



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer
in Brigita Žarkovič Adlešič

KOLEGIALNI COACHING

Priročnik za strokovni
in osebni razvoj





Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer
in Brigita Žarkovič Adlešič

KOLEGIALNI COACHING

Priročnik za strokovni
in osebni razvoj

KOLEGIALNI COACHING

Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj

Avtorice: dr. Zora Rutar Ilc, mag. Blanka Tacer in Brigita Žarkovič Adlešič, spec.

Strokovna redakcija: dr. Zora Rutar Ilc in mag. Blanka Tacer

Strokovni pregled: dr. Tatjana Dragovič in Urška Margan

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Urednica založbe: Andreja Nagode

Oblikovanje: Vesna Vidmar

Ilustracije: Ksenija Konvalinka

Priprava in tisk: Present, d. o. o.

Naklada: 400 izvodov

Prva izdaja, prvi natis

Ljubljana 2014

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

005.963.2(035)

RUTAR Ilc, Zora

Kolegialni coaching : priročnik za strokovni in osebnostni razvoj / Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer in Brigita Žarkovič Adlešič ; [ilustracije Ksenija Konvalinka]. - 1. izd., 1. natis.
- Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2014

ISBN 978-961-03-0148-6

1. Tacer, Blanka 2. Žarkovič Adlešič, Brigita
271359744

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali razširjati kako drugače. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

Prvi del: Uvod v coaching in kolegialni coaching 7

1 OPREDELITEV IN VRSTE COACHINGA	8
2 KOLEGIALNI COACHING	13
3 ZNAČILNOSTI IN NAČELA COACHINGA	20
4 PRIMERJAVA S SVETOVANJEM IN Z MENTORSTVOM	28

Drugi del: Veščine coachinga 38

1 DIREKTIVNE IN NEDIREKTIVNE VEŠČINE	39
2 AKTIVNO POSLUŠANJE	40
3 POVZEMANJE, ZRCALJENJE IN PARAFRAZIRANJE	43
4 POVRATNA INFORMACIJA	45
4.1 Značilnosti dobre povratne informacije	47
4.2 Kako podati povratno informacijo	48
5 USTVARJANJE ZAUPANJA	53
6 SPREMLJANJE IN DOBER STIK	54
7 ŠIRJENJE ZAVEDANJA IN SPODBUJANJE ODGOVORA	58
8 EMPATIJA	59
9 VPRAŠANJA V COACHINGU	61
9.1 Kakšna so dobra vprašanja v coachingu	61
9.2 Posebni cikli vprašanj	71

Tretji del: Modeli coachinga 86

1 MODEL GROW	87
1.1 Predstavitev modela	87
1.2 Vprašanja po modelu GROW	90
2 MODEL SCORE	94
3 VLOGA CILJA V PROCESU COACHINGA	100

Četrty del: Orodja za kolegialni coaching 104

1 KOLO RAVNOVESJA	105
2 UPORABA RISBE V COACHINGU	108
3 VPRAŠALNIKI	111

Peti del: Psihološke osnove coachinga 122

1 PREPRIČANJA	123
2 METAPROGRAMI	140
3 DILTSOV MODEL OSEBNOSTI	160
3.1 Predstavitev nevroloških ravni osebnosti	161
3.2 Korthagnov model jedrne refleksije	163
4 ČUSTVA	169
5 VREDNOTE	175

Šesti del: Kolegialni coaching v šolstvu 183

1 IZKUŠNJE Z UPORABO COACHINGA IN KOLEGIALNEGA COACHINGA PRI NAS	184
2 UPORABA COACHINGA ZA RAZVOJ UČITELJSKIH KOMPETENC	188
3 KAKO SISTEMSKE UVESTI COACHING	201
Sklep	208
Literatura	211
O avtoricah	214

Knjiga *Kolegialni coaching* ponuja ne le sklop orodij za kolegialni coaching, temveč tudi filozofijo tega pristopa. Bralci se seznanijo s coachingom (in bolj natančno s kolegialnim coachingom) kot pristopom za hkratno medsebojno podpiranje in strokovni ter osebni razvoj.

Coaching in kolegialni coaching sta obsežni tematiki in avtorice so ju uspešno zajele v teoretičnih izhodiščih in praktičnih primerih. Avtorice v prvem delu predstavijo ozadje coachinga in opredelijo kolegialni coaching ter tako osmislijo značilnosti coachinga in ta pristop v celoti. Primerjava z drugima pristopoma (mentorstvo, svetovanje) strokovno razloži, kaj je coaching in kaj ni. V drugem delu se postopoma preusmerijo na področje veščin coachinga, v tretjem in četrtem delu mojstrsko pripeljejo bralce do bolj specifičnih modelov coachinga in na koncu do konkretnih orodij za kolegialni coaching. Peti del nam predstavi širše psihološke vidike coachinga in iz te »velike slike« nas šesti del spet vrne na glavno tematiko kolegialnega coachinga. Kolegialni coaching postaja aktualna tematika na poslovnem in izobraževalnem področju. Pričujoča knjiga še posebej nagovarja izobraževalce, saj uporabnost kolegialnega coachinga osvetljuje na primeru strokovnega in osebnostnega razvoja učiteljev, ki jim lahko pomaga pri razvoju novih in inovativnih pristopov k učenju in poučevanju.

K uporabnosti knjige prispevajo zlasti konkretni primeri pogovorov po načelu coachinga. V večini opisanih primerov gre za učitelje v vsakdanjih življenjskih in profesionalnih situacijah, ki pa so prenosljive tudi na druge posameznike in druge (poklicne) skupine. Jasno predstavljeni modeli in orodja coachinga so uporabni v praksi in posebej prilagojeni izobraževalnim okoliščinam.

Knjiga je kljub strokovnim izrazom napisana v razumljivem in ustreznem jeziku primernem za različne skupine bralcev, še zlasti za učitelje, s katerimi so avtorice preizkušale kolegialni coaching. To se odraža v skladnosti uporabe primerov, ki ponazarjajo pogovore in nagovore učiteljev, ter besedila knjige, ki pri razlagi bralce tudi nagovarja. Slog pisanja, ki posnema nagovarjanje sogovornika, je še posebej primeren za vse poklicne skupine, ki – tako kot učitelji – večino svojega delovnega časa preživijo v pogovoru in za vse tiste, ki jim kakovosten pogovor predstavlja pomembno vrednoto.

Dr. Tatjana Dragovič,
licenčna NLP coachinja in trenerka,
svetovalka raziskovalka na The Open University England
in na Univerzi Cambridge

Priročnik za kolegialni coaching je v prvi vrsti namenjen strokovni podpori učiteljem pri njihovem profesionalnem delu, uporaben pa je tudi za druge poklicne skupine in posameznike. Coaching kot nedirektivna metoda vodenja in vzajemne podpore za individualno razreševanje dilem in iskanje rešitev – učenje v najširšem pomenu – je na Zahodu uveljavljen pristop, ki se uspešno sklada z metodami supervizije, svetovanja in psihoterapije.

Kljub dostopnosti tujih in domačih virov je priročnik dobrodošla novost; je praktično naravnan in teoretično podprt v zadostni meri, da bo našel pot tako do učiteljev kot do drugih zainteresiranih bralcev, ki iščejo načine za bolj učinkovito delo in komunikacijo v profesionalnih in osebnih stikih.

Zastavljen je kot »delovni zvezek«, ki ob primerih in vajah sistematično vodi skozi vse faze usposabljanja. Omeniti velja, da je struktura priročnika načrtno zasnovana transferno, saj naj bi pridobivanje nove izkušnje (veščine) vodenja sledilo refleksiji in posplošitvi kot standardni Kolbov krog učenja – procesu coachinga v praksi. Pri tem je treba poleg »dobrih vprašanj v coachingu« posebej izpostaviti značilnosti povratne informacije, ki kot rdeča nit povezuje proces.

Priročnik je metodično sodoben in hkrati privlačen, ker uporabnik »ne more ne sodelovati«, če parafraziramo Watzlawickega. Uporaba primerov iz prakse učinkuje dvojno: ob možnostih identifikacije vzbuja zanimanje in daje rešitve oz. primere učinkovitega iskanja rešitev. Poleg večšin vodenja dialoga s poudarki na postavljanju ciljev, empatiji in dobri povratni informaciji z namenom širjenja področja zavedanja so osrednji del priročnika vaje – vprašanja po modelih GROW, SCORE in DILTS, ki je naravnan na različne ravni osebnosti klienta. Značilnosti dobrih in slabih vprašanj se izražajo sproti ob analizi dobrih in slabih primerov ter osvetlitvi teoretičnega ozadja. Avtentične refleksije udeležencev usposabljanja dobro osvetljujejo njihove procese učenja. Dvojno uporabno vrednost imajo tudi lestvice za samooceno komunikacijskih veščin, čustvene inteligentnosti in osebnih kompetenc za coaching.

Urška Margan,
višja svetovalka na Zavodu RS za šolstvo

Prvi del: Uvod v coaching in kolegialni coaching

*Ne oziraj se na to, od kod prihajaš,
temveč glej, kam greš.*

(Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais)

1 OPREDELITEV IN VRSTE COACHINGA	8
2 KOLEGIALNI COACHING	13
3 ZNAČILNOSTI COACHINGA	20
4 PRIMERJAVA S SVETOVANJEM, IN Z MENTORSTVOM	28

Ljudje imamo le redko možnost na glas razmišljati o svojih izzivih. Običajno sogovorniki pohitijo z nasveti, nas poslušajo le na pol ali začnejo govoriti o podobnem svojem položaju. Coaching kot metoda učenja gre preko tega. Človeku daje možnost svežega razmisleka o svojem izzivu, s katerim se ukvarja v določenem trenutku. Če sami in naši kolegi obvladamo nekaj osnovnih veščin coachinga, lahko to že dvigne raven komuniciranja v kolektivu ali katerikoli drugi skupnosti.

V uvodnem poglavju bomo opredelili coaching, vrste coachinga, opisali načela coachinga in metodo coachinga primerjali z mentorstvom in s svetovanjem.

1 Opredelitev in vrste coachinga

V zadnjih letih si tako v gospodarstvo kot v šolstvo, pa tudi na številna druga področja vse bolj utira pot coaching.¹

Kaj je coaching? Kako poteka? Kaj je značilno samo za coaching, kaj pa ga povezuje z drugimi metodami in pristopi? Kdo lahko pride v coaching in kje si lahko pomaga z njim?

Za začetek se zadovoljimo s preprosto trditvijo, da je coaching ena najbolj obetavnih metod podpiranja posameznikov in skupin pri osebnem in profesionalnem razvoju. V nadaljevanju bomo natančneje osvetlili, v čem je njegov potencial in kaj so njegove značilnosti; ogledali si bomo, kaj je coaching in kaj ni. Najprej pa vas vabimo k razmisleku ob spodnjih opredelitvah znanih avtorjev s področja coachinga.

Vaja 1

Kaj opazite pri spodnjih opredelitvah coachinga?

Kaj imajo skupnega?

Na čem je poudarek?

Kaj si predstavljate pod temi opredelitvami?

Opredelitve coachinga

Coaching pomeni **odklepanje potencialov** ljudi, da bodo povečali svojo uspešnost. S coachingom pomagamo ljudem, da se učijo, namesto da bi jih poučevali.

John Whitmore (2009)

Coaching je **umetnost spodbujanja** uspešnosti, učenja in razvoja ljudi.

Myles Downey (2003)

¹ Mednarodno uveljavljenega izraza »coaching« v tej publikaciji ne slovenimo. Poskus slovenjenja v »koučing« pri izvajalcih coachinga v Sloveniji ni bil najbolje sprejet, zato zaenkrat ostajamo pri tem delovnem izrazu. Tudi termini, kot so svetovanje, vodenje, treniranje ipd., ki bi se utegnili zdeti sorodni, nikakor niso ustrezni, saj gre za povsem samostojen pristop, ki se od vsakega omenjenega bistveno razlikuje (prim. naprej). Še najbližje je morda izraz spremljanje, ki pa je glede na vse tehnike in veščine, ki jih zajema coaching, vendarle preozek. Glede na to, da tudi sicer slovenski jezik tolerira nekatere strokovne in druge termine iz angleščine, smo si zaenkrat drznili ostati pri angleški besedi, kot so to naredili tudi v nekaterih drugih državah. Smo pa odprti za morebitne konstruktivne ideje za ustrezen prevod.

Coaching je spodbujanje mobilnosti. S pogovorom in načinom interakcije **ustvarjamo okolje**, v katerem oseba najde načine, kako napraviti korak proti želenim ciljem.

Tim Gallwey (1999)

Coaching je proces, ki ljudem omogoča najti rešitve, **skladne** z njihovo osebnostjo in vrednotami. To dosežemo z dialogom, s katerim se osebi **odpirajo nove perspektive**. Osebe v pogovoru v coachingu doživljajo večjo jasnost misli, čustev, vedenj in pogledov drugih ljudi.

Carol Wilson (2007)

Coaching je sodelovalen in **sistematičen proces**, osredinjen na rešitve in rezultate. Coach spodbuja povečevanje delovne uspešnosti, učenje iz življenjskih izkušenj, samousmerjevalno učenje in osebni razvoj osebe.

Anthony M. Grant (2003)

Iz gornjih definicij lahko razberemo, da je coaching proces, še več – da je proces učenja in iskanja rešitev, da temelji na sodelovanju in spodbujanju, da je usmerjen v »prebujanje potencialov« in odpiranje perspektiv, da je ciljno usmerjen in da prispeva k uspešnosti in učinkovitosti ter da je lahko podpora pri (osebnem) razvoju.

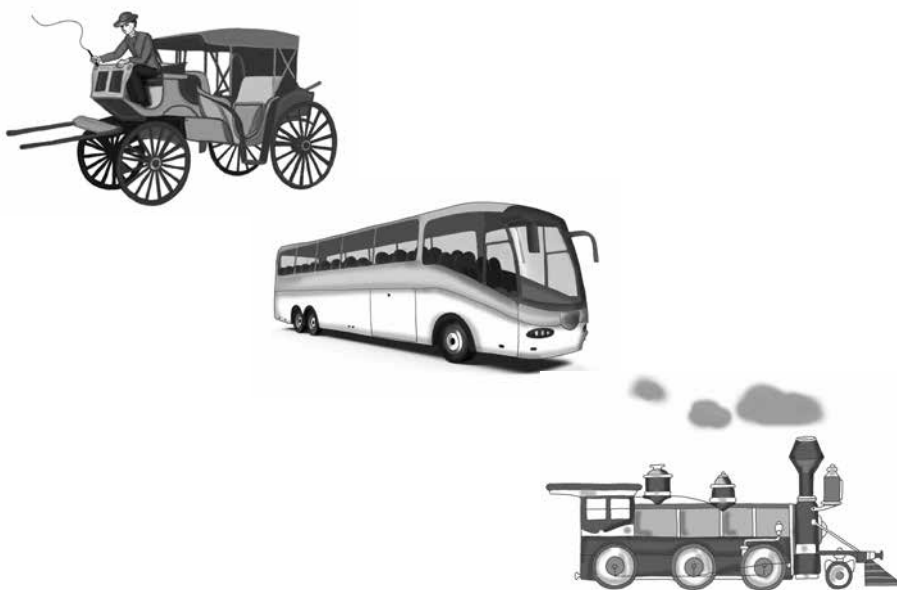
Po definiciji mednarodne zveze coachev (www.coachfederation.org) je coaching interaktivni proces, ki pomaga posameznikom in organizacijam, da realizirajo svoj potencial. Skozi proces coachinga ljudje poglobijo svojo sposobnost za učenje, povečajo svojo uspešnost in izboljšajo kakovost svojega življenja. S pomočjo coachinga se ljudje bolje razvijajo, sprejemajo boljše odločitve in bolj polno izkoriščajo svoje notranje vire in potenciale.

Coaching omogoča posamezniku **uvid in spoznanja o sebi** (ali o timu, če gre za timski coaching) ter ga mobilizira za **odkrivanje** bolj učinkovitih strategij razmišljanja, ravnanja, odločanja ter doseganja ciljev. V coachingu se oseba zave svojih možnosti izbire, razvija prožnost v vedenju in preizkuša neznano. Ali kot pravi Flaherty (2005): »Coaching pomaga razviti nove zmožnosti in nova obzorja zase in za bližnje.«

Coach je zato naš **partner v razmišljanju in raziskovanju**. Njegov cilj je, da nas spodbudi k temu, da na izziv pogledamo z različnih zornih kotov. S tem doseže, da **odkrijemo nove možnosti** in napravimo potrebne **korake proti zelenemu cilju**. Izziva naša prepričanja, spodbuja, da stopimo iz območja udobja, nam nastavi zrcalo, podpira naše korake na poti do cilja in nam pomaga ozaveščati vire in potencialne.

⇐ Več o tem v poglavju Značilnosti coachinga na str. 20.

Od tod tudi metafora, da je coach kot voz, ki nas pripelje tja, kamor želimo. Ali še bolje: coach je kot kočijaž, ki mu naročimo, naj nas povede do zelenega cilja. (Več o tem v nadaljevanju.)



Slika 1. Beseda coaching ima različne pomene.

Da coach lahko to stori, je maksimalno pozoren na klienta, mu prisluhne in ga spremlja. Izhaja iz njegovih razmislekov in iztočnic, ne razmišlja in ne išče rešitev namesto njega ali iz svojih »okvirjev«. Coachevo temeljno izhodišče je, da verjame v klientove zmožnosti oz. v to, da klient lahko sam poišče rešitev.

⇐ Več o tem v poglavju Veščine coachinga na str. 38.

Kdo pride h coachu

Oseba, ki želi razviti kakšno veščino (npr. nastopanje, ravnanje s časom, vodenje ljudi, organiziranje projektov, primerno komuniciranje, spoprijemanje s stresom itd.), okrepiti osebne vrline (npr. samozavest, samoučinkovitost, vztrajnost, proaktivnost), razrešiti trenutno dilemo ali sprejeti pomembno odločitev (npr. doseči ravnotežje med zasebnim in poklicnim življenjem, poiskati partnerja, usmerjati karierno pot itd.), najti neko rešitev (npr. kako se pogovoriti s sodelavcem, s katerim smo v sporu, ali pa kako ravnati z dijakom, ki je disciplinsko zahteven) ali izpeljati določen sklep oz. načrt (kako končati študij ali kako se lotiti projekta).

Uporaba coachinga je zato mogoča v zelo različnih kontekstih:

- poslovni coaching je namenjen reševanju vodstvenih izzivov, postavljanju strategije, razmisleku o poslovnih vprašanjih, lahko je namenjen tudi razvoju lastnega podjetja;
- karierni coaching je namenjen razmisleku in odločanju v zvezi s svojo kariero, lahko je tudi podpora v času iskanja zaposlitve;
- coaching veščin je namenjen razvijanju osebnih veščin, kot so pogajanja, obvladovanje časa, javno nastopanje, vodenje sestankov;
- osebni coaching je namenjen vsakodnevni osebnim izzivom, kot so usklajevanje delovnega in zasebnega časa, ozaveščanje medosebnih odnosov, starševskim dilemam ipd., če pa je posvečen širšim življenjskim izzivom, ga imenujemo tudi razvojni ali življenjski; osebni coaching je lahko posvečen tudi osebnostni rasti.

Po številu oseb, vpletenih v proces coachinga, lahko prepoznamo te **oblike** coachinga:

- individualni coaching: v proces sta vključena profesionalni coach in klient;
- timski coaching: v proces je vključen profesionalni coach in tim, ki dela na nekem projektu;
- skupinski coaching: v proces je vključen profesionalni coach in skupina ljudi, vsak od njih dela na svojem izzivu, skupina pa ga podpira na poti;
- samocoaching: oseba sama sebe vodi skozi proces coachinga;
- kolegialni coaching: dva sodelavca, kolega ali vrstnika uporabljata veščine coachinga z namenom, da podpirata drug drugega, podpora je lahko vzajemna, lahko pa tudi enosmerna, če le eden izmed kolegov obvlada veščine coachinga.

Ker je coaching v tujini razširjena metoda dela, so se nekateri profesionalni coachi specializirali za različne ciljne skupine. Tako poznamo družinski coaching, coaching za mlade, coaching za starejše, coaching v šolstvu, coaching v gospodarstvu itd.

S pomočjo coachinga je mogoče doseči vrsto učinkov, ki zadevajo posameznika, time in skupine in ki se nanašajo na poslovno in osebno življenje:

- reflektirati, raziskati, kaj se nam dogaja;
- ugotoviti, kaj nas ovira, in preseči ovire;
- zastavljati si prioritete in cilje, pripraviti načrte in se aktivirati;
- oblikovati življenjski načrt, razjasniti svoje cilje in prizadevanja;
- olajšati si sprejemanje pomembnih odločitev;
- izboljšati samozavedanje;
- izboljšati samodisciplino in motivacijo;
- razbremeniti in sprostiti se, zmanjšati stres, izboljšati zdravstveno stanje in dobro počutje;
- prispevati h krepitvi občutka »zmorem« (občutka lastne vrednosti, samozavesti, odločnosti, k preseganju treme itn.);
- poiskati bolj učinkovite strategije za soočanje z izzivi in s problemi;
- rahljati omejujoča prepričanja;
- izboljšati odnose na delovnem mestu in v svojem okolju;
- iskati poti za izboljšanje kakovosti življenja;
- vzpostavljati ravnovesje med življenjem in delom, ki nas izpolnjuje.

Za področje šolstva² so poleg individualnega coachinga posebno primerni tudi timski, skupinski in kolegialni coaching.

Timom lahko npr. s coachingom pomagamo k boljši klimi in komunikaciji, pa tudi k doseganju večje učinkovitosti. Coaching omogoča:

- soočiti različne poglede (vrednote, prepričanja, skrbi, želje, potrebe) in uzavestiti, kaj vodi in navdihuje nas osebno, kaj pa druge člane tima;
- poglobiti medsebojno poznavanje in razumevanje ter okrepiti sodelovanje, skupno učenje, mreženje, pripadnost, upoštevanje drugega in solidarnost;
- izboljšati komunikacijske veščine (ustvarjanje ozračja zaupnosti, konstruktivnosti, sprejemanja in podpiranja, pozorno spremljanje in aktivno poslušanje, vzajemnost, jasno izražanje, »jaz sporočila«, uporaba vprašanj, ki dajo misliti in pomikajo naprej namesto trditev in sodb itn.);

² Enako pa velja tudi za številna druga področja, kjer dela skupaj veliko ljudi, ali kjer se dela z ljudmi.

- reflektirati vrednostne sodbe in enostranske interpretacije, rahljati omejujoča prepričanja ter nadomeščati jih z novimi, bolj konstruktivnimi;
- prispevati k boljši organiziranosti in usklajevanju časa med različnimi obveznostmi;
- zavzeti bolj proaktivno držo: izboljšati strategijo zastavljanja ciljev, akcijskega načrtovanja in izbire primernih strategij;
- zastaviti si cilje in jih dosegati, iskati rešitve in reševati probleme;
- uvideti, kako je moč preseči ovire, uzavestiti potenciale in mobilizirati vire;
- prispevati k večji refleksivnosti, ustvarjati kulturo kritičnega prijateljevanja in izmenjave spodbudne in konstruktivne povratne informacije.

Skupinski coaching uporabljamo za podpiranje določenih ciljnih skupin, ki jih družijo podobna življenjska okoliščina ali pa podoben izziv oz. cilj. V šolstvu so to lahko npr. učitelji v stresu, učitelji z disciplinskimi problemi, učitelji začetniki, učitelji mentorji, ravnatelji s težavnimi sodelavci, starši najstnikov, ljudje, ki bi želeli okrepiti samozavest, izboljšati odnose itn. Zunaj šolstva ga uporabljamo za druge posebne ciljne skupine, kot so npr. iskalci zaposlitve, ljudje, ki delajo na osebnem razvoju, osamljeni ipd.

Coaching je torej v šolstvu lahko koristen tako pri podpiranju posameznikov (učiteljev, ravnateljev, svetovalnih delavcev, pa tudi učencev in staršev, svetovalcev v javnih zavodih idr.), pri kariernih, odnosnih, osebnih in pedagoško-didaktičnih izzivih ter v podpiranju različnih vrst razvojnih timov, ki vpeljujejo spremembe in izvajajo projekte. Van Kessel navaja Griffithsa, da ima coaching velik potencial za šolstvo in da bi coaching v šolstvu lahko »postal model za aktivno, sodelovalno, avtentično in vključujoče učenje« (Van Kessel, 2010, str. 17).

2 Kolegialni coaching

Iz tega, kar smo povedali o coachingu, je moč zaslutiti, da je takšen način podpiranja koristen v vsakdanjem življenju in da kar »kliče« po tem, da bi ga uporabili v čim več situacijah in na čim več načinov, četudi nismo »izšolani« coachi.

Ali je to mogoče? Ali lahko tako podpremo kolega, prijateljico ali celo partnerja? Ali lahko tako »delamo sami na sebi«? Kaj potrebujemo za to?

(Vzajemni) kolegialni coaching je proces **med dvema** kolegoma, ki se s pomočjo posebnih tehnik, metod in orodij **vzajemno podpirata** pri doseganju želenih ciljev in profesionalnem razvoju.

Če smo natančni, bi lahko za primere, v katerih pristop coachinga obvladata oba sodelavca oz. kolega in ga izvajata drug z drugim, rekli, da gre za **vzajemni kolegialni coaching**. Če pa pristop coachinga obvlada eden in ga izvaja s kolegom, govorimo o **kolegialnem coachingu**.

Glavna razlika med kolegialnim coachingom in drugimi oblikami coachinga je v tem, da pri kolegialnem coachingu kolega opravljata podobne delovne naloge in se podpirata pri različnih izzivih, ki se jima porajajo pri delu. Iz tega izhaja, da vsak od njiju pozna naravo dela drugega in ve za izzive, ki se običajno pojavljajo pri delu. Za medsebojno podporo uporabljata večšine coachinga. Kolegialni coach ima navadno za sabo nekajdnevno usposabljanje iz večščin coachinga. Pri drugih oblikah coachinga navadno sodeluje profesionalni coach, ki se v daljšem izobraževalnem programu usposobi za vodenje procesa coachinga. Profesionalni coach običajno ne opravlja podobnih delovnih nalog kot njegov klient. Torej ni nujno, da je imel kadar koli izkušnjo s podobnim izzivom, s katerim se srečuje klient.³

Ob tem je treba opozoriti, da je poznavanje narave klientovega izziva lahko dvorezen meč. Po eni strani je prednost, saj se coach lahko hitreje vživi v klienta in hitreje razume situacijo, ker ne potrebuje toliko dodatnih informacij o vseh okoliščinah. Po drugi strani pa ravno v teh situacijah coache dostikrat zanese, da začnejo klientu dajati nasvete. Poleg tega se zaradi svojega poznavanja razmer včasih prehitro zadovoljijo s klientovimi informacijami in mislijo, da so si že ustvarili sliko, čeprav najverjetneje klient enak problem doživlja drugače, kot ga je coach, ko je bil sam v podobni situaciji.

Zaenkrat med našimi učitelji (med katerimi smo preizkušali v knjigi opisani model kolegialnega podpiranja) še ni veliko formalno usposobljenih (oz. celo profesionalnih) coachev. Tako ne moremo govoriti o izvajanju »pravega« coachinga med kolegi, ampak gre bolj za uporabo elementov pristopa coachinga

³ Mnogi od udeležencev usposabljanja za kolegialni coaching so odkrili njegovo vrednost tudi za druge primere zunaj svojega delovnega okolja, npr. z družinskimi člani ali s prijatelji.

oz. za izvajanje posameznih veščin coachinga. Učitelji (oz. katerikoli drugi »laični izvajalci« pristopa po načelih coachinga) zato – dobesedno vzeto – tudi niso coachi drug drugemu, ampak so kolegi, ki se podpirajo z uporabo elementov pristopa coachinga. Če bi bili docela dosledni, bi torej lahko govorili o (vzajemnem) kolegialnem podpiranju z elementi pristopa coachinga.⁴

Kaj ta pristop prinaša novega oz. drugačnega od običajne kolegialne podpore?

Ta pristop pomeni preseganje običajne prakse, ki jo opažamo v zbornicah in drugih sredinah, ko se kolega drugemu potoži (ali pritožuje), drugi pa se mu pridruži v pritoževanju ali pa kolegu ponudi hiter nasvet ali celo očitajoč poduk. S kolegialnim coachingom kolega podpremo pri osvetljevanju njegovega položaja, pri ugotavljanju ovir in iskanju načinov, kako jih preseči. Prispevamo k njegovemu občutku »zmorem« in k aktiviranju potencialov in iskanju rešitev.

Poglejmo si ob preprostem primeru⁵ razliko med običajnim »podpiranjem« med kolegicami in podpiranjem z elementi coachinga.

Primer

Mlada učiteljica pride razjarjena iz razreda in se potoži kolegici:

»Ta razred je povsem nemogoč. Nihče me ne posluša, nič, kar pri njih preizkusim, ne pomaga.«

Pogosto se v takih primerih kolegi navežejo s svojo izkušnjo ali nasvetom. Lahko pa jo podprejo tako, da ji pomagajo raziskati, kaj se (ji) dogaja in kaj je moč storiti, ter pogovor izpeljejo s pomočjo vprašanj. V spodnji tabeli prikazujemo mogoča nadaljevanja pogovorov po obeh pristopih.

⁴ V priročniku sicer pogosto uporabljamo kar izraze kolegialni coaching ali coaching, za udeleženca pa coach in klient, zlasti kjer pojasnjujemo in ilustriramo splošne principe coachinga. Pri tem seveda za šolske in druge profesionalne ali privatne okoliščine, v katerih kolega nista »prava« coacha, velja, da gre za uporabo elementov coachinga med dvema kolegoma, ne pa za coaching med »coachem« in »klientom«.

Za uporabo elementov pristopa coachinga z namenom podpiranja kolegov se učitelji lahko zaenkrat usposablja v večdnem programu, ki ga avtorice priročnika izvajamo na Zavodu RS za šolstvo.

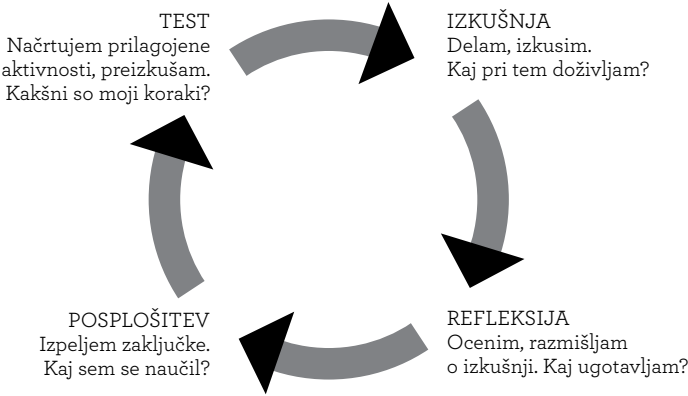
Učitelji se v tem programu usposablja predvsem za temeljne veščine coachinga, kot so dobro spremljanje, aktivno poslušanje, zastavljanje močnih vprašanj, rahljanje omejujočih prepričanj, nagovarjanje različnih metaprogramov, podpiranje za izvajanje pouka idr.

⁵ Večina primerov v knjigi je iz šolskega okolja, nanašajo pa se na podpiranje učiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev, pa tudi učencev in staršev. Zaradi tolikšne širine so primeri prenosljivi tako na druge poklicne skupine kot tudi na vsakdanje življenjske situacije kateregakoli bralca.

Tabela 1. Primer vsakdanjih komentarjev in vprašanj v coachingu

Običajni pristop/»klepet«	Pristop coachinga
Povemo svojo izkušnjo: Tudi pri meni so taki. Z njimi se nič ne da.	V kakšnih okoliščinah so še posebno nemogoči?
Recept: Na začetku dva vprašaj, pa boš videla, kakšen mir boš imela.	Kako se to kaže, kaj delajo? Za katere izmed njih pa to morda ne velja? Kaj je pri njih drugače?
Posploševanje: Ah, te mlade generacije, vsako leto so slabše.	Ali se morda spomniš okoliščin, ko so učenci, o katerih govoriš, bolje sodelovali? Kaj je delovalo takrat?
Iskanje krivca: Da, lanska nadomestna učiteljica jih je čisto razvadila.	Česa morda še nisi poskusila, pa bi lahko pomagalo? Kdo ti pri tem lahko pomaga?

Kolegialna podpora med dvema sodelavcema s pomočjo vprašanj v coachingu spodbuja naravni proces učenja, ki se dogaja v vsakodnevnem življenju v realnih razmerah in ne v učilnicah z umetnim okoljem. Proces učenja v kolegialnem coachingu poteka krožno, kot prikazuje slika 2.



Slika 2. Krog učenja v kolegialnem coachingu (prirejeno po Kolb, 1984)

Osvetlimo si ta proces učenja podrobneje ob primeru.

Primer

Maja, 29 let, uči štiri leta na osnovni šoli v večjem slovenskem mestu. Po štirih letih ima še vedno tremo pred roditeljskimi sestanki, kar je zanjo zelo moteče, saj noč pred roditeljskim sestankom večinoma prebdi, zaradi česar je naslednji dan utrujena že med poukom, misli pa ji ves čas uhajajo k roditeljskemu sestanku. Njeno doživljanje izhaja iz izkušnje, da se pred skupino staršev, ki od nje pričakujejo informacije, počuti nelagodno. Občutek ima, da se ji zatikajo besede, da tvori neurejene stavke, komunicira nejasno, se boji vprašanj, saj ima občutek, da niti ene teme ne pojasni do konca, ko jo starši že prekinjajo z nadaljnjimi vprašanji.

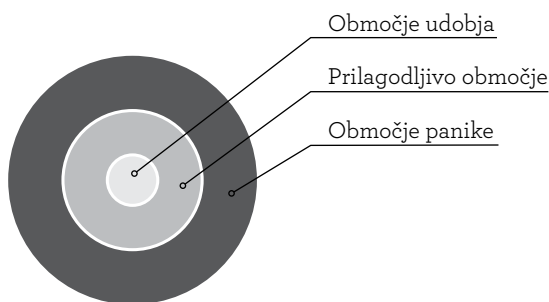
Maja se je nedavno vključila v proces kolegialnega coachinga, v katerem skupaj z Andrejo, ki je njen kolegialni coach, razmišljata (refleksija) o tem stanju. Maja v pogovoru ugotavlja, da bi potrebovala več samozavesti, spomni se, da pred učenci nima teh težav in da dobro izpelje nastope. V prostem času poje v lokalnem pevskem zboru in tudi pred pevskimi nastopi nima posebnih težav s tremo. V nadaljevanju razmišlja, da se morda počuti nesamozavestno zaradi svoje starosti; Maja je mlada učiteljica, starši so večinoma stari čez štirideset let. Ta misel jo navaja k razmišljanju o tem, da je starši morda ne spoštujejo.

Na podlagi razmišljanja Maja sklepa (posplošitev), da bi bilo dobro, če bi se posebej posvetila pripravam na roditeljske sestanke, namesto da si zgolj napravi seznam stvari, ki bi jih rada povedala. Priprave ji dajejo potrebno samozavest pri učnih urah, pri pevskih nastopih, celo pri kuhanju večerje za več oseb. Sklene, da bo za naslednji roditeljski sestanek pripravila pisno gradivo za starše in predstavitev v powerpointu. Na naslednjem sestanku uresniči ta načrt (test) in krog se znova začne – nova izkušnja, nova refleksija, nove posplošitve, nov test.

V procesu kolegialnega coachinga nazorno vidimo spiralo akcijskega raziskovanja po Lewinu (1946). V učenju napredujemo postopno prek faz načrtovanja, akcije, opazovanja in ocene izidov. V kolegialnem coachingu najprej načrtujemo, kaj želimo doseči in kako bomo prišli do tega. Potem se lotimo aktivnosti in jih opazujemo že med izvajanjem. Na koncu razmišljamo in ocenimo izide, si ustvarimo občutek o uspešnosti, doživljamo neka čustva v zvezi z opravljenimi aktivnostmi. Spirala pa tukaj ni zaključena, saj smo pridobili novo izkušnjo, s pomočjo katere preskočimo na novo raven in že s to novo izkušnjo spet načrtujemo, gremo v akcijo, opazujemo, ocenjujemo itd.

S kolegialnim coachingom **razširjamo naše območje udobja** (slika 3). Oba – coach in klient – imata svoje meje delovanja, znotraj katerih se počutita udobno. Če se premaknemo iz območja udobja, najprej preidemo v prilagodljivo območje, v kateri se ne počutimo najbolj udobno, vendar se mu za nekaj časa lahko prilagodimo. Če preidemo v panično območje, reagiramo izredno stresno, saj nikakor ne moremo zdržati v takšnem položaju.

Na primer: kadar kuhamo večerjo za svojo družino, običajno vemo, kaj je všeč družinskim članom. Tako kuhanje večerje za družino lahko občutimo kot vsakdanjo aktivnost, v kateri se počutimo dobro, sproščeno, uspešno, okoliščine so nam znane (območje udobja). Če moramo nekega dne skuhati večerjo za moževe poslovne partnerje, bomo te okoliščine že občutili nekoliko drugače, želimo napraviti vtis, zato malo več načrtujemo, pripravljamo, se počutimo v zagonu, morda rahlo stresno. To je naše **prilagodljivo območje**, torej položaj, v katerem se še vedno znajdemo, potrebovali pa bi nekoliko več časa, da bi se mu prilagodili. Če bi večerje za moževe poslovne partnerje kuhali pogosteje, bi sčasoma tudi ta položaj prešel v naše območje udobja. Zdaj pa si predstavljajmo, da nas pokličejo iz britanskega dvora in nam sporočijo, da jutri pride k nam na večerjo kraljeva družina. To pa je za marsikoga lahko pritisk, ki ga ne bi zdržal (**panično območje**), bil bi v izrednem položaju, pod stresom, nervozen, nezmožen komuniciranja, pojavili bi se lahko telesni simptomi itd.



Slika 3. Območja udobja (Nelson, 2010b)

V kolegialnem coachingu se gibljemo na meji med območjem udobja in prilagodljivim območjem. Pri tem so priložnosti za učenje največje. Tako širimo

klientovo zono udobja. Če smo v procesu coachinga ves čas v območju udobja, se naš klient ob nas sicer dobro počuti, vendar mu primanjkuje izzivov in novih vpogledov v okoliščine. Če se gibljemo proti paničnemu območju, klienta postavljamo v stresni položaj, ko se mora braniti.

Refleksija udeleženke usposabljanja

»Na noben način nisem sodila kolegice ali ocenjevala njenih mnenj. Poskušala sem se gibati in jo usmerjati med območjem ugodja in prilagodljivim območjem, saj sem jo želela postaviti pred izziv in jo spodbuditi, da bi poiskala rešitev. Dobro je uspela analizirati problem, ki ga je zaznala. Morda bi jo lahko s pomočjo vprašanj spodbudila k temu, da bi pogledala na zadevo še s kakšnega drugega zornega kota.«

Poglejmo zdaj še na nekaj primerih iz šolskega okolja (ki jih lahko posplošimo tudi na druge situacije in okolja), kaj pomeni, da je sogovornik oz. kolega – ko ga podpiramo z uporabo elementov coachinga – v območju udobja, v prilagodljivem območju ali v območju panike. Kot smo omenili, je najbolj učinkovito, če je v prilagodljivem območju. V prilagodljivem območju je npr. kolega, ki se odloča, ali bo sprejel zahteven projekt, ki mu ga ponuja ravnatelj. Sicer mu ustreza, da trenutno nima kakšnih večjih delovnih izzivov, vendarle pa mu vse bolj manjka ustvarjalna napetost. Sprejem izziva bi mu prinesel karierni premik in zadovoljstvo na več področjih. Po drugi strani pa si je zdajšnje udobje ustvaril po več letih stalnega izobraževanja in osebnega razvoja. Razpetost med sprejemom izziva in ohranjanjem udobja je ravno pravi, da mu odločitev ne prinaša skrajnih občutkov (npr. občutka izsiljene izbire, ko bi se moral na hitro odločiti, sicer bi izgubil nenadomestljivo priložnost), temveč doživlja spodbudo, da naredi premik, hkrati pa ne tvega preveč.

V tem primeru je kolega v stanju, ki je idealno za raziskovanje in sprejemanje odločitve, pri čemer ga lahko podpremo z vprašanji o tem, kaj je zanj v danem obdobju profesionalne poti največji izziv, kaj si zares želi, kaj je zanj najpomembnejše in podobno.

Če je kolega že dolgo »uspavan« v udobju in ne čuti prave potrebe po premikih ali pa je – nasprotno – preobremenjen in zgaran in se zgrozi ob misli na dodatne napore, to nista najbolj ugodni stanja za sprejemanje tovrstnih odločitev. V prvem primeru je varno zasidran v območju udobja, v drugem pa vsaka nova ponudba deluje kot pretnja in mu lahko povzroči paniko.

Ugotavljanje, v katerem območju je kolega in »koliko lahko prenese«, je pomemben vidik kolegialnega podpiranja in je odvisno od dobrega spremljanja.

⇔ Več o spremljanju v poglavju Spremljanje in dober stik na str. 54.

Refleksiji

Spodnji dve refleksiji udeleženk usposabljanja iz kolegialnega coachinga kažeta, kako široko uporaben je kolegialni coaching in v kako različnih šolskih situacijah nam lahko koristi. Niti naključno ne gre le za uporabo veščin coachinga v strogo določenih okoliščinah t. i. »svetovanja«, temveč za coaching držo, ki jo lahko uporabljamo tudi v čisto vsakdanjih okoliščinah.

»Želim si, da bi postala tako vešča tehnik coachinga, da bi bila sposobna že v kratkem pogovoru s kolegi med odmorom v zbornici odreagirati v smislu podpore pri raziskovanju možnosti, spodbujanja zaupanja v lastne potenciale za rešitev problema, tolerantnosti. Želim se naučiti, kako vplivati na vzdušje pozitivne naravnosti. Rada bi znala omejevati dinamiko kritiziranja, negativizma, privoščljivosti in zavisti. Rada bi znala kolegom pomagati pri tem, da bi se znali sprostiti in razbremeniti.«

»Svojo vlogo v srečanju coachinga sem doživljala predvsem kot vlogo partnerke v razmišljanju in iskanju novih možnosti.«

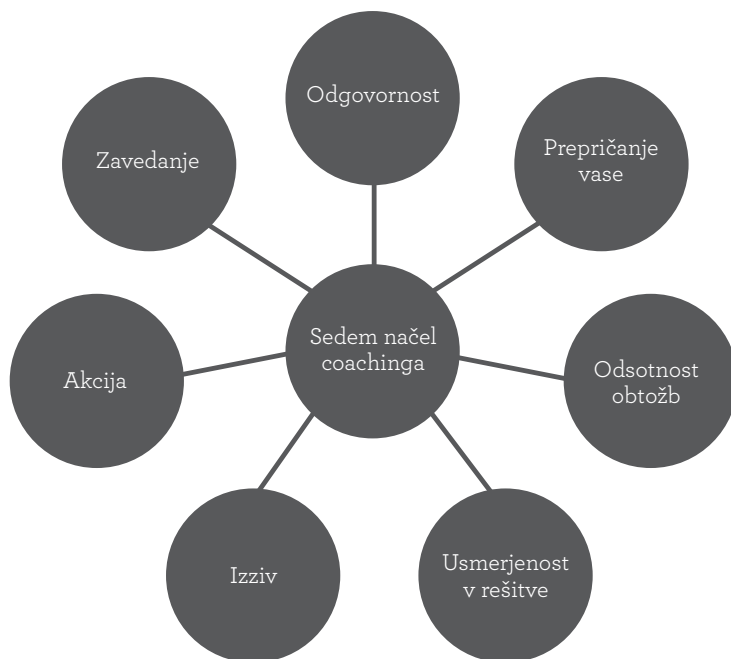
Veščine kolegialnega coachinga so uporabne tudi pri pogovorih s starši, kot vidimo v naslednji refleksiji, pa tudi v pogovorih z dijaki (kot bomo videli kasneje).

»V preteklem tednu sem veščine uporabila pri pogovoru s starši dijakinje. Do sedaj je bilo vedno tako, da je bila za vse njene težave kriva šola, s pomočjo tokratnega pogovora pa so ugotovili, kaj vse lahko naredijo tudi doma.«

3 Značilnosti in načela coachinga

Nekaj bistvenih značilnosti coachinga smo predstavili že v gornjem besedilu. Posebej smo izpostavili, da je v kolegialnem coachingu poudarek na tem, da sodelavec podpira sogovornika pri lastnem raziskovanju in iskanju rešitev in ga s tem opolnomoča. V nadaljevanju pa bomo podrobneje osvetlili načela, na podlagi katerih je zgrajen coaching in iz katerih izvirajo njegove značilnosti.

Za pristop coachinga so značilna načela, po katerih se ravnamo, ko vodimo proces coachinga. To so najbolj preprosta načela, ki jih upoštevamo tudi pri kolegialnem coachingu. Prikazana so na spodnji sliki.



Slika 4. Sedem načel coachinga (Wilson, 2007)

Zavedanje

S coachingom si klient širi svoja obzorja. S pomočjo coacha pogleda na položaj z drugačnimi očmi. Začne se zavedati določenih vidikov, na katere pred tem ni bil pozoren. To novo zavedanje spodbudi v klientu ustvarjalnost, da se spomni povsem novih rešitev.

Primer

Coach: »Kaj bi o tem primeru rekla tvoja učiteljica, ki jo občuduješ?«

Klientka: »Ona je tako spontana po naravi. Rekla bi, naj se kar sprostim.«

Coach: »Kaj ti meniš o tem?«

Klientka: »Eno je reči, drugo storiti. Seveda bi se rada sprostila, a me preveč skrbi.«

Coach: »Kdaj si lahko sproščena?«

Klientka: »Zjutraj ob kavi.«

Coach: »Kako lahko to preneseš na svoj primer?«

Odgovornost

V coachingu klient sam pride do svoje rešitve in s tem tudi prevzame odgovornost za svoj razvoj. Če coach klientu da nasvet, odgovornost ostane na strani coacha in to potem ni coaching, temveč svetovanje. Če pa svoj položaj klient raziskuje sam, se tako lažje uči. Do svojih rešitev tudi čuti večjo pripadnost in lastništvo kot do rešitev, ki mu jih dajo drugi.

Primer

Klientka: *»Vse te rešitve sem več ali manj že preizkusila, nobena ne deluje.«*

Coach: *»Kakšne rešitve delujejo zate?«*

Klientka: *»Takšne, ki ne vzamejo veliko časa. In takšne, ki so mi zanimive.«*

Coach: *»Dobro. Najdiva sedaj najbolj zanimive rešitve, ki se jih lahko spomniš. In sicer ne glede na to, ali je rešitev izvedljiva ali ne.«*

Prepričanje vase

Prepričanje v to, da dejansko lahko dosežemo svoj cilj, je eden ključnih dejavnikov pri doseganju cilja. Zato proces coachinga temelji na razvijanju prepričanosti vase. Kolegialni coaching spodbuja učenje skozi napake in učenje skozi doseganje manjših ciljev, prav tako učenje s pomočjo zgledov. Pomembna vloga coacha je, da opozori klienta na vsak nov napredek. S tem v klientu sproti gradi občutek prepričanosti, da bo dosegel cilj.

Primer

Coach: *»S tem, ko ti je uspelo samoiniciativno poklicati starše, si že naredila pomemben korak proti svojemu cilju. Vesel sem, da ti je to uspelo tako hitro.«*

Klientka: *»Saj sem tudi sama sebe presenetila. Res je lažje, če sem zadovoljna z majhnimi koraki.«*

Odsotnost obtožb

V procesu kolegialnega coachinga na napake gledamo kot na učne priložnosti. Coach nikakor ne presoja klienta ali gleda nanj s predsodki, ocenjevanje v coachingu je odvečno, saj klientu vzbuja občutek krivde. Ni treba, da se coach strinja s klientom, vsekakor pa ga sprejema in zaupa vanj, da bo prišel do takšne rešitve, ki bo najbolj ustrezala njegovemu položaju in osebnim vrednotam.

Primer

Klientka: *»Sveto sem si obljubila, da bom začela telovaditi že prejšnji teden, pa spet ni šlo.«*

Coach: *»Kakšen učinek ima to nate?«*

Usmerjenost v rešitve

Naša pozornost igra v življenju izredno pomembno vlogo. Če nenehno razmišljamo o problemu, ta postaja večji in večji (Wilson, 2007). Ko pa našo pozornost preusmerimo v iskanje rešitve, običajno v položaj hitro vnesemo kanček optimizma, kar nam da energijo za naprej. Zaradi tega v kolegialnem coachingu dajemo prednost razmišljanju o rešitvah namesto podrobnemu analiziranju težave.

Primer

Klient: »*Tako sem se prejšnji teden končno odločil, da zamenjam službo.*«

Coach: »*Kateri tvoji notranji viri ti bodo pomagali pri tem?*«

Izziv

Večkrat pravimo, da coach klientu drži ogledalo. Daje mu izziv, da na položaj pogleda s sveže perspektive. Coach se ne zadovolji s klientovimi odgovori »na prvo žogo«, temveč ga znotraj zaupnega okolja spodbudi, da gre naprej od najbolj običajnih rešitev.

Primer

Klient: »*Zdaj sem že prestar, da bi kar koli spreminjal.*«

Coach: »*Na kakšen način natančno je tvoja starost povezana s tem?*«

Akcija

Coach se ne ustavi le pri iskanju rešitev, temveč motivira klienta, da mobilizira svojo energijo in dejansko napravi spremembo. Znatno čas v procesu coachinga je namenjen ravno načrtovanju naslednjega koraka, motiviranju in prepoznavanju uspeha.

Primer

Coach: »*Kaj te spodbuja, da boš to res storila?*«

Klientka: »*Vidim se, kako sem na naslednjem nastopu samozavestna in zadovoljna sama s sabo.*«

Vaja 2**1. Preberite in primerjajte naslednje tri scenarije poteka pogovora**

→ Prvi scenarij

A: *Nikakor mi ne uspe izpeljati te naloge.*

B: *A še vedno nisi gotova? Saj že en mesec delaš na tem, pa vsi smo ti že nekaj pomagali.*

A: *Ne vem, kar nekako se ne spravim zraven ...*

B: *Premalo volje imaš, to je, že od nekdaj si taka.*

→ Drugi scenarij

A: *Nikakor mi ne uspe izpeljati te naloge.*

B: *Joj, revica. Ti bom jaz pomagala z nasvetom. Meni vedno pomaga to, da si rečem: če ne bom naredila danes, mi bo ostalo za jutri. Tega pa nočem. Poskusi še ti, res deluje.*

→ Tretji scenarij

A: *Nikakor mi ne uspe izpeljati te naloge.*

B: *Kje se ti pa zatika?*

A: *Ne najdem pravega časa zanje.*

B: *Kje imaš kakšno časovno rezervno?*

A: *Morda zjutraj, ko pridem in kar malo posedam naokrog. Če bi si vsaj vsako jutro vzela 15 minut za to ...*

B: *Kaj bi ti pomagalo pri tem?*

A: *Da se spomnim, koliko lahko naredim, če si vsako jutro vzamem samo malo časa.*

B: *Kaj še?*

A: *Pa morda to, da vem, koliko lažje mi bo, ko bom končala to nalogo.*

B: *Predstavljaš si korake, po katerih lahko to narediš.*

A: *Najprej pridem v pisarno, odprem okno in zalijem rože. Da, še ena ideja: ko zalijem rože, se spomnim, da tako kot to naredim vsak dan za rože, lahko vsak dan nekaj naredim tudi za nalogo. Pripravim si še kavo, da mi je bolj prijetno, potem pa začnem. Pred tem si še predstavljam, kakšno olajšanje bo, ko bo naloga opravljena.*

B: *Kdaj lahko začneš?*

A: *Kar jutri.*

2. Razmislite ob tehle vprašanjih:

- Kaj je značilno za prvi potek pogovora?
- Kaj je značilno za drugi potek?
- Kaj ste opazili pri tretjem poteku pogovora?

- Kaj so ključne razlike?
- Kdo je usmerjal pogovor? Kako je to potekalo?
- Kakšna je bila vloga sogovornika v tretjem poteku?
- Kaj je počel?
- Kakšne vrste vprašanj je uporabljal?
- Kaj je bilo značilno za ta vprašanja?
- Na kaj so se nanašala vprašanja?
- Katera od gornjih sedmih načel coachinga (slika 4) prepoznate v primeru?

Gornji primer treh mogočih potekov pogovora nakazuje, kako se kažejo prej omenjena načela coachinga »na delu«. Pristop coachinga odlikuje vrsta značilnosti, ki jih pogosto zanemarjamo v vsakdanjih pogovorih.

Ključno za coaching je torej, da coach klientu ali timu **ne** ponuja rešitev, pač pa ga podpira pri njegovem raziskovanju z zastavljanjem t. i. močnih vprašanj, s pomočjo katerih lahko na svoj trenutni položaj, problem ali izziv pogleda na nov način. »Odnos v koučingu pomaga ljudem, da predelajo različna vprašanja in da najdejo lastne odgovore zaradi spretne uporabe raziskovalnih vprašanj.« (Mobley 1999, po van Kessel 2010, str. 15)

Kot van Kessel navaja Granta, je coaching pomoč klientom, **da se učijo, na mesto, da jih poučujemo.** (Van Kessel, 2010)

Pri coachingu gre torej – če povzamemo različne definicije – za podporo posameznikom in timom pri raziskovanju lastnega položaja in pri uvidu vanj ter za preseganje ovir in doseganje ciljev ob sproščanju potencialov.

Za potek coachinga je odločilna klientova vloga oz. vloga članov tima (če gre za timski coaching). To pomeni, da proces spodbuja klient, da torej izhajamo iz njegovih/njihovih izzivov, njegovih/njihovih potreb in želja. **Tisti, ki usmerja proces, je v coachingu klient in ne coach.** Coach poskrbi, da klienta podpira pri tem, kar želi raziskovati in doseči. Podpre ga pri opredelitvi njegovega izziva oz. izbiri področja, na katerem bo potekal coaching, in skrbi za to, da to ostaja rdeča nit procesa.

Po tem se coaching loči od na videz sorodnih metod in pristopov, kot so svetovanje, mentorstvo in konzultacije, trenerstvo, pa tudi različne terapevtske usmeritve. Še največjo sorodnost lahko v posameznih elementih uvidimo s supervizijo, ki prav tako gradi na refleksiji prek zastavljanja vprašanj in ne ponuja izdelanih rešitev in odgovorov.

⇐ Več o tem v poglavju Primerjava s svetovanjem in z mentorstvom na str. 28.

Posebno značilno za coaching je to, da stavi na **opolnomočenje** klienta, torej na to, da bo klient ali tim na podlagi izkušnje iz coachinga sam privzel in ponotranjil način (samo)spraševanja in (samo)raziskovanja, kakršnega je izkusil v odnosu s coachem; da bo posvojil to, da lahko sam poišče mnogo več rešitev, kot je zmožen videti prvi hip, in da lahko v sebi v ta namen odkrije in vključi mnogo več potencialov, kot najprej misli. To pa je trajnostna naravnost, ki mu omogoči, da tudi v prihodnjih okoliščinah zavzema raziskovalno in proaktivno držo in da način komuniciranja, ki ga je doživel s coachem, ponotranji – ga ohrani tako v odnosu s samim seboj kot v odnosu s svojimi bližnjimi.

Lahko bi torej povzeli, da je dodana vrednost coachinga v tem, da klient ali tim skozi coaching ne razreši le problema ali izziva, zaradi katerega je prišel, ampak da skozenj **usvoji tudi drugačne poglede nase in na reševanje problemov** ter bolj konstruktivne strategije in načine komuniciranja pri sebi in z drugimi.

Refleksije

Spodnje refleksije jasno kažejo ključno spremembo, ki se je udeleženkam usposabljanja za kolegialni coaching dogodila med procesom: namesto svetovanja ali celo vsiljevanja lastnih rešitev so ugotovile vrednost tega, da klienta podprejo pri lastnem raziskovanju in iskanju rešitev.

