

Dr. Metod Resman

Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?

Povzetek: Skladno s povečevanjem šolske in učiteljeve avtonomije se na šolo in učitelja prevrača tudi odgovornost za kakovost (rezultate) dela. Pregled strokovne literature s področja šolskega menedžmenta kaže, da šole svoja prizadevanja usmerjajo v razvijanje timskega dela in timske kulture na šoli, vključevanje zaposlenih v sprejemanje šolskih odločitev ter motivacijo učiteljev in učencev za sodelovanje. Vse to troje med seboj povezuje participacija.

V prispevku se prikazuje timsko delo in timska kultura kot opozicija (ne zamenjava) razredni oziroma predmetni kulturi, s katero naj bi zmehčali nekatere težave, ki jih prinaša sedanja šolskodidaktična organiziranost šole in pouka: prostorsko in psihološko izoliranost (zlasti učiteljev začetnikov), pomanjkanje sodelovanja in izmenjavanje izkušenj, konservatizem in rutinsko delo, enotenje pogledov na šolo in njeno delo. Pri razvijanju timov in timske kulture mora ravnatelj svojo pozornost usmeriti v integrativnost in zagotavljanje možnosti za resnično participacijo učiteljev in učencev.

Ključne besede: tim, razredna kultura, timska kultura, vodenje šole, motivacija učiteljev, integrativnost, participacija.

UDK: 371.12

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Metod Resman, izr. prof., Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani.

Uvod

Na splošno je v literaturi veliko pisano o timskem delu, saj je to oblika dela, ki dokazano prispeva k večjim in boljšim (bolj kakovostnim) rezultatom človekove individualne ter družbene materialne in duhovne produkcije. O timskem delu se danes govori kot o samo po sebi razumljivi obliki sodelovanja med ljudmi na vseh področjih, tudi v organizacijah in dejavnostih s področja vzgoje in izobraževanja, to je v vzgojno-izobraževalnih institucijah od vrtca do univerze. O njem se piše s socialnega, psihološkega in pedagoškega (didaktičnega, metodičnega) vidika, o timskem delu učiteljev in timskem delu učencev, o timskem poučevanju in učenju, o timskem vodenju šole in vlogi timov pri vodenju šole itn.

Relativno veliko je tudi razprav, ki se nanašajo na delo posameznega tima, od izbire članov in organizacije prek postavljanja ciljev, pogojev uspešnega dela do evalvacije dela.

Namen prispevka ni razpravljati o »tehniki« organiziranja in vodenja timskega dela v šoli, kriterijih izbiranja članov (strukтури), začetnih zadregah in pogojih postavljanja timov, ciljih in procesu, sodelovanju članov, interpersonálni in intrapersonálni inteligenci, o znakih zdravega tima in, kar bi bilo za nas še posebno zanimivo, o vlogi šolskega pedagoga kot konzultanta pri razvijanju timov in timske kulture na šoli. Taka razprava bi sodila na področje šolskega svetovalnega dela in se je bom lotil drugič.

Namen tega prispevka je, kot je razvidno iz naslova, analizirati nekaj argumentov, zaradi katerih je v vzgojno-izobraževalnih institucijah oziroma v šolah vredno razvijati timsko delo in timsko kulturo. Kot bodo bralci lahko ugotovili, sodi ta razprava na področje šolskega menedžmenta.

Pa še eno opozorilo je potrebno. Ko se kjer koli, pa naj gre za politiko ali pa šolsko delo, poskuša uveljavljati kakšna nova teorija, ki se pojavlja kot konkurenčna obstoječi, potem se vedno poskuša pokazati kot popolnejša, univerzalnejša od obstoječe in uveljavljene. Še več, težnja je, da se stvari prikazu-

jejo črno-belo, da se nova konkurenčna teorija poskuša pokazati v najlepši luči, brez senc, obstoječa in uveljavljena pa v najslabši, kot ena sama tema, zabloda. To velja, dokler se ne najde tretja »univerzalna«, ki povozi obe.

Tudi ta prikaz ima na videz tendenco prikazati timsko delo in kulturo kot edino pravo in univerzalno, vendar se ves čas zavedam (in večkrat tudi opozorim) relativnosti in omejenosti tega, kar prikazujem, utemeljujem, propagiram.

Na katerih področjih dela organizacije in vodenja šole in učiteljev se danes delajo največji koraki?

Še vedno zastopam stališče, da so tempo in kakovost dela šole in njenega spreminjanja bolj odvisni od razmer v šoli in šolskem okolju kot od reformnih posegov od zunaj, čeprav tudi brez tega ne gre. Kot sem že zapisal (Resman 2002, str. 16), nekateri dokazujejo (Davies, Elisson 1997, str. 100), da je kakovost dela šol v 10 % odvisna od zunanjih posegov (ukrepov), v 90 % pa od dela šol in učiteljev. Tuje empirične raziskave so tudi pokazale, da so bile politično iniciirane spremembe, torej spremembe od zgoraj navzdol, uspešno izpeljane le, če so sodelovali praktiki na vseh stopnjah procesa spreminjanja, če niso bili le uporabniki tega, kar so pripravili drugi. Namreč, spremembe in kakovost dela se v resnici dogajajo *na šolski in oddelčni ravni*, zato je uresničevanje sprememb stvar kakovosti dela šole in učiteljev.

Zato se danes pozornost strokovnih prizadevanj tako obrača v šolo in dogajanje v njej.

V kateri smeri se (gledano z vidika šolskega menedžmenta) delajo večji koraki, da bi zvečali kakovost (učinkovitost) dela šol?

- 1) *Z organizacijskega vidika je to razvijanje timskega dela in timske kulture na šoli. Kot bomo utemeljevali v nadaljevanju, timsko delo lahko zapolni nekatere »vrzeli« dela ter razvoja učiteljev in šole.*
- 2) *Z vidika vodenja šole je to vključevanje učiteljev, drugih zaposlenih in učencev v sprejemanje šolskih odločitev.*
Takih možnosti za večje korake v smeri kakovosti šolskega dela, kot je delitev odločanja, je malo. Na tistih področjih (vprašanih), ki so stvar avtonomije šole in ravnatelja, se pričakuje ravnateljev »sestop« z oblasti.
- 3) *S strokovno-pedagoškega vidika pa je to motivacija ljudi (učiteljev in učencev) za sodelovanje kot nepogrešljiv pogoj strokovne rasti in kakovosti dela.*
Vse to troje je povezano med seboj s skupnim imenovalcem, to je *participacijo*.

