihično napetost ter povečuje sposobnost doživljanja. Glasba predstavlja neverbalno komunikacijsko sredstvo in služi kot intermedialni objekt (Celarec, 1992).

V povečanje znanstvenega razumevanja psiholoških vidikov glasbe je usmerjena znanstvena revija *Psychology of Music*, ki objavlja recenzirane članke na omenjeno tematiko. Članki vključujejo študije o poslušanju, izvajanju, ustvarjanju, pomnjenju, analiziranju, učenju in poučevanju, prav tako pa v reviji najdemo tudi socialne, razvojne, vedenjske in terapevtske raziskave. Poseben poudarek je na raziskavah, ki obravnavajo povezavo med glasbeno psihologijo in pedagogiko (Reuters, 2012).

Pri aktivni obliki muzikoterapije gre predvsem za neverbalne načine dela. Poteka enkrat tedensko po 45 minut ter po navadi vključuje okrog osem članov, pri blažjih oblikah duševnih motenj lahko tudi nekaj več. Najpomembnejšo vlogo pri njej igra ritem, ki je v glasbi izjemno pomemben, hkrati pa je značilen tudi za številne telesne procese (dihanje, srčni utrip itd.). Osnovni pripomoček pri aktivni glasbeni terapiji je Orffov instrumentarij, predvsem različni preprosti ritmični in melodični inštrumenti, na katere lahko vsakdo igra brez posebnih težav, lahko pa so vključeni tudi gibanje, ples, petje in igranje na druge inštrumente. V procesu terapije terapevt prevzame spremljevalno vlogo z enim izmed melodičnih inštrumentov (klavir, kitara, orglice ali blokflavta), sodelujoči igrajo na orffov instrumentarij. Cilj vsake glasbenoterapevtske seanse je določena enotna glasbena harmonija, ki vpliva na harmonizacijo skupine kot celote, pri čemer terapevt doseže skupinsko muziciranje s pomočjo aktiviranja posameznikov in parov v skupini. V primerjavi z aktivno muzikoterapijo pri pasivni obliki posameznik aktivno ne sodeluje. Terapija poteka kot spremljevalna dejavnost, npr. poslušanje glasbe, in posamezniku predstavlja sprostitiv (Prav tam).

### Opredelitev glasbene terapije

Glasbena terapija je klinična stroka, ki z načrtovano uporabo glasbe nudi pomoč pri zdravljenju različnih bolezni. Vključuje uporabo glasbenih dejavnosti za doseganje individualnih ciljev v okviru terapevtskega odnosa. Je zdravstvena stroka, v kateri se glasba uporablja v terapevtske namene za reševanje fizične, čustvene, kognitivne in socialne potrebe posameznika. Terapijo vodijo ustrezno izobraženi glasbeni terapevti. Postopek zdravljenja vključuje petje, gibanje in poslušanje glasbe ter zagotavlja pacientom čustveno podporo in izboljšuje kakovost njihovega življenja (American Music Therapy Association, 2013).

Celarec (1992) opredeljuje muzikoterapijo kot pomožno ali samostojno terapevtsko metodo, ki se izvaja individualno ali skupinsko in se odvija v sodelovanju splošnih zdravnikov, psihiatrov, psihologov, fiziologov ter drugih terapevtov in glasbenikov. Njeno uporabo navaja v raznih smereh medicine, najpogosteje pa v psihiatriji, interni medicini, kirurgiji, pediatriji in v medicinski rehabilitaciji. Solanki, Zafar in Rastogi (2013) opredeljujejo glasbeno terapijo na več načinov, odvisno od konteksta njene uporabe in dojetja. Opredeljujejo jo:

- kot nadzorovano uporabo glasbe, ki vpliva na fiziološko, psihološko in čustveno raven človeka,
- kot vedenjsko znanost, ki se ukvarja z uporabo glasbe, ki vpliva na spremembe v obnašanju in čustvene spremembe, ter
- kot uporabo glasbe v namen zdravljenja.

Jordá (2008) vidi glasbo kot umetnost in znanost, kot del izobraževanja, kot tržni predmet in kot del božanstva. Poudarja, da je ritem je temeljno načelo glasbe, izvor in osnova plesa ter je bistvenega pomena za človekov obstoj. Ritem lahko ima zelo pozitiven, spodbuden ali negativen učinek na človekova čustva. Juliette Alvin opredeljuje terapijo z glasbo kot uporabo glasbe za zdravljenje, rehabilitacijo ter kot sredstvo, ki prispeva k duhovnemu in čustvenemu okrevanju bolnikov. Groß, Linden in Osterman (2010) definirajo glasbeno terapijo kot uveljavljeno obliko umetnostne terapije.

### TERAPIJA S PLESOM

Ples uporabljajo v terapevtske namene že tisoče let. Tradicionalno je bil ples uporabljen kot ritual za zdravljenje oziroma vplivanje na plodnost, rojstvo, bolezen in smrt (Strassel, Cherkin, Streuten idr., 2011). Začetnica plesne terapije v Združenih državah Amerike je bila plesalka in plesna terapevtka Marian Chace. Plesno terapijo je začela razvijati med poučevanjem plesa na zavodih za otroke in mladostnike, s čimer je kmalu privabila različne pediatre in psihiatre, ki so ji začeli pošiljati svoje paciente. Leta 1942 je bila objavljena v Psihiatrično bolnišnico St. Elizabeths v Washingtonu, kjer je s plesno terapijo zdravila žrtve druge svetovne vojne. Takrat je plesna terapija postala del zdravstvene stroke. Leta 1960 je ustanovila program usposabljanja plesnih terapevtov v New Yorku, leta 1966 pa Združenje Ameriških plesnih terapevtov in postala njegova prva predsednica (American Dance Therapy Association 2013). Plesna terapija, kot jo poznamo danes, se je razvila med letoma 1970 in 1980, ko je postala del psihoterapije (Meekums, 2002).

Usposabljanje plesnih terapevtov v Združenem kraljestvu poteka v okviru podiplomskih študijskih programov, ki jih je potrdilo Združenje plesno-gibalnih terapevtov in psihoterapevtov Velike Britanije (ADMPUK). Teoretični del študija obsega znanje psihologije, psihoterapije, anatomije in plesne terapije, praktični pa 200 ur treninga plesne

terapije in 200 ur treninga plesne terapije v stiku s strankami. V Združenem kraljestvu obstajajo trije priznani programi plesne terapije. Osnovni študij nudi plesnim terapevtom dodatno izobraževanje v obliki seminarjev, z višješolskim študijem se kvalificiraš za izvajanje privatne terapije, z doktorskim študijem pa si kvalificiran za izobraževanje plesnih terapevtov (prav tam). American Dance Therapy Association (2013) potrjuje šest magistrskih programov plesne terapije.

V psihiatrični bolnišnici v Tokiu so razvili svoj sistem usposabljanja terapevtov za plesno-gibalno terapijo, ki je pozneje postala del multidisciplinarnega pristopa zdravljenja, podobno kot individualna psihoterapija, ter predstavlja del zdravljenja njihovih bolnikov. Usposabljanje, ki ga vodijo plesni terapevti enkrat tedensko 45 minut, je namenjeno osebju bolnišnice, ki pozneje dobljeno znanje uporabljajo v svoji stroki. Trenutno sistem deluje kot eden nepogrešljivih programov bolnišnice pri zdravljenju pacientov s kronično in akutno psihozo, osebnostnimi motnjami in nevrozami (Kaji, Miyagi, Ito, Komori, Matsuo, 2002).

V Sloveniji si naziv specialist/specialistka za pomoč z umetnostjo lahko pridobiš na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer v okviru podiplomske specializacije ponujajo študij pomoči z umetnostjo – smer ples (Predstavitveni zbornik – pomoč z umetnostjo 2013).

Plesna terapija se v 21. stoletju izvaja v obliki primarnega ali dopolnilnega zdravljenja (Meekums, 2002). Uporabljajo jo pri rehabilitaciji, v medicinskih in izobraževalnih ustanovah ter v domovih za ostarele. Učinkovita je pri zdravljenju ljudi z razvojno, socialno, fizično in psihično prizadetostjo. Pogosto se uporablja za zdravljenje ljudi z mentalnimi in psihološkimi problemi, ugodno pa vpliva tudi na zmanjšanje stresa in anksioznosti (Strassel, Cherkin, Streuten idr., 2011).

Med procesom plesne terapije je zelo pomembna posameznikova ustvarjalnost, ki je odvisna od sposobnosti posameznika. Ustvarjalni proces med procesom terapije je ritmična izmenjava med akcijo in tišino, med sanjami in zavestjo, med intuicijo in svetom čustev, med sliko in konkretizacijo ter med individualnostjo in skupno realnostjo. Terapija s plesom poteka v štirih stopnjah:

- *Priprava* – je najzgodnejša faza zdravljenja, namenjena spoznavanju terapevta in stranke. Terapevt se seznani z zgodovino in problemi stranke, med njima se razvije pozitiven strokovni terapevtski odnos, ki je izjemno pomemben za potek nadaljnjega procesa terapije.
- *Inkubacija* – v tej fazi poteka simbolizacija, stranka skozi spontano gibanje zavestno izraža svoje počutje in občutke.
- *Osvetlitev* – v tej fazi pride do osvetlitve in razjasnitve problema, kar je bistvenega pomena v procesu terapije in je za stranko lahko zelo stresno.
- *Ocena* – v tej fazi poteka razprava o pomenu in poteku zdravljenja (Meekums, 2002).

### Oprelitev plesne terapije

Plesna terapija je terapevtska uporaba gibanja za izboljšanje duševnega in telesnega stanja posameznika. Osredotočena je na povezavo uma in telesa (Vermeij, 2012). Glede na predpostavko, da so telo, um in duh medsebojno povezani, psihoterapevtska uporaba gibanja vključuje čustveni, kognitivni, fizični in socialni vidik posameznika (American Dance Therapy Association 2013). Možina (2004) opredeljuje plesno terapijo kot uporabo plesa in gibanja v psihoterapevtskem procesu, ki spodbuja posameznikovo psihično in fizično integracijo. Pojem ples opredeljuje kot mammo umetnosti, zanj pravi, da živi sočasno v prostoru in času. Ples premošča ločevanje med telesom in duhom, med izražanjem, v katerem človek pozablja sam nase, in obvladanim obnašanjem, med družabnim življenjem in izolacijo. Prav zaradi večdimenzionalnosti in velikih integrativnih možnosti je po njegovem ples dragocen terapevtski medij. Plesna terapija omogoča udeležencem preseganje strahu, bolečin in obupa ter zdravljenje ran oziroma poškodb, s katerimi je povezana bolezen oziroma motnja pri človeku. Hkrati pa terapija spodbuja zdrave dele osebnosti, vire v medosebnih odnosih in oživlja še nedotaknjene dele nezavednega. Grönlund, Renck in Weibull (2005) poudarjajo povezanost gibanja in čustev, ki jih izražamo skozi ples. Prav tako izpostavljajo pomembnost občutka povezanosti, za katerega trdijo, da je največkrat bistven pri odzivanju na vsakdanji stres. Kiepe, Stöckigt in Keil (2012) navajajo, da ples kot terapija ne zajema le fizičnih, emocionalnih in kognitivnih vidikov, temveč tudi kulturne. Bolnikom omogoča multisenzorne izkušnje ter pozitivno vpliva na kakovost njihovega življenja, prav tako pa so bolniki veliko bolj pripravljeni sodelovati pri zabavnih plesnih programih, kot je npr. angleški valček, v primerjavi z rednimi športnimi programi, ki navadno potekajo na napravah za fitnes.

### SKUPNE LASTNOSTI GLASBENE IN PLESNE TERAPIJE TER NJUN POZITIVEN VPLIV

American Music Therapy Association (2013) navaja ugoden vpliv zdravljenja z glasbeno terapijo na fizično, čustveno, kognitivno in socialno stanje posameznika, le-to je izpostavljeno tudi pri zdravljenju s terapijo plesa. Tako kot plesna terapija se tudi glasbena izvaja v psihiatričnih in zdravstvenih ustanovah, v izobraževalnih ustanovah in domovih za ostarele ter v programih za promocijo zdravja ter v zasebni praksi.

Izsledki raziskav, ki jih navajamo v nadaljevanju, kažejo pozitiven vpliv tako glasbene kot tudi plesne terapije na psihično in duševno stanje ljudi. Groß, Linden in Osterman (2010) navajajo pozitivne učinke terapije z glasbo pri različnih duševnih motnjah in nevroloških boleznih, kot so shizofrenija, depresija, demenca, multipla skleroza in druge. Pozitiven vpliv glasbene terapije navajajo tudi pri zdravljenju otrok, ki razvojne psihomotorične mejnike dosežajo z zamudo, predvsem v komunikacijskih spretnostih ter pri otrocih z motnjami v duševnem

razvoju. Pozitivne učinke glasbene terapije pri otrocih z upočasnjem razvojem govora navajajo tudi Groß, Linden in Osterman (2010). Rezultati raziskave, v katero je bilo vključenih 18 otrok z upočasnjem razvojem govora, starih od 3,5 do 6 let, kažejo pozitivne izboljšave v razvoju govora in kognitivnih sposobnosti. Govor otrok po opravljeni terapiji je bil razumljivejši, prav tako pa se je izboljšal tudi njihov spomin.

Možina (2004) izpostavlja pozitiven vpliv plesne terapije pri ljudeh z depresivnimi težavami, za katere navaja da »izplešejo« iz svoje potrnosti. Odločilnega pomena je zanj vpliv plesa na občutenje in doživljanje lastnega telesa kot tudi vpliv na nadzor nad samim seboj. Tudi McCaffrey, Edwards in Fannon (2011) navajajo izboljšanje duševnega stanja bolnikov po zdravljenju z glasbeno terapijo. O izboljšanju psihične stiske bolnikov z depresijo ter izboljšanju ravnotežja in koordinacije pri bolnikih s parkinsonovo boleznijo po opravljeni plesni terapiji poročajo tudi Kiepe, Stöckigt in Keil (2012). Podobno navaja tudi Krampe (2012), ki govori o izboljšanju ravnotežja in mobilnosti pri starejših po zdravljenju s plesno terapijo. Kim (2013) pravi, da umetnostne terapije spodbujajo zdrav način staranja z učinkovitim zmanjšanjem negativnih čustev ob tem, prav tako pa tudi izboljšanje samospoštovanja in zmanjšanje anksioznosti ter spodbujanje dobrega čustvenega počutja. Burland in Magee (2012) navajata uporabo glasbene tehnologije v terapevtskem okolju kot sredstvo za pomoč ljudem s posebnimi potrebami pri vzpostavitvi občutka identitete, lažjega prilagajanja okolju ter s tem pridobitvi občutka neodvisnosti.

Grönlund, Renck in Weibull (2005) so v raziskavi namenili pozornost vplivu plesne terapije na otroke z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo. Le-ti pogosto trpijo zaradi nizke samozavesti, kar posledično vodi do slabega vedenja in nezmožnosti soočanja z vsakdanjimi težavami. V raziskavi, v katero sta bila vključena 6 let stara fanta z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, navajajo pozitivne učinke plesne terapije na izboljšanje delovanja motorike in pozitiven vpliv na njuna čustva. Skozi ples sta se namreč lažje izražala in tako izrazila svoje prednosti ter s tem posledično izboljšala svojo samozavest. Raziskava je vključevala deset terapij, ki so potekale enkrat tedensko z dvema plesnima terapevtoma. Avtorji poročajo, da sta dečka s terapevtoma razvila pozitiven odnos, kar je posledično vplivalo tudi na zmanjšanje njunih vedenjskih in čustvenih motenj. Izboljšanje samozavesti, prilagajanje okolju ter komuniciranje s svetom izpostavlja tudi Jordá (2008), ki navaja pozitivne učinke glasbene terapije pri sramežljivih, vase zaprtih otrocih in pri bolnikih, prizadetih s psihičnimi motnjami, kot so tesnoba, stres in utrujenost zaradi čezmernega dela ali čustvene napetosti. Pomoč bolnim otrokom vidi tudi Stanczyk (2011), ki trdi da glasbena terapija pozitivno vpliva tudi na počutje bolnikov, obolelih za rakom. Ti imajo med zdravljenjem z obsevanjem pogosto občutek tesnobe, strahu in osamljenosti. Z uporabo različnih tehnik glasbene terapije, od instrumentalne improvizacije

do petja kot tudi poslušanja klasične glasbe, terapevt med obsevanjem pomaga pacientu zmanjšati neugodje, ki ga povzroča zdravljenje, ter ustvarja pozitivno vzdušje, kar ugodno vpliva na njegovo počutje in razpoloženje. Prav tako pa je lahko tudi osnova za načrtovanje učinkovite rehabilitacije.

Izboljšanje zdravja in psihičnega počutja navajata tudi Sakiyama in Koch (2003), ki poudarjata pomembnost dotika pri plesni terapiji, saj ta izzove različne odzive in občutke. Ugoden vpliv plesne terapije na mentalno, čustveno in fizično počutje navajata Lima in Vieira (2007). Rezultati raziskovalnega projekta, v katerega je bilo vključenih 60 starejših prebivalcev Brazilije, so pokazali pozitiven vpliv terapije na izboljšanje kakovosti njihovega socialnega življenja.

## SKLEP

V današnjem življenju se vse pogosteje uveljavljajo alternativne oblike zdravljenja, med drugim tudi terapije z umetnostjo, med katere sodita terapiji z glasbo in plesom. Vse pomembneje postaja spodbujanje procesa samoaktualizacije, ki učinkovito poteka prav pri umetnostnih ustvarjalnih dejavnostih.

Postopek zdravljenja spodbudi posameznika, da uporabi umetnost, v našem primeru glasbo in ples, kot sredstvo za izražanje čustev in raziskovanje svojega notranjega sveta ter s tem izboljšuje komunikacijo in kakovost svojega življenja. Ustvarjalni proces v različnih umetnostnih medijih prispeva k aktiviranju, rehabilitaciji, osebnostni integraciji in socializaciji prizadetih oseb. Terapije z glasbo in plesom so namenjene posameznikom z najrazličnejšimi problemi, ki so bodisi telesne bolezni in poškodbe, različne travme, senzomotorične prizadetosti kot tudi težave pri učenju in starostne težave. Pozitivni rezultati zdravljenj z glasbenimi in plesnimi terapijami so vidni pri različnih duševnih motnjah, nevroloških boleznih, prav tako pa postopek zdravljenja predstavlja uteho in pomoč pacientom ob izhodu iz najrazličnejših čustvenih stanj.

Z gotovostjo ne moremo trditi, da je glasbeno in plesno ustvarjanje za vse ljudi enako pomembno, z enako pomembnimi vrednotami in enakimi možnostmi za osebno rast ali za optimalno pomoč pri reševanju težav. Pa vendar nam izkušnje kažejo pozitiven vpliv plesa in glasbe ne samo na odrasle, temveč tudi na otroke. Vključevanje otrok v plesno-glasbene dejavnosti je pokazalo pozitiven učinek na celostni razvoj otrok, na njihovo samopodobo in občutek lastne vrednosti ter s tem pomembno prispevalo k socialni integraciji. Prav tako pa ugotovitve naših (Možina, 2004; Kustec, 2011) in tujih strokovnjakov (Burland, Magee, 2012; Groß, Linden, Osterman, 2010; Grönlund, Renck, Weibull, 2005; Jordá, 2008; Kiepe, Stöckigt, Keil 2012; Kim, 2013; Krampe, 2012; Lima, Vieira, 2007; McCaffrey, Edwards, Fannon, 2011; O'Callaghan, Aasgaard, 2012; Stanczyk, 2011) kažejo na pozitiven terapevtski in zdravilni učinek tako na telesno kot tudi duševno počutje.

## LITERATURA

- Aigen, K. (2005). *Being in music: foundations of Nordoff-Robbins music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ansdell, G. (2004). Book review: *Music as Medicine – The History of Music Therapy since Antiquity*. *Psychology of Music* 32 (4), str. 440–448.
- American Music Therapy Association, pridobljeno iz <http://www.musictherapy.org/about/quotes/> (22. 6. 2013).
- Australian Music Therapy Association, pridobljeno iz <http://www.austmta.org.au/about-us/history> (9. 1. 2013).
- Burland, K., Magee, W. (2012). Developing identities using music technology in therapeutic settings. *Psychology of Music* November 15.
- Celarec, V. (1992). Aktivna muzikoterapija kot oblika skupinske terapije. *Zdrav. Obzor* 26, str. 33–41.
- Grönlund, E., Renc, B., Weibull, J. (2005). Dance/Movement Therapy as an Alternative Treatment for Young Boys Diagnosed as ADHD: A Pilot Study. *American Journal of Dance Therapy* 27 (2), str. 63–85.
- Groß, W., Linden, U., Osterman, T. (2010). Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development – results of a pilot study. *Complementary and Alternative Medicine* 10.
- Jordá, G. (2008). Music therapy in oncology. *Clin Transl Oncol* 10, str. 774–776.
- Kaji, M., Miyagi, T., Ito, A., Komori, C., Matsuo, T. (2002). Development of a Dance/Movement Therapy Program in Japan: A Case Study. *American Journal of Dance Therapy* 24 (1), str. 17–26.
- Kiepe, M., S., Stöckigt, B., Keil, T. (2012). Effects of dance therapy and ballroom dances on physical and mental illnesses: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy* 39 (5), str. 404–411.
- Kim, S., K. (2013). A randomized, controlled study of the effects of art therapy on older Korean-Americans' healthy aging. *The Arts in Psychotherapy* 40 (1), str. 158–164.
- Krampe, J. (2012). Exploring the Effects of Dance-Based Therapy on Balance and Mobility in Older Adults. *West J Nurs Res* 35 (1), str. 39–56.
- Kustec, K. (2011). Umetnostna izrazna sredstva v socialnem delu. *Socialno delo* 50 (1), str. 27–33.
- Lima, M., Moura, S., Vieira, A., P. (2007). Ballroom Dance as Therapy for the Elderly in Brazil. *American Journal of Dance Therapy* 29 (2), str. 129–142.
- Marinič, D. (2008). Likovna terapija v projektnem učenju mlajših odraslih. *Socialna pedagogika* 12 (2), str. 161–182.
- Meekums, B. (2002). *Dance Movement Therapy: A Creative Psychotherapeutic Approach*. Dostopno na [http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=FT6l-5nHjEcC&oi=fnd&pg=PP2&dq=history+of+dance+movement+therapy&ots=Jx6U8ohtVC&sig=PCqTZ14lepuiLzF27G-S46zJmids&redir\\_esc=y#v=onepage&q=history%20of%20dance%20movement%20therapy&f=false](http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=FT6l-5nHjEcC&oi=fnd&pg=PP2&dq=history+of+dance+movement+therapy&ots=Jx6U8ohtVC&sig=PCqTZ14lepuiLzF27G-S46zJmids&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20of%20dance%20movement%20therapy&f=false) (26. 6. 2013).
- McCaffrey, T., Edwards, J., Fannon, D. (2011). Is there a role for music therapy in the recovery approach in mental health?. *The Arts in Psychotherapy* 38 (3), str. 185–189.
- Možina, M. (2004). Kako plesati življenje in kako živeti ples: predstavitev plesa za razvijanje identitete. Kompetentni psihoterapevt. Zbornik tretjih študijskih dnevov Slovenske krovne zveze za psihoterapijo na Rogli 2003, str. 126–134.
- O'Callaghan, C., Aasgaard, T. (2012). *Art Therapies Including Music Therapies*. Integrative Pediatric Oncology Springer-Verlag, str. 45–57.
- O'Kelly, J., Koffman, J. (2007). Multidisciplinary perspectives of music therapy in adult palliative care. *Palliative Medicine* 21, str. 235–241.



- Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. (2002). Predstavitveni zbornik – pomoč z umetnostjo. Dostopno na [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Predstavitveni\\_zborniki/2b-Predstavitveni\\_zbornik\\_PzU.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/2b-Predstavitveni_zbornik_PzU.pdf) (15. 8. 2013).
- Reuters, T. (2011). Journal Citation Reports. Dostopno na [http://www.uk.sagepub.com/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal201640&ct\\_p=title&crossRegion=eur](http://www.uk.sagepub.com/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal201640&ct_p=title&crossRegion=eur) (28. 6. 2013).
- Robarts, J. (2006). Music Therapy with Sexually Abused Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 11(2), str. 249–269.
- Sakiyama, Y., Koch, N. (2003). Touch in Dance Therapy in Japan. *American Journal of Dance Therapy* 25 (2), str. 79–95.
- Solanki, M., S., Zafar, M., Rastogi, R. (2013). Music as a therapy: Role in psychiatry. *Asian Journal of Psychiatry* 6 (13), str. 193–199.
- Stanczyk, M., M. (2011). Music therapy in supportive cancer care. *Reports of Practical Oncology & Radiotherapy* 16 (5), str. 170–172.
- Strassel, J., K., Cherkin, D., C., Streuten, L., Sherman, K., J., Vrijhoef, H., J., M. (2011). A Systematic Review of the Evidence for the Effectiveness of Dance Therapy. *Alternative Therapies* 17 (3), str. 50–59.
- Vermeij, R. (2012). What is Dance Therapy? by American Journal of Dance Therapy. Dostopno na <http://www.dancearchives.net/2012/07/09/what-is-dance-therapy-american-journal-of-dance-therapy/> (24. 6. 2013).

#### POVZETEK

Terapije z umetnostjo se v današnjem življenju vse pogosteje pojavljajo ne samo kot pomoč pri krepitvi čustvenega in duševnega stanja ljudi, temveč tudi kot sredstvo za zdravljenje ljudi z razvojno, socialno, fizično in psihično prizadetostjo ter za rehabilitacijo. V praksi sta močno zastopani glasbena in plesna terapija, ki pozitivno vplivata na izboljšanje kakovosti življenja sodelujočih, pozitivni učinki zdravljenja pa so vidni tudi pri različnih duševnih motnjah in nevroloških boleznih. Glavni cilj obeh terapij je pomoč pri krepitvi fizičnega, čustvenega, miselnega in duševnega stanja udeležencev vseh starosti.

Namen članka je predstaviti umetnostni terapiji z glasbo in plesom, njuno zgodovino, postopek zdravljenja, uporabo, skupne lastnosti ter poudariti njun pozitiven vpliv tako na najmlajše kot tudi starejše udeležence.

#### ABSTRACT

Therapies with art are nowadays used more and more often not only as a way of helping strengthen people's emotional and mental state but also as a means of treatment of people with developmental, social, physical and mental handicap and for rehabilitation. Music and dance therapy are strongly presented in practice as they have positive effects on improvements of the quality of participants' lives. Positive effects can also be seen in various mental disturbances and neurological disorders by participants of all ages. The aim of this article is to present art therapy with music and dance, their history, the process of medical treatment, use, common features and to emphasise their positive effects on the youngest and also older participants.

Dr. Mojca Vrhovski Mohorič, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Špela Hribljan

## KOMBINIRANI ODDELKI IN OSNOVNA ŠOLA Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

### UVOD

M. Mlakar - Agrež (2004: 4), ki je v svojem diplomskem delu raziskovala problem kombiniranega pouka v oddelkih s prilagojenim programom, trdi, da so kombinirani oddelki v osnovni šoli s prilagojenim programom pedagoška stvarnost. Njeno trditev lahko potrdimo tudi s podatki Statističnega urada Republike Slovenije (2013), na temelju katerih obstaja velika verjetnost, da bo specialni in rehabilitacijski pedagog (v nadaljevanju specialni pedagog), ki je zaposlen v osnovni šoli s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju OŠ z NIS), delal v kombiniranem oddelku. Ker je tema aktualna in ker je o njej malo podatkov in literature (to velja še posebej za literaturo s področja dela z učenci, ki so vključeni v OŠ z NIS), smo si v pričujočem prispevku zastavili cilj, da s pomočjo pregleda obstoječe literature o kombiniranih oddelkih v večinskih šolah v Sloveniji in tujini ugotovimo, kako se učinkovito pripraviti na delo v kombiniranem oddelku v OŠ z NIS. Želimo odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Katere informacije potrebuje specialni pedagog, preden začne poučevati v kombiniranem oddelku v OŠ z NIS?
- Katere strategije načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela na letnem, tedenskem in dnevnem nivoju ter katere strategije organizacije dela v kombiniranih oddelkih navajajo različni avtorji?

Kljub temu da v literaturi ne najdemo veliko vsebin, s katerimi bi lahko odgovorili na vprašanja o posebnostih, ki zadevajo kombinirane oddelke v OŠ z NIS, se bomo trudili povezati vsebine, ki opredeljujejo kombinirane oddelke, z OŠ z NIS. S tem namenom bomo v prispevku predstavili, kaj so kombinirani oddelki, kako jih opredeljujejo zakonska določila, katera so strokovna načela in strategije načrtovanja dela. Predstavili bomo, s kakšnimi težavami se srečujejo učitelji, ki delajo v kombiniranih oddelkih, in strategije organizacije dela, ki jih kot učinkovite ocenjujejo učiteljski praktiki.

### KOMBINIRANI ODDELKI IN OŠ Z NIS

Rogelj (v Nolimal idr., 2001: 61) navaja, da so kombinirani oddelki tisti, v katerih je združenih več razredov z enim učiteljem, ki v uri sočasno realizira dva ali več učnih načrtov za posamezne razrede, in od učitelja zahtevajo fleksibilno povezovanje pedagoških izkušenj s sodobnimi

spoznanji vzgojno-izobraževalnega procesa. Oddelki sestavljajo učenci različnih starosti, ki so združeni v istem prostoru pod vodstvom enega samega učitelja. R. Bahar s preučevanjem različnih praks prepoznava tri različne namene, zaradi katerih se v šolah oblikujejo kombinirani oddelki:

- »da bi omogočili obvezno izobraževanje na območjih z nižjim številom otrok oz. učencev in na območjih v razvoju« (npr. Turčija),
- »da bi z namenskim združevanjem različno starih učencev ublažili socialno prilagajanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami« (npr. Nova Zelandija, Anglija, Kanada, Nizozemska),
- da bi »spodbudili učence različnih starosti in z različnimi talenti k učenju drug od drugega preko modela« (Bahar, 2009: 21).

V Republiki Sloveniji Zakon o osnovni šoli (2006) določa, da se kombinirani oddelki oblikujejo samo izjemoma zaradi majhnega števila učencev. F. Nolimal idr. (2001: 9) navaja, da se danes kombinirani pouk v večinskih osnovnih šolah izvaja na redkeje poseljenih območjih ali na območjih z razvojnimi posebnostmi, predvsem na podružničnih šolah. V Sloveniji v večinskih šolah obstajajo predvsem oddelki z 2-razredno kombinacijo; 3- ali 4-razredna kombinacija sta redkejši, pojavljata pa se predvsem na šolah z izjemno majhnim številom učencev.