»Če bi primerjala tokratno izkušnjo v coachingu s prvo pred dvema mesecema, bi lahko ugotovila predvsem to, da sem glede svoje vloge coacha napredovala do te mere, da sem se počutila bolj suvereno v zastavljanju dobrih vprašanj, lažje sem se posvetila perspektivi problema kolegice. Vse bolj spoznavam, da sem kot coach predvsem partnerka v raziskovanju določenega problema, s katerim pride posameznik v proces, pa tudi partnerka v iskanju možnosti novih boljših poti. Ta vloga mi na začetku učenja ni bila preveč domača, ker v svojem poklicnem življenju svetujem in imam pri svojem delu vedno pripravljeno zalogo nasvetov. Vendar sem se želela potruditi, da ne sugeriram in svetujem, kadar za to niti ni potrebe.«

*»Sama pri sebi sem opazila **napredek pri sposobnosti zadrževanja dajanja sugestij in predlogov**. Predvsem pri drugem srečanju sem spoznala, da je kolegica odšla od mene zelo pomirjena, saj je rešitev problema izšla izključno iz nje same.*

Ponosna sem bila nase, da se nad tretjo kolegico, na katero se je nanašal problem, nisem odkrito zgražala in sem sogovornico s tem omejila pri iskanju zanj primerne rešitve problema.«

»Zdi se mi, da znam kar dobro identificirati problem oziroma pripeljati kolege oziroma dijake do tega, da sami natančno definirajo cilj srečanja oziroma cilj rešitve problema.«

»Pri iskanju možnosti za rešitev problema se težko nadzorujem, da ne sugeriram. Posebno velike težave sem imela pri uporabi elementov coachinga pri pogovoru z dijakinjo. Zdelo se mi je, da je nanizala premalo možnosti za reševanje problema, meni pa so v glavi rojile še mnoge. Ko pa sem ji z vprašanji pomagala še malo raziskati njen položaj in jo pripeljati do realnejšega pogleda nanj, se je izkazalo, da je v resnici sama uspela poiskati še nekaj dodatnih možnosti za rešitev problema.«

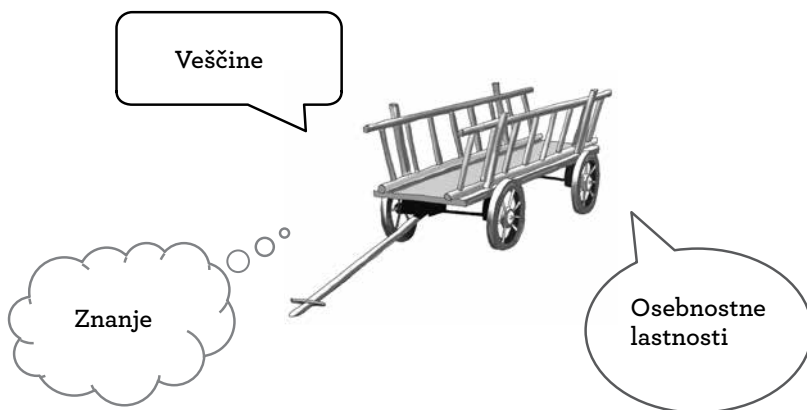
Sklenimo poglavje s temle slikovitim geslom: »Coach je kočijaž in coaching je potovanje.«

Ta metafora nazorno povzema bistvo coachinga in vlogo coacha v njem. Če nadaljujemo s to metaforo, ugotovimo, da če naj voz uspešno izpelje potovanje, potrebuje ustrezno »opremo«. Če naj coach uspešno izpelje coaching, prav tako potrebuje ustrezno »opremo«: veščine, osebnostne lastnosti in znanja.

Vaja 3

Na plakat zapišite veščine, osebnostne lastnosti in znanja, ki jih potrebuje coach za uspešno vodenje procesa coachinga.

VOZ = Veščine + Osebnostne lastnosti + Znanje



Navajamo nekaj predlogov odgovorov.

Veščine: postavljanje vprašanj, aktivno poslušanje, dajanje povratne informacije, povzemanje, zrcaljenje, parafraziranje, vzpostavljanje in vzdrževanje zaupanja, sprejemanje klienta in ne obsojanje, dajanje občutka varnosti, sledenje klientu, koncentracija, videti rdečo nit, uporaba tišine, razumevanje klienta.

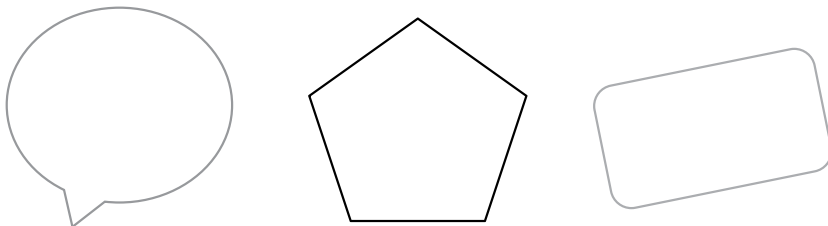
Osebnostne lastnosti: radovednost, odprtost, potrpežljivost, vztrajnost, pozitivna naravnost, pripravljenost pomagati, iskrenost, toplina, visoka raven čustvene inteligentnosti.

Znanja: modeli coachinga, poznavanje značilnosti učenja odraslih, poznavanje besedne in nebesedne komunikacije, poznavanje strategij reševanja problemov, osnove psihologije, poznavanje lastnosti in tipov vprašanj.

Vaja 4

Zdaj, ko ste spoznali nekaj značilnosti coachinga, navedite, kaj coaching **ni**.

Coaching ni ...



Nekaj predlogov odgovorov: coaching ni svetovanje, pametovanje, vodenje, upravljanje, delo namesto drugega, brskanje po problemih, poučevanje, moraliziranje, ponujanje rešitev, pokroviteljski odnos, psihoterapija, mentorstvo, ocenjevanje, hitenje, kritiziranje, vzgajanje, treniranje.

4 Primerjava s svetovanjem in z mentorstvom

Spoznali ste načela in značilnosti coachinga in ob tem se vam verjetno zastavlja vprašanje o drugih oblikah/procesih medsebojne podpore, s katerimi se srečujete na področju vzgoje in izobraževanja.

Ste že kdaj razmišljali, kakšne so podobnosti in razlike med njimi, kje se stikajo in katere so njihove posebnosti?

Vaja 5

Spomnite se okoliščin na začetku svoje poklicne poti, ko ste se znašli pred izzivom, kako obvladati razred. Na koga ste najprej pomislili v takem primeru? Kdo vam lahko pomaga najbolj kompetentno?



Sodelavec se je znašel v stiski in ne vidi več smisla v svojem poklicu. Kam bi ga usmerili?



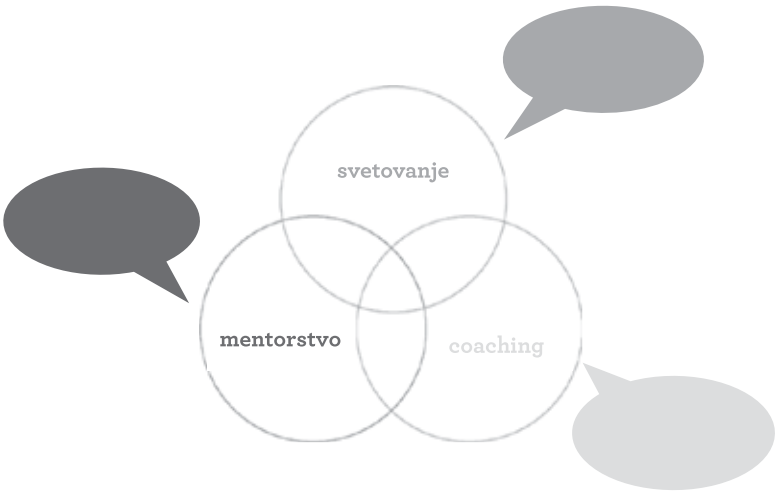
Kot izkušenemu profesionalcu se vam porodi dilema v zvezi z obravnavo učne snovi pri vašem predmetu. Sodelavci so vam že povedali svoje mnenje, kar pa ni razrešilo dileme. Kdo vam lahko pomaga?



Razmislite o vseh treh vlogah in premislite, kaj so njihove značilnosti. Razlike in podobnosti med coachingom, svetovanjem in mentorstvom vpišite v spodnjo preglednico.

	Značilnosti	Posebnosti
MENTORSTVO		
SVETOVANJE		
COACHING		

Če imate možnost, se o svojih razmislekih pogovorite s kolegom ali kolegi in primerjajte svoje ugotovitve.



V nadaljevanju bomo coaching, mentorstvo in svetovanje osvetlili v primerjalni perspektivi.

O coachingu
Kot smo obširneje prikazali že v prejšnjem poglavju, je coaching pristop podpore, ki omogoča, da posameznik spozna svoje potenciale in gradi na njih. Je partnerstvo za doseganje rezultatov in prispevek k opolnomočenju tistega, ki

je deležen coachinga. Rosinski (2003) trdi, »da coachi delujejo kot podpora, mentorji pa dajejo nasvete in strokovna priporočila. Coachi poslušajo in zastavljajo vprašanja, kar klientu pomaga, da sam odkrije, kaj je zanj ustrezna in prava rešitev.«

Coaching temelji na prepričanju, da klient ve o svojem položaju več kot coach. Coach pa izhaja iz prepričanja, da ima vsak posameznik sposobnost vpogledov in potrebnih virov, da se premakne iz trenutnega položaja. Naloga coacha je, da uporabi orodja, kot so poslušanje, zastavljanje vprašanj in reflektiranje za vzpostavljanje visoko učinkovitega pogovora. Odnos je bolj partnerski kot svetovalni. Coach ima strokovno znanje za obvladovanje procesov coachinga, usmerja in vodi ga dnevni red klienta, cilj je klientova samoaktualizacija, razvoj zmožnosti (razvoj vpogledov in samospoznavanja kot ključnih elementov za globlje spremembe).



Slika 5. Coach stoji za nami.

Če bi uporabili prostorsko metaforo, bi lahko rekli, da je coach tisti, ki stoji za nami.

○ svetovanju

Svetovanje je usmerjeno k izboljšanju neke aktivnosti ali vidika, ki predstavlja del osebnosti ali neko področje našega življenja (vzgoja otrok, zakonske težave, nepremičnine, okolje, zasvojenosti idr.). Usmerjeno je v specifično področje, na katerem želimo rešiti problem.

V organizacijah svetovanje lahko uporabljamo za:

- zapolnjevanje vrzeli v znanju, izkušnjah,
- pridobivanje novih kadrov,
- svetovanje v zvezi z usmeritvami in s strategijami,
- reševanje specifičnih problemov.



Slika 6. Svetovalec stoji zunaj.

Tu je svetovalec tisti, ki stoji zunaj in ga poiščemo, ko ga potrebujemo.

Svetovalec je posebej usposobljen in opremljen s specialističnimi znanji z določenega področja in je strokovnjak na tem področju. Časovno je svetovanje omejeno glede na problematiko.

○ mentorstvu

Mentorstvo lahko označimo z besedama poučevati in voditi. Opravljajo ga izkušeni posamezniki, ki učijo nove veščine in razlagajo različne poglede. Mentorstvo je omogočanje širšega pregleda, uvida v nove stvari za razmislek, nadaljnjega koraka v karieri, nadomeščanja na delovnem mestu itn.

Beseda mentor izhaja iz grške mitologije in je ime izkušenega starca, ki mu je Odisej zaupal vzgojo svojega sina, kraljeviča Telemaha, ko se je podal na popotovanje. Danes pomeni mentor moder in zaupen svetovalec, ki lahko deluje

kot vzor in ima velik pomen predvsem v zgodnjem obdobju profesionalne poti (Parsloe in Leedham, 2009).



Slika 7. Mentor stoji ob tebi ali pred tabo.

Zato lahko rečemo, da je torej mentor tisti, ki stoji ob tebi, z njim delaš z ramo ob rami, poslušáš njegova navodila in nasvete, pri tem se učiš skozi izkušnje. Skupaj opravljata nalogo, mentor vodi z zgledom in kaže, kako lahko uspeš. V nekaterih situacijah mentor stoji celo pred nami, saj je že bil v podobni situaciji in ima določene izkušnje in znanje v zvezi s to situacijo.

Odnos med mentorjem in mentorirancem pomaga podpirati poklicni in akademski razvoj ter osebni napredek in učenje.

Mentorstvo je ključnega pomena za integracijo prejšnjih in sedanjih izkušenj s pomočjo poglobljenega pogovora z mentorjem. Mentorstvo je koristno v naslednjih primerih:

- uvajanje začetnika,
- socialna integracija in kulturna sprememba,
- vodenje talentiranih,
- razvoj strateških zmožnosti,
- poklicno napredovanje,
- podpora pri učenju na delovnem mestu,
- razvoj veščin vodenja.

Mentor govori o svojih izkušnjah s predpostavko, da je to pomembno za njegovega mentoriranca. Cox, Bachkirova in Clutterback (2010) poudarjajo, da se vlogi mentorja in coacha prepletata in da tudi mentor zastavlja vprašanja, posluša in omogoča, da mentoriranec pride do določenih vpogledov. Mentor

je večinoma usmerjen k strokovnemu področju, delitvi izkušenj in celostnemu poklicnemu delovanju, svetovalec k prenašanju znanj, coach pa k spodbujanju učnega procesa v klientu.

Razlike med vsem tremi profili učinkovito ilustrirajo odgovori na vprašanje: Kako ti lahko pomagajo posamezni profili, ko boš imel težave z vozniškim izpitom?

- Terapevt bo raziskoval, kaj ti preprečuje, da bi vozil avtomobil.
- Mentor bo s tabo delil nasvet iz svoje izkušnje vožnje z avtomobilom.
- Svetovalec ti bo dal nasvet o tem, kako voziti avtomobil.
- Coach te bo spodbujal in podpiral pri raziskovanju potencialov za vožnjo avtomobila in pri sami vožnji avtomobila.

Vaja 6

Označite, koga bi izbrali, če bi želeli:	MENTOR	SVETOVALEC	COACH
Spremeniti karierno pot			
Zastaviti si osebne cilje			
Ostati motivirani in naravnani k cilju			
Rešiti zakonske probleme			
Se soočiti s spremembo v poklicu			
Se prebiti skozi osebno krizo			
Razviti veščine na delovnem mestu			
Poiskati pomoč, ker ste se znašli v depresiji			
Poiskati pomoč zaradi težav pri vzgoji otrok			
Poiskati prioritete v svojem življenju			
Začeti delati na novem poklicnem področju			

Vaja 7

Pogovor izkušen – neizkušen učitelj 1

A: *Zdravo, Andrej. Zjutraj sem bila v tvojem razredu in zdaj bi se rada pogovorila s tabo o tem, kar sem videla in slišala pri tvoji uri. Lahko ti dam tudi kakšen nasvet ...*

B: *V redu.*

A: *Kaj misliš? Meni se zdi, da imaš v tem razredu problem.*

B: *Jaz imam problem?*

A: *Da, zelo so glasni, zelo je hrupno. Se ti ne zdi?*

B: *Hrupni, mmm ... Ne, hm. Večino časa je mir, danes so bili res malo bolj glasni.*

A: *Se ti zdi, da je to kaj v zvezi z mojim obiskom v razredu? Ali si jih pripravil na moj obisk? Ne? Zakaj ne?*

B: *Ne. Nisem, ker sem želel, da bi se obnašali čim bolj naravno.*

A: *Dobro, drugič jih raje pripravi in jim povej, da prihaja nekdo pogledat, kako delajo. Mislim, da bi bilo to bolje.*

B: *Mhm, v redu.*

A: *Ampak ti praviš, da so običajno mirni in da so bili danes glasni, ne tako pozorni, se mi zdi, da sem to zaznala. Mislim, da je to zaradi tvojega glasu.*

B: *Mojega glasu?*

A: *Da, ti ... ko postanejo dijaki glasni, govoriš bolj na glas. Dvigneš glas.*

B: *Res?*

A: *Velikokrat, da. Ali ne opaziš tega?*

B: *Ne, če so glasni, želim, da me slišijo tudi tisti v zadnji vrsti, in zato povzdignem glas.*

A: *Ampak včasih si celo kričal na njih in oni nazaj in takrat je bilo res glasno.*

B: *Hm.*

A: *Morda bi moral ukreniti kaj v zvezi s tem. Moral bi ... Naj ti dam nasvet. Govori bolj po tihem takoj, ko nastane hrup v razredu. To deluje veliko bolje. Lahko preizkusiš, morda že jutri.*

B: *Res? Ampak jaz sem se zelo dobro pripravil za to uro. Razmislil sem o ciljih, o vsem...*

A: *Da, dobro. Mislim, da si se v redu pripravil, vidim to po tvojih pripravah. Saj ti gre kar dobro za začetnika.*

B: *Mm.*

A: *Ampak moraš priznati, da je uporaba glasu pomembna za učitelja. Moraš se naučiti kontrolirati svoj glas in ... Poskusi že jutri. In videl boš, kaj se bo zgodilo.*

B: *Bom poskusil. V redu.*

- Kaj opazite? Kakšna vprašanja uporablja izkušen učitelj?
- Kaj ima od tega neizkušeni kolega?
- Kako bi vi vodili pogovor?

Pogovor izkušen – neizkušen učitelj 2

A: *Zdravo, Andrej. Zjutraj sem bila v tvojem razredu in zdaj bi se rada pogovorila s tabo o tem, kar sem videla in slišala pri tvoji uri. Kaj misliš, da je bilo dobro pri tvoji uri?*

B: *No, povedal sem jim prekrasno zgodbo in zelo jim je bila všeč.*

A: *Da, res je. In zelo jih je zanimalo, kaj jim boš povedal. Res je tako.*

B: *Mhm.*

A: *Kako pa je bilo z njihovo pozornostjo?*

B: *No, v zadnji klopi sta se Tim in Jan nekaj pogovarjala in sta bila malo bolj glasna.*

A: *Tudi jaz mislim, da je bilo malo prehrupno. Res sta bila glasna. Kaj je po tvojem mnenju vplivalo na to?*

B: *Mislim, da je kriv konec dneva, ves dan so trdo delali, bil je dolg dan in kmalu bodo počitnice, morda so bili malo utrujeni.*

A: *Res je bil dolg dan. Da ... Kako pa je moj prihod vplival na njih?*

B: *Morda malo. Ko si vstopila, se je hrup povečal.*

A: *Se strinjam. Morda je bil dolg dan in ko sem vstopila so postali glasnejši, hrup se je povečal, res so bili glasni. Je bilo še kaj drugega?*

B: *Morda je bila moja zgodba predolga in bi jim lahko dal nalogo malo prej.*

A: *Morda. Se ti zdi, da je struktura tvoje ure vplivala na njihovo glasnost. Lahko, da res.*

B: *Da, da.*

A: *Razmišljam tudi o tvojem glasu in povezavi s hrupom. Veš, o čem govorim?*

B: *Ne, povej mi.*

A: *No, zaradi hrupa si moral govoriti glasneje. Se spomniš?*

B: *Da, sem. Skušal sem doseči tiste v zadnji vrsti in ker so oni govorili glasneje, sem tudi jaz govoril glasneje.*

A: *Zdi se mi celo, da so postali celo glasnejši, namesto da bi jih tvoj glas pomiril.*

B: *Če torej glasnejše govorjenje ni učinkovit način, kaj pa potem je?*

A: *Da, kaj bi še lahko naredil? Glasnejše govorjenje ni dobra rešitev, torej ...*

B: *Morda bi lahko govoril tiše?*

A: *Naj ti zaupam skrivnost. Ko je v razredu zelo hrupno in sam stišaš glas, se razred umiri. Ker želijo slišati, kaj jim pripoveduješ. Bi želel to poskusiti?*

B: *Da, me pa res zanima, ali deluje.*

A: *Ko boš preizkusil in videl, da deluje, bo to zelo učinkovito orodje, ki ga lahko uporabiš, ko bo razred spet nemiren.*

B: *Bom poskusil. To bo eksperiment; bomo videli, kaj se bo zgodilo.*

- Kaj je značilno za ta pogovor? Kaj je dobro? Kje prepoznate značilnosti mentorstva? Kaj je podobnost s coachingom?
- Kakšna bi bila vprašanja, če bi pogovor vodil coach? Kako bi potekal pogovor?

Nekaj predlogov:

- Kaj želiš doseči z učenci?
- Kako boš vedel, da si to dosegel?
- Kateri viri za to so v tebi? Katera znanja/veščine potrebuješ?
- Kdaj si že uspel pri čem podobnem?
- Kakšna prepričanja imaš v zvezi s svojo vlogo učitelja? Kakšna prepričanja imaš o svojih učencih?
- Kakšna prepričanja te lahko podprejo pri tvojem razvoju?

Povzetek

Coaching je obetavna metoda za podpiranje posameznikov in skupin, ki temelji na tem, da »klient« sam raziskuje in išče rešitve za svoj položaj ter pri tem aktivira potenciale, ki jih ima v sebi. Vloga coacha pa je, da mu pri tem stoji ob strani in ga podpira z ustreznimi veščinami. Coaching je izredno primeren za šolstvo. Uporaben je tako za ravnatelje, svetovalne delavce in učitelje kot za delo z učenci in s starši. Priložnosti za izvajanje coachinga v šolstvu niso le v podpiranju pedagoških delavcev s strani profesionalnega coacha, pač pa je velik potencial v medsebojnem, kolegialnem podpiranju. Z uporabo elementov coachinga lahko pedagoški delavci medsebojno komunikacijo bistveno izboljšajo in dvignejo reševanje problemov in izzivov na povsem novo raven. Kot bomo videli ob koncu, je pristop coachinga izredno dragocen tudi pri opazovanju in izboljševanju pouka, torej za t. i. kolegialne hospitacije.

Drugi del: Veščine coachinga

Kdor se zna učiti, zna dovolj.

(Henry Brooks Adam)

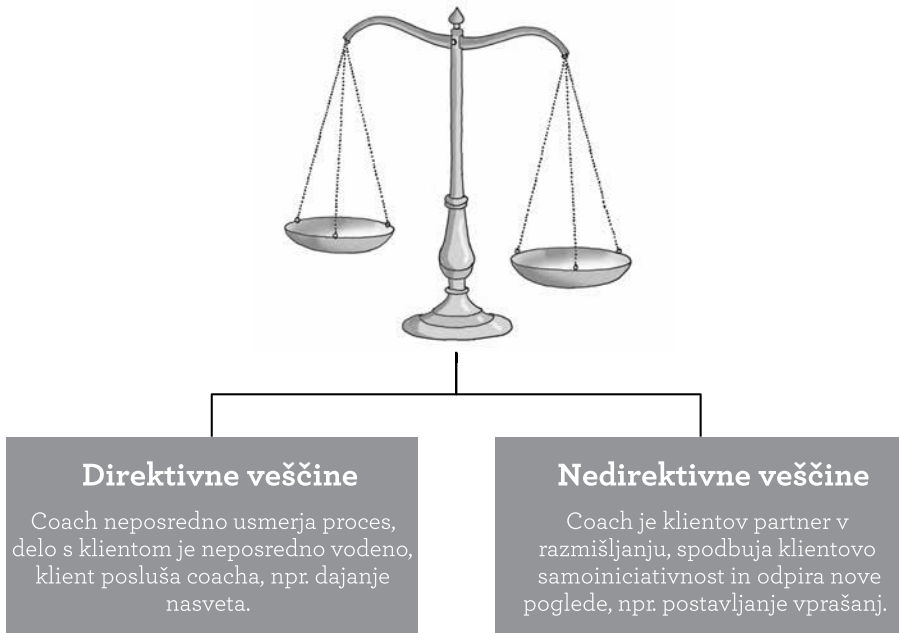
1 DIREKTIVNE IN NEDIREKTIVNE VEŠČINE	39
2 AKTIVNO POSLUŠANJE	40
3 POVZEMANJE, ZRCALJENJE IN PARAFRAZIRANJE	43
4 POVRATNA INFORMACIJA	45
4.1 Značilnosti dobre povratne informacije	47
4.2 Kako podati povratno informacijo	48
5 USTVARJANJE ZAUPANJA	53
6 SPREMLJANJE IN DOBER STIK	54
7 ŠIRJENJE ZAVEDANJA IN SPODBUJANJE ODGOVORA	58
8 EMPATIJA	59
9 VPRAŠANJA V COACHINGU	61
9.1 Kakšna so dobra vprašanja v coachingu	61
9.2 Posebni cikli vprašanj	71

Bolj ko postaja coach pri svojem delu izkušen, bolj je zanj coaching umetnost. Kljub temu pa se je dragoceno zavedati, da intuicijo sčasoma razvijemo iz dobro utrjenih osnovnih veščin. Poglavje o veščinah coachinga smo namenili ozaveščanju najbolj temeljnih veščin, ki jih potrebujemo za vodenje kakovostnega kolegialnega coachinga. To so aktivno poslušanje, povzemanje, zrcaljenje, parafraziranje, povratna informacija, ustvarjanje zaupanja, spremljanje, širjenje zavedanja in empatija.

1 Direktivne in nedirektivne veščine

V kolegialnem coachingu je klient stalno v središču naše pozornosti. Z namenom, da klienta ustrezno podpremo pri njegovem razvoju, v coachingu uporabljamo nabor različnih veščin. Nekatere izmed njih so **direktivne**, druge pa **nedirektivne**. Coach **večino časa uporablja nabor nedirektivnih veščin**, saj tako klient občuti večjo zavzetost za rešitve, do katerih je prišel sam. Kljub temu so tudi direktivne veščine pogosto koristne za kakšen krajši del procesa coachinga, zato je pomembno, da jih imamo v mislih.

Uporaba direktivnih in nedirektivnih veščin je odvisna tudi od vrste coachinga, saj so nekateri pristopi coachinga naklonjeni direktivnemu pristopu. To so predvsem različni kognitivno-vedenjski pristopi h coachingu, ki se primarno ukvarjajo z razvojem klientovih veščin (npr. javno nastopanje, sporočanje slabih novic, priprava izobraževalnega programa, učenje hitrega branja).



Slika 8. Direktivne in nedirektivne veščine v coachingu

Vaja 8

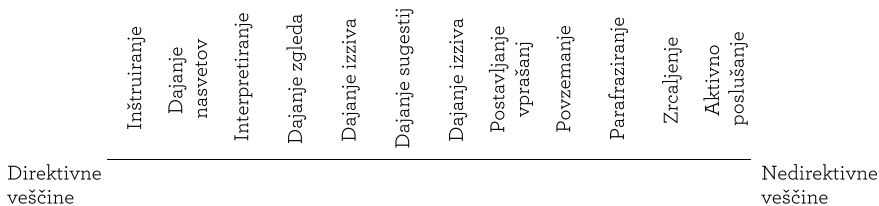
Razvrstite spodnje veščine na premico po stopnji direktivnosti glede na vašo izkušnjo iz takšnih primerov:

- aktivno poslušanje
- dajanje izziva
- dajanje nasvetov
- dajanje sugestij
- dati zgled
- interpretiranje
- inštruiranje
- parafraziranje
- postavljanje vprašanj
- povratna informacija
- povzemanje
- zrcaljenje

Direktivne veščine

Nedirektivne veščine

Na spodnji sliki smo pripravili predlog razvrstitve.



Slika 9. Predlog razvrstitve nedirektivnih in direktivnih veščin
(prirejeno po Downey, 2003)

2 Aktivno poslušanje

Da je pri kolegialnem coachingu kolega tisti, ki posluša, se nam lahko zdi precej logično. Udejanjiti to v praksi pa prinaša številne izzive. Slika 10 prikazuje pet ravni poslušanja. V vsakdanjem pogovoru se zelo pogosto gibljemo med prvimi tremi ravni. Pogovor v coachingu poteka na četrti in peti ravni poslušanja. Ker smo navajeni funkcionirati na prvih treh ravneh, je za doseg četrte in pete ravni potrebna vaja.

↑ 5 **Intuitivno poslušanje**

- A: *Res bi rada začela pisati knjigo, vendar nikoli ni časa za to.*
- B: *Gre pri tem za pomanjkanje časa ali pride vmes še kaj drugega?*
- A: *Bojim se, da moja knjiga ne bo dovolj dobra.*

4 **Poslušanje in spraševanje za več**

- A: *Iz učencev bi rada potegnila najboljše.*
- B: *Povej mi več o tem.*

3 **Dajanje nasvetov**

- A: *Moja sodelavka me namerno žali.*
- B: *Moraš se pritožiti ravnatelju.*

2 **Pripovedovanje lastnih izkušenj**

- A: *Zadnjič sem se vpisala na seminar o spoprijemanju s stresom.*
- B: *Jaz sem šla skozi ta seminar lansko leto in sem kar veliko odnesla od njega.*

1 **Čakanje, da pridemo do besede**

- A: *Mislim, da bi morali določiti datum za naslednji sestanek z ravnateljico.*
- B: *Si gledala včeraj X-faktor?*

Slika 10. Pet ravni poslušanja (prirejeno po Wilson, 2007)

Vaja 9

Spodaj je seznam slabih navad, ki jih imamo ljudje pri poslušanju. V procesu učenja coachinga ozaveščamo te navade z namenom, da razvijamo svojo večšino aktivnega poslušanja. Preglejte seznam in označite, katere navade so značilne za vas.

	Prekinjam druge.
	Poskušam dokončati stavek govorca.
	Hitro skačem k sklepom.
	Obnašam se »starševsko« in odgovorim z nasvetom, četudi me sogovornik ne vpraša za nasvet.
	Odločim se za neko stališče, še preden imam vse potrebne informacije.
	Med pogovorom si pretirano zapisujem.
	Po končanem pogovoru ne dam nobenega odgovora, četudi si rečem, da bom.
	Sem nepotrpežljiv.

	Vzkipim, če slišim stvari, s katerimi se ne strinjam.
	Med pogovorom mislim na druge stvari.
	Poskušam zamenjati temo pogovora s temo, ki je bliže mojim izkušnjam.
	Medtem, ko druga oseba govori, sam dejansko bolj razmišljam o svojem odgovoru kot o tem, kar mi oseba pripoveduje.
	Predvidevam, kaj mi sogovornik želi povedati.
	Drugo (kaj):



Slika 11. V coachingu poslušamo s ciljem, da bi **razumeli** klienta.

»Vem, da misliš, da si razumel, kaj sem rekel, vendar pa nisem čisto prepričan, da si spoznal, da to, kar si slišal, ni to, kar sem mislil.«

Citat iz ameriške administracije (Downey, 2003)

Gornji citat hudomušno ilustrira, zakaj je aktivno poslušanje v coachingu tako pomembno. Ko klient svoj položaj predstavi na ta način, da ga mi – kot druga oseba – popolnoma razumemo, bo s tem razjasnil tudi svoje misli.

Hkrati pa predstavlja za coacha to, kar pove klient, odločilne iztočnice, na katere lahko naveže svoja vprašanja ali pa – svoj molk.

Refleksije

Eden največjih premikov, ki so ga naredili udeleženci programa usposabljanja za kolegialni coaching, je bil prav premik k aktivnemu poslušanju. Iz spodnjih refleksij je videti, kako velik izziv je pomenilo aktivno poslušanje in kako iskreno so se udeleženci razveselili svojega napredka. Za pedagoške delavce je to še toliko večji izziv, ker se od njih pričakuje, da so tisti, ki vedno »vedo in povedo«. Večina je aktivno poslušanje smiselno povezala z zastavljanjem vprašanj, drugo pomembno veščino coachinga.

»Končno mi je uspelo poslušati in ne razmišljati o tem, kaj bom vprašala. Poleg tega me najbolj veseli, da je kolegica tudi s pomočjo mojega poslušanja ugotovila, da je problem čisto nekaj drugega, kot pa je mislila sprva. Sem bila kar malo ponosna na ta 'preobrat' in nato še enkrat vesela, ker je kolegica želela, da se srečujeva tudi naprej ne glede na moje domače naloge iz izobraževanja. Tako bova imeli 'seanse' enkrat tedensko.«

»Na prvem srečanju sem kolegu pomagala ozavestiti problem. Aktivno sem ga poslušala in nisem komentirala njegovih odgovorov. Postavljala sem vprašanja, ki so mu pomagala odkriti jedro problema. Morala sem se potruditi, da sem zavestno obdržala čustveno distanco, saj se sama pogosto spopadam s podobnimi težavami. Menim, da mi je uspelo ohraniti pravo mero objektivnosti. Kolega sem podprla v želji po spremembi in ga usmerila k načrtu izvedbe. Zdi se mi, da se je počutil varnega in mi je zaupal.«

»Med coachingom sem kolegici pustila dovolj časa ... V vlogi coacha sem se tokrat počutila bolj suvereno kot prvič, saj lahko rečem, da sem do neke mere že usvojila določene strategije. Poskušala sem biti empatična, čeprav sem morala glede na izbrane teme paziti, da nisem preveč pokazala strinjanja. Mislim, da sem postala tudi že bolj vešča v aktivnem poslušanju, saj sem lažje sledila odgovorom in na njihovi podlagi postavljala vprašanja.«

3 Povzemanje, zrcaljenje in parafraziranje

Povzemanje, zrcaljenje in parafraziranje so učinkovite veščine coachinga, ki jih uporabljamo taktno, z namenom, da klient iz drugih ust sliši svoje misli. Tako dobi nove ideje, se spomni dodatnih stvari, je spodbujen k temu, da poda dodatne informacije ali preprosto razčisti misli, če ugotovi, da naše povzemanje, zrcaljenje ali parafraziranje ni bilo skladno z njegovim razumevanjem in doživljanjem položaja.

Povzemanje

Zgoščeno obnovimo klientove besede.



Slika 12. Povzemanje

Zrcaljenje

Zrcaljenje pomeni, da ponovimo neko misel klienta s popolnoma enakimi besedami, kot jih je uporabil on. To vključuje tudi ton govora in govorico telesa, vendar pri tem velja biti previden, saj lahko s tem hitro preidemo v pretiravanje in zvenimo mehansko. Ko ljudje slišimo svoje besede, nam to pomaga ponovno testirati vsebino, ki smo jo izrekli.



Slika 13. Zrcaljenje

Parafraziranje

Parafraziranje pomeni, da ponovimo izrečeno z drugimi besedami. S tem preverimo razumevanje. Klient dobi vpogled v to, kako je mogoče razumeti njegove misli.



Slika 14. Parafraziranje

Vaja 10

Oglejmo si izsek iz pogovora v coachingu.

Coach: *Kako je potekal zadnji sestanek vašega razvojnega tima?*

David: *Kot običajno. Vodja skupine, ki je vodil sestanek, je šel skozi dnevni red. Ta tip je aroganten. Zavrača predloge članov skupine, nekateri so potem raje tiho, kot da bi kar koli predlagali. To ni to, kar bi razvojni tim moral delati. Sam se trudim, da bi predstavil svoje ideje, ne pustim se prestrašiti. Iskreno, mislim, da ni dober vodja tima. Dober je v tem, da sledi zastavljenemu načrtu, vendar je preveč tog in premalo odprt za predloge članov tima. Je inteligenčen in to tudi rad pokaže.*

Coach: *Poglejva nekaj tvojih misli. Zadnjič sva končala z akcijskim korakom, da boš na sestanku predstavil svoj načrt za prijavo na razpis. Kako je šlo?*

David: *Ah, to. Skoraj sem pozabil. Dobro je šlo, hvala. Pred sestankom sem pripravil pisni predlog ideje in ga poslal vsem članom. Na sestanek sem prišel še z organizacijskim načrtom, v katerega sem vključil predlog, kaj bi vsak pripravil in do kdaj. Proti pričakovanju je ideja pritegnila tudi vodjo tima. Verjetno mu jo je pred sestankom predstavila Mojca, ki se dobro razume z njim. Že več let delata skupaj in če ona zagovarja neko stvar, to*

pritegne tudi vodjo. Celo uro smo razpravljali o tej točki, čeprav se vodja običajno strogo drži časa, namenjenega posamezni točki. Na koncu smo celo sprejeli sklep, da bomo organizirali spoznavni sestanek s partnerji v projektu, na kar si res nisem upal niti pomisliti.

Coach: *Dovoli, da povzamem/reflektiram/parafraziram, kar si pravkar rekel.*

V nadaljevanju preverite razumevanja omenjenih treh veščin coachinga in pripravite odgovor coacha, in sicer:

- Povzemite, kar je rekel David.

- Zrcalite Davidov odgovor.

- Parafrazirajte Davidov odgovor.

4 Povratna informacija

Povratna informacija je sestavni del coachinga in nam služi, da sproti razvijamo svoje veščine v coachingu. Pomaga nam, da sproti spremljamo napredek v coachingu. Zato pogumno vprašajmo našega klienta:

- Kaj se ti je zdelo dragoceno?
- Kaj si želiš drugače?
- Česa si želiš več/manj?

Zahvalimo se klientu za njegovo povratno informacijo.

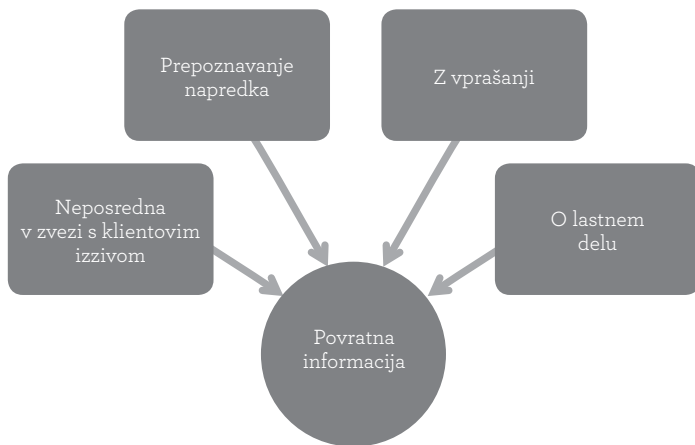
Ne le iskanje povratne informacije o svojem delu, ključni del coachinga je tudi dajanje povratne informacije našemu klientu. Najprej bomo nekaj besed namenili povratni informaciji v obliki prepoznavanja klientovega napredka in uspeha, zatem se bomo osredinili na to, kako podati povratno informacijo.

V procesu coachinga ves čas opazujemo klientov razvoj. Ko opazimo pozitivno razliko, jo prepoznavamo in se veselimo skupaj s klientom. Včasih se morda

niti klient sam ne bo zavedal svojega napredka in mu bo naša povratna informacija dala dodaten zagon. Če coach ne prepozna klientovega napredka in ga ne ubesedi na glas, lahko klient izgubi del motivacije ali pa dobi občutek, da njegov razvoj stoji na mestu. Prepoznavanje napredka je prav tako del učenja kot razmišljanje in iskanje novih idej. Blanchard in Johnson (1996) pravita: »Zalotite ljudi pri tem, ko naredijo nekaj prav.«

Eden izmed dobrih načinov podajanja povratne informacije v kolegialnem coachingu je podajanje povratne informacije prek vprašanj. S tem dosežemo, da klient sam pride do svoje povratne informacije:

- Kaj ti je bilo všeč pri tem, kar si storila?
- Če bi lahko to napravila še enkrat, kaj bi napravila drugače?



Slika 15. Vloga povratne informacije v coachingu

Refleksija

»Še vedno menim, da ne znam dobro podati povratne informacije, saj se bojim, da bi v samo informacijo morda nehoti dodala tudi svoje mnenje ali podala kak napotek k rešitvi problema.«

4.1 Značilnosti dobre povratne informacije

Povratna informacija je način učenja, saj odpira nove perspektive. Klient oz. sogovornik, kolega v kolegialnem coachingu raziskuje različne vidike sebe in svojega položaja. Eden izmed teh vidikov je položaj skozi coacheve oči. Coach lahko s svojim pogledom prispeva k oblikovanju celostne slike položaja. Povratna informacija je lahko preprosto spodbudno opažanje ali pa izziv klientovim prepričanjem in vedenjem. Uspešna povratna informacija v kolegialnem coachingu je (Wilson, 2007):

- dana s pozitivno namero,
- temelječa na dejstvih ali vedenju,
- konstruktivna in uporabna.



Slika 16. Lastnosti koristne povratne informacije

Takšna povratna informacija:

- motivira klienta,
- pospešuje učenje,
- pomaga klientu, da se čuti cenjenega,
- spodbuja k akciji.

Konstruktivna povratna informacija je konkretna in ne splošna.

Splošne povratne informacije:

- Tega ne delaš prav.
- Dober si.
- To moraš narediti bolje.
- Vznemirjaš druge.

- Mislim, da si želiš preveč naenkrat.
- Si oseba, ki se preveč sekira.

Konkretne povratne informacije:

- Mislim, da bi bil učinek še večji, če bi med nastopom stal.
- Kadar daješ obširne odgovore, opazim, da ljudje ne vedo, kaj si želela povedati.
- Kadar si delaš toliko zapiskov, imam občutek, da nisi čisto prisotna na sestanku.
- Ko si rekel Andreju, da nima nobene možnosti, da bi šel na konferenco, sem imel občutek, da je precej vznemirjen.
- Povedal si, da si za mnenje vprašal ženo, ravnateljca, Ano in Roka. Mene pa zelo zanima, kaj sam misliš o tem?

Kdaj je primerno dati povratno informacijo?

- Ko pri klientu opazimo napredek.
- Ko želimo spodbuditi klienta.
- Ko klient vpraša za povratno informacijo.
- Ko povratna informacija ponudi koristno novo perspektivo.
- Ko se klient s svojimi mislimi vrti v začaranem krogu.

Kdaj ni primerno dajati povratnih informacij?

- Ko je za klienta naša povratna informacija izgovor, da ne prevzame odgovornosti.
- Ko bi coach s povratno informacijo prekinil tok misli pri klientu.
- Ko bi s povratno informacijo coach prevzel neprimerno stopnjo nadzora v pogovoru.
- Ko coach nima na voljo dovolj informacij za konkretno povratno informacijo.

Dajanje povratne informacije naj bo uravnoteženo. Prepogosto dajanje povratne informacije deluje podobno kot dajanje nasveta. Coach prevzema odgovornost nase, namesto da bi delal na opolnomočenju klienta, da bo sam prevzemal odgovornost.

4.2 Kako podati povratno informacijo

Iz zgoraj zapisanega lahko razberemo, kako pomembna je povratna informacija in kako odločilne za njen učinek so že drobne razlike v podajanju. Zato si v nadaljevanju podrobneje pogledimo, kaj še kaže upoštevati pri tem.

Izrazimo pozitivno namero

»Želela bi ti dati malo povratne informacije. Zadnje čase se veliko pogovarjava o tem, da se čutiš nemočnega, ker nimaš podpore svojih kolegov. Mislim, da sem opazila nekaj, kar bi ti v tvojem razmišljanju morda prineslo neko novo perspektivo.«

»Ko si mi pripovedoval o tvojem zadnjem sestanku s starši in si omenil, da zelo pritiskajo nate, sem si zapisal nekaj opažanj, za katera mislim, da bi ti lahko dala nove ideje.«

Ko izrazimo pozitivno namero, pripravimo prostor, v katerem klient pričakuje novo informacijo z zanimanjem. Tako bo dejansko slišal našo povratno informacijo. Coach odprto sporoča o svojem namenu dajanja povratne informacije. Izogiba se osebnim sodbam, potrebi po nadzoru položaja in predsodkom v zvezi s klientom.

Osredinimo se na dejstva in vedenja

Oseba lahko spremeni vedenje in lahko vpliva na posamezna dejstva, zato pri dajanju povratne informacije izpostavimo to dvojje. Povemo svoja opažanja v zvezi z dejstvi in vedenji.

»Ko si Mateji rekla, da nikoli ničesar ne naredi prav, je dobila solzne oči.«

»Spremljal sem tvoj pogovor z Eleno. Opazil sem, da si jo večkrat prekinila. Po teh prekinitvah sta navadno nadaljevali z drugo temo in tako sem dobil občutek, da skačeta s teme na temo. Morda se spomniš primera, ko sta se pogovarjali o malici, pa o prošnji one šole iz Nemčije za vključitev v partnerstvo Comenius.«

»Opazil sem tvojo nebesedno komunikacijo na sestanku. Sedela si zelo zravnano, ves čas si vzdrževala očesni stik z drugimi udeleženci. Mislim, da je to pozitiven napredek od zadnjič in da pozitivno vpliva na tvojo navzočnost na sestanku.«

Povratna informacija na ravni identitete je po navadi zelo osebna in splošna. S takšno informacijo si posameznik ne more dosti pomagati, saj ne ve, kaj naj bi spremenil.

Primer

Povratna informacija na ravni identitete:

»*Večkrat si aroganten.*«

Bolje (na ravni vedenja):

»*Motilo me je, ko si včeraj vztrajal pri svojem kljub vsem pozitivnim argumentom.*

»*Želela sem si pojasnil in pogovora o temi.*«

Na ravni identitete:

»*Predstavitve ti ne gredo prav dobro od rok.*«

Bolje (na ravni vedenja):

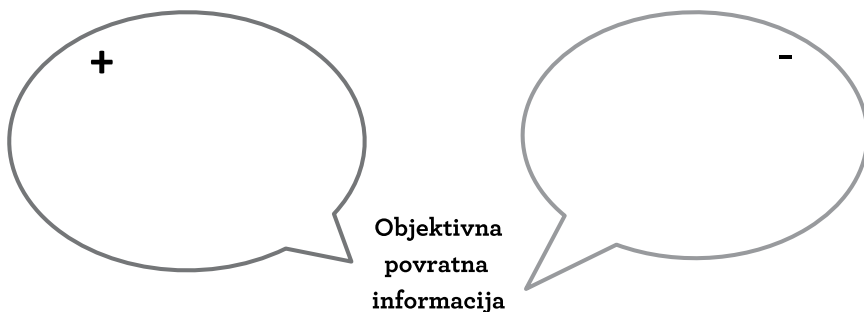
»*Kadar bereš s prosojnic, poslušalcem misli hitro odplavajo.*«

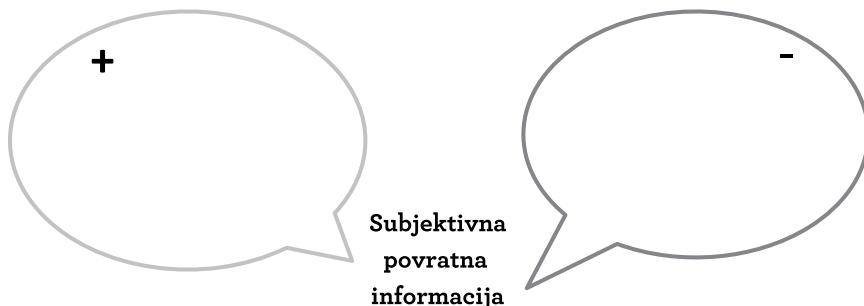
Razlika med objektivno in subjektivno povratno informacijo
Objektivna povratna informacija izhaja izključno iz dejstev, subjektivna informacija pa vključuje naš pogled na položaj.

Objektivna povratna informacija	Subjektivna povratna informacija
»Pozdravil si udeležence, stopil izza katedra in začel s predavanjem.«	»Zelo mi je bilo všeč, ko si pozdravil udeležence, stopil izza katedra in začel s predavanjem – mislim, da je to lep napredek.«
»V svojih elektronskih sporočilih uporabljaš veliko klicajev.«	»V svojih elektronskih sporočilih uporabljaš veliko klicajev. Name to deluje precej agresivno.«

Vaja 11

1. Navedite prednosti in pomanjkljivosti objektivne in subjektivne povratne informacije.





2. Preberite spodnji članek in določite, katere informacije so objektivne in katere subjektivne.

Voda na mlin Baracku Obami: v ZDA najnižja brezposelnost od leta 2009

Washington – ZDA so septembra zabeležile 7,8-odstotno stopnjo brezposelnosti, kar je 0,3 odstotne točke manj kot avgusta, je danes sporočilo ameriško ministrstvo za delo. To je najnižja stopnja brezposelnosti od začetka predsedovanja Baracka Obame januarja 2009.

Septembra novih 114 tisoč delovnih mest

Prejšnji mesec je bilo na novo ustvarjenih le 114.000 novih delovnih mest, toda revizija podatkov za julij in avgust je prispevala k temu, da je po statistiki za september videti, kot da je bilo ustvarjenih veliko novih delovnih mest in da je manj ljudi ostalo brez služb. Svetovalec v Beli hiši David Plouffe pravi, da s padcem brezposelnosti ZDA nadaljujejo z izhodom iz močne recesije.

Julija in avgusta je bilo odprtih 86.000 delovnih mest več, kot je ministrstvo za delo poročalo sprva. Poročilo ministrstva je dobra novica za predsednika Obamo, ki se v četrtek na televizijskem soočenju predsedniških kandidatov ni najbolje obnesel, a je njegov nasprotnik, republikanec Mitt Romney, sporočil, da to ni pravo okrevanje.

Romney: Prava brezposelnost je 11-odstotna

»Septembra smo ustvarili manj delovnih mest kot avgusta, ko smo jih ustvarili manj kot julija. Odkar je Obama prevzel položaj, smo izgubili 600.000 delovnih mest v proizvodnji. Če ne bi bilo vseh teh ljudi, ki so enostavno prenehali iskati delo, bi bila prava stopnja brezposelnosti sedaj 11 odstotkov,« je sporočil Romney.

Predsednik sveta gospodarskih svetovalcev Bele hiše Alan Krueger je bil pri oceni poročila dokaj previden. »Čeprav moramo še veliko narediti, pa današnje poročilo ponuja dodatne dokaze, da ameriško gospodarstvo

še naprej okreva od ran najhujšega nazadovanja vse od velike depresije. Ključnega pomena je, da nadaljujemo s politiko, ki gradi gospodarstvo za srednji razred,« je dejal.

Stopnja brezposelnosti je septembra padla pod osem odstotkov, prvič odkar je Obama januarja 2009 prevzel položaj. Brez dela je sedaj uradno 12,1 milijona ljudi, kar je spet najmanj od januarja 2009. Stopnja brezposelnosti je bila sicer nad osmimi odstotki kar 43 mesecev.

Največ delovnih mest odprtih na področju zdravstva

Novo poročilo o brezposelnosti v oktobru bo objavljeno tik pred volitvami 6. novembra. Nekateri kritiki sicer mečejo senco dvoma na uradne številke in obtožujejo vlado, da jih prireja. Ministrica za delo Hilda Solis je danes na televiziji CNBC ogorčeno zavrnila takšne namige in zatrdila, da so ljudje, ki delajo statistiko, izurjeni ekonomisti in profesionalci, ki jim povsem zaupa.

Ministrstvo pride do številke o brezposelnosti in zaposlovanju na podlagi ankete v 60.000 gospodinjstvih ter na podlagi podatkov 140.000 podjetij. Statistika kaže, da je bilo največ delovnih mest septembra odprtih v zdravstvu, in sicer 44.000. Zaposlovali so tudi v transportu in skladiščenju. Slaba stran poročila je v tem, da je veliko novih delovnih mest začasnih. Od avgusta do septembra so porasla s 7,5 na 8,6 odstotka novih delovnih mest.

Poslovni dnevnik – petek, 5. 10. 2012 17:00 Tekst: (sta)

Vaja 12

Oglejte si video na strani TEDx, predavanje avtorja Cameron Herold: Let's raise kids to be entrepreneurs. Tukaj je spletna povezava: http://www.ted.com/talks/cameron_herold_let_s_raise_kids_to_be_entrepreneurs.html.

Kakšno povratno informacijo bi dali osebi, ki nastopa?

Refleksija

Na primeru refleksije udeleženke usposabljanja si oglejmo, kako je s pomočjo ustreznih vprašanj moč dati povratno informacijo tudi samemu sebi.

»Kaj sem naredila dobro?

Kolegica se je ob meni počutila sproščeno, zaupala mi je in ni je bilo strah, saj mi je na koncu povedala, da je bilo 'fino', ker je ubesedila, da je glavni krivec za drugačno delo v razredu tudi njeno pomanjkanje časa, in to je storila brez strahu, saj njenih replik nisem komentirala in vrednotila, temveč sem jo spodbujala k razmišljanju in iskanju rešitev.

Sama sem se osredotočila na sodelavko, na poslušanje njenih odgovorov, replik ter na svoje postavljanje k-vprašanj. Nekajkrat sem povzela njene misli in tako preverila razumevanje položaja. S tem sem pri klientki spodbudila nove ideje in tudi natančnejšo obrazložitev položaja, predvsem pa jo pripeljala do vsaj kratkoročnega cilja. Uspelo mi je izpeljati srečanje brez »listka«, uporabila sem vprašanja iz različnih modelov in brez nasvetov (nisem bila svetovalka).

Kaj bi želela napraviti drugače?

Med tokratnim pogovorom me je vsaj dvakrat zamikalo, da bi podelila nasvet, na srečo se je to zgodilo le v mojih mislih, a je bila to dobra spodbuda za oblikovanje novega vprašanja v coachingu.

Kaj so moje trenutno močne točke pri vodenju coachinga?

Tudi tokratni moji močni točki sta empatija in pomoč pri konkretizaciji – ubeseditvi kolegičinega novega izziva.«

5 Ustvarjanje zaupanja

Vsi pogovori v coachingu so zaupni. Osebna integriteta, spoštovanje in zavezanost h klientovemu razvoju so viri ustvarjanja takšnega okolja, v katerem bo klient čutil varnost, da zaupa coachu.

Kaj nam lahko pomaga pri tem, da se bomo lažje povezali s klientom?

- Spoštovanje in pripravljenost, da cenimo ljudi ne glede na njihove strahove ali napake. Ni nujno, da se strinjamo z našim klientom, nujno pa je, da ga spoštujemo.
- Prilagodljivost različnim načinom razmišljanja in učnim stilom.
- Sposobnost, da pustimo pred vrati naša osebna prepričanja, zlasti kadar se ta razlikujejo od klientovih.
- Zavedanje lastnih osebnostnih lastnosti in zavedanje njihovega potencialnega vpliva na različne tipe ljudi.

Vaja 13

Vaja za skupino

1. Skupina se postavi v dve vzporedni vrsti, udeleženci stojijo drug proti drugemu in sklenejo roke. En udeleženec na vso moč teče skozi takšen tunel, udeleženci pa razklenjejo roke, tik preden oseba priteče do njih.

V kolikšni meri ste zaupali sodelavcem, da bodo dejansko razklenili roke?

Ali ste dejansko tekli na vso moč ali ste imeli še kaj rezerve?

Kaj vam to pove o vašem zaupanju drugim ljudem?

Kaj bi potrebovali, da bi popolnoma zaupali sodelavcem?

Kaj bodo potrebovali vaši klienti, da vam bodo zaupali?

2. Vaja za par: en udeleženec ima zavezane oči, drugi ga pelje čez »minsko polje« (»minsko polje« naj bo poligon, sestavljen iz žogic, barvic, papirjev ali kakšnih drugih materialov, ki jih imamo pri roki).

Kako ste se počutili kot vodeni udeleženec?

Kako ste se počutili kot vodja?

V kolikšni meri ste zaupali sodelavcu, da vas bo varno peljal čez minsko polje?

V kolikšni meri ste zaupali sodelavcu, da bo zmogel priti čez minsko polje?

Kaj vam to pove o vašem zaupanju drugim ljudem?

Kaj vam to pove o vašem načinu, kako ste ustvarili zaupanje, da vam je udeleženec sledil?

Kaj bodo potrebovali vaši klienti, da vam bodo zaupali?

6 Spremljanje in dober stik

Pomislite na osebe, s katerimi ste v dobrem stiku. Za osebe, s katerimi smo v dobrem stiku, včasih rečemo, da jih samo pogledamo in vemo, kako se počutijo. Pri tem pa se ne zavedamo, da smo v teh primerih zelo dobri v spremljanju drobnih znakov te osebe: drža telesa, mimika obraza, ton glasu, besede, ki jih uporablja, hitrost govora itd. Dober stik nam omogoča tudi spoštovanje, sprejemanje in razumevanje te osebe. Ustrezno spremljanje osebe v kolegialnem coachingu nam pomaga pri vzpostavljanju dobrega stika.

Druga pogosto rabljena beseda za ustvarjanje dobrega stika s klientom je raport.

V kolegialnem coachingu je dober stik s klientom osnova za vzpostavljanje in vzdrževanje zaupanja. Vzpostavljati dober stik se lahko naučimo. Pri klientu smo pozorni na:

- to, kaj govori;
- to, kako govori;
- nebesedni del komuniciranja (mimika obraza, drža telesa, ton glasu).