1 Enorazrednice in predmetna kultura

Splošno je znana teza, da so za uspešnost organizacije sicer pomembni posamezniki in njihove individualne (strokovne) kvalifikacije, da pa so uspehi organizacije tudi rezultat kolektivnega dela, rezultat povezanosti in sodelovan-

ja med ljudmi. Ta teza prej ali slej velja tudi za delo šole. Učinkovite šole se odlikujejo po tem, da je pouk in poučevanje rezultat kolektivnega dela, in ne samo zasluga posameznega učitelja (Freiberg, po Glickman 2001, str. 21).

Če pogledamo današnjo šolo z organizacijskega in didaktičnega vidika, bomo ugotovili, da današnje šolsko fizično in socialno okolje šole ni prav naklonjeno takemu delu, saj se v nekaterih delih in značilnostih ni spremenila še iz »idiličnih« časov, ko so bile enorazrednice prevladujoč organizacijski okvir in se je delalo po načelu ena šola – en učitelj (za vse). Učitelj je bil prepuščen sam sebi, odgovoren za učence in vse, kar se je z njimi v razredu (enorazredni šoli) dogajalo.

Nekaj tega duha (kulture) enorazrednic je še vedno prisotno pri današnjem šolskem delu in v razmišljanjih učiteljev. Npr. o razredu in učencih se razmišlja in govori, kot da je to zasebna stvar in zaseben prostor. Govori se o mojem in tvojem razredu, o mojih in tvojih učencih. »Zapiranje« učiteljev med štiri stene, v razrede oziroma kabinete na višji stopnji je dokaz, da v šoli prevladuje kultura »enorazrednic«. Tako kulturo bi zato lahko poimenovali s pojmom »razredna kultura«, na višji stopnji tudi »predmetna kultura«. Za tako šolsko kulturo je značilno, da učitelji ne vidijo čez hodnik, kaj se dogaja v sosednjem razredu in s sosednjim učiteljem.

Nekoč je stike med učitelji preprečevala (onemogočala) prostorska oddaljenost. Vedelo se je, da taka odmaknjenost (izoliranost) ni dobra niti za učitelje niti za učence, zato se je poskušalo tem težavam z nekaterimi ukrepi izogniti. V našem spominu je še, da so imeli učitelji in učenci podružničnih šol (enorazrednic) ob četrtkih pouka prost dan. To je bil med drugim tudi dan (čas) za srečevanje med učitelji podružničnih šol ali pa z učitelji centralnih šol.

Danes med šolami in učitelji te prostorske oddaljenosti ni več; enorazrednice so že redkost, šole in učitelje povezujejo dobre komunikacije in sodobni mediji. Za razliko od nekdanjih pogojev dela danes v eni stavbi dela veliko učiteljev, vendar je za njihovo delo še vedno značilno, da večino svojega časa prežive z učenci med štirimi stenami, da so strokovno osamljeni in duhovno vezani na delo z učenci.

Zato deloma drži trditev, da je današnja šola še vedno videti tako, kot bi se nekdanje enorazrednice na šolskih hodnikih ponavljale vsakih nekaj metrov.

Kot piše Goodlad (Scott, Smith, Stuart 1987), je razred celica, v kateri učitelj preživi večino svojega šolskega časa. Niti zanj niti za kakovost dela ni dobro, da je fizično in duhovno osamljen, da ima tako malo stikov s kolegi. Najbolj katastrofalno pa je, da je učitelj tako izoliran od vira idej in da so mu tako zakrite celo lastne ideje.

Če poskušamo kulturo »enorazrednic« pogledati podrobneje, bomo ugotovili še nekaj značilnosti, ki so v očitnem nasprotju s tem, kar danes vemo o pogojih za kakovostno šolsko delo.

Prostorska in psihološka izoliranost

Prostorska izoliranost učitelja je, kot rečeno, na zunaj najvidnejša značilnost današnje šole, posledica tega pa je tudi *psihološka* (duševna) *izoliranost* učitelja, ta pa je posledica dejstva, da se učitelj prek »tipičnega« delovnega dne malo pogovarja z drugimi učitelji o delu v razredu.

Empiričnih podatkov o tem, koliko časa so učitelji prepuščeni sami sebi in učencem, sicer nimam, očitno pa je, da imajo prek delovnega dne pravzaprav zelo malo časa za medsebojne stike in pogovore. Za medsebojne pogovore je nekaj malega priložnosti pred začetkom pouka, med kratko malico in po pouku, včasih še na poti domov, če gredo v isto smer. Lahko pa se celo zgodi, da posamezni učitelji ostajajo v šoli ves dan brez osebnih stikov z odraslimi (kolegi). DeSanctis in Blumberg (po Glickman 2001, str. 28) pišeta, da se učitelji v svojem delovnem dnevu s kolegi o *svojem* delu pogovarjajo povprečno dve minuti (!). Za te kratkotrajne stike in pogovore med učitelji pa je tudi značilno, da se pogosteje vrte okoli učenja in učnih uspehov učencev, njihove discipline kot pa okrog tega, kaj in kako delajo oni – učitelji.

Raziskava Scimecce (1980, str. 66–68) je pokazala, da je »izoliranost pri delu« drugič najpomembnejši vzrok za nezadovoljstvo učiteljev z delom. Učitelji so bolj nezadovoljni le z »nizko plačo«, je pa izoliranost pri delu zanje bolj moteča kot »nesporazumi z vodstvom« šole.

Učitelj se zapira v razred, kjer je večino svojega časa prepuščen sam sebi in odnosom z učenci, in to zanj predstavlja posebno *psihološko okolje*, ki mu onemogoča razreševanje nekaterih zadreg (dilem, stisk). Zato je to okolje tudi eden pomembnih (poglavitnih) virov stresov pri učitelju. Obvladovanje 25 (na nižji stopnji) ali pa od 100 do 150 učencev (na višji, predmetni stopnji) je za učitelja velik psihični napor. Ko se učitelj postavi pred učence, se začenja psihološko »bojevanje« za obvladovanje učencev, ki imajo različno znanje, sposobnosti, osebnostne razlike in različno čustveno razpoloženje. S pogledi, skomigi, besedami, hitrim odločanjem in ukrepi se mora braniti in obvladovati razred, če hoče poučevati, utrjevati, socializirati in biti pozoren še na množico drugih dogajanj. Vse to se ponavlja ves dan, od razreda do razreda in med odmori.

To so nedvomno hude psihične preizkušnje, pred katerimi učitelj poskuša zbežati. Danes je pomoč učiteljem pri obvladovanju stresov, ki so jim izpostavljeni, kar aktualen problem, s katerim se ukvarjajo nekateri svetovalni delavci, zlasti šolski psihologi. Pomoč učitelju pri obvladovanju stresa je tudi eden od ciljev t. i. razvojne supervizije (Žorga 2002) in timskega dela (!).