Osnovne šole, ki izvajajo prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju prilagojeni program z NIS), učence, ki so v omenjeni program vključeni, veliko pogosteje združujejo v kombinirane oddelke. Podatki Statističnega urada Republike Slovenije od leta 2006 do leta 2011, prikazani v razpredelnici 1, kažejo, da je bilo v OŠ z NIS v primerjavi z večinsko osnovno šolo, razen leta 2006, več kombiniranih kot nekombiniranih oddelkov. Tako je bilo v kombinirane oddelke vključenih tudi več učencev – vsak drugi učenec, ki je bil vključen v OŠ z NIS, je obiskoval kombinirani oddelki.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (2007) določa, da je normativ za oblikovanje »čistega« oddelka v prilagojenem programu z NIS od 1. do 3. razreda 8 učencev, od 4. do 6. razreda 10 učencev in od 7. do 9. razreda 12 učencev; za oblikovanje kombiniranega oddelka dveh ali več razredov pa se normativ zniža za največ 3 učence ob pridobitvi soglasja ministrstva. Z

Razpredelnica 1: Podatki Statističnega urada Republike Slovenije o učencih, ki so vključeni v »čiste« in kombinirane oddelke – primerjava med osnovno šolo in OŠ z NIS

|  |                            |                | 2006             | 2007             | 2008             | 2009             | 2010             | 2011             |
|--|----------------------------|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Osnovne šole   | Število oddelkov           | nekombiniranih | 8106<br>93,9 %   | 7973<br>93,7 %   | 7953<br>86,7 %   | 7923<br>93,9 %   | 7902<br>93,8 %   | 7837<br>93,6 %   |
|  |                            | kombiniranih   | 526<br>6,1 %     | 538<br>6,3 %     | 525<br>13,3 %    | 519<br>6,1 %     | 522<br>6,2 %     | 534<br>6,4 %     |
|  | Število učencev v oddelkih | nekombiniranih | 158828<br>96,3 % | 156642<br>96,1 % | 155436<br>96,1 % | 154001<br>96,2 % | 153536<br>96,2 % | 153247<br>96,0 % |
|  |                            | kombiniranih   | 6163<br>3,7 %    | 6360<br>3,9 %    | 6259<br>3,9 %    | 6073<br>3,8 %    | 5978<br>3,8 %    | 6427<br>4,0 %    |
| Osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom | Število oddelkov           | nekombiniranih | 123<br>53,2 %    | 108<br>48,6 %    | 107<br>47,3 %    | 94<br>43,1 %     | 118<br>43,2 %    | 125<br>46,1 %    |
|  |                            | kombiniranih   | 108<br>46,8 %    | 114<br>51,4 %    | 119<br>52,7 %    | 124<br>56,9 %    | 155<br>56,8 %    | 146<br>53,9 %    |
|  | Število učencev v oddelkih | nekombiniranih | 744<br>61,6 %    | 682<br>50,6 %    | 659<br>49,1 %    | 584<br>45,1 %    | 724<br>44,8 %    | 819<br>48,3 %    |
|  |                            | kombiniranih   | 627<br>38,4 %    | 666<br>49,4 %    | 684<br>50,9 %    | 710<br>54,9 %    | 893<br>55,2 %    | 878<br>51,7 %    |

Vir: Statistični urad Republike Slovenije: 2013.

omenjenim pravilnikom je določeno tudi ločeno poučevanje vsebin oz. navzočnost dodatnega učitelja, ki se določi glede na število učencev v oddelku in glede na razrede, ki so v oddelku vključeni. V oddelke prilagojenega programa z NIS naj bi bili praviloma vključeni učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (6. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011 in 13. člen Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2003). Motnje v duševnem razvoju pomenijo težave, ki se kažejo kot pomembne omejitve v intelektualnem funkcioniranju in prilagojenem vedenju in se odražajo na področju konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin (AAIDD, 2010). Splošni del programa in predmetnik (ZRSŠ, 2006: 1) navaja, da imajo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju »v primerjavi z vrstniki kvalitativno drugačno kognitivno strukturo, ki se kaže v počasni sposobnosti generalizacije in konceptualizacije, omejenih spominskih sposobnostih, težavah v diskriminaciji, sekvencioniranju, omejenem splošnem znanju, bolj konkretnem kot abstraktnem mišljenju. Zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti je omejena tudi njihova sposobnost reševanja problemov. /.../ V času šolanja v primerjavi z vrstniki ne dosežejo enakovrednega izobrazbenega standarda, potrebujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, njim prilagojene metode ter ustrezne kadrovske in druge pogoje.«

Raziskava o kombiniranem pouku v osnovni šoli s prilagojenim programom (Mlakar - Agrež, 2004) je pokazala, da slovenski specialni pedagogi ocenjujejo kombinirani pouk kot neustrezno obliko dela za učence s posebnimi potrebami (88,9 %), predvsem zaradi težav na področju

samostojnosti učencev pri delu, pri pisanju, zaradi nerazumevanja pisnih navodil oz. prebranega, slabše samokontrole lastnega dela ter ker je v takih oblikah dela veliko težje izvajati individualizacijo in diferenciacijo (Mlakar - Agrež, 2004: 80). Specialni pedagogi menijo, da kombinirani pouk najbolj moti učence s težavami pozornosti in koncentracije, branja, razumevanja in pisanja ter neustreznega vedenja (Mlakar - Agrež, 2004: 82). Vendar pa ob pregledu literature in virov nismo zasledili zanesljivih in pomembnih podatkov oz. raziskav, s katerimi bi lahko utemeljili vpliv kombiniranih oddelkov na izobraževanje in razvoj otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program OŠ z NIS. V nadaljnjem raziskovanju bi bilo treba raziskati:

- kakšno je dejansko stanje v slovenskih OŠ z NIS (kolikšno je število učencev v razredih, število razredov v oddelkih, kombinacije razredov v oddelkih itd.),
- katere so tiste lastnosti in veščine, ki jih posedujejo učenci, ki v kombiniranih oddelkih dobro funkcionirajo, in preveriti, v kolikšni meri so te lastnosti prisotne pri posameznih učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so vključeni v OŠ z NIS;
- ali kombinirani oddelki v OŠ z NIS omogočajo učencem, ki so v oddelke vključeni, ustrezno napredovanje in razvoj ter na katerih področjih se v takih oddelkih posamezniki bolje razvijajo in napredujejo.

V nadaljevanju bomo navajali načela dela, ki jih, poleg splošnih didaktičnih in metodičnih načel, upoštevajo posamezni učitelji v kombiniranih oddelkih in ki so sploh značilna za delo v kombiniranih oddelkih. Poskusili bomo odgovoriti na vprašanje o načrtovanju dela v kombiniranih

oddelkih in pogledati, kakšna so priporočila za uspešno načrtovanje.

### NAČELA DELA IN STRATEGIJE NAČRTOVANJA V KOMBINIRANIH ODDELKIH

F. Nolimal in idr. (2001: 27–33), ki so se podrobneje ukvarjali s problematiko kombiniranega pouka, ob pregledu člankov in na podlagi analize tedanje prakse izpostavljajo tako splošna kot tudi posebna didaktična načela, ki so značilna samo za kombinirane oddelke:

- *Načelo zaporedne kombinacije razredov* (taka kombinacija je najbolj sprejemljiva iz razvojno-psihološkega, didaktično-metodičnega in vsebinskega vidika, saj imajo zaporedni razredi več ciljnih in vsebinskih stičnih točk v veljavnih učnih načrtih; z upoštevanjem navedenega načela tudi potrjujemo izsledke znanosti s področja razvojne psihologije – razvoja mišljenja, govora, čustvovanja; vendar pa je tudi najmanj prepuščena učitelju, saj razrede oblikuje vodstvo šole).
- *Načelo vsebinske usklajenosti* vodi učitelja pri oblikovanju vsebinskih in ciljnih povezav ob poglobljenem študiju učnih načrtov posameznih razredov, povezave pa učitelj nato ustrezno vključi v posamezne ravni priprave.
- *Načelo smotrne organiziranosti vzgojno-izobraževalnih dejavnosti in racionalne izrabe časa* učitelj uresničuje takrat, ko je delo posameznih razredov v kombiniranem oddelku tematsko usklajeno in se razmerje med direktnim in indirektnim poukom nagiba v korist prvega, ob tem pa je pomembno, da učitelj pouk časovno organizira tako, da izpelje vse komponente načrtovane ure v vseh razredih.
- *Načelo fleksibilnosti*, ki jo kombinirani pouk terja pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi ter tudi dnevni, tedenski ali tematski razporeditvi snovi.
- *Načelo »enake« pozornosti nižjemu in višjemu programskemu razredu* poudarja čim bolj enakomerno posvečanje pozornosti in spodbude za razvoj tako mlajšim kot tudi starejšim učencem znotraj kombiniranega oddelka.
- *Načelo ustreznosti razvojni stopnji* preprečuje, da učitelj zavedno ali nezavedno pretirano zvišuje ali znižuje pričakovanja in zahteve in tako ne upošteva programskega razreda ali razvojne stopnje učencev.

F. Nolimal in idr. (2001: 42–60) ter K. Lučić in M. Matijević (2004: 40–47) predlagajo načrtovanje dela na treh nivojih: splošnejšem – letnem (t. i. globalno načrtovanje), bolj specifičnem – mesečnem (t. i. etapno načrtovanje) in najpodrobnejšem – tedenskem (t. i. izvedbeno načrtovanje) nivoju. Za prvi pogoj uspešnega načrtovanja v katerem koli programu postavljajo dobro poznavanje učnih načrtov, kar ne pomeni, da učitelj učni načrt samo prebere, ampak ga mora poglobljeno preštudirati.

Globalna raven načrtovanja nam služi predvsem za grobo časovno orientacijo in načrtovanje pouka, je temelj za podrobnejše in konkretnije načrtovanje (Lučić in Matijević, 2004: 41). Učitelj na tej ravni preuči učne načrte vseh razredov in izbere splošne cilje predmetov. Nato jih preuči z vidika posebnosti kombiniranih oddelkov in jih opredeli na skupne, koncentrične in samostojne. Nadalje načrtuje diferenciacijo glede na zmožnosti učencev in poišče morebitne medpredmetne povezave, ki mu bodo olajšale delo. Nazadnje uskladi cilje in vsebine z letnim koledarjem in jih razporedi na manjše enote (Nolimal, 2001).

Po F. Nolimal in idr. (2001: 49) naslednja, »etapna raven načrtovanja predstavlja vmesno etapo med globalno in izvedbeno ravno,« kjer gre predvsem za razčlenitev in konkretizacijo globalnih ciljev predmetov oz. predmetnih področij v konkretnije, etapne oz. specifične cilje, in kjer se bolj kot na čas, izvajalec osredotoči na vsebino oz. spoznavno raven pouka. V etapni ravni načrtovanja učitelj po podobnem postopku kot na globalni ravni iz splošnih ciljev, ki jih zasleduje v daljših časovnih obdobjih, opredeli specifične cilje in učne enote, ki jih zasleduje v krajših časovnih obdobjih, mesecih in tednih. Ob upoštevanju načel dela v kombiniranih oddelkih in splošnih didaktičnih načel, diferenciacije in medpredmetnih povezav oblikuje vsebinsko usklajene učne enote.

Zadnja faza v načrtovanju je po F. Nolimal in idr. (2001: 53) načrtovanje na izvedbeni ravni, kjer se učitelj osredotoča predvsem na oblikovanje operativnih ciljev in postopkov, da bi realiziral cilje, ki jih je načrtoval na globalni in etapni ravni, ter da bi dosegel vsebinsko usklajenost v izvedbi. Izvedbena raven je najbolj konkretno načrtovanje, rezultat pa je dnevna, sprotna in metodična priprava na delo.

Po raziskavi o kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS specialni pedagogi letne priprave sicer izdelajo po tednih (88,9 %), za vsak predmet posebej in za vse razrede v oddelku (88,9 %), opremijo pa jih z globalnimi cilji (84 %) in didaktičnim gradivom (80 %) (Mlakar - Agrež, 2004: 71). Dnevno pripravo pišejo za vsako šolsko uro posebej (80 %), uro pa razdelijo na tri do pet delov (Mlakar - Agrež, 1996: 74). M. Čefarin (2005: 92) poudarja, da mora priprava specialnemu pedagogu hitro posredovati informacijo o nadaljnjem poteku dela in da je bistvena pomoč vpogled v sočasnost aktivnosti, ki jih izvajajo učenci.

Ob koncu poglavja o načrtovanju dela v kombiniranih oddelkih ugotavljamo, da se načrtovanje dela v kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS v svojem bistvu ne razlikuje od načrtovanja dela v kombiniranih oddelkih v večinski osnovni šoli (oz. da podatkov o razlikah nismo našli). Gotovo pa je delo, zaradi značilnosti učencev in razlik med učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program, in učenci, ki obiskujejo večinsko osnovno šolo, drugačno. Samo po sebi se torej zastavlja vprašanje, v kolikšni meri so v praksi upoštevana načela dela v kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS in ali so le-ta ustrezna glede na značilnosti populacije, ki se v take oddelke vključuje. V zvezi z vprašanjem naj omenimo, da podatkov o posebnih načelih dela

v kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS oz. o načelih, ki bi se razlikovala od splošnih, nismo zasledili.

V naslednjem poglavju bomo poskusili ugotoviti, kako se učitelj loti organizacije dela – katere strategije dela na področju organizacije predlagajo učitelji in drugi avtorji, ki se ukvarjajo s kombiniranimi oddelki. Prav tako bomo navedli nekaj težav, s katerimi so se srečevali učitelji, ki so poučevali v kombiniranih oddelkih pri nas in v tujini.

### TEŽAVE PRI DELU IN STRATEGIJE ORGANIZACIJE V KOMBINIRANIH ODDELKIH

ETFO (2001: 11–14) je v svojem poročilu o pouku v kombiniranih oddelkih našel številne težave, s katerimi se soočajo učitelji, prek njih pa tudi učenci in starši. Učitelje skrbi doseganje vseh pričakovanih standardov in ciljev, zapisanih v učnih načrtih razredov – imajo občutek, da samo preletijo vsebino, vanjo pa se ne poglobijo v tolikšni meri, da bi ta zadostila učenčevim potrebam ali višjim nivojem učenja. Izgubljajo občutek zaupanja v lastno kompetentnost, zdi se, da so bolj podvrženi stresu, anksioznosti in izgorelosti. Za načrtovanje svojega dela porabijo več časa, zaradi česar prihaja do trenj v odnosih z učitelji v ne kombiniranih oddelkih. Pri načrtovanju jim učni načrti niso v pomoč, temveč bolj v obremenitev, velikokrat so učni načrti istega predmeta v dveh razredih tako različni, da se jih težko združuje. Nekoliko starejša, a nič manj aktualna (kar zadeva težave pri delu v kombiniranih oddelkih) raziskava navaja (OERI, 1990: 19–21), da se učitelji iz Združenih držav Amerike, ki poučujejo v kombiniranih oddelkih dveh razredov večinskih šol, najpogosteje soočajo s težavami, vezanimi na: pomanjkanje časa oz. časovni dejavnik – 83 % respondentov (pomanjkanje časa za poučevanje in podajanje snovi več razredom v istem času, za načrtovanje, učinkovito izvajanje obeh učnih načrtov, za pomoč ali delo »ena na ena«, zamujanje z urejanjem dokumentacije in drugih pisnih opravil itd.); usklajevanje, razporejanje in združevanje učencev – 38 % respondentov (vezano na določeno temo, snov, dejavnost, izlet, ki jo/ga učni načrt enega razreda zahteva, za drugega pa ni primeren); nezmožnost skupine učencev oz. enega razreda za samostojno delo, medtem ko učitelj poučuje preostale učence – 20 % respondentov; prostorsko organizacijo učilnice; nizko podporo (s strani vodstva šole ali staršev) in sredstva (za nakup gradiv, pripomočkov itd.).

V eni izmed izjemno redkih raziskav o delu v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu osnovne šole (Mlakar - Agrež, 2004) specialni pedagogi nakažejo dvome o kakovosti poučevanja in znanja, vendar pomembnih ali verodostojnih podatkov o tem raziskava ne ponudi. Pri vprašanju konkretnega načrtovanja dela specialni pedagogi navajajo, da učne načrte usklajujejo pred začetkom šolskega leta in sproti med letom. Ob tem se srečujejo s težavami zaradi nepoznavanja novih učencev oz. prešolanja učencev med šolskim letom, zaradi različnih predznanj, zaradi učencev, ki so vezani na prevoz, zaradi nezaporednih kombinacij razredov, zaradi različnega števila ur za iste teme, zaradi

vsebinskih problemov pri usklajevanju na višjih stopnjah in zaradi načrtovanja učnih sprehodov, ekskurzij in tematskih dni (Mlakar - Agrež, 2004: 69). Zanesljivih podatkov, ki bi nakazovali, da se specialni pedagogi, ki poučujejo v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu z NIS, srečujejo z enakimi ali drugačnimi težavami kot učitelji, ki poučujejo v kombiniranih oddelkih v večinski osnovni šoli, nismo našli, kar pripisujemo pomanjkanju literature in ozaveščenosti o problemu.

Iz starejše raziskave OERI (1990: 21) so glede na odgovore anketirancev avtorji oblikovali 6 kategorij, znotraj katerih sta navedeni 102 strategiji, ki se učiteljem zdita učinkoviti pri delu v kombiniranem oddelku. Kategorije so navedene od tiste z največ do tiste z najmanj odgovori. Pogledali si bomo nekatere navedene strategije dela z učenci (classroom management), strategije časovne organizacije (time management), strategije oblikovanja skupin (grouping), strategije sodelovanja s starši (parent relationship), strategije za uspešen začetek (getting started) in strategije oblikovanja medosebnih odnosov (socialization).

Približno 65 % odgovorov anketirancev (OERI, 1990) nakazuje, da učitelji kot najpomembnejšo pri delu v kombiniranih oddelkih ocenjujejo dobro organizacijo v razredu. Podatki so razkrili, da so strategije vodenja razreda, ki so učinkovite v »čistem« oddelku, podobne tistim, ki so učinkovite v kombiniranem. M. Mulryan-Kyne (2007: 503, po Wright idr. 1997) trdi, da je poučevanje lahko učinkovito ali neučinkovito tako v ne kombiniranih kot v kombiniranih oddelkih in da struktura razreda sama po sebi ni najpomembnejši določevalec uspešnega poučevanja in učenja – največjo vlogo za uspeh in dobre dosežke ima učitelj. B. A. Miller (1990: 11) navaja, da so bistvene lastnosti učitelja v kombiniranem oddelku vezane na njegove spretnosti organizacije, saj delo v takem oddelku zahteva dobro časovno organizacijo in kakovostno načrtovanje ter pripravo na delo. Izpelje, da delo v kombiniranih oddelkih ni primerno za »plašne, neizkušene in neizurjene učitelje«. Meni (Miller 1991: 11), da si v kombiniranem oddelku učitelj deli poučevalno in učno odgovornost z učenci, saj ne more biti ob istem času na več mestih hkrati. Da taka klima v oddelku vzdrži, so potrebna jasna pravila, ustaljena rutina in seznanjenost s pričakovanji, hkrati pa tudi visoka samostojnost in odgovornost učencev – učenci morajo točno vedeti, kaj bodo počeli, kako lahko dobijo pomoč in kje. Da morajo biti učenci samostojni in motivirani, navajata tudi S. Vincent in J. Ley (1999b: 1), ki ugotavljata, da bi vedenje učencev v uspešnem in funkcionalnem kombiniranem oddelku lahko opisali kot neodvisno, sodelovalno in usmerjeno nase. J. Gaustad (1994: 34) vidi vlogo učitelja predvsem v oblikovanju odprtih, divergentnih učnih izkušenj, ki so dosegljive za učence na različnih stopnjah, v različnih programih. Meni, da mora učitelj obvladovati številne poučevalne strategije, ki so blizu učencem različnih sposobnosti in zmožnosti, dobro mora poznati posameznikova močna in šibka področja, način učenja in kognitivno funkcioniranje, predvsem pa bi moral biti dober v spodbujanju skupine k pozitivni interakciji ter v

poučevanju socialnih spretnosti in urjenju spretnosti tako samostojnega učenja kot tudi dela v paru ali skupini.

Pogoste težave pri delu v kombiniranem oddelku so vezane na časovno organizacijo. Strategije časovne organizacije, ki so jih učitelji v raziskavi OERI (1990: 22) ocenili kot uporabne v kombiniranem oddelku, so: integracija vsebin in dejavnosti za različne razrede vedno, ko je to mogoče; omogočanje neodvisnih učnih aktivnosti za eno skupino med direktnim učiteljevim poučevanjem druge ter diferenciacija in takojšnja oz. čimprejšnja povratna informacija. Med strategije časovne organizacije prav gotovo sodi oblikovanje urnika. Da bi učitelj uspešno vodil razred, se mora ob upoštevanju različnih učnih načrtov in njihovih zahtev ter upoštevanju bioritma učencev poglobiti tudi v sestavljanje urnika. »Urniki temelji na predmetniku. Pri njegovem sestavljanju upoštevamo psihološke in sociološke razloge ter vidike smotrne organizacije dela.« (Rogelj, v Noliml idr. 2001: 82) Rogelj (v *ibid*) tudi predlaga, da združimo tiste predmete, ki smo jih s cilji, vsebinami ali dejavnostmi povezali že v letni pripravi, ter da kombiniramo iste ali sorodne predmete; velja pa priporočilo, da zaradi doseganja kakovostnih rezultatov na obeh področjih ne kombiniramo vzgojnih predmetov z izobraževalnimi. K. Lučič in M. Matijević (2004: 43) poudarita, da naj izvajalec ob sestavljanju urnika upošteva sposobnosti učencev, število učencev in naslednja didaktična načela: da razvrsti predmete po težavnosti glede na »učinkovitost« dneva v tednu (težji predmeti v prvih treh dneh tedna) in glede na učinkovitost v posameznem delu dneva (torej težji predmeti v prvih urah, ko so učenci še spočiti). K. Lučič in M. Matijević (2004: 24) še poudarjata, da mora biti sestavljavec urnika pozoren na pravično zastopanost predmetov ali predmetnih področij po zahtevnosti, poskrbeti mora, da aktivnosti enega predmeta ne motijo aktivnosti drugega in da razpored ur omogoča samostojno ali skupinsko delo učencev, dokler v drugem razredu poteka učiteljevo neposredno delo z učenci. S. Vincent in J. Ley (1999b: 10) za pripravo urnika priporočata upoštevanje naslednjih priporočil: urniki naj bodo jasni, da jih učenci razumejo; učitelju naj omogočajo dovolj časa za delo z vsakim razredom; organizacija je najbolj preprosta, če združimo iste ali sorodne predmete; M. Čefarin (2005: 92) pa dodaja, da naj urnik učencem omogoča rutino in sistem jasnega zaporedja dela.

Kot ustrezne strategije združevanja učencev za delo so učitelji, ki so sodelovali v raziskavi OERI (1990), ocenili oblikovanje skupin glede na zmožnosti učencev in oblikovanje skupin za kooperativno delo ter vrstniško pomoč drug drugemu. Kot pomemben dejavnik uspešnega dela so učitelji ocenili sodelovanje s starši in znanje oz. spretnosti posameznega učitelja za začetno delo z razredom. Odgovori 33 % anketirancev o učinkovitih strategijah pri delu v kombiniranih oddelkih (OERI, 1990: 22) so bili uvrščeni v kategorijo oblikovanja skupin. Oblikovanje skupin je po mnenju respondentov zelo pomembno pri zagotavljanju preseganja številnih individualnih potreb učencev. Mnenja o najbolj učinkovitem oblikovanju skupin so sicer deljena – nekateri učitelji zagovarjajo homogeno oblikovanje

skupin po zmožnostih ali znanju, drugi priporočajo mešane skupine mlajših in starejših učencev, ker predpostavljajo, da starejši lahko nudijo pomoč mlajšim, obenem pa so bolj spretni in samostojni pri individualnem, samostojnem predelovanju snovi.

V kombiniranem oddelku je, po mnenju 30 % anketirancev raziskave OERI (1990: 22), nepogrešljivo dobro sodelovanje s starši učencev. Kljub odgovorom nekaterih učiteljev o negativnih pogledih s strani staršev se večina odgovorov v povezavi učitelj – roditelj nanaša na pozitivno interakcijo. Kar polovica teh odgovorov se dotika vzpostavljanja in vzdrževanja dobrega odnosa, učitelji pa navajajo naslednje strategije: učitelj naj pred začetkom šolskega leta poskrbi za srečanje s starši, da jih informira o delu v kombiniranem oddelku; starše naj pogosto in pravočasno informira o delu učenca in njegovemu napredku in naj jim pojasni, da bodo učenci deležni vseh specifičnih vsebin glede na razred, ki ga obiskujejo.

Odgovore učiteljev raziskave OERI (1990: 23), ki se nanašajo na začetek dela v kombiniranem oddelku, so razdelili v dve skupini: kaj lahko učitelj naredi pred prihodom učencev oz. pred začetkom šolskega leta in kako začeti delo z učenci. Učitelji predlagajo, da se že pred začetkom šolskega leta poskrbi, da so v kombinirani oddelek vključeni učenci, ki so samostojni; da imajo vključeni učenci povprečne ali nadpovprečne zmožnosti za delo; da se delo poenostavi oz. olajša, če ima učitelj možnost dve leti poučevati iste učence (zaradi poučevalnih metod, učnih stilov ipd.); in da učitelj obišče in opazuje delo v drugih kombiniranih oddelkih. Na vprašanje, kako uspešno začeti delo z učenci, učitelji (OERI, 1990: 23) odgovarjajo, da naj učitelji postavijo pravila in naj bodo pri njihovem izvajanju dosledni; da seznanijo učence s potekom dela že ob začetku pouka. Že pred začetkom šolskega leta se mora učitelj pripraviti na ustvarjanje discipline in reda v učilnici. S. Vincent in J. Ley (1999a: 1–3) menita, da vzpostavljanje pravil v kombiniranem oddelku igra pomembno vlogo in prepreči polom. Predlagata, da pred prihodom učencev učitelj pripravi seznam z zaželenimi vedenji pri določenih oblikah dela, npr. pri poučevanju celotnega razreda, pri učiteljevem vodenju manjših skupin, pri samostojnem oz. individualnem ali skupinskem delu, pri uporabi gradiv in pripomočkov, pri sodelovalnem učenju, pa tudi v odmorih. Ko oblikuje seznam želenih vedenj, pa je primerno, da pozornost posveti tudi posledicam teh vedenj. Omenita, da lahko učitelj razredna pravila, pričakovanja in nagrade ter kazni oblikuje skupaj z učenci, vendar pa mora biti tudi tovrstno skupno delo skrbno načrtovano, učitelj mora biti pripravljen na mnogo različnih, bolj ali manj primernih predlogov. S. Vincent in J. Ley (1999a: 26–30) v pomoč učitelju navajata številna vprašanja, ki si jih mora zastaviti in ki mu pomagajo pri oblikovanju pravil, npr. glede izvajanja oz. aktivnosti v razredu (Kaj pričakujem, si želim, da bi učenci vedeli/delali z opremo v razredu, v posameznih kotičkih oz. centrih, s pripomočki in gradivi, ki so jim na voljo?), glede obnašanja v drugih prostorih šole (npr. stranišča, garderoba, jedilnica,

telovadnica, hodniki, knjižnica itn.), glede šolskega dela v učilnici (npr. sodelovanje v pogovorih, reševanje konfliktov, način pridobivanja učiteljeve pozornosti, prošnja za pomoč ali nasvet, sodelovanje med učenci, zaposlitev po končani nalogi, delu itd.) in glede drugih pomembnih dogodkov (npr. dogovori o prihodu v šolo, odhodu iz nje, stik s starši, naloge dežurnega učenca itd.).

Zadnja kategorija odgovorov učiteljev v raziskavi OERI (1990: 23) poudarja pomembnost socialnega funkcioniranja razreda in oblikovanja skupine kljub različnim starostim učencev. Približno 20 % anketirancev dojema socializacijo kot pomembno in njuno za razvoj učencev kot individuumov in kot članov skupine. Vsi odgovori so nakazovali potrebo po vzpostavljanju toplega, družinskega odnosa, občutka enotnosti razreda in spodbujanja timskega duha. Pri delu v kombiniranem oddelku v OŠ z NIS ima učitelj tudi v okviru specialnopedagoškega predmeta socialno učenje (ZRSŠ: 2006), do vključno 6. razreda, možnost vključevanja številnih aktivnosti za učenje socialnih veščin, ki so potrebne za uspešno sodelovanje in življenje v takem oddelku. M. Šmid (2008: 80) navaja, da *»učenci s pomočjo predmeta, ki v naboru znanj deluje povezovalno, postanejo socialno veščji, naučijo se vedenja in znajdenja v popolnoma naravnih življenjskih situacijah. /.../ V majhni skupini skupaj z učiteljem pridobivajo z izkustvenim učenjem.«*

Strategij in načinov soočanja z delom v kombiniranih oddelkih je toliko, kot je učiteljev, in najbolj enostavno priporočilo, ki ga lahko dobimo, je, da učitelj *»prilagodi učni načrt /.../ kombiniranemu oddelku in ga fleksibilno izvaja z uporabo številnih spretnosti vodenja razreda in poučevalnih strategij ter z upoštevanjem ozadja, učnih stilov in potreb vsakega posameznega učenca«* (UNESCO, 2013: 47). Glede na to, da je problem kombiniranih oddelkov v svojem bistvu organizacijski, smo v tem poglavju navedli nekatere strategije organizacije, ki jih navajajo različni avtorji. Če se teme dotaknemo še z vidika specialne pedagogike, M. Čefarin (2005: 93) trdi, da je delo v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu uspešno le, če specialni pedagog upošteva specialnodidaktična načela, specialnodidaktične metode ter oblike, predvsem pa ugotovitve o potrebah vsakega posameznega učenca, individualno načrtovanje ciljev, njihovo uresničevanje in evalvacijo dosežkov. Podatkov o strategijah dela, ki jih uporabljajo specialni pedagogi pri delu v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu, nismo našli. Zanimivo bi bilo ugotoviti, katere strategije uporabljajo specialni pedagogi, in primerjati te strategije s strategijami dela, ki jih uporabljajo učitelji večinskih šol.

## UGOTOVITVE IN SKLEPI

Ob kratkem pregledu literature smo ugotovili, da je na temo pričujočega prispevka na razpolago zelo malo virov. Pomembnejših raziskav oz. strokovnih člankov, ki bi povezovali temo kombiniranih oddelkov z delom z učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, nismo našli, zato smo

izhajali iz manjših in manj številčnih prispevkov različnih specialnih pedagogov. Razlog za pomanjkanje literature je v tem, da ima Slovenija drugačen poučevalni sistem kot večina držav, iz katerih izhajajo članki, ki so nam bili dosegljivi. Drugi razlog je lahko ta, da je v tujini veliko učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju vključenih v redne razrede (t. i. inclusive classroom); viri, ki obravnavajo kombinirane oddelke, pa so večinoma vezani na večinske osnovne šole. Kljub temu smo uspeli s pomočjo kratkega pregleda literature in virov vsaj deloma odgovoriti na naša uvodna vprašanja oz. smo ugotovili, kako bi lahko ob nadaljnjem raziskovanju iskali natančnejše odgovore nanje. Ugotovili smo, da mora specialni pedagog pred začetkom poučevanja v kombiniranem oddelku dobro poznati značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Poznati mora učne načrte posameznih razredov in jih dobro preštudirati ter združiti v letni pripravi. Ob tem mora upoštevati načela dela v kombiniranih oddelkih. Pripravljen mora biti na težave, s katerimi se pogosto srečujejo učitelji v kombiniranih oddelkih.