S spremljanjem teh področij in spremljanjem naše reakcije na klienta ugotovljamo, kako se klient počuti med procesom coachinga. Če se sami v nekem trenutku počutimo napeto, formalistično ali dolgočasno, se najverjetneje tako počuti tudi klient. Prav tako lahko s spremljanjem ocenimo skladnost povedanega s klientovimi občutki. Če klient pove, da je zadovoljen s svojim napredkom, pri tem pa ima zaprto držo in znižan glas, mu postavimo podrobnejša vprašanja v zvezi s tem, s čim natančno je zadovoljen, kje bi še želel delati in kako lahko prilagodite proces coachinga, da se bo klient v njem počutil dobro.



Slika 17. Spremljajmo klienta, da bomo lažje vzpostavljali in ohranjali dober stik z njim.

Zgornja slika prikazuje nekaj ključnih elementov, ki jih spremljamo v procesu coachinga. Na začetku se morda coachu zdi zahtevno vse to spremljati hkrati, poleg tega pa še poslušati klienta. Z vajo proces postane spontan.

Drža telesa nam sporoča splošno počutje klienta. Odprta drža je znak sproščenosti, nekoliko sklonjena naprej je znak zanimanja, roka na bradi, čelu ali sencih je lahko znak intenzivnega razmišljanja. Zaprta drža, trzanje noge, igranje s predmeti v rokah pa so lahko znaki nesproščenosti, vznemirjenosti ali celo živčnosti. Nenadna sprememba v drži telesa pogosto nakazuje na spremembo v miselnem procesu. Na primer, če ima klient med procesom coachinga odprto držo telesa, potem pa nenadoma prekriža roke in se zapre, je lahko to znak, da smo morda to sprožili z nekim našim vprašanjem, ki ga je spravilo v zadrego.

Pri opazovanju govorice telesa bodimo pozorni na to, da so navedene interpretacije le smernice. O enoznačnih vzročnih povezavah težko govorimo, saj

na držo telesa velikokrat vpliva tudi stol, na katerem sedimo, vir svetlobe, pozicija vrat itd.

Mimika obraza je v primerjavi z držo telesa dosti bolj nadzorovan del telesa. Oseba se lahko smeji, čeprav se v resnici ne počuti dobro in to nakazuje z zaprto držo telesa. Bodimo pozorni na očesni stik in na ustnice. Praviloma oseba ohranja očesni stik, ko nas posluša, ko govori, pa je očesni stik bolj dinamičen in nas včasih gleda v oči, včasih pa očesni stik prekine. Pozorni smo v dveh primerih, in sicer ko se oseba izogiba očesnemu stiku in v primeru, ko ga pretirano in načrtno vzdržuje, da dobimo občutek, kot da strmi v nas. V obeh primerih lahko gre za obrambno vedenje, napetost, nesamozavest ali živčnost.

Stisnjene ustnice lahko nakazujejo jezo, strah ali nesproščenost. Povešene oči ali ustnice so lahko odraz dolgočasje ali nestrinjanja.

Glas in hitrost govora sta prav tako pomembna pokazatelja počutja, in sicer predvsem **spremembe** v barvi, hitrosti in tonu glasu. Če klient začne govoriti počasneje, je to lahko znak intenzivnega razmišljanja, zato ga v tem primeru pustimo v njegovem ritmu. Če začne govoriti hitreje, je lahko v zanosu številnih idej, lahko pa je tudi razburjen. Če začne govoriti tišje ali glasneje, je to lahko obrambno vedenje.

Pri opazovanju **dihanja** smo, podobno kot pri opazovanju glasu, pozorni na spremembe. Zadrževanje diha je lahko znak skrbi, plitko dihanje je lahko znak neudobnosti ali napetosti, globoko dihanje je lahko znak intenzivnega razmišljanja.

Spremljanje **uporabe jezikovnih vzorcev** nam da ključne informacije o tem, kaj klient dejansko čuti in kako zaznava položaj. Ali pogosto uporablja besedo morati? S tem morda prevzema nase pretiran obseg odgovornosti. Če se v njegovem jeziku pogosto pojavljajo nikalnice kot npr. ampak, toda, je morda smiselno veliko časa nameniti kristaliziranju cilja, saj v takih primerih klient pogosto dobro ve, česa noče, ne ve pa, kaj si želi.

Pogosta uporaba vizualnih besed, kot so vidim, jasno mi je, gledam, megleno, predstavljam si itd., je lahko znak, da je klient pretežno vizualni tip osebe. To pomeni, da se mu bomo tudi mi sami kot coach lažje približali, če bomo uporabljali slike, miselne vzorce, podobne besede in vizualizacijo cilja. Podobno bi lahko zapisali za slušni in kinestetični zaznavni tip.

Seveda pa so vsi zapisani znaki le hipoteze, ki jih je treba preveriti med procesom in ne le sklepati na podlagi nekaj znakov. Znaki naj bodo coachu le informacija. Informacijo pa lahko preveri pri klientu, uporabi kot izhodišče za vprašanje ali pa jo le zazna in za morebitne interpretacije poišče še dodatne informacije, ki nakazujejo podobno razlago.

Vaja 14

Vaja za skupino (prirejena po Potočnik in Dragovič, 2008)

Pri tej vaji spoznate pomen drobnih znakov, ki nam lahko veliko povedo o čutenju druge osebe. Vajo lahko izvedete v skupini kolegov. Pozorno boste spremljali drobne znake druge osebe.

Razdelite se v trojke. **Izmenjujte si vloge A, B in C.**

Vizualni znaki

Osebi A in B si sedita nasproti.

A misli na zelo prijetno situacijo.

B in C opazujeta.

A misli na zelo neprijetno situacijo.

B in C opazujeta.

A misli na prijetno ali neprijetno situacijo, pri čemer osebama B in C ne pove, na katero situacijo misli.

B ugane, na katero situacijo misli A.

C opazuje, na koncu poda svoja opažanja.

Ta del vaje, pri katerem ugibate, ponovite trikrat.

Avditivni znaki

Osebi A in B sedita s hrbtom obrnjeni druga proti drugi.

A misli na zelo prijetno situacijo in pri tem na glas šteje do deset.

B in C opazujeta.

A misli na zelo neprijetno situacijo in pri tem na glas šteje do deset.

B in C opazujeta.

A misli na eno izmed obeh situacij in šteje na glas do deset.

B ugane, na katero situacijo misli A.

C opazuje, na koncu poda svoja opažanja.

Ta del vaje, pri katerem ugibate, ponovite trikrat.

Kinestetični znaki

Osebi A in B si sedita nasproti, dotikata se z dlanema, oči imata zaprte.

A misli na zelo prijetno situacijo.

B je z zaprtimi očmi pozorna in opazuje, kaj se dogaja.

C opazuje situacijo.

A misli na zelo neprijetno situacijo.

B je z zaprtimi očmi pozorna in opazuje, kaj se dogaja.

C opazuje situacijo.

A misli na eno izmed obeh situacij.

B ugane, na katero situacijo misli A.

C opazuje, na koncu poda svoja opažanja.

Ta del vaje, pri katerem ugibate, ponovite trikrat.

7 Širjenje zavedanja in spodbujanje odgovora

Širjenje zavedanja in spodbujanje odgovora je osrednji del coachinga. Zavedanje vodi do odgovora. Beseda odgovor na tem mestu izhaja iz angleške besede »responsibility«, ki jo v kontekstu coachinga razumemo kot **response – ability**, torej kot zmožnost reagiranja v smislu imeti na voljo izbiro in izbrati med različnimi možnostmi. Če se ne zavedamo vseh vidikov položaja, so naše zmožnosti odgovora omejene. Iz tega razloga je cilj coachinga, da razširimo klientovo področje zavedanja različnih vidikov njegovega položaja. Ko klient razširi svoje področje zavedanja, lažje oblikuje različne možnosti in zamisli.

Slika 18 prikazuje ta zelo preprosti model coachinga. Postavljanje učinkovitih vprašanj pomaga klientu širiti področje zavedanja in usmerja njegovo osredinjenost. Vprašanja podpiramo z globokim aktivnim poslušanjem, pri katerem smo pozorni na to, **kaj** je bilo izrečeno in **kako**.



Slika 18. Kontekst coachinga (Nelson, 2010b)

Vaja 15

Širjenje zavedanja lahko simbolno prikažemo s preprosto vajo. Ljudje se v svojem vsakodnevnem okolju ne zavedamo vsega dogajanja okrog sebe, saj bi to vodilo v prenasičenost z nepomembnimi informacijami. Naši možgani usmerjajo pozornost, selekcionirajo informacije. Sedaj pa se za trenutek ustavimo in se v tišini osredinimo na učilnico.

Kaj ste opazili?

Tako deluje proces coachinga. Širimo torej področje zavedanja, tako da klientu z vprašanji odpiramo še druge vidike položaja, na katere prej ni bil pozoren. Ko se jih zaveda, jih lahko upošteva pri svojem nadaljnjem odločanju.

8 Empatija

Empatijo lahko opišemo kot razumevanje drugega z njegovega zornega kota, to dosežemo z izkustvom njegovih občutkov in perspektive. Empatija ne pomeni, da se strinjamo z drugo osebo. Pomeni le to, da smo vključeni v klientovo občutje.

Ključno je, da v kolegialnem coachingu dosežemo optimalno vključenost. Premajhna vključenost se kaže v apatiji. To je pomanjkanje občutka za drugo osebo. Klient to zaznava, kot da nam ni mar zanj ali da smo čustveno oddaljeni.

Na drugi strani tudi ni zaželeno prevelika vključenost. Preveliko vključenost imenujemo simpatija in pomeni, da čustvujemo s klientom. To pa lahko vodi do izgube objektivnosti v procesu coachinga.

Da bomo razvili pravo mero empatije, potrebujemo intuicijo in stalno delo na sebi, da bomo razširili stopnjo zavedanja samega sebe.

Vaja 16**Vaja za skupine**

Pri tej vaji lahko vadite, kako stopiti v čevlje drugih. Vaja poteka v paru. Vsaka oseba dobi »čevljev«, na katerem je zapisana ena izmed naslednjih okoliščin: ateist, ki meni, da verski prazniki ne bi smeli biti dela prosti dnevi; mati samohranilka komentira odpiralne čase slovenskih vrtcev; bogataš komentira višino davkov v Sloveniji; študentka si želi manj obveznosti na fakulteti.

Vaša naloga je, da obujete čevlje te osebe. Sodelavec posluša osebo in ji postavlja vprašanja v zvezi z njegovim položajem. Vprašanja postavlja tako dolgo, dokler ne razume perspektive druge osebe.

Skupna razprava

V kolikšni meri ste razumeli stališče druge osebe?

V kolikšni meri je bilo strinjanje pogoj za to, da ste jo razumeli?

Kako ste zaznavali svojega sogovornika, ko vam je postavljал vprašanja? V kolikšni meri ste se počutili sprejeto?

Refleksije

Iz spodnjih refleksij je moč videti, kako so udeleženci uspeli povezati različne veščine coachinga in kako izpostavljajo pomen dobrega stika, zaupanja ter spremljanja.

»Tisto, kar se mi zdi, da kot coach delam vse bolje, je, da znam (tiho) poslušati in opazovati ter zastavljati vprašanja, s pomočjo katerih varovanka sama slej ko prej pride do rešitve svojega problema. S svojimi vprašanji izvabljam iz varovanke rešitve in strategije, ki jih ima že v sebi, pa se jih ne zaveda. Pri iskanju rešitev jo usmerjam, da se orientira v sedanjost, kaj bo naredila sedaj, da bo položaj drugačen.«

»Kot coach sem bila aktivni poslušalec, postavljalec vprašanj in trudila sem se za ustvarjanje zaupanja ter empatije.«

»Najprej vzpostavim dober stik z varovanko. Pred srečanjem se pripravim na svoj nastop, način govora, izberem besede, pazim na govorico telesa, se pripravim na to, da ne bodo nehote moje vrednote in prepričanja vplivala na njene odločitve. Pozorno poslušam, da ne bi preslišala česa bistvenega, ker je vse to iztočnica za morebitna vprašanja. Prizadevam si za močna in učinkovita vprašanja: kaj je zate pomembno, kaj boš storila, kaj bi spremenila, kakšne možnosti imaš za to, kaj boš naredila najprej, kdo ti lahko pomaga pri tem itd.«

9 Vprašanja v coachingu

»Dobro vprašanje je tri četrt odgovora.«

»Dobro vprašanje, dober odgovor ...«

(Ljudska modrost)

Gornji ljudski modrosti kažeta, kako močno je zavedanje o pomenu dobrih vprašanj že v zdravorazumski izkušnji. Že Sokrat je pokazal, kakšno moč razvoja in učenja imajo vprašanja. Dobra vprašanja nas izzivajo, včasih nam ne dajo spati, v nas podžigajo ustvarjalno razmišljanje. V coachingu je postavljanje vprašanj ena temeljnih strategij, vprašanja so eno ključnih orodij, večšina njihove uporabe pa ena ključnih veščin coachinga.

Večkrat smo že omenili, kako zelo pomembna so v kolegialnem coachingu in podpiranju vprašanja in kako odločilno je premišljeno zastavljanje vprašanj. V nadaljevanju bomo zato kar precej prostora posvetili tej temi in najprej ob analizi primerov predstavili značilnosti dobrih vprašanj v coachingu, nato pa se bomo posvetili posameznim njihovim sklopom.

9.1 Kakšna so dobra vprašanja v coachingu

Pogosto čisto intuitivno začutimo, katera vprašanja so »močna«, katera vprašanja nam pomagajo naprej, nas resnično podprejo. Poglejmo ob analizi spodnjih primerov pogovorov, katere so značilnosti dobrih vprašanj.

Vaja 17

Analiza primerov pogovorov⁶

Prvi primer

1. Običajni pogovor

A: *Kaj je tvoj problem?*

B: *Da ne morem dokončati projektov.*

⁶ Naj ob tem za vse naslednje primere zapisov pogovorov omenimo, da so to zelo skrajšani in zreducirani pogovori, v katerih ima prav tako pomembno vlogo kot vprašanja in odgovori tudi uporaba molka tako na strani coacha kot na strani sogovornika. Pomembni so tudi glasnost, dinamika in barva glasu, spremljanje sogovornika idr. Praviloma pogovori v coachingu ne potekajo kot intervjuji (kot bi utegnili sugerirati zapisi), v katerih coach sprašuje, klient pa odgovarja. Prav nasprotno: če coach »izstreljuje« vprašanja, klient pa hiti odgovarjati nanje, nimamo opraviti s coachingom. Kdaj molčati in kako dolgo ter kdaj postaviti vprašanje je prav tako pomembno, kot katero vprašanje postavimo. Cilj vprašanj v coachingu je, da klienta povabimo v poglobljen razmislek, ki se po navadi kaže v daljšem molčanju, spremenjenem ritmu dihanja, smeri pogleda, celotni mimiki in spremembah v glasu in ritmu govorenja.

- A: *Zakaj pa ne?*
 B: *Saj to bi tudi jaz rad vedel.*
 A: *Kako dolgo se ti pa to dogaja?*
 B: *Uf, odkar pomnim. Že v srednji šoli sem odlično napisal seminarsko, potem bi moral dodati samo še bibliografijo in opremiti nalogo, pa sem kar odlašal.*
 A: *Kako to, da najtežji del opraviš, tega, kar je najlažje, pa ne?*
 B: *Kaj pa vem, kot bi se mi zdelo prvo pomembnejše.*
 A: *Zakaj pa?*
 B: *Ker je tam vse pomembno povedano, vse ostalo so pa detajli.*
 A: *Kako je lahko to, da ne navedeš referenc, samo neki detajl?*
 B: *Ne vem, meni se pač tako zdi.*
 A: *Kaj gre pa narobe pri zdajšnjih projektih?*
 B: *Ne dokončam jih.*
 A: *Zakaj pa ne dokončaš teh?*
 B: *Na koncu mi zmanjka moči.*
 A: *Kdo je kriv za to?*
 B: *Kriv? Kaj pa vem, verjetno jaz, saj jaz delam projekt ... Ali pa ravnateljica, ki daje prekratke roke.*
 A: *Kaj bi moral storiti?*
 B: *Bolj se držati rokov, ampak ravno to mi ne gre.*
 A: *Pri koliko projektih si že zamočil na tak način?*
 B: *Uf ... skoraj pri vsakem je isto.*
 A: *Kako dolgo bo šlo še tako naprej?*
 B: *Bojim se, da ne prav dolgo, vsi se že jezijo name. Uf, prav grozno.*

2. Pogovor z vprašanji v coachingu

- A: *Na čem želiš delati?*
 B: *Na dokončevanju projektov.*
 A: *Kaj v zvezi z dokončevanjem projektov pa si želiš?*
 B: *Da bi jih končno izpeljal do konca.*
 A: *Ti je že kdaj uspelo? Si že kakšen projekt pripeljal do konca?*
 B: *Da, sem dvakrat. Enkrat, ko so mi grozili, da bom izgubil delovno mesto, drugič pa, ko so bili od mene odvisni tudi kolegi.*
 A: *Kaj je bilo skupno tema dvema primeroma, ko si uspel?*

Druga pomembna opomba glede zapisov pogovorov pa se nanaša na to, da ti zapisi niso povsem identični dejanskim pogovorom. Večina izzivov in poant sicer izhaja iz resničnih razmer, ki smo jih avtorice srečevale v svoji praksi, vendar so za namen tega priročnika močno prirejeni in prilagojeni okoliščini kolegialnega coachinga oz. kolegialnega podpiranja. Nekaj pogovorov, ki so v tem priročniku prilagojeni za namen kolegialnega coachinga, je v elektronskem priročniku Glotta Nove z naslovom Veščine coachinga za izobraževalce odraslih (Šemrl idr., 2013) prirejenih za situacijo in namen izobraževalcev odraslih.

- B:** *Če pomislim ... obakrat mi je bila postavljena meja, ki sem se jo moral držati, sicer bi bile posledice zelo zoprne.*
- A:** *Kako si lahko takšno mejo postaviš sam?*
- B:** *Hm ... Morda bi si lahko rekel, da bom na podlagi projekta pripravil članek.*
- A:** *Kaj te lahko dodatno motivira pri tem?*
- B:** *He, he, za članek dobim honorar ... Pa »čast« ...*
- A:** *Lahko pridobiš še kaj?*
- B:** *Če sem čisto odkrit: tako bi si počasi popravil ugled glede zaključevanja projektov.*
- A:** *Kaj je zate pomembno pri tem?*
- B:** *Da bi se končno doživel kot nekdo, ki lahko stvari izpelje do konca.*
- A:** *Pri katerem projektu bi bilo zate najlažje začeti s tem?*
- B:** *Morda pri projektu X.*
- A:** *Kaj pri tem projektu ti lahko olajša izpeljati zastavljeno?*
- B:** *To, da je obvladljiv in da gre za čisto moje področje.*
- A:** *Kako ti to lahko pomaga pri lažjem dokončanju?*
- B:** *S tem, da vem, da je to nekaj, kar najbolje obvladam in je pomembno, da spravim na dan.*
- A:** *Kaj potrebuješ, da boš lažje opravil zastavljeno?*
- B:** *Morda bi mi pomagalo, če povem kolegu in sem potem nekako odgovoren njemu ... Pa morda še to, da že kar zdaj napovem članek reviji – malo zunanje meje mi bo še vseeno prišlo prav.*
- A:** *Kaj bo zdaj tvoj prvi korak?*
- B:** *Grem povedat kolegu, prihodnji teden pa napovem članek reviji.*
- A:** *Še kaj?*
- B:** *Morda bi lahko tokrat že prej začel delati na oblikovanju in na bibliografiji.*
- A:** *Kdaj natančno lahko opraviš to?*
- B:** *Po tem, ko bom obdelal rezultate.*

Navodilo: Primerjajte gornja primera pogovorov in ugotovite razlike. Posebno bodite pozorni na vprašanja in odgovore, ki so sledili.

Verjetno ste hitro ugotovili, da so vprašanja v prvem običajnem pogovoru nekako bolj »zasliševalska«, usmerjena v iskanje vzrokov in pri tem v zbujanje krivde. Iz odgovorov dobimo občutek, da je sogovornik v vse večji stiski in da se niti slučajno ne pomika proti osvetljevanju položaja in pridobivanju novih perspektiv, temveč se v najboljšem primeru skuša braniti.

V drugem pogovoru s pomočjo vprašanj začutimo podporno držo coacha, ki ne obsoja, ne očita in moralizira in ne zbuja občutkov krivde. Izraža radovednost glede sogovornikovega položaja in pripravljenost, da sogovornika podpre pri raziskovanju in iskanju rešitve. Sogovorniku pomaga osvetljevati, kaj se mu dogaja, kaj bi želel namesto tega, kdaj mu je že uspelo kaj takega, kako je to opravil takrat in kako lahko ravna zdaj. S tem pomaga sogovorniku videti zadevo v novi perspektivi, pomaga pa mu tudi poiskati vire moči in uzavestiti potenciale za bolj konstruktivno ravnanje.

V nadaljevanju sledi še primer običajnega pogovora in pogovora z vprašanji, značilnimi za coaching. Vezan je na starše, kar je v šolstvu tudi pogost primer. Primer kaže, kako nam lahko naravnost in elementi pristopa coaching (v tem primeru uporaba ciljnih vprašanj) pomagajo tudi v takih primerih.

Drugi primer

1. Običajni pogovor

Sogovornik (S): *V čem je vaš problem?*

Mati (M): *Hči je dislektik in kljub temu da vem, kaj to pomeni, me vedno znova razjezi, kako funkcionira.*

S: *Kako vas to lahko razjezi, če veste, kakšno diagnozo ima?*

M: *Kaj pa vem, eno je, kar vem, drugo pa, kar čutim. Ko vidim to počasnost in kako drugače razmišlja in kako drugače doživlja svet ... Pa njena neiznajdljivost – v hipu se zgubi, če mora kam priti.*

S: *Kaj je vzrok za to?*

M: *Za mojo jezo ali njeno neiznajdljivost?*

S: *Za vašo jezo.*

M: *Ne vem, jaz sem tako hitra in učinkovita, ona pa vse dela tako zelo počasi ... Ne razumem, kako lahko tako funkcionira.*

S: *Zakaj?*

M: *Verjetno sem preveč nestrpna. Včasih se mi pa tudi zdi, da je ta diagnoza »kr neki«. Ko smo bili mi mlajši, se nihče ni z nami ukvarjal na tak način, pa smo vseeno končali šole.*

S: *Zakaj pa mislite, da potem sploh imamo vse te preglede in strokovnjake?*

M: *Saj vem, da strokovnjaki veliko veste, samo vse to mi ne pomaga kaj dosti.*

S: *Kaj bi morali storiti?*

M: *Ne vem, se zadržati ... Pa če pravim, da ne verjamem čisto v te diagnoze. Kot bi bil to izgovor, »potuha« ...*

S: *Ste vi morda bolj pametni od strokovnjakov?*

M: *Ne, seveda ne, samo ...*

2. Pogovor z vprašanji v coachingu

Sogovornik (S): *O čem se želite pogovoriti?*

Mati (M): *Hči je dislektik in kljub temu da vem, kaj to pomeni, me vedno znova razjezi, kako funkcionira. Rada bi raziskala te svoje občutke.*

S: *Kaj želite doseči z današnjim pogovorom?*

M: *Da bi bolje razumela hčer in jo znala podpreti.*

S: *Kaj natančno želite bolj razumeti?*

M: *Ne vem, jaz sem tako hitra in učinkovita, ona pa vse dela tako zelo počasi ... Ne razumem, kako lahko tako funkcionira.*

S: *Kaj bi vam lahko pomagalo razumeti njeno funkcioniranje?*

M: *Morda, če bi se bolj uživala vanjo.*

S: *Kdaj vam to že uspeva; v kakšnih okoliščinah se lahko uživate vanjo in razumete njeno funkcioniranje?*

M: *Ko vidim, kako težko se znajde v prostoru in četudi ji nekajkrat pokažemo pot, se še izgubi, čeprav se iskreno trudi.*

S: *Kaj bi vam še pomagalo razumeti hčer?*

M: *Naj pomislim ... Če se spomnim nase v kakem primerljivem položaju ... Npr. ko se vedno znova lovim na letališčih, čeprav sem že toliko potovala. Pa se mi vsi čudijo, kako tega ne obvladam, pa tako preprosto je ... Da, to mi pomaga, da jo bolje razumem: da si jo predstavljam kot sebe na letališču ...*

S: *Še kaj, kar si želite spremeniti?*

M: *Če sem čisto odkrita, se včasih zalotim, da je ta diagnoza »kr neki« oz. neke vrste »potuha«. Ko smo bili mi mlajši, se nihče ni z nami ukvarjal na tak način, pa smo vseeno končali šole. In potem se sprašujem, če vsi skupaj samo preveč kompliciramo ...*

S: *Kaj vas prepričuje o nasprotnem?*

M: *V resnici vem za številne primere, pri katerih je ta diagnoza olajšala življenje. Učitelji so se bolj zavzeli zanje, otroci pa so tudi lažje zadihali, ker so imeli več pomoči. Tudi marsikomu od nas bi v resnici prav prišlo, če bi že v naši mladosti temu posvečali več pozornosti.*

S: *Kaj od tega pogovora boste lahko uporabili?*

M: *Da naslednjič, ko mi bo šla na živce, pomislim nase, kadar sem v primerljivem položaju, za tisto, kar meni ne gre od rok. Pa morda še to: kako krasna deklica je sicer in kako se trudi. Res jo imam rada in bi jo želela podpirati. Še sreča, da je strokovno obravnavana.*

Tudi iz tega primera lahko razberemo, kako se z vprašanji v coachingu pomikamo proti rešitvi, z običajnimi vprašanji pa se le vrtimo v krogu ter posredno in neposredno dajemo sodbe o sogovorniku.

V nadaljevanju sledi kratka izkušnja tega, kako pomembno lahko učinkujejo različna vprašanja na nas in vplivajo na naše doživljanje in (ne)aktiviranje.

Vaja 18

Izvedba pogovorov s problemskimi in ciljnimi vprašanji v parih ali individualno (sam pri sebi)

Navodilo: izvedite pogovor (če delate individualno, pa razmislek) na vaš trenutni aktualni izziv po spodnjih vprašanjih – enkrat z vprašanji z leve, nato še z vprašanji z desne strani.

Tabela 2. Primeri problemsko in ciljno naravnanih vprašanj

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 naredil narobe?	Kaj lahko narediš drugače? Kakšne spremembe so potrebne za to?
Kaj ni uspelo?	Kako boš vedel, da si cilj dosegel?
Kaj bi moral storiti, 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?	Predstavljalj si, da si dosegel cilj – kako je videti to?
Kaj moramo storiti?	Kakšen bo tvoj prvi korak?

Primerjajte izkušnjo obeh pogovorov (oz. samopremislekov, če ste jo delali sami zase).

- Kaj opazite?
- Kako delujejo na vas vprašanja v prvi, kako pa v drugi koloni?
- Katera vprašanja po vašem mnenju bolj učinkovito nagovorijo sogovornika?
- Katera vprašanja lažje pripeljejo do cilja?
- Kakšen odnos do reševanja problema oz. doseganja cilja so pri vas sprožila vprašanja z leve, kakšnega pa z desne kolone?

Tudi v tem primeru je bilo verjetno takoj razvidno – tako kot pri analizi prejšnjih primerov pogovorov –, da vprašanja iz leve strani zbuja sogovorniku

neprijeten občutek, ga silijo v obrambo in mu preprečujejo, da bi raziskoval neobremenjeno. Vprašanja z desne strani pa so spodbudna, sogovornika podpirajo pri raziskovanju in iskanju rešitev in stavijo na njegove zmožnosti (ne na nezmožnosti). Vprašanja na levi vračajo sogovornika na problem (zato jim rečemo »problemska«), vprašanja na desni pa ga spodbujajo k raziskovanju, ciljni naravnosti in po potrebi k akciji (zato jih lahko »delovno« poimenujemo raziskovalno ciljna ali raziskovalno pospeševalna). Vprašanja na desni ne izpustijo ničesar, kar poskušamo doseči z vprašanji na levi: prav tako raziskujejo, kaj je privedlo do nastalega položaja, vendar pri tem ne zbujajo občutkov krivde; prav tako pomagajo osvetliti položaj, vendar ga ne fiksirajo kot problem; ne iščejo krivcev in krivde, temveč pomagajo osvetliti nove možnosti in uzavestiti vire. Z drugimi besedami: pomagajo klientu namesto občutkov krivde prevzeti odgovornost in se opolnomočiti ter aktivirati.

Iz gornjih primerov je bilo mogoče zaznati, kako pomembna so za klientov uvid ali napredovanje dobra vprašanja. Nekateri jim pravijo »močna«, drugi »razmislek sprožajoča«.

Kaj so močna vprašanja, je sicer odvisno od konteksta in namena, vendar pa jih družijo tudi nekaj skupnih značilnosti.

Poglejmo si te značilnosti podrobneje in videli bomo, čemu velja pri zastavljanju vprašanj nameniti posebno pozornost.

Tabela 3. Vprašanja v coachingu

Vprašanja v coachingu	Primer	Napačna vprašanja	Primer
Odprta	Kako se to kaže? Kaj vas ovira? Katere vire že premorete?	In ne zaprta	Ali se to kaže kot X ali kot y? Ali vas kaj ovira? Ali vas ovira X? Ali premorete kakšne vire?
Jasna	Kaj želite doseči v zvezi s tem?	Nejasna	Kaj je tisto, za kar ste menili, da bi lahko dosegli v zvezi s tem pod določenimi pogoji, če bi upoštevali vse, o čemer sva govorila?

Vprašanja v coachingu	Primer	Napačna vprašanja	Primer
Kratka	Kdo vam lahko pomaga pri tem?	Razvlečena	Koga v svoji okolici bi lahko zdaj videli kot tistega, ki vam v tem zapletenem položaju lahko pomaga?
Največ enojno zanikanje	Čemu se nisi pripravljen odpovedati?	Dvojno zanikanje	Čemu se nisi pripravljen ne odpovedati?
Vsebine prosta	Kateri vzorec je tu razviden? Kaj je skupno tem primerom?	Pretirano poglobljanje v vsebino	Kaj ste povedali možu? Kaj pa je on rekel vam nazaj?
Z raziskovalnim zanimanjem	Kako se je to odvijalo? Kaj se je zgodilo najprej? Kaj pa potem? Kako je to povezano?	Z nadležno radovednostjo, ki nima zveze z izzivom	Kakšen odnos ima pa sicer tvoj ravnatelj z našim? Kakšen se ti zdi? S čim se ukvarja?
Brez interpretacij	V kaj to vodi? Kaj je za tem?	In ne z interpretacijo	Imam občutek, da to pri vas vodi v utrujenost. Ali je do tega privedlo zanemarjanje?
Nesugestivna	Kaj vas ovira? Kaj želite namesto tega?	Sugestivna in vsiljiva	Saj vas menda ne ovira to, da ... Ali bi morda namesto tega raje želeli, da bi ... Zakaj pa raje ne ... A se strinjaš, da bi lahko ... Ali se ti ne zdi pomembno, da ...
Obzirna	Glede na to, da je to zelo občutljiva tema, bi želeli še kaj povedati o tem?	Netaktna	Povejte že enkrat. No, bo kaj? Kako ne moreš videti, da ... A ni že čas, da prenehaš s tem?
Raziskovalna	Kaj je privedlo do tega?	Vzbujajoča občutke krivde, moralizirajoča, očitajoča ...	Kako si lahko to ... Zakaj si sploh to storil? Zakaj nisi raje ... A ti vedno ...?

Vprašanja v coachingu	Primer	Napačna vprašanja	Primer
Ciljna	Kaj želiš (drugače)? Ti je že kdaj uspelo kaj podobnega? Kaj potrebuješ? Predstavljal si, da je cilj dosežen – kako je videti? Kaj lahko storiš?	Problemska in »zakaj« vprašanja	V čem je problem? Kako dolgo že imaš ta problem? Kaj je narobe? Kdo je kriv za to? Zakaj se je to zgodilo? Kaj bi se moralo zgoditi? Kaj si storil narobe?

Vir: Šemrl, K., Rutar Ilc, Z., Žarkovič Adlešič, B. (2013). Veščine coachinga za izobraževalce odraslih. Elektronski priročnik. Ljubljana: Glotta Nova.

Kot lahko vidimo iz gornjih primerov vprašanj, je skupna značilnost dobrih vprašanj, da so odprta. Zastavljamo jih z raziskovalnim interesom, z iskreno radovednostjo, ne pa z namenom zasliševanja, moraliziranja, potiskanja klienta ob zid ali v obrambno pozicijo, pametovanja ali potrjevanja naših interpretacij in prepričanj. Preden postavimo vprašanje, se je priporočljivo vprašati, kaj želimo doseči z njim.

Vprašanja izbiramo oz. oblikujemo glede na to, kaj pove klient in kako. Ne zamišljamo si jih vnaprej, ampak se z njimi odzivamo na pravkar rečeno (ali neizrečeno). Z drugimi besedami: **sledimo klientu**.

Pomembno je, da pustimo klientu dovolj časa za odgovor. Glede tega, koliko časa pustiti za razmislek, ni splošnega nasveta; presojamo za vsakega klienta in za vsak položaj posebej. To je povezano z veččino spremljanja, ki smo jo opisali v prejšnjem poglavju. Včasih lahko zastavimo več deset vprašanj na srečanje, včasih pa le tri in je učinek prav tako velik.

Paziti moramo tudi, da ne postavljamo preveč vprašanj, da nismo prehitri (kot »brzostrelka«) in da niso vprašanja sama sebi namen oz. da skozi ne kažemo svoje »briljantnosti« v zastavljanju vprašanj namesto iskrene zavzetosti za klienta.

Izmenjava vprašanj in odgovorov ne poteka kot intervju ali celo zasliševanje. Nasprotno, vprašanja so spodbuda za razmišljanje, zato jim pogosto sledijo obdobja klientovega poglobljenega razmisleka ali (po)doživljanja. Praviloma imajo največji učinek vprašanja, na katera klient ne »izstreli« odgovora, ampak

mu »dajo misliti«. To klient izraža na različne načine: z molkom, s spremembo mimike ali drže, glasu, smeri pogleda ...

Prav pri večini zastavljanja močnih vprašanj še posebno velja trditev iz začetnega poglavja o pomembnosti drugih veščin coachinga (kot so ustvarjanje zaupanja in spremljanje). Znati pravi čas vprašati je prav tako pomembno kot postaviti ustrezno vprašanje. Prav tako je modrost znati pravi čas molčati ali znati klienta pravi čas prekiniti. Nič nam ne pomagajo dobra vprašanja, če z njimi preveč hitimo. Z uporabo vprašanj in molka najbolje pokažemo, kako spremljamo klienta.

Namen zastavljanja vprašanj je torej spodbujati poglobljeno premišljevanje, občutenje, doživljanje in raziskovanje pri sogovorniku, ne pa njegovo odgovarjanje na naša vprašanja ali celo poročanje. Če opazimo, da se sogovornik zateka v poročanje ali če preveč podrobno opisuje vsebino, uporabimo nasprotni ukrep od tišine – obzirno ga prekinemo z vprašanji, kot npr.:

- Kaj želite povedati s tem?
- Kaj je rdeča nit te pripovedi?
- Kaj je skupno vsemu temu?
- Kaj je bistvo tega, o čemer pripovedujete?

Da bomo uporabljali tudi prekinitve, sogovorniku pojasnimo že v uvodnem pogovoru.

Vprašanj ne pripravljamo vnaprej, saj je sogovornik tisti, ki s svojimi izjavami usmerja pogovor, ki je zato nepredvidljiv. Izjemoma si lahko pripravimo kakšno izzivalno vprašanje, ki nam pride na misel, uporabimo pa ga v kontekstu in v primernem trenutku. Začetnikom pomeni večjo varnost in oporo, če lahko uzavestijo različne vrste vprašanj oz. sklope vprašanj za različne namene, saj tudi ko so prepuščeni intuiciji, ta hitreje ponudi ustrezen odgovor.

Več ko imamo izkušenj, več vprašanj zmoremo proizvesti sami in močnejši je občutek zaupanja intuiciji. To pa ne pomeni, da smo z vprašanji prepuščeni kaosu. Nasprotno, občasno se ustavimo in pogledamo strukturo pogovora ter ugotavljamo, ali je sogovornik v fazi raziskovanja ali načrtovanja, ali v danem trenutku bolj potrebuje raziskati, kaj ga ovira oz. zadržuje, ali pa morda v večji

meri potrebuje uzavestiti vire,⁷ ali pa pri sogovorniku zaznamo, da se izraža zelo na splošno in ga s posebnimi, temu namenjenimi vprašanji, spodbudimo h konkretizaciji. Ko kaj takega opazimo oz. ugotovimo, je naddoločena tudi izbira naših vprašanj, kot bomo dodatno osvetlili v naslednjem podpoglavju.

9.2 Posebni cikli vprašanj⁸

Čeprav torej ne obstaja pravilo, kako si sledijo vprašanja, se jih ne učimo in si jih ne pripravljamo vnaprej, pa obstajajo skupine vprašanj za določene faze raziskovanja oz. dela na izzivih in skupine vprašanj za različne situacije. Za nekatera se odločamo sproti, kot nakazuje pogovor, za druga vemo, da bodo slej kot prej prišla na vrsto, ker so namenjena za običajne, predvidljive faze raziskovanja. Včasih pa že sama forma sogovornikovega govora (npr. veliko posplošitev) terja določen tip vprašanj.

Tako npr. z določenimi vprašanji natančneje raziskujemo, celo razčlenjujemo, z drugimi pa – nasprotno – povezujemo in umeščamo v veliko sliko, z enim podpiramo sogovornika pri usmerjanju pogleda v prihodnost, z drugimi pri raziskovanju preteklosti ter pri osvetljevanju in preseganju ovir.

Vprašanja so lahko v večji meri naravnana na raziskovanje občutij ali pa so naravnana na njihovo aktiviranje. Lahko so naravnana na čisto zunanje vidike delovanja: kje, kdaj in kaj se nam dogaja ter kako, ali pa na »presežne«: čemu nekaj počnemo, kakšna prepričanja so za tem, kaj nas vodi in kaj je pomembno za nas. Vprašanja lahko torej izbiramo in usmerjamo glede na fazo raziskovanja, v kateri je sogovornik, ali pa na vrsto njegovega izziva. Najpomembnejša iztočnica za izbiro vprašanj je tisto, kar pove sogovornik – pozorno poslušanje tega, kar pove, je najbolj neposredno izhodišče za vprašanje.

Refleksija

»Besede so iz kolegice kar bruhale in zame je bil res izziv ustaviti jo s kakim vprašanjem in jo usmeriti v nadaljnjo fazo coachinga. Večkrat je namreč izjavila kaj

⁷ Strukturo pogovora oz. kje se trenutno nahaja sogovornik, najlaže ugotavljamo z modeli, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju v podpoglavju s tem naslovom.

⁸ Vprašanja, predstavljena v teh poglavjih, izvirajo iz različnih virov, največ iz Stoltzfus (2008) in iz seminarских gradiv izobraževalnega centra Glotta Nova, avtorji Potočnik in Dragovič (2008) ter Dragovič in Andersen (2008), kar nekaj pa se jih je porodilo tudi iz praktičnih izkušenj avtoric z individualnim in timskim coachingom.

takega, da sem se lahko na njeno izjavo »obesila« s kakim vprašanjem, s katerim sem jo usmerjala naprej. Ker sva se veliko mudili pri analizi preteklosti, sem mestoma dobila občutek, da ne bova prišli nikamor, da se vrtiva v krogu, potem pa so se stvari kar naenkrat razvile v smeri razreševanja dileme, s tem da sem seveda »prežala« na vsako njeno besedo, ki mi je lahko bila iztočnica za usmerjevalna vprašanja za naprej. Tukaj, priznam, je bilo kar naporno zame.«

Če je potrebno razjasnjevanje, so dobrodošla vprašanja za členjenje navzdol.

Vprašanja za raziskovanje (»členjenje navzdol«)

Pri preveč ohlapnih izjavah spodbudimo **k natančnosti**, npr.:

»Razmere v šolstvu se slabšajo.«

»Delajo mi krivico.«

- Kaj/kje/kdaj/kdo natančno ...
- Kaj/koga natančno misliš s tem?
- Kaj natančno se dogaja? Kaj se zgodi najprej, kaj za tem? Opiši zaporedje.
- Kaj privede do tega?

Pri posploševanjih spodbudimo **h konkretizaciji**:

»Moji dijaki se vedno osmešijo.«

»Nikoli jim nič ne uspe.«

- Za katere situacije lahko to rečeš?
- Za koga natančno to velja, za koga pa morda ne?
- Kdaj natančno se zgodi to?
- Spomni se nekaj izjem?
- Kdo tako misli/dela/govori ...?
- Kdaj pa je drugače?

Pri modalnih glagolih **rahljamo**:

»Vso dokumentacijo moram natančno izpolniti.«

»Do vseh moramo biti prijazni.«

- Kaj/kdo te sili, da moraš X?
- Kaj lahko nadomesti »moram«? Katero besedo izbrati namesto moram?
- Kaj moraš, česa ti pa ni treba?
- Kdaj je na mestu »morati«, kdaj pa kaj drugega?

Pri predpostavkah spodbudimo **k soočanju**:

»Če učenci ne bodo naredili vseh teh vaj, bodo neuspešni.«

»Ni me pozdravil, torej me ignorira.«

- Kako x vodi k y?
- Kako to, da x vodi k temu, da y?
- Kakšna je povezava?

Tipični primeri členjenja jezikovnih vzorcev

Primer 1

Meta pogosto uporablja v svojih »argumentacijah« posplošitve in jih zelo trdo in nevprašljivo postavi. Npr.: *Vsi ravnatelji so avtoritarni. Še najhuje pa je, ko so ravnateljice starejše ženske. Kakšno razporejeno vodenje neki!*

Kolega Tomaž skuša njene trde trditve zrahljati:

Tomaž: *Ali se ti res zdi, da so prav vsi ravnatelji avtoritarni? Poskusi se spomniti kakšne izjeme.*

Meta: *Prav nobene izjeme ne poznam.*

Tone: *Verjamem, da zdajle tako misliš, ko si jezna na ravnateljico. Morda pa vendarle najdeš kakšno izjemo – si kdaj spoznala kakšno drugačno ravnateljico?*

Meta (dalj časa pomolči): *Drži. Ko sem bila še na prejšnji šoli, smo v projektu sodelovali z dvema drugima šolama in ena od tistih ravnateljic je bila res drugačna.*

Tomaž: *Kaj pa je bilo pri njej drugače?*

Meta: *Da nam je prisluhnila, da se je znala pošaliti in da je bilo mogoče z njo sproščeno klepetati.*

Tomaž: *Kako bi lahko poimenovala tak odnos?*

Meta: *V bistvu je bil to kolegialen odnos.*

Tomaž: *Se morda spomniš kakšnega primera z našo ravnateljico, ko si začutila sled kolegialnega odnosa?*

Meta: *Da, некоč davno tega, ko še ni bila ravnateljica in je rada z nami delila svoja gradiva in tudi nasmejati se je znala.*

Tomaž: *Kako lahko to ponovno izzoveš pri njej?*

Meta: *Če bi bili v položaju, ki terja sodelovanje, ne pa da nam le odreja, kaj moramo.*

Tomaž: *Kje vidiš kakšno možnost takšnega sodelovanja?*

Meta: *Morda, če bi v kakšnem projektu vsebinsko sodelovali. Saj strokovnjakinja je pa dobra, bi bila še koristna ...*

Na začetku je Meta izražala popolno posploševanje o tem, kakšni so ravnatelji, še posebno ravnateljice. Nato je z vprašanji za raziskovanje (npr. iskanje okoliščin, v katerih je bilo drugače) uvidela, da obstajajo izjeme in da je celo pri svoji ravnateljici mogoče prepoznati primere, v katerih ravnateljica ni nujno takšna, kakor ji v svojem posploševanju pripisuje Meta. Ob koncu pogovora je bila pripravljena razmišljati o tem, kako bi lahko sodelovala s svojo ravnateljico, in je celo nakazala način, kako vplivati na to, da bi bilo več takšnih primerov.

Primer 2⁹

Anka, ki ima kup dobrih idej in pronicljivo razmišlja, nikakor ne more teh idej spraviti »v obtok« v kolektivu. Prepričana je, da bi to pomenilo, da se »meče ven«, da je nastopaška ali da se »prodaja«. Ker pa vendarle želi, da bi njene ideje končno opazili, spoznava, da bi ji pomagalo, če bi naredila korak naprej glede predstavljanja svojih idej. Ravnateljica Irena jo podpira pri tem.

Anka: *Res bi morala bolje znati prodati svoje ideje. Ampak potem to ne bi bila jaz.*

Irena: *Poglejmo, kaj lahko storimo z dvema besedama v vašem stavku: »morala« in »prodajati«. Kaj lahko rečete namesto tega, da prodajate ideje?*

Anka: *Ne vem, morda da jih ponujam?*

Irena: *Kaj pa je pri tem vaš cilj?*

Anka: *Tò, da bi drugi zvedeli za te ideje.*

Irena: *Kako lahko rečete temu še drugače?*

Anka: *Da jih predstavljam. Seveda. Če želim, da jih spoznajo, jim jih moram predstaviti. To bi pa šlo.*

Irena: *Kaj lahko rečete, namesto da **morate** predstaviti svoje ideje?*

Anka: *Da je treba? Ali pa: da bi bilo dobro, da jih predstavim?*

⁹ Primer je v identični obliki objavljen v elektronskem priročniku Glotta Nova Veščine coachin-ga za izobraževalce odraslih (Šemrl idr., 2013, str. 42–43).

Irena: *Kakšna formulacija bi vključevala več vaše volje in zmožnosti vplivanja?*

Anka: *Da **želim** predstaviti svoje ideje.*

V tem primeru je Anka ob pomoči ravnateljice z vprašanji, usmerjenimi na Ankine jezikovne vzorce (npr. moram, »prodajati«) s slabšalno konotacijo »predstavljanja kot prodajanja« ali »ponujanja« (ki jo je zadrževala pred tem, da bi predstavila svoje ideje drugim) preoblikovala v nevtralno predstavljanje, ki samo služi cilju – da še drugi zvedo za dobre ideje. Besedo »moram« pa je rahljala do najbolj sprejemljivega in mobilizirajočega »želim«.

Za uzaveščanje, kaj je pomembno oz. za osmišljanje določenih korakov, odločitev, izbor ali aktivnosti navajamo spodnja vprašanja.

Vprašanja za umeščanje oz. za ustvarjanje »velike slike« (»členjenje navzgor«)

- Kaj dobrega (ti) bo to prineslo?
- K čemu bo to prispevalo?
- Kaj je pri tem dragoceno, pomembno zate? Kaj pa za druge, ki so povezani s teboj?
- Kaj bo (zate) zaradi tega drugače?
- Kaj je najširši kontekst?

Primer

Učitelj Mitja se ne more odločiti, ali naj nadaljuje z drugim letom usposabljanja za retorične veščine. O tem se pogovarja s kolegico svetovalno delavko Mojco.

Prvi del

Mitja: *Ne vem, ali bi nadaljeval. Toliko časa gre, predvsem vikendi ...*

Mojca: *Kaj meniš, da bi pridobil, če bi nadaljeval usposabljanje?*

Mitja: *Če bi šlo tako naprej kot do sedaj, potem bi gotovo pridobil še več samozavesti in odločnosti pri nastopanju. Pa konkretne veščine, ki jih potrebujem.*

Mojca: *Kje vse ti pa to lahko pride prav?*

Mitja: *Najprej pri pouku – za boljšo razlago, zaradi tega sem sploh šel v ta program. Je pa res, da vidim, da mi to pomaga tudi v vsakdanjem življenju.*

Mojca: *Kaj lahko rečeš, kdo postajaš na tak način?*

Mitja: *Uf, zanimivo vprašanje. Kdo? Se mi zdi, da imam prvič v življenju občutek, da imam neko »prezenco« in da znam prepričljivo nastopiti, ne pa, da kar nekaj »mutim«.*

Mojca: *Kaj se ti zdi pri tem najpomembnejše?*

Mitja: *To, da se znam potegniti zase, da ne pustim, da me tlačijo, in da se oglašim, ko me kaj moti. Znam tudi povedati na razumljiv način, kar se mi zdi pomembno.*

Mojca: *Koliko to za kakovost tvojega življenja pomeni v tem trenutku?*

Mitja: *Če prav premislim, zelo veliko. Mislim, da lahko še pridobim, in da to tako izboljšuje kakovost mojega življenja, tako profesionalnega kot osebnega, da tudi vikendi niso tako pomembni.*

V dodatno oporo so nam lahko tudi vprašanja, ki klienta podpirajo pri raziskovanju različnih ravni njegovega delovanja oz. osebnosti.



Več o tem v poglavju Diltsov model osebnosti na str. 160.

Vprašanja za DILTS-ove ravni osebnosti

- Kje se dogaja?
- Kako se to kaže? Kako to občutite? Kaj se zgodi najprej, kaj potem?
- Kaj storite pri tem?
- Katere veščine/zmožnosti uporabite pri tem?
- V kaj verjamete pri tem?
- Kaj je pri tem pomembno za vas?
- Kdo ste, ko ...
- Del česa ste, ko ...

Kot smo že omenili, nam je lahko v veliko pomoč uporaba modelov coachinga, ki predstavljajo osnovno strukturo procesa coachinga. To pomeni, da zajemajo vse ključne faze procesa, kar nam lahko pomaga ugotoviti, kje se nahaja klient, in ga podpreti čim bolj primerno. Če npr. potrebuje boljši vpogled v to, kaj je v ozadju nečesa, velja raziskati razloge (kaj je za tem, kaj je privedlo do tega). Če želi nekaj spremeniti ali doseči, velja postavljati cilje (kaj želi, kako želi, da bi bilo po novem), pa tudi pogledati, kaj potrebuje za to in kaj že ima na razpolago.

Osnovno strukturo coaching procesa med drugim ponazarjata dva znamenita modela coachinga – GROW in SCORE, ki ju s tipičnim naborom vprašanj vred predstavljamo v tretjem delu (Modeli coachinga).

Tu samo na kratko navajamo oba modela prek najbolj tipičnih vprašanj za vsako od faz, ki služijo za osnovno orientacijo o tem, kje smo s sogovornikom v procesu coachinga. Katerega od modelov izbrati, če ju želimo uporabiti sistematično, pa se odločimo glede na vrsto klientovega izziva.

Model SCORE

- Simptom: Kaj se dogaja? Kako se to kaže? Kaj občutite?
- Razlog: Kaj je privedlo do tega? Kaj je za tem?
- Želeni izid: Kaj si želite doseči/spremeniti?
- Viri in strategije: Kaj vam lahko pomaga pri tem? Kaj že imate od tega? Kaj še potrebujete? Kdaj vam je že uspelo kaj takega? Kaj lahko storite?
- Učinki: Kakšne kratkoročne in dolgoročne učinke bo prineslo to? Kaj bo zaradi tega drugače?

Model GROW

- Cilj: Kaj želiš doseči? Kaj je tvoj cilj?
- Realnost: Kako je s tem ta trenutek? Kaj se dogaja?
- Opcije: Kakšne možnosti imaš na voljo? Kaj vse lahko storiš?
- Volja: Kaj boš storil? Katere korake? Kaj bo tvoj prvi korak? Kdaj natančno?

Raziskovanje po modelih SCORE ali GROW lahko razširimo še z drugimi perspektivami, npr. z vpogledom v to, kaj podobnega se je že kdaj dogajalo, pa z raziskovanjem razlogov in sekundarnih koristi, kar vse lahko sogovorniku oz. kolegu pomaga poglobiti vpogled v to, kateri vzorci se ponavljajo in kaj privede do njih. Včasih je ta osvetlitev pomembna, preden se naravnamo naravnost na cilj. Ciljno naravnost lahko pomagamo okrepiti tudi s tem, da kolega spomnimo na njegov vrednostni sistem in sistem prepričanj, da svoje trenutne odločitve presodi v luči »velikega načrta«, svoje življenjske naravnosti, ne pa le trenutnega položaja. To pogosto ponudi povsem novo perspektivo in mobilizacijo.

Vprašanja za raziskovanje različnih perspektiv, npr.:

sedanjega stanja

- Kaj se dogaja? Kako se to kaže? Kakšen vzorec prepoznate?
Za kaj gre pri tem?

vzorcev in primerov

- Kdaj v preteklosti se je to že dogajalo? Kako ste takrat reagirali?

razlogov

- Kaj privede/je privedlo do tega? Kaj je za tem? Kaj še prispeva/je prispevalo k temu?

sekundarnih koristi

- Čemu to služi? Kaj vam to prinaša/kaj imate od tega?

prepričanj in vrednot

- Katera prepričanja so za tem? Kako je to v skladu z vašimi vrednotami?

želenega stanja

- Kaj želite, da je drugače/da se spremeni?

strategij, aktivnosti, načrtov

- Kaj bi najprej prineslo spremembo? Kaj vam bi najhitreje pomagalo doseči spremembo? Katere aktivnosti lahko izvedete? Kakšen načrt lahko naredite? Kaj je prvi korak?

virov

- Kaj potrebujete za to? Kaj že imate na razpolago? Kdo vas lahko podpre? Kaj vam lahko pomaga začeti?

dolgoročnih učinkov

- Kaj vam bo to prineslo? Kako se boste počutili? Kaj je pomembno pri tem?

Refleksiji

»Predvsem je zame z malo prakse v coachingu zahtevno aktivno poslušanje in koncentracija na vsebino, brez da bi razmišljala o vprašanjih, ki bodo sledila. Pomagalo bi mi, če bi se lahko pripravila tako, da bi imela nekaj vprašanj 'na zalogo'.«

»Ko smo si na seminarju izmenjevali izkušnje s kolegalnim coachingom, je moja skupino moderirala Brigita. Na podlagi njenih komentarjev sem doumela, da se mi ni potrebno stoddostno držati modela in vprašanj GROW, temveč da je bolj pomemben vidik aktivno poslušanje, sledenje klientu in zrcaljenje. To mi je dalo samozavest, da se v svoji glavi med coachingom nisem ukvarjala s tem, katero vprašanje bo sledilo.«

Vprašanja, ki so v podporo pri raziskovanju in sprejemanju odločitev

Eden od primerov, ki je pogosto predmet pogovorov v coachingu, je sprejemanje odločitev. Če gre za vsakdanje odločitve, kot je npr. ali naj se nekdo v časovni stiski udeleži sestanka ali ne, bo pomagal že droben namig: Kaj je zate ta hip pomembnejše? Kakšne posledice bo to imelo za ...

Če pa gre za proces raziskovanja in sprejemanja zahtevnih dolgoročnih odločitev, ki imajo lahko velik vpliv na življenje, kaže sogovornika podpreti z različnih perspektiv: pomagamo mu raziskati, kaj vse še potrebuje, da bo lahko sprejel odločitev, koga in kaj mora upoštevati, koga ali česa pa mu ni treba jemati v obzir, kakšne bodo posledice odločitve in kako se odločitev ujema z njegovo življenjsko »filozofijo« in vrednostnim sistemom in kaj sploh je zanj dobra odločitev v danem primeru.

Vprašanja za odločitve

- Kako boš vedel, da je tvoja odločitev pravilna?
- Kaj vse potrebuješ, da boš lahko sprejel odločitev?
Kaj moraš vedeti? V kaj želiš biti prepričan?
- Katere informacije še potrebuješ? Čigavo spodbudo/»dovoljenje«?
- Kaj meni o tem X? Koga ali kaj moraš upoštevati/koga ali česa ti ni treba upoštevati?
- Kaj so plusi in kaj minusi?
- Kaj ti pravi intuicija/notranji glas?
- Kaj (ti) bo prinesla odločitev? Na kaj vse bo vplivala ta odločitev?
Kako bo to vplivalo na ...?
- Kaj je pri tem pomembno? Kaj je pri sprejemanju te odločitve najpomembnejše?
- Kako je to povezano s tvojimi prepričanji/vrednotami/s tem, kar želiš/zastopaš ...?
- Kaj te skrbi pri tem?
- Kateri strahovi so povezani s tem?
- Kaj so tveganja? Kaj je najhujše, kar se lahko zgodi? Kako bi bilo živeti s tem?
- Kaj zmanjšuje tveganje?
- Če ne bi doslej ničesar vlagal v to, kako bi se potem odločil?