Pogovarjati se z otroki in vzdrževati človeške odnose le z njimi ni isto, kot pogovarjati se s kolegi in imeti odnose z njimi. Ko je nekdo večinoma z otroki, ko zanje odgovarja, jim mora biti na voljo, se jim razdajati in se ozirati le nanje, ima to lahko zanj resne posledice. Iz izkušenj vemo, da to v daljšem času vpliva celo na vedenje in govor (izražanje) učiteljev.

Da bi učitelji lažje premagovali te zadrege (stiske), si želijo več miru, manjših razredov ter mlajših učencev, ker so bolj ubogljivi, vodljivi in obvladljivi. Ta mir lahko uživajo, če se zaprejo v razred. Tako učitelji, ki dolgo živijo v psihološki izolaciji, začnejo na delo v razredu in učence gledati kot na delo v *svojem* razredu, na delo s *svojimi* učenci. In to prisvajanje učitelja sili v sklepanje, da je smo on kriv ali zaslužen za neuspehe ali uspehe učencev, in ve, da ga po tem drugi tudi ocenjujejo, ker tudi sam po tem ocenjuje druge.

Prikrivanje težav

Če drži trditev, da je za kulturo enorazrednic oziroma predmetno kulturo značilno, da se govori o mojem in tvojem razredu, mojih in tvojih učencih in tako prevrača krivdo za uspehe na posameznega učitelja, potem je logično, da učitelji tudi prikrivajo težave oziroma šibke točke dela. To velja za vse učitelje, tako za starejše, bolj izkušene, kakor tudi za začetnike; to je splošna značilnost našega današnjega razmišljanja in drže ter značilnost razredne oziroma predmetne kulture.

Razredna kultura in začetniki

S prostorsko in psihološko izolacijo so zlasti obremenjeni *učitelji začetniki*.

Čeprav imajo imenovanega mentorja, so že od vsega začetka izolirani. Ko se začne ura, morajo vstopiti v razred in samostojno voditi učni proces. Namesto »stažiranja« pri mentorju je začetnik pogosto dobesedno pahnjen v razred, da plava ali pa utone. Starejši kolegi včasih celo privoščljivo pustijo mlajše, da gredo skozi vse tiste težave, skozi katere so morali tudi sami. Nerazumljivo je ravnanje vodstva šol in starejših kolegov, da na mlade učitelje (začetnike) prevračajo manj zanimive dejavnosti (obveznosti, naloge), bolj problematične učence ali slabe razrede in celo najtežje predmete. Včasih dobijo tudi več obveznosti kot pa starejši, bolj izkušeni učitelji. Na te in druge probleme pripravnikov že veliko let opozarja dr. Marentič-Požarnikova.

Taka izolacija začetnikov je vsaj v začetku pogosto neprostoovoljna, ker so negotovi in si želijo opore, pomoči, sčasoma pa jo osvojijo in navsezadnje sprejmejo kot nekaj normalnega. Značilnost kulture enorazrednic ni samo ta, da se potiska učitelja v izolacijo, osamo. Ta kultura je taka, da se učitelj v njej tudi prilagaja, da bi bil sam.

Ko govorimo o učiteljih začetnikih in mentorstvu, potem je treba reči, da se v šoli ne učijo samo mlajši učitelji od starejših. Bistvo uvajanja mlajših ni, da se bodo učili delati tako, kot delajo starejši kolegi. Oni se morajo naučiti delati (učiti) po svoje, razviti svojo filozofijo in svoj stil poučevanja. Pri starejših naj spoznavajo le njihove izkušnje, dobre in slabe strani (B. Field 1996, str. 63). Starejši učitelji pa si ne bi smeli domišljati, da se od mlajših, četudi so začetniki, ne morejo nič naučiti. Mlajši pri starejših lahko vzbujajo nove – sveže zamisli, ki bi jih – seveda po lastnem preudarku – lahko koristno uporabili pri svojem delu.

Ujetost med rutino in strokovnost

Učitelj, ki hoče na eni strani zadovoljiti potrebe učencev ter pričakovanja drugih (učiteljev in staršev) in tudi sam »preživeti«, vzdrževati svoje duševno zdravje, se zateka tudi *k rutinskemu delu*. Rutina je učiteljev odgovor na spoznanje, da ne more vsem učencem pomagati tako, kot bi vsakemu med njimi najbolj ustrezalo. Poučevanje in vodenje učnega procesa iz leta v leto na isti način preneha strokovno vznemirjati učitelje, učenje iz izkušnje se minimalizira,

izkušnje se »avtomatizirajo«; učiteljevo delo v razredu je ujeto med rutino in strokovno ustvarjalnost.

Rutinsko delo v šolah se spodbuja in vzdržuje tudi z zakonodajo, državnimi in šolskimi predpisi, ki narekujejo ritem učiteljevega dela. Po ritmu dela, ki je vsiljen učitelju, bi dejal, da ni podoben visoko profesionaliziranim poklicem, pač pa bolj spominja na ritem v organizacijah, kjer se delo strogo prilagaja tehnološkemu procesu. Učiteljem je ritem dela morda celo še bolj vsiljen, kot ga delavcem v tovarni vsiljuje kontrolna ura.

Ob vходу v šolo sicer ni avtomatov, ki bi nadzorovali prisotnost, pa tudi na šolskem hodniku ta kontrola (vsaj nad učitelji) ni tako vidna, vendar vseeno močno deluje kot »skriti« kurikulum. Učitelj si ne razporeja svojega časa, ne more (še zlasti na višji, predmetni stopnji) posegati v urnik. Šolski zvonec je tisti, določa ritem dela učiteljev in učencev, določa začetek in konec učne ure in pouka. Med delovnim časom je učitelju določen čas za odmor, za malico in kosilo. Učitelj ne more odločati o številu in vrsti učencev, določeni so mu prostorski pogoji (učilnica, kabinet), ki pa si jih lahko po svoje uredi. Od učiteljev se zahteva, da so v razredu pred učenci in da zadnji zapustijo razred. Za razliko od bolj profesionaliziranih poklicev si na primer ne more vzeti četrtkov dopoldan prosto in ne izbirati učencev kot zdravnik pacientov/klientov, pa tudi učenci ne izbirajo učitelja kot klient/pacient zdravnika. Učitelju ostane tudi možnost delnega prilagajanja znotraj štirih sten. V takih drobnarijah se morda skrivajo tudi razlogi za trditev, da učiteljevanje kot poklic nikoli ne bo profesionaliziran do take stopnje, kot sta morda medicina in pravo (Macmillan 1993, str. 189–201).