V sklepu se nam poleg v prispevku omenjenih vsebin, ki bi jih veljalo raziskati, samo po sebi zastavlja ključno vprašanje, ki bi ga bilo treba raziskati v prihodnosti: V kolikšni meri in s katerimi strategijami in načini dela lahko od učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju pričakujemo pretežno samostojne oblike dela, ob tem pa sledimo predpisanim učnim načrtom in omogočimo učencem doseganje zahtevanih standardov? Pouk v kombiniranem oddelku namreč zahteva, da del učencev samostojno rešuje naloge oz. izvaja aktivnosti, medtem ko učitelj oz. specialni pedagog z drugo skupino obravnava snov. Glede na to, da imajo učenci s posebnimi potrebami težave z usmerjanjem in zadrževanjem pozornosti in selekcijo dražljajev, potrebe po usmerjanju in podajanju dodatnih navodil, težave z branjem, natančneje z bralnim razumevanjem itd., se to zdi precej težka naloga. Zato je za specialne pedagoge še posebej pomembno, da se na pouk v kombiniranih oddelkih dobro pripravijo in imajo v mislih tudi to, da bo pred njimi skupina učencev, za katere kombinirani pouk morda ni najbolj primeren (prav samostojnost učencev in njihova sposobnost samostojnega dela in učenja je namreč bistvena zahteva kombiniranega pouka), kar pomeni, da je pred njimi še večji zalogaj. Največji izziv za učitelja v kombiniranem oddelku je namreč zahteva, da v istem času, ki je na voljo učitelju v »čistem« oddelku, nauči različnih snovi učence, ki so v različnih razredih. In vendar je izziv tudi razmišljati podobno kot W. A. Little (2001: 494), ki meni, da je *»poučevanje v kombiniranih oddelkih v glavnem, če ne kar vedno, v praksi strategija, ki je potrebna vsem učiteljem v vseh razredih v vseh šolah in vseh državah. Vsi, tudi enorazredni oddelki, so sestavljeni iz učencev z različnimi zmožnostmi, interesi, ozadji. /.../ Čeprav je v enorazrednih oddelkih stopnja različnosti nekoliko nižja, je vseeno velika.«* To razmišljanje bi znala biti dodana vrednost, ki jo sami po sebi narekujejo kombinirani oddelki.

## VIRI IN LITERATURA

- American Association of Intellectual and Developmental Disability (AAIDD). (2010). Definition of Intellectual Disability. Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani: [http://www.aidd.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aidd.org/content_100.cfm?navID=21).
- Bahar, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences* 8 (28), str. 21–39.
- Čefarin, M. (2005). Kombinirani oddelki – ugotovitve iz prakse. *Defektologica Slovenica*, 13 (1), str. 91–95.
- Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO). (2001). Split Decisions – The Reality of Combined Grades in Ontario in 2001. Ontario: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Gaustad, J. (1994). Nongraded Education – Overcoming Obstacles to Implementing the Multiage Classroom. *Oregon School Study Council Bulletin*.
- Little, W. A. (2006). *Education For All and Multigrade Teaching – Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Lučić, K., Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima: Priručnik za učiteljice i učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miller, B. A. (1990). A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7 (1), str. 1–8.
- Miller, B. A. (1991). Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines. *ERIC Digest*. Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani <http://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm>
- Mlakar Agrež, M. (2004). Kombinirani pouk v osnovnih šolah s prilagojenim programom in oddelkih s prilagojenim programom pri osnovnih šolah. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, str. 501–514.
- Nolimal, F. idr. (2001). *Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri. Didaktični priročnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Office of Educational Research and Improvement (OERI). (1990). *Teaching Combined Grade Classes: Real problems and promising practices*. Virginia: Appalachia Educational Laboratory.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (59/2007). Pridobljeno 20. 7. 2013 s strani <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200759&stevilka=3163>.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (54/2003). Pridobljeno 20. 7. 2013 s strani [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis\\_PRAV4984.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_PRAV4984.html).
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS). Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani [http://pxweb.stat.si/pxweb/Databse/Dem\\_soc/09\\_izobrazevanje/04\\_osnovnosol\\_izobraz/02\\_09528\\_kon\\_sol\\_leta/02\\_09528\\_kon\\_sol\\_leta.asp](http://pxweb.stat.si/pxweb/Databse/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/02_09528_kon_sol_leta/02_09528_kon_sol_leta.asp).
- Šmid, M. (2008). Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja. V: M. Rovšek (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami – izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju* (str. 73–84). Nova Gorica: Melior, Educa.
- UNESCO (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Bangkok: UNESCO.
- Vincent, S., Ley, J. (ur.) (1999a). *The multigrade classroom: A resource handbook for small rural schools. Book 3: Classroom Management and Discipline*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.



Vincent, S., Ley, J. (ur.) (1999b). The multigrade classroom: A resource handbook for small rural schools. Book 4: Instructional Organization, Curriculum, and Evaluation. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Zakon o osnovni šoli (81/2006). Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (58/2011). Pridobljeno 20. 7. 2013 s strani [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r06/predpis\\_ZAKO5896.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r06/predpis_ZAKO5896.html).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2006). Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom: Splošni del programa in predmetnik. Pridobljeno 29. 6. 2013 s strani <http://www.zrss.si/?rub=3067>.

### POVZETEK

Kombinirani oddelki v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom so zaradi manjšega števila učencev v Sloveniji že stalnica, zato v prispevku opredelimo, kako avtorji različnih, sicer maloštevilnih, prispevkov odgovarjajo na zastavljena vprašanja: kako naj se specialni pedagog učinkovito pripravi na delo v takem oddelku ter kako naj se loti načrtovanja in organizacije dela. Ugotovimo, da se tako strategije načrtovanja kot strategije organizacije dela v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom v svojem bistvu ne razlikujejo od strategij organizacije dela in načrtovanja v večinski osnovni šoli (oz. da podatkov o razlikah v obstoječi literaturi nismo zasledili). Gotovo pa se samo po sebi postavlja več vprašanj, ki povezujejo naravo dela v kombiniranih oddelkih z značilnostmi učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v OŠ z NIS.

### ABSTRACT

Combined classes in schools with lower educational standard are a regular feature in Slovenia due to a lower number of pupils. So in this paper we define how authors in various, yet scarce articles answer the following questions: how should special pedagogues prepare effectively for their work in such classes and how can they start planning and organising their work? We ascertain that strategies of planning as well as those of organising work in adjusted programme with lower educational standard actually do not differ from strategies of organisation and planning in mainstream schools (or that we have not come across such data in the existing literature). But certainly some more question have opened, namely those that relate the nature of work in combined classes with the characteristics of children with special needs who are included in primary schools with lower educational standard.

## ŠAPA NA SREDNJI VZGOJITELJSKI ŠOLI IN GIMNAZIJI LJUBLJANA

### NAMESTO UVODA

Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Ljubljana (SVŠGL), oktober 2012. Dijaki izpolnjujejo anketni vprašalnik o inovacijskem projektu na šoli in zapišejo:

- Vsi smo bolj umirjeni, sama sem veliko bolj zbrana in sproščena.
- Raje bomo prihajali k pouku matematike. Bravo :)
- Super, vsaka čast profesorici, da se je za to odločila in z vztrajnostjo uspela realizirati.
- Je QL. Hvala, da se to dogaja! To je najboljši projekt naše šole.
- Zelo sem vesela novosti, je prijazna, vesela in igriva, vzdušje je bolj mirno.
- Podpiram, ker se tako vzpostavi bolj osebni, bolj človeški odnos s profesorjem.

Bi vam taki odgovori polepšali dan? Meni so ga. In kaj skriva projekt, ki so ga mnogi sprejeli s prijaznimi mislimi? Pravzaprav nič posebnega; nič, česar ne bi vsi mi dnevno srečevali. In hkrati vse, kar poleg znanja želimo v šolah: naklonjenost, prijaznost, navdušenje, strpnost, iskrenost, sproščenost.

Glavna nosilka inovacijskega projekta ne zna ne brati, ne pisati. Sploh pa ne računati, čeprav je njena navzočnost bogatila prav ure matematike. Seveda ne, saj je kuža. Zlata prinašalka Šapa, šolana terapevtska psička, je imela štiri leta, ko je z mano prvič prikorakala v zbornico in med dijake k rednemu pouku.

### O TERAPEVTSKIH PSIH

Mnoge raziskave so pokazale, da navzočnost psa, skrb zanj in igra z njim dobro vplivajo na počutje ljudi (npr. Fine, 2010). Med drugim znižajo krvni tlak, umirijo srčni utrip in dihanje. Gre za merljive kazalnike stresa, opazovanja pa so potrdila še več. Pes človeka pomirja, opogumlja, spodbuja k navezovanju socialnih stikov. Morda je presemetljivo, a psi tako vplivajo tudi na neznanca.

Ta spoznanja kar kličejo po načrtnem delu s posebej usposobljenimi psi. Delo terapevtskih psov je v svetu ustaljena oblika pomoči. Psi s svojimi vodniki obiskujejo bolnišnice, šole, vrtce, domove starostnikov, pomagajo pri rehabilitaciji invalidov in podobno. Pogosto so aktivno vključeni v delo s posameznikom. Takrat srečanje vodi strokovnjak (pedagog, fizioterapevt, logoped, specialni pedagog), ki pozna omejitve svojega varovanca in zastavi primeren cilj. Marsikdaj pa kuža preprosto obišče skupino

ali posameznika, jih razvedri in nauči kaj novega (Pet Partners, 2012)

Psi nudijo brezpogojno ljubezen, ne obsojajo, ne ocenjujejo, so iskreni, potrpežljivi, polni življenja. Zato jim ljudje zlahka zaupajo. Poleg tega, da je druženje s kužki prijetno, mora biti tudi varno. Zato so psi posebej usposobljeni, ubogljivi, vajeni stikov z različnimi posamezniki in pod rednim veterinarskim nadzorom. Pes, ki kaže znake napadalnosti ali prehude plahosti, ne more postati terapevtski.

Vodnik takega kužka mora biti odgovoren, komunikativen, iznajdljiv, zanesljiv. Preden začeta s psom samostojno obiskovati ustanove ali posameznike, imata za sabo razmeroma dolgotrajno pripravniško dobo. Vodniki psov so prostovoljci, ki delujejo v okviru društev. Eno teh, Slovensko društvo za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke, deluje od leta 2007 (Tačke pomagačke, 2012).

### ŠAPA

Od malega sem ljubiteljica psov, prvič sem za kužka skrbela že kot osnovnošolka, takrat seveda s pomočjo staršev. Naši družini zadnja leta lepša vsakdan Šapa. Je prava zlata prinašalka: prinašalka zato, ker neumorno prinaša žoge, igrače in storže, zlata pa zato, ker je nežna, potrpežljiva, igriva, vodljiva. Je šolana, opravljen ima izpit BBH, mednarodno priznan izpit za psa spremljevalca. Je terapevtski pes s certifikatom društva Tačke pomagačke. Poleg tega je R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dog) pes, saj ima tudi certifikat ameriškega društva, ki po posebnem programu spodbuja bralno pismenost otrok s pomočjo psov (ITA, 2013). Kot terapevtski pes je dobrodošla v mnogih različnih ustanovah, največkrat pa obiščeva knjižnico, šole in vrtce.

### TERAPEVTSKI PES V ŠOLI

Tako smo na naši šoli poimenovali inovacijski projekt, ki smo ga v sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ) začeli izvajati jeseni 2012. Naša šola je s približno 750 dijaki razmeroma velika. Izvajamo različne programe: predšolska vzgoja, gimnazija in umetniška gimnazija – smer sodobni ples in dramsko-gledališka smer.

Na SVŠGL učim matematiko že dolga leta. Predmet, ki ga učim, je v mojih očeh lep in zanimiv, v splošnem pa ne velja za najbolj priljubljenega. Zato je še posebej pomembno, da spodbujam k prizadevnosti, rednosti in samokritičnosti. Med dijaki sem rada, večinoma so imenitna

dekleta in prav taki fantje. Spremljam njihovo odraščanje in razigranost, pa tudi zadrege in stiske. Kadar so pripravljene svoje misli deliti z mano, jim z veseljem prisluhnem. Prepričana sem, da pogosto pogrešajo iskrene pogovore. Verjamem tudi, da mnoge elektronske naprave – tako v prostem času kot pri šolskem delu – rahljajo medčloveške vezi in siromašijo odnose.

Vse to me je vodilo v razmišljanju, kako bi dijaki sprejeli v svoji družbi prijaznega, šolanega psa. Izkusila sem dobre odzive na priložnostne obiske terapevtskih psov v šolah, poznala sem uspešno sodelovanje s psi pri nekaterih tedenskih dejavnostih. A želela sem nekaj drugega: terapevtskega psa vključiti v redno delo v šoli. Ustvariti pogoje, ki bi omogočali, da bi bil kuža ves dan med dijaki. Kljub poizvedovanju v Sloveniji tovrstnih izkušenj nisem zasledila.

Drugače je v tujini, predvsem v Ameriki in v Zahodni Evropi. Natančno dorečen je projekt Schulhund, ki samo v Nemčiji združuje okrog 250 učiteljev z njihovimi usposobljenimi psi (Schulhund, 2013). Projekt izvajajo tudi v Švici in Avstriji. Psi so nekajkrat tedensko ves dan med šolarji. Aktivnost psa je odvisna od starosti šolarjev in od obravnavane snovi. Opazovanja potrjujejo, da že sama navzočnost psa odlično vpliva na vzdušje med učenci (Hergovich, 2002; Kotrschal, 2003).

## ZAKAJ S PSOM V ŠOLO IN KAKO?

Pričakujemo lahko, da bodo učenci ob psu bolj umirjeni in zbrani, da bodo nekateri celo raje prihajali v šolo, da bodo bolj strpni, pogumni in spretni v medsebojnih stikih, da bodo lažje zaupali učitelju. Prijazen kuža spodbuja občutke sprejetosti in varnosti, nekateri učenci bodo svojega učitelja zagledali v drugačni luči. Prav o tem govorijo zapiski dijakov na začetku tega prispevka.

Ob tem pa pasje vedenje brez velikih besed prinaša v razred neprecenljivo sporočilo o vrednotah. Kuža je zanesljiv, vztrajen, zvest, potrpežljiv, naklonjen, skromen, dobronameren, hvaležen, prijateljski. Prepričana sem, da je to pravi odgovor na vprašanje, zakaj dijaki psa tako lepo sprejmejo. Kuža ponuja tisto, kar ljudje cenimo v medsebojnih odnosih.

Vesela sem bila, ker je moje razmišljanje podprl ravnatelj, ker so se projektu aktivno pridružile sodelavke in ker so nam prisluhnili tudi na ZRSŠ.

Preden je Šapa prišla v razred, smo pripravili vse potrebno. Z novostjo sem seznanila učiteljski zbor in dijake, pridobila sem soglasja staršev, pripravila sem učilnico, Šapa je že med počitnicami spoznala prostore.

## ŠAPA V RAZREDU IN DRUGOD

Ob neobičajni družbi v učilnici se dosledno držim nekaterih pravil. Šapa je nenehno pod mojim nadzorom. *V stik z njo prihajajo samo tisti, ki si to sami želijo. Pouk matematike ostaja enako učinkovit, kot je bil prejšnja leta.*

Šapa prihaja z mano v šolo približno dvakrat tedensko. Matematika je očitno ne zanima, zato med poukom večinoma počiva na svojem ležišču ob katedru. Tam ima označen svoj prostor, na katerem je dijaki ne motijo. Med odmori gre med dijake, jim prinese svojo žogo, jim ponudi tačko. Mladi so teh priložnosti veseli, povedo, da jih Šapa sprosti in razvedri. V učilnico jo pridejo obiskat tudi tisti, ki jih ne učim. Na hodnikih in stopniščih jo mnogi ogovorijo, pobožajo. Šapa zadovoljno sprejema izraze naklonjenosti, pomaha z repom in vrača nežnosti. Zmagovit je njen prihod v zbornico, saj ima med učitelji lepo število občudovalcev. Pozorna sem na njeno vedenje, če bi zaznala, da jo šolski hrup utruja ali da postaja nemirna, bi delo nemudoma prekinila. A Šapa se na šoli očitno počuti zelo dobro.

Dijaki programa predšolska vzgoja opravljajo obvezno prakso v vrtcih. Že prvo leto so nekateri izkoristili možnost, da med otroke pripeljejo tudi Šapo. Malčki se druženja s psom razveselijo in navdušeno sodelujejo. Z dijaki smo pripravili didaktično gradivo, ki je povezovalo igro, učenje in druženje s kužkom (Grover, 2010). Najprej smo otrokom predstavili Šapo in jih opozorili, kako se vedemo ob psu. Pogovorili smo se tudi o njihovih izkušnjah, pa o prijaznih in neprijaznih psih in o tem, kako se približati kužku (Stariha, 2013: 164). V letošnjem šolskem letu te obiske načrtujemo bolj sistematično, zato jih bomo izvedli v večjem obsegu. Možnosti, kako s psom obogatiti delo v vrtcu, je obilo, mnoge konkretne predloge najdemo v tuji literaturi (Heyer, 2011). Na šoli menimo, da je dijake smiselno nagovarjati k inovativnemu načinu dela z malčki, kar delo s psom zagotovo je.

Izkoristili smo še druge priložnosti za druženje in učenje ob kužku. Šapa je sodelovala na prireditvah za otroke, z nami je bila na izletu in na tridnevnem taboru maturantov. Na pobudo staršev je prišla na roditeljski sestanek. S sodelavko sva se dogovorili za predstavitev v knjigarni Konzorcij, kjer so otroke ob glasbeni spremljavi dijakinje razveselili trije terapevtski psi. Dijakinje so se tudi odzvale povabilu in se nama pridružile v knjižnici Šiška, kjer so spoznale, kako poteka srečanje R.E.A.D..

## PRVI SKLEPI IN NAČRTI ZA NAPREJ

Navzočnost Šape v šoli je v prvem šolskem letu prav gotovo izpolnila pričakovanja in jih celo preseglala. Pohvalili so jo dijaki, sodelavci in starši, opazili so jo posamezni pedagogi z drugih šol in s Pedagoške fakultete v Ljubljani. Tako smo imeli med šolskimi urami precej hospitacij, študentom pa sva pripravili nekaj teoretičnih in praktičnih prikazov. Nekateri pedagogi so izrazili željo, da bi podobno v šoli delovali tudi sami. Novost so zaznali tudi širše, saj so Šapo nekajkrat obiskali novinarji in delo na šoli predstavili v revijah za otroke in odrasle in v nekaj televizijskih prispevkih.

Navzočnost psa v razredu zahteva skrbne priprave, pozorno spremljanje in nenehno previdnost. Vpliv kužka na spodbudno učno okolje pa vloženo delo gotovo upraviči.

Glede na želje in prizadevnost mnogih bodo naše šole morda odprle vrata še kakemu terapevtskemu psu. Prepričana sem, da v zadovoljstvo mnogih učencev, ki prepoznajo veselje, prijateljstvo in zvestobo v iskrenih pasjih očeh.

## VIRI

- Fine, A. H. (2010). Handbook on Animal Assisted Therapy. San Diego: Elsevier.
- Grover, S. (2010). 101 Creative Ideas. USA: Motivational Press.
- Hergovich, A. in sod. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals, letnik 15, št. 1, str. 37–50 <http://homepage.univie.ac.at/andreas.hergovich/php/dog.pdf> (28. 9. 2013).
- Heyer, M. in Kloke, N. (2011). Der Schulhund, Eine Praxisanleitung zur hundegestützten Pädagogik im Klassenzimmer. Nerdlen/Daun: Kynos Verlag.
- ITA, Intermountain Therapy Animals (2009). Reading Education Assistance Dog. Team Training Manual. Salt Lake City: ITA.
- Kotrschal, K. in Ortbauer, B. (2003): Behavioural effects of the presence of a dog in the classroom. Anthrozoös, št. 16, str. 147–159. [http://www.klf.ac.at/downloads/Kotrschal\\_and\\_Ortbauer\\_2003.pdf](http://www.klf.ac.at/downloads/Kotrschal_and_Ortbauer_2003.pdf) (28. 9. 2013).
- Stariha, P. S. (2013). Vzgojimo psa – učinkovito, a prijazno. Celje: Celjska Mohorjeva družba
- [www.petpartners.org/AAA-Tinformation](http://www.petpartners.org/AAA-Tinformation) (30. 9. 2013).
- [www.schulhund.at/](http://www.schulhund.at/) (30. 9. 2013).
- [www.schulhundweb.de/index.php/Hauptseite](http://www.schulhundweb.de/index.php/Hauptseite) (22. 7. 2013).
- [www.schulhunde-schweiz.ch/](http://www.schulhunde-schweiz.ch/) (19. 9. 2013).
- [www.tackepomagacke.si/](http://www.tackepomagacke.si/) (30. 9. 2013).
- [www.therapyanimals.org/R.E.A.D.html](http://www.therapyanimals.org/R.E.A.D.html) (30. 9. 2013).

Marjeta Magister Derlink, Osnovna šola Dravlje

## BEREMO S PSIČKO LIZO

### UVODNA PREDSTAVITEV

Pri prvih korakih branja se kar nekaj učencem zaradi različnih težav branje upre. Namesto da bi z veseljem in vse boljše brali, jim stres, ki ga doživljajo ob svojem neuspehu, onemogoča napredek.

Zadnja leta prihajajo v razrede učenci iz bivših jugoslovanskih republik. Glavna težava je neznanje slovenskega jezika, imajo precej drugačne izkušnje kot njihovi sošolci, prihajajo z drugimi navadami, drugačnimi vzorci vedenja in konec koncev tudi drugačno podporo staršev pri učenju. Nepoznavanje besedišča in nepravilna izgovarjava besed ter nepravilno naglaševanje lahko izzovejo pri sovrstnikih smeh, kar ustvari še dodatno stresno situacijo.

Pred leti sem ob prebiranju spletnih strani naletela na izkušnje s PET-terapijo. Ideja o psu kot pomočniku pri branju se mi je zdela odlična. Temelji na programu R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dogs – Psi asistenti pri učenju branja), ki poteka v ZDA že od leta 1999. Ta ideja se je hitro razširila tudi v druge države. V Sloveniji so jo začeli izvajati Ambasadorji nasmeha, prvo Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali, ki je bilo ustanovljeno 2004. Pozneje so nastala tudi druga podobna društva (Tačke pomagačke itd.), ki so prevzela njihove smernice za delo.

»Ko READ - pes posluša, se okolje spremeni, otrokov strah zamenja veselo pričakovanje in proces učenja se začne. Vodnik neprisiljeno spodbuja otroke brez pritiska in nudi podporo, med tem pa otrok pridobiva prakso v nadzorovanem branju, ki je potrebno, da zgradi besedišče, poveča razumevanje bralne vsebine in pridobiva sposobnost tekočega branja.« (<http://ambasadorji-nasmeha.si/bralne-urice-s-psom-read-program>)

Premišljevala sem o tem, da je učencem treba pripraviti prijetno okolje, kjer se bodo otresli strahu pred neznanim in neprijetnim. Oblikovati je treba drugačen način dela za učenca,  **vključiti psa v pedagoški proces**, to bo motivacija. Če se bodo veselili ur, ko jim bo družbo delal pes, se bodo začeli veseliti tudi branja.

Pes nudi varno in sproščeno okolje in vpliva na večjo samozavest, povečuje željo po vključenosti, zabava pa je močna motivacija za učenje. Pri branju je pes nezahteven poslušalec, ki ne popravlja in ne ustavlja branja. Ne sodi, ne kritizira in se ne smeji, le mirno leži zraven in posluša. Dovolj otrokom, da berejo s svojim lastnim ritmom, in jih ne priganja. Njegova navzočnost ustvarja čustveno močno okolje.

S svojo psičko Lizo sem se vključila v izobraževanje društva Ambasadorji nasmeha. Izšolali sva se za AAA (ang. Animal-assisted activities), to je aktivnost s pomočjo živali. Značilnosti AAA: za vsak posamezni obisk nam ni treba pripraviti specifičnih ciljev obiska, vsebina je spontano prilagojena trenutnemu položaju, kar velja tudi za dolžino obiska. Za razliko od AAT (ang. Animal-assisted therapy), terapije s pomočjo živali, kjer je točno določen namen in cilj vsakega posameznika in je napredek merjen. Po zaključenem izobraževanju sva bili z Lizo pripravljene za novo obliko dela z učenci.

V OŠ Dravlje smo se ravno v času najinega šolanja vključili v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.<sup>1</sup> (Projekt sta financirala Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Operacija se je izvajala v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov v obdobju 2007–2013.).

Tako sem imela možnost nova znanja in spretnosti prenesti v prakso. Zelo so mi pomagali nasveti gospe Jane Čarman, prof. razrednega pouka, ki je tudi članica društva Ambasadorjev nasmeha in je v šolskem letu 2006/2007 izvedla projekt *Pes kot pedagog pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci z učnimi težavami pri slovenščini*.

V šolskem letu 2012/2013 sem začela z dejavnostjo Berem z Lizo. Glavni cilj je bil, da bodo otroci z veseljem in redno prihajali k dejavnosti, da bodo vzljubili branje in da si bodo sami izbirali vsebine za branje.

Učence sem izbrala s pomočjo njihovih učiteljic. Pred začetkom je bilo treba pridobiti soglasja staršev in šole za delo ob navzočnosti živali. Izključiti je bilo treba morebitno alergijo na pasjo dlako in odpraviti strah pred psom.

V aktivnost je bilo vključenih 5 učencev z bralnimi težavami, en učenec je imel poleg tega tudi težave s slovenskim jezikom, en učenec je imel učne težave in težave s pozornostjo ter deklica, pri kateri so pozneje potrdili disleksijo in fobijo pred šolo.

Na začetku sem postavila pravila, kako ravnati s psom, in z njimi seznanila učence. Nagrajujejo lahko samo s priboljški, ki jih prinesem jaz, in psički ne dajejo druge hrane. Ure morajo biti prijetne za vse udeležence: učence, psa in mene. Vsak ima svoje potrebe in želje, tako tudi pes. Učence sem opozorila na občutljiva pasja čutila, predvsem na sluh in voh, ter na občutljivost na bolečinske dražljaje. Psička mora imeti možnost umika, zato sem določila njen prostor in učencem razložila njegov namen. Pri delu sem morala

<sup>1</sup> Projekt je potekal v okviru Zavoda RS za šolstvo.

opazovati Lizine odzive in biti pozorna na njene znake utrujenosti in napetosti ter na njene pomiritvene signale.

### VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI CILJI

Povečati motivacijo za branje.  
Pomoč pri doseganju ciljev po učnem načrtu.  
Izboljšanje koncentracije, pozornosti.  
Razločni in odločni govor prek ukazov psa.  
Izboljšanje samopodobe učenca.  
Odpravljanje strahu pred psom..  
Razvijanje empatije.  
Socialno učenje (žival sprejema brez omejitev).  
Z navzočnostjo živali in telesnim stikom s psom ustvariti sproščeno in čustveno varno ozračje.

### OPIS AKTIVNOSTI

Prvi stik z Lizo – pogovor o tem, kako pristopimo k neznanemu psu, in o zunanjih znakih, po katerih prepoznamo razpoloženje psa.

Odpravljanje strahu pred psom.

Učenci glasno berejo različna besedila: umetnostna (proza in poezija), razna navodila, recepte, stripe, revije itd.

Berejo knjige o pasmah in o vzgoji psov.

Preberejo navodilo in po njem izvedejo aktivnost (na primer: Odnosi igračko pet korakov stran, jo položi na tla in se vrni k Lizi na njeno desno stran. Glasno ukaži PRINESI KOST. Ko prinese igračko, ji ukaži SEDI ...).

Pogovor o prebranem besedilu.

Opisujejo fotografije in pripovedujejo ob fotografijah.

Pogovor o domačih ljubljenceh po branju besedil iz kinoloških revij. Pri tem usvajajo temeljna načela dialogičnega sporazumevanja in bogatijo besedišče.

Igrajo se z Lizo in se učijo jasne izgovarjave ukazov. Samostojno vodijo psičko in ji dajo priboljšek, če so uspešni.

Srečevali smo se enkrat tedensko in naša srečanja vam bom predstavila ob nekaj izbranih straneh dnevnika.

Zaradi varovanja podatkov ne navajam imen ampak le deklica 1, deklica 2 itd.

Datum: 1. 10. 2012

Ura: 13:00 do 14:00

Navzoča 2 učenca 2. razreda, slaba bralca.

Uvodna ura, na kateri se učenca prvič srečata z Lizo. Deklica 1 se boji psov, zato se veliko pogovarjamo o Lizi. Pripovedujem o njenih lastnostih, o kužkih na splošno. Predstavim pravila, ki bodo veljala na naših uricah. Otroka sta precej glasna in nemirna, zato poudarjam, da se moramo tiho pogovarjati, saj psička sliši mnogo bolje od nas. Z Lizo prikaževa nekaj trikcev, nato deček 1 še sam poizkusi, deklica 1 si še ne upa. Pokažem jima, kako naj ji dasta priboljšek, deček ji da iz dlani, deklica pa raje na tla. Med branjem knjige, prva bere deklica, sta že oba sproščena, in ko bere deček, se deklica usede poleg Lize. Liza položi glavo na dečkove noge in led je prebit. Tudi deklica se je dotakne, ko vidi, da je psička čisto mirna ob njenem dotiku, in jo začne božati.

Datum: 17. 10. 2012

Ura: 13:00 do 13:45

Skupini se pridružita še dva učenca. Deklica 2 iz 3. razreda, pri kateri so pred kratkim ugotovili, da trpi za fobijo pred šolo, in deček 2 iz 2. razreda, ki ima tudi učne težave.

Z deklico 2 se dobiva 15 minut prej, ugotovim, da se Lize boji in se je ne želi dotakniti. Pokažem ji, da je miren in prijazen kuža, da ji lahko dvignem tačke, ušesa, rep ... da jo želi samo povohati in spoznati. Deklica 2 ji da priboljšek na tla in se je dotakne po hrbtu.

Pridružijo se nama še preostali. Pogovorimo se o pravilih, katerih se morajo držati, kadar je zraven Liza.

Deklica 1 Lizo takoj poboža, vendar se ji ne upa dati priboljška. Deček 2 stoji kar precej stran in le opazuje. Najprej deklica 1 prebere eno kitico pesmice, ne želi sedeti poleg Lize. Bere zelo tiho in črkuje. Deklica 2 je na blazini poleg Lize in jo ves čas boža. Ko bere deček 2, prisede k Lizi tudi deklica 1.