- Kaj je vznemirljivega pri tej opciji? Kaj jo dela dragoceno?
- Kako je videti ta odločitev s perspektive petih/desetih let?
- Kdo postaneš? V kaj se boš oblikoval? Kaj ti bo to dolgorčno prineslo?

Prirejeno po Stoltzfus (2008).

Vprašanja za refleksijo

Na koncu procesa, zasnovanega po načelih coachinga ali po tem, ko klient realizira posamezne sklepe, je dobrodošla refleksija. Refleksija seveda ni sama sebi namen, temveč klientovo pozornost usmeri na različne vidike, ki se jih morda ne zaveda eksplicitno, jih je pa dobrodošlo uzavestiti in okrepiti tisto, kar se izkaže kot učinkovito. Tisti, ki je v vlogi coacha, lahko drugega dodatno podpre še s povratno informacijo. Vendar pa ima v pristopu coachinga po navadi refleksija prednost pred povratno informacijo, ker v večji meri temelji na avtoregulativnosti, torej na tem, kar lahko vidi klient sam, bolj kot na tem, kar mu pove coach. Povratna informacija pa naj nastopi, ko izčrpamo možnosti refleksije.

Ob pogosti uporabi lahko vprašanja za refleksijo klient ponotranji in mu predstavljajo vodilo, ob katerem lahko vedno ovrednoti pomembne korake ali aktivnosti. Pogosto nas namreč »zmanjka« prav na koncu nekega procesa ali aktivnosti, ko po uspešni akciji ne opravimo (samo)evalvacije ali refleksije. Z evalvacijo oz. refleksijo osvetlimo, kaj je delovalo, kaj velja obdržati, kaj opustiti in kaj uvesti na novo; tako z njo pomembno vplivamo na prihodnja ravnanja in oblikovanje novih, »žlahtnih« navad.

Tudi tisti, ki je v vlogi coacha oz. podpornega drugega, lahko opravi refleksijo. Refleksija je dobrodošla po vsakem srečanju, nujna pa je na sredi in ob koncu procesa. Na sredi zato, da se lahko tisti, ki je v vlogi coacha, izboljšuje in uvidi, kaj bi lahko storil drugače ter kaj v procesu deluje, navsezadnje pa tudi zaradi trajnostnega profesionalnega razvoja. Obe refleksiji, vmesna in končna, je dobrodošlo združiti z vzajemno povratno informacijo: tistega, ki je v vlogi coacha klientu in obratno – klienta coachu, da lahko še pravi čas prilagodi proces in se še bolj ustrezno naravna na klienta in njegove potrebe.

V pomoč za najhitrejšo obliko refleksije (ki je uporabna pri krajših, enkratnih srečanjih ali po posameznem srečanju), so lahko preprosta vprašanja, kot npr.:

– za coacha:

→ Kako ste se počutili kot coach? Kaj ste napravili dobro? Kaj bi lahko izboljšali? Kaj še potrebujete, da boste lažje podprli svojega klienta?

– za klienta:

→ Kaj vam je dalo to srečanje? Kaj se vam je zdelo dragoceno? Kaj bi želeli drugače? Kaj še potrebujete od svojega coacha, da boste lažje napredovali v tem, kar ste si zastavili?

Vprašanja za refleksijo, namenjena klientu, so v tistem delu, ki se nanaša na coachevo podporo, hkrati lahko že podlaga za povratno informacijo, ki jo poda coachu. Npr. vprašanje, »kaj bi želeli drugače«, je lahko namenjeno temu, kaj bi sam, v vlogi klienta, lahko storil drugače (se odločil za vmesne aktivnosti, izpeljal dogovorjeno, bolj jasno povedal coachu, kaj potrebujem), lahko pa se nanaša tudi na coachevo podporo: kako klient vidi njegovo podporo (želel bi, da mi bolje prisluhne, ali pa obratno: želel bi, da mi zastavlja še več vprašanj; želel bi, da me bolj/manj izziva, potrebujem več njegovega aktivnega spodbujanja ...).

Če ima tisti, ki je v vlogi coacha, uvid v obe refleksiji (svojo in klientovo, ki je lahko – kot rečeno – že tudi povratna informacija), lahko opazi svoje morebitne slepe pege, torej tisto, česar sicer sam ne vidi. V dodatno podporo tistemu, ki je v vlogi coacha, so tudi različice supervizije oz. kolegialnega coachinga, ko s kolegi dela na svojih izzivih, ki jih ima v vlogi coacha (npr. kako naj bolj učinkovito podprem X pri zastavljanju ciljev; kako naj presežem zastoj, do katerega je prišlo v procesu z Y; česa si v coachingu ne upam, katerim vprašanjem se ogibam in kaj je za tem ...).

Navajamo nekaj tipičnih vprašanj za refleksijo za klienta in coacha (ki so tudi širše uporabna, ne le za primere coachinga oz. kolegialnega podpiranja, namenjena pa so tudi timom, ne samo posameznikom).

→ Kako ste izpeljali X?
 → Kaj ste dosegli?
 → Kaj je zaradi tega drugače? Kaj se je spremenilo na bolje?
 → Kaj je najbolj delovalo?
 → Čemu se boste prihodnjič raje ognili?
 → Kaj je uspelo, kaj pa ne?

- Kaj vam je bilo v pomoč?
- Kaj vas je oviralo?
- Kaj lahko uporabite tudi prihodnjič?
- Kaj boste prihodnjič naredili drugače?
- Kaj so trajni učinki? Kako ohraniti doseženo?
- Kaj bo vaš naslednji korak?
- Katero strategijo še velja uporabiti?

In še nekaj vprašanj za samorefleksijo coacha o tem, kako uporablja vprašanja.

- Kakšna vprašanja največkrat uporabljam?
- Kaj želim doseči z njimi?
- Kaj je skupno tem vprašanjem (katero prepričanje, vrednota, tema, izziv ...)?
- Kako moj »model sveta« vpliva na izbiro vprašanj, ki jih uporabljam?
- Kaj si želim spremeniti pri svojem zastavljanju vprašanj?

Katera so posebno močna vprašanja
Kljub temu da poudarjamo, kako pomembno je slediti klientu in izhajati iz tega, kar pove, je včasih na mestu zastaviti takšno vprašanje, ki ga izzove, ki mu da misliti in ki prekine tok njegovih misli in navad. Takšna vprašanja klienta postavijo na drugo točko gledanja, na tisto, ki se je v svojem monologu ne »spomni«, je ne zavzame. To so vprašanja, ki si jih redko postavimo, nekatera lahko veljajo celo za neobičajna ali kulturno netipična. Z drugimi besedami: po navadi se o tem ne sprašujemo oz. se nismo vajeni spraševati. S temi vprašanji predvsem prevprašujemo nekatere samoumevne prakse in prepričanja (zlasti o samih sebi, svojih zmožnostih in svojih zaznanih dolžnostih).

Izzivalna vprašanja (zaradi zahtevnosti je bolje, da si jih klient zastavi v prvi osebi)

- Kako se vidim? Kakšne veščine, vedenja, prepričanja, misli ... izkazujem?
- Kako me vidijo drugi?
- Kako si želim, da me vidijo drugi?
- Kaj menim, da je nad mojimi zmožnostmi? Ali to povsem drži? Kako lahko to dosežem? Kaj je lahko še večji cilj? Kaj je največ, kar lahko dosežem? Kaj je zares izzivalno vprašanje zame?
- Kje je moja pozornost (na sebi, drugih, viziji, preteklosti ...)?
- Kje se »sabotiram«?
- Kaj pričakujem od sebe/drugih?
- Kdo sem postal(a)? Kdo bi rad(a) bil(a)?
- Kateri odločitvi se ogibam?
- Česa ne upam tvegati? Kje se omejujem?
- Česa mislim, da ne morem? Kaj mislim, da moram?
- Kaj si želim drugače?
- Česa si želim?
- Česa nisem več pripravljen(a)?
- Kaj bi bilo ta hip najboljše vprašanje zame?
- Kaj sledi?
- Še kaj?

Refleksija

»Pri drugem pogovoru je bil tudi začetek zelo dober, sodelavka se je razgovorila o svojem izzivu. Prišla je do rešitve in celo prosila me je, naj jo čez en teden vprašam, če je naredila tako, kot je načrtovala. Bila je zadovoljna. Všeč ji je bilo, da sem čakala in jo z vprašanji spodbujala, da je našla več mogočih rešitev.«

Dragocena vprašanja

V tem poglavju smo se naučili, da ni vsako vprašanje »coaching vprašanje«. Dobra vprašanja v coachingu so spodbudna in odpirajo nove perspektive. Vprašanja v coachingu imajo svoje značilnosti in svoj namen v pogovoru v

coachingu. Na kratko lahko povzamemo značilnosti in namen vprašanj, s tem da zapišemo, da je dobro vprašanje v coachingu DRAGOCENO. V spodnji tabeli razložimo pomen te metafore.

Tabela 4. Dobro coaching vprašanje je DRAGOCENO.

	Pridevnik	Opis namena
D	Dobronamerno	V ozadju vprašanja v coachingu je namera, da klientu pomagamo odkriti in razvijati njegove potenciale. Dobronamerno vprašanje odraža coachevo prepričanje, da verjame v klientov potencial.
R	Raziskovalno	Raziskovalno vprašanje odraža zanimanje in ne sodbo, predsodek, interpretacijo ali oceno klienta. S tem klient prosto raziskuje svojo vsebino, ne da bi ga skrbelo, kaj si bo mislil coach.
A	Asketsko	Asketsko vprašanje je jasno, brez dvomov, brez dvojnih nikalnic, enostavno zastavljeno. Namen tega je, da klient brez težav in dodatnih pojasnil razume vprašanje.
G	Globinsko	Globinsko vprašanje odpira nove perspektive, ne zavede ga prvi klientov odgovor, temveč raziskuje globlje. Ta vprašanja lahko vključujejo tudi izziv. Njihov namen je, da spodbudimo klienta k premiku iz svoje cone udobja.
O	Odprto	Odprto vprašanje pušča prostor za razmišljanje in za širši odgovor. Običajno se ta vprašanja začenjajo z vprašalnicami na k (kako, kateri ...).
C	Ciljno	Ciljno vprašanje je usmerjeno naprej, k rešitvi, k novim potem, načrtom. Namen je, da se klient premakne iz svojega začaranega kroga razmišljanja.
E	Eterično	Eterično vprašanje je čisto in vsebine prosto, to pomeni, da vključuje le toliko klientove vsebine, kolikor je nujno potrebno za razumevanje vprašanja. Namen je, da klient sam doda vsebino, ne da bi izhajal iz coachevih predlogov.
N	Nesugestivno	Nesugestivno vprašanje pušča klientu prosto pot, da si ga interpretira po svoje. Takšno vprašanje v ozadju ne nosi klientovih prepričanj, interpretacij ali nasvetov. Namen je, da klient raziskuje svoje misli, ne coachevih.
O	Obzirno	Obzirno vprašanje spoštuje klienta in njegove občutke, je taktno. Namen je, da se klient počuti varno in da mu zagotovimo primerno raven zaupanja.

Povzetek

Coaching je pristop, temelječ na veščinah, ki jih je moč usvojiti z veliko vaje in čutne ostrine. Pomembno je, da coach teh veščin ne uporablja »mehanično« oz. »tehnično«, temveč z občutkom in posluhom za klienta in njegov položaj. Pri tem je odločilno, da že na samem začetku vzpostavi dober stik in ozračje zaupanja, da nato klienta spremlja v »njegovem svetu« in se mu posveti, tako da klient čuti, da je sprejet in da nato v varnem okolju lahko raziskuje, išče rešitve, prebuja svoje potenciale in načrtuje. Pri tem coach uporablja veščine aktivnega poslušanja, zastavlja močna vprašanja, ki klientu dajo misliti, povzema, parafrazira in zrcali, po potrebi pa klientu poda tudi povratno informacijo.

Tretji del: Modeli coachinga

Ljudje bodo blesteli v luči vaše pozornosti.

(Keith Nelson)

1 MODEL GROW	87
1.1 Predstavitev modela	87
1.2 Vprašanja po modelu GROW	90
2 MODEL SCORE	94
3 VLOGA CILJA V PROCESU COACHINGA	100

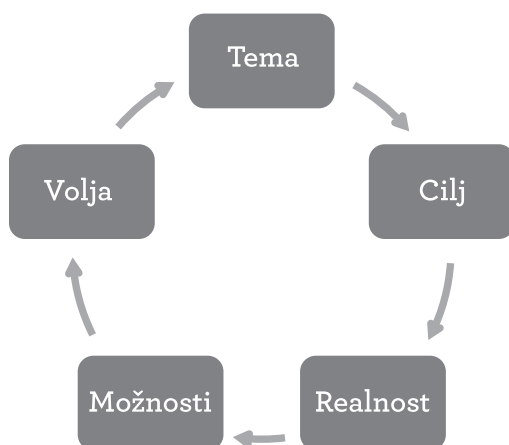
Modeli coachinga so nam v pomoč pri vodenju pogovora v coahingu. Pogovoru dajejo strukturo, smiselno ga vodijo skozi različne faze, da klient lahko učinkovito predela svojo temo. Če pri vodenju pogovora v coachingu uporabljamo samo vprašanja brez strukture, se hitro lahko zgodi, da pogovor postane fragmentiran, izgubi rdečo nit, coach in klient se morda preveč spustita v vsebinsko diskusijo namesto v razreševanje klientove teme. Modeli coachinga pa coacha stalno spominjajo na glavni namen pogovora v coachingu. Služijo kot zemljevid na poti. Coacha opominjajo na to, da ni potrebno poznati klientove vsebine v detajle. Klient sam že pozna svojo vsebino. Naloga coacha je, da podpira klienta v razmišljanju o njegovem položaju. Če se pogloblja v vsebino, s tem samo poteši lastno radovednost, klientu pa ne pomaga.

Vloga modela je torej, da coacha vodi skozi proces. Po drugi strani izredno dosledno sledenje modelu lahko vodi v mehaniziranost pogovora in ga okrne potrebne fleksibilnosti. Coach naj med učnim procesom usvoji model, ga ponotranji, nato pa lahko gre prek njega in včasih namensko krši pravila, saj pri vodenju procesa coachinga izhaja iz klienta. Coach lahko zamenja posamezne faze procesa in se vrača na določeno fazo.

1 Model GROW

Model GROW (Whitmore, 2009) je eden najbolj znanih modelov v coachingu. Je intuitiven in preprost za uporabo. Večina kasnejših modelov je variacija in dopolnitev modela GROW. Naziv modela je angleški in je akronim posameznih faz, skozi katere gremo v procesu coachinga. Te faze so cilj (goal), realnost (reality), možnosti (options) in volja (will).

1.1 Predstavitev modela



Slika 19. Stopnje po modelu GROW

TEMA (T = topic): o čem bo tekla beseda

Minuto ali dve posvetimo temi pogovora v coachingu, da razumemo izziv, o katerem se želi pogovarjati klient. Ko klient opiše položaj, preverimo naše razumevanje.

CILJ (G = goal): dolgoročni, kratkoročni in cilj za današnji pogovor

V prvi fazi klient natančno določi, kaj si želi doseči. Težko se bomo pomikali proti cilju, če je cilj meglen, nedoločen in ohlapen. Šele ko ima klient jasno predstavo o tem, kakšen naj bi bil uspešen rezultat, lahko gremo na naslednji korak. Doseči jasno predstavo o želenem rezultatu ni vedno preprosto, saj klient pogosto težko ubesedi, kaj si želi. Oglejmo si primer.

Coach: *Kaj želiš doseči?*

Klient: *Rad bi bil malo bolj podjeten. Sploh se ne znam prodajati. Drugi znajo vedno opozoriti nase, jaz pa naredim dosti stvari, a me potem pri napredovanju kar nekako spregledajo.*

V zgornjem primeru želeni rezultat ni natančno opredeljen. Klient bo želeni rezultat šele opredelil s pomočjo coacha. Coach v tej fazi spodbuja klienta, da za opis želenega rezultata uporabi vse čute, želeni rezultat lahko tudi nariše ali ga opredeli kot primerjavo s čim, npr.: »Želim kuhati tako dobro, kot kuhajo v restavraciji Kovač.« ali pa: »Do poletja želim na osnovi svojega zadnjega projekta doseči, da me vključijo v skupino za novi projekt.« Vizualizacija rezultata naj bo čim bolj živa, ker žive slike dajejo potrebno motivacijo.

Cilj usmerja pogovor. Je naše vodilo, po katerem postavljamo nadaljnja vprašanja. Cilj razčlenimo na dve področji:

- Kaj želi klient doseči?
- Kaj želi klient doseči v naslednjih 30 minutah (ali kolikor bo trajal pogovor v coachingu)?

Ko klient določi cilj, preverimo naše razumevanje.

REALNOST (R = reality): raziskovanje trenutnega položaja

Vsak ima svoj pogled na položaj. Tukaj je priložnost, da raziščemo, kakšen je pogled klienta. Spodbujamo ga, da s svojimi besedami opiše svojo vlogo, kaj se mu dogaja, kako vidi zadevo, načnemo različne vidike njegovega položaja.

Ko klient dobi možnost, da dobro razišče svoj pogled, ozavešči svoja prepričanja in občutke v zvezi z zadevo, se bo lahko premaknil k cilju. Ta stopnja je izredno pomembna, coach naj ne hiti čez to stopnjo, naj se posveti svojemu klientu in razišče zadevo do dna.

Poudarek damo razjasnjevanju položaja in iskanju pravega jedra problema. Preverimo klientove skrbi in morebitna zakrita omejujoča prepričanja ali občutke. Pomagamo si lahko s testnimi vprašanji, npr.:

- Ali gre za to, da nimaš dovolj časa, ali je vmes še kaj drugega?
- V kolikšni meri je to skladno s tvojimi vrednotami?

Pogosto se zgodi, da klienti v tej fazi na novo opredelijo svoj položaj in ugotovijo, da sploh niso začeli s pravim problemom. Ko bo klient na glas znal

opisati svoj položaj tako, da ga bo razumel tudi coach, smo pripravljeni na prehod v naslednjo fazo. Seveda pa ni nujno, da klient pride s problemom. Lahko želi le raziskati, kako bi se lotil učenja neke veščine, napraviti načrt za doseg nekega cilja ali sprejeti neko odločitev z globljim razmislekom.

MOŽNOSTI (O = options): raziskovanje alternativnih možnosti

Ta stopnja procesa coachinga je namenjena temu, da klient ozavešči različne možnosti in to, da ima izbiro. V življenju obstaja zelo malo stvari, pri katerih nimamo možnosti izbire. Zelo pomembna izbira je tudi to, da nekaj napravimo ali da ne napravimo ničesar.

Pri generiranju novih zamisli se najprej posvetimo najbolj očitnim možnostim. Namen je, da najbolj očitne možnosti ali dejanja, ki jih je že preizkusil, klient premisli na glas. S tem ga kasneje ne ovirajo pri generiranju povsem novih idej. Začnemo s tem, da klienta sprašujemo, kaj je že do sedaj napravil in kakšen je dosednji uspeh različnih aktivnosti. Kot pri vseh drugih fazah, je tudi v tej fazi pomembno, da se coach vzdrži morebitnih nasvetov ali komentarjev.

Ko klient komentira obstoječe rešitve, se premaknemo v fazo ustvarjanja novih rešitev.

Faza ustvarjanja novih zamisli je namenjena iskanju takšnih rešitev, na katere do sedaj klient še ni pomislil. Sem spada tudi spreminjanje obstoječih rešitev, drugačen pristop k rešitvam iz predhodne faze. Coach v tej fazi spodbudi klienta, da razmisli o drugačnih možnostih ali o preoblikovanju že obstoječih rešitev. Pomembno je, da coach ustvari takšno okolje, ki klienta zanese v odprto razmišljanje. Vprašanja naj bodo spodbudna, hkrati pa naj coach pazi na klientovo udobje, saj večkratno spraševanje v smislu »Kaj še lahko storiš, kaj ti še pade na pamet?« lahko vodi do občutka zasliševanja pri klientu. Klienta spodbudimo, da navede čim več idej brez vnaprejšnjega ocenjevanja. Poudarek je na številu in ne na kakovosti zamisli. Coach zapisuje zamisli, da jih bo kasneje lahko povzel v obliki seznama.

VOLJA (W = will): kaj je treba storiti, kdo mora kaj storiti in kdaj ter volja za to

To je zaključna faza pogovora v coachingu in je namenjena načrtovanju. Coach želi doseči, da klient napravi akcijski korak. Išče njegovo privrženost akciji

in voljo za akcijo. Akcijske korake vedno znova preverjamo, ko se sestanemo s klientom.

Ta faza je priložnost, da klient razmisli, katere zamisli bodo najbolj delovale zanj. Razmišlja o učinkih posameznih zamisli, o njihovih posledicah, o skladnosti posamezne zamisli z njegovimi vrednotami, o občutkih, ki jih ima v zvezi s posamezno zamisljo. Za lažje odločanje lahko klient razvrsti posamezne ideje od najboljše do najslabše ali jih oceni na lestvici 1–10. Če je coach prejšnje faze vodil dovolj poglobljeno, bo ta faza gladko stekla in bo klient hitro prišel do sklepa. Če klient v tej fazi za nobeno od zamisli ni posebno zagret, je to znak, da v prejšnjih fazah ni prišlo do dovolj poglobljenega razmisleka, zato se lahko vrnemo na točko, ki bi jo klient rad raziskal podrobneje.

Klient sestavi vse prejšnje faze in napravi načrt izvedbe ter preverjanja rezultatov. Coach ga spodbuja z vprašanji o potrebnih korakih, časovnih rokih, mogočih preprekah in rešitvah za ovire, potrebni podpori. Prav tako klienta spodbuja k preizkušanju rešitev. Coach je v tej fazi posebno pozoren na motiviranost klienta. Rešitev bo delovala, če klient vanjo vloži ustrezno raven energije.

1.2 Vprašanja po modelu GROW

T = topic = tema

- O čem želiš govoriti?
- Kaj želiš raziskovati?
- Povej mi več o tvoji temi.

G = goal = cilj

- Kaj si želiš?
- Kaj želiš doseči?
- Kako izgleda dober rezultat?
- Pripoveduj mi o svojem cilju.
- Če se dobiva čez eno leto, kaj si želiš, da bo takrat uresničeno?
- Kaj si želiš pridobiti v naslednjih dvajsetih minutah pogovora?
- Kaj si želiš pridobiti od današnjega srečanja?
- Kaj si želiš, da bi bilo drugače na koncu današnjega srečanja?

- Kaj si želiš reči o tej izkušnji, ko boš star 95 let?
- Kako je tvoj cilj povezan z drugimi cilji, ki jih imaš?
- Kaj je tvoj »morati« in kaj je tvoj »želeti«?
- Kaj si želiš, da bi se ti dogajalo, kar se ti sedaj ne dogaja?
- Kaj si želiš, da se ti **ne** bi dogajalo, kar se ti sedaj dogaja?

R = reality = realnost

- Kaj se dogaja v tem trenutku?
- Kdaj se to dogaja?
- Kakšno sliko vidiš v tem trenutku?
- Kako pogosto se to dogaja?
- Kakšen učinek ima to nate?
- Katera je največja ovira?
- Kaj to preprečuje?
- Povej mi več o tvojem položaju.
- Kaj delaš, da bi spremenil položaj?
- Kaj si do sedaj poskusil?
- Kaj o tem mislijo drugi ljudje?
- Si že s kom govoril na to temo?
- Kateri drugi dejavniki so še pomembni?
- Kakšna je tvoja razlaga položaja?
- Kaj o tem pravi tvoja intuicija?
- Kje se omejuješ?
- Kakšna so tvoja pričakovanja?
- Kakšne so tvoje predpostavke?
- Česa nisi pripravljen spremeniti?
- Katerih drugih vidikov tega položaja se še lahko spomniš?
- Katerega dela položaja še nisva omenila?
- Kaj te pri tem preseneča/navdušuje/skrbi?
- Kaj se ti zdi vznemirljivo/zanimivo/izzivalno pri tem?
- Kateri del je še nejasen?
- Kako se počutiš ob tem?

O = options = možnosti, alternative

- Kaj lahko storiš?
- Kaj še lahko storiš?
- Katere alternative imaš na voljo?
- Katere druge ideje/misli/občutja ti še pridejo na misel?
- Kje je tukaj priložnost?
- Kaj bi rekel, če bi bil v moji vlogi?
- Pomisli na nekoga, ki mu zaupaš, da ti dobro svetuje. Kaj misliš, da bi ti rekel?
- Kaj so posledice te možnosti? Kateri so plusi in minusi?
- Kakšen je vpliv na ...?
- Povej mi, katere možnosti za rešitev vidiš. V tem trenutku se ne obremenjuj s tem, ali so te možnosti realistične ali ne.
- Kakšne pristope k reševanju tega si že videl v podobnih okoliščinah?
- Kdo ti lahko pomaga?
- Želiš slišati moj predlog?¹⁰
- Katere možnosti se ti zdijo najbolj zanimive?
- Katere so koristi in pasti te možnosti?
- Kaj se bo zgodilo, če to narediš? Kaj se bo zgodilo, če tega ne narediš?
- Katero možnost želiš izbrati za nadaljni razmislek/nadaljnje delo?

W = will = volja

- Kaj boš storil?
- Kaj boš opravil do ... (datum)?
- Kateri je tvoj prvi korak?
- Kateri je tvoj naslednji korak?
- Kdaj boš naredil te korake?
- Kaj lahko prepreči tvoj načrt?

¹⁰ To vprašanje je sugestivno in ga uporabimo zgolj v izjemnih primerih, ko je sogovornik običal in potrebuje iztočnico za nove ideje. Coachev predlog naj deluje le kot odskočna deska, da bo sogovornik našel nove lastne ideje. Coachev predlog naj ne služi kot dejanski predlog ali nasvet. Še enkrat velja poudariti, da to vprašanje uporabimo izjemoma, npr. enkrat v dvajsetih primerih coaching srečanj.

- Kakšno podporo potrebuješ? Od mene? Od drugih?
- Kako se to sklada s tvojimi vrednotami?
- Kdaj in kako boš pridobil podporo, ki jo potrebuješ?
- Kako močno si zavezan svojemu načrtu na lestvici od 1 do 10?
- Kaj ti preprečuje, da tvoja zavezanost ni 10?
- Kaj lahko približa tvojo zavezanost oceni 10?
- Kaj boš odnesel od tega? Kaj boš s tem pridobil?
- Kako si želiš končati?
- Kako boš praznoval svoj uspeh?
- Je še kaj drugega, o čemer želiš govoriti danes?
- Sedaj to zapišiva ...

Vaja 19

Če imate možnost, poiščite še dva kolega, s katerim boste vadili kolegialni coaching. Če boste vadili v trojkah, izpeljite tri seanse kolegialnega coachinga, pri tem naj bo en član skupine coach, drugi klient, tretji pa opazovalec. Vloge izmenjujemo, tako da je vsak član enkrat v vsaki vlogi. Vsaka seansa kolegialnega coachinga traja petnajst minut, sledi pet minut za povratno informacijo (najprej povratno informacijo poda opazovalec, zatem klient in na koncu coach). Opazovalec nadzoruje čas.

V pomoč za povratno informacijo naj vam bo spodnje izhodišče.

Ime coacha:

Kaj sem naredil dobro?	
Kaj bi naslednjič naredil drugače?	

Ime klienta:

Kaj se mi je zdelo dragoceno?	
Kaj bi si želel med coachingom:	
- več	
- manj	
- drugače	

Ime opazovalca:	
Za tole menim, da si dobro napravil:	
Če bi bil jaz coach, bi tole naredil drugače:	

2 Model SCORE

Model SCORE je eden najbolj uveljavljenih ne le v coachingu, ampak tudi v nevrolingvističnem programiranju. Nevrolingvistično programiranje kot poseben pristop k osebni rasti že sicer predvideva številne tehnike, s katerimi si posamezniki lahko pomagajo pri doseganju želenih sprememb. Model SCORE pa je prav posebej prirejen za proces coachinga. Koristen je v najrazličnejših primerih, od soočanja z najbolj preprostimi življenjskimi izzivi prek reševanja problemov do NLP-terapij, ki so tudi lahko zasnovane po tem modelu.

Rober Dilts (Dilts in De Lozier, 2000), eden od utemeljitev tega modela (drugi je Todd Epstein) v enciklopediji nevrolingvističnega programiranja piše, da je to metoda za ugotavljanje problemov in načrtovanje poti za prihajanje do njihovih rešitev.

Izhodišče predstavlja pet komponent, katerih začetnice povzema angleški akronim SCORE.

- Simptomi** Tisto, kar kaže, da gre za problem
- Vzroki** Tisto, kar je pripeljalo do simptomov, ozaveščene ali nezavedne namere za trenutno stanje oz. vedenje
- Želeni izidi** Tisto, kar želimo pridobiti ali doseči
- Viri** Vse, s čimer razpolagamo ali kar še lahko pridobimo, da nam pomaga k rešitvi problema in k želenim izidom
- Učinki** Končni, dolgoročni rezultati oz. učinki sprememb oz. tega, kar bomo dosegli

Model SCORE lahko prikažemo na časovni črti (sl. 20).



Slika 20. Model SCORE

Sledeč kratice SCORE oz. petim komponentam najprej podrobno osvetlimo obstoječe stanje oz. »simptom(e)« (S): kaj se dogaja, kako se to kaže, kako to občuti sogovornik.

Nato sogovornika spodbudimo k raziskovanju vzrokov (C, angl. causes): kaj je privedlo do teh »simptomov«, kaj je »za njimi«.

Šele v tretji fazi sogovornika spodbudimo k ozaveščanju tega, kar želi doseči ali spremeniti (kar je drugače kot pri GROW, ki se začne s postavljanjem ciljev).

Nato sledi ozaveščanje virov in potencialov ter izbira strategij.¹¹

Na koncu sogovorniku pomagamo pri naravnavanju na želeni izid s tem, da ozavešča želene učinke, torej kaj mu bo prineslo novo stanje (želeni izid oz. dosega cilja).

Vprašanja po modelu SCORE¹²

S – simptom

- Kaj se dogaja? Kdaj? Kako dolgo? Kdo? Kako? Vzorec?
- Kaj vam to prinaša/povzroča?
- Za kaj gre?

¹¹ Izbiro strategij smo avtorice v model dodale pri kategoriji virov na podlagi potrebe pri lastnih izkušnjah.

¹² Tukaj navedena vprašanja predstavljajo širši nabor vprašanj kot v osnovnih modelih SCORE, predstavljenih v literaturi, in so nastala kot plod izkušenj avtoric priročnika pri uporabi vprašanj iz literature kot njihova nadgradnja.

C – razlogi, ovire

- Kaj je za tem? Kaj privede do tega? Kako pride do tega? Čemu to služi? S čim/kako je to povezano? Kakšna prepričanja so za tem?
- Kaj/kdo ovira/preprečuje/omejuje/nasprotuje/upočasnjuje?
- Kaj lahko storite glede tega: kako lahko zmanjšate/skrajšate/odstranite ovire?

O – želeni izidi

- Kaj želite spremeniti/namesto tega? Kaj je pomembno pri tem?
- Kaj bi obdržali, česa ne? Kaj bi vam služilo bolje?
- Kakšen je vaš cilj?
- Kje ste v odnosu do cilja? Kaj od tega že imate/počnete?
- Kaj se mora zgoditi? Katera sprememba bi prinesla največjo razliko?

R – viri in strategije

- Kaj lahko storite, da bi dosegli /okrepili/ pospešili ...?
- Kako lahko spremenimo strategije/aktivnosti/zaporedje korakov? Kaj je boljši način od sedanjega?
- Kaj vam lahko pomaga/omogoča/privede/kaj potrebujete? Kakšna prepričanja potrebujete?
- Katere vrednote vas vodijo?
- Kaj že imate na razpolago? Kdaj ste že uspeli pri čem podobnem?
- Kaj vam pomaga začeti? Kdo vas lahko podpre? Ali lahko to dosežete tudi po kakšni drugi poti?
- Kakšno strategijo potrebujete, da lahko bolj učinkovito dosežete željeno stanje?
- Kako lahko spremenite zaporedje dosedanjih korakov, da bo proces bolj učinkovit?
- Kaj vam bo najhitreje pomagalo k cilju?
- Kakšno bo zaporedje korakov?
- Kaj bo prvi korak?
- Kaj vam bo to prineslo?
- Kaj bo naslednji korak?

- Kaj je pri tem posebno pomembno?
- Kaj še lahko storite, na kar še niste pomislili?
- Koga lahko vključite?

E – učinki

- Kaj se bo spremenilo zaradi tega?
- Kako bo to za vas?
- Kaj vam bo to prineslo?

Kakšne so glavne razlike med modeloma SCORE in GROW?

Kdaj uporabiti enega, kdaj drugega?

Oba modela sta sicer ciljno naravnana in naj bi klientom pomagala ozavestiti cilje in vire ter jih aktivirati. Pri tem SCORE namenja več pozornosti osvetljevanju tega, kar »ne deluje«, s čimer nismo zadovoljni in bi želeli spremeniti; pozornost je namenjena tudi raziskovanju razlogov, ki so za obstoječim stanjem. GROW pa daje več poudarka ozaveščanju tega, kar si želimo, oz. ciljev in načinov aktiviranja. Posplošeno bi lahko rekli, da je SCORE malenkost bolj raziskovalno naravnan, GROW pa je naravnan pospeševalno.

Že iz tega je lahko razviden odgovor na drugo vprašanje: model izberemo glede na vrsto izziva, ki ga ima klient, oz. glede na našo presojo o tem, kateri model bo bolj koristen za klienta. Mirno pa lahko oba modela kombiniramo in si v GROW »izposodimo« poglobljeno raziskovanje iz SCORE, če pa delamo po SCORE, nam bo morda na določeni točki prišlo prav aktiviranje in pospeševanje iz GROW.

Modela lahko tudi kombiniramo, npr. začnemo s SCORE, če klient želi nekaj razrešiti oz. razčistiti, in nadaljujemo po GROW, če nato sprejme neke sklepe in si zastavi cilje. Ali pa obratno: če klient pride z željo po tem, da bi nekaj dosegel ali spremenil, in se odločimo za GROW, nato pa vmes ugotovimo, da bi bilo koristno nekoliko bolj osvetliti razloge, ki so pripeljali do stanja, ki ga klient želi preseči, potem lahko uporabimo tudi model SCORE.

Mnogi izkušeni coachi pa niti ne ozaveščajo več posameznih modelov, ki jih uporabljajo, temveč z vsakim klientom ustvarjajo svoj »model« oz. delujejo

intuitivno. Govorimo o t. i. nezavedni kompetentnosti, ko se ne zavedamo, da imamo neko znanje in ga uporabljamo spontano.

Primer 1

Poglejmo si ob kratkem pogovoru, ki sledi, kako je SCORE mogoče uporabiti tudi v čisto običajnih »zborničnih« razmerah, skoraj mimogrede.

Anže: *Že nekaj časa ne čutim več pravega navdiha, da bi še počel kaj drugega kot to, kar je treba.*

Peter: *Povej mi kaj več o tem. Kako je to videti?*

Anže: *Včasih sem se takoj navdušil, če je kdo kaj predlagal, ali pa sem kar sam dobil ideje. Zdaj pa delam samo rutinske stvari.*

Peter: *Kako pa to občutiš?*

Anže: *Kot da mi je zmanjkalo nekega naboja.*

Peter: *Kaj misliš, da utegne biti za tem?*

Anže: *Ne vem, sem že razmišljal. Morda to, da sem imel v prejšnjem obdobju toliko različnih izzivov, da sem se malo izpraznil.*

Peter: *Ti pride še kaj na misel?*

Anže: *Če sem čisto odkrit, mi ni všeč tudi to, da od ravnatelja ni nobenih potrditev in da skoraj nihče ne opazi tega.*

Peter: *Kaj želiš doživljati?*

Anže: *Da bi spet dobil navdih in voljo in da bi kdo opazil to.*

Peter: *Kako je to videti?*

Anže: *Da bi spet začutil veselje, ko bi se ponujal kak projekt. In da bi – ko bi ga izpeljal – ravnatelj na konferenci omogočil predstavitev rezultatov.*

Peter: *Kaj ti lahko pomaga pri tem?*

Anže: *Tò, da imam veliko izkušenj s tem. Tò, da verjamem v tak način dela ... Pa to, da se spomnim, kako radi te zadeve počnejo dijaki ... Uf, kakšen žar občutim takrat!*

Peter: *Kje vidiš prvo takšno priložnost?*

Anže: *Mislim, da že vem ... Videl sem razpis za inovacijske projekte in zamisel pravzaprav že imam. Potreboval sem samo spodbudo oz. moral sem se spomniti, kaj vse mi to prinaša in koliko mi pomeni.*

Peter: *Kaj ti bo to prineslo?*

Anže: *Spet bom pridobil občutek, da sem pedagoško »živ«, da sem zmožen in ustvarjalen.*

Primer 2

V nadaljevanju pogovora iz prejšnjega poglavja med Mojco in Mitjem, Mojca podpre Mitjo pri raziskovanju ovir, pospeševanju akcije in ozaveščanju virov

prav po modelu SCORE. Uporabo tega modela tako lahko v spodnjem izseku pogovora prepoznamo v nekoliko spremenjenem zaporedju od trenutka, ko se začneta pogovarjati o ovirah.

Drugi del

Mojca: *Kakšno odločitev glede usposabljanja torej želiš sprejeti po tem razmisleku?*

Mitja: *Da nadaljujem z usposabljanjem.*

Mojca: *Kaj ti pa lahko pomaga pri tem?*

Mitja: *Da se zavedam, kako pomembno je to za moje življenje.*

Mojca: *Kako lahko krepiš to zavest?*

Mitja: *Pred vsakim usposabljanjem lahko premislim o svoji motivaciji in vrednotah.*

Mojca: *Kaj natančno misliš s tem?*

Mitja: *Da se vsakič vprašam, h kateremu vidiku mojega življenja lahko prispeva to usposabljanje. Tako kot sva se prej pogovarjala midva.*

Mojca: *Kdo te lahko podpira pri tem?*

Mitja: *Žena in prijatelj... Pa ti, če si pripravljena.*

Mojca: *Z veseljem. Zdaj pa pomisli, kaj bi te utegnilo ovirati.*

Mitja: *Pomanjkanje časa.*

Mojca: *Kako lahko pridobiš več časa?*

Mitja: *Morda tako, da ga kje drugje prihranim?*

Mojca: *Kaj ti jemlje preveč časa?*

Mitja: *Če sem čisto odkrit, se mi zdi, da sem se preveč razvadil s popoldanskim spancem.*

Mojca: *Kaj je za tem?*

Mitja: *Ne vem, včasih se počutim tako praznega in utrujenega, da mi je najbolje, če kar malo zaspim.*

Mojca: *Kaj bi raje storil v takih trenutkih?*

Mitja: *Lahko bi ukrenil kaj v zvezi z usposabljanjem, kaj takega, kar bi me dvignilo. Točno: namesto, da grem spat, bi lahko naredil kakšno sprostitveno vajo in se nato lotil izziva.*

Mojca: *Kaj bo tvoj naslednji korak?*

Mitja: *Da se grem vpisat.*

Mojca: *Kdaj se boš vpisal?*

Mitja: *Enkrat prihodnji mesec.*

Mojca: *Katerega prihodnji mesec je najbolje zate?*

Mitja: *Morda kar šestnajstega, po petnajstem, ko dobim plačo.*

Mojca: *Kako sem ti lahko pri tem v oporo?*

Mitja: *Najbolje, da me sedemnajstega povprašaš o tem.*

3 Vloga cilja v procesu coachinga

Alica: Bi mi, prosim, povedala, po kateri poti pridem od tod?

Mačka: To je precej odvisno od tega, kam želiš.

Alica: Vseeno kam.

Mačka: Potem je vseeno, po kateri poti greš.

(Lewis Carroll: Alica v čudežni deželi)

Kolegialni coaching je akcijsko naravnano, usmerjen k rešitvam. Zaradi tega je izredno pomembno, kako v coachingu določimo cilj.

Pozorni smo na to, da si klient določi takšen cilj, ki je skladen z njegovimi vrednotami in ne z vrednotami koga drugega (npr. moža, žene, vodje).

Dober cilj je natančen → EXACT. To daje cilju energijo in osredinjenost.

Navdihujoč (EXciting)	• Pozitiven • Navdihujoč
Merljiv (Assessable)	• Merljiv • Ga lahko preverimo
Izziv (Challenging)	• Nam predstavlja izziv • Gre preko ovir
Z rokom (Time-framed)	• Ima rok za doseg

Slika 21. Dober cilj je natančen. (Wilson, 2007)

Navdihujoč cilj

Pozitiven in navdihujoč cilj bo sam po sebi motiviral klienta, bo vir njegove energije. S tem se bo klient na potovanje v coachingu podal z radovednostjo.

Merljiv cilj

Merljivost da cilju konkretnost. Klienti imajo največ težav ravno pri tem, ko je treba določiti, kako bomo merili cilj. Velikokrat so njihovi odgovori zelo splošni in coach je tisti, ki vztraja pri tem, da prideta do konkretnega in merljivega cilja. Postavlja vprašanja z različnih vidikov cilja. Konkretni cilji nas bolj motivirajo kot splošni. Dajejo nam smernice, ki jih uporabimo pri odločanju. Cilji brez merljivih kriterijev so sanje.

Primer

Želim si spontano govoriti na sestankih. → Preveč splošno.

Želim, da je moj predlog na sestanku sprejet. → Konkretno in merljivo.

Če je cilj merljiv, še ni nujno, da je tudi navdihujoč, zato imejmo v mislih vse štiri značilnosti natančnih ciljev.

Primer

Želim se naučiti uporabljati interaktivno tablo. → Morda ne daje dovolj navdiha.

Na Comeniusovem sestanku mednarodnih partnerjev želim napraviti dober vtis z uporabo interaktivne table. → Že bolj navdihujoč in še vedno merljiv cilj.

Včasih lahko pri določanju merljivih ciljev uporabimo **primerjave**.

Primer

V času: *Želim se počutiti tako, kot sem se pri enaindvajsetih.*

Z drugo osebo: *Tako kot Barack Obama.*

Tovrstne primerjave v nadaljnjem raziskovanju natančneje opredelimo, npr.: Kako natančno si se počutil pri enaindvajsetih?

Lahko uporabimo **odstotke**.

Primer

Coach: *Na koliko odstotkih si trenutno pri tem, da se počutiš bolj samozavestno.*

Klient: *Na dvajsetih odstotkih.*

Coach: *In pri katerem odstotku bi rada bila?*

Klient: *Pri osemdesetih odstotkih.*

Cilj, ki je izziv

Klienti so pogosto nagnjeni k temu, da določijo cilj, ki je omejen z njihovim pomanjkanjem samozaupanja in strahom pred neuspehom. Iz tega razloga si večkrat postavijo cilj, ki jim ne pomeni resnega izziva. Naloga coacha je, da to opazi, in postavi primerna vprašanja, s katerimi bo klient presegel ta omejujoča prepričanja.

Zgodi se lahko tudi obratno, in sicer, da si klient postavi cilj, ki ni realen. Tudi v tem primeru mu coach postavi vprašanja, s katerimi klient pride do bolj realnega in še vedno izzivalnega cilja.



Slika 22. Dober cilj nam pomeni izziv.

Časovni okvir

Klienta usmerimo, da določi datum, kdaj bo dosegel cilj. Koristno je, če potem celoten cilj zapišemo v sedanjiku, kar vse naše delovanje naravna na pot k cilju.

Primer

11. 10. 20xx imam samozavesten nastop na roditeljskem sestanku.
30. 9. 20xx pošljem svoj zanimivi članek urednici revije X v objavo.

Vaja 20

S pomočjo vprašanj v coachingu določite natančen cilj za tri svoje cilje z različnih življenjskih področij.

Refleksija

»Svojo vlogo v srečanju coachinga sem doživljala predvsem kot vlogo partnerke v razmišljanju in iskanju novih možnosti. Najbolj so mi pri tem bila v pomoč vprašanja po modelu GROW, saj so mi dala oporo pri strukturiranju dobrih vprašanj skozi proces analiziranja problema, od uvodnega povabila k coachingu, določanja ciljev, raziskovanja stanja, iskanja možnosti ter razmišljanju o prvih nadaljnjih

korakih. Ko imaš kot coach jasno načrtano strukturo, se lahko v procesu zavestno posvetiš npr. aktivnemu poslušanju klienta, ustvarjanju zaupanja, graditvi empatije, ne da bi skrbel za to, katero vprašanje bi postavil. Mislim, da mi je trenutno najbolj blizu sledenje sistemu vprašanj po modelu GROW, ker mi daje večjo gotovost v vodenju coachinga.»

»Drugi coaching je potekal v zelo sproščenem ozračju. Klient je že imel opredeljeno temo pogovora in s pomočjo vprašanj modela GROW je hitro opredelil tudi cilj. Klient je poleg alternativ na široko opisal ozadje teme, tako da sem bila bolj v vlogi aktivnega poslušalca in sem bolj povzemala, zrcalila in le tu in tam postavila kakšno vprašanje. Na koncu je opredelil svoj načrt in bil zelo zadovoljen, ker (po njegovih besedah) ni pričakoval, da bova našla rešitev.»

Povzetek

Eno najpomembnejših orodij v coachingu so vprašanja, kot smo utemeljevali že v prejšnjem poglavju. Pri zastavljanju vprašanj pa je pomembno tudi to, da coach iz klientove pripovedi razbere strukturo: da ugotovi, v kakšni fazi procesa je klient in kakšne vrste vprašanja ga lahko v danem trenutku podprejo najučinkoviteje, npr. ali potrebuje še več raziskovanja, ali morda izzivalno vprašanje, ki ga spomni na njegov vrednostni sistem, ali pa je čas, da se ciljno naravna in aktivira. V ta namen služijo modeli coachinga, največkrat zgovorno poimenovani kot akronimi (npr. GROW, SCORE idr.).

Četrto del: Orodja za kolegialni coaching

Kladivo je orodje.

Z njim lahko ubijamo ali pritrdimo sliko na steno.

(Ljudska modrost)

1 KOLO RAVNOVESJA	105
2 UPORABA RISBE V COACHINGU	108
3 VPRAŠALNIKI	111

V procesu coachinga uporabljamo številna orodja, ki spodbujajo proces raziskovanja klienta in napredovanja proti cilju. Za namene kolegialnega coachinga smo izbrali tri preprosta orodja, ki jih predstavljamo v nadaljevanju: kolo ravnovesja, risbo in vprašalnike.

Preden coach uporabi kakršno koli orodje, je potreben globok razmislek o tem, kaj želi doseči z orodjem. Odgovor je vedno samo eden: klientu naj orodje služi za povečanje zavedanja o svoji temi. Orodja niso namenjena ocenjevanju klientovih lastnosti, ugotavljanju globljih motivov, niti presojanju klienta. Za psihodiagnostiko namreč coach ni usposobljen, poleg tega bi s psihodiagnostiko že vstopili na področje psihoterapije, pri čemer pa smo v tej knjigi že opozorili, da je coaching metoda učenja v najširšem smislu in ne metoda zdravljenja.

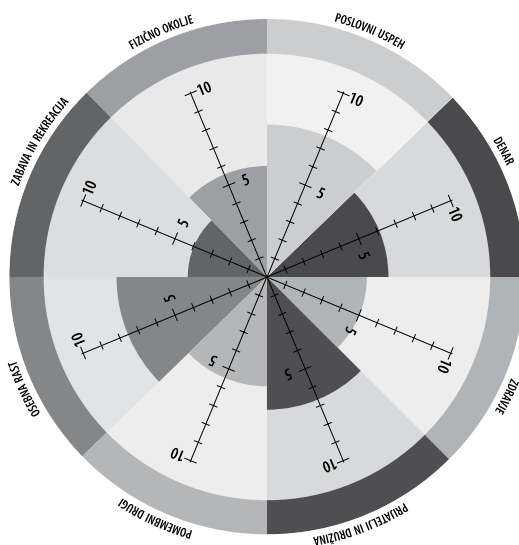
1 Kolo ravnovesja

Kolo ravnovesja (McDermott in Jago, 2001) s svojimi deli simbolizira različna področja našega življenja. Kot že ime pove, je to orodje posebno primerno za razmere, ko želimo izboljšati ravnovesje v svojem življenju ali uravnotežiti posamezna področja našega življenja. Orodje lahko uporabimo v različnih kontekstih z različnim namenom. Lahko je orodje za načrtovanje, pri katerem ocenimo, kaj je treba opraviti na posameznih področjih. Lahko ga uporabimo kot orodje za evalvacijo in preverimo, koliko smo zadovoljni s svojim življenjem po nekem obdobju ali procesu dela na sebi. Lahko nam služi kot orodje za refleksijo, saj grafična predstavitev sproži določene uvide in nam da dovolj snovi za razmišljanje.

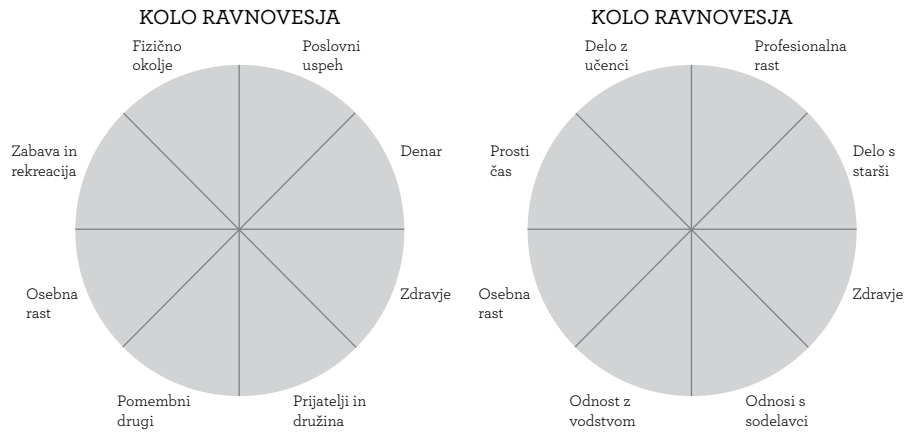
V procesu kolegialnega coachinga ga lahko uporabimo kot uvodno aktivnost, ki nam pomaga opredeliti področja rasti in predstaviti realno sliko trenutnega stanja.

Kolo je razdeljeno na osem delov, ki predstavljajo pomembne elemente posameznikovega življenja. Vsak element ocenimo na lestvici od 0 do 10, pri čemer se 0 nahaja v sredini in 10 na obodu; 10 pomeni, da smo v danem trenutku z nekim področjem življenja popolnoma zadovoljni. Stopnjo zadovoljstva označimo tako, da pobarvamo (z lokom zamejimo) posamezen del glede na individualno presojo. Elementi kolesa so lahko določeni vnaprej, lahko pa je kolo prazno in je izbiro prepuščena posamezniku, ki ga izpolnjuje. Življenjsko kolo ravnovesja obsega te elemente: poslovni uspeh, finance, zdravje, družina in prijatelji, partner (pomembni drugi), osebna rast, zabava in rekreacija in fizično okolje.

V šolskem okolju se elementi lahko nanašajo na delovna področja, kot so npr. delo z učenci, sodelovanje s starši, komunikacija s sodelavci, profesionalna rast.

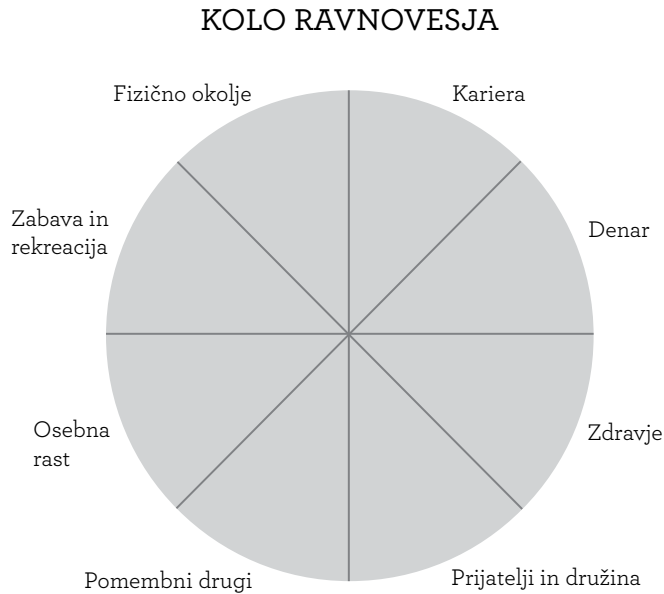


Vir: McDermott in Jago, 2001



Slika 23. Primera različnih kategorij na kolesu ravnesja

Vaja 21



Izpolnite svoje kolo ravnovesja in razmislite o naslednjih vprašanjih:

Kaj opazim na svojem kolesu?

Kako sem zadovoljen s trenutno sliko?

Na katerih področjih želim spremembo?

Kako bi se spremenilo moje življenje, če bi spremenil ta del? Kaj bi to potegnilo za seboj?

Kaj bo moj prvi korak?

Viri moči

V čem sem dober, uspešen?

Kateri so moji viri in potenciali v kritičnih položajih?

Kaj so moja močna področja?

Opredelitev lastnega področja razvoja

Kaj želim raziskovati?

Spodnja refleksija kaže, kako lahko večine kolegialnega coachinga uporabimo tudi pri lastnih družinskih članih, celo mladostnikih.

Refleksija

»S kolesom ravnovesja sem se »lotila« svoje šestnajstletne hčerke. Na ta 'projekt' sem pravzaprav kar ponosna. Generalno gledano ga štejem za uspeh, predvsem zato, ker nama je odprl nove ravni komunikacije (vsaj za tisti čas), zato ga imam namen ponoviti še kdaj.

Gre namreč za to – in to najbrž doživljamo vse matere adolescentov –, da z njimi ni vselej preprosto komunicirati. Oni bi kajpada isto povedali o nas. Upravičeno. Kot starš, ki ga skrbi blagor odrasčajočega in rahlo zbeganega bitja, pač nenehno in bolj ali manj (ne)spretno nihaš med tolažnikom in 'zateženim'. Če je prvo morda – ampak samo morda – še kdaj sprejemljivo, ni drugo nikoli.

Vsekakor drži dejstvo: bolj ko bežaš v adolescenta, manj bo povedal. Z lahkoto bi sestavila seznam prepovedanih vprašanj. Na prvem mestu je: 'Kako je bilo v šoli?' Itd.

Hčeri sem ponudila kolo ravnovesja in povedala, kaj naj naredi. Reči moram, da se mi kolo ravnovesja zdi zelo primerno za splošno uvodno srečanje in morda še zlasti za mlade osebe. Navsezadnje je prav zabavno risati in barvati kose torte, teme pogovora pa se potem izkristalizirajo kar same od sebe.

Sledil je pogovor. Najprej o močnejših področjih, da je ne bi prestrašila, potem o šibkejših. Da skrajšam, bistveni elementi, zaradi katerih ta coaching štejem za uspešnega, so:

- uspelo mi je ohranjati nevtralno držo, očitno sem bila prepričljiva, saj je hči povsem sodelovala;*
- lahko sem ji postavljala vsa tista vprašanja, zaradi katerih se običajno drži, kot da ji pulim zob (če ne gre že prej v svojo sobo);*
- povsem se nama je uspelo odlepiti od najinih običajnih vlog (mama – otrok, saj veste ...);*
- čeprav se mi je zdelo, da svojega otroka kar dobro poznam, me je vseeno kaj presenetilo (kako doživlja sebe v odnosu do nekaterih zadev in še kaj);*
- in najbolj bistveno, da je sama sebi vsaj malo osvetlila nekatere težave.*

Z zadnjo točko naj končam. Ne, ni še rešila vseh težav. Je bil pa dober začetek. Nadaljevanje vsekakor sledi.«

2 Uporaba risbe v coachingu

Včasih sogovornik ne more ubesediti kompleksnosti položaja in opisati vseh svojih občutkov. V takšnih primerih je lahko uporaba risbe most med klijentom in coachem. Risba je pripomoček za vodenje pogovora v coachingu. Je izhodišče za postavljanje vprašanj v coachingu.