Pomanjkanje sodelovanja oziroma dialoga o pouku, poučevanju vodi v rutino in konservatizem

Taka organizacija šole in kultura enorazrednic otežuje komuniciranje med ljudmi, medsebojno sodelovanje, izmenjavanje izkušenj in dajanje pomoči.

Zaradi *pomanjkanja sodelovanja* in strokovnih dialogov z drugimi ostaja učitelj sam s svojimi izkušnjami. To je situacija, ko se učitelj uči samo na svojih napakah, ko lahko svoje delo gradi na napačnih predpostavkah. Lortie (v Glickman 2001, str. 29) piše, da se učiteljeva individualistična podoba kaže »kot celota osebnosti, ki je skladna samo s svojimi izkušnjami in svojevrstno osebnostjo«. On ni, »kar mi kolegi vemo in izmenjujemo in je nad individualno izkušnjo, ampak bolj tisto, kar sem se jaz naučil iz svoje izkušnje«.

Če učitelj ne ve, kako delajo drugi, tudi ne more oceniti, kako dela sam.

Pomanjkanje kulture dialoga in rutiniranje dela lahko vodi v *konservatizem* pri pouku, ki se med drugim kaže tudi v tem, da ima učitelj:

- veliko zaupanje v osebno (individualno) izkušnjo in je zelo skeptičen do pedagoških raziskav, za katere ne ve, kakšne spremembe (težave, nemire) mu lahko povzročijo, zato ni naklonjen inovacijam, ki prihajajo od zunaj;
- zanj so pomembnejši kratkoročni kot pa dolgoročni cilji;
- zadovoljuje se z uspehom pri posamezni učni uri in pri posameznih učencih in se nagiba h kulturi »preživetja«.

Težave pri enotenju pogledov

Razredna in predmetna organizacija (razdrobljenost) in kultura eno-razrednic zmanjšujejo možnosti vključevanja učiteljev v oblikovanje šolskega kurikuluma (vizije, razvojnih načrtov).

Problem je v tem, da kultura »enorazrednic«, pomanjkanje stikov, dialogov, izmenjavanje izkušenj in stališč o delu, učitelju onemogoča, da bi videl šolo kot celoto, tako kot jo lahko vidi ravnatelj ali pa šolski svetovalni delavec. To otežuje njegovo kompetentno sodelovanje pri sprejemanju odločitev za skupno dobro. Oteženo je enotenje pogledov in enotenje šolskih ciljev, ker ni povezovalnih členov med učiteljem v razredu in šolo kot skupnostjo (ali pa ne delujejo). V naši sedanji formalni šolski organiziranosti so sicer vmesne stopnice oddelčni učiteljski zbori in aktivni, vendar le-te zadreg ne odpravljajo. Namesto da bi bilo sestajanje oddelčnih učiteljskih zborov pravilo, kot bi bilo logično pričakovati, je bolj izjemno. Tudi aktivni so preveč redka oblika sestajanja, da bi lahko zadovoljili potrebo po rednih (pogostih, vsakodnevni), hitrih stikih učiteljev med seboj. V šolah obstajajo še druge oblike sodelovanja med učitelji (npr. najrazličnejše komisije, odbori), njihov cilj pa ni vedno povezovanje strokovnih sil in znanja na šolski ravni.

Tak individualizem, zadržanost in zaprtost v ozke razredne ali predmetne okvire vodi v balkanizacijo šolske kulture, kar otežuje postavljanje skupne šolske prihodnosti in oblikovanje trdnejše zavesti skupinske pripadnosti (Stoll 1999, str. 36).

2 Timska kultura kot opozicija razredni (predmetni) kulturi

Zakaj timsko delo in timska (sodelovalna) šolska kultura?

Ni vse tako slabo in črno z razredno oziroma predmetno organiziranostjo dela, kot je bilo prej opisovano v prispevku, saj sicer ne bi preživela stoletja. Taka organizacija ima svoje odlike z vidika racionalizacije, ekonomičnosti in tudi s pedagoškega vidika (okoliščine vzgojno-izobraževalnega dela), tako da razredne in predmetne organiziranosti šolskega dela ne gre podcenjevati ali celo odpravljati. Danes ni realnih možnosti niti potrebe, da bi bila razredni in predmetni pouk odpravljena.

Pa vendarle se danes poskušata ta šolska organizacija in kultura eno-razrednic »zmehčati« in nevtralizirati slabosti »enorazrednic«. Trdim, da se timska organiziranost šolskega dela in timska kultura pojavljata kot opozicija (ne zamenjava!) prevladujoči razredni oziroma predmetni kulture šole.

Če smo ljudje bitja, ki nam je poleg duhovne in biološke imanentna tudi socialna ravnina (Musek 1999, str. 46), če sta naše bivanje in razvoj odvisna od drugih, če ob drugem zadovoljujemo vrsto socialnih potreb (po varnosti, potrjevanju, uveljavljanju, razvoju), potem brez drugega ne moremo razviti niti realne osebnostne niti strokovne (profesionalne) samopodobe. Kako naj učitelj razvije

svojo strokovno samopodobo, če pa ne ve, kakšni so drugi, kako delajo, in če mu drugi tako ali drugače ne povedo, kakšen je in kako dela on? Strokovne samopodobe učitelju ni mogoče postavljati in uresničevati samo v razredu, ob sodelovanju z učenci in samo z napajanjem iz lastnih izkušenj.

Zato gredo trendi sodobne organiziranosti šol v smeri odpiranja razredov (Whitaker 2003, str. 8), vzpostavljanja več prostora za sodelovanje med ljudmi na šoli, razvijanje timskega dela ter timske in »skupnostne« šolske kulture.

Sodelovanje med učitelji in razvijanje sodelovalne kulture

Timsko delo se zdi logičen (temeljni) okvir za vzpostavljanje dialoga med učitelji kot ljudmi in učitelji kot strokovnjaki. To je »elementarna« oblika razvijanja sodelovanja in sodelovalne kulture na šoli. To je tista organizacijska oblika, kjer posameznik najprej in najbolj neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna stališča, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi tako, kot jih na šolskem (institucionalnem) nivoju ne bo mogel nikoli.

Zato lahko postane timsko delo drugim oblikam enakovreden vzvod strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, vzvod zadovoljevanja njihovih profesionalnih potreb ter vzvod razvoja kakovosti dela v razredu in na šoli. Redno, sprotno, vsakodnevno (ne ciklično enkrat na leto 5 dni) obnavljanje znanja zagotavlja dobro strokovno kondicijo učiteljev. Če ne bomo skrbeli za to kondicijo in za njihov profesionalni razvoj, bomo uničili učitelja kot profesionalca, največ pa bodo pri tem izgubili učenci.