Po branju se z Lizo igramo skrivalnice, vsi trije otroci psičko peljejo na povodcu en krog po učilnici. Pri tem poudarjam, kako pravilno vodijo psa, skupaj ponavljamo ukaze (poleg, sedi, naprej itd.), ki morajo biti razločno izgovorjeni. Otroci se od Lize poslovijo tako, da jim da tačko in na ukaz zalaja. To jih še posebno zabava. Končamo uro.

Opombe:

Vsi berejo zelo tiho, nevezano.

Naslednji dan mi specialna psihologinja navdušeno pove o dogodku z dečkom 2.

»On ne govori prav veliko. Toda danes je takoj, ko je prišel k meni, rekel, da se mu je včeraj zgodilo nekaj čudovitega. 'Kaj pa?' sem ga vprašala. 'Liza je bila!' je odgovoril navdušeno.«

Datum: 14. 11. 2012

Ura: 14:00 do 15:15

Deček 3 pride prvič, malo se boji, preostali pa se že veselijo druženja. Ponovno se pogovarjamo o pravilih. Knjigo prinese samo deklica 2, za preostale poiščem besedilo, napisano z velikimi tiskanimi črkami.

Najprej se malo poigrajo z Lizo, potem pa berejo. Po istem sistemu kot pri prejšnjih urah. Eden bere, drugi božajo psičko. Ko eden prebere odlomek, nagradi Lizo s priboljškom. Po prvem krogu se malo poigramo, potem pa nadaljujemo. Namenoma se zmotim in rečem naj bere deček, ki še ni na vrsti. Otroci me takoj popravijo. Vsak želi brati, saj vsi komaj čakajo, da bodo lahko nagradili Lizo.

Prinesla sem piškote, ki sem jih sama spekla. Zanima jih, zakaj tako dišijo in ali jih lahko tudi oni poskusijo. Povem jim, kaj vsebujejo, in jim dovolim, da malo odgriznejo, preden jih dajo Lizi.

(Ta interes moram izkoristiti za prihodnjič. Prinesla bom nekaj receptov za pasje piškote, da jih bodo brali.)

Deček 1 in deklica 1 bereta že dosti bolj razločno in glasno. Deklica 2 mi pove, da so pri njej ugotovili rahlo disleksijo. Deček 2 in deček 3 bereta tiho, nevezano, črkujeta, zamenjajeta črke.

Datum: 28. 11. 2012

Ura: 14:00 do 15:15

Pred vrati me počaka študentka pedagogike, ki je na praksi v šoli. Ker nas je preveč, da bi se posedli na blazine, najprej sedimo pri mizi. Liza pa leži na tleh pri otroku, ki bere. Deklica 1 začne prva, bere tekoče in glasno. Zelo lepo napreduje. Deklica 2 bere zelo tiho, daljše besede še težko poveže, zamenjuje glasove, sicer pa bere že kar tekoče. Potrudi se in prebere daljše besedilo. Medtem ko dekllica bere, deček 3 pokaže Lizi sliko v knjigi (psička). Prepričan je, da psička razume, kar ji berejo.

Deček 3 ima pri branju še težave s povezovanjem, zamenjuje črke, spušča glasove, vendar že bere besedilo z malimi tiskanimi črkami in dovolj glasno.

Po branju – rečemo mu prvi krog – nagradijo Lizo. Za drugo branje se preselimo na tla, Liza pa leži poleg otrok. Na koncu prvega kroga se igramo skrivalnice. To je videti tako, da en otrok skrije igračko, medtem ko Lizi pokrijem oči. Na ukaz IŠČI jo otrok pošlje po igračo. Uspešnemu iskanju seveda sledi nagrada, vendar vse poteka po določenem zaporedju. Pri skrivanju se nam pridruži tudi študentka. Deček 3 da Lizi priboljšek iz dlani – prvič. Ko vidi, da mu je uspelo, je zelo zadovoljen.

Deček 1 bere zelo gladko, upošteva že ločila, bere besedilo v rimah – sam tega ne opazi, toda ko ga opozorim nanje, jih potem sliši tudi sam in se pri tem zelo zabava. Včasih je malo prehter, vendar ga še ne popravljam. Deček 2 si je prinesel knjigo, a pretežko. S seboj imam revijo Zvonček in mu dam prebrati strip, besedilo je napisano z velikimi tiskanimi črkami. Zelo dobro se znajde v stripu. Besedilo bere v pravilnem zaporedju, ne preskakuje in slikice razbere po pravem vrstnem redu. Deček 2 ga ne poslušaj, zlekne se poleg Lize in uživa v njeni bližini. Ko je na vrsti, mu dam prebrati pesmico o očku. Še vedno pa velike tiskane črke. Mislim, da je bolje, da usvoji branje, kot pa da napreduje pri pisavi. Veliko bolj sproščen je.

Na koncu se še poigramo s psičko. Opozarjam jih, naj navodila psički (sedi, tačko, išči, počakaj itd.) izgovarjajo glasno in razločno, sicer ne razume, kaj mora storiti. Otroci komaj čakajo na svoj trenutek z Lizo, ko vsak lahko sam izbere, katero »igrico« se bo lahko igral z njo.

Datum: 29. 5. 2013

Ura: 14:00 do 15:15

Deček 3 prinese knjigo o vzgoji in negi psov, dekllica 1 pa pesmice o živalih. Izmenično berejo vsebine, ukaze pa preverijo tudi pri Lizi – veselje je veliko, ko psička uboga njihove ukaze. Tokrat igro prepletamo kar z vsebino knjige in to mi da idejo, da potrebujem primerno literaturo za prihodnje šolsko leto.

Datum: 12. 6. 2013

Ura: 14:00 do 15:15

Naše zadnje srečanje v tem šolskem letu. Liza v gobčku vsakemu otroku odnese darilo – bralno kazalo, obesek Ambasadorji nasmeha in nekaj čokoladic z logotipom. Zelo so veseli, še posebno ker jim darilo prinese psička.

Tokrat ne beremo in se le pogovarjamo o prihajajočih počitnicah. Otroci obljubijo, da jih bo bralno kazalo spomnilo na poletno branje. Jaz pa upam, da jim bo Lizina fotografija na bralnem kazalu pričarala spomine na lepe občutke ob naših srečanjih.

Na koncu naredimo še skupinsko fotografijo.

## SKLEP

Pri prvih urah otrokom branja nisem popravljala, čeprav sem se težko zadržala. Ostala sem raje v vlogi vodnice psa in ne v vlogi učiteljice. Ko so se počasi znebili strahov, sem seveda sem in tja tudi popravila kako napako. Vendar ne pogosto, saj mi je v glavi odzvanjalo »*Pri branju je pes nezahteven poslušalec, ki ne popravlja in ne ustavlja branja. Ne sodi, ne kritizira in se ne smeji, le mirno leži zraven in poslušaj. Dovolj otrokom, da berejo s svojim lastnim ritmom, in jih ne priganja.*«

Učenci so na ure branje z Lizo radi prihajali. Redno so prinašali s seboj različno literaturo. Najpogosteje so prinašali knjige, v katerih so se pojavljali psi oziroma živali. Na njihovo izbiro nisem želela z ničimer vplivati, vendar je nanje vplivala Liza. Zato so želeli brati in pripovedovati o psih. V knjižnici so poiskali knjigo o labradorcih. Prinašali so risbe, na katerih je bila narisana psička. Ko so me srečevali na hodniku, so me spraševali, kdaj pride Liza. Pri urah so se naučili tudi prevzemanja odgovornosti in zaupanja do drugega živega bitja. Najbolj pomembno je, da so radi brali.

Irma Golob, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik

## PES KOT DELOVNI PARTNER UČITELJU

Dokazano je, da družinski psi spodbudno vplivajo na motorični, kognitivni in psihosocialni razvoj otroka. Prav to pa lahko izkoristimo tudi pri delu z otroki s posebnimi potrebami (Zupanc, 2011).

V Osnovni šoli CIRIUS Kamnik sem v šolskem letu 2012/13 učila v oddelku PPVIZ. V oddelke PPVIZ so vključeni učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ki prav zaradi posebnosti te motnje za svoj osebni razvoj potrebujejo neprestano stimulacijo. V oddelku, kjer sem poučevala, so vsi učenci tudi težko gibalno ovirani in imajo težko govorno-jezikovno motnjo.

V projektu *Terapevtski pes v razredu* sem vključila v šolsko delo svojega psa Alvina, s katerim sva delovni par pri Društvu za terapijo s pomočjo živali – Ambasadorji nasmeha. Vsak četrtek je prihajal z menoj v službo. Želela sem izkoristiti stimulatívno delovanje psa na okolico in predvidela pozitivni vpliv psa na otroke v šolskem okolju. V pričujočem zapisu je prikazano, kako se je pes izkazal kot delovni partner učitelja.

### IGRA

V vseh kulturah predstavlja igra ključni vidik razvoja otrok. Prek igre otrok razvija svoje sposobnosti – socialne, intelektualne, ustvarjalne in fizične.

Eden od temeljnih ciljev projekta je bil ustvarjanje sproščenega, veselega, edinstvenega in varnega okolja. To naj bi dosegla prek igre s psom.

Veselje do igre je skupna značilnost človeka in živali. Gibalno oviran otrok v programu PPVIZ je v elementu igre prikrajšan za marsikatero izkušnjo v primerjavi z zdravimi vrstniki. Popolnoma je odvisen od pomoči odraslega. Kljub temu pa si želi igre in v njej uživa.

Osnovno pravilo projekta je, da je vsak stik s psom prostovoljen in želen. Vsak otrok je imel izbiro, da se v igro s psom vključi ali da le opazuje. Dokazano je, da že samo gledanje živali pozitivno vpliva na počutje, izzove občutke sreče in veselja ter spodbuja k dejavnosti. Včasih je otrok na začetku ure želel le opazovati dejavnost v razredu, do konca ure pa se je vanjo že vključil.

Alvin, triletni mejni ovčar (border collie), ima čudovit značaj, zelo rad ima otroke in vedno je pripravljen za igro. Izkoriščala sem prav to njegovo lastnost ter izbirala igre in igrače, ki so ga spodbujale k njim. Zelo rad je skakal za žogicami, jih v zraku lovil ali pa iskal med klopmi. Igračke je prinašal otrokom nazaj in jim jih polagal na noge, voziček. Alvin ima zelo rad plišastega psa, otroci so ga držali za rep, Alvin pa za glavo in tako je vlekel otroka na (navadnem) vozičku na drugo stran učilnice, ob čemer

so neizmerno uživali. Otroci so se trudili in mu skrivali priboljške v različne igrače in na različne položaje, da jih je iskal, in se veselili, ko jih je našel. Skrivali so mu jih tudi na svojem vozu, pod noge, v naročje, stiskali v pesti ... Da se je Alvin lahko približal učencu, je moral s sprednjimi tacami skočiti na njihove noge. Njegovo iskanje skritih priboljškov so izkoristili za telesni stik, božanje dlake ipd.

Igra s psom je na otroke vplivala pozitivno in sproščujoče. Prek nje so bili bolj pripravljeni sodelovati, dosegla sem tudi druge zastavljene cilje v projektu na področju učnih vsebin, socializacije, motorike, komunikacije in čustvovanja.

### UČNE VSEBINE

Program PPVIZ zajema šest področij: razvijanje samostojnosti, splošno poučenost (spoznavanje okolja, jezik in matematika), gibanje in športno vzgojo ter glasbeno, likovno in delovno vzgojo. Navzočnost psa v razredu sem izkoristila in jo vpletla v prav vse vsebine programa.

Igra s psom je zajela področje gibanja in športne vzgoje.

Na področju splošne poučenosti smo pridobivali nova znanja o živalih, opisovali smo značilnosti psa: velikost, barvo, poimenovali smo dele telesa in jih šteli, spoznavali, kaj potrebujejo, kako skrbimo zanje itd. Naučili smo se veliko novih izrazov. V pomoč mi je bila knjiga Lile Prap *Pasji zakaji* (MK, 2010).

Igrali smo se »pasje zdravnike« in s stetoskopom poslušali Alvinovo bitje srca. Alvin nas je spremljal na športnem dnevu in se peljal z nami v kombiju. Spoznavali smo, kje psi pomagajo ljudem kot delovni psi, psi spremljevalci in terapevtski psi.

Vsak četrtek smo eno uro preživali v knjižnici. Knjižničarka nam je pripravila knjigo z vsebino, ki se je navezovala na psa in trenutno učno vsebino. Učence smo udobno namestili na blazine, poslušali zgodbo, se pogovarjali in se z Alvinom tudi igrali.

Iz vrvic, žogic in starih nogavic smo izdelovali igrače za pse, zgibali origami v obliki psa in izdelali škatlo za igrače. Spekli smo pasje piškote z baziliko in ugotovili, da so zelo dobri tudi za nas.

Peli smo »pasje« pesmice, kot sta *Sreča na vrvi* in *Naš kuža*, sestavila sem tudi novo pesmico, kjer sem vpletla imena svojih učencev. To jim je bilo v veliko veselje.

### SOCIALIZACIJA

»Socializacija je proces individualnega razvoja posameznika, ki vodi k navezovanju stikov z drugimi in k



vzpostavljanju socialnih odnosov.« (Marinšek, Tušak, 2007, str. 41–42). Težko gibalno ovirani otroci s težko govorno motnjo težko vzpostavljajo stike z drugimi, še posebej pa z vrstniki. Tudi v mojem razredu potekajo socialne interakcije učencev predvsem z odraslo osebo. Dokazano je, da psi posredno pomagajo k boljši socialni interakciji in komunikaciji med ljudmi (Zupanc), zato sem si izbrala cilj povečati socialne stike med vrstniki. V ta namen sem vsakih štirinajst dni načrtovala skupno uro z mlajšimi učenci oddelka PPVIZ.

Alvin ima prav to čudovito lastnost, da se z veseljem približa ljudem in jih vabi k igri. Učence je že ob prihodu v razred pozdravljal z mahajočim repom, se takoj usmeril k njim in jim prinašal igrače. Drugi učenci so z veseljem prihajali v naš razred in se veselili skupnih srečanj. Pri dejavnostih sem bila pozorna, da so bili učenci enakovredno vključeni. Prek igre s psom sem jih usmerjala k opazovanju vrstnikov, medsebojnemu sodelovanju in komunikaciji.

Psi delujejo kot socialni magnet za druge ljudi in so osrednja tema pogovora tudi pri ljudeh, ki imajo omejene fizične ali komunikacijske sposobnosti (povzeto po Marinšek in Tušak, 2007).

Prav zaradi Alvina so tudi drugi učenci ob odmorih prihajali v naš razred, da bi se z njim poigrali, jaz pa sem jih spodbujala tudi h komunikaciji s svojimi učenci. Posebna avantura je bila pot z Alvinom po šolskih hodnikih v knjižnico in nazaj, saj so se pri nas ustavljali učenci, dijaki in drugi zaposleni. Imeli smo vrstni red, kdo ga bo peljal na povodcu, in tisti, ki je bil na vrsti, je ponosno in s trudom stiskal povodec v pesti.

Srednješolka Sara, ki se boji psov, je Alvina srečevala na hodniku in si ga je zaželela spoznati, zato je dala pobudo za skupno srečanje v prazničnem decembru. Ta njena pobuda je združila vse tri oddelke PPVIZ na petih skupnih srečanjih, ki so učence povezala med seboj in omogočila številne socialne interakcije med vrstniki.

Število interakcij se ni povečalo le med učenci, temveč tudi med sodelavkami. V projekt so se vključevale tudi druge učiteljice, knjižničarka, delovne terapevte in logopedinje. Med nami je tudi zaradi Alvina vladalo pozitivno razpoloženje in dobro timsko sodelovanje.

## ČUSTVA

Živali sprejmejo ljudi brez pogojev. Ne poznajo pred-sodkov, ne zanima jih, kako je človek videti, kakšne barve je njegova koža, od kod prihaja, kaj je naredil in kaj dela. Njihovo sprejemanje je brez obsojanja. Odnos živali do človeka ni preračunljiv. So brezpogojno vdane. Zato je terapija z živalmi toliko bolj uspešna (Marinšek in Tušak, 2007).

V projektu sem si zastavila cilje, da bodo ob navzočnosti psa v razredu učenci bolj sproščeni, da bodo večkrat izrazili čustva veselja, zadovoljstva in da bodo premagali strah pred psi. Predvidela sem, da bodo bolj motivirani za delo, pri dejavnostih bolj vztrajni, njihova zbranost pa daljša.

Že pasji pozdrav, naravno obnašanje, brezpogojna ljubezen vzbudijo v človeku občutek večje vrednosti, boljšega počutja, boljše samopodobe (Zupanc). Alvin je vsakemu učencu dal občutek zaželenosti, sprejetosti in koristnosti. Prvi mesec sem vodila evidenco razpoloženja ob njegovem obisku, a sem jo kmalu opustila, saj je že po dveh obiskih izginil strah pred psom in prevladala so čustva veselja in zadovoljstva.

Učenci so pridobili na samozavesti, saj je Alvin ubogal njihove ukaze, pa čeprav je bila to le gesta z roko (npr. sedi: otrok je iztegnil roko z razprtimi prsti pred sabo in Alvin se je hitro naučil, da se mora usesti). Eden od učencev se je bal psov, na začetku je dejavnosti raje opazoval od daleč ali iz stojke, po korakih je dopuščal, da se mu Alvin približuje. Priboljške je spuščal na tla, dovolil, da jih vzame s čevlja, nato s kolena. Pozneje je začel iskati telesen stik z njim, moral se je zelo potruditi, da je dosegel Alvinov hrbet in ga pobožal, se ga dotaknil z ustnicami. S fotoaparatom sem ujela trenutek, ko sta se oba nežno dotaknila, Alvin s smrčkom in učenec z ustnicami. Bilo je zelo ganljivo.

Naši učenci v oddelku PPVIZ so v vsakodnevnih dejavnostih popolnoma odvisni od pomoči odraslega pri šolskem delu, prehrani in negi. Otrok je po navadi v središču pozornosti in v vlogi sprejemalca pomoči. Empatija oz. razumevanje drugega je zaradi tega slabo razvita. Zato sem učence z Alvinovo pomočjo učila empatije in usmerjala njihovo pozornost na okolico. Namesto da bi razmišljali in govorili o sebi in svojih težavah, sem jih spodbujala, da opazujejo in se pogovarjajo o psu npr. kaj potrebuje, kako se počuti, kaj nam sporoča s svojo telesno govorico, kako mu bom pomagal itd. S tem sem jih iztrgala iz vsakdanjega kroga zadovoljevanja lastnih potreb in usmerila ven, k drugemu. Mogoče bodo s temi izkušnjami sposobnost empatije prenesli v vsakodnevne izkušnje z ljudmi.

Starši so od vsega začetka podpirali projekt. Med letom so pripovedovali, kako otroci tudi doma izražajo zadovoljstvo zaradi druženja s psom, kako težko čakajo »pasji« četrtak in kako jim je bilo težko, če so zboleli in niso prišli v šolo. Radi so reševali domače »pasje« naloge. Dejavnosti v projektu so dale tudi vsebine za pogovor z otroki v družinah.

## KOMUNIKACIJA

Socialno življenje je predvsem življenje iz akcije, stik med posamezniki se vzpostavlja prvotno na senzomotornem nivoju: kontaktni odnosi se razvijajo prek otrokove dejavnosti. Govor kot najboljšo sredstvo za vzpostavljanje stika in sporazumevanja med posamezniki predstavlja temelj za socialno življenje, brez njega je vzpostavljanje medsebojnih odnosov zelo težavno.

Učenci, vključeni v projekt, imajo težko govorno-jezikovno motnjo. Za sporazumevanje uporabljamo nadomestno komunikacijo in neverbalno komunikacijo, gib glave, izraz na obrazu, nekateri lahko izrečejo krajše besede, kot sta NE in JA, ter popačene besede, ki jih razumejo tisti, ki so dalj časa z otrokom.

V projektu sem si za cilj, poleg spoznavanja novih besed in izrazov, povezanih s psom, postavila tudi več komunikacije med udeleženci.

Dva učenca sta se naučila imenovati Alvina, sicer na svoj način, vendar ju je Alvin razumel in ob njenem klicanju prišel k njima. To jima je bilo v veliko veselje.

Komunikacija med udeleženci sem spodbujala s tem, da so se pri dejavnostih poslušali med sabo in se odzivali drug na drugega. Odzivi so bili predvsem neverbalni, nasmeh, glas, enozložnice itd. Za komunikacijo med učenci pa je potreben odrasli, ki daje spodbudo in usmerja pogovor.

Ob koncu šolskega leta sem skupaj z logopedinjo pripravila »pasje« simbole za neverbalno komunikacijo, ki jih bom lahko uporabila v nadaljevanju projekta in mogoče spodbudila komunikacijo tudi med učenci samimi.

## MOTORIKA

Tako živalska kot človeška igra imata enake temeljne funkcije: pridobivanje znanj, sposobnosti in spretnosti za delovanje, prilagojene posameznikovemu življenjskemu okolju. Težko gibalno oviran otrok je že v primarnem razvoju prikrajšan za mnoge izkušnje, ki jih zdrav otrok pridobiva ob prijemanju predmetov, plazenju, raziskovanju okolice ipd.

Eden od ciljev projekta je bil usmerjen v aktiviranje motoričnih spretnosti učencev. Pričakovala sem, da jih bo dejavnost s psom spodbujala k motorični dejavnosti, da bodo bolj dejavni in si želeli gibanja. Skrbno sem izbirala pripomočke in igrače, ki bi omogočile doseči cilj. Alvin ima neizmerno rad žogice, zato sem uporabljala različne vrste žogic: mehke iz pliša in tkanine, gumijaste, gladke in bodeče, luknjičaste ipd. Pri igri *ugani, kaj imaš v rokah* so pridobivali izkušnje pri delu z različnimi materiali in pri pravilnem odgovoru nagradili Alvina z metom žogice. Z žogicami, ki so votle, sem razvijala fino motoriko, saj so

se morali učenci potruditi, da so s pincetnim prijemom prijeli priboljšek in ga skrili v žogico. Uporabljala sem tudi plišaste živalice, nekatere so imele žepke z zadrigo, ki so jo morali zapirati in odpirati. Z vrvicami smo vadili stisk in moč rok. Z didaktično igračo »Karlie« (Doggi brain train) so prav tako vadili pincetni prijem, hkrati pa se tudi sami preizkušali v spretnosti odkrivanja predalčkov.

Težko gibalno ovirani otroci sedijo na navadnih vozičkih oz. vozičkih na elektromotorni pogon skoraj ves dan. Zelo zaželeno je, da med dnevom večkrat zamenjajo svoj položaj. Nekateri se temu upirajo. Zato je bil eden od ciljev tudi menjava položaja v času dejavnosti v knjižnici s psom.

Na začetku sta dve učenki ob prebiranju pasjih zgodbic redno ležali na blazinah, oba fanta pa sta raje ostajala na vozičku. Med potekom projekta smo jih vedno pogosteje uspeli prepričati, da so spremenili položaj, tako da so ob koncu šolskega leta vsi ležali na blazinah skupaj z nami odraslimi in seveda Alvinom.

## SKLEP

Pes Alvin je opravil 34 delovnih dni. Zanj so bili ti dnevi zelo veseli, pa tudi naporni. Z izjemno predanostjo in željo ustreči je zdržal v novih situacijah, prenesel grobe prijeme, predirljive klice in množico rok. Zelo sem ponosna nanj. Z njegovo pomočjo sem v veliki meri uspela uresničiti zastavljene cilje, pa še veliko več. Prinašala sva nasmeha na obraze učencev, kar je tudi moto Ambasadorjev nasmeha.

Redna navzočnost terapevtskega psa v šoli je v slovenskem prostoru zelo redka. Mogoče bodo pričujoči rezultati tega projekta spodbudili še kakega učitelja, posebej v programih PPVIZ, da bo svojemu psu dal vlogo delovnega partnerja v šoli. Z Alvinom bova projekt nadaljevala tudi v naslednjem šolskem letu.

## LITERATURA

- Marinšek, M., Tušak, M. (2007). Človek – žival: zdrava naveza, Založba Pivec Maribor.  
Zupanc, A. (2011). Vpliv šolanih psov na kakovost življenja ljudi. Diplomsko naloga.  
Vidic, J. (2009) Življenje s psom. Dedal, d. o. o. Ljubljana.  
[www.ambasadorji-nasmeha.si](http://www.ambasadorji-nasmeha.si).

Mag. Katarina Kesič Dimić, Osnovna šola Marije Vere Kamnik

## KAKO NAJ RIBA SPLEZA NA DREVO?

### KNJIGE IN ZGODBE, KI NAM POMAGAJO RAZUMETI POSAMEZNIKE S POSEBNIMI POTREBAMI

Moje delo je posvečeno otrokom. Takim, ki so povsem takšni, kot njihovi sošolci. Navzven se na njih ne opazi nič posebnega, dokler ne začnejo glasno brati ali morajo reševati račune pred tablo. Takrat se lahko zgodi, da zazija velik prepad med njimi in sošolci. Med njimi in starši. Med njimi in učitelji. Težko je namreč razumeti, da nekdo, ki je tako »brihten«, še vedno ne zna brati ali pa da računa na prste. Najhitreje pa se to žal poveže z lenobo.

Vse moje knjige so žive. Po dvanajstih sem dobila občutek, da se knjige ne napiše, temveč da se knjiga zgodi. Zaživi. Nobena zgodba iz moje knjige ni popolnoma izmišljena, ampak so vse plod srečevanja z otroki, starši in učitelji. Marsikdo se v kateri od njih najde, a vendar to ni on, pa čeprav bi lahko bil. Niti ena zgodba ni zgodba enega samega posameznika. Prepletene so z več posamezniki. Zato, da ne bi koga zbolele, in zato, da druge naučijo največ.

Ko sem se lotevala svoje prve strokovne knjige, si nisem niti v sanjah predstavljala, da bom nadaljevala z literaturo za otroke in mladino. Ampak danes sem prav na te najbolj ponosna.

V začetku svojega dela sem se srečala s prijetno deklico Julijo (vsa imena so izmišljena), ki je imela pri pouku nemalo težav. Preveč, da bi jih lahko stlačili v ta članek. Zelo izrazito pa je bilo, da je v majhnem in varnem prostoru izjemno dobro sodelovala. Hitro sva navezali stik, zelo mi je zaupala, zato je bil napredek še toliko boljši. Ker sem bila takrat mlada začetnica, me je vsak dan navduševala in naučila česa novega. Predvsem pa ni bila to, kar je bilo napisano v knjigah. Z veseljem sem se učila od nje in iskala informacije o njenih težavah. Naučena sem bila, da se motnja ADHD pojavlja le pri dečkih, zato sem dolgo brcala v temo. Potem pa sem si snela komate z oči in začela razmišljati in raziskovati širše. So res deklice depresivne in dečki hiperaktivni? Kaj pa deklice, ki svoj nemir izražajo drugače? Veliko govorijo, plezajo po drevesih in delajo tisto, česar nismo navajeni. In nastala je prva knjiga z naslovom **ALI DEKLICE HITIJO DRUGAČE?** Dr. Anica Mikuš Kos je o njej zapisala: »Pričujoča knjižica bo pomagala mnogim deklicam in mladostnicam s težavami, katerih narava ni bila prepoznana, in odraslim, staršem in učiteljem pri razumevanju narave teh težav in zagotavljanju pomoči.« Julija pa je v enem od mnogih pogovorov o sebi dejala: »V učilnicah, kjer je ura, se ne morem skoncentrirati. Ves čas poslušam tista dva kazalca, ki skačeta po uri. Tk tk tk ... doma je isto. Delam nalogo v kuhinji, tam je ura in ves čas tiktaka. Se ne morem skoncentrirati. Mami ne more ure sneti dol, ker potem ne bomo vedeli, koliko je ura. V svoji sobi se pa tudi ne morem učiti. Imam mizo čisto razmetano.«

Se spomnite kakega učenca, ki vam je morda malce neprijazno zabrusil, da ga vaš parfüm moti? No, jaz poznam vsaj enega – ime mu je Nino in domuje v knjigi **NINO IN ADI HODKO**. Takole pravi: »... kar naprej me nekaj moti. Slišim, kako ropotajo luči. Moti me tiktakanje ure. Smrdi mi učiteljičin parfüm. Praska me etiketa na majici. Gledam skozi okno ...« Neka mama, ki je prebrala knjigo, je takole komentirala: »Kot bi pisali o mojem sinu, ne o Ninu, natančno tako je bilo.«

Kdor si želi motnjo ADHD širše spoznati, jo najbolj natančno zajame knjiga **ADRENALINSKE DEKLICE, HITRI DEČKI**. Ta knjiga je bila tudi razlog, da sem se lotila pisanja za otroke. Zdelo se mi je nesmiselno ozaveščati samo odrasle, ko pa so otroci tisti, ki se vsakodnevno srečujejo s sošolci s težavami pri učenju. Dr. Marija Kavkler knjigo priporoča vsem šolskim in drugim strokovnim delavcem, ki se srečujejo z otroki in mladostniki z motnjo ADHD, ter staršem. Takole pravi: »Avtorica je na zelo subtilen način predstavila teoretična spoznanja, približala številne konkretne stiske, s katerimi se srečujejo posamezniki z motnjo ADHD ...«

Še ena, ki je bila namenjena odraslim: **VSI UČENCI SO LAHKO USPEŠNI**. Z željo, da bi jo učitelji imeli pri roki, zaznamovano z listki, podčrtano in delovno utrujeno, je pisana po alinejah, kratkih odstavkih, z veliko izkušnjami in preverjenimi rešitvami iz prakse. Dr. Marjan Blažič je o njej zapisal: »Knjiga je izvirno in privlačno napisano strokovno gradivo. Gotovo bo koristila učiteljem vseh stopenj, svetovalnim delavcem v šolah, študentom pedagoških smeri in nenazadnje tudi staršem učencev s posebnimi potrebami.« Dr. Marija Kavkler pa: »Priročnika za učitelje, ki tako celovito obravnava področje dela z učenci s posebnimi potrebami, doslej še nismo imeli v Sloveniji. Knjiga je še bolj kakovostna zaradi občutljivosti avtorice za stiske teh učencev, kar je izraženo v njenih mislih in osebnih doživetjih.«

Ker je branje večšina, ki jo potrebujemo vse življenje, pa še nekaj o tem. Da bi bilo težav z branjem čim manj, je nastal **PRIPORČNIK O BRANJU**. Naslov ste pravilno prebrali, večinoma pa so ga pri navajanju vedno zapisali narobe kot »priročnik«. Zopet knjiga, ki je nastala na podlagi dela z učenci (dolgoletno testiranje branja) in starši. Ob bok tej knjigi pa zagotovo sodi **KAMARONI S PARABAJZOVO OMAKO**, ki mi je še vedno ena najljubših. Mislim, da o knjigi povedo največ te besede: »Pred štirinajstimi dnevi sem kupila čudovito knjigo Kamaroni s parabajzovo omako (ne, v naslovu nisem naredila nobene napake). Sama sem jo seveda takoj prebrala, J. in A. pa

nista kazala kakšnega posebnega zanimanja zanjo. In sem jo pustila na kuhinjski mizi. Na vidnem mestu. Parkrat sta me vprašala, za kaj gre v knjigi, pa sem rekla, naj si jo prebereta, da ima lepo sporočilo. In danes ugotovim, tako mimogrede, da jo J. bere. Nisem komentirala. Sem čakala, če bo on kar koli povedal. In je.