Vaja 22

- Narišite sebe v vlogi učitelja (lahko izberete različne okoliščine).
- Narišite, kako se vidite v svoji poklicni vlogi čez pet let.
- Narišite sebe v vlogi coacha – moja vloga v coachingu.

Risbo uporabljamo tudi v psihoterapiji. Psihoterapevt s pomočjo risbe postavi določene hipoteze o doživljanju in občutkih klijenta. V psihoterapiji je risba lahko tudi del diagnostike. V coachingu je risba le pripomoček za lažje vodenje pogovora. Zato se v coachingu izognemo kakršni koli interpretaciji risbe. Ves čas imejmo pred sabo mejo med coachingom in psihoterapijo. Coaching je način učenja, psihoterapija pa posega na področje zdravljenja.

Za uspešno uporabo risbe v coachingu je ključno razlikovanje med interpretacijo in opazovanjem. Coach ostaja na ravni opazovanja. Interpretacijo prepuš-

ča klientu. Opazovanje pomeni, da dejstva samo ubesedimo: na sliki so štirje ljudje, sonce, pes, vidimo hišo, punčka ima žogo ... Stavki, kot so: vidimo nasmejane obraze, timsko delo, tim ustvarja ... že spadajo pod interpretacijo.

Vaja 23

Oglejte si spodnjo sliko. Kaj vidite na sliki, če jo le opazujete? Kaj vidite na sliki, če jo interpretirate?

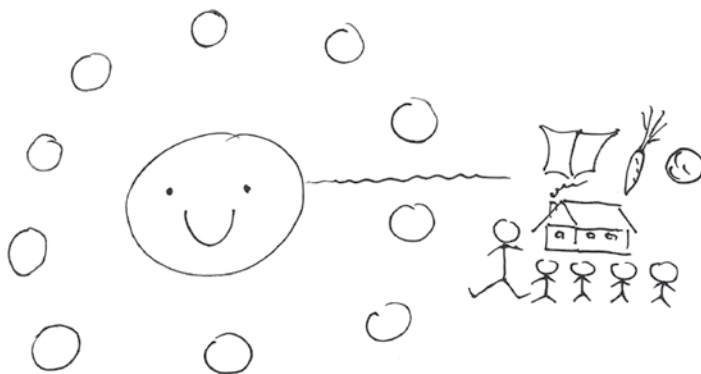


Kakšen je postopek?

Klient z risbo predstavi svoj položaj, coach pa spodbuja njegovo razmišljanje s pomočjo vprašanj. Včasih bo klient skeptičen do risbe z argumentom, da ne zna risati. Spodbudimo ga tako, da mu povemo, da od njega ne pričakujemo umetnine. Želimo le, da z risbo prikaže svoj položaj. Klient lahko riše trenutno ali želeno stanje.

Vaja 24

Kakšna vprašanja v coachingu bi lahko postavili klientu, ki je narisal spodnjo sliko? Narisal je svojo prihodnost čez deset let.



Primeri vprašanj v coachingu za uporabo ob risbi:

- Razloži mi svojo risbo.
- Katere izkušnje/misli/občutja si prikazal?
- Kakšna je razlika med ... in ...?
- Kaj predstavlja ...?
- Kaj izstopa?
- Kakšen vzorec vidiš?
- Kakšni so odnosi na tej sliki?
- Kakšna je tvoja vloga na tej sliki?
- Kaj natančno misliš s tem?
- Koga imaš v mislih?
- Kaj si razmišljal med risanjem?
- Kje si se izrazil najtežje?
- Kako bi lahko še drugače razložil tole sliko?
- Kaj je širši okvir tega?
- Kaj je tukaj pomembno?
- Kako lahko uporabiš to sliko pri svojem nadaljnjem raziskovanju?
- Kako sedaj vidiš svoj položaj?

3 Vprašalniki

Vprašalnike in lestvice uporabljamo kot dopolnilna orodja v coachingu. Pomagajo nam odkrivati različne perspektive teme, ki jo raziskuje klient. Kadar delata klient in coach skupaj, je to odnos 1 : 1. Coach dela z informacijami, ki jih poda klient, in s svojimi zaznavami klienta. To je lahko na neki način omejitev. Informacije so izbrane subjektivno. Da bi razširili to sliko, lahko uporabimo različne vprašalnike, ki so dostopni v literaturi.

Ti vprašalniki so sestavljeni za raziskovanje razmišljanja in kot izziv obstoječim prepričanjem klienta. Koristni so, da klient razširi področje svojega zavedanja. Okno Johari (Luft in Ingham, 1955) nas pri tem lahko spomni na štiri področja zavedanja (slika 24). V kolegialnem coachingu lahko s pomočjo vprašalnikov (še posebno, če jih rešijo naši sodelavci za nas), povratnih informacij in drugih orodij ozavestimo naše slepe pege. Z vprašalniki pridobimo informacije o tem, kako nas vidijo drugi. Prav tako lahko razširimo zavedanje o zasebnem jazu in se naučimo komunicirati z drugimi. Če drugi ne vedo, da si želimo bolje sodelovati z njimi, se v kolegialnem coachingu lahko naučimo to primerno sporočati. S tem razširimo svoj javni jaz. Področje nezavednega že spada pod psihoterapijo, zato se v kolegialnem coachingu ne ukvarjamo z njim.

Vprašalniki v kolegialnem coachingu niso standardizirana psihometrična orodja, s katerimi bi lahko delali diagnostiko. V nobenem primeru teh vprašalnikov ne uporabljamo za etiketiranje, kategoriziranje ali predalčkanje posameznika.

Javni jaz Informacije, ki so vidne meni in drugim	Slepa pega Informacije, ki jih imajo drugi o meni, sam pa jih ne poznam
Zasebni jaz Informacije o meni, ki jih drugi ne poznajo	Nezavedno

Slika 24. Okno Johari

V knjigo smo uvrstili tri vprašalnike: lestvico za raziskovanje komunikacijskih veščin, samooceno čustvene inteligentnosti in samooceno kompetenc za coaching. Zadnji je namenjen coachem v postopku usposabljanja kot pripomoček za ozaveščanje kompetenc za coaching. Prva dva pa lahko uporabljate tudi s sogovorniki v kolegialnem coachingu, če se boste ukvarjali z razvojem komunikacijskih veščin ali osebnimi področji, povezanimi s čustveno inteligentnostjo.

Vaja 25

Lestvica za raziskovanje komunikacijskih veščin

Pri komunikacijskih veščinah lahko govorimo o zelo različnih vidikih. Spodaj je seznam le-teh. S kljukico (✓) označite, katere vidike bi si želeli razvijati med svojim osebnim razvojem. Kasneje boste določili področja, ki bi jih želeli razvijati s pogovorom po načelih coaching pristopa.

Trditev	Označite
Naredim dober prvi vtis.	
Pri komuniciranju lahko razberem občutja sogovornika.	
Druge prepričam s svojimi idejami.	
Tudi o zelo občutljivih temah lahko govorim.	
Ravno prav govorim, ne preveč in ne premalo.	
Odprt sem za ideje drugih.	
Pogosto dajem navodila drugim.	
Ignoriram sovražnost drugih.	
Svoje mnenje vedno povem na glas.	
Moji nastopi pred skupino so zelo jasni.	
Zmorem biti tiho, kadar je treba.	
Pozorno poslušam kritiko.	
Druge prepričujem, da naredijo, kar želim.	
Drugim podam jasno povratno informacijo o tem, kaj so naredili dobro.	
Razumem ideje drugih.	
Če pogovori ne vključujejo mene, jih zapustim.	
Postavljam dobra vprašanja.	
Uspešno zbiram informacije od drugih.	

Trditev	Označite
Sproščam ljudi.	
Negativne komentarje drugih hitro pozabim.	
Drugim povem, kako se počutim.	
Dajem dober prispevek k pogovoru.	
Na intervjujih naredim dober vtis.	
S sogovornikom vzpostavim dober stik.	
Lahko razberem, kako so udeleženci reagirali na mojo predstavitev.	
Na sestankih pomagam, da uspešno napredujemo skozi dnevni red.	
Včasih se zavestno odločim, da ne bom komentiral.	
Razumem, kadar je kdo vznemirjen.	
V pogovoru zmorem učinkovito najti interese sogovornika.	
Odkrito spregovorim o svojih čustvih.	
Aktivno vodim pogovor.	

Vir: Jones, G., in Gorell, R. (2009). 50 top tools for coaching: a complete toolkit for developing and empowering people. London: Kogan Page. Str. 217.

Vaja 26

Samoocena čustvene inteligentnosti

Prosimo, označite, v kolikšni meri trditev velja za vas.

Trditev	Skoraj vedno	Po navadi	Včasih	Redko	Skoraj nikoli
1. Vem, katere stvari iz preteklosti vplivajo na moje čustvene reakcije danes.					
2. Kadar delamo v tesnih časovnih rokih, se lahko sprostim in tudi druge pripravim do tega, da uživajo in so produktivni.					
3. Če vidim, da nekdo deluje kontraproduktivno, mu dam odkrito, neposredno in spoštljivo povratno informacijo.					

Trditev	Skoraj vedno	Po navadi	Včasih	Redko	Skoraj nikoli
4. Vzamem si čas, da pohvalim ljudi, kadar so dali dober prispevek.					
5. Pazljivo poslušam druge z namenom, da razumem njihov pogled in občutja.					
6. V primeru nesoglasja lahko zadržim svoje sovražne misli, čeprav bi sogovorniku najraje »dal vetra«.					
7. Z veseljem delim svoje izkušnje in znanja s kolegi.					
8. Zgradim lahko dobro mrežo stikov, ki mi pomagajo v različnih strokovnih in osebnih razmerah. Tudi prosim za pomoč, ko jo potrebujem.					
9. Konflikte rešujem z iskanjem skupnih točk. Ne dovolim si kasnejših slabih občutkov.					
10. Pripravljen sem se odpovedati trenutnim nagradam, da bom lahko uresničil cilje v prihodnosti.					
11. Pripravljen sem se učiti in opustiti stare zamisli in načine dela.					
12. Lahko nadzorujem tesnoba.					
13. Imam uravnotežen življenjski slog.					
14. Čutim, kadar mi telo govori, da potrebujem sprostitev in novo energijo. Takrat si to tudi privoščim.					
15. Negativne, malodušne misli lahko zamenjam s pozitivnimi, ki me motivirajo.					
16. Tudi v primeru ponavljajočih se razočaranj ostanem optimističen.					
17. Redno se distanciram od trenutnih nujnih zadev in opomnim samega sebe, kje želim biti in kaj potrebujem, da bom prišel tja.					
18. Z jezo ravnam tako, da postavim stvari v neko perspektivo in ohranjam mirno kri.					

Trditev	Skoraj vedno	Po navadi	Včasih	Redko	Skoraj nikoli
19. V stresnih okoliščinah se izognem občutju nemoči, s tem, da se osredinim na stvari, na katere lahko vplivam.					
20. Prepričam sem, da vedno lahko zberem drugačno pot. »Takšen pač sem!« zame ne velja.					
21. Lahko razberem besedne in nebesedne znake, ki mi povedo, kako se ljudje počutijo v resnici.					
22. Lahko prenesem zavrnitev, ker je moje samospoštovanje močno.					
23. Slabo izkušnjo lahko preokvirim in najdem alternativni način gledanja nanjo.					
24. Drugi bi me opisali kot osebo z veliko mero zagona.					
25. Če me izključijo, izpostavim svoje skrbi brez jeze ali pasivnosti.					
26. Moja osebna vizija in vrednote mi pomagajo, da ostanem osredinjen v času težav.					
27. Izogibam se odlašanja. Ko preučim možnosti, grem v odločno akcijo.					
28. Najdem in raziskujem priložnosti.					
29. Lahko prevzamem premišljeno tveganje, ne da bi skrbel, ali sem se pravilno odločil.					
30. Ne sedim in čakam na dogodke. Prevzamam odgovornost za svojo prihodnost.					

Točkujte svoje odgovore po spodnji lestvici.

Skoraj vedno = 4

Po navadi = 3

Včasih = 2

Redko = 1

Skoraj nikoli = 0

Točke vpišite v spodnjo preglednico v bela polja, na koncu seštejte točke.

Št. trditve	K	A	O	E	S
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
Vsota					

Interpretacija

K reativna napetost	Ravnanje z napetostjo med trenutnim delovanjem in ustvarjanjem prihodnosti
A ktivna izbira	Biti proaktiven in ne odlašati ali skrbeti v zvezi z izbranimi odločitvami
O dpornost na pritiske	Pozitivno ravnanje s pritiski
E mpatični odnosi	Razvoj odnosov, temelječih na zaupanju in verodostojnosti
S amozavedanje in samonadzor	Zavedanje o tem, kaj čutimo, in vpliv na notranje odzive

Vsak seštevek točk nad 18 kaže na to, da dobro obvladate tisto kompetenco emocionalne inteligentnosti.

12–17 točk kaže na dobro osnovo, pogledjte posamezne trditve, verjetno boste kje našli dobro priložnost za krepitev kompetence.

0–11 točk pomeni, da bi bilo dobro podrobneje raziskati tisto kompetenco in najti načine, kako izgraditi tisti vidik emocionalne inteligentnosti.

Vsaka posamezna trditev, ki ste jo ocenili z 2 ali manj, je lahko pomembno področje za vaš nadaljnji razvoj. Pomislite, kaj bi pridobili, če bi investirali čas in energijo v razvoj področja, ki se nanaša na trditev.

Vir: <http://www.fenman.co.uk>.

Vaja 27

Samoocena kompetenc za coaching

Coach je pozoren tudi na svoj osebni in strokovni razvoj. Spodaj je lestvica, s katero lahko raziščete svojo trenutno raven znanj, vedenj in veščin za vodenje coachinga. Za vsako trditev imate na voljo štiri odgovore.

Raven	Opis
Malo	Še kar nekaj dela bo potrebno, da bom razvil to kompetenco.
Zmerno	Na tem področju sem srednje kompetenten.
Dobro	Na tem področju sem kompetenten.
Odlično	Na tem področju sem visoko kompetenten.

Kompetence coachinga

Kompetenca	Opis	Malo	Zmerno	Dobro	Odlično
Poslušanje	Aktivno posluša in spremlja.				
Vprašanja	Postavlja vprašanja, ki povečujejo raven zavedanja.				
T-GROW ali drug model	Dobro razume in smiselno uporablja model coachinga med vodenjem pogovora.				
Povratna informacija (coach)	Zagotavlja povratno informacijo, ki temelji na dejstvih in vedenju ter ne obsoja.				
Povratna informacija (klient)	Spodbuja klienta, da mu poda povratno informacijo.				
Prisotnost	Med srečanjem zagotavlja avtentično prisotnost.				
Zrcaljenje	Z enakimi besedami ponovi izrečeno. S klientom tudi deli, kako ga doživlja.				
Povzemanje	Klientu poda povzetek ali izvleče bistvo povedanega.				
Parafraziranje	Z namenom obnovi povedano z drugimi besedami.				
Meje	Zaveda se osebnih meja. Če je treba, klienta preusmeri na drugega ustreznega strokovnjaka. Primerno ravna z mejami med sabo in klientom.				
Prepričanja	Verjame, da ljudje delujejo po svojih najboljših močeh, zaveda se klientovega potenciala in ne le trenutne ravni delovanja. Verjame v proces coachinga. Verjame, da so ljudje sposobni rešiti svoje težave.				

Kompetenca	Opis	Malo	Zmerno	Dobro	Odlično
Vrednote	Ima vrednote, skladne z vrednotami coachinga. Loči svoje vrednote od vrednot klienta ali vrednot klientove organizacije.				
Etičnost in raznolikost	Primerno in etično obravnava kulturno in psihološko raznolikost. Sprejema klienta in ga obravnava s spoštovanjem in z dostojanstvom. Prepoznavna, prizna in spoštuje klientove vrednote, stališča in prepričanja. Stališča, vrednote in vedenja izziva, ko je to primerno.				
Teorija coachinga	Razume področje coachinga, v procesu coachinga uporablja primerna orodja. Ima dobra znanja o principih coachinga.				
Orodja za ocenjevanje	Uporablja pripomočke za ocenjevanje z namenom razširjanja klientovega zavedanja.				
Kompleksnost	Zaveda se, da lahko v coachingu na dan pridejo bolj kompleksne teme iz ozadja. Zna jih analizirati.				
Prepoznavanje	Prepoznavna in praznuje uspehe drugih.				
Možnosti in nove perspektive	Spodbuja ustvarjalnost in uporabo različnih perspektiv z namenom reševanja problemov in pospeševanja akcijske naravnosti.				

Odnos s klientom

Kompetenca	Opis	Malo	Zmerno	Dobro	Odlično
Stik (raport)	Gradi dober stik s klientom.				
Empatija	Vživi se v klienta in to pokaže.				
Meje	Ustvarja in vzdržuje posebno mejo med sabo in klientom.				
Reševanje problemov	Opolnomoči klienta, da se loti reševanja problema. Hkrati se je sposoben izogniti temu, da bi rešil problem namesto klienta.				
Cilji	S klientom določi jasne cilje.				
Akcijsko načrtovanje	Zagotovi, da klient iz srečanja v coachingu odide z ustreznim akcijskim načrtom.				
Spremljanje in ocenjevanje	Spremlja in presoja potovanje proti klientovim ciljem.				
Prilagodljivost in zavedanje	Odziva se na klientove porajajoče se cilje in potrebe med procesom coachinga.				
Tišina	Primerno uporabi tišino, ko je to potrebno.				
Skladnost coachinga z razvojem klienta	Prepoznava klientove razvojne in učne potrebe.				
Podpora	Primerno spodbuja, podpira in motivira klienta. Prepoznava potrebe po nadaljnji podpori klientovega razvoja.				

Kompetenca	Opis	Malo	Zmerno	Dobro	Odlično
Namenjanje pozornosti	Je čuječ in se zaveda celotne osebe med coachingom, prepoznavna besedne in nebesedne signale.				
Izziv in podpora	Izziva klientove predpostavke in zaznave z namenom, da spodbudi učinkovito analizo klientovih problemov in odločitev.				
Zaupnost	Ustvarja okolje zaupanja in ohranja zaupen odnos s klientom.				
Skrb	Skrbi za klienta in mu pokaže skrb.				
Zaupanje, spoštovanje, integriteta	Gradi odnos zaupanja in medsebojnega spoštovanja. Izraža osebno integriteto in zavezanost klientovemu razvoju.				
Osredinjenost	Prepoznavna in pomaga reševati morebitne motnje, pomanjkanje osredinjenosti ali zmede pri klientu.				

Vir: Nelson, K. (2010). Raising Awareness in Self and Others Workbook. Interno gradivo. Cambridge: University of Cambridge.

Povzetek

Ne le vprašanja v coachingu, tudi preprosti vprašalniki, risbe in ustvarjalne tehnike razmišljanja (kolo ravnovesja idr.) prinašajo vrednost v kolegialni coaching, ker pomagajo klientu ozavestiti njegov položaj. Za razliko od psihoterapije in psihološkega svetovanja pri kolegialnem coachingu prepustimo razlago rezultatov klientu. Vprašalniki v kolegialnem coachingu namreč niso diagnostični, namenjeni so samo odpiranju različnih vidikov položaja.

Peti del: Psihološke osnove coachinga

Bodi moder v besedah in še modrejši v dejanjih.

(Arabski pregovor)

1 PREPRIČANJA	123
2 METAPROGRAMI	140
3 DILTSOV MODEL OSEBNOSTI	160
3.1 Predstavitev nevro-logičnih ravni osebnosti	161
3.2 Korthagnov model jedrne refleksije	163
4 ČUSTVA	169
5 VREDNOTE	175

Do sedaj smo kolegialni coaching obravnavali kot pristop, ogledali smo si načela coachinga, videli, da gre za proces in odnos, podrobno smo predstavili veščine, modele in orodja, zdaj pa nas čaka še tisti, ki ga vse to zadeva – klient. Kljub temu da smo večkrat poudarili, kako svojstven je vsak klient, pa ne gre zaobiti dejstva, da imamo vendarle opraviti tudi z določenimi osebno-stnimi značilnostmi, ki so skupne vsem klientom. Lahko bi rekli, da gre za neka temeljna načela delovanja osebnosti, ki jih bomo v tem poglavju skušali približati preprosto in razumljivo ter s takšno terminologijo, ki bo kljub kompleksni psihološki problematiki dostopna bralcem. Zato bomo bolj kot iz psihološke teorije (ki bo služila le kot ozadje) izhajali iz psihološke »fenomenologije« – tega torej, kako se določeni pojavi kažejo.

1 Prepričanja

Verjetno imamo vsi izkušnjo, kako zelo močno lahko na nas deluje tisto, v kar verjamemo. Če verjamemo, da zmoremo, nam gre lažje, če verjamemo, da ne bomo uspeli, zmanjšamo možnosti za uspeh, če verjamemo, da je nekdo neroden, neuspešen, len, si vse, kar stori, razlagamo v luči tega svojega verjetja oz. prepričanja.

Splošno o prepričanjih

V tem podpoglavju si bomo ogledali nekaj tipičnih prepričanj, značilnih za šolski prostor, najdemo pa jih tudi drugod. Osvetlili bomo, kako nastajajo prepričanja, pa tudi, kako delujejo oz. kako močan vpliv lahko imajo.

Vaja 28

Ugotavljanje omejujočih prepričanj

Navodilo: Oglejte si seznam trditev. Presodite, s katero od njih se strinjate.

Vsakdo se lahko potrudi, če le hoče.

S trdim delom je zagotovljen uspeh.

Delo ni igra.

Preko trnja do zvezd.

Raziskava X je potrdila, da je najbolj učinkovito učenje, ki je podprto z razlago in aktivnim delom.

Ljudje, rojeni v znamenju leva, so močni in odločni, ribe pa so pohlevne.

Starejših ne moreš spremeniti.

V teh časih si ne moremo privoščiti razvoja.

Pedagoški delavci so preobremenjeni.

Današnja mladina je povsem drugačna od nas.

Potrebujemo več vzgoje in morale.

Do vseh učencev moraš biti enak.

Učenci iz revnih družin so nekoliko manj sposobni.

Na strokovne gimnazije se vpisujejo slabši dijaki.

Poklic učitelja je podcenjen.

Raziskava je pokazala, da je učiteljski poklic v Sloveniji tretji po vrsti glede pojava stresa.

Pri nas se ne da nič narediti.

Verjetno boste presenečeni, da so vse gornje trditve – razen (pogojno) tistih, ki se nanašajo na izsledke raziskav – zgolj prepričanja ali pa celo stereotipi in predsodki. Nekatere morda veljajo, vendar bi jih bilo treba dokazati.

Ali je res mogoče motivirati prav vsakogar? Kaj pravijo naše izkušnje? Ali poznamo koga, ki ga ne moremo motivirati? Kdo je pravzaprav tisti, ki (se) motivira? Ali motiviramo mi ali se človek motivira sam, mi pa ga le spodbudimo ali ga podpremo pri tem?

Kateri mladi so danes nezainteresirani? Za kaj so nezainteresirani, za kaj pa so zainteresirani?

Prav vse gornje trditve (razen obeh referenc na raziskave) bi bilo tako mogoče postaviti pod vprašaj in jih razčleniti, zrahljati ali celo ovreči.

Zakaj to početi? Ljudje se vendar ponašajo s svojimi prepričanji, trdno stojijo za njimi in se borijo zanje.

Kot bomo videli v nadaljevanju, predvsem zato ker so takšna prepričanja pogosto omejujoča ali celo škodljiva, ker nam postavljajo nepotrebne ovire.

Prepričanja so rezultat **posplošitev** o sebi (svojih zmožnostih, lastnostih in identiteti), o drugih in o svetu ter o razmerjih med ljudmi. Pomembno, včasih celo odločilno vplivajo na naša občutja in ravnanja, posledično pa tudi na odnose s soljudmi. V prepričanjih so strnjene posplošitve, ki izhajajo iz naših izkušenj ali pa so se oblikovale v interakciji s pomembnimi drugimi (starši, učitelji, vrstniki, javno mnenje, kulturni vzorci itn.). Prepričanja so torej v tesni zvezi s tem, kako se je oblikovala naša identiteta, in s tem, kako smo pripisovali pomene temu, kar se nam je dogajalo v življenju.

Veliko posplošitev (s prepričanji vred) nam olajšuje življenje, ker se nam ni treba učiti vsakič znova ali ponavljati neprijetnih izkušenj. Prepričanja nam priskrbijo razlage in dokaze; lahko pa se zgodi, da nas začnejo ovirati in nam onemogočajo novo učenje. Zaradi vnaprejšnjih prepričanj smo manj dovzetni za nove izkušnje in nove interpretacije.

Socialno razdiralna so diskriminirajoča in slabšalna prepričanja, v sociologiji poimenovana stereotipi in predsodki.

Moč prepričanj med drugim izvira iz tega, da delujejo kot sistem. So v stalni medsebojni interakciji, podpirajo ena drugo in se vzajemno krepijo. Močna je tudi povezava z vrednotami.

Poglejmo, kako prepričanja delujejo oz. kakšne vplive imajo.¹³

1. Delujejo kot »filtri«: vplivajo na to, kam usmerimo pozornost.

- Primer 1: Verjamemo, da smo nerodni, in smo pozorni na to, kje se bo pokazala naša nerodnost, zaradi česar se nam še hitreje kaj pripeti.
- Primer 2: Verjamemo, da je določen učenec len, in vse njegove spodrslejaje vidimo v tej luči, zaradi česar spregledamo, da ima resne učne težave.
- Primer 3: Verjamemo, da je ravnateljica avtoritarna, in v vsaki situaciji iščemo potrditev tega prepričanja.

2. Vplivajo na naše reakcije: reagiramo v skladu z njimi.

- Primer 1: Učenec verjame, da samo če »vse zna«, lahko dobi pet, zato se uči tudi tisto, česar se ne bi bilo treba.
- Primer 2: Učenca, za katerega menimo, da je ignorantski, ne podpremo na njemu primeren način in ga dodatno frustriramo, čeprav je v resnici dislektik in ima motnje pozornosti.
- Primer 3: Verjamemo, da je sodelavka nekomunikativna, zato se ne potrudimo stopiti v stik z njo, zaradi česar zapravimo možnost dobrega odnosa.

3. V skladu s prepričanji se »sprogramiramo«.

- Primer 1: Če nekdo verjame, da ima slab spomin, pod vplivom tega prepričanja dejansko ne izrabi optimalno svojih spominskih zmogljivosti.
- Primer 2: O učencu večina učiteljskega zbora verjame, da je »nesposoben«, se ta začne počutiti nesposobnega, čeprav gre morda le za parcialen izpad sposobnosti, ima pa vrsto drugih kakovosti, ki jih zato učitelji spregledajo.
- Primer 3: Verjamem, da ne znam nastopati pred skupino, in se pod vplivom tega prepričanja res vsakič znova tako zmedem, da ne upam več nastopiti pred skupino.

¹³ Kako delujejo prepričanja, je opisano tudi v priročniku izobraževalnega središča Glotta Nova Veščine coachinga za izobraževalce odraslih (Šemrl idr., 2013).

4. S pomočjo prepričanj si po »lažji« poti priskrbimo razlage.

- Primer 1: Učenec ne opravi popravnega izpita in to – skupaj s starši – utemelji s tem, da se je bal profesorja, ker je bil ta slabe volje. S tem spregleda resnične razloge in zamudi priložnost za izboljšanje.
- Primer 2: Učenci se smeji in jim pripišem, da se posmehujejo meni.
- Primer 3: Kolektiv je zavrnil delavnice, ki jih je izvedel naš tim, in to si razložimo s tem, da ne sprejemajo delavnic. Morda pa bi kolektiv toplo sprejel drugače izpeljane delavnice ali drugačen izbor.

5. Prepričanja priskrbijo tudi širši pomen oz. namen naših dejanj, usmeritev ali celotnega življenja.

- Primer 1: Prepričanje »Vse je za nekaj dobro« nam priskrbi občutek, da je življenje pošteno.
- Primer 2: Prepričanje »Vsakogar je mogoče motivirati z atraktivnimi metodami« lahko učitelju osmisli inoviranje poučevanja.
- Primer 3: Prepričanje »Ljudje raje uvajajo spremembe, če so pri tem aktivno vključeni« lahko vodi ravnatelja k vključevanju sodelavcev pri razvojni politiki šole.

6. Nekatera prepričanja lahko usmerjajo vse naše življenje oz. življenjsko filozofijo ali način delovanja.

- Primer 1: Prepričanje »Trdo delo je pot do uspeha« ali »Skozi trnje do zvezd« lahko usmerja vse naše življenje (pa še življenje naših bližnjih, npr. otrok ali učencev).
- Primer 2: Če v nekega učenca ne verjamejo ne starši ne učitelji in mu to še pogosto povedo, lahko učenca tako zaznamuje, da res ne zmore več verjeti vase in samo še potrjuje to prepričanje.
- Primer 3: Prepričanje mnenjsko vodilne skupine, da so vsi projekti izguba časa, lahko za več let zavre v razvoju ves šolski kolektiv.

Pogledali smo, kako močan vpliv na zaznavanje, doživljanje in ravnanje imajo lahko prepričanja. Zdaj pa pogledjmo še nekaj tipičnih principov, po katerih nastajajo t. i. **omejujoča prepričanja**, ki so lahko resna ovira pri pedagoškem delu. Omejujoča prepričanja lahko postanejo notranji vzroki stresa, pogosto

pa so tudi izvor ponavljajočih se konfliktov z učenci in s sodelavci. Omejujoča prepričanja, ki si jih deli več učiteljev hkrati, so lahko resna ovira za uvajanje novosti. Pogosto se pojavljajo kot posplošitve in kot navaja Slivar (2011):

- temeljijo na absolutiziranju napačnih zaznav povezav med dogodki, npr.:
Ravnatelj mi vedno naloži največ dela, ker me ne mara.
Ker zahtevam red in disciplino, me učenci ne marajo.
- temeljijo na pokroviteljskih in »pravičniških« trditvah, ki vključujejo besede mora, bi moral, ne sme, npr.:
Vse učence moram imeti rad ...
Učenci ne bi smeli imeti toliko »odpustkov«.
- temeljijo na predpostavki, da se ti dogodki, razmere, stvari dogajajo samo nam:
Drugi b je med mojimi urami nemogoč.
Sploh me ne poslušajo.
X vedno moti pri mojih urah.
Ravnatelj se vedno spravlja nad mene.
- merijo na katastrofičnost, ki se izraža s tem, da vse vidimo v najslabši možnosti luči ter kot napoved prihodnjih katastrof:
Vse gre k vragu.
Vsak nov projekt prinaša več zmede.
Tako ali tako bomo ravnokar vsi brez službe.
Kmalu bomo lahko zaprli šolo.
- so posplošujoče:
Devetletkarji so razvajeni.
Devetletkarji so zelo zahtevni.
Znanje za današnje starše ni več nikakršna vrednota.
Pravih novosti ni, vse to smo že delali pod drugimi imeni.
- in zbujajo nemoč:
Ničesar ne moremo napraviti.
To je nemogoče.

Nekatera od zgoraj predstavljenih prepričanj so tako pogosta, da postajajo že kar del kulture določenih šolskih okolij in skozi pritoževanje lahko prinesejo določeno mero razbremenjenosti. Hkrati pa lahko prispevajo h klimi,

ki namesto na odprti komunikaciji, jasnosti, odkritosti, dobronamernosti in sodelovalnosti temelji na pritoževanju, igranju žrtve, sumničenju, podtikanju, zbadanju, vzbujanju občutkov krivde, obdolževanju, šikaniranju in drugih prikritih drobnih – a dolgoročno zelo škodljivih – »sabotažah«.

S premišljeno rabo jezika – s konkretizacijo, z jasnimi navedbami, navajanjem dejstev in realističnih zaznav – pridemo do manj obremenjenih in bolj jasnih, konkretnih izjav. Poglejmo na primerih, kako lahko sami pri sebi svoje omejujoče prepričanje zrahljamo z ustreznim vprašanjem in ga napravimo bolj skladnega z dejstvi. Tako prepričanje ni več tako »totalno« in omejeno, položaj postane obvladljiv ali pa se zaradi natančne »diagnoze« celo nakaže rešitev.

Rad moram imeti vse učence.	Koga imam lahko rad? Kaj natančno pomeni, da imam rad učence?	Trudil se bom, da bom čim bolj korekten do učencev. V primeru, da bom storil kakšno krivico, se bom opravičil. Pozoren bom na svoj odnos do vseh učencev.
Nihče me ne upošteva.	Kdo natančno me ne upošteva? Kaj počne? Kdaj se to dogaja? Kako lahko to preverim?	Samo X me ne upošteva. Ko X ne upošteva mojih predlogov, imam občutek, da me ne upošteva. Naslednjič bom v takšnih trenutkih izrecno vprašal, kaj meni o mojih predlogih.
Pomočnica me ne mara.	Kako se to kaže? Kaj počne, kaj stori? Kdaj natančno to opažam?	Opažam, da pomočnica nestrpno reagira, ko povem drugačno mnenje, kot je njeno.
Vsak nov projekt prinaša večjo zmedo.	Ali res prav vsak projekt prispeva k zmedbi? Kdo natančno je zmeden? Kako se kaže ta zmeda? Kateri projekti pa ne prispevajo k zmedbi?	Pomanjkljivo načrtovani projekti in slaba organizacija pri nekaterih učiteljih povzročata zmedo glede ciljev in zadolžitvev.
Nobenega spoštovanja učiteljskega poklica ni več.	Kdo koga ne spoštuje? Za koliko posameznikov to velja? V kakšnih okoliščinah se to dogaja?	Nekateri učenci ne uporabljajo takšnega vljudnostnega koda, kot je veljal nekoč. To velja za večino razmerij z odraslimi, ne le za razmerja z učitelji. To pa ne pomeni nujno, da učiteljev ne spoštujejo.

Ničesar ne moremo storiti.	Ali res prav ničesar? Kaj je tisto, česar še ne moremo zdaj, kaj pa je tisto, kar lahko storimo že v danih okoliščinah? Kaj/kdo nam pri tem lahko pomaga? Kaj že imamo na razpolago?	V danih okoliščinah ne moremo narediti x, lahko pa naredimo y. V ta namen potrebujemo Naš prvi korak bo
----------------------------	--	--

Opazili smo, kako destruktivna so lahko prepričanja (še posebno, če se jih ne zavedamo). Ker so skonstruirana iz tipičnih jezikovnih vzorcev, je jezik tisto pomembno orodje, s pomočjo katerega jih lahko preišljemo rahljamo.

Pozornost na lastna in tuja prepričanja lahko učiteljem pomaga pri raziskovanju in preseganju lastnih omejujočih prepričanj, pri usmerjanju pogovora s kolegi ali v skupini, pri konzultacijah s pripravniki in z dijaki, pa tudi v razredu, pri pouku in razrednih urah.

Poglejmo še nekaj primerov vprašanj, s katerimi lahko rahljamo prepričanja kolegov.

Vse to že vemo.	Kaj natančno že veste? Kaj od tega bi želeli poglobiti? Kako? Česa pa morda še ne veste?
To je nezanimivo.	Kaj lahko vsi skupaj naredimo, da bo bolj zanimivo?
To pri nas ne deluje.	Kaj pa mislite, da bi lahko pomagalo?
To smo že poskusili, pa ni za nas.	Kaj menite, da je zdaj drugače? Kako lahko to poskusite drugače? Kaj lahko naredite drugače, zdaj ko to veste?
To pa pri moji kolegici zanesljivo ne bo uspelo.	Kaj pa menite, da bi uspelo pri njej? Kaj deluje nanjo? Kako jo lahko pridobite? Kdo vam lahko pomaga pri tem?
To je čisto »brez veze«.	Kaj natančno je »brez veze«? Kaj bi vam pomagalo to osmisliti? Kaj lahko storim za to? Kaj pa lahko storite vi?
To je neuporabno.	Kaj natančno je tisto, za kar se vam zdi, da ne bo mogoče uporabiti, kaj pa bi lahko uporabili?
Naši dijaki pa niso takšni, da bi jih to zanimalo.	Kaj vas napeljuje na to misel? Se morda spomnite kakšne okoliščine, ko jih je zanimalo kaj takega ali kaj podobnega? Kaj je delovalo takrat? Kako si lahko s tem pomagata zdaj?

Primeri za rahljanje omejujočih prepričanj

Prvi primer (rahljanje omejujočega prepričanja o drugih – nemogoči devetletkarji in škodljivi projekti)

- A: *Tako dovolj imam tega prvega c. Ti devetletkarji so popolnoma nemogoči.*
 B: *Kje vidiš povezavo med njihovim vedenjem in devetletko?*
 A: *Sploh se ne zberejo, na glas se pogovarjajo, kar naprej nekaj sprašujejo ...*
 B: *S čim v devetletki vidiš to povezano?*
 A: *S tem, da jih tam kar naprej spodbujajo k projektom, pa debatam ...*
 B: *Kaj od tega misliš, da nanje ne vpliva dobro?*
 A: *To, da kar naprej nekaj letajo naokrog, pa sami delajo, pa sploh nič ne poslušajo učiteljev ...*
 B: *Na podlagi česa si si pa ustvaril takšno podobo?*
 A: *Saj vsi govorijo o tem.*
 B: *Koga natančno si slišal govoriti o tem?*
 A: *Dve učiteljici iz različnih osnovnih šol sta mi povedali isto, pa v zbornici se govori.*
 B: *Kaj natančno sta ti povedali ti dve učiteljici?*
 A: *Da morajo kar naprej delati projekte in da se sploh nič ne učijo.*
 B: *Kakšni so projekti, pri katerih se ničesar ne naučiš?*
 A: *Ne vem, verjetno »kar nekaj«.*
 B: *Kakšne konkretne projekte, pri katerih se ničesar ne naučijo, sta ti predstavili?*
 A: *Saj v resnici jih nista predstavili, samo navrgli sta. Tudi onidve vidita projekte kot izgubo časa.*
 B: *Kaj pa projekti, ki jih poznaš? Kateri so takšni, da se učenci ničesar ne naučijo?*
 A: *No, saj ni čisto tako. V resnici učenci nekaj odnesejo.*
 B: *Kakšni so zate dobri projekti?*
 A: *Takšni, da se ve, kaj kdo dela.*
 B: *Kaj meniš, da lahko prinesejo dobri projekti?*
 A: *V resnici kar veliko. Učenci se naučijo sodelovati, pa raziskovati ...*
 B: *Kaj bi torej lahko rekel glede projektov v devetletki?*
 A: *Nekateri so verjetno dobri, drugi pa manj in očitno ne vplivajo samo slabo.*
 B: *Kaj je torej tisto, kar v devetletki prispeva k temu, kakšne dijake dobivamo?*
 A: *Slabo izvedeni projekti ... Ampak ti so lahko povsod, ne le v devetletki.*
 B: *Kaj še vidiš kot razlog za to, da devetletka na določen način oblikuje učence?*
 A: *Morda to, da lahko več sprašujejo, da so bolj aktivni.*
 B: *Ali je to nujno samo slabo?*
 A: *No, če sem čisto odkrit, res ne. Če znajo spraševati, se tudi veliko naučijo. Samo na drugačen način.*
 B: *Kje torej še lahko iščemo razloge za to, s čimer si začel?*

- A: *Morda pa je tudi splošna družbeno ozračje drugačno, kaj jaz vem, čisto drugačni časi so.*
- B: *Kje pa vidiš izjeme med dijaki? Kateri razredi so drugačni?*
- A: *No, b je čisto drugačen, pa tudi v e-ju je nekaj zelo odzivnih dijakov.*
- B: *Kaj pa v tem »zloglasnem« c-ju: na koga lahko računaš, da se bo odzval?*
- A: *Morda na Špelo in Tineta, pa še na Borisa.*
- B: *V kakšnih primerih pa si pridobil še koga poleg njih? Kdaj so ti pripravljeni slediti?*
- A: *Če privlečem kakšno tehnologijo, so še za hip pri stvari.*
- B: *Kaj je pri tem dobrega?*
- A: *Videti je, da jih je mogoče pritegniti pod določenimi pogoji.*
- B: *Kaj misliš, da bi se še dalo dobiti od njih?*
- A: *Na tak način bi pa mogoče res še kaj pokazali.*
- B: *Kje še vidiš priložnost, da bi podaljšal njihovo pozornost?*
- A: *Ne vem, mogoče bi poskusil z interaktivno tablo.*
- B: *Kdaj bi bila dobra priložnost za to?*
- A: *Morda takrat, ko jih imam na koncu pouka, ko so že čisto raztreseni.*
- B: *Kdo ti lahko pomaga pri tem?*
- A: *Saj veliko že vem, sem bil na tečaju, samo nekaj detajlov bi še rabil. Mi to lahko pokažeš?*
- B: *Z veseljem.*

Kaj vse se zgodi v tem pogovoru?

Najprej A ugotovi, da ima prepričanje o škodljivem vplivu devetletke od dveh učiteljic in splošnega mnenja. Nato zrahlja prepričanje o tem, da projekti nujno škodijo, in ugotovi, da so na določen način izvedeni projekti celo koristni. Ugotovi, da lahko negativni vpliv devetletke povzroča še kaj drugega, npr. to, da imajo učenci večjo vlogo. Ko ugotovi to, že uvidi, da aktivnost učencev lahko tudi koristi. Kolegica se naveže na to in ga podpre pri tem, da ugotovi, da tudi sam pri nekaterih učencih z naslavljanjem njihove aktivnosti doseže več, in sklene, da lahko pri tem stori še kaj. Odloči se tudi za konkreten korak in poišče podporo.

Poglejmo si še nekaj vsakdanjih primerov prepričanj in tega, kako se je mogoče nanje odzvati konstruktivno.

Drugi primer (prepričanja o nezmožnostih drugih – »nesposobni dijaki«)

- A: *Tile naši gimnazijci so pa res nesposobni.*
 B: *Res verjameš v to?*
 A: *Da, saj vsi pravijo tako.*
 B: *Kdo vsi?*
 A: *Da, to je splošno prepričanje ... Kolegi v zbornici, pa tudi kolegi s fakultet.*
 B: *Od kod jim to prepričanje?*
 A: *Ker dijaki prihajajo z dobrim, ne z odličnim uspehom.*
 B: *Kaj to, da imajo dober uspeh, pove o njih?*
 A: *Da so se v osnovni šoli premalo učili, da jim morda ne gre ...*
 B: *Morda še kaj?*
 A: *Da nimajo doma pravega zgleda in podpore, da niso ambiciozni ...*
 B: *Kako je torej to, da imajo dober uspeh, povezano z nesposobnostjo?*
 A: *Da, res ni tako enoznačno.*
 B: *Kaj pa govori za njihove sposobnosti?*
 A: *Da, nekateri se kar naredijo.*
 B: *Kje se kaže njihova sposobnost?*
 A: *Izpeljali so kar nekaj dobrih akcij. Pa tisti, ki so se udeležili haikuja in tekmo-
vanj iz geografije in Cankarjevega.*
 B: *Kaj pa na neakademskih področjih?*
 A: *Saj res, kar nekaj prostovoljcev imamo, pa tisti dve oblikovalki nakita in glas-
beniki ... Imaš prav, saj so kar sposobni.*
 B: *Kako misliš, da deluje to prepričanje o njihovi nesposobnosti?*
 A: *Ne ravno dobro. Premalo pričakujemo od njih, hitro se zadovoljimo z vsem.*
 B: *Kaj pa na njih?*
 A: *Ne vem, če se ravno dobro počutijo. Morda začnejo še verjeti v to, da so manj
sposobni.*
 B: *Kakšno prepričanje bi torej služilo bolje?*
 A: *Da imajo sposobnosti, da pa je treba na sposobnosti gledati širše in da jim velja
dati več priložnosti in spodbud.*
 B: *Kako meniš, da bi lahko prispeval k temu v vaši zbornici?*
 A: *Morda tako, da bi se o tem pogovarjali na tak način, kot se midve zdaj.*

Tretji primer (prepričanja o lastni nezmožnosti – o tem, da ne morem biti uspešen)

- A: *Meni tako ali tako nikoli nič ne uspe.*
 B: *Od kod ti to prepričanje?*
 A: *Že od malega so mi govorili, da sem zguba.*
 B: *Spomni se koga, ki pa ne misli tako o tebi.*

- A: *Moj najboljši prijatelj in neka kolegica, ki me vedno hvali, kako dobro domišljijo imam.*
- B: *Kdaj pa sam o sebi ne misliš tako?*
- A: *Redkokdaj.*
- B: *Spomni se kakšnega primera, ko si se počutil uspešnega?*
- A: *Po navadi res takrat, ko si izmislim nekaj čisto novega, česar se ni še nihče drug.*
- B: *Še kdaj?*
- A: *Ko je treba predstaviti zadeve na humoren način. Za to mi pa res rečejo, da znam ...*
- B: *Kaj je skupno vsem tem primerom?*
- A: *Mogoče ustvarjalnost ...*
- B: *Kako vpliva nate to, da se doživljaš neuspešnega?*
- A: *Zdi se mi brez smisla poskusiti kar koli.*
- B: *K čemu vodi to?*
- A: *Da sploh nimam priložnosti, da bi kaj poskusil in uspel v tem.*
- B: *Kako bi se lahko videl uspešnega?*
- A: *Joj, težko ...*
- B: *Če pomisliš na prej omenjene primere, ko si se že doživel uspešnega, kje so še priložnosti?*
- A: *Morda bi lahko izvedel kak projekt. Za to sem vedno imel zamisli, vendar se mi je zdelo, da jih nisem zmožen izpeljati.*
- B: *Kakšno prepričanje ti lahko bolje služi?*
- A: *Da bi lahko izpeljal te zamisli.*
- B: *Kdaj bo pravi čas za to prepričanje?*
- A: *Saj ne vem; če zdaj ne naredim tega, zlepa ne bom ...*
- B: *Kaj bi pripomoglo k prepričanju, da zmoreš izpeljati zamisli?*
- A: *Da bi kaj poskusil in dobil pozitivno izkušnjo.*
- B: *Kaj bi veljalo poskusiti, da bi uspel?*
- A: *Lahko bi vzel neki manjši obvladljiv projekt, h kateremu je vabil ravnatelj, ki zahteva ustvarjalnost. Samo ... ne vem, če bo šlo ...*
- B: *Kaj potrebuješ, da bo šlo?*
- A: *Dovolj svobode, da ga izpeljem na svoj način.*
- B: *Kako si lahko to priskrbiš?*
- A: *To bi moral na tak način predstaviti ravnatelju.*
- B: *S čim ga lahko prepričaš v to?*
- A: *Kar naravnost bi mu povedal, da bi zadevo z veseljem izpeljal, le da pri tem potrebujem proste roke.*
- B: *Kdaj lahko to narediš?*
- A: *Do konca tedna.*
- B: *Pogumna odločitev; v petek mi povej, kako je uspelo.*

Četrti primer (prepričanja o samem sebi oz. o svojih kompetencah)

- A: *Mislím, da imam zelo slab spomin.*
 B: *Kje se to kaže?*
 A: *Pozabljam imena igralcev, ne morem si zapomniti sedem mestne številke ...*
 B: *Katera imena pa si zapomniš dobro?*
 A: *Imena učencev si vsa zapomnim, si lahko misliš?*
 B: *Kaj pa na svojem profesionalnem področju? Spomni se, v kakšnih primerih si lahko zapomniš veliko naenkrat?*
 A: *Da, to je drugače, to je zame zanimivo.*
 B: *Kaj bi torej utegnil biti razlog za to, da si nekatere stvari zapomniš, drugih pa ne?*
 A: *Imaš prav, mogoče pa res bolj pozabljam tisto, kar ni v mojem interesu.*
 B: *Pri čem pa si želiš okrepiti svoj spomin?*
 A: *Mogoče na področju raziskav z mojega področja dela.*
 B: *Kako lahko to dosežeš?*
 A: *Bolj sistematično bi si moral zapomniti podatke.*
 B: *Kaj bo tvoj prvi korak?*
 A: *Podatke, ki jih nameravam predstaviti, bom spravil v ilustrativen grafični organizator.*

V gornjih primerih vidimo, kako močno prepričanja naddoločajo poglede, lahko pa celo ravnanja ljudi, in kako zelo je to v šolskih razmerah, z ranljivimi in dovzetnimi učenci, lahko »usodno«. Vidimo tudi, kako je mogoče osvetljevati in rahljati prepričanja, včasih pa celo preokvirirati oz. podpreti sogovornike pri tem, da poiščejo takšno prepričanje, ki jim bolje služi.

»Nasprotujoča« in »zarotniška« prepričanja

Na osebni ravni (pa naj gre za učitelja ali za učenca) so posebno nevarna t. i. »nasprotujoča« si in »zarotniška« prepričanja.

Npr.:

Učenec izhaja iz osnovnega, »površinskega« prepričanja »Uspelo mi bo«. Ker pa je v preteklosti od pomembnih oseb velikokrat slišal: »Ti si zguba. Nikoli ti nič ne uspe«, se v njem oblikuje dvom v obliki nasprotujočega prepričanja: »Saj sem tako ali tako zguba, zakaj bi mi pa tokrat uspelo.« Druga »strupena« kombinacija nastane, če je učenec zaradi občutkov manjvrednosti ali krivde ali iz kakšnih drugih razlogov usvojil »zarotniško« prepričanje: »Saj tako nisem vreden, da bi uspel.«

Največkrat najdemo »zarotniška« prepičanja v teh oblikah:

- nemoč: *Vsem gre od rok, samo meni ne;*
- brezup: *Ničesar ni mogoče narediti;*
- nevrednost: *Nič nisem vreden. Tega si ne zaslužim.*

Takšen netočen, iracionalen in nerealen notranji govor sproža neprijetna čustva in zaradi totalnosti izrečenega onemogoča iskanje rešitev. Ali res ne moremo ničesar narediti, ali res nihče ničesar ne naredi in kaj je tisto, kar res moramo, česa pa ni nujno treba? Kaj pa je tisto, kar želimo?

Prepičanja so sicer močno utrjena, vendarle pa jih je mogoče uzaveščati in spreminjati: rahljati ter preokvirjati. Seveda ne z odprto konfrontacijo in spopadom, niti ne s prepičevanjem, pač pa s pomočjo določenih strategij in postopkov. Omejujoča prepičanja lahko presežemo s pomočjo prepoznavanja in razgrajevanja sistemov, v katere so vgrajena. Glede na to, da so gornja omejujoča prepičanja strukturirana kot jezikovni vzorci, jih je mogoče rahljati na ravni jezika oz. z njegovo pomočjo.

Trdovratna »globinska« prepičanja, ki so nastajala v zgodnjem otroštvu in se v posameznika vgradila na ravni identitete, so dostopna le s terapevtskimi postopki.

Uzaveščanje, rahljanje, preokvirjanje in izbiranje prepičanj
Prepičanja lahko s pomočjo vprašanj uzaveščamo, rahljamo, preokvirjamo in izbiramo.

Vprašanja za raziskovanje prepičanj:

Za uzaveščanje

- Kakšno prepičanje lahko prepoznaš za tem?
- V kaj verjameš pri tem?
- Kaj te navaja k temu, da tako misliš?
- Spomni se, kdaj si prvič pri sebi opazil to prepičanje? Od kod je prišlo? Kaj je vplivalo na to, da se je izoblikovalo?

Za rahljanje

- Kaj pri tem drži? Kaj je res? Kaj pa morda ne drži povsem?
- Kako močno verjameš v to? Kako to ustreza temu, kar ti najgloblje v sebi čutiš/verjameš/misliš? Kdo še deli to prepičanje?

- Kaj ti prinaša to prepričanje?
- Ali kdaj dvomiš glede tega prepričanja?
- Kako bi bilo, če bi tega prepričanja ne bi bilo več? Kaj bi se spremenilo?

Za preokvirjanje

- Kako lahko na to pogledaš še drugače?
- Katere izjeme obstajajo?
- Kdaj/kje/pri kom ... je bilo to drugače?

Za izbiro

- Kdaj boš lahko začel verjeti v nekaj novega?
- Katero prepričanje bi ti služilo bolje?
- Kaj bi še lahko verjel?
- V kaj bi želel verjeti?
- Kaj bi bilo potem drugače?
- Kaj bi ti prineslo drugačno prepričanje?

Pomen jezikovne strukture prepričanj

Pri ozaveščanju ter pri preokvirjanju oz. rahljanju prepričanj, ki ovirajo, je pomembna pozornost na jezikovno strukturo prepričanj in vprašanj, s katerimi jih ozaveščamo in rahljamo.

Jezikovno imajo prepričanja lahko vzročno-posledično ali pa pomensko strukturo. Vzročno-posledično strukturo imata npr. izjavi:

»Neuspeh je posledica nedelavnosti.«

Predpostavljamo, da je vzrok za neuspeh nedelavnost.

»Za dobre ocene je potrebno veliko učenja.«

Tu pa je predpostavka, da veliko učenja vodi k dobrim ocenam.

Četudi to drži v številnih primerih, pa v določenih lahko delujejo takšne interpretacije omejujoče ali pa krivično. Neuspeh je lahko posledica številnih dejavnikov in nedelavnost je kvečjemu eden od njih. Za dobre ocene pa je potrebno še kaj poleg učenja, celo ni nujno, da je za dobre ocene vedno potrebno veliko učenja.

Zato lahko takšna prepričanja rahljamo z vprašanji, kot npr.: *»Ali to pomeni, da je razlog za neuspeh le nedelavnost?«* *»Kaj še prispeva k neuspehu?«* *»Kaj je razlog za neuspeh v dani situaciji?«*

In za drugi primer: *»Ali to pomeni, da do dobrih ocen lahko pridemo samo z veliko učenja?«* *»Kaj še prispeva k dobrim ocenam?«*

Pomensko strukturo lahko razberemo iz inач prejšnjih dveh izjav:

»Biti neuspešen, pomeni biti nedelaven.« Ta izjava je lahko še bolj totalna in kar kliče po razbremenitvi: *»Ali so res vsi neuspešni ljudje nedelavni?«* ali pa: *»Spomni se koga, ki je delaven, pa vseeno na nekaterih področjih ni uspešen.«*

»Imeti dobre ocene, pomeni veliko se učiti.«

Z jezikovnega vidika je zlasti pri pomenski strukturi prepričanj pomembno, ali je prepričanje oblikovano na način kakovosti: *»Zelo sem dober v pisanju«* ali identitete *»Sem zelo dober pisec«*. Identitetno formulirano prepričanje je trdnjše, bolj zavezujoče, in če gre za pozitivno konotacijo, sicer deluje opogumljajoče, pri negativni pa predstavlja večjo oviro. Npr. *»Sem zanič športnik«* je slišati bolj *»totalno«* kot *»Sem slab pri športu«*. Če negativnost umestimo v identiteto (besedica *»sem«*), deluje to na nas veliko bolj usodno, kot če jo umestimo v lastnost ali še bolje v področje: *»Pri športu mi ne gre najbolje«*, *»Pri atletiki in gimnastiki sem nekoliko manj spreten«* ipd. Še najbolje pa je reči: *»Pri športu imam/imaš še rezerve.«*

Poglejmo si še eno od strategij osvetljevanja in rahljanja prepričanj, ki gradi na jezikovni analizi. Izhaja iz predpostavke, da raba nespecifičnih jezikovnih vzorcev prispeva k nejasnosti v komunikaciji (z drugimi in tudi s samim seboj).

Tipični jezikovni vzorci, ki jih najdemo pri omejujočih prepričanjih, so zlasti:

- nespecifični glagoli in samostalniki (razjezili so me, krivico mi delajo, izsiljujejo ...),
- univerzalna določila (vsak, nikoli, vsi, nič, vedno, učenci, učitelji, delodajalci ...),
- modalni glagoli (morali bi, treba je, ne moremo, ne smemo ...),
- posamostaljenja (imamo slabo vodenje, naš razvoj je zastal, imam cel kup skrbi ...),

- branje misli (natančno vem, kaj je njihovo mnenje, ne upoštevajo me, zdim se jim nespodoben, misli si, da je duhovit ...),
- splošne ocene (to je edini mogoči način, to je nedopustno, dobro je imeti avtoriteto ...) ipd.