Little, Rosenholtz in Pajak (po Glickman 2001, str. 29) ugotavljajo, da so dimenzije uspešne šole stalni medsebojni pogovori učiteljev o strokovnih vprašanjih dela celotne šole, skupno reševanje problemov, akcijsko usmerjeno delo, pogostejše razpravljanje o poučevanju, ne samo učenju učencev, itn.

Timsko reševanje problemov daje boljše možnosti, da bodo napake, ki jih ugotavljamo, obvladane in popravljene.

Timska organiziranost, sodelovanje in sodelovalna kultura ne veljajo samo za življenje in delo učiteljev na šoli. Ko se govori o timski kulturi šole, potem ta vključuje tudi timsko sodelovanje in kulturo učencev. Pa da tega pojma ne bi zopet zoževali. Pod tem ne smemo razumeti samo timskega učenja učencev, še posebno ne takega učenja, kjer učenci samo sede v skupinah drug ob drugem in včasih vsak za sebe rešuje celo isto nalogo. K tej kulturi sodi sodelovalno (timsko) reševanje šolskih in učnih vprašanj, ki presegajo učenčev učni (ali osebni, notranji, individualni) svet in se dotikajo tudi drugih vprašanj, drugih učencev ali učiteljev in njihovega sodelovanja. To je bil tudi eden od ciljev že pred tridesetimi leti uvajanih t. i. oddelčnih konferenc (Resman 1978, 1980). Raziskave kažejo, da je v taki sodelovalni kulturi večja motivacija učiteljev in boljši so učni uspehi učencev (o tem pozneje).

Z razvijanjem timske (sodelovalne) kulture se razvija »skupinska miselnost« in šola kot skupnost (primerjaj Royal 1997). Skupinska miselnost se večja: – ko se ravnatelj odziva na potrebe učiteljev in jih podpirajo pri inovacijah,

- ko učitelji ugotavljajo, da je ravnateljem mar zanje,
- ko so učitelji učljivi, se uče drug od drugega,
- ko so pripravljene pomagati drug drugemu in ko je program strokovnega izpopolnjevanja oblikovan po potrebah učiteljev,
- ko se tudi učitelji odzivajo na potrebe učencev,
- kjer učenci doživljajo, da učiteljem ni vseeno, kaj se z njimi dogaja.

V takih pogojih postaja vedenje učencev bolj urejeno, manj je težav s spoštovanjem osnovnega hišnega in delovnega reda.

Timsko delo se ne razvija samo zaradi dobrega počutja učiteljev in zadovoljevanja njihovih višjih socialnih potreb. Timsko delo je potrebno tudi zaradi večje učne storilnosti, boljših učnih in vzgojno-izobraževalnih uspehov.

3 Ravnatelj in vodenje šole

Tako kot sem prej zapisal, da pri kulturi »enorazrednic« ni vse tako črno, da ne bi imelo tako delo svojih odlik, tako tudi ne povečujem timskega dela. Preveč je pogojev, od katerih je odvisno uvajanje in razvijanje kakovostnega timskega dela, da bi ga že vnaprej označili kot nekaj, kar že samo po sebi prinaša kakovostne rezultate. Pa tudi sama organizacija timskega dela na šoli še ne zagotavlja razvoja timske (sodelovalne) kulture. Postavljanje timskega dela se sicer začne z *zagotavljanjem organizacijskih in strukturnih pogojev* za srečevanje ljudi. Ali se bo razvijala sodelovalna (timska) kultura ali ne, bo odvisno od vodstva in učiteljev, od njihove pripravljenosti (motivacije) in usposobljenosti za tako sodelovanje.

S tem pa smo zadeli na vprašanje vloge ravnatelja in timov pri vodenju šole.

Razvijanje timskega dela na šoli ne pomeni samo imenovanja posameznih skupin ljudi z določenimi nalogami. Timsko delo se ne konča pri imenovanju aktivov učiteljev, odborov, komisij, da bi si ravnatelj zagotavljal posebno pomoč ali *razbremenil dela*, da bi lažje vodil in obvladoval učitelje in učence šole.

S tega vidika gledano je eden od namenov timske organiziranosti dela na šoli premostiti prepad med vodenjem vzgojno-izobraževalnega dela in procesa v razredih in vodenjem šole.

Organizacija timov in razvijanje sodelovalne kulture je povezana z *neformalnim* prenašanjem odgovornosti za odločanje na time in člane timov, da bi vodenje prehajalo od »solističnega« sprejemanja odločitev k vključevanju učiteljev in drugih pri odločanju, to je od vodenja prek ljudi k vodenju z ljudmi. Uveljavljati bi se torej morala filozofija, da ravnatelj ne vodi šole prek timov, pač pa skupaj z njimi! Ta misel je prisotna tudi v tejle misli Medveša (2002, str. 42): »Pedagoško vodenje torej ni več razumljeno kot vodenje ali svetovanje posamezniku, ni več pedagoško usmerjanje in vodenje ljudi, temveč organizacija aktivnosti za višjo kakovost pedagoškega dela šole kot celote.«.

Predpostavlja (zahteva) se, da bo ravnatelj v pogojih timskega dela in timske kulture *neprisiljeno* delil moč in avtoriteto z drugimi delavci šole ter tako združeval (povezoval) sposobnosti ljudi in večal uglašenost dela vse šole.

Za razliko od skupinskega dela pri timskem delu sodelovanje med člani ne izhaja samo iz odgovornosti za naloge. Odlika pravega tima je, da člani razvijajo med seboj tudi odnose osebne bližine, odnose zaupanja (Bashman 2000, str. 15–17).

Na to bi ravnatelj moral biti pozoren in svoj vpliv usmeriti na proces povečevanja *integracije* in *participacije* ljudi na šoli.

Integrativnost, integracija

Integrativnost (kot proces, značilnost) oziroma *integracija* (kot rezultat) naj bi premagovala izoliranost učiteljev v razredu. Vzpostavljanje sodelovanja med ljudmi pomeni odpiranje vrat za spoznavanje ljudi med seboj, razvijanje medsebojnega zaupanja, razvijanje kolegialnosti, izmenjavanje osebnih in strokovnih izkušenj in s tem medsebojnega učenja.

Kolegialnosti ni mogoče predpisati. To ni stvar oblasti, organizacijskega ukrepa ali pravilnikov. V šoli je to stvar vodenja in vzpostavljanja odnosov med ljudmi.

Kolegialnost je notranje šolski vzvod kakovosti dela šole. Kolegialnost je identificirana kot faktor, ki korelira s pozitivnimi šolskimi rezultati (Hargreaves 1991, str. 46–47). Je most med razvojem učitelja in napredkom šole (prav tam).