Rekel je: »Mami, tole knjigo bi pa morala naša učiteljica prebrat.«

Jaz: »Res? Kaj pa?«

In začne brati: »...Obstajajo taki in drugačni otroci. Lana ima težave z branjem in pisanjem, kar pa še ne pomeni, da je neumna. V šolsko delo vlaga veliko truda in energije. Ali ste opazili, kako lepo riše in slika? Ali ste opazili, kako lepo pripoveduje? Ljudi ne merimo po napakah. Pri ljudeh moramo vedno iskati le tisto, v čemer so dobri.«

Priznam, orosile so se mi oči. Moj J. tudi vlaga veliko truda in energije v šolsko delo, pa bi ga učiteljice na vsak način rade označile za lenega. In ja, naredila bom vse, da bo tole knjigo prebrala tudi njegova učiteljica. Hvala Katarini, ta knjiga mu je vse, kar mu jaz poskušam razložiti že dalj časa, razložila na tako lep in preprost način.«

In potem je tu še nekaj knjig za mlade bralce. **SKRIVNOST X 4** želi predstaviti stiske in vsakodnevne tegobe mladostnikov z epilepsijo, gibalno oviranostjo, disleksijo, revščino, drugo veroizpovedjo. Neka učiteljica je pokomentirala: »To je obvezen učbenik za vse učitelje in študente Pedagoške fakultete.«

**NIKI SE ZGODI PRAVLJICA** predstavi stiske in sanje deklice, ki je po amputaciji ostala brez noge. Verjamem, da bo pustila kakšno solzico na licih.

**ZOJINA REŠITEV** (v soavtorstvu z J. Martinšek) odkriva nasilje v družini in obenem ponuja tudi vprašanja za

pogovore z otroki, usmerja odrasle k reševanju in opozarja, da zatiskanje oči nikoli ne koristi. Ingrid Klemenčič, spec. ped., je zapisala: »... pričujoča knjiga je odlično dopolnilo Pravnika in Priročnika za vse strokovne delavce, ko se srečamo z otrokom, ki je vpet v družino, kjer se dogajajo različne oblike nasilja. Na preprost, tenkočuten način, brez odvečnih besed, nam pomaga razumeti otrokovo stisko in posledice le-te.«

Kadar se babica ali dedek spremenita zaradi demence, jo bodo otroci in mladostniki lažje razumeli s pomočjo **KRADLJIVKE SPOMINOV** ali slikanice **ČLOVEK NE SPOMNI SE**. Prof. dr. Blanka Kores Plesničar je o Kradljivki zapisala: »Rečemo lahko, da Kradljivka spominov zadane tarčo v sredino. S preciznostjo kirurga razdela medosebne odnose dveh popolnoma različnih generacij, srečo in tragiko izgube ostrine duha zaradi bolezni in popolne izgube zaradi smrti. Kaj je hujše? To, da dedek ni več čisto pravi dedek, ampak dedek v svetu, kamor ni vstopa, ali to, da babice ni več in je nikoli ne bo? Knjiga o minljivosti duha in življenja, hkrati pa knjiga o optimizmu in veri v prihodnost, o zaupanju, prijateljstvu. Kradljivka spominov ni samo kradljivka, je tudi darovalka. Darovalka pozitivnih misli in življenja.«

Kadar pa želite brati le o prijateljstvu, pa sta tu **DOROTEJA IN SANDI**. Dva osamljena otočka, ki ju neizbežen vihar poveže v celoto. Med biti prijatelj in imeti prijatelja je ogromna razlika. Kako zelo ogromna, še posebej dobro razumejo otroci, kot sta Doroteja in Sandi.

Želim si, da bi vseh dvanajst knjig pripomoglo h kakovostnejšemu šolanju otrok s posebnimi potrebami. Saj veste, da je že Einstein rekel, da je vsak genij. Vendar če ocenjujete ribo, kako bo splezala na drevo, bo vse življenje verjela, da je neumna.

Silvija Jelen, Vrtec Mavrica Brežice

## POMEN OZAVEŠČANJA OSEBNEGA VREDNOTNEGA SISTEMA STROKOVNEGA DELAVCA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ZA RAZVOJ KARIERE

### UVOD

V vlogi pomočnice ravnateljice vrtca se srečujem z različnimi nalogami, ki zadevajo tako organizacijo dela v vrtcu in kadrovanje kot tudi vsebinski kontekst pedagoškega dela v vrtcu, neposredno delo z otroki nekaj ur tedensko, hospitacije strokovnih delavcev, organiziranje mentorstva in s tem usmerjanje praktikantov ter mentorjev in podobno. Med moje naloge, za katere sem tudi osebno zelo zainteresirana, pa sodi tudi motiviranje sodelavcev za kakovostno delo in njihov profesionalni razvoj oz. razvoj njihove kariere.

V časih, ki jih trenutno živimo in vedno teže prenašamo, je entuziazem zaposlenih v vzgoji in izobraževanju verjetno kar vprašljiv. Že nekaj let imamo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju po uvedbi Zakona o interventnih ukrepih »zamrznjena« ne samo napredovanja, ampak tudi različna (tudi najbolj skromna) nagrajevanja za dodatno delo, ki ga dnevno opravljamo, 5. 2. 2013 pa je bil v okrožnici, ki jo je izdalo Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, objavljen še dodatni ukrep, ki zavrača tudi možnost formalnega napredovanja strokovnih delavcev v same strokovne nazive (finančnih nagrad za doseženi naziv že leta ne izplačujemo). Do tega ukrepa smo imeli strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju formalno (edino) še to zadoščenje, da smo na podlagi dodatnega strokovnega dela in strokovnega izpopolnjevanja skozi delovna leta pridobili strokovni naziv, ki je na neki način formalno ločeval delavca z izkušnjami od delavca-začetnika. Ne morem si kaj, da se ne bi vprašala, kako naj si strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju sploh še predstavljamo razvoj svoje kariere oziroma ali ni profesionalni razvoj posameznikov tako s strani države celo zavrt, namesto da bi bil spodbujen.

Ob zavedanju, da »dobra šola stoji in pade z učiteljem«,<sup>1</sup> da je »od učitelja odvisno, ali učenci z veseljem, s pazljivostjo in sodelovanjem ter uspešno sprejemajo izobrazbene in vzgojne vrednote« (Gogala, 1966, v Peček Čuk in Lesar, 2009), ne moremo mimo dejstva, da je učitelj najpomembnejši vzgojni dejavnik v vzgojnem procesu v šoli in kot tak na vzgojni proces tudi najbolj vpliva.

Gogala (prav tam) meni, da prek učitelja učenci dobivajo stik s kulturo in družbenim življenjem in ravno učitelj zbuja v učencih nova zanimanja ter potrebo po spoznanju novih resnic in vrednot, zato mora imeti sam :

- bogato duhovno življenje,

- notranjo moč in gotovost,
- svojevrstno osebno moč, iz katere izvira avtoriteta.

Učitelj je tako vodja/usmerjevalec pedagoškega procesa in tudi zgled oz. objekt identifikacije (Peček Čuk in Lesar, 2009: 221). Glede na navedeno se mi poraja vprašanje, kakšen zgled oz. objekt identifikacije je lahko za otroke učitelj, čigar vloga in poslanstvo sta v družbi razvrednotena.

Sprašujem se, kako dolgo bo učitelj ob stalnih pritiskih razvrednotenja svojega poklica v družbi še obdržal vse pomembne osebne lastnosti, ki zagotavljajo kakovostno delo učitelja (po Kroflič, 2004; The GoodWork Project, 2006; Kroflič, 2007 v Peček Čuk in Lesar, 2009):

- **ODLIČNOST** v smislu oblikovanega stvarnega pedagoškega erosa do oblikovanja (o odnosu poučevanja in vzgajanja po Gogali);
- **ETIČNOST**, odkritost, **pravičnost**, **poštenost** v smislu izoblikovane etične zavesti, odprtost za spoštljive odnose, sposobnost komunikacije, ki upošteva sogovornika in **išče rešitve v skupno dobro**;
- **ANGAŽIRANOST** v smislu **aktivnega prizadevanja za koristi učencev**, ki je hkrati tudi sredstvo za vzbujanje motiviranosti učencev za podobno angažirano učenje in osebni razvoj;
- **ZAUPANJE V OTROKA**, sposobnost vživljanja vanj tudi v smislu pedagoškega erosa, sočutje.

Menim, da je razmišljanje o svojem vrednotnem sistemu in njegovem vplivu na posameznikovo strokovno delo z otroki v vzgoji in izobraževanju vsekakor ena od spodbud za doseganje profesionalne in osebne zrelosti, ki pripomore k širšemu pogledu na poklic učitelja kot poslanstva in tako le-temu motivacija kljub družbenim pritiskom ne upade popolnoma. Musek (2003) trdi, da usmerja sistem vrednot družbene in kulturne dejavnike in ustanove (starše, šolo), da pri posamezniku sooblikujejo njemu skladen individualni vrednotni sistem. Na drugi strani pa ta isti sistem usmerja posameznika v njegovem ravnanju in medsebojnih odnosih, da na podlagi vrednot in oblikovanja svojega vrednotnega sistema prispeva svoj delež k reprodukciji, ohranjanju in napredku družbe. Posameznik v tem ne more uspeti, če sam ne oblikuje svojega vrednotnega sistema, zato je ozaveščanje vrednotnega sistema posameznika zelo pomembno, še posebej v poklicih vzgoje in izobraževanja.

<sup>1</sup> V vzgojno-izobraževalnem procesu ima enako vlogo, kot jo Gogala (Gogala, 1966, v Peček Čuk in Lesar, 2009) pripisuje učiteljem, tudi vzgojitelj v predšolskem obdobju, zato bomo poimenovanje »učitelj« uporabili tudi za vzgojitelja.

P. Javrh (2011: 7) kot eno učiteljevih temeljnih nalog navaja skrb za nenehno poglobljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Po njenem mnenju je »bistvenega pomena učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega dela, pa tudi načrtovanje in razvoj svoje individualne kariere v povezavi z organizacijo ali skupino, v kateri dela« (prav tam).

Tako lahko razumemo, da je poznavanje svojega vrednotnega sistema in zavest o tem, da ga je treba od časa do časa »prevetrirati« in »posodobiti«, ključnega pomena za pozitivno osebnostno naravnost in fleksibilnost, ki je nujno potrebna, da bi posameznik lahko prehajal skozi različne faze v razvoju svoje kariere v smeri »kritičnega entuziasta, ki ohranja mladostno aktivnost in deluje vse širše« (Javrh, 2011: 24).

## KARIERA

P. Javrh meni, da se je koncept kariere postopno razvijal zadnjih sto let. Pri nas mu namenjamo več pozornosti v zadnjih letih (Javrh, 2011: 22). Stari, preverjeni načini načrtovanja in razvijanja kariere so ob prelomu tisočletja postali nezanesljivi. Sodobni razvoj družbe potiska odrasle v nove vloge, ki jih na eni strani vse bolj osvobajajo vezi delovnega mesta, po drugi strani pa so vse bolj samo sami odgovorni za svojo kariero in obstanek na trgu delovne sile (prav tam). Ista avtorica (prav tam) razlaga, da se kariera razvija učinkovito in harmonično, kadar je uspešno združenih več najpomembnejših prvin: nenehno učenje in iskanje, vseživljenjsko izobraževanje, osebni načrt razvoja kariere, uravnoteženje osebnih ambicij s potrebami družine, razsodno upoštevanje stanja osebnega psihosocialnega razvoja, tekoče soočanje in usklajevanje s potrebami delodajalca ter pravočasno prilagajanje trgu dela.

M. Valenčič Zuljan (Valenčič Zuljan, 2001: 6) opredeljuje profesionalni razvoj »kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji/vzgojitelji (študenti) osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja«.

P. Javrh (Javrh, 2011: 27) povzame razlike starejših in novejših pojmovanj kariere v preglednico:

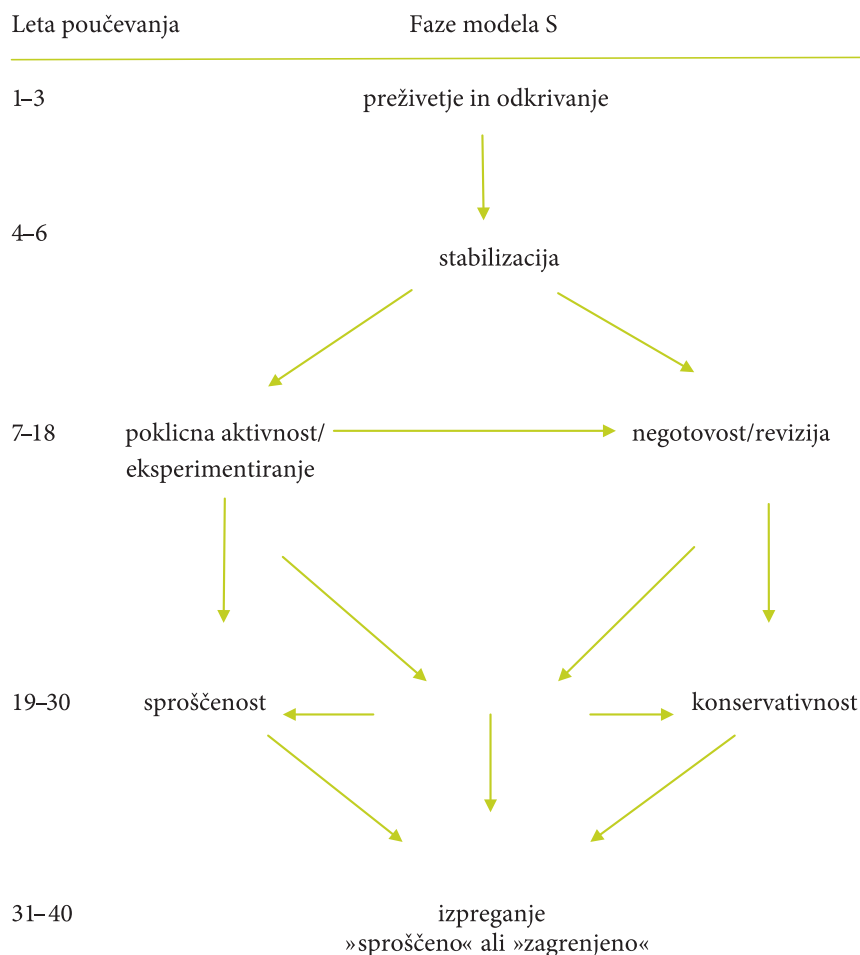
Preglednica 1: Primerjava starejših in novejših pojmovanj kariere (po Javrh, 2011: 27)

| PRIMERJAVA STAREJŠIH IN NOVEJŠIH POJMOVANJ KARIERE   |  |
|--|--|
| STAREJŠA   | NOVEJŠA  |
| IZKLJUČUJOČE OBRAVNAVAJO KARIERO BODISI Z VIDIKA ZUNANJE ALI NOTRANJE KARIERE  | ZDRUŽUJEJO NOTRANJE IN ZUNANJE VIDIKE KARIERE, RAZVITI SO NOVI KONCEPTI  |
| <p>KARIERA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• obsega obdobje zaposlitve</li> <li>• je oznaka za napredovanje</li> <li>• pomeni profesionalni status (povezava z družbeno stratifikacijo)</li> <li>• to je prepoznavna, stabilna poklicna pot (sukcesivnost, profesionalnost)</li> <li>• naslonitev na en teoretični okvir (najpogosteje psihologija, sociologija)</li> </ul> | <p>KARIERA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je vzorec delovnih izkušenj</li> <li>• obsega obdobje celotnega življenja</li> <li>• vsebuje spremembe, prehode</li> <li>• delovna vloga ni nujno profesionalna (amater, nezaposlen, državljan itd.)</li> <li>• ima subjektivne in objektivne prvine</li> <li>• interdisciplinarnost pri oblikovanju teoretičnega okvira</li> <li>• na razvoj kariere vplivajo tudi družina, psihosocialni razvoj in številne življenjske vloge</li> </ul> |

Iz preglednice je razvidno, da so glede pojmovanja kariere razviti novi koncepti, ki kariere ne označujejo več samo kot profesionalni status, ampak povezujejo v pojem kariere tako osebno kot tudi poklicno življenje posameznika.

### Fazni S-model razvoja kariere

P. Javrh (Javrh, 2011) je po švicarskem (Hubermanovem) faznem modelu na podlagi empiričnih podatkov raziskave o razvoju kariere slovenskih učiteljev iz leta 2008 izdelala fazni S-model razvoja kariere. Ta model prikazuje t. i. »zaželeno«, »nezaželeno« in »nevtralno ali običajno« poklicno pot. Zaželena stran je na skrajnem levem loku modela, nezaželena linija razvoja kariere poteka od stabilizacije negotovosti/revizije do nemoči zagrenjenega izpreganja, nevtralna pot kariernega razvoja pa predstavlja ugodno uravnotežitev vseh izkušenj v zrelem obdobju (prav tam).



Slika 1: Fazni S-model razvoja kariere (po Javrh, 2011: 24)

P. Javrh opozarja (Javrh, 2011: 42), da mora pri razvoju kariere delovati še več drugih pozitivnih dejavnikov: primerno ravnateljevo »motivacijsko« vodenje, spodbudno delovno okolje, izobraževanje, ki upošteva zakonitosti razvoja kariere učiteljev/vzgojiteljev, ter učiteljeva/vzgojiteljeva osebna zavezanost poklicni drži in etiki, če naj bi se razvijala v zaželeni smeri, zato je gotovo smiselno razmišljati o tem, kako naj se posameznik »zaščiti« pred prej omenjenimi »škodljivimi vplivi družbe«. Ob tem velja opozoriti tudi na samopodobo, ki jo D. Kobal (Kobal, 2000: 9) razlaga kot celoto predstav, stališč, potez, lastnosti, mnenj in drugih psihičnih vsebin, ki jih človek pripisuje samemu sebi in so pomemben del človekove osebnosti v vsakem življenjskem obdobju in v vsaki situaciji. Na razvoj pozitivne samopodobe lahko torej vpliva tudi okolje, zato je odzivanje posameznika na pritiske družbe prav tako pomembno za »zaželeni« razvoj kariere.

M. Valenčič Zuljan (Valenčič Zuljan, 2001: 11) meni, da je učiteljevo sistematično raziskovanje lastne prakse pomembno, saj predstavlja kritična refleksija lastne prakse in konteksta delovanja v skupinskem procesu raziskovanja bistveni dejavnik učiteljevega poklicnega razvoja.

Tudi ob trditvi A. Polak (Polak, 2010: 435), da je »človekova naravna potreba zrcaliti samega sebe v zaznavah in opažanjih o drugih ter opazovati in presoјati samega sebe v interakcijah z drugimi«, lahko ugotovimo, da se ob poglobljanju vase profesionalno razvijamo, osebnostna rast pa pomeni napredek tudi v profesionalnem razvoju, kar gotovo prinaša določeno mero samozaupanja in s tem pridobivanje pozitivne samopodobe.

V okviru prednostne naloge, ki smo si jo v Vrtcu Mavrica zadali v letnem delovnem načrtu (v nadaljevanju: LDN) v šolskem letu 2011/12 (»So pravila spodbuda ali ovira za sožitje otrok, staršev in zaposlenih v vrtcu?«), smo opravili kratko raziskavo, katere cilj je bil ugotoviti, ali strokovni delavci razmišljajo o svojem vrednotnem sistemu in o njegovem vplivu na njihovo strokovno delo.

Ker bi avtorefleksija vrednotnega sistema imela lahko za posledico kakovostnejši profesionalni razvoj in večjo možnost za razvoj kariere po t. i. »zaželeni« strani faznega S-modela razvoja kariere, sem tiste rezultate omenjene raziskave, iz katerih je razvidna avtorefleksija strokovnih delavcev o lastnem vrednotnem sistemu, analizirala tudi glede na 3-fazni S-model razvoja kariere.

## RAZISKAVA

### Metodologija in vzorec raziskave

V vodstvenem timu vrtca smo najprej oblikovali vprašalnik za strokovne delavce in starše otrok drugega starostnega obdobja, pri katerem je bilo temeljno vodilo preveriti stališča in prioritete vrednote strokovnih delavcev in staršev ter odnos do sprejetih vrednot in pravil, ki veljajo v vrtcu, in do tistih, ki so sprejeta na ravni družbe kot norme.

Na podlagi razmišljanja ob izpolnjevanju vprašalnikov so se razvile strokovne razprave na to temo, ki smo jih poglobljali na strokovnih aktivih, starši in strokovne delavke skupaj pa so na roditeljskih sestankih ugotavljali, katere vrednote so bile včasih aktualne in katere zdaj in katere vrednote želijo skupaj s strokovnimi delavkami razvijati pri otrocih posameznega oddelka.

Anketo je izpolnilo:

- **129 staršev** drugega starostnega obdobja (od 238 takrat vključenih otrok ) in
- **63 strokovnih delavcev.**

Glede na S-model razvoja kariere (po Javrh, 2011: 24) lahko uvrstimo zaposlene strokovne delavce raziskovanega vrtca v času raziskave v kategorije, ki so razvidne v preglednici 2:

Preglednica 2: Razvrstitev strokovnih delavcev v kategorije glede na delovno dobo

| Leta dela v vrtcu | Število delavcev | Število delavcev v odstotkih |
|-------------------|------------------|------------------------------|
| 1–3               | 19               | 30                           |
| 4–6               | 9                | 14                           |
| 7–18              | 8                | 12,5                         |
| 19–30             | 12               | 19,5                         |
| 31–40             | 15               | 24                           |

### Povzetki rezultatov z interpretacijo

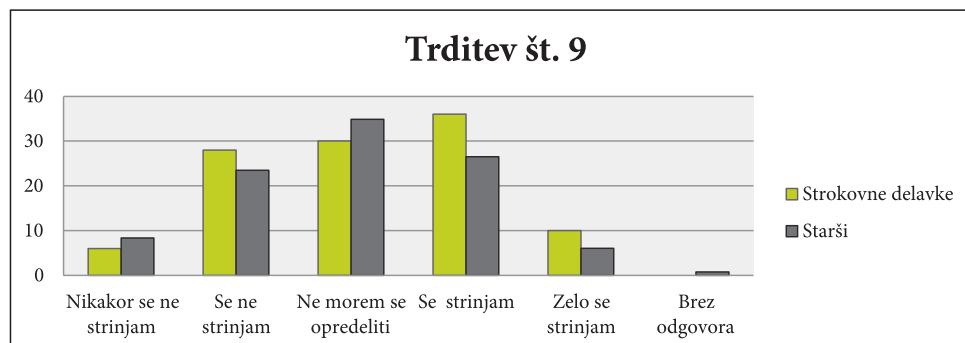
Rezultati ankete so v večini trditve pokazali strinjanje staršev in strokovnih delavcev glede stališč pri vzgoji predšolskih otrok. Pri tem bi posebej izpostavila rezultate **trditve št. 9**, kjer so bila mnenja glede medgeneracijskega prenosa vrednot, ki ga razlaga tudi Ingelhartova teorija zamenjave kohort (posameznik bo, ko odraste, zelo verjetno prevzel »pogled na svet«, ki ga je oblikoval že pred tem, saj materialna (socialna) varnost posameznika v času njegovega odraščanja predstavlja odločilen dejavnik v oblikovanju vrednot in prepričanj v odrasli dobi) (v Turnšek, 2008), zelo deljena. Lahko ugotovimo, da se tako starši kot strokovni delavci bolj nagibajo k trditvi, ki jo zagovarja tudi Alwin (v Turnšek, 2008), da ima vsaka naslednja generacija potencialno drugačen sistem vrednot, ki pa ostaja v času relativno nespremenjen.



## Trditev št. 9

Starši: Vzgamam tako, kot so me vzgajali starši.

Strokovni delavci: Pri mojem strokovnem delu se odraža stil vzgoje, v katerem so me vzgajali.

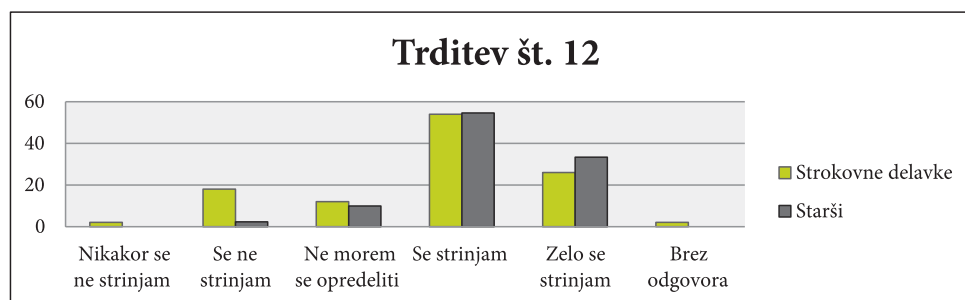


Slika 2: Medgeneracijski prenos vrednot

## Trditev št. 12:

Starši: Vrednote, ki jim sledi vrtec, so blizu mojim, osebnim.

Strokovni delavci: Vrednote, ki jim sledi vrtec, so blizu mojim, osebnim.



Slika 3: Primerjava osebnih vrednot in vrednot, ki jim sledi vrtec

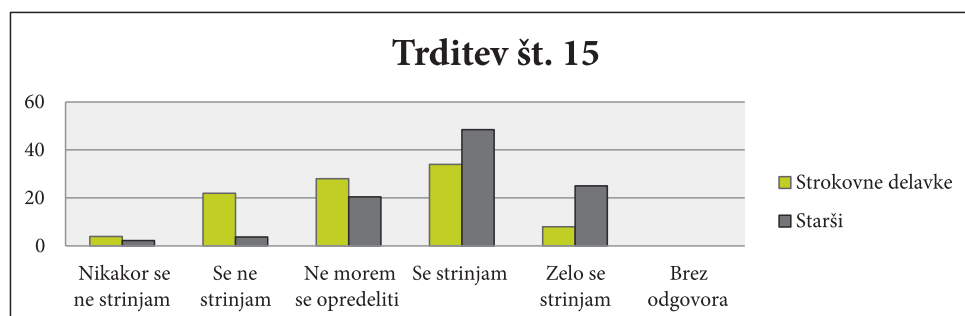
Pri **trditvi št. 12**, kjer smo primerjali vrednote, ki jim sledi vrtec, z vrednotami posameznika (staršev in strokovnih delavcev), bi izpostavila visoko stopnjo strinjanja (v skoraj 60 % se strinjajo in v 30 % se zelo strinjajo) enih in drugih anketirancev s tem, da so vrednote vrtca blizu njihovim osebnim.

Izpostavila bi še **trditev št. 15**, kjer so anketiranci ugotavljali, ali se strokovni delavci in starši dovolj pogovarjamo o vrednotah in pravilih. Starši nekako v 75 % menijo, da se dovolj pogovarjamo o vrednotah in pravilih, medtem ko se strokovni delavci s tem v približno 23 % ne strinjajo, približno 30 % pa je neopredeljenih (glej sliko 4).

## Trditev št. 15:

Starši: Z osebjem vrtca se starši dovolj pogovarjamo o vrednotah in pravilih.

Strokovni delavci: Osebjem vrtca se s starši dovolj pogovarja o vrednotah in pravilih.



Slika 4: Ali se osebjem vrtca in starši dovolj pogovarjajo o vrednotah?

Iz tega lahko sklepamo, da pedagoški delavci tega vrtca želijo poglobljeno razmišljati o vrednotnem sistemu, kar pa lahko nakazuje prevladujočo fazo razvoja kariere strokovnih delavcev tega vrtca po S-modelu razvoja kariere (kljub večjemu odstotku delavcev, ki delajo v vrtcu 1–3 leta – 30 % –, od tistih, ki so zaposleni 19–30 let – 19 %), fazo **aktivnost/eksperimentiranje**, kjer je pomemben dejavnik študij ali nadaljnje izobraževanje in usposabljanje za preseganje težav, pedagoški delavec pa veliko preizkuša, eksperimentira, vpeljuje novosti. V tej fazi značilni aktivizem, predanost delu, vpeljevanje inovacij, sproža intenzivnejše osebno in strokovno zorenje, še posebno če posameznik najde sebi primerne partnerja (Javrh, 2011: 26), kar bi v našem primeru lahko predstavljali tako sodelavci kot tudi starši.

V nadaljevanju šolskega leta smo v okviru LDN s strokovnimi delavci pripravili še načrt izobraževalnih sestankov s starši, v katerega smo vključili tudi vprašalnik o vrednotah, katerega namen je bil spodbuditi tako strokovne delavce kot starše v razmišljanje o sebi in svojem vrednotnem sistemu. Vpliv osebnega vrednotnega sistema na strokovno delo posameznika je bila tudi tema strokovne razprave na starostnih strokovnih aktivih po končanih izobraževalnih sestankih s starši.

## SKLEP

Dejstvo je, da vrednotni sistem posreduje med družbo (kulturo) in posameznikom (Musek, 2003). Vzgojni in

izobraževalni proces je pomemben del tega odnosnega dogajanja med družbo in posameznikom, saj potekata na podlagi vrednot tako socializacija kot tudi vzgoja in izobraževanje posameznika. Vzgojitelji, ki so tako eni pomembnejših členov pri vzgoji in izobraževanju omenjenih posameznikov, grede lahko na svoji poklicni poti po treh različnih poteh, če upoštevamo fazni S-model razvoja kariere (Javrh, 2011):

- v smeri kritičnega entuziasta, ki ohranja mlado-  
stno aktivnost in deluje vse širše,
- zrelega sproščenega učitelja, ki se osredotoča na  
delo v razredu in strokovno odličnost,
- ali pa nemočnega, vse bolj zagrenjenega učitelja, ki  
si želi čim prej izpreči in zapustiti poklic.

Pomembno je ozaveščanje, da nekatere vrednote, ki so nam bile privzgapane v otroštvu, v današnji družbi več ne zdržijo oziroma posameznik, ki jim sledi, ne pristane v najbolj ugodnem položaju (npr. ubogljivost). Iz tega lahko sklepamo, da ima posameznik, ki pozna svoj vrednotni sistem in dejavnike, ki so vplivali na njegovo oblikovanje, ter zavest o tem, da ga je treba od časa do časa posodobiti, večje možnosti, da bo pozitivno osebno naravn in bolj fleksibilen. Še posebej v času, ki poklicu učitelja ni naklonjen in ta v družbi ni sinonim za uspešnega in ambicioznega človeka, je fleksibilnost ena pomembnejših značilnosti, ki učitelju pomaga, da lažje prehaja skozi faze razvoja svoje kariere po »zaželeni« strani, ki na koncu pripelje do »sproščenega« izpreganja in zmanjša možnosti za poklicno izgorevanje v vseh obdobjih v karieri.