(Potočnik in Dragovič, 2008)

Te jezikovne vzorce zrcalimo in rahljamo npr. takole:

- kdo natančno te jezi/izziva/pritiska; kako se to kaže – kaj dela, da te jezi/izsiljuje ...;
- ali res prav vsi, ali res vedno, ali to velja za prav vse starše; koliko natančno jih je, ki tako mislijo; ali je pa morda kdaj kdo; ali si morda kdaj doživel, da pa niso prav vsi ...;
- ali res moramo; kaj nas ovira, da ne moremo; kaj bi se zgodilo, če bi ...;
- kdo natančno nas slabo vodi; v čem natančno je slabo vodenje; kako si predstavljamo dobro vodenje; kako bi bilo videti dobro vodenje; kakšnega vodenja si želim; kakšno spremembo glede vodenja si želimo; kaj natančno te skrbi ...;
- kako veš, kaj menijo; kje natančno se vidi, da te ne upoštevajo; iz česa sklepaš, da x meni, da si nespodoben; kaj dokazuje, da si x misli, da je duhovit ...;
- za koga je to pravi način; za koga je to nedopustno; za koga je dobro biti strog ...

»Priganjalci«

Za konec pogledjmo še, kako smo lahko kos »priganjalcem«, prepričanjem, ki so posebno značilna za šolski prostor in za pedagoške delavce. Tako transakcijska analiza kot nevrolingvistično programiranje, gestalt terapija in kognitivno-vedenjska terapija poznajo tri nevarna gesla:

- *Biti moram(o) popoln(i).*
- *Vsem moram(o) ustreči.*
- *Mudi se. Ni časa.*

Najmanj ugodno je, če so ta prepričanja povezana: če moramo biti popolni, pri tem hiteti in še poskrbeti za vse.

»Nevtraliziramo« jih lahko z vprašanji, kakršna smo navajali že v prejšnjih dveh podpoglavjih, npr.:

Za »*Biti moram popoln*« se npr. lahko vprašamo:

- Kaj je za tem? Kakšne misli?
- Čemu to služi?
- Kaj pa bo, če ne bom popoln?
- Kaj si zares želim? Kaj bi zame bolje delovalo kot popolnost?
- Kaj je v moji moči?

Za »*Vsem moram ustreči*« se lahko vprašamo:

- Kaj je za tem?
- Komu je res nujno ustreči, komu pa ni treba?
- Komu želim ustreči?
- Kaj pomeni nekomu ustreči?
- K čemu to vodi?
- Koliko sem pripravljen ustreči sam sebi?

Za »*Mudi se*« se vprašamo npr. z:

- Kdo to pravi?
- Kdo terja, da hitim?
- Kje se mi to dogaja najpogosteje?
- Kaj bi mi služilo bolje?

Ugotovimo lahko torej, da imajo prepričanja res izjemno moč. A hkrati je rahljanje omejujočih prepričanj s pomočjo primernih vprašanj kraljevska pot za preusmeritev njihove moči za ustvarjanje novih, bolj zadovoljujočih možnosti.

Refleksija

»Kolegico sem želela podpreti pri tem, da bi zrahljala omejujoče prepričanje, da je za stanje v razredu krivo dejstvo, da je po upokojitvi nadomestila kolegico, ki je veljala za precej popustljivo, sedaj pa dijaki tudi od nje pričakujejo veliko popustljivost.

Natančno je opisala dogajanje v razredu ter podala svojo interpretacijo. Zdela se je izredno prepričana, da so razmere pogojene z omenjenimi vzroki.

Vseeno sva se s pomočjo vprašanj premaknili na raven njenega vedenja v konkretnih okoliščinah ter do kompetenc, znanj in strategij, ki jih ima ali bi si jih lahko pridobila. Nanizala je kar nekaj primerov, v katerih je odreagirala zelo konstruktivno.

Pri preverjanju njenih prepričanj sva prišli do ugotovitve, da je po njenem mnenju dober učitelj tisti, ki je za dijake avtoriteta, ki mu dijaki brezpogojno sledijo in pri katerem vedno opravijo svoje obveznosti. Ne počuti se kompetentno, saj se ji v razredu dogaja vse prej kot to, kar si želi. Posledično jih poskusi prepričati v učenje s slabimi ocenami, kar pa se je izkazalo za neučinkovito. Zaradi svojih prepričanj glede poklica učitelja ima slab občutek glede sebe kot učiteljice, ki ne izpolnjuje teh pričakovanj. Nikakor pa ne želi delati nič drugega kot poučevati. To je poklic, ki si ga je vedno želela.

Prek pogovora oziroma s pomočjo vprašanj v coachingu je prišla do ugotovitev, da bo v razredu spremenila svoje strategije. Poskusila bo raven prilagoditi predznanju dijakov, ne pa svojim predstavam o tem, kaj bi ti morali znati. Tudi ocenjevanje bo poskusila nekoliko prilagoditi. Ugotovila je, da bo bolj izkoristila svojo energijo, mladost in odprtost za vzpostavitev dobrega odnosa z dijaki in da ne bo poskusila graditi svoje avtoritete na metodah, ki se obnesejo »starim« profesorjem. Ko sva s kolegico končali srečanja, sem ji razložila model, po katerem sva delali. Bila je navdušena nad pristopom in nad samim modelom, hkrati pa je imela občutek, da je do vseh sklepov prišla sama.«

2 Metaprogrami

Gotovo ste se že kdaj zalotili, da komu rečete »Jaz sem natančen« ali obratno »Meni natančnost prav nič ne pomeni«. Ali pa se jezite, ker ste zmeraj točni, drugi pa zamujajo. Morda ugotavljate, da se z vašim kolegom težko sporazumeta, ker v vsem iščete pozitivno, on pa je tak »negativec«. Z nekom drugim pa ne moreta sodelovati, ker ste vi bolj človek improvizacije, on pa želi imeti vse že takoj na začetku docela predvidljivo in načrtovano.

V nevrolingvističnem programiranju tem »značilnim« načinom delovanja rečemo *metaprogrami*.

Vaja 29

Vaja: Individualno ali skupinsko

Preberite spodnje trditve in označite točko na traku,¹⁴ ki je najbolj ustrezna mera izraženosti zapisane lastnosti pri vas osebno.

TAKOJ ZAČNEM Z DETAJLNIM PREGLEDOM	Pri pregledovanju gradiv	NAJPREJ NAREDIM DIAGONALNI PREGLED
NAJNUJNEJŠE, KAR POTREBUJEM	Preden začnem z delom, želim vedeti	KAJ POTREBUJEM
IŠČEM SKUPNE TOČKE	Bolj me opredeljuje to, da	NE GREM ZA MNOŽICO
VIDIM, KAR JE DOBREGA, POUDARJAM, KAR JE POZITIVNO	Bolj me opredeljuje to, da	KRITIČNO OCENIM IN UGOTOVIM, KAJ MANJKA
KAR MI PRIJA IN ME ZANIMA	Pogosto se odločam glede na to,	KAR MISLIM, DA JE DOBRO ALI JE TREBA
DA BI DOSEGEL KONKRETNE REZULTATE	Pri delu me pogosto motivira to,	DA IMAM ROK IN SEM NEKOMU ODGOVOREN
KER MI KAKOVOST VELIKO POMENI SAMA PO SEBI	Na kakovost dela sem pozoren,	KER MI NI VSEENO, KAKO BOM IZPADEL PRED DRUGIMI

Kaj opazite?

Za primer skupinske vaje:

Kaj opazate, če pogledate vse odgovore skupaj? Kaj vam povedo?

¹⁴ Pojasnilo za to, kar je zapisano na traku, najdete v nadaljevanju.

Vaja 30

Preberite spodnji primer.

Kolega načrtujeta medprojektno ekskurzijo. Bojanov motiv je, da že končno opravi to od ravnatelja naročeno obveznost, Barbara pa v tem vidi nov strokovni izziv. Bojan predlaga, da bi šli »nekam bolj južno«, Barbara pa že takoj na začetku precizira, da bi šli v Delfi, Mikene in Korint.

Bojan meni, da je dovolj, da si določijo okvirno temo, in sicer antična umetnost, Barbara želi, da natančno načrtujeta splošne in operativne cilje pri obeh predmetih, vse skupne cilje in pričakovane rezultate.

Bojan predlaga, da uporabijo model, ki so ga naredili za prejšnjo ekskurzijo, Barbara želi vse zastaviti na novo.

Pri načrtovanju pripomočkov Bojan računa na improvizacijo na kraju samem, Barbara si želi vse potrebno pripraviti vnaprej.

Pri dogovarjanju je Bojan takoj zadovoljen z vsem, Barbara pa nenehno problematizira dogovore in polemizira z Bojanom.

Razmislite:

Kaj se dogaja? Kaj je pri tem dobrega, kaj pa utegne Bojana in Barbaro ovirati pri njunem delu?

Kakšne so mogoče napovedi o poteku njunega sodelovanja?

Kaj lahko storita?

Kakšna vprašanja bi jima zastavili, da bi preseгла sedanji položaj?

Splošno o metaprogramih

Učitelji se pogosto sprašujemo, kako je mogoče, da nas učenci niso razumeli, saj smo vendar podali povsem jasna navodila.

Zakaj različni učenci, starši in kolegi ista navodila tako različno razumejo, za kaj se na različne pobude odzovejo različno?

Zakaj nekateri učenci in kolegi opravijo vse obveznosti takoj, drugi pa čakajo do zadnjega trenutka?

Zakaj nekateri učenci in kolegi potrebujejo tesne časovne roke, druge pa to ovira?

Iz istega razloga kot se nekateri lažje učijo iz pisnih gradiv, drugi, če poslušajo, spet tretji pa s pomočjo slikovnega gradiva in iz istega razloga kot so nekateri

zelo natančni in želijo vedeti vse podrobnosti, drugi pa potrebujejo veliko sliko in jim zadoščajo le okvirna navodila in podatki.

In ta razlog je, da smo različni, da smo različno strukturirani kot osebnosti – da delujemo na različne načine in potrebujemo različne vrste spodbud. Psihologi različnost kategorizirajo z različnimi tipologijami osebnosti, z osebnostnimi značilnostmi in dimenzijami vred, pojasnjujejo pa jih z različnimi teorijami osebnosti: z vedenjskimi teorijami, s teorijami socialnega učenja, s psihodinamičnimi in psihoanalitičnimi teorijami, če omenimo le nekaj klasičnih.

Da je npr. nekdo vedno točen, bo vedenjska teorija pojasnjevala s pogojevanjem: ker otrok ni bil točen, je sledila graja ali kazen, zato se je »naučil« biti točen. Teorija socialnega učenja bo to razložila z učenjem iz modela in s socialnimi vplivi: v okolju, v katerem je živel otrok, je bila točnost visoko cenjena in so jo praticirali njegovi pomembni drugi, zato je takšno ravnanje izgradil tudi sam. Mogoča bi bila tudi obratna pot: v fazi uveljavljanja in izgrajevanja lastne identitete je otrok kot znak upora razvil vzorce, nasprotno tistim, ki so jih pričakovali od njega. Psihodinamične teorije bi točnost povezale s prizadevanji po pozornosti in ljubezni: da se je čutil sprejetega, je otrok kot način dokazovanja nezavedno usvojil ta vzorec.

Za različnimi vedenjskimi vzorci so torej različne, kompleksne razlage osebnosti.

Za učitelja je pomembno, da zaznava različne »tipe« osebnosti, različne značilnosti in strategije in da se zaveda, da so se posamezniki izoblikovali v fazi primarne socializacije. To ne pomeni, da so določene strategije, vzorci ali značilnosti nespremenljivi; pomeni pa, da so po navadi trdno zasidrani in da se velja na posameznika najprej naslavljati z upoštevanjem tega, kako deluje in kaj potrebuje, potem pa ga lahko podpremo tudi pri izzivanju nekaterih ustaljenih navad.

Tako učitelj ne bo etiketiral in vrednotil različnih reakcij in ravnanj učencev, staršev in sodelavcev, temveč jih bo pripoznal in razumel ter se jim v razumni meri prilagajal, da bi »lažje dosegel naslovnika« in svoja sporočila prilagodil različnim »tipom« udeležencev, njihovim različnim načinom »procesiranja«, interesom in stilom.

Pozornost na to nam pomaga izostriti tipologija t. i. metaprogramov. Meta-programi so ustaljeni načini našega doživljanja in delovanja, s pomočjo kate-

rih izbiramo med informacijami, te predelujemo in reagiramo nanje. So kot nekakšni »filtri«, s pomočjo katerih organiziramo in sortiramo sporočila, ki prihajajo do nas in ki jih mi pošiljamo v svet. Lahko bi rekli, da z njihovo pomočjo kategoriziramo svoje izkušnje. To nam pomaga pri izgradnji občutka podobe realnosti in osebne integritete. Metaprograme izgrajujemo v otroštvu po vedenjskih vzorcih svojih staršev, povzemamo jih od okolja in sistema vrednot in prepričanj v njem.

Tudi metaprogrami – tako kot prepričanja – pomembno uravnavajo naše zaznavanje, doživljanje in ravnanje. Zato je za učitelja pomembno, da prepozna metaprograme pri sebi, pri učencih, kolegi in starših. Prepoznavanje in upoštevanje sogovornikovih metaprogramov je odlično izhodišče za vzpostavljanje dobrega stika in spremljanja. Na podlagi prepoznavanja metaprogramov izberemo načine za nagovarjanje sogovornika, iščemo »pot do njega«. Gre za to, da na njemu najbolj dostopen način prenesemo sporočilo in ugotovimo, kako sodelovati z njim (pri učencih pa, kakšne metode uporabiti). Bogastvo razlik tako ne pomeni več preprek, temveč je spodbuda za iskanje optimalnih načinov nagovarjanja različnih udeležencev.

Zaznavanje metaprogramov je lahko tudi izhodišče za samorefleksijo: kakšni so moji metaprogrami, kako se lahko postavim zunaj njih in razumem drugačne načine doživljanja in odzivanja, kako lahko razširim svoje razumevanje drugih in »najdem pravo besedo za vsaka ušesa«.

Izziv tako pri podpiranju učnega procesa kot pri vzajemnem kolegialnem podpiranju je torej v tem, da metode, sporočila, navodila ipd. prilagodimo udeležencem, namesto da izhajamo iz sebe in svojih metaprogramov in delamo le tisto in tako, kar sami cenimo in prakticiramo.

Izhodišče naših aktivnosti so torej naši sogovorniki (pa naj bodo to učenci, kolegi ali starši), svoje aktivnosti in komunikacijo prilagodimo tako, da jih zmorejo sprejeti, »napisano njim na kožo« (oz. na njihove metaprograme). Neko sporočilo lahko učinkovito predamo, če pripravimo optimalne pogoje za to, da bo sprejeto, da ga oseba sliši. To sicer ne pomeni, da »motiviramo« druge ali smo odgovorni za njihovo učenje ali celo uspeh. Za motiviranje in za učinkovito učenje je odgovoren vsak sam, izobraževalci pa smo dolžni pripraviti takšne pogoje učenja, v katerih učenje lahko poteka kar najbolj učinkovito.

Primer

Ivana je učiteljica, študira na podiplomski stopnji in zato zelo ceni znanstvene reference, naklonjena je empiričnim raziskavam in za vsako trditev želi ponuditi merljive dokaze. Izrecno je pozorna na podrobnosti in podatke in sama dijakom pogosto ugotovitve številčno predstavlja in ponazarja z grafi in tabelami. Ni naklonjena »velikim besedam«; kot sama pravi, so najbolj zgovorne številke, zato dijake pogosto zaustavi, naj nehalo »nakladati«. Pri učencih zato ni priljubljena, velja za nepopustljivo in zahtevno.

Za Ivano bi lahko rekli, da je njen metaprogram za procesiranje informacij usmerjen v podrobnosti in v natančnost. Enak način procesiranja in reagiranja terja tudi od dijakov, kar povzroča medsebojne konflikte.

Ivana je očitno v zvezi s sprejemanjem in procesiranjem informacij razvila skrajni način reagiranja. Uvid v to in upoštevanje drugih možnosti, kako je mogoče delovati, jo bosta naredila bolj prožno. Da bi res učinkovito posredovala znanje in veščine vsem učencem, se bo morala potruditi razumeti jih in začeti svoj stil prilagajati tudi tistim, ki informacije sprejemajo na drugačen način, kot je navajena sama. Največji izziv zanj bo tisti, ki procesirajo čisto drugače kot ona. Če bo prisluhnila tudi tistim, ki se lažje izražajo z besedami kot številkami in ki jim pomaga, da številke in podatke umestijo v zgodbo, bo dosegla tudi učence, ki jih namesto podrobnosti, podatkov in števil bolj zanima velik slika oz. pripoved. Hkrati pa takšne učence lahko obzirno in postopoma s primernimi vprašanji usmeri tudi na tiste vidike, ki jih zaradi svojih metaprogramov sicer zanemarjajo. Npr. dijakinja, ki zna povezati podatke in podati poglobljeno interpretacijo, bo s premišljenimi podpornimi vprašanji spomnila, da je mogoče okrepiti in poglobiti tudi pridobivanje samih podatkov; dijaka, ki je močen v e-veščinah, šibak pa v grafičnem prikazovanju podatkov, bo spodbudila k temu, da svoje e-veščine poveže s prikazovanjem podatkov ipd.

Pri tem ji lahko pomaga pozornost na njene metaprograme in na metaprograme dijakov. To jo bo senzibiliziralo za različnosti in ji pomagalo, da se bo lažje naravnala na različne tipe učencev, ne le na tiste, ki ji »ležijo« zaradi sorodnosti metaprogramov. To bo omehčalo tudi njeno neizprosno, »na svoj račun« pa bo lahko prišla tudi v svoji zahtevnosti, saj bo tako bolj učinkovita, uspešnejši pa bodo tudi dijaki.

Že iz gornjega zapisa lahko razberemo, kako učiteljica lahko uzavesti svoje metaprograme in metaprograme svojih dijakov in po potrebi prilagodi svoje ravnanje, k razširjanju strategij pa spodbudi tudi dijake.

Poglejmo si še, kako bi Ivano kolegica »podprla« v običajnem klepetu dveh kolegov, ki drug drugega prepričujeta v svoj prav, in kako bi jo – na drugi strani – podprli z vprašanji v coachingu.

Klepet

- A: *Veš da so se spet pritožili nad mano. Zadnjič je to bil prvi b, zdaj pa še prvi d. Tako se trudim z njimi, vse jim podkrepim s številkami in z grafi, opozorim jih na vse podrobnosti, oni pa gledajo, kot da ničesar ne razumejo. In vedno znova se najdejo taki, ki mi napletajo zgodbice. Saj nismo pri psihologiji ali filozofiji, lepo te prosim. Kako potem ne bi človek postal nervozen.*
- B: *Saj sem ti že nekajkrat rekla, da pretiravaš. Če ti delaš doktorat, ne moreš tega pričakovati od svojih dijakov. Daj, malo »ustavi konje«.*
- A: *Ti me ne razumeš, ker tudi sama raje »filozofiraš«. In tudi dovolj zahtevna nisi, zato imaš pa tako nedisciplino.*

Pogovor, obogaten s pristopom coachinga

- A: *Veš, da so se spet pritožili nad mano. Zadnjič je to bil prvi b, zdaj pa še prvi d. Tako se trudim z njimi, vse jim podkrepim s številkami in z grafi, opozorim jih na vse podrobnosti, oni pa gledajo, kot da ničesar ne razumejo. In vedno znova se najdejo taki, ki mi napletajo zgodbice. Saj nismo pri psihologiji ali filozofiji, lepo te prosim. Kako potem ne bi človek postal nervozen.*
- B: *Si morda zaznala, kdaj se »izgubijo«?*
- A: *Takrat ko pokažem grafe in tabele, ki so ravno najpomembnejši.*
- B: *To se zdi pomembno tebi. Kaj pa misliš, da bo najbolj pritegnilo dijake, še zlasti tiste, ki se težje znajdejo v grafih?*
- A: *Številke in grafi morajo biti. To daje težo vsemu.*
- B: *Kdaj so številke in grafi nujno potrebni? Kdaj pa morda ne in jih lahko nadomesti tudi kaj drugega?*
- A: *Če dobro premislim, morda res ne čisto vedno. Najbolj morda takrat, ko ... (sledi strokovna razlaga).*
- B: *Kaj pa po tvojih izkušnjah sodeč nekateri dijaki še potrebujejo za boljše razumevanje poleg števil in grafov?*
- A: *Če sem čisto odkrita, morda včasih res velja uporabiti tudi kak primer, npr. iz življenja ... Samo to ni dovolj, številke so tiste, ki vsemu dajo legitimnost.*
- B: *Se morda spomniš kakšnega primera, ki si ga doživela na svoji študijski ali učni poti, ko te je prepričalo še kaj drugega razen števil?*
- A: *(Dolgo premišluje.) Morda pa res. Na urah prof. X sem res uživala v prepričljivih primerih in dobri retoriki. Vendar on ni nakladal.*
- B: *Kdaj torej kaže uporabiti tudi retoriko in to ni »nakladanje«?*
- A: *(Dolgo premišluje.) Pravzaprav zmeraj, če ne drugega pa vsaj za to, da številke pomagam komentirati, ker jih vsi učenci ne znajo samodejno brati.*

B: *Kaj je tisto, kar se ti zdi, da lahko obogati tvoj pouk?*

A: *Morda bi kdaj za spremembo začela z zgodbo, vsekakor pa bom odslej številke bolj komentirala.*

B: *Kdaj lahko to preizkusiš?*

A: *Ha, ha, kar naslednjo uro v prvem b.*

Najpogostejši metaprogrami,
s katerimi se srečujemo v šolstvu

V šolstvu se najpogosteje srečujemo z metaprogrami, ki se nanašajo na razvrščanje in procesiranje informacij, na motivacijo in na izbiro kriterijev.

Motivacijski metaprogrami (izbor)

K	OD
NOTRANJA REFERENCA	ZUNANJA
MOŽNOST	DOLŽNOST
RAZLIČNOST	ENAKOST

Informacijski

PREGLED	PODROBNOSTI
NUJNO POTREBNO	VSE
PRIBLIŽNO	NATANČNO

Kriterijski

SPLOŠNO	SPECIFIČNO
POZITIVNO	NEGATIVNO
SPREMLJANJE	UPIRANJE

Motivacijski programi

Pokažejo, kaj motivira različne vrste udeležencev učnega procesa in komunikacijskih situacij sploh (npr. učencev oz. dijakov, kolegov, za katere pripravimo seminar, ali pa tistih, s katerimi se le pogovarjamo, staršev na roditeljskem sestanku ali govorilnih urah). Nanašajo se na smer, vir/referenco, gonilo in odločanje.

Smer: k cilju ali stran od negativnega, proaktivnost ali reaktivnost

Motivacijski program »smer« se nanaša na to, kaj ljudi motivira. Nekatere bolj motivira, če vedo, kakšnim negativnim posledicam se bodo z neko aktivnostjo uspešno ognili, druge pa, kaj bodo dosegli. Npr. nekateri učenci lažje delajo, če vedo, kaj jim bo to prineslo npr. dobro oceno, pohvalo, novo znanje, zanimivo izkušnjo ali uporabno veščino. Za te rečemo, da so usmerjeni k cilju. Druge vodi bolj to, čemu se želijo ogniti, npr. da bi ne izdelali letnika, da bi dobili slabo oceno ali popravni izpit. Podobno je z odraslimi: nekateri se projekta lotijo, ker jih motivirata izziv in zadovoljstvo, ki ga prinaša, ali pa morda status ali točke. Drugi se lotijo projekta, da jih ne bi »pogoltnila rutina« ali da ne bi zaostali za bolj aktivnimi kolegi.

To, da vemo, kaj koga motivira, je sila pomembno, saj ga potem lažje ustrezno nagovorimo. Tako bomo prvo omenjeno skupino pridobili s tem, da jim bomo predstavili, kaj jim bo prinesla učna okoliščina ali izkušnja, kaj bodo pridobili, kako bo to prispevalo k njihovim ciljem. Drugi skupini pa bomo raje omenili, kako jim bo pomagalo pri izogibanju tistemu, česar ne želijo. Metaprogram smeri ugotavljamo z vprašanji, kot npr. kaj bi želel pridobiti od tega primera, kaj te je privedlo do tega, da si se odločil za X, kakšna so tvoja pričakovanja, kaj je vplivalo na odločitev za ipd.

Primer 1

Dijak tretjega letnika Peter je pri vsaki novi učni snovi spraševal, čemu bo to služilo: »Kje v življenju mi bo to prišlo prav?« Kateremu učitelju bi se utegnil zdeti nadležen in bi ga odpravil, da bo to razvidno na koncu. Njegovi profesorici slovenščine pa nikoli ni bilo žal priložnosti, da mu je to pojasnila že na začetku. Še več: od Petra se je »naučila«, da je tudi v vseh drugih razredih, ne le v Petrovem, pojasnila, čemu služi nekaj, kar bodo obravnavali. To strategijo je okrepila tako, da je na koncu učnega sklopa spodbudila učence, da so pomembnost za življenje iskali tudi sami.

Podobno je ravnala pri svojih kolegih v projektnem timu, kadar je popustila motivacija. Z nevsiljivimi vprašanji, kje vidijo koristi za svoje delo, jim je pomagala oživiti popuščajóče zanimanje za projekt.

Obstojeóe metaprograme je mogoóe prepoznavati in vplivati nanje. V individualnih okolišóinah vzajemnega kolegialnega podpiranja razbiramo smer motivacijskih programov in jo pomagamo uzavešóati tudi kolegu.

Primer 2

Ana je Suzani potožila, da je že nekaj óasa brez prave volje in da je nič pri njenem delu ne veseli več. Suzana je poznala Ano in je vedela, da se že nekaj let ni udeležila nobenega usposabljanja ali se vključila v kakšen projekt. Vedela je, da Suzano »motivira« ogibanje neprijetnim okolišóinam. Ker ni bilo v zadnjih letih nobenega tovrstnega pritiska, je Ana »zaspala«. Ano je spodbujala k razširjanju pogleda na svoj trenutni profesionalni položaj: z vprašanji jo je spodbujala, naj odkrije, kaj »pozitivnega« bi jo lahko motiviralo. Spraševala jo je, kaj se ji zdi pomembno, kaj ji prinaša zadovoljstvo in óesa si želi. S pomoójo teh vprašanj je Ana začutila potrebo po tem, da bi se naučila óesa novega in da bi prebudila v sebi vzgibe po inventivnosti. Udeležila se je usposabljanja za nove vzgojne pristope in kasneje na to temo zasnovala projekt. Odloóitev je sprejela na podlagi tistega, za kar je začutila, da jo veseli, in ne tistega, óemur bi se želela ogniti.

Vir/referenca: notranja ali zunanja

Še en vidik motivacije – poleg smeri – je to, ali izvira iz lastnih želja, interesov, potreb ali od »zunaj«. Tisti, ki »se zanese sam nase«, tisti, ki sledi temu, kar sam misli, da je prav, ima t. i. »notranjo referenco«. Po navadi takšnim ljudem pohvala ne pomeni toliko kot tistim, ki jim najveó pomeni, kako bodo nanje gledali drugi, in ki zato potrebujejo pohvalo, potrditev oz. »naroóilo« od njih.

Primer

Ravnatelj Igor je pomoónici zaupal, da nikakor ne najde stika s kolegom Tinetom, ki ga strokovno zelo ceni: »Kar koli naredim, nič mu ni prav. Veókrat sem ga že pohvalil, pa mu moja pohvala nič ne pomeni. Imam občutek, da je kar malo nadut.«

Pomoónica je svetovala ravnatelju: »Opazujte ga in ugotovite, kako nanj vpliva pohvala. Razmislite, kaj je tisto, kar je pomembno njemu, kaj je tisto, kar on doživlja kot potrditev.«

Čez nekaj dni je ravnatelj omenil pomočnici, da je po razmisleku ugotovil, da Tine v nobenem primeru ne mara pohvale. Očitno jo doživlja kot nekaj pokrovi-teljskega. Kar razcveti pa se, če se mu naloži kakšno pomembno »misijo«. Ravna-telj je sklenil, da bo svoje odobravanje Tinetove strokovnosti najlažje izrazil tako, da ga bo povabil k nekaterim aktivnostim in funkcijam.

Gonilo: možnost ali dolžnost

Če pozorno analiziramo jezikovne vzorce, ki jih uporabljajo sogovorniki, bomo hitro opazili, da nekateri raje uporabljajo modalne glagole »moram«, »treba je«, »dobro bi bilo« idr., drugi pa »želim«, »rad bi«, »nameravam« ipd.

Kako bomo doživljali izziv, je zelo odvisno tudi od tega, ali ga občutimo kot možnost ali kot dolžnost. Tiste, ki potrebujejo občutek, da so možnosti odpr-te in da lahko izbirajo med njimi, lažje podpremo tako, da njihovo pozornost usmerimo v alternativne možnosti. Ko se z učenci dogovarjamo za obliko seminarske naloge, ponudimo več možnosti in jih spodbudimo, da se sami odločijo, katero bodo izbrali. Podobno je z naslovi tem in roki: nekaj jih lahko predlagamo sami – za tiste, ki lažje delujejo, če to čutijo kot dolžnost. Dopus-timo pa tudi možnost, da teme in datume izberejo učenci, katerim to pomeni večjo spodbudo.

Primer

Vodja šolskega razvojnega tima je kolegici iz tima omenila, da edini moški kolega v timu nikoli ni pripravljen sprejeti naloge, za katero ga določi. To si je že začela razlagati s tem, da zavrača njo osebno ali pa ženske na splošno. Kolegica ji je dala misliti z vprašanjem: Kako bi bilo, če bi kolega naslednjič sam predlagal, kaj bi želel delati, s čim bi želel prispevati v timu?

Odločanje: enakost ali različnost

Nekateri ljudje rabijo varnost in predvidljivost in izbirajo »po podobnosti«, drugi pa iščejo novosti. Prve zato kaže podpreti z navezovanjem na njihovo izkušnjo, za druge pa je dobrodošlo, da vgradimo elemente novosti, presene-čenja in nepričakovanega.

Shematično to razliko povzema že nagovor za ene in druge, ki ga učitelj pri-pravi za uvod v novo snov: za prve bo nagovor npr.: »To že gotovo poznate ...«

»Povežite to z ...« »Spomnite se, ko ...« Za druge pa: »Zdaj pa nekaj novega.« »Tega pa še zagotovo niste slišali/vedeli ...« Ali pa: »Tole bomo naredili čisto drugače.« »Tokrat se bomo dela lotili na povsem nov način.«

Primer 1

Razredničarka Sonja je želela pridobiti boljši stik z uporniškim Andrejem, ki je vse počel ravno drugače, kot je rekla ali naročila. Po daljšem preizkušanju strategij je ugotovila, da pri Andreju najbolje deluje, če mu vnaprej »podeli mandat« za drugačnost. Tako je nekoč pred vsem razredom spoštljivo dejala, da ima Andrej po navadi drugačne ideje od drugih, ki pa so zelo izvirne. Andrej je bil nezaupljiv do tega preobrata, vendar ni mogel skriti, da mu godi. Naslednjič ga je Sonja poklicala k sebi glede akcije, pri kateri je bilo zelo pomembno, da sodelujejo vsi. Individualno se je pogovorila z njim, češ da potrebuje njegovo mnenje. Razložila mu je strategijo, Andrej je povedal svoje mnenje, ki ga je po svojih močeh vključila in Andrej je postal njen zaveznik.

Primer 2

Kolega tesno sodelujeta v različnih aktivnostih. Pri tem se Alenka pogosto sprašuje, kje so že počeli kaj podobnega, pri odločanju za aktivnosti ji pomaga, kaj od tega ji je že znano in česa je večša. Branko, ki ga bolj motivira to, da so izzivi povsem novi, je to dolgo problematiziral in Alenko »provociral«, češ, zakaj bi morala vedno vedeti, kaj je v novih razmerah že znanega – »Se boš vsaj kaj novega naučila, napredovala, če boš vržena v vodo.« Kmalu je spoznal, da s tem Alenke ne pridobi, ampak jo prej prestraši. Od tedaj ji skuša vstopanje na neznan teren olajšati s tem, da skupaj z njo razmišlja, kje sta počela že kaj podobnega in kaj že zna. To je dodatno okrepilo njuno delovno partnerstvo.

Informacijski programi

Metaprogrami imajo zelo pomembno vlogo pri sprejemanju oz. selekcioni-ranju in pri organiziranju ter procesiranju informacij, ki je v šolstvu eden ključnih izzivov.

Velikost: pregled ali podrobnosti

Pri pridobivanju informacij in novega znanja nekaterim pomaga »velika slika« – vpogled v celoto, od koder potem preidejo na detajle, drugi pa najprej potrebujejo vse mogoče podatke in detajle. Njihov pristop je od posameznega

k splošnemu. Ti zato potrebujejo natančna navodila, ki jih vodijo od koraka do koraka. Udeleženci, ki potrebujejo veliko sliko, bolje delajo s pomočjo bolj ohlapnih, okvirnih navodil in jim uvodoma raje predstavimo namen in pregled nad celoto.

Primer

Pri evalvacijskem vprašalniku je učiteljica Barbara od dijakov dobila veliko spodbudnih odgovorov. Bila pa je presenečena, da je skoraj polovica dijakov nizko ocenila to, kako podaja navodila. V odprtih odgovorih so napisali, da pogosto ne vedo, za kaj gre oz. kam naj bi jih pripeljala navodila. Ko je to omenila kolegici Berti, je ta omenila, da sama pogosto prilagaja navodila različnim spoznavnim stilom dijakov. Barbara je debelo pogledala, češ, saj navodila so samo ena. Ji je pa izkušnja kolegice dala misliti in naslednjič je omenila: »Veš da sem začela preizkušati različne načine dajanja navodil in da zdaj na začetku napišem cilj, ki naj bi ga dosegli z izvajanjem navodil?«

Količina: vse ali nujno potrebno

Poleg tega kako podrobne informacije potrebujemo (prejšnji primer), je pri učenju oz. pri prejemanju informacij pomembno tudi, koliko informacij potrebujemo. Nekateri želijo razpolagati z vsem, kar lahko prispeva k njihovemu učenju, drugim zadošča le nekaj okvirnih, izhodiščnih informacij in jih preveč informacij celo lahko zmede.

Primer

Tone je nagovarjal kolega Francija, naj se pridruži šolskemu razvojnemu timu. Francijeva glavna skrb je bila, kako bo nadoknadil obilico informacij, ki jih je šolski razvojni tim prej pridobival leta dolgo. Ugovarjal je Tonetu, kdaj neki bo našel čas za vse to; Tone pa ga je pomiril s preprosto mislijo: »Ni vprašanje, kdaj boš našel čas za vse to, temveč kaj potrebuješ za to, da se nam lahko pridružiš.« Franci je ugotovil, da sploh ni treba, da pregleda vse zapisnike, temveč je dovolj, da se pozanima samo o tem, kar je nujno potrebno za to, da se bo lahko vključil. To je pomenilo zanj veliko razbremenitev in čisto novo spoznanje: ni treba zmeraj vsega, včasih je dovolj le nujno potrebno.

Zgodbica hkrati predstavlja primer, kako s preprostim vprašanjem včasih pomagamo kolegu na povsem nov način pogledati na zadevo, se razbremeniti in naravnati drugače.

Kakovost: približno ali natančno

Za nekatere udeležence je odločilno, da je vsak korak opravijo »do črke« natančno, za druge pa obratno: dovolj je, da se le približno naravnajo, in delo steče. Pretirana natančnost jih omejuje.

Tudi ta metaprogram ima za šolske razmere številne implikacije. Tako v različnih učnih okoliščinah z učenci kot pri delu projektnih timov je pomembno, da je poskrbljeno za različne »tipe«, da se učijo, delujejo in izkazujejo na svoj način, da pa se imajo hkrati možnost v varnem okolju poskušati tudi v tistem, kar jim je manj blizu, in se s tem razvijati in razširjati meje svojega delovanja.

Primer 1

Vodja razvojnega tima Marija je bila dolga leta zelo natančna in zahtevna. Tako od učencev kot od članov razvojnega tima je terjala, da pregledajo vsa gradiva do pike natančno, in da so njihovi izdelki skrajno urejeni. To je bil način, ki ga je bila navajena in za katerega je menila, da (njej) prinaša najboljše rezultate. Dokler ni bila pred kratkim postavljena pred izziv. Ko je prišlo zaradi te njene strategije že četrtrič zapored v šolskem letu do konflikta s kolegi, člani tima, se je prijavila v coaching, da bi ugotovila, kako naj bolj uspešno disciplinira svoj tim.

Skozi proces coachinga je uzavestila, da smo ljudje različni, da potrebujemo različne vrste inputa in da se lahko izkažemo na različne načine: ona je dobra v pisanju poročil in natančnem navajanju dejstev, kolegica, ki jo ima Marija za površno, pa je odlična pri nagovarjanju kolektiva. Še več: kljub temu da je Marija vodja tima, je kolegica tista, ki zna kolektiv pritegniti in navdihniti, Marija pa člane kolektiva odbija s svojo neprizanesljivo težnjo k natančnosti zaradi natančnosti, z izpolnjevanjem obrazcev in poročil in z upoštevanjem vseh mogočih navodil. Namesto da bi se zaganjala v kolegičino t. i. površnost, je Marija zdaj uspela uvideti kolegico kot »motivatorja« in ji je to priznala; kolegica je bila zdaj še uspešnejša, ves tim pa je postal pri kolektivu bolj sprejet kot prej, ko je Marija vsem in za vsako ceno vsiljevala svoj metaprogram natančnosti. Poleg tega je Marija tudi pri sebi uspela zrahljati natančnost za vsako ceno. Ob vprašanjih, kot so Kdaj velja biti natančen, kdaj pa ne? Kje mi natančnost prav pride, kje pa me omejuje? Čemu pravzaprav služi moja natančnost? Kaj je zares pomembno? ali Kaj je še bolj pomembno kot natančnost? in podobnih, je natančnost začela premišljeno uporabljati samo v tistih okoliščinah, za katere je ocenila, da je res potrebna. Odnosi v timu in v kolektivu so se začeli izboljševati.

Primer 2

Irena in Lidija sta odlični tandem za načrtovanje in prijavo projektov. Irena je tista, ki vidi glavne obrise projekta in je sploh ne skrbi, kako bodo izvedeni detajli. Iz nje kar bruhajo zamisli in Lidija že ve, da je smer razmišljanja zagotovo ustrezna, čeprav detajli niso jasni. Lidija je sicer zelo natančna in ima rada vse pod nadzorom. Vendar se je pri delu z Ireno že navadila, da v fazi načrtovanja projektov še ni treba vklopiti »programa natančnosti« in da lahko v tej fazi mirno zaupa Ireninemu vizionarstvu, čeprav mu manjka domišljenosti. Ko pride do faze prijave projekta, torej do razporejanja aktivnosti v rokovnike, do preciziranja ciljev in izpolnjevanja konkretnih rubrik v obrazcih, pa je na potezi ona. Ohlapno nanizane cilje, ki sta jih z Ireno »zviharili« v začetni fazi projekta, zdaj pomaga operacionalizirati in časovno opredeliti in s svojo natančnostjo poskrbi, da so vsi zapisi umeščeni v ustrezne rubrike.

Prepričanost: na podlagi števila ali trajanja

Za nekatere ljudi je dokaz kakovosti število oz. količina uspelih primerov, za druge pa trajanje – kako dolgo nekaj uspešno poteka, traja.

Primer

Za kolege, ki se vključujejo v projekt, kateremu se pridružuje njihova šola, in jih bolj prepriča trajanje kot število, bo bolj pomembno, da slišijo, da projekt poteka že dolgo časa. Za tiste, ki jih bolj nagovori število, bo zgovorno, da so v projektu udeležene tudi številne druge šole.

Osvajanje informacij: s posnemanjem, demonstracijo, izkušnjo ali avtoriteto

Eden odločilnih za učinkovito učenje in razvoj sploh je način sprejemanja informacij. Nekateri ljudje se največ naučijo s posnemanjem, drugi prek demonstracije, spet tretji potrebujejo lastno izkušnjo, nekateri pa preprosto verjamejo avtoriteti. Ker imamo med učitelji praviloma vse »tipe«, kaže zanje poskrbeti na vse načine – omogočiti z različnimi pristopi vsem, da se učijo na njim najbolj lasten način.

Primer

Pri vzajemnem kolegialnem podpiranju pride v poštev tako »rahljanje« lastnega metaprograma in razširjanje z novimi načini kot tudi zgolj upoštevanje metaprogramov, ki jih prepoznamo pri drugih in se naravnamo nanje. Npr. če ugotovimo, da smo se pripravljene učiti samo od avtoritet, se lahko vprašamo, kdaj bo napočil čas, da izberemo še kakšno drugo učno izkušnjo. Če vidimo, da se nekdo drug najlažje uči s posnemanjem ne pa npr. iz pripovedovanja, ga podpremo tako, da ima pri učenju čim več možnosti posnemanja. Če pa tudi on želi razširiti svoje načine pridobivanja informacij, ga podpremo pri tem, npr. z vprašanji: Kako bi se še lahko naučil česa novega? Kaj bi ti prineslo prepričljivo učno izkušnjo?

Kriterijski metaprogrami

Splošnost: splošno ali posebno

Tako za proces učenja kot za podpiranje osebnega razvoja v vzajemnem kolegialnem coachingu je pomembno, kam usmerjamo pozornost: nekaterim ljudem so pomembnejši splošni principi in zakonitosti, druge pa bolj prepričajo primeri, ilustracije in konkretne izkušnje. Zelo pomembno jih je prepoznati in jih znati nasloviti ter vedeti, kdaj in pri kom izhajati iz splošnega na konkretno, kdaj in pri kom pa iz primerov in konkretnih zgodb.

Primer

Ko je Anita ugotovila, da kolegica rada navaja primere in tudi druge sprašuje po izkušnjah, ki bodo podkrepile njihovo pripoved, jo je pri kolegialnem podpiranju pogosto pozvala k temu, da se spomni kakšnega konkretnega primera in da opiše zadnjo izkušnjo, kar je pospešilo proces njenega raziskovanja.

Sprejemanje: pozitivno ali negativno

Nekateri ljudje vidijo »na pol prazen kozarec«: kaj manjka, kaj moti, kaj je narobe, drugi pa – ravno nasprotno – vidijo »na pol polnega«: kaj je dobrega, kaj je uspelo, koliko so že dosegli, kaj jim je všeč ... Včasih se prvi zdijo naporenejši, so pa tudi spodbuda in izziv za nenehno nadgrajevanje in izboljševanje. So tudi vir razprav in polemik, ki so lahko – če so dobronamerne – za vse vir novih spoznanj in navdiha. Za učitelja je pomembno, da se zna »napajati« pri zadovoljstvu drugih in da se zna »mojstriti« ob prvih, pa naj gre za učence ali za kolege v timu.

Primer

V razvojnem timu sta bila dva od članov z ravno nasprotnim metaprogramom za sprejemanje. Saša je vedno videl samo pozitivne plati, Igor pa negativne, zato sta se – na nejevoljo ostalih – nenehno zapletala v konfliktne situacije in neplodna prepričevanja. Ko so kolegi ugotovili vzorec, so ju podprli s tem, da so osvetljevali, kaj se jima dogaja. Igorjeve pripombe so vzeli zares, vendar so ga z ustreznimi vprašanji spodbudili, da se je namesto s formulacijami »Nič nam ne uspe«, »Vse gre narobe«, »Nihče noče sodelovati« začel izražati bolj precizno in manj »bombastično«. Tako so npr. »terjali«, naj pove, kaj konkretno ne uspe, kaj pa vendarle uspe, kdo noče sodelovati, kdo pa že sodeluje ipd. Saša pa so – po tem, ko so se skupaj z njim veselili, kako v redu je vse – vprašali: »Kaj pa bi lahko bilo še boljše?« »Kaj si še želimo?« »Kaj vse še lahko dosežemo?«

Spremljanje: spremljanje ali upiranje

Še en metaprogram se nanaša na to, koliko so ljudje naravnani na to, da sledijo drugim, sodelujejo ali se upirajo. V šolskih razmerah je pomembno, da so nekateri udeleženci voljni slediti vsem predlogom in sodelovati na odprti sceni in v pogovorih, drugi pa se radi »upirajo«, naredijo po svoje in dajo vedeti, da so samostojni in samosvoji. Tudi pri tem je treba znati spremljati ene in druge ter primerno reagirati.

Npr.: že vnaprej poskrbimo za oboje tako, da jih pozovemo k primerom, ki potrjujejo obravnavano, in k primerom, ki to zanikajo. Ali pa že vnaprej povprašamo, kdo se strinja, kdo pa ne, ali še boljše: s čim od povedanega, prikazanega, predstavljenega se strinjajo, s čim pa ne.

Primer

»Železne« vzorce kolegov, ki se na sestankih nenehno »upirajo« in nasprotujejo s floskulami, kot so »nič se ne da«, »nimamo pogojev«, »tega se ne gremo«, »vse je brez pomena«, lahko rahljamo z vprašanji po konkretizaciji: »Kaj konkretno je tisto, kar meniš, da se ne da/ne deluje?« »Katere pogoje pa potrebujete za to, da bi se dalo?« »Kaj je mogoče, kaj pa še ne?« »Kaj pa je vendarle mogoče storiti? Kaj je mogoče ukreniti zdaj, kaj pa kdaj kasneje?« »Kaj že deluje, kaj pa še ne?« V nadaljevanju, po tem ko nekoliko zrahljamo in konkretiziramo izhodiščno izjavo, je ena od mogočih strategij že predstavljeni model SCORE: »Kaj je tisto, kar nam to preprečuje/nas zadržuje/nas ovira ..., da bi ...« »Kaj nam lahko pomaga to preseči?«

Ena od mogočih strategij je spreminjanje upiranja v spremljanje. Udeleženca najprej spremljamo v njegovem metaprogramu, da se mu npr. pridružimo s kakšno izjavo iz njegovega »registra«: »Tudi meni se je včasih to zdelo nesmiselno.« ali pa: »Ne boste verjeli, ampak tudi meni se to kdaj zdi čisto brez pomena.« Pri tem spremljanju povzamemo kolegove izraze, kot sta »čisto« in »brez pomena«, hkrati pa jih že nekoliko zrahljamo, ko blažimo njihovo totalnost z dodatkom »kdaj« ali »včasih«. Nato postavimo antitezo: »Sem pa potem ugotovil, da v določenih primerih ...« ali pa: »Potem pa sem doživel/spoznal ...« in s tem ponudimo nove možnosti razmišljanja in celo delovanja.

Pogosto lahko namreč takšne reakcije kanaliziramo tudi v akcijo oz. k prevzemanju soodgovornosti za »brezizhoden« položaj (s čimer tudi pokažemo, da smo izjavo vzeli zares), tako da vprašamo: »Kaj pa zdaj? Kaj predlagaš (namesto tega)? Kaj bi raje namesto tega« ali »Če je tako, kaj lahko ukrenemo?«

Vaja 31

Še enkrat preberite začetno zgodbo (prva vaja) in s pomočjo gornje klasifikacije in tabel ugotovite metaprograme obeh protagonistov.

VAKOG

Naša različnost se kaže tudi v tem, katerim čutnim sporočilom dajem prednost. Zlasti za učinkovito učenje je odločilno, katerim spoznavnim načinom (»kanalom«) dajejo prednost učenci. Nekateri najlažje sprejemajo informacije v vizualni obliki. Zanje bo zelo pomembno, da učni položaj vključuje urejeno in slikovito grafično in likovno podporo ter z ilustracijami podprto gradivo. Drugi so bolj slušni, avditivni tipi in se največ naučijo, če poslušajo npr. predavanja ali okrogle mize ali pa so vključeni v razpravo. Mnogi za bolj učinkovito učenje potrebujejo izkušnjo in aktivno preizkušanje. Med učnim procesom potrebujejo tudi premikanje, gibanje, možnost gibalnih dražljajev. Največkrat v strogo »kognitivnih« okoliščinah, kakršna je šolska, pozabimo na vonj in okus, ki sta prav tako pomemben del celostne izkušnje.

Kompleksno učno izkušnjo torej lahko omogočimo, če dosežemo vse omenjene »kanale«. Učence z različno poudarjenimi »kanali« lahko naslavljamo tako, da menjaje omogočamo različne učne izkušnje, vključujoč različne kanale in tako »pokrijemo« različno dovzetnost za različne vrste dražljajev. Učence dosežemo po tistem kanalu, ki mu je najbolj »domač«, hkrati pa ga spodbujamo

tudi z novimi učnimi izkušnjami kanalov, ki jih uporablja redkeje. Seveda je izbira odvisna tudi od učnih ciljev in tematike.

Tudi za kolegialno podpiranje, ki je prav tako neke vrste »učni« proces, pride prav upoštevanje tega, katerim kanalom dajejo prednost kolegi. Ne gre torej le za upoštevanje čutnih oz. spoznavnih kanalov za podpiranje učinkovitega učenja, temveč tudi za lažje in bolj učinkovito spremljanje drugih in sporazumevanje z njimi.

Če npr. slišimo kolega pogosto reči »Slišim, da je ...«, »Poslušaj, jaz ...«, »Večkrat sem že slišal ...«, se kaže nanj obračati z več t. i. procesnih besed, ki naslavlajo slušni kanal. Pri kolegih, ki »raje vidijo kot slišijo« in ki s svinčnikom ali kredo v roki izjavljajo »A si videl ...«, »Poglejte ...«, »Čakaj, bom to narisal«, bomo pozorni na vidni kanal. Pri tistih, ki dajejo prednost gibanju, ki so nemirni na stolu, krilijo z rokami in ki jih slišimo uporabljati metafore, kot so »zagrabimo priložnost, začnimo z akcijo, zaženimo ta projekt«, pa bomo naslovili aktivacijo, delovanje.

Poglejmo, katere so najbolj značilne procesne besede za posamezne zaznavne tipe (VAKOG).

- VIZUALNI TIP: vidim, glej, narišem, napišem, videz ...
- AVDITIVNI TIP: slišim, poslušajte, glas, ton, glasba ...
- KINESTETIČNI TIP: začnem, aktivirajmo se, gremo, gib ...
- OLFAKTORNI TIP: zavoham, nam ne diši, je zavelo ...
- GUSTATIVNI TIP: okušam, se stopi, grenko, okusno ...

Za boljše medsebojno (spo)razumevanje nam torej koristi prepoznati, čemu daje sogovornik prednost, se nasloviti na to in ga pri tem podpreti. Če imamo opraviti s položaji z več ljudmi, je smiselno »nagovoriti« vse kanale, da dosežemo najrazličnejše »tipe«.

Primer

Člani šolskega razvojnega tima se odločijo drugače zasnovati srečanje s kolektivom. Želijo ustvariti prijetno, spodbudno ozračje, v katerem želijo preseči ustaljene vzorce dogovarjanja in pritegniti več članov kolektiva k aktivnemu sodelovanju. Po premisleku ugotovijo, da je pomembno tudi vzdušje, v katerem se bo odvijalo srečanje, zato »učno okolje« zasnujejo malo drugače kot sicer – upoštevajo vse kanale VAKOG oz. vsa čutila.

Ob prihodu udeležence pričaka glasba, ki je na začetku živahna, tik pred začetkom pa vse bolj umirjena, do trenutka, ko z njenim izzvenevanjem napoči čas za »besede«. Glasbo namreč lahko spreminjamo glede na fazo učnega procesa in učne cilje. Izbiramo jo lahko tudi glede na možganske valove oz. raven aktivacije, ki jih spodbuja z ritmom in glasnostjo. Med delavnicami za oblikovanje zamisli se spet pojavi živahna glasba, pri dogovarjanju glasba utihne, ko pa so na vrsti osebne refleksije, te spremlja meditativna glasba.

Prostor je osvetljen drugače kot običajno, da zbudi pozornost in poskrbi za to, da srečanje zaradi znanega okolja ni preveč rutinsko. Za plenarno izvajanje kolegi močnejše osvetlijo izvajalca, za delavnice pa poskrbijo, da ima vsaka delovna skupina svojo svetilko s prijetno svetlobo tople barve.

Člani tima »tvegajo« še z »nagovarjanjem« drugih čutil: prižgejo kadila, da prebudijo tudi vohalne čute, in ponudijo simpatične, že na pogled privlačne in okusne prigrizke.

Primerno izbrane in umeščene drsnice, likovno opremljene tako, da čim bolj ustrezno podpirajo vizualni tip udeležencev, se izmenjujejo z vajami, pri katerih udeleženci vstanejo, menjajo prostor in se motorično aktivirajo.

V evalvaciji udeleženci poročajo, da so jih kolegi popolnoma presenetili in razorožili, da se že dolgo niso tako dobro počutili in da so igranje proizvajali zamisli. Nekateri so se pošalili, da če bodo odslej srečanja vedno takšna, se jih bodo še radi začeli udeleževati.

Vaja 32

Vajo 29 na str. 141, v kateri ste se označili na oseh, je zanimivo nadgraditi skupaj s kolegom, ko se o ugotovljenih metaprogramih pogovorita v paru.

Ugotavljanje lastnih metaprogramov v parih:

- označite na vsaki osi, kje se vidite,
- ilustrirajte s primeri,
- ugotovite omejujoč(e) metaprogram(e),
- zastavljajte si vprašanja v coachingu.

Povzetek o metaprogramih

Učiteljem in ravnateljem pozornost na metaprograme pride prav pri spremljanju učencev oz. pri naravnavanju na njihov način doživetja in »procesiranja«, pri avtorefleksiji in pri vzajemnem kolegialnem podpiranju.

Vprašanja za samorefleksijo

- Kateri vaši metaprogrami vam dobro služijo? Kdaj so vam v največjo oporo?
- Kateri metaprogram vas morda kdaj omejuje? Kako ga lahko razširite?
- Spomnite se učenca, za katerega se vam zdi, da kljub vašim in svojim naporom ne sledi razlagi ali navodilom. Kateri metaprogram bi utegnil biti razlog za to? Kako lahko tega učenca nagovorite bolj učinkovito?
- Spomnite so sodelavca ali sodelavke, s katerim se ne razumete najboljše. V katerih metaprogramih se najbolj razlikujeta? Kaj lahko naredite za boljše razumevanje?

3 Diltsov model osebnosti

»Obvladovanje kompleksnosti pomeni, da ji ne dovolimo prevladati. Pomeni, da imamo koherentno stališče, s pomočjo katerega usmerjamo aktivnosti, kljub zmedi, nepredvidljivosti in nejasnostim, ki se dogajajo okrog nas.«

(Michael Lissack in Johan Ross)

Živimo v času velikih sprememb. Peter Vaill (1996) je uporabil metaforo o deročih vodah, da bi opisal kompleksno in spreminjajoče se okolje, v katerem živimo. Zanj je značilna nepričakovanost, neobičajnost, prepletenost, nepredvidljivost in velika poraba virov. Ti kompleksni, medsebojno odvisni in nestabilni sistemi, ki sestavljajo naše življenje, zahtevajo nenehne, izvirne, ustvarjalne pobude in odzive. Njegova teza je, da je prav ta aktivnost tisto, kar imenujemo trajno učenje. Če parafraziramo, je »trajno učenje tisto, kar vidimo, če opazujemo ravnanje ljudi v kompleksnih okoliščinah« (Vaill, 1996, str. 35). Učiteljski poklic je zahteven in odgovoren ter ga zaradi njegove narave dela umeščamo med enega najbolj stresnih poklicev. Zahteva nenehno odzivanje na spremembe, ki poteka na različnih ravneh osebnosti, ki pa morajo biti poravnane in usklajene med seboj, da lahko posameznik deluje

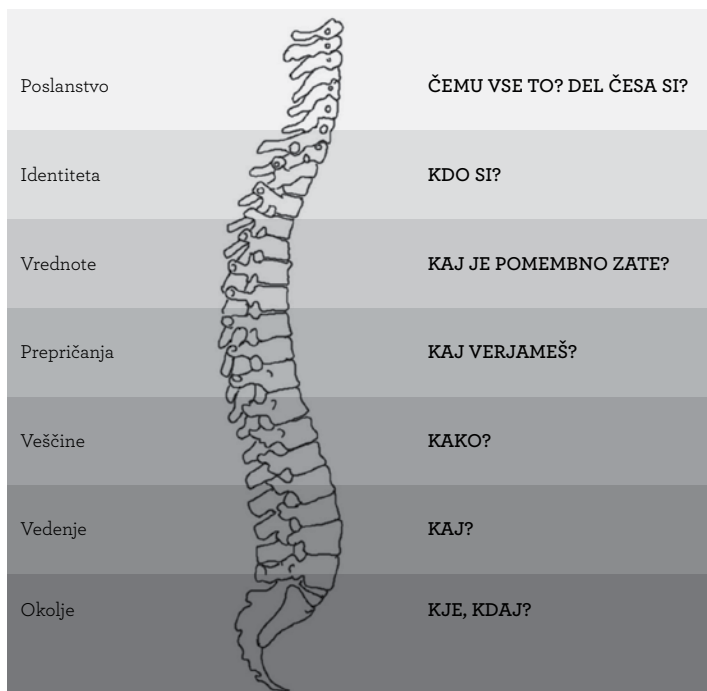
učinkovito. Ravni si sledijo od najnižje do najvišje. Različne ravni procesiranja so funkcija različnih nevroloških sistemov.