Lahko bi trdili, da sta sodelovanje in medsebojno *zaupanje* (in naslanjanje drug na drugega) poglobitveni vzvod učinkovitosti učiteljev. Če ni sodelovanja med učitelji, ni mogoče razvijati zaupanja nobene vrste, niti zaupanja vase niti zaupanja v druge. Zaupanje je značilnost, ki se oblikuje edinole v dialogu z drugimi. Zaupanje je pogoj za sožitje med ljudmi in upanje v človekov razvoj. Upanje je optimistična kategorija, ki daje človeku moč za delo in razvoj. Upanje je vezano na uresničevanje človekovih idej, njegove prihodnosti.

Zaupanje pa je povezano s tveganjem. Zaupanje učiteljev ali učencev v šoli je povezano tudi z *varnostjo*. Če se ne boš počutil varnega, ne boš zaupal niti ravnatelju niti kolegom učiteljem; izmikal se boš stikom, da ne boš ogrožen.

Ko govorimo o pogojih timskega dela in sodelovanja med učenci, ne bi smeli podcenjevati tudi *fizične varnosti*. Nasilje močnejših nad šibkejšimi preprečuje enakovredno sodelovanje in omogoča brezobzirno egoistično, v skrajnem primeru nacionalistično in rasistično vedenje.

4 Participacija

Integrativnost (integracija) odpira vprašanje *participacije*; gre namreč za način sodelovanja med ljudmi na šoli, med vodstvom in učitelji, med učitelji in med učitelji in učenci. Možnost ljudi, da participirajo, je temeljna značilnost in pogoj razvijanja timskega dela in timske kulture.

Participacija *zagotavlja, da ljudje različnih sposobnosti in znanja sodelujejo med seboj*, da nekateri zaradi drugačnih nazorov in strokovnih stališč niso podcenjevani, odrinjani, izključeni pri sodelovanju in odločanju.

Participacija pomaga uglasiti sodelovanje ljudi, omogoča sprejemati bolj kakovostne odločitve in zvišuje zavzetost za uresničevanje odločitev (primerjaj Liontos 1994).

Participacija ne pomeni *prenašanja formalne odgovornosti* za sprejemanje odločitev od ravnatelja na učitelje in druge. Če bi si ravnatelj predstavljal, da se s participacijo vedno prenaša tudi formalna odgovornost, bi to šolo peljalo v slepo ulico; participacija ne pomeni, da se odpravlja vertikala pri vodenju šole. Vertikala mora obstajati tudi zaradi usklajevanja individualnih, skupinskih in šolskih interesov, načrtov, ciljev. Po definiciji je vloga ravnatelja vloga vodje – to je osebe, ki je odgovorna za odločitve. (Primerjaj tudi Quaqlia 2003, str. 57)

To ne pomeni, da bo na šoli ravnatelj z učitelji (ali pa v razredu učitelji z učenci) delil odgovornost za reševanje vsakršnih vprašanj. O nekaterih vprašanjih pravzaprav ne bo mogoče (ne bo smiselno) razpravljati. To so vprašanja, kjer se pač mora ravnati po zakonu in predpisih, da bi se lahko obdržal sistem in uresničevali predpisani cilji.

S participacijo se omogoča, da učitelji (in drugi, tudi učenci), uveljavljajo svoje osebne in strokovne ambicije na šolskem področju.

O participaciji se govori, ko se *soočamo z avtoriteto*. S pravico do participacije se odpira možnost vplivanja na odločitve o tistih vprašanih življenja in dela na šoli, kjer je sicer formalna moč (pristojnost) odločanja v rokah drugih (avtoritet) ali pa si to pristojnost samovoljno prilasčajo (npr. agresivnejši, egoisti).

Tako je smiselno govoriti o participaciji učiteljev pri vodenju šole, nesmiselno pa o njihovi participaciji pri odločanju o delu v razredu, ko se imajo v mislih stvari, ki sodijo v oddelčno (razredno, učiteljevo) pristojnost in avtonomijo. Je pa smiselno v tej zvezi govoriti o participaciji učencev, saj je ta odvisna od učiteljev, njihovih strokovnih spoznanj, stila pedagoške dela in celo osebnostnih značilnosti.

Razsežnosti participacije

Participacija ima formalno in neformalno (dejansko) ter politično, strokovno in osebnostno (moralno) razsežnost. Bolj kot formalna nas na tem mestu zanimata *neformalna in dejanska* pravica do participacije ter njena *strokovna in osebnostna* (moralna) razsežnost.

Tovrstna participacija izhaja s stališča, da imajo ljudje pravico biti poslušani, ker so ljudje kot vsak drug in imajo zato pravico odločati o svoji usodi. To pomeni, da nihče ne sme že vnaprej zavračati stališč drugega, zato ker ta niso njegova; nihče ne sme izrabljati drugega za uveljavljanje svojih egoističnih namenov. Participacija in (trdi) egoizem sta nezdržljiva.

Tovrstna participacija se postavlja na stališču, da tudi drugi nekaj vedo o delu, o stroki, da imajo pri tem osebne izkušnje, kakršne nima nihče več. Zato lahko enako prispevajo k razreševanju vprašanj. Zato moraš, ko tvoji interesi naletijo na interese drugega, preprosto priznati, da imajo drugi človeško pravico povedati, zagovarjati, utemeljevati svoje osebno in strokovno mnenje, ali pa

ga opustiti, ga dopolniti in sprejeti drugačno mnenje oziroma mnenje drugega. To je humanistična dimenzija participacije.

Pri tej vrsti participacije gre za *prostovoljno* (neobvezno, neformalno) vključevanje npr. učiteljev (učencev) v vprašanja življenja in dela šole, za katera je formalno sicer odgovoren ravnatelj (učitelj). To je participacija, ko so npr. ravnatelju ali učitelju sicer dana vsa pooblastila za sprejemanje odločitev, pa vendarle zaradi strokovnih in človeških (etičnih) razlogov odstopa od formalnih pristojnosti odločanja.

Tovrstna participacija pomeni, da ravnatelj pred sprejemanjem odločitve želi zvedeti mnenje, stališče in predloge drugih, ker želi, da se o vprašanih in dilemah bolje premisli, ali pa je njegov namen ljudem jasno pokazati, da želi njihovo sodelovanje pri odločanju.