## LITERATURA

- Javrh, P. (2011). Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- MIZKŠ (2013). Pridobljeno 5. 3. 2013 na: [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/okroznice/vrtci/Napredovanje\\_v\\_nazive\\_6\\_2\\_13.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/okroznice/vrtci/Napredovanje_v_nazive_6_2_13.pdf).
- Musek, J. (2003). Raziskovanje vrednot v Sloveniji in vrednotni univerzum Slovencev. Dostopno na: <http://www.prihodnost-slovenije.si/up-rs/ps.nsf/krf/6E9DC6507D449582C1256E940046C554?OpenDocument>.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Polak, A. (2010). Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. V; Devjak, T. [et al.] (ur.) (2010). Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Turnšek, N. (2008). Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, 2001, (52/118) številka 2. Dostopno na: [http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1494&Itemid=22](http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1494&Itemid=22).
- Zakon o interventnih ukrepih. Pridobljeno 5. 3. 2013 na: [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis\\_ZAKO6021.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_ZAKO6021.html).

Zakon u uravnoteženju javnih financ. Pridobljeno 5. 3. 2013 na: [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis\\_ZAKO6388.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO6388.html).

#### **POVZETEK**

Glede na aktualna dogajanja v današnji slovenski družbi lahko sklepamo, da poklic strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju (tako učitelja kot vzgojitelja) ni ravno visoko cenjen, pa tudi s strani države so sprejeti različni ukrepi, ki ne spodbujajo motivacije delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ker različni strokovnjaki opozarjajo, da lahko ravno ustrezna poklicna socializacija, ki zajema različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, učitelja/vzgojitelja na njegovi poklicni poti pripravlja, potrjuje in ustrezno usmerja v kariernem razvoju skozi vsa obdobja aktivne kariere, razmišljamo v prispevku o načinih, kako skozi »posodabljanje« osebne vrednotnega sistema kljub »neugodnim« razmeram v družbi vseeno obdržati motivacijo učiteljev/vzgojiteljev za optimalen razvoj njihove kariere.

#### **ABSTRACT**

Due to current action in today's society in Slovenia we can conclude that teaching profession is not really highly valued. Besides, several interventions at the state level do not enhance motivation of employees in education. Several experts assume that appropriate professional socialization, consisting of various dimensions of answers to current changes in the society and at work, may prepare, support and guide teachers appropriately in their career development throughout the phases of active career. In this article we discuss the ways that would help teachers retain motivation for an optimal development of their careers through »modernization« of their personal value systems in spite of »unfavourable« circumstances.

## SLOVENIJA – UČNA REGIJA ZA IZKUSTVENO IZOBRAŽEVANJE

### NOVI IZZIVI V IZOBRAŽEVANJU

Kljub dobrim učnim dosežkom mladih na številnih področjih mnogi nimajo možnosti razvijati lastne kariere, saj ostanejo brez dela ali pa se morajo zadovoljiti večinoma z enostavnimi opravili (za nižje plačilo). Evropska komisija zato poudarja, da naj države članice bolj sodelujejo in šolske sisteme razvijajo tako, da bodo ti bolj ustrezali potrebam učencev in delodajalcev v Evropi prihodnosti, ki bo temeljila predvsem na znanju. V sporočilu *Krepitev kompetenc za 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu* Evropska komisija ugotavlja, da bodo potrebne spremembe, ki bodo morale biti včasih tudi korenite, če želimo, da bodo evropske šole mlade temeljito pripravile na življenje v tem stoletju. Mlade moramo pripraviti na službe, ki morda še sploh ne obstajajo (Kakšne naj bodo naše šole v 21. stoletju, 2008). Britanski analitiki so zbrali nekaj poklicev, ki bodo v prihodnosti najbolj obetavni. Informacijska tehnologija in robotika naj bi močno vplivali na razvoj kmetijstva in medicine. Na nastanek novih delovnih mest bo vplival turizem, podnebne spremembe bodo zahtevale inovativne pristope na lokalni ravni, skrb za zdravje pa postaja vse večja prioriteta. Področje organsko pridelane hrane bo izjemno pomembno, saj naj bi tovrstna oblika hrane in pijače dosegala 10 % celotne svetovne populacije. Razmere na slovenskem trgu že nekaj časa kažejo veliko ponudbo kadrov družboslovne usmeritve. Zadnja leta mnogi mladi študirajo do doktora, saj ne dobijo službe, zato nadaljujejo študij. Kot ugotavljajo strokovnjaki, imamo v Sloveniji generacije čezmerno, vendar neustrezno izobraženih mladih. Mladim ljudem moramo zagotoviti izobrazbo, ki bo zanje smiselna, in veščine ter vrednote za njihovo uspešno osebno in poklicno življenje (Naji, 2010). Šolanje je postalo dostopno množicam v obdobju, ko je bilo mogoče z gotovostjo napovedati, kakšno znanje in spretnosti bodo učenci potrebovali, ko bodo odrasli. V prihodnosti bo za to manj možnosti. Mladi ne morejo več pričakovati, da bodo vse življenje delali v enem sektorju ali celo na istem delovnem mestu. Njihove poklicne poti se bodo nepredvidljivo spreminjale in za prilagajanje bodo potrebovali široko paleto splošnih kompetenc. V vse bolj zapletenem svetu so bolj kot specifična znanja cenjene ustvarjalnost, sposobnost lateralnega mišljenja, spretnosti na različnih področjih in prilagodljivost (Šola za 21. stol.: 5).

V desetletju izobraževanja za trajnostni razvoj (2005–2015) je velik poudarek na pridobivanju neposrednih izkušenj za reševanje aktualnih problemov v okolju. Ker je naravnih nesreč vse več, se povečujejo težave z vodo, hrano in tlemi, zato se mora tudi izobraževanje odzvati na te aktualnosti (Aubrich, 2006). Posameznik bo v družbi in gospodarstvu, ki temeljita na znanju in učenju, za uspeh potreboval sposobnost nadaljnega učenja na različne načine skozi vse življenje ter hitrega in učinkovitega prilagajanja spremenljivim razmeram (Krotscheck, 2007). To pomeni, da morajo učenci šolo zapustiti usposobljeni in motivirani, da prevzamejo odgovornost za svoje vseživljenjsko učenje (Šola za 21. stol.: 6).

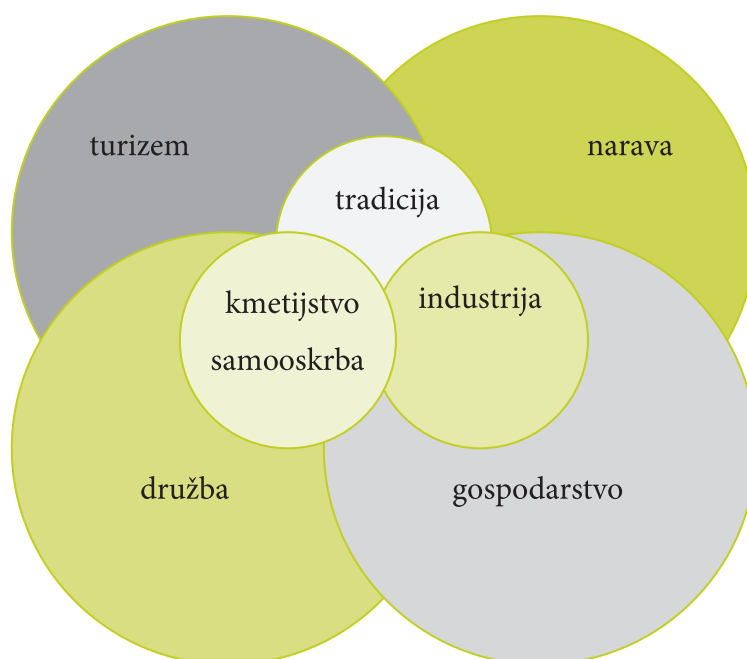
Danes smo še pred novim velikim izzivom, ki ga je globalizacija spretno prikri-vala celo desetletje. Po podatkih FAO bo namreč treba sedanjo pridelavo hrane do leta 2050 povečati za 50 %, ker pa ni na razpolago dodatne plodne zemlje, je treba z zemljo ravnati skrajno varčno in uporabiti pristope učinkovite pridelave s permakulturo (permanentna ali stalna kultura, način pridelave hrane s posebno skrbjo za zemljo in vodo) in ekoremediacijo (upoštevanje naravnih procesov v naravi). Sredi 21. stol. bo na svetu živelo okoli 10 milijard ljudi, za kar pa po sedanjih prehranjevalnih navadah ni dovolj rodovitne zemlje in posledično ne hrane. Vegetarijanski način prehrane zahteva med 700 in 800 m<sup>2</sup> obdelane zemlje na človeka, mesno-mlečni način prehrane pa 4000 m<sup>2</sup> (Sage,

2012: 74). V Sloveniji imamo 858 m<sup>2</sup> obdelane zemlje na prebivalca, kar je najmanj v vsej EU – povprečje EU je 2080 m<sup>2</sup> (Plut, 2012: 15). Vse to nas sili v razmišljanje o pridobivanju površin, kjer bomo lahko gojili hrano, neodvisno od lastništva zemlje (tudi tisti, ki nimajo kmetijskih površin in živijo v mestih). Pasivni odnos ljudi do stanja samooskrbe lahko pomeni še večje poslabšanje stanja, za kar pa smo odgovorni vsi. Prav zato je tudi za povečanje samooskrbe velika odgovornost na izobraževanju, da približa te vsebine vsem (od vrtca do vseživljenjskega izobraževanja) in da jih vključi v vsakdanje izobraževanje. Namreč samooskrba je izjemno široko področje in ni samo domena kmetijske stroke.

Nujno je, da mladi pridobijo potrebne ključne kompetence za povečanje samooskrbe in izboljšajo svoje dosežke na področju samooskrbe tudi v praksi. Zahteva po obvladanju ključnih kompetenc ima dva vidika: hiter tehnološki razvoj zahteva visoke kvalifikacije in neprestano posodabljanje spretnosti, medtem ko so zaradi vse večje internacionalizacije in novih načinov organiziranja potrebne socialne, komunikacijske, podjetniške in kulturne kompetence, ki ljudem pomagajo pri prilagajanju na spremenljivo okolje (Šola za 21. stol.: 6). S ciljem, da bi v Sloveniji povečali izobraževalne možnosti in inovacije na področju samooskrbe in zelenih tehnologij (tehnologije, ki temeljijo na okoljsko odgovornih procesih), vzpostavljamo Slovenijo kot učno regijo za izkustveno izobraževanje.

### METODOLOŠKI PRISTOP OBLIKOVANJA SLOVENIJE KOT UČNE REGIJE

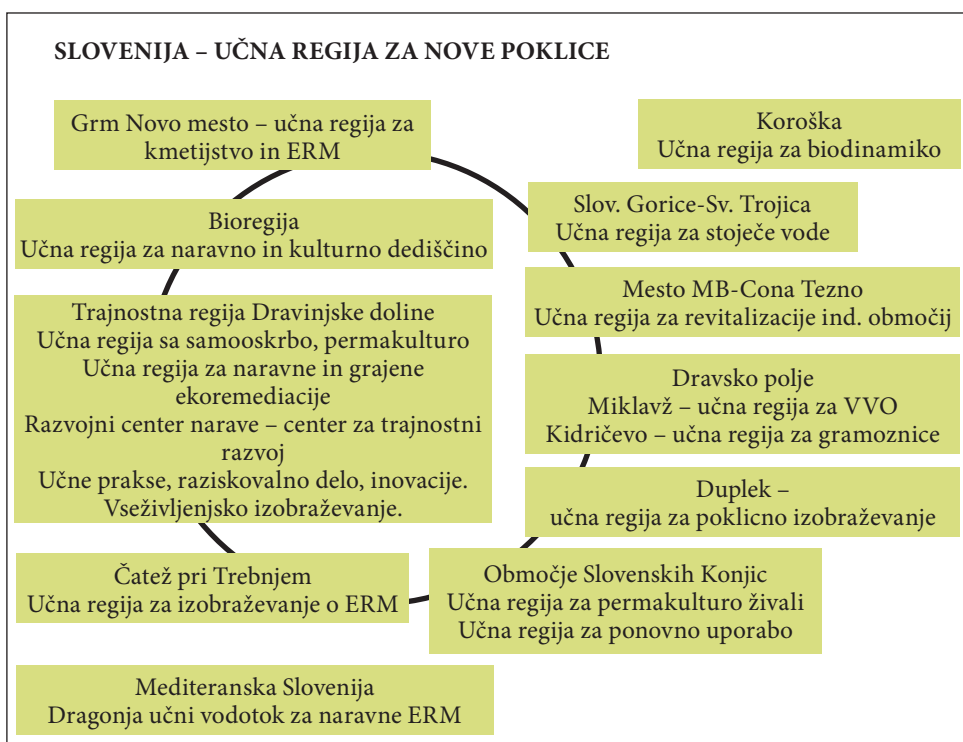
V letih 2009–2011 je Slovenija razpisala dva projekta iz sklada ESS, in sicer za inovativne pristope v izobraževanju ter za vzpostavitev izvedbenih pogojev za izkustveno izobraževanje za trajnostni razvoj v naravi. V okviru dveh projektov, in sicer Učilnica v naravi (2009) in Učni poligoni (2010), je nastala učna regija Dravinjska dolina. Na območju 38 km<sup>2</sup> so vzpostavljeni učni poligoni (to so območja z učnimi točkami, opazovalnicami in učilnicami v naravi) za raziskovalno delo v naravi s posebnim poudarkom na vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. V Dravinjski dolini je opremljenih več kot 20 tematskih učnih poti, mnogo opazovališč, kolesarske poti, ekoremediacijske ureditve (naravne in grajene) in permakulturni sistemi za povečanje samooskrbe. Z vzpostavitvijo učne regije Dravinjske doline smo pridobili učilnico v naravi za spremljanje in raziskovanje podnebnih sprememb, zelenih tehnologij, biogospodarstva, samooskrbe, tradicionalnih praks ravnanja z naravnimi viri ter možnosti za razvoj inovacij na učnih poligonih.



Slika 1: Presečnost izobraževalnih področij ustvarja Slovenijo kot učno regijo.

V Sloveniji imamo namreč mnogo območij, ki jih že uporabljamo kot učilnice v naravi. Takšna območja so poleg že omenjene učne regije Dravinjske doline z učnimi poligoni, učnimi potmi in opazovalnimi točkami tudi območje Jugovzhodne Slovenije z učnim poligonom za ekoremediacije na posestvu Grm Novo mesto. V neposredni bližini CŠOD Čebelica – Čatež pri Trebnjem je v zasnovi učni poligon predvsem za manjše otroke za vsebine varovanja okolja, vse bolj pa se širijo po Sloveniji urejena območja po občinah za namene izobraževanja (nove učne poti po občinah, sanirane gramozne jame – učna gramoznica v Kidričevem, samooskrbne učne kmetije v občini Duplek, biodinamični vrtovi na Koroškem in drugo). Upravičeno lahko Slovenijo imenujemo učno regijo za Evropo in svet, saj so izobraževalne ponudbe zastavljane celovito in izhajajo iz značilnosti posamezne regije. S ciljem, da se učna okolja vključijo v izobraževanje, so bili razviti izobraževalni programi, ki lahko pomembno prispevajo k izkustvenemu izobraževanju v Sloveniji in tako povečajo zaposljivost mladih. Vsebine, ki jih ponujajo učne občine in regije, imajo namreč inovativno, aktualno, raziskovalno in problemsko izhodišče, zato dajejo obiskovalcem motivacijo, ideje in voljo, da se tudi sami začnejo ukvarjati s tovrstnimi pristopi (primer permakulturni vrtovi, ki se izjemno hitro širijo v urbanih območjih Maribora, in ekoremediacijske ureditve, ki jih je prevzela Sotelska regija kot način reševanja odpadnih voda). Prav novo ustvarjena znanja na učnih poligonih so bila prenešana v druga območja, kjer se zdaj uspešno širijo v vsakdanjem življenju. To pa je tudi cilj in poslanstvo učnih poligonov.

Po Evropi je znano učno območje Gabrielovega sklada ([www.gabrielov.sklad.si](http://www.gabrielov.sklad.si)). To so opremljena območja za izobraževanje na prostem. Skupna značilnost je, da imajo ohranjene življenjske prostore oz. biotope. Biotopi so namreč najmanjše prostorske enote v pokrajini, zato so zelo primerni za izobraževanje vseh generacij. V zadnjih tridesetih letih so namreč rastline in živali izgubile zaradi vse večje pozidave površin, industrializacije in intenzivnega poljedelstva velik del svojega življenjskega prostora. Evropske države so biotope zavarovale s posebnim Zveznim zakonom o varstvu narave v letu 2002 (Zvezni zakon, 2002). S tem zakonom so posamezne nemške dežele obvezane, da ustvarijo mrežo povezanih biotopov, ki zavzemajo vsaj deset odstotkov površine v vsaki posamezni deželi. Glede na to, da imamo v Sloveniji kar 34,6 % območij Nature 2000, je tovrstno izobraževanje velika priložnost tudi za Slovenijo.



Slika 2: Učne regije – nova priložnost za razvoj Slovenije

V prispevku je v nadaljevanju prikazana učna regija Dravinjska dolina, ki je primer možne vzpostavitve celotne Slovenije kot učne regije za izkustveno izobraževanje. V sklepu so prikazani programi izkustvenega izobraževanja za trajnostni razvoj, ki potekajo prek Filozofske fakultete Maribor s ciljem, da se poveča vseživljenjsko izkustveno izobraževanje. Podatki o učnih poligonih v Dravinjski dolini so dosegljivi na spletni strani ([www.ucilnicavnaravi.si](http://www.ucilnicavnaravi.si)). V Katalogu ponudbe Filozofske fakultete Maribor in Mednarodnega centra za ekoremediacije (<http://www.ff.uni-mb.si/>) so zbrani izobraževalni programi učnih občin in regij za celotno Slovenijo in tako prvič celovito predstavljajo ponudbo Slovenije kot učne regije. S ciljem, da v Sloveniji izkoristimo možnosti ki jih imamo kot država (izjemen strateški položaj, geografska heterogenost, vodnatost, preplet tradicije, zgodovine in presek štirih velikih evropskih makroregij – Alp, Panonske nižine, Dinarskega gorstva in Sredozemlja), narekujejo potrebo, da vzpostavimo pogoje za izkustveno izobraževanje ne samo za potrebe Slovenije, temveč da odpremo Slovenijo kot učno regijo za Evropo in svet.

### UČNA REGIJA DRAVINJSKA DOLINA

Dravinjska dolina z osrednjim območjem v občini Poljčane je učna regija za učenje in poučevanje o naravi, njenih zakonitostih kot tudi njenih bogastvih. Z zasnovano »učilnice v naravi« – prepletom mnogih tematskih učnih poti in ekoremediacijskim učnim poligonom – je območje postalo leta 2009 s svojo naravno in kulturno dediščino izhodišče za izvedbo naravoslovnih, projektnih dni, interdisciplinarnih ekskurzij, raziskovalnih aktivnosti in obiska društev, šol, zainteresiranih posameznikov in predstavnikov vodstvenih struktur. Učna regija je opremljena s številnimi učnimi gradivi, delovnimi listi, učnimi kartami in didaktičnimi igrami, ki so učiteljem in profesorjem v pomoč pri izvedbi izobraževanja v naravi. Pripravljena gradiva so velika pomoč zlasti pri izvedbi obvezne prakse in praktičnega pouka v okviru izobraževalnega programa Naravovarstveni in Okoljevarstveni tehnik kot tudi za uresničevanje učnih ciljev v okviru okoljske vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Na novo razviti učni programi v ospredje postavljajo učne vsebine, ki jih ponujajo narava v Dravinjski dolini (Samostanska učna pot, Ekosistemska učna pot Ličnica, Učna pot po Dravinjski dolini, Učna pot po dolini potočnih rakov, Čebelarska učna pot, Gozdna učna pot Boč, Učna pot med drevesnimi zakladi, Učna pot po zapuščenih rudniških rovih) in dva učna poligona za ekoremediacije ter samooskrbo s permakulturo.

V okviru strokovnih podlag priprave učnih programov in modulov za praktični pouk, terensko delo in ekskurzije so bili pripravljene štiri učni programi, in sicer učni program v skladu s katalogi znanj za obvezne in izbirne module izobraževalnega programa Naravovarstveni tehnik, učni program za raziskovanje, terensko delo in učenje v okviru vzpostavljenih učnih poligonov za področje naravovarstva, okoljevarstva kot tudi okoljske vzgoje z medpredmetnimi povezavami z obveznimi splošnoizobraževalnimi predmeti, kot so biologija, geografija, kemija kot tudi izbirnimi predmeti čebelarstvo, kemija v okolju itd. ter priprava učnih programov za izvajanje naravoslovnih dni, ekskurzij in terenskega dela v okviru osnovnošolskega izobraževanja, in sicer v okviru predmetov spoznavanje okolja (prvo triletno 9-letnega osnovnošolskega izobraževanja); naravoslovje in tehnika (drugo triletno); biologija, geografija (tretje triletno) in zlasti izbirnega predmeta okoljska vzgoja, na vseh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja.

### UČNI POLIGONI ZA SAMOOSKRBO, PERMAKULTURO IN EKOREMEDIACIJE

Z učnimi poligoni, ki so dobro povezani s tematskimi učnimi potmi ter kolesarskimi potmi in Razvojnim centrom narave, želimo vzpodbuditi predvsem mlade, da se bodo znali pri odločanju za poklic pravilno odločiti. Ponujamo alternativo sedanjemu pristopu neoliberalnega pogleda na življenje, ko je vse odvisno le od kapitala. Na učnih poligonih pokažemo še druge dimenzije zdravega, zadovoljnega in uspešnega življenja, ki temeljijo na sodelovanju z naravo in na načrtovanju izkoriščanja naravnih virov – na

varstveni rabi. S tem ciljem izobražujemo mlade, da bodo v prihodnje znali celoviteje razmišljati o trajnostnem razvoju. S tesnim sodelovanjem z Mednarodnim centrom za ekoremediacijo Filozofske fakultete Maribor zagotavljamo strokovno podporo izobraževanju v naravi tako občinam Dravinjske doline kot tudi širše po Sloveniji.

Permakulturni sistemi za povečanje samooskrbe se v zadnjih letih vse bolj uveljavljajo kot privlačni pristopi za pridelavo hrane. Permakultura je kot znanstveni način celostnega načrtovanja uporabna na vseh področjih življenja. Temeljna permakulturna etična načela so skrb za zemljo, skrb za ljudi in skrb za delitev viškov ter permakulturna načela načrtovanja. Glavna značilnost permakulturnega načrtovanja je umeščanje stvari na pravo mesto v prostor glede na medsebojne odnose s preostalimi elementi sistema, kar omogoča učinkovito rabo časa, energije in virov. Primer permakulturnega pristopa pri hiši je tak, da spiralno gredico z zelišči namestimo blizu kuhinje, saj jo potrebujemo večkrat na dan; kompostni kup postavimo vstran od vhoda hiše, da nas ne moti morebitni vonj, vodno zajetje postavimo tako, da izkoristimo gravitacijsko energijo. Pri načrtovanju so glavni vir znanja ekosistemi in njihove naravne značilnosti. Permakultura je mnogostranska (Dolenc, 2012). Nikoli določena ureditev ne opravlja samo ene funkcije. Npr. v živo mejo posadimo rastline, ki so čebelja paša in ki nam dajejo užitne sadeže, kurjavo, bogatijo prst in so skladne z naravnimi ekosistemi. Zato se izogibamo sajenja cipres, ki imajo samo funkcijo zastiranja, ne opravljajo pa nove ekosistemske vloge. S takimi konkretnimi primeri približamo mladim odgovornost za odločanje o skrbi za okolje in naravo.

Ekoremediacijski sistemi se uporabljajo za prilagajanje podnebnim spremembam ter za zmanjševanje onesaženosti vode in zemlje. Pojem ekoremediacije se uporablja za varovanje in obnovo okolja in narave z naravnimi in sonaravnimi sistemi. To pomeni, da ekoremediacije vključujejo (Vrhovšek, Vovk Korže, 2009):

- preventivo in kurativo (varovanje in obnovo),
- okolje in naravo,
- ekosistemski pristop (temelji na zakonitosti delovanja več kompleksnih celot, kot so ekosistemi, tako naravni kot sonaravni – že spremenjeni od človeka), kar pomeni uporabo več procesov iz narave in okolja hkrati (v tem se razlikuje od fitoremediacije, bioremediacije).

Ekoremediacije zato združujejo več funkcij naenkrat, kot so zadrževanje vode, krepitev pufernega sistema – samoobnovitvenega potenciala in biotske pestrosti, kar nam klasične tehnične metode ne omogočajo. Ravno ta večnamembnost omogoča, da lahko z uporabo ekoremediacij v prostoru zagotovimo večsektorsko rabo npr. vode, kar je v skladu z mnogimi uredbami, predpisi in zakoni, ki zahtevajo večnamensko rabo prostora. Prav te nove pristope moramo naučiti mlade in jih prenesti v vseživljenjsko izobraževanje, da se bomo lažje prilagajali vse večjim spremembam podnebja. Pomenijo pa tudi inovativen pristop uporabe zelenih tehnologij, ki so tudi prioriteta na nivoju Evrope.

## PROGRAMI ZA IZKUSTVENO IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

S ciljem prenosa znanja v družbo smo razvili številne izobraževalne programe, ki so objavljeni v Katalogu ponudbe centrov in oddelkov Filozofske fakultete Maribor (<http://www.ff.uni-mb.si/dotAsset/37394.pdf>). Po sklopih vsebujejo programi naslednje vsebine:

- izkustveno izobraževanje na terenu (poudarek je na terenskem delu, meritvah na terenu, programi so primerni predvsem za naravoslovne, biotehniške in okoljske vsebine);
- izobraževanje o samooskrbi (udeleženci pridobijo praktična znanja o vseh ravneh samooskrbe – hrana, energija, voda, zemlja in zrak – in tako lahko v resnici spremenijo stare prakse, saj dobijo neposredno izkušnjo na terenu);
- živeti z naravo (udeleženci del dneva ali več dni preživijo na učnem poligonu in pridobijo celovito izkušnjo o biogospodarjenju, zelenih tehnologijah, permakulturi in samooskrbi);



- nova znanja s področja prsti, vode, čiščenja voda, kjer v obliki predavanj posredujemo nove rezultate (ki jih razvijamo na učnem poligonu) udeležencem in opozorimo na določena zastarana znanja v literaturi;
- strokovne ekskurzije in ogledi Dravinjske doline ponujajo še dodane možnosti izobraževanja na področju zgodovine, etnologije, krasa, gozdarstva, skratka v program so vključene tudi druge vsebine, ki jih delno pokrivajo naši zunanji izvajalci.

## SKLEP

Bogata naravna in kulturna dediščina ter izjemen geografski položaj odpirajo Sloveniji široke možnosti novega razvoja na področju izobraževanja, ki še niso povsem izkoriščene. Občine so v okiru projektov v sodelovanju s strokovnimi institucijami razvile učne poti, turistično-izobraževalno infrastrukturo in možnosti za izkustveno izobraževanje v naravi. Filozofska fakulteta se je z Mednarodnim centrom za ekoremediacije lotila sistemske povezave potreb (potrebe po izkustvenem izobraževanju predvsem v šolah) in ponudbe (opremljena lokalna okolja, ki jih imajo občine) ter dodatno vzpostavila učne regije z inovativno opremljenimi učnimi poligoni (v učni občini Poljčane). Proces tovrstnega povezovanja omogoča Sloveniji ne samo vzpon slovenskega izkustvenega izobraževanja, ampak tudi mednarodno prepoznavnost, kar že poteka zdaj. Aktualni problemi, kot so onesnaženo okolje, afere s hrano, gospodarska kriza in pomanjkanje delovnih mest, so resni mejnik za premislek o izobraževanju v prihodnje. Izobraževalne organizacije imajo izjemno priložnost, da prav z izkustvenim izobraževanjem povežejo tradicionalna znanja z inovativnimi pristopi in ustvarijo nova znanja za doseganje blagostanja v 21. stoletju. Pogoje za tovrstne premike že imamo, tudi motiviranost ljudi je visoka, predvsem mladih, ki končajo izobraževanje in si želijo najti delo, lahko jim ponudimo visoko vredna delovna mesta, ki temeljijo na znanju, tradiciji, lokalnih posebnostih, zgodovini in naravnih virih. Tak pristop odgovarja zahtevam trajnostnega razvoja, ki temelji na notranjih virih, vključno z ljudmi, ki živijo na lokalni ravni (Vovk Korže, 2011). Po štirih letih dela na učnih poligonih v Poljčanah v smeri vzpostavljanja učnih regij (učni poligoni so učilnice v naravi za učne regije drugod po Sloveniji) so rezultati izjemni. Mnogo motiviranih skupnosti je že začelo s premiki v smeri biogospodarstva in upravičeno pričakujejo, da bodo tudi izobraževalne ustanove dovolj zgodaj prepoznale te potenciale, ki bodo mladim vrnilo odnos do hrane, vode, zemlje in predvsem odnos do soljudi in živali. Vse te vrednote so bile v zadnjih desetletjih izgubljene zaradi odmika od narave in navidezne varnosti, da se lahko prav vse kupi v trgovini. Danes pa vedo že mladi, da temu ni tako, starejši pa se še spominjajo časov, ko nam je lastno znanje prineslo resničen razvoj, kar danes zelo pogrešamo. Zato so učni poligoni in učne regije nov premik v svetlo prihodnost Slovenije.

## LITERATURA

- Aubrich H. (2006). Changing Philosophies in Geographical Education from the 1970s to 2005 an international perspective. V: *Geographical Education in a Changing World Past Experience, Current Trends and Future Challenges*, Springer, 39–55.
- Dolenc M., (2012). Visoka greda na vrtu ali terasi. *Biobrazda. Revija za sonaravno vrtnarjenje in domačo samooskrbo*. Letnik 1, januar 2013, str. 34–35.
- Naji, M. (2010). *Izobraževanje za 21. stoletje: Center za inovativno edukacijo*, Zavod RS za šolstvo.
- Kakšne naj bodo naše šole v 21. stoletju? IP/08/1094. Bruselj, 3. 7. 2008.
- Krotscheck, C. (2007). *Politik der Inwertsetzung. 12 Entscheidungen zur Überwindung der Zuvielisation*. BVR Verlag, Auersbach, Austria, 104.

Plut, D. (2012). Prehranska varnost sveta in Slovenije. Dela 38, str. 5–23. Ljubljana, Filozofska fakulteta Ljubljana.

Sage, C. (2012). Environment and food. London, Routledge, 320 str.

Šole za 21. stoletje. Delovni dokument služb komisije. Komisija evropskih skupnosti, Bruselj 11. 7. 07 (SEC,2007) 1009, 12.

Vrhovšek, D., Vovk Korže A. (2009). Ekoremediacije. Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, str. 76.