3.1 Predstavitev nevroloških ravni osebnosti

Robert Dilts (1990) je te logične ravni uporabil v vsakdanjem življenju. Zavedal se je, da obstaja razlika med človeškimi fizičnimi reakcijami in vedenjem ter globljimi miselnimi predstavami in strategijami. Izdelal je preprost model, ki vsebuje ideje o spreminjanju, učenju in komunikaciji. Model nevroloških ravni po Robertu Diltsu izvira iz koncepta logičnih ravni učenja Gregoryja Batesona (Bateson, 1973), ki je ločil štiri glavne ravni učenja in sprememb. Vsaka raven vsebuje in organizira elemente ravni pod seboj. V procesu učenja, spreminjanja in komunikacije obstaja naravna hierarhija razvrščanja. Vloga vsake ravni je, da organizira informacije na nižji ravni pod seboj. Sprememba na nižji ravni lahko (toda ne nujno) vpliva na višjo raven, medtem ko sprememba na višji ravni nedvomno spreminja (vpliva na) elemente na nižji ravni.

Diltsov model daje okvir za razmislek o tem, na kateri točki lahko posežemo v položaj in sprožimo želeno spremembo, pri tem pa se spreminjamo celostno. Naša struktura možganov, jezik in zaznave tvorijo naravno hierarhijo ravni izkušenj. Vsaka raven organizira in nadzira informacije ravni pod seboj. Ravni si sledijo od spodaj navzgor. Z vprašanji, ki se npr. nanašajo na identiteto, posežemo veliko globlje, kot če govorimo o okolju ali vedenju.

Model, ki vsebuje vprašanja na vseh ravneh, lahko uporabimo kot diagnostično orodje, ko poskušamo ugotoviti, kje se skriva težava, kot orodje za iskanje rešitve nastale težave, za raziskovanje glede doseganja ciljev ali kot vprašanja za refleksijo (glej primer pri vaji 33). Pri raziskovanju si lahko pomagata s preprostimi vprašanji.



Slika 25. Nevrologične ravni osebnosti po Diltsu

Okolje – okolica, ljudje (ga zaznavamo, sprejemamo in spreminjamo)

→ Kje se to dogaja? Kdaj se to dogaja?

Vedenje – odzivi, ki jih sprožijo dražljaji iz okolja

→ Kaj počnem?

Spretnosti in strategije za doseganje ciljev

→ Kako to poteka? Katere spretnosti potrebujem? Katero znanje potrebujem?

Prepričanja – vodilne misli, dovoljenja, omejitve

→ V kaj sem prepričan? Kaj verjamem?

Vrednote – načela, ki usmerjajo presojo posameznika

→ Kaj je pomembno zame? Kaj hočem? V kaj verjamem? Zakaj?

Identiteta – temeljni občutek o sebi, samopodoba

→ Kdo sem?

Poslanstvo

→ Zakaj obstajam? Del česa sem?

3.2 Korthagnov model jedrne refleksije

Podoben model je leta 2004 postavil Fred Korthagen, ki je prav tako izhajal iz Batesonovih logičnih ravni. S prilagoditvijo osnovnega modela je želel pokazati na različne ravni v učiteljevem ravnanju in delovanju, na katere je mogoče vplivati z izobraževanjem in usposabljanjem oz. ki že same po sebi vplivajo ena na drugo. V razpravi z naslovom V iskanju bistva dobrega učitelja je razvil t. i. model jedrne refleksije. Posebej je opozoril, da je treba pri izobraževanju in usposabljanju učiteljev preseči raven, s katero sežemo le do ravni pridobivanja veščin, spretnosti, metod in tehnik. Zato je v svoj model umestil kompetence, ki jih razume kot širše zmožnosti. A hkrati meni, da je treba pri izobraževanju učiteljev upoštevati tudi ravni, na katerih se oblikujejo učiteljeva prepričanja, njegova strokovna identiteta in najbolj bistveno – dojemanje lastne vloge, ki se kaže v temeljnih vrednotnih predpostavkah lastnega poslanstva oz. dojemanja sebe kot avtentične osebnosti.

Vaja 33

Vaja: JEDRNA REFLEKSIJA – delo v paru

JEDRNA REFLEKSIJA

Vživite se v situacijo, ki vas profesionalno obremenjuje in se ni razrešila tako, kot bi želeli. S sogovornikom v paru razmišljajte o dogodku, tako da poskušate odgovoriti na zastavljena vprašanja in pri tem prisluhnite svojim odgovorom.

1. OKOLJE

- Kako je okolje pripomoglo in kako vpliva na nastalo situacijo?
- Kako vplivajo učenci?
- Kako na nastalo situacijo vplivajo sodelavci/drugi?

2. VEDENJE

- Kako ravnate v dani situaciji?
- Kaj konkretno naredite?
- Kako na situacijo vpliva vaše vedenje? Kako se vedete?

3. KOMPETENCE/ZNANJE/STRATEGIJE

- Kakšen nabor veščin, znanj, kompetenc bi potrebovali za ustrezno ravnanje?
- S čim ste opremljeni za ravnanje v takih situacijah?
- Kako se to odraža v konkretni situaciji?

4. PREPRIČANJA/VREDNOTE

- V kaj ste prepričani v dani situaciji?
- V kaj verjamete, kaj je pomembno za vas?
- Katere misli vas podpirajo v vsakdanjem ravnanju in delovanju?

5. IDENTITETA

- Kdo ste, ko ste učitelj?
- Kakšen je vaš temeljni občutek o sebi kot učitelju?
- Kakšen učitelj želite biti?

6. POSLANSTVO

- Čemu obstajate kot učitelj?
- Kakšen smisel ima to, da ste učitelj?
- Kaj vas navdihuje za ta poklic?

Korthagnov čebulni model

Ta model je Korthagen nadgradil v t. i. čebulni model osebnosti. V izhodišču je izpostavil dve ključni vprašanji, pomembni za področje izobraževanja učiteljev, in sicer:

Katere so bistvene značilnosti (jdrne kvalitete) dobrega učitelja?

Kako lahko ljudem pomagamo, da postanejo dobri učitelji?

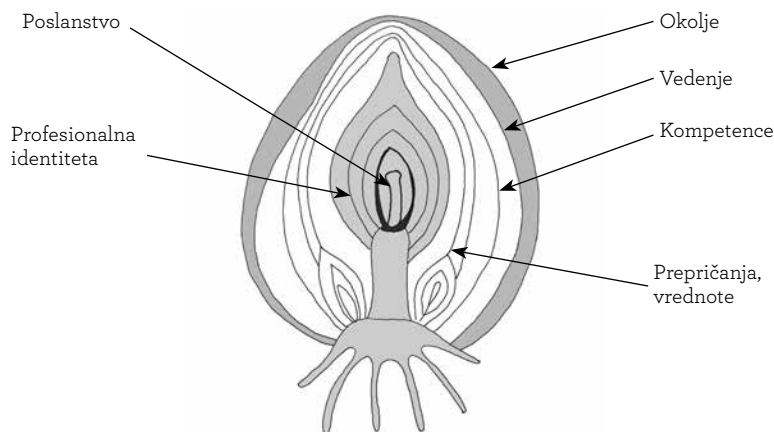
V pomoč pri iskanju odgovorov na omenjena vprašanja je razvil »model jedrne refleksije«, ki naj bi učitelju služil kot okvir, ki ga lahko uporabi za refleksijo o svojem profesionalnem razvoju.

V spodnji refleksiji je udeleženka seminarja opisala svojo izkušnjo s Korthagnovim modelom in nov vpogled v svoja prepričanja, ki se ji je odprl ob tem.

Refleksija

»Čebulni model ravni v učiteljevem ravnanju in vedenju mi je razjasnil, zakaj z raznimi metodami in menjanjem strategij v razredu ne pridem nikamor. Ko vidiš sliko koncentričnih krogov, ti je takoj jasno, da je obseg zunanjega veliko večji kot obseg notranjega in da se na zunanjem (vedenje, strategije, okolje) lahko mučiš v nedogled s spremembami, pa ne boš naredil veliko. Majhna sprememba v najmanjšem krogu (to so naša prepričanja, identiteta, poslanstvo) pa povzroči veliko spremembo na vseh zunanjih krogih (vedenje, strategije, kompetence, znanja, veščine). Na notranje plasti lahko vplivamo sami, dobro počutje pa je odvisno tudi od harmonije med ravnmi.

To sem razumela takole. Naša najgloblja prepričanja oddajajo neko frekvenco, glede na katero se odzivajo drugi in z njimi privlačimo okoliščine. Torej ne glede na to, kaj vse bi počela v razredu in se še tako trudila, bi se zadeve dogajale v sozvočju z mojimi globokimi prepričanji. Tudi nekaj teh smo poiskali. Moje me je globoko pretreslo. Bilo je namreč, da se moram mučiti, trpeti, vztrajati v položaju, ki ga ne bom zmogla.»



Slika 26. Čebulni model

Zunanji dve plasti sestavljata okolje, s katerim se učitelj srečuje iz dneva v dan, ter vedenje (način ravnanja, delovanja). To sta tudi ravni, pravi Korthagen, za katere se zdi, da se z njimi učitelji najbolj ukvarjajo. Pogosto se namreč osredinjajo na dogajanja v razredu in iščejo odgovore na vprašanja, kako se soočiti s temi težavami.

Na ti dve ravni zelo vpliva tretja, na katero je Korthagen umestil kompetence. Da bi jasno ločil raven veščin, spretnosti od ravni kompetenc, je poudaril, da kompetenco razume kot integriran skupek znanja, veščin in stališč. Korthagen meni, da so te tri plasti tesno povezane zaradi tega, ker lahko okolje vpliva na učiteljevo ravnanje in delovanje, kajti če učitelj neko ravnanje (vedenje) ponavlja dovolj dolgo, s tem razvije novo kompetenco, ki jo bo lahko uporabljal v najrazličnejših okoliščinah.

Na kompetence prav tako vpliva četrta plast duševnosti, to so človekova prepričanja, s čimer učitelj delo dopolnjuje s svojimi zamislimi.

Še globlje je umeščena učiteljeva profesionalna identiteta (peta plast čebule). Na tej ravni se učitelj sooča z vprašanji, kot so: Kdo sem? Kakšen učitelj želim biti? Kako vidim svojo učiteljsko vlogo? Gre za bistvena vprašanja, ki se povezujejo z razvojem strokovne identitete.

Na najglobljo raven je Korthagen (2004) umestil učiteljevo poslanstvo oz. učitelja kot avtentično osebnost. V transpersonalni psihologiji so to raven poimenovali transpersonalna raven oz. čezosebnostna raven, saj pomeni ozaveščanje o smislu, pomenu lastnega bivanja znotraj širše skupnosti, ki ga vidimo v odnosu do sebe in do svojih bližnjih. Na tej ravni so ključna vprašanja:

- Zakaj obstajam?
- Kaj so korenine moje osebne inspiracije?

Na to raven se umeščajo naše najbolj osebne vrednote. Na globljih ravneh se pojavijo človekove jedrne kvalitete, npr. poslanstvo pomagati drugim, da razvijejo samozavest. Ob tem je Korthagen (2004) opozoril, da ljudje niso vedno zavestno povezani s to najglobljo ravno. Vendar pa ima prav ta velik vpliv na učitelja in na oblikovanje njegove profesionalne identitete in na njegov profesionalni razvoj.

Primer

Nadja je mlajša učiteljica matematike, ki je doštudirala ob delu. Zelo si je želela delati na gimnaziji. Prej je inštruirala in delala predvsem individualno. Bila je prostovoljka, delala na taborih in želela pomagati ljudem, ki so se znašli v stiski. Mislila je, da bo v šoli lahko z veliko žlico delila svojo nesebično ljubezen. Ob prihodu na šolo je uvidela, da je pomemben uspeh na maturi in da sploh nima časa za svojo človeško plat, ki je bila prej zanjo najpomembnejša. V kolektivu se ne počuti dobro, ker se ji zdi, da jo gledajo postrani, ker nima toliko prakse kot kolegi. To svoje prepričanje pogosto tiho izrazi s stavkom: »Seveda nimam takih izkušenj, kot vi ...« Sodelavcem se zdi plaha in zadržana in je v glavnem sploh ne opazijo. Na konferenci se še nikoli ni oglasila, ker se ne želi izpostavljati. V življenju se ji zdi pomembno, da je delo dobro opravljeno. V razredu deluje izgubljeno, čeprav je dober matematik in zna stvari dobro razložiti. Učenci je v razredu ne jemljejo resno, hodijo pa pred testi k njej na individualne konzultacije in pridno izkoriščajo njeno pripravljenost pomagati. Veliko se usposablja in pripravlja za vsako uro posebej. Priprave piše podrobno in popolnoma v skladu s sodobnimi

spoznanji stroke. Kljub temu ni zadovoljna s svojim delom, z odnosi s sodelavci in z dijaki. Pogovarjala se je z mentorjem, da bo izboljšala svoje veščine komunikacije, ker se ji zdi, da ji manjka prav to. Odločila se je za udeležbo na tridnevnem seminarju, ker se bo potem bolje počutila v odnosih s sodelavci in z dijaki.

Premislite.

1. Uporaba modela kot diagnostično orodje za ugotavljanje, kje se skriva jedro problema.

Kakšno je okolje, v katerem deluje Nadja?

Kako se vede v službenih razmerah?

Kakšne spretnosti/znanja/kompetence ima? Kaj ji bo prineslo usposabljanje, ki je naravnano na izboljšanje veščine komunikacije?

Kakšno prepričanje se skriva za njenim vedenjem? Katere vrednote so pomembne zanjo?

Kdo je, ko je taka učiteljica matematike?

Kaj je v življenju pomembno zanjo? K čemu stremi?

Kaj se zgodi, če spremeni nekaj na ravni veščin? Na kaj bo to vplivalo?

Kaj se zgodi, če se spremeni nekaj na ostalih ravneh? Na kaj to vpliva?

Kaj ji bo prineslo usposabljanje, ki je naravnano na izboljšanje veščine komunikacije? Kaj se bo spremenilo?

Katero vprašanje v coachingu bi zastavili Nadjii?

Kaj bi jih lahko pomagalo?

2. Uporaba tudi pri raziskovanju glede doseganja ciljev. Nadja si zastavi cilj, ki ga želi doseči.

Na področju **OKOLJA**

- V katerih okoliščinah si lahko uspešnejši?
- S kom bi lažje dosegal tisto, kar si želiš?

Na področju **VEDENJA**

- S kakšnim vedenjem dosegaš boljše rezultate?
- S kakšnimi odzivi na vedenja drugih si najučinkovitejša?

Na področju **STRATEGIJ**

- Kako se lotevaš dela, ki ga nameravaš opraviiti?
- Kako se odzivaš, ko se pojavijo težave?
- Kaj narediš takoj in kaj odlagaš na kasneje?

- Kako lahko izboljšaš svojo učinkovitost?
- Kdo ti lahko pri čem pomaga?
- Koga lahko posnemaš? Kdo je lahko tvoj vzornik?

Na področju **PREPRIČANJ**

- Kaj misliš o svojih sposobnostih?
- Na kaj se pri sebi lahko zanesesh?
- Katere prepričanje trenutno najbolj vpliva na tvoje življenje?
- S katerim prepričanjem bi lažje dosegel svoj cilj?

Na področju **VREDNOT**

- Katere vrednote ti pomenijo največ?
- Kaj je pomembno zate?
- Katere stvari te veselijo in motivirajo?
- Katere vrednote še podpirajo tvoje osebno napredovanje in katere je smiselno zamenjati?

Na področju **IDENTITETE**

- Kdo si in kaj je tvoje življenjsko poslanstvo?
- Katero svojo vlogo želiš opraviť še posebno dobro?

3. Uporaba vprašanj kot orodja za (samo)refleksijo

Nadja lahko s pomočjo vprašanj, ki so navedena v jedrni refleksiji, sama ali s pomočjo mentorja razmišlja, kaj ji lahko pomaga, da postane dobra učiteljica. Ob tem bo ugotovila tudi, na kateri stopnji je neskladje, ki ga sama občuti kot nelagodje, in kaj je prava rešitev za to.

Refleksija

»S kolegico sva izvedli pogovor na temo discipline. Že na začetku najinega pogovora je izrazila željo, da nadaljujeva s temo, ki sva jo obravnavali v enem od najinih prejšnjih pogovorov. Klegico sem prosila, naj opiše, če so se morda razmere v času od najinega zadnjega pogovora spremenile in kako. Pri vodenju pogovora sem si pomagala z Diltsovim modelom, s katerim sem predvsem poskušala pomagati kolegici ugotoviti, kje se ji zatika pri iskanju rešitev za nastalo težavo. Poleg tega sem se oprla tudi na model jedrne refleksije. Klegico sem spodbudila k temu, da je opredelila svojo raven kompetence. Nato sem svoja vprašanja prilagodila njenemu toku raziskovanja. Pomagala sem si tudi z modelom GROW.«

»Za podlago pogovora sem uporabila Korthagnov čebulni model; z njim sem želela spodbuditi kolegico, da bi razločila različne dejavnike in s tem zrahljala omejujoče prepričanje, da je za razmere v razredu krivo dejstvo, da je po upokojitvi nadomestila kolegico, ki je veljala za precej popustljivo, sedaj pa dijaki tudi od nje pričakujejo veliko popustljivost.«

4 Čustva

*Naše misli narekujejo, kako čutimo.
Zato je pomembno priznati,
da se počutimo tako,
kot mislimo, da se počutimo.*

(Jeremy Aldana)

Učiteljica je v refleksiji o svojem poklicnem stresu zapisala: »Ko zazvoni, imam že v zbornici cmok v grlu ..., samo še pričakujem, kaj me čaka ..., s strahom stopim v razred ...«

Na dogajanje v svetu okrog nas se odzivamo različno, saj o njem razmišljamo, ga opazujemo in občutimo. Doživljamo ga s čustvi veselja, žalosti, ugodja, neugodja, ljubezni, sovraštva, zadovoljstva, nezadovoljstva, upanja in strahu. Čustvovanje daje našemu življenju polnost, smisel in lepoto (Musek, 1993). Čustva in čustvena stanja vplivajo na naše obnašanje kot močan motivacijski faktor. Pomanjkanje občutimo kot nekaj neprijetnega; če ne dosežemo ciljev, občutimo jezo, nezadovoljstvo ali strah.

Kognitivni znanstveniki definirajo čustva kot močne, običajno kratkotrajna občutenja, ki so reakcija na neki stimulus. Čustva izhajajo iz človeške razvojne dediščine, ko je bilo treba hitro oceniti pomen predmeta ali dogodka, da bi se lahko pripravili za akcijo – podobno kot alarmni sistem.

Čustva povečujejo splošno zavedanje in nam pomagajo pri prilagajanju na spremembe v nepredvidljivem okolju ter podpirajo socialno komunikacijo in interakcijo. Čustva drugih razberemo iz neverbalne komunikacije (izraz na obrazu, položaj telesa, geste in ton glasu). S tem so povezani občutki, ki so subjektivno doživljanje čustev. Medtem ko so čustva povezana s preživetjem, občutki niso. Čustva lahko merimo s pomočjo miselnih podob, telesne temperature, srčnega utripa in krvnega tlaka.

Misli in prepričanja vplivajo na čustva, ki so kombinacija kognitivnih in fizioloških procesov. S pomočjo kognitivnih procesov si razlagamo notranje ali zunanje inpute kot varne ali nevarne za nas. Glede na to, kaj si sporočamo o sebi, drugih, o dogodkih ali okoliščinah, s katerimi se srečujemo, občutimo strah, jezo, žalost, srečo ali kakšno drugo čustvo. Čustva so način, kako se pripravimo za odziv na okoliščine, ki nas obdajajo.

S čustvi se pri coachingu srečujemo v različnih fazah procesa. Že pri uvodni fazi, ko vzpostavljamo zaupanje in gradimo varno okolje za coaching, je pomembno, kakšen odnos vzpostavi coach in klient. Coach za ustrezno delovanje potrebuje veliko mero empatije in čustvenega samozavedanja. »Coach mora biti občutljiv do sebe in do drugih.« (Boyatzis idr., 2013) Spremljanje klientovih odzivov na čustvenem področju coachu veliko pove o nadaljnjih smereh raziskovanja in odraža njegovo počutje. Pri sidranju močnih področij coach gradi prav na pozitivnih čustvih in občutkih, ki jih lahko priključijo klient, ko se bo naslednjič znašel v podobnem položaju. Zastavljanje nadaljnjih vizij in motivacija, potrebna za prvi korak, sta zelo tesno povezana z vzpostavljanjem pozitivnih čustev in občutkov ter navdušenja, optimizma in volje za delovanje.

Na področju izobraževanja je dolgo prevladovalo racionalno mišljenje, zane-marjena pa je bila vloga čustev pri učenju. Sodobne raziskave kažejo močno povezanost med čustvi in razumom, med občutki in mislimi, kar torej ni v skladu z reko, da so čustva sovražnik razuma (Weiss, 2000).

Kompleksnost v današnjem življenju zahteva od coacha poleg drugih kompetenc tudi čustveno inteligenco. To je v zadnjem času zelo popularen koncept (Goleman, 1995), ki opisuje sposobnost učinkovitega procesiranja, razumevanja in uporabe čustev. Čustveno inteligenco povezujejo s kariernim razvojem, usposabljanjem za veščine na delovnem mestu, izobraževanjem, timskim razvojem ter organizacijskim razvojem in učenjem. Izpolnite vprašalnik o čustveni inteligenci, ki je objavljen na str. 113, in o dobljenih rezultatih razmislite z vidika kolegialne podpore kolegom.

Da se coach lahko učinkovito poveže s klientom, je zelo pomembna tudi čustvena vez. Visoka stopnja čustvene inteligence omogoča boljše prepoznavanje čustvenih stanj pri drugih in omogoča, da jih lažje podpiramo pri ozaveščanju njihovih potencialov. Ko v procesu coachinga podpiramo kolega pri rahljanju omejujočih prepričanj, ki ga ovirajo pri razvoju, lahko prav čustvena inteli-

genca naredi čudeže. Obstaja že nekaj orodij, ki sprožijo čustveni um, da se začne drugače odločati, kot so npr. vizualizacija ali kolo ravnovesja.

Kako čustva vplivajo na učenje, sta opisala Dwyer (2001) in Short (2001). Short (2001) je prikazal, kako zanemarjanje čustev vpliva na rezultate učenja. Ker tudi na coaching lahko gledamo kot na **umetnost spodbujanja učenja** in razvoja ljudi (Downey, 2003), je pomembno poznati vpliv čustev na učenje.

Samozavedanje in samopoznavanje sta pomembni komponenti čustvene inteligence. Ena od lastnosti samozavedanja je prepoznavanje lastnih čustev. Učitelji morda ne morejo takoj določiti, kaj čutijo, ali razumeti, zakaj čutijo tako, in še manj, kaj lahko ukrenejo v zvezi s tem. Sposobnost posameznika, da razume svoja čustva, pomembno vpliva na njegovo samozaupanje, saj mu to razumevanje omogoča, da občuti boljši nadzor nad svojim notranjim življenjem (Goleman, 1995; Hamachek, 1995). Kolege lahko podpiramo pri razvijanju tega samozaupanja, tako da jim pomagamo prepoznati, kaj mislijo in kaj občutijo, ko sprejemajo odločitve.

V procesu sprejemanja odločitev so čustva tista, ki pomagajo obiti kognitivne procese. Ti vključujejo evalviranje in analiziranje vložka in rezultata neke akcije, medtem ko se čustveno sprejemanje odločitev zanaša na merilo na pamet in približne ocene. Čustva nam omogočajo, da pri sprejemanju odločitev naredimo hitro evalvacijo in vključujemo manj miselnega napora.

V zadnjih desetletjih so raziskave pokazale, da imajo čustva vpliv na veliko procesov, ki sestavljajo učenje. Vplivajo na zaznavanje, pozornost, motivacijo ter kodiranje in priklic informacij. Vsi ti elementi igrajo pomembno vlogo v procesu coachinga.

Zaznavanje: Čustva vplivajo na način, kako vidimo svet. Ljudje, ki so v pozitivnem čustvenem stanju, so odprti za učno izkušnjo, sprejemajo bolj pozitivne sodbje in dajejo bolj naklonjene povratne informacije kot nekdo, ki je v negativnem čustvenem stanju. Izziv nam pomeni ustvarjanje takih učnih izkušenj, ki so v zadostni meri pomembne in vabljive, da prikličejo pozitivne reakcije tistih, ki se učijo.

Motivacija: Čustva so vsaj delno odgovorna za našo motivacijo pri zasledovanju ciljno naravnanih vedenj in aktivnosti. Njihova vloga je v spodbujanju ljudi, tako da prispevajo intenziteto in usmeritev. Motivacija se poveča, kadar naloga ni ne pretežka, ne prelahka. Zmeren izziv je optimalno motiva-

cijski. Študije tudi dokazujejo, da čustva posameznika vplivajo na kognitivne procese, povezane z motivacijo. Ljudje, ki občutijo pozitivna čustva, kot sta npr. izpolnitev ali zadovoljstvo, so pripravljeni vložiti več mentalnega prizadevanja v nalogo kot tisti, ki občutijo negativna čustva. Poleg vsega pa so čustva pogosto podlaga za radovednost in ustvarjalnost, kar vse sestavlja motivacijske dejavnike v procesu učenja.

Pozornost: S pomočjo pozornosti izbiramo predmet naše koncentracije in se osredinimo nanj, pri tem pa zanemarimo hrup in okolje. Raziskave kažejo močno korelacijo med pozornostjo in motivacijo. Ljudje so pozorni na tiste stvari, ki imajo za njih večji motivacijski pomen. Med učno izkušnjo udeleženci nenehno ocenjujejo izkušnjo, kar lahko sproži čustven odziv, ki vpliva na učni proces. Npr. učenec, ki se dolgočasi, lahko občuti nezadovoljstvo in nestrpnost, kar je v neskladju z namenjanjem pozornosti. Pozitivna reakcija na izkušnjo lahko pomaga učencu obdržati pozornost.

Spomin: Pozitivna čustva lahko podprejo procese delovnega spomina, prav tako pa lahko pomagajo dolgoročnemu spominu in priklicu informacij. Ko npr. skupina sodeluje in uspešno reši težek problem, dosežek in socialna nara-va izkušnje lahko sprožita pozitivna čustva. Čustva izboljšujejo proces kodiranja in naredijo učno izkušnjo pomembno in nepozabno.

Učitelji lahko v svoji klasični profesionalni vlogi ali v vlogi kolegialne podpore na različne načine poskrbijo za upoštevanje in spodbujanje čustev v procesu učenja. Navajamo nekaj zamisli, ki jih lahko preizkusite pri svojem delu.

Deset načinov za spodbujanje čustev

1. Čustva in občutki

Pri kolegialnem podpiranju imejte v mislih tudi čustva, premislite kaj bo sodelavec občutil v zvezi z vsebino, ki se je lotevata. Lahko ga tudi vprašate, kako se počuti, kakšne občutke ima, kje natančno jih občuti. Odrasli imajo širok nabor izkušenj in večina jih je povezana s čustvi. To čustveno dimenzijo prinašajo tudi v coaching, zato si zasluži pozornost in priznanje.

2. Povratna informacija

Ljudje imamo radi, če nas spoštujejo in cenijo. To je eden od načinov za sprožanje pozitivnih čustev med učnim dogodkom. Zagotovite povratno informacijo, ki je oblikovana spodbudno.

3. Socialna interakcija

Ljudje smo razvili sposobnost branja sporočil drugih, ki jih lahko zaznamo prek različnih zaznavnih kanalov. Ustvarjajte pogoje za sodelovalno delo, pri katerem pomagata sodelavcem, da skupaj gradite medosebne odnose in podpirate drug drugega.

4. Okolje

Tudi okolje sproža pozitivna čustva. Poskrbite za prijetno okolje (rastline, barve, različni materiali), ki pozitivno nagovarja. Primerna glasba v ozadju sproža pozitivna čustva, dviga motivacijo, ustvarja delovno ali refleksivno atmosfero.

5. Struktura

Pogovor naj poteka čim bolj transparentno, z jasnimi časovnimi omejitvami, ki podpira učenje in sproža pozitivne čustvene odzive.

6. Izzivi

Čustvene odzive lahko sprožite z dodajanjem nepričakovanih elementov v potek kolegialnega podpiranja. Ko se stvari odvijajo s pričakovanim/nespremenjenim tempom, ostaja nespremenjena tudi možganska aktivnost. Občasni nepričakovani dogodki sprožajo v možganih nenadno pospešeno delovanje, kar pomaga pri učenju. Vključite izzive, ki dvigujejo motivacijo. Poskušajte se izogniti linearnemu razmišljanju in se z udeleženci podajte na pot raziskovanja in odkrivanja neznanega. Vključite humor ali začinite klasičen pogovor s čim posebnim. Ko posameznik shranjuje informacije, mu čustveni odziv služi kot sidro za priklic določenega spomina ali informacije v kasnejšem obdobju.

7. Izkustveno učenje

Izkustveno učenje izhaja iz potreb udeleženca v procesu učenja in njegovih zaznav ter mu omogoča, da ustvarja v skladu s svojim tempom. Zaradi sodelovanja in aktivne vključenosti v celoten proces učenja zbujajo pri udeležencih navdušenje in spodbujajo motivacijo. Omogoča jim, da svoje misli, čustva in pričakovanja izmenjujejo z drugimi in se učijo ob tem. Varno okolje omogoča razvijanje in preizkušanje medosebnih spretnosti in strategij. Poudarek je predvsem na sproščanju naravne energije, izkoriščanju in razvijanju radovednosti in sposobnosti za učenje, ki jih udeleženci že imajo. Zaradi sproščenega ozračja in zadovoljstva pri delu se krepijo tudi medosebni odnosi.

Izkustveno učenje v kolegialnem podpiranju omogoča, da pri udeležencu upošteva željo po raziskovanju, razmišljanju, razvijanju domišljije, razumevanju, iskanju resnice ter doživljanje, izražanje in predelovanje čustev.

8. Zgodbe in metafore

Ljudje radi pripovedujemo in poslušamo zgodbe in slikovite opise dogodkov, oseb in izkušenj. To je star pripomoček za prenos znanja ter širjenje informacij in vrednot. Pomembne osebne spomine lahko nagovorite s pomočjo metafor in analogij, ki pomagajo udeležencem, da se povežejo z vsebino. Zgodbe in metafore nagovorijo čustva poslušalcev, ker ljudje svoje življenje in življenje drugih doživljamo v narativni obliki. Narativni element je učinkovit pri študiju primera, intervjujih, simulacijah in igri vlog v različnih scenarijih. Zgodbe in metafore poskrbijo za to, da se nam vsebina bolj zapiše v spomin, ker njihova pristnost prispeva čustveni element k vsebini.

9. Vizualni pripomočki

Tako prijetne kot neprijetne podobe sprožajo fizični odziv v telesu in nagovarjajo neposredno čustvene centre v možganih v primerjavi z nevtralnimi podobami. Kadar se vam zdi primerno, vključujte v svoje predstavitve slike, ki pritegnejo pozornost udeležencev zaradi sprožanja čustvenega odziva.

10. Spomini

Ljudje se navežemo na določene predmete, ki imajo za nas poseben pomen. To se zgodi zato, ker predmet povezujemo s čustvenim spominom. Spomini iz otroštva, romantična ljubezen, praznično pričakovanje in še marsikaj drugega lahko prikličemo, ko stopamo v stik z udeleženci v kolegialnem podpiranju.

Preden začnete pogovor s kolegom, ga lahko nagovorite s katerim od tehle vprašanj:

- Kako bi opisal svojo energijo na lestvici od 1 do 10?
- S katerimi tremi pridevniki lahko opišeš, kako se trenutno počutiš?
- Kako lahko opišeš svoje razpoloženje z metaforo?
- Katera barva lahko pokaže, kako se počutiš?

- Katera pesem je tvoja pesem današnjega dne?
- Kateri predmet odraža, kako se trenutno počutiš?
- Katerega fizičnega občutka se trenutno najbolj zavedaš?

Zastavite katero od vprašanj vsako jutri tudi sebi.

5 Vrednote

*Ni pomembno, kaj je človek sposoben narediti,
temveč kaj se odloči narediti.*

(Honor Raconteur)

Kako bomo ravnali v nekem položaju, je odvisno od potreb in spodbud, ki nas usmerjajo k določenemu vedenju. Medtem ko nas potrebe, instinkti in nagoni potiskajo v določeno ravnanje, delujejo vrednote, načela in ideali na nas s svojo privlačnostjo.

Pojmom, ki se nanašajo na stvari in kategorije, ki jih visoko vrednotimo in h katerim si prizadevamo, pravimo vrednote. To so v bistvu vrednostne kategorije, h katerim si prizadevamo in nam pomenijo neke vrste cilje oziroma ideale. (Musek, 1993) Vrednote torej vplivajo na naše odločitve in na to, kako ocenjujemo določene pojave. Vrednote niso absolutne ali nespremenljive, saj se spreminjajo glede na čas in okoliščine. Vendar potekajo te spremembe kontinuirano.

Razlikujemo med jedrnimi (primarnimi) in sekundarnimi vrednotami. Jedrne vrednote nam pomagajo razreševati skrite konflikte in zmanjševati stres ter nam kažejo jasno smer v življenju. Pomembne so za iskanje rešitev in izogibanje težavam. Sekundarne vrednote stopijo v ospredje, ko se pojavi specifičen položaj.

Primer

Maja je učiteljica zgodovine v osnovni šoli in razredničarka osmega razreda. Je izredno delovna in na prvo mesto postavlja poštenost in dobre odnose z učenci in s starši. Ima izredno težaven razred, s katerim imajo največ konfliktov nekateri njeni sodelavci. Maja je z njimi poskušala reševati težave na različne načine, potem pa je naletela na zanimiv seminar, ki ji je odprl nova obzorja. Udeležila se usposabljanja iz kolegialnega podpiranja in kmalu je spoznala, da ji bodo tovrstna znanja lahko v veliko pomoč pri komunikaciji s sodelavci. Usposabljanje poteka v obsegu pet dni v časovnem obdobju šestih mesecev. Pogoj za pridobitev potrdila je osemdesetodstotna prisotnost, kar pomeni, da lahko izostane največ en dan. Pred njo je še zadnji dan seminarja, v katerem bodo praktično preizkusili pridobljeno znanje. Maji ta izkušnja in uspešen zaključek usposabljanja pomenita zelo veliko. Med letom je zaradi obiska zdravnika že izostala štiri ure. Zaradi disciplinskih težav je ravnatelj sklical izredni sestanek s starši in z učitelji njenega oddelka ravno v času zadnjega dne usposabljanja. Maja se znajde pred odločitvijo, da mora prekiniti usposabljanje in se udeležiti sestanka, kar pomeni, da ne bo imela polne udeležbe in ne bo pridobila certifikata. Ena od rešitev je sicer, da bi se zaključnega srečanja udeležila naslednje leto, ko bo seminar ponovno izpeljan. Močno jo mika, da bi odšla na bolniško, vendar jo že misel na to napolni z nelagodjem. Po glavi se ji podijo različne misli: »Zakaj moram vedno sebe postaviti na drugo mesto?« in »Odgovorna sem za svoj razred, nikoli si ne bi odpustila, če bo šlo kaj narobe. Računajo name in vedo, da nikoli ne zatajim.«

Prijateljica, ki je ravno tako vključena v usposabljanje za kolegialno podporo, jo prepričuje, naj zamolči tistih nekaj ur, ko bo manjkala, saj ne bo nihče opazil. Lahko se namesto nje tudi podpiše na listo prisotnosti.

Razmisлите:

Katere Majine vrednote so postavljene na tehtnico? Katere so kršene?

Katera prepričanja kažejo na te vrednote?

Kaj ji lahko pomaga pri sprejemanju odločitve?

Katere vrednote odločajo o tem, kaj je prava odločitev?

Kako Maja ve, da se je odločila prav?

Vrednote niso nekaj otipljivega, materialnega, nekaj, kar delamo ali imamo – so to, kar smo in kar živimo. V veliki meri delujejo na nezavedni ravni, a nas vseeno vodijo. Če ob tem občutimo zaskrbljenost ali stres, so verjetno kršene naše vrednote. Kršimo jih lahko sami ali jih kršijo drugi.

Vrednote so urejene v sistem prioritet, ki imajo različno pomembnost. Posameznik se ves čas srečuje z dilemami, ki jih pred njega postavljajo različne vrednote, ki odločajo o njegovem vedenju. Če vrednote ozavestimo, postane sprejemanje odločitev in izbor mnogo lažje.

Značilnosti vrednot

Da bi spoznali več o posamezni vrednoti, je treba najprej ugotoviti, ali neka kategorija res ustreza značilnostim vrednote. Pomagamo si lahko z nizom vprašanj, ki se nanašajo na posamezne značilnosti.

Vrednote so navdušujoče.

- Katere so stvari na tem področju, ki ti pomenijo največ?
- Dotaknimo se bistva tega. Za kateri del bi se bil pripravljen žrtvovati?
- Kaj se skriva za tem? Kaj te navdušuje pri tem?

Vrednote so edinstvene.

- To, kar govoriš, velja za veliko ljudi. Ali bi lahko rekel, da uteleša tisto, kar je značilno samo zate?
- Kar si rekel, je dokaj splošna fraza. Ali lahko poveš malo več?
- Ali bi tvoji prijatelji prepoznali, da gre zate, če bi to prebrali?

Vrednote živimo (niso le nekaj, za kar si prizadevamo).

- Kako se ta trditev trenutno odraža v tvojem življenju?
- Povej, koliko živiš v skladu s to vrednoto?
- Je to vrednota, ki jo živiš, ali nekaj, k čemer streliš?

Vrednote so jedrnate.

- Ali lahko to povzameš v enem stavku?
- Ali lahko to združiš v nekaj pomembnih fraz, ki jih lahko kasneje razširiš?

Dobro je, da poznamo svoje vrednote in pomagamo odkriti vrednote kolegov, saj jih na ta način lažje podpiramo pri doseganju ciljev. Vrednote so gonilo naših vedenjskih vzorcev in so tesno povezane s prepričanji. Dobro je, da je coach pozoren na vrednote v odnosu do ciljev, ki si jih zastavi klient. Pomembno je, da so zastavljeni cilji v skladu z njegovimi vrednotami.

Po navadi se v coachingu z vrednotami srečamo že v začetni fazi procesa. Ker so vrednote povezane z občutki in s prepričanji, je pomembno, da jih klient ozavešči in razume povezavo med njimi. Ko coach z vprašanji pomaga klientu raziskovati njegove najpomembnejše vrednote, s tem širi klientovo zavedanje o tem, da ima možnost izbire, tako v fazi odločanja in načrtovanja ciljev, kot v fazi akcijskega načrtovanja. Vprašanja, vezana na vrednote in prepričanja, lahko pomagajo k jasnejšemu vpogledu v to, kako ravnanje in dogodki, ki podpirajo ali izzivajo posameznikove vrednote, vplivajo na njihove občutke in vedenje. Klient se nauči prisluhniti svojim občutkom, ki mu sporočajo, kdaj je neko ravnanje v skladu z njegovimi vrednotami. Pri tem si lahko pomaga s Korthagnovim ali Diltsovim modelom, ki smo ju spoznali v petem delu tega priročnika.

Običajno odgovori pri raziskovanju vrednot najprej prinesejo na površje bolj splošne vrednote, kot so poštenost, uspeh, prijaznost. Kako pa lahko spodbudimo razmišljanje o vrednotah, ki so bolj prikrite? Navajamo nekaj možnosti, ki jih lahko uporabimo za pomoč.

Vaja 34

1. Spomni se dogodka, ki te je resnično razjezil. Verjetno je bila takrat ogrožena katera od tvojih pomembnih vrednot.
2. Spomni se stvari, ki te žalostijo – lahko je to film ali knjiga ali dogodek iz resničnega življenja. Žalost je lahko naslednji pokazatelj, da je bila kršena neka vrednota. Katera?
3. V šestdesetih sekundah zapiši deset pomembnih stvari v tvojem življenju. Po eni minuti si vzemi nekaj časa in se malo pomudi pri vsaki. Poskušaj ugotoviti, katera vrednota se skriva v njih.
4. Uporabi nedokončane stavke, da prikličeš skrite vrednote. Iztočnice lahko dokončaš z več odgovori.
 - Ljudje bi morali ...
 - Problem te družbe je, da ...
 - Če bi vladal svetu, bi ...
 - Srce mi poskoči od veselja, ko ...
 - Tega človeka obožujem/preziram/občudujem, ker ...

Ko razumemo svoje vrednote, lahko začnemo aktivno iskati priložnosti, ki jih podpirajo, ali se načrtno izogibati ali zmanjševati položaje, v katerih so kršene naše vrednote. Pri tem si lahko zastavimo katero od spodnjih vprašanj.

- Katere vrednote z menoj delijo moji sodelavci ali bližnji?
- Kako me podpirajo pri teh vrednotah in kako jih kršijo?
- Kako moje vedenje vpliva na vrednote kolegov ali mojih bližnjih?
- Katere vrednote mi dobro služijo in zaradi katerih imam težave?

Poskušajte večkrat na dan ozavestiti te vrednote in iščite priložnosti (tudi majhne), da bolje uskladite življenje z vašimi pomembnimi vrednotami.

Še nekaj vprašanj za ugotavljanje vrednot

- Katere so tvoje ključne vrednote?
- Katere so stvari, brez katerih bi bilo življenje nevzdržno? Kaj dela te stvari pomembne zate?
- Kadar sprejemaš najpomembnejše odločitve, kateri so temelji, na katerih gradiš?
- Kam usmerjaš večino svojega časa, denarja in energije? Kaj je glavni razlog za to?
- Kaj se skriva v tvoji Pandorini skrinjici? Katere so tvoje skrite skrbi? Kaj je glavni razlog za to?
- Na kaj si najbolj ponosen? Kaj te najbolj napolni z energijo? Kaj je glavni razlog za to?

Vaja 35

Izbira besed

Izberi s seznama ustrezne besede in z njihovo pomočjo oblikuj izjave.

- Katere teh besed najbolj odzvanjajo v tebi? Izberi največ deset besed.
- Katere besede predstavljajo tisto, kar ti je najpomembnejše in v skladu s čemer živiš?
- Izberi štiri do šest besed, ki označujejo, kaj je zate najpomembnejše za vsako od osmih področij življenja (glej kolo ravnovesja).

Integriteta	Svoboda	Odnosi	Finančna neodvisnost
Poštenost	Raziskovanje	Timskost	Podpora
Iskrenost	Ustvarjalnost	Skupnost	Delitev
Izvirnost	Zabava	Pripadanje	Dobrota
Zanesljivost	Umetnost	Globina	Vseživljenjsko učenje
Neposrednost	Spontanost	Biti znan	Vlaganje

Moč	Prožnost	Intimnost	Uspeh
Značajnost	Iskanje	Predanost	Priznanje
Vztrajnost	Pomen	Prijateljstvo	Kariera
Žrtvovanje	Vpliv	Komunikacija	Učinkovitost
Prijateljstvo	Resnica	Nežnost	Izpolnitev
Zakon	Strast	Osredinjenost	Fokus
Dolžnost	Videti svet	Skrb	Smisel
Čast	Avantura	Čustva	Dosežki
Nasledstvo	Različnost	Duhovno življenje	Vodenje
Odgovornost	Potovanje	Zdravje	Mojstrstvo
Harmonija	Sprememba	Predanost	Kompetentnost
Varnost	Gibanje	Velikodušnost	Natančnost
Stabilnost	Novi izzivi	Uslužnost	Odličnost
Mir	Priložnost	Refleksija	Načrtovanje
Domačnost	Navdušenje	Pomoč	Veliko vedeti
Skrbnost	Novi začetki	Gostoljubnost	Racionalnost
Praktičnost	Podjetnost	Spreminjanje sveta	Narava
Ljubezen	Motivacija	Prostovoljstvo	Navdih
Lepota	Napredek	Zavezanost	Obnova
Romanca	Zdravljenje	Skromnost	Materialne dobrine

Ozaveščanje lastnih vrednot¹⁵

Prvi korak

Zapišite pet vrednot, ki so za vas pomembne v različnih okoljih.

PROFESIONALNO OKOLJE	DOMAČE OKOLJE
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Drugi korak

Med zgornjimi vrednotami jih izberite pet, ki so za vas v profesionalnem okolju res odločilne, in zapišite pet okoliščin/dejavnosti, v katerih so prisotne te vrednote.

¹⁵ Povzeto po delovnem gradivu Dragovič, T. (2009) *NLP praktik - interno učno gradivo*. Ljubljana: Glotta Nova.

VREDNOTE	SITUACIJE/ DEJAVNOSTI
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Tretji korak

V spodnji tabeli za vsako posamezno dejavnost ocenite, koliko v resnici živite v skladu s to vrednoto. Lestvica je od 1 do 5, pri čemer je 1 zelo slabo in 5 zelo dobro.

VREDNOTE DEJAVNOSTI	1.	2.	3.	4.	5.
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Četrty korak – refleksija

Kaj vam povedo rezultati na preglednici?

Katera ocena vas moti? Ali ste to zaznali?

Kaj lahko storite?

Vprašanja za refleksijo

- Razmislite o svojih vrednotah in si odgovorite na vprašanja:
- Kje se vaše vrednote kažejo najpogosteje?
- Katere vrednote pogosto zanemarite?
- Katere vrednote ne bi nikoli poteptali?
- Kaj vas resnično razjezi?
- Kaj vas razveseli, navduši?

Povzetek

V kolegialni coaching kolega vstopata s svojimi prepričanji, filtri, osebnostjo, čustvi in vrednotami. Tisti, ki vodi razgovor po načelih coachinga, opazuje, katera raven kolegu preprečuje doseganje želenega cilja in katera raven ga podpira pri tem, npr. katere vrednote ga vodijo pri njegovi dilemi, kako lahko preokvirira svoja prepričanja, da mu bodo boljše služila, kako se kolegovo zaznavanje položaja razlikuje od drugih. Na drugi strani pa je tudi učitelj, ki vodi razgovor, pozoren, kako s svojimi prepričanji, vrednotami itd. vpliva na kolega in na sam proces kolegialnega coachinga.

Šesti del: Kolegialni coaching v šolstvu

*Če ste zidali gradove v oblakih, vaše delo ni bilo zaman.
Zdaj podnje le še postavite temelje.*

(Henry David Thoreau)

1 IZKUŠNJE Z UPORABO COACHINGA IN KOLEGIALNEGA COACHINGA PRI NAS	184
2 UPORABA COACHINGA ZA RAZVOJ UČITELJSKIH KOMPETENC	188
3 KAKO SISTEMSKO UVESTI COACHING	201

1 Izkušnje z uporabo coachinga in kolegialnega coachinga pri nas

Možnosti uporabe coachinga v šolstvu s poudarkom na kolegialnemu coachingu bomo uvodoma navezali na dosedanje izkušnje z izvajanjem teh storitev v slovenskem prostoru. Pri tem verjamemo, da so te izkušnje in modeli prenosljivi tudi v druge poklicne situacije oz. na druge poklicne skupine.

Naše prve izkušnje v rabi coachinga v šolstvu so bile pri izvajanju individualnega in timskega coachinga. Ponudili smo ga izbranim skupinam učiteljev in ravnateljev – članom šolskih razvojnih timov, ki so sodelovali v projektih,¹⁶ da bi jih dodatno podprli pri problemih, dilemah in izzivih, povezanih s projektnimi aktivnostmi in procesi. V ta namen smo najprej storitev predstavili, da so si potencialni »klienti« ustvarili predstavo, kaj lahko pridobijo v procesu coachinga in kako ta poteka. Odziv je bil odličen. Že prvo leto (šolsko leto 2011/12) se je odzvalo petnajst posameznikov in prav toliko timov, podoben odziv je bil tudi naslednje leto.

Storitve so bile takoj sprejete z velikim odobravanjem in s pozitivnimi učinki. Učitelji oz. učiteljice so se odzvali povabilu h coachingu predvsem iz tehle razlogov in s temi nameni in izzivi:

- izboljšati svoj način funkcioniranja (bolj se znati zavzeti zase, postati bolj odločen, pridobiti več samozavesti, okrepiti občutek lastne vrednosti, nastopiti bolj suvereno, okrepiti rahločutnost in povečati potrpežljivost, znati pravočasno postaviti meje in reči »ne«, znati delegirati naloge, razmejiti odgovornost, postaviti si prioritete itn.);
- poskrbeti za boljše lastno počutje oz. več ravnovesja (znati se razbremeniti, zmanjšati stres, pridobiti več miru in ravnovesja, ponovno najti navdih in prebuditi veselje v sebi itn.);
- sprejeti pomembne (karijerne) odločitve (zamenjati delovno mesto, odločiti se za kandidiranje za ravnateljsko mesto, odločiti se, ali ostati vodja šolskega razvojnega tima ali sprejeti zahteven izziv ali se raje bolj posvetiti družini, zastaviti si nov profesionalni izziv itn.);

¹⁶ Konkretno v ESS projektu ZRSŠ Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah.

- izboljšati odnose na delovnem mestu oz. z učenci (npr. pogovori s t. i. »težavnimi« sodelavci, reševanje konfliktov s sodelavci, izboljšanje odnosov, približati se učencem in razumeti njihove posebne potrebe, doseči večjo disciplino v razredu itn.);
- pospeševanje aktivnosti (rešiti problem, ugotoviti prioritete, izboljšati svojo organiziranost, doseči zastavljene cilje, narediti načrt, izbrati strategijo itn.).

Pri ravnateljih so prevladovali izzivi s težavnimi sodelavci, sprejemanje zahtevnih odločitev, razmejevanje odgovornosti in pričakovanj, postavljanje meja sebi in drugim ipd.; od situacij, ki so jih pogosto raziskovali, pa sta izstopala vodenje pedagoških konferenc in vodenje letnih pogovorov.

V timskem coachingu so šolski razvojni timi delali zlasti na:

- reševanju konkretnih problemov s sodelavci oz. v kolektivu,
- pripravi načrta in izbiri strategij za izpeljavo določenih akcij,
- raziskovanju lastne vloge in odnosov med člani ter izboljševanju lastne organiziranosti in delovanja,
- bolj učinkoviti delitvi odgovornosti in nalog med člani in v relaciji do sodelavcev ipd. (več o tem prim. Rutar Ilc, 2012).

Pri tem so soočali in raziskovali svoje profesionalne vrednote (kaj je pomembno zanje pri delu oz. kaj jih vodi), osvetljevali vloge v timu in svoja močna področja, pogovarjali so se o tem, kaj jih skrbi in ovira, ter kako to preseči, raziskali so področja svojega delovanja, naredili prioritete in načrtovali strategije.

Vsi udeleženci so tako individualni kot timski coaching doživeli kot zelo koristno izkušnjo in veliko jih je izrazilo željo, da bi takšne veščine želeli usvojiti tudi sami, da bi jih uporabljali v svojem poklicnem in osebnem življenju, za boljše razumevanje in podpiranje kolegov, učencev in družinskih članov, ne nazadnje pa tudi zase osebno. Člani timov so menili, da bi tako lažje usmerjali svoje delo, učinkoviteje pa bi lahko delali tudi s kolektivi. Ravnateljice so videle priložnost v vodenju pogovorov s sodelavci in za reševanje konfliktnih okoliščin s sodelavci in z učenci.

Na podlagi te pobude smo pripravili program vzajemnega kolegijskega coachinga, ki smo ga uspešno preizkusili tako s skupino učiteljev kot s skupino ravnateljev. Program smo izvedli v skladu s tem priročnikom.

Nekaj povratnih informacij udeleženk in udeležencev programa kolegialni coaching.

Refleksija

Hvala za prijetno, pozitivno, intenzivno in zaupno učno izkušnjo.

Izkušnja tega programa mi je potrdila, kako pomembno je ustvarjati spodbudne, aktivne učne situacije.

Nisem prišla brez pričakovanj. Ne samo, da so se uresničila: dobila sem mnogo, mnogo več.

Dobrodošle izkušnje, za katere že vidim, kjer vse jih bom kmalu uporabila.

Ustvarjalno sodelovanje.

»Brez trnja do zvezd.«

Napolnila sem si baterije. Ves čas sem srkala pozitivno energijo. Hvala.

Z ravnateljicami in ravnatelji, ki so opravili pilotno usposabljanje iz kolegialnega podpiranja, smo izpostavili možnosti uporabe coachinga in kolegialnega coachinga v šolski praksi:

- za komunikacijske oz. odnosne izzive in reševanje konfliktov (v vseh mogočih smereh: z dijaki, s starši, sodelavci ...),
- hospitacije,
- letni pogovori,
- delo s problematičnimi sodelavci,
- načrtovanje razvojnih strategij,
- opredeljevanje in reševanje problemov,
- projektni menedžment in izvajanje projektov,
- usposabljanje novincev, razrednikov in drugih posebnih ciljnih skupin.

Izvedbene oblike, v katerih bi bilo mogoče delovati za te namene, pa so lahko:

- individualni interventni coaching (enkratna coaching srečanja, ki jih ravnatelj ali zainteresiranim učiteljem zagotavlja educirani coach),
- individualna srečanja v coachingu (»paket« večkratnih srečanj),
- timski coaching (ki ga različnim vrstam šolskih timov zagotavlja coach),
- skupinski coaching za izbrane ciljne skupine (npr. skupinski coaching za ravnatelje – lahko v zvezi z izbrano temo, lahko pa na aktualne izzive ravnateljavanja; ali skupinski coaching za učitelje začetnike ali učitelje razrednike ipd.) ali za izbrane povezovalne teme (npr. skupinski coaching za izzive, povezane z vodenjem razreda in obvladovanjem discipline, skupinski coaching za premagovanje stresa in za izboljševanje počutja).

Prav kolegialni coaching, ki mu je ta publikacija v prvi vrsti namenjena, ima po oceni udeležencev različnih oblik ponudbe coachinga privilegiran položaj. Usposabljanje za kolegialni coaching pomeni dodano vrednost, saj udeležencem ponudi ne le izkušnjo coachinga, temveč tudi priložnost za usvajanje temeljnih veščin in orodij coachinga.

Udeleženci seveda s takšnim, šolskim razmeram prilagojenim usposabljanjem še ne postanejo coachi; pridobijo pa temeljne veščine coachinga in se usposobijo za uporabo elementov pristopa coachinga za medsebojno podpiranje. To pomembno prispeva tako h krepitvi komunikacijskih veščin kot k širjenju izbire orodij, predvsem pa k vzpostavljanju mreže medsebojnega kakovostnega kolegialnega podpiranja in s tem k izboljššanemu klime in dolgoročni podpori naravnosti v kolektivu.

S kolegialnim coachingom se tako učitelji, ravnatelji in drugi pedagoški delavci lahko usposobijo za medsebojno podpiranje pri vseh tistih izzivih in področjih, ki smo jih že omenjali. To seveda ne pomeni, da so sodelavci drug drugemu »pravi« coachi ali da izvajajo coaching; pomeni pa, da se bolj sistematično, preudarno in zato učinkovito podpirajo pri vsakdanjih problemih in izzivih kot bi se z navadnim klepetom ali deljenjem nasvetov in izkušenj.

Primer kolegialnega podpiranja z elementi coachinga, kot ga je izvedla in zapisala udeleženka v zadnji fazi polletnega usposabljanja.

Primer

Srečanje je potekalo na temo učiteljske kompetence (disciplina).

Kolegica ima problem z disciplino pri pouku. Dijaki »klepetajo«. Ne poslušajo razlage in s tem je njihovo znanje slabše. Kolegico skrbijo njihove ocene na maturi.