To vključevanje učiteljev ali učencev v odločanje ima lahko različne stopnje (oblike), odvisno od stila vodenja in narave problema, vprašanja. Enkrat se želi samo zvedeti mnenje drugih, preden se odloči, drugič pa se brez sodelovanja drugih ne more sprejeti odločitev. (Glej Lunenburg 1991, str. 147–149) Tako se omogoča učiteljem oziroma učencem dejanska (ne formalna) odgovornost za sprejete odločitve. To odgovornost pa vzbuja strokovna in človeška (osebna, moralna, etična) vest in zavest.

Učencem je dano malo formalnih pravic odločanja o šolskem vzgojno-izobraževalnem delu, o tem, kakšna naj bo šola, in trdim, da gre res bolj za formalno deklarirane pravice do participacije, saj nimajo kakšnega resnega vpliva na odločitve. Niti učenci niti dijaki (ne trdim pa to za študente) nikoli ne bodo enakovreden partner pri sprejemanju odločitev, kar je razumljivo. V šoli in za šolsko delo, za delo pri pouku in v sodelovanju z učitelji (kot učitelji!) pri odločanju ne more veljati načelo politične demokracije, ker učenci ne izbirajo (volijo) svojih učiteljev in razrednikov in učitelji ne izbirajo svojih učencev, ker učenci ne izbirajo in odločajo o tem, koliko ur in katere predmete bodo imeli, ker ne morejo odločiti o tem, ali bodo pisali domače naloge ali ne, itn. Njihov položaj in vloge so bolj ali manj določene, učitelju so dana pooblastila in odgovornost.

Večje so možnosti za dejansko in t. i. aktivno participacijo učencev, ko se uveljavlja (upoštevata) strokovni in etični vidik. Po teh vidikih imajo učenci pravico izražati svoje mnenje, stališče in predloge glede pouka, dela in odnosov pri pouku. Pravzaprav učitelj takih mnenj ne bi smel prezreti vsaj iz dveh strokovnih (pedagoških) razlogov: prvič, ker pri pouku ne sme ignorirati potreb in interesov učencev, saj je to eden pomembnih vzvodov motivacije za pouk in učenje, in drugič, ker so tudi učenci spoštovanja in upoštevanja vredni ljudje, ker to niso ljudje druge vrste, čeprav imajo v šoli najbolj nebogljen položaj. (Resman 1989). Tudi v tem primeru bo šlo za neformalno (neprisiljeno, prostovoljno) vključevanje učencev v sodelovanje pri odločitvah o delu v oddelku, pri pouku in zunaj njega, za katere je sicer formalno odgovoren učitelj.

Participacija – manipulacija

Kot rečeno, načelo participacije pri odločanju ne more biti uporabljano vedno, na vseh področjih in za vsa vprašanja, ker bi to lahko vodilo na eni strani v

anarhijo, na drugi pa bi bilo to tudi nepotrebno in nesmiselno. Sodelovanje pri sprejemanju odločitev bo na premici (trikotniku, polju) med anarhijo – demokracijo – in avtokracijo, med samovoljnim sprejemanjem odločitev in pre vračanjem odgovornosti na druge.

Participacija bo učinkovita, ko se bodo premagali zadržanost, strah in nezaupanje do avtoritete (učiteljev do ravnatelja in učencev do učitelja), ko se bodo člani odprli in ponudili sodelovanje pri sprejemanju odločitev ter sprejeli soodgovornost za odločitve, ko bo ravnatelj pripravljen deliti moč z učitelji in se za ukrepe odločati na podlagi timskih odločitev.

V petnajstmesečni študiji šestih šol, ki so širše uvajale timsko delo in participativni sistem odločanja, je Lange ugotovil, ko je bila dana učiteljem možnost sodelovanja pri odločitvah, da so bile tako sprejete odločitve boljše, kot se je to dogajalo pri avtoritarnih odločitvah ravnatelja. Povečala sta se zadovoljstvo in zaupanje med ljudmi in vodstvom šole, ko so učitelji ugotovili, da so njihovi predlogi naleteli na več posluha pri vodenju celotne šole, in se je vodstvo naučilo spoštovati stališča kolektiva.

V takih pogojih vodenja šole ljudje dobijo več samozavesti: o šoli (sebi in drugih, tudi vodstvu in vodenju) pogosteje govore brez dlake na jeziku in brez strahu pred nezaželenimi posledicami (primerjaj Oswald 1996).

Ravnateljeva drža mora spodbujati učitelje, da bodo kritično vrednotili življenje in delo šole. Če ne bo te kritične poante, potem ne bo šolskega in učiteljevega razvoja. Ravnatelj in učitelji morajo biti na to pozorni.

Ljudje (učitelji in učenci) se ne smejo počutiti ogrožene zaradi sodelovanja in izrečenega; zaradi izrečenega ne sme biti omajan njihov učiteljski (uslužbenški) in človeški (moralni) položaj ali ugled. Tudi učenci se bodo umaknili, če bodo zaslutili, da izrečene besede lahko sprožijo pritiske in neprijetne posledice. Šele ko smo pripravljene tako pogledati na svoje delo in delo drugih, ko premagamo hinavščino/licemerje, potem so dani dobri pogoji za razvoj in kakovostno šolsko delo.

Če tega ni, ni participacije, lahko je samo uklanjanje avtoriteti ali pa manipulacija.

Bistvena razlika med participacijo in manipulacijo je, da je ravnatelj (če naj učitelji v resnici participirajo) pripravljen tudi odstopiti od svojih zamisli, če so argumenti za drugačno stališče ali ravnanje zadostni. Pri manipulaciji pa gre za prevaro. Ravnatelj nikoli ne bo odstopil od svojih vnaprej pripravljenih rešitev. Če mu ne bo uspelo prepričati učiteljev o svojem prav, bo razpustil »demokracijo« ali pa odstopil – se umaknil.

Preizkusni kamen ugotavljanja prave participacije je pravzaprav tista točka, ko moram spremeniti svoja stališča in ravnanje. Če pri delitvi odgovornosti za odločitve ne sprejemem te držo, potem je moje sodelovanje z ljudmi moja *manipulacija* z ljudmi.

Ravnateljstvo je odgovorna naloga in vedno o vsem ni mogoče odločiti po sistemu participacije. Kot smo že ugotovili, ima ravnatelj, ki sprejema in se ravna po odločitvah, kot jih predlagajo timi, učitelji ali učenci, še vedno posebno odgovornost, ki ga lahko spravlja v težave.

Blase in kolegi (po Lashway, Larry 1996) so ugotovili, da se je nekaj sicer zelo gorečih ravnateljev in zagovornikov vključevanja učiteljev v odločanje v ključnih trenutkih odločilo uporabiti veto in direktivno odločilo, ko je obstajala nevarnost, da bi bila odločitev tima učiteljev lahko v škodo učencev.