Vovk Korže, A. (2011). Dimenzije trajnosti = Dimensions of sustainability. Revija za geografijo 6, Filozofska fakulteta Maribor, 7–18.

Zvezni zakon o varstvu narave, (2002). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:62003CC0098:SL:NOT>.

[www.ucilnicavnaravi.si](http://www.ucilnicavnaravi.si) (12. 2. 2013).

[www.gabrielov.sklad.si](http://www.gabrielov.sklad.si) (13. 12. 2012).

<http://www.ff.uni-mb.si/> (14. 2. 2013).

### POVZETEK

Prispevek obravnava nova učna okolja v Sloveniji, ki omogočajo izkustveno izobraževanje za trajnostni razvoj. Povezava z lokalnim okoljem in razvoj inovativnih pristopov prek raziskovalnih dejavnosti omogočajo nove zaposlitvene priložnosti. Nove izzive v izobraževanju poudarja tudi Evropska Komisija, ki vzpodbuja države članice, da odgovorno izvajajo izobraževalni proces. Zaradi zmanjševanja sredstev za izobraževanje in številnih mladih brez dela sta aktiviranje izobraževanja v lokalnih okoljih in skupna ponudba našega znanja tujini zagotovo razvojna pot. Mnoga tuja znanja namreč pri nas niso uporabna, zato je treba nameniti več pozornosti tudi izkustvenemu znanju in medgeneracijskemu sodelovanju.

**Ključne besede:** izobraževanje, učne regije, inovativni pristopi, učni poligoni, Slovenija

### ABSTRACT:

This paper deals with new learning environments in Slovenia, enabling experiential education for sustainable development. Connection with the local environment and the development of innovative approaches through research activities are the new job opportunities. The European Commission, that encourages Member States to carry out the educational process in a responsible way, emphasizes new challenges in education. Because of the budget cuts for education and many unemployed young people mobilization of education in local environments and our common offer of knowledge to foreign countries is certainly a developmental path. As much of the foreign knowledge cannot be applied to our context, it is necessary to pay more attention to experiential knowledge and intergenerational cooperation.

**Key words:** education, learning regions, innovative approach, educational polygon, Slovenia.

Tilen Smajla, spec., Osnovna šola Vojke Šmuc, Izola

## KAJ JE KORISTNO VEDETI PRI ZGODNJEM POUČEVANJU TUJEGA JEZIKA

### DEJSTVA ALI KONSTRUKT REALNOSTI?

#### Uvod

Naš namen na tem mestu ni, da komur koli taksativno določamo življenjske usmeritve, temveč želimo le vzpodbuditi kritično mišljenje v zvezi z izobraževanjem, želeli bi pa tudi razjasniti nekatere zablode, ki so splošno uveljavljene glede javno veljavnega izobraževalnega sistema. Omejili smo se na osnovnošolsko izobraževanje in naš pogled usmerili na poučevanje in učenje tujih jezikov (v nadaljevanju TJ) oziroma tujega jezika angleščine (v nadaljevanju TJA, čeprav je na nekaterih območjih v Sloveniji prvi tuji jezik nemščina, v Nemčiji pa, recimo, francoščina ali španščina). V nadaljevanju smo izpostavili nekatere zablode staršev glede zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov ter izdelali priporočila uporabne vrednosti za prihodnje razmišljanje o tej temi.

#### Splošno

Učenje je počasen in zahteven proces, ne obljublja hitrih učinkov in ni vedno premočrtna aktivnost. Zavedati se je treba, da je lahko pot od točke A do točke B ravna, vijugasta, večkrat prekinjena, dolga ali kratka, pa še kaj bi lahko dodali. Na tej poti smo lahko sami, pomaga pa, če imamo dobro spremstvo, ki nam lahko kakovostno svetuje. Svetovanje ni preprosta stvar, da smemo komu svetovati, moramo biti dobro strokovno in drugače podkovani, saj lahko le tako strokovnemu svetovalcu, torej učitelju, brez zadržkov zaupamo. Te vrstice pišemo z jasnim namenom pomoči in razjasnitve nekaterih zablod, predvsem pa v smislu pojasnjevanja staršem, kaj, kdaj in koliko lahko/smejo pričakovati od svojih otrok in kdaj je primerno od otroka pričakovati dobre rezultate pri učenju TJA. Ni povsem izključeno, da se ne bomo dotaknili še kake druge problematike.

Nekateri nedavni projekti ter evropske smernice in strategije (An Action Plan 2004–2006, 2003; Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching, 2001; Evropska komisija, 2008a, 2008b: 8, 2011, 2012: 5; Evropski parlament, 2009; Evropski svet, 2009; Promoting language learning and linguistic diversity, 2007, v Pižorn in Brumen, 2008; tudi European Profile of Language Teacher Education, 2004; Eurydice key data on languages, 2005, 2008; 2012; European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007 v Enever, 2012: 14–15, če naštejemo samo del vseh smernic) kažejo na usmeritve glede učenja in poučevanja na nadnacionalni ravni ter narekujejo potrebne spremembe miselnosti, kar je dejansko v ozadju jezikovnih politik.

Nekatere raziskave na področju zgodnjega poučevanja tujega jezika (Chodiah, 2008; Emery, 2012; Emery, 2012; Enever, Moon in Raman, 2009; Enever, 2011; Garton, Copland in Burns 2011; Graddol, 2006; Wang, 2002, 2007, 2009 v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012: 29) poskušajo omenjene smernice prenesti v razred oziroma predavalnico, kar ni preprosta zadeva. Zahteva veliko prizadevanj in premikov v šolskih politikah in v glavah izvajalcev le-teh. Bistveno kakovostnejšega premika na bolje ne moremo doseči brez strokovno podkovanih izvajalcev. Kdo je kvalificiran za izvajanje zgodnjega poučevanja TJ v prvem triletju vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, je vprašanje bistvenega pomena za trenutno šolsko oblast, saj naj bi bil TJA vpeljan v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (v nadaljevanju VIO oziroma od prvega do tretjega razreda osnovne šole) osnovne šole s šolskim letom 2013 (Brumen in Fojkar Dagarin, 2012: 39), in sicer v prvi razred, najprej v obliki pilotnega projekta, v šolskem letu 2015/2016 pa frontalno v vse osnovne šole. Naj omenimo, da je bila v šolskem letu 2011/2012 v pripravi vpeljava drugega tujega jezika v drugem VIO osnovne šole, ki pa ja bila zaradi gospodarske krize preložena za leto dni. Drugi tuji jezik tudi v šolskem letu 2012/2013

ni bil vpeljan in zdaj z veliko skepse pričakujemo dejanski datum vpeljave. Zadržkom verjetno botrujejo tako finančne kot kadrovske prepreke.

## PROBLEM, NAMEN IN CILJI PRISPEVKA

V prispevku se ukvarjamo s problemom zgodnjega poučevanja tujega jezika angleščine (v nadaljevanju TJA) v obdobju od prvega do četrtega razreda osnovne šole. Osredinili smo se na zgodnje poučevanje TJA v tretjem razredu osnovne šole, saj se glede na mednarodne in nacionalne študije poučevanje tujega jezika vpeljuje v vedno nižje razrede osnovne šole in celo v predšolsko obdobje. Za izobraževalne institucije in državo to predstavlja velik izziv, saj je treba poleg finančnih sredstev zagotoviti tudi primerno izobražene pedagoške delavce. Ravno slednje predstavlja največji izziv. Poleg tega je treba pomembne deležnike v družbi prepričati o smiselnosti vpeljevanja pouka TJA v zgodnje obdobje, prav tu pa naletimo na starše, njihova prepričanja in mnenja ter potrebe.

Namen prispevka je predstaviti nekatere zablode glede zgodnjega poučevanja tujega jezika, saj so v slovenski družbi zelo pogoste. Družbi želimo nalili čistega vina prav s ciljem iz zadnjega dela prispevka, kjer smo poleg rezultatov študije primera zapisali tudi priporočila staršem. Priporočila so zapisana na temelju analize rezultatov anketnega vprašalnika s starši v okviru študije primera. Anketne vprašalnike hrani avtor prispevka.

### Metode

Prispevek temelji na deskriptivni metodi pedagoškega raziskovanja. Uporabljene so bile kvalitativne metode raziskovanja – študija primera in polstrukturirani intervju.

### Raziskovalna vprašanja

Glede na zgoraj zapisano nas zanima:

- Kakšno je mnenje staršev glede zgodnjega poučevanja tujega jezika?
- Kakšna so njihova pričakovanja glede zgodnjega poučevanja tujega jezika?
- Katere zablode so navzoče pri zaznavanju zgodnjega učenja tujega jezika?

## KAKŠNEGA UČITELJA ŽELI MODERNA EVROPSKA ŠOLA?

Kdo pa lahko poučuje tuji jezik na razredni stopnji, torej v prvem in drugem VIO osnovne šole?

Če ohranimo evropsko perspektivo, moramo nujno omeniti okvire, ki jih v svojih ugotovitvah navaja Eurydice (2008). Slednji na evropski ravni omenja tri glavne kategorije učiteljev tujih jezikov, in sicer neke vrste splošne učitelje, učitelje specialiste, delno specializirane učitelje in nekvalificirane učitelje (Eurydice, 2008: 77–78). Preglednica 1 prikazuje kategorizacijo kvalifikacij učiteljev po ugotovitvah Eurydice.

Preglednica 1: Evropske kategorije kvalifikacij učiteljev tujih jezikov, (povzeto po Eurydice, 2008: 78)

| Naziv                       | Opis kvalifikacije  |
|-----------------------------|---|
| Splošni učitelj             | Kvalificiran za poučevanje (skoraj) vseh predmetov kurikuluma, vključno s tujim jezikom, ne glede na specifično izobrazbo   |
| Učitelj specialist          | Kvalificiran za poučevanje dveh različnih predmetov, eden od teh je tuji jezik.   |
| Delno specializiran učitelj | Kvalificiran za poučevanje skupine najmanj treh različnih predmetov, pri čemer je en ali več kot en tuji jezik.   |
| Nekvalificiran učitelj      | Ni posebej opredeljeno po Eurydice. Primeri: v Veliki Britaniji je to lahko višji jezikovni asistent, ki poučuje tuje jezike, navadno je to naravni govorec, ki ima univerzitetno izobrazbo za poučevanje svojega jezika. |

V zgoraj navedeni tabeli je opisano zatečeno stanje iz leta 2008, ki kaže na to, da bo na področju izobraževanja bodočih in usposabljanja sedanjih učiteljev tujih jezikov za zgodnje poučevanje potrebnega še veliko dela.

Študija ELLiE (Enever, 2012: 18–22) ugotavlja, kako bistvenega pomena so realno zastavljeni cilji jezikovnega pouka. Izkazalo se je namreč, da so velikokrat previsoko zastavljeni cilji vodili v frustracije in razočaranje. Nadalje ugotavlja še slabo pripravljenost učiteljev pri vzdrževanju visoke ravni motivacije v okviru 30- do 45-minutne učne ure; omeni še, da je učiteljem namenjenega premalo usposabljanja in izobraževanja o zgodnjem poučevanju tujega jezika, pri katerem so poleg obveznih dobrih jezikovnih kompetenc ena šibkejših točk učiteljev tudi ključne druge kompetence (ravno tam). Koristno je torej učitelje, ki bodo poučevali na zgodnji stopnji, dobro podkrepiti tudi z jezikovnimi kompetencami, saj so za kakovostno poučevanje izrazito pomembne. Dobre jezikovne kompetence so pomembne prav pri zgodnjem poučevanju tujega jezika, saj v nasprotnem primeru tvegamo ustvarjanje popačene slike o fonetiki tujega jezika. Učenec s popačeno sliko besed v TJ bo imel težave pri glaskovanju in v nadaljevanju pri razvijanju bralnih strategij. Te pa so bistvene za razvoj učnih strategij (Pečjak, 2013). Ta in nekateri drugi pereči problemi so bili izpostavljeni v novejših raziskavah o zgodnjem poučevanju tujega jezika (Chodiah, 2008, v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012; Enever, Moon in Raman, 2009; Enever, 2011; Garton, Copland in Burns, 2011; Wang, 2002, 2007, 2009, v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012: 29). Glede na rezultate raziskav o jezikovnem razvoju otrok oziroma mlajših učencev, sta kakovost in usposobljenost učiteljev za zgodnje poučevanje bistvenega pomena, saj se ravno v tem obdobju, od rojstva do približno osmega ali devetega leta starosti, razvijajo osnovne jezikovne zmožnosti (García in Frede, 2010: 1).

### Želje

V okviru študije primera, ki je bila izvedena v oddelku 3. b osnovne šole Vojke Šmuc v Izoli, smo izvedli krajšo raziskavo. Ob pomoči staršev učencev je bil izpeljan anketni vprašalnik, z otroki pa je bil izveden polstrukturiran intervju. Navedene raziskovalne tehnike so bile izbrane zato, ker zagotavljajo razmeroma dober vpogled v raziskovano populacijo, niso invazivne, njihova izpeljava pa je enostavnejša. Na podlagi rezultatov vprašalnika staršev lahko ugotovimo naslednje (poudarjamo nekatere rezultate, ki so pomembni za ta prispevek) (Smajla, 2013b):

- odzivnost je bila visoka, saj je kar 20 staršev od 22 (90,9 %) vprašalnik izpolnilo in vrnilo,
- starši so bili zelo ali celo izjemno zadovoljni z izpeljavo,

Preglednica 2: Ustreznost termina izpeljave uric vesele angleščine

| Izjemno zadovoljen | Zelo zadovoljen | Srednje zadovoljen | Manj zadovoljen | Nezadovoljen |
|--------------------|-----------------|--------------------|-----------------|--------------|
| 4                  | 7               | 6                  | 2               | 1            |
| Odstotek           | Odstotek        | Odstotek           | Odstotek        | Odstotek     |
| 20                 | 35              | 30                 | 10              | 5            |

Preglednica 2 prikazuje zadovoljstvo staršev učencev oddelka 3. b z ustreznostjo termina izpeljave uric vesele angleščine. Prevladuje zadovoljstvo (55 % staršev), srednje zadovoljnih je 30 %, medtem ko je manj zadovoljnih le 10 %. Lahko torej trdimo, da prevladujejo zadovoljni starši, saj jih je velika večina (85 %) zadovoljnih z izpeljavo uric vesele angleščine.

- Rezultati ankete staršev in rezultati polstrukturiranega intervjuja z otroki glede pomembnosti učenja tujega jezika in njegove namembnosti so se precej ujemale, saj je velika večina otrok (12 od 19 udeležencev ali 63 %) poudarila uporabnost tujega jezika v **komunikaciji** (T. S.), 10 staršev od 17, (58,8 %), ki so odgovorili na 4. vprašanje vprašalnika za starše (glej Smajla, 2013b: 32), je poudarilo

pomembnost učenja tujega jezika za potrebe službe, študija in **sporazumevanja** (T. S.).

- Pričakovanja staršev glede učenja tujega jezika so precej visoka prav v smislu motivacije za delo v prihodnosti in želje, da se otroci kaj naučijo, saj skupno 8 staršev od 17 (47 %) od pouka TJA pričakuje motivacijo in (uporabno) znanje (Smajla, 2013b: 21).
- Rezultati petega vprašanja (»Zakaj se je dobro učiti TJA?«) intervjuja z otroki so pomembni zato, ker izpostavijo pomembnost poznavanja tujega jezika za delo in sporazumevanje (skupno 13 odgovorov od 19 ali 68,4 %).
- Izpostavilo se je, da je počutje učencev staršem zelo pomembno, saj je glede na rezultate vprašalnika 90 % staršev, ki so odgovorili na 13. vprašanje (»V kakšni meri se Vam zdi pomembno počutje učencev pri pouku tujega jezika?«), označilo počutje učencev kot zelo pomembno (Smajla, 2013b: 26).

Do podobnih rezultatov so prišli tudi drugi raziskovalci, ki so raziskovali motivacijo pri učenju tujih jezikov in druge afektivne značilnosti mlajših učencev (Gardner in MacIntyre 1993; Gardner, 1995, 2010, v Mihaljević Djigunović, 2012: 57; Moon, 2005: 3), pa tudi drugi raziskovalci, ki so kot cilj zgodnjega učenja tujih jezikov poudarjali naravnost in motivacijo (Blondin idr., 1998; Edelenbos, Johnstone in Kubanek, 2007, v Mihaljević Djigunović, 2012: 58). Če želimo biti pri poučevanju tujih jezikov uspešni, moramo upoštevati nabor kontekstualnih dejavnikov, npr. strah pred jezikom, učni slog in učne strategije, jezikovne zmožnosti in podobno. Vse te dinamike moramo učitelji upoštevati, če želimo pri otrocih odpraviti blokade pri učenju. Tega bi se morali zavedati tudi starši in temu prilagoditi svoja pričakovanja. Za starše in druge udeležence v procesu učenja in poučevanja bi bilo koristno, da se zavedajo pomembnosti dejavnikov, kot so odnos do učitelja in čustva, ki jih učenci gojijo do učitelja osebno in do učitelja kot institucije, kot tudi splošna klima v učilnici in učne metode, ker pomembno vplivajo na mlajše učence (Moon, 2005: 16). Ugotovljeno je bilo tudi, da so mlajšim učencem zelo pomembna mnenja staršev o učiteljih in šolskem sistemu (ravno tam).

Poudarjamo torej, da bi bilo treba nekako prilagoditi stališča staršev do šole, šolskega sistema in samih učiteljev, saj imajo lahko v zgodnjem obdobju uničujoč vpliv na učencev odnos do učenja, v poznejši dobi pa utegnejo biti učenci manj navdušeni nad sodelovanjem z učitelji (Moon, 2005: 17) in postanejo drugi deležniki pomembnejši. Prav to škodo je težje popraviti, saj se lahko zgodi, da zaradi razvojno pogojenih dejavnikov učenci razvijejo negativen odnos do učenja tujega jezika.

## ZABLODE

### Zablode staršev

Starši imajo velika pričakovanja (glej Smajla, 2013b). Splošno razširjeno je mnenje, da so otroci neke vrste tabula rasa, prazna steklenica, ki jo moramo napolniti s »pravim« znanjem. To še posebej velja pri učenju jezika bodisi tujega bodisi materinščine. Zavedati se moramo, da otroci v razred in v proces učenja vstopijo z že veliko izkušnjami o jeziku in življenju, poleg tega imajo razne naravne sposobnosti, ki jim pomagajo pri učenju na splošno in tudi pri učenju tujega jezika, v našem primeru angleščine, v zvezi s katero imajo že ustvarjena določena stališča in poglede (Moon, 2005: 1, 15).

### Zablode o motiviranosti za učenje

Želeli bi razbliniti naslednji mit o naravni visoki motiviranosti za učenje tujih jezikov. Raziskovalci MacIntyre, Baker, Clément in Donovan (2002, v Mihaljević Djigunović, 2012: 57) trdijo, da se mlajši učenci zelo razlikujejo v stopnji motivacije, pozitivnega odnosa in prisotnosti ali odsotnosti zavor in so uspešni pri učenju. Ugotavljajo, da se ravno toliko razlikujejo med seboj, kot se na primer starejši učeči, in ravno tako poudarjajo potrebo po raziskovanju individualnih razlik posameznih učečih (ravno tam). Na tem mestu moramo razčistiti pojem mlajši učenci, ki se v različnih socialnoizobraževalnih okoljih različno interpretira. To je bil razlog, da je delovna skupina članic Evropske

unije pred kratkim opredelila izraz mlajši učenec. To je učenec na osnovnošolski stopnji v starostnem obdobju 7 do 12 let, dodatno pa je določila še starostno obdobje za zelo mlade učeče se, in sicer naj bi bili to otroci v starostnem obdobju 3 do 6 let, v Sloveniji torej predšolski otroci in otroci v prvem razredu devetletne osnovne šole (ravno tam).

Pomembno je tudi vedeti, da otroci ob začetku učenja tujega jezika (v Sloveniji je to pri starosti 9 let, ponekod celo 8 let, če začnejo že v tretjem razredu osnovne šole, nekateri celo prej, recimo v prvem razredu osnovne šole v okviru obšolskih dejavnosti) nehoti delajo leksikalne napake, ker sta v procesu učenja tako jezik 1 (pa naj bo to slovenščina ali kak drug jezik, ki ga otroci govorijo doma) kot jezik 2, tj. tuji jezik, aktivna, pri čemer seveda prevladujoči jezik navadno vedno vpliva na šibkejši jezik, pa naj bo to jezik 1, 2 ali celo 3 (van Hell, 2013). Proces lahko deluje tudi obratno, pri čemer znanje tujega jezika lahko vpliva na jezikovne zmožnosti v maternem jeziku ali jeziku 1, če so govorne sposobnosti (tekoče sporazumevanje) v šibkejšem jeziku relativno visoke (ravno tam). Če povzamemo, se moramo starši in učitelji zavedati, da se tako pri mlajših kot starejših učencih tujega jezika oba jezika ves čas prepletata in včasih tvorita trenutno nenavadne povezave, ki v položaju šolskega učenja lahko povzročajo posmeh, to pa ne odstopa od razvojno pogojene normale.

### Vpliv skritega kurikula

Omeniti moramo tudi še en pomemben dejavnik pri izvajanju pouka, in sicer tako imenovani »skriti kurikulum«. Gre za vse tisto, kar obsega šolsko življenje, vsa skrita sistemska orodja, s katerimi se učenci socializirajo, če hočejo preživeti šolo kot institucijo. Zavedati se moramo namreč, da učenje v šoli ni samo kognitivni napor, ki ga vložijo učeči se, temveč je tudi sprejemanje socialnih norm, pogledov, vrednot, podrejanje osebnim koristim v korist skupnim itn. (Wakounig, 2004: 6–9). Tu smo učitelji v precepu, saj se znajdemo med težnjami po kritičnem in ustvarjalnem izražanju otroka in razvijanju njegovih<sup>1</sup> individualnih kognitivnih sposobnosti ter podpiranju razvoja posameznih bolj izraženih zmožnosti. Veliko energije vložimo v to, da uspešno krmarimo med pričakovanji šole kot institucije z zahtevami po brezhibnem delovanju in podrejanju določenim vrednotam ter posameznikovimi pričakovanji ter osebnimi preferencami. Starši bi se morali torej zavedati dejstva, da so občasno težko razumljive zahteve učiteljev po podrejanju nekim nenapisanim pravilom in dajanju prednosti določenim vrednotam le izraz in rezultat skritega dela kurikula, torej nenapisanih pravil družbe, v kateri živimo.

### PRIPOROČILA

V tem delu bomo zapisali naša priporočila za razmišljanje o prihodnjem delu na področju vzpodbujanja otrok pri zgodnjem učenju tujih jezikov. Težko bomo našli raziskovalca ali strokovnjaka kakega drugega profila, ki se ne bi strinjal z naslednjimi priporočili (Emery, 2012, v Brumen in Dagarin Fojkar, 2012: 30–31):

- učiteljem v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je treba omogočiti specifično izobraževanje,
- posebno pozornost je treba posvetiti nivoju poučevanja, ponudnike izobraževanja je treba spodbuditi k spremembi trenutnega sistema, ki proizvaja učitelje splošnih kvalifikacij, ki niso primerne za poučevanje na zgodnji stopnji,
- učitelje angleščine za poučevanje na zgodnji stopnji je treba posebej izobraževati,
- treba bi bilo opraviti dobro premišljen izbor kandidatov za učitelja angleščine, ki imajo dobre jezikovne kompetence, ali pa poskrbeti za ustrezno usposabljanje, da bodoči učitelji pridobijo znanje na primernem nivoju,
- rezultati nekaterih raziskav (na primer Nikolov, 1999) so pokazali, da je za mlajše učeče se bolj značilna pozitivna naravnost kot za starejše učeče se, nekateri drugi raziskovalci (na primer Lasagabaster, 2003; Williams, Burden in Lanvers, 2002, v Mihaljević Djigunović, 2012: 60) pa niso našli bistvenih razlik pri naravnosti v povezavi s starostjo,

<sup>1</sup> Moški spol je rabljen splošno za vso populacijo učečih, tako za dekleta kot za dečke (op. Smajla).

- priporočljivo je ozavestiti izzive v trenutnem delovnem okolju in ustvarjati ter vzdrževati primerno vzpodbudno delovno okolje,
- zavedati se moramo odločilnega vpliva pričakovanj s strani učiteljev in drugih (Moon, 2005: 28–29), saj učiteljeva pričakovanja in pričakovanja drugih izoblikujejo otrokovo samopodobo in jo zaznamujejo še veliko naslednjih let,
- za učence je koristno, da se jim približamo s pozitivno naravnostjo (glej Smajla, 2013a) in z visokimi pričakovanji, tako lahko zvišamo njihova pričakovanja in posledično izboljšamo njihov izkoristek (Moon, 2005: 31),
- zavedati se moramo pomembnosti otrokove samopodobe, ki se razvije skozi otrokovo percepcijo sprejemanja s strani drugih (po Moon, 2005: 49),
- navodila za delo, tako doma kot v šoli, je treba podati v preprosti obliki ob demonstraciji uporabne vrednosti (Moon, 2005: 53).

Treba bi bilo razvijati kognitivne zmožnosti otrok s pomočjo ciljnih aktivnosti. Menimo, da se je treba zavedati, da je leva možganska polovica »odgovorna« za jezikovno produkcijo, čeprav so raziskave dokazale, da so tudi nekateri centri v desni možganski polovici (Poarch in van Hell, van Hell, avgust 2013) odgovorni za razvoj in delovanje jezikovnih zmožnosti. Na začetku pouka bi bilo treba staršem jasno in strokovno razložiti smisel in pomen razvoja jezikovnih zmožnosti ter jih poučiti o primernih in manj primernih metodah. Morebiti bi bilo treba staršem po vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju ponovno pojasniti prednosti in slabosti obšolskih in šolskih aktivnosti, v katere vpisujejo svoje otroke, s poudarkom na pridobivanju bralnih zmožnosti ter razvoju jezikovnih zmožnosti.

Naslednji pomemben dejavnik pri pridobivanju kakovostnega znanja je seveda okolje, tako neposredno učno okolje v šoli kot posredno okolje, torej dom. Po zadnjih študijah precej pomaga, če je učno okolje pozitivno in vzpodbudno (Nikolov, 2002, v Mihaljević Djigunović, 2012: 64; Moon, 2005: 3, 10; Smajla, 2013: 26). Ugotavljamo tudi, da je odnos učiteljev do učencev zelo pomemben, saj lahko pomaga pri nižanju ovir oziroma odpravi slednjih in odpravi strahov. Odnos učitelja do učenca in obratno je lahko celo pomembnejši dejavnik pri pridobivanju jezikovnih spretnosti od same metode poučevanja (Moon, 2005: 16). Otroci načeloma ponotranjijo odnos do učenja, kot ga imajo tako imenovani pomembni preostali, recimo starši, bratje in sestre, prijatelji in učitelji (glej raziskave avtorjev Low, Brown, Johnstone in Pirrie, 1995; Nikolov, 2002; Szpotowicz, Mihaljević Djigunović in Enever, 2009). Če pogledamo rezultate študije primera (glej Smajla, 2013), ugotovimo, da je za starše najbolj pomembno (18 odgovorov od 20, 90 %), da se njihovi otroci pri pouku tujega jezika počutijo sproščene in sprejete, torej dobro. Tako popustijo jezikovne zavore in se poveča možnost, da se jezikovne spretnosti bolje ponotranjijo.

Uporabno bi bilo poznati in interpretirati gestikulacijo otrok med poukom, še posebej pri učenju tujega jezika. Z gestikulacijo (glej tudi Gullberg, avgust 2013) v procesu SLA<sup>2</sup> si otroci pomagajo pri izražanju vsebine, kar ni zanemarljivo, saj lahko gestikulacijo v procesu ocenjevanja do neke mere upoštevamo. Gestikuliranje načeloma ni kulturno pogojeno, kot se stereotipno verjame, ter tudi ni bistveno bolj intenzivno na jugu ali manj intenzivno na severu Evrope (glej Gullberg, 2013). Raziskave so ugotovile tudi, da se razumevanje pri učenju TJ izboljša, če so učenci izpostavljeni več spodbudam, vizualnemu in avdiogradivu in gestikuliranju (Gullberg, 2013a, 2013b). Ustrezna gesta s primernim referenčnim pomenom lahko pomaga pri učenju, vendar mora biti kongruentna in kulturno nepogojena, sicer lahko vodi k nerazumevanju ali celo konfliktu (ravno tam). Po raziskavi Sueyoshie in Hardison (2005, v Gullberg, 2013) imajo največji izkoristek ravno najšibkejši učenci, ki očitno potrebujejo veliko podpore in veliko spodbud iz okolja.

<sup>2</sup> SLA – Second language acquisition – pridobivanje drugega jezika, kar se razume tudi kot učenje drugega jezika (prevod T. Smajla).



## NAMESTO SKLEPA

Namesto sklepa želimo še enkrat poudariti, da je pomembno, kako dobro poznamo otroke in njihove posebnosti, saj bomo le tako izbrali uspešno metodo poučevanja, tako učitelji v šolski situaciji kot starši v domačem okolju. Zavedati se moramo, da učenje poteka vedno in ob vsaki priložnosti. Na nezavedni in zavedni ravni se otroci v različnih starostnih obdobjih učijo s posnemanjem različnih starejših oseb, prav zato je pomembno, s kakšnimi starejšimi oziroma pomembnimi drugimi pridejo v stik. Potrebna znanja in spretnosti si bodoči učitelji pridobivajo tako v okviru formalnega študija kot tudi v obliki neformalnega učenja. Morda bi morali v univerzitetne kurikule vpeljati še predmete, kot sta multimodalna večjezičnost in uporaba gestikulacije pri učenju tujega oziroma drugega jezika, poudarek pa bi moral biti tudi na psiholoških vsebinah. Sploh pa je koristno upoštevati naslednji dve misli, in sicer kar je dobro za otroke oziroma učence, je verjetno enako dobro tudi za nas odrasle oziroma učitelje. Poleg tega pa bomo odrasli oziroma učitelji doživeli večjo izkušnjo samozavesti in izpolnjenosti, če bomo ustvarili oziroma soustvarili srečno in varno učno okolje, zato se splača stremeti k temu cilju.