Pogovor je potekal takole:

Coach: *»Kaj je po tvojem mnenju vzrok, da dijaki klepetajo?«*

Profesorica: *»Ne vem, preprosto klepetajo.«*

Coach: *»Kdaj natančno se pojavi klepetanje?«*

Profesorica: *»Morda se začnejo dolgočasiti.«*

Coach: *»Ali se kdaj zgodi, da ne klepetajo pri pouku?«*

Profesorica: *»V preteklosti smo imeli prav prijetne ure, ko so aktivno sodelovali.«*

Coach: *»Kje vidiš vzroke, da se je stanje tako spremenilo?«*

Profesorica: *»Trenutna snov pri pouku je takšna, da si je treba določene stvari preprosto zapomniti, kar pomeni, da je treba poslušati razlago.«*

Coach: *»Če prav razumem, dijakom to ni všeč oziroma se dolgočasijo in zato klepetajo.«*

Profesorica: *»Najbrž res.«*

Coach: *»Kakšna pa je tvoja reakcija na to?«*

Profesorica: *»Jezna sem.«*

Coach: *»Kako pa to občutijo dijaki? Prosim, opiši mi svoj odziv.«*

Profesorica se postavi v napadalno držo, v njenem glasu se čuti nestrpnost (češ, nehajte že), ton glasu je nekoliko poniževalen (saj se vam nič ne ljubi). Razloži še, da se tudi drugi profesorji pritožujejo nad njihovim klepetanjem, in da je dijakom to tudi povedala.

Coach: *»Dovoliš, da demonstriram tvoj odziv?«*

Profesorica nejeverno: *»Prosim.«*

Demonstriram njen odziv.

Profesorica v istem trenutku spozna, da je vedenje dijakov odziv na njeno vedenje. Užaljeni zaradi njene nestrpnosti in poniževalnega tona, klepetajo še bolj.

Coach: *»Kaj lahko storiš, da bi se stanje spremenilo?«*

Profesorica: *»Doslej sem mislila le na svoje potrebe, da lažje razlagam, če tiho poslušajo. Morala bom razmisliti tudi o njihovi potrebi, da aktivno sodelujejo. Saj so takrat ure prav prijetne. Še prej pa se bomo pogovorili, kako to da smo se sploh znašli v takem položaju, ki je mučen za vse.«*

Za konec lahko coach kolegico spodbudi še k prvemu koraku: kdaj lahko to naredi in kako, pa morda še, kaj ji bo pri tem v pomoč. Lahko jo tudi povabi, da se po določenem času pogovorita, kako ji uspeva.

Prikazani razgovor ilustrira, kako lahko s pomočjo kolegialnega coachinga kolegu pomagamo osvetliti, kar se mu dogaja, raziskati ozadje in pogledati na zadevo z novega zornega kota, na koncu pa še napraviti načrt za izboljšanje.

2 Uporaba coachinga za razvoj učiteljskih kompetenc

Do sedaj smo na našem potovanju po coachingu namenjali pozornost osebnim veščinam, razreševanju različnih dilem, nabiranju zamisli in osebnostnemu področju. Sedaj pa je nastopil čas, da veščine coachinga povežemo tudi z učiteljskimi kompetencami.

Pri tem bomo izhajali iz dela Marzana in njegovih sodelavcev (Marzano, Hefflower, Simms, Roy in Warrick, 2013).

Marzano je v grobem sistematiziral sedemnajst učiteljskih področij. Vsako se lahko odraža na različnih zahtevnostnih stopnjah. Model je lahko podlaga za ocenjevanje učiteljskih kompetenc, pri kolegialnem coachingu pa ga predstavljamo predvsem kot pripomoček za razmišljanje in vodenje procesa coachinga.

Navajamo pregled učiteljskih področij po Marzanu.

Področje 1: Načrtovanje kurikula

1. Razredni kurikulum
2. Učno okolje in spodbujanje učencev

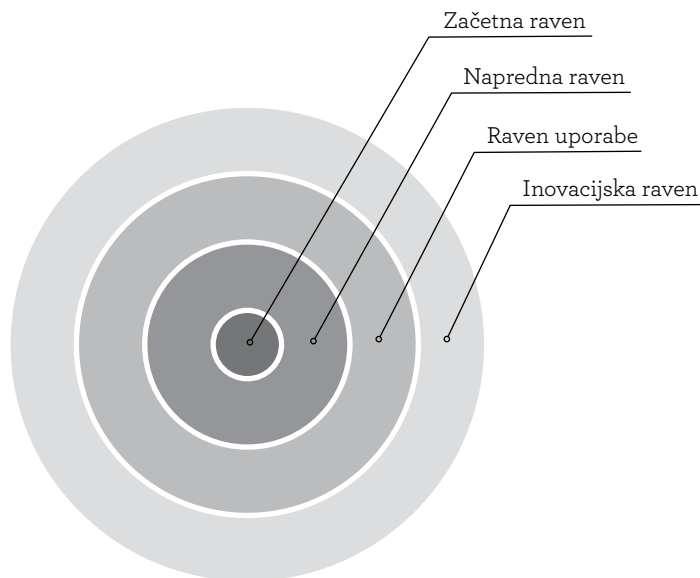
Področje 2: Vodenje razreda

3. Postopki in navade
4. Zagotavljanje discipline
5. Klima in odnosi

Področje 3: Strategije poučevanja

6. Postavljanje ciljev in zagotavljanje povratne informacije
7. Aktiviranje predhodnega znanja
8. Uporaba nejezikovnih predstavitev
9. Prepoznavanje podobnosti in razlik
10. Oblikovanje in testiranje hipotez
11. Povzemanje in zapisovanje
12. Sodelovalno učenje
13. Strategije za razumevanje
14. Besedni zaklad
15. Pisanje
16. Spodbujanje in prepoznavanje truda
17. Domače naloge

Vsako od navedenih področij se lahko odraža na štirih ravneh: začetna raven, napredna raven, raven uporabe in inovacijska raven (slika 27). Posamezne ravni smo na sliki prikazali v obliki koncentričnih krogov v duhu coachinga. Bolj ko se pomikamo proti zunanjim robom, širša je naša ozaveščenost. Več različnih strategij za delovanje v razredu imamo na voljo. Hkrati pa to ne pomeni, da bi učitelj v vseh primerih in v vsakem trenutku moral delovati na inovacijski ravni. Gre le za to, da pri učiteljih spodbujamo zavedanje o posameznih ravneh in jih spodbujamo k delovanju na različnih ravneh.



Slika 27. Ravni izraženosti učiteljskih področij

Vloga kolegialnega coachinga pri krepitevi učiteljskih kompetenc je večplastna.

- Namenjen je ozaveščanju kompleksnosti učiteljskih področij in podpodročij in podpiranju učiteljev pri raziskovanju tega, kako se posamezne ravni odražajo v njegovem delu.
- Cilj kolegialnega coachinga je tudi poglobljanje posamezne ravni podpodročja.
- Kolegialni coaching v tem primeru je namenjen tudi podpori učitelju, da doseže višje ravni kompetentnosti. V teh primerih coaching deluje na meji med posameznimi ravni. Z vprašanji v coachingu hkrati prepoznamo, na kateri ravni učitelj pretežno deluje. Potem pa postavljamo vprašanja, ki že mejijo na naslednjo raven (tabela 3).

Vaja 36

Delali bomo na primeru podpodročja Klima in odnosi.

1. V tabeli 1 si oglejte, kako se lahko pri učiteljskem delu odraža podpodročje Klima in odnosi.
2. V tabeli 2 navedite konkretne primere vedenj, skozi katera se odraža raven posameznega podpodročja.

3. Oglejte si primere vprašanj v coachingu (tabela 3), s katerimi lahko spodbudimo razmišljanje na posamezni ravni in podpremo kolega v procesu coachinga za razmišljanje, kako lahko prestopi v višjo raven.
4. Generirajte vprašanja v coachingu (tabela 4), s katerimi boste podprli kolega v razmišljanju o posamezni ravni in o tem, kako lahko razširi področje svojega zavedanja.

Tabela 5. Model preučevanja učiteljevega pristopa (Marzano idr., 2013):
področje Vodenje razreda, podpodročje Klima in odnosi

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Podajanje navodil	Učiteljeva navodila so primerna, motivirajoča in prilagojena potrebam in zanimanju učencev. Učitelj učencem pomaga povezati učno snov z razmerami v vsakodnevnem življenju. Primer: učitelj ob razlagi samostalnikov pelje učence na raziskovanje zunaj šole, kjer se učijo, tako da se dotaknejo, okusijo, čutijo, vidijo, vohajo, poslušajo samostalnike.	Učiteljeva navodila so primerna, motivirajoča in prilagojena potrebam in interesom učencev. Primer: učitelj v razlago navodil za projektno nalogo vključuje primere izdelkov iz preteklih let, učenci si lahko izberejo raziskovalni problem skladno z lastnim interesom, v razred povabi gosta.	Učitelj podaja primerna navodila, ki so prilagojena potrebam učencev. Primer: učitelj projektno nalogo razloži s pisnim gradivom, z ustno predstavitvijo, risbo in razpravo z učenci.	Učitelj uporablja način podajanja navodil v smislu »eden ustreza za vse«. Primer: učitelj s prosojnicami predava o vzrokih prve svetovne vojne.
Raznolikost	Učitelj spodbuja učence, da prepoznajo in cenijo individualne raznolikosti kot del razreda in vse šolske kulture. Področja raznolikosti: – kulturna – spoznavna (učni stili, predhodno znanje) – sposobnosti, raven dosega – spol	Učitelj prepoznava raznolikosti in načrtuje poučevanje, tako da ves razred pridobi od raznolikosti. Področja raznolikosti: – kulturna – spoznavna (učni stili, predhodno znanje) – sposobnosti, raven dosega – spol – etnična pripadnost	Učitelj prepoznava raznolikost učencev na nekaterih področjih, vendar to le redko upošteva pri načrtovanju poučevanja. Področja raznolikosti: – kulturna – spoznavna (učni stili, predhodno znanje) – sposobnosti, raven dosega – spol	Učitelj se ne zaveda, kako je raznolikost učencev povezana s prilagajanjem poučevanja njihovim raznolikostim. Primer: trije učenci iz družin, v katerih doma govorijo angleško, morajo pri angleščini v vseh

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Raznolikost	- etnična pripadnost - socialno-ekonomski položaj - osebnostne lastnosti Primer: na začetku šolskega leta učitelj pripravi interaktivno uro z raznolikimi spoznavnimi aktivnostmi.	- socialno-ekonomski položaj - osebnostne lastnosti Primer: pri književnosti učitelj obravnava tudi dela iz nekdanjih jugoslovanskih republik, učitelj tako prepozna in ceni kulturo učencev, ki prihajajo iz družin, v katerih doma govorijo v enem izmed jezikov bivše države.	- etnična pripadnost - socialno-ekonomski položaj - osebnostne lastnosti Primer: učitelj je pri skupinskem delu pozoren na to, da so skupine mešane po učnih dosežkih.	primerih reševati enake naloge kot drugi.
Pričakovanja	Učitelj in učenci ustvarjajo učno skupnost, ki temelji na vzajemnem spoštovanju, sodelovanju in pozitivnih pričakovanjih v zvezi z uspešnostjo. Primer: učitelj uporabi eno izmed kreativnih tehnik razmišljanja pri učencih, s katero učenci navedejo številne zamisli za obravnavo določene teme.	Učitelj jasno kaže in sporoča, kako naj učenci podpirajo in spoštujejo drug drugega. Učitelj jasno kaže in sporoča svoja pozitivna pričakovanja v zvezi z uspehi učencev. Primer: preden se učenci kemije lotijo raziskovalne naloge v manjših skupinah, učitelj pojasni, kakšno naj bi bilo njihovo medsebojno sodelovanje.	Učitelj poskuša podpreti pozitivne interakcije med učenci. Primer: učitelj kemije organizira raziskovanje novih materialov v manjših projektnih skupinah učencev.	Učitelj ne skrbi in ne ustvarja priložnosti za pozitivne interakcije med učenci. Primer: učenci pri geografiji poslušajo predavanje, berejo iz učbenika in odgovarjajo na učiteljeva vprašanja.

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Varnost	Učitelj in učenci sodelujejo pri vzpostavljanju in vzdrževanju spoznavno, čustveno in socialno varnega učnega okolja. Primer: učitelj organizira serijo timskih iger za spoznavanje značilnosti Sredozemlja. Pred izvedbo imajo tudi učenci dovolj časa, da določene igre predlagajo sami.	Učitelj ustvarja spoznavno, čustveno in socialno varno učno okolje. Področja: - praznovanje uspeha - podpora raziskovalnim tveganjem - spodbujanje navdušenja - utrjevanje notranje motivacije - razvijanje samozaupanja - spodbujanje ustvarjalnosti - sprejemanje individualnih razlik (ničelna toleranca za trpinčenje, dajanje vzdevkov, preganjanje) Primer: učitelj pred začetkom dramske vaje pojasni, da je to za vse skupaj novost in da se bodo učili iz napak.	Učitelj poskuša vzpostavljati pozitivno učno okolje. Primer: pri pouku tujega jezika se učenci v parih pogovarjajo o različnih temah.	Učitelj ne ustvarja potrebe po oblikovanju pozitivnega učnega okolja in je niti ne prepoznava. Primer: učiteljeva izjava v zbornici: »Ne obremenjujem se več z disciplinskimi problemi. Pridem, odpredavam svoje in grem.«

Tabela 6. Primeri iz prakse, kako se odraža področje Klima in odnosi pri učiteljskem delu

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Podajanje navodil				
Raznolikost				
Pričakovanja				
Varnost				

Tabela 7. Primeri vprašanj v coachingu, s katerimi spodbudimo razmišljanje o posameznih ravneh in vsebinah področja Klima in odnosi

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Podajanje navodil	Kako spodbujajš učence, da uporabijo naučeno snov za reševanje realnih problemov? Katere korake si uporabil pri sebi, da ti je uspelo pritegniti učence k raziskovanju povezanosti učenja z realnimi razmerami? Kaj si se naučil, ko si pritegnil učence k raziskovanju povezanosti učenja z realnimi razmerami? Katere tipe vprašanj uporabljaš z namenom spodbujanja razmišljanja učencev, da povežejo učno snov z realnimi razmerami?	Kako lahko razvijaš svoj stil poučevanja, da bi učenci jasno videli povezanost med učno snovjo in vsakodnevnimi realnimi razmerami? Kako lahko z ustvarjalnimi vprašanji pritegneš učence k reševanju problemov, ki so povezani z realnimi življenjskimi razmerami?	Kako pogosto opaziš, da učenci sledijo z zanimanjem? Kako bi lahko uporaba posebnih uvodnih aktivnosti vplivala na navdušenje in zavzetost učencev? Kako pogosto učencem ponudiš možnost izbire glede njihovega učenja?	Kaj pomeni prilagajanje navodil potrebam učencev? Kje vidiš prednosti prilagajanja poučevanja potrebam tvojih učencev? Na kakšne načine bi lahko podal tole učno snov? Kako bi lahko pridobil vpogled v učne potrebe svojih učencev, da bi jim lahko prilagodil način poučevanja?
Raznolikost	Kako si motiviral svoje učence, da prepoznavajo in spoštujejo raznolikosti v razredu? Kako si vodil učence, da prepoznavajo in spoštujejo raznolikost v kulturi? Spolu? Dosežki? Etnični pripadnosti? Socialno-ekonomskem	Kako lahko motiviraš svoje učence, da bodo prepoznavali in spoštovali raznolikost v razredu? Kako lahko spodbudiš učence, da bodo prepoznali in spoštovali raznolikost v kulturi? Spolu? Dosežkih?	Katere prednosti vidiš v prepoznavanju raznolikosti učencev? Kako je raznolikost med učenci povezana s tvojimi načini poučevanja? Kako lahko načrtuješ tole učno uro, da bo odražala	Kaj so prednosti prepoznavanja raznolikosti učencev? Po čem se učenci razlikujejo med seboj? Kakšno zvezo ima raznolikost učencev

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Raznolikost	položaju? Osebnostnih lastnostih? Kako si spodbudil učence, da prepoznajajo in spoštujejo raznolikost v svojem okolju?	Etnični pripadnosti? Socialno-ekonomskem položaju? Osebnostnih lastnostih? Kako lahko podpreš učence, da bodo raznolikost povezali z življenjem v svoji soseski?	upoštevanje različnih učnih stilov? Kultur? Sposobnosti? Spolov? Etnične pripadnosti? Socialno-ekonomskega položaja? Osebnostnih značilnosti?	s tvojim stilom poučevanja?
Pričakovanja	Kako si sporočal svoja pričakovanja v zvezi z uspešnim medsebojnim sodelovanjem učencev? Kako si gradil svoje učne ure, da si ustvaril pozitivno učno skupnost?	S katerimi aktivnostmi sporočaš svoja pričakovanja za pozitivno sodelovanje med učenci? Kaj učencem preprečuje napredek pri medsebojnem sodelovanju?	Kakšna je tvoja slika primernih interakcij med učenci? Katera vedenja ti kažejo, da se učenci povezujejo pozitivno in produktivno? Kako lahko načrtuješ tole učno uro, da bodo učenci imeli priložnost za medsebojno sodelovanje?	Kje vidiš prednost tega, da namensko zagotoviš priložnosti za pozitivne interakcije med učenci? Kakšna je tvoja slika primernih interakcij med učenci? Katera vedenja ti kažejo, da se učenci povezujejo pozitivno in produktivno? Kako lahko učencem namensko zagotoviš priložnosti za pozitivne interakcije?

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Varnost	S katerimi aktivnostmi si zagotovil pozitivno in motivirajoče učno okolje? Na katere ovire si naletel pri ustvarjanju pozitivnega učnega vzdušja? Kako si šel čez te ovire?	Kako lahko zagotoviš priložnosti, v katerih bodo učenci imeli aktivno vlogo za vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnega učnega vzdušja? Na katere ovire lahko naletiš pri spodbujanju učencev k ustvarjanju varnega učnega vzdušja?	Kakšna je tvoja slika pozitivnega in motivirajočega učnega vzdušja? Kako je ustvarjanje pozitivnega in motivirajočega učnega vzdušja povezano z učno uspešnostjo v razredu? Kako lahko strukturiraš tole učno snov, da boš učencem konkretno predstavil pomen spoštovanja drugih, prepoznavanje trpinčenja itd.? Kako lahko z vprašanji pomagaš učencem, da bodo prepoznali svojo odgovornost za spoštljivo obravnavo drugih?	V kakšni luči vidiš pomen varnega učnega okolja? Kakšna je tvoja slika pozitivnega in motivirajočega učnega vzdušja? Kako je ustvarjanje pozitivnega in motivirajočega učnega vzdušja povezano z učno uspešnostjo v razredu? Kako lahko izboljšaš učno okolje/vzdušje v svojem razredu?

Tabela 8. Dodatna vprašanja v coachingu za spodbujanje razmišljanja na posamezni ravni področja Klima in odnosi

	Inovacijska raven	Raven uporabe	Napredna raven	Začetna raven
Podajanje navodil				
Raznolikost				
Pričakovanja				
Varnost				

Refleksija

Na tokratnem, najinem četrtem srečanju v coachingu je sodelavka že takoj na začetku sama izrazila željo, da bi se pogovarjala o ozračju in odnosih v razredu, to je podpodročje drugega področja učiteljskih kompetenc po Marzanu Vodenje razreda. S postavljanjem k-vprašanj sva ugotavljali, na kateri ravni od štirih se trenutno nahaja. Giblje se med napredno ravnjo in ravnjo uporabe, saj želi izkušnjo iz projektnih dni prenesti v vsakdanje delo v razredu. Na moje vprašanje, kaj konkretno želi prenesti, je razmišljala, da predvsem spontanost in pripravljenost učencev za sodelovanje. Ugotavljala je, da ni bilo »neganja« in ukvarjanja s predmetom, ki je na urniku za njenim predmetom, temveč so učenci z veseljem medsebojno sodelovali in jo presenetili s različnimi sposobnostmi, od plesa do petja, ki jih do takrat ni opazila. Naprej me je zanimalo, kako poteka delo v razredu sedaj; povedala je, da po starem, da je le manjšina pripravljena za sodelovanje. Sledilo je vprašanje, kaj lahko sama naredi za izboljšanje razmer, in nanizala je več možnosti, iz katerih je bilo mogoče razbrati, da je vzrok za stari način dela tudi njeno pomanjkanje časa za spreminjanje priprav, saj je delo za to šolsko leto načrtovala že avgusta. Na vprašanje, ob kateri temi bi se dalo ustvariti podobno vzdušje kot na projektnih dnevih, pa je po krajšem premišljevanju v tišini našla rešitev – film o zgodbi, ki so jo dijaki že prebrali – in nanizala je že kar nekaj zamisli: nadaljevanje zgodbe, ker se film konča drugače kot zgodba, analiza jezika, predstavitev oseb ... Kdaj se bo to zgodilo: začne morda že v petek ali pa čez štirinajst dni, ker ji odpadeta prihodnja dva petka.

S poslušanjem in postavljanjem vprašanj sem jo podprla pri odkrivanju njenega položaja in jo pripravila do tega, da izbrala konkretno rešitev in jo ponotranjila, saj je bila trdno odločena, da jo začne uresničevati že naslednjo uro.

Kot coach sem bila aktivni poslušalec in postavljavec vprašanj ter se trudila za ustvarjanje zaupanja ter empatije.

Dobro sem napravila

Klientka se je ob meni počutila sproščeno, zaupala mi je in ni je bilo strah, saj mi je na koncu povedala, da je bilo »fino«, ker je ubesedila, da je glavni krivec za drugačno delo v razredu tudi njeno pomanjkanje časa, in to je storila brez strahu, saj njenih replik nisem komentirala in vrednotila, temveč sem jo spodbujala k razmišljanju in iskanju rešitev.

Sama sem se osredinila na sodelavko, na poslušanje njenih odgovorov, replik ter na svoje postavljanje k-vprašanj. Nekajkrat sem povzela njene misli in tako preverila razumevanje položaja. S tem sem pri klientki spodbudila nove zamisli in tudi natančnejšo obrazložitev položaja.

*Uspelo mi je izpeljati srečanje brez »listka«, uporabila sem vprašanja iz različnih modelov in **brez nasvetov** (nisem bila svetovalka).*

Kaj bi želela napraviti drugače

Med tokratnim coachingom me je vsaj dvakrat zamikalo, da bi podelila nasvet, na srečo se je to zgodilo le v mojih mislih, a je bila to dobra spodbuda za oblikovanje novega vprašanja.

Moje trenutno močne točke pri vodenju coachinga

Tudi tokratni moji močni točki sta empatija in konkretizacija, ubeseditev novega izziva, saj mislim, da mi je uspelo doseči vključenost v klientkino občutje in jo pripeljati do vsaj kratkoročnega cilja.

3 Kako sistemsko uvesti coaching

To poglavje je namenjeno tistim učiteljem, šolskim svetovalnim delavcem in ravnateljem, ki želijo razviti kulturo coachinga v svoji šoli. Kolegialnega coachinga ne smemo obravnavati kot projekt, saj je del podporne kulture, ki se razvija na dolgi rok. Predvideva našo zavezanost k pozitivnemu šolskemu ozračju, usmerjeno k stalni rasti, razvoju in učenju.

V kulturi kolegialnega coachinga imajo ljudje razvite veščine kolegialnega coachinga in dovoljenje za pogovore v coachingu o rasti, razvoju, nalogah in doseganju ciljev. V takšni kulturi so pripadniki naklonjeni sprotni povratni informaciji, razvoj je enako pomemben kot roki za doseganje ciljev, napake člani vidijo kot priložnosti za učenje (Homan & Miller, 2008).

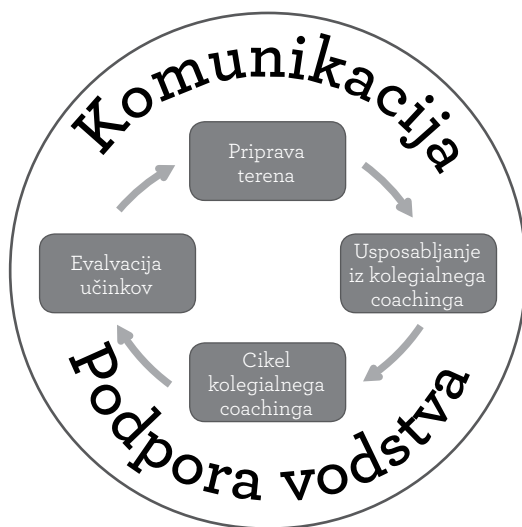
Ko gredo učitelji, ravnatelji in svetovalni delavci skozi izobraževalni program kolegialnega coachinga, navadno znajo uporabiti naučene veščine pri svojem delu. Sprašujejo pa nas, kako naj takšen način dela uvedejo na celotno šolo, da bi na primer zmanjšali osip dijakov, dosegli večje sodelovanje staršev ali lažje presegle ovire, ki se pojavijo pri izvajanju drugih projektov.

Izkušnje iz tujine (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2010) kažejo, da šole pri uvajanju kolegialnega coachinga najpogosteje delajo dve napaki. Prva je, da učiteljev ne usposobijo za izvajanje kolegialnega coachinga. Napišejo le navodila, včasih dajo zraven še vprašanja in nato učitelje najprej pošljejo na opazovanje učne ure, zatem pa izvajajo pogovor v coachingu. Takšen, nekoli-

ko administrativen pristop, ne vzpostavi pravega zaupanja med kolegi. Pogovori v coachingu v tem primeru dostikrat izpadejo kot strukturirani intervjuji in s tem ne dajejo rezultatov. Tovrstni pogovori so običajno osredinjeni le na potek učne ure in učiteljeve kompetence. Učitelj pa je najprej oseba in šele nato učitelj, zato so bolj uspešni pristopi, ki upoštevajo osebnostno dimenzijo učitelja.

Druga pogosta napaka pri uvajanju kolegialnega coachinga je, da šole na ta proces gledajo kot na projekt in ne upoštevajo, da kolegialni coaching pomeni izgrajevanje podporne šolske kulture na dolgi rok. Kolegialni coaching kot projekt je sicer lahko izpeljan čisto korektno, vendar v tem primeru ni trajnostna oblika sodelovanja med učitelji.

Z namenom, da šole s kolegialnim coachingom dosežejo trajnostno obliko stalnega strokovnega in osebnostnega razvoja učiteljev, smo avtorice pripravile procesni model uvedbe kolegialnega coachinga. Model je prilagojen naravnemu načinu učenja organizacij in spoznanjem o uvajanju sprememb in novosti. Kljub temu pa model predstavlja le smernice, ki jih šola lahko prilagaja svojim potrebam in načinom dela.



Slika 28. Procesni model uvedbe kolegialnega coachinga (Avtorica: Blanka Tacer)

Model je prikazan na sliki 29. Je krožen, ker predvideva trajnostno naravnost s stalnimi izboljšavami sistema. Gradniki modela so štiri osnovne faze: priprava terena, usposabljanje iz kolegialnega coachinga, cikel kolegialnega coachinga, evalvacija učinkov. Te štiri faze zaobjemata dva ključna temelja, ki naj bosta prisotna ves čas in zelo intenzivno. To sta podpora vodstva sistemu kolegialnega coachinga in komuniciranje sistema prek različnih načinov skozi vse faze.

V nadaljevanju bomo podrobneje opisali vsako fazo uvajanja sistema kolegialnega coachinga.

Priprava terena

Namen prve faze je ozavestiti in motivirati šolski kolektiv za uvedbo kolegialnega coachinga. Vsaka sprememba se začne s posameznikom, ki ga novost navdušuje in v njej vidi potencial za izboljšave. Tako tudi pri uvajanju sistema kolegialnega coachinga izhajamo iz posameznika, ki v kolegialnem coachingu vidi dragoceno orodje za osebno in strokovno rast. V tej fazi določimo skrbnika sistema kolegialnega coachinga. Skrbnik vodi sistem, pripravi priročnik ali pravilnik o kolegialnem coachingu za šolo, spodbuja uporabo kolegialnega coachinga, ozavešča učitelje o kolegialnem coachingu, lahko izvaja tudi delavnice na temo kolegialnega coachinga, pripravlja gradivo za promocijo sistema in promovira kolegialni coaching na vseh ravneh.

Dober skrbnik sistema kolegialnega coachinga je sodelovalen po naravi, zaupa v druge in v njihove sposobnosti, daje iskreno povratno informacijo in tudi išče povratno informacijo v zvezi s svojim delom, želi dobro ne le zase, temveč tudi za šolo in za time znotraj šole, je osredinjen tako na razvoj drugih kot tudi na projekte in cilje, na napake gleda kot na učne priložnosti, zgledno uporablja kolegialni coaching pri svojem delu (Homan in Miller, 2008).

Skrbnik sistema kolegialnega coachinga bo najlažje začel s svojim delom, če si bo na začetku pridobil sodelovanje nekaj kolegov učiteljev. To so lahko ambasadorji kolegialnega coachinga, ki so morda že bili vključeni v usposabljanje ali pa so si pridobili izkušnjo s coachingom kako drugače. Dovolj je že to, da verjamejo v potencial coachinga in so motivirani za sodelovanje pri oblikovanju in uvajanju sistema v šoli. S pomočjo ambasadorjev bo delo lažje steklo, ker bo timsko. Kolegialni coaching tako pridobi več zagovornikov, ki širijo zamisel med druge člane šolskega kolektiva.

V nadaljevanju sledi priprava komunikacijske strategije in gradiv. Uporabimo lahko zelo različne in ustvarjalne aktivnosti, kot so delavnice, okrogle mize, intervjuji, socialni mediji, članki, izdelamo video posnetke, primere dobrih praks itd. S temi aktivnostmi sporočamo prednosti kolegialnega coachinga za učitelje, za delo z učenci, za delo s starši in za projektno delo.

Idealno je, če ravnatelj pri svojem delu že uporablja veščine coachinga, saj s tem daje zgled vsem ostalim. Če ne, naj se vključi v celoten sistem uvajanja kolegialnega coachinga vključno z usposabljanjem. S tem bo dal kredibilnost vsemu delu, prav tako kot z uporabo veščin coachinga pri svojem delu.

Povzetek aktivnosti prve faze:

- določimo skrbnika sistema,
- pridobimo ambasadorje kolegialnega coachinga,
- pripravimo promocijo kolegialnega coachinga,
- pridobimo podporo ravnatelja.

Usposabljanje v kolegialnem coachingu

Namen te faze je, da učitelji razvijejo veščine coachinga in jih začnejo uporabljati pri svojem delu. Če je šolski kolektiv velik, lahko v prvo usposabljanje vključimo le eno skupino učiteljev. Ko krog prvič zavrtimo in prva skupina že izvaja kolegialni coaching, sistem pa že tudi prvič evalviramo, lahko začnemo z usposabljanjem druge skupine itd. Pri manjših šolskih kolektivih pa lahko vključimo ves šolski kolektiv naenkrat.

Ne glede na način, kako bomo učitelje vključili v usposabljanje, se je treba zavedati, da morajo biti ti v vsakem primeru vključeni v usposabljanje. Kolegialni coaching ni le znanje, za kolegialni coaching so značilne posebne veščine in osebnostna naravnost, ki jo razvijamo med usposabljanjem. Samo s postavljanjem vprašanj v coachingu, ki jih lahko najdemo v literaturi ali na svetovnem spletu, lahko napravimo škodo klientu, saj smo z vprašanji lahko preveč napadalni, premalo občutljivi, ne ustvarimo primerne partnerskega zaupnega odnosa itd. Takšen pristop pa ni coaching, temveč izpitno izpraševanje.

Ob tem se postavlja vprašanje, ali dejansko v usposabljanje vključiti tudi učitelje, ki kasneje ne bodo izvajali kolegialnega coachinga pri svojem delu. V poglavju o osebnostnih vrlinah in veščinah coacha lahko preberemo, da co-

aching drži, velela nekatere posebne osebnostne lastnosti. Vsi učitelji torej niso osebnostno primerni za izvajanje kolegialnega coachinga. Kljub temu priporočamo, da gredo na usposabljanje vsi. Usposabljanje iz kolegialnega coachinga je delo na sebi. Skozi intenzivno delo na sebi bodo razvili nove poglede, četudi kasneje teh veščin zaradi različnih razlogov ne bodo sistematično uporabljali pri delu.

Naslednja aktivnost druge faze je priprava priročnika ali pravilnika o kolegialnem coachingu. Učitelji v tej fazi že razvijajo veščine in začenjajo voditi pogovore v coachingu. Za to, da je sistem jasen vsem na šoli, je treba določiti pravila, v katerih povzamemo načela prostovoljnosti in zaupnosti kolegialnega coachinga. Po potrebi lahko pripravimo tudi priročnik, v katerega vključimo praktične informacije o kolegialnem coachingu: kako izpeljati prvo srečanje, koliko srečanj, priporočljivo dolžino trajanj srečanj, priporočila za vodenje zapisov, do katerih imata dostop le kolegialni coach in klient.

Tudi v tej fazi je ključna komunikacija. Lahko pripravimo povzetke posameznih usposabljanj, izjave udeležencev, prve izkušnje, priskrbimo dodatno gradivo, zanimivosti o kolegialnem coachingu itd.

Ravnatelj v tej fazi daje svojo podporo s tem, da se tudi sam vključi v usposabljanje, če še ni bil vključen, in uporablja veščine coachinga pri svojem delu. Prav tako se lahko izpostavi z intervjujem, s pobudami za okrogle mize. Ravnatelj naj se tudi pri udeležencih usposabljanja zanima, kako napredujejo.

Povzetek aktivnosti druge faze:

- usposabljanje,
- vadba veščin coachinga,
- sprotno komuniciranje o dogajanju in izkušnjah iz usposabljanja,
- priprava pravilnika in po možnosti tudi priročnika o kolegialnem coachingu.

Cikel kolegialnega coachinga

Namen te faze je, da sistem steče v življenje. Na začetku te faze imamo učitelje z zaključenim usposabljanjem, ki so že tudi vadili svoje veščine. Na vrsti je prenos veščin coachinga v vsakodnevno šolsko prakso za medsebojno podporo, delo z učenci, razvoj učiteljskih kompetenc in za delo s starši.

Določimo obdobje treh do štirih mesecev, ko bodo pogovori v kolegialnem

coachingu potekali bolj intenzivno. Zberemo interesente, ki se želijo vključiti. Idealno je, da se vključijo vsi učitelji, vendar je glavno načelo kolegialnega coachinga prostovoljnost, zato učiteljem le priporočimo vključitev in jih podpremo pri tem. Vsekakor jim tega ne predpisujemo kot delovno obveznost.

Pogovori v kolegialnem coachingu lahko potekajo kadar koli in ne samo v obdobju treh do štirih mesecev. To obdobje določimo le zato, da v tem času učitelje večkrat spomnimo, da zbiramo izkušnje in primere dobrih praks ter jih sporočamo naprej. Tako sistem ostane živ.

Ves čas v tem obdobju veliko delamo na komuniciranju, v katerega naj se vključi tudi ravnatelj. Na koncu obdobja lahko organiziramo neformalen sestanek, na katerem si udeleženci izmenjajo izkušnje. Ko je sistem vpeljan, lahko vsako šolsko leto določimo obdobje treh do štirih mesecev, ko nekoliko bolj intenzivno delamo na kolegialnem coachingu, sicer pa pogovori potekajo tudi zunaj tega obdobja.

Ravnatelj v tej fazi sistem najbolj podpira s svojim zgledom.

Povzetek aktivnosti tretje faze:

- v obdobju treh do štirih mesecev intenzivno izvajamo pogovore v coachingu,
- na koncu obdobja pripravimo neformalen sestanek, na katerem si udeleženci izmenjajo izkušnje.

Evalvacija

Namen četrte faze je preveriti kakovost in učinke sistema ter uvesti izboljšave obstoječega sistema. Evalvacija učinkov je lahko različna, odvisna od naših potreb. V prvem krogu naj bo evalvacija nekoliko bolj strukturirana, še posebno v primerih, ko po končani tretji fazi še ni bil ves šolski kolektiv vključen v proces kolegialnega coachinga. Strukturirano evalvacijo lahko izvedemo z vprašalniki, ki jih sestavimo sami. Ena možnost je, da učitelji samo ocenijo svoj napredek. Druga možnost je, da kolega oceni coaching veščine svojega kolega coacha. Z rezultati evalvacije bodo tudi tisti učitelji, ki še niso bili vključeni v proces, pridobili strukturirano informacijo o učinkih. Kasneje, ko je sistem že vpeljan, je evalvacija lahko tudi manj strukturirana, na primer v obliki intervjujev z vzorcem učiteljev.

O rezultatih evalvacije poročamo šolskemu kolektivu, prav tako o izboljšavah, ki jih bomo vpeljali na podlagi rezultatov. V evalvacijo je aktivno vključen tudi ravnatelj.

Povzetek aktivnosti četrte faze:

- priprava intervjujev ali vprašalnikov za izvedbo evalvacije,
- analiza in sporočanje rezultatov,
- nabiranje idej za izboljšave in /ali širjenje sistema.

Ko gremo skozi ves krog procesnega modela uvedbe kolegialnega coachinga, se vrnemo spet na začetno fazo in nadaljujemo z delom. Priprava terena bo tokrat krajša, ker člani šolskega kolektiva že imajo informacije o kolegialnem coachingu. Na usposabljanje gre tokrat druga skupina učiteljev. Če pa smo že usposobili vse učitelje, lahko v drugi fazi naredimo osvežitveno delavnico. Vodenje delavnice lahko tokrat prevzame eden izmed članov kolektiva in ne nujno zunanji strokovnjak. Zopet sledi določitev obdobja za cikel kolegialnega coachinga, ko intenzivno delamo na pogovorih v coachingu in izmenjavi izkušenj. Evalvacija pa je tokrat lahko že preprostejša in namenjena predvsem nabiranju novih zamisli za širitev sistema, na primer na delo s starši, na učence, morda v lokalno okolje.

Povzetek

Za uporabo v šolstvu so primerne različne oblike coachinga. Individualni in timski coaching vodijo profesionalni coachi. Kulturo coachinga pa lahko uvaja vsaka šola, v kateri se učiteljski kolektiv odloči za to. Uvajanje kolegialnega coachinga je proces in ne enkratni seminar. Podoben je procesu uvajanja vsake spremembe, pri čemer najprej pripravimo teren in ozavestimo učitelje o coachingu, usposabljanje iz kolegialnega coachinga pripomore k razvoju veščin coachinga pri učiteljih, po usposabljanju ponavljamo cikle kolegialnega coachinga in ocenjujemo učinke. Pri uvajanju kolegialnega coachinga potujemo od učiteljevega osebnega razvoja k njegovemu strokovnemu razvoju. Navadno učitelji v procesu kolegialnega coachinga najprej začnejo z razreševanjem osebnih dilem in uresničevanjem ciljev, kasneje – ko dodobra spoznajo način dela v coachingu – pa nadaljujejo z razvojem učiteljskih kompetenc.

Sklep

Kolegialni coaching je dragoceno orodje za šolski prostor, saj opolnomoča učitelje in razvija partnerske odnose med njimi. Učitelji navajajo, da jim poznavanje vprašanj v coachingu včasih tudi olajša komuniciranje z učenci in s starši. Učenje kolegialnega coachinga je podobno učenju tujih jezikov. Po navadi lahko dokaj hitro usvojimo nekaj osnovnih fraz, s katerimi se lahko sporazumevamo v nezahtevnih okoliščinah. Do mojstrstva pa vodi daljša pot, na kateri spoznavamo ne le besede in slovnico, temveč tudi kulturo tujega jezika. Bolj ko smo v stiku s tujim jezikom, hitreje poteka učenje.

Ravno tako se pri kolegialnem coachingu lahko hitro naučimo nekaj temeljnih vprašanj, ki nam olajšajo komunikacijo z drugimi. Pot do obvladovanja celotnega procesa pa poteka prek širšega osebnega razvoja, spoznavanja osebnosti, čustev, vrednot in motivacije. In pogosteje, ko vadimo, bolje ponotranjimo proces coachinga. To pot smo prikazali v tej knjigi, saj smo vanjo vključili tako modele coachinga kot tudi njegove psihološke podlage. Pri tem naj velja vodilo, da uporabljamo izbrani model coachinga (GROW, SCORE ali kateri drugi), dokler ga ne ponotranjimo. Ko ga ponotranjimo, lahko v kolegialni coaching namensko vključimo še druga orodja, znanja iz psihologije osebnosti itd. Včasih se lahko namensko oddaljimo od izbranega modela coachinga. Toda šele takrat ko proces dobro obvladamo. Prej pa se raje držimo načela, da klientu ne delamo škode s prilagajanjem tehnik, ki jih obvladamo le polovično. In z uporabo modela smo na varnem terenu.

Knjigo končujemo z refleksijo ene izmed učiteljic, vključenih v individualni coaching, ki je proces coachinga in prispevek coachinga k njenemu osebnemu razvoju strnila v spodnje misli.

Refleksija

Za coaching me je navdušilo predstavitevno predavanje v Portorožu spomladi 2012. O njem nisem pred tem vedela popolnoma nič. Že po nekaj uvodnih besedah me je pritegnilo predvsem spoznanje, da je mogoče sistematično razvijati potenciala, ki se skrivajo v vsakem človeku. Do tega predavanja sem imela vedno občutek, da sem v nekem breztežnostnem prostoru. Manjkal je okvir. V trenutkih, ko je potreben le navdih ali se želim odzivati instinktivno, ga seveda ne potrebujem. Večino časa, ki ga preživim na delovnem mestu in tudi v domačem okolju, pa je treba krmariti med mislimi, potrebami, željami, cilji, zahtevami in tudi pričakovanji, tako lastnimi kot od drugih.

Že prvo srečanje mi je vtilo veliko zaupanja in predvsem občutek, da gresta strokovnost in človeškost z roko v roki. Prvo slišanje po skypu mi je razblinilo še zadnje dvome o tem, ali je mogoče izvajati coaching na daljavo. Občutek sem imela, da sem nekako povezana z nečim večjim (mogoče kar z vso stvarnostjo in brezčasnostjo). Pomembno se mi je zdelo, da sem si res vzela čas za coaching, izključila vse telefone in se posvetila vprašanjem.

Coachinja me je vodila od ene teme do druge in kmalu sva ugotovili, kje je treba stvari raziskati temeljiteje. Ker sem ji popolnoma zaupala (to se mi zdi temelj vsakega coachinga), sem se lahko predala toku misli in odpotovala tako v svojo preteklost in potencialno prihodnost. Sebe sem zagledala v novi luči. Predvsem kot človeka, ki ga je bilo večino življenja nečesa strah, ki pa v sebi nosi veliko kvalitete. Med coachingom sem si zapisovala, pravzaprav kracala, razne misli, vprašanja in tudi kaj narisala. Po vsakem končanem pogovoru sem te zapiske uredila v nekaj strnjenih točk, ki sem jih napisala v beležko. Pred coachingom sem beležko vedno prelistala in se tako pripravila na srečanje. To se mi zdi pomembno, saj sem lahko tako aktivneje sodelovala in se hitreje vživela v pogovor. Med pogovori sem vedno čutila izjemno podporo in zbranost coachinje, ki mi je, tudi ko sem odplavala v svojih mislih in besedah, pokazala pot, kako naprej. V času med pogovori sem ne hote vsaj enkrat dnevno razmišljala o vprašanjih in se nikoli nisem obremenjevala z odgovori. Coachinja namreč ni nikoli izvajala pritiska, da moram nekaj narediti. Ta neobvezni del »domačih nalog« je prinesel veliko rezultatov, prav zaradi ne previsokih pričakovanj.

V mojem primeru je bilo res ključno to, da sem dobila »dovoljenje« od nekoga tretjega, ki ga pravzaprav ne poznam, da se prepustim mislim in idejam, ter jih poskušam umestiti v svoj življenjski cikel. In da z oblikovanjem teh misli v stavke zaslišim samo sebe.

Zelo pozitivno sem doživela tudi dejstvo, da je šlo pri tej obliki coachinga zame kot celostno osebnost in ne le v poklicni vlogi.

Coaching mi je prinesel predvsem vpogled v novo razsežnost dojemanja lastne biti. Prepričana sem, da sem se začela v tem procesu drugače odzivati na izzive, ki so mi prekrizali poti, to pomeni, da se nisem ustrašila svojih šibkosti in začela hkrati krepiti močnejše plati moje osebnosti. Po drugi strani sem začela opazovati ljudi z drugega zornega kota. Tudi dijake sem začela razumevati drugače, predvsem ne učiteljsko, torej ne pridigarško. V kolektivu sem uspela mirno izraziti svoje misli, čeprav sem vnaprej vedela, da so za nekatere zadeve lahko neugodne. Ob tem sem se vedno dobro počutila in to seveda pomeni, da sem ravnala prav. Komentarjev, ki včasih niso bili prav prijazni, nisem jemala osebno. To je zelo pomemben napredek, saj moja samozavest ni bila načeta. In do konfliktov ni prišlo.

Pomembno spoznanje, ki ga negujem ves čas od končanega coachinga, pa je, da zmorem samostojno z vsem, kar sem, presoditi, kaj je moja pot. Za to ne potrebujem nikogar, ki bi mi pritrjeval. Torej je coaching ukinil mojo negotovost pred samo sabo in mojimi potenciali.

Če sklenem precej optimistično: resnično sem presenečena, da je mogoče s sistematičnimi vprašanji in seveda s sodelovanjem klienta doseči tak preskok na suveren teren odraslosti, na katerem je še vedno veliko prostora za otroške zamisli in različne navdihe ter ne nazadnje za cel nabor občutkov. V enem izmed srečanj sem opisala svoje doživljanje kot skrivno kukanje v zakulisje na gledališkem odru. Če je ta oder moje življenje, lahko zatrdim, da ves gledališki aparat deluje zdaj veliko bolj usklajeno in se lahko s ponosom priklonim na predstavi, tudi če ni bila čisto popolna. Ker me je bilo v mladosti skoraj sram lastnih (tudi) vrhunskih dosežkov, je to velika pika na i.

Literatura

- Mednarodna zveza coachev (International Coach Federation), <http://www.coach-federation.org/index.cfm>.
- <http://www.fenman.co.uk>.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. London: Paladin, Granada.
- Blanchard, K. H. in Johnson, S. (1996). *The one minute manager*. London: Harper Collins Business.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L., Van Oosten, E., Woolford, L. (2013). Developing Resonant leaders through emotional intelligence, vision and coaching. *Organizational Dynamics* (2013) 42, 17–24.
- Cox, E., Bachkirova, T. in Clutterback, D. (2010). *The complete handbook of coaching*. Los Angeles: Sage.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino, Calif.: Meta Publications.
- Dilts, R. in De Lozier, J. A. (2000). *The encyclopedia of systemic NLP and NLP new coding*. Santa Cruz, CA: NLP University Press.
- Downey, M. (2003). *Effective coaching: Lessons from the Coach's Coach*. London: Texere.
- Dragovič, T. in Andersen K. (2008). NLP Coach. Delovno gradivo, Glotta Nova.
- Dwyer, B. (2001). Successful Training Strategies for the Twenty-first Century: Using Recent Research on Learning to Provide Effective Training Strategies. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 312–318.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching: evoking excellence in others* (2nd ed.). Amsterdam; Boston: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Gallwey, T. W. (1999). *The Inner Game of Work*. New York: Random House.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greene, J. in Grant, A. (2003). *Solution-focused coaching: managing people in a complex world*. London: Momentum.
- Hamachek, D. E. (1995). *Psychology in teaching, learning, and growth* (5th ed.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Homan, M. in Miller, L. J. (2008). *Coaching in Organizations: Best Coaching Practices From The Ken Blanchard Companies*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Jones, G. in Gorell, R. (2009). *50 top tools for coaching: a complete toolkit for developing and empowering people*. London: Kogan Page.
- Kobolt, A. (2010). *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs; London: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34–46.
- Luft, J. in Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness*. Paper presented at the Proceedings of the western training laboratory in group development, Los Angeles.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Simms, J. A., Roy, T. in Warrick, P. (2013). *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McDermott, I. in Jago, W. (2001). *The NLP coach: a comprehensive guide to personal well-being & professional success*. London: Piatkus.
- Musek, J. (1993). *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Obzorja.
- Nelson, K. (2010a). *Raising Awareness in Self and Others Workbook*. Interno gradivo. Cambridge: University of Cambridge.
- Nelson, K. (2010b). *Your total coach: 50 ideas for inspiring personal and professional growth*. Oxford: Infinite Ideas Ltd.
- Parsloe, E. in Leedham, M. (2009). *Coaching and mentoring: practical conversations to improve learning* (2nd ed. / Eric Parsloe, Melville Leedham. ur.). London: Kogan Page.
- Potočnik, B. in Dragovič, T. (2008). *NLP praktik – interno učno gradivo*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Rosinski, P. (2003). *Coaching across cultures: new tools for leveraging national, corporate, and professional differences*. London; Yarmouth, Me.: Nicholas Brealey Pub.
- Rutar Ilc, Z. (2012). *Timski coaching - priložnost za razvoj kapacitet šolskih razvojnih timov*. V Vzgoja in izobraževanje, 43(3–4), str. 88–93.
- Short, D. C. (2001). Analyzing Training from an Emotions Perspective. V O. A. Aliaga (ur.), *Emotional and Behavior in the Workplace. Symposium 28. Academy of Human Resource Development (AHRD)*. Tulsa, OK: Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development (ED 453 437).
- Slivar, B. (2011). Poklicni stres pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*, 42(4), 8–18.
- Stoltzfus, T. (2008). *Coaching Questions: A Coach's Guide to Powerful Asking Skills*. Virginia Beach: Coach 22.
- Šemrl, K., Rutar Ilc, Z., Žarkovič Adlešič, B. (2013). *Veščine coachinga za izobraževalce odraslih*. Elektronski priročnik. Ljubljana: Glotta Nova.

- Tschannen-Moran, B. in Tschannen-Moran, M. (2010). *Evocative coaching: transforming schools one conversation at a time*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass; Chichester: John Wiley [distributor].
- Vaill, P. B. (1996). *Learning as a way of being: strategies for survival in a world of permanent white water* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Kessel, L. (2010). Koučing, področje dela poklicnih supervizorjev? V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 7–58). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo.
- Weiss, R. P. (2000). Emotion and learning. *Training and Development*, 54(11), 45–48.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wilson, C. (2007). *Best practice in performance coaching: A Handbook for Leaders, Coaches, HR Professionals and Organizations*. London: Kogan Page.

O AVTORICAH

**Dr. Zora Rutar Ilc**

Psihologinja in doktorica sociologije; deset let je delala kot svetovalna delavka, nato svetovalka na Zavodu RS za šolstvo, kjer se ukvarja z usposabljanjem učiteljev na področju sodobnih metod pouka (projekti Nova kultura preverjanja in ocenjevanja, Didaktična prenova, Posodobitev gimnazije s poudarkom na delu s šolskimi razvojnimi timi in medpredmetnem povezovanju idr.), v zadnjih letih s kolegicama Brigito in Blanko uvaja v šolstvo kolegialni coaching, izvaja pa tudi timski in individualni coaching za učitelje in ravnatelje. Je avtorica ali soavtorica več publikacij (npr. Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, Medpredmetne in kurikularne povezave, Ugotavljanje kompleksnih dosežkov) in številnih člankov z vseh omenjenih področij. Je odgovorna urednica revije Vzgoja in izobraževanje.

**Mag. Blanka Tacer**

Psihologinja in ekonomistka je znanje coachinga pridobivala v svoji samostojni praksi in z dodatnim izobraževanjem na univerzi v Cambridgeu. Kot coach dela v gospodarstvu in šolstvu, pri čemer posameznikom in timom pomaga pri doseganju zelenih rezultatov. Z Zavodom RS za šolstvo sodeluje pri vodenju programov kolegialnega coachinga, samostojno pa vodi tudi coaching usposabljanja za uporabo pri vodenju. Pri izvajanju coachinga izhaja iz sodobnih psiholoških pristopov in teorij vodenja, v proces vključuje tehnike kreativnega razmišljanja, vprašalnike, risbo in druga orodja, ki udeležencem odpirajo nove perspektive.



Brigita Žarkovič Adlešič, spec.

Pedagoginja in anglistka, ki je svojo poklicno pot začela kot svetovalna delavka in nato nadaljevala na Zavodu RS za šolstvo na področju izobraževanja učiteljev. Izvajala je številne seminarje na temo razredništva, mentorstva, preprečevanja stresa in druge. Tudi njene domače in tuje publikacije, ki so izšle kot samostojni članki ali v soavtorstvu, se dotikajo teh tem: Razredništvo kot izziv, Improving School-based Mentoring – Current of Professionalism,

Pot k dobremu počutju – pristopi za obvladovanje stresa, Vpeljevanje sprememb v šole, Contextual Learning in Management and Teaching, Kako se učijo učitelji. V dvajsetletnem obdobju dela na zavodu se je aktivno vključila v mnoge mednarodne projekte in združenja. Bila je predsednica Razvojno raziskovalnega centra za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (RDC) v okviru ATEE in članica upravnega odbora ATEE (Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev). Vse bolj jo je zanimalo področje učenja učiteljev in iskanje odgovora na vprašanje, kako podpreti učitelje pri njihovem raziskovanju. Odgovor je našla v coachingu, ki je postal pomemben del njene poklicne in zasebne poti. Izvaja individualni in timski coaching ter s pomočjo seminarjev in predavanj ozavešča učitelje o koristih in uporabnosti tega pristopa.

Vso ponudbo knjig, ki so izšle
pri založbi Zavoda RS za šolstvo,
si lahko ogledate na spletni
strani <http://www.zrss.si/>,
na kateri predstavljamo

**monografije,
priročnike
strokovne revije,
zbornike,
učbenike,
učna gradiva idr.**

Vabljeni k ogledu.

NAROČANJE:

po pošti **Zavod RS za šolstvo,
Poljanska 28, 1000 Ljubljana**

po faksu **01 / 3005-199**

po elektronski pošti **zalozba@zrss.si**

na spletni strani **<http://www.zrss.si>**



Coaching in kolegialni coaching sta obsežni tematiki in avtorice so ju uspešno zajele v teoretičnih izhodiščih in hkrati v praktičnih primerih. Kolegialni coaching postaja aktualna tematika na poslovnem in izobraževalnem področju. Pričujoča knjiga še posebej nagovarja izobraževalce, saj uporabnost kolegialnega coachinga osvetljuje na primeru strokovnega in osebnostnega razvoja učiteljev, ki jim lahko pomaga pri razvoju novih in inovativnih pristopov k učenju in poučevanju.

K uporabnosti knjige prispevajo zlasti konkretni primeri pogovorov po načelih coachinga. V večini opisanih primerov gre za učitelje v vsakdanjih življenjskih in profesionalnih situacijah, ki pa so prenosljive tudi na druge posameznike in druge (poklicne) skupine.

Slog pisanja, ki posnema nagovarjanje sogovornika, je še posebej primeren za vse poklicne skupine, ki – tako kot učitelji – večino svojega delovnega časa preživijo v pogovoru in za vse tiste, ki jim kakovosten pogovor predstavlja pomembno vrednoto.

DR. TATJANA DRAGOVIČ

Tematika je aktualna; znanja in veščine coachinga potrebujemo, saj poklicni stres, pogosto povzroča izgorelost z vsemi negativnimi posledicami v osebnem in poklicnem življenju. Profesionalno zrelo soočanje z napori »nerešljivih« problemov in medosebnih konfliktov ter uspešno iskanje rešitev, prispevata k občutku kompetentnosti in dvigu motivacije.

Kljub dostopnosti tujih in domačih virov je priročnik dobrodošla novost; je praktično naravnan in teoretično podprt v zadostni meri, da bo našel pot tako do učiteljev kot do drugih zainteresiranih bralcev, ki iščejo načine za bolj učinkovito delo in komunikacijo v profesionalnih in osebnih stikih. Ob vodenju dobro usposobljenega coacha si je v sorazmerno kratkem času mogoče ozvestiti svoja prepričanja in vrednote ter pridobiti veščine za konstruktiven odnos do poklicnih dilem in iskanja rešitev za odprta vprašanja.

Tekoč, pomensko bogat in izrazno pester strokovni jezik še dodatno odlikuje priročnik kot privlačno strokovno branje.

URŠKA MARGAN