Participacija – motivacija

Timsko delo in timska (sodelovalna) kultura sta povezani z motivacijo.

Motivacija učiteljev za kakovost dela ni nič manj pomembna kot motivacija učencev; imata podobne korenine, skupne značilnosti, ker izhajata iz človeških (osebnostnodinamskih) značilnosti; pri obojih motivacija angažira dodatne napore (voljo), da se cilji zares kakovostno uresničijo.

Pomemben vpliv na motivacijo pa ima participacija. Učitelji doživljajo zadovoljstvo, če ugotovijo, da njihovi pogledi in predlogi vplivajo na šolske odločitve; to je zanje znak (dokaz) zaupanja in spoštovanja. Participacija pri sprejemanju odločitev vliva samozavest; ljudje se čutijo sposobne, zveča se jim vera vase, dobivajo potrditve za svoje odločitve in dobivajo tudi priznanje. Priznanje njegove človečnosti in njegovih sposobnosti je, če človeka poslušáš, skušáš razumeti njegova stališča, se dvigniti nad svoja, sprejeti njegove argumente in spremeniti svoje stališče, če so ti argumenti dovolj trdni. Če človek (učenec ali učitelj) to doživi, izkusi, utegne imeti to dodatno motivacijsko vrednost za kakovostno delo.

Ob takih spoznanjih (situacijah) učitelji vedno zelo resno jemljejo sodelovanje, v uresničevanje odločitev pa vlagajo še poseben napor.

Participacija učiteljem, učencem in staršem pri razpravljanju in odločanju, odpira vrata, da identificirajo svoje delo s šolskim, kar povečuje upanje (in jih zavezuje), da se bodo za uresničevanje šolskih ciljev tudi osebno, zavzeto, čustveno prizadevali. In če bodo imeli možnost (so)odločanja, potem se bodo za sprejete odločitve čutili (so)odgovorne. Navsezadnje iz vsakdanje izkušnje vemo, da bo sprememba zagotovljena, učinkovita, trajna, če jo bom uresničeval jaz, ki se z njo identificiram.

5 Sklep

Kot že rečeno, timskega dela ne gre poveličevati. To ni zdravilo za vse težave šolstva, vzgoje in izobraževanja. Zato ne želim, da razprava o odlikah timskega dela, o pomembnosti razvijanja sodelovanja, participacije, zaupanja, kolegialnosti izzveni kot zahteva, da ravnatelj in učitelji temu posvetijo vse svoje delo in energijo in da postane timsko delo in kultura sodelovanja edini smisel in cilj. Še slabše bi bilo, če bi timsko delo in razvijanje timske kulture usmerili samo v skrb za dobro počutje in življenje učiteljev v šoli. Timsko delo in timska kultura morata biti namenjena predvsem uspešnejšemu učenju in razvoju učencev.

Treba ju je gledati v sklopu drugih sprememb, ki se v tem času še dogajajo, kot enega pomembnih, nepogrešljivih elementov splošne šolske vzgojno-izobraževalne arhitekture za zboljšanje kakovosti dela.

Literatura

- Bashman, A., Appelton, V. E., Dykeman, C. (2000). *Team Building in Education*. Denver, London: Love Publishing Company.
- Davies, B., Ellison, L. (1997). *School Leadership for the 21st Century*. London: Routledge.
- Field, B., Field, T. (1996). *Teachers as Mentors: A Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership*. London: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1991). *Contrived Collegiality: The micropolitics of Teacher Collaboration*. V: Blase, J. (ur.), *The Politics of Life in School*. London: Sage Publication.
- Lashway, L. (1996). *The Limits of Shared Decision-Making*. ERIC Digest, Number 108, ED397467.
- Liontos, L. B. (1994). *Shared Decision-Making*. ERIC Digest, Number 87, ED368034.
- Lunenburg, F. C., Ornstein, A. C. (1991). *Educational Administration: Concepts and Practice*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Macmillan, C. J. B. (1993). *Etics and Teacher Profesionalization*. V: Strike, K. A., Ter-nasky, P. L., *Ethics for Professionals in Education*. New York: Teachers College Press.
- Medveš, Z. (2002). *Ravnatelj in samoevalvacija*. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 28–46.
- Musek, J. (1999). *Teorije osebnosti kot podlaga šolskega svetovalnega dela*. V: Resman in drugi, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Oswald, L. J. (1996). *Work Teams in Schools*. ERIC Digest, Number 103, ED391226.
- Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Quaqlia, R. J., Quiay, S. J. (2003). *Changing Lives Through the Principalship*. Alexandria: NAESP.
- Resman, M. (1978). *Mesto in vloga oddelčnih konferenc v osnovnih in srednjih šolah*. *Sodobna pedagogika*, št. 1–2, str. 50–61.
- Resman, M. (1980). *Aktualna vprašanja ob oddelčnih konferencah*. *Sodobna pedagogika*, št. 3–4, str. 111–121.
- Resman, M. (1989). *Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca*, *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, str. 270–279.
- Resman, M. (2002). *Vzvodi šolskega razvoja*. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 8–16.
- Royal, M. A., Rossi, R. J. (1997). *Schools as Communities*. ERIC Digest, Number 111, ED405641.
- Scimecca, J. A. (1980). *Education and Society*; New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scott, James J.-Smith, Stuart (1987). *Collaborative Schools*. ERIC Digest Series, Number 22, ED290233.
- Stoll, L. (1999). *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for Shool Improvement*. str. 36). V: Prosser, J., *School Culture* (1999). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Žorga, S. (ur.) (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Whitaker, T. (2003). *What Greit Principals do Differently*. Larchmont. N.Y.: Eye on Education.

RESMAN Metod, Ph.D.

WHY DEVELOP TEAMS AND TEAM CULTURE AT SCHOOL?

Abstract: In line with the growth of school and teacher autonomy, greater responsibility for the quality (results) of work is being transferred to them. The overview of the specialist literature in the area of school management shows that schools direct their efforts to the development of a teamwork and team culture at school, the inclusion of the employees in taking decisions concerning the school, and the motivation of teachers and pupils for co-operation. These three elements are linked together by participation.

The article presents teamwork and team culture as being in opposition (not a replacement of) to the culture of classes with a single teacher and the culture of classes with a different teacher for each subject, which is to alleviate certain problems of the present school-didactical organisation of the school and classes: spatial and psychological isolation (especially of teachers who are beginners), lack of co-operation and exchange of experience, conservatism and routine work, unification of the views of the school and its work. In developing teams and a team culture, headmasters must focus on the provision of integrity and opportunities for the actual participation of teachers and pupils.

Keywords: team, culture of classes with a single teacher, team culture, school management, motivation of teachers, provision of integrity, participation.