## LITERATURA

- Brumen, M. in Dagarin Fojkar, M. (2012). Izobraževanje učiteljev za poučevanje tujih jezikov v osnovni šoli v Sloveniji. *CEPS Journal*, št. 3, leto 2012, str. 29. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Chambers, G. (2000). *Motivation and the learners of modern languages*. V: Green, S. (ur.). *New perspectives on teaching and learning modern languages*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 46–76.
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action-plan 2004–2006*. Dostopno na [[http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm)]. Pridobljeno dne 20. 12. 2013.
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Main version. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Dostopno na [[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp)]. Pridobljeno dne 21. 12. 2013.
- Emery, H. (2012). *A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development*. *ELT Research papers* 12-8. Velika Britanija: British Council. Dostopno na [<http://englishagenda.britishcouncil.org/research-papers/global-study-primary-english-teachers%E2%80%99-qualifications-training-and-career-development>]. Pridobljeno dne 9. 8. 2013.
- Enever, J., Moon, J. in Raman, U. (ur.) (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, VB: Garnet Education. Dostopno na [[http://www.janetenever.co.uk/files/janetenever\\_1.pdf](http://www.janetenever.co.uk/files/janetenever_1.pdf)]. Pridobljeno dne 9. 8. 2013.
- Enever, J. (ur.) (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, VB: The British Council. Dostopno na [<https://metranet.londonmet.ac.uk/research-units/iset/projects/ellie.cfm>] Pridobljeno dne 8. 8. 2013.
- Enever, J. (2012). *Current Policy Issues in Early Foreign Language Learning*. *CEPS Journal*, let. 2, št. 3, leto 2012, str. 9–26. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- European Commission (2004). *European Profile of Language Teacher Education*. Dostopno na [[http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf)]. Pridobljeno dne 22. 8. 2013.
- Eurydice (2008). *Key data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostopno na [[http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf)]. Pridobljeno dne 8. 8. 2013.
- European Parliament (2009). *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Dostopno na [<http://www.poliglotti4.eu/docs/publications/EP%202009%20>

Resolution%20on%20Multilingualism%20asset%20for%20Europe%20and%20a%20shared%20commitment.pdf]. Pridobljeno dne 9. 8. 2013.

Evropska komisija (2008a). Sklepi Sveta z dne 22. maja 2008 o večjezičnosti. Dostopno na [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:01:sl:HTML]. Pridobljeno dne 22. 12. 2013.

Evropska komisija (2008b). Komisija evropskih skupnosti. Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu socialno-ekonomskemu odboru in odboru regij. Dostopno na [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\_sl.pdf]. Pridobljeno dne 22. 12. 2013.

Evropska komisija (2011). Civil Society Platform on Multilingualism. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union. Dostopno na [http://ec.europa.eu/languages/pdf/doc5088\_en.pdf]. Pridobljeno dne 20. 12. 2013.

Evropska komisija (2012). Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu socialno-ekonomskemu odboru in odboru regij. Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate. Dostopno na [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\_sl.pdf]. Pridobljeno dne 26. 12. 2013.

Evropski parlament (2009). Večjezičnost: prednost Evrope in skupna zaveza. Strasbourg: Evropski parlament. Dostopno na [http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//sl]. Pridobljeno dne 23. 12. 2013.

Evropski svet (2009). Language Education Policy Profiles-A transversal analysis: trends and issues. Dostopno na [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils\_EN.asp]. Pridobljeno dne 27. 12. 2013.

García, E. E., Frede, E. C. (ur.) (2010). Young English Language Learners: current research and emerging directions for practice and policy. New York: Teachers College.

Garton, S., Copland, F. in Burns A. (2011). Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. London, VB: The British Council. Dostopno na [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report\_2column\_V3.pdf]. Pridobljeno dne 7. 8. 2013.

Graddol, D. (2006). English next: Why global English may mean the end of »English as a foreign language«. London, VB: The British Council. Dostopno na [http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf]. Pridobljeno 27. 8. 2013.

Gullberg, M. (2013a). Multimodal multilinguism, gestures, SLA, and bilingualism. DGfS Summer School: Language Development: Evolution, Change, Acquisition. Od 12. avgusta do 30. avgusta 2013. Berlin: Humboldt Universität. Dostopno na [http://www2.hu-berlin.de/dgfs\_sommerschule/]. Pridobljeno dne 20. 8. 2013.

Gullberg, M. (2013b). So you think gestures are compensatory? V: Anna Flyman Mattsson in Catrin Norrby (ur.). Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and practice. Travaux de L'Institut de Linguistique de Lund 52, str. 3950. Lund: Lund University. Dostopno na [http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4072080&fileId=4075031]. Pridobljeno dne 26. 12. 2013.

Lasagabaster, D. (2003). Attitudes toward English in the Basque Autonomous Community. World Englishes, let. 22, str. 585–597. Dostopno na [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2004.00346.x/abstract]. Pridobljeno dne 27. 8. 2013.

Lightbown, P. M. in Spada, N. (2013). How Languages are Learned. 4th edition. Oxford: OUP.

Low, L, Brown, S, Johnstone, R. in Pirrie, A. (1995). Foreign language in primary schools evaluation of the Scottish pilot projects 1993–1995. Final report. Scottish CILT. Dostopno na [http://www.asiaeducation.edu.au/for\_teachers/professional\_learning/languages/professionallearningproject/intercultural\_language\_learning/learning\_program\_resources/ill\_res\_9\_background.html]. Pridobljeno dne 27. 8. 2013.

Mihaljević Djigunović, J. (2012). Odnos in motiviranost mlajših učencev do učenja tujega jezika. CEPS Journal, let.2, št. 3, leto 2012, str. 56–72.

- Moon, J. (2005). *Children Learning English. A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan.
- Nikolov, M. (1999). »Why do you learn English?« »Because the teacher is short.«: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language teaching research*, 3(1), str. 33–65.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.
- Pečjak, S. in Gradišar, M. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (2013). *Bralne učne strategije. Predavanje za učiteljski zbor Osnovne šole Vojke Šmuc, Izola*. Izola: 2013.
- Pižorn, K. in Brumen, M. (2008). Evropske smernice za učenje tujih jezikov na predšolski in razredni stopnji osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, let. 1, št. 3-4, str.: 139–147. Maribor: Pedagoška fakulteta. Dostopno na [[http://www.pef.um.si/content/Zalozba/2008\\_01\\_st\\_3\\_4\\_revija.pdf](http://www.pef.um.si/content/Zalozba/2008_01_st_3_4_revija.pdf)] Pridobljeno dne 2. 8. 2013.
- Poarch, Gregory J. in van Hell, J. (v tisku). Cross-language activation in children's speech production: Evidence from second language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, let. xxx, leto 2011. Dostopno na [<http://bild.la.psu.edu/publications/stuff/research-papers-directory/poarch-vanhell-2012-jecp>]. Pridobljeno dne 30. 12. 2013.
- Smajla, T. (2013a). Pozitivna psihologija: ugotavljanje pozitivne ali negativne naravnosti edukatorjev do učečih. Neobjavljen material.
- Smajla, T. (2013b). The Thrill through CLIL. – Navdušenje s CLIL-om. Neobjavljeno gradivo.
- Szpotowicz, M., Mihaljević Djigunović, J. in Enever, J. (2009). Early Language Learning in Europe: a multinational, longitudinal study. V: Enever, J., Moon, J. in Raman, U. (ur.). *Young learner english language policy and implementation: International perspectives* (141–147). Kent, Velika Britanija: IATEFL. Dostopno na [[http://www.ellieresearch.eu/docs/Szpotowicz\\_MihaljevicDjigunovic\\_Enever\\_Ch16.pdf](http://www.ellieresearch.eu/docs/Szpotowicz_MihaljevicDjigunovic_Enever_Ch16.pdf)]. Pridobljeno dne 2. 9. 2013.
- Sueyoshi, A. in Hardison, D. M. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. University of Michigan: Language Learning Research Club. Dostopno na [<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x/abstract>]. Pridobljeno dne 23. 8. 2013.
- Wakounig, V. (2004). Skriti kurikulum – senca javnega kurikula. Uvod k tematskemu delu številke. *Sodobna pedagogika*, let. 55(121), št. 2, str. 6–9.
- van Hell, J. (2013). Bilingualism and second language learning: Cognitive and neuropsychological perspective. DGfS Summer School: Language Development: Evolution, Change, Acquisition. Od 12. avgusta do 30. avgusta 2013. Berlin: Humboldt Universität. Dostopno na [[http://www2.hu-berlin.de/dgfs\\_sommerschule/](http://www2.hu-berlin.de/dgfs_sommerschule/)]. Pridobljeno dne 20. 8. 2013.

## POVZETEK

V prispevku se ukvarjamo z nekaterimi dejavniki, ki vplivajo na zgodnje poučevanje tujega jezika angleščine (v nadaljevanju TJA) v osnovni šoli, ter opišemo trenutno stanje, pridobljeno na temelju študije primera v oddelku tretjega razreda osnovne šole. S podatki, pridobljenimi z anketnim vprašalnikom za starše otrok v tem oddelku in polstrukturiranim intervjujem z učenci, smo izoblikovali priporočila za starše in opisali nekatere zablode, ki so še vedno navzoče v pojmovanju zgodnjega učenja TJA. Podatki, pridobljeni s pomočjo študije primera, so bili koristen vir informacij, saj smo na podlagi slednjega zapisali želje staršev otrok v zgoraj omenjenem oddelku. Omenili smo novejšo raziskavo s področja zgodnjega poučevanja in učenja TJA v nadnacionalnem in nacionalnem okviru ter smernice evropskih institucij. Na temelju omenjenih evropskih smernic so bile ustvarjene nacionalne smernice za zgodnje poučevanje tujega

jezika, o slednjem pišeta Brumen in Dagarin Fojkar (2012). Na podlagi smernic smo napisali nekaj misli in priporočil, predvsem v sklepu prispevka, z namenom informirati starše. Slednjim smo predstavili dinamiko zgodnjega učenja in aktivnosti, da bi se znebili zablod, ki jim zamegljujejo pogled o dejanskem stanju zgodnjega poučevanja TJA. V prispevku staršem nismo taksativno naročali, kaj morajo od tega trenutka dalje spremeniti, temveč smo jih želeli le ozavestiti in njihovo pozornost in energijo usmeriti k motivaciji lastnih otrok za učenje TJA.

**Ključne besede:** zgodnje poučevanje tujega jezika, mlajši učenci, pričakovanja staršev, motiviranost za učenje, zablude

#### ABSTRACT

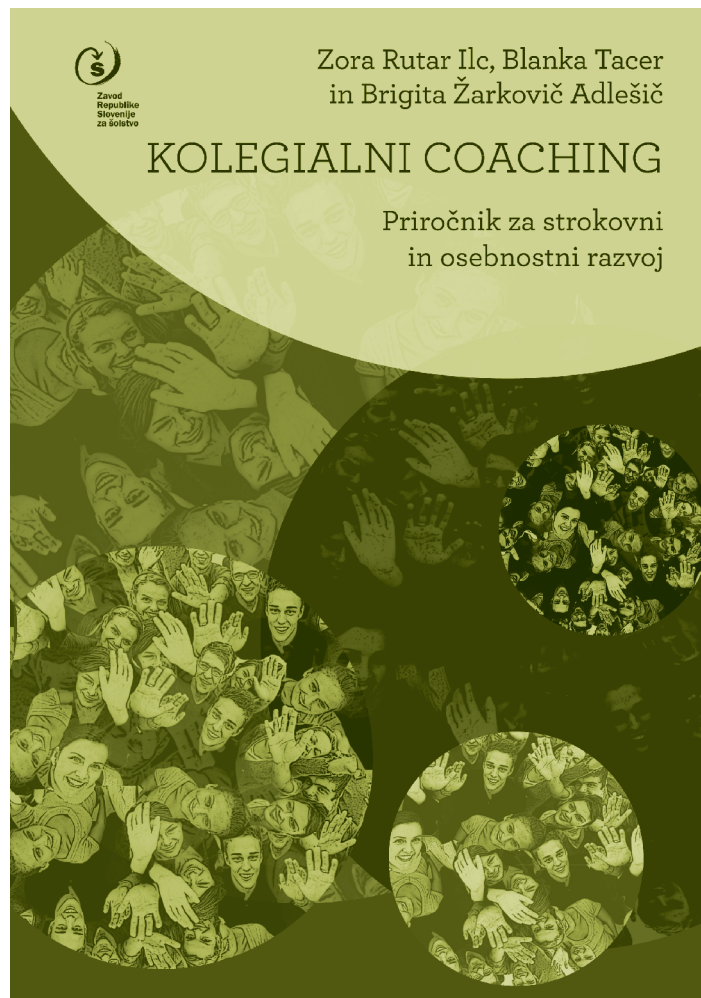
The following paper deals with some factors that have influence over early learning of foreign language (shortly ELFL) in primary schools. Further, it describes the present state of affairs in the field of early learning of foreign languages. A case study has been carried out in one of the classes of the third year in an elementary school in Slovenia. Data gathered through a questionnaire for parents of the formerly mentioned class and through a semi structured interview with children from that class were used to form guidelines for parents; moreover, some delusions in the field of ELFL shared by parents were dealt with separately. Data gathered by questionnaire as well as by use of semi structured interview served as a good source of information, that formed the basis for wished expressed by parents of the formerly mentioned class. Further, the latest supranational as well as national research in the field of ELFL was presented as well as guidelines by relevant European institutions. Based on European guidelines national guidelines have been formed, which is reflected in the work of two Slovenian researchers Brumen and Dagarin Fojkar (2012) mentioned in the paper. The findings of their research were used to form suggestions for parents in the light of their better understanding of the current situation regarding ELFL. In this manner we tried to set aside some delusions parents might have regarding ELFL and rather focus their energy and attention on motivating their children to learn.

**Key words:** early foreign language learning, young learners, parents' expectations, learning motivation, delusions

Dr. Tatjana Dragovič, Human Communications Centre in the Open University

## RECENZIJA KNJIGE *KOLEGIALNI COACHING*

**Kolegialni coaching:** Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj / Rutar Ilc, Zora; Tacer, Blanka; Žarkovič Adlešič, Brigita. – Ljubljana, ZRSŠ, 2014 / ISBN 978-961-03-0148-6 / 216 str.



Knjiga *Kolegialni coaching – Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj* ponuja učiteljem ne le sklop orodij za kolegialni coaching, temveč tudi filozofijo pristopa coachinga. Učitelji in izobraževalci se seznanijo s coachingom (in bolj natančno s kolegialnim coachingom) kot modalnostjo za medsebojno podpiranje in za strokovni in osebnostni razvoj. In ravno v tej večplastnosti ožje tematike knjige se vidi temeljitost obdelane vsebine in posledično večplastna uporabnost za bralce. Knjiga je zelo specifično prilagojena učiteljski ciljni skupini in je ena izmed redkih na trgu, ki »govori« jeziki izobraževalcev, medtem ko uspešno nagovarja tudi širše občinstvo s primeri, ki se lahko »prevedejo« na vsakdanje situacije.

Coaching in kolegialni coaching sta zelo obsežni tematiki in avtorice so ju uspešno zajele skozi teoretična izhodišča in hkrati skozi praktične primere. Bralci lahko zelo hitro ugotovijo, da je kolegialni coaching predstavljen strokovno (z definicijami, z

vir, z dodatno literaturo) in kljub temu zelo plastično in konkretno. Ker se coaching v sodobni literaturi pogosto predstavlja (in s tem zoži) kot orodje, avtorice zaslužijo posebno pohvalo za izčrpno predstavitev ozadja (kolegialnega) coachinga v obliki psiholoških vidikov coachinga.

Knjiga je strukturirana po tako imenovanem »zoom out/zoom in« fotografskem modelu. Avtorice v prvem delu predstavijo ozadje coachinga in opredelijo kolegialni coaching in tako osmislijo značilnosti coachinga in celoten pristop coachinga. Primerjava z drugimi modalnostmi (mentorstvo, svetovanje) strokovno razloži, kaj coaching je in kaj coaching ni. V drugem delu postopoma preusmerijo »fokus/zoom« na področje veščin coachinga ter v tretjem in četrtem delu mojstrsko pripeljejo bralce do bolj specifičnih modelov coachinga in na koncu do konkretnih orodij za kolegialni coaching. Peti del nas spet popelje v »zoom out« in nam predstavi širše psihološke vidike coachinga in iz te »velike slike« nas šesti del spet vrne na glavno tematiko kolegialnega coachinga, tokrat vmeščeno v šolstvo. Dopolnjevanje vsebine z grafi, preglednicami in slikami na skrbno izbranih mestih podpira razumevanje vsebine in aktivno vključevanje bralca. Z izbrano strukturo in bogato vsebino avtorice ponudijo metodološko dobro posredovano izobraževalno dodatno vrednost za bralce.

Tematika (kolegialnega) coachinga za strokovni in osebni razvoj učiteljev je zelo aktualna posebej v tem sodobnem času uporabe internetne tehnologije pri učenju in poučevanju, ki je v zadnjem poročilu »Open University Innovation Report 2« označena kot moteča v izobraževalnem procesu. Posledično poročilo navaja druge inovacije pri učenju in poučevanju, ki so oddaljene od tehnologije in vse bliže povezovanju učiteljev med sabo in tudi povezovanju učencev med sabo, učencev in učiteljev in drugih udeleženi v izobraževalni proces. Tako (kolegialni) coaching postaja aktualna tematika ne le zaradi razširjenosti samega coachinga na poslovnem in izobraževalnem področju, temveč tudi zaradi tega, ker nagovarja izobraževalno občinstvo in poudarja prispevek kolegialnega coachinga k strokovnemu in osebnostnemu razvoju učiteljev, ki jim lahko pomagata pri razvoju novih/inovativnih pristopov k učenju in poučevanju.

K uporabnosti knjige predvsem prispevajo konkrentni primeri coaching pogovorov in splošnih pogovorov med kolegi učitelji. Jasno predstavljeni modeli coachinga in orodja so prenosljivi v prakso in prilagojeni izobraževalnim situacijam. Avtorice večinoma uporabljajo uveljavljeno strokovno terminologijo in je pričakovati, da jo uporabniki razumejo.

Knjiga je kljub strokovnim izrazom napisana v razumljivem in ustreznem jeziku za ciljno skupino – učitelje. Predvsem se to odraža v skladnosti uporabe primerov, ki ponazarjajo pogovore in nagovore učiteljev, in samega besedila knjige, ki pri razlagi tudi nagovarja svoje bralce – učitelje. Pod predpostavko, da učitelji večino časa svojega dela preživijo v pogovoru s svojimi učenci/poslušalci, je stil pisanja, ki posnema nagovarjanje sogovornika, zelo ustrezen. Tako je knjiga zadovoljila ne le jezikovnemu, temveč tudi kulturološkemu (izobraževalna kultura) kriteriju.

Knjiga *Kolegialni coaching* ponuja celosten pristop k uporabnosti kolegialnega coachinga za strokovni in osebni razvoj učiteljev in bo nedvomno pustila za sabo sled v šolstvu.

Dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta v Ljubljani

## RECENZIJA KNJIGE *SOCIALNI ODNOSI V ŠOLI*

**Socialni odnosi v šoli** / Katja Košir. Maribor: UM, Pedagoška fakulteta in Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo (Frontier: 076), 2013 / ISBN 978-961-6620-44-4, COBISS.SI-ID 76435201 / 146 str.



Monografija Katje Košir *Socialni odnosi v šoli* predstavlja v slovenskem prostoru prvi sintezni psihološki pregled področja psihosocialnih odnosov v šoli. Omeniti velja, da je to delo rezultat avtoričinega več kot desetletnega raziskovanja omenjene problematike, saj je tako magistrirala kot doktorirala s področja preučevanja socialnih odnosov v razredu (magistrsko delo, 2003: Behavioristični in kognitivni pristop k uravnavanju vedenja učencev v razredu; doktorsko delo, 2006: Socialni odnosi v povezavi z učno motivacijo in emocijami ter učnimi dosežki učencev: vloga vrstnikov in učiteljev).

Avtorica že v uvodu izpostavi pomen socialnih odnosov učencev v šoli tako za kakovostno življenje učencev (in učiteljev) na sploh kot tudi njihovo vlogo za učne dosežke učencev. Celotna knjiga je sicer razdeljena v tri vsebinsko zaokrožena poglavja, ki pokrivajo celoten trikotnik socialnih interakcij v pedagoški situaciji v razmerjih učencev

– učitelj – učenci. V prvem poglavju so predstavljena teoretska izhodišča za razumevanje prepletenosti socialnih in učnih vidikov pri učencih, drugo govori o odnosih učenca z vrstniki, tretje pa o odnosih z učitelji.

V teoretičnem uvodu si avtorica izposodi kot izhodiščno predpostavko moto Weinsteina (1991), da »čeprav je cilj šolanja vsakega posameznega učenca učenje, je formalno izobraževanje v bistvu socialni proces«, ki jo poskuša teoretično dokazati s pomočjo teorije samodoločanja in hipoteze o pripadnosti. Teorija samodoločanja (Deci in Ryan, 2000) poudarja, da je treba v šoli ustvariti okolje, v katerem bodo učenci zadovoljevali svojo potrebo po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti z drugimi; hipoteza o pripadnosti (Baumeister in Leary, 1995) pa poudarja, da je to temeljni človeški motiv, s katerim je mogoče pojasniti vedenje v medosebnih odnosih. Skozi ta teoretski okvir postane jasno, da socialnih (vzgojnih) ciljev ni mogoče ločevati od učnih (izobraževalnih) in da prvi predstavljajo okvir za doseganje drugih.

V drugem poglavju se avtorica loteva analize prve stranice v trikotniku odnosov med udeleženci v pedagoški situaciji, tj. odnosov posameznika z vrstniki. Pravi raziskovalni razcvet je to področje doživelo šele v sedemdesetih in osemdesetih letih preteklega stoletja, ko so raziskovalci ugotovili, da je ključni dejavnik oblikovanja socialnih odnosov otroka/mladostnika z vrstniki njegovo prosocialno vedenje. Avtorica obravnava odnose učenca z vrstniki skozi dva konstrukta – konstrukt socialne sprejetosti oz. zavrženosti in prijateljske odnose – ter izpostavlja močno napovedno vrednost obeh za učenčevu poznejšo socialno prilagojenost. Hkrati podrobno prikazuje tudi načine merjenja obeh konstruktov – prvega s sociometrično preizkušnjo, drugega skozi vprašalnike obsega in kakovosti prijateljskih odnosov.

Poglavje avtorica sklene z odnosi, ki so na kontinuumu medvrstniških odnosov taki, ki povzročajo sovrstnikom veliko stisko in predstavljajo zanje bolečo izkušnjo – to so odnosi pri medvrstniškem nasilju. Podrobneje jih razčleni – od pojavnih oblik in posameznih vlog v medvrstniškem nasilju prek mitov, povezanih s tovrstnim nasiljem, do pomoči posameznim skupinam učencev. Le dobro poznavanje problematike tovrstnega nasilja namreč lahko senzibilizira učitelje in učence za preprečevanje ali intervencijo – če ga prepoznajo, se mu lahko tudi uprejo.

Zadnje poglavje obravnava odnos med učiteljem in učenci ter izpostavi njegove različne dimenzije. Avtorica podrobneje predstavi dimenzije, ki izhajajo iz sistemske teorije, saj poleg značilnosti obeh posameznikov (učitelja in učenca/-ev), ki vzpostavljata odnos, poudarja še značilnosti sistema, v katerega je odnos vpet in ki je pogosto spregledan.

Glede na to, da je šolska prilagojenost posameznega učenca rezultanta tako njegove učne kot socialne prilagojenosti, je pričujoče delo kot študijsko gradivo pomembno za vse študente pedagoških smeri študija in šolske svetovalne delavce kot tudi za vse učitelje, saj jim omogoča boljše razumevanje vsebine in dinamike medosebnih odnosov v razredu. Hkrati pa knjiga nakazuje tudi številne poti za intervencije s ciljem izboljšati psihosocialne odnose v šoli.

Uporabno vrednost monografije povečujejo tudi vprašanja med samim besedilom, ki bralca spodbujajo k reflektiranju prebranega in k razmisleku o uporabi predstavljenih pedagoških načel v praktičnih situacijah.

Na koncu bi kot posebno odliko knjige omenila, da je besedilo napisano sicer v zgoščenem, vendar tekočem in razumljivem jeziku, kar omogoča bralcu dobro razumevanje, včasih kompleksnih razlag odnosov med učenci, njihovimi vrstniki in učitelji.



## NOVOSTI V KNJIŽNICI

### Balancing curriculum regulation and freedom across Europe

/ Wilmad Kuiper, Jan Berkvens (Eds.)  
 Enschede: CIDREE, 2013

### Bela knjiga slovenske osamosvojitve: nasprotovanja, ovire, izdaja

Ljubljana: Nova obzorja, 2013

Belting, H.

### Antropologija podobe: osnutki znanosti o podobi

Ljubljana: Studia humanitatis, 2004  
 (Studia humanitatis)

### Best practices in writing instruction

/ edited by Steve Graham, Charles A. MacArthur,  
 Jill Fitzgerald  
 (Solving problems in the teaching of literacy)

Beverly, O.

### Language development in early childhood education

Fourth ed.

### Book buddies: a tutoring framework for struggling readers

/ Francine R. Johnston ... [et al.]  
 New York: Guilford Press, cop. 2009

Bourriaud, N.

### Relacijska estetika; Postprodukcija: kultura kot scenarij: kako umetnost reprogramira sodobni svet

Ljubljana: Maska, 2007  
 (Zbirka Transformacije; knj. št. 22)

### Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Didaktični primeri

/ uredili Fani Nolimal in Tanja Novaković  
 Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013

### Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve

/ [avtorji Fani Nolimal ... et al.]; uredili Fani  
 Nolimal in Tanja Novaković  
 Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013

Byrnes, J. P.

### Language and literacy development: What educators need to know

New York; London: The Guilford Press, 2009  
 (Solving Problems in the Teaching of Literacy)

Danielson, C.

### An introduction to using portfolios in the classroom

Alexandria: Association for Supervision and  
 Curriculum Development, 1997

### Državljska vzgoja v Evropi

Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in  
 šport, 2013

### Estetika in politika

/ Adorno ... [et al.]; [prevod Jaša Drnovšek, Rok  
 Benčin; spremna beseda Rok Benčin]  
 Ljubljana: Studia humanitatis, 2013  
 (Studia humanitatis)

Freud, L.

### Lucian Freud: beholding the animal

Köln [etc.]: Taschen, cop. 2009

### Gorenjska v obdobju globalizacije

/ [avtorji Matej Blatnik ... [et al.]; odgovorni  
 uredniki Irena Mrak, Irma Potočnik Slavič, Boštjan  
 Rogelj; kartografi Tanja Koželj ... [et al.]; fotografi Irena  
 Mrak ... et al.]

Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete,  
 2013

Grča-Planinšek, S.

### Vesolje besed - veselje besed [Elektronski vir]: učbenik in delovni zvezek za slovenščino za 6. razred osnovne šole: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo,  
 2013

Gregory, G.

### Differentiated instructional strategies professional learning guide: one size doesn't

[S.l.]: Corwin Press Inc, 2013

Grilc, N.

### Govorno-jezikovne motnje: priročnik z vajami

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013

### Handbook of metacognition in education

/ edited by Douglas J. Hacker, John Dunlosky,  
 Arthur C. Graesser  
 New York [etc.]: Routledge, 2009  
 (The Educational Psychology Series)

Herbert, E. A.

**The power of portfolios: what children can teach us about learning and assessment**

/ Elizabeth A. Hebert

San Francisco: Jossey-Bass, 2001

(The Jossey-Bass education series)

Hoppenstedt, G.

**Mit Sinnen experimentieren - Sprache begreifen: Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz; Einführung und Praxisbeispiele**

München: Goethe-Institut München, 2011

Hozjan, B.

**Naravno in družbenogeografske značilnosti Madžarske: dodatek k učbeniku za geografijo za 7. razred dvojezične osnovne šole = Magyarország természeti és társadalmi viszonyai: a kétnyelvű általános iskolák 7. osztályos földrajztankönyvének melléklete**

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

**Innovative learning environments**

[Paris]: OECD, 2013

(Educational research and innovation, ISSN 2076-9660)

Jesenovec, A., 1960-

**Poklicna matura. Književnost**

Kamnik: Ico, 2014

(Zbirka Priročniki / Ico; št. 61)

Kalb, Peter R.

**Art since 1980: charting the contemporary**

London: Laurence King Publishing, 2013

Klingner, J. K.

**Teaching reading comprehension to students with learning difficulties**

New York: Guilford Press, 2007

(What works for special-needs learners)

Kunst, B.

**Umetnik na delu: bližina umetnosti in kapitalizma**

Ljubljana: Maska, 2012

(Zbirka Transformacije; št. 34)

Mahoney, J.

**Power and portfolios: best practices for high school classrooms**

Portsmouth, NH: Heinemann, cop. 2002

Morvai, E.

**Deutsch mit Hans Hase /. CD Kinder, CD für Kinder: Lieder und Texte.**

München: Goethe-Institut, 2010

Morvai, E.

**Deutsch mit Hans Hase [Garnitura]: in Kindergarten und Vorschule: das Materialpaket**

München: Goethe-Institut, 2010

Nečak Lük, A.

**Hungarian: the Hungarian language in education in Slovenia**

Ljouwert = Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, cop. 2012

(Regional dossiers series, ISSN 1570-1239)

**Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen**

= redaktor: Beate Widlok

München: Goethe-Inst., 2010.

**Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi.**

**Domovinska in državljanska kultura in etika**

/ Pavla Karba ... [et al.]; [uredila Pavla Karba]

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013

**Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi.**

**Geografija**

/ [avtorji] Anton Polšak ... [et al.]; [uredil Anton Polšak]

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013

Rutar Ilc, Z.

**Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebnostni razvoj**

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2014

Scanlon, D. M.

**Early intervention for reading difficulties: the interactive strategies approach**

New York [u.a.]: Guilford Press, 2010

(Solving problems in the teaching of literacy)

Schleppegrell, M. J.

**The language of schooling: a functional linguistics perspective**

Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, 2004

Smrdu, A.

**Imparare e capire la chimica 3: esercizi di chimica per il terzo anno del ginnasio e per gli istituti professionali**

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo;

Lubiana = Istituto dell'educazione della Repubblica di Slovenia, 2013

St. John, P. R.

**Methods of statistical analysis of fieldwork data**

Sheffield: The Geographical Association, [2005]

Tome, D.

**Evolucija, biotska pestrost in ekologija. Ekologija: [učbenik za biologijo v programih gimnazijskega izobraževanja] = Evolúció, biológiai sokféleség és ökológia. Ökológia: [gimnáziumi tankönyv a gimnáziumi oktatás programjainak részére]**

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo = A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete, 2013 (Biologija v gimnaziji = Biológia a gimnáziumban)

**Učne težave pri matematiki in slovenščini - izziv za učitelje in učence: zbornik povzetkov konference, 15. november 2013, Ljubljana**

/ [organizator Zavod RS za šolstvo; urednica Amalija Žakelj]

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013

Żółkowska, A.

**Materialpaket: Hans Hase & Monika in der Grundschule**

München: Goethe-Institut Polen: Goethe-Institut Krakau und Warschau: Bildungskoooperation Deutsch (BKD), 2012

**Welches Tier lebt hier?: ein Kartenlegenspiel auch zum Deutschlernen**

/ Konzeption: Beate Widlok. Zeichnungen: Harriet E. Roth

München: Goethe-Institut, cop. 2012

Widlok, B.

**Deutsch macht Laune mit Hans Hase: an Stationen wiederholen und üben A1-Material für die Grundschule**

München: Goethe-Institut, 2009

Winner, E.

**Art for art's sake?: the impact of arts education**

(Educational research and innovation)

Saša Premk



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# & tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLV

2014

1-2



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
  - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
  - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
  - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
  - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

ISSN 0350-5065



9 770350 50600 2